

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES: ANALYSE DES COMPÉTENCES DE « PRODUCTION ÉCRITE » DU NIVEAU C1 DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE CROATE

1 INTRODUCTION

Paru en 2001, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) a marqué un grand renouveau pour l'enseignement/apprentissage des langues. En partant de la perspective que la connaissance d'une langue n'est pas un tout indissociable mais qu'on peut la concevoir comme un ensemble structuré de différentes compétences dont les niveaux de maîtrise varient chez un même utilisateur de la langue, les auteurs du CECRL ont élaboré l'échelle de maîtrise des compétences, articulée en six niveaux (de A1 à C2). C'est précisément pour cette échelle commune, qui se veut indépendante des langues considérées, que le CECRL est le plus connu et le plus sollicité.

Cependant, les auteurs du CECRL soulignent l'importance de la sensibilisation à la notion de la culture et de l'interculturel :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle (CECRL 2001 : 83).

En effet, dans la pratique de l'enseignement/apprentissage des langues il faut tenir compte du contexte social et culturel de l'apprenant, ainsi que de relations diverses entre son pays et le pays dont il apprend la langue, y compris les relations entre leurs cultures scolaires respectives. Selon nous, celles-ci entrent surtout en jeu quand il s'agit des compétences de production écrite.

Dans les descripteurs concernant la production écrite de l'échelle globale des niveaux communs de compétences, l'utilisateur de la langue du niveau C1 est censé avoir les compétences lui permettant de répondre au profil suivant :

* *Adresses des auteurs* : Francuska alijansa Zagreb, Ulica Ante Kovačića 4, 10000 Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Croatie. Courriels : marija.spajic@yahoo.com, yvonne.vrhovac@zg.t-com.hr.

Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire (CECRL 2001 : 27).

Il est évident que les compétences nécessaires pour atteindre ce niveau sous-entendent un savoir-faire scriptural et une compétence pragmatique assez développés.

Bouchard souligne que

Si le savoir-faire communicatif oral correspond à la culture linguistique de l'individu, en revanche, son expérience de l'écrit trouve son origine dans sa culture scolaire (Bouchard 2005 : 245).

L'activité langagière de production écrite est donc susceptible de donner à repérer les manifestations de cette culture.

Pour ce qui est de l'expérience de l'écrit des apprenants issus du contexte scolaire croate traditionnel, elle est, pour ainsi dire, plutôt pauvre. À la différence du système scolaire français par exemple, où l'enseignement/apprentissage s'appuie largement sur l'explication des textes écrits et où les élèves sont constamment incités à s'exprimer à l'écrit (et également dans le cadre de disciplines non linguistiques), les pratiques scolaires croates se focalisent de préférence sur l'oral. En conséquence, les apprenants croates ne sont pas en mesure de développer, lors de leur scolarisation officielle, des aptitudes cognitives et des compétences discursives nécessaires pour répondre aux exigences des descripteurs de la production écrite pour les niveaux C1 et C2, voire même de ceux du niveau B2. Certes, l'introduction du baccalauréat national en 2010 a dû donner lieu à certains changements puisque, dans le cadre de l'épreuve écrite en langue maternelle, les candidats sont obligés de rédiger une dissertation. Malgré cela, étant donné que le niveau C1 en langue étrangère est rarement atteint à l'issue du lycée, on peut se douter que la plupart des apprenants croates actuels de ce niveau se heurtent à des difficultés dues à leur culture scolaire.

L'objectif de cet article est de reconsidérer les descripteurs de production écrite du niveau C1 dans le contexte scolaire croate. Dans ce but, nous avons conçu la présente recherche en partant de l'hypothèse qu'il faut mettre en question le savoir-faire scriptural et les compétences pragmatiques des apprenants croates quand on leur demande d'atteindre le niveau C1 en production écrite.

Après la présentation de la méthodologie dont nous nous sommes servis pour vérifier notre hypothèse, nous exposerons les résultats obtenus, afin de pouvoir, en conclusion, fournir des pistes de réflexion qui pourraient donner lieu, nous l'espérons, à d'autres recherches sur ce sujet.

2 RECHERCHE

2.1 Méthodologie et sujets

Pour entreprendre notre recherche, nous avons eu recours à :

- un questionnaire, auquel ont répondu 28 apprenants âgés de 22 à 50 ans. Ils sont 21 à fréquenter un cours de français à l'Alliance française de Zagreb et à l'école des langues étrangères de la Faculté des sciences humaines et sociales de Zagreb, et 7 à faire des études de langue et littérature françaises à la Faculté des sciences humaines et sociales de Zagreb.
- deux interviews : l'une avec une enseignante de français à l'Alliance française de Zagreb et l'autre avec une lectrice française enseignant aux étudiants de français croates à la Faculté des sciences humaines et sociales de Zagreb.

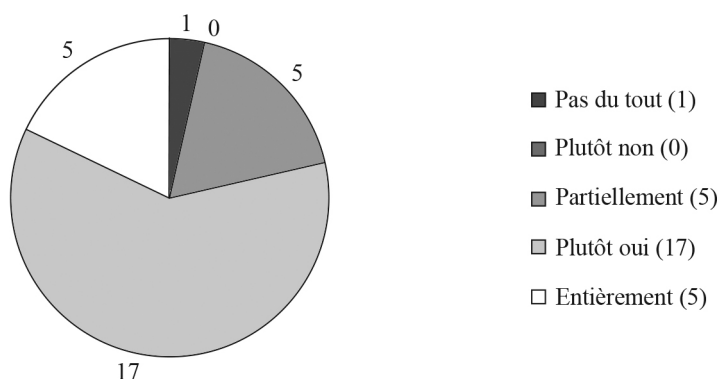
2.2 Résultats et discussion

2.2.1 Questionnaire

Tous les apprenants ont rempli le même questionnaire¹ contenant 17 questions. Dix questions leur proposaient de répondre selon une échelle de 5 degrés (*pas du tout, plutôt non, plutôt oui, partiellement, entièrement*). À 2 questions il fallait répondre par *oui* ou par *non*, 1 question leur proposait d'évaluer l'importance de 4 composantes de la production écrite et 1 question leur demandait d'évaluer leur niveau en compréhension et productions orales et écrites. Finalement, 3 questions donnaient lieu à une réponse libre.

Par la suite nous exposerons et examinerons les résultats qui nous paraissent les plus pertinents².

1. À quel point connaissez-vous le CECRL et les six niveaux qu'il propose?



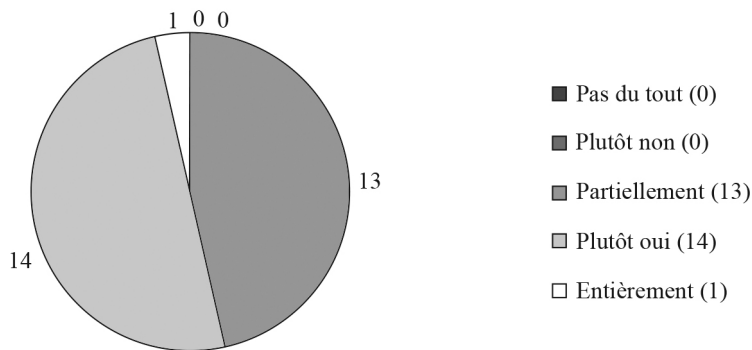
Graphique 1 – Question 1

1 Voir le questionnaire en annexe.

2 Voir l'annexe pour les graphiques avec les résultats à toutes les questions.

Avec cette première question nous voulions voir à quel point les apprenants étaient familiarisés avec le CECRL et son échelle de maîtrise des compétences. Le graphique nous montre que tous les apprenants connaissent le CECRL, la plupart à un haut degré, ce qui était attendu, vu le profil des apprenants.

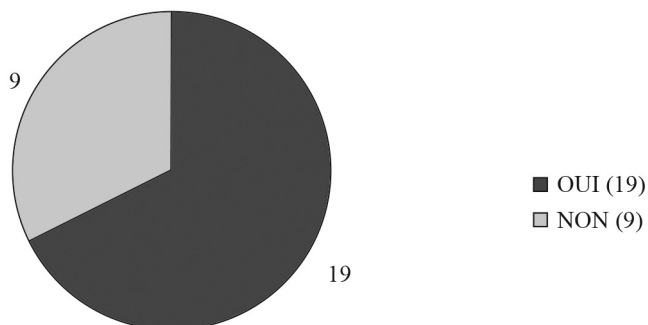
4. Pensez-vous posséder les compétences de ce descripteur?



Graphique 4 – Question 4

Les apprenants répondaient à la question 4 après avoir lu le descripteur concernant la production écrite de l'échelle globale des niveaux communs de compétences (CECRL 2001 : 27). Nous voulions les amener ainsi à entrer dans la problématique de notre recherche. Le graphique nous montre des résultats partagés, une faible majorité des apprenants ayant répondu par *plutôt oui*, 13 par *partiellement* et 1 par *entièrement*. Seul 1 apprenant ayant répondu par *entièrement*, les résultats reflètent l'attitude prépondérante des apprenants, selon laquelle ils ne pensent pas posséder les compétences exigées par le descripteur. En outre, ces résultats semblent être quelque peu divergents de ceux de la question 5 (ci-dessous), mais c'est peut-être dû à la façon dont les questions sont formulées, ainsi qu'aux différents savoir-être des apprenants.

5. Certaines compétences vous posent-elles des difficultés?

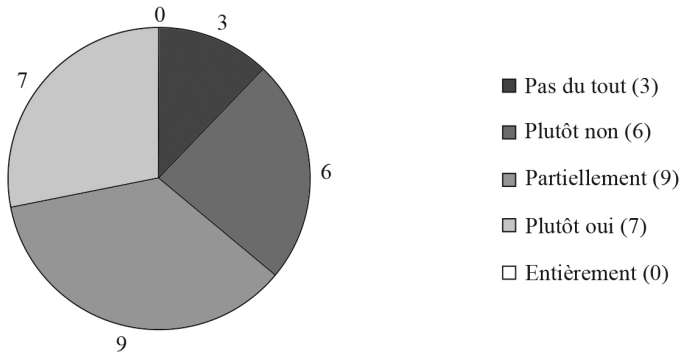


Graphique 5 – Question 5

Les résultats de la question 5 confirment nos prévisions : la majorité des apprenants rencontrent des difficultés à atteindre les compétences du descripteur en question.

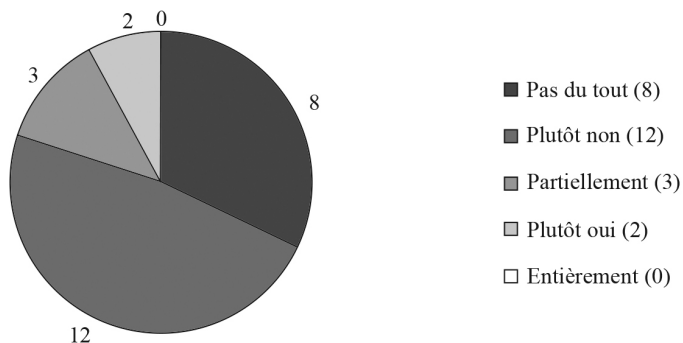
La question 6 étant ouverte (*Si oui, lesquelles ?*), les apprenants y répondaient librement. Sept apprenants n'ont rien répondu, ayant choisi *non* comme réponse à la question précédente. Un apprenant, qui a également répondu négativement à la question 5, a pourtant précisé qu'il ne pensait pas pouvoir assez bien écrire sur des sujets complexes. Cinq apprenants ont répondu que c'étaient la synthèse et l'essai qui leur posaient des difficultés. En effet, l'épreuve de production écrite du DALF au niveau C1 comporte la rédaction d'une synthèse et d'un essai. Quatre apprenants ont cité le vocabulaire, 3 le style adapté au destinataire, 3 la grammaire, 1 « la construction d'un texte clair et bien structuré », et 1 la « communication formelle et informelle ». Trois apprenants ont cité également les difficultés qu'ils rencontrent à exprimer et souligner leurs points de vue de manière claire et simple. Finalement, 1 apprenant a affirmé que les difficultés qu'il rencontre n'ont rien à voir avec la langue, mais avec le sujet, s'il ne le trouve pas intéressant. On pourrait en conclure que la majorité des difficultés citées relèvent du domaine des compétences pragmatiques et sociolinguistiques.

7. Ces difficultés les rencontrez-vous uniquement en situation de production écrite en langue étrangère?



Graphique 6 – Question 7

8. Ces difficultés persistent-elles même en situation de production écrite en langue maternelle?



Graphique 7 – Question 8

Avec les questions 7 et 8, nous voulions vérifier si les difficultés rencontrées étaient liées uniquement à la situation de production écrite en langue étrangère, ou si elles étaient plutôt générales. Les graphiques nous montrent que les réponses à ces deux questions sont quelque peu contradictoires, ce qui est peut-être dû à l'ambiguïté de la question 7, ce dont nous n'avions pas conscience (les apprenants ont pu la comprendre de deux façons suivantes : *Ces difficultés les-rencontrez-vous uniquement en situation de production écrite en langue étrangère, ou aussi en situation de production orale, par exemple ?* ou : *Ces difficultés les rencontrez-vous uniquement en situation de production écrite en langue étrangère, ou aussi en situation de production écrite en général ?*). Par ailleurs, le nombre assez élevé d'apprenants qui ont répondu négativement à la question 8 (8 *pas du tout* et 12 *plutôt non*) semble contester notre hypothèse. Néanmoins, cette attitude provient peut-être du contexte scolaire dont les apprenants sont issus et où, puisqu'ils se sont rarement trouvés en situation de production écrite comparable à celle de l'épreuve écrite dans le cadre de l'examen de DALF par exemple (rédiger une synthèse ou un essai en suivant des règles bien précises), ils n'ont pas pris conscience de ces difficultés. Par conséquent, en se heurtant à ces difficultés de manière consciente pour la première fois dans le cadre de leur cours de langue étrangère, on peut supposer que c'est pour cela qu'ils ne les relient qu'à ce contexte.

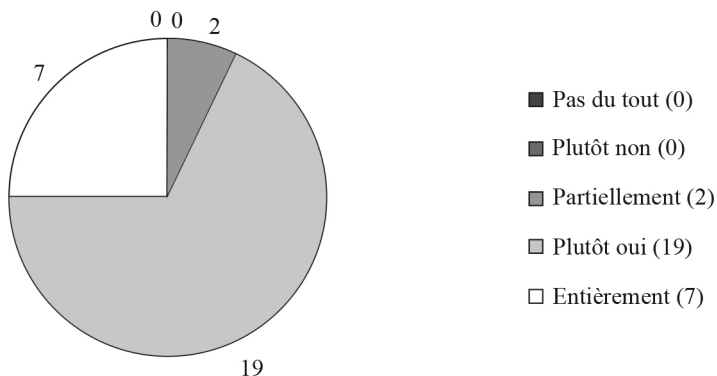
La question 9 (ci-dessous) a également donné lieu à un malentendu imprévu, car 10 apprenants ont évalué l'importance des composantes proposées de manière absolue, tandis que nous nous attendions à une évaluation d'importance où il fallait attribuer les numéros de 1 à 4 à chaque composante proposée, 1 étant le moins important et 4 le plus important. Les réponses des 18 apprenants qui ont procédé comme prévu ont donné le résultat suivant :

| COMPOSANTE | Cohérence et cohésion du texte | | | | Correction grammaticale | | | | Orthographe | | | | Richesse du vocabulaire | | | |
|--|--------------------------------|---|---|----------|-------------------------|---|----------|---|-------------|---|---|---|-------------------------|----------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Le numéro à attribuer | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Le nombre d'apprenants ayant choisi le nombre concerné | 6 | 2 | 1 | 9 | 3 | 5 | 8 | 2 | 8 | 3 | 3 | 4 | 1 | 8 | 6 | 3 |

Tableau 1 – Question 9 (*En situation de production écrite, lesquelles de ces composantes trouvez-vous plus importantes ? Numérotez du plus important au moins important, 1 étant le moins important et 4 le plus important.*)

Tandis que le plus grand nombre des apprenants (9) attribue le plus d'importance à la composante discursive (cohérence et cohésion du texte), ils sont quand même assez nombreux à y attribuer le moins d'importance (6). En outre, 8 apprenants placent la correction grammaticale au deuxième rang d'importance, contre 6 qui y placent la richesse du vocabulaire, ce qui semble refléter l'insistance traditionnelle sur la faute morphosyntaxique.

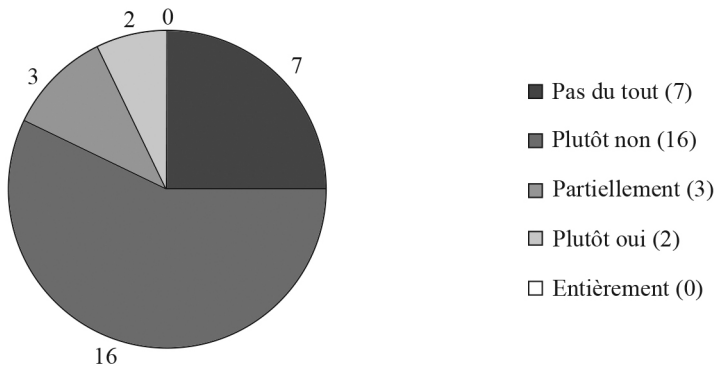
10. Avez-vous une idée claire de ce que c'est qu'un texte clair et bien structuré?



Graphique 8 – Question 10

Ce graphique nous démontre qu'une large majorité pense savoir ce qu'est un texte clair et bien structuré, ce qui semble contester notre hypothèse. Toutefois, il sera intéressant de le reconsidérer plus bas, par rapport aux résultats de la question 13.

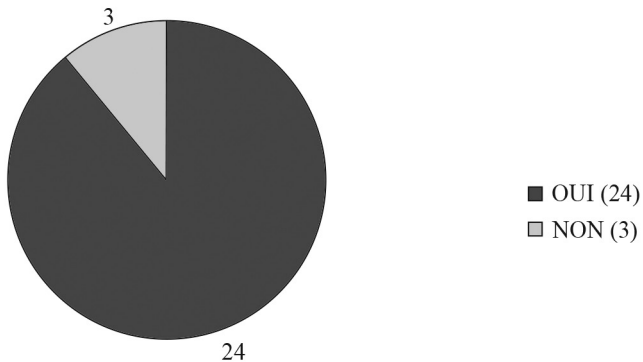
11. Pendant votre parcours scolaire, avez-vous eu le sentiment d'avoir suffisamment développé vos compétences en production écrite?



Graphique 9 – Question 11

En revanche, les résultats de la question 11 ne nous surprennent pas, seuls 5 apprenants affirmant qu'ils ont le sentiment d'avoir suffisamment développé leurs compétences en production écrite.

12. Avez-vous jamais eu des consignes claires comment bien structurer un texte?



Graphique 10 – Question 12

Quant aux résultats de la question 12, il est intéressant de les envisager par rapport aux réponses de la question 13 (*Si oui, dans le cadre de quel(le) matière/cours/autre ?*) : seuls 2 apprenants ont cité les cours au lycée, 2 le cours d'allemand, et un autre, âgé de 47 ans, cite la matière « La culture de parler, lire et écrire ». Deux apprenants citent les cours de croate, mais ne précisent pas si c'était au lycée. Deux apprenants citent les cours d'anglais et 1 apprenant un stage de préparation de la documentation pour les affaires européennes (en français). Trois apprenants (étudiants de français à la Faculté des sciences humaines et sociales de Zagreb) citent les cours avec les locuteurs natifs enseignants de FLE, engagés à la Faculté, et 3 (aussi étudiants de français à la Faculté des sciences humaines et sociales de Zagreb) les cours de langue française. Sept apprenants citent les cours à la faculté, 2 précisant qu'il s'agissait des études en journalisme. Finalement, 14 apprenants ont cité le cours de français comme le contexte où ils ont eu des consignes claires pour bien structurer un texte.

Ces résultats mettent en perspective ceux de la question 10 : si la majorité des apprenants pensent avoir une bonne idée de ce qu'est un texte clair et bien structuré, ce n'est pourtant qu'une minorité qui l'a acquise dans le cadre de leur scolarisation au niveau des cycles du primaire et du secondaire.

Vu les résultats du questionnaire, on pourrait en tirer les conclusions suivantes : la majorité des apprenants interrogés, bien qu'affirmant que certaines compétences du descripteur de production écrite leur posent des difficultés, pensent savoir ce qu'est un texte clair et bien structuré. Toutefois, comme dans la majorité des cas ils n'ont pas eu de consignes claires pour bien structurer un texte dans le cadre de leur scolarité (primaire et secondaire), ils sont obligés d'y remédier ailleurs et/ou ultérieurement, notamment dans le cadre du cours de langue étrangère. Autrement dit, s'il veut atteindre le niveau C1 en production écrite en langue étrangère, un apprenant croate est susceptible de devoir consacrer plus de temps et d'énergie qu'un apprenant provenant d'une culture scolaire plus focalisée sur l'écrit. Cela nous amène à supposer que l'enseignant de langue étrangère joue un rôle très important dans le développement des compétences scripturales des apprenants croates.

2.2.2. Interviews

2.2.2.1 Interview avec Sonja Granić Stević, enseignante à L'Alliance française de Zagreb

Nous avons fait notre première interview avec Sonja Granić Stević, enseignante à L'Alliance française de Zagreb disposant d'une grande expérience, qui enseigne le français aux fonctionnaires croates (âgés de 30 à 55 ans) et les motive systématiquement à passer les examens de DELF/DALF. En voici les parties les plus intéressantes :

Quelle est votre expérience générale quand il s'agit de préparer les apprenants pour l'épreuve de production écrite dans le cadre de l'examen de DALF ?

Sans préparations pour les examens de DELF/DALF, il serait pratiquement impossible pour les candidats de réussir la production écrite. Il y avait des candidats qui se sont présentés à l'examen et y ont renoncé parce qu'ils ne savaient pas ce qui les attendait. Le professeur joue un rôle très important.

Issue du contexte scolaire croate, cette génération des apprenants ne connaît pas du tout les éléments se rapportant à la pragmatique ou la sociolinguistique – pour eux les seules choses qui comptent sont la grammaire et le lexique. Ils ne savent pas comment utiliser la langue par rapport au destinataire, personne ne leur a appris la forme, ils n'ont pas du tout développé les compétences nécessaires pour rédiger une synthèse, par exemple. Quand ils rédigent un texte, ils ne se servent que de leur intuition. Ils l'apprennent uniquement dans le cadre de leur cours de français à l'Alliance.

Mon expérience avec les apprenants est presque toujours progressive, je travaille avec eux du niveau A1 au niveau C1/C2. Ceux qui commencent à apprendre le français à l'Alliance française n'ont pas de problèmes, mais ceux qui nous rejoignent plus tard, au niveau B2 par exemple, et qui n'ont pas de problème quant à leurs compétences linguistiques, ont du mal car ils ne maîtrisent pas bien le métalangage dont je me sers en enseignant.

Quel matériel utilisez-vous en classe ?

Depuis le niveau B1, les fonctionnaires travaillent sur des textes techniques authentiques, grâce à quoi ils développent les compétences linguistiques qui leur permettent d'« alléger le texte » – nominalisation, passif, gérondif, participes présent et passé, car ces textes abondent en ces contenus grammaticaux. En outre on étudie les discours de personnages publics (François Hollande, Zoran Milanović, Tony Blair...), pas seulement en français, mais aussi en anglais et en croate. On les compare. Il faut dire aussi que l'approche communicative, dont je suis adepte, est une approche ingrate par rapport au public avec lequel on travaille, car ils sont habitués à la façon, pour ainsi dire, traditionnelle d'apprendre une langue : sans éléments pragmatiques, sans prise de conscience de ce qu'on dit et de ce dont on a besoin pour dire quelque chose. Par ailleurs, la faute les paralyse, il est très difficile de dédramatiser la faute morphosyntaxique ou orthographique, de comprendre que la langue sert à communiquer, que le message doit passer et que c'est ça qui compte.

Comment procédez-vous, concrètement, quand vous travaillez sur la production écrite ?

Au début les apprenants sont complètement perdus. On commence avec les conjonctions, on fait des exercices classiques. Pour ce qui est des articulateurs logiques, j'essaie de les « personnaliser » : je les incite à trouver ceux qui conviennent le mieux à leur manière de raisonner³. Puis on travaille sur des textes afin de s'approprier le vocabulaire nécessaire. Avant de se mettre à rédiger un essai ou une synthèse, on lit, on explique et on commente l'introduction à la production écrite et les exemples de ce genre de textes du manuel *Réussir le Dalf*⁴. Finalement on s'essaie à rédiger un texte ensemble : j'écris au tableau la consigne, les mots clés et la structure. Ils se battent pour la parole, se corrigent mutuellement. Ou bien ils rédigent un texte comme devoir chez eux. Je corrige les copies, j'en choisis le plus souvent une moyennement réussie et on l'analyse ensemble.

Combien de temps mettez-vous à les préparer, pour qu'ils soient capables de bien rédiger un essai ou une synthèse ?

Nous avons travaillé tout le semestre (environ 70 heures) sur la synthèse. Sur l'essai - non, parce qu'ils l'ont très bien maîtrisé au niveau B2.

D'après votre expérience, les apprenants croates développent peu leur compétence discursive dans le cadre de leur scolarisation et ils sont, en conséquence, obligés d'y remédier dans le cadre du cours de français, s'ils veulent réussir à l'examen de Dalf, par exemple – trouvez-vous que c'est quelque chose de positif ou de négatif ?

Je trouve que c'est quelque chose d'absolument positif – d'abord pour moi-même : ce travail m'a révélé de nouveaux horizons, j'ai beaucoup appris, et c'est extrêmement motivant pour notre système scolaire. On devrait s'inspirer du modèle français.

Quelles sont les réactions des apprenants ?

Leurs réactions sont très positives, ils m'ont dit qu'ils m'en étaient reconnaissants et que cela les aide dans leurs études à la faculté ou dans le cadre de leur travail.

2.2.2.2 Interview avec Magali Ruet, lectrice de français au Département des langues romanes de la Faculté des sciences humaines et sociales de Zagreb

Notre deuxième interlocutrice était Magali Ruet, depuis trois ans lectrice de français au Département des langues romanes de la Faculté des sciences humaines et sociales de Zagreb. Elle enseigne la méthodologie de la lecture et de l'écriture en première et en quatrième année d'études de français. Voici les parties les plus intéressantes de l'interview :

3 Il est intéressant d'observer que l'enseignante, en « personnalisant » les articulateurs logiques, essaye de mobiliser le savoir-être de ses apprenants.

4 *Réussir le Dalf, niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence* (2007). Paris: Didier.

Quelle est votre expérience générale avec le travail sur la production écrite avec les étudiants croates ?

J'ai beaucoup réfléchi par rapport à ça. Depuis l'année dernière je fais les cours de méthodologie de la lecture et de l'écriture en première année et en quatrième année avec les étudiants qui se destinent à l'enseignement. J'essaie de travailler sur la structure des textes, en particulier sur l'argumentation. Mon expérience personnelle est que, justement, je me suis moi-même sentie vraiment presque « formatée » à écrire ces textes très structurés quand j'étais au lycée – il fallait absolument faire : introduction, grand 1, grand 2, grand 3⁵, conclusion. Quand je suis arrivée ici je me suis rendu compte que les étudiants, au contraire, n'étaient pas du tout formatés pour écrire ce type de textes.

Ce « formatage », c'était pour vous quelque chose de positif ou de négatif ?

À l'époque, j'avais une vision plutôt négative, mais aujourd'hui j'ai changé d'avis par rapport à ça parce que je pense que ça m'a permis quand même d'avoir un schéma de raisonnement que je trouve utile, mais je reste un peu négative parce que je pense que c'est un peu trop carré pour les lycéens français. On n'a pas du tout le droit de sortir de ce cadre, et c'est dommage.

Pour en revenir aux étudiants croates, ils savent écrire, ce n'est pas un problème linguistique d'après moi, mais plus un problème d'organisation et de structuration de texte. Je ne sais pas où ils commencent et où ils terminent, il n'y a pas de parties bien définies, c'est très difficile de voir vraiment la structure, et c'est pour ça que je pense que c'est bien de leur enseigner la méthodologie de l'écriture : je me suis dit que je pourrais mettre à profit ce « formatage » que j'ai eu, transmettre aux étudiants ce que j'ai appris.

Quelles sont les réactions des étudiants ? Comment procédez-vous, concrètement, quand vous travaillez sur la production écrite ?

Leurs réactions – souvent ils aiment vraiment bien. On commence par le niveau linguistique, les connecteurs, et après on passe à des textes, puis à des sujets très simples, pour ne travailler que la structure. Ils ont l'air d'apprécier, ça les aide à organiser... Ils sont aussi un peu agacés parfois ! Introduction, développement, conclusion, ça va, mais quand au sein du développement je leur demande d'avoir vraiment une idée essentielle appuyée par un exemple précis, une idée secondaire, etc, j'ai l'impression qu'ils me trouvent trop rigide.

Ma méthodologie pour leur enseigner l'argumentation, c'est que je leur donne un sujet, leur demande de me donner toutes les idées qu'ils ont par rapport à ce sujet que je note au tableau, après je les regroupe en parties qui vont ensemble – parfois ils ont du mal à regrouper les idées.

Est-ce qu'en fin du cours ils ont du succès ?

Ils arrivent bien à écrire. Le développement, c'est encore à voir parfois, mais introduction et conclusion ça va très bien. Nous travaillons plutôt en classe commune, pas à partir des devoirs corrigés. Je ne me focalise pas vraiment sur la langue. Parfois ils doivent

5 C'est à dire, idée essentielle 1, idée essentielle 2, idée essentielle 3.

seulement écrire le schéma de leur argumentation, leurs idées bien organisées (sans les rédiger). Je pense que la rédaction ne pose pas de problème, contrairement à la structure.

J'ai toujours pensé que la méthodologie n'était pas ce que je choisirais, mais maintenant je la trouve vraiment intéressante à enseigner.

En quatrième année, on travaille aussi sur la structure du mémoire de diplôme – ils trouvent ça vraiment utile, ils ont des problèmes par rapport à ça. Je pense que ça les aide à organiser leur écrit, mais pour organiser son écrit il faut organiser sa pensée, et pour ça il faut organiser son travail. Pour moi aussi, c'était utile de l'apprendre quand j'ai commencé mes études.

Est-ce que vous avez remarqué des différences chez les étudiants en première année ?

Oui, avec l'introduction du baccalauréat national j'ai déjà eu l'impression de voir une différence avec les étudiants de première année, ils savent qu'il faut faire introduction, développement, conclusion.... Ce n'est pas la même réception des cours.

En analysant les interviews, on observe que les témoignages des deux enseignantes coïncident sur plusieurs points : en premier lieu, les deux affirment que les compétences pragmatiques (discursives) des apprenants ne sont pas développées et que, par conséquent, c'est sur ces compétences-ci qu'il faut se focaliser, plutôt que sur les compétences linguistiques. Ensuite, pour travailler ces compétences, les deux procèdent de manière comparable (travail en classe commune). Finalement, les deux considèrent leurs expériences comme positives.

Toutefois, le fait que les enseignantes interviewées proviennent de cultures scolaires différentes entraîne des divergences concernant leurs expériences respectives : l'enseignante française, « formatée » à écrire des textes structurés, cherche à transmettre son savoir-faire scriptural à des étudiants dont la culture scolaire est bien différente de la sienne. Au contraire, l'enseignante croate, issue du contexte scolaire croate, a dû d'abord s'approprié elle-même les compétences discursives lui permettant de travailler, par la suite, sur celles de ses apprenants.

Pour en savoir plus sur les changements observés par l'enseignante française, dûs peut-être à l'introduction du baccalauréat national, nous nous sommes adressés à deux enseignantes de croate au lycée. On apprend de leurs témoignages qu'en effet, ces dernières années, on se focalise plus sur la production écrite afin de préparer les élèves à l'épreuve écrite en langue maternelle de l'examen du baccalauréat. Cependant, les deux enseignantes ne pensent pas que cela ait apporté de changements profonds et trouvent la structure exigée trop rigide, ne faisant pas la part belle à la créativité. Quant aux raisons pour lesquelles, dans le contexte scolaire croate traditionnel, on néglige la production écrite, les enseignantes évoquent le programme traditionnel, surchargé d'après elles d'histoire de la littérature et de contenus grammaticaux, et réservant, en conséquence, trop peu, et de loin, de temps au développement des compétences discursives (scripturales) des élèves. Il en résulte que l'affirmation suivante : « Une grande partie de l'enseignement de la langue maternelle est consacrée à l'acquisition des capacités discursives » (CECRL 2001 : 96), ne s'applique pas bien au contexte croate.

Toutefois, on apprend également qu'un programme expérimental d'enseignement de croate est mis en oeuvre depuis l'année scolaire 2013/2014 dans environ 60 lycées croates. Ce dernier se veut plus fonctionnel, mettant beaucoup plus l'accent sur, entre autres, les compétences pragmatiques et scripturales des élèves. De ce fait, on pourrait peut-être s'attendre à des changements plus profonds de la culture scolaire croate dans le futur.

3 CONCLUSION

Les auteurs du CECRL soulignent le point suivant :

Afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure (CECRL 2001 : 82).

En outre, parmi les stratégies de production, qui « supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes – en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles – afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche » (CECRL 2001 : 53), ils classent la *construction sur un savoir antérieur*. Par notre recherche, nous avons voulu voir à quel point les apprenants croates sont en mesure de puiser dans leur savoir antérieur quand il s'agit de l'activité langagière de production écrite au niveau C1⁶, surtout par rapport au savoir-faire scriptural et aux compétences pragmatiques.

Les résultats du questionnaire montrent que la majorité des apprenants interrogés n'ont pas acquis pendant leur parcours scolaire un savoir-faire qui semble être présupposé dans les descripteurs du CECRL. Faute de ce savoir-faire requis, ils sont obligés de développer leurs compétences pragmatiques (scripturales) dans un autre contexte, le plus souvent dans le cadre du cours de langue étrangère. En conséquence, le rôle de l'enseignant de langue étrangère s'avère fondamental, ce que prouvent les témoignages des enseignantes interviewées.

L'introduction récente de l'examen du baccalauréat national ne semble pas, pour le moment, avoir apporté de profonds changements dans les compétences scripturales des apprenants croates. Cela n'est pas étonnant, vu que le développement de celles-ci est susceptible d'exiger des années d'un travail systématique, ainsi que des efforts faits à travers la formation continue des enseignants et des recherches scientifiques. Tout de même, les témoignages des enseignantes de croate donnent à voir que, avec

6 En effet, Beacco estime « que les effets de la méconnaissance des conventions textuelles sont d'autant plus forts que la compétence langagière est élevée : à des niveaux comme B2, les productions verbales des apprenants/utilisateurs étant comparables à celles d'un "natif", par certains de leurs aspects, leur discours est comme naturalisé et son acceptabilité est susceptible d'être évaluée selon les normes des locuteurs "natifs" et non plus comme étant celui d'un allophone » (Beacco 2007 : 215). De même, les auteurs du CECRL précisent que : « Aux niveaux supérieurs, le développement de la compétence discursive dont les composantes sont inventoriées dans cette section devient de plus en plus important » (CECRL 2001 : 96).

le programme expérimental de l'enseignement de croate, la situation a déjà commencé à progresser dans ce sens. En conclusion, nous espérons que la présente recherche y contribuera un tant soit peu et donnera lieu à d'autres recherches sur ce sujet.

Bibliographie

- BEACCO, Jean-Claude (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- BEACCO, Jean-Claude/Jean-Louis CHISS/Francine CICUREL/Daniel VÉRONIQUE (eds) (2005) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BESSE, Henri (2011) « Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR. » *Le français dans le monde. Recherches et applications* 50, 150–163.
- BOUCHARD, Robert (2005) « Cultures 'linguistiques-scolaires' et production écrite en français d'étudiants étrangers. » In : J.-C. Beacco/J.-L. Chiss/F. Cicurel/D. Véronique (eds), 245–267.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Paris : Editions Didier.
- GOULLIER, Francis (2011) « L'utilisation du CECR pour les langues : une tension entre la réponse aux besoins de chaque contexte spécifique et la promotion de valeurs communes. » *Le français dans le monde. Recherches et applications* 50, 19–27.
- GOULLIER, Francis (2005) *Les outils du Conseil de L'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier.
- HAYDÉE, Silva (2011) « De l'illusion d'univocité à la revendication de la polyphonie : pour des lectures plurielles du Cadre européen commun de référence pour les langues. » *Synergies Europe* 6, 27–39.
- VRHOVAC, Yvonne (2009) « Quelques réflexions sur la réception du CECR en Croatie ». Conférence au colloque *La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères : le Cadre + le plurilinguisme et le pluriculturalisme + l'apprentissage autonome à l'aide des TIC et du portfolio*. Kyoto.
- VRHOVAC, Yvonne et coll. (eds) (2010) *Introduire le Portfolio européen des langues dans des classes croates et françaises de langues étrangère. Expérience des enseignants et activités avec des apprenants de 8 à 14 ans*. Zagreb : FF press.
- VRHOVAC, Yvonne (ed.) (2012) *Introduire le Portfolio européen des langues dans des classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique*. Zagreb : FF press.

Résumé

LANGUES: ANALYSE DES COMPÉTENCES DE « PRODUCTION ÉCRITE » DU NIVEAU C1 DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE CROATE

L'article a comme objectif la présentation des résultats d'une recherche menée auprès des utilisateurs de FLE du niveau C1 se rapportant à des descripteurs de production écrite dans le contexte didactique croate. Nous sommes partis de l'hypothèse qu'il faut mettre en question le savoir-faire scriptural et les compétences pragmatiques des apprenants croates quand on leur demande d'atteindre le niveau décrit par les descripteurs de ce niveau. En évaluant les compétences des utilisateurs de langues étrangères selon les descripteurs proposés, nous estimons qu'il faut prendre en considération les différents contextes scolaires dans lesquels se développent les compétences des utilisateurs de différents pays. Pour vérifier notre hypothèse nous avons eu recours à un questionnaire structuré et une interview avec des enseignants. En conclusion nous avons présenté les résultats de notre recherche.

Mots clés : descripteurs, production écrite, niveau C1, compétences discursives, savoir-faire scriptural, culture scolaire.

Abstract

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES IN CROATIA: AN ANALYSIS OF WRITING COMPETENCE AT LEVEL C1

The aim of the article is to present the results of a research conducted with advanced (C1 level) learners of French as a foreign language in Croatia, in which their writing competence was studied according to the CEFR descriptors. Our hypothesis was that reaching level C1 demanded that a considerable amount of effort be invested in the development of learners' writing and pragmatic skills. In the evaluation of these skills, characteristics of culture-specific learning contexts are to be taken into account. To test our hypothesis, we used a structured questionnaire and interviews with teachers. The results of our research are presented in the conclusion.

Keywords: descriptors, written production, C1 level, discourse skills, scriptural know-how, educational culture.

Povzetek
SKUPNI EVROPSKI JEZIKOVNI OKVIR V HRVAŠKEM KONTEKSTU:
ANALIZA ZMOŽNOSTI PISNEGA IZRAŽANJA NA RAVNI C1

Cilj prispevka je predstaviti rezultate raziskave, ki smo jo glede na opisnike za vrednotenje pisne zmožnosti izpeljali na vzorcu hrvaških študentov na ravni C1. Izhajali smo iz predpostavke, da bodo pri hrvaških študentih – če bomo želeli, da dosežajo raven C1 glede na opisnike – problem zastavljale zmožnost pisnega izražanja in pragmatične zmožnosti. Menimo, da je treba ob vrednotenju dosežkov učencev upoštevati različne kontekste, v katerih se zmožnosti razvijajo v posameznih državah. V zaključku prispevka predstavljamo rezultate izpeljane raziskave.

Ključne besede: opisniki, pisno izražanje, raven C1, diskurzivne zmožnosti, pravopisna zmožnost, kultura izobraževanja.

Annexe 1
QUESTIONNAIRE

| | | Pas du tout | Plutôt non | Partiel- lement | Plutôt oui | Entière- ment |
|---|--|----------------|---------------|--------------------|---------------|------------------|
| 1 | À quel point connaissez-vous le CECRL* et les six niveaux qu'il propose ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Êtes vous au courant qu'un apprenant peut auto-évaluer (évaluer lui-même) ses compétences grâce aux descripteurs proposés dans le CECRL ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Savez-vous ce que c'est qu'un descripteur et qu'il en existe pour tous les niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et pour toutes les quatre compétences (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite) ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Lisez le descripteur de production écrite du niveau C1 figurant dans la grille pour l'auto-évaluation du CECRL (p. 26) :

Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.

* Cadre européen commun de référence pour les langues.

| | | Pas du tout | Plutôt non | Partiellement | Plutôt oui | Entièrement |
|---|--|--------------------|-------------------|----------------------|-------------------|--------------------|
| 4 | Pensez-vous posséder les compétences de ce descripteur ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Certaines compétences vous posent-elles des difficultés ? | OUI | | | NON | |
| 6 | Si oui, lesquelles ? | | | | | |
| | | Pas du tout | Plutôt non | Partiellement | Plutôt oui | Entièrement |
| 7 | Ces difficultés les rencontrez-vous uniquement en situation de production écrite en langue étrangère ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Ces difficultés persistent-elles même en situation de production écrite en langue maternelle ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | Cohérence et cohésion du texte | Correction grammaticale | Orthographe | Richesse du vocabulaire |
|---|---|---------------------------------------|--------------------------------|--------------------|--------------------------------|
| 9 | En situation de production écrite, lesquelles de ces composantes trouvez-vous plus importantes ? Numérotez du plus important au moins important, 1 étant le moins important et 4 le plus important. | | | | |

| | | Pas du tout | Plutôt non | Partiellement | Plutôt oui | Entièrement |
|----|--|--------------------|-------------------|----------------------|-------------------|--------------------|
| 10 | Avez-vous une idée claire de ce que c'est qu'un <i>texte clair et bien structuré</i> ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Pendant votre parcours scolaire, avez-vous eu le sentiment d'avoir suffisamment développé vos compétences en production écrite ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Avez-vous jamais eu des consignes claires comment bien structurer un texte ? | OUI | | | NON | |
| 13 | Si oui, dans le cadre de quel(le) matière/cours/ autre ? | | | | | |
| | | Pas du tout | Plutôt non | Partiellement | Plutôt oui | Entièrement |
| 14 | Connaissez-vous toutes les parties que doit contenir une lettre, un essai ou un rapport ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Rencontrez-vous des difficultés en adoptant <i>un style adapté au destinataire</i> ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | Com- préhension orale | Production orale | Com- préhension écrite | Production écrite |
|----|--|-----------------------------|---------------------|------------------------------|----------------------|
| 16 | Pensez-vous avoir atteint le niveau C1 dans toutes les compétences ? Évaluez (Auto-évaluez) votre niveau en écrivant A1, A2, B1, B2, C1 ou C2 dans la case correspondante. | | | | |
| 17 | Si vous pensez ne pas encore avoir atteint le niveau C1 en production écrite, souhaitez-vous l'atteindre ? Pourquoi le souhaitez-vous ? Comment pensez-vous le faire et jusqu'à quand ? | | | | |

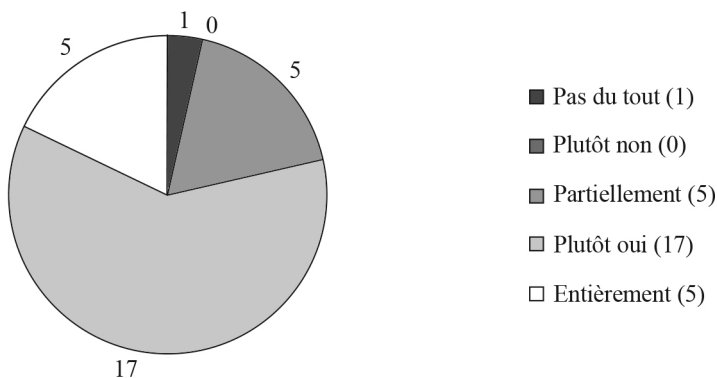
Âge : _____

Sexe : F / M

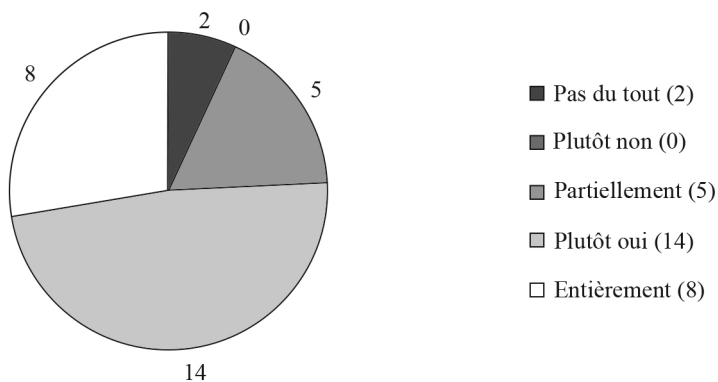
Formation : Collège Lycée BAC+2 Licence Master ou doctorat

Annexe 2

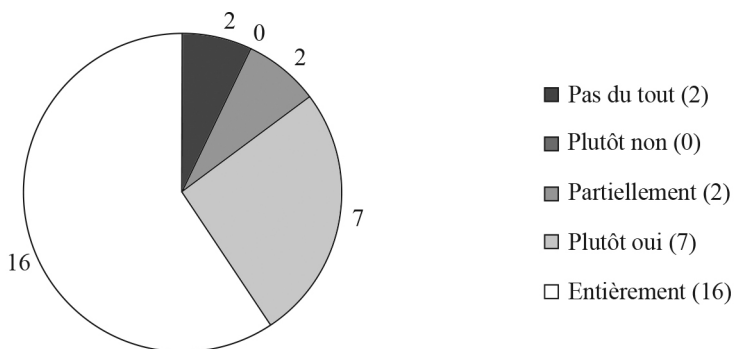
1. À quel point connaissez-vous le CECRL et les six niveaux qu'il propose?



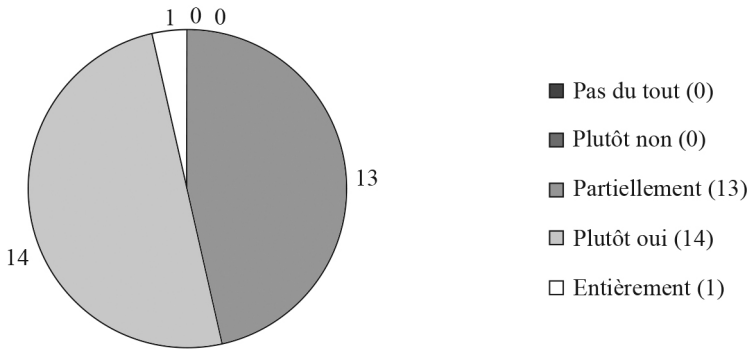
2. Êtes-vous au courant qu'un apprenant peut autoévaluer (évaluer lui-même) ses compétences grâce aux descripteurs proposés dans le CECRL?



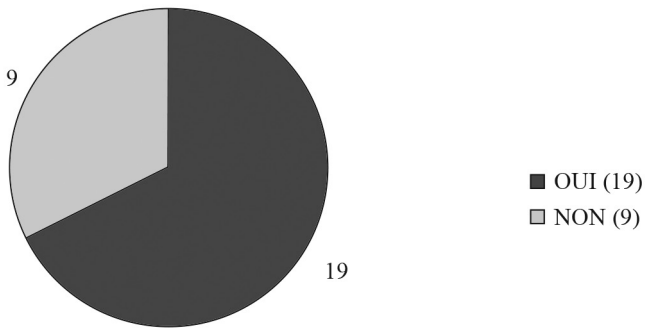
3. Savez-vous ce que c'est qu'un descripteur et qu'il en existe pour tous les niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et pour toutes les quatre compétences (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite)?



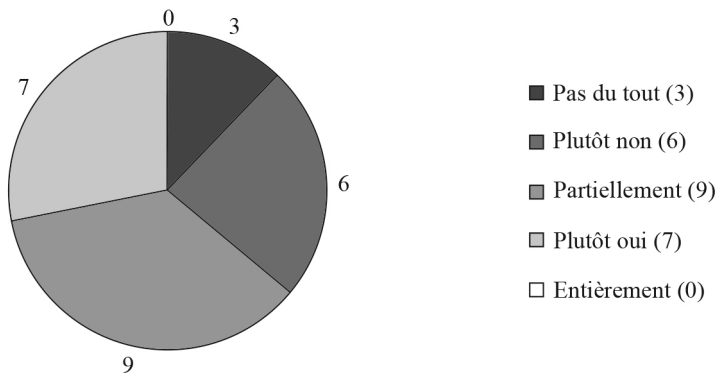
4. Pensez-vous posséder les compétences de ce descripteur?



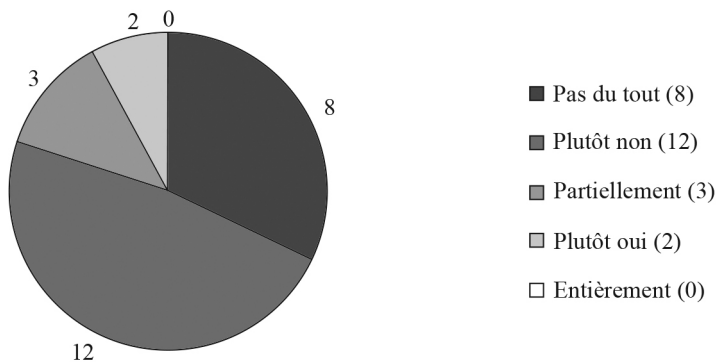
5. Certaines compétences vous posent-elles des difficultés?



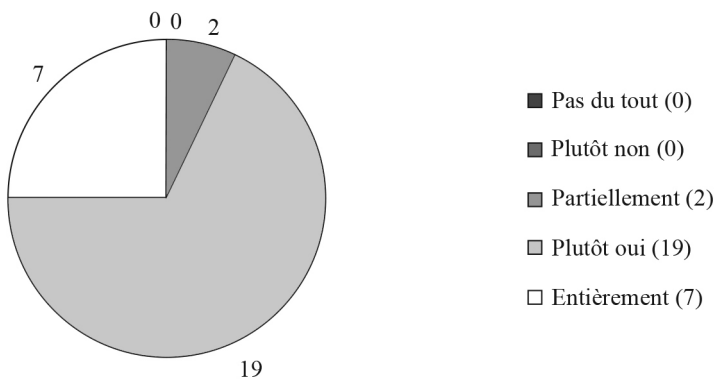
7. Ces difficultés les rencontrez-vous uniquement en situation de production écrite en langue étrangère?



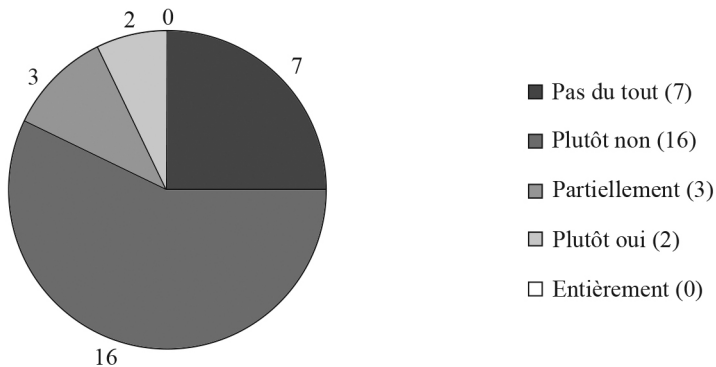
8. Ces difficultés persistent-elles même en situation de production écrite en langue maternelle?



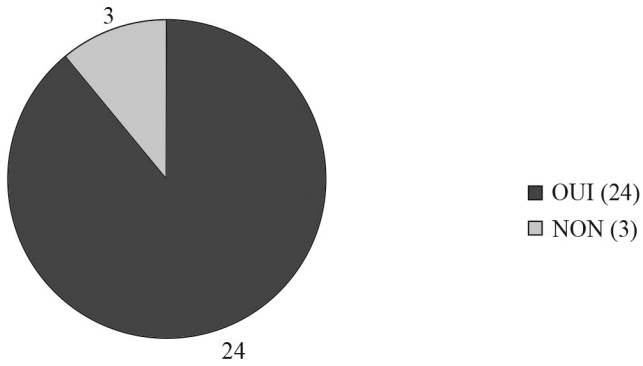
10. Avez-vous une idée claire de ce que c'est qu'un texte clair et bien structuré?



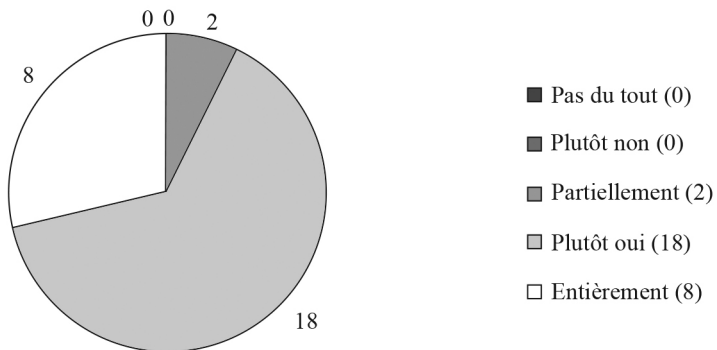
11. Pendant votre parcours scolaire, avez-vous eu le sentiment d'avoir suffisamment développé vos compétences en production écrite?



12. Avez-vous jamais eu des consignes claires comment bien structurer un texte?



14. Connaissez-vous toutes les parties que doit contenir une lettre, un essai ou un rapport?



15. Rencontrez-vous des difficultés en adoptant un style adapté au destinataire?

