

Co-construction des malentendus en classe de FLE à l'université de Bejaia en Algérie

Co-construction of misunderstandings in french as a foreign language class at Bejaia university in algeria

Belkessa Lahlou ,

¹Université de Bejaia, lahlou.belkessa@univ-bejaia.dz

Reçu le:18/10/2025

Accepté le:01/06/2026

Publié le:12/06/2026

Résumé:

Cet article vise à éclairer les difficultés rencontrées par les étudiants en classe de FLE à travers le prisme du concept de malentendu. L'objectif est d'examiner le système relationnel dans lequel l'apprenant interagit avec ses enseignants et les savoirs au sein de l'institution. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec des étudiants et des enseignants du département de français de l'université de Béjaïa, en interrogeant leurs perceptions de la formation et des tâches d'apprentissage. Notre étude a révélé que les étudiants et les enseignants n'attribuent pas les mêmes significations aux objets de formation et aux tâches d'apprentissage, souvent considérés comme évidentes par les enseignants et posées implicitement par l'institution.

Mots clés: Malentendu ; co-construction ; échec universitaire ; conception ; signification.

Jel Classification Codes: I21, I23, I24

Abstract:

This article aims to shed light on the difficulties encountered by students in French as a Foreign Language (FLE) classes through the lens of the concept of misunderstanding. The objective is to examine the relational system in which learners interact with their teachers and the knowledge within the institution. To achieve this, we conducted semi-structured interviews with students and teachers from the French department at the University of Béjaïa, focusing on their perceptions of training and learning tasks. Our study revealed that students and teachers do not attribute the same meanings to the training objectives and learning tasks, which are often considered obvious by teachers and implicitly posed by the institution.

Keywords: Misunderstanding; co-construction; academic failure; conception; meaning.

1. Introduction:

Dans la formation en langue et littérature française à l'université de Bejaia, les étudiants suivent une formation LMD, une formation académique qui les prépare tout à la fois à la recherche qu'à la vie professionnelle, souvent dans l'enseignement. Leur formation, qui se fait en langue française, propose trois ensemble de matières : des matières de langue (Oral et Écrit), des matières disciplinaires (linguistique, didactique et littérature), des matières de méthodologie (TTU, TRU, Méthodologie du Mémoire, etc.) et des matières de découverte (Langue étrangère, etc.). Nous l'aurons compris, la langue française joue un rôle central dans leur formation, mais occupe deux statuts différents, une langue d'enseignement et un objet d'enseignement. Dans cette complexité du statut de la langue d'enseignement, les étudiants, en particulier les nouveaux inscrits en première année, peuvent et à forte raison se retrouver désorientés en plus des différentes ruptures qu'entraîne leur passage du lycée à l'université.

Cet article s'intéresse à un constat d'échec (manque de motivation, absentéisme massif des étudiants, etc.) partagé par de nombreux enseignants du département de français de l'université de Bejaia, basé sur une enquête menée auprès d'eux. Nous chercherons à comprendre ce phénomène en explorant le concept de malentendu, qui pourrait éclairer les tensions entre les attentes des enseignants et les conceptions des étudiants. Après avoir présenté les fondements théoriques et le cadrage méthodologique de notre étude, nous analyserons les discours des enseignants et des étudiants recueillis lors d'entretiens, afin d'identifier les sources de ces malentendus et d'explorer des pistes pour améliorer la formation.

2. Cadrage théorique

Notre recherche s'articule autour de deux notions théoriques majeures qui justifient l'utilisation de l'entretien comme instrument d'enquête et influencent le choix de la méthode d'analyse que nous allons présenter.

Le premier concept est celui de littératie que nous envisageons, en tenant compte de ses différentes acceptions possibles (David, 2015; Dupont, 2020; Elalouf et Péret, 2023), comme recouvrant des pratiques langagières « *façonnées par des règles sociales qui régulent l'usage et la diffusion des textes et déterminent qui peut les produire et qui y a accès* » (Barton et Hamilton, 2010, p1). Dans cette perspective, nous considérons les pratiques discursives que nous analysons comme étant ancrées dans une sphère sociale régie par des normes scripturales. Dans le contexte universitaire, les pratiques langagières orales ou écrites sont littératiées dans la mesure où le langage sert d'outil heuristique pour interroger les savoirs existants et en produire de nouveaux.

Ces réflexions soulignent deux principes épistémologiques essentiels pour cette étude. D'une part, il serait réducteur d'attribuer les difficultés « linguistiques » des étudiants à une maîtrise insuffisante de la langue ; il convient plutôt de les considérer comme dépendantes d'un usage particulier de la langue, un usage régi par les normes de l'université, de la culture institutionnelle et de la culture disciplinaire. D'autre part, la formation à l'écriture universitaire devrait être envisagée comme une intégration à une communauté, nécessitant une appropriation des normes, en particulier celles qui sont discursives.

La deuxième notion mobilisée dans le cadre de cette étude est celle du malentendu sociocognitif, qui pourrait être défini comme un décalage de compréhension d'un phénomène entre deux individus ou plus dans une situation sociale donnée pouvant donner lieu à des conflits. Dans un cadre didactique, le malentendu est une construction conjointe de l'apprenant et de l'enseignant, qui, sans le savoir, peuvent ne pas partager « *la même compréhension de la situation, et cela a des implications sur la mobilisation des ressources sociocognitives* » (Muller Mirza, 2014, p166).

La notion de malentendu conduit à dépasser les explications classiques des difficultés d'apprentissage. Celles-ci ne peuvent être comprises à partir des seuls contenus

d'enseignement, des méthodes pédagogiques ou des stratégies d'apprentissage des étudiants ; elles ne sauraient davantage être imputées à un simple manque de motivation. Les malentendus peuvent se manifester de plusieurs manières, allant d'une communication peu claire des attentes à des interprétations variées des objectifs pédagogiques. En identifiant et en étudiant ces malentendus, nous pouvons obtenir une meilleure compréhension des obstacles auxquels les étudiants font face. Cet article avance l'idée que des malentendus peuvent survenir entre les différents acteurs impliqués dans la formation, et que ces malentendus peuvent éclairer certaines des difficultés rencontrées par les étudiants.

3. Enquête

Nous avons réalisé une enquête par le biais d'entretiens avec 12 enseignants du département de français et 27 étudiants en première année de français. Pour cette étude, nous avons opté pour des entretiens de type compréhensif (Kaufmann, 2016), qui nous ont permis d'accéder à des significations difficiles à saisir à travers un questionnaire. Chaque entretien a duré en moyenne entre 30 et 40 minutes et était structuré autour de cinq axes thématiques. L'exploration a porté sur plusieurs thématiques : les difficultés rencontrées par les étudiants lors de leur entrée en licence de français, les attentes des enseignants et des étudiants, les objectifs des enseignements, ainsi que les tâches prescrites et les significations que les étudiants leur accordent.

Pour transcrire ces entretiens, nous avons utilisé le logiciel WHISPER. Cependant, son utilisation s'est révélée limitée en raison de la fréquence des alternances codiques (français, arabe dialectal et kabyle) dans les discours des enseignants. La transcription des échanges avec les étudiants s'est avérée encore plus complexe, car ces échanges étaient principalement en kabyle (parler bougiote, tasahlit, etc.), et en arabe (incluant l'arabe standard et l'arabe dialectal). WHISPER ne prenant pas en charge ces langues, la transcription en kabyle et en

arabe dialectal était difficile à réaliser, même manuellement, en raison de l'absence de standard scriptural pour leur écriture.

Pour l'analyse des entretiens, nous avons retenu la méthode de Lejeune (2019), qui est particulièrement adaptée à notre type de recherche et à notre approche visant non pas à expliquer, mais à comprendre. Cette méthode encourage une démarche circulaire, facilitant l'articulation entre la problématisation et la rédaction des résultats recueillis et analysés. Ce processus est caractérisé par sa non-linéarité, s'emboîtant, s'influençant et se construisant de manière parallèle.

L'enquête que nous avons menée nous a permis de mettre en évidence plusieurs malentendus, même si nous ne pouvons pas tous les détailler ici. Nous choisirons de nous focaliser sur certaines thématiques que nous jugeons les plus pertinentes et susceptibles d'éclairer directement ces malentendus.

4. Constat d'échec

L'une des principales raisons qui nous ont amenées à nous intéresser à la formation au département de français est le constat d'un échec largement signalé par de nombreux enseignants de ce département. Ce phénomène n'est pas récent. Dans son article de 2009, Ali Djaroun mettait déjà en lumière un taux d'échec préoccupant chez les étudiants en licence de français, en particulier ceux de première année. On pensait alors que cette situation était due à une difficile transition vers un nouveau système d'enseignement (le passage du système classique au système LMD). Cependant, nous observons que cette situation demeure inchangée, notamment au département de français de l'université de Bejaia, comme le montrent les chiffres des procès-verbaux de délibération de l'année universitaire 2023-2024, qui révèlent que 62 % des étudiants de première année ont échoué lors de la session normale.

Bien que l'enquête menée auprès de 12 enseignants montre un consensus sur le constat d'échec, les opinions divergent quant aux causes de ce phénomène. Une enseignante, ayant accumulé 20 ans d'expérience à l'université de Bejaia, attribue cet échec à un désintérêt et un manque de motivation chez les étudiants :

« (...) vous savez + les étudiants + ce ne sont plus comme ceux d'avant ++ avant + ils s'intéressaient + euh + ils lisaient + ils étaient curieux ++ mais ceux de nos jours + franchement + ils ne s'intéressent pas et ils ne sont pas motivés + moi je le dis ++ je ne sais même pas comment ils sont là -- en licence de français (...) ».

Un autre enseignant, tout aussi ancien que la précédente, blâme quant à lui la tutelle pour avoir ouvert la voie à l'enseignement en ligne et pour son laxisme face à l'absentéisme. Selon lui, la tutelle a permis à « ces étudiants de s'absenter sans qu'ils soient sanctionnés ». Il a partagé une anecdote marquante concernant une étudiante qui « ne s'est même jamais présentée à aucun cours durant tout le semestre » et qu'il a retrouvée le jour de l'examen en salle d'examen « les yeux ébahis devant le sujet ». Pour lui, l'enseignement en ligne est l'une des causes de cet absentéisme, incitant les étudiants à « ne plus prendre leurs études au sérieux ».

Un troisième enseignant explique que cet échec est en grande partie dû à un style d'enseignement répandu qu'il juge trop magistral et « théorique », ce qui empêche les étudiants de donner du sens à ce qu'ils font et de s'investir pleinement. Il illustre son propos en disant :

« Vous savez + quand les enseignants en TD s'amuse à lire avec les étudiants des photocopiés + les photocopiés qu'ils peuvent facilement retrouver sur le net -- eh bien + les étudiants ne viennent pas ↗ Ils sont convaincus qu'au jour de l'examen -- ils ne sauront répondre qu'en apprenant leurs leçons par cœur + sans vraiment s'intéresser au reste (...) ».

Une autre hypothèse, mise en avant par un enseignant interrogé, peut également éclairer les raisons de cet échec, notamment des facteurs économiques. Les étudiants, ne percevant plus de débouchés, choisissent souvent de se lancer dans le monde du travail, persuadés qu'après l'obtention de leur diplôme, ils se retrouveront au chômage. Cependant, explique cet enseignant, « (...) *ils ne mettent pas fin à leurs études administrativement ++ ils savent bien + après tout + ils pourraient en avoir besoin un jour -- une immigration en France + ou + au Canada -- on ne sait jamais ↗.* »

En somme, quelles que soient les raisons avancées par chacun, les enseignants soulignent fréquemment que la responsabilité de cette situation est également partagée par les étudiants eux-mêmes.

5. Attentes des enseignants et attendus des étudiants

Nous ne prétendons pas apporter une réponse exhaustive à ce constat d'échec, ressenti tant par les enseignants que par les étudiants, et corroboré par les statistiques concernant les admissions en session normale. Cependant, nous pensons qu'une partie des difficultés rencontrées découle d'une co-construction de malentendus, où l'institution joue un rôle clé dans les décalages de compréhension entre enseignants et étudiants. À travers nos entretiens, plusieurs malentendus ont émergé. Dans cet article, nous avons choisi de mettre en lumière les malentendus relatifs à trois éléments essentiels de la formation des étudiants, que nous considérons comme les plus significatifs : la langue comme outil et objet de formation, les objectifs de la formation et les tâches assignées aux étudiants.

5.1 Quelle langue utiliser en classe

L'un des aspects essentiels de la formation dans les départements de langues, qui peut bien être une source de malentendu, est le statut de la langue étudiée. Dans les programmes de Licence en langue et littérature françaises, le français possède un double statut : il est à la fois un objectif d'enseignement mais aussi un objet d'enseignement. On peut observer des

matières dont l'objectif principal est de développer les compétences orales ou écrites, voire les deux, en français. C'est le cas de la matière «Compréhension et expression écrites», qui vise à apprendre aux étudiants comment lire et s'exprimer à l'écrit. D'autres matières, comme la Linguistique, ont pour objectif, entre autres, *« l'application des concepts clés de Saussure et du Structuralisme en général à des fins d'analyse méthodologique de corpus langagiers de taille limitée »* (Canevas de formation du domaine Langues étrangères).

La question de la langue à utiliser en classe s'est rapidement posée lors de notre premier entretien avec les enseignants. En discutant de ce double statut de la langue dans la formation des étudiants, nous avons constaté que les enseignants insistent sur l'importance d'encourager les étudiants à parler en français en classe, afin de les habituer à cette langue. Comme le souligne l'enseignante 3, dans son cours, elle préfère qu' *« Ils utilisent le français en classe uniquement le français pas de kabyle -- pas d'arabe anglais parfois ça peut passer (...) mais certains étudiants -- tu vois + bloquent -- ils ne parlent pas + je leur demande s'ils ont compris -- ils me disent oui (...) je trouve normal de leur demander ça ils sont là pour apprendre le français »*.

Il est important de noter que cette enseignante est responsable d'une matière dite de langue, à savoir «Compréhension et expression orales», ce qui rend d'une certaine manière cette exigence compréhensible.

Cependant, cette exigence peut parfois être mal perçue par les étudiants, qui peuvent ne pas comprendre les raisons d'un tel interdit. L'étudiant 9 que nous avons interrogé nous racontait alors une anecdote qui n'est pas sans conséquence sur son parcours étudiantin :

« (...) une mes enseignants me disent d'utiliser uniquement le français mais parfois ça me bloque + pas de kabyle arabe non -- je me rappelle avrid + une enseignante m'a sorti de la classe -- je lui ai répondu en arabe -- j'ai oublié ak -- je connais la réponse en arabe + on l'avait fait au lycée en philo (...) depuis je ne parle pas en classe -- la honte ».

Bien que le français soit clairement une exigence dans le choix des langues à utiliser en classe, un malentendu semble entourer sa définition. Comme le montre le verbatim suivant de l'enseignant 11, qui est représentatif de l'ensemble des enseignants interrogés, ils s'attendent à ce que les étudiants utilisent un français académique. Cette "langue" leur permettrait d'appliquer les concepts acquis pour analyser les phénomènes langagiers observés :

« d'ailleurs + c'était le conseil de mes enseignants d'utiliser le français -- mais pas n'importe quel -- français + le français académique-- je n'attends pas + que ça soit le français de de de Voltaire -- non mais utiliser les concepts + que je leur enseigne objectif -- scientifique (...) ».

Les étudiants sont bien conscients qu'il est important de n'utiliser que le français en classe, et encore, de ne pas employer n'importe quel français. Cependant, ils mettent davantage l'accent sur les règles linguistiques nécessaires pour adopter un français soutenu. En effet, ce niveau de langue est perçu par les étudiants comme la norme à respecter pour que leur français soit accepté en classe. C'est que nous pouvons remarquer dans ce discours de l'étudiant 5 :

« ils insistent sur ça -- vraiment + sur le fait que je dois utiliser + un français soutenu + en respectant les règles -- la prononciation en classe -- ils ne voient que ça -- si l'enseignant me met la honte -- c'est fini + si j'utilise le kabyle ahlil -- même un mot + il me dit non non + il ne faut pas -- si j'utilise le français normal+ il me demande de refaire (...) ».

Ce que souligne cet étudiant est important à noter. Ce français «normal» qui n'est pas accepté peut indiquer l'existence de normes implicites que l'institution a la charge d'explicitier. Lorsque les enseignants font référence à un usage particulier du français, un usage universitaire et scientifique, les étudiants se limitent à un usage linguistiquement correct, sans tenir compte de son usage en contexte régis par des exigences intellectuelles spécifiques à l'université.

5.2 Quels objectifs pour la formation

La formation en langue et littérature françaises se compose de plusieurs matières regroupées en quatre unités d'enseignement : l'unité fondamentale, l'unité de méthodologie, l'unité de découverte et l'unité transversale. Bien que chacune de ces unités ait des objectifs spécifiques, elles convergent toutes vers un profil de sortie commun.

Chaque matière enseignée présente des objectifs qui ne sont pas toujours formulés de manière explicite dans les canevas de formation, lesquels ne sont pas toujours accessibles aux étudiants. À ce niveau précis de la formation, divers malentendus peuvent surgir. Prenons un exemple pour illustrer le type de malentendu qui peut se produire concernant les objectifs assignés à une matière fondamentale dans la formation des étudiants du département de français : la matière de Linguistique 1, enseignée en première année de Licence.

L'enseignante 9 nous présentait les objectifs de la matière Linguistique 1 d'une manière évidente comme visant à acquérir des concepts à utiliser pour analyser les langues : *« (...) alors+ parlons un peu du cours de linguistique -- ou phonétique et d'autres matières -- vous savez+ la linguistique -- c'est une science qui nous aide à étudier les langues -- que ce soit le français+ le kabyle+ l'arabe+ et j'en passe -- les étudiants+ c'est super important qu'ils apprennent les méthodes que les linguistes utilisent pour analyser une langue de manière scientifique -- en gros+ il s'agit de savoir comment manier ces concepts et ces méthodes pour + les appliquer à l'étude des langues -- c'est un vrai outil pour mieux comprendre comment fonctionnent les langues autour de nous (...) ».*

Bien que ces objectifs semblent évidents pour l'enseignant, les étudiants attribuent à la matière un but similaire à celui des matières dites de langue. L'un d'entre eux, l'étudiant 4, a même déclaré :

« je suis en licence + de français -- ce cours de linguistique m'aide à apprendre à parler et à écrire français – à l'utiliser dans ma vie – tous les enseignants insistent sur ça + bien écrire (...) en littérature aussi + civilisation daghen --sauf le module de sciences humaines ou anglais + khati traduction daghen (...) ».

L'expression des évidences peut souvent donner lieu à des malentendus de diverses natures. Les différentes matières mentionnées par les enseignants, chacun leur attribuant des objectifs distincts selon leur nature (matières où le français est enseigné ou matières dans lesquelles le français est à la fois un moyen et un objet d'enseignement), sont perçues par les étudiants comme équivalentes. Ils leur assignent toutes un objectif d'apprentissage de la langue, considérant l'importance de l'acquisition du français dans le cadre de leur licence.

5.3 Les consignes des tâches

Dans la classe, les malentendus peuvent également émerger des consignes que les enseignants formulent pour les tâches assignées aux étudiants. L'une des tâches souvent soulignée par les enseignants interrogés, en raison de son importance, est la reformulation qu'ils demandent fréquemment aux étudiants lors de la rédaction de textes. Il est essentiel de noter que les significations attribuées à cette consigne par les enseignants ne sont pas toujours partagées par les étudiants.

Un enseignant (enseignant 7) avec qui nous avons discuté exprimait son mécontentement face au manque de retours des étudiants lorsqu'il leur demande de reformuler un passage :

« c'est toujours pareil -- dans la plupart des cas + même remarque + et la même remarque -- il me soumet la même chose + qu'est-ce que tu veux que je fasse ↗ je ne peux pas en plus écrire à sa place --et parfois eh ben -- je le fais quand il n'y a rien à tirer + je le fais -- sinon on avancera pas (...) ».

Si les étudiants peinent tant à prendre en compte les remarques des enseignants, c'est peut-être parce qu'ils ne partagent pas les mêmes significations. Un enseignant qui écrit «à reformuler» dans la marge d'une dissertation vise un objectif précis qui peut échapper à l'étudiant. Nous avons pu observer cela dans les verbatim analysés, dont celui-ci, formulé par l'étudiant 14, est particulièrement révélateur :

« parfois + je ne comprends pas ce qu'il me dit de refaire -- mais je corrige et je lui donne à lire + il me dit que ce n'est pas comme ça + il me souligne un passage -- nagh + il me dit -- comme commentaire -- il faut refaire, ce n'est pas clair ou 'ce n'est pas juste -- mais je ne sais pas ce qui ne va pas »

Les malentendus entre enseignants et étudiants concernant les consignes de reformulation révèlent un décalage dans la compréhension des attentes pédagogiques. Les enseignants expriment leur frustration face au manque de retours constructifs de la part des étudiants, qui peinent à saisir les objectifs précis visés. Cette situation souligne le rôle essentiel que doit jouer l'institution et met en lumière la complexité de la communication en milieu académique. Elle souligne également l'importance des significations partagées pour favoriser un apprentissage efficace. Les témoignages recueillis illustrent cette dynamique, mettant en évidence les défis auxquels les étudiants sont confrontés dans leur parcours d'apprentissage.

5.4 Les évidences des enseignants : le cas du plagiat

Pour illustrer le décalage de significations qui peut émerger entre les enseignants et les étudiants de première année de licence de français, le cas du plagiat est particulièrement révélateur. Cette notion est fréquemment abordée dans le cadre de la licence, surtout à l'ère de l'intelligence artificielle, que les étudiants affirment utiliser régulièrement. Cependant, nous avons observé des écarts significatifs autour de cette notion, comme nous allons le démontrer.

L'enseignante 5 aborde la question du plagiat en lien avec les citations, qu'elle préfère considérer comme des reformulations nécessitant un travail approfondi sur la langue afin d'éviter de reproduire les mêmes mots que l'auteur cité. Elle déclare :

« (...) je préfère plutôt qu'ils ne fassent pas des citations dans leur travaux -- moi je leur demande de préférence de reformuler + je leur demande de faire les deux (...) ils doivent citer les auteurs même reformulées + de prendre uniquement l'idée et de l'exprimer dans sa langue (...) mais que ce soit en citant ou reformulant il faut toujours mettre la référence ».

L'enseignante continue en partageant un conseil d'une de ses professeurs, dont elle a eu du mal à se défaire :

« La même enseignante continuant en rapportant le conseil de l'une de ses enseignante qu'elle a eue du mal à s'en débarrasser d'ailleurs + c'était le conseil de mes enseignants qui me disait + quand vous ne pouvez pas mettre une référence + reformulez -- voilà -- pour échapper un petit peu au plagiat -- donc + on reformule -- pour ne pas redire la même chose telle qu'elle a été dite par les autres chercheurs -- (...) il m'a fallu faire une thèse pour me rendre compte de ce qu'est le plagiat »

Cette conception, qu'elle qualifie d'erronée, se retrouve pourtant chez les étudiants. L'étudiant 11, convaincu de sa propre définition du plagiat, déclare :

« non + non + on cite quand on copie les mots de l'auteur + mais pas quand ce sont des mots à moi -- pourquoi je le cite ↗ khati + il ne faut pas le faire (...) je reformule + je fais l'effort + on cite le nom de l'auteur -- quand on ne fait rien + on n'essaie pas de comprendre (...) et ça + c'est comme voler (...) »

Le cas du plagiat met en lumière les décalages de significations entre enseignants et étudiants dans le cadre de la licence de français. Alors que les enseignants insistent sur l'importance de reformuler et de citer correctement pour éviter le plagiat, les étudiants semblent avoir une compréhension différente, associant la citation uniquement à la

reproduction des mots de l'auteur. Cette divergence souligne la nécessité d'une meilleure communication et d'une clarification des attentes pédagogiques. Les témoignages révèlent également la complexité de la compréhension du plagiat et l'impact des conseils reçus durant la formation des enseignants. Ainsi, il est essentiel d'explorer ces perceptions pour favoriser une prise de conscience collective sur les enjeux du plagiat et améliorer l'apprentissage des étudiants.

6. Conclusion:

Cet article a mis en évidence certains malentendus entre les enseignants et les étudiants dans le cadre de la formation en licence de français. À travers les témoignages recueillis, il est apparu que les attentes pédagogiques ne sont pas toujours perçues de manière uniforme. Ces malentendus soulignent la nécessité d'une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques et les outils permettant de clarifier ces attentes afin de réduire l'échec très important en première année de licence de français. Il est en effet important de reconnaître que de nombreux étudiants, contrairement à d'autres, ne construisent des significations sur la formation universitaire, sur le français en usage à l'université, sur eux-mêmes en tant qu'étudiants et sur le savoir scientifique qu'à l'université. Cette question est directement liée aux inégalités, déjà présentes avant l'entrée à l'université, et qui, au lieu d'être réduites, sont souvent accentuées par l'institution qui laisse prospérer les malentendus et les implicites dans ses formations. Il nous semble essentiel d'explicitier les enjeux de la formation dans laquelle s'engagent les étudiants, ou, pour reprendre les mots de Bourdieu et Passeron (1964), de «vendre la mèche».

7. List of references:

Barton, D. & Hamilton, M. (2010). Literacy: A Social Practice. *Language and Society*, 133(3), 45-62. <https://doi.org/10.3917/l3.133.0045>.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *The Heirs: Students and Culture*. Paris: Éditions de Minuit, "Le sens commun."
- David, J. (2015). Literacy-Litéracie-Littératie: Evolution and Destiny of a Concept. *Le français aujourd'hui*, (190), 9-22.
- Djaroun, A. (2009). The French Degree in Algeria: From Student Expectations to the Training Program. *Synergies Algérie*, No. 6 - 2009, 147-155.
- Dupont, P. (2020). "The Constitution of the Conceptual Space of Literacy in Education," *Les dossiers des sciences de l'éducation* [Online], 43 | 2020. URL: <http://journals.openedition.org/dse/4263>; DOI: <https://doi.org/10.4000/dse.4263>
- Elalouf, M-L. & Péret, C. (2023). Literacy (litéracie, littéracie) – Alphabetization – Illiteracy. *Dictionary of Terms Used in Training*. ffhal-04252847f.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *The Comprehensive Interview*. (4th ed.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.kaufm.2016.01>.
- Lejeune, C. (2019). *Manual of Qualitative Analysis: Analyzing Without Counting or Classifying*. (2nd ed.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lejeu.2019.01>.
- Muller Mirza, N. (2014). The "Encounter Between Minds": A Condition for Learning? In C. Moro, N. Muller Mirza & R. Roman (Eds.), *Intersubjectivity in Question: Aggregate or New Unifying Concept for Psychology?* Lausanne: Antipodes.

8. Liste Bibliographique:

- Barton, D. et Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133(3), 45-62. <https://doi.org/10.3917/l3.133.0045>.
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : éditions de Minuit, « Le sens commun ».

David, J. (2015). Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui*(190), pp. 9-22.

Djaroun, A. (2009). La licence de français en Algérie : des attentes des étudiants au programme de la formation. *Synergies Algérie* n° 6 - 2009 pp. 147-155.

Dupont, P. (2020) « La constitution de l'espace conceptuel de la littératie en éducation », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 43 | 2020. URL : <http://journals.openedition.org/dse/4263> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.4263>

Elalouf, M-L. et Péret, C. (2023). Littératie (litéracie, littéracie) – alphabétisation – illettrisme. *Dictionnaire des termes utilisés en formation*. ffhal-04252847f

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. (4e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.kaufm.2016.01>.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. (2e éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lejeu.2019.01>.

Muller Mirza, N. (2014). La « rencontre entre les esprits », une condition pour apprendre ? In C. Moro, N. Muller Mirza & R. Roman (Eds). *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* Lausanne : Antipodes.