

Linguistique, l'insécurité? Facteurs d'insécurité et processus d'appropriation dans des formations universitaires

Léa Courtaud

► **To cite this version:**

Léa Courtaud. Linguistique, l'insécurité? Facteurs d'insécurité et processus d'appropriation dans des formations universitaires. (In) sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires, pp.299-309, 2020. hal-03116557

HAL Id: hal-03116557

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03116557>

Submitted on 20 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

COURTAUD L., (2020), « Linguistique, l'insécurité ? Facteurs d'insécurité et processus d'appropriation dans des formations universitaires », dans V. Feussi & J. Lorilleux, (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*. Paris : L'Harmattan. p. 299-309.

LINGUISTIQUE, L'INSECURITE ? FACTEURS D'INSECURITE ET PROCESSUS D'APPROPRIATION DANS DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES¹

Cet article propose de réfléchir à des formes d'insécurité linguistique (désormais IL) ressenties par des étudiant.e.s en formation universitaire aux niveaux licence et master, et sur ce que ces insécurités peuvent induire / provoquer sur le plan de l'appropriation formative pour les étudiant.e.s. J'y questionne la part « linguistique » de l'insécurité en interprétant des extraits d'entretiens réalisés avec des enseignants et des étudiants.

L'article s'articule autour d'une réflexion sur les expériences formatives universitaires d'étudiant.e.s rencontr.e.e.s, et notamment sur les réceptions que ces dernier.e.s ont des enseignements et des retours des enseignant.e.s sur leurs travaux académiques. Compte tenu de l'importance de l'écrit dans les formations universitaires, j'ai posé un certain nombre de questions lors des entretiens, qui portaient sur l'appropriation des contenus formatifs à travers l'écriture, en proposant aux étudiant.e.s et aux enseignant.e.s que j'ai rencontré.e.s de commenter des écrits d'étudiant.e.s (brouillons, prises de notes, mais aussi copies d'examen).

Pour réfléchir à ces questions, je m'appuie sur des entretiens oraux et des échanges écrits (par courrier électronique) réalisés avec des étudiant.e.s de masters et de licences issu.e.s de filières de Lettres et langues, Arts et sciences humaines, Sciences et techniques et Droit et économie, mais aussi avec des enseignant.e.s de trois universités françaises. Je m'appuie également sur un questionnaire qualitatif réalisé en 2017 auprès d'enseignant.e.s ainsi que sur des courriers de témoignages d'enseignant.e.s reçus à la suite de la diffusion du questionnaire.

Après un retour préalable sur quelques éléments permettant une meilleure compréhension du propos développé, l'article s'organisera comme suit. Dans un premier temps seront explicitées différentes manifestations d'IL identifiées, leurs causes et leurs conséquences. Puis on se demandera dans quelle mesure des dimensions culturelles entrent en jeu dans la problématique de l'IL en formation, et dans quelle mesure l'implication des dimensions épistémologiques des disciplines peuvent contribuer à générer l'IL. Enfin seront présentés deux exemples de conséquences de l'IL du point de vue de l'appropriation des contenus formatifs par les étudiant.e.s.

Préalable

Je reviens un peu en arrière afin de rappeler quelques éléments permettant de contextualiser la suite du propos. Lors de mon travail de recherche de master 2, j'avais été amenée à observer le surinvestissement de la composante linguistique, des points de vue technique et structurel, dans les travaux écrits des étudiant.e.s – par les enseignant.e.s et les étudiant.e.s –, surinvestissement qui invisibilisait d'autres aspects du texte et de l'écriture académique en tant qu'expérience appropriative (Courtaud, 2015).

¹ Léa Courtaud, EA 4428 DYNADIV, Université de Tours.

Si la difficulté principale n'est pas toujours seulement linguistique et/ou structurelle, c'est pourtant ce qui est souvent mis en avant par les enseignant.e.s que j'ai rencontré.e.s, ce qui peut induire chez les étudiant.e.s des formes d'insécurité *dite* linguistique. La plupart du temps, les étudiant.e.s ont le sentiment que c'est leur manière d'écrire, la langue/le langage et la structure des phrases/des textes qui ne sont pas conformes. Les éléments problématiques qui seraient davantage d'ordre disciplinaire, épistémologique et/ou culturels, qui mériteraient peut-être d'être explicités, tendent à être masqués, et les étudiant.e.s se demandent alors quelle prouesse technique ils doivent réaliser pour rendre leurs productions acceptables aux yeux des enseignants.

Insécurité linguistique, insécurité formative ?

Aspects sociolinguistiques

Certains des étudiant.e.s rencontré.e.s m'ont indiqué ressentir une forme d'IL liée à leur perception des pratiques langagières que les autres, représentants de la norme (enseignant.e.s, étudiant.e.s français.e.s) condamnent ou acceptent. Plusieurs d'entre eux, notamment des étudiant.e.s originaires d'aires francophones hors de France, ont indiqué ne pas oser poser des questions ni même participer en cours par crainte du regard des autres sur leur manière de parler français.

Ainsi Nene, étudiant dans une UFR de Droit et économie, dit qu'il se sentait très à l'aise en français, en tant qu'orateur, pendant ses années d'études en République démocratique du Congo puis au Cameroun. Mais dans sa nouvelle université, en France, il dit ne pas oser intervenir et participer en classe. Il remarque que les locuteurs francophones en France sont particulièrement intolérants à l'erreur, ou plutôt, nous allons le voir, à la variation. Il a fait l'expérience de remarques d'autres étudiants concernant sa manière de s'exprimer en français : certains lui adressent des commentaires négatifs quant au fait qu'il emploie un vocabulaire et des expressions leur semblant étranges ou inconnus d'eux, ou parce qu'il ne connaît pas d'autres expressions et mots davantage utilisés en France, voire dans une région en particulier.

Léa : mais alors est-ce que vous avez peur que les enseignants ou les étudiants jugent votre manière de parler par exemple ?

Nene : ouais c'est ça, bon, surtout en français, si tu fais une petite faute, là tu vois tout le monde se met à... c'est pas tout le monde quoi mais y a des gens qui boudent un peu des lèvres là « il a dit 'le' à la place de 'la' », « elle a dit 'il' à la place de 'elle' », c'est ça qui fait un peu... et y a des profs aussi, t'as une réponse et il demande « encore », « c'est-à-dire ? », ça fait un peu bizarre quoi.

Dans ces perceptions, le rôle de l'autre, « juge », est primordial. Selon C. Canut, l'IL est un « (...) processus dynamique qui se construit et se manifeste dans les interactions langagières et qui résulte de l'activité épilinguistique des sujets (positionnements et tensions épilinguistiques). C'est une conséquence langagière, discursive ou linguistique (hypercorrection, hypocorrection), de la perception que l'on a de l'autre et de la perception que l'on pense que l'autre a de nous » (Canut, 2002 : 110). Quelques extraits de discours issus des observables contribuent à cette interprétation :

Léa : mais on vous a déjà fait des remarques sur votre manière de parler français ?

Nene : non... avec des collègues oui, l'année dernière j'ai intégré des soirées d'intégration, quand on te dit « moi pas comprendre ta langue », j'ai un ami qui me dit « moi pas parler ta langue », c'est un peu humiliant mais moi je prends ça sportivement, parce qu'il y a des termes, des expressions que les étudiants utilisent et que toi tu connais pas.

Comme développé par A. Bretegnier, « (...) le sentiment d'IL apparaît comme lié à la perception par un (groupe de) locuteur(s) de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages (...) », (Bretegnier, 2002 : 9).

Ce phénomène est présent et induit tant dans les relations avec d'autres étudiant.e.s qu'avec des enseignant.e.s.

Je reprends contact par courrier électronique avec Gloria, ancienne étudiante d'une licence de Lettres et langues, ayant obtenu une certification en langue française de niveau C1 sur l'échelle du CECRL², pour préciser certaines questions posées en entretien, notamment sur le thème de l'insécurité linguistique en formation.³

Gloria : « *Les choses se sont empirées à mon arrivée en France. Je ne savais pas à quel point je tenais à mon identité jusqu'au moment où je me suis confrontée à des commentaires négatifs sur ma langue maternelle, mon accent et ma façon de parler le français en France. On m'a dit que le créole était une façon handicapée de parler le français et on a voulu savoir si j'étais dyslexique ou simplement « étrangère » en écrivant le français. Pour quelqu'un qui est fière d'être créolophone, cela a été blessant d'être exposée à une telle situation où sa langue est considérée comme étant une langue « basse » par rapport à la langue française « une langue haute ». Consciente de l'histoire de mon pays (avec le système de l'esclavage) où cela était le cas, je me demande si cela n'est pas probable que ces expériences aient aggravé en quelque sorte ce sentiment de malaise ou d'insécurité que je ressens aujourd'hui envers la langue française. J'ai essayé de m'intégrer en France en excluant le créole avec la peur d'être soumise à d'autres commentaires négatifs qui n'ont fait qu'aggraver mon malaise par rapport au fait de m'exprimer en français, pour mes devoirs, en cours, et même ailleurs. »*

Et d'ajouter : « *Je me suis réduite au silence par peur que l'on détecte mon accent et que l'on porte davantage de jugements sur ma langue maternelle ainsi que sur ma façon de parler le français. J'avais juste envie de m'intégrer et qu'on arrête de me traiter d'étrangère. »*

La parole de ces étudiant.e.s donne à voir comment les hétéro-perceptions de leurs productions orales et écrites, qu'elles soient celles d'enseignant.e.s, d'étudiant.e.s ou d'autres personnes, influent au quotidien sur la qualité de leur formation : un certain désinvestissement du point de vue de la production peut parfois être observé, avec l'idée, pour ces étudiant.e.s, que moins ils s'expriment, moins ils s'exposent à un jugement excluant. Plus largement, le rapport à l'identité ressort généralement dans le discours de l'étudiant.e quand il est lié à une identification par la manière de s'exprimer, en particulier quand l'étudiant.e est issu.e d'un pays qui a été colonisé par la France, nous y reviendrons ensuite.

Dans le cas de Nene, il me semble que l'on retrouve deux phénomènes. D'une part une (mise en) insécurité résultant de discours épilinguistiques prescriptifs sur la langue, et d'autre part une situation très différente du Cameroun où il ne ressentait absolument pas ce type d'insécurité et où l'on peut imaginer que le rapport des locuteurs à la variation est d'un autre ordre. Cette situation peut être rapprochée de l'étude de C. Canut, qui compare les degrés d'insécurité linguistique au Mali et en France. Elle explique « [qu']en résumé, l'insécurité linguistique est beaucoup moins forte au Mali (et même pour le français) qu'en France. », (2002 : 111). Selon C. Canut, « [i]l faut, pour comprendre ce fait, relier ces comportements à l'analyse de l'activité épilinguistique. Les grandes tendances dans les productions

² Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des Langues.

³ Le texte est reproduit sans modification ni correction de ma part.

épilinguistiques, montrent que les positionnements des locuteurs maliens par rapport aux langues, au plurilinguisme sont beaucoup moins excluants qu'en France où la norme prescriptive (...) provoque un nombre très important de discours prescriptifs (...) », (Canut, *ibid.* : 111).

A. Bretegnier et C. Canut insistent bien dans leurs définitions sur la perception des discours épilinguistiques et amènent à s'interroger sur les conséquences concrètes de tels regards et conceptions normatives et de leurs perceptions par les étudiant.e.s rencontré.e.s.

Ces éléments permettent de mettre en perspective combien des discours valorisant l'homogénéité des langues vs la variation et l'hétérogénéité des langues influencent les attitudes des locuteurs, à l'université. L'étudiant interviewé perçoit que ses pratiques langagières sont en décalage avec la norme⁴ quand il remarque que les enseignants lui demandent de répéter plusieurs fois lors de ses interventions. D'autre part, outre les discours dévalorisant la variation linguistique, on peut identifier ici un trait particulier de mise en insécurité lié à la perception d'un accent, ce dernier renvoyant à une identité hétéro-perçue et à la non-compréhension de son discours par d'autres. C'est l'identité même du locuteur qui est touchée ici, éventuellement dévalorisée, à travers le rejet d'un français associé à cette identité. Cela pose la question de ce que représente la francophonie quand, dans les faits, le français de France, pays ex-colonisateur, est représenté comme variété haute par rapport à d'autres Français, perçus comme relevant de variations moins légitimes. Ces discours et l'insécurité qu'ils tendent à provoquer sont, me semble-t-il, à la fois le corollaire et le résultat de processus de dominations culturelles et linguistiques, ainsi que d'un certain rapport à la variation linguistique⁵. Ces témoignages nous informent sur les représentations relatives à la diversité linguistique et culturelle des acteurs concernés.

Concernant l'appropriation de la norme monolingue dans certains contextes de sa vie, Gloria m'expose les éléments suivants dans un courrier électronique de réponse à certaines de mes questions sur ses expériences d'IL :

Léa : « *Quelles ont pu être tes stratégies dans le travail universitaire en lien avec des formes d'insécurité linguistique que tu as pu ressentir ? Le sentiment d'insécurité linguistique a-t-il eu des impacts, négatif et/ou positif dans tes expériences de formation ?* »

Gloria : « *Pour faire face à mon insécurité linguistique, j'ai mis en place plusieurs stratégies. Par exemple, j'ai commencé à demander de l'aide avec les corrections de mes dossiers, mes présentations orales et la rédaction de mes méls avant de les envoyer aux professeurs. J'utilisais des mots en français qui s'approchent le plus du créole afin d'éviter des ambiguïtés de la part de mes professeurs (les correcteurs). Je ne révisais plus mes propres notes prises en cours, uniquement les cours prises par des étudiants français. Quand il m'arrivait de prendre des notes en cours, je n'écrivais plus en mélangeant les trois langues. J'utilisais que la langue française afin de me pousser à m'améliorer et de me forcer de réfléchir qu'en français. J'ai également introduit cette pratique dans ma vie quotidienne, par exemple quand il s'agissait de faire ma liste de courses, je le faisais qu'en français. Je ne communiquais plus en anglais avec les étudiants français et étrangers qui aimaient bien parler en anglais. Je parlais qu'en français avec eux. Avec la mise en place de tous ces stratégies, parmi d'autres, j'ai vraiment l'impression que la France m'a réduite en monolingue !* »

⁴ Pour une réflexion approfondie sur le concept de norme linguistique, voir Besse, 1999 : 1182, 1184, 1196, 1198, qui présente et discute les propositions de Labov et de Vaugelas concernant la norme, l'usage et les règles.

⁵ Sur ce point, voir notamment les travaux d'A. Boudreau, et en particulier son ouvrage *À l'ombre de la langue légitime – L'Acadie dans la francophonie* (2016), dans lequel elle fait le récit de son sentiment d'illégitimité et d'insécurité linguistique en tant que francophone acadienne, minoritaire.

Afin de s'intégrer socialement, afin de répondre au mieux aux normes attendues, elle tend à se conformer au modèle monolingue français. Si elle ne semblait pas initialement percevoir son plurilinguisme comme étant une entrave, quand je la recontacte plus d'un an après notre première rencontre, elle me dit mettre de côté ses langues et ne mobiliser plus que le français dans les situations d'étude et les autres situations de sa vie.

Dimensions culturelles : en tenir compte sans culturaliser la réflexion ?

Les situations d'IL, parfois liées au stress de la prise de parole en public, ne sont pas réservées aux étudiant.e.s allophones ou francophones d'autres pays que la France. Il semblerait que nombreux soient les étudiant.e.s français.e.s qui ne sont pas à l'aise pour prendre la parole en situation de cours. En entretien, une étudiante chinoise, ayant eu une courte expérience d'enseignement du mandarin auprès d'une promotion d'étudiants de Licence 3⁶, me fait part de son ressenti :

Line : « *Les étudiants français sont timides, ils ne participent pas beaucoup, je crois qu'ils ont trop peur de se tromper* », mais aussi : « *ici j'ai remarqué que quand un étudiant prend la parole, c'est le silence, en Chine, c'est pas comme ça, tout le monde parle ! Donc c'est peut-être pour ça.* »

Cette étudiante, qui commence son cursus universitaire en France, tente de comprendre l'attitude perçue de ses camarades et me livre ses éléments d'analyse concernant le statut de l'erreur et la faible participation des étudiants « français » (même s'il y avait également d'autres étudiants internationaux dans ce cours). Cette étudiante, en disant cela, est en train de formuler sa compréhension de certains aspects des cultures scolaires et universitaires françaises, toujours en comparant avec son expérience à l'université normale de Chine du Sud. Dans la situation analysée par l'étudiante, la notion de culture d'apprentissage / culture d'enseignement semble en partie pertinente pour mieux comprendre les situations d'IL que les étudiant.e.s rencontrent, mais l'on observe cependant que la tendance habituellement affirmée se renverse : une étudiante chinoise qui participe beaucoup et des étudiant.e.s français.e.s timides qui n'osent pas prendre la parole ? Les analyses culturalistes, l'essentialisation de la notion de culture qui impliquerait que chaque personne d'une même « culture » (souvent dans les faits, d'une même nationalité) soit sujette aux mêmes comportements et de manière homogène pose question, ce que F. Dervin critique dans ses ouvrages portant sur la notion de culture, ses détournements et ses impostures (2012 ; 2013). Ici, le propos de l'étudiante permet de relativiser un certain nombre d'analyses didactiques sur la prise de paroles des étudiants chinois, analyses généralement appuyées sur la notion de culture d'enseignement / apprentissage.

Aspects disciplinaires implicites

Lors des entretiens, aborder les dimensions disciplinaires des enseignements ouvre souvent de larges champs de discussion avec les étudiant.e.s qui, pendant ce temps, relativisent l'IL ressentie en se concentrant davantage sur des éléments de contenu.

À partir de deux extraits d'entretiens, je vais proposer une interprétation de situations contribuant partiellement à générer de l'insécurité linguistique, et masquant des questions disciplinaires qui mériteraient d'être explicitées auprès des étudiant.e.s.

D'abord, Gloria, étudiante en M1 dans une UFR de Lettres et langues au moment où je la rencontre, expose la situation suivante :

⁶ Micro-enseignement réalisé dans le cadre d'un cours de Licence 3 intitulé « Didactique du FLE/S et des langues en contexte ».

Gloria: « [...] ici quand je suis arrivée en première année je comprenais pas, je faisais comme j'avais l'habitude de faire dans mon pays, d'après le british way, english way, mais ça passait pas, moi j'avais des mauvaises notes et pourtant j'étais sûre que ce que j'avais écrit c'était des choses, des idées pertinentes. »

Gloria: « ils m'ont fait des commentaires, il y a une prof qui m'a demandé si j'étais anglaise, parce que elle voyait que, elle m'avait dit que en fait les anglais quand ils écrivent des choses, c'est, on a l'impression que c'est pas bien structuré, ils font un peu n'importe quoi, introduction un peu mélangée, mais alors que en français ça doit être bien structuré. (...) »

Pour Gloria la question qui peut se poser est : lui reproche-t-on d'écrire avec des tournures identifiées comme anglophones ? Ou plutôt : est-ce que sa manière de concevoir et formuler l'exercice semble correspondre à un type ou un style d'exercice généralement pratiqué dans les systèmes scolaires anglophones? Anglo-saxons ? L'étudiante retient des commentaires qui lui sont faits que c'est la langue et la structure linguistique/textuelle qui posent problème et les commentaires sur son expression en français contribuent selon l'étudiante à provoquer chez elle un sentiment d'IL. Pourtant, on peut se demander si ce sont ses structures linguistiques qui sont problématiques ou bien plutôt une méconnaissance de sa part d'éléments disciplinaires liés au format de l'exercice demandé.

Dans le même ordre d'idée Pablo, étudiant de Master dans une UFR de Lettres et langues m'informe des éléments suivants :

Pablo : « donc euh moi j'étais déjà habitué à une certaine manière de faire un essai ou de faire un commentaire d'un texte, mais en français, ça change pas seulement la langue bien sûr, mais la structure. Donc je devais aussi me renseigner, demander à mes camarades de cours comment je devais faire, s'ils avaient des conseils et à des amis [francophones natifs], j'ai demandé beaucoup aussi au niveau de la structure, des phrases si je trouvais que ça sonnait un peu bizarre parfois, ou même si je trouvais que ça sonnait naturel pour moi, je faisais lire et en fait y'avait une meilleure manière de dire ou d'organiser un peu les idées. »

Pablo doute de la structure de ses textes et de ses phrases (bien qu'il ait été enseignant de français lorsqu'il vivait en Colombie), il se tourne ainsi vers des locuteurs natifs pour demander des corrections, alors qu'ici aussi, il me semble que ce n'est pas seulement la langue ou la structure qui change, mais aussi la manière d'envisager la discipline littéraire qu'il étudie.

Il me semble que ces extraits d'entretiens exemplifient le fait que, souvent, les étudiant.e.s vont accorder davantage d'attention aux structures grammaticales des textes, à des formats supposés être les bons. Il s'agirait d'une manifestation palliative à l'insécurité linguistique induite par la perception de remarques/attitudes d'enseignant.e.s ou d'autres étudiant.e.s, alors que la compréhension de certains éléments disciplinaires pourrait également favoriser une meilleure compréhension de ce qui est demandé dans les évaluations.

Le propos de Sonia, enseignante de Lettres modernes, vient éclairer notre questionnement. Comme elle le dit, « (...) s'il est vrai que parfois, pour aller vite, on dit aux étudiants qu'ils ont des problèmes linguistiques, en fait ce n'est pas que cela, voire, pas du tout cela ». Quand je lui demande de quoi il s'agit, elle m'explique qu'il s'agit de méconnaissances des éléments propres à « la pensée cartésienne française » et même à la tradition critique française. Elle précise qu'elle explique parfois certaines choses, mais qu'elle ne peut et ne souhaite pas vraiment y consacrer de temps en classe.

Ici, les phénomènes d'IL semblent se produire selon une certaine circularité. À la fois origine et conséquence de l'IL en contexte formatif, une focalisation trop importante de la part des étudiant.e.s et parfois des enseignant.e.s sur les dimensions linguistiques se profile,

souvent liée à une vision techniciste des formations et des travaux écrits. Cela peut conduire les étudiant.e.s – et les enseignant.e.s – à occulter le fait qu'une part d'insécurité ressentie peut résulter d'une méconnaissance des implicites épistémologiques et culturels des formats d'écrits universitaires et des évaluations plutôt qu'à un décalage sur le plan plus strictement linguistique.

Ce type de problématique est moins présent dans les filières de sciences dites « exactes », ou de la nature. Plusieurs enseignants m'indiquent que les formats écrits de formulation des connaissances n'ont rien de proprement national ou lié à la culture scolaire française et qu'en outre, même quand les travaux sont rédigés dans un français non scolairement normé, cela n'empêche généralement pas la compréhension du propos de l'étudiant.e, et donc de l'évaluer positivement⁷.

On observe ainsi une tendance à gommer les dimensions épistémologiques et historico-culturelles des « formats » des écrits et des traditions académiques selon les disciplines, et éventuellement selon les orientations choisies par les enseignant.e.s et étudiant.e.s à l'intérieur même des disciplines.

Conclusion - Quelles conséquences sur les expériences d'appropriation des étudiants ? L'IL, une expérience entravante ou heuristique ?

Au cours de leur formation, les étudiant.e.s sont placé.e.s en situations d'insécurité, face à l'altérité de l'apprentissage et aux différentes formes que peut prendre ce dernier. L'insécurité peut être liée à la perception de discours épilinguistiques normatifs ou peu enclins à la variation linguistique, mais aussi parfois à la mise au premier plan de problèmes linguistiques et formels du texte, quand il peut s'agir d'un problème lié à l'appropriation du sens et des objectifs des exercices, et à des éléments de traditions académiques méconnus ou inconnus des étudiant.e.s.

Si elle ne naît pas toujours à l'université mais se manifeste aussi dans les situations de la vie privée, avec les remarques de l'entourage, cette insécurité continue de se faire ressentir dans les autres sphères de la vie comme celle des études. Dans les situations académiques, au regard des commentaires des enseignant.e.s, certain.e.s tendent à vouloir se conformer à des normes dont ils maîtrisent rarement les tenants et les aboutissants, afin de tenter de faire correspondre leur travail aux attentes supposées de leurs enseignant.e.s.

Ces expériences peuvent être entravantes si les étudiant.e.s se concentrent excessivement sur les dimensions formelles et normatives cherchant à se conformer, ou qu'ils.elles n'osent pas s'exprimer, avec un risque de décrochage pour l'étudiant.e. Elles peuvent être heuristiques dans la mesure où les étudiant.e.s vont redoubler d'effort pour comprendre leurs cours, pour formuler leurs connaissances à l'écrit, s'approprier les traditions disciplinaires, éducatives (cf. entretien avec Line), et que des transformations du point de vue des connaissances vont s'opérer pour eux.elles.

Ces éléments nous invitent à poursuivre la réflexion avec le questionnement suivant : comment réfléchir à des orientations didactiques fondées sur la diversité linguistique, culturelle et formative du public étudiant, sans pour autant occulter les dimensions épistémologiques et culturelles dans les écrits académiques, c'est-à-dire, sans faire fi de l'histoire et des traditions académiques ?

⁷ Néanmoins, certains étudiants rencontrés m'ont indiqué qu'ils trouvent leurs formations scientifiques trop « locales ».

Une première orientation pourrait consister à tenir compte des causes et des conséquences des formes d'insécurité linguistique ressenties par les étudiant.e.s, les attitudes linguistiques étant constitutives et résultantes des idéologies linguistiques intégrées et véhiculées par les personnes ; ces idéologies affectent le rapport à la diversité, qui est pourtant constitutive de l'appropriation⁸.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRÉ-DE MINAC C., 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- BESSE H., 1999, *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse de doctorat d'État, Université Paris 8, sous la direction de Jean-Claude Chevalier.
- BOUDREAU A., 2016, *À l'ombre de la langue légitime – L'Acadie dans la francophonie*, Classiques Garnier, Paris.
- BRETEGNIER A. et LEDEGEN G. (dés.), 2002, *Sécurité/insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, L'Harmattan (Coll. Espaces francophones), Université de La Réunion.
- CADET L. et RINCK F., 2014, « Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture », dans *Le français aujourd'hui*, Vol. 184, n° 1, 3-13.
- CADET L., GOES J. et MANGIANTE J.-M. (dir.), 2010, *Langue et intégration. Dimensions institutionnelles, socio-professionnelle et universitaire*, Peter Lang, Bruxelles.
- CANUT C., 2002, « Activité épilinguistique, insécurité et changement linguistique », dans *Sécurité/insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, L'Harmattan (Coll. Espaces francophones), Université de La Réunion, 105-119.
- CANUT C., 2000, « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique" », dans *Langage et société*, Vol. 93, n° 3, 71-97.
- CASTELLOTTI V., 2017, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Didier, Paris.
- COURTAUD L. 2015, *Des étudiants "étrangers" à l'université? Une approche situationnelle de l'insertion universitaire à partir d'une interprétation des rapports à l'écrit*, Mémoire de recherche de Master 2, sous la direction de V. Castellotti, Université de Tours.
- DASTUR F., 2011, *Penser ce qui advient*, Les Dialogues des Petits Platon, Paris.
- DERVIN F. (éd.), 2013, *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*, L'Harmattan, Paris.
- DERVIN F., 2012, *Impostures interculturelles*, L'Harmattan, Paris.
- PERCHE V., 2015, « Cultures éducatives : les zones de tension », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*. En ligne.

⁸ Si l'on considère que le sens prend forme dans la diversité, par l'altérisation qu'elle suppose (voir Castellotti, 2017).