



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Baroni, R. & Giroud, A. (2013). Socialisation langagière, tensions identitaires et investissement. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial), 19-28.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2013.0981>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Raphaël Baroni, Anick Giroud, 2013

Socialisation langagière, tensions identitaires et investissement

Raphaël BARONI

Université de Lausanne
Ecole de français langue étrangère
1015 Lausanne, Suisse
raphael.baroni@unil.ch

Anick GIROUD

Université de Lausanne
Ecole de français langue étrangère
1015 Lausanne, Suisse
anick.giroud@unil.ch

This study aims to explore the relationships that can be established between identity tensions affecting a learner of French in an alloglotte context, its investment in the appropriation of the language and the contacts that can be established with the target language, the latter constituting a necessary mediation for a successful appropriation. The empirical analysis is based on data concerning an Austrian living in French-speaking Switzerland and taking courses in an academic context.

Keywords: second language acquisition, identity, tension, investment, motivation, community of practice

1. Tensions identitaires, investissement, interactions langagières

Cette étude visera à étudier les rapports qui peuvent s'établir entre des tensions identitaires affectant une apprenante du français dans un contexte alloglotte, son investissement dans son appropriation de la langue et les différents contacts qu'elle peut avoir avec la langue-cible, qui constitueront autant de médiations nécessaires au succès de cette appropriation. L'analyse empirique sera fondée sur des données relatives à une apprenante autrichienne vivant en Suisse romande et suivant des cours dans un Département de français langue étrangère en contexte académique. Suzanne est mère de deux enfants et elle est mariée à un compatriote qui ne parle que l'allemand et l'anglais, déléguant ainsi l'essentiel des tâches administratives à son épouse. Enfin, ainsi qu'on le verra, avant de reprendre ses études, Suzanne a également exercé un emploi d'assistante dans la région romande. Les données analysées sont de trois types différents, il y a d'abord une biographie langagière écrite (que nous désignons, pour plus de commodités, par le symbole BL1), que Suzanne a rédigée dans un cours de méthodologie au début de sa formation à Lausanne. À partir de ce premier témoignage, elle a accepté de participer à un recueil de données impliquant un entretien avec

deux interlocuteurs, enregistré, puis retranscrit (BL2). Enfin, Suzanne a répondu par écrit à un questionnaire additionnel, centré notamment sur la question du rapport entre sa trajectoire d'apprentissage et sa situation de mère de famille, avec deux enfants scolarisés dans une école bilingue (BL3).

Nous nous baserons sur l'ensemble de ces données pour explorer différentes tensions identitaires évoquées par Suzanne, ainsi que leurs effets sur 1) son investissement dans l'appropriation du français et 2) son désir et sa capacité de participer à des interactions langagières dans la langue-cible. Il nous semble en effet que c'est sur ces deux tableaux que la question identitaire influence, de la manière la plus évidente, la trajectoire d'appropriation de la langue étrangère.

Ainsi qu'en témoigne le récent état des lieux dressé par Bonny Norton et Kelleen Toohey (2011), les travaux actuels portant sur le plurilinguisme et sur l'acquisition des langues secondes ou étrangères ont replacé la question identitaire au cœur de leurs réflexions, parce qu'ils adoptent de plus en plus fréquemment une conception de l'acquisition fondée sur le modèle socio-constructiviste. En effet, dans ce paradigme, l'acquisition ne consiste pas simplement en l'intériorisation progressive par le sujet des structures abstraites de la langue, mais il s'agit au contraire d'un "processus social dans lequel des participants [...] s'engagent dans des activités culturellement valorisées en utilisant des outils culturels" (Norton & Toohey 2011: 419). L'acquisition de compétences langagières dépend ainsi fondamentalement des usages concrets de la langue, et donc de l'accession à des "communautés de pratiques" (Lave & Wenger 1991) dans lesquelles ces usages deviennent possibles. Dans une telle approche, la question identitaire se trouve naturellement au cœur du processus d'acquisition, dans la mesure où l'accès et la participation à différentes communautés de pratiques sont largement conditionnés par les postures identitaires des apprenants. Ainsi que l'affirment Norton et Toohey "l'identité, les pratiques et les ressources sont inextricablement liées et mutuellement constituées" (2011: 414).

En retour, on peut aussi montrer que les identités ne sont pas simplement prédéfinies par différents traits de caractère et différents contextes qui conditionneraient l'apprentissage, mais qu'elles sont elles-mêmes perpétuellement remises en jeu dans les interactions, refaçonnées par des pratiques langagières concrètes, et notamment par l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Cette approche vise ainsi à dépasser un modèle essentialiste de l'identité, pour redéfinir cette dernière de manière dynamique, articulant l'histoire du sujet et ses représentations de soi avec des reconfigurations tenant compte notamment des enjeux de pouvoirs liés à différentes catégorisations identitaires associées à différents lieux sociaux (cf. Eckert & McConnell-Ginet 1992). Cette optique invite à redéfinir la notion de

motivation et à lui substituer la notion d'investissement. Bonny Norton affirme ainsi, dans le prolongement de la sociologie de Bourdieu, que:

Les apprenants "s'investissent" dans la langue-cible dans des moments et dans des contextes particuliers parce qu'ils croient qu'ils vont acquérir une plus vaste gamme de ressources symboliques et matérielles, qui, à leur tour, augmenteront la valeur de leur capital culturel. Quand la valeur du capital culturel des apprenants augmente, alors ces derniers réévaluent leur perception d'eux-mêmes et leurs désirs pour l'avenir. (Norton & Toohey 2011: 420)

Certes, on pourrait critiquer cette conception de l'investissement en soulignant qu'elle repose sur un modèle qui conçoit l'acteur comme un agent rationnel mû essentiellement par la quête d'un accroissement de capital économique ou culturel. Une telle approche tend ainsi à minimiser des aspects psychologiques, ontologiques ou éthiques qui tendent à complexifier la dynamique des reconfigurations identitaires. Toutefois, un tel cadre possède l'intérêt majeur de replacer la question identitaire dans ses contextes interactionnels et sociaux. En effet, l'identité relève autant de l'histoire individuelle du sujet que de la manière dont il s'inscrit dans un espace collectif au sein duquel sa posture identitaire fait sens en relation avec différentes polarités et différentes lignes de tension socialement instituées.

Par ailleurs, dans une telle conception, l'investissement dans l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère peut viser à rejoindre ce que Bonny Norton a défini comme une "communauté imaginaire", et donc à projeter devant soi une "identité imaginaire" (Norton & Toohey 2011: 422). La prise en compte de l'identité souligne ainsi comment les apprenants "peuvent, mais également, parfois, ne parviennent pas à s'approprier des identités plus désirables en rapport avec la communauté de la langue-cible" (Norton & Toohey 2011: 414).

Ainsi, dans cette approche qui s'intéresse aux liens entre identité et acquisition des langues, l'objectif ne sera plus d'établir des typologies identitaires fondées sur le primat que l'apprenant chercherait avant tout à préserver l'unité ou la continuité de son image de soi (Camilleri 1990¹), mais il s'agira plutôt de mettre en évidence une identité "multiple, changeante, et étant le lieu d'une lutte" (Norton & Toohey 2011: 414). Une identité dont le destin conditionne en grande partie les acquisitions langagières des sujets. Une telle approche convient donc parfaitement pour définir l'identité comme

¹ Camilleri affirme par exemple que les "deux grands défis auxquels les individus sont prioritairement sensibles en situation de morcellement culturel sont bien des atteintes à leur unité de sens et à la valeur qu'ils s'attribuent. Ce sont là, pour ainsi dire, les deux "inducteurs" les plus fréquents de leurs réactions identitaires et stratégies de préservation" (1990: 88). Sur cette base, Camilleri échafoade une typologie de stratégies identitaires en fonction de la posture adoptée par des migrants maghrébins, qui tentent d'adapter leurs valeurs "traditionnelles" dans le contexte des "sociétés occidentales industrialisées contemporaines" (1990: 93). Ce qui nous paraît contestable dans cette approche, c'est le primat accordé à l'unité de l'identité, qui ne nous semble pas correspondre à un objectif identitaire universellement partagé. Pour une critique de ce primat, nous renvoyons notamment à Strawson (2004).

un espace en tension, au sein duquel coexistent différentes facettes identitaires, définies socialement et localement, et c'est précisément ce point de vue qui retiendra notre attention lors des analyses qui vont suivre.

2. Des tensions identitaires conduisant à une auto-exclusion des communautés de pratique et à un investissement dans l'apprentissage de la grammaire

Dans le cas de Suzanne, on observe sans surprise la complexité de son usage des langues: elle parle allemand avec sa famille, avec ses amis, à l'école (bilingue) de ses enfants; elle doit parler français à l'université, pour les tâches administratives et pour la vie quotidienne. Elle a aussi tenté de travailler comme assistante trilingue (anglais, allemand, français) avant de renoncer, comme nous allons le voir. De plus, elle a des amis avec qui elle parle l'anglais (son mari ne parlant pas le français).

On relève une certaine ambiguïté dans ses représentations: elle regrette de n'avoir pas l'occasion de pratiquer le français, mais, d'une part, elle se plaint de devoir faire elle-même toutes les démarches administratives en français, et d'autre part, si cela lui est possible, elle évite de se mettre dans des situations où elle doit le parler.

Dans les différents réseaux sociaux qu'elle pratique, elle est amenée à participer à des interactions dans des langues qu'elle maîtrise différemment et ces différents contextes font varier les représentations qu'elle se fait de son identité ou, du moins, de la manière dont elle pense que les autres la perçoivent. Son identité est ainsi constamment remise en question et changeante: des facettes multiples se dessinent selon l'environnement, pour créer une sorte de nébuleuse identitaire. Au sein de cette nébuleuse, Suzanne est surtout marquée par deux types de tensions identitaires: sur le plan pragmatique et sur le plan affectif. Chaque plan est lié à un décalage d'image dans la manière dont l'apprenante se perçoit quand elle pratique sa langue première – voire quand elle pratique une langue seconde comme l'anglais – et la manière dont elle se perçoit lorsqu'elle s'exprime en français.

Dans un cas, elle déplore surtout une perte de pouvoir ou de "savoir-faire", notamment sur le plan professionnel et administratif, et dans les interactions courantes.

10M et aussi j'ai dû e téléphoner avec des personnes aussi en français et c'était pas seulement allemand et anglais et e j'ai eu des discussions avec un architecte et c'était parce qu'on a-on a créé une nouvelle bâtiment [mm] et j'étais responsable pour la coordination du projet et c'était difficile pour moi

Elle associe ce sentiment de difficulté à des enjeux importants (elle est *responsable*) et à l'action de téléphoner et de discuter (déontique *j'ai dû*); on voit plusieurs fois au cours de l'entretien qu'elle se soucie de son efficacité pragmatique, en se basant sur les résultats obtenus dans les interactions.

Dans un contexte privé, elle raconte aussi sa frustration dans des situations où elle doit négocier quelque chose d'important, ou simplement se plaindre d'un repas:

41M parce que je n'ai pas parlé le français à un niveau satisfaisant le résultat de cette discussion n'était pas le résultat que j'ai pu e [espérer] espérer ou que j'ai pu réaliser en allemand [m] et c'est tout aussi e par exemple à-à la Banane j'ai eu un plat qui était pas bien cuite [m] en Autriche j'ai-je-je serais revenir à la cuisine et j'ai dit voilà je veux mon argent en retour parce que c'est pas cuit la viande c'est pas cuit les pommes de terre sont pas cuits alors mais ici je ne fais ça-je ne fais pas ça parce que j'ai des doutes en moi

L'exemple qu'elle choisit renvoie ici au sentiment de perte de sa capacité sociale d'affirmation de soi et de gestion des conflits. Dans d'autres contextes sociaux, c'est surtout un problème d'expressivité langagière qui affecte Suzanne, ce qui l'amène à utiliser la métaphore du "papillon sans couleur", qu'elle avait déjà évoqué dans sa première biographie écrite et sur laquelle elle revient durant l'entretien.

Le contact avec les Francophones est toujours faible à cause de mon manque de français. Je peux communiquer mais ce n'est pas une communication courante et sans effort. La personnalité est limitée comme un papillon sans couleur seulement blanc et noir. (BL1)

35T pourquoi avoir choisi cette image du papillon

36M parce que je crois si on parle pas une langue [mm] ou pas assez on peut pas s'exprimer on peut pas s'exprimer la personnalité en allemand j'ai-j'ai tous les-tous les outils pour m'exprimer je peux faire des-des sentiments e précis je peux faire l'ironie je peux faire oui je peux m'exprimer mais sans la langue ça marche pas et aussi j'ai pas au travail j'ai eu un e mon rôle était très limité et ça-ça me frustrait aussi parce que tout le monde a cru voilà elle est peut-être un peu e conservatrice elle ne peut pas faire des blagues par exemple mais c'est pas-c'est pas le fait mais seulement la langue m'a limitée et ça c'est vraiment quelque chose très-très grave très-très difficile pour quelqu'un

On peut voir à travers ces exemples comment l'apprenante verbalise sa représentation. On peut notamment relever l'opposition des pronoms entre *je* et *elle* (*tout le monde a cru voilà elle est peut-être un peu conservatrice / elle ne peut pas*), qui correspond à deux points de vue opposés. Suzanne construit une représentation de l'image (sans couleurs) que les autres se font d'elle, en opposition avec son moi idéal. Cette identité projetée s'intègre facilement aux sentiments qu'elle ressent: limitation, perte de pouvoir. Ensuite, on voit que, pour Suzanne, l'expression *papillon sans couleurs* est clairement liée au manque d'expressivité de son français (*s'exprimer la personnalité, l'ironie, les blagues*). L'idée de limite est ainsi récurrente dans l'évaluation de ses compétences langagières. La dimension affective renvoie également au désir de socialisation et semble jouer un rôle aussi important dans ses représentations que la dimension pragmatique, qui renvoie à son souci d'efficacité dans les interactions. On peut aussi noter un champ lexical témoignant de vives tensions (*frustrée, limitée, difficile, grave*), ainsi que l'omniprésence du verbe *pouvoir*, avec l'alternance entre *peux/peux pas*, qui

confirme qu'il s'agit bien d'une question de pouvoir, au-delà de la question de langue:

En français: *on peut pas / on peut pas / elle peut pas*

En allemand: *je peux* (répété quatre fois; on retrouve ici le clivage énonciatif *je / on-elle*)

Ici, Suzanne est confrontée à plusieurs images qu'elle a du mal à faire cohabiter: une identité de valeur positive (sa maîtrise de l'allemand est valorisée: *j'ai tous les outils*); et l'identité dévalorisée de son moi parlant français, ayant perdu le pouvoir d'expression (*je peux pas*).

On voit ainsi que ces deux types de tension (sur le plan pragmatique et sur le plan de l'expression des affects) créent un sentiment de frustration qui prend une place centrale dans son témoignage:

10 M [...] et j'é-j'étais très frustrée [mm] à un point de vue social avec mes collègues mais aussi à un point de vue professionnel parce que j'ai pas la possibilité de parler comme je pourrais en anglais ou en allemand par exemple et pour ça j'ai dit moi je veux maintenant terminer je veux me concentrer sur le français et avoir un niveau acceptable et après je vais recommencer encore une fois de chercher un travail ou peut-être je vais e

11B vous avez quitté le travail à cause de ça?

12M oui

13B ah oui

14M oui

Elle quitte ainsi son travail pour cause de frustration. La rupture est consommée (*pour ça j'ai dit moi je veux vraiment terminer je veux...*): le *je* et le *moi* associés à un verbe volitif sont les traces d'une tension identitaire forte qui l'amènent à prendre une décision importante. Ici encore, l'image de soi de Suzanne apparaît dégradée: la verbalisation dit le sentiment de perte de pouvoir, de moindres compétences (*pas la possibilité / comme je pourrais*). Elle exprime ici un désir impossible d'être la même quand elle parle en français et en allemand. Elle ressent la nostalgie d'une identité liée à sa langue maternelle, où elle a acquis un certain pouvoir avec la langue, identité qui lui paraît plus authentique. Et c'est cette résistance à l'acceptation des différentes images d'elle-même qui va l'amener à renoncer à quelque chose de prometteur (travail).

On peut, d'ailleurs, se demander si sa décision n'est pas partiellement contreproductive, puisque cesser de travailler pour se concentrer sur le français comme objet d'étude la prive d'un ensemble de potentialités de socialisation en français. Quoi qu'il en soit, elle ne fait jamais l'hypothèse qu'en continuant à interagir en milieu professionnel francophone, elle aurait eu l'occasion d'acquérir ce qui lui fait le plus défaut, c'est-à-dire l'expressivité de la langue, qui renvoie à des compétences socioculturelles, discursives, et phatiques, bien plus que strictement langagières.

Cette décision, que l'on peut interpréter comme une stratégie d'évitement des conflits d'images, renvoie à un investissement renforcé pour améliorer son français (*avoir un niveau acceptable*). Ici, c'est bien sa posture identitaire qui détermine son investissement dans l'apprentissage de la langue (elle dit plus tard: *maintenant je travaille à 0% et je fais seulement l'EFLE²*).

Devant la surprise de ses interlocuteurs, Suzanne revient ensuite sur les causes de son abandon. Elle justifie sa décision: elle n'avait pas de perspective d'amélioration car peu de contacts, éprouvait des sentiments de peur et de régression qu'il fallait stopper. Suzanne verbalise à nouveau une image très dévalorisée d'elle-même, mais elle reconnaît que cette image n'est pas partagée par tous, prenant ainsi conscience d'un décalage potentiel.

18 M [m] le travail e mon chef e m'a demandé de prolonger mon travail parce que j'ai travaillé seulement 50% [mm] il a dit ah tu veux faire 70% alors c'était tout bon ici au travail mais pour moi c'était pas-c'était pas agréable j'ai-j'ai-j'ai vu que j'ai oublié les-les-les règles de grammaire par exemple j'ai parlé mais pas en français correct

Notons qu'elle fait ici un nouveau diagnostic: cette fois, c'est la correction grammaticale qui lui manque. Sans doute cet aspect n'est-il pas central pour son employeur et ses collègues, mais pour elle, c'est un critère de valeur important pour son image. Elle se cataloguera elle-même, vers la fin de l'entretien comme *une personne qui dépend beaucoup de la grammaire*, verbalisant ainsi une composante identitaire assumée. Elle identifiera alors ses besoins: elle parlera de *maîtriser / comprendre / analyser / discuter la grammaire*.

3. Un trop fort désir de cohérence?

Ainsi que nous venons de le montrer, dans le cas de Suzanne, les tensions identitaires se fondent sur un décalage entre une image de soi en langue maternelle – jugée authentique, et associée à la capacité de résoudre des problèmes complexes et d'afficher une riche affectivité – et une image dégradée, liée à des situations où elle s'exprime en français. Par ailleurs, cette image dégradée s'oppose à un idéal de maîtrise, que Suzanne associe avec des compétences grammaticales avancées en français. Dans les termes définis par Bonny Norton, Suzanne éprouve ainsi des difficultés dans sa tentative de "s'approprier des identités plus désirables en rapport avec la communauté de la langue-cible" (Norton & Toohey 2011: 414).

Dans un certain sens, on pourrait également faire l'hypothèse qu'un trop grand besoin de cohérence identitaire constitue en l'occurrence une entrave à la socialisation langagière de Suzanne, dans la mesure où cette dernière refuse le décalage entre ses identités sociales en français et l'image qu'elle a d'elle-même dans sa langue maternelle. Elle refuse ainsi de se placer

² L'Ecole de français langue étrangère (EFLE) est une section de la Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne.

provisoirement dans une posture excentrée lors des interactions qu'elle noue au sein des communautés de pratique francophones. Paradoxalement, une trop forte image de soi en langue maternelle implique peut-être une trop forte dévalorisation réciproque de l'image de soi en français, ce qui l'amène à s'exclure des interactions.

À l'inverse, son fort investissement dans la grammaire apparaît comme une stratégie visant à développer des compétences langagières dans un contexte de socialisation avec des apprenants allophones; ce qui, dans l'idéal de l'apprenante, et au terme de l'apprentissage, lui permettrait de rejoindre directement le cœur des communautés de pratique francophones dont elle s'est exclue. Cela représente, certes, une forme d'investissement positif dans l'apprentissage du français, mais c'est aussi une forme d'appropriation de la langue qui la prive d'un grand nombre d'occasions propices à l'acquisition des compétences discursives et pragmatiques dont elle manifeste le plus le désir, une acquisition qui passerait par une véritable socialisation avec des locuteurs francophones, par des interactions non seulement scolaires, mais également privées et professionnelles avec des locuteurs de la langue-cible. Cette stratégie dépend fortement des représentations identitaires de Suzanne, puisque les tensions qu'elle éprouve dans différents contextes ne semblent pas liées à une exclusion subie, c'est-à-dire à un rejet objectif de la part des francophones, mais à un retrait lié à un malaise identitaire. Suzanne évoque par exemple le contexte scolaire de ses enfants, dans lequel les enseignants choisissent délibérément de communiquer avec elle en français, bien qu'elle se sente incompétente dans cette langue:

Pour moi, les rendez-vous avec les professeurs principaux étaient toujours une catastrophe. C'était nécessaire de les voir environ deux fois par année. Les premiers deux ans, j'ai eu "de la chance" parce que les enseignants ont toujours refusé de parler une autre langue que le français (alors, soit l'allemand ou soit l'anglais). Je sais par exemple que le prof. au 6e a compris l'allemand et l'a même parlé (peut-être pas parfaitement). Mais quand je lui ai adressé la parole en allemand, elle m'a répondu en français. Certes, j'aurais pu insister sur l'allemand. Cependant, j'étais trop fière pour admettre que, en fait, la discussion était parfois trop compliquée pour moi. (BL3)

En outre, dans le contexte professionnel, en dépit des difficultés qu'elle éprouve, ses collègues ne l'excluent pas des conversations informelles:

10M j'ai vu de début- de la début que e je-je me sens pas à l'aise e mes collègues étaient très sympas et tout mais si on fait une pause et tout le monde parle et tu dois vraiment réfléchir à qu'est-ce qu'ils parlent et s'il fait une blague c'est blague [une blague] alors tu dois réfléchir et c'est trop tard ((elle rit))

Dans ce passage exemplaire, on peut observer la manière dont Suzanne se situe en marge d'une communauté de pratique, que l'on peut définir, en l'occurrence, comme une interaction informelle en contexte professionnel. Ce genre d'interaction implique la mise en œuvre de compétences langagières spécifiques et relativement complexes: non seulement la capacité de produire des "blagues", qui marque certainement le degré d'intégration maximal dans

la communauté, mais également la capacité à comprendre et à réagir adéquatement aux "blagues" des autres, ce qui représenterait probablement un objectif intermédiaire qui serait plus facile à atteindre pour Suzanne. Il n'est pas étonnant de constater que Suzanne et son mari ne fréquentent pas beaucoup d'amis francophones, ou du moins d'amis parlant français avec eux:

Avoir des amis francophones – c'est très difficile, parce que mon mari est toujours à l'écart. Pour cette raison on n'a pas vraiment des amis francophones, en tout cas pas ensemble. (BL3)

Suzanne ne parvient pas à compenser cette lacune par le biais d'autres interactions sociales, par exemple dans le contexte professionnel, dont elle s'est elle-même exclue, mais aussi dans le contexte scolaire ou parascolaire:

Chaque année, il y a à l'école une soirée d'information. J'ai assisté à cette soirée la première année, mais je n'ai presque rien compris. Quelques jours plus tard, il y avait une réunion des parents – je n'y suis pas allée, car j'ai eu honte de me ridiculiser, j'ai eu peur des contacts avec les autres. (BL3)

Avec ma fille cadette, à la garderie, c'était moins stressant. Il n'y avait pas des choses super "graves et importantes". C'était plus léger. Il y avait des barbecues, des spectacles – pas de discussions "lourdes". À vrai dire, j'ai aussi un peu évité les interactions avec les autres parents. J'ai toujours ressenti la honte. Je n'ai pas voulu exposer les autres à mon français fautif, à mon balbutiement. (BL3)

Si Suzanne n'éprouve pas les mêmes difficultés à afficher son affectivité en anglais – qui constitue pourtant, pour elle, une langue seconde, tout comme le français – cela pourrait dépendre des compétences pragmatiques qu'elle a développées à travers la multitude des contacts sociaux qu'elle a noués dans cette langue, plutôt qu'à sa maîtrise absolue des règles de grammaire. Peut-être également qu'au-delà des questions de compétences, la différence tient aussi aux représentations qu'elle se fait de ces deux langues. Il est probable qu'elle se permette en anglais des choses qu'elle ne se permettrait pas en français, parce que la visée d'une forme « d'exactitude grammaticale » est associée surtout à cette dernière langue.

Nous concluons en affirmant que les tensions identitaires, si on les replace dans la trajectoire du sujet, n'aboutissent pas nécessairement à des blocages ou à des clivages insurmontables. Ainsi que l'affirme Georges Lüdi, "la réponse au défi sur le plan identitaire ne doit [...] pas être conçue dans une simple dichotomie "perte" vs. "maintien" de l'identité d'origine. Il faut au contraire s'attendre, dans la plupart des cas, à une restructuration de l'identité dans le nouveau contexte, en fonction de nouveaux réseaux sociaux, par un ensemble d'actes d'identité" (Lüdi & Py 1995: 254). Lüdi ajoute que "toutes nos observations renforcent [...] la thèse que de nombreux migrants perçoivent, dans leur nouvel environnement, différents groupes, avec lesquels ils tendent à s'identifier selon les circonstances, que de nombreux migrants développent par conséquent une identité plurielle sans que cela crée problème" (Lüdi & Py 1995: 248).

BIBLIOGRAPHIE

- Baroni, R. & Giroud, A. (2010). L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire. *Enjeux* 78, 63-95.
- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société* 125, 101-124.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle. In: C. Camilleri (éd.), *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris: PUF.
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology* 21, 461-490.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lüdi, G. & Py, B. (1995). *Changement de langage, langage du changement*. Lausanne: L'Âge d'homme.
- Molinié, M. (2002). Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, 99-113.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29, 1, 9-31.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 4, 412-446.
- Pavlenko, A. (2001). "How am I to become a woman in an American vein?": Transformations of gender performance in second language learning. In: A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Deutsch-Dwyer (éds), *Multilingualism, second language learning, and gender* (pp. 133-174). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Strawson, G. (2004). Against narrativity. *Ratio* 17, 428-452. (trad. française par M. Combe & M. Macé: Contre la narrativité. *LHT* 9, <http://www.fabula.org/lht/9/index.php?id=367>).