

L'acquisition de la compétence écrite en français en Terminale et en première année à l'université – perspectives empiriques et introspectives

Jan Lindschouw

Université de Copenhague
janl@hum.ku.dk

Résumé

Cet article étudie l'apprentissage des compétences écrites par deux groupes d'apprenants danophones de français langue étrangère (des lycéens en Terminale et des étudiants universitaires en première année) et les défis qu'ils rencontrent. L'étude montre que de façon générale, le niveau linguistique des apprenants acquis au lycée leur permet de s'exprimer dans un français compréhensible et assez correct à l'entrée à l'université. Les apprenants montrent également qu'ils sont sensibles aux différents registres en français et qu'ils sont capables d'assurer la cohérence et la cohésion de leurs textes grâce à un certain nombre de connecteurs logiques. Les apprenants réclament une focalisation plus prononcée sur l'argumentation académique dans les cours de français et pour la plupart d'entre eux, le processus d'écriture est divisé en deux, ce qui a pour effet que la langue et le contenu sont séparés. Pour remédier à ces problèmes, plusieurs implications didactiques sont proposées dans l'article.

Mots clés : compétences écrites, lycée, université, français, transition éducative, compétence communicative.

Abstract

This article studies the acquisition of written skills by two groups of Danish-speaking learners of French as a foreign language (upper secondary school students in their final year and university students in their first year) and the challenges they encounter. The study shows that in general, the linguistic level of learners acquired in secondary school allows them to express themselves in an understandable and overall correct French when entering university. Learners also show that they are sensitive to different registers in French and that they can ensure the coherence and cohesion of their texts due to a certain number of logical connectors. Learners are calling for a stronger focus on academic argumentation in French classes and for most of them, the writing process is split in two, resulting in language and content being separated. To remedy these problems, several didactic implications are proposed in the article.

Keywords: written skills, upper secondary school, university, French, educational transition, communicative competence.

1. Introduction

L'écrit constitue une des quatre compétences de base pour la maîtrise d'une langue étrangère ; toutefois, dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, les mécanismes soutenant le développement de la compétence écrite ne sont pas suffisamment étudiés. Cela est notamment le cas pour l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scandinave, où l'anglais est omniprésent. Dans cette optique, le présent article contribue au savoir actuel en étudiant l'acquisition de la compétence écrite en français dans la transition entre deux systèmes de formation, à savoir le lycée et l'université.

Le but de cet article est double. Dans un premier temps, il se propose d'étudier l'apprentissage des compétences écrites par deux groupes d'apprenants danophones de français langue étrangère, à savoir des lycéens en Terminale et des étudiants universitaires en première année. L'objectif est plus précisément d'étudier dans quelle mesure les lycéens danois apprennent les compétences écrites requises afin de pouvoir poursuivre leurs études de français dans l'enseignement supérieur. Dans un deuxième temps, l'article a pour objectif d'examiner comment s'organise l'enseignement de l'écrit aux deux niveaux éducatifs et quels sont les défis relatifs à l'apprentissage de la compétence écrite dans une langue étrangère telle que le français. Des études récentes ont montré que les étudiants rencontrent des difficultés dans le domaine de l'écrit, lorsqu'ils commencent leurs études universitaires, et ces difficultés peuvent avoir des effets négatifs sur la réussite de leurs études (Frier, 2015, p. 34).

Pour répondre à la première question de recherche, nous avons analysé, selon un angle empirique (Wallace, 1998, p. 39), des rédactions produites par des lycéens en Terminale et des travaux écrits rédigés par des étudiants de français en première année de l'Université de Copenhague. Ces résultats sont déjà présentés dans Lindschouw (à paraître) et nous en ferons un bref compte rendu dans ce travail.

Pour répondre à la deuxième question, nous avons conduit, selon un angle introspectif (Wallace, 1998, p. 39), une série d'entretiens semi-dirigés avec des enseignants de français au lycée et à l'université et avec des lycéens et des étudiants universitaires.

Cette étude est structurée de la façon suivante : d'abord, nous présenterons les arguments en faveur de l'importance de l'écrit pour l'apprentissage d'une langue étrangère, de même que les dimensions constitutives de la compétence écrite. Ensuite, nous évoquerons brièvement des considérations de nature méthodologique avant d'exposer et de discuter les résultats. Nous terminerons par une conclusion des résultats.

2. L'importance de l'écrit pour l'apprentissage d'une langue étrangère

La compétence écrite est primordiale pour l'acquisition d'une langue étrangère. Wolff (2000) n'hésite pas à constater que l'écrit constitue la compétence la plus importante parmi les quatre compétences de base, dans la mesure où c'est une activité cognitive plus complexe et plus exigeante que la compétence orale. Elle oblige les apprenants à préciser leurs pensées et à les exprimer d'une façon claire et concise qui sache convaincre l'interlocuteur. En outre, l'écrit mène à une réflexion métalinguistique chez l'apprenant dans sa recherche de la forme ou de la structure adéquate pour exprimer ses pensées. En d'autres termes, l'écrit conduit à une conscience linguistique, qui est

considérée capitale pour le développement de l'interlangue de l'apprenant (Swain, 1995). L'écrit contribue également au développement de la compétence discursive, qui constitue une des quatre sous-compétences de la compétence dite *communicative* (voir section 5.1.) (Canale, 1983 ; Martinez, 1996, p. 77 ; Lund, 2019, p. 107).

Autrement dit, la compétence écrite permet aux apprenants d'avoir recours aux niveaux local et global (Min, 2005). Le niveau local réfère à tous les éléments au-dessous de la limite phrastique, à savoir la ponctuation, l'orthographe, la morphologie, la syntaxe, le lexique, etc., alors que le niveau global concerne la cohérence et la cohésion textuelle ainsi que l'organisation du contenu du texte et de sa structure.

3. Les trois dimensions de la compétence écrite

L'écriture constitue en général une compétence complexe à acquérir et à maîtriser ; l'écriture dans une langue étrangère représente donc un niveau de complexité supplémentaire pour les raisons évoquées en section 2.

Traditionnellement, on distingue trois dimensions de la compétence écrite dans la littérature didactique scientifique : 1. apprendre à écrire, c'est-à-dire apprendre à maîtriser les procédés linguistiques aussi bien qu'extralinguistiques qui mènent à une production écrite ; 2. écrire pour apprendre du contenu ; 3. écrire pour apprendre une langue (Ortega, 2011). Il importe de souligner que ces trois dimensions de l'écriture concernent notamment la compétence écrite en langue seconde/étrangère, mais sont aussi en jeu pour l'apprentissage de la langue maternelle de l'apprenant. Cumming (1994) a montré que les compétences écrites en L2 dépendent des compétences écrites en L1 et non des compétences linguistiques acquises en L2. Donc, si un apprenant a appris à rédiger un texte dans sa langue maternelle, celui-ci peut transférer ces compétences en L2. En revanche, un apprenant qui ne maîtrise pas suffisamment le code écrit dans sa L1, ne sera pas nécessairement performant en écrit en L2 même s'il possède un niveau linguistique élevé en L2.

Pour ce qui est de la première dimension, apprendre à écrire, la littérature scientifique distingue entre les procédés d'écriture dits *matures* et *immatures* (Scardamalia & Bereiter, 1987). Les apprenants écrivains immatures se servent d'un processus d'écriture linéaire associatif destiné à engendrer des idées liées au sujet donné sans planification au préalable du contenu de leur production écrite. En revanche, les apprenants écrivains matures se servent d'un processus destiné à transformer leur savoir préalable du sujet et qui conduit à de nouvelles connaissances. Ces derniers présentent des objectifs pour leur texte et organisent le contenu avant d'entamer la rédaction à proprement parler.

Au moyen de ce processus, ils sont conscients non seulement du contenu à présenter, mais aussi de sa forme rhétorique et argumentative. Les apprenants de FLE sont, ainsi, susceptibles d'apprendre à adopter des stratégies d'écriture matures dans la transition entre le lycée et l'université. Dans leur langue maternelle (le danois) ainsi que dans leur langue seconde (l'anglais), ils apprendront au lycée à faire appel à des stratégies d'écriture matures afin de pouvoir passer les examens écrits en Terminale ; ces compétences seront par la suite renforcées à l'université où ils apprendront à rédiger de véritables textes académiques.

En ce qui concerne la deuxième dimension, écrire pour apprendre du contenu, il est primordial que les apprenants atteignent un niveau proche du processus mature, dans la mesure où un tel niveau permet le recours aux niveaux les plus élevés de la taxonomie de Bloom (1974), à savoir analyse, synthèse, évaluation. La taxonomie de Bloom (1974) comprend six niveaux de complexité, allant du plus simple au plus complexe, niveaux que les apprenants peuvent mobiliser, par exemple dans une présentation orale ou un texte écrit. Chaque niveau cognitif requiert les capacités et habiletés intellectuelles développées dans les niveaux inférieurs. Les niveaux les plus simples (connaissance, compréhension, application) sont plutôt d'ordre descriptif et référent, à titre d'exemple, à la connaissance et à la compréhension d'un sujet. Les niveaux les plus élevés de la taxonomie exigent, en revanche, un niveau d'abstraction assez élevé chez les apprenants. Ici ceux-ci doivent par exemple témoigner de leur capacité à identifier des relations entre des éléments et analyser le sens de différents propos. Les apprenants doivent en outre défendre des points de vue et s'opposer à d'autres en avançant des arguments et des contre-arguments.

Écrire pour apprendre du contenu s'appuie souvent sur un certain nombre de textes que les apprenants doivent lire avant d'être en mesure de réaliser la tâche écrite. Cette dimension s'intitule *reading-to-write* 'lire-pour-écrire' (Delaney, 2008, p. 140) dans la littérature scientifique et ne demande pas seulement un processus d'écriture mature, mais aussi un processus de lecture mature. Dans cette étude, nous avons omis cette dimension tout en reconnaissant son importance pour le développement de la compétence écrite des apprenants tous niveaux confondus. La raison en est que l'accent est mis dans cette étude sur les compétences écrites des apprenants et non sur le processus de lecture.

La troisième dimension, écrire pour apprendre une langue, permet aux apprenants, au moyen de la lecture de textes, de développer un niveau lexical et grammatical adéquats pour rédiger des textes cohérents et cohésifs en respectant les conventions propres aux différents genres textuels.

4. Considérations d'ordre méthodologique

Cette étude est avant tout d'ordre qualitatif, bien qu'elle contienne également des considérations de nature quantitative, notamment pour la première partie.

Pour être en mesure de répondre à la première question de recherche, nous avons analysé des productions écrites réalisées par des lycéens en Terminale (n = 15) et des étudiants universitaires en première année (n = 17). Cette partie constitue la dimension empirique de l'étude (Wallace, 1998, p. 39).

Afin de répondre à la deuxième question de recherche, à savoir la partie introspective de l'étude (Wallace, 1998, p. 39), nous avons conduit une série d'entretiens semi-dirigés avec des enseignants et des apprenants du français : des entretiens avec deux professeurs de lycée (enseignant deux niveaux de français différents : débutant A et avancé A)¹ et des entretiens avec deux enseignants universitaires². Les entretiens avec les apprenants étaient conduits dans leur langue maternelle (le danois) comme des entretiens de groupe afin qu'ils puissent s'inspirer mutuellement et s'entraider pour développer leurs points de vue. Il y avait trois entretiens avec les apprenants au total, avec deux à trois participants dans chaque groupe : deux entretiens pour le niveau lycéen (débutant A et avancé A) et un pour le niveau universitaire. Chaque entretien était d'une durée de 30 à 45 minutes et abordait différentes thématiques liées à l'apprentissage du français. Dans le présent travail, nous ne mettrons l'accent que sur ce qui réfère à la dimension écrite.

5. Résultats

5.1. Données empiriques : les travaux écrits des apprenants

Dans Lindschouw (à paraître), nous analysons des travaux écrits en français des lycéens et des étudiants en nous référant à la compétence communicative, qui englobe quatre sous-compétences, à savoir les compétences grammaticales, sociolinguistique/pragmatique, discursive/textuelle et stratégique (Canale, 1983 ; Martinez, 1996 ; Lund, 2019).

¹ Les lycéens danois peuvent obtenir deux niveaux différents en FLE en terminale selon qu'ils ont commencé à étudier le français à l'école primaire (à partir de CM2) (avancé A) ou au lycée (à partir de seconde) (débutant A). Les niveaux *débutant A* et *avancé A* correspondent *grosso modo* aux niveaux B1 et B1+ du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) (Conseil de l'Europe, 2005).

² Un étudiant de FLE est susceptible de posséder au moins un niveau B1 selon CECR à l'entrée à l'université et d'obtenir un niveau de français correspondant à B2 en licence d'après le programme d'études intitulé *Langue et culture française* (LCF) de l'Université de Copenhague (LCF, 2019, p. 4).

La compétence grammaticale réfère au code de la langue et comprend tous les éléments qui sont traditionnellement enseignés dans les cours de grammaire : la phonétique, la morphologie, la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe, etc.

La compétence sociolinguistique ou pragmatique réfère aux règles sociales et normes interactionnelles ainsi qu'aux facteurs contextuels tel le statut du locuteur et des interlocuteurs, le rapport mutuel entre eux, le but de l'interaction, etc.

La compétence discursive ou textuelle se rapporte à la combinaison de formes grammaticales et de sens dans le but de créer un texte qui soit cohérent et cohésif. Cette compétence réfère également aux différents traits liés aux genres textuels au sens large, à savoir les genres oraux, les essais, les rapports, les textes littéraires, les textos, les courriels, etc.

La compétence stratégique comprend la maîtrise de stratégies verbales et non-verbales pour éviter que la communication n'échoue, souvent en raison d'un manque de compétences linguistique, sociolinguistique ou discursive en L2.

Nous constatons que les apprenants des deux niveaux rencontrent la plupart des défis dans le domaine grammatical. Les défis linguistiques des apprenants, tous niveaux confondus, portent sur les domaines suivants : l'accord, la conjugaison verbale, le genre des noms, les articles, la confusion entre les classes de mots, en particulier entre verbes et noms, les oublis de contractions, les homonymes, notamment l'alternance entre *à* (préposition)/*a* (verbe) et *où* (pronom)/*ou* (conjonction), l'ordre des mots, le *consecutio temporum* et les prépositions.

A ces défis linguistiques s'ajoutent des problèmes liés au transfert entre le danois et l'anglais vers le français. Le transfert avec le danois concerne la syntaxe aussi bien que le lexique, alors que le transfert avec l'anglais se restreint au lexique.

En dépit de ces déviations linguistiques, les apprenants réussissent globalement à faire passer leur message, ce qui suggère que la dimension communicative l'emporte souvent sur la forme linguistique adéquate. Cette observation rejoint les conclusions de Lund (2019) selon qui l'aspect pragmatique et communicatif est au centre de l'apprentissage d'une langue (étrangère) au détriment de la forme grammaticale.

Pour ce qui est de la compétence sociolinguistique/pragmatique, les deux groupes d'apprenants témoignent d'une certaine maîtrise. Les lycéens emploient à un langage courant propre aux genres populaires que les questions d'examen les invitent à mobiliser (un blog ou un journal intime), quoique certains élèves aient de temps à autre recours à un vocabulaire doté de connotations négatives, par exemple *dégueulasse* à la place de *dégoûtant*.

Au niveau universitaire, nous constatons que de nombreux étudiants arrivent à s'exprimer dans un français qui respecte le registre standard, voire soutenu, propre au genre textuel académique, bien qu'on constate un emploi récurrent, chez certains étudiants, de structures syntaxiques ou de mots appartenant plutôt au registre familier et au médium oral. A titre d'exemple, il s'agit de l'usage de connecteurs informels comme *vu que*, *du coup* et *forcément* utilisés à la place de, par exemple, *étant donné que*, *par conséquent* et *nécessairement*, ainsi que des structures de topique-commentaire avec objet antéposé (*Tout cela Tintin leur apprend*) plutôt qu'une structure sujet-verbal-objet (*Tintin leur apprend tout cela*). Les structures de topique-commentaire sont très fréquentes à l'oral et en français informel, parce qu'elles permettent de focaliser le thème de l'interaction (*tout cela*) pour ensuite en faire un approfondissement ou un commentaire (*Tintin leur apprend*). Ces structures sont normalement à éviter en français écrit (formel) qui préconise, en revanche, la structure canonique de la phrase, à savoir sujet-verbe-objet.

En ce qui concerne la compétence discursive, les lycéens sont *grosso modo* à considérer comme des écrivains immatures (voir section 3), ce qui semble être plutôt dû à la tâche d'écriture qu'ils sont invités à produire lors de l'examen (blog, journal intime) et non à un manque de compétence écrite qu'ils sont susceptibles d'avoir développée dans les cours de danois et d'anglais. Nous n'avons pas examiné la compétence écrite des apprenants en danois et en anglais, ce qui aurait été souhaitable afin de pouvoir se prononcer sur leurs compétences rédactionnelles dans ces langues, mais puisque le travail sur l'écrit constitue un élément clef dans ces deux matières, il faudra supposer que les apprenants y ont développé un certain niveau de compétences écrites qu'ils sont en mesure de transférer au français. En revanche, les étudiants sont à considérer comme des écrivains plutôt matures, dans la mesure où la grande majorité d'entre eux opèrent aux niveaux les plus avancés de la taxonomie de Bloom (1974) en présentant une analyse, une synthèse et une évaluation des propos des textes examinés.

Les deux groupes d'apprenants ont recours à une vaste gamme de connecteurs différents dans le but d'assurer la cohésion linguistique de leurs textes, quoique leur éventail soit plus élevé et plus varié au niveau universitaire que lycéen. Ces connecteurs représentent différents champs notionnels, à savoir la cause, l'addition, la concession/l'adversativité, la consécution, la comparaison, l'exemplification, l'énumération, la reformulation et la conclusion.

Il est difficile de se prononcer sur la maîtrise de la compétence stratégique des apprenants, parce que nous avons relevé très peu d'exemples qui puissent être analysés sous cette catégorie. Il semblerait que cette compétence soit plus fréquemment activée lors des tâches orales où les

apprenants sont soumis à des contraintes de temps et n'ont accès ni à des dictionnaires ni à des grammaires, contrairement à la réalisation des tâches écrites.

5.2. Données introspectives : l'enseignement de la compétence écrite et ses défis

Dans la partie introspective de cette étude, nous passerons en revue les énoncés des enseignants et des apprenants. D'abord, nous examinerons les éléments constitutifs de l'enseignement sur l'écrit au lycée et à l'université mentionnés par ces deux groupes lors des entretiens avant de prendre en considération les défis relatifs à l'apprentissage de cette compétence. Nous n'avons pas fourni de citations ni des enseignants ni des apprenants pour illustrer les propos avancés dans le texte, ce qui est une faiblesse de cette étude. Cependant, la place ne permet pas l'inclusion de citations dans le texte, dans la mesure où celles-ci sont longues et devraient être traduites en français. Nous nous sommes donc borné à des paraphrases des propos des enseignants et des apprenants. Nous présenterons d'abord les résultats du lycée et ensuite ceux de l'université.

5.2.1. Comment l'enseignement de l'écrit se passe-t-il ?

Pour ce qui est de l'enseignement de l'écrit au lycée, nous avons relevé une série de thématiques qui sont mentionnées par les enseignants des deux niveaux (débutant A et avancé A) et ensuite corroborées par les énoncés des élèves.

1) Fluidité et justesse grammaticale

Les deux enseignants affirment mettre l'accent sur la fluidité et la justesse grammaticale dans leur enseignement sur l'écrit. Toutefois, la justesse grammaticale a tendance à l'emporter sur la fluidité, ce qui est partiellement dû aux exigences de l'examen écrit en Terminale. L'enseignante du niveau avancé A se voit ainsi obligée d'enseigner la grammaire de façon isolée pour respecter les exigences de l'examen, mais aurait préféré l'enseigner d'une façon où la grammaire serait davantage intégrée aux besoins communicatifs des élèves.

2) Progression

Les deux enseignants sont également conscients de la progression des élèves au cours des trois ans que dure l'enseignement au lycée. Au début, ils commencent doucement en demandant aux élèves de produire des textes courts avec des phrases simples pour les habituer petit à petit aux exigences formelles de l'examen écrit. Pour l'enseignante du niveau avancé A, cela implique également un travail systématique sur les genres textuels, la communication situationnelle et l'argumentation, destiné à les faire approcher progressivement du processus d'écriture mature (Scardamalia & Bereiter, 1987).

3) Écriture processuelle et feedback indirect

Pour les deux enseignants, il est important que les élèves travaillent sur le même texte par étapes en le rendant plusieurs fois à l'enseignant. Le but de ce procédé est de faire en sorte que les élèves apprennent que le processus rédactionnel est plus important que le produit écrit final. Le feedback indirect, où les enseignants n'indiquent que les erreurs par un soulignement ou un code sans fournir la réponse 'correcte' (Ferris, 2012 ; Fernández, 2014, p. 137), sert à atteindre ce but.

4) Stratégies rédactionnelles

Les deux enseignants mettent également l'accent sur le développement de stratégies rédactionnelles chez les lycéens. Pour celui du niveau débutant A, cela implique notamment de fournir aux élèves des stratégies de simplification des phrases dans le but de faire passer le message du texte.

En ce qui concerne l'enseignement sur l'écrit à l'entrée à l'université, nous avons identifié les thématiques suivantes dans les entretiens avec les enseignants et les étudiants.

1) Composants académiques d'un travail écrit

L'un des enseignants fait une introduction aux exigences liées à l'écrit académique en mettant l'accent sur différents types de connecteurs et en présentant la structure d'un travail académique aux étudiants. Il les introduit également à la communication situationnelle et à l'idée qu'un travail académique doit être centré autour d'une thématique ciblée que l'on doit poursuivre tout au long du texte plutôt que de sauter d'un sujet à un autre.

2) Développement d'une expérience rédactionnelle

En même temps, l'enseignant en question invite aussi les étudiants à se lancer dans le processus d'écriture aux dépens de la justesse grammaticale dans le but de les familiariser avec la compétence écrite en français. Cependant, certains étudiants indiquent ne pas être introduits aux exigences relatives à un travail écrit au début de leurs études et se voient par conséquent obligés de faire appel à leur savoir académique acquis dans les cours de danois et d'anglais au lycée.

3) L'aspect contrastif

L'aspect contrastif, notamment entre le danois et le français, joue également un rôle capital dans l'enseignement sur l'écrit à l'université. L'un des enseignants fournit une liste des 20 erreurs les plus communes qu'un danophone est susceptible de produire lors de la production d'un texte en français. Dans l'entretien avec les étudiants, ces derniers affirment se servir de cette liste lorsqu'ils produisent des textes en français.

4) Feedback

Comme au niveau lycéen, le feedback indirect est également le plus utilisé au niveau universitaire pour les mêmes raisons que celles évoquées plus haut. Cependant, on observe aussi une tendance à fournir du feedback direct aux étudiants, où la forme 'correcte' est fournie immédiatement dans le travail écrit. Cette méthode est notamment employée par un enseignant de français natif, à la grande satisfaction des étudiants.

5.2.2. Les défis liés à l'apprentissage de l'écrit

Dans cette section, nous mettrons l'accent sur les défis relatifs à l'apprentissage de l'écrit. Comme dans la section précédente, nous commencerons par le niveau lycéen pour passer ensuite au niveau universitaire.

1) Niveau linguistique et lexical

Tant les enseignants que les élèves signalent le niveau linguistique et lexical comme un défi important dans l'écriture. L'enseignant du niveau débutant A considère que les défis linguistiques majeurs se rapportent à la syntaxe, en particulier à l'accord, remarque qui confirme les observations faites dans l'analyse des travaux écrits des apprenants (voir section 5.1). Selon l'enseignant en question, les élèves ont souvent des ambitions linguistiques beaucoup plus élevées que leurs niveaux réels ne le permettent

; par conséquent, il leur recommande de simplifier les phrases afin de faire passer leur message. D'autres élèves ressentent un blocage pour entamer la tâche écrite et rencontrent des difficultés à la commencer.

2) L'écrit l'emporte sur l'oral

Plusieurs élèves considèrent que le travail systématique sur l'écrit en Terminale a des effets négatifs sur leur niveau oral, qu'ils n'ont pas le temps nécessaire de perfectionner autant qu'ils le voudraient. Ils regrettent donc que l'écrit joue un rôle capital en Terminale tout en soulignant que la compétence orale est aussi très importante, voire plus importante que la compétence écrite pour pouvoir s'engager dans une communication avec des francophones.

3) Absence d'entraînement à l'écriture académique

Généralement les élèves ne considèrent pas que l'aspect académique soit suffisamment présent dans le travail sur l'écrit en classe. Ils expriment un souhait de faire appel aux niveaux taxonomiques les plus élevés de Bloom (1974) (voir section 3), mais affirment en même temps que leur niveau linguistique en français ne le permet pas. Ils rencontrent des difficultés à intégrer les textes de la question d'examen dans leurs productions et ne savent pas comment y faire référence.

Les défis exprimés par les enseignants et les étudiants à l'université se situent autour des thèmes suivants :

1) Le processus d'écriture

Selon l'un des enseignants, le processus d'écriture pose de véritables problèmes aux étudiants. Beaucoup d'entre eux rencontrent des difficultés à s'exprimer de façon adéquate en français. Cette observation est corroborée dans les entretiens avec les étudiants, qui affirment que ces problèmes conduisent souvent à un processus d'écriture où langue et contenu sont séparés : les étudiants élaborent le contenu en danois pour le traduire ensuite en français.

2) Le rapport entre langue et contenu

Un autre défi, exprimé par l'un des enseignants, réfère au rapport entre langue et contenu. Cet enseignant essaie de faire en sorte que la dimension écrite et le contenu du cours soient plus ou moins équilibrés en pratique dans son cours au premier semestre, bien que ce soit souvent difficile. Selon les étudiants, le contenu a tendance à l'emporter sur la langue dans de nombreux cours, en particulier ceux qui traitent des sujets littéraires ou historiques. Les étudiants disent recevoir très peu de feedback sur la forme écrite dans un cours littéraire et historique au deuxième semestre, quoique l'examen final soit un travail écrit en français, ce qui a souvent pour résultat une séparation entre langue et contenu comme évoqué plus haut.

3) Niveau linguistique déficient et manque de soin

D'après l'enseignant, les travaux écrits de nombreux étudiants témoignent d'un certain nombre de lacunes linguistiques, notamment en matière d'accord et de conjugaison verbale. Pour certains, cela pourrait être un signe d'une compétence grammaticale limitée, alors que pour d'autres c'est plutôt dû à un manque de soin général dans les productions écrites ; en effet, certains étudiants n'ont pas suffisamment relu leurs textes avant de les rendre à l'enseignant.

4) L'écrit l'emporte sur l'oral

Comme au niveau lycéen, les étudiants soulignent leurs difficultés à comprendre le français parlé spontané et désirent que l'accent soit davantage mis sur le français parlé dans les cours. Bien que l'entretien se soit concentré sur le développement de la compétence écrite des étudiants, il est intéressant qu'ils évoquent spontanément leurs défis ressentis à pouvoir s'exprimer à l'oral.

6. Conclusions et implications

De façon générale, le niveau linguistique des apprenants acquis au lycée leur permet de s'exprimer dans un français compréhensible et assez correct à l'entrée à l'université, bien que certains éléments restent à renforcer. Les apprenants montrent également qu'ils sont sensibles aux différents registres en français, au lycée au registre familier et à l'université au registre standard, voire soutenu, ce qui témoigne d'une certaine maîtrise de la compétence sociolinguistique/pragmatique (voir section 5.1.).

Les apprenants sont en train d'acquérir la compétence discursive, quoique celle-ci soit plus développée au niveau universitaire que lycéen, pour des raisons évidentes, ce qui permet de conclure que les lycéens se trouvent dans le passage entre processus d'écriture immature et mature (Scardamalia & Bereiter, 1987), alors que les étudiants sont à considérer comme des apprenants écrivains plutôt matures. Toutefois, il importe de souligner que la tâche écrite à laquelle les lycéens doivent répondre à l'examen ne leur permet pas de faire appel à un processus d'écriture mature ; en effet le recours à des stratégies immatures dans leurs textes peut s'expliquer en partie par la tâche écrite et pas seulement en termes de manque de compétences rédactionnelles en français.

Les apprenants, notamment les étudiants universitaires, réclament une focalisation plus prononcée sur l'argumentation académique dans les cours de français. Ils se servent notamment de leurs compétences apprises en danois et en anglais, ce qui est en principe positif, mais ils souhaiteraient, tous niveaux confondus, que l'argumentation académique soit traitée dans les cours de français de façon plus explicite que c'est le cas actuellement. Pour ce faire, on pourrait penser à modifier la forme d'examen au lycée afin qu'elle permette aux apprenants de faire davantage appel aux niveaux les plus élevés de Bloom (1974), ce qui n'est guère le cas pour un blog ou un journal intime.

L'étude a également montré que pour de nombreux étudiants, le processus d'écriture est divisé en deux, ce qui a pour effet que la langue et le contenu sont séparés, et plusieurs apprenants affirment également éprouver un blocage face à la tâche écrite. Pour remédier à ces problèmes, il est primordial que l'enseignement se déroule en français dans la plupart des matières dès l'entrée à l'université afin que les étudiants soient exposés au plus grand input en français que possible, mais il est aussi capital que tous les enseignants, y compris ceux qui enseignent les matières de littérature et d'histoire, assument la tâche, quelquefois exigeante, de fournir un feedback systématique aux travaux écrits des étudiants. Ce feedback doit porter non seulement sur le niveau local (orthographe, ponctuation, morphologie, syntaxe, lexique), mais aussi sur le niveau global (organisation textuelle, contenu, prise en compte de contre-arguments potentiels, etc.) (Min, 2005).

En fin de compte, dans le travail sur le développement des compétences écrites des apprenants, l'étude a montré qu'il ne faut pas omettre le travail systématique sur l'oral, tous niveaux confondus,

afin que les apprenants sachent comment se débrouiller dans une interaction spontanée. Et à l'université, on pourrait également apprendre aux étudiants à s'exprimer de façon académique à l'oral.

Références

- Bloom, B. (1974). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. McKay.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards & R.W. Schmidt (Éds), *Language and Communication*. Longman, pp. 2-27.
- Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR)*. Didier.
- Cumming, A. (1994). *Bilingual performance in reading and writing*. John Benjamins.
- Delaney, Y.A. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, pp. 140-150.
- Fernández, S.S. (2014). Feedback. En H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Frstrup & B. Henriksen (Éds), *Fremmedsprog i gymnasiet - teori, praksis og udsyn*. Samfundslitteratur, pp. 131-140.
- Ferris, D.R. (2012). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. University of Michigan Press.
- Frier, C. (2015). Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires. En F. Boch & C. Frier (Éds), *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Ellug, pp. 25-52.
- LCF (2019). *Programme d'études Langue et culture française (Bacheloruddannelsen i fransk sprog og kultur)*
https://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/fransk_sprog_og_kultur_ba.pdf
- Lindschouw, J. (à paraître). L'acquisition des compétences grammaticales, sociolinguistiques, discursives et stratégiques par des apprenants de FLE danophones en contexte de transition. En H.P. Helland, P. Larrivée, N. Stenkløv & C.B. Nilsen (Éds), *Apprentissage du français par des apprenants scandinaves* (titre provisoire). Université de Caen.
- Lund, K. (2019). Fokus på sprog. En A. Søndergaard Gregersen (Éd.), *Sprogfag i Forandring – Pædagogik og Praksis*. (troisième édition). Samfundslitteratur, pp. 87-127.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Presses Universitaires de France.
- Min, H.-T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33, pp. 293-308.
- Ortega, L. (2011). Reflections on the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of second language writing. En R.M. Manchón (Éd.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. John Benjamins, pp. 237-250
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Éd.), *Advances in applied linguistics. Volume 2. Reading, writing, and language learning*. (p. 142-175). Cambridge University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En C. Cook & B. Seidlhofer (Éds), *Principles and Practice in Applied Linguistics*. (pp. 125-144). Oxford University Press.
- Wallace, M.J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Wolff, D. (2000). Some reflections on the importance of writing in foreign language learning. En I. Plag & K.P. Schneider (Éds), *Language Use, Language Acquisition and Language History*. (pp. 213-226). Wissenschaftlicher Verlag Trier.