



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Littératie académique en français langue étrangère dans la phase transitoire entre le lycée et l'université

Jan Lindschouw

Université de Copenhague, Danemark

janl@hum.ku.dk

Résumé

Le présent travail étudie le rôle de la littératie académique en français langue étrangère dans la transition entre le lycée et la première année à l'université. À partir d'une série de données d'ordre qualitatif, cette étude vise à étudier comment le lycée amène les élèves à acquérir des compétences académiques en lecture et en écriture afin de les préparer à des études supérieures et comment l'université accueille les nouveaux étudiants en matière de littératie académique. L'étude montre que les nouveaux étudiants rencontrent des défis en lecture et en écriture en entrant à l'université. Ces défis se traduisent par un manque de pratique en argumentation académique en français en Terminale et par un manque d'entraînement en écriture et en lecture académique en première année à l'université. L'article avance une série de propositions afin de rendre plus souple la transition entre les deux niveaux éducatifs en matière de littératie académique.

Mots-clés : littératie académique, FLE, lycée, université

Academic literacy in FLE in the transitional phase between high school and university

Abstract

This article analyses the role of academic literacy in French as a foreign language in the transition between high school and first year at university. Based on different types of qualitative data, this study seeks to investigate how high school helps students to acquire academic competences within reading and writing in order to prepare them for university studies, and how university receives new students with respect to academic literacy. The study shows that new students encounter several challenges in reading and writing when entering the university level. These challenges seem to be due to an absence of academic argumentation in French at the high school level and a lack of practice in academic reading and writing in first year at the university level. The article makes some suggestions in order to facilitate the transition between the two educational levels with respect to academic literacy.

Keywords: Academic literacy, French as a foreign language, high school, university

Introduction

La présente contribution se propose d'étudier le rôle que joue la littérature académique en français langue étrangère (FLE) en Terminale au lycée et en première année à l'université dans le système éducatif danois¹.

Par *littérature académique* nous entendons un niveau de langue, issu de compétences de lecture et d'écriture chez les apprenants leur permettant d'exprimer des connaissances dans une matière en respectant les conventions liées aux genres textuels et aux traditions de savoir dans la matière étudiée (Wingate, 2015).

Nous allons plus précisément étudier dans quelle mesure les lycéens en FLE ont acquis ces compétences en Terminale et comment le niveau universitaire accueille les nouveaux étudiants en matière de littérature académique.

Cette étude sera axée sur la compétence écrite, alors que la compétence de lecture ne sera envisagée que quand elle constitue un élément important pour réaliser une tâche écrite, terme appelé *reading-to-write* 'lire-pour-écrire' dans la littérature scientifique anglo-saxonne (Delaney, 2008 : 140).

Les études portant sur la transition entre différents niveaux de formation se laissent répartir en deux types : les transitions d'ordre épistémologique ou cognitif et celles d'ordre socioculturel ou institutionnel. Le premier type est relié à la notion de transition critique, c'est-à-dire à une situation d'apprentissage impliquant un changement de point de vue considérable pour l'apprenant. Ce changement peut se manifester comme un obstacle épistémologique, une discontinuité cognitive ou un vide didactique (Yerushalmy, 2005 : 37). Ce type de transition peut être d'ordre critique, dans la mesure où l'apprenant est obligé de changer de perspective en passant d'un système éducatif à un autre. Les transitions d'ordre épistémologique ou cognitif sont reliées au développement cognitif de l'apprenant et sont propres à un certain type de savoir, par exemple, comment rédiger un texte en français. Pour cette raison, ce type de transition est intimement lié à l'enseignement et à la didactique. Les transitions d'ordre socioculturel ou institutionnel, en revanche, réfèrent à des situations où l'apprenant passe d'un niveau de formation à un autre ou des études (supérieures) au marché du travail (Gueudet et al., 2016 : 4). Ce genre de transition réfère à la continuité et/ou à la discontinuité entre différents niveaux éducatifs et peut être considéré comme un processus qui demande de la préparation de la part de l'institution et de l'apprenant. Les deux types de transition exposés sont pertinents pour le présent travail.

1. Conceptions théoriques

L'écriture en général constitue une compétence complexe à acquérir et à maîtriser ; l'écriture dans une langue étrangère représente un niveau de complexité supplémentaire, ce qui signifie que les apprenants en L2 et en L3 ont tendance à considérer la compétence écrite comme la plus difficile parmi les quatre compétences linguistiques, ce qui est confirmé par plusieurs études, notamment celle de Wolff (2000 : 213-214) qui n'hésite pas à constater que l'écriture est l'un des facteurs les plus décisifs pour acquérir une langue.

Cette étude s'appuie sur la double fonction de l'écriture comme un moyen pour apprendre à maîtriser la langue étrangère aussi bien que les contenus liés à celle-ci, à savoir sa culture, son histoire, sa littérature, etc.

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 que extra-linguistiques qui mènent à une production écrite ; 2. écrire pour apprendre du contenu ; 3. écrire pour apprendre une langue (Ortega, 2011). La compétence de lecture est impliquée dans ces trois fonctions et constitue souvent la base pour réaliser la tâche écrite.

Pour ce qui est de la première dimension, apprendre à écrire, la littérature scientifique distingue entre les stratégies d'écriture dites *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 préalable de leur production écrite. Ce processus continue jusqu'à ce que l'apprenant ait atteint le nombre de mots exigés ou qu'il n'ait présenté toutes les idées relatives au sujet donné qui lui sont venues à l'esprit. Au moyen de ce processus, l'apprenant n'arrive pas à acquérir un nouveau savoir, mais fonde sa production sur ses connaissances déjà acquises. En revanche, les apprenants écrivains matures se servent d'un processus qui transforme leur savoir préalable du sujet et qui conduit à de nouvelles connaissances. Ce genre d'apprenants présente des objectifs pour leur texte et organise le contenu avant d'entamer la rédaction. Au moyen de ce processus, l'apprenant est conscient non seulement du contenu à présenter, mais aussi de sa forme rhétorique et argumentative. D'un point de vue épistémologique ou cognitif, les apprenants du FLE sont susceptibles d'apprendre à adopter des stratégies d'écriture matures dans la transition entre le lycée et l'université.

En ce qui concerne la deuxième dimension, écrire pour apprendre du contenu, il est primordial que l'apprenant atteigne 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 (analyse, synthèse, évaluation). Ecrire 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 : 140), ce qui ne demande pas seulement un processus d'écriture mature, mais aussi un processus de lecture mature. Comme le constate Hirvela (2016 : 1), les difficultés rencontrées par les apprenants lors d'une tâche d'écriture ne sont pas toujours dues à des problèmes rédactionnels, mais souvent à des problèmes de lecture. À travers le processus d'écriture, les apprenants sont susceptibles d'arriver à une meilleure compréhension du contenu du texte et à l'activer plus facilement. Cette dimension expose également les apprenants à différents genres textuels, ce qui les aidera à structurer le contenu dans leurs propres productions textuelles.

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 adéquat pour rédiger des textes cohérents et cohésifs en respectant les conventions liées aux différents genres textuels.

Cette étude sera axée sur ces trois dimensions de l'écriture en partant de l'hypothèse qu'au lycée les apprenants commencent à acquérir les caractéristiques propres à ces trois dimensions qui seront développées et re-contextualisées au niveau universitaire.

2. Méthode

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons tenu compte de trois types de données, ce qui contribue à une triangulation. Bien que les données proviennent d'un certain nombre d'apprenants de français, l'étude est avant tout d'ordre qualitatif et ne postule aucune généralisation.

Premièrement, nous avons étudié le rôle accordé à la littérature académique dans les programmes d'enseignement du FLE au lycée et à l'université. Plus précisément, nous avons étudié les recommandations pour l'enseignement relatives à l'écriture et à la lecture, y compris le rapport entre ces deux composantes. Au lycée, nous avons pris en considération les programmes des deux niveaux de français que les apprenants peuvent obtenir en Terminale, à savoir les niveaux *débutant A* et *avancé A*, correspondant *grosso modo* aux niveaux B1 et B1+ du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CEFR). Au niveau universitaire, nous avons étudié le programme de licence intitulé *Langue et culture française* (LCF) de l'Université de Copenhague, dont le but final est d'obtenir un niveau de français correspondant à B2 selon CEFR (LCF, 2019 : 4).

Deuxièmement, nous avons analysé des productions écrites réalisées par des lycéens ($n = 10$ niv. *débutant A* et 5 niv. *avancé A*, soit 15 au total) et des étudiants universitaires en première année ($n = 17$). Celles-ci ne sont pas de la même longueur. En effet, les textes produits par les lycéens, qui sont des épreuves trimestrielles réalisées deux mois avant l'examen final, comptent entre deux et trois pages, alors que ceux qui sont rédigés par les étudiants sont autour de dix pages et constituent des travaux d'examen réalisés à la fin du deuxième semestre. Bien que la longueur des deux types de textes diffère considérablement entre eux, ce qui réduit la comparabilité entre les données, il est logique que le nombre de pages à rédiger au niveau universitaire soit plus élevé qu'au lycée. Dans l'analyse, nous avons étudié la structure des textes, le niveau grammatical et lexical (y compris les fautes dues au transfert entre le danois (L1), l'anglais (L2) et le français (L3)) et la communication situationnelle (c'est-à-dire si la langue respecte les conventions du genre textuel donné). Pour ce qui est du niveau académique, nous avons étudié si la tâche d'écriture invite à une approche académique avec argumentation et synthèse et si les propos des apprenants sont contextualisés au moyen de références et de notes.

Enfin, nous avons conduit des entretiens semi-structurés avec des apprenants (trois lycéens et trois étudiants) et des enseignants (deux de chaque niveau de formation). Ces entretiens ont subséquemment été transcrits et analysés selon une série de thématiques : l'écriture académique, la lecture, le rapport entre la lecture et l'écriture et les problématiques liées à la transition entre le lycée et l'université.

Dans l'analyse subséquente, les trois types de données ne sont pas pris en compte systématiquement, mais de façon organique selon les thématiques qui se sont avérées pertinentes pour l'étude.

3. Analyse

Dans cette section, nous présenterons les résultats de la recherche selon des thématiques qui se sont révélées importantes à partir de l'analyse des données. D'abord, nous prendrons en considération le rôle accordé à l'écriture académique aux deux niveaux de formation avant de présenter le rapport entre lecture et écriture. Ensuite sera abordé le rôle que joue la dimension linguistique et la justesse grammaticale pour la compétence écrite au lycée et à l'université. En guise de conclusion, nous exposerons une série de propositions destinées à rendre plus souple la transition entre le lycée et l'université pour les futurs étudiants en français en matière de littératie académique.

3.1. Écriture académique

L'écriture académique n'a pas le même poids au lycée et à l'université, ce qui n'est guère surprenant. Au lycée, les élèves produisent de nombreux travaux écrits, mais l'écriture académique à proprement parler joue un rôle minoritaire. Dans les documents officiels pour les deux niveaux pris en compte ici (*débutant A* et *avancé A*), les compétences académiques ne sont pas mentionnées explicitement, bien que l'on puisse identifier, pour le niveau *avancé A*, des traits propres à l'écriture académique. On peut lire que « les élèves apprendront (...) à écrire dans différents genres textuels et à être conscients de leurs traits linguistiques, y compris les relations entre locuteur et interlocuteur² ». (Français niveau avancé A recommandations, 2020 : 12-13). En outre, dans le texte d'examen, les élèves des deux niveaux sont invités à faire des références à des sources pour soutenir leurs propos. Cependant, celui-ci n'amène pas les élèves à faire une véritable argumentation académique. Pour le niveau *débutant A*, la tâche consiste à rédiger un article sur un blog sur un sujet donné en utilisant une série de verbes prédéfinis qui doivent être conjugués aux temps, personnes et nombres pertinents. Pour les élèves au niveau *avancé A*, on offre le choix entre un journal intime, la rédaction d'un courriel et l'invention de la fin d'une histoire. Quoique la question d'examen exige que les élèves fassent mention d'un certain nombre de textes représentant un vaste éventail de genres textuels, tels un extrait d'une nouvelle, une chanson et des images, les élèves ne sont pas invités à faire une argumentation, mais plutôt à rédiger un texte qui se limite aux niveaux les plus bas de la taxonomie de Bloom (connaissance, compréhension, application) et à un processus d'écriture linéaire associatif caractéristique pour les écrivains immatures (Scardamalia, Bereiter, 1987) (voir section 2).

Que l'argumentation n'occupe pas une place importante dans l'enseignement du français en Terminale semble avoir des répercussions négatives pour les étudiants au niveau universitaire, qui, eux, rencontrent des défis lors de la rédaction et de la lecture d'un texte académique. L'entretien avec les trois étudiants en français révèle qu'ils ne possèdent pas les compétences requises pour ce faire et sont souvent amenés à se servir de leurs connaissances de base obtenues dans l'enseignement du danois et de l'anglais au lycée sans être en mesure de transférer ce savoir à la rédaction d'un texte académique en français.

Cela dit, les étudiants arrivent *grosso modo* à respecter les conventions académiques dans la plupart des textes examinés. Les références à différents types de sources, à savoir des romans, des bandes dessinées, de la littérature critique, des sources virtuelles, etc., sont intégrées dans les travaux écrits afin de soutenir les propos et arguments avancés. La plupart des textes suivent une structure et une

progression logiques souvent guidées par des titres thématiques et sont introduits par une introduction et terminés par une conclusion. De nombreux textes se trouvent aux niveaux taxonomiques les plus élevés (voir section 2) avec analyse, interprétation et synthèse, quoiqu'un certain nombre d'entre eux se trouve sur les niveaux taxonomiques inférieurs. Ces résultats témoignent donc d'une divergence entre le niveau de compétences perçu et réel des étudiants, ce qui pourrait s'expliquer par le manque d'accent explicite mis sur les conventions académiques requises pour rédiger un texte académique en français au début des études universitaires.

3.2. Le rapport entre lecture et écriture

Il importe de souligner qu'au lycée le travail consacré au développement des compétences de lecture chez les lycéens occupe une position importante tant dans les documents officiels que dans l'enseignement. Dans les documents officiels, on peut lire que la compréhension, l'analyse et l'interprétation de différents types de textes et genres textuels doivent jouer un rôle capital dans l'enseignement, et les stratégies, telles que lecture rapide, lecture du survol, lecture normale et lecture d'étude, y sont également mentionnées (Français niveau avancé A recommandations, 2020 : 6).

Dans les entretiens, les deux enseignants affirment que le travail sur les stratégies de lecture occupe un rôle important dans leurs cours et qu'ils font des efforts pour apprendre à leurs élèves comment lire de façon extensive afin de pouvoir augmenter la vitesse de lecture en français. L'enseignant du cours au niveau *débutant* A, fournit également à ses élèves des listes de vocabulaire, des introductions aux textes ainsi que des questions de compréhension pour les guider dans leur processus de lecture.

Le rapprochement entre lecture et écriture, intitulé *reading-to-write* 'lire-pour-écrire' (Delaney, 2008 : 140), où la lecture de certains textes constitue une condition nécessaire pour pouvoir réaliser la tâche écrite (voir section 1), est avant tout pertinent pour l'examen écrit en Terminale, dans la mesure où les élèves doivent intégrer des éléments textuels dans leur production écrite. Toutefois, l'analyse des copies des élèves montre que seulement un certain nombre d'élèves réussit à y intégrer ces éléments. L'enseignante du cours au niveau *avancé* A souligne qu'un élève peut parfaitement obtenir une note élevée sans pour autant avoir intégré beaucoup d'éléments textuels dans sa copie, ce qui signifie qu'au bout du compte le phénomène *lire-pour-écrire* ne joue pas un rôle important dans l'attribution de la note.

La lecture fait également partie du programme d'études au niveau universitaire, mais y est généralement mentionnée implicitement à quelques exceptions près. Dans le profil de compétence, il est souligné qu'un étudiant en français « acquerra au cours de ces études des compétences en lecture critique et analytique de textes (...) » (LCF, 2019 : 4)³, et dans le descriptif de plusieurs matières, on peut lire qu'un étudiant en français peut « comprendre les points principaux dans un texte complexe tant sur des sujets concrets qu'abstraites » (LCF, 2019 : 8)⁴. Dans d'autres matières, la lecture est mentionnée indirectement, notamment dans les matières dont l'objectif est d'obtenir un savoir particulier sur des périodes littéraires ou des conditions culturelles, sociétales ou historiques, comme c'est le cas pour la matière prise en compte ici, qui porte sur la littérature, l'histoire et la culture dans le monde francophone au XIX^e et XX^e siècles. Nulle part, ce programme ne mentionne d'outils destinés à aider les étudiants à lire et à comprendre des textes, comme c'était le cas dans le programme au lycée, et la composante *lire-pour-écrire* est également absente. Dans les entretiens, les enseignants affirment ne pas travailler de façon systématique sur des stratégies de lecture ou le rapport entre lecture et écriture.

En étudiant de plus près le programme d'études au niveau universitaire, on se rend compte qu'il existe un écart considérable entre le niveau final qu'un étudiant en français est censé obtenir (B2) et le descriptif des compétences en lecture que les étudiants doivent maîtriser pour pouvoir passer les matières. Selon CEFR (2005 : 27), un apprenant au niveau B2 peut « lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue » et « comprendre un texte littéraire contemporain en prose ». Cependant, les compétences susmentionnées se trouvent à un niveau beaucoup plus élevé s'approchant plutôt du niveau C1. Pour cette raison, il ne peut guère surprendre que plusieurs étudiants dans l'entretien expriment un haut degré de frustration en raison des difficultés rencontrées dans la lecture de textes complexes d'ordre philosophique, historique et littéraire à l'entrée à l'université.

3.3. Dimension linguistique et justesse grammaticale

La dimension linguistique, à savoir le travail systématique sur la morphologie, la syntaxe et le lexique, joue un rôle considérable au lycée aussi bien qu'à l'université. Dans les documents officiels pour le niveau *débutant A*, il est précisé que l'élève peut « s'exprimer par écrit dans un français simple et cohérent » (Français niveau débutant A, 2017 : 1)⁵, mais les élèves doivent en même temps acquérir des compétences grammaticales en morphologie, en syntaxe et au niveau lexical.

Pour le niveau *avancé A*, les exigences relatives à la justesse grammaticale sont plus élevées (Français niveau avancé A, 2017 : 2).

Les entretiens avec les deux enseignants corroborent que la dimension linguistique joue un rôle primordial dans l'enseignement, constat qui est également corroboré par les élèves qui ont l'impression d'avoir acquis un niveau linguistique de base qui leur permet de communiquer en français. Les enseignants affirment, en outre, que l'on accorde beaucoup d'importance au niveau linguistique lors de l'attribution des notes pour les travaux écrits des élèves et, comme nous l'avons déjà vu (section 4.2.) cette dimension est considérée comme plus importante que leur compréhension des textes.

Au niveau universitaire, le niveau linguistique a beaucoup de poids dans le travail sur le développement des compétences écrites des étudiants. Le programme d'études présente des objectifs ambitieux, dans la mesure où un étudiant est susceptible d'obtenir un niveau B2 en écrit selon CEFR (LCF, 2019 : 3). Ce niveau permet aux apprenants d'« écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à [leurs] intérêts » et « un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée » (CEFR, 2005 : 27). Cependant, le niveau pour l'écrit présenté dans le programme d'études est beaucoup plus élevé que celui du CEFR, correspondant plutôt au niveau C1, comme c'était aussi le cas pour la lecture (voir section 4.2.). D'après ce programme, un étudiant doit « présenter des problématiques professionnelles de façon structurée et dans une langue correcte et nuancée » (LCF, 2019 : 4)⁶ et « présenter un contenu compliqué d'une façon ciblée et adéquate par écrit » (LCF, 2019 : 12)⁷. On peut avancer l'objection qu'il s'agit là d'objectifs que les étudiants sont censés avoir obtenus à la fin de la licence, mais cela ne change pas le fait que ceux-là se trouvent à un niveau beaucoup plus élevé que B2.

Il se peut que l'écart entre ces deux niveaux explique la frustration énoncée par les étudiants dans l'entretien ; en effet, ils ont l'impression de ne pas toujours être en mesure d'exprimer en français le contenu épistémologique souhaité, ce qui se traduit de temps à autre par un processus d'écriture coupé en deux, au moyen duquel ils essaient dans un premier temps de concevoir le contenu dans leur langue maternelle pour ensuite le traduire en français. Cela entraîne une division entre contenu et langue et par conséquent un certain nombre d'interférences entre le danois et le français (1) et l'anglais et le français (2) dans les productions des étudiants :

(1) (...) les noirs n'étaient vraiment pas *contents avec*⁸ (...).

(2) (...) elle *réalise*⁹ vite sa médiocrité (...).

Quoi qu'il en soit, de nombreux étudiants s'expriment avec un niveau grammatical et lexical correct dans un français propre à la situation contextuelle respectant les conventions académiques relatives au français standard avec une certaine complexité linguistique sous forme de phrases subordonnées de différents domaines sémantiques ainsi que de syntagmes verbaux infinis. Pour assurer la cohésion linguistique de leurs textes, les étudiants se servent généralement d'une vaste gamme de connecteurs représentant différents champs notionnels tels que la cause (*car, du coup, c'est la raison pour laquelle*), l'addition (*aussi, également, de plus, ensuite, en fin de compte*), la concession/l'adversativité (*en revanche, cependant, mais, alors que, tandis que, néanmoins*), la consécution (*ainsi, par la suite*), la comparaison (*de même que*), l'exemplification (*entre autres, en particulier*), l'énumération (*tout d'abord, finalement*), la reformulation (*autrement dit, c'est-à-dire, soit, en d'autres mots*) la conclusion (*en conclusion, en somme*), etc.

Cependant, l'analyse des productions écrites des apprenants témoigne également d'un certain nombre d'erreurs récurrentes de différents types (notamment l'accord (3), la conjugaison verbale (4), le *consecutio temporum* (5), les articles (6), la confusion entre les classes des mots, notamment entre les verbes et les substantifs (7), les homonymes (*a* verbe/à préposition ; *ou* conjonction/*où* pronom de locution), l'ordre des mots (8), les constructions syntaxiques (9), l'orthographe (*vue que, forcement*) et la ponctuation) :

- (3) (...) les indigènes sont *différent* de lui (...).
- (4) (...) on peut *parlais* (...).
- (5) L'état français *organisait* plusieurs expositions coloniales qui *présentent* la grandeur (...).
- (6) (...) *des* nombreux personnages féminins (...).
- (7) (...) dans ce qui *suite* (...).
- (8) Tout d'abord *présenta-t-il* l'axiome scientifique (...).
- (9) (...) la bourgeoisie symbolise tout ce *qu'elle en* rêve (...).

En dépit de ces déviations linguistiques, la plupart des étudiants parviennent à faire passer leur message, et il se peut que plusieurs d'entre elles soient dues à l'inattention linguistique et d'un manque d'expérience dans le domaine de l'écriture académique.

3.4. Comment rendre plus souple la transition entre le lycée et l'université ?

Cette étude a montré que les nouveaux étudiants rencontrent des défis en lecture et en écriture lorsqu'ils commencent leurs études de français à l'université. Ces défis peuvent s'expliquer en termes de manque de pratique en argumentation académique en français en Terminale et de manque d'entraînement en écriture et en lecture de textes académiques à l'entrée à l'université.

De façon générale, l'entraînement académique semble occuper une place secondaire aux deux niveaux éducatifs. Au lycée, les élèves ne sont pas initiés en lecture et en écriture académiques dans les cours de français, et les questions d'examen ne les invitent pas à produire des textes académiques, mais plutôt des textes qui se bornent aux niveaux les plus bas de la taxonomie de Bloom. Au niveau universitaire, on a tendance à prendre pour acquis que les étudiants maîtrisent déjà, plus ou moins bien, les vertus académiques, ce qui se traduit par un certain niveau de frustration chez les étudiants, qui sont amenés à se servir de leurs connaissances de base obtenues dans l'enseignement du danois et de l'anglais au lycée lorsqu'ils doivent rédiger un texte académique en français. Il est bien entendu positif que les étudiants parviennent à activer leurs connaissances déjà acquises en d'autres matières, mais il semble avoir un besoin de transfert plus explicite des compétences acquises en danois et en anglais aux cours de français au lycée et à l'université.

L'étude a également montré que les exigences liées aux compétences dans le domaine de la lecture et de l'écrit telles qu'elles sont présentées dans le programme d'étude à l'université, se trouvent à un niveau beaucoup plus élevé que B2 selon CEFR, ce qui peut expliquer les défis qu'expérimentent les étudiants à cet égard.

Une fois ces défis dressés, il convient de proposer une série de propositions destinées à rendre plus souple la transition entre le lycée et l'université pour les futurs étudiants en français.

Tout d'abord, on pourrait songer à modifier la forme d'examen en Terminale afin qu'elle invite davantage aux élèves d'avoir recours aux niveaux les plus élevés de la taxonomie de Bloom et de s'engager dans un processus d'écriture mature, caractéristique pour un texte académique. En même temps, il importe de mettre un accent plus fort sur le développement de compétences académiques en lecture et en écriture à l'entrée des études supérieures de français afin de rendre la transition entre les deux niveaux plus souples.

En outre, il est primordial de proposer des objectifs réalistes en lecture et en écriture dans le programme d'études universitaires et dans l'enseignement. On pourrait penser à intégrer une progression naturelle dans le programme en commençant par des comptes rendus et des articles et textes contemporains simples en première année avant de proposer des lectures philosophiques et littéraires compliquées et de demander aux étudiants de rédiger une critique littéraire ou historique dans un français académique complexe. Afin de faciliter cette transition, des ateliers d'écriture et de lecture pourraient être une solution, comme on l'expérimente actuellement dans les études anglaises et espagnoles en première

année à l'Université de Copenhague. De plus, il est important que non seulement les matières linguistiques, mais aussi les matières dites *culturelles* soient désormais responsables du développement des compétences écrites des apprenants.

Conclusion

En fin de compte, il convient de s'interroger sur le rôle de la grammaire, y compris la justesse grammaticale, dans l'enseignement du français aux deux niveaux éducatifs. Il est indéniable que la maîtrise du code grammatical est importante pour apprendre à maîtriser une langue, mais pour avoir une bonne maîtrise du français écrit, d'autres facteurs tels que la compétence textuelle, la communication situationnelle et le lexique académique sont aussi importants. Il est donc primordial que ces éléments soient introduits déjà au lycée et développés au niveau universitaire si les étudiants doivent parvenir à maîtriser les objectifs ambitieux du programme d'études supérieures de français.

Bibliographie

- Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) 2005. Conseil de l'Europe. Paris: Didier.
- Delaney, Y.A. 2008. « Investigating the reading-to-write construct ». *Journal of English for Academic Purposes*, n° 7, p. 140-150.
- Français niveau avancé A 2017. [En ligne]: Fransk-fortsættersprog-A-stx-august-2017%20(1).pdf [consulté le 01 septembre 2021].
- Français niveau avancé A recommandations 2020. [En ligne]: 200810-Fransk-fortsættersprog-A-stx-vejledning-juni-2020%20(1).pdf [consulté le 01 septembre 2021].
- Français niveau débutant A 2017. [En ligne]: Fransk-begyndersprog-A-stx-august-2017%20(2).pdf [consulté le 01 septembre 2021].
- Gueudet, G. et al. 2016. *Transitions in Mathematics Education*. Hambourg: Springer.
- Hirvela, A. 2016. *Connecting Reading & Writing in Second Language Writing Instruction*. Michigan : University of Michigan Press.
- LCF 2019. Programme d'études Langue et culture française. [En ligne]:https://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/fransk_sprog_og_kultur_ba.pdf [consulté le 01 septembre 2021].
- Ortega, L. 2011. Reflections on the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of second language writing. In: *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam: John Benjamins, p. 237-250.
- Scardamalia, M. Bereiter, C. 1987. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: *Advances in applied linguistics. Volume 2. Reading, writing, and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 142-175.
- Wingate, U. 2015. *Academic Literacy and Student Diversity: The Case for Inclusive Practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wolff, D. 2000. Some reflections on the importance of writing in foreign language learning. In: *Language Use, Language Acquisition and Language History*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, p. 213-226.
- Yerushalmy, M. 2005. « Challenging known transitions: Learning and teaching algebra with technology ». *For the Learning of Mathematics* n° 2, p. 37-42.

Notes

1. Cette étude fait partie d'un projet plus large sur la littérature académique dans les langues étrangères allemand, anglais, espagnol et français dans la transition entre le lycée et l'université, subventionné par le Centre National de Langues Etrangères (NCFF) au Danemark. Ici nous ne présentons que l'échantillon français du projet.
2. « eleverne trænes (...) til at kunne skrive i forskellige genrer og være bevidst om disses sproglige karakteristika, herunder afsender og modtagerforhold ».
3. « opbygger i løbet af sit studium kompetencer i kritisk og analytisk læsning af tekster (...) ».
4. « forstå hovedpunkterne i en kompleks tekst om både konkrete og abstrakte emner ».
5. « udtrykke sig skriftligt på et ukompliceret og sammenhængende fransk ».
6. « [f]ormidle faglige problemstillinger i velstruktureret form på et korrekt og nuanceret sprog ».
7. « formidle et kompliceret stof målrettet og hensigtsmæssigt på skrift ».
8. Calque de l'expression danoise *tilfreds med*.
9. Calque du verbe *realize* 'se rendre compte' en anglais.