Revue de Traduction et Langues Volume 17 Numéro 01/2018, pp. 63-73
Journal of Translation and Languages **مجلة الترجمة واللغات**
ISSN (Print): 1112-3974 **EISSN (Online): 2600-6235**

Pourquoi nos Etudiants ne Parlent-ils pas Français ?
Why our students do not speak French?

Belmihoub Soltana
Université d'Oran2 Mohamed Ben Ahmed-Algérie
belmihoubsoltana@yahoo.fr
0000- 0002-0782-5326

Pour citer cet article :
Belmihoub, S. (2018). Pourquoi nos Etudiants ne Parlent-ils pas Français ? *Revue Traduction et Langues 17 (1),* 63-73.

Received : 09/ 11/ 2017 ; **Accepted** : 31/ 12/ 2017, **Published :** 31/ 12/ 2017

Abstract: *This paper focuses on the oral production of students enrolled in the License of French CUR Ahmed Zabana Relizane. Our goal is to identify the difficulties and apprehensions of these students for French as Foreign Language Affairs (FLE) and this in light of the research results of experts in this field. Our goal is to take stock of the situation of students enrolled in 1LTD License and to identify didactic processes to better understand discourse processes and oral language skills. French in these students.*
Keywords: *Didactics, speeches, language skills, FLE, LMD.*
Résumé *: Cet article s'intéresse à la production orale des étudiant(e)s inscrits en Licence de Français au CUR Ahmed Zabana de Relizane. Notre but est de relever les difficultés et les appréhensions de ces étudiant(e)s pour le Français comme Langue Etrangère (FLE) et ce à la lumière des résultats de recherche des experts dans ce domaine. Notre but étant de procéder à un état des lieux sur la situation des étudiant(e)s inscrit(e)s en 1LMD Licence de FLE et de relever des processus didactiques pour mieux comprendre les procédés discursifs et les compétences langagières à l'oral en français chez ces étudiant(e)s.*
Mot clés *: Didactique, oral, compétences langagières, LMD.*

1. Introduction

Le rêve de tout apprenant d'une nouvelle langue étrangère, est de s'exprimer et de parler facilement, comme il le fait dans sa langue maternelle, en un temps réduit, dans les diverses occasions qui se présentent à lui, soit avec ses collègues, ses amis ou avec d'autres personnes parlant la langue cible, y compris les locuteurs natifs (Latreche, A. 2015 : 13). Même si cela peut paraître évident à première vue, la langue, qu'elle soit maternelle ou seconde/étrangères dans le cadre du système éducatif, reste le *medium* principal pour communiquer.

En ce sens, l'analyse des compétences langagières nous paraît être un prisme de première importance afin de mettre au jour la réalité sociale, éducative et académique dans

Auteur corerspondant: Belmihoub Soltana

la société algérienne où la place de la langue héritée du système colonial, le français, pose toujours question.

Ainsi, après ce premier développement, nous pouvons nous demander dans quelles mesures les procédés discursifs et les compétences langagières à l'oral en français académique chez les étudiants en Algérie permettent d'analyser les discours et les processus didactiques mis en œuvre depuis l'implémentation du système LMD[1] en Algérie en 2004 ?

En partant de ce fait, nous suggérons qu'afin de comprendre la réalité sociale algérienne il serait primordial d'expliciter les déterminismes sociaux et les pratiques langagières afin de cristalliser les acquis des étudiants à l'oral.

En effet, l'objectif de notre recherche serait de savoir les difficultés qu'ont les étudiants avec la pratique de l'oral à savoir l'acquisition des compétences de compréhension et de production des discours oraux qui caractérisent le cursus universitaire. Ainsi, dans le cadre de cet article, nous proposons, dans une première étape qui se veut plus théorique, de revenir en détail sur le cadre théorico-pédagogique et didactique quant à l'apprentissage du français au niveau de l'université algérienne. Cela nous permettra, dans une deuxième étape qui se veut plus pratique, d'analyser les données recueillies lors de la première phase de ce travail de recherche.

2. Quelques aspects théoriques

Cette partie vise à faire l'état des lieux de la question de l'apprentissage au sein de l'université algérienne sans omettre d'apprécier les représentations et les pratiques langagières. Pour ce faire, nous allons mettre en évidence un certain nombre de faits sociaux qui sont directement liés à la réalité de la société algérienne. Ainsi, nous commencerons par envisager l'Algérie comme un pays plurilingue. En effet, cela nous permettra ensuite de situer l'enseignement du français dans notre pays par rapport à langue de l'ancien colonisateur entre 1830 et 1962, ainsi que du système d'enseignement/ apprentissage mis en place à l'université à partir de 2004 (système LMD).

Enfin, nous aborderons les difficultés des étudiants avec ce système dans la mesure où cela nous permettra de distinguer les finalités de l'apprentissage d'une langue étrangère et le rapport – important- qu'elle doit avoir avec l'oral. Ces pistes de réflexion nous permettront ainsi d'envisager la deuxième partie de cet article qui a pour objectif de présenter les résultats de notre recherche empirique.

> Selon A. Latreche, « parler une langue étrangère constitue un atout majeur et un passe pour l'avenir d'un individu en phase d'appropriation d'une nouvelle langue, ce besoin crucial ne peut se réaliser et se concrétiser qu'à travers une démarche scientifique mûrement réfléchie par les concepteurs, et correctement suivie par l'apprenant dans l'intention d'acquérir une parfaite maîtrise de la langue orale, c'est-à-dire des savoirs et des savoir-faire, qui forment le premier objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère». (2015 : 7)

[1]Pour Licence-Master-Doctorat.

En d'autres termes, parler une langue étrangère doit être envisagé comme une chance, un atout, spécifiquement dans un pays plurilingue comme c'est le cas de l'Algérie. En effet, le plurilinguisme présent en Algérie doit permettre de comprendre comment les langues sont enseignées dans le système éducatif algérien, du primaire à l'université.

> Ce propos est confirmé par M'Hand Ammouden et Claude Cortier qui assurent que « l'Algérie est un pays plurilingue où seul l'arabe classique / standard est langue officielle tandis que les variétés de l'arabe algérien ne sont reconnues ni comme officielles ni comme nationales à la différence de la langue amazighe ou berbère, qui a pu accéder au statut de langue nationale en 2002 mais qui est encore très peu enseignée et dont les variétés sont également utilisées quotidiennement par une partie importante de la population». (2016 :3-4)

Ainsi, l'arabe doit être considéré comme une langue dite « monde ». En ce sens, nous pouvons établir un parallèle avec le français, ce qui peut également expliquer la situation de cette langue dans ce pays. Ammouden & Cortier vont également dans ce sens, en stipulant que :

> Le français et l'arabe offrent (…) des points de similarité, qui peuvent expliquer certains des paradoxes voire des résistances aux réformes rencontrés dans l'enseignement du français en Algérie. Ce sont deux langues historiques, deux *« grandes langues* » à caractère international, dites supercentrales qui, très grammatisées (abondance du patrimoine écrit, grammaires, dictionnaires), entretiennent une relation très forte à l'écrit » (Ibid).

Cependant, à la lumière des propos ci-dessus, il ne faudrait pas négliger les relations, entre l'Algérie et la France. En effet, il est intéressant de remarquer qu'en Algérie, et cela depuis l'indépendance, le français reste la première langue étrangère enseignée (FLE). Il est donc intéressant de constater le statut que possède encore la langue française en Algérie, dans la mesure où les rapports entre ces deux pays ont souvent interféré. C'est encore plus spécifique en ce qui concerne l'enseignement supérieur.

De fait, selon Ammouden et Cortier, la langue française bénéficie encore aujourd'hui en Algérie d'un statut de langue étrangère privilégiée. En effet, elle constitue toujours la seconde langue d'une partie de la population et surtout, elle reste la langue d'enseignement dans toutes les filières universitaires scientifiques, médicales, techniques et technologiques, voire pour certains modules en sciences économiques et sociales.

Or, ce qui intéressant de constater, c'est qu'elle n'est enseignée comme première langue étrangère qu'à partir de la troisième année primaire. En ce sens, le volume horaire consacré à son enseignement est très en-deçà de ce que prévoient les programmes sans oublier que la qualité de l'enseignement reste très inégale suivant les régions et les milieux sociaux. D'ailleurs, nous reviendrons plus en détail sur ce point dans notre partie empirique dans la mesure où les déterminismes sociaux sont évidemment des facteurs à

prendre en compte si l'on veut expliquer un phénomène comme l'apprentissage d'une langue étrangère dans un pays donné.

Dès lors, nous avons pu constater des liens forts qui perdurent encore en Algérie concernant la place du français dans le système éducatif algérien. En effet, le cursus scolaire complet des apprenants algériens jusqu'au Bac dure dix années. De plus, pour être admis en licence de français (LMD), les bacheliers doivent obtenir une note minimale de 12.

Enfin, il est nécessaire de noter que le système universitaire mis en place en Algérie depuis 2004 est aussi calqué sur le système français et européen, à savoir le système LMD. De fait, nous pouvons maintenant nous demander pourquoi un tel système a-t-il été institué en Algérie ?

Selon N. Mancer-Ouldenali, ce nouveau mode d'enseignement a pour objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement universitaire et de s'ouvrir à la mondialisation. Cette mise en pratique du système LMD vise un objectif capital : faire acquérir aux étudiants une compétence de communication, les amener à s'exprimer aussi spontanément que possible, le plus « correctement » possible avec un lexique approprié à la situation (2014, p. 208). Ainsi, et nous le verrons également dans notre partie empirique,

> avec l'introduction du système LMD depuis 2005-2006 et la refonte des programmes et curricula universitaires qui s'ensuit, le volume horaire consacré à l'apprentissage de la langue (oral et écrit) en Licence de langue française a été augmenté de façon sensible, d'une part, parce qu'il fallait ramener à trois ans une formation auparavant de quatre ans, d'autre part parce que les universités souhaitent améliorer les compétences en langue des étudiants, en raison des faiblesses constatées et du profil requis en fin de licence. (Ammouden, Cortier, 2016 : 6)

Cependant, cette nouvelle volonté de la part de l'enseignement supérieur algérien d'augmenter le volume horaire de l'apprentissage de la langue française ne doit pas cacher les difficultés réelles rencontrées par les étudiants(e)s durant leur cursus universitaire. Même si dans la majorité des systèmes éducatifs, le passage du lycée à l'université formalise des difficultés pour les étudiants (adaptation, temporalité, niveau d'exigence, etc.), il est nécessaire de constater que la formation FLE (Français Langue Étrangère pour rappel) à l'université manque de moyens. Ce propos est confirmé par N. Mancer-Ouldelali. Selon elle, « *les difficultés orales (…) relèvent d'abord d'une insuffisance de moyens didactiques, dans la mise en œuvre de l'enseignement de l'oral en licence de FLE* » (2014, p.216).

Malgré ce constat, il faudrait reconnaître que les problèmes cités par l'auteur sont plus « ancrés » et plus généraux qu'à l'université. En effet, toujours selon Mancer-Ouldelali, les difficultés :

> Sont surtout le résultat d'un enseignement ancien qui remonte aux années antérieures à la première année de licence de français. C'est donc d'un ensemble d'habitudes langagières déficientes que l'école fondamentale n'a pu régler ». (Ibid.)

De ce fait, il faut donc procéder à une distinction majeure entre l'apprentissage du FLE et celle du Français Langue Maternelle (FLM). En effet, il ne faudrait pas oublier que la langue maternelle est le medium dans laquelle la culture d'un individu s'exprime de façon la plus nette. Le langage exprimé étant le reflet de sa culture et de sa société. En ce sens, le courant structuraliste en anthropologie, avec Claude Lévi-Strauss comme « chef de file », a montré comment le langage pouvait être une structure, quasi-inconsciente, d'une culture[2]. Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère doit être vu comme une finalité. A. Latreche en distingue deux. Et considère que :

> La première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère consiste à munir l'apprenant d'une compétence linguistique, c'est-à-dire, des savoirs et connaissances en grammaire, lexique, phonologique et sémantique etc., qu'un apprenant devra avoir comme acquis, puis, en mesurer à travers une évaluation, le degré de l'assimilation des savoirs par l'apprenant. Toutefois, la seule connaissance de la langue et du système linguistique, ne veut pas dire savoir communiquer. La deuxième finalité, qui est d'ailleurs complémentaire à la première, vise à conférer à l'apprenant une compétence communicative à travers l'acquisition des composantes de l'acte de communiquer. (2015 : 25)

C'est pour ces deux raisons que la question de l'oral est fondamentale dans notre étude sur les compétences langagières à l'oral chez les étudiants de 1LMD en français. Ainsi, la question des actions didactiques mise en œuvre et la perception des étudiants sur ces actions seront importantes afin de comprendre la situation dans l'enseignement du français à l'université. Dès lors, après avoir fait « l'état des lieux » de la situation en Algérie concernant l'apprentissage théorique, en faisant appel à des travaux de spécialistes de la question, venons-en maintenant à notre deuxième partie, plus pratique et analytique, qui présente les résultats de notre enquête par questionnaire.

Finalement, il nous paraît évident de mentionner les représentations et les pratiques langagières qui peuvent irrémédiablement changer selon le fait que l'on soit un homme ou une femme, un religieux ou un laïc. C'est pour cette raison qu'il nous paraît évident d'apprécier la notion de variation linguistique. En effet, pour Gudrun Ledegen et Isabelle Léglise, citant Gadet (2003), partant du principe qu'*« il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées »*, les sociolinguistes « saisissent cette différenciation en parlant de variétés pour désigner différentes façons de parler, de variation pour les phénomènes diversifiés en synchronie, et de changement pour la dynamique en diachronie[3] » (Ledegen, Léglise, 2013). En effet, les travaux de William Labov sont à prendre en considération en ce qui concerne notre étude dans la mesure où « le projet de W. Labov, dès 1972, consistait à vouloir rendre compte de la langue d'une

[2]Confère Lévi-Strauss, C., « Anthropologie Structurale », deux tomes, Édition Plon, Paris, 1958, 1973.
[3] In « Variations et changements linguistiques ». Wharton S., Simonin J. Sociolinguistique des langues en contact, ENS Editions, pp.315-329, 2013.

communauté linguistique à travers l'étude des variations qui s'y trouvent, et ce, en cherchant des variables linguistiques dont il fait l'hypothèse qu'elles sont liées, voire corrélées, à des caractéristiques sociales telles que la catégorie socioprofessionnelle des interlocuteurs ou les conditions de production de leurs discours » (Ledegen, Léglise, 2013, Ibid.). Nous pourrons apprécier cela en fonction des réponses à notre questionnaire par le public féminin par exemple.

3. Cadre Méthodologique

3.1. Le Contexte

Le corpus retenu pour la partie empirique a été réalisé durant l'année universitaire 2016-2017, au département de Français de la Faculté des Lettres et des Langues Étrangères du Centre universitaire Ahmed Zabana de Relizane. L'échantillonnage obtenu a permis de séparer un public spécifique.

Qui fut constitué initialement de 108 étudiants inscrits en première année de Licence en FLE, avec une moyenne d'âge qui varie entre 18 et 22 ans. En effet, le choix de cette filière obéit à des critères qui nous semblent objectifs tant les sujets présentent le même profil d'entrée à l'université dans la mesure où ils sont titulaires d'un baccalauréat série lettres. De fait, ces derniers ont 'a priori' un niveau de connaissances homogènes en français, puisqu'ils ont eu la même formation (le même programme).

3.2. Les participants

Il est important de préciser que la partie empirique vise un public précis :

Le public est constitué d'étudiants en graduation au centre universitaire de Relizane. L'échantillonnage de type d'étudiant(e)s nous semble assez représentatif pour l'objectif de recherche que nous nous sommes fixé en amont puisqu'une promotion ne dépasse pas les 250 étudiants dans la mesure où les sujets interrogés reflètent une partie de la promotion de première année de Licence soit 180 étudiants. De plus, les données obtenues à travers les réponses à notre questionnaire nous permettront d'établir et de circonscrire les compétences langagières de nos informant.

4. Résultats et discussion

Comme nous l'avons mentionné dans notre introduction et afin de pouvoir corroborer les analyses théoriques que nous avons mentionnées dans la première section, il était évident de devoir faire appel à nos propres données empiriques pour nourrir notre propos.

Ainsi, nous proposons dans cette section de présenter les aspects principaux des données que nous avons recueillies à travers notre questionnaire. En ce sens, nous distinguerons dans un premier temps les déterminismes sociaux qui peuvent interférer selon l'origine sociale des étudiants puis, nous aborderons la place de l'arabe en tant que langue maternelle. Ensuite, dans un autre grand moment de cette seconde partie, nous parlerons de l'environnement de l'université comme lieu formel de la pratique, tout comme la socialisation des étudiants qui aura une incidence sur leur pratique langagière. Enfin, nous mentionnerons les pratiques didactiques qui permettent d'améliorer les compétences des étudiants sans omettre de parler des problèmes propres à l'université.

Les procédés discursifs et les compétences langagières à l'oral dans une langue donnée sont tributaires de facteurs sociaux qui vont formaliser des distinctions entre les étudiant(e)s. C'est ce que nous appelons en sociologie, les déterminismes sociaux, dont Pierre Bourdieu (1979) a démontré qu'ils étaient à la base de la distinction entre les individus au sein d'une même formation sociale[4], ce qui peut être explicité en parallèle par les « variables linguistiques » établit par Labov.

En effet, le recueil de nos données montre que le public étudiant féminin en FLE est majoritaire (à 80,56%) et que la répartition en ce qui concerne les zones géographiques est quasiment équitable, même s'il y a un léger avantage d'étudiants provenant de zones rurales. Ce dernier point est intéressant dans le sens où, de coutume, cette population ne parle pas le français de façon courante et qu'*a contrario*, leur habitat plus traditionnel et l'aspect religieux peuvent imposer une utilisation majoritaire de leur langue standard.

De plus, le facteur religieux, que l'on doit considérer comme un aspect fondamental de la culture d'une société, peut être considéré comme un facteur ayant une incidence, même minime, sur leur compétence langagière en FLE. Ainsi, 3.70% des personnes interrogées parlent seulement l'arabe classique. Une seule explication nous semble plausible : cette langue est confinée dans les cercles familiaux conservateurs. Cependant, la majorité de notre échantillon, à savoir 94,45% des apprenants, considère l'arabe dialectal comme étant leur langue maternelle même si cela reste un dialecte et qu'officiellement l'arabe classique est la langue maternelle.

Ainsi, la langue maternelle et la place de l'arabe sont des facteurs de premier ordre si l'on veut comprendre les compétences langagières des étudiant(e)s algérien(ne)s en FLE. En ce sens, il est à noter que l'ensemble de nos enquêtés sont des étudiants algériens du département de français et que ces derniers considèrent leur langue maternelle (89.15%) l'Arabe même si c'est plus de l'arabe dialectal que de l'arabe standard. L'amazigh est la langue maternelle des familles berbérophones soit 1,85% de l'ensemble des étudiants enquêtés.

Toutefois, il faut bien admettre que la plupart des étudiants qui préparent une licence de FLE à l'université (en prenant l'université de Relizane comme référence) sont en réalité incapables de parler couramment le français. En effet, malgré le fait que 100% des étudiants interrogés préparent une licence en français, 78,70% des étudiants sont incapables de parler couramment le français, c'est-à-dire que l'ensemble des apprenants n'a pas le profil requis pour une licence de français alors que 21,29% seulement ont les capacités requises ou les compétences langagières nécessaires. Cela pose la question de la sélection des étudiants dans ce cursus, où nous avons indiqué dans notre première partie qu'il fallait au moins 12 de moyenne (sur 20) pour être admis en licence FLE (cf. Ammouden, Cortier, 2016, p.5)

Dès lors, la place de l'environnement dit formel devient le facteur principal qui peut permettre aux étudiants d'augmenter leur niveau en FLE. Et cet environnement n'est autre que l'université elle-même. En effet, la majorité des étudiants pratique la langue dans cet environnement dit formel qu'est l'université (61,36%) puisqu'ils préparent une licence en langue française dans ce lieu. De fait, cela les oblige à parler davantage en français avec leurs enseignants et durant les cours. Ensuite, les autres lieux formels restent

[4]In « La Distinction. Critique sociale du jugement », Les Éditions de Minuit, Paris 1979.

l'environnement familial (15,16%) et amical (21,21%), dans la mesure où ils présentent un espace informel dans lequel la contrainte langagière et le formalisme sont réduits au degré zéro. Enfin, l'environnement social immédiat (1,51 % et 0,76%) sont des lieux « quasi inexistants » parce qu'ils ont recours à d'autres langues.

De fait, il faut bien admettre que la langue française reste la deuxième langue pratiquée en Algérie, puisque 42,98% des questionnés ne pratiquent aucune autre langue, mis à part celle-là. Le propre jugement des étudiants sur le niveau est donc intéressant à plus d'un titre. En effet, il permet de comprendre comment les étudiants se place par rapport à leur propre compétence langagière ce qui *de facto* nous renseigne sur les procédés didactiques et sur leurs degrés de réussite. Ainsi, 62,96% des étudiants interrogées se jugent comme étant moyen à l'oral alors qu'ils sont en préparation d'une licence en français, 18,51% trouvent qu'ils sont faibles en français. La minorité se trouve excellente alors qu'ils ont appris la langue depuis l'âge de 8ans. Toutefois, en ce qui concerne l'autoreprésentation des élèves, il est nécessaire de nuancer la portée de ces dernières données statistiques dans la mesure où la question de l'objectivité/subjectivité reste une donnée trop importante, et qu'il n'est pas révélateur de la réalité par manque de recul évident.

Ainsi, à la lumière des propos ci-dessus, il est maintenant le temps de cristalliser le rapport entre l'écrit et l'oral. Distinction fondamentale à nos yeux pour comprendre les compétences langagières. En effet, l'ensemble des étudiants (65,75%) se jugent comme étant moyen à l'écrit tandis que seulement 7,40% pensent qu'ils sont faibles. Dès lors, en faisant une rapide comparaison, nous déduisons que les étudiants sont plus forts à l'écrit qu'à l'oral parce que les enseignants portent plus d'intérêt à l'écrit qu'à l'oral. Cela pose le problème des pratiques didactiques qui permettent d'améliorer les compétences de chaque étudiant.

La première pratique que les étudiants nous ont mentionné avec insistance c'est la question de la socialisation entre eux, où comment les relations et les interactions entre les étudiants dans « la langue de Molière » ont permis une meilleure maîtrise du français. En effet, plus de la moitié, soit 57.40% des enquêtés, parlent et pratiquent la langue française avec leurs camarades afin de posséder une bonne maitrise de la langue et pour l'enrichissement de leur compétence langagière.

Un étudiant en préparation d'une licence en langue doit s'exercer davantage à la pratique de la langue mais malheureusement selon les statistiques des enquêtés, 42.60% d'entre eux ne parlent pas en français avec leurs camarades. Bien au contraire, ces derniers préfèrent utiliser leur langue maternelle et ne font aucun effort pour progresser en langue française alors qu'ils devront enseigner et parler couramment cette langue dans leur vie professionnelle.

Les autres pratiques citées par les étudiants concernent la recherche proprement dite. En effet, l'ensemble des étudiants, soit 86.11%, effectuent leur recherche en langue française. Cela peut donc jouer un rôle positif dans le développement de leur compétence en langue française puisque ces recherches les poussent à lire et à développer leur vocabulaire. Ainsi, même si la lecture demeure l'un des piliers de l'apprentissage d'une langue, plus de 69.45% déclarent lire rarement même s'ils sont en train de préparer une licence en langue française. *A contrario,* seulement 30.55% affirment qu'ils lisent régulièrement.

Ces chiffres posent donc la question de la réelle compétence des étudiants et de leur niveau réel. D'autres données recueillies lors de notre partie empirique confirment cette impression. En effet, 48.14% se jugent incapable de suivre correctement un cours dont le niveau est élevé en langue française parce qu'ils n'ont pas les capacités, dans la mesure où ces derniers ont des problèmes de compréhension et de production. Par contre, 51.86% se trouvent capable de suivre un cours de niveau élevé parce qu'ils ont des capacités langagières et des capacités de compréhension importantes. Au final, la majorité des étudiants n'ont pas de problème de compréhension bien au contraire. En effet, le problème est davantage de l'ordre de la production, c'est-à-dire dans le fait qu'ils ont du mal à parler.

Malgré tout, et nous avons commencé à en parler tout le long de cet article, c'est l'importance donnée à la façon dont les étudiants perçoivent les outils didactiques formalisés par leur université. Dans cette optique, plus de 68.52% des étudiant(e)s interrogés n'ont aucune idée quant aux outils proposés par l'université pour perfectionner la pratique. Dès lors, pouvons-nous en conclure que ces derniers sont désintéressés ? Il ne faut pas conclure hâtivement, cela va de soi. Il faut donc pouvoir apprécier les améliorations que les étudiants proposent pour une meilleure pratique du français à l'université. Ainsi, nous retrouvons la pratiquer intensive de la langue ; le fait de regarder la télévision en français ; ou encore lire en français.

Cependant, et il faut ainsi se rappeler les propos de N. Mancer-Ouldelali (voir ci-dessus), que l'université, par faute de moyens et d'ambition, est peut-être à l'origine du faible niveau des étudiants, dans le sens où il existe un manque immense au sein du centre universitaire puisque au contraire, il ne met pas à la disposition des étudiants et des enseignants les outils pédagogiques nécessaire. Dans le département de français il existe qu'un seul *data show* pour plus de 10 groupes en première année de licence, 6 groupes en L2, 4 groupe en L3, et 4 groupes M1, et 2 groupes en M2, dans la promotion 2016/2017. Enfin, il n'existe aucun laboratoire de l'oral, ni d'accès à internet. En réalité, tout l'enseignement se base sur l'enseignant sans aucun outil pédagogique, point que les apprenants ressentent au cours de leur formation.

Ainsi, afin de conclure notre propos, il est nécessaire d'écouter les étudiants sur leur façon d'améliorer leurs études de FLE. En effet, cela pourrait servir à créer de nouvelles façons didactiques de procéder au sein de la matière FLE. De fait, 87.04% des enquêtés aimeraient avoir des cours complémentaires pour perfectionner leur niveau en Français mais malheureusement par manque de moyen et de temps, ils ne peuvent pas s'autoriser ce type de pratique sachant que même l'université ne propose pas ce type de cours. Par contre, seulement 11.11% des étudiants n'en ont pas besoin puisqu'ils estiment qu'ils ont les compétences qu'il faut. Enfin, l'ensemble des étudiants ressent le manque d'investigation de l'université vis-à-vis de la pratique du français, puisque 86.11% considèrent que l'université ne leur propose pas des outils qui peuvent participer au développement de leurs compétences et ne proposent rien de plus que des cours aux apprenants. Au final, selon la majorité de nos étudiants interrogés, l'université devrait investir dans plus de moyen (laboratoire de langue, data show, cours supplémentaires…).

5. Conclusion

Ainsi, tout au long de notre développement, notre objectif était de faire une sorte « d'état des lieux » de la situation des étudiants inscrits en FLE afin de comprendre les procédés discursifs et les compétences langagières à l'oral en Français académique chez ces étudiants sous le système LMD en Algérie par l'analyse du discours et des processus didactiques.

En ce sens, les apports théoriques et la mention de plusieurs auteurs spécialiste de la question ont été crucial afin de mettre en relation les données que nous avons recueilli durant notre phase empirique. En effet, afin d'augmenter la légitimité de ce travail, les données du questionnaire et leurs « transformations » en données statistiques ont été le ferment qui a permis la constitution de ce travail.

Nous avons pu, grâce à notre grille de questions, recueillir un matériau important qui pourrait faire l'objet d'un travail plus important. Toutefois, en ce qui concerne l'autoreprésentation du niveau réel de la langue, nous aurions pu établir en amont un test qui aurait pu contribuer à mieux cerner et catégoriser la population interrogée.

Puis, afin de pouvoir « creuser » davantage la question, il aurait été judicieux d'effectuer une visée comparative afin de généraliser notre propos. En ce sens, nous aurions pu effectuer le même travail de recueil de données dans une autre université afin de corroborer nos résultats. Cependant, des contraintes logistiques et temporelles ne nous ont pas permis d'effectuer cette tâche.

Ainsi, nous avons vu que la question d'une langue étrangère, et qui plus est la langue héritée du pouvoir coloniale, était complexe tant par les étudiants eux-mêmes que la situation à l'université. De fait, il serait intéressant d'ouvrir notre problématique en prenant en compte une autre échelle. En d'autres termes, la situation universitaire et l'apprentissage de la matière FLE est-elle là même dans les pays limitrophes de l'Algérie (Tunisie, Maroc), qui ont également connu une administration coloniale similaire, quoique moins importante que l'Algérie ? Plus globalement, la situation dans les anciennes colonies françaises est-elle la même ? Il serait ainsi intéressant de regarder les situations en Afrique noire ou en ex-Indochine pour constater si l'apprentissage du français met au jour les mêmes procédés discursifs et les compétences langagières à l'oral en français académique chez les étudiants en FLE.

Références

[1] Houcine, S. (2007). Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais. *Droit et Culture (54).*

[2] Mancer-Ouldenali Naima. (2014). La performance orale chez les étudiants de licence de français en Algérie : entre maîtrise du code linguistique et connaissance des modalités de son utilisation, In *Socles, n°5, Juin* 2014

[3] Ammouden, M & Cortier C. (2016). Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit. Recherches en didactique des langues et des cultures » [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 12 octobre 2016, consulté le 07 décembre 2017. http://rdlc.revues.org/900 ; DOI : 10.4000/rdlc. 900.

[4] Bourdieu, P. (1979). *La Distinction Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris.

[5] Combessie, P. (2007). *La méthode en sociologie, la découverte*, coll. Repères, Paris, P33

[6] Lévi-Strauss, C. (1973), *Anthropologie Structurale*, deux tomes, Édition Plon, Paris, 1958, 1973.

[7] Consulté le 02décembre 2017 Coste, D. & Galisson, R. (1967). Dictionnaire de didactique des langues. Hachette.

[8] Latreche, A. (2015). L'expression orale : pratiques et difficultés en classe de FLE. « Cas des étudiants de la 1ère année LMD français, Université d'El-Oued, Mémoire de master soutenue le 11/06/2015, p.13 http://www.univ-eloued.dz/images/ memoir/ file/M.F-016-01.pdf, consulté le 15/12/2017.