

*Dorota Pudo*

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie  
<https://orcid.org/0000-0002-5402-6308>  
[dorota.pudo@uj.edu.pl](mailto:dorota.pudo@uj.edu.pl)

## *Le soi de l'apprenant d'une langue étrangère : adaptation de certaines théories psychologiques en didactique de langues*

The foreign language learner's self: adaptation of  
selected psychological theories in SLA studies

As an interdisciplinary science, SLA studies are receptive to ideas formulated in other disciplines. Although the relevance of psychology for SLA is often underestimated, its influence has recently grown with the advent of neurosciences and the increased interest in learner variables. One of the concepts from psychology that is potentially interesting is theories of the self, some of which have recently been adapted into research on foreign language learner motivation. In this article, we examine two particular psychological concepts (possible selves and self-discrepancy) as sources of an influential L2 motivation model – Dörnyei's L2 Motivational Self System – which is very little debated in French SLA literature. We outline the main points of the three theories, analyse them and try to assess the adaptation process. As in any case of transfer between disciplines, the source theories are altered, but the result has proven a meaningful and enriching addition to studies of L2 motivation.

Keywords: self, L2 motivation, Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self, self-discrepancy, possible selves

**Słowa kluczowe:** Ja, motywacja do nauki języka obcego, językowe Ja idealne, językowe Ja powinnościowe, teoria rozbieżności Ja, możliwe Ja

## 1. Introduction

La didactique des langues étrangères et secondes est une science interdisciplinaire à de nombreux égards. En tant que discipline ayant atteint une certaine maturité et indépendance, elle possède son objet propre, qu'elle peut modéliser directement d'après la réalité plutôt que de compiler les modélisations opérées au sein d'autres domaines, et elle peut l'envelopper d'un projet de recherche correspondant le mieux à ses besoins spécifiques (cf. Dakowska, 2014 : 50-54). Pourtant, comme d'ailleurs d'autres sciences humaines, elle dépend largement des découvertes faites au sein d'autres disciplines, qui peuvent concerner son objet, défini comme enseignement et apprentissage des langues étrangères. Certainement, les sciences cognitives, la pédagogie, la sociologie, la psychologie, les sciences du langage, la didactique des langues maternelles ont nourri ce jeune domaine de nombreuses idées intéressantes, aussi bien au niveau théorique, méthodologique et pratique. Dans le présent article, nous nous occuperons des apports de la psychologie générale à la connaissance des processus de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères, notamment dans le domaine de la motivation de l'apprenant. Nous nous concentrerons en particulier sur deux théories psychologiques portant sur la structure du « soi » et leur adaptation en didactique des langues (désormais : DDL). Notre brève analyse des théories en question, quoique peut-être non sans intérêt en soi, vu qu'il s'agit de conceptions relativement peu présentes dans la littérature didactique francophone, mettra surtout en valeur les aspects importants pour le transfert interdisciplinaire. Dans la dernière section, nous analyserons les différences entre les théories sources et le modèle qui en est dérivé en DDL, en essayant de discuter leur importance relative pour la réussite de l'adaptation et de les expliquer. Notre objectif sera, en nous appuyant sur des théories particulières, d'observer le processus du transfert interdisciplinaire en tant que tel. Nous nous concentrerons en particulier sur les difficultés conceptuelles et méthodologiques qu'une telle transition génère.

Les apports de la psychologie à la didactique des langues sont aussi nombreux que sous-estimés. Certaines catégories centrales pour la DDL, telles que la motivation, en sont essentiellement dérivées. Tout ce qui relève de la psychologie de l'apprenant, de sa personnalité, exerce en particulier une grande influence sur son apprentissage des langues, donc des catégories telles que motivation, stratégies d'apprentissage, autorégulation sont communes à la psychologie, la DDL et aussi les sciences de l'éducation (Dörnyei, 2019a : 31). Une autre problématique explorée assez fréquemment en DDL, en lien avec la psychologie, sont les croyances ou attitudes personnelles des participants du processus didactique au sujet de ses divers éléments, ou des différentes langues

étrangères. L'affectivité de l'apprenant, son identité, ses objectifs, sont autant de questions débattues d'abord en psychologie générale et par la suite en DDL (cf. Mercer, Ryan, Williams (éds), 2012).

Pourtant, comme l'a remarqué Dörnyei, l'influence de la psychologie générale sur la DDL est longtemps restée modeste. Traditionnellement, la DDL s'est vue rattachée, aussi au niveau institutionnel, à la linguistique, ce qui a promu pendant un certain temps un regard sur l'apprentissage langagier ayant la langue, et non l'apprenant pour point de départ (Dörnyei, 2019a : 28-31). La centration sur l'apprenant, courant dominant dans la DDL à plusieurs niveaux, privilégie la perspective opposée et ouvre donc plus largement ce domaine à l'examen et, éventuellement, à l'adaptation des apports de la psychologie. Dörnyei remarque pourtant que la voie royale qui a récemment réintroduit la psychologie en DDL a été l'avènement des neurosciences (Dörnyei, 2019a : 32). Cependant, les thèmes psychologiques explorés en DDL précédemment continuent aussi toujours d'y être présents. Celui dont nous nous occuperons ici – le problème du soi de l'apprenant – est l'une des notions présentes avec le plus d'insistance en psychologie générale, depuis ses débuts jusqu'à présent. Comme le formule Higgins, « les psychologues sont fascinés par le soi. Il regroupe plus de variables psychologiques que n'importe lequel autre concept » (Higgins, 1996 : 1062)<sup>1</sup>. Le soi est conceptualisé comme un système central pour la vie de l'individu, aidant à organiser sa perception du monde et ses croyances sur soi-même, ce qu'il ressent, pense ou désire (cf. Mercer, 2011 : 57-58)<sup>2</sup>.

## 2. Tradition psychologique : deux théories du soi

L'une des deux théories particulières qui nous intéressent ici en tant que sources de la théorie du système motivationnel de sois liés à la L2 (*L2 Motivational Self System*), est celle des sois possibles (*possible selves*) de Markus et Nurius (1986). Elle peut être perçue comme un complément des théories du concept de soi, qui se concentrent sur les connaissances et les croyances que le sujet a sur lui-même surtout par rapport au présent, sont relativement stables dans le temps et concernent différents domaines de son activité. Les

---

<sup>1</sup> Traduction personnelle du texte original : « Psychologists are fascinated with the 'self'. It headlines more psychological variables than any other concept » (Higgins, 1996 : 1062).

<sup>2</sup> Le soi est « the system at the center of our lives helping us to make sense of our position in the world and guiding our behaviour as we navigate our daily lives and interpersonal encounters (...) It lies at the very center of our psychology bringing together who we believe we are, what we feel, think, want and our strategies for action » (Mercer, 2011: 57-58).

sois possibles sont par ailleurs des projections de l'individu dans l'avenir ou dans le passé représentant ses différentes incarnations possibles, enracinées dans son entourage culturel et social et générées à l'aide de ses expériences passées et des comparaisons avec les autres (Markus et Nurius, 1986 : 954-955). Ainsi, quelqu'un peut s'imaginer dans l'avenir, comme représentant d'une profession donnée, ou possédant certaines qualités personnelles ou compétences (par exemple, celle de parler une langue étrangère), certains biens matériels, une famille, des relations interpersonnelles d'un certain type, etc. Ces images peuvent évoquer différents types de réactions émotionnelles : certains sois possibles peuvent être désirés (un soi riche, beau, aimé), d'autres, craints (un soi démuné, seul, obèse), d'autres finalement, juste possibles (Markus et Nurius, 1986 : 957). Ces visions, que chacun forme avec une application plus ou moins grande, et qui peuvent être plus ou moins élaborées, détaillées et durables, ont un pouvoir considérable d'influence sur le comportement. Segal remarque que la théorie de Markus et Nurius intègre, de manière révolutionnaire, la fantaisie à la théorie du concept de soi. Pourtant, il souligne que les sois possibles ne sont pas de simples produits de l'imagination, mais intègrent « deux actions centrales de la vie mentale : l'acte sociocognitif de planifier l'avenir et le tout aussi humain acte de générer de la fantaisie » (Segal, 2006 : 80-82, cit. p. 82)<sup>3</sup>.

La fonction principale, quoique non unique, des sois possibles, est celle de dynamiser le comportement. Le sujet est naturellement motivé à s'approcher de ses sois désirés et s'éloigner de ceux qui lui font peur (Markus et Nurius, 1986 : 955). Certains chercheurs ont indiqué que les sois possibles, dans la mesure où ils guident le comportement, ressemblent beaucoup aux objectifs, déjà précédemment théorisés en psychologie (cf. Miller et Brickman, 2004 : 14), mais seraient alors des objectifs incarnés, car leur spécificité est précisément d'être des visions de soi vécues comme des réalités, et non des projections impersonnelles d'un certain état final (cf. Dörnyei, 2009 : 15-16).

Cette théorie, grâce à la flexibilité du concept des sois possibles, a eu le mérite de résoudre quelques incohérences dans les recherches précédentes concernant le concept de soi. Il a notamment souvent été indiqué que les individus sont irrationnels par rapport à leur concept de soi, par exemple, quand ils ignorent un échec ou sous-estiment un succès. Pourtant, si l'on prend en considération le domaine de la possibilité, et le fait que les sois possibles ne subissent pas l'influence directe des expériences du sujet, une telle irrationalité peut être facilement expliquée. De même, les résultats contradictoires des

---

<sup>3</sup> « two central actions of mental life: The social cognitive act of future planning with the equally human act of generating fantasy ».

recherches sur la stabilité du concept de soi – indiquant tantôt une grande malléabilité, tantôt une stabilité relative au cours de la vie – peuvent être expliqués si l'on englobe le domaine de la possibilité. Pareillement, les sois possibles fournissent une bonne réponse à la question de l'authenticité du soi : il peut être complexe et diversifié sans que ses différentes facettes soient autant de masques ou de mensonges. Finalement, ils constituent un excellent outil pour représenter les facteurs qui médient entre le concept de soi, exprimant une sorte de moyenne du savoir général du sujet sur lui-même, et le comportement, changeant et divers (Markus et Nurius, 1986 : 963-965).

L'autre théorie du soi qui a servi de base au système motivationnel des sois liés à la langue seconde (désormais : L2) est concentrée autour d'un point plus particulier, et entre autres, elle explore les mécanismes affectifs et cognitifs qui médient l'action régulatrice des sois possibles. Il s'agit de la théorie de la divergence de soi (*self-discrepancy*) de Higgins (1987)<sup>4</sup>, complétée ultérieurement par la théorie des focus régulateurs (*regulatory focus*, Higgins, 1997). L'auteur perçoit le soi comme une structure cognitive complexe, composée de trois domaines différents vus de deux perspectives : celle du sujet lui-même et celle des autres. Il s'agit, d'abord, du soi actuel (*actual self*), qui comporte tous les traits que le sujet croit posséder en réalité, ou qu'il croit que les autres lui attribuent. Ensuite, le soi idéal (*ideal self*) exprime tout ce que la personne voudrait devenir, ou ce qu'elle croit que les autres voudraient qu'elle devienne. Finalement, le soi imposé (*ought-to self*) représente les traits que l'individu croit devoir posséder (obligations plus intériorisées), ou ceux que, selon lui, les autres croient qu'il doit posséder (obligations moins intériorisées) (Higgins, 1987 : 320-321). Les sois idéal et imposé sont des « guides du soi » (*self-guides*), c'est-à-dire qu'ils ont la capacité de diriger le comportement du sujet. Le mécanisme régulateur, qui peut mener au changement du comportement, est le malaise émotionnel causé par l'écart entre les « états de soi », et en particulier entre le soi actuel et le soi idéal ou imposé. L'apport original de Higgins, et le problème auquel il a consacré beaucoup de ses recherches, a été de prouver que selon le guide du soi qui retient le plus l'attention de l'individu (notamment, par rapport à son écart avec le soi actuel), la réaction émotionnelle sera différente. Il a associé l'écart entre le soi actuel et le soi idéal aux émotions dépressives, telles que la tristesse, le regret, le découragement, et l'écart entre le soi actuel et le soi imposé, aux émotions d'agitation, telles que la crainte ou le sentiment de culpabilité (Higgins, 1987 : 322-323). Finalement, un trop grand écart entre les sois idéal et imposé mène à la confusion

---

<sup>4</sup> La traduction du nom de la théorie et de ses éléments en français d'après (Fiske, 2008 : 247-251).

et à l'insécurité (Higgins, 1987 : 334). Cette différence entre l'influence que chacun des deux guides du soi a sur l'individu est explorée encore plus en détail dans la théorie des focus régulateurs (Higgins, 1997). L'auteur postule que les individus qui dépendent plus du soi idéal pour les guider sont plus orientés vers la promotion (c'est-à-dire, ils recherchent des états positifs et cherchent à éviter le manque de ceux-ci), tandis que les individus qui se laissent davantage guider par le soi imposé sont plus orientés vers la prévention (ils recherchent le manque des états négatifs et cherchent à éviter la présence de ceux-ci). Ainsi, il dépasse la dichotomie de la motivation hédonique, qui veut simplement que les individus recherchent le plaisir et cherchent à éviter la douleur (Higgins, 1997 : 1281-1282).

### 3. Passage des sois possibles en DDL : le système motivationnel des sois liés à la L2 de Zoltán Dörnyei

Il peut sembler quelque peu ironique que le champ de la DDL qui a implanté ces deux théories ait été celui de la motivation, qui – ayant pour centre une notion lourdement théorisée et entourée de nombreuses recherches empiriques au sein de la psychologie générale – n'a pas suivi le chemin indiqué par cette discipline, mais a proposé ses concepts originaux (cf. Henry, 2012 : 23-24). Il s'agit notamment de la motivation intégrative et instrumentale de Gardner (1985), paradigme qui a dominé les recherches sur la motivation à apprendre les langues étrangères pendant plusieurs décennies, et qui est spécifique aux langues étrangères précisément, contrairement aux théories les plus influentes de la psychologie générale, applicables à différents types de motifs (par exemple, la théorie d'auto-détermination, Deci et Ryan, 1985). C'est l'incapacité de cette théorie à expliquer certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues qui a poussé Dörnyei à chercher une alternative compatible, mais plus flexible. Il a notamment mené en Hongrie deux enquêtes, 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. Ils ont reçu un questionnaire contenant, entre autres, des questions sur l'attitude des élèves envers cinq langues étrangères ainsi qu'envers six communautés de locuteurs natifs de ces langues (Dörnyei et Csizér, 2002 : 428-430). L'objectif de l'étude fut de mesurer les facteurs responsables de 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 de la modélisation d'équations structurelles, procédure statistique permettant d'établir des relations entre les variables, il a été déterminé que la motivation est directement influencée par la seule intégrativité, affectée directement à son tour seulement par deux facteurs qui médient entre elle et toutes les autres variables : l'instrumentalité et l'attitude envers les locuteurs de la L2 (Csizér et Dörnyei, 2005a : 26-30). Pour expliquer ces résultats, difficiles à comprendre en termes d'intégrativité dans un contexte ethniquement et linguistiquement homogène, en l'absence d'un groupe de locuteurs de la langue cible immédiatement disponible pour une éventuelle intégration, les chercheurs ont proposé la théorie du système motivationnel des sois liés à la L2.

Le modèle contient trois éléments majeurs, représentant les facteurs responsables de la motivation à apprendre les langues étrangères, dont deux sont directement empruntés à la théorie de Higgins. Il s'agit du soi idéal lié à la L2 (*Ideal L2 Self*) et du soi imposé lié à la L2 (*Ought-to L2 Self*), auxquels Dörnyei ajoute un troisième facteur, l'expérience de l'apprentissage de la L2 (*L2 Learning Experience*), permettant de considérer également le rôle que le contexte immédiat, et ce que l'apprenant en comprend, joue dans la motivation. Pourtant, ce sont les deux facteurs liés au soi qui ont été favorisés dans les recherches basées sur cette théorie (et particulièrement le soi idéal), ce qui a même amené Dörnyei à surnommer son troisième facteur le « Cendrillon » de son système motivationnel (Dörnyei, 2019b). Cela peut s'expliquer par le fait que les implications que ce facteur a pour les possibilités d'influencer la motivation des apprenants ne sont pas aussi novatrices que dans le cas du soi idéal (opinion de Dörnyei, 2009 : 32). Le mécanisme de la motivation générée par les sois idéal et imposé semble être le même que chez Higgins, d'après ce que Dörnyei lui-même en écrit (Csizér et Dörnyei, 2005b : 617)<sup>5</sup>. L'apprenant aura tendance à vouloir réduire un écart trop important entre sa vision idéale (ou imposée) d'une personne maîtrisant la langue donnée, et la réalité qui en est nécessairement éloignée, si nous avons affaire à un débutant. Comme chez Markus et Nurius, pourtant, la nature de ces sois idéal et imposé liés à la L2 est celle d'une vision, créée et véhiculée entièrement par l'imagination.

Il y a quelques conditions de base qui doivent être remplies pour que les guides du soi liés à la L2 puissent remplir leur fonction régulatrice (Dörnyei, 2009 : 18-22). D'abord, ils doivent exister. Cette existence semble plus automatique pour les guides du soi de Higgins, même si tout le monde ne doit pas

---

<sup>5</sup> « Thus, from a "self" perspective, L2 motivation can be seen as the desire to reduce the perceived discrepancies between the learner's actual self and his or her ideal and ought-to L2 selves » (Csizér et Dörnyei, 2005b : 617).

former tous les guides du soi ; selon l'auteur, les individus ont des préférences différentes pour les guides du soi spécifiques (cf. Higgins, 1987 : 321)<sup>6</sup>. Évidemment, ces projections peuvent très bien concerner d'autres domaines ou caractéristiques, sans prendre du tout en compte les langues étrangères. Lorsqu'elle existe, la vision idéale du sujet maîtrisant la L2 doit être vive, détaillée, élaborée pour posséder quelque potentiel motivationnel. Dörnyei la conceptualise comme une visualisation très concrète de situations dans lesquelles l'apprenant s'imagine en train d'utiliser la langue (Dörnyei, 2009 : 33-36). C'est la forme de cette vision qui importe pour l'efficacité motivationnelle : son intensité, degré d'élaboration, sa capacité à engager tous les sens. Le contenu de la structure n'a pas la même importance : que l'apprenant se représente en train de lire des documents étrangers sur Internet, de parler aux collaborateurs dans une multinationale ou d'acheter des souvenirs dans une boutique dans un pays étranger n'a pas d'importance, pourvu qu'il s'agisse de visions significatives pour lui. Ensuite, le guide du soi doit être perçu comme possible à atteindre : si l'idéal que l'apprenant se représente est en effet senti comme absolument hors de portée, il manquera de produire de la motivation à s'en rapprocher. Les sois idéal et imposé devraient, en plus, être en harmonie : s'ils s'excluent mutuellement, ils vont affaiblir leur influence respective sur l'autorégulation. Une autre condition cruciale est la présence du soi idéal ou imposé dans la mémoire opérationnelle de l'apprenant : la structure doit se présenter à l'attention de l'apprenant assez souvent pour être accessible. Mais même une présence effective des guides du soi dans la conscience de l'apprenant ne sera pas suffisante, si ceux-ci ne s'accompagnent pas de la connaissance de certaines stratégies procédurales, c'est-à-dire de démarches à entreprendre pour réduire l'écart entre le soi actuel et idéal ou imposé liés à la L2. Finalement, Dörnyei remarque que l'efficacité de ces guides positifs du soi est plus grande s'ils sont contrebalancés par un « soi redouté » lié à la L2 : la vision de soi qui, ne maîtrisant pas la L2, s'en trouve importuné (par rapport aux sois possibles en psychologie générale, telles ont été les conclusions de Oyserman et Markus, 1990 : 122-123).

Le modèle a gagné une immense popularité en DDL, surtout chez les chercheurs anglophones, et il a été validé empiriquement dans de très nombreuses recherches (cf. Dörnyei et Ushioda, 2009). Au-delà d'une simple confirmation de la viabilité du modèle pour expliquer une grande partie de la variance

---

<sup>6</sup> « Self-discrepancy theory proposes that people differ as to which self-guide they are especially motivated to meet. Not everyone is expected to possess all of the self-guides – some may possess only ought self-guides, while others may possess only ideal self-guides » (Higgins, 1987 : 321).



de la motivation à apprendre les langues étrangères (désormais : LE), des relations intéressantes ont pu être établies entre le soi idéal lié à la L2 et d'autres caractéristiques des apprenants des langues, augmentant ainsi la crédibilité du concept. Par exemple, Iwaniec (2014 : 200-201) a trouvé des corrélations entre le soi idéal lié à la L2 et l'auto-efficacité, l'autorégulation et le concept de soi en L2. Csizér et Kormos (2014 : 83-84) ont trouvé une corrélation significative entre le soi idéal des apprenants et le contrôle de l'engagement et la gestion de l'ennui, déterminants de l'autorégulation. Lyons a confirmé, lors d'une recherche qualitative longitudinale, que la capacité de l'étudiant à créer un soi possible vif contribuait à l'apprentissage motivé et auto-dirigé. L'auteur distingue le soi idéal 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 : 117-123). Les recherches qui ont pris en considération la différence entre les sois idéal et imposé liés à la L2 ont réussi à prouver que, comme Higgins l'avait prévu, le soi idéal corrélait plus fortement avec le focus promotif qu'avec le focus préventif, tandis que l'inverse était vrai pour le soi imposé (Islam, Lamb et Chambers, 2013 : 237-239, Taguchi, Magid et Papi, 2009 : 78 ; Dörnyei, 2009 : 31). Henry et Thorsen ont proposé une extension intéressante du modèle en rajoutant un « soi idéal plurilingue » (*multilingual L2 self*) qui exprime une vision valorisée de soi parlant plusieurs langues, non nécessairement choisies d'avance, et qui contribue à valoriser le plurilinguisme (Henry, Thorsen, 2018).

#### 4. Différences entre les théories sources et le modèle de Dörnyei

Il a été suffisamment prouvé que l'importation de la psychologie du soi, et notamment, des sois possibles : idéal et imposé, a effectivement créé une nouvelle ouverture dans le champ de la motivation à apprendre une LE. Il reste néanmoins à se demander si ce transfert a été effectué sans fausser le sens des théories originales. Puisque les concepts des sois idéal et imposé ont été empruntés aux théories de Higgins, il semble logique de procéder à une comparaison des éléments clés des deux modèles, d'autant plus que certains changements introduits par Dörnyei sont très significatifs. D'abord, on voit une réduction substantielle des « états de soi ». Chez Higgins, aussi bien le soi actuel que les sois idéal et imposé pouvaient chacun refléter la perspective du sujet ou celle des « autres significatifs » (telle que retenue par le sujet), ce qui s'élève à six « états » distincts du soi. Dörnyei assimile le soi idéal à une perspective intérieure, et le soi imposé à une perspective extérieure au sujet, ce qu'il considère comme ayant déjà été pratiqué par d'autres continuateurs de Higgins (cf. Dörnyei, 2009 : 13-14). On s'explique moins facilement la disparition

du soi actuel de l'équation, puisque c'est la divergence entre celui-ci et les guides du soi qui était responsable du mouvement autorégulateur chez Higgins. Taylor et ses collègues reprochent ce manque à la théorie de Dörnyei en soulignant qu'il n'est pas clair comment le soi idéal peut motiver l'individu à réduire la distance qui le sépare du soi actuel, puisque le dernier n'est pas inclus dans le modèle. Du point de vue de la pratique éducative, les auteurs se demandent comment un enseignant peut aider l'apprenant à réduire cette distance s'il ne sait rien sur le soi actuel de l'apprenant (Taylor et al., 2013 : 4)<sup>7</sup>. Comment, en effet, mesurer l'importance de cette divergence, ou comparer les divergences entre le soi actuel et les sois idéal et imposé, si la théorie se tait entièrement sur le premier terme de la comparaison, et les recherches qui la valident ne le diagnostiquent aucunement chez les apprenants ?

Nous voyons deux réponses possibles. La première serait d'accepter comme évidence que le soi actuel divergera par définition chez les apprenants de leur soi idéal ou imposé par rapport à la langue, puisque, s'ils sont en train de l'apprendre, c'est qu'ils ne sont pas encore satisfaits du niveau qu'ils ont acquis. Ainsi, nous supposons que les apprenants qui aspirent à être des utilisateurs d'une LE, qui s'imaginent en train de l'utiliser, se perçoivent en même temps comme incompetents et donc, ressentent un certain malaise émotionnel qui déclenche l'autorégulation visant à réduire la divergence. Pourtant, il convient de remarquer que l'image de soi (actuelle) ne correspond pas toujours aux véritables caractéristiques ou compétences de l'individu : il est donc dangereux de présupposer qu'une compétence en train de se former sera reflétée comme telle dans le soi actuel. Une autre solution serait de proposer, pour le soi idéal ou imposé, un autre mécanisme responsable pour la motivation que le désir de réduire l'écart avec le soi actuel ; mécanisme inspiré davantage par les travaux de Markus et Nurius (1986). Markus et Ruvolo constatent que « la mise en images de ses propres actions par la construction de sois possibles élaborés, qui atteignent l'objectif escompté, peut faciliter directement la transformation des objectifs en intentions et en actions instrumentales » (Markus et Ruvolo 1989 : 213)<sup>8</sup>. En

---

<sup>7</sup> « Nevertheless, the model does not include an actual self and, as such, it is unclear how the ideal self can be a powerful motivator to distance oneself from one's actual self, when no attention is given to the actual self. In practical educational terms, it is unclear, for example, how a teacher can help a student reduce the discrepancy between their actual self and their ideal self if they do not know much about the starting point of this motivational process – the actual or current self » (Taylor et al., 2013 : 4).

<sup>8</sup> Traduction personnelle du texte original : « Imaging one's own actions through the construction of elaborated possible selves achieving the desired goal may thus directly facilitate the translation of goals into intentions and instrumental actions » (Markus et Ruvolo, 1989 : 213).

effet, Dörnyei parle souvent du soi idéal lié à la L2 comme d'une vision attrayante, pareille à celle qui motive les sportifs qui, avant une compétition importante, se représentent sur le podium en train de recevoir une médaille (cf. Gregg et Hall, 2006). Ici, l'efficacité de ces images ne réside pas tant dans l'écart supposé de la réalité qu'ils impliquent, mais dans le fait que la victoire, imaginée par l'individu, s'invite en quelque sorte dans sa réalité et joue un grand rôle dans son attitude, dans ses attentes.

Une autre question que l'on peut se poser par rapport à l'adaptation des théories psychologiques par Dörnyei est la nature même des structures cognitives qu'il nomme soi idéal et imposé liés à la L2. Chez Markus et Nurius (1986), les différents sois possibles étaient des structures séparées, d'un nombre illimité, véhiculées surtout par l'imagination. Chez Higgins (1987), les sois idéal et imposé étaient des structures uniques, mais plus complexes, donc les éléments relatifs à des domaines spécifiques de l'activité pouvaient être traités juste comme différentes facettes de la structure entière. Leur nature était cognitive et sémantique, et Higgins ne parle pas de leur composant visuel, imagé éventuel. Dörnyei, d'un côté, rejoint plutôt la théorie des sois possibles par la mise en relief du caractère imagé des sois idéal et imposé liés à la L2, mais d'un autre, semble aussi les traiter comme des structures uniques et complexes, comme Higgins (l'apprenant n'a pas plusieurs sois plus ou moins idéaux liés à la L2). Henry (2012 : 107-109) remarque aussi que cette distinction a de graves conséquences pour les recherches focalisées sur l'apprenant plurilingue : les différents sois idéaux attachés aux différentes LE qu'il apprend sont-ils des facettes d'une seule structure complexe, ou plutôt des structures individuelles, indépendantes ?

D'ailleurs, on remarquera aussi que Dörnyei n'attache qu'une importance très modérée à l'aspect qui constitue la clé de voûte de la théorie de la divergence de soi : les différences entre les sois idéal et imposé. Higgins avait initialement surtout formulé sa théorie pour prouver l'existence d'un malaise émotionnel distinct selon la nature de la divergence de soi (Higgins, Klein et Strauman, 1985 : 55-57). Or, les émotions qui accompagnent l'apprenant d'une L2, ou leur impact sur sa motivation, ne semblent pas occuper Dörnyei, et encore moins la nature de la réaction émotionnelle en fonction du guide du soi lié à la L2 activé en la situation donnée (ou dominant chez l'apprenant). Nous ne savons donc pas si l'apprenant avec un soi idéal lié à la maîtrise d'une LE très fort est censé souffrir de dépression, de frustration ou de tristesse s'il se perçoit comme éloigné de cette vision valorisée du soi. De même, rien n'est suggéré sur les émotions d'un apprenant avec un fort soi imposé lié à la L2, s'il ne s'en rapproche pas à un rythme satisfaisant : ressentira-t-il de l'angoisse, comme théorisé par Higgins ? Nous ne voyons pas de raison précise pour laquelle cet

aspect de la théorie de la divergence du soi serait a priori sans intérêt pour les chercheurs en DDL. D'ailleurs, Dörnyei rejoint les opinions de Higgins à l'étape suivante de sa théorie, en reprenant les hypothèses du psychologue sur la différence entre les focus régulateurs associés à chacun des guides du soi : promotion, au soi idéal, et prévention, au soi imposé. L'existence de cette association a été confirmée dans certaines recherches basées sur le modèle de Dörnyei (par exemple, Islam, Lamb et Chambers, 2013 : 237-239 ; cf. aussi Dörnyei, 2009 : 31). Pourtant, les résultats n'ont pas toujours été univoques : Taguchi, Magid et Papi ont trouvé des corrélations entre le soi idéal lié à la L2 et l'instrumentalité-promotion, ainsi que des corrélations entre le soi imposé lié à la L2 et l'instrumentalité-prévention, mais dans deux contextes culturels (Chine et Iran), ils ont aussi découvert des corrélations substantielles entre le focus régulateur lié à la promotion et le soi imposé (Taguchi, Magid et Papi, 2009 : 78-81). D'ailleurs, pour Dörnyei lui-même, les différences entre les sois idéal et imposé liés à la L2 ne paraissent pas essentielles. Il semble surtout se concentrer sur le soi idéal, et spécialement en ce qui concerne les éventuelles applications pédagogiques de sa théorie ; il explique que les stratégies motivationnelles innovantes sont liées à la promotion du soi idéal lié à la L2, par la création d'une vision de l'apprentissage langagier, tandis que le soi imposé, en tant que venant à l'apprenant de l'extérieur, se prête moins bien à de telles pratiques (Dörnyei, 2009 : 32)<sup>9</sup>.

Finalement, on remarque encore une différence, causée directement par le fait qu'une théorie psychologique générale, concernant tout l'être humain avec les différents domaines de son activité, a été réduite à expliquer son comportement juste dans un domaine choisi (l'apprentissage de langues). Chez Higgins, pour connaître le contenu d'un état de soi choisi (soi actuel, idéal ou imposé) il fallait questionner la personne, souvent en sollicitant des listes des adjectifs décrivant au mieux sa connaissance de soi (présent) et ses aspirations ou obligations par rapport à soi (par exemple, à l'aide du « Questionnaire des sois » (*Selves questionnaire*, cf. Higgins, 1987 : 325). Il serait en effet impossible de faire des prévisions sur le contenu de ces structures cognitives chez une personne donnée, de savoir comment elle s'imagine être en ce moment ni ce qu'elle perçoit comme attributs désirables ou indésirables, si

---

<sup>9</sup> « The novel area of motivational strategies concerns the promotion of the first component of the system, the Ideal L2 Self, through generating a language learning vision and through imagery enhancement. Because the source of the second component of the system, the Ought-to L2 Self, is external to the learner (as it concerns the duties and obligations imposed by friends, parents and other authoritative figures), this future self-guide does not lend itself to obvious motivational practices » (Dörnyei, 2009 : 32).

elle souhaite être plus tranquille ou plus énergique, plus amicale ou plus indépendante, etc. Dans le cas des sois idéal et imposé liés à la L2, au contraire, il est facile de prévoir le contenu général de ces structures : elles concerneront forcément la maîtrise de la langue, soit dans tous ses aspects, soit par rapport aux compétences ou contextes choisis. La préoccupation principale des chercheurs n'est dès lors plus de connaître le contenu du soi idéal ou imposé lié à la L2, mais plutôt sa forme, c'est-à-dire de savoir s'il existe, s'il est suffisamment élaboré, détaillé, ou s'il est activé souvent dans la mémoire opérationnelle des apprenants. Cela se reflète aussi dans les outils censés mesurer le soi idéal général (tel que chez Higgins) et le soi idéal lié à la L2. Pour mesurer ce dernier, il suffit de quelques questions fermées visant à établir si l'apprenant a l'habitude de s'imaginer en train d'utiliser la LE, et éventuellement dans quels contextes (cf. par exemple le questionnaire employé par Ryan, 2009 : 143 ; ou un questionnaire un peu plus développé de Taguchi, Magid et Papi, 2009 : 91-92, avec 10 items pour chacun des guides de soi liés à la L2).

## 5. Conclusion

Comme il a été indiqué ci-dessus, le système motivationnel des sois liés à la L2 est une théorie qui a profondément influencé, voire complètement bouleversé le champ de la motivation en DDL. Après quatre décennies d'hégémonie du paradigme intégratif de Gardner (1985), cette théorie s'y est substituée en tant que cadre notionnel privilégié pour la recherche sur la motivation à apprendre une L2, du moins dans les publications anglophones. Elle a été testée, et prouvée valable, dans différents contextes culturels et pour différentes langues. Ses adaptations récentes ont même permis de tenir compte, au sein de cette théorie, de l'apprentissage simultané de plusieurs langues étrangères (Henry, Thorsen, 2018). L'introduction de la catégorie psychologique du soi en DDL s'est bien inscrite dans des courants tels que la centration sur l'apprenant, le tournant sociologique, la valorisation du vécu subjectif. Comme nous l'avons vu, l'adaptation de théories sources qui ont informé la recherche de nouvelles catégories utilisables pour étudier la motivation à apprendre les langues, ne s'est pas passée sans quelques problèmes, surtout d'ordre conceptuel. Une partie des difficultés semble résulter du fait que Dörnyei (2009) s'est inspiré de deux théories différentes, qui voient les sois possibles d'une manière considérablement divergente. Les emprunts faits à ces deux théories simultanément ont ainsi parfois mené à des contradictions ou au moins, à des difficultés dans l'explication de certains mécanismes ou articulations entre les éléments du modèle nouveau. Pourtant, tout compte fait, nous croyons qu'il s'agit, dans ce cas, d'une démarche interdisciplinaire réussie et enrichissante

pour le domaine récepteur. À notre connaissance, la création du système motivationnel des sois liés à la L2 n'a pas eu d'effet de retour sur les recherches sur les sois possibles en psychologie générale.

## BIBLIOGRAPHIE

- Csizér K., Dörnyei Z. (2005a), *The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort*. « *Modern Language Journal* », n° 89(1), 19-36.
- Csizér K., Dörnyei Z. (2005b), *Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior*. « *Language Learning* », n° 55(4), 613-659.
- Csizér K., Kormos J. (2014), *The Ideal L2 Self, Self-Regulatory Strategies and Autonomous Learning: A Comparison of Different Groups of English Language Learners*, (in :) Csizér K., Magid M. (éds), *The Impact of Self-concept on Language Learning*. Bristol – Buffalo – Toronto : Multilingual Matters, 73-86.
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: WUW.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Dörnyei Z. (2009), *The L2 Motivational Self System*, (in:) Dörnyei Z., Ushioda E. (éds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol : Multilingual Matters, 9-42.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (éds) (2009), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol : Multilingual Matters.
- Dörnyei Z. (2019a), *Psychology and Language Learning : The Past, the Present and the Future*. « *Journal for the Psychology of Language Learning* », n° 1, 27-41.
- Dörnyei Z. (2019b), *Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System*. « *Studies in Second Language Learning and Teaching* », n° 9 (1), 19-30.
- Dörnyei Z., Csizér K. (2002), *Some dynamics of language attitudes and motivation : Results of a longitudinal nationwide survey*. « *Applied Linguistics* », n° 23, 421-462.
- Fiske S. (2008), *Psychologie sociale*, trad. Provost V., Huyghues Despointes S. Bruxelles : DeBoeck.
- Gardner R.C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gregg M., Hall C. (2006), *Measurement of motivational imagery abilities in sport*. « *Journal of Sports Sciences* », n° 24 (9), 961-971.
- Henry A. (2012), *L3 Motivation*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Henry A., Thorsen C. (2018), *The Ideal Multilingual Self: Validity, Influences on Motivation, and Role in a Multilingual Education*. « International Journal of Multilingualism », n° 15 (4), 349-364. Online: <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1411916> [consulté 15.12.2019].
- Higgins E. T. (1987), *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*. « Psychological Review », n° 94, 319-340.
- Higgins E.T. (1996) *The 'self-digest': Self-knowledge serving self-regulatory functions*. « Journal of Personality and Social Psychology », n° 71 (6), 1062- 1083.
- Higgins E. T. (1997), *Beyond Pleasure and Pain*. « American Psychologist », vol 52, n° 12, 1280-1300.
- Higgins E. T., Klein R., Strauman T. J. (1985), *Self-Concept Discrepancy Theory: A Psychological Model for Distinguishing among Different Aspects of Depression and Anxiety*. « Social Cognition », n° 3, 51-76.
- Islam M., Lamb M., Chambers G. (2013), *The L2 Motivational Self System and National Interest: A Pakistani perspective*. « System », n° 4, 231-244.
- Iwaniec J. (2014), *Self-Constructs in Language Learning : What is their Role in Self-Regulation ?*, (in :) Cszizer K., Magid M. (éds), « The Impact of Self-concept on Language Learning ». Bristol – Buffalo – Toronto : Multilingual Matters, 189-205.
- Lyons D. (2014), *The L2 Self-Concept in Second Language Learning Motivation: A Longitudinal Study of Korean University Students*, (in:) Cszizer K., Magid M. (éds), « The Impact of Self-concept on Language Learning ». Bristol – Buffalo – Toronto : Multilingual Matters, 108-130.
- Markus H., Nurius P. (1986), *Possible selves*. « American Psychologist », n° 41, 954-969.
- Markus H.R., Ruvolo A. (1989), *Possible selves: Personalized representations of goals*, (in:) Pervin L.A. (éd.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 211-241.
- Mercer S. (2011), *The self as a complex dynamic system*. « Studies in Second Language Learning and Teaching », n° 1(1), 57-82.
- Mercer S., Ryan S., Williams M. (éds) (2012), *Psychology for Language Learning*. Palgrave Macmillan.
- Miller R.B., Brickman S.J. (2004), *A model of future-oriented motivation and self-regulation*. « Educational Psychology Review », n° 16 (1), 9-33.
- Oyserman D., Markus H.R. (1990), *Possible selves and delinquency*. « Journal of Personality and Social Psychology », n° 59, 112 -125.
- Ryan S. (2009), *Self and Identity in L2 Motivation in Japan : The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English*, (in:) Dörnyei Z., Ushioda E. (éds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol : Multilingual Matters, 120-143.

- Segal H.G. (2006), *Possible selves, fantasy distortion, and the anticipated life history: Exploring the role of imagination in social cognition*, (in:) Dunkel C., Kerpelman J. (éds), *Possible Selves: Theory, Research and Applications*. New York : Nova Science, 79-96.
- Taguchi T., Magid M., Papi M. (2009), *The L2 motivational self system amongst Japanese, Chinese, and Iranian Learners of English : A Comparative study*, (in:) Dörnyei Z., Ushioda E. (éds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol : Multilingual Matters, 66-97.
- Taylor F., Busse V., Gagova L., Mardsen E., Roosken B. (2013), *Identity in foreign language learning and teaching: why listening to our students' and teachers' voices really matters*. York : British Council.

Received: 31.12.2019

Revised: 06.04.2020