

LA FORMATION DES ÉTUDIANTS DE TROISIÈME ANNÉE FRANÇAIS LMD

UNE LICENCE EN QUESTION !

The training of third year French LMD students

A license in question!

Haif Nour El Houda¹

¹université Kasdi Merbah Ouargla-Algérie-, e-mail: haifnourelhouda1@gmail.com

réception: 29/11/2020

acceptation: 01/12/2020

publication: 10/12/2020

Résumé:

Cette contribution a pour objectif de mettre en exergue non seulement les difficultés et la formation des étudiants de la 3^{ème} année français LMD, mais également les causes contribuant à la frustration psychologique et l'insécurité linguistique de cette catégorie. En optant pour une méthodologie analytique descriptive, l'article traite respectivement la spécificité de ces étudiants et la formation qu'ils reçoivent, pour s'orienter vers l'éducation après l'obtention du diplôme. Si bien que notre sujet tente de prêter attention aux deux aspects : psychologiques et linguistiques. Espérant répondre à plusieurs questions relevant de cette problématique, d'autant plus que cette catégorie est principalement destinée à l'enseignement volontairement ou involontairement.

D'où proviennent les problématiques suivantes: dans quelle mesure la formation reçue par l'étudiant contribue-t-elle à l'acquisition des compétences suffisantes pour la vie professionnelle? Quelles sont les raisons pour lesquelles un étudiant serait capable d'obtenir son diplôme mais aussi incapable de s'exprimer ?

Mots-Clés: *étudiants de troisième année Français LMD, formation, frustration psychologique, insécurité linguistique, licence.*

Abstract:

This contribution aims to highlight not only the difficulties and the training of the 3rd year French LMD students, but also the causes contributing to the psychological frustration and linguistic insecurity of this category. By opting for a descriptive analytical methodology, the article deals respectively with the specificity of these students and the training they receive, in order to move towards education after graduation. So much so that our subject tries to pay attention to two aspects: psychological and linguistic. Hoping to answer several questions relating to this issue, especially since this category is mainly intended for teaching voluntarily or involuntarily.

Where do the following issues come from: to what extent does the training received by the student contribute to the acquisition of sufficient skills for professional life? What are the reasons why a student would be able to graduate but also unable to express himself?

Keywords: *Third year students French LMD, training, Psychological frustration, linguistic insecurity, license.*

1. INTRODUCTION

À la base des grands axes faisant l'objet de cette étude figure : l'apprentissage, qui prépare toutes les activités de la vie et tous les domaines sont étroitement liées à ce processus important. En effet, c'est une passerelle vers la résolution des problèmes et la prise de conscience. La première motivation pour suggérer une telle étude et de mettre l'accent sur la catégorie des étudiants de la 3^{ème} année LMD est due à notre observation pendant le processus d'enseignement, c'est-à-dire durant les cours dispensés à ce public : certains étudiants évitent de parler de leur plein gré, même quand il s'agit d'un débat ouvert, d'autres préfèrent de rester complètement silencieux, s'ils ne sont pas délibérément invités à parler ou à jouer un rôle.

Un certain désir est lié à mettre en exergue la catégorie des étudiants de la troisième année LMD Français et leur formation en optant pour une méthodologie analytique descriptive, et un corpus composé de leurs réponses à un questionnaire, espérant répondre à ces questions : seraient-ils aptes de s'exprimer en l'absence de cette compétence lors du processus d'apprentissage et peuvent-ils donner ce qu'ils n'ont pas ? Quelles sont les principales raisons qui contribuent à la frustration des étudiants et quelles sont les solutions proposées ?

2. La psychologie de l'enseignement –apprentissage

Il conviendrait d'adopter une définition large de la « *psychologie de l'apprentissage* », un concept qui dans sa forme générale, représente l'une des branches de la psychologie qui se concentre principalement sur « *l'apprentissage* » et consacre toutes ses études à cette notion, conséquemment elle se soucie de l'ensemble du processus dans toutes ses dimensions, détails et spécificités.

Avec l'émergence de la psychologie de l'enseignement-apprentissage fortement axée sur le développement de nouvelles solutions pour faire face aux nouvelles connaissances et problématiques, le domaine de l'enseignement a été renforcé et soutenu par des méthodes plus adaptables.

2.1 Contexte historique et épistémologique

Il nous semble important de jeter un coup d'œil sur l'histoire de cette théorie en vue de l'étude proposée. La psychologie d'apprentissage selon (Bingono, 2015, p. 13) est : « *née au cours du XXe siècle et s'est développée pour devenir une des sous-disciplines de la psychologie, en général, et de la psychologie de l'éducation, en particulier. Elle se rapproche de la psychopédagogie* ».

Ce domaine scientifique met en évidence des pratiques pédagogiques facilitant l'apprentissage des apprenants. En d'autres termes, il s'agit d'une psychologie qui permet à l'enseignant d'appliquer toute un ensemble de méthodes et de techniques pédagogiques et psychologiques. Prenant en considération la connaissance fournie afin d'observer l'effectivité de l'apprentissage chez l'apprenant.

Ce chevauchement conceptuel disciplinaire a conduit au mariage de la psychologie et du couple enseignement-apprentissage et à la création de

Haif Nour El Houda

cette théorie en fait (ST-YVES, 1982, p. 11)voit que : « *le développement de la psychologie de l'apprentissage- enseignement a contribué et contribuera certes encore, par son évolution, à l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'acte pédagogique global, à l'établissement d'une meilleure adéquation entre les différentes composantes de la triade « apprentissage-enseignement-curriculumI»* »

2.2 L'apprentissage d'un point de vue Rousseau-ien et création de la discipline

Rousseau dans (Richerich, Holec, & Little, 1996, p. 83) stipule : « *l'apprentissage est ce comportement particulier que l'on adopte pour réaliser une acquisition (mais l'on peut apprendre sans atteindre cet objectif, sans acquérir!). Il est constitué d'un nombre variable d'actes, ou d'activités, gérés dans le temps. En tant que comportement, il est observable, conscient et accessible à la volonté».*

Nous nous sommes concentrés sur la vision de Rousseau de l'apprentissage plus que d'autres et ceci est pour les besoins de l'étude psychologique. Où il croit que les objectifs de tout apprentissage ne sont pas forcément atteints durant la rencontre pédagogique, il souligne également qu'il émane d'une conscience et volonté chez l'enseigné, il est régi par l'heure, le lieu, un ensemble de conditions et un contenu non aléatoire dans milieu arrangé.

Des études ont montré que dans un premier temps que : « *la recherche dans le domaine de l'éducation reposait initialement sur des méthodes philosophiques plutôt que scientifiques.* » La recherche n'a progressé sur le terrain qu'après 1879, date à laquelle un groupe de psychologues et de laboratoires de psychologie ont été créés. Au cours de cette période, certains psychologues ont également mis au point d'autres techniques expérimentales en matière de mémoire et d'oubli.

Il y a eu également un plus grand intérêt pour l'environnement et son impact sur le comportement humain, puis sur les problèmes d'apprentissage-enseignement où l'accent était mis davantage sur la psychologie d'apprentissage par la publication de (Talks to Teachers) en 1899 (causeries aux enseignants), un ouvrage qui analyse la combinaison entre psychologie et enseignement.

3. Frustration psychologique

Le concept de frustration psychologique dans sa forme générale et scientifique est défini dans (Heitmeyer & Hagan, 2005, p. 480) comme suit : « *an interference with the occurrence of an instigated goal-response at its proper time in the behavior sequence* » En effet, la frustration est due à l'attente d'un objectif, si l'objectif n'est pas atteint, la frustration est ressentie car la satisfaction n'a pas été réalisée et les espoirs d'atteindre l'objectif ont été brusquement anéantis comme l'indique (BUCY & NEWHAGEN, 2004, p. 93): « *If the goal is unfulfilled, frustration is experienced because satisfaction was not achieved and the hopes of attaining the goal were suddenly destroyed*».

Ce que nous avons mentionné précédemment nous amène à conclure que la frustration psychologique est implicitement liée à la mesure dans laquelle l'objectif de l'individu est atteint, mais aussi qu'elle est classée en plusieurs types.

3.1 Types de frustrations

Les types de frustration peuvent être divisés en fonction des facteurs qui y ont conduit, des facteurs internes liés à la personne, à ses expériences et à sa vie et aux facteurs externes liées aux personnes environnantes, ou la nature, elle se présente sous différentes formes dont certains sont mentionnés ci-dessus, il s'agit de : « *frustration personnelle et environnementale* ».

3.2 Frustration personnelle

Elle est définie comme : « *arises when the individual is thwarted by a real or imagined personal liability, which may be either physical or psychological* ». La frustration personnelle, est causée par des limitations et des incapacités personnelles qui contrarient les aspirations d'un individu, ces frustrations émanent de l'individu et des désirs qui, souvent, ne sont pas à la portée de la personne, ce type de frustrations implique une sorte de conflit ou des situations conflictuelles : « *Frustrations, particularly personal frustrations, involve some kind of conflict* ». Lorsqu'une personne est obligée de choisir entre deux désirs opposés mais qu'il est difficile de faire un choix devant ses incapacités ses compétences.

3.3 Frustration environnementale

Haif Nour El Houda

La frustration environnementale fait référence à la frustration produite par les obstacles environnementaux (humains ou naturels) empêchant la réalisation de certains objectifs (Solver, 1989, p. 391): « *refers to frustration produced by environmental obstacles blocking the attainment of certain goals. These obstacles may be in the form of objects or people* »

La frustration environnementale est causée par des conditions extérieures à la personne qui l'empêchent de satisfaire pleinement ses besoins. La frustration ne se produit pas en présence de certaines raisons sans d'autres, elle peut être le résultat des conditions environnementales ou personnelles, ou des deux à la fois, en d'autres termes tous les facteurs extérieurs et intérieurs ensemble.

4. L'insécurité linguistique:

Avant d'entamer la notion d'insécurité linguistique il apparaît important de s'interroger sur la communauté linguistique :

4.1 La communauté linguistique :

En revenant à (Ledgen & Bretegnier, 2003, pp. 8-9)« *unité définie par le fait qu'un ensemble de locuteurs y interagissent en regard de codes, de signes, de normes, de rituels, de conventions sociolinguistiques, unité par conséquent signifiante et fondée sur le partage de normes, d'attitudes vis-à-vis de ces normes, d'évaluations et de catégorisations, d'identification des performances et des défaillances* ».

Les points de vue des spécialistes en sciences du langage sur la communauté linguistique sont parfois différents selon les convictions de chaque orientation. Cependant, sur la base de la vue citée ci-dessus, nous constatons que qualifier une communauté linguistique ne dépend pas de la compatibilité du langage entre ses constituants, mais sur la disponibilité de deux éléments essentiels : l'intensité de la communication et les normes partagés.

4.2 L'insécurité linguistique

Nous pensons d'après (Emmanuel, Angeline, & Nkwescheu, 2018, p. 27) que: « *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 ».

A cet égard il faut souligner que le sentiment de *l'illégitimité de son discours* est parfois l'un des facteurs les plus importants qui empêchent l'étudiant de communiquer pendant la rencontre scientifique, surtout s'il est accompagné d'un sentiment de soumission à l'évaluation ou l'observation de ses productions langagières.

Mais encore, la crainte de ne pas atteindre les normes et l'identité souhaitée par son discours pour simuler les membres de la communauté qui représente le modèle légitimement demandé, c'est ainsi que l'on parle de l'insécurité linguistique : *« comme expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire ».*

5. Frustration psychologique et insécurité linguistique chez les étudiants de troisième année LMD Français

5.1 Présentation du questionnaire

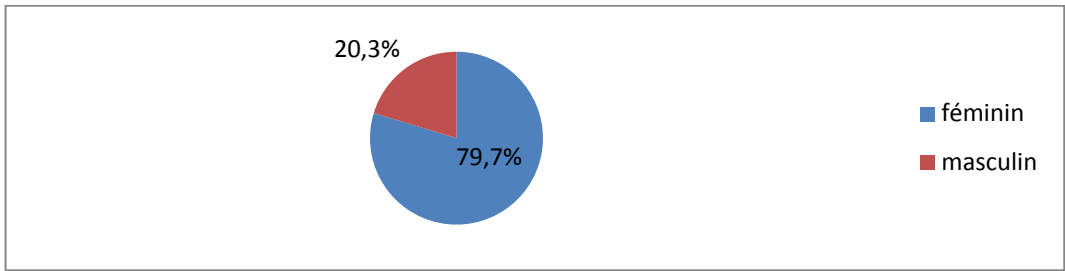
Dans cette étude, nous avons essayé de rendre la recherche plus axée sur le terrain que sur la théorie, pour cette raison, nous avons préparé un questionnaire composé de dix questions. Certaines sont ouvertes et d'autres fermées en fonction des besoins de notre étude ainsi dans l'objectif de faciliter la réponse aux étudiants (82 étudiants) et assurer la crédibilité.

Dans un premier temps, nous avons prévu de mener cette enquête sur le terrain en rencontrant les étudiants, mais nous devions ensuite en faire un questionnaire en ligne en raison des conditions politiques que l'université algérienne avait subies récemment. Cela a beaucoup gêné notre étude. Nous avons tenté de sélectionner les questions les plus importantes qui ont suscité l'étude. Ainsi que des questions qui ne sont pas compliquées ou déroutantes.

Remarque : lors de la rédaction de l'article, le nombre d'étudiants questionnés a atteint 82, mais après cela, il a atteint 87, car le questionnaire était en ligne ; ce qu'indiquent les annexes de l'article.

5.2 Commentaires et analyse des résultats

Figure 1 Le sexe des étudiants

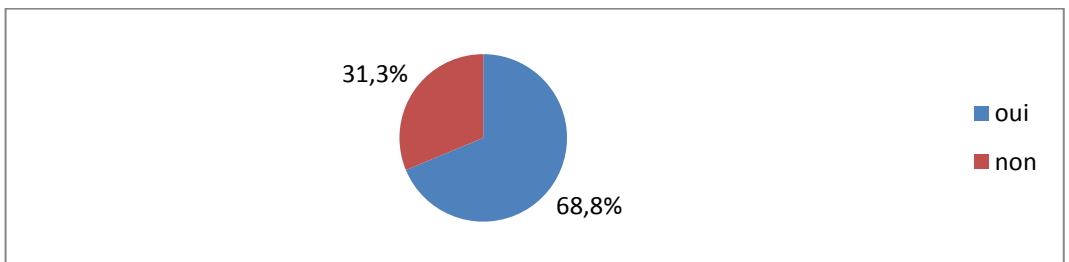


→ **L'université d'affiliation:**

Le questionnaire a révélé dans les réponses des questionnés que les étudiants provenaient de différentes universités du pays, mais que la plus grande proportion provenait de l'Université de Biskra.

→ **Votre spécialité aujourd'hui est-elle la même que votre choix après l'obtention du baccalauréat?**

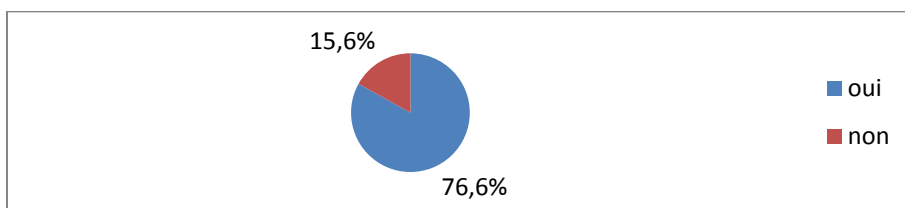
Figure 2 Le choix de la spécialité



Commentaire : Bien que le pourcentage le plus élevé d'étudiants ait confirmé que la spécialité était leur premier choix, mais la proportion qui a confirmé le contraire, nous la considérons également comme élevée.

→ **Si oui, êtes-vous toujours satisfait de ta spécialité?**

Figure 3 Satisfaction envers la spécialité

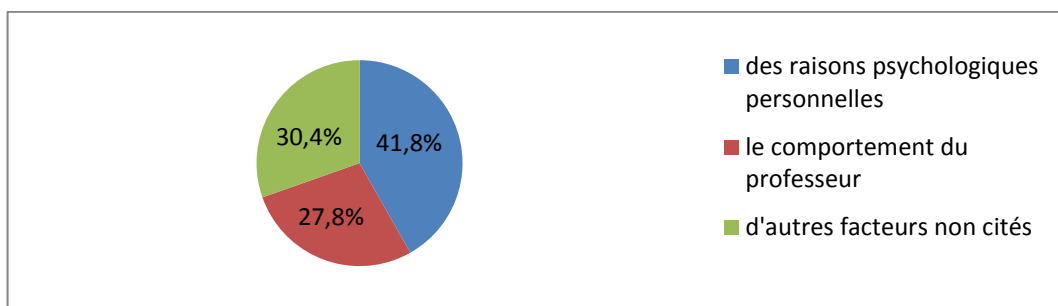


Commentaire :

En dépit des réponses ouvertes des questionnés nous remarquons que le plus grand pourcentage est satisfait de son choix.

→ **Qu'est ce qui vous empêche le plus de participer et de parler durant le cours?**

Figure 4 Empêchements et difficultés



Commentaire : nous remarquons la convergence des proportions dans ce cas, bien que le pourcentage le plus élevé pense que le comportement du professeur est responsable de ne pas contribuer aux cours pendant les rencontres pédagogiques nous amène à demander à l'étudiant d'expliquer son choix dans tous les cas.

→ **Expliquez svp dans les trois cas:**

Sur la base des diverses réponses des étudiants, nous avons essayé de résumer leurs interprétations des choix qu'ils avaient faits à la question précédente de la manière suivante:

a- La timidité

b-Peur de commettre des erreurs

c-Des complexes empêchant de s'exprimer devant l'autre

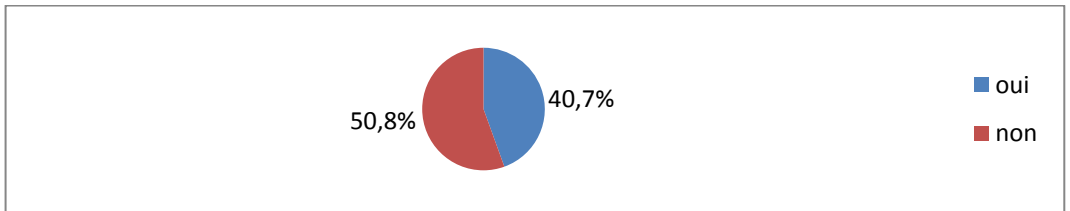
d-Peur de la réaction de leurs camarades et de leurs critiques

e-Les enseignants ne donnent pas assez d'importance aux étudiants et à leurs contributions

f-Absence de motivation

→ Êtes-vous satisfaits de votre niveau après la formation que vous avez reçue pendant trois ans?

Figure 5 évaluation autonome

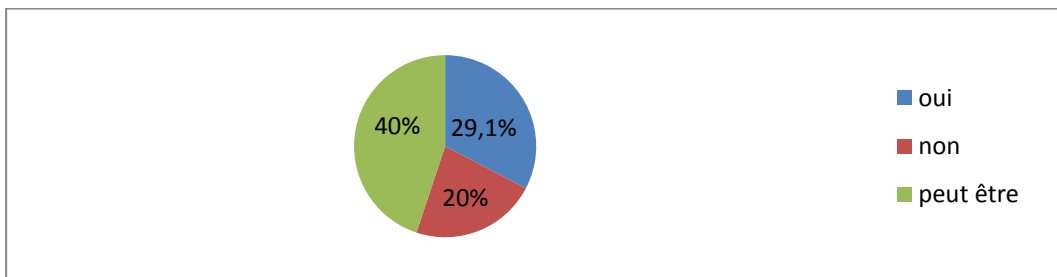


Commentaire :

La majorité des étudiants, représentant la moitié, ont exprimé leur satisfaction quant à leur niveau après la formation reçue. Mais l'autre moitié a exprimé son mécontentement.

→ Si non, voyez-vous que la formation de trois ans est insuffisante ?

Figure 6 Avis des étudiants sur la formation subie



Commentaire :

La majorité des étudiants qui ont exprimé leur mécontentement vis-à-vis de la formation reçue ont continué dans cette question, exprimant leur mécontentement de la durée de la formation, de son contenu et de la méthode de formation utilisée.

- **La troisième année est l'année de l'obtention du diplôme "licence"!**

→ **Quelles sont les raisons qui peuvent vous frustrer et chasser votre ambition?**

Commentaire :

Nous n'avons délibérément suggéré aucune réponse pour donner aux étudiants l'occasion de répondre librement et spontanément, et au sommet de leurs réponses : **manque d'opportunités d'emploi dans le pays visant le chômage mais aussi :**

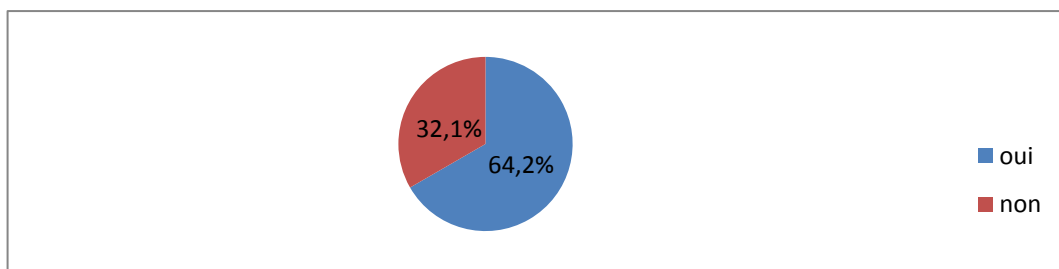
a-Insatisfaction à l'égard du niveau scientifique et de la formation reçue en trois ans

b-Absence de réglementation et de contrôle au niveau universitaire

c- La médiocrité.

→ **Pensez-vous que vous êtes qualifié pour être admissible à l'éducation "l'enseignement" ?**

Figure 7 Qualification et admission

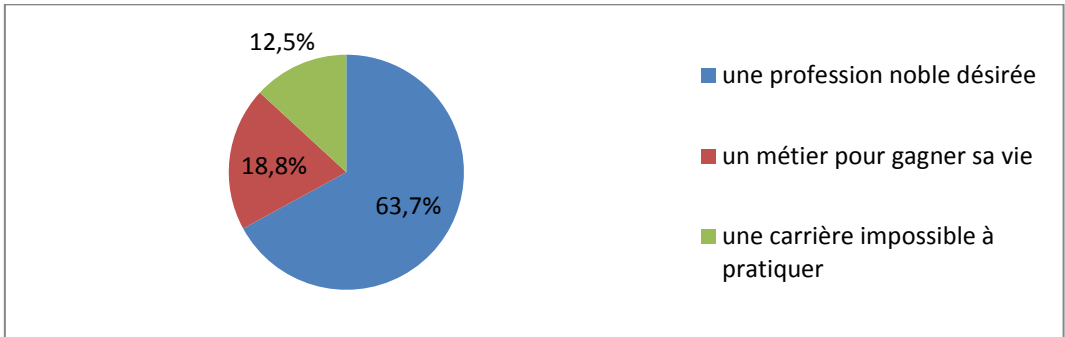


Commentaire :

Plus de la moitié des étudiants ont déclaré être prêts à s'orienter vers l'éducation, mais le reste voit soit sa réticence à le faire, soit ont expliqué librement sa pensée sur l'éducation, et certains d'entre eux voient qu'ils ont besoin d'autres formations.

→ **Pensez-vous que l'enseignement est ?**

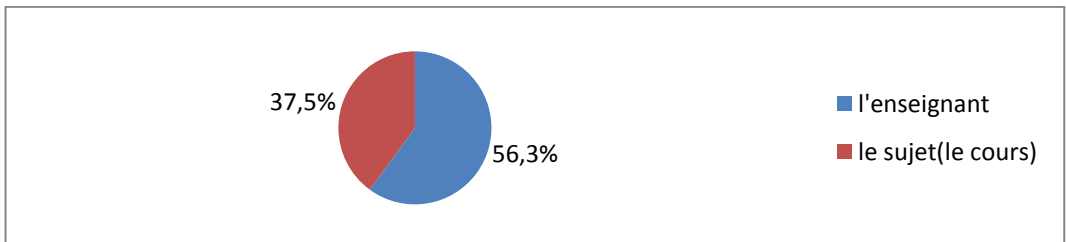
Figure 8 L'enseignement selon les questionnés



Commentaire :

Dans cette question, nous avons essayé de savoir comment les étudiants apprécient l'éducation, car beaucoup d'entre eux la pratiqueront après l'obtention du diplôme. Nous avons constaté qu'un pourcentage considérable d'entre eux estimait qu'il ne pourrait exercer l'éducation à l'avenir que pour assurer leurs besoins de vie sans aucun désir ou qu'il n'était pas pleinement intéressé par sa pratique.

→ **D'après votre formation qu'est ce qui joue le rôle le plus important dans la motivation des étudiants à participer et à contribuer à leurs cours ?**

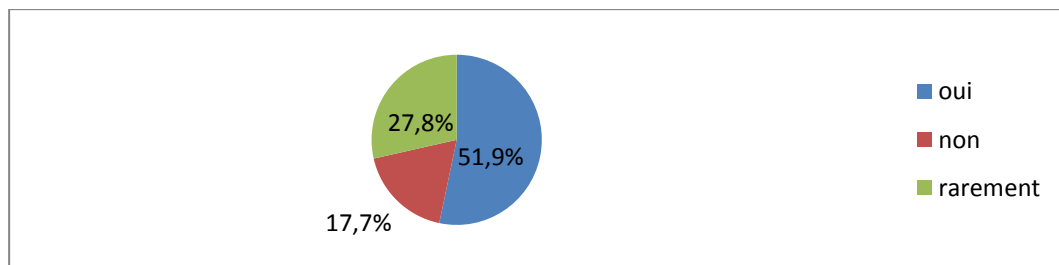


Commentaire :

Dans cette question, les étudiants ont souligné que le professeur et son comportement sont les premiers responsables de la motivation des étudiants à contribuer à leurs études.

→ **En dehors de l'université, essayez-vous de faire de l'autoformation ?**

Figure 9 L'autoformation



Commentaire :

Nous avons se forment en dehors du cadre universitaire. Nous avons remarqué que la proportion d'environ la moitié a confirmé l'autoformation en dehors de l'université mais le reste l'a nié en expliquant leurs points de vue dans les réponses ouvertes.

6. CONCLUSION

Certains chercheurs prétendent que le phénomène d'apprentissage est difficile à décrire, dans la mesure où il comprend tous les aspects du comportement humain ; physique, cognitif et émotionnel. Il peut être difficile de contrôler pleinement la situation et de corriger les lacunes complètement au niveau de l'université et de la formation fournie, mais il est nécessaire de proposer des études permettant de présenter les problèmes et d'essayer de les résoudre.

En dépit du fait que nous ne pouvons pas traiter tous les problèmes issus du terrain soulevés au niveau de la catégorie des étudiants de troisième année, nous avons essayé de prendre le sujet et de nous concentrer sur l'aspect pratique plus qu'au théorique pour comprendre l'ampleur de l'absorption des étudiants et leur volonté de se lancer dans le champ de la pratique de l'éducation étant donné que la plupart d'entre eux et après l'obtention du certificat auront le droit d'enseigner.

Haif Nour El Houda

Nous espérons que d'autres études traitant des problèmes évoquées dans notre intervention seront utiles et nous concluons notre contribution par la question fondamentale : l'étudiant qui n'est pas bien formé serait-il apte de former ? L'arbre mort ne donne pas refuge.

BIBLIOGRAPHIE

Bingono, E. (2015). *L'apprentissage Une approche psychosociale des fondements psychologiques et du rôle des acteurs*. Paris: L'Harmattan.

BUCY, E. P., & NEWHAGEN, J. E. (2004). *Media Access: Social and Psychological Dimensions of New Technology Use*. 0000: Psychology Press.

Emmanuel, A., Angeline, E., & Nkwescheu, D. (2018). *L'insécurité linguistique dans les communautés anglophone et francophone du Cameroun*. Paris: L'Harmattan.

Heitmeyer, W., & Hagan, J. (2005). *International Handbook of Violence Research* (Vol. 1). USA: Springer Science & Business Media.

Ledgen, G., & Bretegnier, A. (2003). *SECURITE INSECURITE LINGUISTIQUE: Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques - en hommage à Nicole GUEUNIER Espaces Francophones*. Paris: L'Harmattan.

Richterich, R., Holec, H., & Little, D. (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues: vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. 0000: Council of Europe.

Solver, T. P. (1989). *The Psychology Problem Solver: A Complete Solution Guide to Any Textbook*. USA: Research & Education Assoc.

ST-YVES, A. (1982). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement: Une approche individuelle ou de groupe*. Québec: PUQ.

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1 Le sexe des étudiants</i>	<i>476</i>
<i>Figure 2 Le choix de la spécialité</i>	<i>476</i>
<i>Figure 3 Satisfaction envers la spécialité.....</i>	<i>477</i>
<i>Figure 4 Empêchements et difficultés.....</i>	<i>477</i>
<i>Figure 5 évaluation autonome.....</i>	<i>478</i>
<i>Figure 6 Avis des étudiants sur la formation subie</i>	<i>478</i>
<i>Figure 7 Qualification et admission.....</i>	<i>479</i>
<i>Figure 8 L'enseignement selon les questionnés.....</i>	<i>480</i>
<i>Figure 9 L'autoformation</i>	<i>481</i>

ANNEXES

<https://docs.google.com/forms/d/1Dq-ZlUlv0ErRPD0d23Cv6Kq3ygNImGtrZdJiXHsdlyE/edit#responses>