Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue

Muriel Molinié

▶ **To cite this version:**

Muriel Molinié. Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue. Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue, Riveneuve- Collections Actes académiques, pp.47-60, 2008. hal-01475666v1

HAL Id: hal-01475666

https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01475666v1

Submitted on 23 Feb 2017 (v1), last revised 9 Jun 2020 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Molinié, M. (2008). **Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue.** Dans P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (dir.), *Plurilinguismes et enseignement, Identités en construction*. Collections Actes académiques, Paris : Riveneuve éditions. 47-60.

Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue

Muriel MOLINIE, CRTF-LaSCoD[1],
Université de Cergy-Pontoise, molinie.muriel@wanadoo.fr

> Qu'il s'agisse du réajustement de l'être à la personne en quête d'identité, ou du besoin de communication et du désir de dépassement, le langage s'impose à nous avec de plus en plus de densité (…). Compte tenu de l'accroissement et de la vitesse sans cesse accélérée de la communication et de ce qui en résulte comme brassage des peuples et interconnexions des contrées et des hommes, le langage prend des dimensions qu'il n'avait peut-être jamais acquises, jusque-là, dans l'histoire de l'humanité.

Ces lignes, publiées il y a vingt-trois ans par J.-P. Bronckart (1985 : 1), font plus que jamais écho avec nos préoccupations en sciences du langage et en didactique des langues. En effet, l'accroissement quantitatif des échanges internationaux (physiques et virtuels), l'accueil des enfants étrangers dans les établissements scolaires, la construction de cursus internationaux de formation, les mobilités professionnelles, etc. placent le langage et les langues au cœur de processus de construction/déconstruction/reconstruction identitaire de sujets en déplacement entre pays, langues et cultures.

Après avoir décrit les rapports qui se tissent entre interaction exolingue et construction de compétences bilingues, nous verrons que les capacités réflexives (notamment métalinguistique) mises en œuvre de façon empirique dans ces interactions peuvent être développées dans un cadre didactique, grâce à l'appropriation de notions, de textes et de discours, qui étayent la réflexion que conduit le sujet sur son identité plurilingue émergente. Nous verrons que l'expérience plurilingue vécue au jour le jour peut être synchronisée avec une mise en texte, qui en permet l'élaboration réflexive, ici et maintenant. Nous verrons ensuite que cette élaboration réflexive de l'expérience peut être historicisée (via l'essai autobiographique). Cette mise en histoire s'avère pertinente lorsque le contact prolongé avec l'autre langue engage chez le sujet, la volonté de repenser son histoire passée et d'articuler celle-ci à son projet pour l'avenir. Dans ce cas, ce ne sont plus seulement des objectifs d'élaboration de compétence bilingue qui guident la réflexivité du sujet, mais des enjeux de construction d'un projet d'avenir, dans lequel se concilient des ancrages identitaires et des appartenances multiples. Construire une identité plurilingue résulte ici d'un mouvement de reconnaissance et d'appropriation par le sujet de divers enjeux psycho-sociaux de son plurilinguisme. Nous verrons comment cette reconnaissance/appropriation permet d'introduire de la mobilité et de la variation dans l'identité première de Catia.

Cet article est sous-tendu par l'hypothèse selon laquelle un certain nombre de notions (communication exolingue, interlangue, plurilinguisme, relation interculturelle, etc.) nourrissent depuis quelques années une approche « réflexive » en didactique des langues. Cette approche tend à favoriser (chez l'enseignant et chez l'apprenant) un accès réfléchi aux langues/cultures et

[1] Centre de recherche textes et francophonies, Pôle Langages, société, communication, didactique (FLM/FLS/FLE) et situation de francophonies

la capacité d'élaborer, dans un cadre éducatif, les effets de cette acculturation sur la construction identitaire de l'élève. S'il devient possible de travailler en classe sur la construction des identités plurilingues (et pas seulement sur la question des compétences), c'est aussi parce que les pratiques réflexives pénètrent le champ des sciences du langage et de l'éducation au plurilinguisme. Ces pratiques incitent l'acteur social à utiliser pour lui-même, les savoirs des sciences humaines afin de penser sa construction identitaire. Elles sont donc un élément central de toute construction identitaire plurielle.

Bricolage identitaire et interaction

Dans cette première partie, nous verrons que le développement d'une compétence bi(pluri)lingue, en action, repose sur les capacités interactionnelles du locuteur. Ceci constitue la première étape de notre raisonnement : la construction d'identité plurilingue se fonde en premier lieu sur la capacité du locuteur à « bricoler » des compétences sociolinguistiques plurielles dans le but de communiquer.

Le sujet du langage : un acteur social, inventif et bricoleur

Les travaux de M. de Certeau et Luce Giard en ethnologie du quotidien (Certeau, 1980), ont remis en cause l'apparente banalité des événements culturels ordinaires et rendu explicite la manière dont les protagonistes se « tirent d'affaire » lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles pour lesquels ils ne disposent d'aucune parade pré-adaptée. Cette sensibilité à la créativité de l'instant a conduit de Certeau à mettre l'accent sur les notions de bricolage, astuce ou débrouillardise. Notions qui, dans notre domaine, se sont vu conférer un contenu opératoire, « désignant les moyens par lesquels les individus répondent de manière inventive aux situations problématiques » (Albert, Py, 1985 : 32-35). C'est sur les terrains de la sociolinguistique et de la linguistique de l'acquisition, que le concept de communication exolingue (Porquier, 1986) a notamment permis de considérer comme l'une de ces situations problématique, toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires respectifs des participants et cependant constitutives de l'essence même de leur conversation. Face à ces divergences, posséder une compétence bilingue, consiste à créer des articulations originales entre les systèmes concernés, grâce aux alternances codiques, aux calques, emprunts, transferts et autres marques transcodiques. Les stratégies de communication mises en œuvre en interaction impliquent négociation du sens, ajustements métalinguistiques et métacommunicatifs, sollicitation de l'interlocuteur, régularisations réciproques et reformulations. Ce « bricolage » de l'usager bilingue, inventant en interaction avec d'autres au gré de son nomadisme social, des pratiques conversationnelles variables, s'est peu à peu vu conférer le statut d'une compétence, susceptible d'être développée dans le cadre didactique. Souhaitons que les notions d'interaction exolingue et d'interlangue permettent progressivement à l'enseignant de penser *avec* l'apprenant, la construction d'une compétence bi(pluri)lingue et ses effets de construction identitaire.

La compétence bilingue : plutôt qu'un héritage, « une solution apportée à des problèmes urgents de communication »[2]

Le début de ce processus peut être situé dans les années 80, lorsque les phénomènes discursifs observés en situation exolingue ont été comparés aux phénomènes observés lorsqu'un apprenant utilise son interlangue, en classe. Issue de préoccupations didactiques, à une période de crise de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, la notion d'interlangue provient d'interrogations sur l'enseignement/apprentissage des langues dans l'espace éducatif : que signifient les erreurs des apprenants ? Comment les traiter ? Quelles progressions adopter ? Ce

2 Lüdi, Py (1986 : 122)

questionnement relevait d'une volonté de repenser les principes didactiques eux-mêmes, en les fondant sur une meilleure connaissance des processus d'apprentissage (Porquier, 1986 : 102). Initialement suggérée pour fournir des méthodes dans l'apprentissage guidé des langues étrangères, on a étudié l'interlangue dans les contextes communicatifs dans lesquels elle se construisait. Les travaux menés sur la communication exolingue et l'interparole (Albert, Py, 1986 : 78) ont permis d'élargir la problématique initiale et d'aborder l'étude des interlangues en ce qu'elles contribuent aussi à construire ces contextes (Porquier, op.cit., : 101).

Ce point est central car il contredit l'idée, (encore dominante en psychologie comportementaliste), selon laquelle les individus interagiraient sur la base de scénarios établis culturellement, qui façonneraient durablement leurs pratiques interactionnelles. Par exemple, Schefflen affirme que « toute interaction possède un ordre du jour, un plan d'organisation ou un programme culturel « intériorisé » d'une manière ou d'une autre par chaque participant ». À tel point que, si ce chercheur pouvait suivre un individu d'interaction en interaction, il parviendrait, dit-il, « à préparer un programme y décrivant ses rôles. Ce programme représenterait son profil comportemental » (Schefflen, 1981 :145). Si l'on suit ce type de raisonnement, on pourrait en déduire que les interactions sociales ne feraient que renforcer des constructions (culturelles, identitaires), déjà programmées.

Nuançant l'hypothèse d'une double programmation, à la fois sociale et comportementale, de nos scripts interactionnels, Albert et Py ont montré que lorsque les partenaires de la communication sont séparés par une distance sociale et/ou culturelle significative, bon nombre de leurs repères habituels disparaissent, les contraignant « à en inventer d'autres au gré d'un ajustement mutuel ». Ils en concluent que le degré de partage des présupposés culturels semble inversement proportionnel à la nécessité de collaborer à l'établissement d'un soubassement sur lequel les interlocuteurs pourraient s'appuyer . Certes, les pratiques communicatives des acteurs sociaux sont régies par des normes qui déterminent un certain nombre d'attentes réciproques, prescrivant certains types de comportement et en proscrivant d'autres avec une plus ou moins grande rigueur. Mais en situation de communication exolingue, des stratégies originales sont construites et actualisées à travers la mise en oeuvre d'une interlangue, c'est-à-dire d'un système réduit, permettant d'atteindre un objectif, lui-même conçu de manière dialectique. En effet, l'énoncé interlingue est une construction collective et progressive du message dont le recadrage permanent contribue à définir le contenu. Dans la communication exolingue (plus qu'endolingue), bricolage interactif et improvisation conjoncturelles jouent donc un rôle majeur (Albert, Py, 1986 : 82 - 83). Un autre élément de ce « bricolage » interactionnel est la variation, ce trait d'organisation pertinent des systèmes linguistiques. Non seulement la variation est permise voire, requise au cours de l'interaction, mais, en l'absence de toute norme explicite, l'acquisition d'une compétence bilingue passe par une part importante d'invention. On dira, en dernier lieu, que cette inventivité consiste à donner la priorité au néocodage par rapport au précodage car si l'on admet que, dans toute communauté langagière « le précodage (ce qui est codé avant la communication) l'emporte sur le néocodage (ce qui est codé dans et par cet acte), donnant ainsi à la compétence du locuteur (donc en définitive au système) une assez grande stabilité, on admettra en revanche que les communautés récentes, au statut socio-culturel encore mal défini, connaissent un renversement tel que le précodage est relativement moins important que le néocodage » (Lüdi, Py, 1986 : 123). En situation exolingue, le locuteur doit donc investir la relation interlocutoire de manière à s'assurer des modalités de coopération avec son interlocuteur. Cette implication va de pair avec le développement de ses capacités réflexives.

La mise en œuvre de capacités réflexives, en situation

Py montrera ultérieurement comment le locuteur met en œuvre des capacités réflexives pour maintenir notamment la tension acquisitionnelle : « ce désir d'apprendre qui suppose une remise en question régulière des acquis intermédiaires, une relative instabilité des connaissances acquises, un certain goût pour le jeu métalinguistique (une attention portée au fonctionnement de la langue de l'autre, l'imitation de l'input, les manipulations formelles) une lutte contre la fossilisation » (Py in Gajo et al, 2004). Ces capacités réflexives sont également mobilisées pour instaurer et maintenir une « double focalisation » (Bange, 1987) qui, chez

l'apprenant adulte, constitue l'un des moteurs de l'acquisition : « La saisie d'un input et son intégration dans l'interlangue suppose un véritable travail réflexif, une transformation provisoire du nouveau matériau verbal en objet de réflexion métalinguistique, voire une ébauche de conceptualisation ». De plus, le sujet allophone doit trouver les bonnes stratégies pour que ses interlocuteurs natifs le « corrigent », étayant ainsi son projet d'apprendre. Ses capacités réflexives développent chez le bilingue, la capacité de proposer les formes de contrat didactique, c'est-à-dire toute forme de « convention (explicite ou non) autorisant l'hétéro-correction sans mise en danger de la face de celui à qui elle est adressée ». Enfin, sa réflexivité lui permet de réguler son insécurité linguistique et sa crainte de faire des « fautes ». En effet, le poids des normes se manifeste par les pressions que les interlocuteurs natifs exercent sur l'interlangue de l'alloglotte et par l'évaluation dont ses performances font l'objet. Pour que ces pressions exercent une action apprenante sur lui, elles doivent être transformées par le sujet en modèles à suivre ou à imiter. Sa capacité à prendre son activité d'apprentissage pour objet de sa réflexion est donc centrale.
Nous souhaitons montrer maintenant comment, dans un contexte didactique, un apprenant peut combiner sa conscientisation des processus de construction de son répertoire plurilingue avec son questionnement sur la place que devrait occuper ce plurilinguisme dans ses perspectives d'avenir, ses valeurs et projets. Comme nous avons commencé à le montrer dans une publication antérieure, (Molinié, 2005), certains étudiants mettent en relation des paradigmes qui étaient jusque là disjoints : « apprendre une langue en situation de migration temporaire» ; «développer un répertoire plurilingue » ; « développer/enrichir son identité» ; « développer un projet d'avenir»,

Une réflexivité synchronisée avec l'expérience plurilingue

Pour illustrer ce point, nous allons voir comment Markus, étudiant en mobilité et alloglotte confronté à l'altérité linguistique a développé ses capacités réflexives sur deux plans : sur un plan métalinguistique (pour penser ses interactions exolingues) et sur le plan de sa construction identitaire : pour élaborer un habitus de jeune chercheur en sciences humaines. Une brève analyse du journal d'apprentissage, réalisé dans le cadre de son cursus d'études en lettres et sciences humaines, montrera comment s'articule cette double réflexivité. En effet, Markus est d'autant plus attentif aux phénomènes qu'il vit en interaction exolingue, que son identité d'étudiant en sciences sociales se construit précisément sur sa capacité socio-analytique à se prendre comme objet d'étude et à « retourner » sur lui-même les concepts qu'il est en train de s'approprier.

Penser les interactions sociales : une activité réflexive

Sa disposition à la réflexivité s'enracine chez ce jeune Allemand, étudiant en sociologie, lecteur de Bourdieu (chez qui il a trouvé « une description plus générale et systématique de (ses) expériences personnelles en tant qu'étranger »), dans la volonté de faire de ses interactions en situation exolingue le terrain privilégié sur lequel exercer sa capacité à observer le « rôle important de la langue dans le positionnement des individus dans la hiérarchie sociale ». Son « journal » devient donc le support qui lui permet d'articuler théorie et expérience afin, comme il le dit, d'apprendre à « profiter de (son) vécu pour en enrichir son savoir théorique ».

> « La lecture (de Bourdieu) m'a incité à choisir cet auteur comme thème principal de mon examen final en sociologie que je vais passer à mon retour en Allemagne et où j'espère pouvoir profiter de mon vécu pour en enrichir mon savoir théorique » (Markus, *Journal d'apprentissage de Markus W. : un habitus pour 9 mois*, Université de Cergy-Pontoise, 2005).

Il fait de son " journal ", un Essai au sens où l'observation, le dévoilement et la théorisation des faits sous-jacents à l'interaction socio-langagière y sont combinés à l'analyse de sa propre implication dans celle-ci. Dans ce but, il met tout d'abord en œuvre la composante méta-

linguistique de sa réflexivité. Concernant le code de la langue, il note par exemple : « Un moment clé de mon apprentissage du français était certainement le moment où j'ai compris que le petit mot " ne " qui fait partie de la négation écrite est rarement utilisé dans une conversation parlée ». Cette observation, transférée sur le plan intra-psychique, le conduit alors à effectuer un réexamen de son parler. La mise en relation entre le fait observé et sa propre interlangue le conduit à une seconde observation : « Cette découverte (…) m'a montré que presque toutes mes connaissances étaient fondées sur la langue écrite qui diffère souvent de la langue parlée ». Il en déduit ceci : « À partir de ce moment-là, j'étais convaincu que je devrais me détacher un peu de ma formation scolaire pour améliorer ma capacité de faire une conversation quotidienne ». Dans ce but, il s'emploie à acquérir (en interactions) « plusieurs niveaux de langue qui sont adaptés à la situation dans laquelle je me trouve et aux gens avec lesquels je parle ». Il tire donc d'une micro-observation (sur l'absence de double négation en français oral), une auto-évaluation de ses propres connaissances linguistiques. Ceci le conduit à une série de décisions pragmatiques : l'une des priorités de son apprentissage sera de satisfaire son « besoin » de variations linguistiques pour s'ajuster à la diversité des situations et des interlocuteurs francophones. Son observation particularisante se conclut sur une dimension généralisante : « Ainsi j'ai compris que le français n'est pas une langue homogène et monolithique mais diversifiée et riche en nuances auxquelles il faut faire attention ».

Une ethnométhode

Faire attention aux pratiques langagières, en situation, voici donc l'ethnométhode que Markus met en œuvre : il fait attention aussi bien au comportement de ses interlocuteurs qu'à l'effet que produit sur lui-même la dissymétrie des situations exolingues. Il exerce ses capacités de réflexivité méta-locutoire pour analyser quelles sont les conditions de réception et de production physique du message lorsqu'on est soi-même un interlocuteur allophone. Il est attentif aux sensations que lui procure la prononciation quotidienne de cette langue : « le sentiment douloureux mais très instructif d'être restreint ou même bloqué dans son articulation devient presque quotidien ». Ce malaise se double du sentiment de perdre la maîtrise du déroulement de l'échange : « Tout à coup la langue semble s'opposer au désir de s'exprimer, elle représente un outil peu performant et fiable et fait d'une simple conversation une aventure avec une issue plus ou moins incertaine ».
Cela le conduit à se laisser guider par l'interlocuteur et à coopérer en adoptant un rôle différent de celui qu'il endossait en langue maternelle :

> « Cela a pour conséquence un changement de l'attitude personnelle qui atteint parfois une ampleur étonnante. Dans des situations où on avait l'habitude d'agir avec assurance, sans hésiter et d'une façon assez dominante on devient soudainement beaucoup plus prudent, calme et réservé »(ibid).

Perte de contrôle sur l'organisation et la planification de son discours, sur l'organisation dialogique de l'événement communicatif et sur la régulation de cet événement sont imbriqués :

> « Au lieu de prendre l'initiative on se laisse souvent guider et se contente de réagir. En somme, le rôle qu'on joue est dans la plupart des cas un rôle plus passif, obéissant et coopératif que celui qu'on joue normalement (…). Il en résulte une attitude plus humble et moins exigeante et parfois on préfère se taire où on était habitué à intervenir ou à contester »(ibid).

Les formulations méta-langagières de Markus s'appliquent donc au code, à l'organisation du discours, aux conditions de réception et de production physique du message, à l'organisation dialogique de l'événement communicatif et à la régulation de cet événement. Sa capacité à observer, analyser, théoriser et mettre en relation les différents paramètres de son vécu interactionnel, fait de son écrit, celui d'un socio-analyste se prenant lui-même comme objet de sa recherche, sous un angle sociolinguistique.

Construire son identité : une perspective diachronique

Dans son Journal, Markus montre que le rapport entre langue et pensée n'est pas de l'ordre d'un déterminisme univoque mais est le fruit d'un emboîtement complexe de la langue et de la réalité à travers plusieurs relais en une sorte de causalité circulaire (Lüdi et Py, 1986 : 55-66). Il nous permet de comprendre que la confrontation à des schémas culturels provenant de systèmes différents entraine à la fois des chocs et des restructurations. Ces dernières résultent d'une activité de l'individu qui opère une série de restructurations linguistiques et interactionnelles pour mettre en relation deux mondes, deux cultures, deux langues, deux modèles de réalité qui ne sont pas autonomes. Par conséquent, chaque secteur de l'un peut entrainer une restructuration du secteur correspondant dans l'autre. Il en résulte la formation progressive d'un nouveau schéma de perception qui ne ressemble ni à celui que l'on possédait dans la culture d'origine, ni à celui du locuteur étranger. Il nous paraît donc pertinent de proposer des dispositifs éducatifs facilitant ces activités de restructuration, non seulement entre société d'origine et d'accueil mais également en relation avec un environnement dans lequel l'ensemble des repères culturels bouge.

Notre questionnement actuel sur l'identité plurilingue/ pluriculturelle se déploie en effet dans un contexte de mobilité (socio-éducative et culturelle), où la place de chacun n'est plus assignée *a priori* et où, par conséquent, chaque individu à la liberté d'en changer et le risque de la perdre : « En conséquence, les tensions augmentent entre l'identité héritée, celle qui nous vient de la naissance et des origines sociales, l'identité acquise, liée fortement à la position socioprofessionnelle, et l'identité espérée, celle à laquelle on aspire pour être reconnu » (Gaulejac, 2002 : 177). Qu'il soit migrant ou engagé dans des dynamiques de mobilité internationale, tout individu est amené à composer, articuler et reconfigurer dans une identité complexe, des héritages transmis au cours de la socialisation primaire, (par l'entourage familial), avec des acquis réalisés au cours des processus de socialisation secondaire (via la formation initiale et continue, la trajectoire professionnelle) et enfin, des aspirations sociales et identitaires.

Nous allons voir comment ces diverses composantes s'organisent dans les deux textes proposés par Catia pour présenter son « Parcours international de formation » et le « Projet personnel » qu'elle a mené de façon autonome au cours du premier semestre de l'année universitaire 2007-2008, dans le cadre de ses études en lettres et sciences humaines, en séjour universitaire Erasmus dans notre université. L'extrait ci-dessous montre comment l'appropriation des transmissions familiales (dans le domaine de la migration Portugal-France et du bilinguisme franco-lusophone) est interrogée au regard d'une situation nouvelle (le séjour Erasmus en France), avant d'être mise en relation avec un questionnement concernant l'avenir : rentrer au Portugal ou émigrer ?

> « Pour l'élaboration de mon projet personnel j'ai eu beaucoup d'idées, mais tous mes plans de projet étaient autour du même thème : l'immigration portugaise en France. Alors, ce que je vais présenter dans ce travail est une vision sur l'immigration portugaise en France pendant le 20eme siècle, principalement dans la deuxième partie du siècle quand il y a eu la plus grande vague d'immigration portugaise.
>
> Mais pourquoi je veux parler de ça ? La raison est très personnelle parce que ce thème-là me touche d'une façon spéciale. Je peux dire que presque toute ma famille est venue en France pour travailler et depuis que je suis petite je les entends parler en français. Alors, j'ai passé toute ma vie en écoutant des expériences de vie en France, et ça me faisait penser et me questionner qu'est-ce qui a autant d'importance dans ce pays pour générer tous ces mouvements migratoires et pourquoi ils ont abandonné leur pays d'origine. Aujourd'hui, je suis ici en France et les questions ont changé un peu. Maintenant, je réalise un projet de mobilité internationale (même que soit temporaire) et ce que je veux savoir est si cela vaut vraiment la peine d'émigrer du Portugal parce que pour mon avenir cette réponse peut-être très importante ». (Catia, *Projet personnel*, janvier 2008, Université de Cergy-Pontoise).

Catia séjourne à Paris dans sa famille portugaise. C'est dans le cadre d'un cours de français langue étrangère, délivré par son université francilienne, qu'elle choisit d'enquêter et d'interviewer ses proches au sujet de leur émigration en France. Elle souhaite comprendre les

raisons qui ont poussé et poussent encore tant de Portugais à quitter leur pays natal. Une série d'informations, (recueillies à travers lecture, documentaire et conférence), lui permettent tout d'abord de resituer ces processus dans une perspective historique. Ces informations, mises en relation avec ses entretiens d'enquête, la conduisent à mieux situer la migration de sa famille dans l'histoire collective. Elle compare alors cette migration avec sa propre mobilité. Ceci l'oriente vers une première conclusion : « le fait d'être ici en Erasmus et en cohabitant avec des émigrés portugais, en participant à leurs rituels et, enfin, en vivant leur quotidien me permet d'observer un autre côté de toute cette situation et peut-être de trouver des solutions pour mon avenir. Mais cela n'est pas très facile parce que chaque expérience internationale est très personnelle et parfois c'est difficile d'associer leurs histoires à la mienne ».
Comme on le voit dans le tableau ci-dessous, Catia énonce que si son identité première est marquée par- et reliée à - celle de la migration portugaise en France (colonne de gauche), la représentation qu'elle se forge de son identité présente (colonne centrale) et à venir (colonne de droite), ne s'identifie pas exactement à celle d'une migrante entre Portugal et France. Certes, son séjour à Paris lui permet d'accomplir le projet forgé dans l'enfance d'avoir « au moins, une petite expérience à l'étranger ». Mais ce sont les notions de « mobilité internationale » et « d'expérience internationale » qui semblent désormais constituer pour elle une possibilité d'étayer son désir de mobilité identitaire.

Reconfiguration identitaire en diachronie

Identité héritée dans un contexte d'émigration Portugal-France.	**Identité acquise dans le contexte de la Réforme de Bologne.**	**Interrogation sur l'identité espérée : dans un contexte plus « international » ?**
Je voulais beaucoup venir en France pour étudier, parce que dès que j'étais petite je pensais qu'un jour je sortirais du Portugal pour avoir, au moins, une petite expérience à l'étranger car ma famille habite presque en totalité à l'étranger. (Catia, *Projet personnel*). Depuis que je suis petite j'entends presque toute ma famille parler français. Alors j'ai passé toute ma vie en écoutant des expériences de vie en France. (Catia, *Récit d'un parcours international de formation*).	Aujourd'hui, je suis ici en France. Maintenant, je réalise un projet de mobilité internationale (même que soit temporaire). (Catia, *Projet personnel*). Bologne a été adopté par mon université et la confusion continue jusqu'aujourd'hui (ECTS). Avec l'adoption de la Déclaration de Bologne, la direction de l'école commence à essayer de motiver ses étudiants pour l'expérience qui est l'Erasmus. (Catia, *Récit d'un parcours ...*).	Ce que je veux savoir est si cela vaut vraiment la peine d'émigrer du Portugal parce que pour mon avenir cette réponse peut-être très importante (…). Chaque expérience internationale est très personnelle et parfois c'est difficile d'associer leurs histoires à la mienne (Catia, *Projet personnel*).

À travers son questionnement sur les raisons de l'émigration portugaise en France Catia interroge donc les conditionnements familiaux et historiques qui ont conduit la génération précédente à développer des formes de mobilité et d'identité bi-pôlaires. Elle réalise (à travers les entretiens qu'elle réalise, lorsqu'elle demande à ses interviewés de s'exprimer sur leur identité française et/ou portugaise) que « le migrant doit mettre en relation deux mondes, deux cultures, articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil » pour reprendre les termes de Lüdi et Py (1986 : 59). Sa propre dynamique identitaire s'étaye sur son statut social d'étudiante Erasmus, qu'elle perçoit comme ouvert sur d'autres mobilités que le seul va-et-vient identitaire entre deux destinations. C'est, nous semble-t-il, le sens de la question posée dans son Récit de parcours : « Est-ce que je dois continuer avec mon expérience internationale ou je dois rentrer au Portugal ? ». L'alternative posée ici n'est plus entre Portugal ou France mais entre expérience internationale ou Portugal.

Conclusion

Parler de construction d'identité plurilingue en corrélant ce processus à des situations d'interaction exolingue, sous-tend un débat sur la conception que l'on a de l'acteur social. Considérons-nous plutôt que les interactions socio-langagières renforcent les déterminations psycho-sociales de l'identité ? Ou bien estimons-nous que ses interactions peuvent stimuler chez l'individu le développement d'une identité plus complexe ? En situation exolingue, le locuteur met en œuvre des stratégies identitaires diversifiées et des compétences sociolinguistiques plurielles pour communiquer. Il est au centre d'interactions, au sein desquelles il expérimente des compétences diversifiées afin de résoudre des problèmes, tout en bricolant une identité évolutive et traversée tout au long de la vie par des tensions et des restructurations. En écrivant cela, nous mettons l'accent sur les actes et intentions des individus dont le comportement n'est pas considéré comme étant prédéterminé mais négocié au fil des rencontres. Une conception adverse supposerait que les comportements linguistiques sont, a priori, déterminés par la position des locuteurs dans le système social.

Parce que des articulations singulières s'établissent chez le sujet entre ses interactions langagières et la (co)construction de son identité sociale et culturelle, il est souhaitable de faire de la classe de langue un espace propice à des interactions qui favorisent y compris, des reconfigurations identitaires. Loin de renforcer les déterminations sociales et le formatage identitaire, ces dynamiques pédagogiques favorisent une approche plurilingue du sens, la création de relations interculturelles et la réflexivité, établissant un pont entre deux projets éducatifs : l'un porté par l'éducation au plurilinguisme, l'autre par les pédagogies interculturelles (Molinié, 1993, 2006). Une articulation entre ces deux projets nous semble nécessaire et repose sur la combinatoire de pratiques réflexives et autobiographiques, actionnelles et interactionnelles.

Bibliographie

Albert, J.-L. & Py, B., (1985). « Interlangue et conversation exolingue », *Stratégies d'apprentissage, Cahiers du département des langues et des sciences du langage n° 1,* Université de Lausanne, ps. 30- 47.

Albert, J.-L.& Py, B., (1986). « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Etudes de Linguistique Appliquée n° 63*, ps. 78-90.

Bange, P., (1987), « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue ». Texte présenté dans le cadre du *Réseau Européen sur l'Acquisition des Langues* (RELA), Aix-en-Provence.

Bronckart, J.-P.,(1985). *Les sciences du langage, un défi pour l'enseignement ?*, Unesco-Delachaux et Niestlé, Lausanne.

Certeau, M. de, (1980, 1990). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Gallimard, Paris.

Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (éds) (2004). *Un parcours au contact des langues*, *Textes de Bernard Py commentés*, LAL, Crédif-Didier, Paris.

Gaulejac, V., (2002). « L'identité », *Vocabulaire de psycho-sociologie,* Références et positions, dir. : Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A., Erès, Paris, ps.174-180.

Lüdi, G., Py, B., (1986), *Etre bilingue,* Peter Lang, Berne, Paris.

Molinié, M., (1993). *Vers une approche relationnelle de la communication interculturelle*, Thèse de doctorat, Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

Molinié, M.,(2006). (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Numéro 39 du Français dans le Monde Recherches et Applications, FIPF-Cle international, Paris.

Molinié, M., (2005). « Retracer son apprentissage, pour quoi faire » ? A.I.L.E. n°23, *Théories linguistiques et apprentissage du français langue étrangère*, dir. : C. Martinot, Paris, ps. 137-152.

Porquier, R. (1986). « Remarques sur les interlangues et leurs descriptions », *Études de Linguistique Appliquée n° 63*, ps.101-107.

Schefflen, A. (1981). « Systèmes de la communication humaine », *La nouvelle communication*, Seuil, Paris, ps. 145-151.