



Articulation des compétences orales et écrites dans
l'enseignement du français sur objectif universitaire :
le cas des étudiants du dispositif « Oui Si »

Sahika Pat Herrmann

Université de Strasbourg, France

sahikapat@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2754-9610>

Reçu le 26-09-2024 / Évalué le 05-10-2024 / Accepté le 05-11-2024

Résumé

Dans cet article, nous abordons l'enseignement du français sur objectif universitaire chez les étudiants de première année de licence qui doivent suivre les cours de renforcement du français proposés par le dispositif « Oui Si ». Titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel des établissements français, ces étudiants constituent le public de notre recherche qualitative. Bien que majoritairement de nationalité française, ils proviennent pour la plupart de familles d'origine immigrée, ce qui influence leur rapport à la langue française notamment écrite. Notre étude porte sur leur contact à la langue écrite et les cours de soutien linguistique conçus spécifiquement pour eux au sein de l'université. À travers des questionnaires et des entretiens, nous mettons en lumière leur besoin de développer des compétences plus avancées, en particulier dans le domaine de l'écrit universitaire. L'objectif principal est d'analyser la perception des étudiants vis-à-vis de ces cours, tout en identifiant les notions spécifiques que ces dispositifs de soutien doivent intégrer pour favoriser la réussite dans un cadre universitaire exigeant.

Mots-clés : français sur objectif universitaire, compétences orale et écrite, dispositif « Oui Si », renforcement du français, soutien universitaire

Akademik Fransızca öğretiminde sözlü ve yazılı becerilerin bütünleştirilmesi: 'Oui Si' programı öğrencileri örneği incelemesi

Özet

Bu makalede, « Oui Si » programı kapsamında Fransızca destek derslerine katılımı zorunlu olan birinci sınıf lisans öğrencilerine yönelik akademik Fransızca öğretimi inceliyoruz. Fransız kurumlarından teknolojik veya mesleki bakanlığa diplomasına sahip olan bu öğrenciler, nitel araştırmamızın odağını oluşturmaktadır. Çoğunlukla Fransız vatandaşı olmalarının yanı sıra, birçoğu göçmen kökenlidir ve bu da Fransızca, özellikle de yazılı dil ile olan ilişkilerini etkilemektedir. Çalışmamız, bu öğrencilerin yazılı Fransızca ile ilişkilerini, karşılaştıkları sorunları ve kendileri için özel olarak tasarlanmış dil destek derslerini incelemektedir. Anketler ve mülakatlar aracılığıyla, özellikle akademik yazı alanında mümkün olabilecek daha ileri beceriler geliştirme ihtiyaçlarını sorguluyoruz. Çalışmamızın temel amacı, öğrencilerin bu derslere ilişkin algılarını incelerken, zorlu bir

akademik ortamda başarıyı mümkün kılmak için söz konusu bu destek programlarının içermesi gereken özel gereksinimleri belirlemektir.

Anahtar sözcükler: Akademik Fransızca, sözlü ve yazılı beceriler, “Oui Si” programı, Fransızca takviyesi, akademik destek

**Integrating oral and written skills in French for academic purposes:
The case of students in the 'Oui Si' program**

Abstract

In this article, we study the teaching of French for academic purposes among first-year undergraduate students who must attend the French reinforcement courses offered by the "Oui Si" program. These students, holding a technological or vocational baccalaureate from French institutions, constitute the focus of our qualitative research. Although they are mostly of French nationality, many come from immigrant backgrounds, which influences their relationship with the French language, particularly in written form. Our study examines their exposure to written language and the language support courses specifically designed for them. Through questionnaires and interviews, we highlight their need to develop more advanced skills, especially in the area of academic writing. The main objective of this study is to analyze students' perceptions of these courses while identifying the specific needs that these support programs must address to facilitate success in a demanding academic environment.

Keywords: French for academic purposes, oral and written skills, “Oui Si” program, French reinforcement, academic support

Introduction

Réussir à l'université ne se limite pas seulement à l'acquisition de connaissances et de compétences disciplinaires, mais implique également de trouver le meilleur chemin pour réaliser son projet de formation et son insertion professionnelle. Pour y parvenir, il est essentiel d'adopter de nouvelles méthodes d'apprentissage, d'accroître son autonomie, de mieux organiser son travail personnel, de développer ses capacités de travail en groupe et de réfléchir à son avenir personnel et professionnel en harmonie avec ses acquis, ses aspirations et ses objectifs de vie. Les étudiants qui présentent déjà des lacunes dans la langue d'enseignement universitaire rencontrent souvent des difficultés accrues pour gérer ces tâches, notamment en début de leur parcours académique (Bordo, Mangiante, 2016). Coulon (1997) souligne également que le début de la vie universitaire peut s'avérer difficile pour de nombreux étudiants en raison de leur méconnaissance des activités académiques à leur entrée à l'université.

C'est à ce moment-là qu'ils ont le plus besoin de comprendre le fonctionnement de l'université et les spécificités de leur filière. Il est donc crucial de mettre en place des dispositifs de soutien adaptés à cette période d'incertitude.

Dans cette perspective, les équipes pédagogiques de l'enseignement supérieur ont mis en place des dispositifs d'accompagnement à la réussite, tels que le programme « Oui Si », auquel la Faculté des Langues de l'Université de Strasbourg participe activement. Ce dispositif, instauré en mars 2018 dans le cadre de la Loi Orientation et Réussite Étudiante, vise à garantir la réussite des étudiants, quelle que soit leur filière d'origine. Lorsqu'un candidat reçoit une réponse « Oui Si » via la plateforme *Parcoursup*¹, cela signifie que l'université propose un accompagnement personnalisé pour favoriser sa réussite. Cet accompagnement est encadré par un contrat pédagogique spécifique, qui est un document dématérialisé établi entre l'étudiant et la direction des études. Il définit le parcours de formation ainsi que les mesures de soutien mises en place tout au long du cursus universitaire. En acceptant ce contrat, l'étudiant s'engage à suivre les actions d'accompagnement prévues dans le cadre du dispositif « Oui Si ». Ces étudiants ont ainsi l'opportunité d'approfondir leurs connaissances en langue française et en méthodologie universitaire, souvent méconnue après un baccalauréat professionnel ou technologique.

Cet article examine le cas des étudiants nécessitant un renforcement de leurs compétences en français pour poursuivre les études supérieures. Pour nos participants, ce besoin d'amélioration n'est pas un choix personnel, mais une obligation imposée par l'État. Celui-ci leur permet d'entamer leurs études à condition de signer un contrat pédagogique, les engageant à d'abord perfectionner leur niveau linguistique. Nous visons à mieux comprendre le fonctionnement de ce contrat pédagogique, sa signification pour les étudiants concernés, ainsi que son lien avec la conception des cours de français sur objectifs universitaires.

Le public visé par notre recherche, composé d'étudiants issus de familles immigrées d'origine turque, représente le groupe cible de ces cours. Dans ce travail mené avec eux, nous cherchons à mieux cerner l'utilité de

¹ Depuis 2018, *Parcoursup* est la plateforme nationale de préinscription pour la première année de l'enseignement supérieur en France.

ces cours et leur impact sur l'avenir académique de ces étudiants. Ces cours répondent-ils réellement à leurs besoins, et quelles sont leurs attentes vis-à-vis de cet accompagnement personnalisé ?

1. Contexte de la recherche : enseigner la langue française dans un cadre académique

Le cadre théorique de notre étude s'appuie sur l'enseignement du Français sur Objectif Universitaire et son lien avec la transition de l'oral à l'écrit dans un contexte universitaire. Ce champ, défini comme le FOU, a retenu l'attention des linguistes et aussi des sociologues en raison de ses connexions directes avec les domaines de la communication et des apprentissages culturels (Hafez, 2016). Cette réflexion a pris une importance particulière à la suite des travaux pionniers de Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011), qui ont apporté des contributions significatives à ce domaine dans un ouvrage publié en 2011, faisant suite à un colloque organisé en 2009².

De nombreux autres chercheurs ont enrichi cette réflexion, parmi lesquels Bordo ; Pollet ; Raviez ; Buffard-Moret et Hafez (2016), dans un ouvrage ultérieur. Leur contribution a permis de clarifier la définition du FOU et de mieux préciser ses liens avec le français sur objectifs spécifiques (FOS), tout en mettant en évidence les besoins particuliers des étudiants, francophones ou non, souhaitant s'intégrer dans les universités françaises. Ces travaux visent à mieux comprendre comment le FOU peut répondre aux défis posés par l'adaptation linguistique et culturelle dans un environnement académique, où la maîtrise des compétences orales et écrites est primordiale pour la réussite universitaire.

Selon Mangiante et Parpette (2004), contrairement au français académique, qui concerne principalement les compétences générales nécessaires à la réalisation de tâches scolaires indépendamment des disciplines, le FOU met l'accent sur la maîtrise de la langue comme un enjeu central pour réussir dans le milieu académique francophone. Il intègre non seulement ces compétences générales, mais aussi des aspects spécifiques

² Le colloque du Forum Mondial HERACLES a eu lieu en juin 2009 au Brésil.

aux études universitaires, incluant des éléments de français professionnel, d'intégration culturelle, et de français de spécialité (Sleiman, 2016). Ces clarifications sont étroitement liées au cadre théorique de notre étude, car les étudiants participant à notre étude, souvent nés en France, possèdent un bagage linguistique relativement riche, notamment en ce qui concerne la langue orale.

Cependant, ils ne disposent pas toujours des compétences nécessaires pour s'intégrer pleinement à l'université et produire des travaux académiques conformes aux exigences du parcours universitaire. Ils ont donc besoin des cours ciblés, incluant des contenus spécifiques qui intègrent les éléments clés du FOU :

- Le français académique (FA), qui englobe des compétences telles que la prise de notes, la rédaction de dissertations ou la synthèse de textes scientifiques ;
- Le français pour l'intégration universitaire (FIU), qui concerne les relations interpersonnelles au sein de l'université, comme la communication avec les enseignants ou la réalisation de projets en groupe ;
- Le français de spécialité (FS), qui se réfère aux domaines spécifiques d'étude, et à la manière dont chaque discipline structure la pensée et l'organisation des idées.

Cette complexité peut poser des problèmes dans la mise en œuvre du FOU, car elle nécessite une approche harmonisée des différents domaines langagiers pour assurer la continuité des cours. Comparé à l'anglais, qui a segmenté son enseignement en différentes branches comme *English for Academic Purposes* ou *English for Specific Purposes*, le FOU cherche à combiner plusieurs objectifs en un seul dispositif cohérent (Mourlhon-Dallies, 2011). Cela inclut également des compétences de communication professionnelle, ce qui représente un défi pour une mise en place efficace dans un nombre d'heures limité (Bordo, Goes, Mangiante, 2011). Le FOU marque ainsi une interconnexion importante dans la didactique du français, en déplaçant l'accent d'une approche centrée uniquement sur l'apprentissage et l'apprenant à une approche centrée sur les situations spécifiques, comme celle d'être étudiant dans un système universitaire

francophone (Boukhannouche, 2013). Ce changement implique une compréhension multidimensionnelle des réalités que rencontrent les étudiants, les plaçant face à une variété de contextes académiques, professionnels, culturels et administratifs qu'ils doivent gérer simultanément. Il s'agit donc aussi d'une intégration socioculturelle essentielle pour ce public, comme l'indiquent Cadet, Goes et Mangiante (2010).

Notre étude se penche sur la mise en place des cours de renforcement du français, qui est basée sur les stratégies de FOU, dans le cadre du dispositif « Oui Si » à l'Université de Strasbourg. Ce dispositif en vigueur depuis 2018 est proposé sur la plate-forme nationale *Parcoursup* qui permet aux lycéens, aux étudiants en réorientation et à certains candidats particuliers, tels que ceux en reprise d'études, de formuler leurs vœux pour intégrer des formations post-baccalauréat. Le dispositif « Oui Si » est un programme spécifique destiné aux étudiants ayant obtenu leur baccalauréat, mais ne remplissant pas complètement les critères académiques requis pour intégrer directement une filière de l'enseignement supérieur. Cela signifie que les candidats sont encouragés à évaluer leurs compétences, notamment linguistiques, avant de soumettre leur candidature. Chaque candidat doit joindre une lettre de motivation démontrant ses capacités d'expression écrite. Après examen des dossiers, chaque établissement choisi envoie une réponse au candidat. L'une des réponses possibles est « Oui Si », indiquant que l'étudiant est admis sous condition de suivre un parcours d'accompagnement conçu pour lui apporter du soutien et combler certaines lacunes. C'est lors de cette deuxième étape que chaque futur étudiant doit réfléchir à ses capacités linguistiques et décider s'il souhaite ou non suivre cet accompagnement. Les étudiants devront s'autoévaluer pour renforcer leurs compétences linguistiques avant de poursuivre leur parcours universitaire.

Ici, nous pouvons évoquer l'approche fonctionnelle de ce dispositif, qui reflète le premier objectif du FOU : permettre à l'apprenant de devenir l'acteur principal de son propre parcours d'apprentissage (Maafi, 2022). L'étudiant qui accepte cet accompagnement individualisé s'engage également à prendre la responsabilité de suivre le programme selon ses besoins et à son propre rythme. L'objectif est de favoriser sa réussite en

renforçant sa confiance, grâce à une adaptation des contenus de la première année de licence. Ce système encourage ainsi le développement de stratégies d'apprentissage personnalisées, tout en suivant les méthodes proposées dans le cadre du dispositif « Oui Si ». Les cours de renforcement sont préparés dans cette optique, et les séances d'accompagnement sont conçues autour des thèmes préalablement définis par les enseignants de FOU. Pendant ces séances en petits groupes, les étudiants effectuent des travaux dirigés sous la guidance des professeurs, qui les accompagnent et les orientent en cas de besoin. La mise en pratique de l'approche fonctionnelle place les étudiants dans des contextes réels (Cuq, Chnane-Davin, 2023), leur permettant de trouver des solutions à des situations concrètes de la vie universitaire. Cela les incite à travailler sur l'orthographe et le vocabulaire requis sans recourir à un apprentissage traditionnel. Confrontés aux fonctions spécifiques de la langue, les étudiants accomplissent des tâches universitaires en suivant une méthode flexible adaptée à leurs besoins.

2. Présentation du public et de la méthode de la recherche : insertion universitaire

Pour notre étude, nous avons adopté une approche qualitative en menant une enquête auprès des étudiants inscrits dans le dispositif « Oui Si » à la faculté des langues de l'Université de Strasbourg. Ces étudiants, ayant obtenu leur baccalauréat dans des établissements français, qu'ils soient professionnels ou technologiques, présentent un parcours marqué par une exposition limitée au français, notamment durant leur scolarité au lycée. Cette lacune se traduit souvent par des difficultés en grammaire et en orthographe, affectant ainsi leur maîtrise globale de la langue. Conformément aux exigences de l'enseignement supérieur français, ils suivront des cours spécifiques dans l'objectif d'améliorer leur niveau en français, particulièrement dans les compétences écrites. Ces enseignements s'inscrivent dans le cadre du français sur objectif universitaire, visant à renforcer leurs capacités dans les travaux universitaires. Ils leur permettront non seulement de suivre plus efficacement les cours, en particulier les cours magistraux, mais aussi de

préparer des dossiers et examens avec une maîtrise linguistique plus appropriée.

Notre enquête souhaite d'abord comprendre leur perception de ce module, obligatoire pour leur admission aux études universitaires. Il est essentiel pour nous de déterminer s'ils perçoivent un réel besoin pour ces cours de renforcement. Comment évaluent-ils eux-mêmes leurs compétences en français ? Cela représente un facteur clé dans l'enseignement du FOU, qui inclut l'évaluation des besoins par l'apprenant lui-même, intégré dans son parcours éducatif, comme l'expliquent Parpette et Mangiante (2012). Issus de familles d'origine turque et souvent enfants de parents immigrés, parfois peu exposés à la langue française dans leur petite enfance, nous avons souhaité comprendre leur premier contact avec cette langue et le contexte culturel dans lequel ils ont commencé à l'apprendre. Ce sont quelques-unes des questions que nous avons adressées à ces étudiants de première année d'université. Pour élaborer notre questionnaire, composé de 40 questions, nous avons également tenu compte de la relation qu'ils entretiennent avec les deux langues qui cohabitent dans leur quotidien : le turc et le français. Voici une liste non exhaustive des critères qui ont guidé son élaboration :

- L'histoire migratoire et l'héritage linguistique des parents ;
- Le niveau de maîtrise du turc et son usage quotidien ;
- Le contexte d'apprentissage des premiers mots en français ;
- Le premier contact avec l'écrit en français : orthographe et grammaire ;
- Les pratiques linguistiques : compréhension et expression en turc et en français ;
- Les langues de scolarisation : apprentissage formel ;
- L'approche culturelle face à la langue française ;
- La prise de parole et la socialisation en turc et en français ;
- Les objectifs universitaires et les exigences linguistiques ;
- Le parcours académique : rédaction et lexique.

L'enquête a été menée auprès de 30 étudiants admis à la faculté des langues de l'Université de Strasbourg pour l'année universitaire 2023-2024. Ces étudiants ont répondu à nos questions³ avant de débiter les cours du dispositif « Oui Si », intitulés « renforcement du français », qui leur sont spécifiquement destinés. En raison du nombre limité de participants, nous avons également réalisé des entretiens semi-directifs, offrant ainsi aux étudiants l'opportunité de s'exprimer plus librement sur les thèmes qui les intéressaient davantage. Cette approche nous a permis de dégager des thématiques plus précises, facilitant l'élaboration d'un guide d'entretien pour la deuxième étape de notre recherche. Cela nous a également donné l'occasion d'identifier plus clairement les points à approfondir et de catégoriser les réponses, améliorant ainsi l'interprétation des résultats.

Quant à la position du chercheur, qui influence sans doute les réponses des informateurs, il est important de préciser qu'il s'agit du professeur en charge de la conception des cours « Oui-Si » au sein de l'établissement. Son rôle est donc essentiel pour interpréter les données recueillies, notamment celles issues des entretiens semi-directifs. Les questions sont formulées de manière à éviter tout malentendu, en particulier sur des notions grammaticales souvent oubliées car abordées durant l'école primaire ou le collège. En effet, la majorité de nos informateurs sont issus de lycées professionnels ou technologiques, où les cours de français sont souvent moins nombreux. L'approche du chercheur est ainsi double : il est à la fois impliqué, en tant que concepteur des cours et encadrant des thèmes abordés, et également attentif à laisser aux informateurs un espace d'expression libre. Grâce aux questions ouvertes des entretiens, ces derniers peuvent s'exprimer sans crainte d'être évalués, comme ils pourraient l'être lors d'un examen de français.

Le principal critère de sélection des participants a été leur volonté de contribuer à la conception des cours proposés dans le cadre du dispositif « Oui Si ». L'un des principaux objectifs de cette étude est de comprendre l'attitude des étudiants vis-à-vis de leurs propres besoins éducatifs, tout en les sensibilisant à l'importance d'améliorer leurs compétences linguistiques, indispensables pour accéder à de meilleures opportunités professionnelles.

³ Qu'ils en soient ici remerciés.

Pour mieux cerner leur profil, le tableau ci-dessous récapitule certaines des caractéristiques clés de nos participants :

Nombre total d'étudiants participant à l'enquête : 30		
Combien d'étudiants	ont effectué l'ensemble de son parcours scolaire en France	24
	ont obtenu un baccalauréat technologique	8
	ont obtenu un baccalauréat professionnel	19
	ont obtenu un baccalauréat général	3
	ont commencé/effectué des études supérieures dans une autre filière	5
	ont eu le premier contact avec la langue turque avant l'âge de 3 ans	29
	ont eu le premier contact avec la langue française avant l'âge de 3 ans	21
	maîtrisent l'oral en français (capacité à s'exprimer facilement)	26
	maîtrisent l'oral en turc (capacité à s'exprimer facilement)	23
	maîtrisent l'écrit en turc (rédaction formelle)	18
	maîtrisent l'écrit en français (rédaction formelle)	19
	parlent exclusivement français à la maison	4
	communiquent exclusivement en turc avec au moins une personne à la maison	23
	ont besoin de lire et écrire en français au quotidien	17
	ont le français comme langue de socialisation avec des amis	22
	ont déjà suivi des cours de français en dehors de l'école	7

Tableau 1. Récapitulatif des profils des participants

Il est important de préciser que l'évaluation du niveau de français de nos participants repose sur leur propre perception de leurs compétences, car la majorité d'entre eux sont de nationalité française ou résidents de longue date en France, ce qui les dispense de présenter un certificat linguistique attestant de leur niveau. Par conséquent, nous nous appuyons sur leur autoévaluation, réalisée en fonction de leurs compétences en expression écrite et orale.

Avant de passer à la présentation des résultats de notre étude, il convient également d'éclaircir certains points concernant la méthodologie. L'analyse thématique que nous avons adoptée pour interpréter les résultats repose sur la catégorisation des données recueillies à travers plusieurs lectures approfondies. Grâce à cette approche, nous avons pu identifier des liens entre différentes catégories, parfois peu évidents au premier abord. Ce choix d'une analyse thématique, suivie d'une analyse des relations entre ces catégories, nous a permis d'interpréter de manière plus contextualisée les réponses de nos informateurs. Étant donné que nous avons utilisé deux méthodes de collecte de données - le questionnaire et l'entretien semi-directif - il était essentiel pour nous d'harmoniser les données issues de ces deux approches autour des mêmes thématiques.

3. Analyse des résultats : comprendre et produire des travaux universitaires en français

Après avoir collecté les données issues des questionnaires distribués aux étudiants participants, ainsi que des entretiens semi-directifs menés avec eux, nous avons entrepris l'analyse des réponses de manière thématisée. Cette méthode est couramment utilisée pour traiter les données qualitatives dans l'analyse de contenu. Elle facilite l'interprétation des résultats à travers une « réduction des données », suivie d'une « décomposition des thèmes », selon la terminologie de Paillé et Mucchielli (2016). Cette approche nous a permis de dégager des tendances significatives et de mieux cerner les besoins et attentes des participants.

La première étape a consisté à examiner les réponses quantitatives, notamment en ce qui concerne les compétences linguistiques et les attentes des étudiants dans le cadre des cours de renforcement du français. Ces données chiffrées ont permis de dresser un tableau global des lacunes les plus fréquemment rencontrées, que ce soit en matière de maîtrise grammaticale, de lexique académique ou de compréhension et de production écrites.

Ensuite, l'analyse des réponses qualitatives recueillies lors des entretiens semi-directifs a enrichi ces premiers constats en apportant des perspectives supplémentaires sur les motivations, les parcours linguistiques et les défis spécifiques auxquels ces étudiants sont confrontés. Cette approche mixte a facilité l'établissement de corrélations entre les difficultés linguistiques perçues et les expériences d'apprentissage, tout en permettant d'identifier des pistes d'amélioration pour mieux adapter les dispositifs pédagogiques aux besoins réels des étudiants. Nous préférons présenter ces résultats sous cinq thématiques clés issues de nos analyses.

3.1. Acquisition de la langue française

Dans la première partie de notre enquête, nous avons cherché à mieux comprendre la relation de nos informateurs avec les langues qui les entourent, à savoir le turc et le français. Il est important de rappeler que la plupart de ces étudiants n'ont pas appris le français comme une langue étrangère, contrairement à ce que supposent souvent les cours de français sur objectif universitaire. Ils possèdent déjà des compétences orales de

niveau assez élevé et n'ont pas besoin d'entraînement à l'oral, mais plutôt d'une pratique approfondie de l'écrit, accompagnée d'un apprentissage poussé du lexique universitaire. Dans ce sens, Mourlhon-Dallies (2011) souligne ce fait et affirme que le « français académique » désigne généralement la partie de la langue nécessaire pour accomplir l'ensemble des tâches scolaires et des travaux à rendre, quelles que soient les spécialités ou disciplines, alors que le français sur objectif universitaire a une portée plus large, puisqu'il vise spécifiquement la maîtrise du français dans le but de réussir un parcours universitaire. Ainsi, le FOU peut s'appliquer aux locuteurs natifs, surtout dans le contexte d'une université de masse.

Les étudiants participant à cette étude se situent ainsi à la frontière des apprenants de français sur objectif universitaire, bien que cela ne s'applique pas de manière uniforme à toutes les matières ni à toutes les méthodes d'apprentissage. Ce profil spécifique nécessite une attention particulière dans la conception des cours de renforcement, comme l'ont souligné Parpette et Mangiante (2012). Il est donc essentiel de bien comprendre leur situation en tant que locuteurs natifs du français et d'examiner de plus près leur parcours linguistique. La plupart d'entre eux ont commencé à s'exprimer en turc avant l'âge de 3 ans, un fait lié au contexte familial, où au moins l'un des parents est récemment arrivé de Turquie. Dans la majorité des cas, l'un des parents est né ou a grandi en France et maîtrise le français, mais la langue de communication à la maison reste le turc, car l'autre parent, arrivé en France à l'âge adulte, ne maîtrise pas la langue française.

Ce phénomène dépend de quel parent maîtrise le mieux le français. Si c'est la mère qui parle principalement français, elle communique avec l'enfant en français, mais passe au turc en présence du père. Dans le cas contraire, si la mère ne maîtrise pas le français, l'enfant n'est souvent pas exposé à cette langue avant l'entrée en maternelle, à l'âge de 3 ans depuis 2019, année où la scolarisation en maternelle est devenue obligatoire. Avant cette date, il était possible de commencer l'école à 6 ans, ce qui fait que certains de nos participants, nés bien avant cette réforme, n'ont pas été scolarisés en maternelle dès leurs trois ans.

Pour les enfants qui ne communiquaient qu'en turc à la maison, cette transition peut rester un souvenir marquant. Ils évoquent leurs premières expériences scolaires, notamment les difficultés à s'exprimer au début.

D'après eux, ce retard d'exposition au français a peut-être limité le temps consacré à la familiarisation avec la langue écrite et la lecture en français. La plupart de nos informateurs reconnaissent que ce décalage ne les a pas complètement freinés dans leurs apprentissages ultérieurs, mais admettent que la situation aurait pu être plus favorable pour la compréhension et la production écrites.

Nous pouvons affirmer que leur première rencontre avec la langue française a eu lieu relativement tôt, mais dans un contexte scolaire souvent marqué par le stress. L'apprentissage d'une langue ne se résume pas à l'acquisition de règles linguistiques et à leur application quand nécessaire. Il englobe également des éléments culturels et des connaissances générales qui sont souvent transmis au sein de la famille dès le plus jeune âge. L'absence de ces bases peut rendre difficile l'intégration dans un environnement scolaire où l'expression et la réussite sont exigées, ce qui peut engendrer du stress chez ces enfants. Nos informateurs ont évoqué des expériences d'enfance où ils se retrouvaient parfois en difficulté face aux attentes scolaires, tant de la part de leurs enseignants que de leurs parents. Même si ces pressions ont diminué avec le temps, elles continuent d'avoir un impact négatif, se manifestant par un manque de confiance ou de motivation, selon leurs témoignages sur leur relation avec la langue française.

3.2. Usage des langues : turc et français

Dans cette thématique, nous avons rassemblé les expériences personnelles de nos informateurs en tant que locuteurs du français et du turc, en explorant leur parcours linguistique au sein de la famille, de la vie sociale et du milieu scolaire. Nous portons une attention particulière à la place des deux langues dans leur quotidien. La majorité d'entre eux indique que, bien qu'ils entretiennent des relations familiales, amicales et parfois professionnelles principalement au sein de la communauté turque, cela ne signifie pas qu'ils parlent turc dans ces contextes. En tant que représentants de la troisième génération d'immigrés arrivés en France dans les années 1970, ils communiquent naturellement en français entre eux. La langue utilisée entre frères et sœurs est souvent le français, et même avec au moins un des parents, les échanges se font généralement en français. Cela montre

que le français oral occupe une place importante dans leur vie, mais la langue écrite y est beaucoup moins présente, excepté dans les SMS échangés entre amis. Nous ne pouvons donc pas vraiment parler d'une pratique écrite élaborée.

Parmi nos informateurs, seulement trois étudiants ont appris le français à un âge adulte, après leur arrivée en France dans le cadre d'un regroupement familial, et ont donc dû l'apprendre comme une langue étrangère. Curieusement, ces étudiants présentent souvent des compétences plus avancées en grammaire et en orthographe que ceux qui maîtrisent mieux le français à l'oral. Cela montre que l'apprentissage d'une langue dans un cadre formel peut favoriser une acquisition plus solide des bases grammaticales.

De plus, ces étudiants ayant appris le français comme langue étrangère semblent également plus à l'aise avec la langue écrite. Ils se sentent plus confiants face à l'étude de textes universitaires et à la rédaction de paragraphes utilisant un vocabulaire appris. Cependant, ils reconnaissent éprouver une certaine appréhension face aux difficultés potentielles liées à la réalisation de travaux universitaires ou à la préparation de projets pour les examens. La méthodologie académique française, avec des termes comme « dissertation », « plan de travail » ou « commentaire composé », leur paraît intimidante, car ces concepts leur étaient inconnus avant d'entrer à l'université.

Les étudiants participant à notre étude ont suivi des parcours variés. Certains ont complété au moins une partie de leur scolarité en Turquie, tandis que d'autres ont obtenu leur baccalauréat en France, mais sans passer par le collège. La formation scolaire de nos informateurs est donc hétérogène. La majorité d'entre eux a suivi des cursus dans des lycées technologiques ou professionnels, et seuls trois étudiants ont fréquenté un lycée général. Ceux qui ont eu cette chance reconnaissent avoir acquis une certaine familiarité avec la lecture et la rédaction formelles dans un cadre scolaire, mais soulignent que ce parcours a été difficile en raison de l'absence de bases solides, notamment dans les matières nécessitant une lecture rapide et la connaissance d'œuvres littéraires. Selon eux, ces lacunes les ont rendus moins préparés à affronter les exigences de l'emploi du temps du lycée général.

3.3. Défis linguistiques : expression écrite et orale

Les étudiants ayant participé à notre étude rapportent avoir traversé des parcours scolaires complexes en raison de leurs lacunes en français écrit. Selon eux, ces difficultés ont émergé dès l'école primaire. La principale explication qu'ils donnent est que leurs parents ne leur ont pas transmis le goût de la lecture lorsqu'ils étaient jeunes. Ils observent que les enfants issus de familles non immigrées commencent souvent à lire et écrire très tôt. Ces enfants, souvent qualifiés, par nos informateurs, de « Français de France », grandissent entourés de livres dès leur plus jeune âge, ce qui n'a pas été le cas de ces enfants de familles immigrées, même si leurs parents avaient accès à ces ressources.

Cette différence culturelle, où la lecture à la maison n'est pas une pratique courante, peut priver ces enfants d'une immersion précoce dans l'écrit. Ainsi, lorsqu'ils arrivent à l'école primaire sans avoir l'habitude de lire, ils se retrouvent avec un vocabulaire plus limité que leurs camarades. Cela entraîne un sentiment d'intimidation lorsqu'il faut participer en classe. Faute d'avoir acquis ces compétences à la maison, ces enfants se replient souvent sur eux-mêmes à l'école, sans véritablement comprendre d'où provient leur difficulté. Ils développent ainsi l'idée qu'ils sont moins intelligents que les autres et préfèrent se taire face aux questions des enseignants.

Le même problème se pose en orthographe et en grammaire, où leur manque de connaissances les pousse à éviter toute interaction en cours. De nombreux informateurs estiment encore aujourd'hui avoir un vocabulaire limité, ce qui les inquiète pour les études à la faculté des langues. Ils ne se sentent pas à l'aise pour aborder des sujets comme l'histoire ou la géographie, affirmant qu'il leur manque un lexique essentiel. Ils expliquent également que c'est ce manque de confiance, déjà présent au collège, qui les a poussés à choisir des filières technologiques ou professionnelles plutôt qu'un lycée général, où ils ne se sentaient pas à la hauteur.

Un autre défi majeur réside dans la prise de notes. Nos participants admettent ne pas être habitués à cette pratique, ce qui représente un véritable obstacle pour leurs études universitaires. En effet, ils soulignent qu'à l'université, la prise de notes doit être rapide et efficace afin de suivre

le rythme des cours, souvent beaucoup plus longs qu'au lycée. Ils ne se sentent ni suffisamment préparés ni compétents dans ce domaine.

De plus, ils évoquent leur manque de familiarité avec l'orthographe du lexique qui sera utilisé dans leur cursus, ce qui complique davantage la prise de notes. Ils s'inquiètent également de ne pas savoir comment organiser ces notes pour réviser efficacement avant les examens. Selon eux, il serait particulièrement utile, surtout en début de formation, de pouvoir prendre des notes précises et ciblées. Cela leur permettrait de se concentrer sur les informations essentielles pour les examens, plutôt que d'être contraints de lire des livres entiers ou d'apprendre des sujets non pertinents pour leurs besoins immédiats.

Les informateurs évoquent également leur appréhension face à la réalisation d'exposés, une tâche qui leur sera régulièrement demandée tout au long de leur parcours en licence, puis en master s'ils poursuivent leurs études. Bien que nous ayons déjà mentionné que ces étudiants utilisent la langue française dans la plupart des contextes du quotidien, où elle est devenue leur langue principale de communication, et qu'ils s'expriment à l'oral sans difficulté dans ces situations, il apparaît qu'un changement de contexte vers un cadre plus formel suscite chez eux une inquiétude. Ils craignent de ne pas être suffisamment compétents pour s'exprimer oralement dans un environnement universitaire structuré. Cela révèle que le véritable défi pour eux n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'absence de pratique dans des contextes formels, tant au cours de leur scolarité que dans leur vie quotidienne.

3.4. Aspects favorables : gestion des compétences linguistiques

La majorité de nos participants reconnaissent avoir des lacunes en grammaire et en vocabulaire, en particulier dans le lexique universitaire. Motivés à enrichir ces compétences, ils envisagent de s'appuyer sur la pratique de la lecture tout au long de leur parcours à la faculté des langues. Bien que beaucoup d'entre eux aient déjà la possibilité de s'engager dans la vie professionnelle grâce à leur baccalauréat technique ou professionnel, ils préfèrent poursuivre leurs études universitaires pour accéder à des métiers plus intellectuels. Ils aspirent à évoluer dans des domaines tels que la traduction, l'enseignement ou le commerce international, et sont

conscients que pour occuper de bons postes, une solide maîtrise du français, tant à l'écrit qu'à l'oral, est essentielle.

Un autre aspect marquant de leur parcours linguistique réside dans leur exposition précoce à deux langues, en tant qu'enfants de parents immigrés. Dès leur plus jeune âge, ils ont souvent endossé le rôle de traducteur au sein de leur famille, aidant leurs parents qui ne maîtrisaient parfois pas le français. Cette expérience leur a permis de développer des compétences orales, mais aussi d'aborder l'écrit dans des contextes formels. Ayant déjà été confrontés à des situations complexes nécessitant une maîtrise linguistique avancée, ils sont pleinement conscients des domaines dans lesquels ils manquent encore d'assurance, et sont déterminés à combler ces lacunes. Cette motivation représente un atout précieux pour entamer une licence, d'autant plus qu'ils sont conscients qu'ils devront parfois fournir un effort supplémentaire sur certains sujets.

Ces jeunes, dont le niveau de bilinguisme varie, bénéficient d'un avantage significatif pour leurs apprentissages futurs, car leurs compétences métalinguistiques ont été développées dès leur jeune âge. En conséquence, ils ont le potentiel de renforcer leurs capacités linguistiques dans un autre contexte, à condition qu'ils souhaitent s'investir dans cette démarche.

3.5. Perspectives sur le dispositif « Oui Si »

Dans notre enquête, nous avons cherché à comprendre si les étudiants inscrits à ce dispositif ressentaient le besoin d'améliorer leurs compétences en langue française via un cours supplémentaire. Les réponses révèlent que la majorité d'entre eux reconnaît cette nécessité. Ils sont également convaincus que ces cours ciblés peuvent leur apporter bien plus que ceux qu'ils ont suivis au lycée. En effet, beaucoup admettent qu'ils ne prenaient pas pleinement conscience de leurs lacunes linguistiques pendant leur parcours secondaire. Ils expliquent que leur emploi du temps au lycée, souvent chargé par les matières techniques ou professionnelles, ne leur permettait pas de se consacrer suffisamment à l'amélioration des compétences en français. Les étudiants issus de filières professionnelles ou techniques ont eu moins de cours de langue et de littérature, ce qui les a

privés d'une pratique régulière et approfondie. De plus, certains reconnaissent avoir oublié une grande partie des bases acquises au collège.

Ces étudiants sont finalement satisfaits de pouvoir bénéficier de ce programme de révision en français, qu'ils considèrent comme un atout pour réussir à l'université. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ils ne perçoivent pas ces heures supplémentaires, imposées via *Parcoursup*, comme une corvée. Au contraire, la plupart estiment que ces cours sont indispensables et se sentent mieux préparés pour affronter les exigences universitaires. Près de la moitié d'entre eux avouent avoir eu des appréhensions à l'idée de poursuivre des études en faculté des langues après avoir obtenu un baccalauréat technologique ou professionnel. Cependant, leurs craintes se sont atténuées lorsqu'ils ont appris que des cours de soutien en français seraient proposés dès le début de leur cursus.

Parmi leurs principales inquiétudes figure la maîtrise du lexique universitaire. Beaucoup expriment des difficultés à cet égard, ayant grandi dans des environnements où l'écrit du français n'était pas toujours répandu, notamment en termes de vocabulaire formel. Les entretiens que nous avons réalisés ont également été l'occasion pour eux d'en apprendre davantage sur les cours proposés par le dispositif « Oui Si ». Ils se réjouissent de savoir qu'en plus des cours de français, des enseignements sur la méthodologie universitaire, comme la prise de notes et le suivi des dossiers et examens, sont également prévus. La nécessité de conception des cours de FOU en identifiant les besoins spécifiques liés à la réalité universitaire des apprenants, afin de sélectionner les domaines et contextes académiques pertinents à leur situation, comme le souligne Mougeon (2016), est présente dans nos résultats. Nous avons besoin de l'intégration de contenus contextualisés qui permet de proposer des activités répondant efficacement aux objectifs d'apprentissage des étudiants dans leur contexte particulier.

Les étudiants expriment également des attentes précises en ce qui concerne la rédaction et la préparation des devoirs. Ils reconnaissent ne pas avoir suffisamment acquis certaines compétences, telles que l'élaboration d'un plan, la structuration d'une dissertation ou l'organisation d'un projet scolaire durant leur passage au lycée. Cela montre que l'université a aussi pour mission de pallier ces lacunes héritées du parcours secondaire.

Cette situation n'est pas exclusive à ces étudiants, car nombreux sont ceux qui arrivent à l'université avec des acquis inégaux (Maafi, 2022). L'université doit donc jouer un rôle déterminant en garantissant à tous des conditions d'apprentissage équitables pour réussir leur parcours académique.

Conclusion

Cette étude révèle le caractère pratique des cours de FOU, conçus pour répondre aux exigences des situations universitaires et aux compétences requises à chaque étape du parcours académique. Cela inclut la maîtrise des règles académiques, la compréhension du diplôme préparé, l'assimilation des contenus disciplinaires et pédagogiques, la rédaction selon les standards universitaires, ainsi que l'adoption de stratégies de travail optimisées. Il est crucial que les formations en FOU intègrent explicitement l'apprentissage linguistique dans ce cadre spécifique. Pour ce faire, il est essentiel de structurer les tâches comme le proposent Parpette et Mangiante (2012), avec une introduction qui explique l'importance de l'aspect abordé dans les cours ou travaux, suivie d'activités de compréhension et de production, puis une réflexion finale invitant l'étudiant à confronter cet aspect à ses pratiques antérieures et à envisager des stratégies d'acquisition des compétences nécessaires.

Cette approche fonctionnelle des enseignements offrirait aux étudiants une meilleure compréhension du fonctionnement universitaire tout en leur permettant d'identifier plus précisément leurs besoins linguistiques. En adoptant cette démarche, ils seraient en mesure de développer des stratégies d'apprentissage axées principalement sur la compétence écrite, en pratiquant la langue dans des situations concrètes plutôt que de se cantonner à un apprentissage théorique limité à la grammaire ou au vocabulaire. En mettant l'accent sur les fonctions communicatives, ces méthodes créeraient un cadre d'apprentissage propice à l'acquisition de compétences essentielles, facilitant ainsi une interaction fluide et continue dans les contextes spécifiques de la vie académique.

Notre étude met en lumière que nos informateurs auraient tiré un grand bénéfice d'une approche plus fonctionnelle dans leurs parcours précédents, car celle-ci leur aurait permis de mettre leurs acquis en pratique grâce à une

méthode axée sur l'usage concret de la langue. Leurs besoins d'apprentissage englobent ainsi les fonctions langagières, les contextes d'utilisation réels, une communication authentique, ainsi qu'une approche centrée sur l'apprenant. En résumé, les programmes d'enseignement devraient avoir pour objectif de rendre les apprenants aptes à communiquer efficacement, en se concentrant sur des objectifs pratiques et tangibles d'apprentissage linguistique.

En abordant l'authenticité des cours et des situations de communication pour le FOU, il ne s'agit pas simplement de recréer des situations cibles simplifiées, comme le fait souvent l'approche communicative classique. Le FOU, en particulier dans des dispositifs tels que « Oui Si », doit aller bien au-delà de simples programmes « sur mesure ». Il doit viser à construire un programme qui prend en compte toute la complexité et la richesse de la situation d'apprentissage, en intégrant pleinement ses différentes dimensions. Comme l'expliquent Mangiante et Parpette (2011), dans cette complexité qualifiée de « contextes emboîtés », les cours magistraux s'intègrent à la discipline académique, elle-même partie prenante de l'organisation universitaire et de la culture nationale. Ces observations mettent en lumière la nécessité de privilégier un enseignement basé sur des outils, techniques et méthodes adaptés aux spécificités des études universitaires, plutôt que de se limiter à des programmes traditionnels centrés exclusivement sur les contenus linguistiques.

Bibliographie

Bordo, W., Goes, J., Mangiante, J.-M. (Dir.) 2016. *Le Français sur objectif universitaire : entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Arras : Artois Presses Université. [En ligne] : <https://books.openedition.org/apu/13673?lang=fr> [consulté le 20 septembre 2024].

Boukhannouche, L. 2013. « Le français sur objectif universitaire ». *La francopolyphe*, n° 8 (2), p. 164-176. [En ligne] : https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/28989 [consulté le 20 septembre 2024].

Cadet, L., Goes, J., Mangiante, J.-M. 2010. *Langue et Intégration : dimensions institutionnelles, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang.

Coulon, A. 1997. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

Cuq, J.P., Chnane-Davin, F. 2023. « Consigne et méthodologies, quelle évolution en FOS et en FLS ? ». *Revue TDFLE*, n° 82. [En ligne] : <https://revue-tdfle.fr/articles/revue->

82/3286-consigne-et-methodologies-quelle-evolution-en-fos-et-en-fls [consulté le 20 septembre 2024].

Hafez, S.-A. 2016. « L'enseignement du FOU en milieu universitaire francophone : besoins et contraintes ». In : *Le Français sur objectif universitaire*. Arras : Artois Presses Université, p. 77-95. [En ligne] : <https://books.openedition.org/apu/13753> [consulté le 20 septembre 2024].

Maafi, 2022. « Vers de nouvelles pratiques didactiques du FLE : « FOS » et « FOU », méthodes d'enseignement « sur mesure » », *Didactique du FLES*, 1, p. 2, 91-101.

Mangiante J.-M., Parpette C. 2011. *Le Français sur Objectif Universitaire*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Mangiante J.-M., Parpette, C. 2004. *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE, coll. F.

Mougeon, F. 2016. Apprentissage du français L2 à vocation universitaire en milieu minoritaire. In : *Le Français sur objectif universitaire*. Arras : Artois Presses Université, p. 45-59. [En ligne] : <https://books.openedition.org/apu/13728?lang=fr> [consulté le 20 septembre 2024].

Mourlhon-Dallies, F. 2011. « Le Français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel ». *Synergies monde*, n° 8, Tome 1, p. 135-143. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf> [consulté le 20 septembre 2024].

Paillé, P., Mucchielli, A. 2016. L'analyse thématique. In : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Parpette, C., Mangiante, J.-M. 2012. « Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires ». *Synergies Algérie*, n° 15, p. 147-166. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf> [consulté le 20 septembre 2024].

Pollet, M-C. 2012. *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Sleiman, R. 2016. Un cours sur objectif universitaire : quels besoins pour les étudiants d'Éducation physique et sportive ? In : *Le Français sur objectif universitaire*. Arras : Artois Presses Université, p. 97- 113. [En ligne] : <https://books.openedition.org/apu/13763?lang=fr> [consulté le 20 septembre 2024].



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>

