Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

La dimension subjective du « soi lié à la L2 » (L2 self) : enjeux théoriques et méthodologiques

Pudo DOROTA

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/306-la-dimension-subjective-du-soi-lie-a-la-l2-l2-self-enjeux-theoriques-et-methodologiques
DOI : numerev_1347
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : DOROTA, P. (2019) La dimension subjective du « soi lié à la L2 » (L2 self) : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1347

Résumé

Le concept psychologique du « soi », malgré le rôle crucial qu'il joue dans la psychologie générale, n'est que rarement pris en compte en didactique de langues. Zoltàn Dörnyei (2005, 2009), s'inspirant des théories psychologiques des « sois possibles » et des « divergences des représentations de soi », a formulé la théorie du « système motivationnel des sois liés à la L2 » (L2 Motivational Self System). Appliquant le « soi idéal » et le « soi obligé » au domaine de l'acquisition de la langue, il y voit des facteurs dynamisant l'action de l'apprenant et déterminant ses choix. La théorie a été élaborée et validée à la base de recherches quantitatives impliquant des procédures statistiques complexes. Une approche différente est adoptée par Sarah Mercer, qui explore la notion du « concept de soi » dans la didactique des langues (2009, 2011, 2012). Sa démarche relève d'une approche qualitative à la collecte et à l'interprétation des données. Nous examinons en détail ces deux approches du soi de l'apprenant d'une langue étrangère, en analysant leurs points forts et limitations ainsi que leur valeur heuristique et utilité pour la recherche future.

Dorota PUDO
Université Jagellonne, Cracovie, Pologne

Mots-clés :
Acquisition des langues étrangères, Motivation, Soi de l'apprenant, Méthodologie qualitative, Méthodologie quantitative

---

1. Introduction

La notion de soi, quoique cruciale dans la psychologie générale, n'a qu'assez récemment acquis quelque importance dans la recherche en acquisition des langues étrangères (RAL). Véhicule privilégié de la subjectivité d'une personne, structure cognitive et affective centrale qui lui permet d'organiser ses expériences d'une manière efficace, le soi est défini comme

> système au centre de notre vie, qui nous permet de donner du sens à notre situation dans le monde et qui guide notre comportement à travers notre

> réalité quotidienne et nos rencontres interpersonnelles. [...] Il se trouve au centre de notre psychologie, unissant ce que nous croyons être, ce que nous sentons, pensons, voulons et nos stratégies d'action (Mercer, 2011a : 57-58)[1].

Son apparition dans la RAL s'inscrit dans un tournant psychologique, effectué surtout (mais pas uniquement) dans le cadre des études sur la motivation, « caractérisé par l'approche cognitive qui met l'accent sur les connaissances, les pensées, les réflexions des individus et leur manière d'interpréter l'expérience » (Raby et Narcy-Combes, 2009 : § 7). Un tournant, donc, vers l'étude des conceptualisations que les individus ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants de langues, de leurs interactions avec le contexte de leur apprentissage et les changements dynamiques de leur motivation (Lyons, 2014 : 110). L'intérêt de cet article est de présenter brièvement les théories relatives à la notion de soi dans la RAL, sur l'exemple de deux théorisations très influentes et représentatives de deux approches méthodologiques distinctes, qui seront analysées respectivement.

2. Théorie du « système motivationnel du soi lié à la L2 » (*L2 Motivational Self System*) de Zoltán Dörnyei

L'importance de la notion de soi en psychologie générale est indéniable, l'existence de cette structure est parfois traitée comme l'un des traits définissant la nature même de l'être humain :

> Les humains sont des animaux sociaux, mais ils sont notables aussi particulièrement pour leur conscience de soi. [...] La recherche portant sur ce trait unique de la psychologie humaine a démontré que le soi est plus qu'un épiphénomène, il fonctionne plutôt comme une plateforme importante pour réguler les pensées, les émotions, les relations interpersonnelles (Nowak, Vallacher et Zochowski, 2005 : 368).

L'une des premières théories en RAL à mettre au centre de ses préoccupations la notion du soi, et notamment son potentiel pour l'autorégulation, est la théorie du « système motivationnel du soi lié à la L2 » (*L2 Motivational Self System*) de Zoltán Dörnyei. Elle s'inscrit dans la tradition des recherches sur la motivation à apprendre les langues étrangères, ayant pour antécédent dans son domaine les recherches célèbres de Robert C. Gardner et de ses collaborateurs, focalisées sur les motifs instrumentaux et intégratifs pour apprendre une langue (utilité vs. désir de rejoindre la communauté de la langue cible, cf. Gardner, 1985). Les résultats des recherches hongroises de Dörnyei et de ses collaborateurs sur la motivation des élèves à apprendre les langues étrangères ont été expliqués avec l'aide de deux théories psychologiques : celle des « sois

possibles » (*possible selves*, Markus et Nurius, 1986) et celles des « divergences de représentations de soi » (*self-dicrepancy*, Higgins, 1987). La première postule l'existence d'un nombre potentiellement infini des visions du soi futur, dans lesquelles se reflètent les désirs, les objectifs, les attentes, les devoirs, mais aussi les craintes de l'individu, qui accompagnent et dynamisent tout comportement motivé. La deuxième distingue trois domaines principaux du soi : le soi actuel, idéal et obligé (*actual, ideal and ought-to self*), chacun pouvant être contemplé de la perspective intérieure du sujet ou de celle des autres, qui dynamisent son action en créant des tensions émotionnelles, surtout entre l'état actuel et celui auquel le sujet aspire. Dans son modèle de la motivation de l'apprenant, Dörnyei a gardé les deux « standards de soi » de Higgins en postulant l'existence d'une facette spécifique pour l'apprentissage des langues : le « soi idéal lié à la L2 » (*ideal L2 self*) et le « soi obligé lié à la L2 » (*ought-to L2 self*). Ces deux visions du soi futur de l'apprenant, un soi maîtrisant la langue étrangère, l'utilisant pour le loisir ou au travail, traduisent l'importance personnelle que la langue étrangère revêt pour l'avenir de l'apprenant. L'auteur y a ajouté un troisième facteur, l'expérience de l'apprentissage de la langue, permettant de tenir compte du présent de l'apprentissage, de son développement contextuel. La motivation s'ensuit de ces trois facteurs, même si les mécanismes qui y mènent ne sont pas toujours explicites. Le soi idéal ou obligé lié à la L2 est censé motiver au moyen d'une tension émotionnelle désagréable, causée par la distance qui le sépare de l'état actuel, mais ce dernier n'est jamais conceptualisé ou diagnostiqué chez les apprenants (cf. Taylor *et al*., 2013 : 4). La seule présence d'une vision encourageante d'un soi futur maîtrisant la L2 semble suffire pour motiver l'apprenant à l'effort, pour peu que cette vision remplisse certaines conditions de base. Elle doit être vive, élaborée, détaillée, et assez vraisemblable pour qu'il soit rationnel de la poursuivre. Elle doit être présente dans la mémoire opérationnelle (activée) et accompagnée de la connaissance des stratégies procédurales permettant de s'en approcher. Les sois idéal et obligé doivent être en harmonie, et, de préférence, contrebalancés par une vision contraire d'un soi redouté, qui a failli à l'apprentissage de la L2 (Dörnyei, 2009 : 18-22).

Le modèle, composé de trois facteurs principaux, concentré pourtant surtout sur le soi idéal lié à la L2, prend certainement en charge certains aspects de la subjectivité de l'apprenant. Les sois possibles étaient parfois confondus avec de simples objectifs personnels, vu que les deux véhiculent la représentation d'un état final désiré (cf. Miller et Brickman, 2004 : 14). Pourtant, le soi possible est comme un objectif incarné, projeté sur la personne même de l'individu engagé dans un comportement motivé, et vécu par la personne comme une réalité (cf. Dörnyei, 2009 : 15-16).

Le modèle a été validé empiriquement dans de nombreuses recherches (cf. Dörnyei et Ushioda, 2009). Certaines relations intéressantes ont pu être établies également entre le soi idéal lié à la L2 et d'autres caractéristiques des apprenants des langues. Par exemple, Csizér et Kormos (2014 : 83-84) ont trouvé une corrélation modérée, mais significative entre le soi idéal des apprenants et certains déterminants de l'autorégulation (contrôle de l'engagement et gestion de l'ennui). Iwaniec (2014 : 200-201) a trouvé des corrélations assez fortes entre le soi idéal lié à la L2 et l'auto-efficacité, l'autorégulation et le concept de soi en L2 (dans l'ordre de la force de la

corrélation). Le soi idéal lié à la L2 s'est avéré le meilleur prédicteur du comportement régulateur de l'apprenant. Lyons (2014) a découvert, lors d'une recherche qualitative longitudinale (entretiens en groupe, puis individuels menés auprès de 33 étudiants coréens), que « la capacité de l'étudiant à créer un soi possible vif est un composant important dans l'apprentissage motivé et auto-dirigé » (Lyons, 2014 : 123). L'auteur distingue un soi idéal (vision détaillée et réaliste d'un soi futur maîtrisant la L2) d'un soi « idyllique » (vague désir de parler comme un locuteur natif), dont seulement le premier est en fait lié au comportement motivé effectif (Lyons, 2014 : 117-118).

3. Méthodologies quantitatives

Ce sont les approches quantitatives qui ont engendré la théorie du système motivationnel du soi lié à la L2 de Zoltán Dörnyei et de ses collaborateurs. Les recherches qui ont donné lieu à cette théorie portaient sur la motivation à apprendre les langues étrangères des écoliers hongrois. Il s'agit de deux enquêtes menées en Hongrie en 1993 et 1999, respectivement auprès de 4,765 et 3,828 participants âgés de 13/14 ans, en dernière classe de l'école primaire. Tous ont reçu le même questionnaire composé de 37 questions, élaboré à la base de questionnaires existants sur la motivation à apprendre des langues étrangères. Il contenait des questions sur l'attitude des élèves envers cinq langues étrangères les plus populaires en Hongrie ainsi qu'envers six communautés de locuteurs natifs de ces langues et quelques questions supplémentaires (cf. Dörnyei et Csizér, 2002 : 428-430). Le but principal a été de mesurer les facteurs responsables pour la motivation des apprenants, conceptualisée comme le choix d'une langue donnée et l'effort que l'apprenant se déclare prêt à investir dans l'apprentissage. L'analyse factorielle des résultats a fait surgir les facteurs principaux suivants : intégrativité, instrumentalité, contact direct avec les locuteurs de la L2, intérêt culturel (contact indirect) et vitalité de la communauté de la L2 (Dörnyei et Csizér, 2002 : 432). Après une nouvelle analyse de ces données à l'aide d'une procédure statistique plus complexe (modèle d'équations structurelles), des relations intéressantes entre les variables ont pu être établies. Il a été déterminé que seule l'intégrativité affecte directement la motivation (par rapport à ses deux critères). A son tour, elle s'appuie sur deux facteurs antécédents qui médient entre elle et toutes les autres variables : l'instrumentalité et l'attitude envers les locuteurs de la L2 (Csizér et Dörnyei, 2005 : 26-30). Les auteurs y ont vu la confirmation empirique de leur modèle émergent de la motivation de l'apprenant de langue : l'intégrativité ne pouvait pas être perçue, en effet, comme désir de rejoindre un autre groupe éthnique ou linguistique, inexistant dans le contexte hongrois. Elle est donc interprétée comme le « soi idéal » lié à la L2, ce qui explique aussi son lien direct avec l'instrumentalité : les motifs personnels, curiosité, désir participent à l'image idéale du soi à l'égal des aspirations professionnelles, associées aux motifs instrumentaux.

Des méthodologies analogues – enquêtes à questions fermées ou à l'échelle de Likert distribuées à un grand nombre de participants, traitées ensuite à l'aide de programmes statistiques complexes pour interpréter les résultats – ont été utilisées dans d'innombrables recherches visant à valider le Système motivationnel du soi lié à la L2

(pour de nombreux exemples, cf. les études recueillies dans le volume « Motivation, Language Identity and the L2 Self », 2009, dir. Z. Dörnyei et E. Ushioda). Il semble intéressant d'observer que le questionnaire original de la recherche hongroise ne contenait évidemment pas d'items ciblant directement le soi idéal lié à la L2, puisque ce concept a été proposé ultérieurement, pour donner du sens aux résultats obtenus. Dans les recherches postérieures, cette variable est mesurée directement à l'aide d'un certain nombre d'items, par exemple six des 100 questions dans l'enquête de Ryan :

> « (39) Les choses que je veux faire dans l'avenir exigent que je parle anglais ; (45) A chaque fois que je pense à ma carrière future, je m'imagine comme étant capable de parler anglais, (59) Je m'imagine souvent comme quelqu'un capable de parler anglais, (83) Si mes rêves se réalisent, j'utiliserai l'anglais effectivement dans l'avenir, (93) Je peux m'imaginer parlant anglais avec des amis internationaux, (100) Quand je pense à mon avenir, il est important que je parle anglais » (Ryan, 2009 : 143).

Il est incontestable que les méthodologies quantitatives ont contribué et contribuent largement au développement de la RAL et de la didactique des langues et des cultures (DLC) ; elles « permettent de faire des liens, d'observer des relations que les approches qualitatives ne peuvent mettre en évidence, ni même déceler » (Derivry-Plard, 2014 : § 37). Il est possible de faire des recherches de ce type à grande échelle et de généraliser leurs résultats, dont la validité est garantie par l'échantillon représentatif et le traitement statistique correct. En cherchant des régularités systématiques, présentes dans la population, il est en effet indispensable d'y avoir recours. Cependant, l'utilisation des méthodologies quantitatives présente aussi certaines limitations, surtout du point de vue de la recherche sur la subjectivité. Si la signification statistique des relations entre les variables est facile à calculer, comment s'assurer de la validité conceptuelle de ces variables, parfois très complexes, mesurées à l'aide de trois ou quatre questions fermées ? Cela peut donner lieu à des complications surtout si pour la variable en question, il n'existe aucun correspondant plus tangible, qui pourrait servir de critère de validité (comme pour le soi idéal). On ne peut pas, non plus, en s'appuyant uniquement sur des données introspectives, être sûr que les réponses fournies le sont de bonne foi ou que les contenus sollicités auraient quelque poids pour les participants, si le questionnaire ne les avait pas amenés à leur attention (cf. Ryan et Mercer, 2012 : 80). Les études quantitatives dépendent donc largement de l'interprétation qui est fournie de leurs résultats, qui n'est pas directement mesurable à son tour.

Le paradoxe des études quantitatives est aussi de traiter à une très grande échelle des variables par nature aussi individuelles, subjectives et uniques que les croyances, désirs, attitudes, rêves etc. Tout comme la recherche en différences individuelles, qui « se préoccuppe non pas de caractéristiques individuelles d'individus uniques, mais de caractéristiques partagées de certains types d'individus » (Ushioda, 2011 : 12), la recherche quantitative amène inéluctablement le chercheur à traiter l'apprenant comme un « paquet théorique de variables » (Ushioda, 2011 : 18) plutôt que comme

individu unique, avec sa propre biographie, ses expériences, caractéristiques uniques. Les résultats de ces recherches permettent de prédire la distribution de certaines variables ou les relations entre elles dans la population, mais ne disent rien sur le vécu d'un apprenant concret, qui se perd dans la foule des apprenants-types.

4. Concept de soi de l'apprenant de langues

En psychologie générale, il existe de très nombreuses notions qui se rapportent plus ou moins directement à la notion du soi de l'individu, en traduisant d'une certaine manière un ou plusieurs aspects de son rapport envers lui-même. L'estime de soi (*self-esteem*), traduisant l'attitude affective générale du sujet envers lui-même, est l'un des concepts les plus importants et les plus recherchés en psychologie, présumé avoir une influence majeure sur différents aspects de la santé mentale et de l'activité du sujet (Mercer, 2012 : 11). L'auto-efficacité (*self-efficacy*) est le sentiment de l'agentivité, la croyance du sujet en sa capacité d'accomplir une tâche (Bandura, 1997). Elle est parfois considérée comme un élément essentiel du concept de soi, qui est une notion plus générale (Bong et Skaalvik, 2003 : 10-11) L'identité, au sens psychologique du sentiment de l'identité, établit un rapport entre l'individu et ses communautés de référence telles que la famille, la religion ou la nation (Morita, 2012 : 27). Tous ces concepts ont eu de nombreuses applications tout au long de leur existence, parmi lesquelles aussi, à différents degrés, la problématique de l'acquisition et apprentissage des langues étrangères.

Le « concept de soi » (*self-concept*) semble être le plus général et le plus neutre parmi ces notions. Il englobe toutes les représentations, croyances et conceptualisations que l'individu crée au sujet de ses propres caractéristiques, capacités, relations etc., ainsi que son attitude émotionnelle envers celles-là et donc, envers lui-même (Mercer, 2011a : 57-58). Il est d'habitude conceptualisé comme fragmenté, pluriel, ayant une facette différente pour chaque domaine de l'activité de l'individu. Dans les modèles plus anciens, ces concepts de soi étaient organisés en une structure strictement hiérarchique, dans laquelle les notions plus générales englobaient les plus détaillées. Par exemple, chez Marsh et Shavelson (1985), le concept de soi général se divise en soi académique et non-académique. Le premier est subdivisé en soi mathématique et verbal et ensuite, selon les domaines du savoir académiques, tandis que le deuxième se compose de soi émotionnel, social et physique. Cette nature plurielle du concept de soi a naturellement facilité l'application de la notion aux études sur l'apprentissage des langues. D'un côté, il paraît évident que le concept de soi (général ou relatif aux langues) doit influencer le processus de l'acquisition langagière, au même titre que d'autres notions relatives au soi, jugées importantes en RAL ou en DLC, comme estime de soi ou auto-efficacité (cf. le volume intitulé « The impact of self-concept on language learning », dir. K. Csizér et M. Magid, 2014). D'autre part, il semble intéressant d'explorer les facettes spécifiques du concept de soi qui peuvent se rapporter, respectivement, aux langues en général, à la langue maternelle, aux langues étrangères, puis à chacune séparément.

Au cours des recherches sur le concept de soi en L2, quelques-unes de ses caractéristiques ont pu être établies. D'après les recherches de Sarah Mercer (2011a), il existe chez une personne des éléments de son image de soi qui restent stables à travers les différentes facettes du concept de soi. Il s'agit de croyances clés, centrales pour la représentation de soi qu'une personne construit : par exemple, une participante se croit une personne sociable, extravertie et active, motif qui revient conséquemment dans tous les entretiens avec cette personne (Mercer, 2001a : 39-41). De telles convictions ne sont pas faciles à modifier, même si, en fonction d'expériences d'apprentissage concrètes, elles peuvent devenir plus nuancées. Une autre observation intéressante concerne le découpage de « domaines » qui peuvent être à la base de concepts de soi autonomes, et qui parfois sont des unités très petites, comme une compétence langagière particulière dans une langue donnée (par exemple, un concept de soi relativement différent lié à l'anglais écrit et parlé chez la participante de l'étude de Mercer, 2011a : 55-56). Les différentes langues apprises par l'individu donnent lieu à différents concepts de soi liés à ces langues, tout comme les langues elles-mêmes, ainsi que les communautés de leurs utilisateurs natifs, engendrent des représentations et des attitudes distinctes, voire parfois contraires. Ainsi, par exemple, la participante d'une recherche de Mercer se croit excellente en anglais, se sent confortable dans cette langue qui ne l'angoisse pas ni ne présente de menace à son estime de soi, tandis qu'elle se sent incompétente, peu sûre d'elle et peu douée pour l'italien, la deuxième langue étrangère apprise dans son cursus universitaire (Mercer, 2011a : 54-59). En analysant ce cas particulier, on pourrait être tenté de croire que le concept de soi devient plus positif au fur et à mesure que l'apprentissage avance : il semble en effet difficile d'être très sûr de soi, persuadé de son talent dans un domaine auquel on vient d'être initié. Pourtant, une telle conclusion serait hâtive, et d'autres exemples montrent que même deux langues maîtrisées à un niveau comparable peuvent donner lieu à deux concepts de soi diamétralement différents, dépendant en partie des attitudes envers les langues et les communautés qui les parlent, des expériences d'apprentissage et des projets ou désirs personnels, qui peuvent y être rattachés avant même que l'apprentissage effectif commence (Mercer, 2014 : 59-63). Ce qui semble néanmoins aquis, c'est qu'avec le niveau de maîtrise croissant d'une langue, le concept de soi qui y est lié devient, sinon obligatoirement plus positif, décidemment plus complexe, nuancé et stable (Mercer, 2011a : 61).

S'il a été dit que les expériences réelles qui informent le processus de l'apprentissage (ou plutôt leur vécu subjectif) ont un rôle majeur dans la formation d'un concept de soi lié à l'apprentissage d'une langue, l'inverse n'est pas moins vrai : chaque circonstance particulière, aussi objective et extérieure qu'elle puisse paraître, est aussi interprétée à la lumière d'un concept de soi déjà bien formé ou émergent. On peut évoquer, encore une fois, l'exemple de la participante de l'étude de Mercer, qui obtient une très bonne note (A) à la fin du cursus aussi bien en anglais qu'en italien, mais n'arrête pas de se croire meilleure en anglais (Mercer, 2011a : 58). A un moment, elle reçoit une très mauvaise note à un examen écrit en anglais (D), mais est capable de se l'expliquer en disant qu'elle n'a pas vraiment commis d'erreurs de langue, mais juste des fautes de style et qu'elle a traité la matière d'une manière trop détaillée, ce qui permet de

sauvegarder son concept de soi très positif par rapport à l'anglais (Mercer 2011a : 39). Approximativement en même temps, elle reçoit un A à un test en italien, mais une telle différence de notes n'abolit pas la différence entre les concepts de soi, celui en italien restant beaucoup plus négatif. De même, la perception de la motivation à apprendre les deux langues semble interprétée à la lumière des concepts de soi respectifs : la participante affirme être beaucoup plus motivée pour l'apprentissage de l'anglais, tandis qu'en réalité elle consacre bien plus de temps à l'étude de l'italien, se limitant aux usages informels dans le cas de l'anglais (Mercer, 2011a : 59).

Depuis quelque temps, de nouveaux modèles du concept de soi lié à la L2 sont proposés, surtout dans la veine du « tournant complexité » (*complexity turn*, Mercer, 2011b : 61) observable dans de nombreuses sciences humaines et sociales, entre autres la RAL et la DLC. Les modèles hiérarchiques, composés de différents domaines de soi englobés d'une manière parfaitement ordonnée les uns dans les autres, sont désactualisés en raison de leur simplicité excessive et de leur incapacité à rendre compte de certains traits des concepts de soi, bien établis empiriquement, tels que les fluctuations au sein du concept de soi ou les connexions entre les différents domaines. Mercer (2011a : 67-70) propose un modèle dynamique, ouvert et tridimensionnel qui représente le concept de soi en tant qu'un réseau de relations. Les différentes facettes du concept de soi y sont représentées par des nœuds de différentes dimensions selon leur importance relative pour l'individu, qui sont reliés entre eux par des sentiers de différente épaisseur, pouvant aller dans plusieurs sens. Le modèle est ouvert, c'est-à-dire que d'autres domaines du concept de soi, ainsi que de nouveaux liens entre ceux qui existent déjà ou d'autres, peuvent venir s'y ajouter à n'importe quel moment. A part la théorie des réseaux, celle des systèmes dynamiques complexes semble se prêter bien à saisir les particularités du concept de soi (cf. Mercer, 2011b). Celui-ci est certainement complexe, c'est-à-dire qu'il est composé de plusieurs éléments interconnectés entre eux d'une manière excluant des relations simples et prévisibles de cause à effet. Le contexte dans lequel il évolue est tellement crucial qu'il peut être traité comme faisant partie intégrante du système. Il est dynamique, ouvert au changement, fluctuant, il peut acueillir à tout moment des éléments nouveaux, mais en même temps il possède une certaine stabilité propre, ce qui garantit à l'individu un sentiment de continuité psychologique, un équilibre propre ou homéostase (Nowak, Vallacher et Zochowski, 2005 : 354).

Les modèles basés sur les théories de complexité ont un potentiel descriptif considérable, parce qu'ils permettent de rendre compte de la manière unique dont chaque individu conceptualise et vit les différents aspects de son soi et les relations entre ceux-ci. L'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères n'est qu'un élément dans tout le système des opinions, croyances, attitudes du sujet envers lui-même par rapport à ses différents domaines d'activité, relations, rôles sociaux ou professionnels. Si certains motifs pour apprendre les langues sont largement reconnus comme valables (leur utilité pour l'emploi, l'accès à des cultures attrayantes), leur place dans le système individuel de motivations d'une personne réelle est imprévisible. Après tout, on peut aussi apprendre une langue pour prouver à ses parents qu'on n'est pas moins doué qu'un frère ainé qui l'a maîtrisée avant. De toute évidence, cette singularité

même du vécu subjectif individuel et des innombrables facteurs qui contribuent aux choix personnels fait que les modèles basés sur la théorie de la complexité, bien que plus aptes à saisir une réalité complexe et unique, sont difficilement généralisables et leurs implications pour la pratique didactique paraissent limitées (Mercer, 2011b : 74-75).

5. Méthodologies qualitatives

Dans les recherches sur le concept de soi de l'apprenant, les chercheurs ont souvent fait appel aux méthodologies qualitatives, qui d'ailleurs paraissent mieux équipées pour saisir l'essentiel des concepts véhiculant ce qui est personnel, individuel dans l'apprentissage d'une langue. Dans ses recherches sur le concept de soi de l'apprenant, Mercer s'est appuyée surtout sur des entretiens approfondis, récurrents, étalés sur une période de temps considérable avec un seul participant (Mercer, 2011a). Ces entretiens de structure libre ou semi-guidée permettent de laisser l'initiative au participant, de lui laisser la liberté de choisir les éléments qui lui paraissent importants, de toucher les thèmes qui surgissent spontanément plutôt que de lui en imposer avec des questions fermées, qui le forcent à réfléchir sur des aspects peut-être anodins pour lui et en omettent d'autres, subjectivement peut-être plus cruciaux (cf. Ryan et Mercer, 2012 : 80). C'est la raison pour laquelle ces méthodes sont tellement utiles pour des recherches exploratives, visant à établir des directions générales de recherche future ou des caractéristiques de base d'un concept théorique émergent. Dans le cas de Mercer, les entretiens ont mené à élaborer un modèle du système des concepts de soi de la participante en tant que réseau de relations (Mercer, 2011a), conceptuellement très différent des systèmes hiérarchisés dominant auparavant (Marsh et Shavelson, 1985). L'analyse de ces entretiens est surtout thématique : les thèmes récurrents fournissent les repères de base à l'interprétation, mais on peut analyser aussi bien des aspects structurels ou discursifs, comme le préconise Riessmann dans son ouvrage sur l'analyse des narrations écrites et orales (2008). Il semble impératif de contrôler la part des idées préconçues et des orientations théoriques du chercheur dans l'inteprétation finale.

Pourtant, malgré la richesse des données que cette technique permet de cueillir, elle a aussi ses propres limitations. Mercer avoue :

> Ayant conduit de nombreux entretiens profonds avec les participants dans le passé afin d'explorer le concept de soi, je sentais que, malgré leurs nombreux points forts, j'accédais toujours seulement à des aspects plus superficiels et moins complexes du concept de soi. (Mercer, 2014 : 57).

Une méthodologie censée permettre l'accès aux contenus moins immédiatement présents dans la conscience des participants est l'analyse de leurs créations imagées et multimédias : collages ou blogs. Lors de l'analyse, il est possible de se pencher aussi bien sur le contenu et les thèmes que sur la forme : choix des images, couleurs, agencement, format et positionnement des contenus (cf. Machin, 2007). Mercer coopère

à l'analyse du collage avec la participante de son étude qu'elle invite à un entretien pour discuter des travaux préparés et voir comment elle comprend ses propres créations (Mercer, 2014 : 57-58). Ainsi informée du sens des éléments utilisés par la participante à bon escient, elle est libre de chercher dans le collage d'éventuels sens cachés.

Pareillement, des écrits de toutes sortes peuvent être des sources riches de données. Mercer (2001a) utilise des rapports écrits pour combler les lacunes dans les entretiens causées par les absences de sa participante. Mais on peut très bien préconiser de solliciter des écrits des participants comme source de données autonome, par exemple des compositions sur un sujet lié au soi et aux langues, des récits autobiographiques, des textes narratifs. L'avantage de la forme écrite (ouverte) par rapport à l'entretien oral est qu'elle stimule davantage la réflexion, peut être revue et corrigée par le participant jusqu'au moment où il considère l'état final conforme à ce qu'il pense vraiment, tandis que ses réponses lors d'un entretien peuvent être influencées par la situation. L'analyse permet de prendre en charge aussi bien le contenu que la langue, le style, la forme et même jusqu'à la mise en page et d'autres aspects. Le récit de vie (ou autobiographie) est une méthode de recherche présente de longue date dans la RAL et la DLC, qui semble se prêter particulièrement bien à la recherche des notions véhiculant dans une grande mesure la personnalité ou l'individualité de l'apprenant, comme le soi, mais aussi, par exemple, la personnalité ou le savoir-être (cf. Smuk, 2016).

Les méthodologies qualitatives ont l'avantage de pouvoir saisir la subjectivité des apprenants, en mettant en vedette leur vécu unique et individuel. Bien évidemment, elles sont inaptes à informer le chercheur sur les relations entre des variables valables à grande échelle. Pour cette raison, il est difficile aussi de trouver avec leur aide des principes généraux pouvant éclairer directement les pratiques de la classe de langue, chaque cas recherché étant un individu unique, restreint à un contexte particulier. Une recherche située, nuancée, proche de la réalité est cependant limitée quant aux applications à grande échelle.

6. Conclusion

Face à un tel écart entre les méthodologies employées pour rechercher les différents aspects du soi des apprenants des langues, on peut se demander s'il est possible de concilier ces approches de quelque manière. Il semble réaliste, voire souhaitable d'envisager des recherches utilisant des techniques de collecte de données complémentaires afin de garantir à l'étude une validité plus grande, selon le principe de la triangulation des méthodes. Tel a été le dessein de deux études consécutives de Pawlak (2016a et b) sur la motivation des jeunes Polonais en fin de cursus universitaire en philologie anglaise, dans le cadre analytique de la théorie du système motivationnel du soi lié à la L2 de Dörnyei. La première étude, quantitative, s'appuyait sur les données d'un questionnaire à questions fermées, distribué à 220 participants, tandis que la deuxième creusait la même problématique à l'aide de brefs entretiens individuels, semi-guidés, auprès de 38 personnes, ce qui a permis de confirmer certains résultats de la

première étude et d'en nuancer, voire remettre en cause d'autres. Ainsi, une recherche qualitative peut donner plus de substance à certains concepts élaborés dans le cadre de recherches quantitatives. Par exemple, le soi idéal lié à la L2, mesuré grâce à quelques questions fermées dans un questionnaire, peut être superposé aux contenus traitant les visions de l'avenir dans les entretiens sur le concept de soi en L2. L'inverse semble possible aussi : une recherche explorative, qualitative et ouverte, peut orienter le chercheur dans l'élaboration d'un questionnaire destiné à mesurer une variable dans une recherche quantitative.

Références bibliographiques

BANDURA, Albert, *Self-efficacy,* New York, W. H. Freeman and Co., 1997.

BONG, Mimi, SKAALVIK, Einar M., « Academic self-concept and self-efficacy : How different are they really ? » *Educational Psychology Review*, 15(1), 2003, p. 1-40.

CSIZER, Kata, DORNYEI, Zoltán, « The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort », *Modern Language Journal*, 89(1), 2005, p. 19-36.

CSIZER, Kata, KORMOS, Judit, « The Ideal L2 Self, Self-Regulatory Strategies and Autonomous Learning: A Comparison of Different Groups of English Language Learners » dans Kata Csizér, Michael Magid (dir.) *The Impact of Self-concept on Language Learning*, Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters, 2014, p. 73-86.

CSIZER, Kata, MAGID, Michael (dir.), *The Impact of Self-concept on Language Learning*, Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters.

DERIVRY-PLARD Martine, « La recherche en didactique des langues : la perspective sociologique et le quantitatif oubliés ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIII N° 2 , 2014, mis en ligne le 11 juin 2014, consulté le 01 février 2019. URL : http://journals.openedition.org/apliut/4396 ; DOI : 10.4000/apliut.4396.

DORNYEI, Zoltán, *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2005.

DORNYEI, Zoltán, « The L2 Motivational Self System », dans Zoltán Dörnyei, Ema Ushioda (dir.) *Motivation, language identity and the L2 self,* Bristol, Multilingual Matters, 2009, p. 9-42.

DORNYEI, Zoltán, Chan, Letty, « Motivation and Vision: An analysis of future L2 self-images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. », *Language Learning* 63(3), 2013, p. 437-462.

DORNYEI, Zoltán, CSIZER, Kata, « Some dynamics of language attitudes and motivation : Results of a longitudinal nationwide survey », *Applied Linguistics*, 23, 2002, 421-462.

DORNYEI, Zoltán, USHIODA Ema (dir.), *Motivation, language identity and the L2 self,* Bristol, Multilingual Matters, 2009.

GARDNER, Robert C., *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Londres, Arnold, 1985.

HIGGINS E. Tory, « Self-discrepancy: A theory relating self and affect. », *Psychological Review*, 94, 1987, p. 319-340.

IWANIEC, Janina, « Self-Constructs in Language Learning : What is their Role in Self-Regulation ? » dans Kata Csizér, Michael Magid (dir.) *The Impact of Self-concept on Language Learning*, Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters, 2014, p. 189-205.

LYONS, David, « The L2 Self-Concept in Second Language Learning Motivation: A Longitudinal Study of Korean University Students », dans Kata Csizér, Michael Magid (dir.), *The Impact of Self-concept on Language Learning*, Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters, 2014, p. 108-130.

MACHIN, David, *Introduction to Multimodal Analysis,* Londres, Bloomsbury, 2007.

MARKUS, Hazel, NURIUS, Paula, « Possible selves », *American Psychologist* 41,1986, p. 954-969.

MARKUS, Hazel, WURF Elissa, « The dynamic self-concept: A social-psychological perspective. », *Annual Review of Psychology*, 38, 1987, p. 299-337.

MARSH, Herbert W., « Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model », *American Educational Research Journal*, 23(1), 1986, p. 129-149.

MARSH, Herbert W., Shavelson, Richard. J., « Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure », *Educational Psychologist*, 20, 1985, p. 107-123.

MERCER, Sarah, *Towards an understanding of language learner self-concept*, Dordrecht, Springer, 2011a.

MERCER, Sarah, « The self as a complex dynamic system. », *Studies in Second Language Learning and Teaching* 1(1), 2011b, p. 57-82.

MERCER, Sarah, « Self-concept: Situating the Self », dans Sarah Mercer, Stephen Ryan, Marion Williams (dir.), *Psychology for Language Learning*, Palgrave Macmillan, 2012, p. 10-25.

MERCER, Sarah, « Re-imagining the Self as a Network of Relationships », dans Kata

Csizér, Michael Magid (dir.), *The Impact of Self-concept on Language Learning*, Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters, 2014, p. 51-69.

MILLER, Raymond B., BRICKMAN, Stephanie J., « A model of future-oriented motivation and self-regulation », *Educational Psychology Review,* 16 (1), 2004, p. 9-33.

MORITA, Naoko, « Identity : The Situated Construction of Identity and Positionality in Multilingual Classroom. », in Sarah Mercer, Stephen Ryan, Marion Williams (dir.), *Psychology for Language Learning*, Palgrave Macmillan, 2012, p. 26-41.

NOWAK, Andrzej, VALLACHER, Robin R., ZOCHOWSKI, Michal, « The emergence of personality : Dynamic foundations of individual variation », *Developmental Review*, 25, 2005, p. 351-385.

PAWLAK, MirosÅ□aw, « Investigating language learning motivation from an ideal language-self perspective: The case of English majors in Poland », in D. GaÅ□ajda, P. Zakrajewski, & MirosÅ□aw Pawlak (dir.), *Researching second language acquisition from a psycholinguistic perspective*, Studies in honor of Danuta GabryÅ□-Barker, Heidelberg – New York, Springer, 2016a, p. 53–69.

PAWLAK, MirosÅ□aw, « Another Look at the L2 Motivational Self System of Polish Students Majoring in English: Insights from Interview Data », *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2/2, 2016b, p. 9-26.

RABY, Françoise, NARCY-COMBES, Jean-Paul, « Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVEet en L2 ? », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 40/2009, p. 5-16, en ligne : https://journals.openedition.org/lidil/2896, consulté le 25.03.2019.

RIESSMAN, Catherine Kohler, « Narrative Methods for the Human Sciences », CA, USA, Sage Publications, 2008.

RYAN, Stephen, « Self and Identity in L2 Motivation in Japan : The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English », in Zoltán Dörnyei, Ema Ushioda (dir.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters, 2009, p. 120-143.

RYAN, Stephen, Mercer, Sarah 2012, « Implicit Theories: Language Learning Mindsets », in Sarah Mercer, Stephen Ryan, Marion Williams (dir.), *Psychology for Language Learning*, Palgrave Macmillan, 2012, p. 74-89.

SMUK, Maciej, *Od cech osobowoÅ□ci do kompetencji savoir-etre – rozwijanie samoÅ□wiadomoÅ□ci w nauce jÄ□zyków obcych*, Lublin-Warszawa, Uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki, 2016.

TAYLOR, Florentina, BUSSE, Vera, GAGOVA, Lubina, MARDSEN, Emma, ROOSKEN, Barbara, *Identity in foreign language learning and teaching: why listening to our*

students' *and teachers*' *voices really matters*, the University of York, British Council, 2013.

USHIODA, Ema, « Motivating Learners to Speak as Themselves », in Garold Murray, Xuesong Gao, Terry Lamb (dir.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*, Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters, 2011, p. 11-24.

[1] Toutes les traductions des citations anglophones préparées par l'auteur de l'article.