

De la « mobilité » de l'imaginaire linguistique chez les étudiants Erasmus

Deborah Meunier

Doctorante en Didactique du FLES à l'Université de Liège

dmeunier@ulg.ac.be

Résumé

Nous proposons de traiter dans cet article des représentations des étudiants Erasmus à propos des langues (en particulier le français) et des pratiques langagières en jeu en contexte de mobilité. Une analyse de leur discours montrera la fluctuation attitudinale des sujets vis-à-vis de ces questions. On verra comment leur discours est traversé par différentes normes (prescriptives, fictives, identitaires,...) et prédiscours, fonction d'un certain imaginaire, tant linguistique que culturel. Des extraits d'un corpus d'entretiens viendront étayer notre propos.

Mots-clés : *représentations, imaginaire linguistique, identité, discours épi- métalinguistique, attitudes, mobilité étudiante*

Abstract

We propose in this article to deal with representations of Erasmus students with regard to languages (French in particular) and practices (in relation to languages and intercultural matters) that are in question in a context of mobility. An analysis of their discourse will show the attitudinal variation of subjects with regard to these questions. We shall see how their discourse is affected by different norms (prescriptive, fictive, identity-related) and pre-discourse, as a function of a certain state of the imagination, linguistic as well as cultural. Excerpts from a corpus of interviews will form the basis of our observations.

Key words: *representations, linguistic imagination, identity, intercultural, epi- metalinguistic discourse, attitudes, student mobility*

1. Contexte de la recherche

Selon V. Papatsiba, la « mobilité étudiante » serait un concept « politiquement correct mais pédagogiquement inhabité » (2003 : 4). Les nombreux travaux relatifs aux contextes de mobilité académique attestent en effet de la nécessité de questionner la capacité d'adaptation du système éducatif universitaire confronté à de nouvelles configurations, qu'elles soient sociales, culturelles, discursives ou didactiques (i.e. P. Kohler Bally, 2001 ; E. Murphy-Lejeune, 2003 ; V. Papatsiba, 2003 ; M. Anquetil 2006 ; M. Byram, F. Dervin, 2008). Ainsi par exemple, certains spécialistes émettent des réserves sur le développement effectif des compétences « interculturelles » (voir l'état des lieux proposé par M. Anquetil, 2006 : 63-66) : les relations avec les autochtones (s'il y a...) seraient conviviales mais superficielles, souvent dominées par des attitudes ethnocentrées ; les stéréotypes subsisteraient et serviraient « d'écran à la perception de la réalité, de grille de sélection et de lecture de la société étrangère, mais dont les étudiants n'ont pas conscience » (p.65)¹. Partie de ce constat, nous avons choisi de nous intéresser aux conditions d'apprentissage linguistique des étudiants Erasmus en Belgique francophone. On dénombre plusieurs facteurs susceptibles de limiter les apprentissages :

¹ À propos des stéréotypes, nous tenons également à rappeler leur fixité et leur utilité pour la communication et l'élaboration du lien social... .

- (a) L'effet « ghetto Erasmus » et l'émergence d'une « communauté » isolée. F. Dervin (2008c) parle de « communauté-crochet », concept qu'il reprend au sociologue Z. Bauman, (2004), ou de « groupalité »², qui se caractériseraient par une solidarité de circonstance, donc passagère, entre les étudiants Erasmus ;
- (b) Les difficultés d'articulation entre le français « lingua franca »³ et le français « langue académique » (ce dernier pose d'ailleurs problème aux natifs eux-mêmes car il exige la maîtrise de pratiques langagières fondées sur la construction d'une position énonciative et de savoirs, lexicaux par exemple, spécifiques à la discipline) ;
- (c) La prééminence de l'apprentissage des *soft skills*⁴ sur celui des compétences « dures » (Papatsiba, 2003 : 115) ;
- (d) L'absence de réflexivité de la part des acteurs didactiques ;
- (e) La circulation de représentations axiologiques et de stéréotypes liés à la langue française, à ses locuteurs, à son enseignement, à sa culture ;
- (f) Le paradoxe de la « liquidité identitaire solidifiée » (Dervin, 2008, 2009) des étudiants mobiles qui oscillent entre des marques de « solidité » (l'individu est prédéterminé par ses appartenances culturelles, ethniques etc.) et de « liquidité » identitaires (l'individu revêt différents masques selon les contextes).

Par rapport à cette problématique, un axe nous paraît particulièrement fécond, parce qu'il s'appuie sur une image de la langue et de son enseignement-apprentissage qui englobe son imaginaire linguistique et ses représentations socioculturelles. En effet, on n'apprend pas seulement la grammaire d'une langue mais aussi tout ce qu'elle véhicule en termes de *perceptions, mythes, stéréotypes, représentations, imaginaires, fictions...* - une terminologie variable selon les options théoriques (voir les travaux de Beacco, 2004 ; Moore, 2005 ; Auger, Dervin et Suomela-Salmi, 2008,...). La langue est objet d'apprentissage, mais elle est aussi objet de discours, méta- ou épilinguistiques. Nous proposons donc dans cet article d'essayer de répondre aux interrogations suivantes :

- (a) *Que nous apprend une analyse des discours des étudiants mobiles sur leurs représentations des langues et des pratiques langagières ?*
- (b) *Quel imaginaire relaient-ils et/ou se forgent-ils à partir de praxis sociales et linguistiques spécifiques au contexte de mobilité ?*
- (c) *En quoi les différents positionnements épilinguistiques des sujets révèlent-ils plus largement une instabilité identitaire ?*

2. Représentation et imaginaire : des concepts pertinents pour la didactique des langues?

² F. Dervin a récemment proposé un « guide de lecture » de la socialité en contexte de mobilité dans une communication à l'Université de Liège (mai 2010, à paraître).

³ La dénomination « Français Lingua Franca » (FLF) désigne ici le français pratiqué entre étudiants Erasmus non francophones comme langue véhiculaire internationale. Le lecteur trouvera une synthèse des caractéristiques du FLF chez F. Dervin (2008b).

⁴ Les « compétences douces » renvoient aux compétences personnelles, interpersonnelles, à la capacité de communication,... par opposition aux « compétences dures », relatives à une maîtrise plus technique.

Les travaux de Renée Balibar sur les français fictifs (1974) et ceux d'Anne-Marie Houdebine sur l'imaginaire linguistique (1975) avaient déjà montré comment les locuteurs forgent leurs représentations de la langue à partir de praxis scolaires et sociales, et la manière dont ces français « imaginaires » participaient de la constitution idéologique de la langue et de ses représentations.

Plus récemment, linguistes et didacticiens des langues ont montré le bénéfice possible d'une articulation entre les savoirs linguistiques « scientifiques » (savants) et les savoirs spontanés (profanes) qui interviennent sur le plan cognitif et dans la construction même des savoirs savants (Paveau, 2005), notamment dans l'étude des discours épi- et métalinguistiques. En tant qu'« entité cognitive (organisateur mental) qui fournit à l'individu un mode d'être en société (forme de connaissance du monde) construit ou activé en discours (formulée discursivement, de manière implicite ou explicite) » (Paveau, 2006 : 56), la représentation structurerait le processus d'acquisition langagière, agirait sur les comportements discursifs et cognitifs et constituerait un « horizon d'attente » déterminant pour les acteurs didactiques (Dagenais et Moore, 2004 ; Beacco, 2004).

Sur le plan épistémologique, les différentes approches disciplinaires (psychologie sociale, sociologie, linguistique, didactique, analyse du discours) ont fait de la *représentation* une notion « carrefour », dont le caractère foncièrement hétérogène pose de nombreuses questions, notamment d'ordre méthodologique. Nous ne discuterons pas ici de ces difficultés (voir Billiez, Millet, 2005 ; Moore, 2005 ; Meunier, 2010), mais nous tenterons de démontrer la pertinence du concept pour l'étude des conditions d'apprentissage du français en contexte de mobilité.

3. Imaginaire linguistique et activité épilinguistique

Dans le processus d'apprentissage d'une langue autre, le savoir spontané sur la langue cible repose essentiellement sur des représentations idéalisées et des fictions puristes (par exemple « le français est une langue difficile »), qui peuvent être recueillies et constituer un corpus exemplaire. La sociolinguiste L. Dabène (1994) a proposé une série de critères de classification des représentations sur les langues :

- (a) *L'utilité relative*, réelle ou supposée
- (b) La *facilité/ difficulté*, réelle ou supposée, en fonction de la prononciation, de l'écriture, ou d'une idée doxique (par exemple la réputation de difficulté de l'allemand à cause des déclinaisons)
- (c) La *beauté/ laideur* supposée de la langue : en fonction de la prononciation, mais aussi en rapport avec les productions artistiques associées à la langue
- (d) Le *prestige relatif* de la langue, de ceux qui la parlent (comme langue maternelle ou étrangère) : pour acquérir soi-même du prestige en la parlant
- (e) La *sympathie/ antipathie* pour les autochtones : en rapport avec les aléas de l'histoire (notamment coloniale), la politique internationale, etc.

D'après le modèle de l'imaginaire linguistique et culturel développé par Houdebine (1975 - 2008), l'attitude du sujet-locuteur vis-à-vis de la langue (la/les sienne(s), celle des autres, la langue étrangère ou seconde qu'il apprend) peut être dictée par l'image que les autres lui donnent de son parler ou par celle qu'il s'en fait. On parlera de « sentiments linguistiques » ou de « normes subjectives », qui correspondent à des attitudes plus ou moins normatives des locuteurs et qui vont dépendre notamment de la façon dont ils envisagent leur statut

(Houdebine, 2008). Ces normes *subjectives* relèvent de la compétence universelle de métalangage : en glosant sur la langue, les locuteurs vont rationaliser leur rapport à celle-ci. Nous retiendrons de son modèle (version 2008) les sous-catégories de *normes subjectives* suivantes :

- (a) Normes *prescriptives* : les évaluations sont étayées par un discours institutionnel d'intensité variable.
- (b) Normes *fictives* : les évaluations se fondent sur des arguments esthétisants non étayés par un discours institutionnel.
- (c) Normes *communicationnelles* : les arguments portent sur la compréhension et l'intégration au groupe.

L. Brunet-Hunault (1996) a proposé deux sous-catégories de normes supplémentaires :

- (a) Normes *identificatoires* : l'image que donne aux autres la langue qu'on parle
- (b) Normes *identitaires* : l'image qu'impose le groupe auquel s'identifie le locuteur

Ces deux images langagières participent en général d'un rapport dialectique entre l'individu et le groupe, et montrent le double rôle de la langue dans la construction identitaire des sujets : l'image langagière va servir à la reconnaissance sociale entre les acteurs sociaux (identification ou discrimination) et à l'intégration au(x) groupe(s) (fussent-ils imaginés). Les locuteurs vont élaborer des grilles d'identification qui vont leur permettre soit de se reconnaître « dans la norme » du groupe, soit au contraire de se sentir à l'écart ou en situation d'insécurité, linguistique (Labov, 1976) et culturelle.

Plus généralement, on étudiera les traces de l'activité *épilinguistique* dans l'activité langagière, *via* les évaluations plus ou moins normatives des sujets par rapport aux différentes langues qu'ils connaissent (y compris les différents types de français qu'ils ont rencontrés pendant leur séjour en Belgique). D'après la sociolinguiste C. Canut, « les discours épilinguistiques, qui émergent de manière singulière en interaction, ne sont pas des produits “finis” mais s'inscrivent dans une dynamique, une activité épilinguistique, propre à chaque sujet dans son rapport à l'autre en discours. » (Canut, 2000 : 72). Les traces *épilinguistiques* seraient dès lors instables, non définitives et non pas « issues de représentations globales de l'individu » (2000 : 75). Partant de cette définition, nous étudierons la *fluctuation attitudinale* des locuteurs entre les différentes normes, ainsi que les *fluctuations intersubjectives* et/ou *interdiscursives* entre des positionnements *épilinguistiques* « homogénéisants » (distanciation) *versus* « hétérogénéisants » (marqués par l'intersubjectivité et l'implication personnelle) (Canut, 2000 : 84). Il faudra également tenir compte du fait que l'enquêteur-interviewer joue un rôle non négligeable dans l'élaboration du discours de l'interviewé et participe lui-même de ces fluctuations (par son statut, l'orientation de ses questions etc.). Cette citation de F. Dervin illustre bien la dimension « co-élaborative » de l'entretien, et vient par ailleurs justifier l'approche énonciative pour laquelle nous avons opté : « ils [sujets de l'étude] construisent subjectivement ce qu'ils affirment, ne révèlent pas forcément 'une réalité' et n'apportent pas la 'preuve' d'une expérience. C'est pourquoi il est essentiel de travailler sur le *comment* plutôt que sur le *quoi*, ou sur comment *le comment* est en accord avec *le quoi* dans ce qu'ils co-affirment avec l'intervieweur » (Dervin, 2008a : 6).

Les résultats de nos analyses devraient montrer, *via* l'inventaire de marques observables dans le discours, la cristallisation de configurations révélatrices d'une série de

normes prescriptives, fictives, identitaires..., déterminantes quand on apprend une langue étrangère et que l'on vise le développement de compétences interculturelles et langagières. De même que l'analyse de discours révélera une certaine « mobilité » des sujets dans leurs identifications multiples à des « communautés imaginées » (Anderson, 1983).

4. Les outils de l'analyse du discours

Dans la veine d'une *linguistique populaire* attachée à l'étude de la science spontanée des sujets (connaissances empiriques, croyances), nous souhaitons étudier le discours « spontané » ou « ordinaire » des acteurs de la mobilité étudiante, caractérisé par la présence de *prédiscours*, selon le concept proposé par M.-A. Paveau pour englober les notions de lieux communs, stéréotypes, doxa,... (2006). Le programme qu'elle propose confirme nos intuitions : « (...) la linguistique populaire devrait constituer un domaine de la linguistique, car elle concerne non seulement les pratiques langagières sociales (vers la sociolinguistique) mais aussi les procédures d'enseignement-apprentissage de la langue (vers la didactique de la langue et la psycholinguistique) » (Paveau, 2005 : 99).

Une analyse discursive dans son versant énonciatif permettra de voir comment le discours des acteurs sociaux oscille entre des présupposés idéologiques forts sur les différences culturelles, nationales, différentes normes, et des identifications à différents groupes sociolangagiers imaginés.

Pour ce faire, nous étudierons différents phénomènes énonciatifs ((pseudo-)discours rapporté (Rosier 2008), discours narrativisé, (non) attribution du dire...) afin d'appréhender plus spécifiquement les processus d'identifications multiples en jeu dans le discours. Fred Dervin l'a d'ailleurs souligné très justement: « *Whether the voice it [discourse] contains is identifiable or not, this phenomenon participates in acts of identification as it contributes to the process of putting forward a certain image of the self and the Other* » (2009b: 3).

Nous analyserons tous les éléments indexicaux (déictiques, subjectivèmes,... selon la modélisation proposée par Kerbrat-Orecchioni, 1980). On se focalisera sur :

- (a) Les marques d'instabilité et d'ambivalence au niveau du positionnement énonciatif (par exemple « on » vs « ils ») ;
- (b) Les évaluatifs modalisateurs (du type *vrai/faux*) et axiologiques (du type *bon/mauvais*) ;
- (c) Les effets de dialogisme et d'interdiscursivité (avec par exemple le phénomène de *distanciation épilinguistique* où l'on observe chez le locuteur un « retranchement dans un positionnement socialement pré-déterminé (*doxa*) souvent homogénéisant, voire stéréotypé, et en tout cas toujours déterminé par des discours antérieurs » (Canut 2000 : 84)).

Enfin, la linguiste L. Rosier a proposé une « scénographie » de la source énonciative des énoncés rapportés (2004 : 67), dont nous retiendrons deux formes récurrentes dans notre corpus :

- (a) La source n'est pas identifiée, ce qui participe d'une péjoration de la parole collective (« il paraît que », « on dit que »,...), ou au contraire, de sa légitimation (c'est l'expérience universelle qui parle, « ça va de soi ») ;

- (b) La source acquiert une légitimité de par le renvoi à un énonciateur stéréotypique (allant du sexotype à l'ethnotype : « les femmes », « les Allemands »,...). Rosier parle de « métonymie énonciative », où le discours d'un individu est attribué à un groupe d'énonciateurs dits semblables.

5. Corpus

Notre analyse portera sur des entretiens menés auprès d'étudiants Erasmus dans le cadre de notre recherche doctorale (phase exploratoire)⁵ à l'Université de Liège. Ces étudiants ont séjourné à Liège pendant un semestre, entre septembre 2009 et février 2010. Nous envisagerons notre corpus de deux façons : d'abord, à partir d'extraits de 5 entretiens, nous proposerons une sorte de « cartographie » succincte des représentations de l'objet « langue » et des pratiques langagières spécifiques au contexte Erasmus. A défaut de montrer la dynamique des représentations telles qu'elles se négocient en discours et dans l'interaction avec l'interviewer, cette approche permettra toutefois de mettre au jour l'imaginaire linguistique des étudiants interrogés. Sans prétendre à la représentativité, notre échantillon (encore trop modeste à ce stade) devrait cependant montrer, comme annoncé *supra*, la cristallisation de certaines configurations représentationnelles.

La deuxième partie de l'analyse portera sur un seul entretien individuel. Cette étude permettra d'illustrer plus précisément l'approche méthodologique que nous proposons, et de mettre en exergue les fluctuations *intersubjectives* et *interdiscursives* révélatrices de la fluidité identitaire des étudiants et de la dialectique individu-« groupe » qui se met en place dans leur discours.

6. Analyses

6.1. Les représentations de la langue française

6.1.1. Le français *lingua franca*

Nous avons demandé aux étudiants de décrire le français pratiqué entre Erasmus non francophones, ce que nous appelons donc « Français Lingua Franca » (cf. point 1). On trouvera plusieurs représentations axiologiques que nous déclinons en différents axes d'évaluation :

La correction en général (syntaxique, phonétique, lexicale,...)

(a) Ma : [...] *je préfère parler avec des gens francophones*

DM : *pourquoi ?*

Ma : *bon [rires] pour apprendre la langue, la langue correcte et aussi l'accent*
(2009/a/Ma)⁶

⁵ Notre enquête finale sera réalisée entre septembre 2010 et juin 2011. Elle comprendra d'une part, les données obtenues *via* un questionnaire électronique, et d'autre part, les transcriptions d'entretiens individuels. Ces deux volets de l'enquête seront menés en deux temps, au début et à la fin du séjour Erasmus.

⁶ Les références au corpus sont à comprendre comme suit : année du recueil des données + lettre a ou b selon le moment de l'entretien, au début ou à la fin du séjour + lettres du prénom de l'étudiant(e) (et du nom de famille si nécessaire).

L'étudiant sous-entend que le français des non-natifs n'est pas « correct » en comparaison avec la langue des « gens francophones », et que parler avec des non-natifs ne permet pas « d'apprendre la langue ». On voit bien s'opérer le mouvement dialectique puriste, à la fois social (distinction « moi » vs « autre ») et linguistique (opposition « correct » vs « faux »), tel que le définissent Delveroudi et Moschonas (2003 : 2-3). Les pratiques langagières sont envisagées par rapport au statut des interlocuteurs et à des communautés imaginées selon un processus de catégorisation généralisante.

La prosodie

- (b) *c'est plus facile de parler français avec les non francophones parce qu'ils sont pas assez vite* (2009/a/M)
- (c) *mais il y a aussi des problèmes avec les non francophones parce que quand on parle par exemple avec quelqu'un qui vient de l'Angleterre / je sais parce que j'ai un copain ici qui vient de Leeds et il a un accent très fort de l'Angleterre et ça c'est dif- de temps en temps difficile de le comprendre* (2009/a/M)

On retrouve le même processus d'homogénéisation des pratiques que précédemment. L'étudiant essaie de légitimer son propos en ayant recours à son expérience personnelle (« je sais parce que ») tout en limitant le domaine de validité de son propos avec un modalisateur (« de temps en temps »). La dimension « classante » de l'accent affleure également dans le discours (« il a un accent très fort »).

Le niveau de langue

- (d) *ils [les Erasmus] parlent tranquillement avec des mots plus faciles* (2009/a/CB)
- (e) *ils [les Erasmus] parlent un français de base* (2009/b/CR)
- (f) *ben c'est le français littéraire [rires] parce que ben on connaît pas beaucoup de mots familiers donc on utilise mm voilà / on fait beaucoup l'attention pour parler bien pour utiliser les schémas de grammaire parfaite de subjonctif et tout ça (1) mais normalement quand je parle avec les Français et les Belges ben j'ai jamais entendu qu'ils parlent si :: je sais pas correctement que nous [...]oui mais c'est surtout la différence c'est quand on utilise les mots vraiment beaux- beaux mots /* (2009/b/Ma)

On voit ici deux représentations du FLF qui semblent s'opposer (« français de base » / « français littéraire ») mais qui participent pourtant toutes deux d'une péjoration de la pratique. En effet, le sujet stigmatise ici la méconnaissance du registre de langue familier et la pratique d'un français qui ne correspond pas à celui que parlent les natifs (ce qui relève de la compétence pragmatique). Toutefois, on peut observer que le positionnement du locuteur est instable et ambigu : alors que précédemment l'étudiant signifiait qu'il préférerait parler avec des francophones pour apprendre le français correct, ici c'est le FLF qui représenterait la correction (« ils parlent pas si correctement que nous »). Une analyse au niveau énonciatif révèle cette fluctuation entre une norme *prescriptive* à tension *fictive* (la norme = les « beaux mots »), et l'expérience communicative réalisée avec des natifs dans un contexte francophone. La conscientisation de la dissonance entre les représentations initiales et la réalité linguistique constitue certainement un terrain propice à une intervention didactique au niveau des représentations des apprenants (qu'est-ce que la correction ?).

L'hybridité

(g) *oui mais en plus les étrangers quand ils parlent en français il y a toujours une petite comment dire une petite :: ben si on comprend pas on peut utiliser le mot en anglais par exemple / ou on dit en notre langue maternelle et c'est pourquoi c'est un petit peu bizarre / en plus il y a beaucoup de gens qui parlent en franco-anglais c'est-à-dire tout ensemble [rires] et comme ça ils font / je sais pas c'est difficile de comprendre mais quand même il faut essayer ///* (2009/b/Ma)

Les sujets tendent à stigmatiser la pratique du FLF, surtout lorsqu'il s'agit de comparer le français « inter-erasmus » aux interactions avec des natifs. Alors qu'on pourrait s'attendre à ce qu'ils valorisent les pratiques de leur groupe de pairs (caractérisé par ses propres normes, ses codes, ses rites, ...⁷), on constate que sur le plan de l'identité langagière, telle qu'elle est mise en scène dans leurs discours, les étudiants Erasmus discréditent ce français « mélangé » et restent attachés à la langue la plus unifiée, la plus lisse. Faut-il y voir l'influence d'une norme *prescriptive* européenne relative à l'apprentissage des langues étrangères, du type : « l'élite pionnière » Erasmus (Murphy-Lejeune 2003 : 15) doit apprendre les langues (et non un sabir hétéroclite et incompréhensible) dans le but de participer à la construction de la société sociolinguistique européenne de demain.

6.1.2. Le modèle français

Si l'on compare les représentations du FLF avec les représentations stéréotypées de la langue française, les premières sont en quelque sorte l'envers négatif des secondes. On pourrait distinguer les axes suivants : *hybridité/pureté* ; *médiocrité/prestige* ; *incorrection/correction* ; *simplicité/complexité* ; *confusion/clarté*. Les évaluations sollicitées par rapport au français parlé par les natifs montrent une association spontanée avec la France et les locuteurs Français, dignes représentants de la norme linguistique :

- (h) *j'ai appris le français à l'école de professeur parisienne et elle parle un très bon français mais très strict français / français de la France* (2009/a/M)
- (i) *[...] le Français il a pas le problème de s'exprimer donc je comprends tout ce qu'il veut dire / et en plus ben il parle avec un accent formidable donc comme ça je peux voler un petit peu de ça* (2009/b/Ma)

Le discours des étudiants se veut très homogénéisant : il n'y aurait qu'une langue, qu'un accent, et le seul « bon français » serait le « français de la France » (voire sa version « parisienne »). On retrouve la fonction « classante » de l'accent (« un accent formidable »), déjà relevée dans l'extrait (c).

Face à de telles représentations, on peut se demander comment les étudiants perçoivent le français et ses variations « belges ».

6.1.3. Et la variation « belge » ?

Si le natif est souvent préféré au non-natif pour les interactions, c'est davantage encore l'étudiant français (en séjour Erasmus) qui est préféré à l'étudiant belge :

- (j) *euh je préfère le français de France ((ton gêné)) ben c'est :: // parce que moi je pense que le français des Belges c'est peut-être c'est plutôt le français de :: mm champêtre /*

⁷ On peut se demander ce qu'il en est de cette « nouvelle identité » des étudiants étrangers dont parlait E. Murphy-Lejeune (2003), une identité se définissant notamment par son « esprit international »...

donc [rires] / oh oui mais c'est comme ça je trouve ça amusant / et le Français- le Français il parle oui il parle comme le roi et tout ça oui (2009/b/Ma)

(k) *[...] et il y a beaucoup de petits mots ici que je ne connais pas parce que c'est dialecte et ça c'est un peu difficile parce que le Belge il ne veut pas / il ne remarque pas que ça c'est pas le vraiment français de la France que je connais (2009/a/M)*

On constate que la norme linguistique française domine les représentations. Ils veulent apprendre un français « correct », « strict » (cf. extrait h), qui serait celui parlé en France, alors que le français tel qu'il est pratiqué en Belgique est vu comme un « dialecte », une version « champêtre » qui fait sourire (« amusant »). Loin d'être anecdotiques, ces caractérisations spontanées révèlent à nouveau la dimension « classante » de la langue.

6.2. Fluctuations intersubjectives et identifications plurielles

Nous allons à présent analyser à titre exemplaire un entretien mené auprès d'une étudiante (M) en philosophie d'origine allemande en octobre 2009. Cette analyse va mettre en relief les différents positionnements de l'étudiante vis-à-vis des langues et de leurs pratiques. Nous verrons que ces fluctuations au niveau discursif entre différentes normes et *prédiscours* traduisent plus largement des variations attitudeles et des identifications multiples.

Dès le début de l'entretien, l'étudiante nous parle spontanément des difficultés d'ordre linguistique qu'elle a rencontrées à son arrivée :

(l) DM : *As-tu choisi d'étudier en Belgique ? Pourquoi ?*

M : *c'était un choix / c'était la langue surtout // j'avais le choix entre Helsinki en Finlande et Liège // À Helsinki ils font les études en anglais, j'ai déjà fait les études en anglais // c'était vraiment mauvais quand je suis arrivée ici // les premières deux semaines c'était horrible // je comprends beaucoup mais je ne peux pas parler // c'était horrible //*

L'étudiante propose ensuite une catégorisation des pratiques langagières (les siennes et celles des autres étudiants), basée essentiellement sur des critères ethniques:

(m) *ça revient les choses / avec mes propriétaires ils sont relativement jeunes et on a parlé français // il y a beaucoup d'Erasmus qui parlent entre eux anglais // mais moi le groupe avec lequel moi je sors on a essayé de parler beaucoup le français / aussi le temps où ils sont seulement les allemands et ça c'est pas normal / normalement quand ce sont seulement les allemands ils parlent allemand / quand ce sont seulement des espagnols ils parlent espagnol / ça c'est toujours un peu dangereux /// maintenant je suis où le groupe je suis comme ça il y a souvent une seule personne qui est dans un autre pays et on parle français*

On voit se constituer ici un véritable discours puriste (on retrouve la distinction « moi » vs « autre » et l'opposition « ça se fait » vs « ça ne se fait pas »), relatif cette fois aux échanges avec le *Même*⁸ qui iraient à l'encontre des idées doxiques d'ouverture et de découverte de l'Autre liées à la mobilité étudiante. On retrouve le phénomène de généralisation, souvent « ethnotypée », déjà souligné au point 6.1 (« beaucoup d'Erasmus », « le groupe », « les Allemands », « les Espagnols »). L'étudiante explique comment elle « essaie » de parler

⁸ Nous empruntons à F. Dervin les désignations *Même* (étudiant de même nationalité) et *Autre* pour traiter des relations et des identifications propres au contexte de mobilité étudiante.

beaucoup le français au sein du groupe d'Erasmus qu'elle fréquente. On notera l'identification explicite à un groupe *via* le pronom « on », groupe supposé linguistiquement hétérogène et « international » puisqu'opposé au groupe allemand (« ils »). Cependant, on remarque par la suite que le groupe est en réalité homogène (composé exclusivement d'étudiants allemands) lorsque l'étudiante précise que souvent il y a « une seule personne qui est dans un autre pays », justifiant par là l'usage du français comme langue véhiculaire. Plusieurs normes sont en jeu dans le discours et semblent déterminer les différents positionnements de la locutrice : l'indétermination de l'identité langagière des membres du groupe auquel l'étudiante se dit appartenir montre la volonté de celle-ci de justifier une pratique de la langue du pays d'accueil, telle qu'elle est promue par le discours institutionnel (norme *prescriptive*). Une attitude *prescriptive* à tension *fictive* est aussi à relever quand elle qualifie de « pas normal » la pratique du français entre Allemands ou de « un peu dangereux » le fait que les étudiants espagnols restent entre eux. Enfin, l'image langagière que veut donner l'étudiante renvoie à une norme *identificatoire* (qui semble d'ailleurs récurrente dans les discours des étudiants Erasmus que nous avons analysés, et qui doit certainement être déterminée par la relation interviewer-natif et interviewé-non-natif) : la langue la plus pratiquée est le français, parfois l'anglais (mais plutôt pour répondre aux normes *communicationnelles*), et les échanges dans la langue du Même sont à éviter. L'extrait suivant confirme cette analyse :

(n) *j'ai entendu qu'ils sont tous dans le « city living » / et ils parlent seulement espagnol / et quand il y a quelqu'un d'autre ils parlent anglais // ils ne veulent pas ou ils ne peuvent pas ou je ne sais pas // on m'a raconté que là-bas personne parle français // avec les anglophones c'est aussi souvent comme ça / surtout les américains qui ne veulent pas parler français*

On retrouve ici une représentation stéréotypée largement partagée par les étudiants Erasmus sur la communauté Erasmus espagnole qui occupe le « city living » (immeuble de « kots », d'appartements pour étudiants). L'étudiante rapporte des discours antérieurs (« j'ai entendu que », « on m'a raconté que ») qui prennent une forme narrativisée. On a ici un exemple de mise en circulation d'un discours dont l'énonciateur est anonyme, se constituant en une sorte de mythe qui participe du processus de stigmatisation. Enfin, les généralisations du type « les Américains », « les anglophones » montrent à nouveau le mécanisme de catégorisation basé exclusivement sur des critères de différenciation ethnique et linguistique.

Par la suite, les évaluations ont été davantage sollicitées du fait de la situation d'entretien. En effet, nous avons demandé à l'étudiante de se positionner vis-à-vis des langues. Dès le départ, celle-ci met en concurrence le français et l'anglais :

(o) DM : *Est-ce que c'est important d'apprendre le français ?*

M : *[...] je trouve que tout le monde dit qu'on doit parler l'anglais et oui c'est important parce que presque tout le monde peut parler anglais // mais euh je pense que c'est très important de ne pas seulement parler l'anglais / de trouver une autre langue // et pour moi il y a beaucoup de gens qui dit ouais maintenant on doit apprendre le chinois / mais pour moi ça fait aucun sens parce que les Européens / ou les gens du monde d'ouest / il ne peut pas apprendre le chinois vraiment bon parce que le système est très très difficile seulement quand il fait les mots c'est pas comme nous // et aussi les Chinois dit les gens là-bas l'Europe il ne peut pas parler chinois // si, s'il essayait // les Chinois ne veulent pas parler avec les gens de l'Europe chinois, ils veulent parler anglais, ils peuvent tous parler anglais // on ne doit pas // mais maintenant en Europe il y a beaucoup de nouveaux pays*

et on doit je pense apprendre un autre langue européenne ou presque européenne // pour moi c'est aussi intéressant d'apprendre le russe

La locutrice fait à la fois appel à une certaine doxa (l'énonciateur est générique et anonyme « tout le monde dit que », « tout le monde peut »), qui dénonce le monopole de la langue anglaise sans remettre en question son utilité, et l'importance de connaître plusieurs langues européennes. Il est intéressant de voir ici le procédé qui empêche l'identification de la source énonciative au profit ici d'une légitimation de la parole collective (voir la scénographie présentée *supra* au point 4). Mais en même temps, le jugement interprétatif subjectif de l'étudiante est tangible sur le plan énonciatif (« je trouve que », « mais... je pense que », « pour moi »). On voit bien à nouveau cette fluctuation *interdiscursive*, entre l'homogène et l'hétérogène. Son identification à l'une ou l'autre communauté varie en fonction de la langue dont elle parle : membre de la communauté européenne lorsqu'il s'agit de l'anglais, membre de la communauté Erasmus quand elle parle du français, mais aussi, en tant qu'Allemande, représentante de sa communauté nationale d'origine. Quant à la langue allemande, ce sont à nouveau les critères de *facilité* et d'*utilité* qui sont avancés pour évaluer l'intérêt de son apprentissage:

(p) *oui l'allemand c'est :: une langue très très difficile / comme le russe je pense / mais il y a moins de personnes et beaucoup des allemands parlent bien anglais ou français // moi j'aime bien l'allemand mais je sais que c'est très dur à apprendre et ce sont pas beaucoup de gens (rires) alors peut-être on ne doit pas apprendre l'allemand parce que c'est seulement l'Allemagne // je sais que c'est une langue très difficile et je sais que les Allemands parlent tous à peu près tous anglais // quand il y a quelqu'un qui apprend l'allemand je trouve ça bon hein / mais pour moi c'est ouais :: pourquoi ? parce que l'Allemagne / ouais / c'est pas un pays où on doit parler la langue du pays // parce que quoi faire avec la langue ? on peut lire toutes les vieilles choses // ouais après ça / c'est tout*

L'étudiante adopte un point de vue assez critique vis-à-vis de l'intérêt d'apprendre l'allemand (« c'est très dur à apprendre », « quoi faire avec la langue ? », « les vieilles choses »). Elle essaye de rationaliser pour objectiver son jugement (« moi j'aime bien »... « mais je sais que »). Par contre, lorsqu'il s'agit de parler de ses préférences linguistiques, ce sont d'autres axes d'évaluation qui servent à la valorisation de la langue allemande :

(q) *ça c'est pas difficile [ma langue préférée] c'est ma langue maternelle c'est l'allemand // c'est l'ordre mais c'est aussi que c'est la langue que je peux comprendre tous les mots et je dois pas rechercher des mots ou quand je lis un livre il y a des situations que je ne comprends pas et je continue sans comprendre // mais ça n'existe pas en allemand et ça c'est bon // mais j'aime bien aussi la langue parce que je trouve que c'est une langue jolie*

Le discours est dominé ici par des normes *factives*. On peut y voir deux types d'axes d'évaluation : un axe d'ordre esthétique (beauté/laideté) et un axe plutôt d'ordre cognitif (ordre/désordre).

On voit bien ici les fluctuations attitudinales de l'étudiante qui évalue dans un premier temps la langue allemande d'un point de vue utilitariste selon des considérations très pragmatiques, pour ensuite justifier sa préférence par des arguments d'ordre esthétique et cognitif, axiologiquement connotés.

Enfin, l'extrait suivant condense une série de stéréotypes où l'imaginaire linguistique se fonde dans un imaginaire culturel plus large.

(r) DM : *vous préférez quelle langue, le français ou l'anglais ?*

M : *ah :: l'anglais*

DM : *pourquoi ?*

M : *je ne sais pas / j'étais jamais en Angleterre mais c'est toujours comme ça que je pense [...] et si je dois choisir une ville où je veux vivre / c'était Londres / mais je ne sais pas pourquoi / mais je crois que Londres me plaît mais c'était comme ça quand j'étais enfant mais je n'ai jamais vraiment eu de raison c'est seulement un sentiment ou quelque chose comme ça // et je pense que c'est la mentalité anglaise va mieux avec moi que la mentalité française ou francophone*

DM : *pourquoi ?*

M : *je ne sais pas si c'est vraiment comme ça en France, mais mon impression c'est que pour moi dans les pays romanes France Italie Espagne c'est trop proche / pour moi les personnes sont trop proches chez moi parce que moi je dois avoir un peu de place et ça existe en Allemagne mais ça existe vraiment en Angleterre // les Anglais ont un peu de distance et ça c'est bon pour moi parce que j'ai besoin d'un peu de place [...] on a essayé d'être un peu belges avec la bise mais ça ne va pas avec tous [...] je ne sais pas si c'est aussi dans la langue mais c'est le pays et avec le pays va la langue, et je pense que c'est pourquoi je préfère l'anglais // mais c'est une question très difficile*

La locutrice souligne que son discours se base sur du ressenti (« j'étais jamais en Angleterre mais » ... « c'est seulement un sentiment »), lui-même fondé sur un certain imaginaire. Durant toute la séquence, le « je » est omniprésent, la locutrice occupe la scène énonciative. Excepté à la fin de l'extrait où l'étudiante parle des pratiques quotidiennes « Erasmus » et où elle s'inscrit dans le « on » pour marquer son identification à un certain groupe Erasmus. On a affaire ici à un discours fortement stéréotypé sur les différences culturelles, qui vient s'inscrire dans « un paradigme différentialiste et non de mélange » (Dervin 2008a : 15), où les différences d'identités ethniques, nationales sont mises en exergue dans une perspective objectiviste, plutôt que d'envisager les sujets dans leur complexité. Le positionnement se veut très homogénéisant (« la mentalité anglaise»). Il faut souligner que la mentalité semble associée à la langue plutôt qu'au territoire (« la mentalité française ou francophone »). La diversité, la variation est niée pour une représentation homogénéisante des individus, différenciés uniquement d'un point de vue ethnique. Le dernier passage de l'extrait montre bien le processus d'amalgame locuteur – langue – pays (« c'est le pays et avec le pays va la langue »), et le rôle discriminant de la langue comme facteur d'identification sociale. On notera enfin la tentative (manquée) d'identification au groupe autochtone (« on a essayé d'être un peu belges avec la bise ») dont les normes *identitaires* (ici pour la salutation) ne peuvent pas s'appliquer au contexte de rencontre interculturelle car elles entrent en conflit avec les normes *identificatoires* individuelles.

7. Conclusion

Nos analyses visaient à montrer d'une part la configuration du répertoire représentationnel sociolinguistique des étudiants mobiles interviewés, et d'autre part la façon dont les sujets mettent en scène leur identité à travers l'activité *épilinguistique*. Le savoir spontané des locuteurs-apprenants sur les langues se base sur des idées doxiques souvent stéréotypées, mais cependant nécessaires pour la construction du sens. Entre *homogénéité* et *hétérogénéité*, les rationalisations et les fictions des sujets déterminent leur perception d'eux-mêmes et de

l'Autre. Les fluctuations entre différentes normes et positionnements (révélées entre autres par l'interdiscours et plus globalement par des énoncés doxiques) témoignent plus largement d'une certaine instabilité identitaire. Comme Dervin l'a souligné dans ses différents travaux sur Erasmus, on observe à la fois des marques de *liquidité* et de *solidité* identitaires dans le discours des étudiants qui témoignent de la complexité qui sous-tend les rencontres interculturelles. Partant de ce constat, il conviendrait d'analyser ces discours dans une perspective didactique⁹, en vue de confronter les apprenants à leurs représentations de l'Autre, de sa langue, de sa culture. Il s'agirait plus précisément d'envisager une approche dialectique des discours *épilinguistiques* qui irait au-delà d'une simple déconstruction et intégrerait les présupposés comme constituants idéologiques inévitables pour un apprentissage contextuel. Dans la lignée de l'approche dialogique et énonciative des discours Erasmus proposée par Dervin (2009), l'analyse discursive telle que nous l'avons définie *supra* nous semble un outil approprié pour mieux cerner les processus de construction et de négociation identitaires en vue d'une éducation interculturelle renouvelée.

8. Bibliographie

- Anderson, B., 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. NY: Verso.
- Anquetil, M., 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Peter Lang.
- Auger, N., Dervin, F., Suomela-Salmi, E., 2008. *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. L'Harmattan. Coll. Langue et Parole.
- Balibar, R., 1974. *Les français fictifs*. Paris : Hachette littérature.
- Beacco, J.-C., 2004. « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours ». *Langages*, n°154. Paris : Larousse.
- Billiez, J., Millet, A., 2005. Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. In : *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Coll. Crédif-Essais, pp.32-49.
- Brunet-Hunault, L., 1996. « Imaginaire linguistique, enquête auprès d'étudiants de Deug 1 de psychologie ». *Travaux de linguistique*, n°7, Université d'Angers, pp.37-42.
- Byram, M., Dervin, F. (dir.), 2008. *Echanges et mobilité académiques. Quel bilan ?* L'Harmattan. Coll. Logiques sociales.
- Canut, C., 2000. « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours 'épilinguistique' ». *Langage et société*, n°93, pp.71-97.
- Dabène, L., 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dagenais, D., Moore, D., 2004. « Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada ». *Langages*, n°154, pp. 34-46.
- Del Veroudi, R., Moschonas, S., 2003. « Le purisme de la langue et la langue du purisme ». *PhiN*, n°24, pp. 1-26.
- Dervin, F., 2008a. Diversité de façade et désir d'engouffrement dans les mobilités estudiantines en Finlande : illustrations à partir des représentations sur l'anglais lingua franca. In : *Actes du Colloque de Besançon sur la mobilité*. <http://users.utu.fi/freder/besandervinfeb.pdf>. Dernière consultation 04/06/2010.
- Dervin, F., 2008b. « Le français Lingua Franca, un idéal de communication interculturelle inexploré ? ». *Synergies Europe*, n°3, pp.139-154.

⁹ Sur une approche didactique des imaginaires voir entre autres l'ouvrage collectif de N. Auger *et al.* (2008) ; l'article de F. Dervin sur une approche dialogique de l'interculturel (2009); ou encore les propositions de la *linguistique populaire* (n°139-140 de la revue *Pratiques*, 2008).

- Dervin, F., 2008c. *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turku : Presses universitaires de Turku.
- Dervin, F., 2009a. « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets ». *Synergies Roumanie*, n°4, pp.165-178.
- Dervin, F., 2009b. « The repression of us- and we-hoods in Erasmus students' narratives about their experiences in Finland ». <http://users.utu.fi/freder/VERSION2009CORRETCE.pdf>
Dernière consultation 04/06/2010.
- Houdebine, A.-M. (dir.), 2008. « L'imaginaire linguistique et son analyse ». *Séméion*, n°7, pp.17-34.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1980. *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Kohler-Bally, P., 2001. *Mobilité et plurilinguisme, le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Fribourg : Editions universitaires.
- Labov, W., [1976] 1989. *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- Meunier, D., 2008. « Le purisme enfantin au prisme du discours spontané ». *Le Français moderne*, Tome LXXVI, n°1, pp.66-82.
- Meunier, D. à paraître. « De la stabilité relative des représentations linguistiques chez les étudiants mobiles ». *Spirale*.
- Moore, D. (coord.), 2005. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Didier. Coll. Crédif-Essais.
- Murphy-Lejeune, E., 2003. *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Didier.
- Papatsiba, V., 2003. *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Peter Lang.
- Paveau, M.-A., 2005. « Linguistique populaire et enseignement de la langue : des catégories communes ? ». *Le Français aujourd'hui*, n°151, pp.95-107.
- Paveau, M.-A., 2006. *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Presses Sorbonne Nouvelle.
- Rosier, L., 2004. « La circulation des discours à la lumière de « l'effacement énonciatif » : l'exemple du discours puriste sur la langue ». *Langages*, 156, p.65-79.
- Rosier, L., 2008. *Le discours rapporté en français*. Ophrys.