

Apprendre les langues : jeux de pouvoir et enjeux identitaires

Introduction

Chiara Bemporad

Université de Lausanne, chiara.bemporad@unil.ch

Ce dossier veut présenter une approche sociolinguistique de l'acquisition. En effet, il considère l'appropriation comme un processus résultant de nouvelles socialisations dans lesquelles la personne a pu trouver des opportunités d'interactions discursives. Les contributions, qui sont issues d'écoles de recherche et de régions linguistiques différentes, se sont données comme objectif commun de discuter la notion d'investissement dans l'appropriation langagière¹. Cette notion rend compte des facteurs qui amènent une personne à tenter de développer ses pratiques langagières et sociales en vue de parfaire son appropriation d'une langue étrangère, en articulant trois éléments essentiels à ce processus d'appropriation : les relations de pouvoir entre des locuteurs à compétences langagières inégales, la motivation à apprendre une nouvelle langue et les reconfigurations des identités sociales des personnes. Les occasions de socialisation de la personne dépendent en effet de relations de pouvoir, de positionnements sociaux subis et/ou obtenus qui l'amènent à reconfigurer le sens qu'elle a d'elle-même et de la réalité qui l'entoure (ce qu'on définira comme son identité).

-
1. Le point de départ de cette réflexion était un colloque scientifique international « Dialogues autour de l'investissement dans l'appropriation langagière » (subventionné par le fonds National Suisse de la Recherche) qui a réuni à Lausanne, le 9 et 10 mai 2014 des chercheurs suisses canadiens et français sur ces questions. Malgré la qualité et l'intérêt des interventions, seulement une partie des contributions a pu être publiée ici.

Appropriation langagière et identité sociale

Lier l'appropriation à la notion d'identité signifie adopter une conception de la langue comme un ensemble de pratiques situées dans les contextes sociaux et composantes des structures sociales. Cela signifie également considérer que : « Comme toute pratique sociale, les pratiques langagières sont déterminées et contraintes par le social, et en même temps elles y produisent des effets, elles contribuent à la transformer (...) Parler n'est pas seulement une activité représentationnelle, c'est aussi un acte par laquelle on modifie l'ordre des choses, on fait bouger les relations sociales. » (Boutet 2002 : 459)

Lorsqu'une personne apprend une nouvelle langue, dans les faits, elle s'approprie de nouvelles pratiques langagières dans le but d'interagir et d'agir *dans* et *sur* des communautés différentes, qu'on les considère selon la perspective de Hymes (1984) comme communautés langagières, ou comme des communautés de pratique, suivant notamment Lave et Wenger (1991). Mais ainsi faisant, la personne modifie sa manière d'être, de se présenter et de se représenter, car elle est amenée à se positionner dans l'espace social de manière différente selon la connaissance et la compréhension qu'elle a de cet espace et les capacités langagières qu'elle y possède. L'ensemble de ces positionnements (qu'ils soient subis ou conquis) unis à la manière de les comprendre peut se définir comme l'identité du sujet. Dans ses travaux, Norton (2013, p. 4) définit par exemple l'identité comme « le sens donné par la personne à sa relation au monde, construit à travers le temps et l'espace, en lien avec ses perspectives d'avenir »².

Une telle conception de l'identité relève notamment de Berger et Lückmann (1966), de Goffman (1963) ainsi que de la pensée de Foucault (pour le monde francophone), dans le sens qu'elle s'oppose à une vision essentialiste et figée de l'identité, et la considère comme plurielle, fluide et changeante, dans le temps et l'espace³. Tant la sociologie que la psychologie contemporaines d'ailleurs adoptent une telle conception constructiviste et interactionniste de l'identité, comme le relève par exemple Camilleri en affirmant que :

-
2. Toutes les citations de Norton (2013) sont tirées de la traduction de l'Introduction à la nouvelle édition d'*Identity et second language learning* effectuée par Zeiter et Bemporad, à paraître prochainement.
 3. Voir Norton et Toohey 2001 et 2011 pour un état de la question en anglais et Moore et Brohy (2013) pour le monde francophone.

[...] pour un individu, son identité c'est ce qui est son « moi ». Il est connu cependant [...] que ce moi n'est ni une « substance », ni un donné immédiat, mais qu'il émerge et se transforme au sein d'une opération complexe. (Camilleri 1990 : 85)

Dans les études adoptant une approche sociolinguistique de l'acquisition des langues, on considère donc que l'appropriation langagière, entendue comme processus engageant de nouvelles socialisations, amène à une reconstruction et une reconfiguration des identités de la personne. On parle à ce propos, par exemple de négociation identitaire (Pavlenko et Blackledge 2004), de réaménagement identitaire (Baroni et Jeanneret 2008), d'identité plurielle ou plurilingue (Moore et Brohy 2013) ou encore d'identités multiples, complexes et parfois « site of struggle » (Norton Pierce 1995 et 2013). La notion d'identité se lie par ailleurs à des notions qui lui sont apparentées, comme celle de subjectivité (Weedon 1987), notion construite sous une perspective post-structuraliste et féministe, point de départ du modèle de Norton, ou plus généralement celle de Bourdieu (1980) considérant la construction de l'identité comme une lutte de pouvoir.

Les articles de ce dossier adoptent ainsi cette conception de l'identité comme fluide et à chaque fois renégociée dans les interactions sociales. Il est toutefois possible de relever deux perspectives différentes qui engagent les positionnements sociaux du sujet : chez Darwin et Norton comme chez Bemporad et Jeanneret, l'accent est mis sur les possibilités du sujet de forger, ou du moins d'apprivoiser, ses propres positionnements sociaux, selon l'environnement et les conditions sociales qui entourent les personnes. La conception qui sous-tend ces deux études met en avant la capacité d'action du sujet (qu'on nomme agentivité ou *agentivity*). Cette conception se retrouve d'ailleurs dans la méthodologie du recueil des données : dans les deux cas, il s'agit de discours (écrits ou oraux) que les informateurs produisent en racontant et discutant avec un enquêteur ou enquêtrice des situations de socialisation qu'ils ont vécues en lien avec l'appropriation langagière. Une enquête de ce type se définit comme recherche d'*empowerment* (Norton 2013, p. 61, d'après Cameron et *al.* 1992), et considère que la recherche est construite *sur, pour et avec* les sujets de l'enquête (*on, for et with*) qui ont pleine possibilité d'expression. Dans leur démarche discursive, les sujets reconstruisent leur réalité des faits, émettent des jugements et réfléchissent à leur vécu. Une telle approche met donc en avant les positionnements identitaires du sujet lui-même, ce qu'on définira comme des *auto-positionnements*.

Dans les articles de Dagenais, Toohey et Duchêne, ce sont par contre les limites de l'agentivité par les relations de pouvoir social qui sont mises en avant, en se focalisant ainsi sur les *hétéro-positionnements* auxquels les personnes peuvent être contraintes. Cette perspective est redevable notamment de la méthodologie d'enquête adoptée, de type rigoureusement ethnographique, où la personne est observée dans des interactions sociales spontanées et, de plus, dans un cadre de relations de pouvoir hiérarchisées et reposant sur des inégalités diverses : une enfant marginalisée qui interagit avec des camarades de classe (dont notamment un garçon) plus « doués » d'elles ; un chômeur (non francophone) avec sa conseillère d'emploi (native).

L'accent mis sur des auto-positionnements (et sur l'agentivité) du sujet et des hétéro-positionnement avec ses contraintes sociales, soulève, de façon complémentaire dans les articles, le dilemme philosophique de la part de liberté individuelle et de capacité d'action de la personne à l'intérieur des mécanismes, des contraintes et des possibilités (offertes ou confisquées) du monde social. Un dilemme, qui, dans une perspective d'enseignement, devient d'ailleurs socio-pédagogique dans la mesure où la manière qu'a la personne de se positionner et/ou d'être positionnée dans l'espace social a une incidence sur l'appropriation langagière (ou sur la non-appropriation) et en retour, l'appropriation est responsable de reconfigurations identitaires et de positionnements nouveaux.

Appropriation et relations de pouvoir

Cette conception de l'appropriation langagière liée aux positionnements sociaux rend cruciale la notion de pouvoir social. Deux des auteurs fédérateurs des quatre contributions de ce numéro sont en effet Bourdieu et Foucault. Suivant la distinction proposée par ce dernier, de telles relations peuvent être considérées comme des relations de pouvoir qu'on pourrait définir comme ordinaires ou alors comme de véritables rapports de domination. Les premières sont propres à toutes relations humaines, dans lesquelles les personnes mettent en œuvre des stratégies, notamment discursives, afin de diriger les conduites des autres par leurs discours. Il s'agit de relations dynamiques, qui se développent et se négocient dans les interactions sociales :

Dans les relations humaines, quelles qu'elles soient [...] le pouvoir est toujours présent : je veux dire la relation dans laquelle l'un veut essayer de diriger la conduite de l'autre. Ce sont donc des relations que l'on peut trouver à différents niveaux, sous différentes formes ; ces relations de pouvoir sont des relations mobiles, c'est-à-dire qu'elles peuvent se modifier, qu'elles ne sont pas données une fois pour toutes. (Foucault 1984 : 108)

Les secondes concernent ce qu'il appelle les *états de domination* « dans lesquels les relations de pouvoir, au lieu d'être mobiles et de permettre aux différents partenaires une stratégie qui les modifie, se trouvent bloquées et figées » (Foucault 1984 : 100-101).

Dans la conception de l'appropriation langagière qui est la nôtre, à la suite notamment de Bourdieu (1977 et 2001), « un apprenant n'apprend pas seulement un système linguistique, mais un ensemble de pratiques dont il doit comprendre les dynamiques liées aux relations de pouvoir » (Norton et Toohey 2001 : 115, notre traduction). Dans ce sens, le discours est conçu comme dispensateur de pouvoir et la maîtrise langagière comme un *capital*, que l'apprenant a la faculté d'acquérir – ou pas – à travers ses socialisations. Pouvoir apprendre signifie donc s'investir dans l'acquisition d'un capital pour changer sa propre condition sociale (et économique), pour acquérir une légitimité dans l'interaction avec autrui, et pour améliorer son image de soi.

Dans les contributions de ce numéro, il est possible de repérer deux manières différentes de mettre en jeu le pouvoir des sujets. D'une part, leur pouvoir correspond au droit à la parole et aux stratégies d'affirmation de leur point de vue dans des interactions sociales. Dans l'article de Dagenais et Toohey, par exemple, le pouvoir correspond à la possibilité – d'abord niée et ensuite accordée à l'aide de l'usage d'un iPad – de l'enfant de se faire écouter et d'imposer son point de vue. D'autre part, il s'exprime en termes de projet d'amélioration des conditions sociales des personnes par l'accumulation d'un capital linguistique et symbolique. Chez Bemporad et Jeanneret, les étudiants verbalisent qu'elles ont besoin d'un capital linguistique et culturel pour améliorer leur condition. Ce capital étant valorisé par l'institution où elles se trouvent (l'Université), il devient ainsi un objet d'appropriation.

Dans les contributions de Darwin et Norton et de Duchêne, les deux formes de pouvoir sont présentes (décrites dans le premier article, montrées dans le second). Chez les informateurs du premier article, le droit à la parole s'affirme à travers une plateforme internet, et ces possibilités d'expression dans une communauté de pratique virtuelle sont interprétées par les informateurs eux-mêmes comme un capital à réinvestir. Chez Duchêne, la conception de l'informateur émerge directement dans les interactions avec la conseillère : il exprime le souhait de prendre des cours de français pour pouvoir exercer un emploi plus en rapport avec ses souhaits. Toutefois, la conseillère, tout en écoutant le point de vue de la personne (nous sommes bien dans une idéologie libérale!), lui nie cette possibilité, en ne reconnaissant pas la valeur de ce capital : si elle lui

accorde le droit à la parole, elle ne lui permet pas d'augmenter son capital, donc son pouvoir, les stratégies discursives étant trop faibles par rapport à la logique politico-économique de l'institution.

La notion d'investissement dans l'appropriation langagière

Dans ce paradigme sociolinguistique de l'appropriation, l'impulsion à apprendre est ainsi conçue en interdépendance avec les facteurs sociaux et perçue en termes de capital. C'est pourquoi on préfère parler d'*investissement* dans l'appropriation langagière plutôt que de motivation à apprendre. En effet, l'intérêt des études de Norton réside notamment dans le fait d'avoir explicitement reconsidéré cette notion de motivation à apprendre la langue caractéristique des travaux de Gardner (1985), et Gardner et Lambert (1972) en termes d'investissement. Chez ces derniers, la motivation est comprise ou bien comme une disposition psychologique de l'apprenant (motivation interne), ou alors comme dépendante de facteurs externes liés aux contraintes institutionnelles (motivation externe ou instrumentale).

À partir de sa première étude qualitative sur cinq femmes migrantes au Canada, jusqu'aux études plus actuelles sur l'utilisation des technologies de la communication en vue de l'apprentissage de l'anglais en Ouganda (décrites ici même), Norton (2013 : 3) a montré qu'« un apprenant peut être hautement motivé à apprendre une langue, sans pour autant s'investir dans des pratiques langagières données » alors qu'« un apprenant qui s'investit dans ces pratiques langagières sera très probablement un apprenant motivé ».

Ainsi, la personne apprenante sera incitée à *investir* du temps, de l'énergie, de l'argent et d'elle-même dans l'appropriation d'une langue étrangère au moment où elle perçoit les pratiques langagières de cette langue comme lui donnant effectivement un pouvoir d'action :

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 (Norton 2013, p. 6)

Dans les différentes contributions, la notion d'investissement se construit de manière variée en relation à la façon de concevoir le capital langagier et les positionnements de la personne. L'article de Darvin et Norton vise à élargir le modèle de l'investissement présenté par Norton dans ses travaux précédents (dont ils retracent un historique), en incluant les nouveaux moyens de communication. Les auteurs discutent à quel

point les identités multiples des individus peuvent être modifiées et reconstruites à travers les différents espaces et les groupes hétérogènes créés par les nouvelles technologies. À travers la notion de superdiversité, entendue, suivant Blommaert (2013), comme une nouvelle distribution et organisation des communautés de pratiques qui dépassent les frontières territoriales, linguistiques, culturelles et politiques, l'article conçoit l'investissement dans les pratiques langagières (et littératiées) numériques comme le lieu d'intersection entre l'identité, le capital et l'idéologie.

Bemporad et Jeanneret se focalisent sur le rapport entre l'investissement dans la lecture en langue étrangère et les différentes représentations de capitaux symboliques. Les discours des étudiantes interviewées sur leur projet de lecture littéraire permettent d'identifier en effet différents types de capitaux (linguistique, culturel, communicatif) qui conditionnent leurs investissements dans les différentes pratiques littératiées. L'article permet ainsi de comprendre l'investissement selon les rapports parfois contradictoires entre les valeurs différentes attribuées aux pratiques langagières par les personnes et les communautés.

Dagenais et Toohey, quant à elles, considèrent l'investissement en termes de degré d'implication d'un groupe d'élèves dans une activité scolaire demandant la création de vidéos. En se basant sur la théorie de l'acteur réseau (Latour 2005) qui présuppose le lien indissociable entre les outils matériels (numériques dans ce cas) et les personnes, elles montrent que la manipulation d'un iPad de la part d'une élève marginalisée lui permet de prendre le pouvoir dans l'interaction avec d'autres camarades, en changeant ainsi les dynamiques de positionnements sociaux et en influant positivement sur la réalisation d'une tâche langagière. L'article permet ainsi de considérer l'investissement comme dépendant des dynamiques d'interactions entre les personnes et les outils matériels.

En discutant la notion d'investissement conçue comme partie prenante de l'agentivité du sujet, Duchêne montre la dialectique entre deux conceptions de l'investissement différentes : d'une part celle de la personne apprenante, un homme polonais qui souhaiterait bénéficier des mesures mises en place par l'Office de placement pour prendre des cours de français en vue d'augmenter son capital linguistique; d'autre part, celle de l'institution qui, suivant des logiques du « retour sur investissement », lui dénie ce droit avec l'argument qu'une telle compétence n'est pas nécessaire à l'« employabilité » de cette personne. L'article souligne ainsi à quel point les positionnements et les possibilités réelles que les personnes ont d'apprendre peuvent être conditionnés par les contraintes sociales, économiques et politiques, en relevant ainsi les limites de l'agentivité

de la personne. Il nous invite ainsi à nous demander, selon une logique d'économie politique : « qui décide ce qui constitue un bon investissement pour qui, en fonction de quels critères et au sein de quelles logiques interprétatives, quelles ressources sont mises à disposition de qui, afin de légitimer quelles formes d'investissement » (Duchêne ici même).

Par la constitution de ce dossier, nous avons souhaité aborder les questions d'appropriation langagière dans un paradigme sociolinguistique, tout en faisant mieux connaître une auteure nord-américaine, et d'origine sud-africaine, qui a le mérite d'avoir privilégié une approche sociale de l'appropriation : il nous a paru intéressant de présenter ici cette conception nord-américaine qui, en s'appuyant sur des sociologues et philosophes français (Bourdieu et Foucault), matérialise une circulation d'idées et de personnes (Zarate et Liddicoat 2009) et contribue aux questionnements propres à la sociolinguistique. Nous espérons que le lecteur partagera cet avis.

Références bibliographiques

- Baroni R. & Jeanneret T. (2008), « Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage », *Langage et société* 125, p. 101-124.
- Blommaert J. (2013), *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*, Bristol: Multilingual Matters.
- Berger P. & T. Luckmann (1986), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Klincksieck, 1966.
- Bourdieu P. (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil.
- (1977), « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française* 34, p. 17-34.
- Boutet J. (2002), « Pratique langagière », dans P. Charaudeau & D. Maingueneau (éds), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, p. 458-460.
- Cameron D. & al. (1992), *Researching Language: Issue of Power and Method*, London, Routledge
- Camilleri C. (1990), *Stratégies identitaires*, Paris, Presses universitaires de France.
- Foucault M. (1984), « L'éthique du souci de soi comme pratique de liberté. Entretien avec H. Becker, R. Fernet-Betancourt, A. Gomez-Müller », *Concordia* 6, p. 99-116.

- Gardner, R. C. (1985), *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, London ; Victoria, E. Arnold.
- Gardner R.C & Lambert W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, M.A, Newbury House.
- Goffmann E. (1975), *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Hymes H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif.
- Lave J. et Wenger E (eds) (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge ; New York etc., Cambridge University Press.
- Latour B. (2005), *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*, Oxford, Oxford University Press.
- Moore D. & C. Brohy (2013), « Identités plurilingues », dans J. Simonin & S. Wharton, *Dictionnaire encyclopédique des termes de la sociolinguistique du contact*, Lyon, Presses de l'ENS, p. 219-239.
- Norton B. (2013), *Identity and language learning: Extending the conversation*, Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Norton Peirce, B. (1995), « Social Identity, Investment, and Language learning ». *TESOL QUARTERLY* 29.1, 9-31.
- Norton B. & K. Toohey (2001), « Identity and language learning », in R. B. Kaplan and W. Grabe, *The Oxford handbook of applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press, p. 115-123.
- (2011), « Identity, language learning, and social change », *Language Teaching* 44 (4), p. 412-446.
- Pavlenko A. & Blackledge A. (eds) (2004), *Negotiation of identities in multilingual contexts*, Clevedon etc., Multilingual Matters.
- Weedon C. (1987), *Feminist practice and poststructuralist theory*, Oxford ; New York, B. Blackwell.
- Zarate G. & Liddicoat A. (éds) (2009), « La circulation internationale des idées en didactique des langues », *Le français dans le monde. Recherche et Application* 46.

