Revue TDFLE

N° 86 | 2025
Enseignement des langues et insécurisation des acteurs de la relation didactique

Contrer l'insécurité sociolangagière en contexte universitaire: des apports pour l'apprentissage, l'enseignement et l'intervention sociale

Anne-Christel ZEITER *Maître d'enseignement et de recherche*
École de français langue étrangère
University of Lausanne

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-86/460-contrer-l-insecurite-sociolangagiere-en-contexte-universitaire-des-apports-pour-l-apprentissage-l-enseignement-et-l-intervention-sociale
DOI : numerev_2783
Date de publication : 12/09/2025

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

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

Pour **citer cette publication** : ZEITER, A.-Ch. (2025) Contrer l'insécurité sociolangagière en contexte universitaire: des apports pour l'apprentissage, l'enseignement et l'intervention sociale. *Revue TDFLE*, (86). https://doi.org/10.34745/numerev_2783

L'article explore la problématique de l'insécurité sociolangagière en contexte universitaire, pour l'élargir aux contextes plus généraux de la migration. Considérant que la maîtrise d'une langue ne se limite pas à des compétences linguistiques, mais s'enracine dans des dynamiques sociales et psycho-affectives, l'hypothèse sous-jacente est que les exigences administratives en matière de langue pour l'insertion socioprofessionnelle en situation migratoire peuvent alimenter un sentiment diffus d'insécurité sociolangagière potentiellement marginalisant. Le défi est donc de sensibiliser les futurs enseignant.e.s, spécialistes du travail social et décideur·e·s à ces dynamiques, ce qui peut se faire au niveau de la formation universitaire. L'article propose un dispositif andragogique qui combine théorie et pratique, où les étudiant.e.s analysent un événement spécifique et inconfortable de leur trajectoire d'apprentissage pour mieux en comprendre les racines et les enjeux. L'analyse de ces travaux montre que ce dispositif leur permet d'aller jusqu'au transfert de cette réflexion à l'apprentissage en général, à son utilité dans l'enseignement et finalement dans sa pertinence pour les politiques publiques.

The article explores the issue of sociolinguistic insecurity in a university context, extending it to the broader contexts of migration. Considering that language proficiency is not limited to linguistic skills but is rooted in social and psycho-affective dynamics, the underlying hypothesis is that administrative language requirements for socio-professional integration in migration contexts can fuel a diffuse sense of sociolinguistic insecurity that can lead to marginalization. The challenge is therefore to raise awareness of these dynamics among future teachers, social work specialists, and decision-makers, which can be done at the university level. The article proposes an andragogical approach that combines theory and practice, in which students analyze a specific and uncomfortable event in their learning trajectory to better understand its roots and implications. Analysis of this work shows that this approach enables students to transfer their reflections to learning in general, to its usefulness in teaching, and ultimately to its relevance for public policy.

Mots-clés :
Français langue étrangère, Intervention Sociale, French as a foreign language, Insécurité linguistique, Formation universitaire, Conflit sociocognitif, Social intervention, Linguistic insecurity, Sociocognitive conflict, University education

1. INTRODUCTION

En Suisse comme dans d'autres pays européens, la politique migratoire associe étroitement langue et intégration, notamment en contexte d'insertion socioprofessionnelle des personnes migrantes. Dans ce cadre, la réflexion sur les conditions d'apprentissage d'une nouvelle langue devient cruciale, et il est donc essentiel que les (futur·e·s) enseignant·e·s, professionnel·le·s de la migration et décideur·e·s politiques s'en approprient les enjeux. La recherche scientifique joue ici un rôle déterminant, surtout à travers la formation universitaire et continue. Cela implique de déconstruire certaines idées reçues, à commencer par celle de l'exigence d'un niveau minimal de langue pour obtenir des autorisations de séjour, s'établir durablement ou accéder à l'emploi et à la formation. Si cette condition repose sur une logique compréhensible – la maîtrise de la langue favorisant l'autonomie, en particulier sur le marché de l'emploi et de la formation –, en faire une exigence légale peut transformer l'absence ou l'insuffisance de certification en langue en barrière significative à l'insertion socioprofessionnelle, surtout lorsque les offres de cours de langue sont insuffisantes ou inadéquates pour aider les personnes concernées à atteindre le niveau requis dans les délais impartis.

Une autre idée reçue concerne les modalités d'apprentissage de la langue, souvent perçues comme des processus guidés en classe. Or l'appropriation langagière s'opère également à travers les interactions sociales et professionnelles, qui permettent de développer les ressources nécessaires pour atteindre des objectifs individuels en matière d'emploi et de formation. Il est donc pertinent de se demander ce qui peut freiner ou favoriser cet apprentissage : la qualité des cours, les opportunités d'agir en langue cible, les trajectoires individuelles, ou l'ensemble de ces facteurs ?

Un troisième point à déconstruire porte sur la place de la langue dans la vie de l'individu : ce n'est pas la langue qui prime, mais la vie elle-même, avec ses enjeux psycho-affectifs, cognitifs, physiques et sociaux. Ce sont souvent ces éléments de vie qui créent ou renforcent un sentiment d'insécurité, affectant ainsi l'accès aux pratiques sociales et langagières. Si au début de l'apprentissage, particulièrement dans un contexte homoglotte et migratoire, la maîtrise limitée de la langue complique les autres défis quotidiens, la langue devrait progressivement devenir un outil facilitateur pour les surmonter – d'où l'importance de veiller à ce que celle-ci soit un soutien plutôt qu'un obstacle.

Cette démarche, qui sous-tend mes recherches depuis plus de dix ans, cherche à recentrer l'attention sur la personne apprenante à un moment spécifique de sa vie, pour distinguer ce qui relève de besoins sociaux – ce qu'elle doit pouvoir faire dans sa vie quotidienne – et de besoins langagiers, qui peuvent inclure des dimensions langagières, subjectives et sociales, dans le but de repérer les sources de blocages, de silence, autrement dit, bien souvent, d'insécurité sociolangagière – une notion que nous

développerons plus en détail – pour y remédier de la façon la plus adéquate possible.
Dans cette ligne, le présent article s'appuie sur l'hypothèse qu'il est essentiel – et possible – de sensibiliser les (futur·e·s) enseignant·e·s, spécialistes du travail social, personnels administratifs et autorités à ces dynamiques, et en particulier à l'insécurité liée à la langue en cours d'apprentissage, si l'on souhaite améliorer l'insertion sociolangagière des personnes migrantes. Bien que l'accès aux professionnel·le·s en poste se limite souvent à la formation continue, les étudiants universitaires, futurs acteur·ice·s de ces domaines, peuvent être sensibilisé·e·s dès leur formation initiale. Ce travail peut être entrepris notamment en les formant à une analyse globale des facteurs d'insécurisation permettant de distinguer entre les questions langagières et les enjeux sociaux afin de proposer des mesures adaptées. Une telle sensibilisation gagne en efficacité lorsqu'elle s'appuie sur des arguments scientifiques, transformant les représentations sociales en compétences mobilisables dans le monde professionnel. C'est là l'une des missions fondamentales de la formation universitaire : permettre aux étudiant·e·s de construire des savoirs et des compétences actionnables dans leurs futurs métiers.
Le dispositif pédagogique que je présenterai ici poursuit cet objectif en transmettant à des étudiant·e·s universitaires, apprenant·e·s de français ou d'autres langues, des notions théoriques issues de la sociolinguistique et de la didactique des langues. Ils et elles peuvent ainsi articuler ces connaissances à leurs propres expériences pour approfondir leur compréhension de l'acquisition des langues tout en repensant leurs trajectoires sociolangagières à la lumière de ce cadre théorique. Étendu sur un semestre, ce parcours andragogique repose sur l'hypothèse que tout apprentissage, et pas seulement celui d'une langue, s'ancre fondamentalement dans l'action sociale. Il s'agit donc de former les étudiants à une perspective praxéologique et de la mettre en pratique, en leur offrant ainsi une expérience concrète pour comprendre et théoriser des dynamiques souvent négligées de l'appropriation langagière.
Ce processus d'alternance entre réflexivité personnelle et conceptualisation théorique, que cet article développera, leur permet d'identifier les sources courantes d'insécurité sociolangagière et de prévenir son transfert aux futurs apprenants qu'ils accompagneront dans leur vie professionnelle. En d'autres termes, cette démarche andragogique favorise le passage de l'introspection à la décentration, facilitant ainsi le transfert de ces réflexions à des contextes d'enseignement ou d'intervention, pour faire de l'insécurité sociolangagière, autant que possible, un tremplin plutôt qu'un obstacle.
Avant d'aborder la présentation de cette séquence didactique et de ses résultats, je décrirai le cadre théorique dans lequel je m'inscris pour penser l'insécurité linguistique. À travers l'analyse de productions d'étudiant·e·s universitaires participant à un cours de sociolinguistique appliquée à l'appropriation langagière, je montrerai enfin comment l'insécurité se manifeste et est théorisée par les étudiant·e·s dans un travail réflexif destiné à en faciliter le transfert vers d'autres contextes d'apprentissage ou d'intervention.

2. INSÉCURITÉ ET LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans le monde scientifique francophone, la notion d'insécurité linguistique trouve ses racines dans les travaux de Pierre Bourdieu, notamment autour de la violence symbolique associée à la correction des écarts perçus par rapport à une norme dominante. Cette correction est exercée tant par les dominants que par les dominés eux-mêmes, qui intériorisent et reproduisent le stigmate. Comme l'indique Bourdieu (1982, p. 38), la violence symbolique

n'est jamais aussi manifeste que dans toutes les corrections, ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers la correction, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique (avec toutes les formes d'euphémisme) et de leur syntaxe ; ou dans leur désarroi qui leur fait « perdre tous les moyens », les rendant incapables de « trouver leurs mots », comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue.

Les recherches de Bourdieu, comme celles de sociolinguistes francophones tels que Francard (par exemple Francard, Geron, & Wilmet, 1993) en Belgique ou Boudreau (2021) au Canada, se concentrent principalement sur le français en tant que langue première et renvoient à une dissonance ressentie entre la norme linguistique – souvent imposée par l'école – et les pratiques individuelles. Boudreau (2023, p. 1) décrit ainsi la notion, en nuançant un peu l'idée de langue première :

L'insécurité linguistique peut se caractériser comme une forme de malaise, plus ou moins accentué selon les personnes, lié à la crainte de ne pas parler sa langue comme il se doit ou selon la norme prescrite dans certaines situations. Elle est donc rattachée aux représentations qu'un groupe de gens ou que l'individu entretient à l'égard de sa/ses langues et celles des autres.

Lorsque Boudreau, en 2023, postule la possibilité d'une insécurité linguistique dans plusieurs langues, elle confirme que la notion peut également s'appliquer au français comme langue étrangère ou seconde. Toutefois, même lorsque la langue est étudiée dans un cadre où la norme est très présente, comme c'est le cas à l'université, l'insécurité linguistique en langue étrangère diffère dans sa dimension, touchant moins, à mon sens, au domaine symbolique et davantage aux besoins pratiques de la vie quotidienne : il s'agit alors de ce que la personne doit accomplir, de la manière dont elle souhaite le faire et de ses représentations de son niveau de langue, comparé à celui des autres et à celui requis pour réussir dans un contexte spécifique. Cette insécurité linguistique, dans le cas des langues secondes, n'est donc pas nécessairement liée à une relation de domination directe, comme c'est souvent le cas en langue première, mais d'abord à ce qu'Adami et André (2014: 77) décrivent 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

Si la notion d'insécurité sociolangagière développée par Adami et André (Adami & André, 2010; Adami, André, & Langbach, 2023) concerne la langue étrangère mais aussi la langue première, elle paraît plus englobante et opérationnelle pour décrire des

phénomènes liés à l'agir social en langue étrangère et à ses enjeux sociolangagiers. Indexée à des contextes ou situations spécifiques où le discours et la langue jouent un rôle clé, cette notion s'articule en effet mieux que celle d'insécurité linguistique à l'approche socioconstructiviste que j'adopte dans mes recherches et mon enseignement sur l'acquisition des langues. Dans sa dimension fondamentalement praxéologique, cette perspective considère l'agir social comme essentiel au développement des compétences langagières, en ce qu'il est nécessaire d'agir socialement, d'identifier et de transférer les ressources discursives à de nouveaux contextes pour se les approprier pleinement. L'accès aux pratiques sociales et donc langagières dépend alors de dynamiques à la fois structurelles et subjectives, et c'est précisément ici que l'insécurité (socio)langagière liée à certaines situations spécifiques prend tout son sens.

Il faut ainsi considérer que l'accès aux pratiques sociales est délimité par des facteurs sociaux plus ou moins statiques (comme l'origine, l'âge, le genre, le statut administratif, etc.) mais aussi par des enjeux individuels liés aux expériences de vie et aux positionnements personnels. Il en résulte que, de manière très visible en contexte migratoire, ces pratiques sociales sont restreintes par des contraintes administratives (droit au travail, permis de séjour), économiques (ressources financières) et sociales (réseaux sociaux limités, cercles fermés), autant de limitations qui ont une influence significative sur l'apprentissage de la langue, comme l'ont montré de nombreuses études en sociologie, sociolinguistique et didactique des langues, notamment à la suite les travaux de Bernstein (1964) sur le code large et le code restreint.

En outre, la manière dont la personne perçoit et interprète ses expériences sociolangagières contribue largement à son ressenti de sécurité ou d'insécurité linguistique. Les représentations sociales, stéréotypes et croyances de l'individu jouent un rôle clé dans cette perception, et peuvent parfois l'amener à élever des barrières à sa propre socialisation, limitant ainsi ses interactions dans la nouvelle langue. L'insécurité peut alors se manifester par des silences, une réduction des interactions ou encore un recours excessif à d'autres langues ou variétés de langues plus sécurisantes. Bien qu'il soit difficile de contrer les barrières sociales – relevant de relations de pouvoir au sens foucaldien –, il est toutefois possible de travailler avec les apprenant·e·s sur ces barrières subjectives : en les encourageant à diagnostiquer et interpréter leurs expériences, l'objectif est alors de les accompagner dans une évaluation plus précise des limites structurelles et subjectives à leur socialisation langagière. La complexité des facteurs de l'insécurité sociolangagière entraîne en effet souvent une surcharge cognitive qui empêche d'identifier clairement les sources de l'insécurité, d'où l'importance de démêler ces multiples facteurs pour intervenir sur les causes réelles d'insécurité, au-delà de la langue elle-même, qui est souvent accusée à tort : c'est ce qui peut transformer l'insécurité en moteur d'apprentissage.

En milieu universitaire, les étudiant·e·s ont souvent fait l'expérience de l'apprentissage d'une nouvelle langue ou de la mobilité internationale, ce qui constitue une base de réflexion pour ancrer des notions théoriques et les transférer à d'autres contextes similaires, même lorsqu'ils et elles ne sont plus directement dans une démarche d'appropriation langagière. Cette réflexivité présente un double intérêt : d'une part, elle aide les personnes en situation d'apprentissage à contrer leur propre insécurité sociolangagière, la transformant en un levier pour des pratiques sociales et langagières

plus sûres et appropriées. D'autre part, elle les prépare à développer dans un contexte professionnel des dispositifs d'accompagnement capables de reproduire cette dynamique positive. Une telle intervention peut, à long terme, contribuer à faire évoluer les institutions et les politiques publiques vers un accompagnement plus adéquat des personnes migrantes.

3. CONTEXTUALISATION

Avant d'entrer dans l'analyse d'extraits de travaux d'étudiant·e·s, il importe de décrire le contexte dans lequel s'inscrit la séquence didactique d'où ils sont tirés ainsi que la séquence elle-même.

3.1 Un contexte d'enseignement-apprentissage peu sécurisant

Depuis 2004[1], l'École de français langue étrangère de l'Université de Lausanne, en Suisse, propose cinq parcours répondant à des objectifs variés. D'une part, elle offre trois cursus indépendants mais articulables pour des étudiant·e·s allophones souhaitant poursuivre leurs études en français, comprenant les niveaux A1-A2 (Élémentaire), A2-B1 (Préparatoire) et B2-C1 (Diplôme, en deux ans). D'autre part, elle propose un Bachelor (licence) et une Maîtrise en FLE, spécifiques par le fait qu'ils s'adressent exclusivement aux étudiants dont la langue de scolarisation initiale n'est pas le français, avec un accent prioritaire sur la formation linguistique. De nombreux cours sont ainsi mutualisés entre le Bachelor et le Diplôme, ce qui permet aux diplômés de ce dernier d'accéder à d'autres parcours académiques à l'Université de Lausanne, mais leur interdit le Bachelor FLE dont la majorité des cours ont déjà été suivis.

Par ailleurs, l'EFLE accueille des étudiant·e·s en échange universitaire et propose des cours de service pour la communauté universitaire ; ces derniers sont intégrés aux cursus réguliers à partir du niveau A2-B1. Les cours disciplinaires en littérature, culture, didactique, linguistique et sociolinguistique, comme celui que je vais présenter ici, rassemblent ainsi des étudiants issus de divers parcours (Diplôme, Bachelor FLE, cours de service, étudiant·e·s en mobilité), tout en incluant parfois des francophones en Bachelor Lettres (hors FLE) ou des candidats à la Maîtrise en FLE suivant un programme de mise à niveau. Cette diversité engendre une grande variabilité des trajectoires universitaires, des objectifs de formation et des compétences linguistiques, alors même que chaque enseignement doit proposer des modes de validation communs à tou·te·s les participant·e·s, à peu de choses près : il n'est en effet pas envisageable de diversifier les modalités d'enseignement et d'évaluation pour six parcours distincts au sein d'un seul cours.

Cette situation génère de fréquents sentiments d'insécurité parmi les étudiant·e·s, qui se comparent les un·e·s aux autres. Les francophones, par exemple, peuvent se sentir peu légitimes dans un cours à priori destiné aux allophones ; les allophones hésitent à s'exprimer en présence de francophones qu'ils et elles estiment « parfaitement » compétent·e·s en langue ; enfin, les étudiant·e·s de Diplôme se jugent souvent moins

qualifié·e·s que leurs pairs de Bachelor, quelles que soient les disciplines choisies par ces dernier·ère·s. Compte tenu de ces enjeux, il est essentiel de concevoir des dispositifs permettant à chacun de développer des compétences et des savoirs utiles pour son parcours, tout en se sentant à l'aise sur les plans académique, social et linguistique. Pour les enseignant·e·s, la tâche est double : il s'agit d'allier renforcement linguistique et formation disciplinaire, un défi qui s'ajoute à la diversité des objectifs de formation des étudiant·e·s. Dans ce contexte, le cadre andragogique peut donc devenir source d'insécurité pour toutes les parties, d'où l'importance de concevoir un dispositif solide et sécurisant.

L'intérêt du cours que je présente ici est de porter justement sur l'apprentissage de la langue dans ses dimensions sociales et subjectives, avec pour objectif de permettre aux étudiants des deux parcours principaux (Diplôme et Bachelor) de savoir articuler théorie et pratique. Mon approche s'est ainsi concentrée sur trois volets : (1) le développement de compétences discursives et académiques en français, (2) la construction de connaissances théoriques sur la langue (définitions de la langue, acquisition, socialisation langagière, légitimité et pouvoir sociolangagier), et (3) le développement de compétences analytiques fondées sur les expériences individuelles.

Les méthodes de travail varient pour favoriser cet apprentissage : un cadre théorique est d'abord posé par oral (cours magistral pour entraîner la compréhension orale et la prise de notes) et par écrit (lectures guidées de textes scientifiques). La production orale est encouragée via des discussions critiques en groupes, tandis que la production écrite progresse par étapes avec un travail final académique : c'est de ce travail que sont tirées les données que j'analyserai plus loin. Cette démarche encourage une réflexion individuelle basée sur l'expérience personnelle, chaque étudiant·e construisant ses compétences et connaissances à son propre rythme, mais en structurant sa pensée pour produire un écrit de type académique à partir de la même consigne. Cette réflexion personnelle, enrichie par les lectures et articulée autour des expériences de chacun·e, favorise des échanges riches en classe, légitime les questions et permet des confrontations de points de vue qui s'enrichissent mutuellement.

Dans cette optique andragogique, deux éléments d'intervention me semblent particulièrement importants. Le premier concerne la manière de définir la langue dans le processus d'acquisition, les étudiant·e·s[2] ayant souvent une vision très structuraliste de la langue, centrée sur la morphosyntaxe et le lexique, au détriment d'une réflexion pragmatique sur ce que signifie réellement « communiquer » et sur les enjeux sociaux associés à cette compétence. En cas de difficultés communicatives, y compris ou en particulier dans le cadre de leurs études, ils et elles tendent ainsi à orienter leurs efforts vers le linguistique – autrement dit vers un travail sur la morphosyntaxe, la conjugaison, le lexique et la prononciation – négligeant le contexte communicationnel et les raisons pour lesquelles ils et elles utilisent la langue au quotidien : considèrant en effet la langue comme un but en soi, ils et elles ne réalisent pas que ce sont leurs besoins et interactions sociales qui représentent les défis les plus fréquents. Dans notre institut, nous observons ainsi que certains échecs, surtout au niveau Master, proviennent de cette vision réductrice, les étudiant·e·s concentrant presque uniquement leurs efforts sur la correction de la langue alors que leurs difficultés émanent principalement de leur méconnaissance des attentes

institutionnelles et des exigences académiques.
Le second objectif que je poursuis découle de ces observations concrètes mais aussi de mes recherches des dix dernières années sur l'accès à l'agir social en langue étrangère : c'est ce pan qui sera au cœur de cet article. Considérant le dialogue entre la recherche et l'enseignement comme incontournable, j'ai mis en œuvre un dispositif obligeant les étudiant·e·s à agir pour apprendre, autrement dit à expérimenter sur et pour eux-mêmes les conceptions théoriques à acquérir au sujet de l'acquisition des langues. Le dispositif implémenté, que je présenterai dans la prochaine section, a ainsi été pensé pour renforcer les ressources de mes étudiant·e·s dans leur parcours universitaire et langagier, et pour sensibiliser à certains enjeux sociolangagiers celles et ceux – nombreux·euses dans ces cursus – qui se destinent à l'enseignement ou à des métiers liés à la langue et à la migration. L'hypothèse didactique sous-jacente est en effet qu'une compréhension approfondie de la langue comme intrinsèquement liée à la socialisation et donc à des enjeux de pouvoir social est susceptible de les aider à construire un cadre théorique applicable dans leurs futures pratiques professionnelles.

3.2 Contexte de l'enseignement

Les données que j'analyserai dans cette présentation sont tirées d'un enseignement catégorisé institutionnellement comme relevant de la « (socio)linguistique » et destiné prioritairement à des étudiant·e·s de Diplôme et de Bachelor (licence) FLE. Intitulé « Entrer dans une nouvelle langue : enjeux subjectifs et sociaux de l'appropriation langagière », il se présente comme relevant d'une perspective sociolinguistique appliquée à l'appropriation langagière et se situe donc à l'intersection entre la sociolinguistique et la didactique. Les objectifs explicites de ce type de cours, au niveau des plans d'étude, sont avant tout d'ordre langagier : il s'agit pour les étudiant·e·s de Diplôme et de BA de renforcer leurs compétences discursives pour étudier en français à l'Université de Lausanne, autrement dit, d'être capables, à la fin du cursus, comme le stipulent les objectifs de formation[3],

- d'interpréter tout genre de discours écrit ou oral traitant d'un large éventail de sujets
- de produire des discours écrits et oraux en maîtrisant les structures de la langue et du texte, moyennant de petites corrections localisées et ponctuelles
- d'aborder théoriquement l'appropriation d'une langue étrangère et développer des liens entre les développements théoriques en didactique et linguistique de l'acquisition et leurs expériences pratiques dans ce domaine.

Le dispositif andragogique mis en œuvre dans ce cours vise donc d'abord, dans la ligne des deux premiers objectifs de formation, à renforcer la pratique des genres académiques oraux et écrits chez les étudiant·e·s par des tâches variées : lectures d'articles scientifiques, prises de notes en cours, travail collaboratif autour de questions ciblées, rédaction d'essais et présentations orales critiques, le tout accompagné d'un étayage systématique (méthodologie de travail et correction linguistique et discursive). Le troisième objectif de formation se distingue particulièrement, car il engage les

étudiant·e·s dans une réflexion approfondie et argumentée sur leur propre parcours d'apprentissage – principalement du français, mais aussi des autres langues de leur répertoire. Cette introspection, structurée autour de concepts théoriques, vise à permettre un repositionnement personnel pour optimiser leur apprentissage. Pour ceux et celles qui envisagent une carrière dans l'enseignement des langues ou dans des professions en lien avec les langues et la migration, l'objectif est aussi de développer des compétences transférables, en adoptant une perspective critique et théorique sur l'intégration dans une nouvelle langue et culture. La dernière partie de mon analyse se concentrera sur l'efficacité de ce transfert de compétences.

L'enseignement proposé alterne constamment entre théorie et pratique. En classe, les concepts théoriques sont présentés, débattus et appliqués à des cas concrets, tandis qu'en dehors des cours, les étudiant·e·s travaillent en autonomie. Une semaine sur deux, ils et elles doivent lire un article scientifique et le préparer pour la discussion en classe. Chacun·e présente au moins une fois un article devant le groupe, un exercice sur lequel je ne m'attarderai pas ici. La semaine suivante est dédiée à la rédaction progressive du travail de validation, en lien avec les notions abordées en cours.

La première étape de cette rédaction consiste en une définition personnelle de la langue. Entre le cours d'introduction et celui consacré à la définition de la "langue", chaque étudiant·e rédige une première version de sa propre définition de la langue et la poste sur Moodle. Ces contributions servent à illustrer[4] un panorama schématique de l'histoire de la linguistique, des théories structuralistes aux approches sociolinguistiques contemporaines, permettant à chaque étudiant·e de situer sa conception initiale par rapport aux grands courants théoriques.

Lors du cours suivant, nous abordons la langue en tant que répertoire langagier plurilingue et hétéroglossique, composé de ressources linguistiques, pragmatiques et sociales (Busch, 2013, 2015). Cette approche théorique amorce un travail réflexif où chaque étudiant·e documente un événement marquant de son expérience en langue étrangère, auquel il ou elle applique progressivement des notions telles que la socialisation langagière, l'insécurité linguistique et sociolangagière, la légitimité, le positionnement social, ainsi que la dimension économique, politique et sociale des langues dans l'espace public. Au fil du semestre, les consignes de rédaction deviennent plus exigeantes en termes d'analyse critique, de correction de la langue et d'intégration de références, jusqu'à la production finale d'un essai académique.

Les travaux sont corrigés à l'aide d'un module de la plateforme Moodle, qui met en évidence les erreurs linguistiques, pragmatiques et de contenu disciplinaire, en indiquant quelle est la nature des erreurs mais sans donner de solution. Les étudiant·e·s sont ainsi invité·e·s à apporter des modifications pour améliorer leur texte en continu jusqu'à la soumission finale. Dans les séances consacrées aux articles scientifiques, ils et elles collaborent en petits groupes pour présenter une lecture critique en lien avec les concepts déjà abordés, ce qui permet de développer à la fois leurs compétences d'interaction et de présentation orale et de renforcer la mise en dialogue des différentes notions théoriques. Une grille d'évaluation également axée sur le linguistique, le pragmatique et le contenu leur est remise après l'exposé.

La planification du semestre d'automne 2023 dans lequel j'ai recueilli, avec l'accord éclairé des étudiant·e·s, des extraits du corpus pour la présente analyse, était la

suivante :

Date

Thème

Travail personnel pour le…

21 septembre

Introduction

28 septembre

La « langue » ?

Système, agir, pouvoir social

« Qu'est-ce que la langue ? Qu'est-ce que la communication ? »

5 octobre

Intégration des concepts du cours 1 : voir Moodle

12 octobre

S'approprier une nouvelle langue, agir dans une nouvelle langue

Mise au propre des notes des premiers cours et interaction sur le forum.

19 octobre

Le répertoire langagier

Billiez 2005

26 octobre

« Documenter un événement »

2 novembre

Socialisation langagière 1

Sterponi & Bhattacharya 2012

9 novembre

Semaine d'étude libre

16 novembre

Socialisation langagière 2

Réflexion sur événement 1

23 novembre

Langue et légitimité

Zeiter 2017

30 novembre

« Questions de légitimité »

7 décembre

Langue et pouvoir social

Prikhodkine 2019

14 décembre

Synthèse de groupe pour le 20.12

21 décembre

Vers une perspective sociolinguistique sur l'appropriation langagière

8 janvier

Remise du travail de validation

Les textes présentés ici sont tirés de versions finales des travaux de validation, c'est-à-dire qu'ils ont été rédigés et retravaillés au fil du semestre, puis remaniés en fonction de la consigne suivante :

Comment un événement comme celui que vous avez relaté dans l'exercice 2 est-il susceptible d'influencer le développement du répertoire langagier de la personne dans une nouvelle langue ?

Comme évoqué en introduction, l'hypothèse qui sous-tend ce dispositif d'enseignement est que l'articulation entre une réflexion sur ses propres pratiques sociales et la construction de connaissances scientifiques, par le biais de cours théoriques et de lectures, est susceptible de favoriser une réflexivité propice à contrer l'insécurité langagière comme sentiment négatif et bloquant pour en faire une ressource d'apprentissage. En effet, l'insécurité linguistique apparait de manière plus aigüe dans des situations de changements et de confrontations à de nouvelles pratiques, normes, valeurs, représentations, on le verra. Or ce genre de contextes – dont je provoque l'évocation en demandant aux étudiant·e·s de relater un moment marquant où la langue a joué un rôle – sont sources de conflits sociocognitifs potentiellement favorables à l'apprentissage (Buchs & Delobbe, 2024), pour autant que la résolution de ces conflits soit d'ordre épistémique, axé sur le dialogue, la réflexivité et la coopération, plutôt que relationnel (Quiamzade, Mugny, & Butera, 2014). Si l'insécurité sociale et linguistique est trop forte, la résolution relationnelle tend en effet à prendre le dessus : plutôt que de générer un espace de « sécurité psychologique » (Edmondson & Bransby, 2023), comme le fait la résolution épistémique, la résolution relationnelle n'a pour fonction que d'apaiser en surface la situation de communication et les rapports sociaux, sans conduire à l'apprentissage. Identifier les sources souvent plurielles du sentiment d'insécurité et les analyser à l'aune de notions scientifiques qui en font non des accidents individuels mais des dynamiques habituelles de l'appropriation langagière, permet en ce sens une résolution épistémique du conflit sociocognitif, et donc l'apprentissage. C'est ainsi en étant associée à la réflexivité et au dialogue théorique et interpersonnel que l'insécurité peut devenir une force et une ressource : l'individu parvient alors à poser de meilleurs diagn
ostics quant à ses besoins sociaux et langagiers et devient mieux à même d'orienter ses efforts pour atteindre ses objectifs. Ce processus que les étudiant·e·s testent sur eux-mêmes peut ensuite être transférés à d'autres situations, comme on le verra, ce qui rejoint l'objectif de formation énoncé en début d'article : permettre à de futur·e·s spécialistes de la langue étrangère de penser les dispositifs qu'ils et elles implémenteront peut-être dans leur pratique professionnelle.

3.3 Données recueillies

Dans cet article, j'analyserai des extraits de travaux d'étudiant·e·s inscrit·e·s dans différents cursus (Bachelor francophone avec cours à option, Bachelor FLE, Diplôme FLE) mais ayant suivi le même cours au semestre d'automne 2023. Avant de comparer leurs productions de manière plus détaillée, je les présente brièvement ici. Je comparerai ensuite les spécificités de chaque parcours, et terminerai en introduisant la consigne de travail qui leur a été donnée.

3.3.1 Profils des étudiant·e·s auteur·e·s des textes

Izuma est en Diplôme. Elle déclare le japonais comme langue première, l'anglais comme deuxième langue, et apprend le français depuis 3 ans (2021). Administrativement, elle est titulaire d'une autorisation de séjour renouvelable chaque année, ce qui signifie qu'elle est autonome financièrement et donc libre d'étudier ou de travailler à sa guise.
Maria est en 2ème partie Bachelor (licence), dans les disciplines *FLE* et *Histoire et esthétique du cinéma*. Elle déclare le géorgien comme langue première, l'anglais à un niveau A1, et le français comme nouvelle langue depuis 3 ans. Administrativement, elle dispose d'un statut de réfugiée, ce qui a considérablement compliqué son accès à l'université.
Domenica est également en Bachelor (licence) 2ème partie, dans trois disciplines : *FLE*, *Italien* et *Psychologie*. Elle déclare que l'italien est sa langue première et qu'elle a étudié l'allemand, l'anglais et le français à l'école pendant 10 ans. Elle est de nationalité suisse.
Jérémie est lui aussi en Bachelor (licence) 2ème partie, mais il n'est pas inscrit en FLE : il suit ce cours en option, dans le cadre d'un cursus en *Sciences du langage*. Il déclare le français comme langue première, l'allemand comme langue seconde étudiée à l'école puis en maturité gymnasiale (Bac) bilingue, et l'anglais, également appris à l'école. Son travail de validation porte sur un événement lié à l'allemand L2. Il est de nationalité suisse.

3.3.2 Analyse comparative globale

L'observation des textes rendus au fil du semestre montre une progression notable des étudiant·e·s, tant dans la structuration de leur discours académique en français que dans la construction de connaissances et compétences analytiques. Cette évolution est manifeste pour les étudiant·e·s allophones, mais parfois aussi pour les francophones. Cependant, cette progression varie selon le parcours d'étude et le niveau de langue de chacun·e, comme abordé dans la contextualisation. Les modalités de rendu et de correction du travail (soumissions et corrections sur Moodle) masquent ces différences aux étudiant·e·s, chacun·e avançant individuellement sans repère par rapport aux autres; au final, toutes et tous obtiennent la même validation.
Ainsi, dans le cadre du Diplôme FLE, Izuma respecte fidèlement le programme et les consignes formelles données par l'École de français langue étrangère : elle structure son texte avec titre, résumé, introduction (comprenant une problématique inspirée de la consigne), chapitres ordonnés selon la planification du cours, conclusion, citations et bibliographie. Malgré de fréquentes marques d'altérité dans son discours (telles que des formulations inhabituelles) et des erreurs mineures, son texte est correct en termes de morphosyntaxe, de lexique et de critères formels (mise en page, normes bibliographiques). Dans son travail final, elle a su intégrer de manière autonome mes remarques, transférant les corrections aux nouvelles sections rédigées pour la validation. Son niveau de maîtrise de l'écrit académique (B2 acquis) semble donc bien avoir été renforcé par l'étayage linguistique et discursif présent tout au long du

semestre, et avoir favorisé sa sécurisation linguistique.
Un constat similaire peut être fait pour Maria, étudiante en Bachelor (licence) *FLE* et en *Histoire et esthétique du cinéma*. Bien qu'elle ait un niveau de langue comparable à celui d'Izuma (B2 acquis), elle adopte une approche plus libre, sans doute influencée par son parcours académique parallèle. Elle conserve des marques d'altérité linguistique et progresse de manière comparable, mais sa structure textuelle est moins rigide : elle s'accorde une certaine flexibilité dans la structuration de son argumentation, tout en respectant les normes académiques. Cette liberté l'amène à s'écarter de la planification stricte du cours, ce qui enrichit son propos.
Les travaux de Domenica et Jérémie, qui ont été socialisés au contexte académique suisse, ont nécessité peu ou pas de travail sur la forme durant le semestre. Domenica, originaire de la Suisse italophone, a commencé à étudier le français dès l'âge de 9 ans comme première langue étrangère, pour atteindre un niveau B2 à la fin du lycée. Elle a entrepris des études universitaires en *Français moderne* avant de se réorienter vers le *FLE*. Elle maîtrise le français écrit et oral presque comme une langue de scolarisation primaire, avec un nombre d'erreurs comparable à celui de Jérémie, francophone L1.

3.3.3 Consigne du travail de validation

Le thème de l'insécurité linguistique et sociale est le plus souvent exploré par les étudiant·e·s dans leurs travaux, un sujet récurrent abordé en classe et qui résonne personnellement pour beaucoup. Cette thématique est également suggérée par la consigne initiale de l'étude de cas, qui propose de se concentrer sur une situation inconfortable, potentiellement génératrice d'insécurité :
Il nous est à toutes et tous arrivé d'être dans l'incapacité totale ou partielle de réagir de manière adéquate à une situation : lire et répondre à un courrier administratif, remplir correctement un formulaire, interagir avec le personnel d'un restaurant, expliquer ses symptômes à un médecin, comprendre le fonctionnement d'une assurance, etc.
Votre tâche est de documenter un tel événement perçu comme problématique en français, en produisant si possible un document écrit (par exemple une copie d'un courrier reçu) ou, à défaut, un récit oral.
Vous expliquerez en notes :
(1) pourquoi vous avez choisi cette situation,
(2) en quoi elle pose problème,
(3) quelle réponse vous y avez apportée, avec les conséquences de cette réponse.
Le choix de cette consigne n'est pas anodin : comme indiqué précédemment, il vise l'évocation de moments générateurs de conflits sociocognitifs, et donc souvent d'insécurité, permettant d'entamer une réflexion sur le sentiment de légitimité linguistique et sociale. Les étudiant·e·s sont ainsi amené·e·s à distinguer les dimensions linguistiques, pragmatiques et sociales de la langue, un exercice qui leur permet de mieux cerner les aspects de leur insécurité. L'impact de cette démarche se manifeste tout au long du semestre, dans les travaux de groupe, les interventions orales et les échanges en classe, où chacun·e enrichit sa réflexivité grâce aux perspectives des autres, quels que soient leurs langues ou leurs cursus : le dialogue épistémique est ainsi favorisé par une horizontalisation des relations entre les étudiant·e·s.

Dans les travaux finaux de validation, cette prise de conscience se traduit par une analyse plus fine des expériences personnelles, en observant comment une insécurité ressentie se transforme, grâce à la réflexion critique, en opportunité d'apprentissage et de repositionnement social, linguistique ou académique. Bien que cela dépasse les objectifs de cet article, une analyse plus approfondie des étapes successives de ces travaux permettrait d'étudier de façon encore plus précise le développement de la pensée critique au fil du semestre.

4. ANALYSE4.1 Identification de l'insécurité

Les événements relatés dans les textes sont liés à une consigne orientant les étudiant·e·s vers un événement potentiellement désagréable, mais qui évite de toucher à l'intime, ce qui serait potentiellement intrusif. Les exemples donnés par l'enseignante au moment de la présentation de cette consigne étaient donc volontairement concrets et factuels (courrier administratif incompréhensible, discussion gênante avec une voisine, malentendu dans un magasin, etc.), pour guider les étudiant·e·s vers le même type d'événements en apparence anodins. Comme on peut le voir ici, les étudiant·e·s se sont orienté·e·s dans des voies similaires pour le choix de l'événement relaté :

Étudiant·e
Événement
Problème
Solution
Izuma
Courrier assurance santé (4 mois en Suisse)
Compréhension du courrier et des attentes
Niveau de langue insuffisant pour comprendre, s'informer et répondre
Stress
Interactions mail
Compréhension du système
Téléphone
Agir -> faire ce qu'il faut
Maria
Téléphone de l'association des étudiant·e·s pendant la pandémie
Interaction téléphonique
Niveau de langue insuffisant pour être écoutée
Stress
Agir -> mener à bien 25 minutes de conversation
Domenica
Entrée à l'université en français L1
Déménagement à Lausanne
Lycée -> université
Pandémie
Solitude
Stress

Sentiment de rejet de la part des francophones
Niveau de langue insuffisant pour les études en français L1
Changement de discipline (FLE)
Fin de la pandémie

Jérémie

Carte bancaire copiée et vidée lors d'un échange linguistique en Suisse allemande (6 semaines)
Démarches administratives
Devoir se débrouiller seul
Niveau de langue inapproprié pour être pris au sérieux
Stress
Honte
Interactions par mail
Recours à des dictionnaires et correcteurs en ligne
Utiliser le français (souvent compris par ses interlocuteurs)
Agir (Prouver qu'il n'est pas l'auteur des retraits)

Ce tableau met en lumière des récits factuellement variés et en apparence totalement anodins, peu susceptible de générer une insécurité sociolangagière durable en tout cas. Pourtant, une constante apparait, qui est que dans chaque cas, l'hypothèse d'une maîtrise insuffisante de la langue est avancée comme première explication de l'inconfort, sur le moment et parfois aussi en début de l'analyse, avant d'être considérée comme finalement peu impactante.

Dans le début de son analyse, comme sur le moment sans doute, Izuma déclare ainsi son niveau de langue insuffisant comme un fait objectif et indiscutable qui l'empêche de mettre en œuvre une solution langagière : « la problématique est simplement mon niveau de la langue. Vu que je n'aurais pas pu comprendre leur explication à l'oral, je n'osais pas appeler l'agence pour demander des informations »[5]. Maria parle également de sa « difficulté » à « parler en français au début de [s]es études à l'EFLE ». Ces deux étudiantes font donc preuve d'un regard critique assez objectif sur la réalité de leur degré de maitrise au moment de l'événement et sur son caractère handicapant dans les premiers temps de l'apprentissage, mais aussi du sentiment de peur qui accompagne certaines de leur pratiques. L'expression de cette peur témoigne à mon sens du caractère fondamentalement social de la langue, tant il est vrai que son apprentissage et sa pratique semblent générer plus de peur que n'importe quel autre apprentissage : pratiquer une langue est fondamentalement un agir social, et sortir du pur exercice guidé et du contexte relativement sécurisant du cours de langue signifie non seulement s'exposer à des hétéropositionnements potentiellement inconfortables, mais aussi et surtout risquer de ne pas réussir à mener à bien l'agir social en question. Il n'est donc pas étonnant que l'insécurité soit si présente dans la langue, même dans des situations loin d'être vitales.

Il en va d'ailleurs de même pour Jérémie et Domenica, alors que leur niveau de langue n'est a priori pas considéré, par eux-mêmes comme par autrui, comme insuffisant. Domenica décrit ainsi une difficulté à s'exprimer, mais pas liée à des lacunes linguistiques. En effet, les ressources existent et elle le sait, mais quelque chose se passe, d'ordre plutôt psycho-affectif, qui l'empêche d'y accéder : « un brouillard soudain

a envahi mon esprit, obscurcissant mes facultés linguistiques, et j'ai fini par bégayer une série de mots indiscernables et dépourvus de sens. » L'insuffisance ne réside donc pas, selon elle, dans la maitrise du français, mais dans l'impossibilité contextuelle – autrement dit indexée à la situation – de mobiliser ses ressources langagières de manière adéquate. Jérémie souligne quant à lui s'être « retrouvé projeté d'une situation amusante où [il s]'exprimai[t] uniquement dans un allemand approximatif avec des gens de [s]on âge, à une situation extrêmement sérieuse » : le niveau de langue général est caractérisé comme « approximatif » mais suffisant dans ses contextes habituels de socialisation, qui sont ceux d'un échange linguistique pour adolescents. Il apparait toutefois inadéquat lorsqu'il est indexé à la situation rencontrée, dans laquelle Jérémie semble s'apercevoir de ses insuffisances langagières lorsqu'il est question d'agir socialement dans la vie hors de l'école.

Lorsque chacun·e approfondit son analyse, il apparaît en outre que le problème perçu ne se limite pas à la maîtrise de la langue. Il concerne également la variété linguistique requise dans un contexte spécifique, ainsi que la situation elle-même, comme le souligne Jérémie. Cette perspective rejoint la définition de la langue – telle que travaillée pendant le cours – comme un ensemble complexe intégrant du système linguistique, des codes sociolangagiers et des dynamiques de pouvoir social. Les textes – ceux présentés ici, mais aussi toutes les autres productions du groupe-classe, sans exception – témoignent du fait que les étudiant·e·s s'approprient cette représentation tridimensionnelle de la langue et parviennent à la mobiliser comme un outil d'analyse tout à fait opérationnel : ceci témoigne de leur apprentissage théorique. Par exemple, Izuma précise qu'« à ce moment-là, [elle] ne connaissai[t] ni le système de l'assurance-maladie ni le français administratif. (…) [elle] n'arrivai[t] pas à bien comprendre ce qu'il fallait faire ». Cette distinction entre le linguistique et la connaissance des habitudes sociales – ou culturelles, pour le dire simplement – montre qu'elle a compris que les lacunes dans la maitrise du système n'expliquent pas toutes les difficultés communicatives. Maria décrit elle aussi son inconfort en termes de positionnements sociaux, et pas seulement langagiers, lorsqu'elle décrit une « difficulté à parler avec quelqu'un par téléphone, même dans [s]a première langue » et interprète que « la personne [ayant] immédiatement découvert [qu'elle] n'étai[t] pas francophone, elle était assez impatiente en parlant avec [elle] ». Ce faisant, elle souligne une caractéristique qui lui est propre et qui, de manière transversale, lui complique la vie, quelle que soit la langue utilisée. En langue étrangère, le problème est seulement plus saillant, et ce d'autant plus que cette gêne transversale, si l'on ose dire, est légitimée lorsque Maria interprète le ton d

e ses interlocuteur·trice·s comme une réaction à son statut d'apprenante : on pourrait alors presque parler de prophétie autoréalisatrice. Domenica aussi relève que sa difficulté soudaine à s'exprimer était liée aux circonstances et à son ressenti immédiat de la situation : « littéralement toutes les personnes présentes dans la salle se sont tournées vers moi, me regardant d'un air de jugement et de supériorité, en me faisant sentir que je n'étais pas à ma place. (…) J'étais complètement paralysée devant cet assemblage d'yeux qui m'examinaient et d'oreilles qui s'efforçaient de détecter la moindre erreur grammaticale ou le moindre accent étranger. »

La première explication donnée par ces étudiant·e·s pourrait donc être interprétée

comme un signe d'insécurité linguistique, un sentiment d'écart effectif (Izuma) ou perçu (les autres) par rapport à une norme, réelle ou imaginaire, générant un malaise. Cependant, en articulant ces ressentis aux situations vécues, ces récits recourent tous à un lexique exprimant le stress et la honte, en lien avec la perception d'une langue jugée par eux-mêmes comme inadéquate à la situation spécifique : c'est donc plutôt l'insécurité sociolangagière qui est le plus fréquemment décrite, et celle-ci ne doit pas être prise à la légère. Les expressions employées illustrent en effet des émotions négatives et une insécurité personnelle relativement fortes, donc potentiellement impactantes. Izuma, par exemple, désigne cette situation comme « la plus compliquée dans [s]on séjour en Suisse », motivant son choix de raconter l'événement par « le niveau de stress » engendré par les « problèmes administratifs ». Maria souligne, comme vu précédemment, sa réticence à parler au téléphone, quelle que soit la langue, mais mentionne l'impatience ressentie de la part de son interlocutrice comme très inconfortable. Domenica se rappelle s'être sentie jugée au point de perdre ses moyens, et Jérémie évoque une « honte énorme », accentuée par la comparaison avec ses camarades d'échange, qu'il percevait comme plus compétents : il confie s'être « senti illégitime d'étudier dans ce lycée germanophone. »
Il est ainsi notable que, dans tous ces récits, le problème ne réside jamais dans une incapacité à agir ou interagir : une solution satisfaisante est finalement trouvée dans chaque situation, et une langue jugée inadéquate par soi ou par autrui (Maria) n'a pas empêché la communication. En ce qui concerne les solutions mises en œuvre, toutes font appel à une action, le plus souvent langagière, ce qui souligne encore une fois que le degré de maitrise linguistique n'était pas le principal obstacle. La difficulté fondamentale semble donc davantage liée aux émotions négatives éprouvées dans l'instant — une insécurité sociolangagière ancrée dans la situation vécue – et à leurs conséquences qui peuvent, à l'exemple de Domenica, modifier radicalement les choix individuels. Si, dans un premier temps, ces récits associent tous ce ressenti à la langue, il apparaît ensuite que le sentiment de honte et de malaise constitue l'obstacle principal à l'agir social, bien plus que des compétences linguistiques imparfaites mais néanmoins suffisantes pour mener à bien l'interaction. La confrontation génératrice d'insécurité apparait donc bien d'abord relationnelle, plutôt qu'épistémique : il reste à savoir de quelle nature sera la résolution du conflit sociocognitif.

4.2 Théorisation de l'insécurité

Dans une deuxième phase de réflexion, les étudiant·e·s mobilisent des concepts théoriques qui leur semblent utiles pour analyser plus en profondeur l'expérience décrite en début de texte, et cette analyse théoriquement fondée constitue le cœur de leurs travaux de validation. Parmi ceux analysés ici, trois axes apparaissent, en lien avec l'insécurité : la question des positionnements sociaux, celle de l'agir social et celle du sentiment de légitimité.

4.2.1 Insécurité et positionnements sociaux

Dans son analyse, Domenica met particulièrement l'accent sur les jeux de pouvoir qu'elle considère comme la source de la situation décrite :

Au départ, mon **auto-positionnement** était positif, mais l'**hétéropositionnement** - la **place** que la **communauté** me réservait dans cet environnement social - a exercé une influence sur mon **rapport à la langue**, projetant cette vision sur ma perception personnelle. De plus, je pense pouvoir affirmer avoir subi un **processus de minorisation cachée**, car mes compétences linguistiques ont été jugées en fonction de mes origines tessinoises, **me soustrayant à des critères objectifs d'évaluation**. (je souligne)[6]

Dans cet extrait, l'étudiante fait une première distinction entre auto- et hétéropositionnement social, deux concepts adaptés des travaux de Davies et Harré (Davies & Harré, 1990; Zeiter & Ben Harrat, 2022) et abordés à la fin du semestre dans le chapitre dédié à la langue comme enjeu de pouvoir. Au début de son texte, Domenica décrit le français comme « la seule langue à côté de l'italien [qu'elle n'a] jamais hésité à pratiquer et toujours presque sans insécurité linguistique malgré [s]es fautes, au moins jusqu'au début de [s]es études universitaires » : ceci est parfaitement cohérent avec sa maitrise linguistique « quasi -native » telle que je l'ai décrite plus haut. Dans le système scolaire helvétique par ailleurs, la maturité gymnasiale (Bac) conduit officiellement les étudiant·e·s jusqu'au niveau B2 en langue étrangère, en l'occurrence pour Domenica en français et anglais. Or l'entrée en Bachelor (licence) à l'Université de Lausanne exige un niveau B1 en français, ce qui lui permet de commencer ses études sans avoir à passer d'examen de langue. Cette légitimité administrative vient donc renforcer un sentiment de légitimité préexistant, évoqué dans l'extrait ci-dessus, qui est propre à Domenica. C'est donc complètement légitimement, à ses yeux et à ceux de l'administration, que l'étudiante commence ses études en Français moderne, puisqu'elle remplit les critères administratif et ne ressent *a priori* aucune gêne. L'événement relaté dans son travail la confronte cependant à un hétéropositionnement complètement contraire à son autopositionnement, ce qui a un impact très fort sur ce dernier : elle le décrit sous la forme d'une « influence sur [s]on rapport à la langue projetant cette vision sur [s]a perception personnelle ». La question qui se pose est cependant de savoir comment un seul événement, qui dure à peine quelques minutes, peut s'avérer suffisamment fort pour transformer un autopositionnement positif en autopositionnement négatif. Domenica se sert alors d'u

n concept développé pour le cours, la « minorisation cachée », qui montre comment le déclaratif institutionnel d'ouverture à la diversité linguistique et sociale (en l'occurrence, être au bénéfice d'un diplôme et d'un niveau de langue jugés suffisants) peut s'articuler à un processus de stratification sociale pour attribuer à chacun·e une place spécifique dans la société : Domenica estime ainsi, au moment de l'analyse un an plus tard, que le rejet ressenti à cette occasion vient de ses origines et non de ses compétences langagières. Sur le moment, l'expérience est ressentie de manière suffisamment violente pour qu'elle se réoriente en Français langue étrangère, c'est-à-dire change son projet d'étude, sur la base du faux diagnostic d'un niveau de langue insuffisant : il est difficile de savoir si elle aurait mieux résisté à ce qu'elle a perçu comme une stigmatisation si elle avait identifié immédiatement que le problème venait de ses origines ou… d'un autopositionnement peut-être moins solide que ce qu'il n'y parait :

peut-être Domenica a-t-elle plus ou moins consciemment perçu un écart entre le niveau B2 officiellement acquis dans ses études secondaires et les compétences langagières nécessaires pour étudier en Français moderne.
Izuma mobilise également les notions d'auto- et d'hétéropositionnements, mais dans une utilisation différente :
Par conséquence, je pourrais dire que l'**auto-positionnement** n'est jamais fixé et cela peut changer facilement selon la situation (avec qui je parle, de quel sujet je parle, etc.). Je pourrais également dire que l'**auto-positionnement** n'est pas forcement lié au niveau de la langue parce que mon **auto-positionnement** a changé même si j'avais le même niveau de français dans ces deux cas au-dessus. En même temps, comme la chercheuse de l'article précédent [l']a également mentionné **« cette auto-évaluation est toutefois elle-même fluctuante » (BILLIEZ, 2005 : 325)[7]**. (…)
L'événement relaté par cette étudiante démarre à la réception d'un courrier d'assurance, qu'elle peine à comprendre et face auquel elle ne sait pas comment agir. Il se prolonge, dans les jours et semaines qui suivent, par mail puis par oral, jusqu'à la résolution du cas. Izuma oriente sa compréhension de l'autopositionnement vers le sens micro de l'interaction, mentionnant l'importance du contexte – évoqué durant le cours à partir des travaux de Hymes (1984) sur la compétence de communication – et donc du caractère fluctuant des positionnements énonciatifs. Cette réflexion permet à Izuma de renforcer son hypothèse de départ, à savoir des difficultés liées à sa méconnaissance du système suisse d'assurance en sus de sa peur de s'exprimer en français, plutôt que liées à ses compétences langagières effectives.
De manière intéressante, ces deux étudiantes mobilisent les mêmes notions dans des directions un peu différentes, mais tout à fait correctes d'un point de vue théorique. Elles ne se contentent pas de répéter les définitions vues en cours : au contraire, elles se les approprient dans une perspective critique, distanciée, en les transférant à leur propre situation, ce qui témoigne du fait qu'elles les ont assimilées.

4.2.2 Insécurité et socialisation

Izuma approfondit son analyse en s'appuyant sur un article de Billiez (2012), lu en cours, et rejoint finalement l'approche de Domenica en termes de positionnements sociaux :
En troisième lieu, je mentionne le terme de légitimité/ illégitimité. En étant donné que les apprenants de la langue étrangère vivant dans un pays étranger est un contexte moins habitué que dans leur pays natal, **le sentiment de légitimité/ illégitimité** peut être plus **fluctuant** que dans leur pays. (…) Personnellement, ce sentiment peut être diffèrent à l'oral et à l'écrit en français. D'abord, si je compare le niveau de légitimité à l'écrit et à l'oral, je vais clairement choisir à l'écrit. (…) Pourtant, le niveau de légitimité dans ces deux contextes, à l'écrit et à l'oral, peuvent varier à qui je m'adresse **(sécurité socio langagière)** et duquel sujet je parle. Par exemple, si je parle avec les gens que je connais très bien **(communautés de pratiques)**, en général, je sens plus à l'aise et en même temps, puisque les amis et les connaissances ne prennent pas mal quand je parle un peu lentement et quand je fais quelques fautes, je peux expliquer des choses mieux et organiser des idées plus claires parce que je peux prendre le temps à

réfléchir des phrases en français.
Izuma explore ici le rôle que jouent les rapports sociaux dans le vécu linguistique d'une personne allophone, c'est-à-dire leurs espaces de socialisation. Selon elle, le caractère fluctuant de l'autoévaluation de sa maîtrise de la langue, notion inspirée de Billiez (2012), s'explique par la perte de repères inhérente à la vie à l'étranger. Comme elle l'indique, ce contexte est « moins familier que le pays natal » et peut représenter une difficulté dans certaines situations. Bien qu'elle ne cite pas directement les travaux de Wenger (2009) sur les communautés de pratique — concept seulement évoqué en cours —, elle utilise néanmoins la notion pour expliquer la différence souvent mentionnée par les allophones entre le degré de confort à l'écrit et à l'oral : le temps nécessaire pour formuler ses idées n'est pas seulement une question de médium, mais dépend aussi de la réception du message et donc de la socialisation.
De son côté, Domenica analyse également la manière dont les rapports sociaux ont influencé son insécurité sociolangagière. Au début de ses études universitaires, entre septembre et février, sa socialisation avec les étudiant·e·s francophones était encore limitée. Avec le confinement, qui débute en février 2020, l'opportunité de renforcer son répertoire francophone par immersion en contexte homoglotte se transforme en impossibilité, en raison des cours en ligne. Comme Izuma, Domenica mobilise des théories issues de la recherche en acquisition des langues pour expliquer son expérience, bien qu'elle aille, conformément à la consigne pour les Bachelor, chercher des références hors de celles du cours :
En effet, cet événement a entravé deux des trois facteurs qui, selon Klein, avec la capacité linguistique individuelle, constituent les piliers du processus d'acquisition d'une langue étrangère (Klein, 1994) : l'impulsion d'apprendre - l'ensemble de facteurs qui poussent un apprenant à appliquer ses propres compétences - et l'accès à la langue - la possibilité de communiquer. En particulier, il a été démontré que cette dernière est particulièrement efficace si elle s'effectue par le biais d'interactions exolingues, qui impliquent une asymétrie dans le répertoire linguistique des interlocuteurs (Porquier, 1984).
Domenica approfondit ensuite son analyse en mobilisant des théories sur la socialisation langagière (Sterponi & Bhattacharya, 2012), les communautés de pratique (Wenger, 2009) et l'étayage (Bruner, 1983), constituant ainsi un cadre théorique solide sur l'acquisition des langues qui lui permet d'identifier les éléments ayant contribué à son insécurité durant cette période. Ce cadrage théorique dépasse cependant la simple dimension académique : il témoigne, comme pour Izuma, d'une authentique réflexion sur les processus en jeu, qui lui permet de reconsidérer son parcours sous un nouvel angle. Tout comme Izuma déconstruit la distinction entre l'oral et l'écrit en fonction de la socialisation et de ses effets sociaux, les conclusions de Domenica montrent une réaffirmation de son positionnement en français, un « rétablissement sociolangagier », pourrait-on dire, qu'elle décrit comme ayant transformé sa perception de sa trajectoire langagière et sociale :
mon rapport au français est très positif grâce aux cours […] qui m'ont permis de relativiser certains épisodes, de réévaluer certaines **dynamiques sociales** d'un autre point de vue et de comprendre que je suis **légitime** pour parler français, même si je commets des erreurs et que mon accent est caractérisé par des nuances italianisantes.

En particulier […] j'ai pu me distancier de certains événements passés avec lucidité, en les rationalisant et en leur donnant un nom, également à ces sentiments de désorientation (**ébranlement identitaire**) et de **marginalisation** (**minorisation cachée**).

4.3 Transfert dans d'autres contextes

Comme mentionné en introduction, cet exercice de réflexion dépasse la compréhension personnelle des dynamiques d'appropriation langagière ainsi que du rôle et des sources de l'insécurité sociolangagière. L'enjeu est également d'en tirer des enseignements transférables à d'autres situations afin de mieux comprendre les facteurs sociaux et subjectifs qui influencent l'entrée dans une nouvelle langue en général. Les travaux analysés montrent que ce processus est d'abord individuel, ce qui renforce les compétences d'apprentissage des étudiant·e·s, avant de pouvoir se transférer à d'autres contextes.

4.3.1 Pour l'apprentissage

Cette dynamique d'apprentissage universitaire repose sur l'alternance entre l'analyse empirique individuelle et la théorisation, rendue possible par les consignes et les références scientifiques exigées. Izuma, par exemple, pousse sa réflexion jusqu'à aboutir aux effets bénéfiques des situations d'insécurité sur l'apprentissage d'une langue en général :

En même temps, ces exemples montrent que ces genres de notions n'ont pas forcément le lien direct à une langue (comme le niveau de langue chez apprenant), mais ils ont le lien surtout à la société ou à la perception sociétale. (…) C'était surtout un moment dur et compliqué parce que cette situation m'a fait sentir l'insécurité linguistique et l'illégitimité. Cependant j'ai eu d'autres sentiments en avançant vers la résolution, comme le sentiment de légitimité. Donc en surmontant ce problème, il y avait plusieurs perspectives qui ont été influencés positivement. (…) En conséquence, je conclus que n'importe quelle action qu'on a dans la vie quotidienne peut être des évènements profitables pour apprendre une nouvelle langue et le processus de contact avec d'autres gens (situation de communication, particulière d'interaction) influence beaucoup sur l'apprentissage de la langue.

Cet extrait montre une généralisation (présent de l'indicatif, énonciation en « on » et expressions telles que « ce type de notion » ou « toute action ») qui encadre le récit personnel. L'expérience individuelle y apparaît comme spécifique (imparfait, énonciation en « je », vocabulaire lié au ressenti), servant ici d'illustration à une conceptualisation théorique, ce qui témoigne de l'intégration des connaissances acquises dans le cours.

Cette théorisation reste cependant incomplète en ce qu'elle néglige les situations où l'insécurisation sociolangagière peut fortement affecter la trajectoire individuelle. Bien que, dans le contexte universitaire, la plupart des situations délicates aient été surmontées avec succès[8] par les étudiant·e·s, certaines ont néanmoins eu des

répercussions importantes, comme l'expérience de Domenica. La perspective d'Izuma semble influencée par sa propre position sociale et son parcours, ce qui limite sa capacité à envisager des situations moins favorables – notamment des parcours migratoires plus précaires. Cela appelle à nuancer l'idée que « toute action est profitable », une question abordée en cours sur la base d'un article de Roberts (1999). L'expérience d'Izuma, bien que juste dans son principe, mériterait donc d'intégrer cette nuance, même si elle étudie dans un cursus de langue et non dans un Bachelor la formant aux enjeux de la discipline FLE. Il est vrai cependant que, de manière générale, une difficulté surmontée et analysée après coup, si ce n'est sur le moment, contribue à renforcer la sécurité et la légitimité : c'est bien là d'ailleurs l'un des objectifs de cette séquence didactique.

Maria arrive à une conclusion similaire, bien que plus argumentée à partir du cadre théorique du cours. L'importance d'analyser l'accès aux pratiques sociales pour comprendre les modalités de l'appropriation langagière est ainsi renforcée par une étude scientifique ancrant cette dynamique dans les notions de trajectoire et de contexte socio-historique. La notion de « communauté de pratique » de Wenger (2009) est contextualisée dans son cas comme « communauté universitaire de Lausanne », ce qui témoigne d'une bonne compréhension du concept :

L'événement que j'ai décidé de raconter a favorisé mon **accès à une pratique sociale**, notamment au niveau de l'université. Comme Zeiter (2016, p. 30) a indiqué dans son article, « L'expérience individuelle modifie donc bien le sens que la personne donne à sa trajectoire et au contexte socio-historique qui la structure ». À l'époque, je n'ai pas donné l'importance à cet événement, mais aujourd'hui j'estime que la conversation avec une assistante de la FAE m'a montré des possibilités diverses de l'université. Je me suis sentie comme une partie de la **communauté universitaire de Lausanne**. Maintenant, lorsque je réfléchis à cela, il y a une importance pour moi de voir que l'université considère ma situation.

Maria explique ensuite comment cette expérience, au-delà de sa portée symbolique, lui a offert une intégration plus approfondie dans cette communauté de pratique et, ainsi, un accès accru aux ressources sociolangagières :

j'ai commencé à chercher d'autres associations universitaires à l'Unil ou ailleurs, et juste après cet événement, j'ai démarré ma formation (…) dans le domaine d'une production de Start Up. Grâce à la subjectivité positive et la croyance en moi, j'ai trouvé plusieurs associations à l'Unil et j'ai agrandi mon cercle d'amis. Tout cela, grâce aux ressources internes et sociales que j'ai trouvées autour de moi et j'ai commencé à les utiliser.(…) Ce processus d'apprentissage et le parcours universitaire à Lausanne m'ont donné l'envie de continuer à étudier les langues. Le pouvoir lié avec la langue française n'arrête pas avec l'éducation, il m'a donné la confiance de poursuivre mes projets d'avenir.

Maria souligne ici que cette expérience apparemment anodine a servi de déclencheur de socialisation, permettant un accès à des pratiques sociales qui ont renforcé ses compétences sociolangagières. Contrairement à Izuma, Maria, au bénéfice d'un statut de réfugiée, a parcouru un chemin long et ardu pour reprendre une formation universitaire, et l'appartenance à une communauté prend donc une dimension symbolique et re-socialisante forte. Ces éléments sont d'autant plus fondamentaux dans

le cadre du processus d'asile qu'ils permettent de restaurer progressivement un sentiment d'appartenance et de stabilité. À travers des parcours de mobilité choisie ou contrainte, il apparaît ainsi également que l'analyse des difficultés rencontrées contribue à renforcer les ressources transversales utiles pour le présent et l'avenir.

4.3.2 Pour l'enseignement

Izuma et Maria, toutes deux en Diplôme de langue, théorisent leur analyse de l'insécurité sociolangagière dans une perspective d'acquisition des langues et généralisent leur expérience à celle de tout·e apprenant·e. Par contraste, Domenica et Jérémie, inscrit·e·s en Bachelor (licence), externalisent leur réflexion : il et elle ne se considèrent plus comme apprenant·e·s de français mais se forment en vue de pratiques professionnelles où la langue étrangère joue un rôle. Cet objectif, bien que non mentionné explicitement dans les maquettes actuelles du Bachelor FLE, correspond à l'esprit de ce grade dans d'autres institutions.
Domenica, qui travaille comme tutrice au sein de l'institut, réfléchit ainsi à l'impact de ses actions sur la trajectoire sociolangagière des étudiant·e·s débutant·e·s en langue :
Cependant, ce qui m'a le plus frappée, c'est de me rendre compte du pouvoir que les mots et les actions peuvent exercer sur la trajectoire sociolangagière d'un individu, en influençant positivement ou négativement sa confiance pendant ses performances. Il était donc inévitable de réfléchir à la figure de l'enseignant et à sa délicate responsabilité, surtout pendant les heures passées (…) en tant que tutrice, (…).
Ici, Domenica transfère son expérience personnelle à une réflexion plus générale sur l'enseignement. Son travail confirme l'hypothèse initiale, en montrant qu'une connaissance approfondie des situations d'apprentissage renforce la compréhension des enjeux andragogiques. Dans la suite de cet extrait, elle décrit comment elle-même a contribué, à sa mesure, à renforcer la sécurité sociolangagière des étudiant·e·s qu'elle accompagne :
En effet, (…) tous les étudiants souffraient d'insécurité linguistique (…) Au cours du semestre, je me suis rendu compte, d'une part, à quel point la figure de tutrice est fondamentale pour les interactions exolingues et, d'autre part, sa fonction de médiation avec laquelle ils peuvent se confronter et confier leur expérience personnelle. (…) Ils ont réalisé que ce qui au début de l'année semblait être un objectif inatteignable – « atteindre mon niveau de langue » -, en décembre, ne le semblait plus et ils sont conscients qu'ils peuvent l'atteindre un jour. Il était émouvant d'entendre certains d'entre eux me dire que j'avais raison et que, petit à petit, ils se sont améliorés, étant capables de converser en français avec moi sans être freinés par l'insécurité linguistique ou le sentiment d'être jugés.
Ses connaissances sur l'insécurité sont ici mobilisées, et à juste titre : dans son rôle de tutrice, elle agit principalement sur l'insécurité linguistique, dans la perspective de la réussite d'un examen de langue portant essentiellement sur le système. Elle analyse cependant ses interactions comme relevant de situations de communication exolingue (Porquier, 2003), une notion évoquée en cours, et s'y intéresse cette fois en termes sociolangagiers, considérant la nécessaire gestion de la relation asymétrique en situation andragogique. Elle l'analyse par le prisme d'une relation de pouvoir dans

laquelle elle domine de par sa fonction et son degré de maitrise linguistique plus élevé, et considère son rôle comme de « médiation » : d'une certaine manière, elle semble avoir reproduit empiriquement la démarche réflexive qu'elle suivait en cours en parallèle. En ceci, elle analyse une démarche de conscientisation des enjeux favorable à la sécurisation sociolangagière, qu'elle définit comme l'articulation d'une « insécurité linguistique et du sentiment d'être jugé ». Sans aller jusqu'à une réelle réflexion sur la manière dont la pratique enseignante doit prendre en considération la question de l'insécurité sociolangagière, Domenica en souligne cependant la pertinence dans la formation en langue.

4.3.3 De l'enseignement à l'administration publique

L'analyse de Jérémie illustre une compréhension critique des enjeux liés à l'apprentissage des langues en situation de migration, malgré sa position atypique par rapport aux autres étudiant·e·s du cours. Contrairement aux apprenant·e·s pour qui l'acquisition s'accompagne d'insécurité sociolangagière, Jérémie bénéficie d'une position de « local » a priori légitime, maîtrisant parfaitement le français et intégrant sans difficulté les codes culturels et académiques suisses. Son expérience d'échange durant six semaines en Suisse alémanique lui procure une situation d'immersion qui n'implique pas de véritables obstacles sociolangagiers : si certaines habitudes sont forcément différentes entre les régions linguistiques de la Suisse, il reste dans son pays, parmi des concitoyen·ne·s qui, pour beaucoup, maitrisent le français, et son statut d'étudiant en maturité gymnasiale (Bac) est très valorisé en Suisse[9].
Cependant, Jérémie témoigne d'une remarquable capacité d'auto-analyse, adoptant un regard réflexif qui prend en compte les limites de sa propre expérience par rapport à des parcours de migration plus complexes :
Néanmoins, je tiens à apporter des nuances à mon expérience. J'étais en Suisse allemande, la majorité des gens à qui je me suis adressé avaient un très bon niveau de français et je connaissais déjà très bien les normes sociales et la culture. Pour un apprenant ne maitrisant pas le français ou l'anglais et n'étant pas accoutumé à la culture suisse, la situation aurait été bien plus complexe.
Pour certains, cela aurait certainement abouti à un processus d'apprentissage et de prise de confiance comme pour moi. Pour d'autres, selon moi, cela les aurait plongés dans un mutisme et ils se seraient retrouvés exclus de la société.
Conscient que son immersion a été facilitée par la proximité culturelle et linguistique avec les personnes rencontrées, il se met à la place de celles et ceux qui, ne possédant ni le même niveau de maîtrise linguistique ni la même familiarité avec les normes sociales suisses, seraient plus vulnérables. En projetant les difficultés que d'autres pourraient rencontrer, il démontre sa capacité à déconstruire les privilèges associés à sa propre expérience, pointant les risques de marginalisation et d'exclusion que peut entraîner un manque de sécurité sociolangagière pour des personnes en situation de migration.
En outre, Jérémie, comme Domenica, s'appuie sur les connaissances théoriques acquises pendant le cours pour aller au-delà de la seule réflexion personnelle. Lui aussi exprime l'importance de sensibiliser les apprenant·e·s aux ressources sociolangagières

dont ils et elles disposent, suggérant que cette prise de conscience pourrait atténuer leur insécurité face aux défis linguistiques et culturels. Son analyse se poursuit sur le terrain des politiques publiques, où il propose des initiatives de sensibilisation des autorités aux difficultés d'intégration linguistique rencontrées par les migrant·e·s :

C'est pour cela que je pense qu'il est très important de faire prendre conscience de leurs ressources langagières, de leurs répertoires langagiers aux apprenants de langues, afin de leur éviter un sentiment de totale impuissance. D'une autre part, il me semble essentiel de procéder à un travail de sensibilisation auprès des autorités afin de rendre ce type de démarches plus aisées et moins stressantes pour les (…) personnes issues de l'immigration.

Cette approche, rare parmi les étudiant·e·s du cours, témoigne de sa capacité à traduire son apprentissage universitaire en propositions concrètes pour l'amélioration de l'insertion sociolangagière des personnes migrantes.

La réflexion de Jérémie se distingue ainsi par sa capacité à relier son expérience personnelle à des problématiques sociales plus larges, et cette projection professionnelle montre une aptitude à penser les enjeux de l'enseignement-apprentissage des langues au-delà du cadre universitaire. En cela, il répond pleinement à l'objectif du cours mentionné en introduction : former de futur·e·s professionnel·le·s capables de mobiliser leur expertise pour influencer les contextes sociaux et politiques. Sa perspective en tant que potentiel futur cadre est d'autant plus prometteuse qu'elle repose sur une connaissance fine du contexte local, qu'il sait enrichir par une ouverture à des réalités moins favorisées. En somme, Jérémie incarne le profil de futur professionnel que j'appelais de mes vœux au début de cet article : sensibilisé aux défis de l'apprentissage en contexte migratoire, sa réflexion critique et de son positionnement social semblent le rendre apte à faire valoir cette compréhension dans sa carrière. C'est du moins ce que l'on peut espérer en intervention sociale, sans évidemment pouvoir en être complètement certain.

5. INSÉCURITÉ ET LANGUE : QUELS DIAGNOSTICS POUR QUELLES INTERVENTIONS ?

La compréhension de l'insécurité linguistique et de l'insécurité sociolangagière, lorsqu'elle est enrichie par des outils théoriques appliqués à des situations concrètes, permet de mieux cerner leurs dimensions et leurs origines. Elle rend possible la distinction entre ce qui relève de la structure sociale et ce qui découle du ressenti individuel, de discerner ce qui dépend véritablement de la langue de ce qui touche à l'expérience générale de la vie en société, de relativiser le rôle de la maîtrise linguistique par rapport aux compétences sociolangagières et aux besoins sociaux, et enfin de valoriser les compétences plutôt que les lacunes, cette fois-ci par la personne elle-même et non par un jugement extérieur. Puisque l'insécurité sociolangagière est une réalité intime et complexe, seule la personne qui en fait l'expérience est toutefois pleinement capable de la comprendre, de la déconstruire, de l'analyser et d'en faire une force, sans que cela signifie pour autant que tout est relatif, subjectif, et que tout se vaut. Au contraire, il est essentiel de souligner que les dynamiques sont similaires et

communes à tou·te·s les apprenant·e·s de langue, quels que soient leur âge, leur statut ou leurs origines : seules diffèrent les modalités concrètes dans lesquelles se matérialisent ces dynamiques. En reconnaissant avoir ressenti de l'insécurité, il devient ainsi possible de prendre conscience des obstacles que l'on a soi-même surmontés, de déceler des ressources transversales utiles dans d'autres situations et de percevoir ces dynamiques chez autrui. Dès lors que ce sentiment diffus d'insécurité se transforme en une réflexion consciente et analytique, il peut – et j'insiste sur cette modalisation, car rien n'est jamais ni simple, ni suffisant, ni automatique dans l'apprentissage d'une langue ! – devenir un tremplin dans l'appropriation langagière et l'insertion sociale.

La rédaction d'un travail universitaire sur ce sujet requiert certes des compétences linguistiques, discursives et académiques spécifiques, qui se construisent dans un cadre de formation précis, et dont tout·e apprenant·e ne dispose pas nécessairement, évidemment. Les travaux d'Izuma, Maria, Domenica et Jérémie montrent en effet que cette réflexion se module en fonction non seulement des objectifs de formation, mais aussi des aspirations personnelles : elle reste donc orientée vers la question empirique ou théorique de l'apprentissage de la langue et vers l'enrichissement de connaissances et de compétences diverses liées à cette question, de manière plus réflexive. Comme le souligne Domenica au sujet de son expérience de tutrice, d'autres dispositifs de sécurisation existent toutefois, pour autant que les formateur·trice·s soient conscient·e·s de cet enjeu, et il n'est donc pas forcément nécessaire d'aller aussi loin que ce qui a été présenté ici, uniquement destiné à des étudiant·e·s universitaires. Le transfert dont font preuve ces quatre étudiant·e·s, chacune et chacun à sa manière, témoigne en effet de la possibilité de transposer cette dynamique réflexive sur l'insécurité à d'autres contextes, que leur créativité saura sans doute reconnaitre. Ce constat met en évidence l'importance, l'utilité et la possibilité de sensibiliser à ces dynamiques les personnes actives dans l'accompagnement sociolangagier en contexte d'insertion ou de réinsertion socioprofessionnelle, afin qu'elles soient mieux prises en compte dans l'évaluation de la réussite ou des limites des politiques publiques. Cela est particulièrement crucial lorsqu'il s'agit de faciliter l'intégration langagière et sociale de populations précaires (Pivot & Zeiter, 2025), qui risquent de se voir davantage encore déséquilibrées et fragilisées à force d'expériences désécurisantes répétées.

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

Adami, Hervé, André, Virginie, & Langbach, Valérie (Eds.) (2023). *Les adultes en insécurité langagière. Enjeux sociaux et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Bernstein, Basil. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 55-69.

Billiez, Jacqueline (2012). Plurilinguisme des descendants de migrants et école: évolution des recherches et des actions didactiques. *Les cahiers du GEPE*.

http://www.cahiersdugepe.fr/index2167.php
Boudreau, Annette (2021). *Dire le silence. Insécurité linguistique en Acadie 1867-1970*. Sudbury: Prise de parole.
Boudreau, Annette (2023). *Insécurité linguistique dans la francophonie*. Ottawa: University of Ottawa Press.
Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
Bruner, Jerome Seymour (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
Buchs, Céline, & Delobbe, Nathalie (2024). Interactions sociales, conflits sociocognitifs et apprentissage. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (5ème édition ed., pp. 374-396). Paris: Dunod.
Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Facultas Verlag UTB.
Busch, Brigitta (2015). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben - The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics, 38*(3), 340-358. doi:10.1093/applin/amv030
Davies, Bronwyn, & Harré, Rom (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 20*(1), 43-63.
Edmondson, C. Amy, & Bransby, P. Derrick (2023). Psychological Safety Comes of Age: Observed Themes in an Established Literature. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10*(1), 55-78. doi:https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-055217
Francard, Michel, Geron, Geneviève, & Wilmet, Régine (Eds.) (1993). *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* (Vol. 1). Louvain-la-Neuve: Peeters.
Hymes, Dell (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Didier.
Klein, Wolfgang (1984/1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
Pivot, Bénédicte & Zeiter, Anne-Christel (2025). *Langues et précarités*. Paris: Éditions des Archives contemporaines.
Porquier, Rémy (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In Bernard Py (Ed.), *Acquisition d'une langue étrangère* (Vol. III, pp. 17-47). Neuchâtel: Presses de l'université de Paris VIII.
Porquier, Rémy (2003). Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue. *LINX*(49), 51-62. doi:En cours d'attribution
Quiamzade, Alain, Mugny, Gabriel & Butera, Fabrizio (2014). *Psychologie sociale de la connaissance.* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
Roberts, Celia (1999). Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours? *Langages, 134*, 101-123.
Sterponi, Laura & Bhattacharya, Usree (2012). Dans les traces de Hymes et au-delà: les études de la socialisation langagière. *Langage et Société, 139* (1), 67-82.
Wenger, Etienne (2009). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
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 & Ben Harrat, Malika (2022). Derrière la langue, les positionnements sociaux. Pouvoir faire entendre sa voix en langue seconde. *Nouvelle Revue Synergies Canada, 15*(La notion de voix en sociolinguistique et sciences sociales), 1-11. https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc/article/view/6502

[1] À l'heure de la rédaction de cet article, d'importantes modifications sont en cours dans les maquettes des différents cursus. Il faut donc considérer cette contextualisation comme exemplaire de certains types de formation.
[2] À l'exception, bien sûr, de celles et ceux qui étudient ou ont étudié les sciences du langage.
[3] https://www.unil.ch/fle/fr/home/menuinst/formations.html
[4] Des extraits de ces premiers travaux sont copiés dans la présentation PowerPoint commentée par l'enseignante pour illustrer les différents courants de la linguistique, de Saussure à la sociolinguistique critique.
[5] Les extraits des travaux d'Izuma, Maria, Domenica et Jérémie analysés dans ce chapitre sont transcrits dans leur forme originale, sans correction de langue.
[6] Les termes en gras sont des notions travaillées en cours durant le semestre que les étudiant·e·s mobilisent pour leur analyse. Pour le reste, les extraits de textes sont reproduits tels qu'ils ont été produits.
[7] Il s'agit en fait de Billiez, 2012 : Izuma fait ici une erreur dans la référence.
[8] En Suisse, environ 15% de jeunes choisissent la voie universitaire. L'accès est assez ardu, en termes de trajectoire scolaire et de ressources financières notamment. Pour les personnes étrangères, ces difficultés se couplent à celles de la reconnaissance de leurs diplômes antérieurs et de leur niveau de langue. Il en résulte que celles et ceux qui entrent à l'université ont déjà surmonté beaucoup d'obstacles, en particulier lorsqu'ils ou elles sont au bénéfice d'un statut administratif lié au droit d'asile, comme c'est le cas de Maria. Le type d'événements relatés dans cet exercice n'en paraissent que plus anodins.
[9] Dans la ligne de ce qui est dit précédemment sur l'accès aux études universitaires, environ 23% environ des jeunes d'une cohorte font une maturité gymnasiale (qui mène à la formation tertiaire universitaire) et 16% une maturité professionnelle (qui mène à la formation tertiaire non universitaire). 60% des jeunes s'orientent vers des formations professionnelles. Le système scolaire helvétique se distingue sur ce plan de nombres d'autres pays occidentaux.