



Résumé : *Partant de l'hypothèse selon laquelle la conscientisation de ses propres itinéraires biographiques d'apprentissage permet d'appréhender les théories subjectives de l'apprenant ainsi que l'image qu'il se fait de lui-même, cette contribution tentera d'analyser le lien entre les parcours d'apprentissage en langues et la construction de l'identité de l'apprenant – et ce, sur la base du rapport identitaire au savoir.*

Mots-clés : *Identité, biographie d'apprentissage, rapport au savoir, plurilinguisme, savoir-apprendre*

Zusammenfassung : *Anliegen des Beitrags ist es, die Wechselbeziehung zwischen Lernbiographien von Fremdsprachenlernenden und deren Konstruktion von Identität zu erarbeiten. Dabei wird auf das Konzept von „rapport au savoir“ bzw. auf die identitätsstiftende Beziehung, die der Lerner zum Wissen herstellt, fokussiert. Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass die Erforschung subjektiver Theorien dazu beitragen kann, einen Einblick in den Identitätskonstruktionsprozess von Lernenden zu gewinnen.*

Schlüsselwörter : *Identität, Lernerbiographien, Wissenskonstruktion, Mehrsprachigkeit, Sprachlernkompetenzen*

Abstract : *The aim of this article is to explore the relationship between language learners' biographies and the construction of language learners' identities, based on the theory of “rapport au savoir” (construction of knowledge). It is based on the assumption that the study of subjective theories of students on learning and their experiences as language learners can help us to understand how language learners construct their identity.*

Key words: *Identity, learner biographies, construction of knowledge, plurilinguism, learner attitudes*

Introduction

« J'apprends les langues, donc je suis » – cette maxime dont l'originalité revient à Trocmé-Fabre (1987) en référence à la célèbre maxime de Descartes – établit une relation de cause à effet entre apprentissage linguistique et identité qui sera au cœur de cette contribution. Le « je » suggère que l'on ne peut répondre à la question de savoir comment les langues et l'apprentissage des langues étrangères contribuent à la construction de l'identité de l'apprenant sans se pencher sur l'apprenant lui-même et ses verbalisations – au risque bien entendu de n'être représentatif. C'est donc à partir de l'analyse des verbalisations que les étudiants de langues font de leur propre apprentissage, des stratégies et méthodes développées en classe ou en dehors de la classe, des verbalisations sur les cultures d'apprentissage et d'enseignement, sur les images que les apprenants donnent d'eux-mêmes et du rapport qu'ils établissent au savoir que nous tenterons de donner des éléments de réponse à cette question.

Cette contribution se base sur les résultats d'une étude empirique effectuée auprès d'étudiants de français, d'espagnol et/ou d'italien, futurs enseignants de langues romanes, et dont l'objectif était de savoir si la connaissance des théories subjectives des apprenants relatives à l'apprentissage et plus particulièrement à l'autonomie pouvait contribuer à une meilleure appréhension du concept d'autonomie. Inversement, il s'agissait de savoir dans quelle mesure les théories dites scientifiques corrélaient avec les théories dites naïves et extrêmement individuelles des apprenants de langues (cf. Benson, 2001). Cette recherche qualitative, dont le design méthodologique ne sera pas décrit ici, a pour base une « approche orientée-cas » (Ragin 1987 cité par Miles & Huberman, 2003 : 311) et repose sur l'analyse et la présentation de cas intra-site et inter-site, la première mettant l'accent sur la particularité d'un cas ou des cas choisis, la deuxième sur la comparaison entre les cas étudiés. La présente contribution procède à une ré-analyse des données rassemblées lors de cette étude dans une perspective bien précise : la construction de l'identité de l'apprenant.

Au delà cette analyse, il s'agira de montrer comment une approche biographique permet d'œuvrer non seulement à la valorisation des apprentissages (plurilingues), mais contribue aussi à enrichir la réflexion en didactique des langues.

Théories subjectives et biographies d'apprentissage

Le changement de paradigme qui s'est opéré dans les années 70-80 et qui place l'apprenant au centre de toute réflexion s'est accompagné – en toute logique – d'un intérêt particulier pour l'apprenant et sa propre façon de concevoir l'apprentissage, c'est-à-dire pour ses propres conceptions et représentations. Il s'agit là d'un tournant subjectif qui attache une attention particulière aux théories subjectives des apprenants et ce, parce qu'elles guident et orientent leur comportement. Il s'agit

également d'un tournant décisif puisque la recherche va s'attacher à appréhender l'apprentissage de la perspective de l'apprenant. L'explicitation de ces théories permet ainsi de saisir non une vérité scientifique, mais la vérité des apprenants (Riley, 1997 : 152) et d'expliquer des comportements sinon opaques.

L'explicitation des théories subjectives constitue un changement de paradigme méthodologique et va de pair avec une orientation scientifique qui fait de l'objet de recherche le sujet et l'acteur même de celle-ci. En Allemagne, un courant particulier s'est établi, le *Forschungsprogramm subjektive Theorien* (FST), qui consiste à reconstruire avec la collaboration de l'apprenant lui-même la vision et la conception de l'apprentissage de l'acteur en question (Grotjahn, 1991). Ce paradigme de recherche couvre une partie très importante des recherches qualitatives en Allemagne, à commencer par la thèse de Kallenbach (1996) à laquelle de nombreuses études d'un type plus ou moins similaire ont succédé.

Au delà des mises à jour des conceptions généralement implicites, les verbalisations provoquées lors d'interviews, sont susceptibles d'engendrer une prise de conscience de la part de l'apprenant et éventuellement une remise en question de certaines conceptions et pratiques. Elles permettent d'autre part aussi d'actualiser et de compléter les théories dites scientifiques (par exemple Martinez, 2008a).

Mais comment ces théories qui guident inconsciemment l'apprentissage s'expliquent-elles ? Il s'agit en réalité d'idées reçues, reçues dans la pratique quotidienne. Il s'agit d'une théorisation de la pratique langagière, du vécu des apprenants. Toute théorie s'inscrit dans un cadre précis et hautement individuel qui la détermine : la biographie de l'apprenant. D'où les parallèles avec les recherches ou approches biographiques :

denn um Interpretationen der eigenen Sprachentwicklung in bestimmten Kontexten handelt es sich bei diesen Sprachbiographien immer (...). Wir untersuchen Konstruktionen und Sinngebungen zu einem Eigenerleben, welches in Interaktionen hervorgebracht wird. (Franceschini & Miecznikowski, 2004 : XIII)

Il va donc s'agir d'élucider les différentes conceptions non parce que celles-ci sont considérées comme néfastes à l'apprentissage et doivent être transformées, optique qui a longtemps dominée dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères et secondes (Barcelos, 2003) mais bien pour les replacer dans le contexte dans lequel elles sont engendrées afin de mieux les comprendre et de tenter d'appréhender les processus d'acquisition qu'elles sous-tendent.

Maria – une biographie d'apprentissage plurilingue

Maria est étudiante d'espagnol et de russe au moment de l'investigation. Elle est âgée de 28 ans et est originaire d'Ukraine où elle a terminé des études d'architecture. Elle considère le russe et l'ukrainien comme langues premières,

l'allemand comme langue seconde. Elle a appris l'anglais à l'école, ensuite le turc et le polonais de façon quasiment autodidacte et autonome. Actuellement, elle apprend l'espagnol dans le cadre de ses études. Maria est plurilingue et une véritable « collectionneuse » de langues étrangères.

L'apprentissage de l'anglais – un *critical incident* dans la biographie de Maria

Maria a appris l'anglais comme première langue étrangère en Ukraine. Elle rapporte que ce cours d'anglais était conventionnel, centré sur l'enseignant¹ et plus ou moins basé sur les principes de la méthode grammaire-traduction.² Elle reproche à cet enseignement un manque d'orientation communicative, à l'enseignante un manque de compétence didactique et considère que ces deux aspects déficitaires sont la cause de son propre manque de maîtrise de la langue anglaise:

MA: *Also, Englisch, das war so mit Hilfe der audiovisuellen Methode gelernt. Und zwar, unsere Lehrerin hatte selbst keine Ahnung von Englisch, das ist meine feste Überzeugung, auch jetzt. Also, die hat Englisch von auch einer Russisch-Muttersprachlerin gelernt. Die war selbst nie in England oder in Amerika. Und ich glaub', die war überhaupt nicht mit Didaktik bekannt oder so. Der Unterricht war total langweilig, und das waren wirklich Wort-für-Wort-Übersetzungen. Und für sie war wichtig, wenn wir richtig übersetzen können. Jedes Wort. Was das Wort heißt, was das Wort heißt? Und es gab gar keine Kommunikation im Unterricht. Und die Folge jetzt: Ich bin so ein (?) wie ein Hund. Wenn ich Englisch höre, ich verstehe, aber ich kann nicht sprechen. Also ich kann sogar auf Deutsch antworten oder auf Russisch, je nachdem, aber ich kann nicht auf Englisch sprechen.*

HM: *Mhm. Mit wem hast du dich verglichen? Mit einem Hund?*

MA: *Ja. Das ist ein Sprichwort in Russisch. Das heißt, ich bin wie ein Hund: alles verstehen, aber nichts sagen. (lacht) (Maria, étudiante)*

Elle répond de façon positive à la question de savoir si elle a perçu cet apprentissage de façon négative lors de l'apprentissage même. Les mots qu'elle choisit pour exprimer sa déception sont symptomatiques et révélateurs du malaise qu'elle a ressenti alors. Elle avoue « s'être même sentie blessée » comme si quelqu'un avait porté atteinte à sa personne. Cette première expérience s'est avérée si négative et décevante qu'elle se refusera pendant des années à apprendre une nouvelle langue étrangère.

Ce n'est effectivement qu'après quatre années qu'elle entamera l'apprentissage du turc, puis du polonais, poussée par le profond désir de communiquer avec les personnes qui lui sont proches et avec lesquelles elle a un rapport amoureux ou amical. L'allemand est la langue de l'élue de son cœur, avec lequel elle se mariera très

vite. C'est sa langue préférée et elle est devenue entre temps une langue seconde. La communication n'est pas seulement une stratégie et un moyen d'apprentissage mais devient alors un moyen de survie dans un entourage linguistique qu'elle ne maîtrise pas :

Also, das ist für mich wirklich sogar überlebenswichtig, weil wenn ich hier lebe, ich muss mit den Leuten kommunizieren, das Fernsehen oder die ganzen Bücher, Radio, das läuft alles auf Deutsch. Und ich will auch mitten im Leben bleiben. Ich will auch diese ganze Situation usw. verfolgen können. Deshalb brauch ich Sprachen. (Maria, étudiante)

L'espagnol est la langue étrangère qu'elle apprend de manière institutionnelle à l'université dans le cadre de ses études. Mais là aussi, Maria prendra très rapidement conscience des limites de l'apprentissage institutionnel (des cours trop importants pour pouvoir prendre la parole, ...) et développera des moyens personnels pour pallier à celles-ci (cours intensifs en Espagne et développement de stratégies de communication, travail intensif et personnel sur la langue, ...). L'espagnol est la langue qu'elle veut apprendre bien, et ce dès le départ, décidée à éviter les erreurs faites lors des apprentissages précédents.³

Ich will von Anfang an richtig lernen, damit ich danach leichter habe. Und dann wenigstens eine Sprache kann ich wirklich, soweit es geht, fehlerfrei sprechen. Das ist mein Ziel, ja! Also außer unterrichten oder noch was, einfach so für mich selbst, dass ich das kann. (Maria, étudiante)

Les stratégies décrites par Maria pour apprendre l'espagnol sont plutôt centrées sur le sens et la signification que sur la forme. Les transferts entre les langues ne contribuent pas seulement à la construction d'un savoir déclaratif et procédural interlangue, mais génèrent un savoir didactique qui mène à la construction de compétences méthodologiques. Maria affirme qu'elle transpose sur l'espagnol les stratégies qui se sont révélées être efficaces pour l'apprentissage de l'allemand ou du turc sans pour autant que ces stratégies soient par ailleurs toujours conscientes et conscientisées.⁴ Ces appropriations langagières ne sont pas le résultat d'un processus de surface, mais renvoie à un processus de profondeur de traitement des données linguistiques sur la base de connaissances de langues et de stratégies d'apprentissage mentalement disponibles.

Il semble que l'expérience de l'anglais soit un moment-clé et critique de sa biographie d'apprentissage. A partir de ce vécu, elle développera de façon personnelle – autodidactique – les moyens d'apprendre les langues étrangères ainsi qu'une conception basée sur le besoin intrinsèque de communiquer avec l'autre dans sa langue et sa culture, sur la pertinence des apprentissages et sur un véritable rapport aux savoirs c'est-à-dire aux langues. Les résultats de l'étude empirique mentionnée ci-dessus, permettent d'avancer que Maria est une apprenante autonome qui établit :

- un rapport à la fois authentique et orienté sur la communication avec la langue cible qu'elle conceptualise comme un moyen de communication
- un rapport intrinsèquement motivé ou autodéterminé à la langue cible et aux processus d'apprentissage qu'elle conçoit comme les siens.
- un rapport *expérimenté* au processus d'apprentissage dont elle contrôle les transferts linguistiques et didactiques. (cf. Martinez, 2008b)

L'apprendre et le rapport identitaire au savoir

La notion de *rapport au savoir* a été particulièrement développée dans les années 70 dans le champ de la formation des adultes. Elle renvoie en grande partie à la relation formateur/formé et aux liens entre savoir et pouvoir. La notion est utilisée pour évoquer « l'attitude de possédants que les enseignants et les enseignés peuvent avoir vis-à-vis du savoir » (Giordan, 1977, cité par Hatchuel, 2007: 25).

Elle souligne « la relation de sens, donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot 1997, cité par Carré, 2005: 111). Pour ce qui nous concerne, la notion de rapport aux savoirs souligne la *relation de sens* à l'apprentissage en tant que processus et à la maîtrise de la langue étrangère. Little (1991) se réfère à Barnes (1976) parle de *school knowledge* par opposition à *action knowledge* pour définir ce savoir que l'on acquiert, mais qui ne fait aucun sens parce qu'il est réduit à un savoir purement scolaire qui ne se transforme pas en action : apprendre une langue pour l'appliquer en dehors de l'école par exemple.

Les études psychanalytiques sur le rapport au savoir (Hatchuel, 2007) semblent être unanimes sur le fait que le rapport au savoir est constitutif de la recherche et la construction de l'identité. Il peut être une forme d'émancipation et de libération par exemple à l'autorité des parents.⁵ Concernant le rapport au savoir dans la perspective de l'apprentissage des langues, l'apprentissage de la langue a une fonction identitaire parce qu'elle est considérée comme une ouverture sur un autre monde : « Apprendre une autre langue, c'est s'ouvrir à un autre monde, mais toujours au risque (qui est aussi un désir) de trahir sa propre langue, voire soi-même. Trahison nécessaire – car qu'est-ce qu'apprendre sinon changer (...) » (Hatchuel, 2007 : 59).

Les études faites auprès de migrants ou d'apprenants de L1, L2, L3 (Krumm 2009 ; Franceschini & Miecznikowski, 2004) montrent que la maîtrise de langues étrangères ou secondes constitue un atout identitaire même si le plurilinguisme des migrants est souvent nié (Krumm, 2009 : 236). Les portraits d'enfants invités à réfléchir sur leur rapport aux langues montrent que ces enfants se conçoivent comme plurilingues et se construisent une identité langagière plurilingue où

chaque langue a sa place – où plusieurs langues peuvent être à la place du cœur. L'auteur conclut :

Das Modell des randständigen Sprechers [wie es von Franceschini (2001) entwickelt worden ist : HM] wird hier ausgeweitet zu einer vielfach nicht problematisierten Mehrsprachigkeit, in der zwischen Peripherie und Zentrum nicht mehr sinnvoll unterschieden werden kann, weil alle Sprachen ihren biographisch wichtigen, für das Selbstbild zentralen Ort in der Lebensgeschichte hat. (Krumm, 2009 : 241)

Les apprenants plurilingues sont capables d'actualiser les différentes langues en fonction des situations et des partenaires sociaux, tout comme Maria qui apprend les langues au gré des rencontres amicales et amoureuses, et qui quand elle va, en Allemagne, faire ses courses dans des magasins turcs, parle turc avec les vendeurs. Ou comme Karla qui s'engage pour les étudiants Erasme et profite de ces contacts pour pratiquer les différentes langues qu'elle étudie ou apprend :

*Da suche ich mir doch halt wieder – und da hab' ich bei meiner Organisation zum Beispiel sehr gute Chancen – halt Muttersprachler oder so. (...) Also, halt durch unsere Arbeit hier (...) mit den Erasmus-Studenten, die herkommen – die betreuen wir hier – und dann auch von Events, wo man hinfährt. **Da lernt man so viele Leute kennen aus so vielen Ländern, und da sind halt auch Spanier, Italiener und so dabei.** [Interviewerin: Mhm. Und dann bleiben Sie dauernd im Kontakt?] Ja, halt so, **per E-Mail, und ansonsten: Man besucht sich oder trifft sich halt auf anderen Events wieder.** Das hab' ich jetzt zum Beispiel ... Ich hab' jetzt Silvester einen Spanier kennen gelernt, der kommt jetzt nächsten Monat zu Besuch und so, das ist doch schön. (Karla, étudiante)*

Dans le cadre de ce qu'elle nomme la « Linguistik der Potentialität » et qui est une analyse linguistique du plurilinguisme, Franceschini souligne la question identitaire de l'utilisation de répertoires pluriels.

Der Gebrauch von Sprache – zusammen mit anderen Sprachsystemen – dient auch dazu, sich selbst von anderen zu unterscheiden und gleichzeitig durch ähnlichen Sprachgebrauch als einer Gruppe zugehörig wahrgenommen zu werden. Sprachliche Unterschiede zu schaffen hat daher eine starke identitäre Funktion: Wir sind einander dadurch erkennbar, dass wir diese oder andere Kookkurrenzen von Sprachelementen verwenden. Wir verwenden Sprache so, dass wir durch deren Gebrauch möglichst mit einer Gruppe übereinstimmen und übereinstimmend wahrgenommen werden. (Franceschini, 2003 : 254s.)

Mais les résultats de la recherche empirique évoquée ci-dessus révèlent un autre aspect de la construction de l'identité : ce n'est pas seulement la maîtrise des langues et l'utilisation des langues mais bien l'apprendre qui constitue la clé du processus de construction identitaire et ce, dans « *un triple processus d'honomisation (devenir homme), singularisation (devenir un exemplaire unique d'homme) et socialisation (devenir membre d'une communauté, dont on partage*

les valeurs et où l'on occupe une place. » (Charlot, 2005: 60). Apprendre une langue étrangère contribue à ce triple processus de façon particulière :

- Chaque nouvelle langue permet à l'individu de se concevoir comme apprenant actif et responsable.

Maria développe diverses stratégies pour apprendre et ce, en fonction des langues, des situations où elle se trouve et de ses besoins personnels. Ces stratégies reposent, d'une part, sur la combinaison d'approches naturelles et autodirigées – Benson (2001 : 62) parle dans ce contexte de « self-directed naturalistic Learning » – comme par exemple « le réseautage » ou « l'action de créer un réseau » qui selon Tremblay (1996 : 158) consiste à procéder à divers échanges avec les partenaires de la langue cible, ici du turc, pour assurer soi-même sa formation. D'autre part, elle apprend le polonais au contact de ses amies polonaises et ce, de façon inter-compréhensive sur la base de ses connaissances de l'ukrainien étant donné que le lexique de ces deux idiomes est semblable. L'apprentissage de l'allemand passe lui par l'aide de cours institutionnels qu'elle suit régulièrement pour compléter ses stratégies autodidactes.

- Chaque nouvelle langue permet à l'individu de se singulariser.

L'apprentissage et la maîtrise des langues est perçu par l'apprenant comme un enrichissement personnel. Karla, une autre étudiante interviewée lors de cette enquête, se conçoit comme une « Respektperson » : Celui qui maîtrise une langue étrangère est respecté des autres, il est respecté socialement. Carina, étudiante de français et d'italien à l'université de Giessen, dont le père est italien mais qui été élevée en Allemagne dans un paradigme monolingue dira d'elle-même :

Und für mich war ja der Kontakt zu vielen Sprachen eigentlich immer schon gegeben. Ich muss halt nur sagen: Als Kind hab' ich das auch gar nicht bewusst wahrgenommen, dass ich jetzt eigentlich größtenteils nur mit der deutschen Sprache aufwachse. Ich hab' natürlich nie hinterfragt, warum ich jetzt nicht auch Italienisch parallel erlerne, woran das liegt. Und das kam dann so nach und nach in der Schule immer mehr zum Tragen, weil ja dann auch Leute immer mehr Interesse an mir gezeigt haben: „Ah, du bist doch halb Italienerin, du hast einen italienischen Namen. Sprichst du Italienisch?“ Oder: „Warum sprichst du jetzt nicht so toll Italienisch?“ Und da kam das immer so nach und nach zum Tragen. (Carina, étudiante)

- Chaque nouvelle langue permet à l'individu une seconde, troisième, ... socialisation

Chaque nouvelle langue permet à l'apprenant de devenir membre d'une communauté langagière autre que la sienne, ce qui touche à l'interculturel ou au multiculturel. Maria, Carina qui réactive son bilinguisme ou Karla qui écrit régulièrement des courriels à des partenaires tandem, « personnalisent » cette thèse. Elles ont acquis au cours de leurs biographies d'apprentissage des répertoires

plurilingues et pluriculturels qui leur permettent de faire partie de différentes communautés langagières, ne serait-ce que temporairement (cf. Franceschini 2003, citation ci-dessus).

C'est dans le rapport au savoir – à l'apprendre – que les apprenants semblent construire leur identité (Charlot, 2005 : 92). Il s'agit d'un processus dynamique et évolutif. Les apprenants interrogés lors de cette enquête montrent que le développement de leur identité en tant qu'apprenants va de pair avec la construction du savoir – souvent lié à plusieurs langues – et la prise en charge de leur propre apprentissage. La médiation de l'autre (de l'enseignant) joue un rôle important, mais elle fait partie des stratégies de l'étudiant. Les apprenants, qui ne sont pas capables de créer un véritable rapport au savoir, ne se perçoivent pas comme apprenants de langue au sens réel du terme – c'est-à-dire comme sujet de l'acte d'apprentissage. Ils restent des « élèves » dans un paradigme instructiviste. Jörn résume ainsi la différence entre apprenant et élève :

Im klassischen Unterricht reicht es aus, ein braver Schüler zu sein. Dann kommt man durch und kriegt seine guten Noten. Aber ich glaube, man lernt besser, wenn man aus Einsicht (= aus eigenem Interesse und Antrieb) lernt und wenn man die Verantwortung für sein Leben und seine Ziele übernimmt. Dann kann man dem Lernen nicht ausweichen. Dann ist es auch egal, ob ich noch mal eine Übung mache oder ob ich. / Es stört mich nicht, weil ich das wirklich will. Andernfalls mache ich es nur, damit der Lehrer zufrieden gestellt ist und es ist eine andere Qualität. (Jörn, étudiant)

Le rapport au savoir implique un rapport à soi-même. Les apprentissages pris en charge par l'apprenant lui-même relève un savoir-apprendre acquis au cours des biographies individuelles et renvoient à l'apprenant une image positive de lui-même. Cette perception de soi – positive – renforce son sentiment d'auto-efficacité et sa propre motivation (voir aussi Dörnyei, 2003).

Valorisation des apprentissages individuels et plurilingues

L'explicitation des théories subjectives et des biographies d'apprentissage permet une prise de conscience et une valorisation du savoir-apprendre et des répertoires plurilingues et pluriculturels et ce, dans la perspective de l'apprenant, de l'enseignant et du chercheur.

D'une part, cette explicitation fait apparaître des parcours biographiques individuels, mais plurilingues par définition, qu'il s'agisse de langues secondes, de langues étrangères ou de dialectes, par opposition à des représentations « unilingues » des compétences linguistiques encore répandues dans les domaines et les discours éducationnels actuels (cf. Lüdi, 2005: 218).

Cette approche biographique permet, d'autre part, de mettre à jour des formes de rapports au savoir dont l'enjeu est identitaire parce qu'il est un rapport à soi, « *Tout rapport au savoir est aussi un rapport à soi-même : à travers « l'apprendre », quelle que soit la figure sous laquelle il se présente, est toujours la construction de soi et de son écho réflexif, l'image de soi* » (Charlot, 2005 : 85), mais aussi à l'autre. Et que c'est dans cette dialectique du rapport à soi et à l'autre que se développe le savoir-apprendre.

L'interaction avec des locuteurs de la langue cible et la communication (production orale et écrite) semble être un moment clé de l'appropriation de la langue étrangère pour les étudiants interrogés lors de cette étude. Une communication authentique – et qu'ils authentifient – n'est pas seulement un objectif à atteindre mais aussi un moyen d'apprentissage. Ces apprenants recherchent et créent des situations dans lesquelles ils utilisent la langue de façon authentique – au-delà du contexte institutionnel dans lequel ils sont inscrits. L'interaction avec la langue est par conséquent un moyen non seulement de répondre aux besoins de communication, mais aussi de développer une compétence d'acquisition. Les apprenants parviennent à transformer une situation de communication en une situation d'apprentissage. La réflexion sur la langue amène l'apprenant à générer son propre input, une stratégie de *self generated input enhancement* (Sharwood Smith, 1990 : 129), ce qui a une influence particulièrement positive sur le processus d'apprentissage/acquisition des langues (Meissner, 2008). Les propos de Marianna montrent par exemple qu'elle est capable d'évaluer ses acquis grâce à un *monitoring* constant. L'évaluation n'a pas un caractère normatif, mais sert à la régulation des processus d'apprentissage et de sa propre motivation :

*(...) Wenn ich etwas Neues gelernt habe und die Möglichkeit habe, es auszu-probieren, probiere ich es sofort aus. Und dann schaue ich mir die Leute an: Haben sie mich jetzt verstanden, ja? Hab' ich das noch richtig in Erinnerung? Und wenn sie ganz spontan darauf antworten, weiß ich: Das war gut. (lacht) Oder wenn sie mich angucken: Was meinst du? **Dadurch wiederhole ich es, und vielleicht verbessere ich auch das, was ich falsch gespeichert habe, oder merke: Mein Gott, du hast wieder was gelernt.*** (Marianna, étudiante)
(Surlignage H.M.)

Tous les étudiants interrogés lors de cette étude sont plurilingues, mais ils le sont et le vivent de manière différente. Alors que certains, que j'ai qualifié d'autonomes (Martinez, 2008a, 2008b), sont capables de faire de leur répertoire plurilingue un atout acquisitionnel soit une « compétence experte plurilingue » (Castellotti & Moore, 2005 : 130) qui leur permet d'apprendre d'autres langues, d'autres restent enfermés dans un paradigme reproductif où les langues sont perçues et conceptualisées comme une discipline scolaire et sont apprises de manière additive.

Les apprenants plurilingues – au véritable sens du terme⁶ – sont capables de contrôler les transferts intralinguistiques, interlinguistiques et didactiques. Ils

ont recours à un savoir préalable, apparemment bien organisé, qu'ils ont acquis au cours de leur biographie d'apprenants et réactualisent constamment :

„Mehrsprachigkeit“ bedeutet nach einem traditionellen Verständnis die „Beherrschung“ mehrerer isoliert gelernter Sprachen. Der Begriff „Mehrsprachige Kompetenz“, der im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Europarat 2001: 17) erläutert ist, eröffnet eine neue Dimension. „Mehrsprachigkeit“ in diesem Sinne ist die Kompetenz, mit Spracherfahrungen umzugehen und sie auf das Lernen weiterer Sprachen zu transferieren. (Christ, 2006 : 50)

Il s'agit d'une valorisation du savoir-apprendre qui ne se conçoit pas seulement dans sa dimension cognitive mais aussi attitudinale : Au delà des attitudes d'ouverture, de respect, de sensibilité, etc. savoir-apprendre, c'est savoir être, c'est-à-dire « assumer une identité langagière et culturelle propre » (Candelier et al., 2007 : 91). En termes de compétences et ressources à mobiliser, savoir-être signifie aussi :

- Etre sensible à la complexité / à la diversité des «rapports» langagiers que chacun entretient avec le langage et les langues
 - Disponibilité à considérer son propre rapport aux diverses langues / culture à travers son histoire et sa place actuelle dans le monde
- Accepter une identité sociale dans laquelle la ou les langue(s) qu'on parle occupe(nt) une place (importante)
 - S'assumer [se reconnaître] comme membre d'une communauté sociale / culturelle / langagière (éventuellement plurielle)
 - Accepter une identité °bi/plurilingue / bi/pluriculturelle
 - Considérer qu'une identité bi/plurilingue / bi/pluriculturelle est un atout
- Considérer sa propre identité historique avec confiance / fierté, mais aussi dans le respect des autres identités
 - Estime de soi, quelle(s) que soi(en)t la/les langue(s) concernée(s) {langue minoritaire / langue dénigrée / etc.}
- Etre attentif [vigilant] face aux dangers d'appauvrissement / d'aliénation culturel(le) que peut entraîner le contact avec d'autres langues / cultures (dominant(e)s) (Candelier et al., 2007 : 91)

Pour conclure

En didactique des langues et cultures étrangères, la question de l'identité et des langues est généralement abordée sous deux angles : premièrement, du point de vue de la langue qui évolue et se transforme au gré des situations de communication

dans lesquelles une personne participe (p.ex. phénomènes d'alternance codique). Deuxièmement, du point de vue de l'identité des sujets, souvent des identités plurielles comme celles des migrants, analysant les représentations que ceux-ci se font de leurs langues et des fonctions qu'ils leur attribuent. Dans les deux cas de figure, on parlera d'identité linguistique, la langue étant un marqueur d'identité. La présente contribution a choisi de se focaliser sur une troisième perspective, celle de l'apprendre ou pour reprendre les termes de Carré (2005) de « l'apprenance » et de sa fonction identitaire. C'est dans l'acte d'appropriation des langues que l'apprenant se construit et qu'il se construit une identité plurilingue et pluriculturelle.

Cette ré-analyse des données rassemblées dans le cadre d'une recherche empirique sur les théories subjectives liées à l'apprentissage a mis en évidence qu'une approche biographique constitue un enrichissement de la réflexion didactique : penser l'apprentissage, c'est penser les langues au pluriel et élaborer des curriculums et des parcours plurilingues, le plurilinguisme devenant ainsi atout didactique :

Weiß man Sprachbiographien zu lesen und auf eine größere Generalisierbarkeit hin zu hinterfragen, ergeben sich Einblicke, die man bei jeder Modellbildung von Mehrsprachigkeit und Sprachgebrauch mitbedenken muss. (Franceschini & Miecznikowski, 2004 : XIV)

Notes

¹ Maria décrit cela comme une différence culturelle : „Und ich habe wirklich gearbeitet nach dieser Methode, wie (...) die Lehrerin verlangt hat (...) weil bei uns gibt es keine Auswahlmöglichkeit. Jeder Schüler muss machen, was der Lehrer will.“

² Maria pense de façon erronée qu'il s'agit de la „audiovisuelle Methode“. La description qu'elle fait de son cours d'anglais correspond plutôt aux principes de la grammaire-traduction: „Also, Englisch, das war so mit Hilfe der audiovisuellen Methode gelernt.“

³ Maria apprend le turc et le polonais sur la base du russe et de la langue ukrainienne et prend conscience très tardivement des différences linguistiques qui existent entre le russe et l'allemand. Cela se manifeste dans l'omission des déterminants par exemple.

⁴ C'est la situation de recherche qui contribue à la conscientisation de certains procédés.

⁵ Voir par exemple les études sur « le rapport au savoir dans les biographies » (Hatchuel, 2007 : 87-104).

⁶ Je retiendrai ici la notion de « plurilinguisme » telle qu'elle a été définie dans le CECR par opposition au plurilinguisme additif (Conseil de l'Europe 2001: 11).

Bibliographie

Barcelos, A. M. F. 2003. « Researching beliefs about SLA: A critical review ». In : Kajala, P. & Barcelos, A. M. F. (eds). *Beliefs about SAL. New research approach*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 7-33.

Barnes, D. 1976. *From communication to curriculum*. Harmondsworth Middlesex: Penguin.

Benson, Phil (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.

Candelier, M. et al. 2007. *A travers les Langues et les Cultures. Across Languages and Cultures. CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Version 2 - Juillet 2007. Graz.

Carré, P. 2005. *L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.

Castellotti, V. & Moore, D. 2005. « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation ». In : Beacco, J.-C. et al. (éds.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 107-132.

Charlot, B. 1997/2005. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Christ, I. 2006. « Wozu lernt man heute fremde Sprachen? ». In : Scherfer, P. & Wolff, D. (Hrsg.). *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt a. M.: Lang, p. 39-68.

Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Hatier.

Dörnyei, Z. 2003. « Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications ». In : Dörnyei, Z. (ed.). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. University of Michigan: Language Learning Research Club, p. 3-32.

Franceschini, R. 2001. « Sprachbiographien randständiger Sprecher ». In : Franceschini, R. (éd.). *Biographie und Interkulturalität*. Tübingen, p. 111-125.

Franceschini, R. 2003. « Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: für eine ‚Linguistik der Potentialität‘ (LP) ». In : Montada, L. & Pekarek Doehler, S. (éds.). *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilinguism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*, Festschrift pour Georges Lüdi. Tübingen: Francke, p. 247-259.

Franceschini, R. & Miecznikowski, J. 2004. « Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen? Ein Vorwort ». In : Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (Hrsg./éds.). *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*. Frankfurt/Main : Lang, p. VII-XXI.

Grotjahn, R. 1991. « The Research Programm Subjective Theories: A new approach in second language research ». In : *Studies in Second Language Acquisition* 13, 2, p. 187-214.

Hatchuel, F. 2005. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte/Poche.

Kallenbach, C. 1996. *Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über ihren Fremdsprachenunterricht denken*. Tübingen: Narr.

Krumm, H.-J. 2009. « Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten ». In : Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism controversy*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 233-247.

Little, D. 1991. *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.

Lüdi, G. 2005. « Objectif: des compétences plurilingues mobilisables comme ressources pour gérer des situations de communication plurielles ». In : Moore, D. & Castellotti, V. (éds.) 2005. *La compétence plurilingue: regards francophones*. Frankfurt/Main : Lang, p. 207-219.

Martinez, H. 2008a. *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.

Martinez, H. 2008b. « Du rapport aux savoirs : l'autonomie comme pratiques ». In : *français heute* 39, 3, p. 214-228.

Meissner, F.-J. 2008: « Teaching and learning intercomprehension: A way to learner autonomy ». In : De Florio-Hansen, I. (ed.). *Towards multilingualism and cultural diversity. Perspectives from Germany*. Frankfurt a. M. (pre-print, 1-16).

Miles, M. B. & Huberman, M. A. 2003. *Analyse des données qualitatives. Traduction de la 2^e édition américaine par Martine Hlady Rispal. Révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol*. Paris: De Boeck Université.

Riley, P. 1997. « ‘BATs’ and ‘BALLs’: Beliefs About Talk and Beliefs About Language Learning ». In : Dickinson, L. (ed.). *Autonomy 2000: The development of learning independence in language learning. Proceedings of the International Conference, Bangkok, 20-22 November 1996*. Bangkok: King Mongkut's Institute of Technology Thonburi, p. 151-168.

Sharwood Smith, M. 1991. « Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner ». In : *Second Language Research* 7, 2, p. 118-132.

Trocmé-Fabre, H. 1987. *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*. Paris : Les Editions d'Organisation.