

Du FLE au FOU : comment envisager l'oralité ?

Corinne Chevallier & Maryse Péchoux
Université Galatasaray-Turquie

Résumé

Cette contribution est le fruit d'une réflexion sur l'oralité en classe de FOU dans notre contexte d'enseignement/apprentissage du français à l'université francophone Galatasaray. En répertoriant les situations de communication orale universitaires et les besoins de nos étudiants, nous nous sommes interrogées sur l'oral à enseigner dans nos cours. Nous avons pour cela établi une typologie des discours oraux (scientifique, didactique, explicatif, sollicitatif, quotidien) qui nous a permis de définir nos choix pédagogiques dont la finalité est de rendre l'étudiant actif et autonome dans son apprentissage et en le plaçant au cœur des contenus par le biais des tâches et projets. Dans cette publication, nous proposons aussi des exemples de tâches et projets à orientation FOU inscrits dans notre curriculum et conçus pour les étudiants d'économie et de relations internationales.

Abstract

This paper is the fruit of reflections on the use of the spoken language in the FAP (French for academic purposes) classroom in the teaching/learning context in the French-medium Galatasaray University. Having created a taxonomy of the types of spoken communication found in the university and our students' communication needs, we considered which types of oral skills should be taught in our courses. Subsequently, we drew up a list of the types of speech acts (both academic and everyday) - scientific, instruction, exposition, elicitation, interaction. This allowed us to make pedagogical decisions which

would help us achieve the aim of making the learners more active, autonomous participants at the heart of their learning through the creation of more learner- and learning-centred task-based and project-centred learning activities. In this paper, we describe FAP learning activities used in our syllabus and give examples of learning tasks and projects prepared for students of economics and international relations.

Introduction

Le « français sur objectif universitaire » (FOU) est un concept assez récent qui a pour objectif de formation : « l'intégration à l'enseignement supérieur en langue française » (Mangiante et Parpette, 2011: 5).

L'université Galatasaray à Istanbul s'inscrit dans cette démarche car c'est une université turque francophone qui a adopté, dans les textes, le français comme langue d'enseignement depuis sa création en 1992. L'objectif est donc de préparer les étudiants à suivre leur cursus universitaire en français mais "chez eux".

Actuellement et ce depuis une réforme engagée en 2009, les étudiants débutants suivent une seule année d'apprentissage intensif de français général (année préparatoire) légèrement orientée sur les objectifs universitaires au second semestre et qui sont poursuivis en L1 (Licence 1) à travers les cours de FLE/FOU et de Méthodologie. Par ailleurs, les étudiants visent une mobilité en pays francophones. En effet, le dynamisme des échanges Erasmus permet aux étudiants d'en profiter grâce aux nombreux accords entre Galatasaray et des universités françaises ou francophones au sens large et aussi les étudiants souhaitant faire un master ou une thèse en France.

Dans ce contexte, toute recherche et applications du concept FOU suscitent notre plus vif intérêt. Constatant que le discours oral est essentiellement centré sur l'écrit et qu'il s'agit davantage d'un écrit oralisé, nous nous sommes

interrogées sur l'oral à enseigner dans nos cours, en situations de communication universitaires.

Dans cet article, nous souhaitons tout d'abord présenter le contexte d'enseignement/apprentissage du français à l'université Galatasaray. Puis en nous interrogeant sur les situations de communication universitaires et l'oralité, nous avons établi une typologie des discours oraux auxquels étaient confrontés nos étudiants afin de répondre à leurs besoins. Nous évoquerons aussi nos questionnements et nos orientations.

Enfin, nous présenterons les pratiques pédagogiques de l'oral et l'enseignement de l'oral en L1 avec des exemples de tâches et projets à orientation FOU mis en place pour les étudiants de la faculté des Sciences sociales et administratives.

1- Contextualisation de l'enseignement/apprentissage :

1.1. L'université Galatasaray (Galatasaray üniversitesi GSÜ en turc) : une université francophone.

Cette institution universitaire a été créée en 1992 à la suite d'un accord de coopération entre le gouvernement français et le gouvernement turc. L'université Galatasaray est une université publique turque francophone, unique dans le pays, qui est considérée comme l'un des meilleurs établissements universitaires turcs. Le choix du français comme langue d'enseignement renforce ce prestige car le français est resté une langue élitiste en Turquie.

Elle est composée de 5 facultés (sciences économiques et administratives, droit, lettres, communication et génie) et de 2 instituts (sciences sociales, sciences exactes) qui la placent au rang d'une des 6 universités de recherche avec le label recherche en Turquie. Le pays fait figure de mauvais élève dans ce domaine, selon l'OCDE le taux pour "la dépense intérieure de recherche et de développement par rapport au PIB (DIRD/PIB)" était de

0,86 % en 2011 pour la Turquie et de 2,24 % pour la France alors que ce dernier stagne depuis 10 ans.

L'université Galatasaray est également membre de l'Agence Universitaire pour la Francophonie (AUF).

Cette présentation sommaire nous amène à rendre compte de la francophonie à Galatasaray. Comment s'organise l'apprentissage du français ?

1.2. L'année préparatoire (hazirlik en turc)

Tout d'abord, depuis la rentrée de 2009, il est important de souligner que l'université a entrepris une réforme de la francophonie qui a nécessité de grands bouleversements. Cette demande émanant de la partie turque s'est traduite par la suppression d'une année préparatoire de français en réduisant d'un an le cursus afin de la rendre plus attractive sur le plan national. En effet, les universités anglophones de qualité, très convoitées, proposaient déjà une seule année préparatoire pour l'apprentissage de la langue d'enseignement.

La majorité des étudiants qui arrivent à l'université sont débutants et suivent une année préparatoire de français avec un volume horaire de 24h par semaine au lieu de 18h avant la réforme pour compenser la suppression de la seconde année préparatoire. Les étudiants francophones (venant des lycées francophones) sont dispensés de l'année préparatoire. L'enseignement donné est de type « français général » au premier semestre. L'introduction des objectifs méthodologiques dans notre curriculum, au second semestre, l'oriente peu à peu vers des objectifs universitaires. Par ailleurs, cette centration sur les besoins universitaires est manifeste avec la mise en place du cours de deux heures d'initiation disciplinaire en français assuré par les enseignants des facultés.

cet objectif linguistique, s'ajoute un objectif méthodologique puisque l'université Galatasaray s'est engagée depuis 2001 sur la voie d'une pédagogie

autonomisante. Le dispositif mis en place comprend en plus de l'enseignement en présentiel, un centre d'auto-apprentissage (CAA) et une plate-forme en ligne intégrée dans un réseau social francophone spécifique à notre université. Autre lieu d'apprentissage très apprécié des étudiants : l'espace francophone. Ces différents lieux permettent aux étudiants de poursuivre leur apprentissage selon leurs besoins et dans la ligne « d'apprendre à apprendre ». Cet objectif est ambitieux si l'on tient compte de leur parcours scolaire. En effet, habitués à un enseignement basé sur le “parcœurisme” et des évaluations type QCM, les étudiants ont parfois bien du mal à s'adapter à cette nouvelle pédagogie de savoir-faire.

1.3. La place du français en Licence

Avant d'aborder les cours de français en année préparatoire, il est souhaitable de donner quelques indications sur la place du français en licence. En effet, l'apprentissage du français en L1 se poursuit non seulement à travers ces cours et ceux de méthodologie mais aussi des cours disciplinaires dispensés en français. Sur ce point, la réforme a fixé un objectif minimal de 50 % des cours en français, au moins en L1 et L2. Alors que l'article 4 de l'accord bilatéral de 1992 positionne le français “comme étant la langue d'enseignement à l'université”.

Constatant que beaucoup de cours disciplinaires n'étaient plus faits en français, la partie française a souhaité renforcer la francophonie. La disparité est néanmoins grande entre les départements. Concernant la faculté de “Sciences Administratives et sociales” qui comprend les départements de Relations internationales, Sciences politiques, Economie et Gestion, ce taux est de 80 % en L1 et L2 dans les 3 premiers départements donc très supérieur à la moyenne mais seulement de 28% pour la Gestion. Par ailleurs, il y a une résistance de la part de certains enseignants disciplinaires à faire leurs cours en

français considérant que c'est un effort supplémentaire injustifié ou encore qu'ils n'ont pas les compétences pédagogiques en français pour s'adapter à un public d'étudiants au niveau linguistique très hétérogène. Ce point d'achoppement se pose surtout pour les étudiants Erasmus qui ont bien des difficultés parfois à trouver des cours en français en L3 et L4. Cela montre qu'au cours de ces années-là d'étude, l'effort des cours disciplinaires en français n'est pas toujours soutenu ce qui balaye partiellement le travail fourni par les professeurs de FLE.

Cependant, de nombreux étudiants de Galatasaray partent pour un séjour Erasmus ou font un Master 2 en France ou encore en Belgique et en Suisse. Pour ces étudiants, le DELF B2 voire le DALF C1 est fortement recommandé car de plus en plus d'établissements français exigent ce diplôme de langue. C'est à cet effet, entre autre, que l'université Galatasaray est devenue centre d'examen DELF/DALF depuis 2010. Outre, les tarifs très attractifs puisqu'aucun bénéfice financier n'est recherché, l'objectif étant qu'à terme tous les étudiants de Galatasaray passent une certification afin d'encourager la poursuite d'un investissement linguistique durant le cursus universitaire.

Le flux des échanges Erasmus est en augmentation régulière depuis 2000, la majorité des échanges se fait avec la France. En 2013, 165 (soit 81%) des arrivants étaient Français et 120 (soit 84%) des étudiants de Galatasaray sont partis en Erasmus en France. La hausse des effectifs est constante, 14% pour cette année 2013, principalement dans les départements de "Linguistique et Littérature comparée" et de "Relations internationales". De très nombreux étudiants souhaitent ainsi partir étudier une année en France et c'est un véritable levier de motivation pour l'apprentissage de la langue.

1.4. Le français en L1 : 4h de FLE/FOU et 2h de méthodologie

Nous sommes dans un contexte de français sur objectif universitaire, tous ces étudiants, soit dans leur université d'origine soit au cours de leurs études universitaires dans un pays francophone, sont amenés à comprendre les discours oraux (Cours Magistral, CM), à effectuer des écrits et des oraux universitaires. C'est en tenant compte de toutes ces données que nous avons envisagées les 4 heures hebdomadaires (soit un total de 120 heures sur l'année) consacrées au français en première année de faculté auxquelles il faut ajouter 2 heures de méthodologie (soit 60 heures sur l'année). Toutefois, certains départements ont choisi de transformer le cours de méthodologie en un autre cours, toujours en français et selon les besoins des étudiants. Ces cours sont crédités (ECTS 2 pour le français et 2 pour la méthodologie) dans leur licence voire dans certaines facultés, un impératif de note élevée est exigé pour le départ en séjour Erasmus. Le niveau B2 du CECR est l'objectif fixé en fin de L1 avec une centration sur le français sur objectif universitaire (FOU).

A la suite de la réforme de 2009, la réflexion portée sur ces cours était insuffisante du fait des grandes transformations en année préparatoire et le concept FOU était encore peu usité. Depuis, un certain nombre de facteurs ont permis de mieux adapter ces cours aux besoins des étudiants. Notamment une meilleure collaboration avec les enseignants disciplinaires qui permis de mieux définir les besoins des étudiants et les pré-requis linguistiques nécessaires pour suivre un cours disciplinaire en langue française. Cette formation linguistique a l'avantage de s'adresser à des étudiants ayant le même profil disciplinaire (même département), ce qui permet de pouvoir s'appuyer sur des discours liés à cette discipline. Pour ces cours destinés à répondre aux besoins spécifiques de nos étudiants (comprendre un CM, prise de notes, acquisition des compétences exigées c'est-

à-dire langagières, disciplinaires et méthodologiques) et aussi pour établir un outil de communication avec les professeurs disciplinaires, nous avons élaboré un curriculum en juin 2012 dont la modalité est d'être évalué et revu chaque année. C'est à la suite de premiers bilans que nous avons choisi d'inscrire des tâches et des projets que chaque enseignant de FLE détermine dans sa classe. En Relations internationales et en Economie, par exemple, nous avons choisi des projets centrés sur l'oral comme la revue de presse, le débat et l'exposé. Déjà en année préparatoire, nous utilisons un curriculum contenant un projet et des tâches pour chaque module. Les étudiants sont donc familiarisés avec cette forme de travail qui les motive. La démarche de projet inclut l'accomplissement de tâches permettant l'acquisition de savoirs, savoir-être et savoir-faire. (cf 3ème partie).

Par ailleurs, un centre de recherches universitaires (CRU), soutenu par l'AUF, a été créé en 2014 avec pour objectifs d'établir un tutorat méthodologique et linguistique en français pour les étudiants demandeurs (en licence) et la possibilité, pour les étudiants comme pour les professeurs, de consulter et d'y exploiter des ressources universitaires. Une enquête, concernant ce centre, menée auprès de ce public (L1 et L2) en juin 2014, a révélé tout d'abord qu'ils voulaient y aller pour préparer le DELF-DALF mais aussi pour pratiquer le français à l'oral car, selon eux, " la pratique de la langue orale est ce qui fait le plus défaut à GSÜ, il n'y en a pas assez ". Les résultats de cette enquête confirment la nécessité de travailler la production orale des étudiants.

2- Situations de communication universitaires et oralité.

Suite à la réforme, les échanges entre collègues FLE (intervenant dans ces cours de L1) ont souvent été source de questionnement sur leurs pratiques respectives et plus généralement, sur les contenus à enseigner. Fructueux, ces

échanges ont fini par mettre en évidence la question de l'oralité. A partir des discours universitaires, comment envisager l'oralité ?

Nous avons donc sollicité quelques collègues dans le département de « Sciences administratives et sociales » afin justement d'observer le déroulement d'un de leur cours disciplinaire en amphi, sous le seul angle de l'oralité. De nos observations, nous avons dressé une typologie des discours oraux auxquels sont confrontés les étudiants. Finalement, en situation de communication universitaire, l'oral repose essentiellement sur les diptyques CE/PO et CO/PO.

2.1. Typologie des discours en présence à l'université

2.1.1. Le discours scientifique : de l'écrit oralisé

Le discours scientifique est celui qu'on retrouve par excellence à l'écrit, qui relève surtout du registre de langue soutenu et se caractérise par un vocabulaire emprunt de termes spécialisés et d'expressions propres. Présent dans les livres, les articles des revues et sites institutionnels dédiés au domaine, il est également l'une des caractéristiques principales du cours magistral (CM) en milieu universitaire. Transmis par un professeur par le canal oral, en situation de face à face dans un amphi, il sollicite une écoute particulièrement active du public étudiant.

Il se retrouve enfin prononcé lors des conférences ou des séminaires auxquels l'étudiant participe. De plus, l'étudiant est souvent invité à développer sa culture disciplinaire en suivant des documents radiophoniques ou télévisuels, de vulgarisation ou de recherche pointue.

2.1.2. Le discours didactique : explicatif et sollicitatif

Placé en situation de réception, l'étudiant est donc en présence d'un double (voire d'un triple) discours dont la construction est complexe puisque le professeur alterne

principalement discours scientifique et discours didactique tout en ajoutant quelquefois des commentaires « critiques » plus ou moins subjectifs. Ces derniers forment à eux seuls un troisième type de discours tant ils sont ancrés à l'instant « T » d'un CM et appartiennent à des remarques plutôt spontanées. Nous le traiterons donc dans le point suivant.

Le discours didactique est facilement reconnaissable car il repose essentiellement sur l'explication et la sollicitation. En langue étrangère, l'explication rend accessible le discours scientifique de deux manières, soit en le reformulant, soit en l'illustrant d'exemples. Exemple de reformulation dans un cours *d'Histoire des idées politiques*, en L2 : « **On en était là. [...] Voilà ce que je voulais vous dire sur la Réforme. Je voudrais voir maintenant / c'est l'idée, c'est de vous amener vers l'idée du libéralisme politique. [...] Bien entendu, pour des commodités pédagogiques, il ne faut pas oublier l'humanisme, pour des raisons d'organisation du cours. [...]** ».

L'illustration du discours scientifique peut aussi se faire par un exemple pris dans la culture de l'étudiant. Ainsi, dans un cours de gestion, traitant du marketing et plus particulièrement des marques et des produits, en L4, l'enseignant cite une marque pour expliciter son propos : « Je vais prendre **une bière** dans un bar. Je prends **une Efès**, j'attends **un certain goût de cette bière.** ».

Nous retrouvons généralement dans ce discours didactique explicatif, le plan qui structure généralement les CM et les exemples qui concrétisent le discours scientifique.

En L1 surtout, quand le professeur turc jongle d'une langue à l'autre dans son discours explicatif, c'est qu'il s'assure de la « bonne » compréhension des étudiants et en particulier, celle des nouveaux francophones. L'approche pédagogique des professeurs français diffère dans le sens où ils ne traduiront pas – ou peu. Leur discours didactique

visé souvent à simplifier dans sa forme langagière, le discours scientifique. Il peut aussi être proche d'un monologue du professeur qui répond à ses propres questions et dont la fonction est de faciliter la prise de note : « **Qu'est-ce que c'est... ? C'est...** »

La sollicitation, quant à elle, présuppose que l'étudiant dispose déjà d'un certain bagage culturel disciplinaire et qu'il est suffisamment à l'aise en français pour y répondre. Elle est donc plus courante à partir de L2 et dépend par ailleurs, non seulement des pratiques pédagogiques du professeur mais aussi de la disposition des étudiants en amphithéâtre – placés en situation de réception (et non de production). A l'université Galatasaray, comme les effectifs des promotions sont réduits, les professeurs sollicitent leurs étudiants pendant les rappels des cours précédents. Ils créent ainsi des interactions – ce qui ne serait pas forcément le cas dans un amphithéâtre d'une soixantaine d'étudiants en France. Ce discours sollicitatif n'a pas pour autant vocation à créer une interaction entre les étudiants et l'enseignant. Il s'agit très souvent de questions / réponses. Ces dernières étant très souvent formulées par un ou quelques mots.

En L1, le discours sollicitatif sert donc beaucoup plus à rappeler un cheminement ou à évaluer la compréhension de notions abordées le cours précédent. Citons par exemple : « **Vous savez ce que j'ai dit la semaine dernière ?** » ; « **Il y en a une, une que vous connaissez bien, c'est laquelle ?** ». Réponse attendue : une instance. « **Les Etats généraux sont une instance de représentation** ». (*Histoire des idées politiques*)

2.1.3. Les commentaires « critiques » : du registre standard au registre familier

Nous pouvons les regrouper selon deux axes. Il s'agit d'une part, de tous les commentaires du professeur faits sur le savoir et la culture disciplinaires. Par exemple, dans le cours *Introduction aux sciences politiques* en L1 : « Et

même dans les régimes autoritaires ou totalitaires : **mais évidemment là, c'est pour en dévoyer l'usage. Mais c'est tout de même intéressant de voir, malgré tout, les dictateurs se sentent obligés de supporter - dans les deux sens – des partis** ». D'autres remarques encore peuvent montrer que l'enseignant évalue l'actualité de la « recherche scientifique » dans sa discipline voire dans son propre champ de recherche. De ce fait, ces commentaires font appel aux connaissances et à la culture disciplinaire de l'étudiant pour être compris.

Ce sont d'autre part, tous les commentaires du professeur sur l'attitude des étudiants (écoute active ou non, participation ou non, leur travail) : « **Je vais vous rendre vos copies qui ne sont pas bonnes, à part quelques exceptions. Je suis très déçue, vous n'avez pas travaillé [...]** » (*Histoire des idées politiques*). Ces commentaires « critiques » évaluent ensuite la démarche intellectuelle des étudiants en CM (Cours de gestion : « **Quand tu dis ça, tu as entièrement raison, bien sûr...** ») à savoir qu'ils évaluent globalement leur écoute active et leur participation bien que cette dernière soit somme toute, « factice » (« **Les Erasmus, il faut arrêter de faire la fête le soir. Je ne sais pas ce que vous faites... Et les Turcs ?** »). Les professeurs français en produisent beaucoup et ce sont très souvent des commentaires critiques à tonalité ironique ou humoristique que les étudiants peuvent distinguer par leur intonation et leurs marqueurs spécifiques.

Ces commentaires ont dans les deux cas – semble-t-il – une fonction évaluative et formative.

2.1.4. Le discours au quotidien : du registre standard au registre familial.

Pendant les pauses, entre le corps professoral et les étudiants, le discours au quotidien ponctue aussi la journée... La plupart du temps spontané, ce discours n'est pas prioritaire dans nos objectifs d'apprentissage en cours

de FLE/FOU en L1.

De cette typologie des discours, il ressort que l'accent doit être mis d'une part, sur cet écrit scientifique oralisé qui est omniprésent dans les CM et d'autre part, sur le diptyque CO/PO.

2.2. Des orientations pédagogiques en discussion

2.2.1. Les cours d'initiation disciplinaire : seraient-ils à remodeler ?

partir du second semestre, les étudiants des classes préparatoires ayant atteint (pour la plupart) le niveau A2 du CECR se voient dispenser leurs premiers cours disciplinaires – ce pourquoi ils sont à Galatasaray ! A la veille de ces cours, leur impatience d'avoir enfin un contact avec un enseignant disciplinaire est perceptible. Lors des premières semaines, ils sont motivés et très curieux. Même si l'identité du professeur au département est nécessaire car elle est un facteur important sur la motivation des étudiants, nous constatons par la suite que leurs échos varient énormément d'une discipline à une autre. En effet, un fort absentéisme caractérise certains de ces cours.

Aujourd'hui, ce sont les professeurs disciplinaires qui définissent les contenus pédagogiques à enseigner en fonction des pré-requis jugés indispensables à l'entrée en L1. Le lexique peut devenir ainsi l'objectif prioritaire d'un cours d'initiation disciplinaire. Il semblerait que certains professeurs disciplinaires éprouvent peu d'entrain pédagogique à dispenser des cours à des étudiants encore « balbutiants » en langue française. Ce cours est, par ailleurs, peu valorisé dans les départements et les enseignants disciplinaires ne souhaitent pas toujours l'assurer.

Nous pouvons donc soulever un certain nombre de questions : est-ce que ce sont les contenus de ces cours qui posent problème, le niveau en français des étudiants par

rapport aux exigences des professeurs disciplinaires, ou tout autre facteur qui est à interroger ? Quelle place est accordée à l'oralité dans ces cours ? Quel lien établir avec les professeurs en charge de ces cours ? Serait-ce là, la situation pédagogique par excellence, où le FOU pourrait avoir toute sa raison d'être ? Ces cours d'initiation devraient-ils plutôt être confiés aux enseignants de langue intervenant déjà en L1 ? Ou devraient-ils être assurés conjointement par un professeur disciplinaire et un, de FLE/FOU ? Quelle place accorder alors à l'oralité et quelles activités de réception proposer pour développer la compréhension orale – si caractéristique des cours magistraux ?

2.2.2. Le curriculum des cours de FLE/méthodologie à “disciplinariser” en L1 ?

Le curriculum élaboré pour les cours de FLE et de méthodologie en L1 et dont les enseignants de FLE se sont servis comme outil de communication auprès des professeurs disciplinaires – à la rentrée 2012 – est d'un grand intérêt pédagogique puisqu'il donne la possibilité aux différentes équipes de travailler ensemble si elles envisagent de proposer un projet communaux étudiants.

Citons par exemple, en cours de FLE/Sciences politiques au second semestre, le projet de " création de partis politiques " qui reprend par étapes successives le savoir disciplinaire acquis au premier semestre. Cette mise en pratique du savoir d'un semestre à l'autre est bénéfique pour les étudiants dont l'apprentissage reste principalement basé sur « le par cœur ». Ils ont ainsi l'opportunité d'activer les ressorts d'un travail qui exige simultanément un réinvestissement des concepts, une réflexion intellectuelle (individuelle et collective), une implication personnelle dans la réalisation du projet, une mise en perspective concrète de leurs connaissances et par conséquent, une mémorisation facilitée du savoir disciplinaire, à plus long terme.

La mise en place d'un tel projet semestriel, intégrant non plus seulement la variable " FLE " mais également la variable "disciplinaire ", est extrêmement motivante et valorisante pour les étudiants en L1 bien qu'elle soit chronophage pour l'équipe professorale. Il est nécessaire de connaître aussi bien le contexte d'enseignement/apprentissage que les acteurs (professeurs disciplinaires, de FLE et les étudiants). Mentionnons aussi les contraintes imposées par le calendrier académique et en particulier, celles qui résultent des périodes d'examens en milieu de semestre et qui sont fixées par chaque faculté. L'absentéisme des étudiants, obnubilés par leurs épreuves, est à prendre en compte dans la mise en œuvre de la pédagogie de projet. Une dernière difficulté est à relever, celle des obligations de service. Les contraintes d'emploi du temps des uns et des autres limitent assez fortement les temps de réunion. Il n'existe pas de lieux ni de structures favorisant des rencontres plus (in)formelles entre professeurs de disciplines et de FLE. Ces derniers sont tout simplement « oubliés » lors des réunions de département... alors que leurs pratiques pédagogiques montrent qu'il est possible d'apprendre à travers un projet et autrement qu'en CM.

C'est peut-être pour toutes ces raisons que les projets restent encore dans une large mesure l'apanage des enseignants de FLE. Pour que ces contraintes multiples se transforment en ressources, il conviendrait certainement d'élaborer à terme un curriculum qui soit disciplinaire ou tout au moins destiné à un seul et unique département, et qui s'inscrive évidemment, dans le prolongement de celui qui pourrait être créé en cours d'initiation disciplinaire. Les facultés sont en cours d'élaboration de leur première maquette et ceci orientera certainement les choix pédagogiques de l'équipe de FLE/FOU. Actuellement, le curriculum constitue donc une base de travail et chaque enseignant de FLE/FOU l'adapte selon les besoins des

étudiantes selon les contraintes fixées par les départements.

2.2.3. Les centres visant l'apprentissage en autonomie :

Centre d'auto-apprentissage (CAA) et l'oral.

La pédagogie de l'autonomie est mise en œuvre et malgré la réticence de certains d'entre nous à parler du « apprendre à apprendre », nous en percevons tous les bénéfices auprès des étudiants en L1. Habités à fréquenter le centre d'auto-apprentissage (CAA) où ils ont travaillé l'oralité aussi bien en réception qu'en production (monologues, exposés et débats), certains s'y rendent encore en L1 pour se préparer aux épreuves orales du Delf B2. C'est là qu'ils ont été amenés à réfléchir sur leurs besoins langagiers et le CAA reste plus adapté pour travailler l'oral individuellement car beaucoup plus riche en ressources humaines (enseignants, lecteurs de l'E.N.S. et étudiants tuteurs).

- Centre de réussite universitaire (CRU) et sa toute récente lancée...

Grâce au partenariat établi avec l'AUF, le centre de réussite universitaire (CRU) accueille depuis peu des étudiants de licence désireux de progresser à l'oral. Ils établissent un programme de remédiation avec l'aide de deux enseignants de FLE.

-L'Espace francophone : Sorties et activités culturelles, jeux

Les étudiants turcs peuvent côtoyer chaque jour le français grâce à la présence des étudiants « Erasmus ». L'Espace francophone (créé en 1998) est un lieu favorisant les échanges culturels. C'est sans conteste le club de rencontre franco-turque, qui draine à lui seul 50 étudiants tous les vendredis soirs (de 17h à 20h), qui symbolise la réussite de l'Espace francophone. Disposant d'un budget pour faire un apéritif, les étudiants échangent et organisent

leurs sorties de fin de semaine.

S'ajoutent aussi des rencontres intellectuelles et des activités ludiques (autour des jeux) qui offrent de nombreuses situations favorisant l'expression orale.

Ce tour d'horizon des situations de communication universitaires d'un point de vue de l'oralité et les réflexions constantes de l'équipe FLE montrent les tentatives faites pour dynamiser la compréhension et la production orales des étudiants.

3- Pratiques pédagogiques : l'oral dans les cours de FLE/FOU et méthodologie

3.1. De la réception à la production orale

En sachant que les étudiants ont le niveau B1⁺ lorsqu'ils arrivent en L1, nous nous sommes demandé quel oral enseigner, comment traiter le diptyque CE/PO et CO/PO ? Nous privilégions les activités qui vont aider les étudiants à développer leur compréhension et production orales en optant d'une part, pour des activités de FLE du type des épreuves du DELF B2 pour l'obtention de ce dernier et exigé pour le départ en Erasmus. Etant d'autre part dans une pédagogie de l'autonomie, nous préférons insister beaucoup plus sur des activités de FOU que nous prenons dans l'ouvrage *Le français sur objectif universitaire* (Mangiante, Parpette, 2011) ou que nous élaborons afin de faciliter l'écoute des étudiants pour la compréhension de leurs CM.

Nous nous proposons de présenter des activités pédagogiques que nous avons élaborées à partir de l'objectif "comprendre un cours magistral" de notre curriculum. Nous faisons une progression en utilisant, tout d'abord, une conférence de 20 mn très structurée afin de faire repérer aux étudiants les connecteurs qui permettent de distinguer les différentes parties du discours et les idées essentielles. Puis pour travailler les "rappels-annonces",

nous utilisons le début d'un CM. Enfin pour l'entraînement à la prise de notes, nous commençons par une écoute avec transcription car le recours à l'écrit pour la réception orale dans un premier temps est une aide nécessaire. En effet, l'analyse de ce support permet de souligner certains mécanismes discursifs complexes puis de préparer les étudiants à la technique de la prise de notes, de leur apprendre à sélectionner des données, des termes, à utiliser une notation abrégée.

Et enfin nous travaillons une prise de notes à partir du cours "*Introduction aux sciences politiques*" que nous avons enregistré et à partir duquel nous organisons aussi de nombreuses activités linguistiques utiles à la compréhension. D'après Chantal Parpette, " Notre méthodologie d'enseignement des langues n'est pas en mesure d'intégrer le paramètre "fugacité de l'oral". C'est la maîtrise progressive des outils linguistiques (phonétique, lexicaux, grammaticaux) qui permet à l'apprenant de développer une réactivité à l'écoute " (Parpette, 2008: 7). Aussi, le fait de travailler sur ce CM rassure les étudiants. En effet, c'est un cours très difficile car l'enseignante est française et complexe aussi de par sa nouveauté et sa lexicologie. Les étudiants en Relations internationales ont de nombreux cours introductifs à une discipline en L1 (droit, sociologie, science politique, économie) qui les obligent à travailler différents cours avec des enjeux terminologiques. Mais la structure langagière de ces cours est commune, il s'agit de leur donner les outils syntaxiques récurrents.

En outre, en classe de langue, quand nous travaillons la CO, nous faisons des écoutes répétées alors que dans un CM, même si l'enseignant fait des répétitions et s'assure la bonne compréhension de son auditoire, les étudiants ne l'écoutent qu'une fois.

3.2. Des tâches pour un projet

La réception de l'oral essentiellement du CM a déjà fait l'objet d'études, la complexité du discours du CM est établie mais notre problématique sur l'oralité repose aussi sur la production orale des étudiants. Dans notre contexte à Galatasaray et aussi dans le cadre de la mobilité, ils ont deux épreuves orales incontournables : l'exposé et la soutenance de leur mémoire qui paradoxalement nécessitent une préparation, dans la recherche de documents, autour de l'écrit (CE) alors qu'ils doivent produire un discours oral qui reste leur principale difficulté. En effet, dans le cadre de leurs projets, ils ont tendance à oraliser leur discours écrit. Dans cette perspective, notre questionnement portait sur quel oral leur enseigner en L1. C'est en adoptant la pédagogie de projets, si efficace en préparatoire, dans ce cours de FLE/FOU que nous avons choisi des tâches et des projets à présenter à l'oral pour les préparer à ces deux épreuves.

D'après Jacky Girardet, " Un projet est un parcours d'apprentissage qui fédère différentes tâches et aboutit à une réalisation concrète orale et /ou écrite " (Girardet, 2011: 13). Nos tâches intégrées aux projets s'inscrivent dans cette démarche.

3.2.1. Tâche et projet sur la presse

C'est autour des objectifs " s'informer " et " donner son opinion " de notre curriculum, que nous avons choisi pour tâche " l'actualité internationale ". C'est une tâche individuelle qui s'insère dans un projet collectif : " la revue de presse ".

3.2.1.1 La tâche " actualité internationale "

Les étudiants doivent choisir un article sur un sujet lié à l'actualité nationale ou internationale. Dans leur présentation qui dure 5 mn, ils doivent donner les références de l'article, le thème et le sujet doit être

présenté de façon claire et synthétique. Ils doivent aussi justifier leur choix et donner leur opinion. S'ensuit une interaction de 5 mn avec le public.

L'idée est de familiariser les étudiants à la recherche d'informations, à prendre des références, les obliger à lire la presse quotidienne en français (habitude de travail), connaître la presse francophone. C'est aussi une manière de les introduire dans leur discipline en abordant des sujets d'actualité et le lexique spécifique. Enfin, ils doivent être capables de donner leur opinion et de pouvoir interagir.

3.2.1.2. Analyse de l'oralité

On remarque qu'ils partent d'un discours écrit qu'ils vont devoir oraliser, c'est la grande difficulté de l'épreuve, ils restent toujours très près du texte. Ils ont beaucoup de mal à sélectionner les idées importantes et à les reformuler à l'oral. Ils ont tendance à lire malgré les consignes et parfois à rendre le discours écrit oralisé incompréhensible car en turc toutes les lettres se prononcent. " **Fine october 2003 pour 2013**, on voit apparaître le foularde sur les **banquese** (bancs) de la Grandé Assemblée Nationalé ". C'est le cas extrême d'une étudiante qui avait de gros problèmes de prononciation augmentés par son stress donc elle lisait son texte en prononçant toutes les lettres. Dans ces cas là, lors de notre reprise, nous cherchons à travers des questions à éclaircir le sujet afin de mesurer la compréhension du document, de contrôler la reformulation d'une façon plus spontanée.

Autre situation possible, habitué à un système basé sur le "parcœurisme", l'étudiant apprend par cœur son intervention orale et s'il a une mauvaise prononciation cela rejoint l'exemple que nous avons donné. Si la prononciation est correcte, l'interaction est prolongée pour évaluer la compréhension du document et l'expression sur le thème de l'information traitée.

Concernant la partie linguistique, nous notons des constructions syntaxiques incorrectes à cause des

prépositions ou des articles mal maîtrisés, des verbes non conjugués ou mal conjugués qui se traduisent par un langage que nous nommons le "langage de Tarzan". Comme par exemple : " **engagements radicaux Turquie contre régime Bachar Al-Assad impliquer pays dans conflit... Damas être fâché (...)** Ankara soutenir réfugiés syriens (...)" .

Lorsque le lexique et la structure ne sont pas adaptés, l'apprenant recourt à la langue maternelle sous deux formes : soit il interpelle la classe en turc pour demander le mot manquant, en général, un mot de vocabulaire "**la situation va mal en Turquie à cause de l'accueil des réfugiés syriens islamistes qui "işgal etmek" fransızca ne dir?"** un étudiant répond "**occuper**". Soit il transpose en français des structures du turc. Le turc étant une langue agglutinante avec le verbe placé à la fin, le résultat est incompréhensible : "**A l'Égypte, frères musulmans, fanatiques AKP, être** ". Ces problèmes linguistiques ne sont pas très étonnants. En effet, c'est la première tâche du semestre mise en place assez rapidement, elle nous permet d'identifier leurs problèmes et de les retravailler. Nous constatons, par ailleurs, qu'ils ont les mêmes difficultés à l'écrit. Une étude de Marie-Christine Pollet sur l'acculturation des étudiants aux discours universitaires (allophones et francophones) identifie les erreurs suivantes : " Ainsi, on relève de nombreuses constructions syntaxiques incorrectes, un vocabulaire inadapté, un emploi malhabile de prépositions et conjonctions, des collocations incorrectes (...) la tendance à transposer en français des constructions syntaxiques et des mots de vocabulaire de leur propre langue ou d'une autre langue qu'ils maîtrisent " (Pollet, 2010: 4). Ce parallèle des fautes confirme leur tendance à oraliser leur écrit et surtout leur difficulté à se détacher de l'écrit. A ce stade de leur apprentissage, leur compréhension est globale, ils n'ont pas les nuances.

Par ailleurs, nous avons évoqué des "cas" mais il faut savoir qu'il y a aussi des étudiants brillants qui peuvent faire une très bonne performance à l'oral.

3.2.1.3. Le projet : la revue de presse

Ce projet est collectif, par groupe de 3, les étudiants doivent faire une revue de presse en sélectionnant les principaux titres de l'actualité internationale et de politique étrangère turque sur une semaine à partir de la presse francophone. Nous prenons pour modèle l'émission " kiosque " sur " TV5 monde " qui présente l'actualité de la semaine en France vue et commentée par des correspondants de la presse étrangère. Nous adaptons l'émission à notre projet. Le but étant de structurer et hiérarchiser un discours oral sur des thèmes disciplinaires, reformuler des idées à l'oral. Chaque groupe présente à la classe des informations, moins longuement que l'actualité de la tâche, puis les commente. Les étudiants intègrent leur actualité utilisée pour leur tâche. La présentation qui dure 15 minutes se termine par une interaction qui dure 5 minutes.

Le projet est plus vivant car collectif et peu à peu, les étudiants prennent confiance à l'oral. Présenté en fin de semestre, nous pouvons donc déjà mesurer les progrès de l'expression orale.

3.2.2. Tâche et Projet argumentatifs.

Au second semestre, c'est autour des objectifs "argumenter", "critiquer", "nuancer son opinion" que nous avons établi la tâche "discussion" et le projet "débat".

3.2.2.1. La tâche "discussion".

C'est une tâche qui ne demande pas de préparation précise pour les étudiants mais ils doivent lire les journaux au quotidien. En effet, nous donnons un sujet juste avant l'épreuve à un groupe constitué à l'avance de 3 étudiants qui doivent discuter entre eux pendant 20 minutes. Ils ont

5 minutes de préparation. Le but étant d'argumenter sur des sujets toujours disciplinaires sans préparation de discours. Le côté spontané de l'épreuve évite un discours écrit oralisé et fait ressortir les difficultés langagières des étudiants. Ils ne peuvent pas lire ou apprendre par cœur comme ils peuvent le faire pour les autres tâches et projets préparés. L'aspect linguistique est souvent négligé au détriment de la volonté de s'exprimer. En effet, la structure peut apparaître bancale : " **l'Etat islamique attire l'attention des groupes islamistes sur soi-même partout le monde** ". Aussi, les verbes ne sont pas toujours conjugués ou mal conjugués : " vous **disez** (...) vous **faire** beaucoup de problèmes (...) ", " le parti HDP **a fondé** en 2012 " ou les temps pas adaptés : " hier, vous parlez de la situation (...); maintenant **il y avait plus** de droits (...) ". Il manque des articles ou des prépositions : " **Selon les chefs HDP, le but est lutter contre discrimination pour les ouvriers, les femmes** (...) ".

Le discours oral de cette tâche est très direct et se rapproche de leur acte de parole ou de leurs interventions en cours. Ainsi, au second semestre, ils ont pris confiance pour s'exprimer à l'oral, ils n'ont plus peur de parler, même les plus timides.

3.2.2.2. Le projet "débat" : une simulation

Nous avons choisi ce projet à l'oral, car il permet à la fois de travailler l'argumentation et d'interagir. C'est un débat de 50 minutes, préparé par les étudiants, ils se mettent par groupe de 7 : un animateur et trois ou quatre personnes dans chaque camp. Le choix du sujet à débattre est libre mais le sujet doit être disciplinaire et chaque étudiant assume un rôle. L'idée est de faire une simulation et de se mettre vraiment dans les conditions d'un débat. C'est un peu comme une pièce de théâtre qu'ils répètent sauf que c'est à eux de créer le texte. Il y a un travail de recherches car l'objectif reste l'argumentation.

Les débats sont très inégaux, quand ils sont travaillés,

préparés, les objectifs, tant méthodologiques que linguistiques, sont atteints. En revanche, quand le débat n'est pas travaillé collectivement, chacun avance ses arguments, voire les lit sans tenir compte de ce qui a été dit, là aussi, ils oralisent un discours. Les consignes ne sont pas respectées, il n'y a aucune interaction.

3.2.3. Le projet universitaire : l'exposé.

En méthodologie, nous n'avons qu'un projet pour l'année et des tâches écrites faute de temps et du nombre d'étudiants. Les exposés sont individuels, les étudiants doivent choisir un sujet en rapport avec leur discipline et doivent nous les proposer avec une problématique et une recherche documentaire en français. La présentation doit durer 10 minutes maximum, elle se déroule devant un public dans la classe et est suivie de questions. Dans l'ensemble, les étudiants s'investissent dans ce projet et les résultats sont encourageants. La méthodologie est bien suivie et semble acquise, le problème demeure dans le discours oral. Cet exercice est déjà difficile pour des étudiants francophones qui ont tendance à lire, donc à rendre ce discours monotone et ennuyeux. On comprend que des étudiants allophones lisent leur exposé. Toute l'ambiguïté vient du fait que l'exposé s'appuie, dans sa recherche documentaire, sur de l'écrit alors qu'il se présente à l'oral. " Une bonne maîtrise de l'exposé suppose en fait la capacité à donner une forme discursive orale à un discours initialement écrit " (Mangiante, 2011: 3). Nous proposons aux étudiants de ne pas rédiger pour ne pas qu'ils soient tentés de lire mais plutôt de préparer un mémo qui sert d'aide-mémoire et sur lequel doivent figurer les mots-clés et la structure de l'exposé.

Ce projet d'exposé est soutenu en fin d'année universitaire, nous pouvons évaluer les progrès écrits et oraux des étudiants. En effet, la langue est plus fluide, la syntaxe et le lexique sont mieux maîtrisés, ils s'expriment mieux et surtout après une lutte contre le "copier/coller" sur internet, ils produisent eux-mêmes à quelques exceptions

près, ils ont compris que c'est en faisant qu'ils feront des progrès. Les résultats que nous obtenons en fin d'année nous montrent l'efficacité de la pédagogie de projet pour travailler l'apprentissage de l'oral en classe de FOU. Pour parfaire ce projet, il serait souhaitable de collaborer et de l'évaluer avec un enseignant disciplinaire. Toutefois, notre perspective pour l'année prochaine est d'inviter la directrice du département à assister à une séance de passation d'exposés afin qu'elle mesure le niveau d'expression orale, la maîtrise de la méthodologie de l'exposé des étudiants en fin de L1 et qu'elle observe, par la suite, pour certains, la régression. Démarche que nous pensons nécessaire pour que le français soit renforcé en L3 et L4.

En conclusion, à l'université Galatasaray, nous tentons une élaboration de cours mêlant FLE/FOU dans un contexte universitaire bilingue où les équipes professorales ne se rencontrent pas systématiquement. Depuis la réforme entreprise en 2009, de nombreux efforts sont faits pour appliquer à nos cours de français de L1 des objectifs universitaires. Incontestablement, les démarches curriculaires et de projets ainsi que la concertation avec des enseignants disciplinaires ont ancré ces cours de français vers le FOU. Dans ce travail, nous avons souhaité privilégier l'oralité en adoptant la pédagogie de projets présentés à l'oral. Le choix de ces tâches et projets sont le résultat d'un cheminement et nous semble répondre aujourd'hui aux besoins de nos étudiants. En effet, quand nous mesurons les progrès effectués au cours de l'année, avec le projet " exposé " qui globalise bien des savoir-faire, nous constatons, dans l'ensemble, l'acquisition d'une méthode, une amélioration linguistique lexicale et syntaxique indéniable, une aisance et une fluidité à l'oral. Même s'il reste des maladresses dans leur discours oral et que les étudiants doivent continuer à travailler la langue, leurs progrès sont réels. De même, d'après eux, leur compréhension orale des CM a connu une nette

amélioration. La pédagogie de projets nous semble bien adaptée à notre contexte FOU et autonomisant à GSÜ. Reste la formation des enseignants disciplinaires à cette pratique, est-elle envisageable à GSÜ ?

Bibliographie

- Bru, M., Not, L., 1987, *Où va la pédagogie du projet?* Toulouse, Editions universitaires du Sud.
- Carras, C., 2010, " La co-construction du savoir lexical dans les discours didactiques : dialogisme et identité disciplinaire, le cas des cours magistraux ", in Colloque International *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, Lyon.
- Carette, E., 2010, " Aider des étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté " in Parpette, C. et Mangiante, J.M., (dir.), faire des études supérieures en langue française, *Le français dans le monde. Recherches et applications* 47, Paris, CLE International,
- Cavalla, C., 2010, " Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire " in Parpette, C. et Mangiante, J.M., (dir.), faire des études supérieures en langue française, *Le français dans le monde. Recherches et applications* 47, Paris, CLE International,
- Chevallier, C., 2014, *Du FLE au FOU: comment envisager l'oralité?*, Mémoire de Master 2 FLE/FLS, soutenu le 15 septembre 2014 à l'université d'Artois sous la direction de J.M.Mangiante.
- Colloque Héraclès (2010). *Le Français sur Objectifs Universitaires*. 1er colloque du Forum Mondial Héraclès à l'université de Perpignan.
- Girardet, J., 2011, " Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques "in *actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo*, CLE

international.

- Mangiante, J.M, Parpette, C., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Mangiante, J.M., 2011, " Notion de projet en éducation : le projet pédagogique et sa démarche. Quelle méthodologie d'élaboration du projet? ", cours en ligne Université d'Artois.
- Mangiante, J.M., Parpette, C., 2012, " Le français sur objectif universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires " in *Synergies Algérie* N°15.
- Parpette, C., 2008, " De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger " in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme.
- Parpette, C., " Français sur objectifs universitaires : comprendre les cours magistraux en français ", Dossier pédagogique N°39.
- Pollet, M.C., " L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, mêmes combat ? " in Parpette, C. et Mangiante, J.M., (dir.), faire des études supérieures en langue française, *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47) 133-141. Paris : Clé International.
- Velkova, A., 2011, " L'exposé oral dans la classe de techniques de communication, expression écrite et expression oral " in, *Le français sur objectifs universitaires*.