



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

54 | 2016

La phrase en production d'écrits, approches nouvelles en didactique

Identité et investissement dans l'acquisition des langues. Une traduction de l'introduction d'*Identity and Language Learning* de Bonny Norton (2013)

Identity and Investment in Second Language Acquisition. A translation of the Introduction of Bonny Norton's Identity and Language Learning (2013)

Anne-Christel Zeiter et Chiara Bemporad



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4119>

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 20 novembre 2016

Pagination : 189-206

ISBN : 978-2-84310-339-1

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Anne-Christel Zeiter et Chiara Bemporad, « Identité et investissement dans l'acquisition des langues. Une traduction de l'introduction d'*Identity and Language Learning* de Bonny Norton (2013) », *Lidil* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4119>

Identité et investissement dans l'acquisition des langues. Une traduction de l'introduction d'*Identity and Language Learning* de Bonny Norton (2013)

*Anne-Christel Zeiter et Chiara Bemporad**

RÉSUMÉ

Ce texte est la traduction de l'*Introduction* à la nouvelle édition de l'ouvrage de Bonny Norton, *Identity and Language Learning* (2000, 2013), considéré comme un tournant dans la recherche anglo-saxonne en acquisition des langues. En préambule, les traductrices situent la pensée de l'auteure dans le contexte spécifique du poststructuralisme nord-américain et discutent de quelques enjeux soulevés par la circulation des idées entre différentes traditions scientifiques.

ABSTRACT

This paper is the translation of the Introduction to the new edition of Bonny Norton Identity and Language Learning (2000, 2013), which is considered as a turning point of the Anglo-Saxon research in second language acquisition. At the beginning, translators place the author's thought in the American poststructuralism specific context, and they discuss some issues raised by the circulation of thoughts between different scientific traditions.

En 2013, Kramsch rédige la postface de la nouvelle édition d'*Identity and Language Learning* et y souligne fortement l'importance de la pensée de Bonny Norton pour la recherche en acquisition des langues. Cette contribution est une traduction de l'introduction de cet ouvrage et relève de notre volonté, dans le même sens que Kramsch, de mieux diffuser dans la tradition scientifique francophone le travail de cette chercheuse nord-américaine d'origine sud-africaine.

* Université de Lausanne et Haute École pédagogique Vaud.

1. Contexte scientifique d'*Identity and Language Learning*

Dans son ouvrage, organisé en sept chapitres, Norton présente une recherche ethnographique et longitudinale où elle analyse les raisons qui amènent des apprenantes de langue étrangère (l'anglais dans ce cas), pourtant motivées, à refuser des occasions d'interaction avec les anglophones. Elle y relève que des raisons relatives à des enjeux de pouvoir et de reconnaissance sociale permettent (ou non) l'engagement dans les conversations exolingues essentielles à l'appropriation. S'appuyant sur Bourdieu et la théorie du discours légitime, l'auteure propose de compléter la notion de *motivation* par celle d'*investissement dans l'acquisition de la L2*.

Associant l'éthique et l'action sociale à une réflexion scientifique originale sur les enjeux de pouvoir, Norton poursuit avec cinq femmes immigrantes en Ontario (Canada) une démarche suivie d'*empowerment* par le biais d'entretiens, de questionnaires et d'un journal tenu durant six mois de leurs pratiques en anglais, de leurs émotions et réflexions. Ces données poussent l'auteure à discuter la théorie de l'acquisition naturelle (Spolsky, 1989), le modèle de l'acculturation (Cazden et coll., 1975), ou encore la théorie des variables affectives dans l'acquisition (Krashen, 1981). Elle plaide pour un enseignement de la langue qui, en tant que pratique sociale réelle, soit apte à thématiser et neutraliser les situations de marginalisation à l'intérieur de la classe tout en adoptant des dispositifs pédagogiques favorisant les activités réflexives et biographiques susceptibles d'agir sur la confiance en soi et la légitimité des apprenants.

Le poststructuralisme dans lequel Norton s'inscrit est issu de la réception nord-américaine des textes de Foucault, Derrida ou Lacan — alors définis comme la *French Theory* — et opère un dépassement du structuralisme à la française en occupant des champs variés et contestataires, du féminisme radical ou socialiste aux études postcoloniales, en passant par les groupes de défense des droits des homosexuels. Le « poststructuralisme » nord-américain se définit avant tout par l'importance accordée au social comme vecteur de sens et de construction des identités dans une perspective fondamentalement anti-essentialiste, anti-dogmatique et basée sur l'instabilité et le changement (voir Angermüller, 2007). Dans les années 2000, ce courant de pensée revient en Europe et propose de remettre le point de vue du sujet, la matérialité langagière et discursive et la contextualisation au centre des préoccupations (Boutet & Heller, 2007). Le poststructuralisme rencontre alors avec profit des approches européennes menées en linguistique de l'acquisition qui,

dans la veine francophone et européenne de l'héritage postmoderne, conçoivent la langue comme un ensemble de pratiques langagières strictement dépendantes du contexte socioculturel de ses locuteurs.

La traduction du texte de Norton présenté ici mérite par ailleurs une précision terminologique. Le concept d'« investissement dans l'acquisition de la L2 » décrit ce que « fait » l'apprenant lorsqu'il *invests in L2 acquisition*. Ce terme clé de la pensée de Norton s'avère toutefois sensible en raison de son caractère polysémique et de ses possibles connotations théoriques dans le contexte néolibéral. Le verbe *to invest* décrit le caractère impliqué de l'apprenant dans une démarche consciente d'appropriation langagière, et la question se pose de savoir s'il faut le traduire par :

- « est investi » (comme « est motivé »), un passif qui, s'il porte une connotation peu dynamique, respecte la symétrie syntaxique ;
- « investit dans », un verbe actif et concret (« met de l'énergie dans... ») ;
- « s'investit », un verbe actif permettant par sa forme pronominale réfléchie de prendre en compte la subjectivité et l'agentivité.

Norton insiste sur les capacités d'action de l'apprenant pour éviter toute confusion entre les notions d'investissement et de motivation, ce qui exclut clairement la première possibilité. « Investir dans » reproduit un flou lié aux métaphores économicistes bourdieusiennes qui nous semble limiter fortement la portée du travail de Norton. Nous avons donc opté pour « s'investir », qui nous paraît refléter le caractère actif, agentif, propre à l'apprenante, de l'esprit d'*empowerment* cher à l'auteure.

Il faut enfin souligner que, en raison des exigences éditoriales d'une telle démarche, nous avons effectué des coupures dans le texte original, en ne conservant que le cadrage évidemment théorique de la pensée de Norton. Ces coupures ont requis de réécrire plus librement certains passages pour privilégier la logique de l'argumentation et donner au texte des tonalités plus francophones. En effet, comme le soulignent Liddicoat et Zarate (2009),

Il est important de garder à l'esprit que les idées n'ont pas d'existence indépendante de la langue dans laquelle elles sont exprimées. Leur traduction dans de nouveaux contextes linguistiques et nationaux, entendue comme un processus spécifique, suppose que des connotations sont ajoutées ou supprimées, ce qui entraîne que l'idée elle-même est reconstruite. Toute idée mise en circulation doit être réarticulée avec les idées exprimées dans la ou les langues de ce contexte. (p. 12)

Norton met enfin l'accent sur un état de la question extrêmement riche des nombreuses recherches influencées par son travail dès les années 2000 dont nous avons fait l'économie ici, pour ne conserver que les références essentielles au cadrage essentiellement théorique que représente cette traduction : la bibliographie figurant dans la version originale d'*Identity and Language Learning* permettra au lecteur intéressé d'accéder à ce vaste champ de recherche anglophone.

2. Revisiter *Identity and Language Learning* (Norton)

La pertinence théorique de la recherche sur les liens entre identité et acquisition d'une langue seconde (Gass, 1998) se doit d'être argumentée sur quatre plans.

1. Le travail sur l'identité offre aux recherches sur l'appropriation langagière une théorie compréhensive qui associe l'apprenant individuel et le monde social. Les théoriciens de l'identité questionnent des modèles selon lesquels l'apprenant¹ peut être perçu de manière binaire, en termes de motivé/non motivé, introverti/extraverti, inhibé/désinhibé, sans considérer que ces facteurs affectifs sont souvent construits socialement dans des rapports de force inégaux, qu'ils changent dans le temps et l'espace, et coexistent de manière potentiellement contradictoire chez un même individu. Une théorie globale de l'identité met en lumière les différents positionnements discursifs des apprenants, ainsi que l'appropriation par des apprenants marginalisés d'identités plus désirables en regard de la communauté linguistique cible.

2. Les chercheurs en SLA (Second Language Acquisition) doivent s'intéresser à l'influence des rapports de force en jeu dans le monde social sur l'accès des apprenants à la communauté linguistique cible, que ces apprenants soient, selon les situations, marginalisés ou extrêmement valorisés. La structuration sociale, en milieu formel et informel, des conditions d'accès de l'apprenant à la parole, à la lecture et à l'écriture — reconnues comme centrales dans l'acquisition de la langue (Spolsky, 1989) — concernent donc aussi les théoriciens de l'identité.

3. L'identité, les pratiques et les ressources se constituent mutuellement, ce qui suggère que l'identité est influencée par des pratiques communes à des institutions (maison, école, travail) et par les ressources

1. Le terme « apprenant » fait évidemment référence au féminin et au masculin.

symboliques ou matérielles disponibles. L'observation de ces pratiques et ressources et de leur disponibilité variable pour les apprenants permet une théorisation de la production et de la négociation des identités. Outre les conditions structurelles et les contextes sociaux, l'agentivité des apprenants de langue contribue également à leur permettre de reconfigurer leurs relations à autrui et d'affirmer d'autres identités, plus puissantes, à partir desquelles parler, écrire ou lire, et donc à renforcer l'acquisition la langue.

4. Le concept sociologique d'«investissement», développé en complément au concept psychologique de motivation en SLA, signale la relation complexe entre l'identité de l'apprenant de langue et son implication dans l'acquisition de la langue. Je postule qu'un individu peut être très motivé à apprendre, tout en présentant un faible investissement dans les pratiques langagières d'une salle de classe ou d'une communauté données. Le contexte de la classe peut par exemple s'avérer raciste, sexiste, élitiste ou homophobe. Ou alors les pratiques langagières de la classe peuvent ne pas correspondre aux attentes de l'apprenant quant à ce qu'il se représente comme un bon enseignement, avec comme conséquence des résultats corrélativement médiocres. En résumé, un apprenant peut être hautement motivé à apprendre une langue, sans pour autant s'investir dans des pratiques langagières données. Par contre, un apprenant qui s'investit dans ces pratiques langagières sera très probablement un apprenant motivé. L'investissement est ainsi devenu une clé d'explicitation importante dans l'enseignement-apprentissage des langues (Cummins, 2006).

La recherche actuelle sur les communautés et identités imaginées représente un cadre théorique fécond pour la SLA et pour différents types de recherches. Initialement conçue par Anderson (1991) et Lave et Wenger (1991), la notion de «communauté imaginée» (Kanno & Norton, 2003) montre que dans beaucoup de classes de langue, la communauté de la langue cible peut correspondre, dans une certaine mesure, à la reconstitution de communautés déjà connues dans le passé et à des relations historiquement constituées, mais également à une communauté à la fois rêvée et souhaitée, qui ouvre des perspectives identitaires plus larges pour l'avenir. J'ai par ailleurs soulevé l'idée qu'une communauté imaginée va de pair avec une identité imaginée, et que l'investissement d'un apprenant dans la langue cible peut être interprété dans ce cadre.

2.1. *L'identité dans les théories poststructuralistes*

Comme d'autres théoriciens féministes poststructuralistes de l'identité dont je m'inspire, Weedon (1987, p. 21) accorde un rôle central au discours dans son analyse des relations entre l'individuel et le social :

Le discours est le lieu où les formes réelles et possibles d'organisation sociale, de même que leurs potentielles conséquences sociales et politiques sont définies et contestées. En ce sens, il est donc le lieu où notre sens de nous-même, notre subjectivité, est construite.

L'utilisation du terme « subjectivité », dérivé de *sujet*, rappelle que l'identité d'une personne doit être comprise en termes relationnels : par rapport à une constellation donnée de relations, la personne est le plus souvent soit le sujet qui se trouve en position de pouvoir, soit le sujet qui subit une réduction de son pouvoir. Weedon précise que les termes « sujet » et « subjectivité » relèvent d'une vision de l'humain qui se distancie des conceptions humanistes de l'individu présupposant que chaque individu relève d'un noyau essentiel, unique, fixe et cohérent : au contraire, le poststructuralisme décrit l'individu (c'est-à-dire le sujet) comme variable, contradictoire, dynamique et changeant au gré du temps historique et de l'espace social. À la suite de Foucault (1980), la subjectivité est comprise comme construite discursivement et comme toujours située socialement et historiquement. De plus, comme le souligne Weedon, l'identité se constitue dans et par le discours. Par extension, chaque fois que l'apprenant de langue parle, lit ou écrit la langue cible, il échange des informations avec des membres de la communauté de la langue cible, tout en (ré)organisant un sens de qui il est et de ses relations au monde social. Il s'engage ainsi dans la construction et la négociation de son identité.

Dans cette ligne, j'ai défini l'identité comme le sens que la personne donne à sa relation au monde, à la manière dont cette relation se construit à travers le temps et l'espace, et à comment elle envisage ses perspectives d'avenir, centrales pour beaucoup d'apprenants de langue et donc essentielles pour la compréhension de l'identité et de l'investissement.

Les approches poststructuralistes de l'identité ont également profité des travaux de Hall (1997), entre autres, pour dés-essentialiser et déconstruire des catégories identitaires comme la race et le genre. En théorisant l'identité culturelle, Hall se focalise sur l'identité comme processus et souligne l'importance des représentations issues de constructions discursives. La notion de *nouvelles ethnicités* propose une alter-

native théorique au concept de race, en permettant de reconnaître les expériences raciales sans pour autant les homogénéiser. Hall met en évidence des racines à multiples facettes qui peuvent s'avérer pertinentes pour d'autres formes de différence.

Soulignant la nature contingente, changeante et contextuelle des identités, les théories du positionnement (Davies & Harré, 1990) discutent le concept de « rôle » en développant une psychologie sociale du soi questionnant les identités à la fois comme structurées socialement, attribuées par autrui, ou encore négociées par des agents qui veulent se positionner. Les théories poststructuralistes déstabilisent ainsi les visions essentialistes de l'identité et mettent en doute les théories dominantes du savoir et du texte en proposant des outils conceptuels performants qui mettent en lumière la partialité des revendications à la vérité (Morgan, 2007). Nombre de problématiques restent toutefois irrésolues, et un défi de taille concerne la notion d'*agentivité* en tant que capacité de l'étudiant ou de l'enseignant à questionner les significations dominantes et à résister à l'essentialisation de leurs identités (Menard-Warwick, 2005). Un deuxième défi concerne la théorisation de l'identité comme multiple, puisque certains étudiants ou enseignants peuvent selon les contextes souhaiter affirmer leur identité comme homogène et unifiée, mettant en avant un aspect spécifique de leur vécu comme le genre, la race, la classe, l'orientation sexuelle ou l'affiliation religieuse. Les termes *politique identitaire* ou *politique de la différence* font référence à l'imbrication de l'identité et des rapports de force telle qu'observée dans la consolidation des nationalismes et du fondamentalisme religieux.

2.2. *Identité et investissement*

Considérant que la motivation est un trait de caractère de l'apprenant de langue, la plupart des théories sur la motivation en SLA considèrent que l'échec de certains étudiants dans leur acquisition langagière est lié à un manque d'implication dans le processus d'apprentissage et portent peu d'attention aux rapports de forces inégaux entre les apprenants et les locuteurs de la langue cible. Observant, dans ma recherche auprès de femmes immigrantes au Canada, qu'un degré élevé de motivation ne se traduisait pas forcément par un apprentissage satisfaisant de la langue et que les rapports de force inégaux étaient un thème récurrent dans les données, j'ai développé le concept d'investissement pour compléter la notion de motivation dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues.

Le concept d'investissement offre un moyen de comprendre les désirs variables des apprenants de langue à s'engager dans l'interaction sociale et dans des communautés de pratique. Inspiré de l'œuvre de Bourdieu (notamment 1977), il signale la relation socialement et historiquement construite de l'apprenant à la langue-cible, de même que son désir, souvent ambivalent, de l'apprendre et de la pratiquer. Si les apprenants « s'investissent » dans la langue cible, ils le font avec la compréhension du fait qu'ils acquerront par là une palette plus large de ressources symboliques (langue, formation, amitiés) et matérielles (biens mobiliers et immobiliers, argent), qui en retour augmenteront la valeur de leur capital culturel et leur pouvoir social. Bourdieu et Passeron (1977) utilisent les termes « capital culturel » en référence au savoir, aux compétences et aux modes de pensée qui caractérisent différentes classes et différents groupes en relation à certaines configurations de formes sociales. Ils décrivent le capital culturel comme situé, en ce qu'il a une valeur d'échange différente selon les champs sociaux. À mesure que leur capital augmente, les apprenants réaffirment leur sens d'eux-mêmes et leurs désirs d'avenir. De là découle donc l'idée d'une relation totale entre identité et investissement. De plus, alors que la motivation est un concept principalement psychologique (Dörnyei, 2001), l'investissement peut être considéré au sein d'un cadre sociologique qui tend à établir un lien signifiant entre l'identité complexe, variable, et le désir, l'implication d'un apprenant dans l'apprentissage d'une langue.

Le concept d'investissement soulève un ensemble de questions associées à l'implication dans l'apprentissage de la langue-cible. En plus de questionner sa motivation à apprendre, l'enseignant ou le chercheur peut s'interroger sur l'investissement de l'apprenant dans les pratiques langagières de la classe ou de la communauté. Il peut avoir une motivation très élevée tout en démontrant un faible investissement dans les pratiques langagières d'une classe ou d'une communauté donnée, parce que celle-ci peut par exemple présenter des traits racistes, sexistes, élitistes ou homophobes. Ainsi, bien qu'il soit hautement motivé, l'apprenant peut être exclu des pratiques langagières de la classe, et à moyen terme être positionné comme apprenant faible ou non motivé (voir Norton & Toohey, 2001). Dans d'autres situations, les attentes de l'apprenant quant à un bon enseignement de langue peuvent ne pas être cohérentes avec les pratiques langagières initiées par l'enseignant en cours. L'apprenant peut alors résister à toute participation aux pratiques langagières de la classe, pour aboutir aux mêmes faibles résultats (Talmy, 2008). [...]

2.3. *Communautés imaginées et identités imaginées*

Les communautés imaginées font référence à des groupes de gens, pas directement tangibles et accessibles, avec lesquels la personne se sent en relation par le pouvoir de l'imagination. Outre l'interaction quotidienne avec de nombreuses communautés dont l'existence peut être ressentie concrètement et directement (voisinage, lieu de travail, institutions de formation, communautés religieuses) — ce qu'il appelle *engagement* —, Wenger (1998) suggère que l'imagination est une autre source possible et importante de communauté, et que les liens imaginés se déploient dans le temps et dans l'espace.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, ces communautés représentent des relations futures et des affiliations — comme la nationalité, ou des communautés transnationales — qui existent seulement dans l'imagination des apprenants et s'étendent au-delà de leur réseau local de relations (Warriner, 2007). Ces communautés ne sont pas moins réelles que celles dans lesquelles l'apprenant s'engage au quotidien et peuvent même exercer un impact plus important que celles-ci sur leurs actions courantes et leur investissement. [...]

Le point de départ de ma réflexion sur les identités imaginées vient des récits de résistance que les informatrices de la première édition de ce livre ont partagés avec moi. J'y décris comment Mai, une jeune immigrante adulte venant du Vietnam, s'est trouvée de moins en moins satisfaite de sa classe d'anglais, pour finalement abandonner le cours. [...] Un aperçu des souhaits de Mai pour l'avenir, incluant sa communauté imaginée et son identité imaginée, apparaît dans cet extrait, tiré de son journal, au 15 mai 1991 :

After work today when I was walking by myself on New Street then I met Karl who was go to the same school with me last course... I just told him about my job and the course I am taking. He said to me, 'The good thing for you is to go to school then in the future you would have a job to work in the office.' I hope so. But sometime I am scared to dream about that.

Mai travaille dans une fabrique de vêtements et passe la majeure partie de son temps derrière une machine à coudre, en uniforme, à effectuer des tâches répétitives. Dans un coin de l'usine se trouve un espace délimité, qui sert de bureau. Là, les employés portent des habits à la mode, travaillent sur des bureaux et ont un accès facile au téléphone et aux ordinateurs. L'espoir de Mai pour l'avenir est de faire partie de cette communauté : son identité imaginée est celle d'une employée de

bureau qui s'habille bien et qui se distingue dans l'anonymat de l'usine. Elle sait qu'elle a besoin, pour pouvoir rejoindre cette communauté, de parler et d'écrire en anglais. Cependant, son cours d'anglais se focalise sur le passé des apprenants, par le biais [d'exercices oraux s'appuyant sur l'appartenance à des] communautés géographiques variées. Mai se refuse alors à mettre en lien son identité imaginée et les pratiques de la classe.

2.4. Catégories identitaires et appropriation langagière

De plus en plus d'études s'intéressent également à l'impact des catégorisations en termes de race, de genre, de classe et d'orientation sexuelle sur le processus d'apprentissage de la langue, considérant ces catégories non comme des variables identitaires, mais comme des ensembles de relations construites socialement et historiquement au sein de rapports de pouvoir spécifiques. [...] Une conception du genre qui s'étend au-delà de la distinction homme-femme se comprend ainsi comme un système de relations sociales et de pratiques discursives pouvant mener à une inégalité systémique au sein de groupes particuliers d'apprenants, qu'il s'agisse de femmes, de minorités, de personnes plus âgées ou handicapées. Pavlenko et coll. (2001), par exemple, argumentent en faveur de la nécessité de comprendre les croisements entre le genre et d'autres formes d'oppressions, en soulignant que les filles comme les garçons qui sont réduits au silence dans la salle de classe proviennent le plus souvent de la classe ouvrière. L'orientation sexuelle joue enfin un rôle important dans l'apprentissage, selon la manière dont les enseignants parviennent à créer un environnement encourageant pour les apprenants gays, lesbiennes ou transgenres (King, 2008). Le contraste entre une pédagogie du questionnement, qui interroge la manière dont les pratiques linguistiques et culturelles naturalisent certaines identités sexuelles, et plus particulièrement hétérosexuelles, et une pédagogie d'inclusion qui cherche à introduire les images et les expériences des gays et des lesbiennes dans le matériel de cours (Nelson, 2009) peut être fructueusement appliquée à d'autres questions de marginalisation, en aidant les apprenants à questionner les pratiques normatives de la culture-cible dans laquelle ils entrent.

2.5. Méthodes et analyses de recherche

La focalisation sur des questions de pouvoir implique des canevas de recherche qualitatifs théorisés de manière critique, raison pour laquelle

les méthodes utilisées tendent généralement à se tourner vers l'ethnographie critique, le poststructuralisme féministe, la sociolinguistique critique et l'anthropologie linguistique. Un intérêt croissant est apparu très récemment pour l'identité du chercheur en regard des participants, considérant que la plupart des identités de recherche qui se réclament de l'objectivité (qu'il s'agisse de recherches qualitatives ou quantitatives) sont suspectes. Dans cette mouvance, les chercheurs se doivent de comprendre leur propre expérience et leur propre savoir, de même que ceux des participants à leur étude. [...] (Ramanathan, 2005). La nécessité d'exercer et d'explicitier la réflexivité du chercheur est cruciale et cohérente avec d'autres appels à une approche plus transparente du travail avec les apprenants et les enseignants de langue (Kramsch & Whiteside, 2008 ; Crookes, 2009).

Les chercheurs intéressés par l'identité tentent fréquemment de mieux identifier la manière dont le pouvoir opère dans la société, contraignant ou permettant l'action humaine. Ils font souvent référence à Fairclough (2001) et Foucault (1980) pour comprendre non seulement la relation entre savoir et pouvoir, mais également les chemins subtils que prend le pouvoir pour agir dans la société. Foucault relève, par exemple, que le pouvoir est souvent invisible, et qu'il naturalise fréquemment les événements et les pratiques dans un sens qui devient peu à peu « normal » aux membres de la communauté. [...] Une focalisation méthodologique sur des récits, récoltés soit sur le terrain, soit dans des comptes rendus autobiographiques et biographiques existants (Kramsch, 2009 ; Pavlenko, 2001a, 2001b) représente ainsi des synergies potentielles avec un paradigme critique de recherche, dans le lien observé entre le sens que l'individu construit de ses expériences et la complexité des relations individuelles et sociales. Comme le souligne Block (2007), la recherche en sciences sociales adopte des démarches semblables, qui relèvent d'un changement général orienté vers le « social ». [...]

Dans les recherches de terrain sur l'identité et l'apprentissage des langues, les chercheurs combinent souvent des méthodes variées de recueil de données comme des observations ethnographiques, des interviews (y compris sur les histoires de vie), des études de journaux de bord et des réponses écrites (récits ou autres) à des questions de recherche ou encore des auto-ethnographies. [...] La combinaison de ces méthodes, qui peuvent se coupler à des cadres temporels plus vastes, permet de recueillir les données nécessaires pour comprendre comment les apprenants et leur apprentissage de la langue sont construits socialement,

historiquement et politiquement, et comment la classe représente un lieu de négociation de l'identité.

Bien que la combinaison des outils de recueil de données ne soit pas une exception, la majorité du travail sur l'identité mobilise une plus petite variété de données : données interactionnelles, approches par corpus pour étudier l'énonciation des identités dans le discours écrit, ou encore analyse critique du discours sur le traitement médiatique des identités. De nouveaux outils sont également développés pour faciliter le processus d'investigation, notamment dans le sens d'une analyse plus rigoureuse des récits.

La recherche qualitative sur la langue et l'identité ne manque ainsi pas de défis, comme l'illustrent des études soulignant la possible « confusion épistémique » (Leung et coll., 2004) dans la recherche qualitative sur l'acquisition des langues et le caractère souvent désordonné des données ne s'accordant pas nettement avec les cadrages théoriques de certains usages de la langue. En d'autres mots, comme mentionné précédemment, les chercheurs en identité se doivent d'adopter une approche transparente pour partager les résultats de leurs recherches. [...]

2.6. Thèmes émergents et perspectives

Le concept d'« identité » stimule aujourd'hui le débat dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues et s'enrichit d'une interdisciplinarité féconde grâce aux apports de l'anthropologie, de la sociologie, des études postcoloniales et culturelles et de la didactique (Gao, 2007). Une vision statique de la langue comme système et de l'apprentissage comme internalisation du système apparaît de plus en plus clairement comme une représentation inadéquate de processus complexes et dynamiques ancrés dans des contextes toujours plus globalisés et cosmopolites. Ce qui demeure intéressant, toutefois, est la notion d'apprenants de langue complexes et incarnés vivant dans des mondes socialement stratifiés qui empêchent tout autant qu'ils favorisent l'exercice de l'agentivité. Le but des futures recherches sur l'identité et l'apprentissage de la langue est ainsi de contribuer aux efforts faits pour promouvoir un enseignement-apprentissage de la langue qui puisse renforcer l'agentivité dans des mondes plus équitables.

La question du pouvoir par la langue (Norton, 1997 ; Pennycook, 1998) se prolonge dans l'intérêt porté à l'anglais *lingua franca*, aux langues d'héritage et aux identités que leurs locuteurs y défendent, et les catégorisations statiques doivent être interrogées dans le contexte de la

globalisation et du plurilinguisme croissant dans les écoles et la société. Une compréhension des processus d'apprentissage des langues focalisée sur l'identité profiterait ainsi grandement de recherches conduites dans des régions postcoloniales où le plurilinguisme est la norme et où les processus d'acquisition de la langue sont assez différents des expériences d'apprentissage de la langue des immigrants dans les pays occidentaux, ou des séjours académiques à l'étranger. Dans de tels contextes plurilingues, le terme « langue seconde » perd également de sa substance, comme le soutiennent Kramersch et Witheside (2008, p. 664) pour qui l'expansion du plurilinguisme a mené au développement d'une « compétence symbolique » conçue comme « une capacité particulièrement aigüe à jouer avec des codes linguistiques variés et avec les différentes résonnances spatiales et temporelles de ces codes ». Morgan et Ramanathan (2005) soutiennent quant à eux l'importance de la décolonisation des modes d'enseignement de l'anglais et plaident pour décentrer l'autorité des intérêts occidentaux dans l'industrie de l'enseignement de la langue. Dans cette optique, il est nécessaire de restaurer l'agentivité et le professionnalisme dans les communautés périphériques et d'accorder une reconnaissance méritée aux modes vernaculaires locaux d'enseignement-apprentissage (Canagarajah, 2004).

Bien qu'une grande partie des recherches sur l'identité s'appuie sur les concepts bourdieusiens de *capital* et d'*habitus*, un débat explicite sur la classe sociale est par ailleurs encore rare dans les recherches sur l'identité et la SLA (Block, 2012), alors qu'il apparaît comme vital à la lumière des discours dominants néolibéraux du consumérisme, de l'entrepreneuriat et de la compétitivité économique — qui ont un impact direct sur la manière dont les langues sont apprises et enseignées dans et hors de la classe (Kramersch, 2006). Dans une idéologie similaire, la question des identités professionnelles des enseignants de langues est de plus en plus mise en lien avec la formation professionnelle pratique (Lave, 1996), afin d'intégrer des démarches réflexives liées aux identités des futurs enseignants de langue dans leur formation professionnelle (Kanno & Stuart, 2011) et de prendre en compte le fait que la plus grande partie de l'enseignement des langues se fait en dehors de l'institution scolaire, dans des contextes communautaires aux moyens limités en termes de temps et d'argent. Or, comme le souligne Pennycook (2004), les « moments critiques » de la pratique peuvent être mis à profit pour soulever des questions plus larges de pouvoir et d'autorité dans la société en général, et permettre une discussion et une réflexion critiques.

L'accès des apprenants aux *textes* écrits, oraux ou multimodaux — en compréhension comme en production — apparaît par ailleurs structuré par l'identité et l'investissement au même titre que l'accès à la parole. Nombre de recherches sont ainsi en cours sur la relation entre la littéracie et l'identité de l'apprenant, et il est probable que cet intérêt se poursuive à l'avenir.

Le souci de développer les outils méthodologiques utilisés grandit par ailleurs dans le souci d'enrichir la recherche dans le domaine de l'identité en SLA, en particulier au niveau de la négociation de la participation. Wagner (2004) et Block (2007) ont ainsi soulevé le potentiel de l'analyse de l'interaction naturelle alors que l'analyse conversationnelle permet d'explorer les discours identitaires (Zimmerman, 1998) et les identités sociales, consolidant la compréhension de l'attribution des identités par le biais d'une analyse du développement séquentiel de la conversation. Alors que ces analyses sont menées sur le discours en classe de langues (Duff, 2002), les analyses de la conversation hors classe sont toutefois moins fréquentes. À un niveau plus large, la future identité professionnelle doit conceptualiser la parole comme pratique discursive, à la lumière du tournant qu'a pris la linguistique en s'orientant sur la pratique (Young, 2009; Pennycook, 2010), la question de l'identité coïncidant avec celles de l'idéologie (De Costa, 2010), du style (Stroud & Wee, 2012) et de la posture (Jaffe, 2009), qui seront probablement développées plus avant et appliquées à une large variété de contextes d'enseignement-apprentissage.

Enfin, la recherche sur l'identité sera renforcée par la conduite de travaux plus longitudinaux qui, alors que les premières études impliquant des immigrants considéraient le développement de l'identité dans le temps et l'espace, profiteront d'une compréhension plus nuancée des enjeux spatiotemporels de l'évolution des identités d'apprenants. Ainsi, de même que l'intérêt pour l'identité et l'apprentissage de la langue reste fort dans la recherche en SLA, les concepts d'investissement, de communautés et d'identités imaginées mériteront encore d'être investigués.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDERSON, Benedict. (1991). *Imagined Communities. Critical Essays on Asia-Pacific Literatures and Cultures*. Dans N.F.A. Manaf & M. A. Quayum (dir.), *Imagined Communities Revisited. Critical Essays on Asia-Pacific Literatures and Cultures*. Malaisie : IIUM.
- ANGERMÜLLER, Johannes. (2007). Qu'est-ce que le poststructuralisme français? À propos de la notion de discours d'un pays à l'autre. *Langage et société*, 120, 17-34.
- BLOCK, David. (2007). The Rise of Identity in SLE Research, Post Firth and Wagner (1997). *Modern Language Journal*, 91(5), 863-876.
- BLOCK, David. (2012). Class and SLA: Making Connections. *Language Teaching Research*, 16(2), 188-205.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. (1977). *Reproduction in Education. Society and Culture*. Londres : Sage Publications.
- BOURDIEU, Pierre. (1977). The Economics of Linguistic Exchange. *Social Science Information*, 16(6), 645-660
- BOUTET, Josiane & HELLER, Monica. (2007). Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. *Langage et société*, 121-122, 305-318.
- CANAGARAJAH, A. Suresh (dir.). (2004). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Erlbaum.
- CAZDEN, Courtney B. et coll. (1975). *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults. Final Report*. Washington, DC : National Institute of Education.
- CROOKES, Graham. (2009). *Values, Philosophies, and Belief in TESOL: Making a Statement*. Cambridge University Press.
- CUMMINS, James. (2006). Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multi-Literacies Pedagogy. Dans O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & M. Torres-Guzman (dir.), *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Glocalization* (vol. 2, p. 51-68). Clevedon : Multilingual Matters.
- DAVIES, Bronwyn & HARRÉ, Rom. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- DE COSTA, Peter I. (2010). From Refugee to Transformer: A Bourdieusian Take on Hmong Learners' Trajectory. *TESOL Quarterly*, 44(3), 517-541.
- DÖRNYEI, Zoltan. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- DUFF, Patricia. (2002). The Discursive Co-construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream. *Applied Linguistics*, 23, 289-322.

- FAIRCLOUGH, Norman. (2001). *Language and Power*. Pearson/Longman.
- FOUCAULT, Michel. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writing. 1972–1977*. Pantheon Books.
- GAO, Yihong. (2007). Legitimacy of Foreign Language Learning and Identity Research: Structuralist and Constructivist Perspective. *Intercultural Communication Studies*, 16(1), 100-112.
- GASS, Susan. (1998). Apples and Oranges: Or Why Apples Are Not Orange and Don't Need to Be a Response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 82, 83-90.
- HALL, Stuart. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres : Sage Publications.
- JAFFE, Alexandra. (2009). *Stance: Sociolinguistic Perspectives*. Oxford University Press.
- KANNO, Yasuko & NORTON, Bonny. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 241-249.
- KANNO, Yasuko & STUART, Christian. (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *Modern Language Journal*, 95(5), 239-252.
- KING, Brian. (2008). "Being Gay Guy, That Is the Advantage": Queer Korean Language Learning and Identity Construction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 7(3-4), 230-252.
- KRAMSCH, Claire. (2006). The Traffic in Meaning. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(1), 99-104.
- KRAMSCH, Claire. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford : Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire & WHITESIDE, Anne. (2008). Language Ecology in Multilingual Settings: Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics*, 29(4), 645-671.
- KRASHEN, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.
- LAVE, Jean. (1996). Teaching, As Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149-164.
- LAVE, Jean & WENGER, Etienne (dir). (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- LEUNG, Constant, HARRIS, Roxy & RAMPTON, Ben. (2004). Living with Inelegance in Qualitative Research on Task-Based Learning. Dans B. Norton & K. Toohey (dir), *Critical Pedagogies and Language Learning* (p. 252-267). Cambridge University Press.
- LIDDICOAT, Anthony & ZARATE, Geneviève. (2009). La didactique des langues et cultures face à la circulation internationale des idées. *Recherches et applications*, 46, 9-15.

- MENARD-WARWICK, Julia. (2005). Both a Fiction and an Existential Fact: Theorizing Identity in Second Language Acquisition and Literacy Studies. *Linguistics and Education*, 16(3), 253-274.
- MORGAN, Brian. (2007). Poststructuralism and Applied Linguistics: Complementary Approaches to Identity and Culture in ELT. Dans J. Cummins & C. Davinson (dir.), *International Handbook of English Language Teaching* (p. 1033-1052). New York : Springer.
- MORGAN, Brian & RAMANATHAN, Vaidehi. (2005). Critical Literacies and Language Education: Global and Local Perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 151-169.
- NELSON, Cynthia. (2009). *Sexual Identities in English Language Education: Classroom Conversations*. Routledge.
- NORTON, Bonny (dir.). (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.
- NORTON, Bonny. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change*. Pearson Education.
- NORTON, Bonny. (2001). Non Participation, Imagined Communities, and Language Classroom. Dans M. Breen (dir.), *Learner Contributions to a Language Learning: New Directions in Research* (p. 159-171). Pearson Education Ltd.
- NORTON, Bonny. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2^e éd.). Bristol : Multilingual Matters.
- NORTON, Bonny & TOOHEY, Kelleen. (2001). Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.
- PAVLENKO, Aneta. (2001a). Language Learning Memoirs As Gendered Genre. *Applied linguistics*, 22(2), 213-240.
- PAVLENKO, Aneta. (2001b). "How Am I Become a Woman in an American Vein?": Transformations of Gender Performance in Second Language Learning. Dans A. Pavlenko et coll. (dir.), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender* (p. 133-174). Berlin : Mouton de Gruyter.
- PAVLENKO, Aneta et coll. (2001). *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- PENNYCOOK, Alastair. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. Londres : Routledge.
- PENNYCOOK, Alastair. (2004). Critical Moments in a TESOL Praxicum. Dans B. Norton & and K. Toohey (dir.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (p. 327-345). Cambridge University Press.
- PENNYCOOK, Alastair. (2010). *Language As a Local Practice*. Londres : Routledge.
- RAMANATHAN, Vaidehi. (2005). *The English-Vernacular Divide. Postcolonial Language Politics and Practice*. Clevedon : Multilingual Matters.

- SPOLSKY, Bernard. (1989). *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory*. Oxford University Press.
- STROUD, Christopher & WEE, Lionel. (2012). *Style, Identity and Literacy: English in Singapore*. Bristol : Multilingual Matters.
- TALMY, Steven. (2008). The Cultural Productions of the ESL Student at Tradewinds High: Contingency, Multidirectionality, and Identity in L2 Socialization. *Applied Linguistics*, 29(4), 619-644.
- WAGNER, Johannes. (2004). The Classroom and Beyond. *Modern Language Journal*, 88(4), 612-616.
- WARRINER, Doris S. (2007). Transnational Literacies: Immigration, Language Learning, and Identity. *Linguistics and Education*, 18(3-4), 201-214.
- WEEDON, Chris. (1987). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford : Blackwell.
- WENGER, Etienne. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- YOUNG, Richard F. (2009). *Discursive Practice in Language Learning and Teaching*. Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- ZIMMERMAN, Don H. (1998). Identity, Context, and Interaction. Dans C. Antaki & S. Widdicombe (dir.), *Identities in Talk* (p. 87-106). Londres : Sage Publications.