



**HAL**  
open science

# Vers une réelle prise en compte des besoins sociaux dans l'appropriation langagière : de la recherche théorique à l'intervention

Anne-Christel Zeiter-Grau

## ► To cite this version:

Anne-Christel Zeiter-Grau. Vers une réelle prise en compte des besoins sociaux dans l'appropriation langagière : de la recherche théorique à l'intervention. Sciences de l'Homme et Société. Université de Lorraine, 2025. <tel-05136961>

**HAL Id: tel-05136961**

**<https://hal.science/tel-05136961v1>**

Submitted on 30 Jun 2025

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches

***Vers une réelle prise en compte des besoins sociaux  
dans l'appropriation langagière :  
de la recherche théorique à l'intervention***

présenté à l'Université de Lorraine  
sous l'accompagnement du Professeur Hervé Adami

Anne-Christel Zeiter

17 juin 2025

Jury

Sophie Babault, rapporteure, INALCO

Claudine Moïse, rapporteure, LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Véronique Rivière, rapporteure, ICAR, Université Lumière Lyon 2

Hervé Adami, ATILF, Université de Lorraine

Virginie André, présidente du jury, ATILF, Université de Lorraine

Bruno Maurer, DIPRALANG, Université de Lausanne

Laurent Puren, ICARE, Université de la Réunion

## Table des Matières

<b>1. Tout au début</b>	<b>3</b>
1.1 Un peu d'autobiographie réflexive	3
1.2 Organisation de l'ego-histoire	5
<b>2. Tombée dans le chaudron du socioconstructivisme et des approches praxéologiques</b>	<b>7</b>
<b>3. Vers une sociolinguistique de l'appropriation langagière : théoriser le développement du répertoire sociolangagier</b>	<b>10</b>
3.1 Explorer les ressources du répertoire langagier	10
3.2 Se centrer sur l'agir de l'apprenant-e	11
3.3 Un travail d'équilibriste : enseignement, institutions, Cité	13
<b>4. De la migration à l'asile, en passant par la mobilité</b>	<b>17</b>
4.1 Des couples mixtes plurilingues	17
4.2 À l'autre bout de l'échelle sociale : l'asile	17
4.3 Et quelque part entre deux, la mobilité étudiante	19
<b>5. Démarches qualitatives et biographiques : chercher la subjectivité</b>	<b>21</b>
5.1 Pour des biographies réflexives langagières (ou pas)	21
5.2 L'importance des représentations sociales	24
5.3 Quelques mots sur les positionnements sociaux	28
5.4 Insécurité linguistique et insécurité sociolangagière indexée : entre légitimité(s) et subjectivité(s)	30
<b>6. Directions actuelles et projets</b>	<b>34</b>
6.1 L'évaluation de la langue en contexte d'insertion socioprofessionnelle	34
6.2 Langue(s) et précarité(s)	36
6.3 Langue(s) et discours dans les discriminations systémiques	37
<b>7. La langue qui importe et les circonstances de la vie</b>	<b>40</b>
7.1 La recherche la plus difficile	40
7.2 Naviguer dans l'espace social, entre recherche et engagement	42
7.3 Pour conclure : la perspective praxéologique appliquée à la recherche	45
<b>8. Bibliographie</b>	<b>48</b>

# 1. Tout au début

En me retournant sur les quinze dernières années, qui ont constitué mon identité de chercheuse en sociolinguistique et didactique des langues, je perçois un point d'ancrage fort, qui s'est peu à peu affiné, que je cherche toujours à mieux comprendre, et où réside le cœur de mes préoccupations de recherche, d'enseignement et d'intervention sociale : la personne humaine face à l'altérité d'une nouvelle vie dans une nouvelle langue. Au début de ma thèse de doctorat, j'avais déjà posé clairement l'importance de considérer que ce qui est premier, pour la personne apprenante, est la vie et non l'apprentissage de la langue. Je n'ai eu de cesse de tourner autour de cette idée, de différentes manières, jusqu'à aboutir aujourd'hui à une conception plus claire de cette première intuition : si la vie est bien première et provoque la nécessité ou le désir d'entrer dans une nouvelle langue, alors il importe de se questionner sérieusement sur cette vie et d'identifier quels besoins sociaux génèrent quels besoins langagiers, si l'on souhaite voir la personne dépasser le handicap que peut constituer une « langue » insuffisante ou considérée comme telle. C'est donc autour de cette idée, simple en apparence, que je retracerai mon parcours de recherche.

Cet exercice me renvoie assez loin dans ma trajectoire, bien avant le moment où l'idée de faire une thèse de doctorat puis une carrière académique ne m'effleure l'esprit, vers une période où je ne me questionnais ni sur les langues, ni sur les rapports de pouvoir pratiques et symboliques qui, pourtant, structuraient déjà mon quotidien. C'est donc par là que je commencerai en guise d'introduction, en revenant brièvement à mon parcours personnel.

## 1.1 Un peu d'autobiographie réflexive

Née en Suisse, en territoire francophone, je suis ce que, dans la Section d'allemand où j'ai fait mes études universitaires, on appelait une « pure francophone », tellement pure qu'un romanisme était utilisé pour nous décrire : les *rein Frankophon*. J'ai toujours parlé français à la maison, à l'école, dans mes rapports sociaux, et les autres langues – l'allemand d'abord, l'anglais et l'italien ensuite – m'ont toujours été étrangères. Bien qu'issue d'un canton bilingue français-allemand, et de ce pays territorialement multilingue qu'est la Suisse, je n'ai jamais réellement été en contact avec l'allemand, qui pour moi était plus la langue de l'Allemagne et de l'Autriche que de la Suisse. Je savais, naturellement, en théorie, que la langue principale en Suisse était l'allemand, mais je n'en avais pas la moindre pratique. À l'école, dès l'âge de 9 ans,

j'ai commencé à apprendre cette langue nationale, puis à 14 ans l'anglais, mais sans voir en quoi ces apprentissages me seraient plus directement utiles que le latin, que j'étudiais aussi. Ces langues n'étaient pour moi que des disciplines scolaires et, à ce titre, les langues vivantes ne l'étaient ni plus, ni moins que le latin, que j'avais même tendance à préférer : c'était pour moi la langue de la Culture et je n'y courais aucun risque puisqu'on ne me demanderait jamais de la parler sans avoir mes notes sous les yeux.

Parler : c'est bien là sans doute qu'est tout l'enjeu, car même réciter une poésie connue par cœur en français devant la classe était pour moi une gageure. Je détestais cela, comme je détestais les jeux de rôles en cours de langue, et encore plus les séjours linguistiques que je me suis pourtant forcée à faire dès l'âge de 15 ans, chaque été, avec application et sens du devoir, parce que c'était ce que je pensais devoir faire, et que je savais que cela m'aiderait pour un jour avoir un emploi intéressant et bien rémunéré. Mais je détestais parler en public ou face à des inconnus, et je le déteste encore. Aujourd'hui, je m'aperçois que cela n'a rien à voir avec la maîtrise de la langue, mais avec le sens que je donne à ma place sociale, avec ce que l'on aurait tendance à dépeindre comme de la timidité, et avec un fort sentiment d'illégitimité qui ne m'a jamais vraiment quittée. Dans mon village, je n'étais pas à ma place : je n'étais pas patoisante, contrairement à la très grande majorité de mes camarades et, surtout, mon père venait d'une autre région, mon grand-père maternel aussi, ce qui m'enracinait moins profondément que mes camarades dans une terre qui était pourtant celle où je me sentais chez moi. À l'école secondaire, à l'inverse, je venais d'un fond de vallée réputé pour son traditionalisme et je ne me sentais pas plus à ma place avec les autres jeunes, citadins ou descendus de vallées plus ouvertes que la mienne – socialement et topographiquement. À l'université, rien ne s'est arrangé : j'avais choisi d'étudier le français moderne parce que j'y excellais, l'anglais parce que j'avais aimé les cours de mon prof de lycée et l'allemand parce que c'était une garantie, ensuite, de trouver un emploi d'enseignante au lycée. Or, je me retrouvais avec des étudiants que je percevais comme bien meilleurs que moi, intellectuellement, culturellement et linguistiquement, qui moquaient gentiment mes origines catholiques et valaisannes – autre canton, autres mœurs, forcément moins valorisées — et j'ai donc évité au maximum d'exprimer publiquement et oralement ma pensée autrement que par obligation pendant les quatre premières années de mon cursus académique, jusqu'à un échange Erasmus à Berlin. Là, tout a commencé à changer : je ne m'y étendrais pas, mais je me suis découverte compétente en allemand, plus que d'autres étudiants d'échange et beaucoup

plus que d'autres personnes migrantes avec qui je travaillais dans la cuisine d'un restaurant. Je n'avais pas changé de place sociale, mais j'avais compris que je transportais avec moi un important capital langagier, culturel, social et économique, qui contrebalançait ce handicap que représentaient pour moi la langue et le discours public. À mon retour, je n'ai pas plus aimé parler en public : j'ai seulement plus osé, ce qui fait une différence énorme en termes de positionnements.

Ce parcours est évidemment schématique et anecdotique. Il est toutefois sans aucun doute la clé de mon intérêt pour l'appropriation des langues, c'est-à-dire pour ce qu'il se passe du côté de la personne apprenante, et de ma certitude que les enseignantes et enseignants de langue étrangère mériteraient d'être mieux sensibilisés aux enjeux qui structurent le sens que leurs publics donnent à l'apprentissage. Donner du sens, ce n'est pas seulement donner du sens à une tâche complexe et la plus authentique possible : c'est aussi – et surtout – permettre à l'apprenant·e de faire le bon diagnostic face à ses difficultés, pour en distinguer les enjeux liés à la maîtrise linguistiques de ceux liés aux normes communicatives et, enfin, des rapports de pouvoir médiés par la langue dans les rapports sociaux, dans la classe comme en-dehors, et souvent surtout en-dehors. Et c'est bien là, sans doute, le cœur de mon travail de ces presque quinze dernières années, depuis que j'ai commencé ma thèse en 2010 jusqu'à aujourd'hui.

## 1.2 Organisation de l'ego-histoire

La trajectoire que je proposerai de mon parcours scientifique commencera par retracer la construction de ma perspective fondamentalement socioconstructiviste sur le développement humain, développée dans ma thèse de doctorat et toujours en arrière-plan de mes cadres théoriques. Je traiterai ensuite de mes travaux par le biais d'axes thématiques plutôt que chronologiques, afin de montrer les différentes lignes que j'ai suivies et leur évolution au fil du temps : la langue considérée comme répertoire sociolangagier constitué de ressources de système, de normes et d'enjeux de pouvoir, à la fois objet d'étude et démarche de recherche dans ce que j'appelle désormais une *perspective sociolinguistique sur l'appropriation langagière* ; les approches biographiques et qualitatives qui, associées à l'analyse de discours, me permettent d'explorer les représentations et positionnements sociaux qui sous-tendent les pratiques ; la migration, la mobilité étudiante et l'asile, pour ce qui est des terrains qui m'ont amenée au manuscrit inédit que je propose pour cette HDR ; l'agir sociolangagier et la perspective praxéologique (Albero & Brassac, 2013; St-Arnaud, Mandeville, & Bellemare,

2002), enfin, que je conçois comme une centration non pas d'abord sur les besoins langagiers de la personne, mais sur ses besoins sociaux. J'exposerai en outre mes travaux actuels, qui sont autant de voies vers l'intervention sociale : l'évaluation de la langue en contexte d'insertion socio-professionnelle de personnes migrantes ; l'investigation des liens entre langue(s), locuteur-ice-s et précarité(s) ; enfin, les discriminations systémiques institutionnelles et le rôle qu'y joue la langue.

Si j'ai évoqué plus haut mon parcours d'apprentissage des langues, c'est enfin qu'il trouve sa résolution et sa cohérence dans la notion d'*insécurité sociolangagière indexée*, telle que l'ont développée Hervé Adami et Virginie André (2010) : mon mutisme était avant tout lié à des contingences sociales sur lesquelles j'avais posé un diagnostic erroné qui m'empêchait d'avancer et de passer de l'apprentissage des langues à leur pratique. Je croyais être nulle en grammaire et incapable de me mettre au travail pour apprendre mes listes de vocabulaire, ce qui générait une insécurité linguistique toute scolaire, alors que le problème venait d'un sentiment d'illégitimité global, existentiel, subjectif et, parfois, socialement justifié, de l'ordre donc du sociolangagier.

Ce n'est ainsi pas complètement par hasard si les travaux d'Hervé Adami font partie des premiers fondamentaux qui me sont tombés dans les mains dès le début de ma thèse, et s'ils m'ont accompagnée jusqu'à aujourd'hui, en m'apportant toujours quelque chose de nouveau à me mettre sous la dent, me procurant des pistes de réflexion sur la question que j'étais en train de me poser tout en me donnant une foule d'idées pour plus tard ou pour autre chose. Ce n'est donc pas non plus complètement par hasard que j'ai eu envie de soumettre mon HDR sous sa houlette, à l'Université de Lorraine.

## 2. Tombée dans le chaudron du socioconstructivisme et des approches praxéologiques

Avant de retracer le parcours accompli depuis mon doctorat, je me dois de faire un second détour par une période qui me paraît lointaine, mais qui a laissé suffisamment de traces dans mon mode de pensée actuel pour que j'en fasse brièvement mention. En 2006, alors que je venais de terminer mes études de Lettres et un DEA en littérature comparée, qui m'a laissé en héritage l'habitude d'analyser les différences plutôt que les similitudes et de porter un soin tout particulier à l'énonciation (Heidmann, 2005), et au moment où je m'engageais dans ma formation d'enseignante de collège et de lycée, j'ai été recrutée un peu par hasard comme assistante de recherche à 50% dans un projet du Fonds national suisse. Je rêvais alors de faire une thèse de doctorat en littérature comparée, sur l'humour, et cet emploi devait me permettre de la financer.

Le groupe de recherche auquel j'étais rattachée était dirigé par la Prof. Madelon Saada-Robert, à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève. Son équipe et elle développaient depuis quelques années un modèle d'analyse destiné à retracer la microgenèse du développement de l'enfant en âge pré-scolaire quant à l'entrée dans l'écrit et dans la narration à travers l'intervention didactique. Les trois petits articles listés ci-dessous en 2007 et 2009 – mes tout premiers articles scientifiques – en donnent les grandes lignes et, bien que je ne travaille plus du tout sur la petite enfance, ils restent et resteront dans ma liste de publications, tant ces trois années ont été formatives.

J'y ai découvert, d'abord, le socioconstructivisme de Lev Vygotsky (1997), avec l'idée forte de l'importance de l'interaction dans le développement humain, ainsi qu'une perspective fondamentalement située de ce développement. Au plan méthodologique, j'y ai appris l'approche abductive (Saada-Robert & Balslev, 2004), cet aller-retour entre données et théories tellement nécessaire lorsque l'on travaille avec l'humain. Plus tard, je retrouverai ces lignes fortes dans les travaux, par exemple, de Lantolf (2000), et je reviendrai aux théories de Bruner (1983) sur la zone proximale de développement et le conflit cognitif pour l'adapter aux adultes et explorer la notion de compétence. Je reprendrai également régulièrement les travaux de Michèle Grossen (2001) en psychologie sociale pour penser mes contextes, dans une dimension située.

Mais travailler à la FPSE de Genève, entre développement humain et linguistique, c'était aussi, presque obligatoirement, passer par les travaux de Bronckart (2003) et de l'interactionnisme sociodiscursif : les recherches de Filliettaz (2009, 2014) et de de Saint-Georges (2008), que je côtoyais régulièrement à Genève, m'ont fortement marquée et ont continué à m'inspirer jusqu'à la fin de ma thèse sur des adultes en situation d'appropriation langagière.

Le travail que je menais sur la petite enfance s'est toutefois rapidement révélé suffisamment prenant pour que j'abandonne l'idée de la littérature comparée pour commencer une thèse de doctorat dans le domaine, et des contingences administratives m'ont conduite à m'inscrire en co-direction avec Thérèse Jeanneret, spécialiste en linguistique de l'acquisition à l'Université de Lausanne. C'est donc à son contact que j'ai découvert la linguistique appliquée neuchâteloise, en particulier les travaux de Py et Lüdi (2002; Py, 1989, 1993a, 1993b, 2004b), dont les présupposés convergeaient avec le socioconstructivisme et l'interactionnisme sociodiscursif. Si je considère aujourd'hui ces travaux comme parfois trop européo-centrés pour répondre complètement à mes besoins théoriques en termes de plurilinguisme, d'acquisition des langues et d'identité, il n'en demeure pas moins qu'ils restent une vision originale et opérationnelle pour penser la langue et son apprentissage dans toutes sortes de contextes. La perspective praxéologique qui sous-tend les travaux de l'école neuchâteloise considère en effet la « primauté de l'activité pratique par rapport au langage et à la cognition » (Pekarek Doehler, 2006, p. 125), autrement dit l'apprentissage comme fonction de l'agir social. En d'autres termes, c'est en agissant socialement, que l'individu rencontre des ressources langagières et sociales qu'il peut acquérir, lorsque tout se passe bien, et qui lui permettent, en retour, d'agir socialement de manière toujours plus adéquate :

L'acquisition d'une langue, dans cette optique, n'est plus définie comme un processus purement intra-psychologique, cognitif, enfermé dans le cerveau de l'apprenant, mais est ancrée et configurée dans et à travers la participation de l'apprenant aux pratiques sociales. (Pekarek Doehler, 2006, p. 128)

Dans le prolongement de ces cadres théoriques, l'idée principale qui structurait le travail de Jeanneret était que cet agir social dans une nouvelle langue, bénéfique tant pour l'acquisition de la langue que pour l'habituatation aux fonctionnements d'une société inconnue, impliquait de reconfigurer son identité et de travailler ses représentations sociales pour ne plus se considérer, ni être catégorisé, comme éternel·le apprenant·e, mais bien plutôt comme acteur·ice à part entière de l'espace social dans lequel la personne vit (Jeanneret 2010). Si c'est toujours quelque chose en quoi je crois – je reviendrai plus loin sur la question des

représentations sociales –, force est de constater que ce n'est pas si simple : l'individu n'a pas tout pouvoir sur sa vie, loin s'en faut, d'où l'importance d'investiguer les enjeux de pouvoir qui structurent l'espace social, comme nous avons commencé à le faire dans l'équipe de Jeanneret et comme je n'ai eu de cesse ensuite de le faire après mon doctorat. Si cette perspective peut sans doute paraître un peu naïve, basée sur l'observation d'étudiant·e·s universitaires souvent en mobilité plutôt que de personnes migrantes moins qualifiées et moins favorisées économiquement, elle reste néanmoins à la base de ma trajectoire et de ma manière d'envisager l'acquisition des langues, puisque je m'intéresse d'abord à la personne en tant que individu (apprenant) inscrit dans une trajectoire et des modes de socialisation spécifiques qu'au groupe social dans sa globalité et à la société en général, tout en considérant évidemment l'importance fondamentale d'investiguer les enjeux sociaux qui structurent ces dynamiques, raison pour laquelle j'adopte désormais une perspective sociolinguistique pour investiguer l'appropriation langagière.

Gamba, Christine et Zeiter, Anne-Christel (2009). Interactive readings of children's literature in day care : microgenetic and interactional analysis of the semiopictorial construction, *Verbal Interaction & Literary Understanding*, IAIMTE, Special Issue.

Gamba, Christine et Grau, Anne-Christel (2007). Stratégies d'intervention d'une éducatrice dans une activité de lecture d'images en Institution de la Petite Enfance (IPE), *Langage et pratiques*, 40.

Gamba, Christine et Grau, Anne-Christel (2007). Analyses interactionnelle et microgénétique. Lectures croisées de la construction sémiopicturale en Institution de la petite enfance (IPE), *Actes du colloque Interaction et Pensée : perspectives dialogiques, 12-14 octobre 2006, Université de Lausanne*.

### 3. Vers une sociolinguistique de l'appropriation langagière : théoriser le développement du répertoire sociolangagier

Les travaux conduits en linguistique appliquée dans les années 1980-2000, notamment ceux de l'école de Neuchâtel autour de Bernard Py et Georges Lüdi, ont fortement contribué à la centration sur la personne apprenante dans les réflexions sur l'enseignement-apprentissage de la langue et sur le plurilinguisme. Ce mouvement est évidemment ce qui a conduit aux méthodes communicatives et, finalement, à la perspective actionnelle, en didactique des langues. En parallèle, les travaux nord-américains en sociolinguistique, en particulier ceux de Labov, Hymes ou Gumperz, ont permis d'investiguer la nature de la communication et de mettre en évidence la part sociale du langage. C'est sur la base de ces deux lignes de pensée complémentaires que je me suis appuyée pour, peu à peu, développer ma propre description de ce qu'est la langue, en reprenant entre autres les travaux de Brigitta Busch sur le répertoire langagier, considéré comme un répertoire de ressources plurilingues et hétéroglossiques construites dans le vécu langagier.

#### 3.1 Explorer les ressources du répertoire langagier

Assez rapidement après mon doctorat, j'ai ressenti le besoin de décompacter la notion de répertoire pour comprendre de quoi ces ressources sont constituées. Classiquement, j'ai schématisé ma pensée en trois axes (Zeiter, 2019a) : celui du système d'abord, qui recouvre toutes les ressources linguistiques relevant de la morpho-syntaxe, du lexique, de la prononciation ; celui de la communication ensuite, qui prend en considération les normes sociolangagières, la variation ou encore les codes discursifs et interactionnels ; celui du pouvoir sociolangagier enfin, qui considère ce que la langue permet ou non en termes de pratiques sociales, mais également le rôle que joue la langue en tant qu'objet symbolique mobilisé dans les politiques publiques, migratoires ou économiques. Ces trois axes ne sont évidemment que des catégories d'analyse, mais elles permettent de mieux identifier ce dont on parle lorsque l'on cherche à analyser les facteurs sociaux qui structurent l'entrée dans une nouvelle langue et à agir pour faciliter l'apprentissage. Il s'agit en effet, tant pour la personne apprenante que

pour les professionnel-le-s qui l'encadrent de faire le bon diagnostic sur ce qui est à développer ou renforcer à quel moment, en fonction des objectifs socio-professionnels ou de formation et des difficultés rencontrées (Zeiter, à paraître-b).

### 3.2 Se centrer sur l'agir de l'apprenant·e

Cette manière de considérer le répertoire langagier de la personne en situation d'apprendre une nouvelle langue, de devoir y vivre et y agir m'a toujours plus orientée vers une prise en compte des enjeux sociaux, économiques et politiques qui structurent les pratiques sociales et, par corollaire, les pratiques langagières. Il me semble que la différence fondamentale entre une perspective actionnelle et une perspective praxéologique sur l'appropriation langagière réside dans la manière de se centrer sur la personne apprenante et de considérer ce qu'est, au fond, cette langue qu'elle apprend. Dans ma perspective, force est de constater que la langue n'est pas première : ce qui est premier, c'est la personne dans sa trajectoire passée, dans ses contingences présentes et dans ses projets et perspectives pour un avenir plus ou moins proche. La question n'est donc plus réellement de savoir quels sont ses besoins *langagiers*, mais quels sont ses besoins *sociaux* et, en fonction de ceux-ci, quels sont les ressources langagières qui lui sont utiles ou nécessaires. La différence est presque imperceptible, et je pourrais facilement être accusée d'être plus sociologue que linguiste si je ne ramenait pas cette réflexion vers ce qui peut et doit être transmis et construit sur le plan langagier pour que la personne puisse conduire sa vie socioprofessionnelle de la manière la plus satisfaisante possible. Or, ces ressources utiles et nécessaires relèvent d'une compétence de communication complexe et multifactorielle, comme le décrit par exemple Celce-Murcía (2007), qui y distingue des compétences socioculturelles (normes sociolinguistiques et pragmatiques), interactionnelles, discursives, linguistiques et formulières, autrement dit liées à l'emploi d'expressions et de formules stéréotypées. Ce sont là autant de catégories d'analyse qui soulignent l'ancrage de la langue dans le culturel, ou pour mieux le dire, dans les fonctionnements et habitudes sociaux de groupes ou de sociétés données, et qui influencent donc notamment ce qui concerne l'accès à l'emploi et à la formation, à la santé ou encore au logement. La question est donc de savoir sur quel(s) plan(s) la personne doit agir pour renforcer ses capacités sociales, en considérant que la langue et la communication sont partout.

De là viennent donc mes questionnements actuels : quels accès la personne a-t-elle à quels types d'agir social, pour rencontrer quels types de ressources langagières et donc pour développer son répertoire langagier de quelle manière ? Dans le même temps, à quels types de pratiques sociales son répertoire langagier observé à un moment T lui permet-il ou non d'accéder ? On ne peut en effet penser la langue comme un répertoire de ressources énonciatives qui se construisent, dans une perspective praxéologique, par et dans l'(inter)agir social, sans se demander quel est cet agir social, (in)dépendamment de la question langagière. C'est sans doute ce qui rend mes enseignements et mes recherches fondamentalement appliquées et interdisciplinaires, entre la psychologie du développement, la sociolinguistique, la sociologie, la linguistique de l'acquisition et la didactique des langues et cultures. Dans ce contexte, j'ai récemment publié un long article (Zeiter, 2023b) dans lequel j'ai cherché à vérifier si la complexité qu'implique l'analyse de l'articulation des facteurs sociaux, économique, politiques et subjectifs qui structurent l'accès aux pratiques sociolangagières pouvait être croisée avec une analyse des ressources langagières effectivement présentes dans le répertoire individuel. J'ai ainsi comparé la trajectoire socioprofessionnelle de deux frères d'origine polonaise arrivés en Suisse à quelques années d'écart, à la fin des années 1990, et analysé les traits les plus caractéristiques de leur parler en français, à la fois en termes de grammaire de l'oral, de lexique et d'accent. Cette analyse me semble corroborer fortement mes hypothèses, ce qui m'encourage à poursuivre dans cette direction, j'y reviendrai plus loin au sujet de mes perspectives de recherche.

C'est également dans ce cadre que je dirige actuellement à l'Université de Lausanne la thèse de doctorat de Bikouyi Nzoungui sur les migrations anglophones à Libreville, au Gabon. Il cherche en effet à comprendre comment, en dehors de toute politique d'intégration de la part du gouvernement, les immigrant·e·s venus d'Afrique anglophone et porteur·euse·s de différentes autres langues en plus de l'anglais, langues qui ne sont pas celles du Gabon, s'approprient un français utile pour leur accès au marché de l'emploi, par le biais de pratiques sociales variées. Il y observe notamment les milieux associatifs et l'accompagnement en français qui y est proposé par des personnes immigrées de plus longue date à leurs compatriotes nouvellement arrivé·e·s.

### 3.3 Un travail d'équilibriste : enseignement, institutions, Cité

Prétendre faire de la recherche appliquée, quelle qu'elle soit, implique de sortir de son bureau et... d'appliquer. C'est sans doute dans ces moments-là que je regrette un peu d'avoir quitté la littérature comparée, un travail sur du texte plutôt que sur des discours, et dont les implications sociales sont indirectes. Pourtant, c'est aussi ce qui donne du sens à ma trajectoire de chercheure, puisque je sais – ou espère – avoir un impact social direct, au moins en termes de déclencheur de réflexivité hors contexte scientifique.

La première piste d'intervention sur laquelle j'opère est sans doute celle du public étudiant qui suit mes enseignements. J'ai la chance de travailler dans un institut de langue étrangère qui propose deux types de cursus. D'un côté, une formation en langue, s'échelonnant de A1 à C1 en quatre ans, construite sur la perspective praxéologique défendue par Thérèse Jeanneret, ancienne directrice de l'École de français langue étrangère de l'Université de Lausanne : des cours de langue permettent de travailler plus spécifiquement sur les ressources linguistiques (grammaire, prononciation, écriture académique, etc.), alors que des cours disciplinaires, orientés autour de contenus de littérature, de culture, de (socio)linguistique et de didactique permettent à la fois de construire des connaissances dans des domaines touchant largement au français et d'entraîner un agir universitaire dans des genres académiques écrits et oraux. De l'autre côté, un cursus de Licence et de Maitrise FLE, dans lesquels des connaissances disciplinaires et des compétences d'analyse sont développées. Dans ce contexte, je donne donc aussi bien des cours de langue destinés aux niveaux débutant (A2-B1) ou avancés (B2-C1) que des cours disciplinaires, jusqu'à la Maitrise : je peux donc à la fois mettre en pratique ma perspective sur les conditions favorisant le développement des ressources langagières, provoquer la réflexivité des étudiant·e·s, quel que soit leur niveau, sur les facteurs à considérer lorsque l'on est en situation de devoir fonctionner dans une nouvelle langue, et transmettre – et donc également enrichir, par l'interaction avec les étudiant·e·s – les savoirs que je construis dans mes recherches. Il s'agit donc d'un aller-retour incessant entre recherche et pratique enseignante dans lequel je suis forcée de consolider mes hypothèses et de les mettre en œuvre, au service des personnes que je forme ou que j'encadre, notamment dans des travaux de Maitrise. Il me semble important de théoriser cette pratique, ce que je ferai dans différentes présentations et articles au cours de cette année.

Au niveau des institutions, qu'il s'agisse de l'institution universitaire ou des institutions politiques de ma région, je m'efforce de sensibiliser à la question des exigences linguistiques imposées aux personnes migrantes. Il s'agit là d'un exercice délicat, tant la langue reste un impensé presque total pour ce qui est de la construction des compétences, de la professionnalisation nécessaire des formatrices et formateurs ou encore des implications concrètes sur la vie des personnes. Beaucoup de travaux sont publiés chaque année sur ces questions, mais peu d'entre eux attirent réellement l'attention des décideur·e-s politiques, qui n'ont pas toujours conscience d'avoir une vision de l'apprentissage de la langue du lieu de vie assez schématique et biaisée par leur propre parcours : depuis bientôt 25 ans, un système de niveaux de langue existe en Europe de manière hégémonique, qui donne l'impression d'une forte objectivité dans l'évaluation, ce qui évite de se questionner sur ce qui permet plus ou moins d'obtenir ces niveaux, d'une part, mais surtout de construire de réelles compétences langagière d'autre part. Or, pour sensibiliser à ces questions, il est absolument nécessaire d'ajouter à la réflexion les enjeux économiques et politiques dans lesquels les élu·e-s et fonctionnaires publics fonctionnent, en Suisse comme ailleurs. Approcher ce milieu, depuis notre posture de scientifique, est risqué : nous sommes très vite targués de théoricien·ne-s inconscient·e-s des enjeux « réels » qui sous-tendent chaque décision, d'où l'importance de bien connaître les cadres légaux, politiques et économiques pour pouvoir devancer au mieux la critique. Comprendre ces enjeux permet alors de mieux dialoguer, et donc de mieux sensibiliser, mais aussi de mieux comprendre les logiques sous-jacentes aux politiques linguistiques et migratoires dans lesquelles sont prises les personnes migrantes. Connaître les lois et leur complexité, les usages, les limitations économiques à différents niveaux de l'État ou de l'institution évite par ailleurs une vision trop dichotomique de la réalité. Il s'agit là d'un autre type de diagnostic, complémentaire à celui qui concerne l'individu., et que j'ai essayé d'approfondir dans l'inédit que je propose pour mon HDR.

Au niveau de l'intervention dans la Cité, enfin, les demandes de partenariat sur des projets précis dépendent fortement des réseaux de relations et parfois du hasard. Travailler avec des professionnels du terrain, par exemple avec des associations actives dans la formation en FLE/FLI, apporte un autre regard sur des réalités qui ne sont ni celles de l'Université, ni celles des politiques, mais celles des services sociaux et de la migration dans sa réalité la plus crue. Ces partenariats me permettent d'ajouter à mes hypothèse une couche conséquente de réalisme qui me semble absolument nécessaire. J'évoquerai plus loin certains de ces projets,

mais un exemple me vient ici, important. Dans un mandat que j'ai mené avec mon collègue Bruno Maurer, pour le canton de Vaud, en Suisse, nous étions chargés d'accompagner des responsables de formation de sept associations actives dans l'accompagnement sociolinguistique des personnes migrantes en réinsertion socioprofessionnelle pour construire ensemble une culture commune de l'évaluation. Nous avons, en relativement peu de temps, construit un très bel outil, apportant chacune et chacun nos compétences pratiques et scientifiques. À la fin de ce processus, l'une des responsables de formation avec qui nous avons travaillé a cependant posé un problème de taille sur la table : très concrètement, son association doit évaluer en moyenne cinquante personnes à la fois, avec très peu de personnel, sans locaux adéquats – le plus souvent dans une salle de restaurant – et dans un temps très court, au maximum quinze minutes par candidat·e tout compris (accueil, évaluation de l'oral, de l'écrit, résultat et attribution à un groupe). Et de toute manière, en général, il n'y a que deux groupes : les moins mauvais et les moins forts. Il ne s'agit pas d'évaluation mais de tri, et donc... si la culture commune de l'évaluation que nous avons développée ensemble était à ses yeux excellente, elle s'avérait inutilisable dans ce genre de pratique. Ces rencontres-là, qui sont rarement publiées dans des travaux scientifiques, apportent toutefois des éléments essentiels à ma réflexion, et il m'importait ici de le mentionner : au fond, ces contingences-là, comme les enjeux politiques, font partie des facteurs qui structurent le quotidien des personnes en situation d'apprentissage, mais sans qu'elles puissent même les penser. Il revient donc à la recherche de tenter d'accéder à ces non-dits – ce qui ne veut pas dire des impensés ! – que seuls les partenariats et les projets communs sont à même de dévoiler. Par ailleurs, si ce type de partenariat permet de mieux penser en général, il permet également de mieux penser les analyses scientifiques qui les concernent, dans la mesure où le ou la chercheur·e reste le plus souvent malgré tout hors du terrain : la rédaction d'un article que je mentionne ci-dessous (Zeiter, 2023a) est ainsi passée au crible de quelques partenaires du terrain, et j'ai fini par le réécrire complètement, comprenant mieux, grâce à leurs commentaires, non seulement la situation que je souhaitais présenter, mais également les pistes d'intervention que je voulais proposer. À l'aller-retour entre théories et données que je présentais tout au début de ce texte s'ajoute donc l'importance d'un dialogue effectif et approfondi avec les actrices et acteurs qui connaissent le mieux le terrain de l'intérieur. C'est cette connaissance approfondie du terrain, légale, politique, économique, relationnelle et pratique qui, associée à la recherche

scientifique, permet une intervention solide et peut-être, à terme, des changements dans la prise en charge.

« Déconstruire la motivation pour rencontrer le désir (de langue) », Travaux de Didactique du FLE (TDFLE), 19/1, Open Access. (2019)

“À la croisée des trajectoires et de la société : langue et intégration”, Cahiers de linguistique n°451, 51-70. (2019)

« Silence, on s’occupe de vous ! L’entrée des requérants d’asile dans la langue du pays d’accueil », in Arrighi, L. & Urbain, E. (Éds), *Inclusion, exclusion et hiérarchisation des pratiques langagières dans les espaces plurilingues au 21<sup>e</sup> siècle*, Minorités linguistiques et société, numéro spécial. (2019)

« Penser l’accompagnement linguistique des personnes migrantes en Suisse romande », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 21-1 | 2023, mis en ligne le 23 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/12406> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.12406>

« Étranges français d’ici. Les allophones sont-ils des francophones comme les autres ? », in : G. F. Kengue, G. F. et Maurer, B. (Éds), *L’expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, sociodidactiques et médiatiques*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 17-55. (2023)

<https://archivescontemporaines.net/publications/9782813004727>

## 4. De la migration à l'asile, en passant par la mobilité

Mes préoccupations de recherche autour des modalités sociales et subjectives du développement du répertoire langagier m'ont conduite sur différents terrains, que je présente brièvement ici.

### 4.1 Des couples mixtes plurilingues

Lorsque j'ai commencé ma thèse de doctorat en FLE, je me suis rapidement tournée vers la relation conjugale, pour deux raisons distinctes. La première, assez simpliste, était que beaucoup d'étudiantes de l'École de français langue étrangères étaient des épouses d'hommes venus travailler en Suisse romande, ce qui apparaissait assez clairement dans les données du Groupe de Recherche sur les biographies langagières. Je m'intéressais donc moins à la relation conjugale en tant que telle qu'à ce qu'elle provoquait comme changements dans la vie de l'individu. Je m'étonnais également de ce que ces femmes racontaient de leur quotidien et de leur rapport au français, malgré un cadre de vie plutôt confortable, fût constellé de forts moments d'inconfort (Jeanneret & Zeiter, 2014). La seconde était que j'observais autour de moi beaucoup de couples internationaux, aux langues variées, et que cela représentait une certaine normalité à mes yeux. Je lisais beaucoup de travaux s'intéressant à des situations migratoires économiquement difficiles, dans lesquelles la question langagière mettait en lumière toutes sortes de discriminations, et je souhaitais m'intéresser à cette « normalité » qui, dans des contextes sociaux qui me ressemblaient le plus et que donc je connaissais mieux, me semblaient comporter d'autres enjeux. À la fin de ma recherche doctorale, j'ai cependant dû me rendre à l'évidence : si une situation économiquement et administrativement favorisée évite un certain nombre de processus de rejets, elle n'empêche en aucun cas les jeux de pouvoir inhérents aux relations sociales, en particulier lorsqu'une forme quelconque d'altérité génère des déséquilibres (Zeiter, 2017b, 2017c).

### 4.2 À l'autre bout de l'échelle sociale : l'asile

Au moment de débiter ma recherche post-doctorale, j'ai cependant pris conscience, notamment en lisant des auteures comme Judith Butler ou Nancy Fraser, que la justice sociale n'est possible que par la prise en compte des individus les plus fragiles, et que le sens que je pouvais donner à une carrière académique ne pouvait donc passer que par une préoccupation

forte pour plus de justice sociale. M'intéresser à la manière dont l'être humain se développe et apprend les langues n'a de sens que si la recherche se met au service de l'action sociale, ce qui rejoint finalement mes considérations sur l'importance de mettre au centre de mon travail les besoins sociaux de la personne plutôt que ses besoins langagiers. J'ai également compris, après coup, que m'intéresser aux unions conjugales était une solution de facilité, une sorte de prétexte pour investiguer théoriquement cette question de la langue et de la communication dont je savais pertinemment, au fond, qu'elle est un catalyseur discret mais puissant d'inégalités.

Cette période de ma vie scientifique a également coïncidé, en 2015-2016, avec d'importants mouvements migratoires relayés dans les médias et concrètement présents dans mon contexte de vie direct, j'y reviendrai au sujet de l'inédit que je présente pour cette HDR. Après le confort d'une thèse de doctorat qui ne m'avait fait sortir de mon bureau que pour partager un verre ou un repas, un enregistreur posé sur la table, avec des couples que je connaissais par ailleurs, le temps de l'engagement social était venu. En d'autres termes, c'était pour moi le moment de confronter mes théories à une réalité bien plus crue. C'est ainsi que je me suis lancée dans le contexte de l'asile, avec un sentiment total d'illégitimité et d'insécurité sur lequel je reviendrai plus en détail dans la dernière partie de ce parcours.

Le terrain de l'asile a comporté pour moi deux volets. Le premier a été celui du bénévolat associatif, durant deux ans, dans le cadre d'une association d'accueil villageoise où je me suis moi-même engagée en donnant des cours de français et en accompagnant certaines personnes dans leurs démarches administratives. En parallèle, j'ai pu explorer l'accompagnement étatique habituel en conduisant des entretiens avec des travailleur·se·s sociaux, des responsables institutionnels et des enseignant·e·s de français et en observant des cours de français au sein de l'organisme d'accueil officiel. Le second volet a également duré deux ans, dans un projet pilote destiné à améliorer la prise en charge de primo-arrivant·e·s entre 18 et 25 ans dès leur entrée sur le territoire. Il s'agissait alors d'un partenariat de recherche officiel, puisqu'en contrepartie des données que je pouvais recueillir, je mettais mes compétences en didactique des langues au service du projet. Durant ces quatre années sur le terrain, j'ai régulièrement conduit des entretiens avec des demandeur·se·s d'asile, certains isolés, d'autres de manière plus longitudinale, tous les deux à six mois. Enfin, j'ai recueilli tous les textes de loi et autres discours officiels touchant à l'asile et à sa prise en charge, et amassé nombre de notes papier-crayon au hasard d'échanges que je pouvais avoir au fil de mes

rencontres avec toutes sortes d'acteur·ice·s institutionnels et politiques. Pour le dire plus clairement, ce recueil de données n'aurait jamais passé le cap d'une demande de financement tant il s'est avéré de plus en plus anarchique et hasardeux. Il me semble néanmoins que c'est ce recueil à la fois systématique et anarchique d'informations et de témoignages qui m'a réellement permis de donner sens à ce qui se passe autour de l'asile et de ses langues, et de comprendre en quoi il s'agit au fond de discriminations liées à l'articulation de systèmes politiques, économiques et sociaux.

Ces deux volets de ma recherche dans le contexte de l'asile m'ont ainsi beaucoup appris sur un monde que je pressentais mais que je ne connaissais absolument pas. Les procédures d'asile m'étaient totalement étrangères, les enjeux économique, politiques et pratiques de la prise en charge m'étaient complètement inconnus, et le profil tant des demandeur·se·s d'asile que des personnels encadrants se sont avérés bien plus complexes que ce que j'aurais pu imaginer. Avant de pouvoir prétendre faire de la recherche dans ce domaine, j'ai donc d'abord dû me former aux pratiques, aux lois, aux usages, et faire preuve d'une forte réflexivité pour ne pas tomber dans le misérabilisme d'une vision dichotomique des fonctionnements sociaux qui ne peut que biaiser la recherche. C'est sans doute la raison pour laquelle il m'a fallu encore deux ans pour mettre de l'ordre dans tous ces apprentissages, prendre du recul et finalement comprendre ce que je souhaitais en dire, en adéquation avec mes engagements citoyens aussi bien qu'avec mes préoccupations scientifiques. Le résultat en est l'inédit que je propose en HDR.

#### 4.3 Et quelque part entre deux, la mobilité étudiante

Ces deux terrains, l'union conjugale et l'asile, ne m'ont toutefois pas empêchée de continuer à regarder mes étudiant·e·s, de constater les changements de publics que provoquaient les changements sociétaux des années 2015-2020 : durant longtemps, nos étudiant·e·s étaient de jeunes adultes en mobilité académique, de futurs enseignant·e·s de FLE qui venaient renforcer leurs compétences en français avant de rentrer travailler dans leur pays ou des personnes qui accompagnaient leur partenaire dans un séjour plus ou moins durable en Suisse romande pour raisons professionnelles. Or, depuis quelques années, notre public est toujours plus composé de personnes installées en Suisse depuis de nombreuses années en raison d'expériences migratoires pas ou peu choisies et qui souhaitent se requalifier professionnellement, ce qui m'a poussée à questionner les modalités de déplacements des étudiant·e·s à l'international au

cours de leurs études. La distinction que je faisais – et que je fais toujours – entre mobilité et migration s’est cependant peu à peu amoindrie lorsque j’ai commencé à réaliser que de jeunes étudiant·e·s exilé·e·s disposaient de ressources tout à fait semblables aux étudiant·e·s de mobilité, pour avoir expérimenté des modes de socialisation similaires avant de devoir quitter leur pays, ou encore que les profils socio-culturels et économiques de mes publics étaient de plus en plus divers. Dans le même temps, toujours plus d’étudiant·e·s francophones se sont mis à fréquenter mes cours de sociolinguistique et à appliquer leur réflexivité sur leurs propres rapports au français et à leurs autres langues. Ces constats m’ont permis d’investiguer, ici encore, les besoins sociaux des étudiant·e·s, trop souvent voilés par ce qu’ils et elles, mais aussi leurs enseignant·e·s, perçoivent comme des besoins ou des lacunes langagiers. Différentes analyses m’ont alors permis de distinguer, dans les situations d’échec ou de risque d’échec académique, ce qui relève effectivement de la maîtrise de la langue de ce qui relève de représentations sociales erronées sur les attentes des enseignant·e·s, les fonctionnements académiques au sein d’une tradition universitaire donnée ou encore les exigences administratives. Cette recherche sur la socialisation académique, moins systématique que ce que j’ai pu faire dans le contexte de l’asile, a donc fortement contribué à renforcer mes hypothèses et à étayer la ligne de pensée que je poursuis actuellement.

## 5. Démarches qualitatives et biographiques : chercher la subjectivité

En 2010, comme je l'ai évoqué, j'ai donc définitivement quitté le monde de la petite enfance et des Sciences de l'éducation pour me tourner vers les adultes en situation d'appropriation langagière, une ligne que je ne quitterai plus. Je travaillais alors à l'École de français langue étrangère de l'Université de Lausanne, où Thérèse Jeanneret et Raphaël Baroni (2008, 2009) avaient constitué un Groupe de recherche sur les biographies langagières (GReBL)<sup>1</sup> auquel j'ai très vite participé. Les données communes du GReBL avaient déjà été recueillies à mon arrivée, et j'ai bénéficié de l'appareillage scientifique rassemblé jusque-là. C'est ce groupe qui m'a donné l'idée du recueil de données mis en place dans ma thèse de doctorat et qui a posé les bases de ma réflexion sur l'importance des trajectoires dans le développement de l'adulte. Pourtant, je me suis très vite distanciée d'un intérêt exclusif pour le langagier et pour l'identité narrative ricœurienne dans la trajectoire des personnes apprenantes, car cela me semblait insuffisant : dans mes données comme dans celles de mes collègues, je voyais autre chose qu'une orientation vers la langue, autre chose aussi qu'une construction narrative, et cet autre chose m'a semblé essentiel pour les rapports que la personne entretient avec ses langues. C'est donc dans cette perspective plus large et plus réflexive que j'ai développé ma pensée après ma thèse de doctorat, alors que le GReBL n'était plus actif (fin en 2016).

### 5.1 Pour des biographies réflexives langagières (ou pas)

À l'origine du GReBL, ses membres avaient été inspirés d'une part par les travaux menés par la recherche en acquisition des langues et en didactique du plurilinguisme, qui cherchaient à mettre au centre la personne apprenante et plurilingue (George Lüdi, 2005; Georges Lüdi, 2006; Py, 2004a, 2004b; Richterich & Chancerel, 1977; Thamin & Simon, 2009), d'autre part par le poststructuralisme nord-américain (Norton & Early, 2011; Pavlenko & Piller, 2001) et une conception de l'humain comme complexe, agentif et pris dans un champ de pouvoir symbolique et pratique. L'intérêt se portait néanmoins toujours vers la langue, les contingences sociales n'y apparaissant qu'au service ou au détriment de son apprentissage.

---

<sup>1</sup> <https://applicationspub.unil.ch/interpub/noauth/php/Un/UnUnite.php?UnId=80&LanCode=37&menu=rech>

À l'issue de ma thèse, j'ai alors rédigé un article intitulé « Apports et limites de la biographie langagière pour la recherche en appropriation des langues » (Zeiter, 2016), dont je pensais qu'il serait le dernier que je ferais sur ce sujet. En m'appuyant sur le travail de Brigitta Busch (2013), inspiré notamment du dialogisme bakhtinien et de la phénoménologie de Merleau-Ponty pour considérer le vécu langagier dans ses dimensions physiques, psycho-affectives et sociales, je proposais d'approfondir la centration sur la personne apprenante en la considérant comme

un acteur social qui doit, souhaite, essaie d'accomplir un certain nombre de choses dans la société, en fonction de sa trajectoire, de ses projections pour le futur et de ce qu'elle expérimente concrètement dans le présent, et non d'abord un apprenant de langues : le discours, quelle que soit la manière dont le répertoire langagier est mobilisé, et quelle qu'en soit sa nature, est certes inhérent à toute action sociale, mais il n'est pas premier. De manière particulièrement visible dans le cadre de la migration et de l'appropriation en contexte homoglotte, qui sont les contextes qui m'intéressent prioritairement, les projets de vie – plus ou moins librement consentis dans des conditions plus ou moins favorables – se concrétisent et conduisent à fonctionner dans un nouveau contexte linguistique et culturel qu'il faut s'approprier. Les modalités de la construction du répertoire langagier en L2 ne touchent ainsi pas toujours directement à la langue, mais ont trait à des positionnements sociaux et à des représentations, au sens large : idéologies et représentations langagières, bien sûr, mais également représentations de la place occupée ou souhaitée dans la nouvelle société. (Zeiter, 2016, p. 127)

En ce sens, il me semblait – et il me semble toujours – que la démarche biographique, qu'elle soit menée au service d'un dispositif de recherche ou d'enseignement, se doit de proposer une importante dimension réflexive permettant à la personne d'enrichir l'interprétation qu'elle fait des événements saillants liés à sa trajectoire d'appropriation langagière. Ceci permet en effet, surtout en situation migratoire et face à l'altérité que constitue l'entrée dans un nouveau contexte de vie d'abord et dans une nouvelle langue – dommage collatéral – ensuite, de mieux distinguer les obstacles qui sont générés par les pratiques sociales de ceux qui relèvent réellement et directement de la langue. C'est cette démarche, au-delà de l'intérêt documentaire des données biographiques, qui représente un réel apport pour la personne apprenante tout en permettant à la recherche d'identifier les représentations sociales, croyances, valeurs, attitudes, idéologies et événements en jeu dans l'appropriation langagière. Dans cette ligne, un autre article rédigé la même année, en 2016, dans un numéro dirigé par Muriel Molinié sur l'accompagnement socio-biographique en contexte post-colonial, m'a alors permis d'appliquer la démarche biographique réflexive à l'enseignement et d'observer comment les positionnements d'un étudiant en situation migratoire varient au fil de son cursus, d'abord en raison des expériences qu'il y fait et, ensuite ou en parallèle, en fonction de

la démarche réflexive guidée qui lui est proposée (Zeiter, 2017a). Enfin, un dernier article est rédigé cette même année, en collaboration avec Alain Ausoni, qui travaille sur des corpus littéraires. Nous y investiguons la pertinence de ce modèle sur nos corpus respectifs, entretiens de recherche pour moi et biographies d'auteur·e·s translingues pour lui, pour en vérifier l'intérêt pour la compréhension du développement du répertoire langagier. Il me semblait, à ce moment-là, avoir fait le tour de la biographie langagière réflexive, en termes théoriques, méthodologiques et didactiques.

En l'honneur de Brigitta Busch, qui prend alors sa retraite de l'Université de Vienne, un ouvrage est cependant édité par Mi-Cha Flubacher et Judith Purkhartofer sur la question des approches biographiques centrées sur le sujet (*Speaking Subjects in Multilingualism Research: Biographical and Speaker-centred Approaches*, Multilingual Matters, 2022). Au moment où elles me proposent d'y écrire un chapitre, je mène ma recherche sur l'asile, dans le projet-pilote évoqué plus haut. J'y assiste à de nombreux entretiens d'accompagnement en emploi et de suivi social, et j'y observe que la question de la langue n'est évidemment ni principale, ni prioritaire. Au contraire, lorsque la responsable du projet focalise l'attention sur cette question – les cours de langue suivis ou à suivre, les progrès faits, les éventuels tests à passer, ... – les jeunes semblent perdre une partie de leurs moyens langagiers : ils et elles peinent à s'éloigner des scripts fréquemment travaillés avec les niveaux débutants en français langue d'intégration et s'expriment beaucoup moins bien, au niveau morphosyntaxique et lexical, et de manière beaucoup plus stéréotypée et simple que lorsqu'il s'agit de parler d'autres aspects de leur quotidien (santé, préoccupations familiales, formation professionnelle, expériences de vie, ...). C'est donc cette histoire-là que je décide de raconter (Zeiter, 2022), pour appeler, encore, à plus de réflexivité dans la démarche, et surtout, cette fois, à une dé-focalisation de la langue pour privilégier d'autres sujets de narration et de réflexion : ce que la personne fait dans son quotidien l'amène en effet à évoquer la question de la maîtrise linguistique pour autant, et pour autant seulement, que cela soit pertinent pour elle. À l'inverse, porter l'attention directement sur la langue masque d'autres enjeux potentiellement importants du vécu sociolangagier et renforce l'insécurité sociolangagière et linguistique par la nécessité ressentie de devoir prouver la maîtrise linguistique comme gage d'intégration et sésame d'accès à des mesures de formation ou d'aide à l'emploi ainsi qu'aux statuts administratifs de séjour ou d'établissement. L'analyse faite dans cet article m'oblige également à me confronter à un problème de taille, qui est celui de l'effet des contingences sociales sur le répertoire langagier

individuel : au fond, je le postule dans tous mes travaux, mais je ne le montre jamais, tant il me semble que seule une étude longitudinale et beaucoup plus complète que ce qui serait réalisable – on ne peut pas suivre une personne dans tous ses contextes de vie pendant plusieurs années – serait à même de le documenter. Or, dans les entretiens de suivi socio-professionnel auxquels j'ai la chance d'assister pendant 24 mois, cette structuration du répertoire apparaît clairement, de même que l'impact des conditions d'énonciation sur la mobilisation des ressources énonciatives : cela me met sur la voie des travaux sur l'évaluation de la langue que je mènerai peu de temps après, et sur lesquels je reviendrai plus loin.

## 5.2 L'importance des représentations sociales

Un pan important des travaux s'appuyant sur les trajectoires de vie, en particulier dans la mouvance du poststructuralisme nord-américain, se focalisent par ailleurs sur la notion d'« identité », considérée comme changeante dans le temps et dans les interactions (Norton, (2000) 2013). Dans le monde francophone, et en particulier dans les recherches du GREBL, cette notion est principalement travaillée en tant qu'identité narrative, dans la ligne de Ricœur ((1985) 1991) ou, en tout cas, en tant qu'identité discursive, à partir de l'idée que les outils de la (socio)linguistique ne permettent pas d'accéder à ce que la personne pense, mais uniquement à ce qu'elle en dit et à sa manière de le dire. Afin de contourner et de désamalgamer cette notion floue et peu opérationnelle pour l'analyse de ce qu'est l'identité, je prends le parti, dans ma recherche doctorale déjà, de la distinguer entre subjectivité d'une part, conçue comme le sens que la personne construit discursivement dans l'interaction, de ses expériences de vie, et positionnements sociaux d'autre part, considérés comme les places que cette dernière s'attribue et se voit attribuer dans la société et dans les interactions sociales.

Si aucun de mes travaux n'en traite spécifiquement, l'analyse des représentations sociales, en tant que traces discursives du sens que la personne donne à ses expériences individuelles, est ainsi mon principal outil d'analyse de la subjectivité. En psychologie sociale, Denise Jodelet (1989, 2008) les définit

telles qu'elles ont été élaborées dans la tradition de recherche ouverte par Moscovici, et qui sont en concordance avec les perspectives adoptées dans les sciences sociales en raison des propriétés suivantes considérées comme acquises, à savoir : les représentations sociales concernent le savoir de sens commun, mis en œuvre dans l'expérience quotidienne; elles sont des programmes de perception, des « constructs » à statut de théorie naïve, servant de guide

d'action et de grille de lecture de la réalité, des systèmes de significations permettant d'interpréter le cours des événements et des relations sociales; elles expriment le rapport que les individus et les groupes entretiennent avec le monde et les autres; elles sont forgées dans l'interaction et au contact des discours circulant dans l'espace public; elles sont inscrites dans le langage et les pratiques et fonctionnent comme un langage, en raison de leur fonction symbolique et des cadres qu'elles fournissent pour coder et catégoriser ce qui peuple l'univers de vie. Compte tenu de ces caractéristiques, il est possible de considérer que les représentations sociales font partie de ces « outils mentaux » dont parlent les historiens et peuvent être rangées dans la classe des « médiations symboliques » dont parle Vygotski (1978), parties prenantes de la culture. (Jodelet, 2002, pp. 119-120)

Dans une perspective linguistique, Bernard Py (2004b) décrit quant à lui les représentations sociales comme des éléments de discours analysables et pertinents pour comprendre ce qui, au niveau individuel et cognitif, influence la construction du répertoire linguistique. Or, puisqu'il se focalise sur l'apprenant de langue, Py (2004b) s'intéresse principalement aux représentations sociales ayant trait d'une manière ou d'une autre au langagier et à l'apprentissage de la langue, sans pour autant nier les autres représentations sociales, évidemment.

Si aborder l'apprentissage de la langue par le biais des représentations sociales s'avère décisif dans la compréhension de la personne apprenante dans toute sa complexité, la perspective que j'adopte au fil de mes recherches hors classe de langue me pousse toutefois à m'apercevoir que les représentations sociales portant sur le langagier – ou représentations linguistiques – ne suffisent pas, comme je l'ai évoqué précédemment au sujet des biographies langagières. D'autres aspects du vécu des personnes ont le potentiel d'informer sur ce qui influence leur accès à des pratiques sociales et donc à des ressources langagières permettant d'éclairer la trajectoire d'apprentissage de la langue et, surtout, les ressources langagières présentes dans le répertoire langagier à un moment donné. Ainsi, les étudiants dont les ressources scolaires (formation antérieure), administratives (type de permis de séjour), économiques (moyens financiers) et sociales (réseau de relations utiles à l'obtention d'informations, par exemple) ont permis de s'inscrire et d'être acceptés à l'université et d'y suivre des cours de français développeront un « français » différent d'autres personnes du même âge, de la même origine et du même statut socio-culturel qui se trouvent obligées, en raison par exemple de l'impossibilité d'obtenir une bourse d'études ou de lacunes dans les informations recueillies pour y parvenir, à travailler dans des domaines peu qualifiés et où le français n'est pas forcément la principale langue de travail. Les pratiques sociales sont différentes, les ressources communicatives également, et donc l'apprentissage et la texture du répertoire langagier aussi.

De même, plusieurs étudiants débutant en français en même temps, mais d'origines, d'âges, de traditions scolaires, de trajectoires migratoires et aux objectifs professionnels très différents ne progresseront pas de la même manière. Dans tous les cas, le sens donné à l'apprentissage du français est différent, mais pas uniquement en raison des représentations sociales portant sur cette langue, sur les langues, sur la communication en général, etc. : le développement cognitif diffère également, notamment en raison du parcours de vie, des interactions, des représentations sociales construites et enrichies au fil du temps sur tous les pans de leurs agir sociaux.

D'un point de vue méthodologique, pour repérer et analyser les représentations sociales pertinentes pour l'appropriation langagière, je procède d'abord par identification thématique, en m'arrêtant sur des événements saillants ou répétitifs dans le discours de la personne qui se raconte et s'explique, des événements qui semblent influencer ses pratiques sociales. Les représentations mobilisées dans les argumentations ou justifications proposées en lien avec ces événements saillants sont alors analysées, dans la ligne de Jean-Blaise Grize (1990), afin de décoder, chaque fois qu'une représentation sociale est énoncée, sur quoi elle porte et qui la porte. En parallèle, les outils de l'analyse du discours me permettent d'envisager des différences énonciatives susceptibles d'éclairer la manière dont une même représentation sociale est infléchi différemment par la personne qui l'exprime en fonction des raisons qu'elle a de les mobiliser, qui peuvent varier au sein d'une même interaction : les modalités énonciatives, les reformulations, surtout lexicales, ou encore les hésitations, formules tronquées, interruptions syntaxiques et autres variations qui apparaissent dans le discours oral sont en effet pour moi de précieux indices de la réflexivité en marche dans et par l'interaction. Ma formation en analyse comparée différentielle des discours (Heidmann, 2005) m'influence par ailleurs particulièrement à ce niveau : j'analyse des représentations sociales comparables sur un axe donné et j'en identifie les différences en m'appuyant sur des indices discursifs, ce qui permet de donner sens à ce qui peut apparaître à première vue comme des incohérences ou des paradoxes. En fonction de ce que la personne veut expliciter ou justifier d'un événement, une représentation sociale portant sur un même objet peut en effet être mobilisée différemment, selon le point de vue abordé, en fonction parfois d'une hésitation due à la réflexion ou au conflit cognitif que provoquent tant l'interaction en cours que les expériences vécues par la personne. Ces hésitations, reformulations et autres déplacements énonciatifs sont autant de marqueurs de réflexivité et d'enrichissement des représentations

sociales qu'il s'agit d'analyser et de mettre en réseau avec d'autres informations d'ordre socio-historique, administratif, économique et politique.

Cette méthode d'analyse est sans doute moins visible dans mes travaux post-doctoraux, et la référence scientifique que je donne ici pour illustrer mon travail sur les représentations sociales sera donc l'ouvrage tiré de ma thèse (Zeiter, 2018). Je ne fais cependant jamais l'impasse sur cette méthode. Par rigueur scientifique d'abord, mais également parce qu'elle me semble à même de mettre en lumière la complexité et la richesse des représentations sociales en jeu dans une démarche réflexive. Lorsqu'elle se trouve face à de l'altérité, la personne mobilise en effet ses représentations sociales pour donner du sens à l'expérience et savoir comment agir. L'ébranlement puis l'enrichissement d'une représentation sociale est alors immédiat, dès lors que celle-ci s'avère inutile ou décalée pour donner sens à ce que vit la personne : c'est à ce niveau que se joue ce que Baroni et Jeanneret (2008, 2009) décrivaient comme un « ébranlement identitaire » dès les premiers travaux du GReBL, et que je comprends pour ma part dans la ligne du conflit cognitif de Bruner (1983). Il arrive, effectivement, que l'ébranlement des représentations sociales soit tel qu'il se traduise par une déstabilisation durable de la personne mettant en péril non seulement son appropriation langagière, mais également (et surtout) son équilibre psycho-affectif et social : ce n'est pas la norme, même en situation de grande précarité. Il importe toutefois d'en tenir compte en situation d'enseignement-apprentissage et/ou de suivi social, afin de concourir, en favorisant la réflexivité, à la déconstruction de représentations sociales inadéquates ou inadéquatement reconfigurées, et d'ainsi aider la personne à dépasser ce qui peut représenter un frein ou un blocage dans ses pratiques sociolangagières. Par exemple, une personne peut être amenée à considérer qu'elle n'est plus « apprenante » de français, ses pratiques sociales et professionnelles n'exigeant plus de progression langagière spécifique : une telle compréhension de la situation amène alors à un repositionnement social lui permettant de mettre son énergie sur d'autres aspects de son quotidien. De même, un étudiant universitaire dont les travaux de validation sont régulièrement refusés dans sa discipline (l'histoire de l'art, par exemple) pourra faire un meilleur diagnostic de ses difficultés académiques s'il comprend que le problème n'est pas forcément et uniquement la maîtrise de la langue, mais aussi (et parfois surtout) la compréhension des attentes des enseignants, par exemple, des attentes qui diffèrent d'une tradition académique à l'autre (Zeiter, à paraître-a). Enfin, un apprenant de langue persuadé que sa prononciation est mauvaise à la suite de quelques expériences de rejet

social dans le pays pourra-t-il ou elle prendre de la distance sur ces événements et distinguer la part de travail effectivement nécessaire sur la prononciation de ce qui relève d'enjeux de pouvoir liés à d'autres marqueurs identitaires, avec pour effet, progressivement, de libérer sa parole et de lui permettre de repenser la place sociale qu'il ou elle souhaite et peut ou non occuper.

### 5.3 Quelques mots sur les positionnements sociaux

Le travail sur des données biographiques réflexives couplé à mes lectures en sociolinguistique critique, dans la ligne de Boutet, Heller et Duchêne, ainsi que la résistance de ce dernier, dans nos interlocutions, à accorder trop d'importance à la subjectivité au détriment des phénomènes de subjectivation, me pousse alors peu à peu à poser sur papier ma conception de ce qu'est la langue (Zeiter, 2019a), comme je l'ai déjà évoqué. Il me semble en effet que trop peu de recherches en sociolinguistique et en didactique prennent encore la peine de préciser explicitement de quelle « langue » il s'agit dans les phénomènes observés, et que l'emprunt que je fais à Busch de la notion de « répertoire langagier » m'impose d'explicitier l'articulation que je perçois entre :

- la langue comme système : morpho-syntaxe, lexicque, conjugaison, prononciation, ...
- la langue comme agir social : normes, codes, routines, ...
- la langue comme pouvoir : rôle de la langue dans les relations de pouvoir et les rapports socio-économiques et politiques.

En termes d'appropriation langagière, la focalisation sur chacun de ces trois pans du répertoire langagier – ensemble ou séparément – me semble être ce qui permet d'accéder à une langue correcte (système), adéquate (agir social) et « entendable », c'est-à-dire susceptible d'être entendue (pouvoir). Il s'agit donc, dans la relation pédagogique, de savoir lequel de ces axes doit être favorisé, à quel moment et pourquoi.

Ce modèle, qui sans être original a le mérite d'être explicite, s'avère extrêmement efficace dans le cadre de mes enseignements : il permet à mes étudiant-e-s de comprendre l'importance d'un diagnostic précis de leurs difficultés s'ils et elles souhaitent éviter certaines conséquences sociales potentiellement négatives tout en renforçant leurs compétences en français sur les trois axes et ainsi parvenir à agir et donc à se positionner en français de manière toujours plus adéquate.

Au niveau de la recherche, il me semble évident que les auto- et hétéropositionnements sociaux – et donc discursifs – relèvent de représentations sociales antérieurement construites, qui génèrent le sens que donne la personne à la place qu'elle occupe dans la société de même que la place qu'on lui demande d'occuper. Il me manque cependant un chaînon analytique qui me permette d'observer et de comprendre spécifiquement ce que recouvre ce « pouvoir de et dans la langue », étudié par Jeanneret (2010) et les membres du GReBL du point de vue du pouvoir que la langue accorde ou refuse à la personne qui l'apprend. Il me semble que l'analyse des positionnements énonciatifs en lien avec diverses représentations sociales permet essentiellement d'observer des auto-positionnements (notamment vis-à-vis d'hétéropositionnements ressentis), mais je peine à trouver une manière de coupler cela avec les hétéropositionnements effectivement expérimentés par la personne qui se raconte : il faudrait pouvoir la suivre dans ses pratiques sociales sur un temps long et dans toutes sortes de contextes, ce qui est impossible. Cela me laisse un sentiment d'inachèvement : il me semble que, sans ce paramètre, la vision des enjeux subjectifs et sociaux qui structurent l'appropriation langagière est partielle.

Dans le même temps, ma collègue doctorante Malika Ben Harrat m'entraîne dans l'organisation d'un colloque à Montréal sur la notion de « voix » en sciences sociales, qui a finalement lieu en ligne pendant le confinement de 2020. L'exercice s'avère intéressant, en ce qu'il propose de déconstruire une notion à la mode – la « voix » – mais presque aussi floue que celle d'« identité » ou de « culture ». Dans ce contexte, j'ai beaucoup travaillé avec Malika Ben Harrat sur la question des positionnements, qui est au cœur de sa thèse et du dispositif didactique qu'elle y propose, en considérant trois types de positionnements, dans la perspective de Van Langenhove et Harré (1999), dont il s'agit d'identifier les fonctions et les effets sur l'apprentissage. Le positionnement de premier ordre correspond à un autositionnement qui, ce faisant, hétéropositionne un interlocuteur, par exemple lorsqu'un enseignant donne une consigne à un étudiant. Le positionnement de deuxième ordre relève d'une réponse à ce positionnement de premier ordre, en le validant totalement, partiellement ou pas du tout, le rendant ainsi plus ou moins performatif. Le positionnement de troisième ordre est particulièrement utile pour retracer les positionnements sociaux hors du contexte de l'interaction analysée ainsi que les représentations sociales non directement linguistiques qui y président, raison pour laquelle il m'intéresse particulièrement. Pour clore cette réflexion sur les positionnements sociaux et énonciatifs, je cite donc ici un extrait de

l'article que nous avons rédigé ensemble, pour rendre justice à ma collègue, puisque l'idée et la rédaction de ce passage sont de son ressort :

*les positionnements de troisième ordre* représentent la narration d'une partie d'interaction passée (...). Particulièrement visibles dans les discours qui relatent des événements discursifs, ils permettent d'accéder au sens donné aux échanges vécus par les personnes (...). En effet, en rapportant leurs expériences, les individus *s'auto-re-positionnent* et *hétéro-re-positionnent* leurs interlocuteurs dans un contexte interactionnel ayant précédé l'entrevue et nous proposent ainsi – notamment par le biais de représentations sociales – leur analyse des positionnements de premier et deuxième ordre vécus. Les différences de positionnement entre l'interaction initiale et l'interaction relatée sont ainsi révélatrices des enjeux de pouvoir perçus par les personnes qui nous les livrent. Du fait de sa fluidité, la notion de positionnement ainsi pensée devient un outil très opérant d'analyse des relations de pouvoir matérialisées à travers les voix des différents protagonistes, notamment lorsque les personnes mobilisent des représentations sur les droits et devoirs des individus dans un contexte donné.

#### 5.4 Insécurité linguistique et insécurité sociolangagière indexée : entre légitimité(s) et subjectivité(s)

Très tôt dans mon parcours de jeune chercheure, j'ai fait la connaissance d'Annette Boudreau et de ses travaux sur l'insécurité linguistique des Acadiens en français. *À l'ombre de la langue légitime* (2016) a été pour moi une source d'inspiration, suivie de *Dire le silence* (2021), deux ouvrages qui pourtant n'ont aucun lien, à première vue, avec mes questions de langue et de migration. En vue du *Sociolinguistic Symposium 2021*, j'avais alors essayé de rassembler un panel autour de l'insécurité linguistique et du répertoire langagier, en conviant Busch et Boudreau à dialoguer. De mon côté, je voyais parfaitement comment les préoccupations pouvaient se rencontrer, puisque j'étais moi-même à la jonction de leurs pensées, mais elles ne le voyaient pas clairement, malgré mes tentatives de lien : cela avait été assez frustrant, et un peu déstabilisant. Fidèle à moi-même, j'avais remis en question mes capacités discursives – incapable d'exprimer clairement ma pensée – et mes compétences – peut-être avais-je mal compris les travaux de l'une comme de l'autre. Ce n'est qu'alors qu'elle écrivait *Dire le silence*, en 2019, que Boudreau m'a dit avoir compris.

Au fond, les enjeux d'insécurité linguistique, considérée comme « sentiment d'illégitimité linguistique à l'égard d'une langue (...) qui se révèle de différentes façons selon la trajectoire individuelle et sociale de son locuteur » (Boudreau, 2009: 442), ne sont pas liés uniquement à un rapport à la norme, reproduit par l'école, dans la ligne de Bourdieu et Passeron (1970) ou de Francard (1996) en sociolinguistique. Elle est beaucoup plus que cela, parce qu'elle relève de tout ce que la personne est, dans ses positionnements sociaux, en fonction de ses

représentations sociales, de ses ressentis et, pour aller dans le sens de Busch (2013), de sa corporéité. L'insécurité ne touche ainsi pas uniquement à la langue, encore moins la langue première seulement. Elle touche aux relations sociales, à des contextes spécifiques dont la portée symbolique et pratique dépasse de loin le seul moment de l'interaction, et ses effets vont bien au-delà de ce moment : ils touchent à la vie sociale, à la vie professionnelle, à la formation, à la santé économique, voire à la santé tout court. Il arrive également que cette insécurité atteigne des adultes à un moment spécifique de leur trajectoire professionnelle, lorsque par exemple ils ou elles se trouvent en reconversion professionnelle suite à une perte d'emploi ou un accident invalidant. La maîtrise de la langue – et notamment de l'écrit pour les personnes peu littératiées – peut ne pas avoir été un enjeu jusque-là et le devenir tout à coup. Évidemment, plus la personne se trouve en situation de précarité professionnelle, économique, sociale et linguistique – c'est-à-dire pris, dans une temporalité donnée, dans une situation de dépendance génératrice de marginalisation – et plus les effets négatifs de l'insécurité seront forts. Dans tous les cas, le diagnostic précis que j'évoquais plus haut s'avère d'autant plus nécessaire qu'il s'agit de chercher des solutions à des enjeux sociaux et humains, c'est-à-dire à des situations très concrètes et souvent urgentes qui demandent une action efficace et bien ciblée. C'est dans ce cadre de réflexions que la notion d'*insécurité sociolangagière indexée*, considérée par Adami et André (2010, p. 18) comme un sentiment d'insécurité lié « à un contexte social particulier et à une situation particulière d'interaction, » s'est avérée pour moi extrêmement parlante. Je reviendrai au chapitre suivant sur l'intérêt d'une telle perspective pour penser l'enrichissement du répertoire langagier individuel, mais je reviens d'abord aux travaux de Boudreau. Il me semble en effet que penser l'insécurité à la fois comme sociolangagière et comme indexée permet d'élargir considérablement la question de la légitimité dans et par la langue, tout en ouvrant la voie à des descriptions plus précises des points de tension liés à l'appropriation langagière. Il ne s'agit en effet pas soit de difficultés liées à un écart constaté ou ressenti face à une norme, soit d'enjeux de positionnements sociaux liés à la langue comme capital langagier, dans le sens bourdieusien, mais bien de dynamiques complexes et évolutives au fil de la trajectoire individuelle, des dynamiques qui doivent être considérées à un instant donné si l'on souhaite dépasser le handicap que peut constituer la langue dans certains agir sociaux spécifiques. C'est à ce titre que la notion d'insécurité langagière telle qu'Adami et André (2014) la précisent peu à peu s'avère

particulièrement opérationnelle, tant pour la recherche que pour l'analyse plus « technique » de ce qui constitue la langue comme handicap, en termes d'intervention :

Nous définissons l'insécurité langagière comme la difficulté pour un locuteur/scripteur de gérer de façon efficace les interactions verbales dans lesquelles il est engagé, d'un point de vue linguistique, interactionnel, pragmatique et social. L'insécurité langagière n'est pas mesurable dans l'absolu, mais son degré est variable en fonction des situations de communication dans lesquelles l'interactant est engagé, de ses interlocuteurs, des thèmes abordés, de l'objectif de communication et, bien sûr, de la langue ou de la variété de langue utilisée au cours de cette interaction.

Un cadre théorique important qui sous-tend l'entier de mes recherches post-doctorales mérite par ailleurs d'être mentionné, à ce stade, à savoir la pensée de Michel Foucault sur la gouvernementalité et la liberté. Pour éviter d'entrer dans un débat qui dépasserait les limites de ce texte, je me contenterai de schématiser cette pensée en m'appuyant sur la manière dont Foucault (1984) le fait lui-même dans l'un de ses derniers entretiens. Il y distingue le pouvoir, qui relève d'états de domination face auxquels il est impossible de lutter, des relations de pouvoir interpersonnelles, qui ne sont ni positives, ni négatives en soi, et qui consistent à agir ou à influencer la liberté d'autrui. Les techniques de gouvernementalité sont les systémiques permettant au pouvoir de se reproduire hors de figures d'autorité absolues. Dans mon cadre de pensée, le pouvoir relève ainsi des exigences légales, administratives, et les techniques de gouvernementalité de l'interaction complexe et systémique entre ces exigences et les fonctionnements sociaux : c'est ce que j'essaie d'analyser lorsque je croise les cadres légaux et les possibilités d'accès à certains agir sociaux, afin de mieux comprendre quelles modalités d'action sont possibles en termes d'intervention.

- “Language Issues? On Collecting Language Biographies Without Focusing on Language”, in Purkarthofer, J. & Flubacher, M.-C. (Eds), *Speaking Subjects. Biographical methods in multilingualism research*, Multilingual Matters. (2022)
- « Positionnements sociaux en L2 : entre pratiques sociales et acquisitions langagières », La notion de voix en sociolinguistique et sciences sociales. Approches méthodologiques et enjeux épistémologiques, *Nouvelle Revue Synergies Canada* [En ligne], 15, 1-11. En collaboration avec Malika Ben Harrat. (2022)
- « Introduction », *Nouvelle Revue Synergies Canada* [En ligne], 15, 1-14. En collaboration avec Anna-Christine Weirich, Malika Ben Harrat et Fanny Macé. (2022)
- Dans la langue de l'autre. Se construire en couple linguistiquement mixte*. Lyon: ENS-Lyon. (2018)
- « Apports et limites du recours à la biographie langagière pour la recherche en acquisition des langues », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°104, 125-140. (2016)
- « Imaginaire colonial, empowerment et appropriation d'une L2 ». *Contextes et didactique* 9/2016, « Accompagnement sociobiographique en contexte post-colonial : plurilinguisme, émancipation, formation », 23-31. (2016)

« Des langues inadéquates. Lire la complexité de la constitution du répertoire langagier dans la démarche biographique réflexive », Bulletin suisse de linguistique appliquée, numéro spécial 2017/2, 205-214. En collaboration avec Alain Ausoni. (2017).

## 6. Directions actuelles et projets

À l'heure où je termine ce texte, plusieurs projets sont en cours ou en phase de finalisation, qui ont participé à mes positionnements scientifiques actuels. Ils se situent dans la ligne de mes recherches de terrain et de mes réflexions plus théoriques, avec toujours une préoccupation importante pour l'intervention sociale.

### 6.1 L'évaluation de la langue en contexte d'insertion socioprofessionnelle

En 2018, alors que je participais au projet pilote de réinsertion socioprofessionnelle de jeunes primo-arrivant·e·s mentionnée plus haut, j'ai été contactée, au nom de l'École de français langue étrangère, pour construire un test de langue commun à la centaine d'associations actives dans l'accompagnement langagier sous mandat étatique du canton de Vaud. Avec Thérèse Jeanneret, nous avons pris le parti de refuser, considérant qu'il n'était pas envisageable de proposer un seul test à autant de publics poursuivant des objectifs spécifiques et des formations variées. Il nous semblait également que cela serait préjudiciable à la diversité des formations et donc, *in fine*, aux personnes apprenantes.

Deux ans plus tard, nous avons été recontactés, avec Bruno Maurer cette fois, pour accompagner une équipe constituée des responsables de formation des sept principales associations du canton dans la conception d'une culture commune de l'évaluation pour le canton de Vaud.

Ce projet est né de revendications du terrain qui, depuis plus de dix ans, faisaient remonter leur insatisfaction quant à des modes d'évaluation de la langue en contexte de réinsertion professionnelle à la fois imprécis, discriminants et générateurs d'insécurité tant pour les professionnel·le·s que pour les personnes apprenantes. L'objectif était donc, tout en conservant la terminologie du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et en couvrant les niveaux A1 à B1, de concevoir une meilleure manière d'évaluer. Le mandat était donc assez libre.

Après avoir mis en commun les outils de chaque association, les avoir critiqués ensemble, avoir étudié finement le CECRL et, enfin, nous être mis d'accord sur les objectifs, nous avons conçu un outil destiné à rendre compte, à un instant T, du profil sociolangagier complet de la personne. Sur la base de ma proposition de considérer la langue en trois axes, nous avons construit :

- Trois grilles de descripteurs : l'une pour le système, une deuxième pour les stratégies et compétences de compréhension et de production orale, une troisième pour les stratégies et compétences de compréhension écrite.
- Un espace descriptif de ce que la personne fait concrètement en français.
- Un espace descriptif de ses formations en langue et des modalités de l'évaluation en cours.

Ces livrables sont utilisés pour produire un profil sociolangagier de la personne, autrement dit pour décrire la nature du répertoire langagier, les pratiques sociales qui se conduisent déjà en français, la ou les formation(s) suivies et enfin les modalités d'évaluation auxquelles la personne a été soumise. Ils sont accompagnés d'un guide expliquant à quoi se rapporte exactement chaque descripteur, quels sont les indicateurs utiles pour l'évaluer et comment renseigner le résultat. Par ailleurs, trois scénarios d'évaluation ont été proposés : l'évaluation d'un entretien de type socioprofessionnel authentique, d'un entretien socioprofessionnel plus guidé permettant de tester certaines compétences précises à partir d'une banque d'activités échelonnées par niveau et conçue par l'association en fonction de son public spécifique, et enfin une évaluation par un test progressif classique, plus généraliste.

En accompagnement de ces livrables, nous avons rédigé un document posant les bases idéologiques de l'évaluation, c'est-à-dire la nécessité d'une évaluation éthique, d'une réflexivité constante sur la pratique de l'évaluation, et enfin d'une formation à l'enseignement et à l'évaluation de la langue (Maurer & Zeiter, 2022; Zeiter & Maurer, 2021).

Ce travail conduit en moins d'une année est actuellement en phase de test dans l'une des associations. Dans le même temps, nous rédigeons un ouvrage complet destiné à promouvoir cette culture de l'évaluation qui nous semble opérationnelle.

Dans mon parcours, ce mandat a été très important, dans la mesure où j'ai pu, comme je l'évoque plus haut, confronter mes hypothèses et théorisation à un exercice empirique : comment en effet tenir compte de mes questionnements sur la justice sociale en construisant un outil qui pourrait être concrètement utilisé pour l'évaluation et l'enseignement tout en respectant les cadres légaux et économiques ? Dans le même temps, le travail mené sur les descripteurs m'a permis d'oser le long article évoqué plus haut (Zeiter, 2023b), dans lequel j'associe ma théorisation des conditions sociales et subjective du développement du répertoire langagier à une analyse fine de la nature de ce répertoire au moment où il est observé.

## 6.2 Langue(s) et précarité(s)

Durant la pandémie, ma collègue Bénédicte Pivot et moi-même avons profité de l'arrêt presque total des rencontres scientifiques pour lancer un projet qui nous tenait à cœur depuis plusieurs années : réunir un groupe de sociolinguistes travaillant sur des terrains et problématiques différents et ayant en commun de s'intéresser à la langue lorsque, quelque part, quelque chose dysfonctionne. Notre souhait était de construire un cadre de réflexion libre de tout enjeux institutionnel ou de carrière et bienveillant dans l'échange. C'est ainsi que nous avons constitué le groupe de réflexion *TAELP (Transmission, appropriation, évaluation : langues et précarités)* et que durant deux ans, nous nous sommes réunis trois fois par année, à distance, pour discuter de nos conceptions de la langue, d'abord, mais aussi de la triade enseignement-apprentissage-évaluation. Nous avons ensuite recentré notre questionnement sur la notion de précarité, en cherchant à la définir et à comprendre comment elle pouvait être opérationnelle pour nos préoccupations communes. Nous nous sommes ensuite rassemblés deux fois en résidence scientifique pour rédiger un cadre commun où nous considérons possible d'analyser la précarité en termes de dépendance, de temporalité et de marginalisation, tout en les appliquant individuellement dans des études de cas.

Cette expérience m'a permis de revenir à plus de théorisation, ce qui reste un exercice intellectuel que j'affectionne, tout en adoptant un regard neuf sur mes objets d'étude. Nous nous sommes en effet donné la contrainte de faire un pas de côté par rapport à nos paradigmes habituels pour nous plier à une analyse plus dirigée, à l'aide de critères définis ensemble en termes d'articulations de systèmes. Tester la pertinence de la notion de « précarité » pour analyser le contexte de l'asile m'a ainsi permis de mieux identifier ce qui se cache derrière mon pré-supposé méthodologique le plus intuitif, à savoir l'importance de s'éloigner de tout misérabilisme. Les sèmes que nous avons considérés comme définitoires de la précarité – *dépendance, temporalité et marginalisation* – m'ont ainsi permis de mettre en évidence des dynamiques fortes. La situation des personnes en procédure d'asile relève en effet d'une forte dépendance, non seulement vis-à-vis de l'État qui leur accordera peut-être un statut de réfugié et qui, en attendant, les accueille, c'est-à-dire les nourrit, les loge, les soigne et les occupe par des formations professionnelles et linguistiques, mais également vis-à-vis des bénévoles, travailleur·e·s sociaux et autres individus qui les accompagnent, les encouragent, les conseillent. Cette dépendance, si elle peut s'avérer durable, n'est cependant pas (forcément)

définitive : elle s'inscrit dans une temporalité donnée, une temporalité dans laquelle le risque de marginalisation est fort. Tout ce qui est mis en œuvre pour accompagner les personnes migrantes pendant leur procédure d'asile a en effet pour vocation de leur permettre ensuite de se reconstruire rapidement et durablement une vie digne et professionnellement active au sein de la société d'accueil, c'est-à-dire aussi une vie autonome, en termes économiques surtout. Or, cette prise en charge pensée pour éviter la marginalisation par la pauvreté, l'absence d'emploi et le manque de ressources sociales et langagières a aussi pour effet de marginaliser, en particulier pendant la phase d'insertion socio-professionnelle : le stigmatisme « asile » est présent non pas comme une étiquette honteuse en soi, mais comme un profit (ou une tare) de distinction faisant de ces individus des étrangers à part des autres immigrant-e-s en raison de l'aide dont ils bénéficient. C'est à ce niveau que l'équilibre s'avère délicat, comme c'est le cas dans beaucoup de dispositifs destinés à intégrer des personnes à besoins spécifiques dans le tissu social « habituel ».

Si ce premier pan *Langue(s) et précarité(s)* du projet *TALP* donnera prochainement lieu à un ouvrage collectif, écrit à vingt mains par des sociolinguistes spécialistes de domaines très différents (langue des signes, langue de scolarisation en Afrique, langues en danger, outils numériques et enseignement des langues, littéracies universitaires, dispositifs d'enseignement ou encore migration), il se prolongera ensuite dans d'autres directions, sur la base de ce qui a déjà été posé : nous envisageons en premier lieu d'approfondir la question des dispositifs destinés à contrer la marginalisation et d'y investiguer les possibilités d'intervention lorsque nous les observons par le prisme de la langue.

### 6.3 Langue(s) et discours dans les discriminations systémiques

Au niveau individuel, et donc au-delà du travail d'équipe, les réflexions menées à partir de la notion de précarité m'ont mise sur la piste de ce que j'avais considéré, dans un premier temps, comme un processus caché de minorisation : en Suisse, la politique migratoire s'appuie en effet sur un double principe d'exigence et d'encouragement qui, dans la loi actuelle, justifie les exigences linguistiques dans l'accès aux statuts administratifs. La langue est présentée comme un bénéfice tant pour les individus qui souhaitent ou doivent s'intégrer, à qui elle permet d'accéder à plus de liberté de choix, à plus d'autonomie dans le quotidien et à de meilleures perspectives d'emploi, qu'à la société qui accueille, laquelle aura moins à investir dans l'aide sociale qui leur est dédiée et pourra s'assurer d'une meilleure cohésion sociale si la langue est

partagée. C'est en ce sens que la Confédération suisse a mis en place une aide à l'accompagnement langagier des personnes migrantes, par l'intermédiaire du Secrétariat d'État aux migrations : le dispositif *fide (français italiano Deutsch en Suisse)*, chargé de fonctionner comme caution de la qualité des formations en langue par la mise à disposition de matériel et de principes pédagogiques, la formation de formateur-e-s de langue et la surveillance des tests de langue reconnus par l'administration pour l'accès aux statuts de séjour, d'établissement et à la nationalité. Dans le même temps, pourtant, force est de constater qu'à cette volonté déclarée d'accueillir et d'accompagner répondent des dynamiques d'exclusion sociale concrètes, notamment en termes d'exigence de certifications parfois inaccessibles ou, au contraire, de refus de donner suffisamment de langue pour que les personnes parviennent à se requalifier professionnellement. La compréhension de ces dynamiques s'est avérée essentielle à mon travail sur l'asile et m'ont conduite à m'intéresser à la notion de discriminations systémiques et non voulues, une terminologie plus précise et opérationnelle que celle de « processus caché de minorisation » que j'ai mobilisée durant quelques années.

C'est donc naturellement que je me suis engagée dans le dernier projet de recherche que j'évoquerai très brièvement ici, puisqu'il vient de démarrer et durera jusqu'en 2027. *Undeterred (UNintentional Discrimination dETECTed and Racism Revealed and Deactivated)*, qui rassemble un consortium de six universités (Bordeaux, Barcelone, Bucarest, Lausanne, Amsterdam, Laval), s'intéresse aux discriminations à l'encontre des immigrés et des minorités ethniques en Europe, au niveau du logement, de la santé, de l'emploi et de la formation supérieure, dans le but de mettre en œuvre des mesures destinées à lutter contre les inégalités raciales, ethniques et religieuses, en particulier pour les personnes âgées de 18 à 35 ans. À cette fin, la recherche-action accordera la priorité à la dimension systémique de la discrimination et s'attachera à enrichir les connaissances sur les normes, les procédures et les pratiques non pensées et non voulues qui sont à la source de ces inégalités.

Les mécanismes que j'ai pu identifier dans le contexte de l'asile ou dans d'autres contextes sociaux destinés à contrer la marginalisation de certains types d'individus sont donc au cœur des préoccupations du consortium, si ce n'est que la question de la langue reste si ce n'est un impensé, du moins un « peu pensé » : c'est à ce titre que je peux, en tant que sociolinguiste, apporter un regard différent et transversal. Ce projet me permettra également de revenir vers

les publics étudiants, puisque je suis plus particulièrement impliquée dans le pan « formation supérieure » du projet.

La première phase de cette recherche a consisté, en 2023, en un recueil de la jurisprudence concernant ce qui pouvait relever de la discrimination systémique et en une grande enquête quantitative, dans les six villes partenaires, dans les secteurs de la santé, du logement, de l'emploi et de la formation. À Lausanne, nous avons recueilli auprès de personnes entre 18 et 35 ans 761 questionnaires complètement remplis à l'université, auprès d'étudiants, et environ 700 questionnaires en ville, tous publics confondus. Ces questionnaires portaient sur l'accès à l'emploi, à la formation, au logement et à la santé, dans des questions croisées avec des indicateurs ethniques, religieux, genrés et linguistiques. Dans la deuxième phase du projet, dont l'équipe de Lausanne est responsable, nous adoptons actuellement une démarche qualitative compréhensive, par le recueil d'entretiens semi-dirigés auprès de personnes ayant déjà rempli le questionnaire et donné leur accord pour un entretien. C'est dans ce cadre que je co-dirige avec la Prof. Gaële Goastellec la thèse de doctorat de Lolita Mballa, qui travaille sur les discriminations systémiques au sein de l'université de Lausanne. Elle est actuellement en plein recueil de données et envisage de mener d'ici l'été 2024 une centaine d'entretiens.

La troisième phase du projet consistera à identifier les bonnes pratiques existantes dans les domaines investigués et à revenir vers le terrain pour sensibiliser les professionnel-le-s à des pratiques potentiellement génératrices de discriminations systémiques non voulues. Enfin, en dernière phase, une exposition itinérante sur le sujet sera organisée, d'abord à Paris puis dans d'autres villes en France et dans les pays du consortium.

Au-delà de ce que ma participation à ce projet m'apporte en termes de recherche, dans la ligne de ce que j'ai fait ces dernières années, il s'agit également pour moi de (re)faire l'expérience d'un réel travail d'équipe, mais en me situant cette fois du côté des chercheur-e-s « seniors » qui encadrent, encouragent et travaillent avec les doctorant-e-s. Il s'agit donc sans doute là de l'expérience qui a déclenché mon envie de présenter mon travail en vue d'une Habilitation à diriger des recherches, qui formalisera cette nouvelle étape : c'est la raison pour laquelle, bien que le projet en soit encore à ses débuts, j'ai choisi de le présenter ici, consciente qu'il ouvre une voie nouvelle pour la suite de ma carrière.

## 7. La langue qui importe et les circonstances de la vie

L'inédit que je présenterai à la suite de ce dernier chapitre dédié à mon parcours intellectuel et scientifique pourrait apparaître comme un écart dans mes domaines de spécialité que sont la sociolinguistique et la didactique. Bien sûr, il s'agit d'un travail en sociolinguistique avant tout, mais qui me semble un peu différent des travaux classiques de la discipline. Il est toutefois l'aboutissement de l'exercice auquel je me suis appliquée ces dernières années, celui d'un croisement réel entre différents niveaux et contextes d'analyse, un exercice qui m'a été nécessaire pour mieux comprendre où je me situe intellectuellement, au-delà des limites disciplinaires. Il m'importe donc de le contextualiser, pour terminer cette réflexion sur mon parcours. Pour exposer les conditions particulières de l'ethnographie que je présente pour cette HDR, et comme cela est souvent le cas dans ce type de recherche, je ne peux éviter l'exercice de la réflexivité appliquée à mon expérience de chercheuse, ni celui de parler de mon rapport et de mon engagement social, politique, scientifique et émotionnel à cet espace. Je l'ai fait jusqu'ici dans une perspective professionnelle, mais pour être complète et complètement honnête, je me dois de revenir, dans cette phase conclusive de mon parcours comme je l'avais fait en introduction, de le faire de manière plus privée.

### 7.1 La recherche la plus difficile

Ainsi, donc : je me perçois comme un être plutôt solitaire et timide. Pour le dire autrement, je n'ai jamais été encline à participer à des groupes et, d'ailleurs, je n'ai jamais su comment m'y prendre : je préfère les sports individuels aux sports d'équipe, la pratique solitaire d'un instrument à la musique d'ensemble, les amitiés en binôme aux meutes de copains, et mes engagements sont discrets et individuels, rarement associatifs. Lorsque j'ai emménagé dans mon nouveau village au sein d'un quartier résidentiel d'une ville de Suisse francophone, un doctorat en cours, un emploi à temps complet et une vie de famille remplie d'enfants en très bas âge m'avaient donc donné un prétexte assez solide pour m'éviter d'entamer quelque démarche de socialisation que ce soit au-delà de mes voisins directs. Mais deux ans plus tard, j'ai soudain réalisé que mes enfants avaient un peu grandi et que je ne travaillais plus qu'à temps partiel. Je n'avais plus de prétexte pour éviter de participer à la vie de la commune, mais je n'avais pas particulièrement envie de commencer une activité sportive ou artistique pour

rencontrer mes concitoyens, ce que je recommande pourtant à mes étudiant·e·s de français langue étrangère pour développer leur réseau social. Or quelques mois plus tôt, une association d'accueil de requérants d'asile – celle qui sera au cœur de mon inédit – s'était formée dans le village, et une petite lumière s'était allumée, m'indiquant qu'il serait judicieux, au vu de mes préoccupations scientifiques et professionnelles, de m'y impliquer : former des étudiant·e·s à la sociolinguistique critique et à la didactique des langues et cultures dans le contexte confortable d'une université sans participer à une pratique solidaire et citoyenne me donnait le sentiment d'une certaine hypocrisie... d'autant plus que j'avais plusieurs fois annoncé, après ma thèse de doctorat, que, plus tard, j'irais investiguer comment se passe l'appropriation langagière à l'autre bout de l'échelle sociale. Le moment était clairement venu pour moi de m'impliquer dans cette association, pour me constituer un réseau social dans le village, mettre mes compétences au service de la Cité et respecter mes velléités scientifiques. J'avais toutefois des réserves face à cet engagement, outre le fait qu'il me semblait alors qu'un·e scientifique était censé·e garder une certaine distance avec le sujet qu'il étudie. Après quelques semaines d'hésitation, j'ai contacté le comité de l'Association en proposant mes services pour les « appuis français », soit pour les cours de français que l'Association se refusait à nommer ainsi, considérant qu'on ne pouvait pas réellement envisager le travail bénévole comme de l'enseignement à proprement parler. C'est ainsi très exactement au moment où la personne responsable de cette activité m'a répondu positivement, me suggérant de rejoindre la petite équipe du mardi matin dès la semaine suivante, que je suis entrée de plain-pied dans le monde de l'asile et que j'ai compris ce qui me dérangeait : c'était un monde dont je ne connaissais absolument rien et face auquel je me sentais incompétente. Mon premier réflexe a alors été de fouiller le site internet de l'Association, pour mieux comprendre où je mettais les pieds, et c'est très exactement à ce moment-là également que j'ai décidé que j'y mènerais une recherche ethnographique sur les conditions d'accès des requérants d'asile à des pratiques sociales dans la langue dominante du lieu d'accueil. Il est alors devenu impératif de recontacter les responsables de l'Association et de leur demander de m'ouvrir leurs portes avec une double casquette de bénévole et de chercheure, ce qui m'a à nouveau pris quelques jours : soulagée d'avoir fait un premier pas, le deuxième me gênait encore plus. J'entamais cette fois une démarche ethnographique, dont je ne connaissais pratiquement rien non plus malgré le nombre d'études de ce type lues durant mon parcours doctoral. J'avais bien une question, qui me semblait et me semble toujours pertinente, mais je

ne savais pas comment en parler aux autres bénévoles et je n'étais pas sûre – scientifiquement – de m'y prendre correctement : je n'avais jamais mené seule une recherche de ce type, me contentant d'habitude d'entretiens semi-dirigés ou, au pire, de groupes focus auprès d'un public relativement restreint. La date de l'assemblée générale de l'Association, où je devais présenter mon projet, approchant, j'ai pris le parti de faire au plus simple et, surtout, au plus vague : observation participante dans les différentes activités de l'Association – dont en particulier les « appuis français » – entretiens avec les bénévoles et les requérant·e·s d'asile et recueil de discours légaux et médiatiques sur le sujet de l'asile dans la région avec, pour argument officiel, mon besoin d'accéder à des pratiques, à des représentations sociales et à la structure étatique et administrative susceptible d'influencer l'apprentissage du français par les requérant·e·s d'asile vivant dans le village. Je me sentais parée pour ma première vraie expérience de socialisation dans la commune, pour la première étape de mon positionnement dans l'Association et pour ma première « vraie » ethnographie.

## 7.2 Naviguer dans l'espace social, entre recherche et engagement

Quelques années plus tard, je réalise combien cette recherche, commencée sur un coup de tête ou presque, était finalement cohérente avec mon éthique personnelle, professionnelle et scientifique. Au fond, il s'agissait d'engagement citoyen – un engagement qui n'est pas simple, pour toutes sortes de raisons – couplé à des préoccupations quant à mes possibilités réelles d'intervention sur le terrain, et ce qui me gênait relevait de mon insécurité sur tous les plans. *A posteriori*, je comprends toutefois combien cette confrontation à l'obstacle que constituait cette insécurité liée à mon entrée concomitante en bénévolat, en ethnographie et dans le monde de l'asile m'a forcée non pas à construire, mais à réfléchir à mes valeurs et à mes représentations sociales, une étape essentielle à ce type de recherche, contrairement à ce que j'avais pu penser au départ.

Après coup, il semble évident que mon insécurité dépassait de beaucoup mon incompetence. Toutefois, l'essentiel que je retire aujourd'hui de ce moment est l'intérêt de ce sentiment que j'avais alors de ne rien savoir, parce qu'il m'a permis de naviguer avec curiosité et sans attentes : à travers le prisme de l'appropriation langagière en contexte migratoire, qui est mon domaine d'expertise, je voulais avant tout voir et comprendre. Il faut ajouter ici un élément important de ce regard, à savoir que j'ai été socialisée en Suisse, dans un petit village de fond de montagne, dans une famille politiquement centriste et très panachée en termes de milieux

socio-économiques : mes parents étaient universitaires, les premiers de leurs familles respectives, mes grands-pères étaient ouvrier pour l'un, entrepreneur pour l'autre, mes grand-mères actives toutes les deux mais de manière très différente, et mes cousin·e·s les plus proches représentent tous les milieux socio-économiques, de l'aide sociale au Rotary Club. Un côté de ma famille, les entrepreneurs, sont issus de la migration du début du XX<sup>ème</sup> siècle, les uns d'Allemagne et les autres d'Italie, alors que de l'autre côté, les ouvriers sont suisses et montagnards d'aussi loin qu'on s'en rappelle. Toutes ces trajectoires ont toujours été présentes, en particulier lorsqu'il s'agissait de parler de politique, de système social et d'économie, avec des avis aussi variés que tranchés. Je me suis donc frottée très tôt à la pluralité des regards et à l'importance de la contextualisation pour comprendre que chacun·e pense et s'exprime à partir de ses expériences et préoccupations, et je m'aperçois aujourd'hui du poids de cette socialisation primaire sur ma manière d'aborder la recherche : ce sont les dynamiques, les croisements d'intérêts et l'articulation du social et de l'individuel dans leurs complexités respectives qui m'intéressent, sans quoi je ne peux envisager ni engagement, ni intervention. C'est dans cet état d'esprit que je voulais voir et comprendre.

Mes premiers pas dans le monde de l'asile ont été le début d'un apprentissage, qui ne s'appuyait pas sur rien, évidemment, mais qui m'ouvrait un monde inconnu, dans lequel je me sentais peu légitime et dont je ne connaissais pas les « répertoires comportementaux » (*behavioural repertoire*), pour citer Hymes (1981, p. 104). À chaque croisement, à chaque nouvelle ouverture de mon terrain, je ressentais les mêmes appréhensions à l'idée de devoir rencontrer de nouvelles personnes, de devoir réapprendre à fonctionner et de commettre des erreurs dont les conséquences m'étaient opaques tant je naviguais à vue.

Si mon terrain n'était ni « difficile », ni « dangereux », il était toutefois sensible<sup>2</sup> humainement, politiquement et économiquement, et imprégné de confidentialité. Hors de l'Association, il

---

<sup>2</sup> « Les terrains [sensibles] portent sur des pratiques illégales ou informelles, des individus faisant l'objet d'une forte stigmatisation et sur des situations marquées par la violence, le danger et/ou la souffrance. Par la notion de terrains sensibles, nous nous référons donc à la fois à des espaces (ghettos, squats, centres de rétention, etc.) et à des conditions sociales (sans papiers, SDF, réfugiés, etc.) que les institutions traitent ou définissent comme exceptionnelles ou déviantes par rapport à ce que doit être la règle. Placés "hors normes", ces groupes sociaux ont pour caractéristique commune d'évoluer à l'écart des autres, soit de leur propre initiative, soit par mesure légale prise par des institutions chargées de les maîtriser ou de régler leur situation (Cambrézy, 2001). C'est à la suite d'une expérience douloureuse (maladie, exil forcé, perte de parent ou de profession, pauvreté extrême, etc.) que ces populations deviennent le plus souvent l'objet d'une telle marginalisation, ségrégation ou rétention. La construction de leur monde social se fait donc sur fond d'une double affliction : celle liée à la cause première de leur stigmatisation, et celle liée au rejet social qui en découle. Les individus concernés n'ont souvent guère d'autres choix que de mettre en œuvre des

s'est ainsi avéré complexe de trouver des portes d'entrée, en particulier dans les institutions étatiques ou directement liées à l'État, et ce sont bien les « rumeurs » qui me précédaient qui m'ont permis de dépasser des barrières presque infranchissables, j'y reviendrai dans mon inédit. Or ces « rumeurs » n'étaient pas d'abord corrélées à mes compétences ou à la qualité de mon travail : elles le sont devenues au fil du temps. Initialement, elles étaient liées à mon réseau social, dont mon engagement bénévole auprès de l'Association et, plus important encore, au hasard des amitiés tissées durant mes études : si j'ai pu accéder au deuxième volet de ma recherche, soit à un programme pilote régional, c'est grâce à mon amitié avec Madame Y, cadre dans l'une des organisations partenaires du projet. De même, si j'ai pu enquêter au sein de l'institution d'accueil étatique (Établissement d'accueil des migrants), c'est en partie grâce à ma participation à une journée destinée aux bénévoles lors de laquelle j'ai fait connaissance avec le responsable en communication de cette institution : nous avons parlé de tout et de rien, de notre vie privée, bref, nous avons commencé à construire un lien avant que je ne lui demande comment accéder à l'Établissement d'accueil des migrants.

Le constat de ces modalités d'accès au terrain n'est pas anodin, comme le souligne Rolle (2017) au sujet des rapports de séduction dans le milieu des *Bikers*, des rapports qui ont fini par lui faire abandonner ce terrain. De mon côté, s'il ne s'agissait pas de rapports de séduction, j'ai souvent eu l'impression de bénéficier de « copinage » : serais-je parvenue à aller si loin sur ce terrain si je n'avais pas étudié à l'Université avec certain·e·s décideur·e·s ? Probablement pas, et ce constat m'a souvent mise mal à l'aise, en particulier quand je me sentais tout à coup en conflit de loyauté. Pourtant, et c'est la raison pour laquelle j'insiste sur cet aspect, ce favoritisme dont j'ai bénéficié par le hasard des amitiés et par mon statut d'universitaire est également ce qui m'a permis de comprendre l'un des éléments les plus essentiels de ma recherche, soit l'importance des jeux de pouvoir interpersonnels qui, bien que complètement indépendants et déconnectés des personnes concernées – en l'occurrence des demandeur·e·s d'asile – les atteignent néanmoins (Zeiter, 2019b).

---

pratiques illégitimes ou illégales pour survivre (réseaux d'échanges économiques clandestins, production de faux-papiers, manifestations violentes, occupations illégales de locaux, etc.), bien que les caractéristiques des espaces sociaux qu'ils construisent ne soient pas sans rappeler sous de multiples aspects celles du monde légal. » (Bouillon, Fresia, & Tallio, 2005, pp. 13-14)

### 7.3 Pour conclure : la perspective praxéologique appliquée à la recherche

En relatant tout cela aujourd'hui, je comprends également que ce processus est justement ce qui m'a permis d'expérimenter la perspective praxéologique que j'adopte sur les processus d'appropriation langagière. Dans la perspective que je défends, plus de vingt ans après les premiers travaux sur la cognition située et la perspective praxéologique portée sur l'acquisition des langues (Mondada & Pekarek-Doehler, 2000), le poids de l'agir social est plus fort, dans la mesure où il ne concerne plus seulement ce qui a trait à la rencontre de ressources énonciatives par et dans l'agir social, mais cherche également à comprendre l'accès de la personne à cet agir social, au sens large : cours de langue, évidemment, mais également emploi, formation, rapports sociaux, liens familiaux, etc. (Zeiter, 2018), ce qui implique également de penser les rapports de pouvoir qui structurent cet agir social : j'en ai amplement parlé jusqu'ici. J'y ajoute donc une préoccupation forte pour les modes de socialisation de la personne apprenante tenant compte de ces enjeux, que je retrouve dans mon propre apprentissage de l'espace social concerné par l'asile : ma socialisation progressive dans ce monde et dans la pratique ethnographique est bien ce qui m'a permis de développer des connaissances et compétences grâce auxquelles je suis parvenue à donner du sens à ce monde de moins en moins inconnu et à y participer de manière toujours plus légitime.

Cette démarche inductive représente en soi un apprentissage, une phase de socialisation destinée à la fois à donner du sens aux dynamiques considérées, à les analyser et, enfin, à agir de manière toujours plus adéquate en termes d'engagement et d'intervention sociale, et ceci est évidemment facilité par la présence d'un réseau social disposé à aider (Zeiter, 2018). De la même manière que les personnes en situation de vivre dans une nouvelle langue se constituent de nouvelles ressources langagières par et dans leurs pratiques sociales, la démarche ethnographique comme apprentissage et comme socialisation est ainsi ce qui m'a permis d'appréhender certains comportements sociaux spécifiques à ce contexte, de pratiquer une grande diversité de situations discursives et de comprendre que ces dernières sont, comme le décrit Heller, « ce qu'un certain type de personnes dit à un autre certain type de personnes, d'une certaine manière et dans certaines conditions » (ma traduction) (Heller,

2010, p. 256)<sup>3</sup>. Or, l'analyse de ces discours, parce qu'elle permet de comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs expériences, est ce qui ouvre la voie à une perspective sociolinguistique critique sur l'appropriation langagière, dans l'idée d'une « mise en lien de l'analyse des fonctionnements des espaces discursifs (...) avec les trajectoires des acteurs sociaux et des ressources, la construction de barrières sociales et les rapports d'inégalités » (Heller, 2010, p. 253)<sup>4</sup>. En ce sens, l'enquête ethnographique, en tant qu'agir social – ou d'observation participante au sens fort du terme – est une opportunité d'accéder d'une part à des espaces sociaux dans lesquels acquérir des normes, des codes, des connaissances et des compétences favorisant la pratique ethnographique elle-même, et d'autre part à une « pratique » sociale et discursive toujours moins périphérique et toujours plus légitime des espaces investigués. De Sardan (2000, p. 434) décrit ces dynamiques comme des « processus d'imprégnation typiques de l'observation participante ». Comme pour l'appropriation langagière, cette « imprégnation » relève toutefois fondamentalement de l'agir : l'observation participante est à considérer comme un ensemble de pratiques situées, soit par le biais du « faire avec » plutôt que du « regarder faire ». Il n'y a là rien de nouveau dans le domaine de l'ethnographie, mais cette « imprégnation » par la pratique, cette socialisation langagière et comportementale menant rapidement à l'engagement s'est révélée très forte sur ce terrain, appelant constamment l'« [a]pprentissage silencieux » et la « vigilance routinière » que préconise De Sardan (2000, p. 441). Or, il me semble que c'est bien ce temps d'apprentissage silencieux, d'observations de tous ordres et de « faire avec » qui m'ont permis de dépasser des *a priori* forts sur le bénévolat social aussi bien que sur l'accueil étatique et de commencer à analyser réellement et le plus objectivement possible ce qu'il se passait sur ce terrain. Ma plus grande surprise, qui est tombée comme une évidence, a sans doute été de constater qu'à chaque bénévole correspond une personne qui aime ou souhaite être accompagnée de cette manière particulière, que les dysfonctionnements étatiques ou institutionnels sont systémiques, peu voire pas conscients et souvent générés par de bonnes idées sous-tendues de valeurs humanistes, et qu'il fallait donc considérer les terrains les plus sensibles comme des

---

<sup>3</sup> *They are what a certain kind of person tells another certain kind of person, in certain ways, under certain conditions. (...) interviews need to be understood for what they are and analyzed accordingly, and (...) they will generate the most useful data when it is possible to understand what they mean to participants.*

<sup>4</sup> *What ethnography allows is precisely this kind of linking of analysis of the workings of discursive spaces (...), to the trajectories of social actors and social resources, to the construction of social boundaries and to relations of inequality. This entails tying the communicative practices of everyday life to the processes of categorization, participation and circulation of resources.*

dynamiques complexes. C'est dans cet esprit que j'ai rédigé les articles sur l'accompagnement bénévole que je convoque ici, en guise d'illustrations de ces réflexions, ainsi que l'inédit qui va suivre<sup>5</sup>.

« Dilemmes dans l'accompagnement des personnes migrantes en Suisse romande : bénévolat, formation et spécialisations », *Revue de Didactique des Langues et Cultures*, 21/1, <https://journals.openedition.org/rdlc/12406> (2023).

« Transmettre le français aux requérants d'asile ou le patois aux enfants d'Évolène : même combat ? L'engagement en glottopolitique entre redistribution et reconnaissance », *Glottopol*, 36 (2022).

---

<sup>5</sup> L'inédit présenté pour l'HDR, intitulé *Langue et intégration. Positionnements des acteurs et des institutions dans les premiers temps de l'asile en Suisse romande*, sera publié en 2025 sous le titre *Langue et intégration. Requérants d'asile, bénévoles et institutions en Suisse romande : positionnements de la communauté asile*, Bruxelles : Peter Lang, collection Langues/Sprachen ?.

## 8. Bibliographie

- Adami, Hervé, & André, Virginie (2010). Les migrants en insécurité linguistique au travail: analyses et perspectives de formation. *Points communs*, 40, 1-5.
- Adami, Hervé, & André, Virginie (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes: parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX(2), 71-83. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-2-page-71.htm> doi:10.3917/rfla.192.0071
- Albero, Brigitte, & Brassac, Christian (2013). Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique. *Revue française de pédagogie*, 184, 105-120. doi: <https://doi.org/10.4000/rfp.4253>
- Baroni, Raphaël, & Jeanneret, Thérèse (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et Société*, 3(125), 101-124. doi:10.3917/lis.125.0101.
- Baroni, Raphaël, & Jeanneret, Thérèse (2009). Différences et pouvoirs du français. In Emmanuelle Huver & Muriel Molinié (Eds.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Université de Picardie: Cahiers de sociolinguistique.
- Boudreau, Annette (2016). *A l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Paris: Classiques Garnier.
- Boudreau, Annette (2021). *Dire le silence. Insécurité linguistique en Acadie 1867-1970*. Sudbury: Prise de parole.
- Bouillon, Florence, Fresia, Marion, & Tallio, Virginie (2005). Les terrains sensibles à l'aune de la réflexivité. In Florence Bouillon, Marion Fresia, & Virginie Tallio (Eds.), *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*. Paris: Centre d'études africaines EHESS.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bronckart, Jean-Paul (2003). Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. In J.-M. Ferry & B. Libois (Eds.), *Pour une éducation postnationale* (pp. 129-147). Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.

- Bruner, Jerome Seymour (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Facultas Verlag UTB.
- Cambrézy, Luc (2001). *Réfugiés et exilés. Crise des sociétés, crise des territoires*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Celce-Murciá, Marianne (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In Eva Alcón Soler & Maria Pilar Saofont Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57). Dordrecht: Springer.
- Filliettaz, Laurent (2009). La linguistique appliquée face aux réalités de la formation professionnelle: introduction. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 1-15.
- Filliettaz, Laurent (2014). L'interaction langagière: un objet et une méthode d'analyse en formation des adultes. In Janette Friedrich & Juan Carlos Pita Castro (Eds.), *Recherches en formation des adultes: un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 127-162). Dijon: Editions Raison et Passions.
- Filliettaz, Laurent, Saint-Georges, Ingrid de, & Duc, Barbara (2008). "Vos mains sont intelligentes!" *Interaction en formation professionnelle initiale* (Vol. 117). Genève: Cahiers des sciences de l'éducation.
- Foucault, Michel (1984). L'éthique du souci de soi comme pratique de liberté. Entretien avec Helmut Becker, Raúl Fornet-Betancourt et Alfredo Gomez-Müller. *Concordia*, 6, 99-116.
- Francard, Michel (1996). Un modèle en son genre: le provincialisme linguistique des francophones de Belgique. In Claudine Bavoux (Ed.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, 93-102. Paris: L'Harmattan/Université de la Réunion.
- Grize, Jean-Blaise (1990). *Logique et langage*. Gap: Ophrys.
- Grossen, Michèle (2001). La notion de contexte: quelle définition pour quelle psychologie? Un essai de mise au point. In Jean-Paul Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations: hommage à Michel Brossard*, 59-76. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Heidmann, Ute (2005). Comparatisme et analyse de discours. La comparaison différentielle comme méthode. In Jean-Michel Adam & Ute Heidmann (Eds), *Sciences du texte et analyse de discours. Enjeux d'une interdisciplinarité*, 100-118. Lausanne: Etudes de Lettres.

- Heller, Monica (2010). Doing Ethnography. In Li Wei & Melissa G. Moyer (Eds.), *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, 249-262. Blackwell Publishing.
- Hymes, Dell (1981). Breakthrough into Performance. In Dell Hymes (Ed.), « *In Vain I Tried to Tell You* »: *Essays in Native American Ethnopoetics*, 79-141. University of Pennsylvania Press.
- Jeanneret, Thérèse (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 2010/1(1), 27-45.
- Jeanneret, Thérèse, & Zeiter, Anne-Christel (2014). Socialisation langagière et agentivité du sujet. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Numéro spécial, 63-75. <http://doc.rero.ch/record/11876>
- Jodelet, Denise (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In Denise Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, 47-78. Paris: PUF.
- Jodelet, Denise (2002). Les représentations sociales dans le champ de la culture. *Social Science Information*, 41(1), 111-133. doi:10.1177/0539018402041001008
- Jodelet, Denise (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *ERES Connexions*, 89(1), 25-46.
- Langenhove, Luk Van, & Harré, Davies (1999). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell.
- Lantolf, James P. (2000). Second Language Learning as a Mediated Process. *Language teaching*, 33(02), 79-96. [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444800015329](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444800015329)
- Lüdi, George (2005). L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues. In Marie-Anne Mochet, Marie-José Barbot, Véronique Castellotti, Jean-Louis Chiss, Christine Develotte, & Danièle Moore (Eds.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, 143-154. Lyon: Ecole normale supérieure.
- Lüdi, Georges (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 173-189.
- Lüdi, Georges, & Py, Bernard. (2002). *Être bilingue* (3ème édition ed.). Bern: Peter Lang.
- Maurer, Bruno, & Zeiter, Anne-Christel (2022). Que veut dire évaluer un "niveau de langue" ? Analyse sociolinguistique et didactique d'une demande politique et sociale en Suisse romande. *TDFLE [En ligne]*, 79.

- Mondada, Lorenza, & Pekarek-Doehler, Simona (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Aile [en ligne]*(12).
- Norton, Bonny ((2000) 2013). *Identity and Language Learning* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, Bonny, & Early, Margaret (2011). Researcher Identity, Narrative Inquiry and Language Teaching Research. *Tesol Quarterly*, 45(3), 415-439.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Pavlenko, Aneta, & Piller, Ingrid (2001). New Directions in the study of multilingualism, second language learning, and gender. In Aneta Pavlenko, Adrian Blackledge, Ingrid Piller, & Marya Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism*, 17-52. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Pekarek Doehler, S. (2006). « CA for SLA » : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue française de linguistique appliquée*, XI(2), 123-137.
- Py, Bernard. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV*, 41, 83-100.
- Py, Bernard (1993a). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. *AILE*(2), 9-24.
- Py, Bernard (1993b). Quand les représentations peinent à suivre les pratiques... Émergence du plurilinguisme chez des Romands établis en Suisse alémanique. In Michel Francard, Geneviève Geron, & Régine Wilmet (Eds.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, 137-145. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Py, Bernard (2004a). L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance. *TRANEL*, 40, 117-131.
- Py, Bernard (2004b). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154(2), 6-19.
- Richterich, René, & Chancerel, Jean-Louis (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère: le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Ricoeur, Paul ((1985) 1991). *Temps et Récit 3*. Paris: Seuil.
- Rolle, Valérie (2017). Abandonner le terrain des bikers. Rapports de séduction, distance de classe et acculturation académique. *SociologieS [En ligne]*. <http://journals.openedition.org/sociologies/6094>

- Saada-Robert, Madelon, & Balslev, Kristine (2004). Une microgenèse située des significations et des savoirs. In Christiane Moro & René Rickenmann (Eds.), *Situation éducative et significations*, 135-163. Paris: De Boeck Raisons éducatives.
- St-Arnaud, Yves, Mandeville, Lucie, & Bellemare, Chloé. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29-47.
- Thamin, Nathalie, & Simon, Diana-Lee (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS)*, 4.
- Vygotski, Lev (1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.
- Zeiter, Anne-Christel (2016). Apports et limites de la biographie langagière pour la recherche en appropriation des langues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 104, 125-140.
- Zeiter, Anne-Christel (2017a). Imaginaire colonial, *empowerment* et appropriation d'une L2. *Contextes et didactiques*, 8, 23-31.
- Zeiter, Anne-Christel (2017b). Mixité, plurilinguisme et exolinguisme dans le couple. *Langage & société*, 162, 115-134.
- Zeiter, Anne-Christel (2017c). Socialisations langagières et rapports de pouvoir. In Pascale Trévisiol-Okamura & Stéphanie Gobet (Eds.), *Acquisition des langues: perspectives comparatives*, 183-202. Rennes : PUR.
- Zeiter, Anne-Christel (2018). *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple linguistiquement mixte*. Lyon: ENS-Lyon.
- Zeiter, Anne-Christel (2019a). Déconstruire la motivation pour rencontrer le désir (de langue). *Revue TDFLE [En ligne]*, 1/2019. <http://revue-tdfle.fr/actes-1-44/168-deconstruire-la-motivation-pour-rencontrer-le-desir-de-langue>
- Zeiter, Anne-Christel (2019b). Silence, on s'occupe de vous ! Barrières à la socialisation langagière dans l'accueil des requérants d'asile en Suisse. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*(12), 148-166. doi:<https://doi.org/10.7202/1066526ar>
- Zeiter, Anne-Christel, & Maurer, Bruno. (2021). Fide...lité. Effets des exigences de la politique migratoire suisse sur les tests de langue. In Nicolas Sorba (Ed.), *Transmettre les langues pourquoi et comment ? Questions politiques, familiales et migratoires* (pp. 169-194). Paris: EME Éditions.
- Zeiter, Anne-Christel (2022). Language Issues? On Collecting Language Biographies without Focusing on Language. In Mi-Cha Flubacher & Judith Purkhartofer (Eds.), *Speaking*

*Subjects in Multilingualism Research: Biographical and Speaker-centred Approaches*, 270-289. Multilingual Matters.

Zeiter, Anne-Christel (2023a). Penser l'accompagnement linguistique des personnes migrantes en Suisse romande. *Les cahiers de l'Acedle [en ligne]*, 21/1, doi : 10.4000/rdlc.12406

Zeiter, Anne-Christel (2023b). Étranges français d'ici. Les allophones sont-ils des francophones comme les autres? In Gaston François Kengue & Bruno Maurer (Eds.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, 17-55. Paris: Éditions des archives contemporaines.

Zeiter, Anne-Christel (à paraître-a). Socialisation académique: langue ou territoire? In Bénédicte Pivot, Ali Reguigui, & Julie Boissonneault (Eds.), *Droits linguistiques et aménagement des langues* (Vol. 29), 215-233. Université de Laurentienne: Série Monographique en Sciences Humaines (SM SH).