

Socialisation académique : langue ou territoire ?

ANNE-CHRISTEL ZEITER

Université de Lausanne (Suisse)

Résumé : Lorsqu'ils sont confrontés à des échecs académiques, les étudiantes et les étudiants étrangers formés dans une deuxième langue sont le plus souvent confrontés au diagnostic d'une langue incorrecte. Ils peinent alors à identifier ce qui pose réellement problème et donc à agir de manière adéquate pour surmonter leurs autres difficultés, qui sont pour celles-ci similaires à celles des étudiantes et des étudiants de L1. Afin d'identifier clairement quelles sortes de barrières sont à surmonter (langagières, sociales, méthodologiques, etc.), il est donc essentiel de réfléchir à ce qu'est cette langue « problématique » et d'en explorer les différents pans pour comprendre ce qui est spécifique aux étudiantes et aux étudiants en langue seconde et ce qui est commun à toutes les étudiantes et tous les étudiants qui découvrent les études universitaires. C'est ce que propose cet article qui, à partir d'un cadre théorique questionnant les rapports entre socialisation langagière et socialisation académique, analyse des travaux réflexifs recueillis dans un cours de Maîtrise, ceux de deux étudiantes dont l'une a été scolarisée en Suisse et l'autre en Algérie.

Mots-clés : agir langagier ; études supérieures ; FLE/FLS ; réflexivité ; socialisation en L2 ; socialisation langagière.

Abstract : When faced with academic failure, foreign students educated in a second language are most often confronted with the diagnosis of an incorrect language. They struggle to identify what is really problematic and thus to act adequately to overcome their other difficulties, which are similar to those of L1 students. It is essential to reflect on what language is and to explore its different parts to understand what is specific to the second language students and what is common for all students who discover academic studies. From a theoretical framework concerning academic language and language socialization, this paper examines reflexive works produced by two students in a Master's course, one who was educated in Switzerland and the other, in Algeria.

Keywords: academic studies; acting in language; French as a foreign language; French as a second language; language socialization; reflexivity; second language socialization.

Introduction

Les étudiantes et étudiants universitaires inscrits en cursus de Français langue étrangère (FLE), peu importe qu'ils ou elles suivent un programme de préparation aux études académiques en français, un Bachelor ou une Maitrise en FLE, articulent pour la plupart différentes situations d'appropriation de la langue, en particulier lorsqu'elles et ils sont établis dans la région. Étudiantes et étudiants internationaux¹ dans les faits, puisqu'ils et elles ont souvent déjà entamé ou terminé des études académiques à l'étranger, nombre de ces personnes vivent aussi en couple ou en famille plurilingue, certaines étant par ailleurs venues en Suisse par la voie de l'asile ou tout au moins par des chemins migratoires compliqués. De fait, la proportion d'étudiantes et étudiants de pure mobilité est toujours plus faible dans nos publics, d'où l'importance de s'intéresser à la complexité de leurs profils plutôt qu'à leurs catégories globales, comme cela pouvait encore être le cas il y a une dizaine d'années, lorsque la majorité d'entre elles et d'entre eux étaient en mobilité pour un ou deux semestres ou venaient faire un cursus complet avant de rentrer au pays. Au niveau du Bachelor et de la Maitrise, on rencontre aussi de plus en plus d'étudiantes et d'étudiants francophones qui se destinent aux métiers de l'enseignement ou de l'interculturel et qui choisissent le FLE comme l'une de leurs disciplines académiques tout en étudiant par ailleurs d'autres langues.

Depuis quelques années, j'intègre à tous mes cours, quel que soit le cursus, des travaux de type réflexif qui permettent aux étudiantes et aux étudiants d'articuler leurs expériences d'appropriation langagière² avec les cadrages théoriques rencontrés dans leurs différents cours et lectures scientifiques. La question de la

¹ Un certain nombre d'étudiantes et d'étudiants de l'institut dans lequel je travaille viennent d'autres régions de la Suisse, soit de Suisse alémanique ou de Suisse italienne. Si la question de la langue est bien présente, celle de la socialisation académique s'apparente plutôt à celle des étudiantes et des étudiants scolarisés en Suisse romande, et donc au cas de Chloé tel qu'il sera développé dans la suite de l'article.

² Si les étudiantes et les étudiants alloglottes sont appelés à s'exprimer sur leur entrée dans le français, les Francophones, dans ces exercices, se positionnent

socialisation académique, en d'autres termes celle du développement d'une capacité à agir à l'université, apparaît de manière récurrente dans ces textes, mais elle est le plus souvent voilée derrière des considérations langagières. Les étudiantes et étudiants étrangers déclarent, en effet, se voir généralement catégorisés et se catégoriser eux-mêmes par un degré de maîtrise linguistique lacunaire alors que, dans les faits, de nombreux indices montrent que les difficultés pouvant les mener à l'échec académique (ou à un sentiment d'échec et d'illégitimité en tout cas) sont beaucoup plus complexes. Ainsi, dans la mesure où tout est masqué derrière le diagnostic d'une langue incorrecte, elles et ils peinent à repérer ce qui pose réellement problème et donc à agir adéquatement pour surmonter leurs difficultés. Par ailleurs, quand on les compare avec les étudiantes et les étudiants francophones, on s'aperçoit que si certaines difficultés sont formulées différemment, donc diagnostiquées différemment, elles sont pourtant similaires : il s'agit bien de maîtrise de la langue, mais dans un sens plus large, orienté moins vers la maîtrise du système linguistique que vers des compétences communicationnelles dans les genres académiques, ce qui est généralement précisé aux étudiantes et étudiants francophones, chez qui les enseignantes et les enseignants ne soupçonnent pas (parfois à tort, d'ailleurs) de problèmes de correction linguistique. Afin d'agir au mieux contre des échecs qui pourraient vraisemblablement être évités pour les personnes alloglottes, il importe donc de réfléchir à ce qu'est la langue et à en décompacter les différents pans pour comprendre ce qui est propre à l'étudiante et à l'étudiant alloglotte et ce qui est commun à tous ceux et celles qui découvrent les études académiques.

Le présent article a donc pour objectif de souligner combien les difficultés rencontrées par les étudiantes et étudiants scolarisés dans une autre langue et dans d'autres cultures académiques ne relèvent pas seulement de leur maîtrise insuffisante de la langue, comme on le leur oppose fréquemment, mais qu'elles sont pour

par rapport à d'autres langues, ce qui n'empêche pas le français d'apparaître également, comme on le verra.

une grande part similaires à celles rencontrées par les étudiantes et étudiants ayant été scolarisés dans la langue du lieu et qui découvrent pour la première fois l'université. Pour ce faire, je commencerai par présenter le cadre théorique global dans lequel s'inscrit cette réflexion. La suite de l'article proposera une étude de cas basée sur la comparaison de travaux réflexifs recueillis dans un cours de Maitrise portant spécifiquement sur la socialisation académique en langue seconde (L2). Ces textes ont été produits par des étudiantes vivant des situations complètement différentes. Nadia³, arabophone, a fait toute sa scolarité en Algérie, où elle a terminé un Bachelor en didactique du FLE. Venue en Suisse dans un projet de couple et de famille, elle décide d'y poursuivre ses études en Maitrise. Dans le même temps, son projet de couple tourne mal et elle expérimente donc à la fois la vie d'une mère seule tout juste sortie d'une situation difficile et la découverte d'un monde académique complètement nouveau. Chloé, de son côté, a toujours vécu dans la région lémanique et a terminé, à l'Université de Lausanne, un Bachelor⁴ en anglais et français moderne (L1). Se destinant à l'enseignement, elle poursuit avec une Maitrise en anglais (discipline principale) et en FLE. En termes de situation personnelle, elle vit encore chez ses parents et travaille à temps partiel comme enseignante d'anglais en école privée. Dans la mesure où le cours dans lequel j'ai recueilli ces données était en tronc commun avec le Département d'anglais, Chloé l'a validé pour cette discipline : c'est donc en anglais qu'elle s'exprime, alors que Nadia écrit en français.

1. Revisiter le territoire de l'apprenante et de l'apprenant : entre agir langagier et socialisation

En 1993 déjà, Bernard Py propose de considérer l'apprenante et l'apprenant de langue dans la complexité de ce qu'il appelle son « territoire ». Selon l'auteur,

³ Il s'agit de prénoms d'emprunts. Je remercie ici ces deux étudiantes de m'avoir permis d'utiliser leurs textes à des fins d'analyse et de publication.

⁴ En première année de Bachelor à Lausanne, les étudiantes et les étudiants choisissent trois disciplines. Ils en conservent deux pour la deuxième année.

il est nécessaire d'élargir les investigations au territoire de l'apprenant, c'est-à-dire au contexte linguistique dans lequel se développent les processus d'acquisition d'une langue étrangère. On propose de définir cette notion autour de trois pôles : la construction d'un *système de connaissances linguistiques*, *l'ajustement aux normes de la langue cible* et *l'accomplissement de tâches spécifiques*. Les apprenants doivent se situer par rapport à ces trois pôles et sont de ce fait confrontés à des options qui contribuent à définir leur profil⁵.

Cette proposition relève d'un changement de paradigme complet par rapport aux recherches menées jusque-là : il ne s'agit plus de penser l'apprentissage de la langue de manière monolingue et centrée uniquement sur la personne apprenante, mais de le considérer dans l'entier de son contexte, c'est-à-dire en tenant compte aussi bien de l'acquisition de connaissances linguistiques que de l'ajustement de ces connaissances aux normes de la langue cible et à l'accomplissement de tâches spécifiques. Cette idée peut se résumer comme suit : la personne doit ou souhaite mener à bien un agir social spécifique (par exemple, accomplir des études académiques). Pour ce faire, elle a besoin de construire ou de renforcer ses ressources langagières, c'est-à-dire de développer des éléments du système linguistique et de se familiariser avec les codes, les normes et les valeurs véhiculés dans les discours du contexte de l'agir langagier. Or, bien souvent, ces trois axes sont amalgamés sous l'idée d'un « degré de maîtrise suffisant de la langue », ce qui ne permet pas de comprendre où se situent exactement les difficultés. En effet, une personne apprenante entrée dans la langue essentiellement par l'écrit pourrait avoir une connaissance très précise des fonctionnements du français tout en rencontrant des difficultés à les mettre en action à l'oral ou à les adapter à des situations de communication variées ou inattendues : c'est alors sur ce plan qu'elle devrait travailler pour renforcer son pouvoir langagier. À l'inverse, quelqu'un qui serait entré dans la langue essentiellement à l'oral pourrait manquer de précision au niveau grammatical ou orthographique, sans que

⁵ Bernard Py, « L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche », dans Laurent Gajo et coll. (dir.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, [1993] 2004, p. 41. (Je souligne.)

cela ne se repère aisément à l'oral. On l'aura compris, un travail sur ces aspects devra alors être mené. Ces deux personnes pourraient cependant se retrouver dans un même cursus, quand bien même leurs besoins seraient en grande partie différents sur le plan de la langue et de la communication pour mener à bien leur parcours académique.

Le territoire de l'apprenante et de l'apprenant de langue, ou plus généralement le territoire du locuteur ou de la locutrice, s'étend donc variablement sur des éléments de système et des compétences et stratégies communicationnelles qui renforcent ou affaiblissent leur pouvoir à agir socialement. Autrement dit, la langue doit ici être considérée comme un répertoire de ressources énonciatives issues de différentes langues et variétés de langue, pour reprendre les termes de Brigitta Busch⁶, des ressources composées de connaissances linguistiques et de stratégies et compétences communicationnelles. Examiner le répertoire langagier dans ses différentes dimensions semble en ce sens incontournable dès que la « langue » est avancée par la personne elle-même, par ses pairs ou par ses enseignantes et ses enseignants comme élément perturbateur de l'agir social : il faut se demander en quoi et dans quelle(s) dimension(s) elle l'est. Des lacunes existent-elles au niveau de la connaissance du système, autrement dit de la morphosyntaxe, du lexique, de la correspondance graphie-phonie ou encore de la prononciation ? Des difficultés sont-elles repérables en termes de compétences et stratégies communicationnelles ? Enfin, dans quelle mesure l'une ou l'autre de ces dimensions empêchent-elles réellement de mener à bien l'agir concerné, autrement dit enlève-t-elle du pouvoir à la personne ? Une telle évaluation du profil sociolangagier individuel⁷ demande une analyse précise du répertoire et s'inscrit dans une

⁶ Brigitta Busch, « Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* - The Lived Experience of Language », *Applied Linguistics*, vol. 38, n° 3, 2015, p. 340-358.

⁷ Bruno Maurer et Anne-Christel Zeiter, « Que veut dire évaluer un “niveau de langue” ? Analyse sociolinguistique et didactique d'une demande politique et sociale en Suisse romande », *TDFLE* 79, 2021, https://doi.org/10.34745/numerev_1735, non paginé.

double visée. D'une part, elle permet de poser un diagnostic destiné à identifier les ressources adéquates pour surmonter les difficultés et mener à bien les agirs souhaités. D'autre part, elle permet de freiner l'instrumentalisation de « la langue », un concept flou et insaisissable, comme outil de régulation sociale et de reproduction des inégalités.

2. La socialisation académique en L1 ou en L2

Comme le soulignent Masaki Kobayashi et ses collaborateurs, si la socialisation langagière a été considérablement étudiée dans des études longitudinales orientée vers la construction d'un projet professionnel, trop peu d'attention a été portée sur l'influence des expériences de socialisation antérieures à un tel projet :

*Most of the research, though typically longitudinal, does not extend over enough years to capture these longer-term school-to-work (or work-to-school; home-to-work) or cross-career trajectories. Also lacking in the existing research is close analysis of how newcomers may exert their agency in an attempt to change – or resist – the dominant cultures and practices within their new discourse communities, and the consequences of such actions*⁸.

De telles recherches sont évidemment difficiles à mener, puisqu'il faudrait suivre les personnes sur un temps long et dans toutes sortes de contextes pour dresser un panorama de ce à quoi a pu ressembler leur socialisation. Les démarches de type réflexives permettent toutefois d'accéder à la trajectoire des personnes, soit au sens qu'elles donnent à leur histoire de vie, et d'ainsi mieux comprendre les représentations sociales⁹ et positionnements¹⁰ qui, selon elles, entrent en jeu dans leurs expériences académiques, pour ce qui nous intéresse ici. Par ailleurs, la perspective adoptée ici sur la langue permet d'explorer ce que Patricia Duff¹¹

⁸ Masaki Kobayashi et coll., « Academic Discourse Socialization », dans Patricia Duff et Nancy Hornberger (dir.), *Language Socialization. Encyclopedia of Language and Education*, Berlin, Springer, 2017, p. 14.

⁹ Denise Jodelet, « Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales », *ERES Connexions*, vol. 89, n° 1, 2008, p. 25-46.

¹⁰ Bronwyn Davies et Rom Harré, « Positioning: The discursive production of selves », *Journal for the Theory of Social Behavior*, vol. 20, n° 1, 1990, p. 43-63.

¹¹ Patricia Duff, « Language Socialization into Academic Discourse Communities », *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 30, 2010, p. 170.

relève comme une nécessité dans le domaine de la socialisation académique, à savoir l'analyse de la nature et des effets de l'étayage et de l'enculturation sur l'acquisition et la production par les élèves des genres cibles et des connaissances culturelles implicites qui les sous-tendent. Ainsi, à première vue, la socialisation académique concerne globalement le développement d'une capacité à agir à l'université lorsque celle-ci représente un nouveau contexte social – et donc langagier – l'une de ses particularités par rapport à d'autres milieux sociaux étant que le langage et le discours y tiennent une place extrêmement importante. La socialisation langagière y joue, en effet, un rôle très important, dans le sens où les étudiantes et les étudiants nouvellement arrivés à l'université, quelle(s) qu'ai(en)t pu être leur(s) langue(s) de scolarisation jusque-là, doivent apprendre à effectuer de nouvelles tâches langagières comme rédiger dans les genres académiques, lire la littérature scientifique de manière critique, présenter un travail à l'oral, mais aussi interagir avec les enseignantes et les enseignants, les étudiantes et les étudiants, le personnel administratif et technique ou encore celui des bibliothèques ou des cafétérias, lire des maquettes de diplôme et des règlements, etc.

Enfin, si le concept de socialisation a été initialement pensé dans le cadre des recherches sur le développement de l'enfant¹², il est en principe question, en contexte académique, de socialisation secondaire, puisque l'adulte a, contrairement à l'enfant, déjà accompli certains processus pouvant lui servir de repère dans ses nouvelles expériences de socialisation, comme par exemple avoir appris à parler ou avoir rencontré différentes formes d'altérité.

¹² Laura Sterponi et Usree Bhattacharya, « Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière », *Langage et société*, vol. 139, n° 1, 2012, p. 67-82.

2.1. *Les étudiantes et étudiants francophones en première année d'université*

La question de la socialisation académique se pose alors différemment selon les situations. Si les étudiantes et les étudiants de première année d'université scolarisés dans la région – ici en Suisse romande – ont été formés, au lycée, en regard des attentes universitaires, elles et ils ne s'y sont le plus souvent jamais confrontés et ont donc presque tout à apprendre : ce qu'est un séminaire, un travail de validation, un examen ou une dissertation académique. D'une certaine manière, il s'agit donc pour ce public d'une « socialisation primaire à l'université ». Si elles et ils ne sont pas complètement novices sur le plan langagier, elles et ils doivent cependant développer de nouvelles ressources langagières principalement dans la dimension des normes communicationnelles pour renforcer leur pouvoir langagier dans ce contexte. Voici ce qu'en relate Chloé:

Exemple 1 : *Besides, the academic world was significantly different from what I had known until then. I felt comfortable in the final years of high school because I was one of the best students and the teachers were very present for their students. They took us by the hand to guide us in the right direction, supported us, and they were there for their students - and not only on the academic side. At the university, at first, I thought everything was too serious and too formal. The administrative aspect was overwhelming, which made students feel responsible but also lonely. Moreover, the professors have a completely different status: they embody a kind of superior entity and therefore seem unreachable. One does not always dare to ask them questions for fear of disturbing them in their hectic lives, but also for fear of making fools of oneself. Here again, the feeling of loneliness is very present at the beginning. The fact that you don't know anyone yet does not help to solve the problem. It should be noted, however, that the dynamics are very different from one department to another: I felt lonelier in the French section than in the English department.*¹³

¹³ Tous les extraits tirés des travaux de Chloé et Nadia sont reproduits tels quels, sans correction.

Chloé relate ici un sentiment désagréable dans ses premiers temps à l'université (« *I thought everything was too serious and too formal* »), ce qu'elle explique dans une comparaison entre le lycée et son nouveau contexte d'étude notamment, en termes de normes communicationnelles : selon elle, on ne s'adresse pas à une enseignante ou à un enseignant d'université comme à une enseignante ou à un enseignant de lycée, la relation est différente, les codes le sont donc aussi, et il faut réapprendre à gérer la communication pour obtenir les bonnes ressources de leur part. Pour Chloé, il en va de même avec l'administration (« *The administrative aspect was overwhelming* »), qui se présente comme un ensemble de démarches complexes procurant un sentiment d'autonomie (« *which made students feel responsible* ») mais aussi de solitude (« *but also lonely* ») et avec les autres étudiantes et étudiants : on ne fonctionne plus par groupe-classe, on ne se connaît donc pas bien, on se sent seul et démuné (« *The fact that you don't know anyone yet does not help to solve the problem* »). Si Chloé analyse cela *a posteriori* et semble l'avoir dépassé, les étudiantes et les étudiants débutants ne s'attendent généralement pas à une telle violence socialisatrice : elles et ils la découvrent sur le vif et sont ébranlés dans leurs repères comme s'ils entraient dans un monde inconnu, et ce, d'autant plus s'ils ont quitté le domicile familial pour s'établir dans une ville universitaire. Par ailleurs, outre ce qui touche aux normes communicationnelles, il importe de relever que si leur maîtrise du système est jugée excellente dans leur L1 au lycée, ce n'est plus forcément le cas à l'université, où une progression est à nouveau nécessaire. Cela est particulièrement patent en faculté des Lettres où le degré de maîtrise du système est extrêmement valorisé : les fautes d'orthographe ou de concordance des temps coutent cher et le style compte également, comme le souligne encore Chloé dans ce deuxième exemple :

Exemple 2 : *At the very beginning of my higher studies, I was more confident in French than in English. That is because I got an award in French at the end of high school and I was always the best in class when it came to French, whereas English was not my native language. When I entered university, I considered that my level in this language was good but*

I soon became disenchanted. Indeed, there was a language test that every English student had to take at the beginning of their cursus and I got a worse result than the others: I had a B2 level, whereas most students already had a C1 level. I compared myself a lot and it made me panic. I thus started my English studies with a so-called impostor's syndrome that I wanted to get rid of as soon as possible. [...] As for French, it was the opposite that happened: I started with a 5.75 (out of 6), but then it became more and more difficult to get good grades. In addition, I spent much more time on French assignments, which gradually discouraged me. [...] I feel linguistic insecurity in French. I still have doubts about "le bon usage", i.e. the proper use. I feel that I lack vocabulary and that my sentence structures are poor and misused. I have lost all the self-confidence I had before going to university. This may be due to the linguistic hyper-consciousness that I have developed since I started studying French at university.

Chloé relate ici qu'en arrivant à l'université, elle se sentait bien plus à l'aise en français, une langue qui lui avait valu un prix avant l'université, qu'en anglais, une L2 apprise uniquement à l'école. Ce sentiment se voit très vite confirmé par un premier test de langue en anglais, qui la catégorise comme B2, ce qui la déstabilise. Il s'agit ici d'un problème de positionnement : de fait, c'est bien là le niveau qu'elle est supposée avoir à la fin de sa scolarité secondaire, ce qui aurait dû la rassurer en lui montrant qu'elle était exactement à sa place. Sur le moment, elle analyse toutefois la situation non en fonction de ses propres compétences et des attendus, mais en comparaison avec d'autres étudiantes et étudiants plus avancés : en se positionnant ainsi par rapport à d'autres personnes dont elle ne connaît pas la trajectoire ; elle se sent illégitime, un syndrome de l'imposteur dont elle souhaite se débarrasser au plus vite (« *a so-called impostor's syndrome that I wanted to get rid of as soon as possible* »), ce qui la pousse à travailler. Dans sa L1, par contre, elle observe que ce mouvement s'est inversé, ce qu'elle attribue aux exigences du Département de français moderne (« *it became more and more difficult to get good grades* », « *I spent much more time on French assignments, which gradually discouraged me* »). Ainsi, alors qu'elle renforce peu à peu ses compétences en anglais, elle estime dégringoler en français : son sentiment d'insécurité linguistique s'inverse au point qu'elle mentionne au présent des problèmes de système en

français (« *doubts about* “le bon usage” [...]. *I feel that I lack vocabulary and that my sentence structures are poor and misused* »). Ici encore, on pourrait parler de violence socialisatrice, une violence d’autant plus forte sans doute que Chloé est atteinte dans ce qu’elle considère comme un pan valorisé de son identité de francophone, ce qui peut expliquer que, aujourd’hui encore, elle ressent de l’insécurité linguistique en français. Les expériences qu’elle relate ici ne sont en effet pas sans rappeler ce qu’Annette Boudreau relate au sujet de sa rencontre, en tant que Canadienne francophone, avec le français de France représentant une norme :

J’ai peu à peu appris le « code » légitime tout en développant une insécurité paralysante. Je n’analysais pas ces différences à partir de théories sociolinguistiques qui m’auraient aidé à comprendre, ni sous la loupe de la variation [...], je tenais plutôt pour acquis que les Canadiens [...] ne connaissent pas bien leur langue « maternelle », que les Français parlaient naturellement « bien » et qu’il était normal qu’ils corrigent nos expressions. [...] Je faisais partie de cette catégorie d’individus dominés « qui ratifient la domination » (Éribon 2009 : 52) en participant à mon insu à la perpétuation de cette domination. Je ne savais pas non plus que j’entrais dans un univers culturel bien plus différent que ce que j’avais pu imaginer¹⁴.

Si Chloé ne change pas d’univers géographique, elle change toutefois bien d’univers culturel en passant du lycée à l’université en français moderne, et ses repères identitaires et langagiers en sont si fortement ébranlés qu’il en reste des traces dans la manière dont elle se représente sa maîtrise du français.

2.2. Les étudiantes et étudiants alloglottes dans une nouvelle université

Pour ce qui est maintenant des étudiantes et des étudiants étrangers, il faut commencer par distinguer celles et ceux qui entrent à l’université pour la première fois et les autres, qui ont déjà étudié dans une université étrangère. Comme il s’agit là de la très grande majorité des publics de mon institut, je me

¹⁴ Annette Boudreau, *À l’ombre de la langue légitime. L’Acadie dans la francophonie*, Paris, Classiques Garnier, 2016.

concentre sur ces dernières et ces derniers, qui ne sont théoriquement plus en phase de « socialisation primaire à l'université » : au contraire, elles et ils ont déjà construit des représentations sociales sur ce qu'est une université, sur ce qu'on y fait et sur les principales différences entre les études secondaires et tertiaires. Or, c'est vraisemblablement sur un tel *a priori* que s'adossent les malentendus les plus importants, et ce, d'autant plus lorsqu'il est voilé par la question du système linguistique.

Cette question de la maîtrise du système linguistique commence dès l'immatriculation à l'université pour les étudiantes et les étudiants étrangers, à qui on demande une certification en langue à un niveau déterminé, donc en Suisse entre B1 et B2 selon les universités. Cette exigence qui se comprend sous bien des aspects, puisqu'il est important d'avoir un certain degré de maîtrise linguistique pour étudier une discipline universitaire, fonctionne néanmoins comme outil de sélection au-delà du strict linguistique. Pour pouvoir répondre à cette exigence, il faut en effet notamment pouvoir financer une certification reconnue en langue, ce qui implique notamment de bénéficier de ressources économiques suffisantes. Quoi qu'il en soit, une fois ce sésame présenté, l'institution et ses actrices et ses acteurs supposent que l'étudiante ou l'étudiant ne doit plus présenter de difficultés linguistiques, puisqu'elle ou il a témoigné du niveau requis. Il en va finalement de même pour les étudiantes et les étudiants francophones après le lycée : elles et ils sont supposés, par une force un peu magique, maîtriser la langue française dans toute sa complexité et surtout dans les genres académiques, ce qui n'est évidemment pas le cas, comme le relatait Chloé.

Pour les étudiantes et les étudiants de Maîtrise qui viennent de l'étranger, par contre, la procédure est un peu différente : l'admission se fait sur dossier, puisque le critère « détenteur d'un Bachelor », est rempli. Une mise à niveau en langue peut alors être demandée sur la base du dossier, avec pour conséquence de devoir prolonger d'une année le parcours de formation. Nadia n'y est toutefois pas soumise, puisqu'elle vient d'Algérie, admi-

nistrativement catégorisé comme pays francophone, et qu'elle dispose en plus d'un Bachelor en didactique du FLE. Pourtant, c'est bien à la question de ses compétences linguistiques qu'elle vient violemment se heurter.

Exemple 3 : J'ai bien souvent mal à pouvoir valider mes enseignements [...] je me sens perdue, instable surtout quand il s'agit un travail à faire, je prends le temps à comprendre certaines choses, certains concepts et même à analyser les outils mis à notre disposition ce qui me provoque une sensation de peur, de découragement et même des fois à tout arrêter [...] j'évite aller aux bibliothèques, cela me stresse, je ne me sens pas à l'aise, comme si je me suis enfermée [...] la plus part de temps je dois même être attentive de ce que je dis pour ne pas faire des erreurs, cela me fait vraiment mal au cœur [...] j'évite à faire des connaissances, j'ai honte de mon niveau en français [...] je n'arrive pas à exprimer mes idées en classe et même de tenir une conversation, le contact avec les outils et même les apprenants devient un obstacle pour m'adapter à ce contexte [...] je pense que mon handicap vient de mon niveau en langue française, mes savoirs sont trop limités et même mes compétences surtout langagières sont insuffisantes.

Le diagnostic que pose Nadia quant à ses difficultés est sans appel : tout est lié à son degré de maîtrise linguistique, dont elle déclare avoir « honte ». Selon elle, c'est de là que viennent ses difficultés à valider ses cours, à s'exprimer dans et hors de la classe, à rencontrer d'autres étudiantes et étudiants et à se familiariser avec les ressources qui lui seraient utiles. Elle souligne les deux dimensions évoquées ci-dessus, soit des « savoirs trop limités » pour ce qui est du système linguistique et des « compétences surtout langagières [...] insuffisantes ». On peut donc estimer que son analyse est assez complète, dans la mesure où elle identifie des lacunes sur différentes dimensions de la langue – et plus seulement sur la « langue » en général – et où elle estime que ces lacunes impactent son pouvoir d'agir à l'université. Pourtant, derrière ce constat se cachent d'autres réalités, qui ne sont pas uniquement langagières. En effet, elle explique que ses difficultés à effectuer ses travaux relèvent de son incapacité à comprendre ce qui est attendu et à analyser les ressources dont elle aurait besoin pour remplir les attentes des enseignantes et des enseignants. Elle déclare également peiner à mobiliser des

ressources comme la bibliothèque ou l'aide d'autres étudiantes et étudiants. Pourtant, la question de la bibliothèque est tout autre : dans l'université où elle fait sa Maitrise, tout est informatisé, de la recherche d'ouvrages ou d'articles au guichet du prêt. Comme la grande majorité des étudiantes et des étudiants, francophones ou non, Nadia ne connaît pas ce système qui se montre complexe au premier abord et demande à être pratiqué avant d'être maîtrisé. Ce que Nadia ne comprend pas est donc lié à un problème de littératie numérique et à des représentations très différentes quant au fonctionnement d'une bibliothèque. Pour ce qui concerne l'aide qu'elle pourrait obtenir d'autres étudiantes et étudiants, et bien qu'elle le rattache également à un manque de maîtrise langagière, il s'agit sans doute plutôt – ou d'abord – de ce que mentionnait également Chloé : les premiers pas dans un nouveau contexte comme l'université se font en solitaire alors même que le partage d'expérience dans les débuts de l'acculturation s'avérerait salulaire.

Il manque donc bien à Nadia un certain nombre de normes, pour reprendre Py, et elles sont ici académiques, qui lui permettraient d'accomplir la tâche « faire une Maitrise FLE en Suisse ». Mais ce qui est le plus problématique, et qui fait sans doute que Nadia le relate encore au présent après deux ans d'études, relève de ce qu'elle continue à attribuer ses difficultés à sa maîtrise langagière plutôt qu'à une socialisation académique encore inaboutie. Le travail réflexif qu'elle effectue dans le cadre du cours lui permet toutefois peu à peu, au fil du semestre, de décompacter ce qui se cache derrière ces normes. Voici ce qu'elle analyse dans un nouvel état de son texte :

Exemple 4 : [En Algérie,] le système d'enseignement était basé sur la méthode grammaire-traduction accompagnée d'exercices structuraux [...]. Les tâches de communication étaient pratiquement inexistantes.

[...] la maîtrise de savoir se faisant par simple réception de la part de l'étudiant, j'insiste sur l'absence, presque totale, de toute créativité, de recherche personnel dans le milieu académique.

[...] c'est comme si je n'étais pas dans le même monde intellectuel. J'avoue avoir du mal à comprendre certaines choses, c'était comme si je

me noyais dans un océan de concepts [...] l'université est devenue floue. [...] J'avoue que je n'ai pas l'habitude de lire tant de livre, ni à critiquer des supports didactiques.

Pour Nadia, la distance entre son premier contexte académique en Algérie et celui qu'elle rencontre en Suisse doit être comblée, notamment en ce qui concerne la maîtrise de la langue : les méthodes d'enseignement de la langue, basées sur l'approche grammaire-traduction, ne suffisent pas, selon elle, à mener à bien les agirs sociolangagiers qu'elle doit développer, du moins à l'université. L'étudiante relève par ailleurs également un rapport au savoir différent : elle déclare comprendre que dans sa nouvelle formation, il ne s'agit plus d'apprendre une matière médiée par l'enseignante ou l'enseignant, mais de faire preuve de créativité et de recherches personnelles. Elle doit par ailleurs fonctionner de manière critique vis-à-vis des références théoriques, qu'elle doit chercher en partie par elle-même. Si les ressources techniques liées à l'usage de la bibliothèque lui font donc bien défaut, l'enjeu est surtout de l'ordre de la démarche intellectuelle à conduire. En changeant d'univers culturel académique, Nadia relate donc avoir provisoirement perdu tous ses repères quant à ce qu'est une université et quant à ce qui s'y fait. Elle souligne enfin ce qui est décrit par l'approche actionnelle, notamment comme la compétence d'apprendre à apprendre et, en parlant d'« habitude », elle fait allusion à sa nécessaire acculturation à ces nouvelles normes, autrement dit à sa socialisation académique qui n'a, sur ces plans, pas grand-chose à voir avec la langue. Il faut toutefois relever une nette amélioration de sa maîtrise linguistique sur le plan du système entre l'exemple 3 et l'exemple 4¹⁵, comme si, en donnant du sens à ses difficultés et en posant un diagnostic plus précis, Nadia parvenait à mieux mobiliser ses connaissances du système du français.

¹⁵ Deux mois se sont écoulés entre les deux productions.

2.3. *Un combat similaire pour des étudiantes et étudiants nouvellement arrivés ?*

Une déstabilisation similaire à celle que connaît Nadia apparaît également chez Chloé. Elle rate en effet son premier examen en anglais, ce qui, dans sa représentation d'elle-même comme bonne élève, est inconcevable :

Exemple 5 : *Moreover, the genre of academic writing was new to me. The consequence was that I failed my first essay in English. It was a very unsettling experience for me, and I remember that the announcement of the grade by the professor made me weep. I was in her office and I could not believe that I had failed my first exam at university. I questioned everything at that point, arguing that I did not come to university just to write essays; that I expected to do other things like improving my English skills by studying grammar for example. She quickly told me that I was only going to write essays in my curriculum and that if I did not like it, I would have to leave the English department. It had the effect of an electric shock on me. Looking back, I realize that it was not essay writing that was the problem, it was failure. The professor also told me that if I had followed the EDGE (English Department Guide Essay-Writing), I would have gotten a good grade, because the problem was the form, not the content.*

Ce qu'elle relate de sa réaction face à l'enseignante responsable de l'épreuve témoigne d'une mécompréhension aussi bien des codes de communication (« *I questioned everything at that point* ») que de ce qui est attendu dans des études d'anglais (« *arguing that I did not come to university just to write essays; that I expected to do other things like improving my English skills by studying grammar for example* »), ce qui a une conséquence interactionnelle immédiate : ce n'est plus son examen qui est en cause, mais sa place dans un tel cursus (« *She quickly told me that I was only going to write essays in my curriculum and that if I did not like it, I would have to leave the English department* »), une réponse que Chloé dit ressentir comme violente en termes de légitimité. L'analyse qu'elle en fait après coup souligne qu'il ne s'agissait pourtant pas de difficultés linguistiques, mais d'une mécompréhension des attentes, comme c'était également le cas pour Nadia. À partir du moment où elle identifie la bonne ressource, en l'occurrence, le guide de rédaction de travaux du Département

d'anglais (*English Department Guide Essay-Writing, EDGE*), elle accède aux compétences et stratégies communicationnelles nécessaires pour mener à bien l'agir « *essay writing* ». Pour Nadia, c'est la lecture critique, en particulier, la compréhension de la consigne implicite, qui pose problème, et chez Chloé, c'est la forme rédactionnelle : dans les deux cas, il ne s'agit donc pas à proprement parler d'une mauvaise maîtrise de la langue.

Comme Nadia, Chloé distingue donc le système et les normes : elle distingue ici clairement l'apprentissage du système dans des cours de langue et la compréhension de ce qui est attendu en termes de genres académiques, à quoi elle accède par un guide produit par le Département d'anglais et par les rétroactions de ses enseignantes et enseignants. L'accès à ces ressources lui permet de dépasser son insécurité et de comprendre que ce ne sont pas ses capacités à étudier à l'université qui posent problème, encore moins son niveau de langue (complètement adéquat, comme je l'ai dit), mais bien la manière de présenter ses travaux. Par contre, elle ne fait pas le lien entre son immersion dans l'université et le développement de ses compétences dans ces deux dimensions. Elle considère son parcours comme naturel et le généralise, ce qui est un peu ennuyeux pour une future enseignante de langue : comprendre que ce processus n'est pas naturel et ne concerne pas uniquement la langue me semble en effet essentiel – et elle le fait dans la partie réflexive/analytique de son travail – pour pouvoir ensuite encadrer ses futurs élèves :

Exemple 6 : *I also sometimes took an optional language course organized by the English department on Wednesdays during lunch break. To be honest, I did it to ease my conscience as well as to reassure myself since those courses did not change anything for me. It was too easy because we reviewed grammar topics such as the difference between “which” and “that”, or between “it’s” and “its”, for example. [...]*

I noticed that I was doing well on the academic aspect from the moment I followed the EDGE while writing my essays. I also took into account the feedback from my teachers, which allowed me to quickly improve my writing skills. I also feel that as soon as one is immersed in a new environment, one adapts quickly. That is why I learned the academic codes quite quickly and almost unconsciously. Thus, I felt comfortable and at my place in this context after a few months.

Dans ce dernier extrait, Nadia témoigne de la manière dont elle a « réparé » ses lacunes en termes de socialisation académique : nouvelles méthodes de travail, constitution d'un réseau de pairs, fréquentation de la bibliothèque sont autant d'éléments qui répondent à ses difficultés premières et qui passent devant la langue comme système. C'est en effet par et dans l'agir social qu'elle parvient à travailler cette difficulté-là, et sans faire d'analyse détaillée, on constate à nouveau un net progrès dans sa production écrite.

Exemple 7 : Pour ne pas perdre pied, je me suis trouvée face à des défis méthodologiques, et pour une orientation vers mon avenir, j'ai commencé à travailler régulièrement et à revoir mes méthodes de travail à partir de mes expériences passées. Investir dans diverses structures mises en place au sein de l'université, le sport par exemple, était l'une de mes besoins indispensables pour me constituer un réseau amical et améliorer mes compétences langagières en français. J'ai progressivement retrouvé mon équilibre en employant la langue au maximum.

J'ai pris l'habitude de fréquenter les bibliothèques. Au quotidien, je suis connue et reconnue pour emporter et lire des livres, dans le bus, au travail, pendant la pause et même dans les fêtes. Je ne me sentais plus vidée de savoirs.

3. Pour conclure : l'étudiante et l'étudiant et son territoire

L'étudiante et l'étudiant, comme l'apprenant de Py, a donc aussi un territoire : un territoire langagier, discursif et social. La différence entre l'étudiante francophone et l'étudiante algérienne réside toutefois dans la manière dont ce territoire est reconnu et considéré, par soi-même et par autrui. Pour Chloé, les conséquences de ses problèmes d'adéquation aux codes, aux normes et aux valeurs agissent sur le sens qu'elle donne non pas à ses études en général, mais à la discipline choisie, et elle peut rectifier cela très rapidement : elle a les ressources sociales, économiques, affectives et administratives qui le lui permettent. Par contre, Nadia a plus de difficultés : la focalisation mise sur le système linguistique, par ses enseignantes et enseignants d'abord et par elle-même ensuite, l'empêche d'identifier précisément quels sont les lieux de blocage qui, comme on l'a vu, sont loin d'être seulement

linguistiques. Si elle ne comprend pas les attentes, c'est que ses représentations de ce qu'est l'université et de ce que doit être le rapport au savoir en sont trop éloignées : la déstabilisation est si forte qu'elle met du temps à donner du sens. Son degré de maîtrise linguistique relativement faible en est alors comme galvanisé : comme le genre et le contenu sont inadéquats, dans ses travaux, l'enseignante ou l'enseignant tend à sur-dévaluer ses fautes de langue et à leur attribuer l'échec à la validation, ce qui renforce toujours plus son insécurité linguistique et rétrécit d'autant son territoire. Enfin, Nadia est souvent en insécurité sociolangagière indexée, dans le sens d'Hervé Adami¹⁶ – à la bibliothèque, à la cafétéria, etc. – et elle peine donc à identifier et à mobiliser les ressources, notamment sociales, qui pourraient l'aider. Ce qui est intéressant, c'est qu'elle finit par y arriver : elle le dit. On pourrait donc conclure que finalement tout va bien. Le problème, c'est que Nadia a perdu beaucoup trop de temps dans cette démarche de socialisation académique. Au moment où, enfin, elle parvient à valider ses travaux, tant sur le contenu que sur la forme, au moment donc où enfin elle comprend ce qui est attendu d'elle et comment y arriver, il ne lui reste plus de semestre pour rédiger son mémoire de Maîtrise. Elle devra l'écrire en quelques mois, ce qui est encore insuffisant en regard de son degré de maîtrise du système et des normes sociales et communicationnelles. La conséquence est donc lourde : après tant d'efforts, elle risque l'échec et, sans méchant jeu de mot, hélas, l'exclusion du territoire dès l'échéance de son permis de séjour étudiant.

Cet article est dédié à Nadia, et à tous les autres étudiants et toutes les autres étudiantes dans des situations similaires qui, comme elle, ont échoué à terminer leur cursus.

¹⁶ Hervé Adami, « Parcours migratoires et intégration langagière », dans Jean-Marc Mangiante (dir.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants: état des lieux et perspectives*, Arras, Artois Presses Université, 2011, p. 37-54.

Références

- Adami, Hervé, « Parcours migratoires et intégration langagière », dans Jean-Marc Mangiante (dir.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants: état des lieux et perspectives*, Arras, Artois Presses Université, 2011, p. 37-54.
- Boudreau, Annette, *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*, Paris, Classiques Garnier, 2016.
- Busch, Brigitta, « Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* - The Lived Experience of Language », *Applied Linguistics*, vol. 38, n° 3, 2015, p. 340-358.
- Davies, Bronwyn et Rom Harré, « Positioning: The discursive production of selves », *Journal for the Theory of Social Behavior*, vol. 20, n° 1, 1990, p. 43-63.
- Duff, Patricia, « Language Socialization into Academic Discourse Communities », *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 30, 2010, p. 169-192.
- Jodelet, Denise, « Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales », *ERES Connexions*, vol. 89, n° 1, 2008, p. 25-46.
- Kobayashi, Masaki, Sandra Zappa-Hollman et Patricia Duff, « Academic Discourse Socialization », dans Patricia Duff et Nancy Hornberger (dir.), *Language Socialization. Encyclopedia of Language and Education*, Berlin, Springer, 2017, p. 240-252.
- Maurer, Bruno et Anne-Christel Zeiter, « Que veut dire évaluer un “niveau de langue” ? Analyse sociolinguistique et didactique d'une demande politique et sociale en Suisse romande », *TDFLE* 79, 2021, non paginé, https://doi.org/10.34745/numerev_1735.
- Py, Bernard, « L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche », dans Laurent Gajo, Mariette Matthey, Danièle Moore et Cecilia Serra (dir.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, [1993] 2004, p. 41-50.
- Sterponi, Laura et Usree Bhattacharya, « Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière », *Langage et société*, vol. 139, n° 1, 2012, p. 67-82.