

Revue « *Contextes et Didactiques* », n°8, décembre 2016

Imaginaire colonial, *empowerment* et appropriation d'une langue seconde

Anne-Christel ZEITER
Université de Lausanne

Résumé :

Se pencher sur la trajectoire d'apprenant-e-s en langue seconde implique, pour comprendre le sens qu'ils donnent à leur appropriation langagière en fonction de leur expérience migratoire, de prendre en considération leurs structurations socio-historiques. Le contexte post-colonial sera donc traité ici en tant qu'interne à l'apprenant, et non en tant que contexte d'apprentissage, et permettra une réflexion sur l'évolution des représentations sociales individuelles dans une démarche biographique réflexive.

Mots-clés :

Appropriation langagière, biographie langagière réflexive, représentations, migration, post-colonialisme.

Abstract :

Examining second foreign language learners' trajectories aims at better understanding the links between language learning and migration. The trajectory must be conceived as anchored within a socio-historical context, as it is the case in this article. The post-colonial context will therefore be treated here as linked to the learner's trajectory, and not as the learning context of the second foreign language, which allows reconceptualising the evolution of individual social representations in a reflexive biographical approach.

Keywords :

Second foreign language learning, reflexive language biography, representations, migration, post-colonialism.

1. Introduction

En 2015, l'expérience migratoire d'un jeune Portugais de 25 ans vers la Suisse n'a, a priori, pas le moindre lien avec les contextes post-coloniaux. Pourtant, lorsque Vasco¹, la personne dont il s'agira dans cet article, réfléchit à son entrée dans le français et dans le monde académique, il convoque à plusieurs reprises l'Histoire coloniale portugaise pour expliciter le sens qu'il donne à ses positionnements sociaux en Suisse et aux rapports de pouvoir variables qui les accompagnent et le font se percevoir tantôt comme un travailleur étranger dominé socialement, tantôt comme un héritier des grands colons portugais. Ces positionnements liés à son imaginaire colonial mettent en évidence, comme on le verra, la complexité du sens que Vasco donne à sa migration, à son entrée dans le français et à sa nouvelle appartenance au monde académique, et donc aussi aux modalités de son appropriation du français à différents moments de sa trajectoire (Porquier, 1995). Ces positionnements ne transparaissent toutefois pas directement au travers d'une idéologie linguistique où le portugais serait présenté comme une langue dominante, mais dans l'articulation de dichotomies dominé/dominant et d'allusions à l'impérialisme portugais, à l'image de ce qu'identifie Garin (2014) dans le discours d'enseignants d'espagnol de l'institut Cervantès au Brésil. La perspective adoptée ici sur le contexte post-colonial s'intéresse donc à l'apprenant en tant qu'il se sent appartenir à des communautés imaginées – en l'occurrence, celle des colons portugais – et en tant que cette appartenance se tend et se détend au fil de ses crises identitaires et de ses (re)positionnements sociaux dans le champ du pouvoir.

La démarche, toujours en cours, menée avec Vasco s'intéresse aux liens entre les expériences migratoires et l'appropriation du français L2 d'étudiant-e-s universitaires en Suisse romande, en questionnant la manière dont des ressources issues de la culture universitaire et extra-universitaires s'articulent. Elle constitue le terrain d'une recherche² dont je ne présente ici que quelques extraits, et qui s'intéresse à l'influence de la migration sur la manière dont la personne se construit et s'imagine un avenir, c'est-à-dire organise sa vie dans le pays d'accueil, développe ses relations avec de nouvelles personnes, et réfléchit à sa place dans le monde. Afin d'avoir accès à la fois aux expériences concrètes de la personne et à ses réflexions, nous encourageons sa réflexivité en la poussant à expliciter les liens qu'elle tisse entre certains événements qu'elle considère comme importants pour son appropriation du français. Il s'agit donc d'une démarche biographique réflexive autant – si ce n'est plus – que narrative (Zeiter, 2016), susceptible d'identifier, dans l'analyse discursive des représentations mobilisées et des variations de positionnements énonciatifs, l'évolution – ou plutôt, les complexifications – du sens que la personne donne à ses expériences et qui influence les modalités de son appropriation langagière. Nous analysons ainsi ce que Jeanneret (2010) appelle « travailler ses représentations » en vue des repositionnements plus ou moins radicaux que la personne peut avoir à mener en contexte migratoire. En même temps, nous proposons à l'apprenant-e une démarche potentiellement favorable à son engagement dans l'appropriation langagière, dans la mesure où ce travail d'auto- et d'hétéro(re)positionnement provoqué par l'entretien biographique tel que nous le conduisons fonctionne comme une forme d'*empowerment*, tel que le décrit Norton (2000 : 23-24) à la suite de Cameron *et al.* (1992) : une recherche *sur, pour et avec* les sujets, par le biais de méthodes interactives ou dialogiques, dans le souci de combler l'inégalité inhérente à la situation d'adultes migrants souvent vulnérables et isolés, bénéficiant de peu de protections institutionnelles.

¹ Prénom d'emprunt.

² Cette recherche est menée en collaboration avec Thérèse Jeanneret, que je remercie ici de m'avoir permis d'utiliser nos données communes et d'avoir commenté le présent article.

Les démarches biographiques, si réflexives soient-elles, ont toutefois leurs limites (Zeiter, 2016), en particulier en termes d'agentivité que la personne parvient à déployer pour contrer les barrières qui se dressent sur son parcours d'appropriation d'une nouvelle langue et culture. Si la réflexivité développée dans le cadre de la démarche biographique l'aide à identifier ces barrières et à leur donner un sens, ses possibilités réelles de surmonter certaines d'entre elles pour accéder à des pratiques sociales (par exemple au marché de l'emploi, à un réseau social varié ou à des cours de langue) lui permettant de développer son répertoire langagier (Busch, 2015) sont parfois bien maigres, souvent limitées en termes de ressources sociales, financières et administratives, mais également en termes de ressources internes : le sens que la personne donne à son parcours, autrement dit sa subjectivité (Zeiter, à paraître-a) est structuré par toutes sortes de représentations individuelles socialement construites (Jodelet, 2008), qui renforcent parfois les techniques de gouvernementalité (Foucault, 1984) influant sur l'agir de la personne. Le motif post-colonial qui, sans être primordial dans la parole de Vasco, traverse pourtant son discours, me permettra dans cet article de souligner comment, en variant ses points de vue sur un même objet – en l'occurrence, le fait d'être étranger dans un pays, illustré par un parallèle avec la situation coloniale – la personne peut influencer son engagement dans son appropriation langagière. Le discours de Vasco rend ces enjeux particulièrement visibles par la manière dont il traite discursivement le « colonial » en lien avec son désir d'apprendre le français et d'intégrer un cursus universitaire, juxtaposant une représentation de lui-même comme héritier des anciens colons, comme dominé, minoré socio-historiquement et concrètement par des contingences économiques et sociales et comme dominant dans sa nouvelle identité en chantier d'étudiant universitaire plurilingue francophone (Zeiter, à paraître-a). Suite à la présentation des données et du contexte de la recherche, je montrerai ainsi comment Vasco se repositionne socialement au fil de ses expériences de socialisation en illustrant cette évolution par la manière dont il l'explique dans les entretiens à travers l'entrelacs d'une posture « post-coloniale » et d'une posture estudiantine. Ces changements de perspective, identifiables notamment dans ses manières de convoquer le motif colonial, le poussent d'abord à vouloir quitter la Suisse, puis à accepter d'y rester et d'en apprendre la langue, puis à poursuivre des études universitaires, ce qui n'était pas, *a priori*, dans ses perspectives d'avenir. Je conclurai sur l'intérêt didactique d'encourager la personne en situation de s'approprier une nouvelle langue à expliciter les liens qu'elle tisse entre ses expériences et à mieux identifier les enjeux de pouvoir dans lesquels elle est prise, en tant que dominée et/ou que dominante, pour renforcer ses possibilités d'agir dans le contexte et les contingences qui lui sont propres.

2. Colon, colonisé, colonisant

Vasco a quitté le Portugal en mars 2015 pour rejoindre ses parents venus travailler en Suisse. À 25 ans, il n'a jamais entamé de formation professionnalisante. Jusqu'à la fermeture du commerce familial en 2012, il a aidé ses parents, puis il a travaillé dans le bâtiment et dans une pizzeria, des emplois qui ne lui ont pas convenu et l'ont poussé à réfléchir plus sérieusement à son avenir. Sous la pression de sa petite-amie, étudiante universitaire au Portugal, il décide de gagner un peu d'argent avant de peut-être entamer des études. À son arrivée en Suisse, sans aucune notion de français, mais grâce au réseau social de ses parents, il accède rapidement à des ressources utiles, en termes de médiation linguistique et culturelle, d'aide financière et de conseils concernant son entrée sur le marché de l'emploi et de la formation. Il commence par suivre neuf semaines de cours de langue intensifs à l'université et atteint le niveau B1 (CECR). Il décide alors – et il y parvient – de tenter l'examen d'entrée à l'université pour effectuer un Diplôme de français langue étrangère qui lui permettra ensuite d'accéder à la Faculté des lettres.

Le premier entretien a été enregistré deux semaines exactement avant cet examen. Il s'y présente comme démotivé et déprimé, il se dit « malade » psychiquement. Il décrit sa première année en Suisse comme un rite de passage violent vers l'âge adulte et le statut de migrant. Cet inconfort « expérientiel » correspond chez lui à une remise en question de ses choix, sur la base de représentations défavorables de sa personnalité à ce moment et de sa place dans la société helvétique. Tout l'enjeu de la conversation entre lui et la chercheuse consiste à lui faire expliciter les raisons de son découragement. Elle cherche en ceci à développer une réflexivité critique, c'est-à-dire à lui faire prendre conscience du sens qu'il donne au mal-être qui le pousse à vouloir repartir au Portugal avant l'examen. C'est dans ce cadre qu'il fait allusion pour la première fois au passé colonial portugais, comparant sa situation aux « personnes de race nègre » (voir exemple 1) et aux Brésiliens immigrés au Portugal, comme on le verra.

Lors du deuxième entretien, un mois après la rentrée universitaire, nous lui proposons une démarche complète d'*empowerment* (Norton, 2000) : des entretiens à intervalles réguliers, un journal de bord de ses expériences sociales en français et un encadrement individualisé pour ses travaux académiques. Vasco est en train de découvrir le monde académique et présente sa réussite à l'examen d'entrée comme le moment charnière qui a fait basculer sa vie : il envisage maintenant de rester en Suisse au moins le temps de ce diplôme et présente une réflexivité critique par rapport à son état psychoaffectif lors du premier entretien : il lie sa réussite à l'examen préalable à un changement de statut social, qu'il illustre en relatant le profit de distinction dont il a joui, en tant qu'héritier du passé colonial portugais, dans une conversation avec d'autres étudiants.

Le troisième entretien se déroule durant les dernières semaines de l'année académique. Vasco s'y positionne par rapport à ses pairs, qui ont tous un parcours académique, contrairement à lui qui a quitté l'école à la fin de la scolarité obligatoire. Il se sent pourtant parfaitement à la hauteur et réfléchit déjà à la suite de ses études. Le motif post-colonial est ici à peine esquissé, dans la mention d'une collègue de classe, ancienne enseignante de mathématiques brésilienne, j'y reviendrai.

2.1. « Au Portugal, c'est la même chose pour les Brésiliens »

Dans le premier entretien, Vasco décrit sa difficulté à travailler en Suisse sous les ordres de ses compatriotes. Il relate, dans le tour de parole précédant l'exemple 1, avoir observé des rapports hiérarchiques « dégoûtants », qu'il n'identifie pas comme habituels au Portugal :

Exemple 1

- Che³ mais pourquoi il y a ce changement . quand les gens sont au Portugal et les gens sont ici c'est différent
- Va (...) si j'ai un fils (...) pour nourrir (...) il faut pas penser aux autres choses peut-être parce que quand on va pour autre pays on doit se mentaliser qui les choses changent drastiquement et on est toujours . dans un escalier on est toujours au sol (en bas) toujours en bas et on doit courir plus que les autres toujours c'est comme les personnes de race nègre (...) ils savent pas qu'ils doivent pour avoir certaines travaux certaines positions dans la société ils doivent courir plus que les autres toujours ça c'est une chose normale . c'est pas normal mais c'est normal c'est notre société . donc pour les émigrants c'est la même chose c'est la vie . je ne veux pas un monde global (...) comme ils ont appelé le nouvel ordre mondial tout le monde est tout le monde il y a pas de pays (...) je ne veux pas ça parce que qu'il faut les cultures (...) mais (...) c'est toujours difficile de donner une opportunité égale

³ Va désigne Vasco, Che la chercheuse qui l'interroge.

à une personne qui vient d'autres cultures (...) qui donner à une personne qui est de notre peuple notre propre nationalité qui parle comme nous c'est toujours plus facile même si elle a des choses qui . des piercings mais c'est suisse ouais ok c'est comme ça et au Portugal c'est la même chose pour les Brésiliens (...)

À la demande de la chercheuse, Vasco pose la situation migratoire comme cause de ce phénomène. Les contingences économiques structurent les modes de rapports sociaux dans le sens d'un repli de survie sur le noyau familial, au détriment de la solidarité communautaire. Il met en lien cette nécessité avec une reconfiguration identitaire nécessaire, liée à une technologie gouvernementale (Foucault, 1984) : l'état de domination provoqué par le statut migratoire se répercute dans des rapports de pouvoir qui, en retour, renforcent la domination. Ainsi la hiérarchie entre les migrants déjà établis et les nouveaux venus contribue-t-elle à renforcer ce que Vasco décrit comme l'échelle sociale au bas de laquelle se trouvent toujours les migrants. Il mobilise ici une représentation du statut des « personnes de race nègre » qui, s'il faut poser l'hypothèse d'un niveau de français l'empêchant de mesurer les connotations du mot « nègre », pose la différenciation interraciale comme habituelle pour expliciter le sentiment d'injustice dont il souffre en tant qu'étranger. Vasco analyse ce qu'il considère comme un fait avec une distance critique, posant la « culture » – appartenance à un peuple, nationalité et langue – comme une différence irréconciliable responsable des inégalités : il dit considérer cette échelle de valeurs comme moralement anormale, mais habituelle. Il exprime ici une norme immédiatement renforcée par un parallèle avec les Brésiliens, principaux travailleurs migrants au Portugal. Voici la suite de l'interaction :

Exemple 2

- Che tu savais ça avant de venir en Suisse ((?))
Va j'avais pas aucune idée je savais mais je savais pas que c'était comme ça je savais pas comment être dans cette chose-là parce que j'ai parlé beaucoup avec des Brésiliens (...) et j'aimais parler avec quelques-uns qui m'ont dit « c'est difficile c'est difficile pour ma mère pour mon père qui pour chercher du travail nous sommes Brésiliens » mais pour moi c'était il faut courir il faut chercher c'est toujours comme ça mais c'est pas comme ça je sais pas si les Brésiliens sont difficiles pour les Brésiliens aussi comme les Portugais sont pour les Portugais (...) je pense c'est plus les Portugais avec les Brésiliens (...) les Brésiliens ils aiment pas les Portugais aussi à cause de l'histoire ça reste toujours les pays africains qui sont notre colonie (...) mais (...) qu'est-ce un garçon de 20 ans (...) qui a pas (la responsabilité dans les colonies mm mm) la hâte (la haine) la haine c'est . dans ce pays c'est (...) beaucoup

Dans sa réponse, Vasco relate ne pas avoir envisagé la possibilité d'être lui-même positionné comme un migrant en Suisse, et dévoile un ébranlement identitaire (Jeanneret, 2010) source de mal-être. Il définit ce positionnement comme d'autant plus inconfortable qu'il l'a déjà observé chez des Brésiliens au Portugal en lui donnant, sur le moment, une réponse pragmatique et néo-libérale de dominant peu conscient des rapports de pouvoir. Son expérience suisse l'oblige toutefois à un autre regard : Vasco remonte le fil de la conversation pour revenir à la question des rapports hiérarchiques, qu'il interprète comme hérités du rapport colonial entre Portugais et Brésiliens, reportant une partie de la responsabilité des inégalités sociales sur les anciens colonisés : les Brésiliens conservent une « haine » injustifiée envers les Portugais contemporains qui n'ont plus rien à voir avec cette histoire.

Si le parallèle qu'il construit avec les travailleurs brésiliens lui permet ainsi de déplacer sa perspective de dominant à dominé, son analyse socio-historique est néanmoins structurée par un regard de colon sur les anciens colonisés qui ne lui permet pas de résoudre la question du comportement des Portugais en Suisse. Les représentations de Vasco sur les inégalités sociales liées à la migration apparaissent donc comme complexes et mouvantes. Devoir

expliciter sa pensée face à quelqu'un le pousse à donner à la situation des sens différents en fonction des points de vue à partir desquels il peut l'observer. On pourrait parler ici d'un « chronosociotope » (Zeiter, à paraître-b) complexe : Vasco parvient à déplacer sa subjectivité dans le temps (récit de son ancienne perspective à l'imparfait en opposition au présent de l'exemple 1), l'espace (Portugal ou Suisse) et les positions sociales qu'il occupe (fils du patron ou travailleur étranger), et à développer une réflexion critique bien qu'inaboutie sur ces positionnements.

2.2. « C'est mon pays ma fierté culturelle »

Le deuxième entretien débute avec une question sur ce qui a poussé Vasco à quitter le Portugal :

Exemple 3

le futur (...) j'ai vu que mon ambition était nulle qu'est-ce que je vais faire (...) il va m'arriver la même chose que aux autres qui sont là dans mon petit village dans la construction mais moi je peux pas (...)

Il se distingue ici des travailleurs manuels de son village, adoptant un positionnement de dominant qui se renforce lorsque nous l'interrogeons sur les cours de langue suivis, à son arrivée en Suisse, donc sur son premier contact avec le monde académique :

Exemple 4

c'était bien c'était très bien je me suis senti chez moi (...) pour la première fois

Vasco décrit un sentiment d'appartenance à un milieu qu'il aurait retrouvé sans avoir eu conscience qu'il le cherchait, au-delà même d'une communauté imaginée (Anderson, 1983). Symboliquement, il s'éloigne d'un statut qui le reléguait à l'échelon social le plus bas (exemple 1) pour atteindre un statut d'étudiant lui ouvrant concrètement la porte d'un autre marché professionnel :

Exemple 5

maintenant je vais avoir encore une nouvelle (...) étape de la recherche parce que maintenant je dois chercher un autre travail parce que maintenant je (...) dois chercher quand même mais en ayant déjà les études le carte (d'étudiant) oui c'est plus facile

Le motif du colonialisme réapparaît alors, toujours lié à son statut mais sous un autre angle puisque lié à un autre chronosociotope (dans le présent, avec des étudiants en Suisse) :

Exemple 6

(...) hier je parlais avec une fille de Hong Kong elle parlait de Macao qui a une lien très fort avec le Portugal (...) c'est vraiment quelque chose qui pousse la fierté portugaise des choses que j'aime bien parler et une Canadienne aussi qui disait qu'il y a une partie de Canada qui parle portugais (...) je sais que la culture portugaise est partout mais voir des personnes parler nous sommes pas une potence coloniale comme avant mais quand même la culture reste (...) ça m'aide aussi un peu c'est mon pays ma fierté culturelle

Le sens qu'il donne à ces conversations avec d'autres étudiantes est lié à ce qu'il ressent comme sa nouvelle appartenance à un milieu d'intellectuels cultivés, qui valorisent son identité culturelle en lui montrant qu'ils connaissent l'histoire portugaise et son ancienne hégémonie. Loin cette fois de refuser toute responsabilité dans l'histoire coloniale, il se positionne ici en héritier (« nous sommes ») et s'approprie une part de gloire coloniale (« mon pays ma fierté ») qui l'aide à se positionner en étudiant portugais plutôt qu'en travailleur migrant : ce nouveau statut lui permet ainsi de potentialiser la colonisation comme un capital

culturel qu'il détient, et non plus comme une source lointaine d'injustices, et en même temps de se distancier d'un statut insatisfaisant qui le reléguait symboliquement et concrètement au rang des colonisés, ce qui l'« aide aussi un peu » dans son repositionnement identitaire.

2.3. « Une évolution de mon sens de être bien »

Dans le troisième entretien, Vasco réaffirme son identité d'étudiant, en particulier lorsqu'il relate spontanément le cours qu'il vient de suivre :

Exemple 7

Va je sais pas si vous savez Quentin Mouron il était là dans la classe de X pour raconter son expérience ouais un écrivain de 26 ans mon âge (...) c'est une manière différente de voir l'écriture (...) qui change vraiment la manière de penser la lecture la littérature (...) c'était bien c'était juste aujourd'hui juste maintenant

Tout en soulignant l'écart qui les sépare – ils ont le même âge mais Vasco est loin d'être écrivain – il discute de la prose de Mouron en critique littéraire, soulignant une vision novatrice de la littérature, comme s'il l'avait étudiée depuis toujours. Dans la suite, il se positionne à plusieurs reprises dans ce sens, suggérant que ce qui lui manque par rapport à ses pairs est la méthode de travail, non les facultés intellectuelles :

Exemple 8

Che il y a des gens qui ont un peu le même genre de parcours ((?))
Va ils ont presque tous des cursus universitaires déjà j'ai repéré ça (...) donc ils sont presque tous . même des personnes je connais une Brésilienne qui était prof de math au Brésil (...) c'est quelque chose qui me gêne pas (...) je me sens bien parce qu'il y a aucune (...) préjugé préjugement qui pouvait se faire à partir de ces choses-là des gens qui sont des intellectuels qui ont des formations (...) [la difficulté] c'est pas vraiment la matière parce que généralement il y a pas une matière que je me sens moins à l'aise c'est vraiment (...) la méthode de travail

Vasco étudie avec des personnes issues de nationalités différentes qui ont déjà achevé un cursus universitaire, contrairement à lui. Il mentionne en particulier une femme brésilienne, sans vraiment expliciter sa pensée : il marque toutefois une pause et reprend son discours par un « même » qui la distingue des autres étudiants. Bien que d'un niveau d'études et d'expérience professionnelle bien inférieurs, Vasco se sent à pied d'égalité au niveau des capacités : choisir justement une femme brésilienne serait-il à nouveau la marque du regard d'un homme colon sur une femme colonisée qui doit « courir » (exemple 1) beaucoup plus pour être au même niveau ? Quoi qu'il en soit, son repositionnement de dominant, à la fois étudiant, donc membre de l'élite intellectuelle, et héritier d'une hégémonie culturelle et coloniale, lui procure un regard critique sur le chemin qu'il estime avoir parcouru depuis sa migration :

Exemple 9

Va l'idée d'être émigrant de travailler ailleurs que ma village mon pays c'est une idée qui est pas très (...) difficile de comprendre maintenant . à cette époque-là je pensais que je peux jamais être ici plus que une année . deux ans c'est déjà (trop) trop (...) il y a toute une évolution de mon sens de être bien être moi-même (...) je me connais vraiment mieux maintenant

En cohérence avec les extraits tirés des deux autres entretiens, Vasco relate avoir atteint un regard plus affuté sur lui-même et sur sa situation, et avoir trouvé un statut équilibré qui lui convient, dans une temporalité, un milieu social et un lieu complètement différents.

3. Pour conclure

Dans le cas de Vasco, se pencher sur le contexte post-colonial en tant qu'il structure la subjectivité de l'apprenant, et non en tant que contexte d'apprentissage, souligne l'importance de prendre en considération la trajectoire (Porquier, 1995) de la personne, c'est-à-dire son parcours et ce qu'elle en dit, dans ses dimensions socio-historiques. Vasco n'a en effet jamais, il l'explique dans l'exemple 1, participé d'un contexte post-colonial autrement que par sa rencontre avec des Brésiliens au Portugal. Sa conscience, assez intuitive, de la reproduction du pouvoir colonial sur ces immigrants influence pourtant directement son appropriation du français lorsqu'il devient à son tour migrant : minoré par son propre peuple, il souffre d'autant plus de son nouveau statut qu'il sait être dans une posture similaire à celle des anciens colonisés. Il retrouve pourtant peu à peu ce qu'il considère comme ses droits d'héritier, d'abord symboliquement, par l'idée de culture, puis de plus en plus concrètement dans une représentation de lui-même comme intellectuel dominant.

L'expérience individuelle modifie donc bien le sens que la personne donne à sa trajectoire et au contexte socio-historique qui la structure. Le « travail » sur les représentations semble ainsi devoir être pensé moins comme une transformation de celles-ci que comme un enrichissement des possibilités qu'a la personne de les mobiliser. Constituées socio-historiquement et enrichies par l'expérience, les représentations revêtent différents aspects que la personne mobilise tour à tour en fonction de ses positionnements dans un chronosociotope donné, c'est-à-dire au gré de temps, de lieux et de contextes de socialisation intrinsèquement liés. Les représentations ne disparaissent ou ne se transforment donc pas : elles s'enrichissent de couches supplémentaires qui apparaissent comme autant de nouvelles possibilités pour la personne d'appliquer sa réflexivité à son expérience et d'en comprendre les enjeux dans une complexité toujours plus grande.

La démarche d'*empowerment* menée avec Vasco semble enfin avoir porté ses fruits, puisqu'au moment du premier entretien, il était prêt à abandonner l'idée de commencer des études et à retourner au Portugal pour tout recommencer, et qu'il est aujourd'hui sur le point d'achever un premier grade académique auquel sa situation d'origine – un jeune homme de famille modeste, sans formation terminée, fuyant une crise économique pour gagner sa vie dans un pays plus favorisé – ne lui aurait *a priori* pas permis d'accéder. Le cas de Vasco est évidemment exemplaire, et il ne faut pas négliger le fait que ses parents lui ont fourni un soutien financier, administratif et social extrêmement aidant ; mais force est de constater que les réflexions menées au début de la démarche lui ont permis d'accéder à des études supérieures lui promettant une vie professionnelle lui apparaissant, dans ses projets d'avenir, satisfaisante, en Suisse ou ailleurs. L'intérêt didactique de ce type de démarche me semble donc porter sur deux points, qui peuvent être proposés à de futurs enseignant-e-s comme à des apprenant-e-s de langue. D'une part, il s'agit de provoquer la réflexivité de la personne, pour lui permettre de multiplier les points de vue et de trouver des solutions satisfaisantes pour surmonter certaines des barrières qui se dressent sur son chemin. D'autre part, pour le formateur, une telle démarche permet de mieux orienter l'apprenant-e, en particulier lorsqu'il s'agit de personnes issues de la migration, en direction d'une trajectoire professionnelle adéquate avec ses aspirations : la langue ne vient alors pas toute seule, mais lorsque la personne parvient à accéder à des agirs sociaux satisfaisants et légitimants, l'appropriation semble facilitée.

Références bibliographiques

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London/New York : Verso.
- Busch, B. (2015). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben - The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 1-20. doi: 10.1093/applin/amv030
- Cameron, D., Frazer, E. *et al.* (1992). *Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1984). L'éthique du souci de soi comme pratique de liberté. Entretien avec Helmut Becker, Raúl Fornet-Betancourt et Alfredo Gomez-Müller. *Concordia*, 6.
- Garin, V. (2014). Discours, normes et pouvoirs en hispanophonie. *Mots. Les langages du politique, Regards sur le post-colonialisme linguistique*, 106, 43-57.
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, N° spécial*, 27-45.
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *ERES Connexions*, 89, 25-46.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning : Gender, Ethnicity and Educational Change*. London : Longman.
- Porquier, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours. *Études de linguistique appliquée*, 98, 92-102.
- Zeiter, A.-C. (2016). Démarche biographique et appropriation des langues: apports et limites de la biographie langagière. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 104, 125-140.
- Zeiter, A.-C. (à paraître-a, 2017). *Dans la langue de l'autre. Couples linguistiquement mixtes et appropriation langagière*. Lyon : ENS-Lyon.
- Zeiter, A.-C. (à paraître-b). Situations exolingues de couple et appropriation langagière. Dans R. Delamotte (dir.), *Les couples mixtes : langues, socialisations, identités sociales*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen-Le Havre.