De l'expérience plurilingue à la légitimité académique: trajectoires langagières et appropriation du français universitaire chez des étudiants de FLE à l'université Batna 2

الرصيد اللغوي المتعدد والفرنسية الجامعية :السير اللغوية واللا أمن اللغوي لدى طلبة الفرنسية بجامعة باتنة2

Amèle Hamdad

Département de Français, Université Batna 2 ; a.hamdad@univ-batna2.dz

Date de la soumission :	Date d'acceptation :	Date de publication :
01/10/2018	01/11/2018	31/12/2018

Résumé: Cette étude s'inscrit dans une perspective sociodidactique attentive aux rapports entre trajectoires langagières, représentations sociolinguistiques et appropriation du français universitaire. Elle interroge la manière dont les répertoires plurilingues d'étudiants inscrits en licence de français à l'Université Batna 2 influencent leur rapport au FLE, leur sentiment de légitimité discursive et leurs pratiques de prise de parole dans l'espace académique. À partir d'un corpus constitué de questionnaires, de biographies langagières brèves et d'entretiens semi-directifs, l'analyse met en évidence que les difficultés rencontrées ne relèvent pas uniquement d'un déficit linguistique, mais aussi d'une hiérarchisation symbolique des langues et d'une insécurité face à la norme universitaire. Les résultats montrent que la darija, l'arabe standard et le chaoui jouent des rôles différenciés dans l'élaboration des idées, la conceptualisation et l'ancrage identitaire, bien que ces ressources demeurent faiblement reconnues dans les pratiques pédagogiques ordinaires. L'étude défend ainsi l'intérêt d'une didactique contextualisée, capable de transformer les langues vécues en médiations vers une compétence académique plus assurée, plus réflexive et plus légitime.

Mots-clés : sociodidactique ; plurilinguisme ; biographies langagières ; insécurité linguistique ; français universitaire ; FLE.

ملخص: يتناول هذا المقال أثر السير اللغوية والرصيد اللغوي المتعدد لدى طلبة الليسانس في الفرنسية بجامعة باتنة 2 في تملك الفرنسية الجامعية .ينطلق البحث من منظور سوسيو-ديداكتيكي، ويعتمد على ثلاثين استبيانا وثلاثين سيرة لغوية موجزة وثماني مقابلات نصف موجهة .تكشف النتائج أن الدارجة والعربية الفصحى والشاوية تؤدي وظائف مهمة في بناء الفكرة وتنظيمها، غير أن حضورها داخل الفضاء الجامعي يبقى محدود الشرعية .وينتج عن هذا الوضع شعور باللا أمن اللغوي وبالرقابة الذاتية، خصوصا عند استعمال الفرنسية في المقامات التقويمية .ويقترح البحث وساطة بيداغوجية متعددة اللغات تجعل من لغات الطلبة جسرا نحو خطاب أكاديمي أوضح وأكثر ثقة.

كلمات مفتاحية :السير اللغوية؛ السوسيو-ديداكتيك؛ الفرنسية الجامعية؛ التعدد اللغوي؛ اللا أمن اللغوي؛.

Introduction

L'entrée dans le français universitaire est encore trop souvent décrite comme une affaire de niveau, de correction grammaticale ou de maîtrise progressive d'un code. Une telle lecture, commode pour classer les performances, demeure pourtant insuffisante dès lors que l'on observe les pratiques effectives des étudiants. Ceux-ci n'arrivent pas à l'université comme des sujets linguistiquement nus : ils y entrent avec des langues familiales, des habitudes d'alternance, des manières de penser, de raconter, d'argumenter et de se situer dans la parole.

Dans le contexte algérien, cette question prend une acuité particulière. Les étudiants inscrits en licence de français évoluent dans des environnements où coexistent plusieurs langues et variétés : arabe dialectal, arabe standard, français, amazighe dans certaines configurations régionales, et usages hybrides liés aux sociabilités ordinaires. Or l'institution universitaire tend encore à demander une parole immédiatement conforme, argumentée et légitime, sans toujours rendre visibles les médiations par lesquelles cette parole se fabrique.

Le présent article s'intéresse précisément à cet intervalle fragile entre langues vécues et français académique. Il ne s'agit pas de défendre une dilution de l'exigence universitaire, mais de comprendre comment celle-

ci peut devenir réellement praticable pour des étudiants dont les ressources plurilingues sont effectives, quoique inégalement reconnues. La réflexion s'inscrit dans une perspective sociodidactique attentive aux biographies langagières, aux représentations, aux rapports de pouvoir entre langues et aux effets subjectifs de la norme.

1. Problématique et orientation de la recherche

La question de départ peut être formulée ainsi : comment expliquer que des étudiants capables de circuler entre plusieurs codes, de construire des idées et de mobiliser des expériences langagières variées éprouvent néanmoins une difficulté récurrente à prendre la parole en français dans un cadre universitaire ? L'enjeu consiste à déplacer l'attention de l'erreur visible vers les conditions mêmes de possibilité du discours académique.

La recherche s'organise autour de la question suivante : en quoi les biographies langagières façonnent-elles le rapport au français universitaire, le sentiment de légitimité académique et les pratiques de prise de parole chez les étudiants de FLE à l'Université Batna 2 ? Trois hypothèses guident l'analyse. Premièrement, les difficultés d'appropriation ne relèvent pas uniquement d'un déficit linguistique, mais d'une faible légitimation des ressources déjà disponibles. Deuxièmement, l'insécurité linguistique est liée à une hiérarchie symbolique des langues plus qu'à l'absence d'idées. Troisièmement, une médiation plurilingue explicitement guidée peut favoriser une parole plus assurée, plus dense et plus conforme aux attentes universitaires.

2. Cadre théorique : de la langue légitime aux médiations sociodidactiques

Le cadre théorique relève de la sociodidactique, entendue comme une approche qui refuse de séparer les apprentissages linguistiques des conditions sociales, institutionnelles et biographiques dans lesquelles ils prennent forme. Cette perspective permet d'appréhender l'appropriation

du français non comme un simple transfert de contenus, mais comme une recomposition de ressources dans un espace traversé par des normes.

La réflexion de Bourdieu sur le marché linguistique demeure ici centrale. Parler ne consiste pas seulement à produire un message grammaticalement recevable ; c'est aussi entrer dans un espace où certaines formes disposent d'une valeur supérieure et où les locuteurs anticipent le jugement auquel leur parole sera soumise (Bourdieu, 1982). Le français universitaire fonctionne ainsi comme une langue fortement légitimée, mais aussi fortement évaluative.

Les travaux de Blanchet, Clerc et Rispail sur l'insécurité linguistique permettent d'affiner cette lecture. L'insécurité ne se réduit pas à une somme d'erreurs ; elle désigne un rapport inquiet à sa propre parole, produit par la sacralisation de formes standardisées et par la disqualification implicite de pratiques ordinaires (Blanchet, Clerc et Rispail, 2014). La sociodidactique invite alors à reconnaître les langues des étudiants non comme des bruits de fond à neutraliser, mais comme des médiations possibles vers les exigences du français académique (Rispail, 2012 ; De Pietro et Rispail, 2014).

3. Cadre méthodologique

L'enquête a été conduite auprès de trente étudiants inscrits en licence de français à l'Université Batna 2. Ce groupe n'est pas envisagé comme un échantillon statistiquement représentatif de l'ensemble des étudiants algériens de FLE ; il constitue un terrain exploratoire suffisamment homogène sur le plan institutionnel et suffisamment contrasté sur le plan biographique pour permettre l'analyse de régularités significatives.

Le dispositif repose sur une triangulation de corpus : trente questionnaires exploitables, trente biographies langagières brèves et huit entretiens semi-directifs. Le questionnaire donne une vue d'ensemble des usages déclarés ; la biographie langagière donne accès aux parcours, aux

affects et aux événements linguistiques mémorables ; les entretiens permettent d'approfondir les hésitations, les stratégies de reformulation et les représentations associées aux langues en présence.

L'analyse a été conduite selon trois axes complémentaires : les répertoires déclarés et vécus ; les représentations associées au français, à l'arabe standard, à la darija et au chaoui ; les effets de ces représentations sur l'oral, l'écriture et l'argumentation. Les pourcentages mobilisés ne visent pas une généralisation massive. Ils servent à objectiver des tendances et à articuler les données qualitatives à des repères lisibles.

4. Résultats de la recherche

4.1. Des répertoires plurilingues ordinaires, mais inégalement reconnus

Le premier résultat concerne la configuration linguistique du groupe. Sur les trente étudiants interrogés, vingt déclarent parler principalement la darija dans la sphère familiale, soit 66,7 % de l'ensemble. Dix étudiants, soit 33,3 %, indiquent alterner quotidiennement entre arabe dialectal et chaoui. La pluralité langagière n'est donc pas une exception périphérique ; elle constitue la norme ordinaire du vécu étudiant.

Ce constat oblige à repenser le statut du français universitaire. Celui-ci n'entre pas dans un espace linguistique vide. Il vient s'articuler à des pratiques déjà stabilisées, affectivement investies et socialement hiérarchisées. Les langues dites ordinaires ne relèvent pas seulement de la communication domestique : elles sont impliquées dans la préparation des réponses, dans l'élaboration première des idées et dans les échanges de compréhension entre pairs.

Tableau 1. Pratiques familiales déclarées par les étudiants interrogés

Profil linguistique déclaré	Effectif	Pourcentage
Darija principalement à la maison	20	66,7 %

Alternance arabe dialectal-chaoui	10	33,3 %
Total	30	100 %

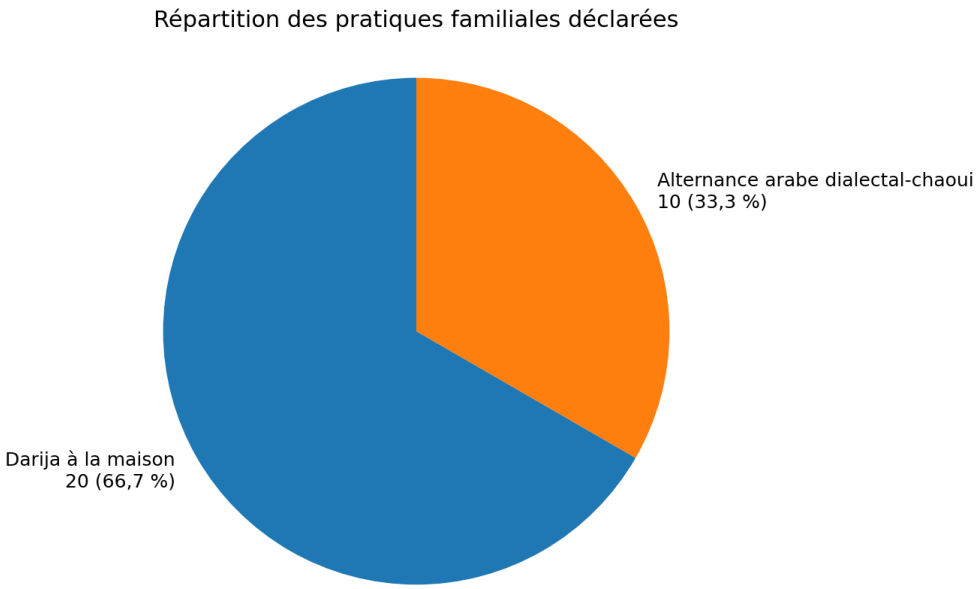

Figure 1. Répartition des pratiques familiales déclarées

4.2. Une hiérarchie fonctionnelle des langues

Les données recueillies font apparaître une distribution fonctionnelle relativement stable. Le français est perçu comme langue de l'exposé, de l'écrit évalué et de la validation universitaire. L'arabe standard joue souvent un rôle de conceptualisation et de prise de notes, notamment lorsqu'il s'agit de stabiliser une notion abstraite. La darija intervient dans l'échange spontané, la clarification informelle et l'élaboration première des idées. Le chaoui, chez les étudiants concernés, fonctionne comme langue d'ancrage identitaire et relationnel.

L'intérêt de cette distribution ne réside pas seulement dans la coexistence des langues, mais dans leur inégale valeur symbolique. Certaines langues aident à penser ; d'autres donnent le droit d'être

entendu. C'est dans cette dissociation que se loge une part importante de la difficulté à entrer dans le français académique.

Tableau 2. Fonctions déclarées et statuts perçus des langues en présence

Langue / variété	Fonction dominante	Statut perçu	Effet sur le FLE
Français	Validation académique, exposés, écrits évalués	Très forte légitimité institutionnelle	Pression normative et autocensure
Arabe standard	Conceptualisation, prise de notes, appui métalangagier	Légitimité scolaire stable	Pont vers l'abstraction
Darija	Interaction spontanée, élaboration première, échange ordinaire	Aisance forte mais faible reconnaissance académique	Ressource utile mais peu didactisée
Chaoui	Ancrage identitaire, interaction familiale, réflexivité plurilingue	Visibilité variable selon les profils	Ressource latente rarement mobilisée

4.3. L'insécurité linguistique comme expérience de la norme

Interrogés sur leur sentiment au moment de prendre la parole en français dans un cadre universitaire, treize étudiants, soit 43,3 %, déclarent une insécurité marquée. Onze étudiants, soit 36,7 %, évoquent un confort relatif. Seuls six étudiants, c'est-à-dire 20 %, affirment se sentir véritablement à l'aise. Ainsi, plus de quatre étudiants sur cinq ne disposent pas d'une sécurité pleine lorsqu'ils parlent en situation évaluative.

Les entretiens permettent de comprendre ce que recouvrent ces chiffres. L'insécurité se manifeste par la recherche d'un français immédiatement correct, par la peur de l'accent, par l'anticipation du jugement enseignant ou du rire des pairs, par la réduction lexicale et parfois par le silence. Elle n'est donc pas seulement linguistique au sens technique ; elle touche au droit subjectif de se risquer dans la langue légitime.

Tableau 3. Sentiment déclaré lors de la prise de parole en français

Sentiment déclaré	Effectif	Pourcentage
Insécurité marquée	13	43,3 %

Confort relatif	11	36,7 %
Aisance déclarée	6	20,0 %
Total	30	100 %

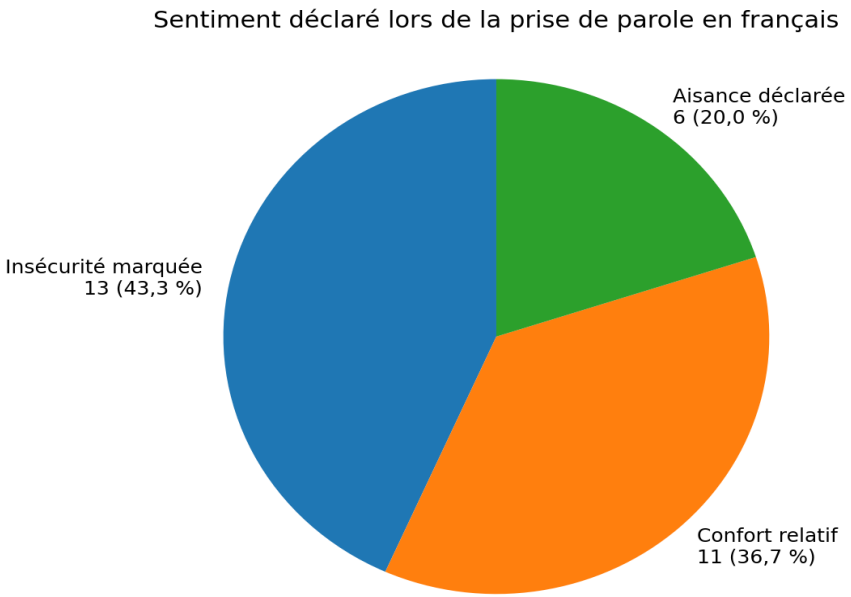

Figure 2. Sentiment déclaré lors de la prise de parole en français

> *« À la maison, je parle surtout darija. En cours, j'ai l'idée, mais je cherche un français très correct et je bloque avant de parler. »*
>
> *« Avec ma famille, j'alterne entre arabe dialectal et chaoui. À l'université, je sens que seul le français compte vraiment ; du coup, je n'ose pas toujours participer. »*
>
> *« J'écris d'abord mes idées en arabe, puis je les reformule en français. Quand l'enseignant me laisse terminer, je réussis mieux à organiser ma pensée. »*

Ces extraits, anonymisés, montrent que l'obstacle ne porte pas d'abord sur la pensée elle-même, mais sur la conversion de cette pensée dans une forme jugée immédiatement recevable par l'institution universitaire.

ISSN 2437-0819 EISSN: 2602-6333

4.4. Les appuis pédagogiques demandés : vers une exigence accompagnée

Les étudiants identifient nettement les conditions qui les aident à progresser. Vingt-trois étudiants, soit 76,7 %, estiment qu'une préparation en langue de confort facilite la construction de la réponse. Vingt et un étudiants, soit 70 %, demandent des exemples explicites de reformulation universitaire. Vingt étudiants, soit 66,7 %, valorisent un retour bienveillant avant la correction détaillée. Dix-huit étudiants, soit 60 %, jugent utile la mise à disposition d'un lexique académique contextualisé.

Ces résultats contredisent l'idée selon laquelle la reconnaissance des langues vécues conduirait mécaniquement à un relâchement des exigences. Les étudiants ne demandent pas moins de français ; ils demandent davantage de passages vers le français universitaire. L'exigence ne disparaît pas : elle devient accompagnée, graduée et intelligible.

Tableau 4. Appuis jugés les plus efficaces pour progresser en français universitaire

Appui déclaré	Effectif	Pourcentage
Préparation en langue de confort	23	76,7 %
Exemples de reformulation universitaire	21	70,0 %
Retour bienveillant avant correction détaillée	20	66,7 %
Lexique académique contextualisé	18	60,0 %

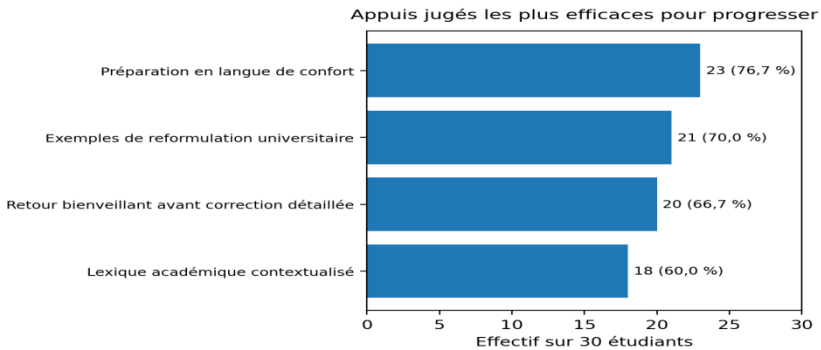

Figure 3. Appuis jugés les plus efficaces pour progresser

5. Discussion : reconnaitre les langues vécues sans renoncer à l'université

Les résultats obtenus invitent à sortir d'une opposition stérile entre exigence académique et prise en compte du plurilinguisme. Dans les pratiques observées, les langues familiales ou quotidiennes ne remplacent pas le français universitaire ; elles en préparent l'accès. Elles permettent d'essayer une idée, de la stabiliser, de l'éprouver auprès d'un pair, puis de la reformuler dans un registre plus contrôlé.

La notion de légitimité apparaît dès lors décisive. Ce n'est pas parce qu'une langue est présente dans la vie des étudiants qu'elle devient automatiquement ressource d'apprentissage. Pour qu'elle le devienne, il faut une médiation didactique : nommer les fonctions des langues, autoriser des phases d'élaboration, organiser des reformulations, expliciter les attendus de l'écrit et de l'oral universitaires.

Cette médiation suppose une évolution des gestes professionnels. Corriger uniquement l'erreur finale revient à intervenir trop tard. Il importe plutôt d'accompagner les opérations intermédiaires : faire émerger l'idée dans une langue disponible, repérer les notions clés, construire une phrase académique, enrichir le lexique, hiérarchiser les arguments. L'enseignement du français gagne ainsi en précision, non en indulgence molle.

6. Pistes didactiques pour une médiation plurilingue du français universitaire

Quatre pistes peuvent être proposées. La première consiste à introduire, en début de semestre, une biographie langagière courte. L'objectif n'est pas de psychologiser l'enseignement, mais de repérer les appuis, les zones de vulnérabilité et les représentations qui influencent la participation.

La deuxième piste concerne l'autorisation d'une phase d'élaboration en langue de confort. Cette phase doit être limitée et orientée : elle sert à construire l'idée, à clarifier l'exemple, à identifier les notions, avant le passage obligatoire vers le français académique. La troisième piste tient à la reformulation guidée. Les étudiants gagnent à disposer d'exemples concrets montrant comment passer d'une formulation spontanée à une formulation universitaire : définir, nuancer, justifier, problématiser.

La quatrième piste renvoie à l'évaluation. Une évaluation formative, attentive aux étapes de construction du discours, peut réduire l'autocensure sans diminuer la rigueur. Il s'agit d'évaluer non seulement le produit final, mais aussi la capacité de reformulation, la progression argumentative et l'appropriation graduelle du lexique scientifique.

7. Limites de l'étude et perspectives

Cette recherche présente les limites d'une enquête exploratoire menée auprès d'un groupe restreint. Les résultats ne prétendent pas décrire l'ensemble des étudiants de FLE en Algérie, ni épuiser la diversité des trajectoires plurilingues observables dans d'autres régions. Ils permettent néanmoins d'identifier des mécanismes récurrents : hiérarchisation des langues, autocensure, médiations invisibles et besoin d'un accompagnement explicite vers le discours universitaire.

Des prolongements seraient souhaitables. Une étude longitudinale permettrait d'observer l'évolution de l'insécurité linguistique sur plusieurs semestres. Une comparaison entre départements ou universités éclairerait les effets des contextes institutionnels. Enfin, l'expérimentation de dispositifs de reformulation plurilingue permettrait de mesurer plus finement leur impact sur la qualité argumentative et sur la confiance discursive.

Conclusion

L'enquête menée à l'Université Batna 2 montre que l'appropriation du français universitaire ne peut être comprise si l'on fait abstraction des biographies langagières des étudiants. Ceux-ci n'entrent pas dans le français académique depuis un désert linguistique, mais depuis des répertoires déjà constitués, porteurs de savoirs pratiques, de hiérarchies symboliques et d'expériences affectives.

L'insécurité linguistique observée apparaît comme un phénomène composite, à la fois subjectif, social et didactique. Elle naît du décalage entre des ressources effectives et leur faible légitimation dans l'espace universitaire. Elle se manifeste par l'hésitation, le retrait, la réduction du discours et la peur de ne pas parler la langue attendue avec suffisamment de correction.

La thèse défendue ici est simple, mais exigeante : on ne construit pas une parole universitaire solide en demandant aux étudiants de se couper de leurs langues vécues. On la construit en leur apprenant à passer de ces langues vers une parole académique plus consciente, plus structurée et plus légitime. L'enjeu n'est donc pas d'abaisser l'université ; il est de rendre son exigence transmissible.

Références bibliographiques

1. Bensekat, M. et Rispail, M. (2018), « Le terrain algérien sous la loupe sociodidactique : une rencontre féconde », Revue Socles, vol. 5, n° 11, p. 412-434.

2. Blanchet, P. (2014), « Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention », dans J.-F. de Pietro et M. Rispail (dir.), L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 33-48.

3. Blanchet, P., Clerc, S. et Rispail, M. (2014), « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », Éla. Études de linguistique appliquée, n° 175, p. 283-302.

4. Bourdieu, P. (1982), Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard.

5. De Pietro, J.-F. et Rispail, M. (dir.) (2014), L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée, Namur, Presses universitaires de Namur.

6. Rispail, M. (2003), Le francique : de l'étude d'une langue minorée à la sociodidactique des langues, Paris, L'Harmattan.

7. Rispail, M. (dir.) (2012), Esquisses pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques, Paris, L'Harmattan.