

M2 = C2 ?  
Le CECR, un outil pour penser la place du français  
dans la construction universitaire européenne

Claus Reinhardt  
IUFM de Cologne  
Évelyne Rosen  
Université Charles-de-Gaulle Lille 3



Synergies Europe n°3 - 2008 pp. 101-112

**Résumé :** *Cette contribution propose de réfléchir à des dispositifs pédagogiques calés sur le CECR permettant (à petite échelle) de renforcer la place du français dans la construction universitaire européenne. Le cœur de l'article est constitué d'une enquête croisée (menée auprès d'étudiants de Masters 1 et 2 internationaux, francophones et non francophones, et de leurs enseignants) visant à faire le point, à la lumière des descripteurs du CECR, sur les standards actuels en matière de production d'écrits universitaires longs. Cette analyse se conclut sur la nécessité de mettre en place des dispositifs spécifiques d'aide à la réussite passant par un renforcement des compétences en français, tel le portfolio POLCA dont les tenants et aboutissants sont brièvement commentés.*

**Mots-clés :** *CECR, Portfolio, niveau de compétence en français, Master FLE, système LMD*

**Abstract:** *The paper sets out to highlight pedagogical landmark for research on the CEFR, which could reinforce the situation of the French language in university teaching in Europe. The main part of this article presents the results of a cross-questionnaire, based on the CEFR : we asked native and non-native speakers of French enrolled in the international Master programme 1 and 2 to auto-evaluate their language competences concerning writing university reports ; furthermore we questioned their respective university teachers as for their standards of report evaluation.*

*The analysis leads to the conclusion that, in order to reinforce the development of the language competences in French at academic level, specific pedagogical means, like a tailored auto-evaluation tool (portfolio POLCA), should be carried out.*

**Key words:** *CEFR, portfolio, level of competence in French, Master of French as a Foreign Language, Bachelor-Master-Doctorate programm*

Le paysage universitaire français et européen est en pleine reconfiguration du fait de l'application des principes croisés du système Licence Master Doctorat (LMD) et du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Des modifications de fond et de forme découlent de ces deux (r)évolutions, LMD et CECR concourant à une plus grande lisibilité des diplômes et des

certifications (en particulier dans le domaine des langues) et à une plus grande mobilité des étudiants à l'échelle européenne (Rosen, 2006a et 2007). Cette reconfiguration a-t-elle un impact sur les standards établis par les différentes formations, en particulier sur les critères retenus pour les écrits universitaires longs ? L'objectif est-il toujours la production en français et la diffusion d'un écrit relevant d'une « norme native académique » ? Deux enquêtes croisées nous permettront d'apporter des éléments de réponse à ces questions : une première enquête sera menée du côté des étudiants de M1 et de M2, francophones et non francophones, pour mettre au jour les difficultés liées à la rédaction d'écrits universitaires longs : les compétences linguistiques et la maîtrise avancée du code et des conventions académiques qu'exigent ces activités de rédaction complexes sont-elles uniquement en cause ? Les obstacles - linguistiques et autres - ne concernent-ils que les étudiants non francophones ? Une deuxième approche par questionnaire, menée du côté des enseignants (maître de conférences et professeurs des universités) intervenant dans des masters internationaux, visera à déterminer les évolutions éventuelles en matière d'évaluation des écrits universitaires longs (rapport de stage pour le M1 ; mémoire de recherche ou mémoire professionnel pour le M2), liées à l'accueil massif d'étudiants étrangers. Un fil conducteur provocateur soutiendra cette enquête : à l'heure du LMD et de la mobilité étudiante, assiste-t-on à la mise en place tacite de formations « à deux vitesses » (l'une pour les étudiants francophones avec de hautes exigences académiques ; l'autre, plus conciliante, pour les écrits des étudiants non francophones) ?

Partant des résultats de ces deux enquêtes croisées et dans l'ambition de renforcer la place du français dans la construction - universitaire - européenne, la dernière partie de l'article présentera les tenants et aboutissants de dispositifs pédagogiques mis en place en amont et en aval des formations de Masters pour parfaire les compétences des apprenants - non francophones et francophones.

## **1. Intégrer un cursus universitaire français à l'heure européenne**

L'accueil des étudiants étrangers dans les universités françaises est devenu un enjeu central dans les politiques d'ouverture à l'international de l'enseignement supérieur : les agences EDUFRANCE et EGIDE sont ainsi chargées respectivement de la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger et de la gestion des programmes de mobilité internationale. La question de la maîtrise de la langue française constitue néanmoins souvent un frein à l'accueil de ces étudiants étrangers, à tel point que l'on pourrait en venir à multiplier les cursus en anglais « pour attirer les meilleurs étudiants étrangers » (Herbillon, 2004 : 73)<sup>1</sup>. D'où une nécessaire révision des procédures d'évaluation des compétences en langue française tant à l'entrée qu'à la sortie du système français qui s'est articulée sur le CECR.

### **1.1. Des procédures d'évaluation des compétences en français calées sur le CECR**

Trois tests d'évaluation généralistes de français peuvent être actuellement demandés pour s'inscrire en premier cycle universitaire. Deux de ces tests sont proposés par le CIEP : le Test de Connaissance du Français (TCF) est conçu pour évaluer le niveau de français langue générale et/ou pour l'intégration dans les

Le CECR, un outil pour penser la place du français dans la construction universitaire européenne

2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycles des universités françaises ; le TCF pour la Demande d'Admission Préalable, créé pour répondre aux besoins des universités, est exclusivement réservé aux étudiants étrangers non ressortissants d'un pays francophone ou de l'Union européenne, désirant déposer une demande d'inscription en 1<sup>er</sup> cycle universitaire ou dans une école d'architecture. Le troisième test, proposé par la Chambre de Commerce Internationale de Paris, est le TEF (Test d'évaluation du français), conçu pour évaluer le niveau de français langue générale lors d'activités de compréhension et d'expression. Le tableau suivant synthétise la manière dont les niveaux définis par ces tests sont articulés sur le CECR.

Tableau 1 : Des tests de FLE articulés au CECR

CECR/Tests	A1		A2		B1	B2	C1	C2
TCF et TCF DAP	1 Élémentaire		2. Élémentaire avancé		3. Intermédiaire	4. Intermédiaire avancé	5. Supérieur	6. Supérieur avancé
TEF	Élémentaire		Intermédiaire			Supérieur		
	0+	1	2	3	4	5	6	

Ces tests ne devraient plus constituer un examen couperet (à géométrie variable actuellement, chaque filière et université déterminant son niveau d'entrée seuil en langue française), mais permettre de définir des programmes individualisés d'apprentissage du français à mettre en place à l'arrivée des étudiants étrangers, avec un objectif : la maîtrise du français à l'issue de leur séjour. Par ailleurs, les diplômes traditionnels de FLE qui dispensent les étudiants des tests d'évaluation<sup>2</sup> ont été également l'objet d'une refonte pour être compatibles avec les standards européens. Le tableau suivant présente l'articulation réalisée entre les niveaux de ces diplômes et ceux du CECR.

Tableau 2 : Des diplômes de FLE articulés au CECR

CECR / diplômes	A1	A2	B1	B2	C1	C2
DELFDALF	DELFA1	DELFA2	DELF B1	DELF B2	DALF C1	DALF C2
ADCUEFE			CPLF	DEF	DAEF	DSEF

Comparer les différents tests et diplômes de FLE à l'échelle européenne est ainsi devenu possible grâce à cette harmonisation des niveaux sur le CECR. Comme ce rapide panorama le laisse apparaître, la diversité règne en matière d'exigence de niveau de français en début et en fin de cursus et l'on en vient à se poser la question suivante : quel niveau de français est adéquat pour pouvoir suivre un cursus universitaire en français ?

## 1.2. Quel niveau de français pour suivre un cursus universitaire ?

Le détail de la répartition en trois niveaux (A, B et C) du CECR permet d'avancer dans cette réflexion. Le niveau A est celui de l'utilisateur/apprenant novice (niveau élémentaire). Le niveau B est celui de l'utilisateur/apprenant indépendant (niveau intermédiaire à avancé). On distingue les niveaux B1 (niveau seuil), niveau auquel

un apprenant peut soutenir une discussion, exprimer ce qu'il veut et se débrouiller même en cas de problème, et B2, le niveau avancé, celui de l'utilisateur/apprenant indépendant qui est à même de converser sans effort, d'argumenter et de prendre conscience de ses erreurs. Le niveau C est celui de l'utilisateur/apprenant expérimenté et comprend les niveaux C1, celui de l'utilisateur/apprenant autonome qui interagit avec aisance dans différents contextes et C2, le niveau auquel on considère que l'utilisateur/apprenant "maîtrise" la langue-culture.

L'on peut parfois, à la lecture des descripteurs, se demander combien de locuteurs natifs "maîtrisent" l'ensemble des éléments recensés. Un exemple va venir illustrer ce dernier point ; en production de l'écrit (écrire des essais et rapports), l'étudiant de niveau C2 peut « produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide. Il peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants » (CECR, 2001 : 52). L'on voit bien ici à quel point cet apprenant/utilisateur est « brillant », excelle dans différents domaines, notamment personnels et universitaires, et parvient à mobiliser tant ses compétences à communiquer langagièrement (linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques) que ses compétences générales individuelles (voir Riba, 2006). Une interprétation un peu moins « positive » verrait là un des travers du CECR et un risque potentiel : confondre compétence à communiquer et compétences « intellectuelles » et personnelles.

Toujours est-il que, selon cette description, c'est à ce niveau C2 qu'un étudiant semble posséder les outils linguistiques, méthodologiques et socioprofessionnels lui permettant de devenir un acteur social à part entière en général et de suivre des cours à l'université en particulier. Qu'en est-il sur le terrain ?

## **2. Une (double) enquête pour saisir la réalité du terrain**

### **2.1. Du côté des apprenants**

Une première enquête a été menée du côté des étudiants de M1 et de M2, francophones et non francophones, pour mettre au jour les difficultés liées à la rédaction d'écrits universitaires longs. Un questionnaire, sous forme de grilles d'auto-évaluation fondées sur les propositions du CECR et du Portfolio européen des langues pour l'Education supérieure (Conseil européen pour les langues, 2002) au niveau C2, a permis de recueillir les représentations des étudiants, francophones et non francophones, de M1 et de M2 FLE sur leurs capacités en matière de production (de l'écrit et de l'oral) et de réception (de l'écrit). Nous présenterons ci-dessous les résultats en deux temps complémentaires : en dégageant un profil général des étudiants non francophones puis en effectuant un zoom sur deux questionnaires s'inscrivant aux extrêmes de la moyenne ainsi déagée ; en effectuant ensuite, à titre de comparaison, la même analyse pour les représentations des étudiants francophones de ces mêmes cursus.

Les représentations des étudiants non francophones quant à leur maîtrise de la langue française (sur des critères de niveau C2) sont très marquées, comme l'indique le tableau suivant.

Représentations des étudiants non francophones (langue française)	☹	☺	☺
Activités de production écrite	27%	54%	19%
Activités de réception de l'écrit	44,75%	48%	7,25%
Activités de production orale	36%	56%	8%
En moyenne	36%	52,6%	11,4%

Les difficultés reconnues des étudiants non francophones se situent tant à l'écrit qu'à l'oral, ce que confirment les bilans suivants<sup>3</sup> : « Dans la production orale, j'arrive pas à présenter un sujet complexe pour bien répondre aux auditeurs. J'ai aussi du mal dans la rédaction de textes argumentatifs. En français, j'ai des difficultés pour exposer un thème ou commenter et discuter des articles » (M1, JX, chinoise) ; « Après avoir rempli cette questionnaire, je vois que souvent dans les cadres de production écrite et celle orale j'ai coché le niveau moyen, mais en réalité je suis plus faible en production écrite qu'en production orale. Le problème c'est que j'écris comme je parle en français. Mon objectif est la production écrite » (M1, KD, hongroise).

De surcroît, la majorité des étudiants (52,6%) estime ne pas avoir les capacités décrites dans le CECR et dans le PEL comme relevant du niveau C2 de compétence en langue-culture. Dans une filière de M1 FLE, professionnalisante, la maîtrise de la langue s'accompagne de deux enjeux majeurs : la langue est non seulement un outil indispensable dans la réalité universitaire, mais elle constitue également l'outil professionnel de ces (futurs) enseignants. C'est ce que synthétise parfaitement cette étudiante chinoise quand elle effectue un bilan de ses points faibles : « Tout d'abord, c'est mon niveau de français. Je peux me débrouiller tout seul pour la vie et l'étude en France, mais ce n'est pas suffisant pour d'être un professeur français. Et puis je veux bien m'entraîner la confiance en moi pour expliquer devant tout le monde en la langue française » (M1, YD).

Pour nuancer ces moyennes, un zoom peut être réalisé sur des profils « extrêmes » (en l'occurrence ceux d'une Hongroise, KD et d'une Russe, OG) comparant ici leurs performances en langue maternelle et en langue française.

Représentations du profil de deux étudiantes non francophones		☹		☺		☺	
		fr	LM	fr	LM	fr	LM
M1, KD	Activités de production écrite	45%		45%	36%	10%	64%
	Activités de réception de l'écrit	75%		25%	75%		25%
	Activités de production orale			86%		14%	100%
	En moyenne	40%		52%	37%	8%	63%
M1, OG	Activités de production écrite	36,5%	18%	36,5%	36,5%	27%	45,5%
	Activités de réception de l'écrit	100%			75%		25%
	Activités de production orale	71,5%	28,5%	14,2%	43%	14,2%	28,5%
	En moyenne	69,5%	15,5%	17%	51,5%	13,5%	33%

Les profils sont certes différenciés (l'étudiante hongroise auto-évaluant même sa capacité de production orale comme relevant du niveau C2), le point commun étant tout de même que les activités de réception de l'écrit sont les plus complexes. Ces résultats nous ont incités à effectuer un zoom sur les représentations des étudiants non francophones par rapport à leur langue maternelle.

Représentations des étudiants non francophones (langue maternelle)	☹	☺	☺
Activités de production écrite	11,75%	33,75%	54,5%
Activités de réception de l'écrit	3%	50%	47%
Activités de production orale	6%	28%	60%
En moyenne	9%	37%	<b>54%</b>

La comparaison (langue maternelle/langue française) favorise ici une estimation positive des compétences en langue maternelle : plus de la moitié des non-francophones estiment ainsi avoir acquis les compétences de niveau C2. A titre de comparaison, qu'en est-il du côté des étudiants francophones ?

Représentations des étudiants francophones (langue française)	☹	☺	☺
Activités de production écrite	14%	39%	47%
Activités de réception de l'écrit	12,5%	43%	44,5%
Activités de production orale	12%	<b>62%</b>	26%
En moyenne	12,8%	<b>48%</b>	39,2%

Un chiffre intéressant que nous avons marqué en gras dans le tableau est celui concernant les représentations en matière de production orale : le manque d'assurance est souvent avancé dans les points faibles, à l'appui de ces auto-évaluations mitigées : « Je n'ai pas assez confiance en ce que je dis, en moi » (M1, AD), « Je manque de précision. Mes propos ne sont pas toujours explicites. Je manque cruellement d'assurance » (M1, NK) ; « Parler devant un auditoire non-familier est perturbant. Ce qui aboutit à une exposition de mes arguments qui se trouve erronée. Je perd mes moyens et il devient difficile de faire passer le message que je m'étais fixée au préalable » (M1, SK) ; « A l'oral ; les situations de stress comme celles propres aux concours de la fonction publique me font perdre ma clarté et m'empêchent de mettre en valeur les points importants » (M2, JFB).

La moyenne est également intéressante à commenter : la majorité des étudiants (48%) estime ne pas avoir les capacités décrites dans le CECR et dans le PEL comme relevant du niveau C2 de compétence en langue-culture. Des profils extrêmes peuvent être distingués dans ces moyennes, comme le met en évidence la confrontation des deux profils suivants.

Représentations de deux étudiants francophones		☹	☺	☺
M1, FT	Activités de production écrite			100%
	Activités de réception de l'écrit		50%	50%
	Activités de production orale		71%	29%
	En moyenne		40%	<b>60%</b>
M1, EJ	Activités de production écrite	73%	18%	9%
	Activités de réception de l'écrit	50%	50%	
	Activités de production orale	<b>85%</b>	15%	
	En moyenne	<b>69%</b>	28%	3%

Les tendances précédemment mises au jour, notamment le manque de confiance en soi à l'oral, se retrouvent dans ces deux profils. Le bilan effectué par l'un de ces étudiants est également instructif (nous le reproduisons dans son intégralité ci-dessous).

M1, EJ
Mes points forts « je suis observatrice »
Mes points faibles et/ou ce que je souhaiterais travailler en priorité (mes objectifs) « Je ne sais pas exprimer de manière nette et précise ce que je pense, les idées que j'ai en tête (depuis toujours) » « * objectif → dépasser ma peur d'écrire. Je veux tellement faire bien que je n'aime pas à écrire » « * travailler ma mémoire, j'oublie tout (même les informations concernant mes passions) et cela est un gros problème ».

Tant du côté des étudiants non francophones que francophones, le niveau C2 de maîtrise de la langue-culture française semble ainsi difficile à atteindre, voire illusoire. Ce qui change d'un groupe à l'autre est l'inversion (en effet de miroir inversé) entre ce qui est maîtrisé (39,2% pour les francophones vs 11,4% pour les non francophones) et ce qui n'est pas maîtrisé (12,8% pour les francophones vs 36% pour les non francophones). La confiance en soi est un facteur avancé dans les deux groupes - un facteur qui va sans doute dans le sens d'une auto-évaluation biaisée des capacités.

Quelle est l'attitude des enseignants face à ces difficultés reconnues des étudiants, en particulier non francophones ?

## 2.2. Du côté des enseignants

Une deuxième approche par questionnaire a été menée du côté des enseignants (maître de conférences et professeurs des universités)<sup>4</sup> intervenant dans des masters internationaux, et vise à déterminer les évolutions éventuelles en matière d'évaluation des écrits universitaires longs (rapport de stage pour le M1 ; mémoire de recherche ou mémoire professionnel pour le M2), liées à l'accueil massif d'étudiants étrangers.

Une première approche générale (en réponse à l'assertion suivante : « en général, j'ai plus d'indulgence quand je corrige les travaux des étudiants non francophones ») conforte l'idée d'un traitement différencié des productions des étudiants francophones et non francophones.

<i>je ne sais pas</i>	<i>non, je ne suis pas d'accord</i>	<i>peut-être, je ne suis pas sûr(e)</i>	<i>oui, je suis d'accord</i>
	M1 : 10% M2 : 10%	M1 : 40% M2 : 30% D : 30%	M1 : 50% M2 : 30% D : 20%

Deux réactions de professeurs des universités, qui donnent le ton, peuvent être citées intégralement à titre de commentaire :

« Je constate qu'il y a des étudiants non natifs qui ont beaucoup de problèmes d'écriture à différents niveaux (cohérence, planification, progression thématique, procédés expressifs, syntaxe, orthographe). Je n'ai jamais eu d'étudiants sans « erreurs » orthographiques, ni natifs ni non natifs. Je donne plus d'importance aux questions stylistiques et de lisibilité. Ma tendance est de ne pas accorder une

importance capitale aux questions orthographiques dans les versions préliminaires ni pour les natifs ni pour les non natifs, sauf si les textes sont illisibles. En général, j’essaie de m’adapter aux capacités initiales des étudiants » (PU, JD).

« Pour les étudiants non francophones, cela dépend totalement, je dirais que je suis plus indulgente pour tout » (PU, MB).

L’analyse suivante vient confirmer et affiner ce premier constat (seuls les résultats les plus représentatifs ont ici été retenus).

Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	<i>je ne suis pas</i>	<i>non, je ne suis pas d'accord</i>	<i>peut-être, je ne suis pas sûr(e)</i>	<i>oui, je suis d'accord</i>
Mes attentes et exigences (« normatives ») sont différentes lorsque je corrige les écrits universitaires longs (mémoire de recherche ou mémoire professionnel, thèse) d'un non-natif quand il s'agit :				
- d'erreurs de français (orthographe, accords, etc.)		M1 : 10% M2 : 10%	M1 : 40% M2 : 30% D : 30%	M1 : 50% M2 : 30% D : 20%
- de la structuration pragmatique « à la française » du travail		M1 : 10% M2 : 20% D : 10%	M1 : 40% M2 : 40% D : 40%	M1 : 20% M2 : 10% D : 10%
- de la formulation de la problématique		M1 : 50% M2 : 50% D : 40%	M1 : 20% M2 : 10% D : 10%	
- des lectures à effectuer		M1 : 30% M2 : 20% D : 30%	M1 : 30% M2 : 40% D : 20%	M1 : 20% M2 : 10%
- du recueil de corpus		M1 : 40% M2 : 40% D : 50%	M1 : 30% M2 : 30% D : 10%	M1 : 10%
- de la conclusion		M1 : 50% M2 : 50% D : 40%	M1 : 30% M2 : 20% D : 20%	
- de la mise en pages du travail		M1 : 70% M2 : 70% D : 50%	M1 : 10% M2 : 10% D : 10%	

Ces résultats permettent de nuancer le premier constat global et d’avancer qu’il y a des attentes normatives différentes envers les productions des étudiants non francophones sur certains aspects uniquement : de manière consensuelle, quand il s’agit d’erreurs de français (orthographe, accords) n’entravant pas la compréhension du message et de manière plus ponctuelle quand il s’agit de la structuration pragmatique des travaux rendus. En revanche, dès que les questions de présentation et de méthodologie de la recherche sont en jeu, la majorité des enseignants se prononce en faveur d’une équité des évaluations entre productions de francophones et de non-francophones.

Pour reformuler ce constat dans les termes du CECR, un niveau B2 en matière de corrections grammaticale et orthographique est donc acceptable, selon les descripteurs suivants :



Descripteurs du niveau B2	
Correction grammaticale (CECR, p. 90)	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
Maîtrise de l'orthographe (CECR, p. 92)	Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exacts mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.

En revanche, les attentes et exigences en matière de méthodologie du travail universitaire sont identiques pour les francophones et pour les non-francophones, et sont en partie ciblées dans les descripteurs du niveau C2 (par exemple la capacité à rédiger « des textes scientifiques dans [le] domaine de spécialisation en vue d'une publication », Conseil européen pour les langues : liste de repérage pour l'auto-évaluation, niveau C2).

Partant des résultats de ces deux enquêtes croisées et dans l'ambition de renforcer la place du français dans la construction - universitaire - européenne, des propositions de dispositifs pédagogiques peuvent être avancées, en amont et en aval de la formation des étudiants non-francophones (et dont les étudiants francophones peuvent bénéficier en contre-coup), pour permettre une véritable aide à la réussite.

### 3. Deux propositions de dispositifs pédagogiques pour renforcer la place du français dans la construction - universitaire - européenne

La dernière partie de l'article présentera succinctement les tenants et aboutissants de dispositifs pédagogiques mis en place en M1 et en M2 pour parfaire les compétences en français des apprenants : en amont des formations universitaires, un dispositif visant une intégration réussie des étudiants non francophones dans les cursus universitaires et en aval un portfolio visant à soutenir les efforts des étudiants - francophones et non francophones - engagés dans ces masters (portfolio POLCA - **P**Ortfolio en **L**angues et **C**ompétences ciblant l'**A**uto-évaluation, l'autonomisation et les apprentissages - pour le M1 par exemple).

#### 3.1. En amont de l'intégration universitaire

La première piste concerne la mise en place de tâches-problèmes, créant un lien entre approche théorique du CECR et pratiques de classe. Conçue comme dispositif d'accompagnement d'étudiants étrangers suivant des cours dans un département de FLE et à l'université, une telle approche a été réalisée pour l'enseignement/apprentissage de la méthodologie du travail universitaire aux niveaux B2 et C1, avec comme objectif de faciliter le processus de décentration nécessaire et préalable à une intégration réussie à l'université. Ce dispositif comprend dans sa première phase une analyse des objectifs-obstacles et dans la deuxième phase la réalisation conséquente d'activités comprenant une facette

méthodologique (comprendre un cours magistral, savoir prendre des notes, développer des stratégies de lecture, faire une recherche à la bibliothèque universitaire, rédiger une dissertation, rédiger un compte rendu, faire un exposé), et une facette interactive (interagir avec l'administration universitaire, interagir avec les étudiants français, interagir avec les enseignants français). Même si certains éléments ont échappé à l'analyse initiale (en particulier la gêne, voire le choc interculturel, engendrés par le comportement des étudiants français tels que les bavardages et les retards et, dans une moindre mesure, des enseignants français - peu d'aide visuelle et de notes au tableau, ainsi qu'une relative attitude décontractée), un tel dispositif s'est révélé bénéfique selon les étudiants : il leur a permis de prendre progressivement conscience des éléments à intégrer pour accomplir leur tâche jusqu'au bout du semestre et de partir mieux armés pour suivre d'autres cours d'université (Rosen, 2006b).

### 3.2. En aval de la formation

Une deuxième piste passe par la mise en place en M1 FLE, pour l'ensemble des étudiants, d'un Portfolio en Langues et Compétences ciblant l'Auto-évaluation (POLCA) dont la spécificité est l'adaptation de grilles d'auto-évaluation à des compétences spécifiques dans la formation de M1 FLE comme les compétences rédactionnelles mises en œuvre lors de l'écriture du rapport de stage, visant à faire émerger les zones de tensions entre normes et représentations (voir également à ce sujet Oudart et Verspieren, 2006). Les constituants même de POLCA, notamment le journal d'étonnement, le journal d'observation, l'abécédaire contextuel et le glossaire évolutif sont mis au service du processus d'auto-évaluation plaçant ainsi l'étudiant - apprenant dans toute sa complexité (sociale, culturelle, professionnelle, langagière) - au cœur même de sa formation professionnalisante. Ces micro-outils permettent donc d'appréhender de façon dynamique les compétences auto-évaluées. A la fois portfolio-référence, portfolio d'apprentissage (c'est-à-dire un outil de positionnement de l'étudiant en termes de capacité à faire : suis-je capable de ... ?) et outil de réflexion sur la façon de s'approprier les contenus de la formation (comment est-ce fait ?), le POLCA est ainsi l'occasion pour chaque étudiant de faire le point sur ses compétences, de pointer le cas échéant des dimensions à parfaire et de se donner les moyens de se perfectionner...voire d'atteindre un idéal niveau C2 (Barbot & Rosen, 2007 ; Canon, Reinhardt & Rosen, à paraître).

### Conclusion

Ainsi la reconfiguration du paysage universitaire français liée à la mise en place du système LMD et des principes du CECR a-t-elle un impact sur les standards établis par les différentes formations, en particulier sur les critères retenus pour les écrits universitaires longs : l'objectif est certes toujours la production en français et la diffusion d'un écrit relevant d'une « norme native académique », mais la marge de manoeuvre liée à la correction grammaticale et à la maîtrise de l'orthographe, en particulier pour les étudiants non francophones est importante puisqu'un niveau B2 de compétences est toléré. Deux enquêtes croisées nous ont permis de parvenir à ce constat : une première enquête, menée du côté des étudiants de M1 et de M2, francophones et non francophones, a permis de

mettre au jour les difficultés liées à la rédaction d'écrits universitaires longs : les compétences linguistiques, la maîtrise avancée du code et des conventions académiques qu'exigent ces activités de rédaction complexes mais également la confiance en soi ont été reconnues par des étudiants n'auto-évaluant majoritairement pas leurs capacités en français comme relevant du niveau C2 (ces obstacles, de différents ordres, ne concernant pas que les étudiants non francophones). Une deuxième approche par questionnaire, menée du côté d'enseignants intervenant dans des masters internationaux, a permis de déterminer les évolutions en matière d'évaluation des écrits universitaires longs, liées à l'accueil massif d'étudiants étrangers : à l'heure du LMD et de la mobilité étudiante, ce n'est pas tant à la mise en place tacite de formations « à deux vitesses » (l'une pour les étudiants francophones avec de hautes exigences académiques ; l'autre, plus conciliante, pour les écrits des étudiants non francophones) que l'on assiste qu'à une plus grande tolérance concernant la maîtrise de la grammaire et de l'orthographe des étudiants.

Si l'on souhaite alors renforcer la place du français dans la construction - universitaire - européenne, des dispositifs pédagogiques doivent être mis en place pour aider les étudiants à réussir leur cursus...et à parfaire leur maîtrise de la langue (parfois leur dernière chance de remédiation avant l'entrée sur le marché du travail). Que l'on agisse en amont en permettant aux étudiants non francophones de se préparer à la réalité des différentes facettes de la vie universitaire ou en aval avec la mise en place d'un portfolio tel le POLCA, l'objectif est le même : permettre aux étudiants de gagner davantage de confiance en leurs capacités rédactionnelles et professionnelles et d'atteindre en fin de M2 l'ambitieux niveau C2 de maîtrise de la langue culture profilé par le CECR.

## Notes

<sup>1</sup> Rapport sur l'enseignement supérieur en Europe présenté par M. Michel Herbillon et consultable à l'adresse suivante : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/europe/rap-info/i1927.asp>

<sup>2</sup> DELF/DALF et les diplômes de l'ADCUEFE - Certificat pratique de langue française, Diplôme d'études françaises, Diplôme avancé d'études françaises ou Diplôme supérieur d'études françaises.

<sup>3</sup> Les propos des étudiants sont ici retranscrits à l'identique et suivis d'une identification comprenant l'année, M1 ou M2, les initiales de l'auteur et la nationalité pour les étudiants non francophones. 23 questionnaires d'étudiants francophones et 8 questionnaires d'étudiants non francophones (de nationalités grecque, lituanienne, marocaine, russe, chinoise et hongroise) de M1 et de M2 ont été ici analysés.

<sup>4</sup> 17 questionnaires ont été analysés (ceux de 13 maître de conférences et de 4 professeurs des universités, de sciences du langage et de sciences de l'éducation).

## Bibliographie

Barbot, M.-J., Rosen É. 2007. « Élaboration d'un processus d'auto-évaluation et outillage en formation d'enseignants en master ». *Les Cahiers THEODILE*, n° 8, pp. 101-126.

Canon, C., Reinhardt C., ROSEN É. à paraître. « Connais-toi toi-même. Le portfolio dans la formation des enseignants ». *Französisch Heute*.

Conseil européen pour les langues. 2002. *Portfolio européen des langues. Enseignement supérieur*. Berne : Editions scolaires du canton de Berne.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Oudart, A.-C., Verspieren M.-R. 2006. « "Rapport de stage" et "mémoire professionnel" entre normes et représentations ». *Lidil*, n° 34, pp. 31-48.

Riba, P. 2006. « Le portrait robot de Monsieur C2 ». *Le français dans le monde*, n° 344, pp. 28-29.

Rosen, É. 2006a. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international.

Rosen, É. 2006b. « À propos d'une tâche-problème conçue pour un enseignement/apprentissage de la méthodologie du travail universitaire au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues ». *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXI, n° 1, pp. 69-80.

Rosen, É. 2007. « La formation initiale des enseignants de FLE à l'heure européenne : impacts croisés du système LMD et du *Cadre européen commun de référence pour les langues* ». *Le français dans le monde Recherches et applications*, pp. 25-35.