Récits langagiers et construction des identités plurielles : représentations et itinéraires biographiques des élèves plurilingues

Sofia Stratilak

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2585>

DOI : 10.4000/trema.2585

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 144 - 154

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Sofia Stratilak, « Récits langagiers et construction des identités plurielles : représentations et itinéraires biographiques des élèves plurilingues », *Tréma* [En ligne], 33 - 34 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2585> ; DOI : 10.4000/trema.2585

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tréma

Récits langagiers et construction des identités plurielles : représentations et itinéraires biographiques des élèves plurilingues

Sofia Stratilak

I. De l'hétérogénéité...

- 1 Comment identifier et décrire les représentations des langues et de leur apprentissage chez des apprenants plurilingues ? Comment certaines représentations aident-elles les apprenants à construire une identité plurielle et réflexive dont la dynamique se manifeste à travers le jeu des langues ? Ces questions ne structurent pas seulement la matière de cette étude, mais aussi une problématique qui concerne plus généralement les disciplines scientifiques et la vie sociale de tous les jours. En effet, sous des appellations variables (*identités trouées, identités fragmentées, identités premières, identités circonstanciées, identités culturelles, identités revendiquées pour ne citer qu'elles*)

semble se dessiner, dans les divers courants épistémologiques portant sur les rapports aux langues, un large consensus sur la nécessité et l'intérêt qu'il y a aujourd'hui d'étudier la complexité de la construction identitaire en situation de contact de langues. Nous souhaitons, pour notre part, nous interroger sur les liens entre les apprentissages langagiers à l'école et le développement d'une identité plurielle chez des apprenants plurilingues.

Plus particulièrement, nous nous attacherons à mettre en évidence les relations entre biographies langagières et construction d'identités plurilingues en interrogeant des données orales recueillies auprès d'apprenants de langues, en l'occurrence des élèves franco-allemands scolarisés dans un établissement institutionnellement valorisant et réputé comme l'est le lycée de Fribourg en Allemagne. Pour ce faire, nous préciserons, de manière relativement succincte, les modalités par lesquelles les représentations, en tant que valeurs, idées ou images, préfigurent ou reconfigurent certains éléments constitutifs de l'identité de l'apprenant. Ensuite, nous soulignerons les enjeux que le discours en général, et la description en particulier, mobilisent dans les récits langagiers où se déploie cette identité plurielle et complexe de l'apprenant. Dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse que les représentations ne sont pas de simples images stabilisées propres à des sujets ou à des collectivités mais des versions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions situées entre acteurs sociaux et permettent de comprendre, à différents niveaux, les identités sociales et les comportements linguistiques. En ce sens, la description, en tant que dispositif pertinent pour l'analyse du discours, ne renvoie pas à une réalité externe mais plutôt à la façon dont le locuteur-acteur se confronte à, gère, maintient et transforme son identité, sa vie sociale et communicationnelle. Nous considérons que l'élève suit un itinéraire dynamique dans la construction de son identité, dans la mesure où la biographie langagière n'apparaît pas, dans son discours, comme une entité figée mais comme le produit d'étapes successives de démarcation ou d'identification à tels ou tels prototypes, de négociations constantes entre l'image de soi-même et celle du locuteur plurilingue, ou même d'une négociation constante entre l'expérience de participation dans des communautés langagières différentes et les projections de soi à l'intérieur de ces communautés. Ce qui signifie, pour nous, qu'une

identité plurilingue n'est pas une donnée statique mais qu'elle peut être évolutive, traversée tout au long de la vie par des restructurations en fonction des situations et des relations sociales.

Ce choix découle directement de l'objectif poursuivi depuis quelques années et qui consiste à étudier les représentations du plurilinguisme, des pratiques langagières et des dires des élèves franco-allemands, en particulier la façon dont se dessinent les profils d'apprenants plurilingues dans trois contextes différents d'enseignement bilingue en France et en Allemagne. Deux entrées seront privilégiées dans notre approche. D'une part, nous envisagerons l'apprentissage des langues dans sa dimension diachronique, comme un parcours construit tout au long de la vie, prenant en considération le vécu langagier de l'apprenant en dehors de l'école ou avant celle-ci, c'est-à-dire le capital de relation à l'altérité déjà-là ou en voie de constitution des apprenants. D'autre part, nous adopterons une perspective synchronique pour aborder les compétences langagières dans un moment précis dans la vie d'un apprenant. L'accent sera mis à la fois sur l'identité actuelle et sur les identités possibles, définies comme les projections par l'individu de ce qu'il veut être, l'objectif étant de répondre aux questions suivantes : comment les biographies langagières, auxquelles on accède par le biais de l'analyse des récits, mettent-elles en lumière différents parcours de construction identitaire ? Comment certaines représentations aident-elles les apprenants à construire une identité plurielle et réflexive dont la dynamique se manifeste à travers le jeu des langues ? Et comment les différentes expériences d'apprentissage des langues, à l'école et en dehors de celle-ci, sont-elles susceptibles d'enrichir ou de complexifier les pratiques et les représentations de l'apprenant tout au long de sa vie ?

II. ... à la diversité des représentations identitaires du plurilinguisme

- 2 Pour essayer de répondre à ces questions, précisons d'abord le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche. Les recherches francophones, germanophones (PEPIN, 2007 ; DE FLORIO-HANSEN & Hu, 2007 ; DESCHAMPS & MOLINER, 2008) et nord-américaines (KANNO & NORTON, 2003) d'orientation socioculturelle proposent un angle de lecture particulièrement intéressant pour aborder la question de l'apprentissage des langues comme concourant à la construction identitaire des apprenants. Au sein de ce courant de recherches, les attitudes et les motivations des apprenants sont étudiées à l'aide d'un appareil conceptuel qui fait une large place aux termes de *participation* et de *communautés discursives imaginées*. L'imaginaire, d'une part, envisagé comme un processus créatif, joue un rôle fondamental dans l'élaboration des stratégies identitaires et d'appropriation des langues, permettant aux élèves d'aller au-delà des pratiques locales, de se projeter dans l'avenir, de concevoir d'autres paroles, d'autres identités langagières, de nouvelles manières d'être, un autre Je. La notion de participation, d'autre part, devient une notion clé pour appréhender l'apprentissage non seulement comme l'intériorisation par l'individu d'un code linguistique mais aussi comme le processus à travers lequel on devient membre d'une communauté, en ce sens que l'on est capable de communiquer dans la langue de la communauté et d'agir selon ses normes. En ce sens, les pratiques langagières, les formes de participation dans l'espace et le temps, peuvent être conçues comme une série d'actes d'identité (*de figures identitaires au sens de GOFFMAN*) à travers lesquels les élèves expriment leurs expériences personnelles et leurs aspirations à des

rôles sociaux. Dans une telle approche, l'identité ne peut pas être considérée comme simplement « donnée » et ne représente pas non plus un simple contenu traditionnel auquel l'élève doit s'identifier, mais les élèves et les enseignants participent ensemble, par leur comportement, à la formation de l'identité plurilingue, qui résulte des intentions et des projets plutôt que des conditionnements et des schèmes prescrits. La question qui se pose est donc de savoir si, à travers des convergences et divergences des espaces des représentations en circulation, des déplacements des frontières de soi, on peut aller plus loin et dire que les élèves construisent des profils individuels et des territoires identitaires transportables qui connaissent inévitablement des changements et des évolutions en fonction de la trajectoire personnelle de chaque élève. Ce qui conduit à penser aussi que certaines représentations pourraient avoir un impact considérable sur les constructions et les dynamiques identitaires.

Chaque élève a, on le sait, une histoire, sa propre histoire faite d'expériences personnelles, de socialisations et d'identifications (espérées ou imaginées, attestées ou décrites) à des valeurs, des langues, des normes, des modèles dans lesquels le sujet se reconnaît, des groupes avec lesquels le sujet est en interaction. Les identités plurilingues, en particulier, sont loin de n'être que des instruments objectifs et socialement neutres, ne servant qu'à transmettre du sens, elles sont intimement liées à leurs utilisateurs. Cette caractérisation du profil identitaire, sous forme de continuum, à partir de la notion de subjectivité ouvre, à notre sens, une perspective intéressante pour l'analyse des représentations du plurilinguisme et pour l'appréhension de la singularité des trajectoires des élèves franco-allemands : elle concilie deux catégories contraires (?) l'une de l'autre, l'identité et la diversité. Ce constat nous semble d'autant plus important qu'il montre la nécessité de ne pas procéder à la définition des profils identitaires d'apprenants par des catégories fixées à l'avance, même si elles relèvent du sens commun.

- 3 LÜDI (1995 : 209) a écrit, à ce propos, que :

« la notion d'identité sert à mettre de l'ordre et de la permanence dans un domaine où tout semble a priori être en mouvement. D'abord – et tout en admettant qu'elle puisse subir des modifications plus ou moins profondes avec le temps –, l'identité sert à garantir que les 'je' successifs, que les différentes apparitions comme acteur dans des situations sociales sont bien des manifestations d'un seul et même individu ».

- 4 Posant comme préalable que l'interaction ne saurait être réduite à une alternance de représentations et de catégorisations successives autonomes, mais qu'elle se définit plutôt comme une activité sociale, productrice d'identités plurilingues, dynamiques, construites, négociées en permanence et conjointement par les locuteurs, nous voulons montrer, dans ce qui suit, que les représentations du plurilinguisme – y compris le poids des normes et des structures linguistiques de la (des) langue(s) première(s) – peuvent avoir des répercussions identitaires importantes et, de ce fait, déterminer les profils d'apprenants et les choix linguistiques en situation de contact de langues.

III. Territoires identitaires et images du plurilinguisme chez les élèves

- 5 Lorsque nous analysons des représentations de soi d'élèves plurilingues, nous sommes forcément confrontée à la circulation des mots et des discours, aux différentes formes de paroles rapportées, imaginées, empruntées ou même importées d'une communauté à

l'autre (communauté éducative -> enseignants -> élèves, entre autres). Or, on le sait, certains mots et certains énoncés sont porteurs de « mémoire sémantique » : comme le dit BAKHTINE, ils sont « habités » par les sens et les contextes qu'ils ont déjà rencontrés, ils transportent en eux-mêmes les différentes acceptions dont ils se colorent à travers leurs voyages dans différentes communautés, dans un mouvement dialogique à la fois « intertextuel » et « interactionnel ». Considérons dans cette perspective un extrait d'entretien avec deux élèves du lycée de Fribourg.

6 Extraits

- 7 **FR-A.** « Moi j'étais éduquée à l'alsacien, première langue que j'ai apprise c'était l'alsacien donc avant d'entrer à l'école maternelle je savais pas le français après je commençais à apprendre le français et donc jusqu'à 8 ans je parlais les deux langues voilà enfin l'alsacien est un dialecte donc les deux l'alsacien et le français après j'ai arrêté de parler l'alsacien parce que c'était un peu la contre-réaction j'ai recommencé à 14 ans et puis bon de toute façon je suis obligée de parler avec mes grands parents qui me comprennent, qui comprennent le français mais bon ils parlent pas quoi donc je parle l'alsacien avec eux et avec mes parents je parle l'alsacien et le français, avec mes soeurs le français essentiellement et parfois alsacien, voilà, c'est tout. Il est plus facile pour moi de parler français parce que c'est la première langue que j'ai apprise et que j'ai plus de connaissances en français. Avec mes amis, je parle français mais il m'arrive aussi de parler allemand quand je ne trouve pas forcément le mot qu'il faut en français. En fait, je parle souvent le Franco-Allemand. Et ceci aussi parce que je trouve ça intéressant de jongler avec deux langues [...]. Je me sens attachée à l'alsacien parce qu'il m'attache et me rappelle ma famille [...]. J'ai commencé à apprendre le français à l'école maternelle et à parler un peu allemand avec mes grands-parents puis j'ai vraiment commencé à l'école primaire (CM1). J'ai choisi de faire des études bilingues parce que j'adorais l'allemand. Je trouvais que c'était une très belle langue.
- 8 L'alsacien m'a beaucoup aidée à comprendre l'allemand et le suisse, mais l'inconvénient est, je le remarque en français, que je ne m'applique plus à utiliser et chercher des mots plus soutenus. Je fais des fautes que je ne faisais pas avant, par exemple, j'utilise des expressions qui se disent pas dans une langue mais dans l'autre [...]. Je ne me considère pas comme bilingue car je ne maîtrise pas l'allemand comme le français, je me considère plutôt comme plurilingue et puis j'ai quelques connaissances en anglais, mais voilà c'est tout. »
- 9 **FR-B.** « Moi j'ai grandi avec qu'une seule langue maternelle c'est l'allemand mais j'ai grandi au Kaiserstuhl ça veut dire que je parle toujours dialecte surtout avec mes grands parents, eh bon moi je ne considère pas ça comme langue parce qu'on l'écrit pas c'est seulement pour parler mais d'autres personnes, ça commence déjà ici à Freiburg, ils considèrent ça comme une langue totalement différente parce qu'ils la comprennent pas en fait mais bon moi non [...] moi oui [j'alterne les langues] parce que je parle toujours comme ça que tout le monde puisse me comprendre en fait et bon je sais que par exemple quand je parle avec ma sœur en dialecte et quand je vois que quelqu'un arrive qu'il la comprend pas et il veut suivre notre conversation je change en allemand officiel en fait ou c'est la même chose en fait de l'allemand en français quand un Français arrive je continue en parlant en français en fait je m'adapte toujours aux autres qui suivent ma conversation voilà. [Bilingue ?] Moi, je suis bilingue mais moi j'ai passé un an en France comme ça je me sens très à l'aise en français et bon je peux pas dire que je suis vraiment bilingue parce que quand même je fais encore des fautes en parlant et en écrivant le

français mais peut-être presque je veux dire parce que dès qu'il y a deux langues enfin je parle vraiment des langues je parle pas des dialectes dès qu'il y a deux langues on est bilingue. »

- 10 Dans notre analyse, partant de l'idée selon laquelle tout individu est caractérisé, d'un côté, par des traits d'ordre social qui signalent son appartenance à des groupes ou catégories et, de l'autre, par des traits d'ordre personnel, des attributs plus spécifiques de l'individu, plus idiosyncrasiques, nous proposons de distinguer trois niveaux référentiels qui constituent, en quelque sorte, les cadres de construction de la représentation identitaire chez les élèves plurilingues : le premier est le niveau *hyper* ordonné, où l'élève se conçoit comme acteur social et réalise des comparaisons à travers des assimilations et des différenciations (réelles ou symboliques) entre soi et autrui. Le deuxième niveau est dit intermédiaire ou *méso*, où l'élève, se catégorisant comme membre d'un groupe, réalise des comparaisons intergroupes (l'*exogroupe*). Et le troisième niveau est dit *hypo* ordonné, où l'élève, se concevant comme une personne singulière, unique et distincte, réalise des comparaisons entre lui-même et autrui, à l'intérieur du groupe d'appartenance (l'*endogroupe*). Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les degrés variables d'implication des représentations dans la construction identitaire peuvent être traités à l'aide des dimensions opératoires suivantes, qui, comme le montre le schéma ci-dessous, s'imbriquent les unes dans les autres.

Figure : Cadres de construction de la représentation identitaire

- 11 Ces comparaisons débouchent sur deux constats variables. Dans un premier temps, nous dirons que la comparaison intragroupe peut produire des effets de contraste plus ou moins forts, elle peut conduire l'élève à se percevoir comme très différent des membres de son propre groupe (différenciation forte) ou comme très semblable (différenciation faible). De la même façon, la comparaison intergroupe entraînera des effets de différenciation variables par rapport aux membres de l'exogroupe. Pour s'en convaincre, il suffit de considérer l'image qui se dégage à travers le discours des élèves, image (ou plutôt images multiples) que les élèves cherchent à donner d'eux-mêmes. Pour prendre un exemple, citons les propos de l'élève : « je sais que par exemple quand je parle avec ma sœur en dialecte et quand je vois que quelqu'un arrive qu'il la comprend pas et il veut suivre notre conversation je change en allemand officiel en fait ou c'est la même chose en fait de l'allemand en français quand un français arrive je continue en parlant en français en fait je m'adapte toujours aux autres qui suivent ma conversation ».

- 12 À première vue, et d'un point de vue naïf, on pourrait être tenté d'opposer d'un côté le pôle bilingue, de l'autre le pôle plurilingue à l'image de ce qui a longtemps dominé les travaux, monolingue versus bilingue. Mais, à y regarder de près, on constate que les représentations des élèves franco-allemands sont beaucoup plus nuancées que ne le laisserait penser une telle présentation schématique. Les frontières (mouvantes, évolutives, symboliques ?) entre les deux restent difficiles à établir et la prise en compte des profils et des identités plurielles des élèves ne relève certainement pas exclusivement de l'un des deux pôles. Les représentations apparaissant comme autant de portraits souvent flous, parfois contradictoires mais toujours discernables des profils des élèves, nous proposons dès lors de les considérer en termes de *stratégies* et de (*en*)*jeux identitaires* au travers des comparaisons et des différenciations que l'élève établit entre représentations de Soi et représentations sociales. Et rien n'interdit de penser que ces différents cadres de représentation s'imbriquent les uns aux autres en des configurations multiples, contribuant ensemble au sentiment d'identité. Dans cette perspective, qu'il s'agisse de notions, d'opinions ou de valeurs, les représentations disponibles en l'élève *sont toujours dialogiques et interactives*, en ce sens qu'elles intègrent les représentations des *Autres*, qu'elles continuent de s'y confronter, de les négocier dans la comparaison à autrui.
- 13 Dans un second temps, nous dirons qu'au niveau de la *construction identitaire* (ou *identités - parcours*), l'extrait permet de mieux décrire les éléments par lesquels s'expriment les processus de distanciation ou d'affiliation vis-à-vis des profils des locuteurs bilingues et plurilingues. Ces processus, nous l'avons vu, sont multidirectionnels et s'expriment sur plusieurs plans. On peut les résumer par ces mots : « *je peux pas dire que je suis vraiment bilingue parce que quand même je fais encore des fautes en parlant et en écrivant le français* ». Nous pouvons aussi dire que l'élève suit un itinéraire dynamique, unique et évolutif dans la construction de son identité, dans la mesure où la biographie langagière n'apparaît pas, dans son discours, comme une entité figée et implicite mais comme le produit d'étapes successives de démarcation et d'identification à tels ou tels prototypes, de passages de frontières (frontières symboliques entre ce qui est dans la norme et ce qui en est exclu), de négociations constantes entre l'image de soi-même et celle du locuteur bi-/plurilingue. Adelheid Hu (2003) décrit cet itinéraire comme la rencontre de chemins multiples aux profils différents :
- 14 « *die Abgrenzung der eigenen von einer fremden Identität oder die Vorstellung der Hybridität von komplexen und mehrfach codierten Identitäten* ». Nous retenons, pour notre part, trois itinéraires :
- itinéraires manifestes et planifiés lorsque les élèves souhaitent devenir membres à part entière de la communauté linguistique par la recherche des ressemblances et des différences, leur identité étant entièrement investie dans leur participation future ;
 - itinéraires latents et périphériques des élèves qui souhaitent s'intégrer progressivement à la communauté linguistique, manifestent un ancrage dans la collectivité et souhaitent passer d'une non-participation à une participation centrale ou experte à cette communauté ;
 - itinéraires ponctuels et personnels des élèves qui entendent, à un moment donné de leur vie, devenir membres de la communauté linguistique tout en gardant leur singularité et leur personnalité. Cette variation entre individualisme et collectivisme exprime l'identité sociale de l'élève de la façon la plus concrète et spécifique.
- 15 Ces itinéraires, dynamiques et évolutifs, ne sont pas, bien évidemment, mutuellement exclusifs, ils comprennent autant les expériences passées que les intentions, les désirs et les projections des élèves. Dans cette optique, nous pouvons dire que les élèves franco-

allemands recherchent dans et par la communication une certaine définition de soi, corrélative d'une définition de l'autre, ils alternent les langues de communication pour « marquer » (au sens où BILLIEZ, par exemple, entend le terme), affirmer ou forger des identités socialement acceptées et en accord avec leurs propres compétences et sentiments linguistiques.

En guise donc de conclusion, citons donc Claire KRAMSCH (2008 : 322) :

BIBLIOGRAPHIE

« si en effet, les représentations sont « acte social » (...), elles impliquent une puissance d'agir qui vient (...) d'une capacité à comprendre les discours qui forment aussi bien l'Autre que le Soi ».

DE FLORIO-HANSEN, I. & HU, A. (ÉDS.). (2007). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen, Stauffenburg.

DESCHAMPS, J.-Cl. & MOLINER, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale*. Paris, Armand Colin.

HU, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.

KANNO, Y. & NORTON, b. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of language, identity and education* 2 (4), pp. 241-249.

KRAMSCH, C. (2008). Voix et contrevoix : l'expression de soi à travers la langue de l'autre. In G. ZARATE, D. LEVY & C. KRAMSCH dir., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 35-38.

LÜDI, G. & PY, B. (ÉDS). (1995). *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne, L'Age d'Homme.

PEPIN, N. (2007). *Identités fragmentées. Éléments pour une grammaire de l'identité*. Berne, Peter Lang.

ZIMMERMAN, D. (1998). H. Identity, context and interaction. In Ch. ANTAKI & S. WIDDICOMBE ed., *Identities in talk*. London, Sage, pp. 87-106.

STRATILAKI, S. 2011. *Discours et représentations du plurilinguisme*. Collection SMSW, Bern, Peter LANG.

RÉSUMÉS

L'étude de l'identité apparaît aujourd'hui comme un thème prédominant en linguistique et en didactique des langues. Cet article interroge les conditions dans lesquelles s'opère la construction des représentations identitaires chez des apprenants du lycée franco-allemand de Fribourg. Il se propose, en s'appuyant sur une analyse qualitative d'entretiens semi-dirigés, d'examiner les contenus et les processus discursifs d'élaboration des représentations sous l'angle dynamique de leurs propriétés textuelles et argumentatives, puis d'analyser la façon dont se dessine, à la rencontre des profils typologiques et des traits constitutifs des représentations identitaires du

plurilinguisme, le répertoire langagier pluriel des apprenants franco-allemands. L'étude saisit l'identité comme résultant d'un processus complexe qui articule l'intime et le social, la similarité et la différence, la perception de soi et le regard d'autrui.

In the last few years, the study of identity seems to be a predominant theme in the field of linguistics and didactic practices of languages. This article examines the conditions of building representations of identity in learners in the French-German school of Freiburg. Based on a qualitative analysis of data elicited in the form of semi-directive interviews, we aim to define the content and the discursive processes of the development of representations by considering the dynamics of their textual and argumentative components. In particular, we try to reveal how the plurilingual language repertoire of French-German learners takes shape, through typological profiles and examining the constituent components of representations of identity and plurilingualism. The study conceives identity as the result of a complex process combining intimate and social, similarity and difference, self view and interlocutors' views.

INDEX

Mots-clés : identités plurielles, imagination, itinéraire d'apprentissage, participation, plurilinguisme, récit langagier, représentation

AUTEUR

SOFIA STRATILAK

Université Paris III