



HAL
open science

Formation des enseignants salvadoriens aux épreuves écrites du DALF C1

Christelle Mignot

► **To cite this version:**

Christelle Mignot. Formation des enseignants salvadoriens aux épreuves écrites du DALF C1. Linguistique. 2010. dumas-00517190

HAL Id: dumas-00517190

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00517190v1>

Submitted on 13 Sep 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Formation des enseignants salvadoriens aux épreuves écrites du DALF C1

**MIGNOT
Christelle**

UFR SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Mention sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Français Langue Etrangère

Sous la direction de BOCH Françoise



Année universitaire 2009-2010

REMERCIEMENTS

Je remercie avant tout Françoise Boch pour avoir accepté de diriger ma recherche et pour tous ses précieux conseils.

Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance envers toute l'équipe de l'Alliance française de San Salvador et en particulier son directeur, Serge Maller, qui m'a permis de réaliser mon stage dans ses locaux.

Un grand merci aussi à tous mes stagiaires, Sergio, Julio, Jessica, Wendy, Norma, Alejandro, Edwin, René, Carla, Elmir, Kary, Isai, Laeticia, Estefania et Janett pour avoir « joué le jeu » et accepté que je les enregistre et les interviewe tout au long de ces cinq mois. Enfin, je ne saurais oublier Juan José Martínez, qui m'a beaucoup aidée grâce à ses analyses sur la place de l'écriture dans son pays, le Salvador.

Sommaire

Introduction	p.4
Chapitre 1 : Description théorique du procès d'écriture	p.9
1.1. Le modèle de Rohmer	p.11
1.2. Approches psychocognitives de l'écriture : Hayes et Flower	p.12
1.3. Critique du modèle de Hayes et Flower	p.13
1.4. Le modèle de Bereiter et Scardamalia	p.14
1.5. La génétique textuelle	p.17
1.6. La formalisation de l'écriture proposée par Yves Reuter	p.19
Chapitre 2 : Les représentations de l'écriture au Salvador	p.23
2.1. La place de l'écriture dans la société salvadorienne	p.24
2.2. La place de l'écriture dans le système scolaire salvadorien	p.29
2.3. Le rapport des stagiaires à l'écriture	p.34
Chapitre 3 : Les difficultés de mon groupe de stagiaires à l'écrit	p.43
3.1. Des stratégies d'écriture défaillantes	p.43
3.2. Une méconnaissance des normes d'écriture françaises	p.45
3.3. La synthèse de documents et le texte argumentatif : deux exercices difficiles et nouveaux pour les stagiaires	p.47
3.4. Difficultés à structurer les textes	p.51
Chapitre 4 : Propositions didactiques	p.64
4.1. Orientations didactiques	p.65
4.2. Création d'un corpus de « textes types »	p.67
4.3. Enseignement de stratégies d'écriture	p.69
4.4. Activités de manipulation de textes	p.71
4.5. Ateliers d'écriture collective	p.77
Conclusion	p.83
Bibliographie	p.86
Table des annexes	p.89
Annexes	p.90
Résumé du mémoire en français et anglais	p.173
Déclaration anti-plagiat	p.174

Introduction

J'ai passé deux ans à l'Ambassade de France et à l'Alliance française de San Salvador (Amérique centrale), de septembre 2007 à septembre 2009, en tant que Volontaire internationale auprès du Ministère des Affaires Etrangères. J'étais alors responsable, entre autres, des formations pédagogiques des soixante-dix enseignants de FLE du pays. Lors de ces deux années en contact avec ces enseignants, tous issus d'institutions différentes (Alliance française, université nationale, lycées publics et privés), j'ai remarqué qu'ils parlaient tous français sans aucune difficulté, qu'ils n'avaient aucun problème pour comprendre les locuteurs francophones et qu'ils avaient certaines facilités pour lire en français. En revanche, j'ai constaté qu'ils avaient un niveau relativement faible en production écrite.

Je me suis d'abord rendu compte de leurs difficultés à la lecture des courriels qu'ils m'envoyaient en français. Puis cette impression s'est renforcée lorsque certains d'entre eux m'ont adressé des lettres officielles. La plupart du temps, les textes qu'ils rédigeaient étaient très peu organisés : on avait l'impression qu'il s'agissait de longues listes d'idées non-structurées.

J'ai alors mené une recherche en vue de savoir si ces difficultés à l'écrit les gênaient dans leur parcours universitaire et professionnel, et s'il était urgent, ou non, de mettre en place une formation linguistique spécialisée en production écrite. Grâce à plusieurs questionnaires et entretiens que j'ai mis en place, je me suis rendu compte que :

- la plupart des enseignants de FLE salvadoriens n'ont que le DELF B2. Ceci les empêche de participer à certains programmes de formation où on exige des enseignants qu'ils soient titulaires du DALF ;
- beaucoup d'enseignants échouent lors de leurs études à distance avec des universités françaises car ils ne connaissent ni les normes académiques françaises, ni les « textes types » des universités françaises (essai argumentatif, rapport de stage, mémoire, etc.). C'est pour cette raison qu'aucun enseignant de FLE salvadorien ne possède le Master 2.

Au vu de ces difficultés, il m'a donc semblé important de mettre en place une formation afin d'aider ces enseignants à progresser à l'écrit. Avec M. Serge Maller, directeur de

l'Alliance française de San Salvador, nous avons donc décidé de programmer une formation à la production écrite. Nous avons convenu que cette formation serait gratuite, qu'elle aurait lieu tous les vendredis à l'Alliance française de San Salvador, et qu'elle serait ouverte à tous les enseignants de FLE qui souhaitaient s'y inscrire (enseignants de l'Alliance française, de l'université nationale et de lycées publics ou privés).

Comme mon public était assez hétérogène, je me suis posé la question de savoir quel type d'écrit nous allions aborder : le texte argumentatif pour les professeurs inscrits à distance en licence de FLE? Le mémoire pour les professeurs inscrits en Master ?

Comme je voulais que cette formation attire le plus d'enseignants possible, j'ai fait le choix de les préparer à un examen beaucoup plus abordable que les diplômes universitaires français : j'ai donc décidé de les préparer aux deux épreuves écrites du DALF C1 : la synthèse de documents et le texte argumentatif.

Le DALF C1 me semblait en outre relativement intéressant pour d'autres raisons :

- Les enseignants de FLE ont plus d'opportunités d'obtenir des bourses de formation en France s'ils possèdent le DALF.
- Leur salaire augmente (nouvelle politique salariale de l'Alliance française).
- Ils ont la satisfaction d'obtenir en peu de temps un diplôme officiel du Ministère de l'Education nationale français.
- Même si les normes de la synthèse et du texte argumentatif du DALF C1 sont très particulières (nombre imposé de mots par texte, textes obligatoirement en lien avec des thèmes littéraires ou scientifiques), elles permettent aux enseignants d'apprendre à SYNTHETISER et ARGUMENTER, deux compétences fondamentales s'ils souhaitent suivre des études en France (ou à distance avec la France). Cette formation aux deux exercices écrits du DALF C1 constituait donc pour eux une première phase de découverte de l'écriture académique française.

Dès que les enseignants ont pris connaissance de l'existence d'une telle formation, ils ont été enchantés. Quinze personnes se sont inscrites. Beaucoup d'entre elles m'ont fait part de la même remarque « *ça fait longtemps que je veux passer ce diplôme, mais je ne me sentais pas prêt !* ».

Ensemble, nous avons donc élaboré le programme de formation en fonction de leurs disponibilités.

L'objectif était de préparer le DALF C1 en cinq mois (de janvier à mai 2010), à raison de trois heures par semaine (soit quinze séances de trois heures = quarante-cinq heures de formation). Au début du mois de juillet, ils devaient passer le diplôme officiel du DALF C1 à l'Alliance française de San Salvador. Comme certains d'entre eux étaient parfois absents aux formations à cause d'obligations professionnelles, je publiais chaque semaine du matériel pédagogique sur le site de l'Alliance française de San Salvador, à l'adresse : <http://www.afelsalvador.com/?cat=1297>.

Lors de cette formation, les quatre compétences allaient être travaillées (compréhension et production écrite ; compréhension et production orale) mais nous allions particulièrement insister sur la compétence la plus problématique : la production écrite.

Afin de créer des outils didactiques adaptés aux besoins des enseignants de français qui s'étaient inscrits à la formation, il m'a semblé important de comprendre de façon très précise pourquoi l'écrit leur posait tant de problèmes, et quelles étaient précisément leurs difficultés. Je me suis demandé si celles-ci étaient dues à une mauvaise maîtrise de la langue française, ou si elles venaient d'habitudes d'écriture différentes dans leur culture d'origine. Autrement dit, il s'agissait de savoir si leur façon d'écrire en langue maternelle influençait, ou non, leur façon d'écrire en FLE.

Enfin, j'ai réfléchi à la démarche didactique que j'allais proposer pour que les stagiaires améliorent leur compétence à l'écrit : comment développer les compétences scripturales des apprenants ? Quels types d'activités leur proposer ?

Dans un premier temps, je ferai référence à plusieurs modèles théoriques de la production écrite. Il me semble en effet important de connaître toutes les opérations du processus rédactionnel si l'on souhaite appréhender justement les stratégies d'écriture des apprenants, et surtout, s'il l'on souhaite rectifier leurs stratégies déficientes.

Dans une deuxième partie, j'analyserai la place de l'écriture au Salvador et les représentations que les Salvadoriens se font de l'écriture, afin de mieux comprendre leur relation aux écrits et leurs habitudes d'écriture.

Dans une troisième partie, je réaliserai un travail d'analyse de copies des stagiaires ainsi qu'un travail d'observation des stagiaires pendant l'acte d'écriture (analyse du performé et des performances) pour mieux comprendre quelles sont leurs difficultés.

Enfin, je présenterai en quatrième partie la démarche didactique que j'ai mise en place durant la formation, ainsi que quelques outils pédagogiques qui m'ont semblé efficaces.



Chapitre 1 : Description théorique du procès d'écriture.

Pour comprendre pourquoi les enseignants salvadoriens ont des difficultés à l'écrit, il est important de savoir préalablement quelles sont les opérations qui sont mises en jeu dans la compétence scripturale, autrement dit, savoir « qu'est ce qu'écrire » et « qu'est-ce qu'on fait concrètement lorsqu'on écrit ». Sans cette réflexion théorique, il serait difficile d'appréhender les stratégies des apprentis scripteurs et de comprendre pourquoi leurs stratégies sont déficientes.

C'est ce qu'expliquent Claudine Garcia-Debanc et Michel Fayol, dans leur étude consacrée aux apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite :

La référence aux opérations du processus rédactionnel permet d'observer plus finement l'activité de l'élève rédacteur. Quel temps effectif consacre-t-il à des opérations de mise en texte ? Peut-on trouver trace d'opérations de planification ou de révision ? Sont-elles facilitées par certaines situations de travail ou certains outils ? Comment aider les élèves à les acquérir ? (Garcia-Debanc et Fayol, 2002)

Ecrire est un mécanisme complexe. Depuis les années 60, de nombreux modèles de production écrite en Langue Maternelle ont vu le jour, aussi bien en anglais qu'en français. D'abord linéaires (théorie de Rohmer), ces modèles ont été considérés comme récursifs à partir des années 80. A cette époque, les chercheurs se sont en effet rendu compte que les scripteurs ne se contentaient pas de planifier leur texte, puis de l'écrire, puis de le corriger, de façon unidirectionnelle. Ils ont remarqué qu'il existait des mouvements de va et vient entre chacune de ces opérations.

Cette observation est certes valable pour les « scripteurs experts » dans leur langue maternelle. Mais dans la formation que j'ai mise en place, formation pour des adultes étrangers en Français Langue Etrangère (FLE), j'ai remarqué que les apprenants se comportaient comme des scripteurs débutants et qu'ils avaient des difficultés, lorsqu'ils avaient rédigé leur texte, à se rendre compte des modifications qu'il fallait y apporter. Ils se contentaient donc, la plupart du temps, de corriger les erreurs de surface, et ne modifiaient jamais la structure initiale de leur texte, ou ne remettaient jamais en cause les arguments qu'ils avaient choisis. Pour mon public, le modèle linéaire de Rohmer semble donc tout à fait pertinent et intéressant à prendre en compte.

C'est pour cette raison que j'analyserai, dans cette partie, toutes les théories, linéaires ou non, qui peuvent m'aider à mieux comprendre et analyser les stratégies employées par mes stagiaires lorsqu'ils écrivent, et à apporter des aides mieux adaptées si celles-ci ne sont pas efficaces.

Les théories convoquées font majoritairement partie de la didactique du Français Langue Maternelle (FLM), bien que la formation que j'ai mise en place soit une formation à l'écriture en Français Langue Etrangère (FLE). J'ai fait ce choix car il me semble que les modèles théoriques du FLM sont aussi valables pour le FLE. Les apprenants étrangers adultes peuvent en effet être comparés à des adultes francophones « non experts ». Lorsqu'on compare des textes rédigés en français par des adultes étrangers ou par des adultes français peu familiarisés avec l'écrit, on remarque en effet très peu de différences. Wolff, cité par Mangenot (1998) explique à ce sujet que « *l'apprenant de L2 se trouve dans une situation analogue à celle de l'enfant en L1 : ses capacités en langue écrite doivent être au moins partiellement réappries* ». Selon lui, l'apprenant en L2 rencontre en effet certaines difficultés particulières lorsqu'il écrit dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle. Parmi celles-ci, il mentionne les difficultés d'ordre linguistique (lexicales notamment), les difficultés d'utiliser en L2 des stratégies automatisées en L1, ainsi que des difficultés socio-culturelles dues au fait que les caractéristiques rhétoriques de la L1 peuvent être différentes en L2.

Je pense en effet qu'il est important de prendre en compte l'influence que la langue maternelle de ces scripteurs étrangers peut avoir sur eux lorsqu'ils écrivent en français. C'est pour cette raison qu'il est fondamental, si on analyse les stratégies des apprentis scripteurs étrangers en FLE, de connaître auparavant la place de l'écrit dans leur culture et leur façon d'écrire des textes dans leur langue maternelle. Mais, mis à part ceci, les opérations scripturales des natifs ou des étrangers semblent similaires.

Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond citent une étude de Jones et Tetroe qui apporte un éclairage intéressant à ce sujet :

Il n'existe pas, à notre connaissance, de modèle récent pour la langue seconde et les tentatives pour découvrir des différences entre le processus d'écriture en langue maternelle et celui en langue seconde n'ont pas donné à ce jour de résultats significatifs ; en d'autres termes, les processus cognitifs semblent être les mêmes pour la langue maternelle et pour la langue seconde. (Jones et Tetroe, 1987 par Cornaire et Raymond, 1999).

1.1. Le modèle de Rohmer (1965) :

Il mentionne trois phases :

- la préécriture : planification et recherche d'idées
- l'écriture : la rédaction du texte
- la réécriture : la correction de la forme et du fond

Il s'agit d'un modèle unidirectionnel : selon Rohmer, on commence forcément par la planification, puis suivent l'écriture et la réécriture. Or, les chercheurs se sont rapidement rendu compte que le processus scriptural n'était pas linéaire. En effet, un scripteur peut décider, lors de la phase de correction, qu'il lui faut réélaborer le plan pour que son argumentation soit plus efficace. Dans ce cas, il revient à la phase de « préécriture » après la phase de « réécriture ». Il peut aussi se rendre compte de la pauvreté de ses arguments lors de la phase d'écriture, et donc, revenir à une phase de « préécriture » sans être passé par la phase de « révision ». Les possibilités sont multiples.

Après Rohmer, les chercheurs ont donc tous décrit des processus non linéaires.

A ce sujet, Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond expliquent :

Nous avons constaté que la conception de la production écrite avait beaucoup évolué, passant d'un modèle centré sur des listes séquentielles d'activités (Rohmer – 1965) à un modèle plus global où l'expression est perçue comme un processus holistique (Deschenes – 1988). L'idée de transposition passive de quelques idées, d'un seul jet, a fait place à la notion d'interaction entre le contexte, le texte et le scripteur, c'est à dire un scripteur qui crée le sens de son texte à partir d'interactions complexes entre différentes composantes, ce qui peut à l'occasion se concrétiser par des révisions continues et efficaces qui l'obligent à justifier ses choix de forme et de contenu face à un lecteur réel. (Cornaire et Raymond, 1999)

1.2. Approches psychocognitives de l'écriture : Hayes et Flower

Hayes et Flower, dans les années 80, se sont inspirés du modèle de Rohmer, mais ils ont complètement remis en question l'aspect unidirectionnel de ce dernier. Selon eux, les différents processus se combinent pendant l'activité d'écriture. Il y a donc, pour eux, une interaction de plusieurs processus cognitifs qui ont lieu à différentes étapes du processus d'écriture. Ils se sont rendu compte de cette nouvelle caractéristique grâce à la technique du « think aloud » (« protocoles » en français), technique qui consiste à demander aux apprentis scripteurs d'énoncer tout ce qu'ils font à haute voix lorsqu'ils écrivent un texte.

Ils notent trois grandes composantes de l'écriture :

- **Le contexte de la tâche, qui aura obligatoirement une influence sur l'écriture. Il comprend :**

- l'environnement physique du scripteur
- le sujet du texte
- les lecteurs éventuels du texte

- **La mémoire à long terme du scripteur**

C'est dans la mémoire à long terme que le scripteur puise toutes les connaissances nécessaires à l'écriture de son texte. On peut noter, par exemple, des connaissances sur :

- le sujet à traiter
- les outils linguistiques nécessaires pour écrire le texte
- les outils rhétoriques

- **Le processus d'écriture. Il s'agit de l'actualisation des connaissances puisées dans la mémoire à long terme à travers la mise en oeuvre de trois processus d'écriture :**

- la planification
- la mise en texte
- la révision

Selon eux, le scripteur commence par chercher dans sa mémoire les connaissances se rapportant au contexte (sujet du texte, destinataire, etc.). Ensuite, il rédige son plan à

partir des connaissances qu'il juge pertinentes. Parallèlement, il active dans sa mémoire les connaissances linguistiques qu'il juge nécessaires à la rédaction du texte. Lorsqu'il a écrit son texte, il le révise. Cette révision consiste à évaluer si le texte écrit correspond au texte qu'il souhaitait écrire : il s'agit donc, pour le scripteur, de juger s'il a atteint, ou non, son objectif. Cette révision peut être linguistique, elle peut s'intéresser à la structure du texte ou encore à son contenu: le scripteur peut en effet juger que son plan n'est pas efficace, ou encore que les exemples convoqués manquent de pertinence. Il pourra donc réviser son plan, ou rechercher dans sa mémoire à long terme d'autres connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. On a donc bien, contrairement à Rohmer, une interaction entre toutes les composantes du processus d'écriture.

Cependant, il est intéressant de prendre en compte la critique de Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond à propos de ce modèle. Selon elles, ce modèle est valable uniquement pour les scripteurs habiles. Elles expliquent en effet qu'un enfant ou un apprenti scripteur ne peut pas gérer toutes ces composantes à la fois à cause d'un problème de surcharge cognitive. Il me semble que cette remarque est pertinente et qu'il faudra en tenir compte dans le cas de notre public. En effet, je ne pourrai pas exiger des apprenants salvadoriens une telle maîtrise de ces différents processus dès le début de la formation. En revanche, nous nous efforcerons d'atteindre cet objectif.

1.3. Critique du modèle de Hayes et Flower

En 1986, dans le numéro 49 de la revue *Pratiques*, Michel Charolles diffuse ces recherches sur les processus rédactionnels et prouve leur intérêt pour les didacticiens de l'écrit. Il explique que ces travaux, inspirés de la psychologie cognitive, ont l'avantage de présenter l'activité de production écrite comme « *une activité analysable en composantes et envisageable comme un tout* » (Garcia-Debanc, Fayol, 2002).

Ce modèle, qui a été le plus diffusé en didactique, a en outre le mérite de déplacer l'attention de l'enseignant de l'analyse des copies vers l'analyse des processus rédactionnels (Garcia-Debanc, Fayol, 2002). Ainsi, plutôt que de se limiter à la simple correction des textes finis, l'enseignant est amené à observer l'élève lors de l'activité d'écriture. Il peut ainsi se rendre compte, par exemple, qu'un élève commence à rédiger un texte sans même avoir fait de plan, ou qu'il rend sa copie sans avoir relu son texte. Pour remédier à ces difficultés, il pourra alors concevoir des activités qui permettront

aux apprenants « d'activer tel ou tel processus » (Reuter, 1996), ou d'automatiser tel autre.

Cependant, Garcia-Debanc et Fayol regrettent que ce modèle, intéressant et complet pour les phases de planification et de révision du discours, ait très peu pris en compte les phases de mise en texte. En effet, la dimension linguistique est quasiment absente des recherches d'Hayes et Flower.

Yves Reuter (1996), regrette quant à lui que ce modèle, somme toute assez classique (il mentionne l'*inventio*, *dispositio*, *elocutio* de la rhétorique antique), réduise l'écriture à son rôle instrumental. Dans ce modèle, l'écriture sert en effet uniquement à transcrire ce que le scripteur a à l'esprit. On se préoccupe très peu des phases de recherche d'informations ou encore du rôle que peut avoir l'écriture dans la construction de la pensée. De plus, on ignore d'autres facteurs qui peuvent favoriser ou gêner les processus scripturaux (les représentations positives ou négatives de l'écriture, les habitudes d'écriture ou le manque d'habitude d'écriture, le support d'écriture, ...).

1.4. Le modèle de Bereiter et Scardamalia ; 1987

A la suite des recherches de Hayes et Flower, Bereiter et Scardamalia ont réfléchi aux stratégies de production. Ils ont observé des enfants et des adultes pendant l'acte d'écriture, et ils en ont déduit l'existence de deux modes de production : le « knowledge-telling model » (la stratégie d'énonciation des connaissances) et le « knowledge-transforming model » (la stratégie de transformation des connaissances).

- Premier modèle: knowledge-telling model.

Il décrit le comportement de scripteurs novices qui ne se soucient pas de recueillir des renseignements sur le thème à traiter, et qui se contentent d'écrire à partir de leurs connaissances ou expériences. Ils ne se soucient pas non plus de la réception de leur texte. Ces derniers sont simples (au niveau de la structure des phrases et du vocabulaire) et manquent d'organisation. La lecture de ce type de textes est très difficile et le lecteur est souvent obligé de deviner les rapports entre les phrases ainsi que de déduire le sens général du texte.

- Deuxième modèle : knowledge-transforming model.

Il s'agit d'un scripteur qui maîtrise tous les actes cognitifs nécessaires à la rédaction d'un texte. Il est conscient de ses difficultés et il maîtrise plusieurs stratégies qui permettent d'y apporter des solutions. Contrairement au sujet du premier modèle, le scripteur habile ne se contente pas de « poser sur le papier » les connaissances qu'il a du sujet. En effet, il s'efforce de réaliser un travail de recherche important afin d'améliorer la qualité de son récit. Cette recherche d'information est liée à une volonté d'avoir un impact sur le lecteur, de convaincre le lecteur. Ce scripteur sait en outre organiser son texte afin d'en faciliter la réception. Il effectue enfin un important travail de révision et de réécriture aussi bien au niveau de la forme que du fond, afin d'améliorer son écrit.

Dans ce modèle, on insiste donc sur l'importance des activités de planification et de révision. De plus, les interactions entre le lecteur, son texte et le scripteur sont importantes. Notons enfin que le travail important de recherche d'information entraîne une « réorganisation et une transformation » de la mémoire à long terme du scripteur. Le fait d'écrire provoque donc une modification et un enrichissement de la pensée du scripteur (fonction constructive de l'écriture).

Ce modèle est intéressant car il tient compte des différentes phases de maîtrise de la production écrite d'un scripteur. Lorsque je compare les productions écrites de mes stagiaires avant et après la formation, je retrouve les mêmes « caractéristiques » que celles décrites par Bereiter et Scardamalia en phase « knowledge-telling model » puis « knowledge-transforming model ».

Lors d'un test diagnostique que j'ai mis en place avant le début de la formation¹, j'ai en effet demandé aux stagiaires de rédiger une synthèse de documents ou un texte argumentatif en français. Lors de l'évaluation de ces textes, je me suis rendu compte que la plupart d'entre eux correspondait au « knowledge-telling model » de Bereiter et Scardamalia. Prenons l'exemple d'une synthèse de documents sur le thème de l'agriculture biologique² :

¹ J'y revendrai plus en détails dans la troisième partie de ce mémoire.

² Voir les textes sources en annexe n°1.

Problématique par rapport aux besoins de terres pour cultiver des bio-aliments

Selon les articles publiés sur le courrier international, ladepeche.fr et liberation.fr début 2010, on assiste à un changement d'habitudes alimentaires pour consommer plus de bioproduits de qualité sans réellement bénéficier la nature.

Dans les documents on remarque l'importance que les bio-aliments sans pesticides prennent dans les habitudes alimentaires, par contre les bio-agriculteurs nécessitent de plus de terres pour produire les mêmes quantités, ce qui ne répond pas aux besoins alimentaires des européens. Aux Etats Unis, ils préfèrent les cultures génétiquement modifiées pour obtenir plutôt de la quantité. Une autre solution proposée par Michael Tersbøl, directeur de la Fédération Nationale des Agriculteurs Biologiques au Danemark, s'agit à diminuer nos besoins alimentaires en formant une chaîne à partir de la viande.

En France, les consommateurs adorent les bioproduits car ils sont plus propres même s'ils sont plus chers, les politiciens aussi les voient positivement et essaient de ne pas évoquer le thème, et les agriculteurs trouvent formidables les bénéfices économiques. Donc c'est clair d'envisager un enjeu dont le plus bénéficié sera l'effet de serre causé par la déforestation et le bétail alimenté par approximativement la moitié des terres cultivables.

On peut considérer la bio-agriculture comme une solution à l'arrêt de l'utilisation des pesticides, en tenant compte de ses conséquences et en mettant en place des solutions viables pour tout le monde, nature comprise.

Alejandro

Dans ce texte, il n'y a pas d'erreurs d'orthographe et il y a très peu d'erreurs de grammaire (quelques accords, quelques confusions entre verbe transitif direct et indirect, et quelques mauvais emplois de prépositions). On remarque aussi parfois quelques impropriétés lexicales dues au calque de la langue maternelle (« nécessiter » au lieu d' « avoir besoin » ; « bio-produits » au lieu de « produits bio »).

Malgré tout, ce texte est difficile à comprendre parce que les phrases sont longues et très complexes. On sent que le scripteur, intéressé par le sujet, a eu beaucoup d'idées, mais qu'il n'a pas réussi à rendre son message accessible au lecteur. On a l'impression qu'il a transcrit sur papier un monologue, indéchiffrable pour le lecteur.

Dans ce cas, le problème ne vient pas de la compréhension des textes sources. Si l'on fait un effort pour réécrire le texte de ce scripteur en simplifiant les idées, on se rend compte qu'il a très bien compris et très bien interprété les trois documents sources. Sa difficulté vient uniquement du fait qu'il n'a pas pensé à la réception de son texte. Il a veillé à bien rendre compte des idées importantes des textes sources, il a respecté toutes les normes de la synthèse (neutralité ; texte synthétique ; texte unique qui rend compte des trois textes sources), mais il n'a pas réussi à simplifier son discours.

L'objectif du formateur, dans ce cas, est d'accompagner le scripteur afin de l'aider à passer du « knowledge-telling model » au « knowledge-transforming model ». dans le

cas de ce stagiaire, on insistera donc sur le travail de révision du texte et de réécriture : il lui faudra réorganiser son texte afin de le rendre plus clair. La révision impliquera un travail d'organisation et de hiérarchisation de ses idées.

Le modèle de Bereiter et Scardamalia nous intéresse donc en ce sens qu'il oppose un modèle de l'écriture du scripteur novice et du scripteur expert. Même si ses auteurs ne précisent pas comment s'effectue le passage de la première à la deuxième phase, ils renseignent les enseignants sur l'objectif qu'ils doivent viser lorsqu'ils mettent en place leurs interventions pédagogiques.

1.5. La génétique textuelle

Les représentants de la génétique textuelle sont critiques quant aux théories psychocognitives. Dans « Les manuscrits littéraires : le texte dans tous ses états », A. Grésillon explique en effet que :

« Dire qu'en gros, il faut distinguer les phases de planification, de mise en langue et de réécriture et que, bien entendu, les opérations en question peuvent, au lieu d'être linéaires, suivre un fonctionnement interactif revient en fait à admettre à peu près autant de sous-modèles différents qu'il y a de scripteurs ». (Citée par Reuter, 1996)

Afin d'éviter de telles dérives, les chercheurs de la génétique textuelle insistent pour leur part sur la genèse des textes, c'est-à-dire sur les différents états du texte. Ils prennent donc en compte les brouillons, les notes ou les plans, et étudient minutieusement les corrections qui apparaissent sur ces avant-textes.

Comme l'expliquent Jacinthe Martel et Alain Carbonneau,

« À une conception du texte comme système stable et clos, elle (la génétique textuelle) oppose celle d'une écriture en mouvement; au-delà des questions d'origine et de fin, c'est le texte «in actu» (Valéry) qui en constitue le véritable objet ». (Martel et Carbonneau, 1992)

L'intérêt de ces recherches est, avant tout, de montrer aux apprenants que l'écriture n'est pas un don et que tous les scripteurs, même les grands écrivains, sont confrontés à de nombreuses difficultés lorsqu'ils écrivent, et sont sans cesse en train de corriger et d'améliorer leurs textes. Dans le cas des apprenants salvadoriens, des telles

démonstrations sont importantes car ils ont tendance à penser, en grande majorité, que l'écriture est une transcription de la pensée et qu'elle doit donc se faire d'un seul jet. Pour eux, une pensée claire entrainera obligatoirement un écrit bien structuré. Au début de la formation, presque aucun d'entre eux ne réalisait de plan ou de brouillon pour cette même raison.

Lorsque je me suis rendu compte de ceci, je leur ai parlé de l'importance des « avant-textes ». C'est alors qu'ils m'ont dit : « *mais nous, on fait des brouillons!* », et ils m'ont montré ce qu'ils considéraient être un brouillon : la rédaction du texte définitif au crayon papier. Sur les quinze stagiaires qui ont suivi cette formation, quatorze d'entre eux³ suivaient exactement la même stratégie lorsqu'ils rédigeaient des textes : ils les écrivaient au crayon papier sur leur feuille de copie, puis ils corrigeaient quelques fautes d'orthographe (éventuellement quelques fautes d'accords), et enfin, ils repassaient chacun des mots au stylo avant de me rendre leur copie.

J'ai eu beaucoup de difficultés à leur faire prendre conscience de l'importance de la planification de son discours (oral ou écrit). Avant qu'ils comprennent l'intérêt de cette activité, et qu'ils s'habituent à préparer leurs écrits, j'ai noté des phases intermédiaires : durant plusieurs séances, ils faisaient des brouillons puis les laissaient de côté et commençaient la rédaction sans s'y référer. Je leur ai donc fait remarquer qu'ils bloquaient lors de la mise en texte car ils ne savaient plus (ou pas) ce qu'ils devaient dire, et que la création d'un plan les aiderait certainement. Puis, au fur et à mesure, ils se sont familiarisés avec cette phase de l'écriture. Cette prise de conscience s'est faite lors de l'évaluation de textes de pairs : ils ont réalisé que la qualité de l'écrit augmentait lorsque celui-ci était structuré, organisé, et que l'écrit pouvait difficilement l'être lorsque leurs auteurs les rédigeaient d'un seul jet.

³ Tous sauf une stagiaire qui a étudié au lycée français et vécu un an en France.

1.6. La formalisation de l'écriture proposée par Yves Reuter.

Lorsqu'il présente sa « formalisation de l'écriture », Yves Reuter (1996) précise qu'elle se veut heuristique et non prescriptive. Son objectif est en effet d'expliquer le mieux possible les pratiques scripturales des apprenants afin de mieux construire les aides à leur apporter.

Avant de décrire les composantes de la compétence scripturale, il rappelle la complexité de l'acte d'écriture :

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. (Reuter, 1996)

Il ne se limite donc pas aux opérations cognitives qui entrent en jeu dans la compétence scripturale : il tient aussi compte de la place de l'écriture dans la société et dans l'histoire d'un pays ; il précise que l'écriture peut être une activité personnelle ou collective ; il tient compte de l'aspect matériel de l'écriture (les supports, les outils, les instruments qu'on utilise pour écrire) ; il rappelle que l'écriture peut laisser – ou non – des traces ; enfin, il tient compte de l'histoire personnelle du scripteur et de sa relation à l'écriture.

Dans son modèle de l'écriture, Yves Reuter tient compte de toutes ces composantes et les regroupe en trois catégories :

1. Catégorie des savoirs

Il distingue :

- les savoirs linguistiques et textuels (qui peuvent aussi bien porter sur les « sous-systèmes » que sur les configurations textuelles ou les relations « texte-contexte »)
- les savoirs sémiotico-scripturaux (sur le fonctionnement des signes écrits)
- les savoirs sémiotico-sociaux (sur le fonctionnement de l'écrit dans la société)
- les savoirs sur le fonctionnement de la lecture et de l'écriture
- les savoirs sur le monde

2. Catégorie des représentations, des investissements et valeurs liés à la tâche

Il note :

- Un pôle attraction/répulsion ; expression de soi/exposition à autrui ; distinction/banalisation
- Valorisation/dévalorisation
- Investissements psychiques plus ou moins conscients
- L'écriture considérée comme don ou construction
- Les représentations de soi par rapport à l'écriture (« Suis-je assez intéressant pour avoir des choses à écrire ? »)
- Représentations de l'école, de l'apprentissage, etc.

3. Catégorie des opérations

- Opérations de planification-maturation de la tâche et du texte (analyse de l'acte à effectuer ; détermination d'une stratégie discursivo-textuelle avec une activation des savoirs disponibles et un début de mise en œuvre ; détermination d'une stratégie d'action).
- Opérations de textualisation concernant l'organisation macro et micro-structurelle du texte
- Opérations de description
- Opérations de révision

Il précise que ces activités sont récursives et plus ou moins conscientes. Il rajoute que cette compétence scripturale n'est jamais optimale, et qu'elle est variable. Un sujet peut donc maîtriser un nombre plus ou moins élevé de composantes, ou les maîtriser plus ou moins bien. Enfin, il peut avoir plus ou moins de facilités à les mettre en rapport.

Un des intérêts de la théorie d'Yves Reuter, me semble-t-il, vient du fait qu'il prend en compte la catégorie des « représentations ». En ce qui concerne les stagiaires salvadoriens, il me semble que cette composante a un rôle très important à jouer. En effet, grand nombre de blocages ou de tensions viennent du fait qu'ils sont peu habitués à écrire et qu'ils ont tendance à survaloriser l'acte d'écriture.

Autant de facteurs d'angoisse qui ont une conséquence non négligeable sur leur façon d'écrire. Avant d'analyser les copies des stagiaires, et avant d'observer les stratégies

qu'ils mettent en place lorsqu'ils écrivent, je vais donc analyser plus en détails les rapports des Salvadoriens avec l'écriture et les représentations qu'ils s'en font, afin de comprendre pourquoi certains des stagiaires ont une telle peur d'écrire. Au niveau théorique, je me réfèrerai aux théories de Michel Dabène et Yves Reuter.



Chapitre 2 : Les représentations de l'écriture au Salvador

Selon Michel Dabène, l'écriture est une activité complexe qui n'est pas seulement travaillée et acquise entre les quatre murs d'une classe. En effet, on écrit et on entend parler de l'écriture à l'école certes, mais aussi dans notre vie privée, sociale, et professionnelle.

Dans le domaine de l'écrit, la conception du triangle didactique (enseignant, élève, objet d'enseignement) paraît réductrice. L'écrit scolaire, son apprentissage, ses pratiques, ne sont pas seulement l'affaire d'une interaction triangulaire avec le maître, l'élève et les objets d'enseignement concernés (langue, discours, texte). Dans la mesure où ces objets d'enseignement/apprentissage sont aussi des objets d'acquisition et de distinction dans le milieu social extra-scolaire, cette interaction triangulaire s'inscrit elle-même dans un réseau complexe de pratiques et de représentations sociales de l'écrit. (Dabène, cité par Reuter, 1996)

Les différents rapports que nos élèves ont eus avec l'écriture, à l'école, dans leur famille, dans leur travail ou même dans leur pays ont donc forcément une influence sur l'image qu'ils se font de cette activité. Cette image peut être positive : ils peuvent par exemple considérer l'écriture comme une forme d'accès au savoir ou comme une manière de s'exprimer et de diffuser ses idées. Mais cette image peut aussi être source de blocages. Certains pensent en effet que l'écriture est un don et qu'elle est donc inaccessible. D'autres pensent qu'ils ne sont pas assez cultivés et qu'ils n'ont donc rien d'intéressant à écrire, etc.

Comme l'explique Yves Reuter, dans son livre « *Enseigner et apprendre à écrire* », il est fondamental de connaître le rapport des apprenants à l'écriture, faute de quoi ce type de résistances pourrait perdurer.

Comme mes stagiaires sont étrangers, il m'a semblé important, avant d'interroger leurs représentations personnelles de l'écriture, de connaître la place de cette activité dans leur pays, le Salvador. En effet, il est fort probable que l'écriture ait une place différente en France et dans ce pays d'Amérique centrale. J'ai donc interviewé un anthropologue salvadorien à ce sujet. Ensuite, j'ai analysé les programmes scolaires de « langue et littérature salvadorienne » de l'école primaire au lycée pour savoir à quels types d'écrits les étudiants avaient été préparés. Mon objectif était avant tout de savoir

s'ils étaient familiarisés avec les deux écrits du DALF : la synthèse de documents et l'argumentation, et si les enseignements de l'écriture en France et au Salvador étaient similaires. Enfin, j'ai interrogé mes stagiaires afin de connaître leurs représentations de l'écriture.

2.1. La place de l'écriture dans la société salvadorienne

Selon l'anthropologue salvadorien Juan José Martínez D'Aubuisson, la lecture et l'écriture sont conçues comme un plaisir uniquement par les franges les plus hautes de la société⁴. Il explique que la plupart des Salvadoriens de classes sociales plus modestes n'ont pas le temps de se consacrer à de telles activités : « *quand tu dois te démener pour manger, tu ne penses pas à lire* ». C'est certainement pour cette raison qu'il y a si peu de librairies au Salvador, et qu'elles sont situées dans les quartiers les plus huppés de la capitale. Il en est de même pour les bibliothèques : les meilleures se trouvent dans les universités privées, et il est impossible d'y accéder lorsqu'on n'est pas étudiant. L'unique bibliothèque publique se situe en revanche dans le quartier le plus pauvre et le plus dangereux du pays, et on n'y trouve que de vieux ouvrages déchirés.

L'anthropologue explique en outre que la lecture et l'écriture ont été considérablement instrumentalisées au Salvador, surtout à l'université nationale⁵ : pour les élèves et les professeurs, le fait de lire permet avant tout d'avoir accès aux fondements des théories politiques. Ce n'est pas un divertissement.

Question du chercheur

Au Salvador, dans les parcs ou les bus, tu ne vois jamais personne un livre à la main. Il y a très peu de librairies dans le pays et la bibliothèque nationale se trouve dans le quartier le plus dangereux de la capitale. Comment peux-tu expliquer cela ?

Réponse de l'anthropologue :

Il n'y a pas de culture de la lecture, pas de culture de la littérature ici. J'ai toujours pensé que ces questions littéraires, scientifiques, philosophiques, c'est pour une section très limitée de la population, et ça a beaucoup à voir avec la classe sociale, de façon générale. Tu

⁴ Voir la transcription de son interview en annexe n°2

⁵ Il n'y a qu'une université nationale au Salvador (UES). Cette université a toujours joué un rôle très important dans la politique du Salvador : la majorité de ses étudiants et professeurs ont participé à la guerre civile du côté de la guérilla et actuellement, elle est en quelque sorte le porte parole du FLMN (Front Farabundo Martí de Liberation nationale), parti de gauche actuellement au pouvoir. Les élèves qui étudient à l'Université nationale sont la plupart du temps issus des classes sociales les plus défavorisées. Les autres préfèrent en effet les universités privées (UCA, Université évangélique, UTEC, etc.)

t'intéresses à la littérature, tu t'intéresses à ces domaines quand tu as le temps, quand tu ne dois pas te démenager pour pouvoir manger.

Et ici, quand la littérature et les sciences sociales ont été incorporées à l'Université nationale, elles ont pris une tournure très idéologique, très marxiste. Lire, du moins pour les classes populaires, et étudier des textes ça équivalait à étudier le marxisme. Ça n'a jamais eu la signification que lui donnent les Européens : « lire pour le plaisir ». Ici, on lit pour justifier une idéologie, on lit à propos d'une idéologie, on lit toujours dans un but politique, on écrit dans un but politique, on étudie la réalité sociale dans un but politique [...]

Question du chercheur

Et tu crois que c'est toujours le cas aujourd'hui ?

Réponse de l'anthropologue :

Bien sûr ! A l'université nationale, les textes que lisent les gens sont des textes marxistes ! [...] Et la sociologie qu'on étudie à l'université nationale ne pourrait pas être plus déphasée ! Même Marx en personne te dirait que c'est déphasé !

Lorsque je lui explique que les enseignants de FLE ont beaucoup de difficultés à s'adapter aux normes académiques françaises à l'écrit, il répond que ceci est sans doute dû aux différences d'orientation entre les systèmes éducatifs français et salvadorien : le Salvador a en effet décidé de concentrer ses efforts sur la formation de techniciens et d'ouvriers qualifiés, afin que le pays s'industrialise et puisse s'ouvrir aux marchés étrangers, au détriment des matières plus littéraires. C'est pour cette raison que lors des réformes scolaires des années 90, la plupart des matières littéraires et sociales ont été supprimées ou réduites, au profit de matières techniques. C'est aussi pour cette raison que la matière « langue et littérature » est devenue une sorte de matière « fourre tout », où on doit étudier la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, la lecture, l'écriture et les théories littéraires en très peu de temps :

Question du chercheur

« Juan, depuis que j'habite en Amérique centrale, j'ai remarqué que la façon d'écrire des Français et des Salvadoriens étaient très différentes. Tellement différentes que les élèves ou enseignants salvadoriens, lorsqu'ils étudient à distance avec des universités françaises, ont de réelles difficultés car ils n'arrivent pas à maîtriser les normes de la production écrite françaises : ils écrivent des phrases très longues, leurs textes ne sont pas réellement structurés, etc. Comment peux-tu expliquer ce phénomène ?

Réponse de l'anthropologue

Je crois avant tout que cela vient du système éducatif. Tu expliques que les Salvadoriens éprouvent certaines difficultés à s'intégrer dans le système éducatif français n'est-ce pas ? C'est parce que le développement de ces deux systèmes a été très différent.

Le développement du système éducatif salvadorien, je dirais même centre-américain, depuis les dix années d'après-guerre jusqu'à aujourd'hui, [...] avait pour objectif de produire des techniciens et des gens qui puissent s'insérer dans les dynamiques industrielles, en lien avec le système libéral que le Salvador avait choisi. Alors le deuxième président de l'après-guerre, Amando Calderon Sol, a décidé de transformer le Salvador en zone franche et les Salvadoriens en ouvriers industriels, et il a construit le système éducatif en fonction de cela. Ce n'est pas un hasard s'il y a eu tant de réformes dans le système éducatif dans les années 90 [...]

Dans ce cas, l'Etat avait un projet libéral d'industrialisation de l'Etat, alors il s'est servi de l'éducation nationale pour pouvoir offrir à l'industrie internationale des ouvriers qualifiés, parce que c'était la condition pour que les marchés s'ouvrent avec le Salvador [...].

Question du chercheur

Alors les programmes scolaires ont complètement changé à cette époque ?

Réponse de l'anthropologue

Dans les années 90, on supprime la troisième année de lycée. Les jeunes obtiennent donc le bac en deux ans au lieu de trois. La troisième année existe toujours, mais uniquement pour les spécialités comme mécanique, secrétariat, charpenterie, électronique, tu comprends ?

Tout est en lien avec la volonté de l'Etat d'industrialiser l'économie.

Dans les années 90, on restructure aussi les matières comme la philosophie : on les supprime des programmes. On supprime aussi les sciences sociales. En fait, on ne les supprime pas exactement : on les condense toutes dans une matière qu'on appelle « études sociales ». Dans cette matière, on trouve la philosophie, l'anthropologie, la sociologie et l'histoire. On supprime donc l'histoire en tant que telle ainsi que toutes les matières de sciences humaines. La matière qui s'appelait « langue espagnole » disparaît [...] et devient « langue et littérature ». Cette matière englobe l'histoire de l'art, l'analyse de texte, les contes. [...]. En fait, on met un peu de tout dans cette matière, tout devient beaucoup plus général. Et à l'inverse, on spécialise des matières comme les mathématiques ou la comptabilité, et tous les dérivés, afin de pouvoir insérer les jeunes dans le système industriel.

Selon lui, ces réformes ont donc entraîné de nombreux changements au niveau des types de textes qui sont enseignés à l'école : l'école décide en effet de mettre l'accent sur des textes qui seront utiles avant tout aux techniciens, vendeurs ou secrétaires :

Et donc, si tu fais attention, tu te rends compte qu'à l'école on considère l'écriture comme une chose instrumentale. [...] Qu'est-ce qu'on t'enseigne ? Des choses très élémentaires et très techniques. A rédiger des CVs, écrire des cartes, faire des aide-mémoire destinés aux chefs, etc.

Lorsque je lui explique que de nombreux élèves, dans les questionnaires que j'ai distribués, m'ont dit avoir appris à écrire des essais ou des contes, il explique que ce type de textes est considéré comme secondaire. La plupart des enseignants continuent à les travailler en classe, mais de façon très superficielle. Il précise en outre que depuis la fermeture de l'Ecole Normale de Professeurs, la plupart des enseignants ne sont pas formés pour préparer les élèves à l'écriture de tels textes :

Question du chercheur

Mais certains élèves m'ont dit qu'ils avaient aussi appris à écrire des essais.

Réponse de l'anthropologue

Effectivement, on incorpore aux programmes l'écriture d'essais. Mais on mélange aussi l'écriture de mythes, de contes. C'est une chose bien réduite ! Et on y consacre un temps très réduit dans les programmes scolaire ! Et en plus, avec des professeurs qui ne sont pas qualifiés pour cela ! On a supprimé l'école normale de professeurs ! [...] Les présidents libéraux ont donné plus de pouvoirs aux universités privées et leur ont attribué le droit de former eux-mêmes les professeurs. Alors, celles-ci ont commencé à former les enseignants dans la même lignée : une lignée technique. En fait, les professeurs sont des techniciens. Ils n'apprennent pas de pédagogie, ils ne connaissent pas de théorie pédagogique. Ils connaissent juste ce qu'ils doivent enseigner.

Ici, on ne conçoit pas l'école et l'apprentissage comme un long processus. [...] C'est pour cette raison qu'au Salvador on va à l'école le matin ou l'après-midi, mais pas les deux : c'est pour avoir le plus de gens formés possibles et pour avoir le plus de techniciens possibles sous la main.

La surcharge des classes ne permet pas aux enseignants d'offrir un suivi de qualité de leurs élèves en matière d'écriture. C'est pour cette raison que les élèves écrivent très peu de textes le long de leur scolarité. Pour faciliter la correction des examens, on préfère leur demander de remplir des questionnaires. Dans l'épreuve de « langue et

littérature » du baccalauréat salvadorien, les apprenants ne doivent d'ailleurs pas rédiger de textes : ils remplissent juste un QCM⁶.

Actuellement, chaque professeur s'occupe de 45 élèves. Si le nouveau président réalise son projet (allonger le temps d'étude et faire en sorte que les enfants étudient toute la journée au lieu d'étudier seulement une demi-journée), chaque professeur devra s'occuper de 90 élèves. Le système ne permet pas aux enseignants de corriger correctement les écrits de chaque élève. Le système est organisé de telle sorte qu'il ne permet que de remplir des questionnaires et des petites cases dans les livres.

Selon lui, cette conception de l'enseignement a des répercussions au niveau de la qualité des études universitaires :

Ce sont des failles qui existent d'ailleurs toujours au niveau universitaire. Lors des premières années d'étude à l'université ils ont été obligés d'ajouter certaines matières propédeutiques, comme techniques de lecture ou techniques d'écriture, pendant un an et demi. En fait l'université souffre de ces carences au niveau éducatif. Et ceci détériore la qualité des études, ça les retarde. Pendant un an et demi tu dois suivre ces matières alors que tu aurais pu en suivre d'autres. C'est dû au défaut du système éducatif.

D'après lui, les différences de conception de l'écrit en France et au Salvador viennent donc principalement des différentes politiques éducatives de ces deux pays.

Ces remarques rappellent les propos d'Yves Reuter à propos du lien entre l'écriture et l'Etat, autrement dit à propos de l'influence que peuvent avoir les institutions sur la place de l'écriture dans une société donnée :

« L'écriture est située et déterminée socialement, au sein de l'ensemble de la vie sociale et plus spécifiquement dans les sphères institutionnelles qui la règlent et la codifient : elle est, à ce titre, socialisée et socialisante ». (Reuter, 1996)

⁶ Questions portant sur la littérature, sur l'usage de la langue selon les normes d'orthographe et grammaticales, et sur la communication.

Exemples de questions (issues des sites Internet de préparation à l'examen):

- Comment s'appelle le courant de pensée de la Renaissance qui exprime un grand respect pour la dignité humaine ? A) humanitarisme, B) christianisme, C) humanisme, D) socialisme.
- Quel est le sujet dans la phrase: « Tenochtitlan, la ville sacrée des Aztèques fut prise par Cortez » ? • A) Tenochtitlan, • B) Tenochtitlan, la ville. • C) Tenochtitlan, la ville sacrée. • D) Tenochtitlan, la ville sacrée des Aztèques.

2.2. La place de l'écriture dans le système scolaire salvadorien, de l'école primaire à la fin du lycée

Durant l'interview, l'anthropologue Juan José Martínez D'Aubuisson a insisté sur le fait qu'à partir des années 90, la matière « langue et littérature » est devenue une sorte de « fourre tout ». Afin de comprendre les conséquences d'une telle réforme, j'ai analysé les programmes scolaires de cette matière depuis le début de l'école primaire jusqu'à la fin du lycée, en portant particulièrement mon attention sur la compétence de production écrite. Mon objectif était de savoir si les programmes limitaient l'enseignement de l'écrit à des activités d'analyse de langue (la grammaire, l'orthographe et la conjugaison), ou s'ils encourageaient au contraire la grammaire textuelle. Je souhaitais en outre savoir quels types de textes les élèves étaient censés apprendre durant leur scolarité.

- Les programmes scolaires

Tous les programmes de « langue et littérature » débutent par un préambule qui donne les grandes orientations didactiques qui doivent être suivies par les enseignants⁷. Ce préambule est le même de l'école primaire jusqu'au lycée. J'ai commencé par l'analyser, et je me suis intéressée aux guides distribués aux professeurs dans un second temps.

Dans ce préambule, on insiste premièrement sur l'importance d'orienter l'enseignement de la langue vers une maîtrise de discours diversifiés (littéraires et non-littéraires):

« Langue et littérature » est une matière qui vise au développement des habiletés communicatives de la population estudiantine. Parmi ces habiletés, les plus importantes sont la compréhension, l'analyse, l'interprétation, le commentaire et la production efficace de textes oraux et écrits, qu'ils soient ou non de nature littéraire.

Quelques pages plus loin, les concepteurs de ces programmes encouragent « *la production d'une variété de texte non fictifs (d'usage quotidien, ou habituel, académique et formel)* »

⁷ Les programmes sont disponibles en espagnol sur le site web www.mined.gob.sv

Outre l'accent qui est mis sur la diversification des textes, on insiste aussi sur le fait que pour savoir écrire, il ne suffit pas de maîtriser le système d'écriture. Les enseignants sont donc encouragés à enseigner à leurs élèves la grammaire textuelle, puisqu'il est « *important que l'élève apprenne à générer des textes sachant prendre en compte de façon pertinente toutes ses propriétés, comme la cohésion, la cohérence, l'adéquation et la correction* ».

Je me suis alors demandé comment les enseignants salvadoriens pouvaient concrètement appliquer ces grandes lignes théoriques dans leurs classes. J'ai donc analysé les programmes scolaires dans le détail, pour connaître les indications données aux enseignants. Lors de la lecture de ces guides, j'ai constaté un grand décalage entre le discours théorique de l'institution et les pratiques encouragées dans les classes : dans la réalité, on note une survalorisation des textes littéraires par rapport aux autres ainsi qu'une absence totale de grammaire du texte.

La remarque de Marlène Lebrun (de l'équipe de recherche Théodile) sur les difficultés rencontrées par les professeurs français pour faire évoluer l'enseignement de l'écriture en L.M. me semble donc correspondre exactement à la situation salvadorienne :

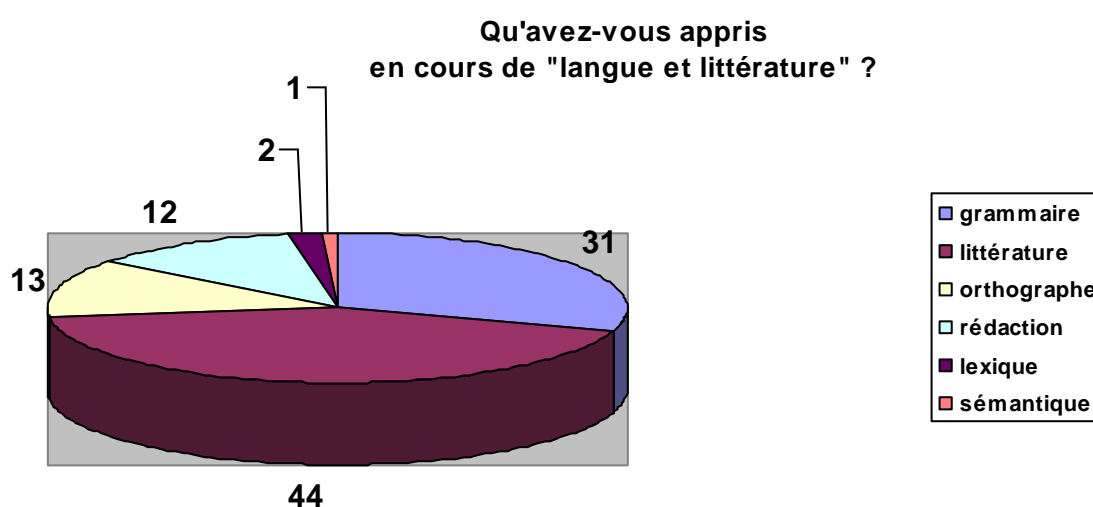
« La didactique de l'écriture reste prisonnière du couple littérature-langue [...], alliance qui perdure bon an mal an malgré les déclarations d'intention du récent discours des instructions officielles » (Lebrun, 2007).

En France, comme au Salvador, le discours de l'institution est clair, mais il est difficile, pour l'enseignant, de le mettre en pratique. Comme l'explique Marlène Lebrun dans son article, les enseignants ne savent jamais quel temps consacrer aux activités d'analyse de la langue ou comment faire en sorte que ces activités (orthographe, conjugaison, grammaire) soient réinvesties par les élèves lorsqu'ils rédigent un texte. Comme les guides destinés aux enseignants sont assez pauvres en indications, il est assez fréquent que ces derniers retombent sur un enseignement relativement traditionnel de la langue.

- **Les acquis des élèves qui ont suivi le cours « langue et littérature »**

Comme les programmes scolaires ne reflètent pas toujours exactement ce qui est réellement étudié en classe, j'ai distribué un questionnaire⁸ à 50 étudiants inscrits en licence de FLE à l'université nationale, afin qu'ils me disent eux-mêmes quels étaient leurs souvenirs de la matière « langue et littérature », et qu'est-ce qu'ils avaient appris pendant ces cours.

Les réponses données ont été assez fidèles à mes observations précédentes :



On remarque en effet que presque la moitié des étudiants a affirmé que les cours de « langue et littérature » se concentraient essentiellement sur l'enseignement de la littérature (genres littéraires, classiques de la littérature, biographie des écrivains, analyse des textes littéraires) et plus d'un tiers a affirmé qu'une grande partie de ces cours s'intéressait aussi à la grammaire.

Seuls 12% des élèves ont dit avoir travaillé la production écrite (ils l'ont appelée « rédaction » dans le questionnaire).

⁸ Voir le questionnaire en annexe n°3.

- A la question « quels types d'écrits avez-vous appris à écrire ? », ils ont répondu :

<ul style="list-style-type: none"> • Essai (16 réponses) • Poèmes (14 r.) • Contes (14 r.) • Paragraphes (14 r.) • Résumés (12 r.) • Cartes (6 r.) • Cartes officielles (5 r.) • Cartes informelles • Cartes personnelles • Cartes de motivation • Cartes de recommandation • Narrations (4 r.) • Anecdotes (4 r.) • Autobiographie • Rien (4 r.) • Fables (4 r.) • Histoires (3 r.) • Histoires courtes (3 r.) • Analyses d'œuvres littéraires (3 r.) • CV (2 r.) • Légendes (2 r.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Textes descriptifs (2 r.) • Textes littéraires (2 r.) • Phrases (2 r.) • Nouvelles (2 r.) • Synthèses • mémorandum • récits • Textes comparatifs • Textes explicatifs • Comptes rendus • Chansons • Nouvelles • Rimes • Fragments pour improviser en classe • On a appris à changer la fin de certains textes pour leur donner un autre sens • Biographies • Orthographe • Grammaire • Textes d'opinion
---	---

On remarque une grande variété de types de textes cités. De plus, beaucoup de réponses prouvent que les étudiants n'ont pas compris la question : grammaire, orthographe, paragraphe, rimes et phrase ne sont pas des types de textes. On constate donc une grande confusion autour de la définition de ce qu'est un texte.

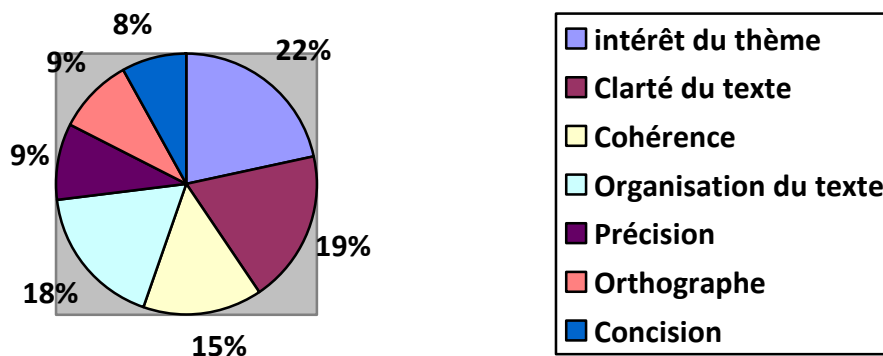
Cette constatation rappelle les commentaires faits par l'anthropologue Juan José Martínez D'Aubuisson :

La matière qui s'appelait « langue espagnole » disparaît [...] et devient « langue et littérature ». Cette matière englobe l'histoire de l'art, l'analyse de texte, les contes. [...]. En fait, on met un peu de tout dans cette matière, tout devient beaucoup plus général.

L'ensemble de ces analyses prouve en effet qu'il y a eu des manques au niveau de l'enseignement de l'écriture à l'école. Comme l'expliquait Juan José Martínez D'Aubuisson, le fait d'avoir augmenté le volume horaire des cours de sciences a eu une influence négative sur toutes les autres matières. La première à en subir les conséquences, comme nous venons de le voir, est la matière de « langue et littérature » puisque le programme devient tellement chargé que les enseignants sont obligés d'enseigner une multitude de choses aux élèves en très peu de temps⁹.

Cependant, lorsque j'ai demandé aux étudiants, « *qu'est-ce qu'un bon texte selon vous* », on remarque qu'ils ont bien répondu :

Les caractéristiques d'un bon texte selon les étudiants salvadoriens



Selon eux, un bon texte doit être intéressant, clair, cohérent, bien structuré, précis et bien orthographié : ces critères sont ceux que l'on retrouve dans les fiches d'évaluation pour toutes les épreuves écrites des DELF et des DALF, ils sont donc tout à fait pertinents.

⁹ Voir en annexe 8 le point de vue d'une stagiaire à ce sujet.

En conclusion, on peut donc affirmer que les apprenants savent ce qu'est un bon texte, mais qu'ils ne savent peut-être pas comment l'écrire car ils ne l'ont pas pratiqué.

Durant la formation de préparation au DALF C1, il sera important de prendre en compte ces manques, ces lacunes, afin de construire avec les stagiaires de nouveaux savoir-faire et d'acquérir des stratégies d'écriture.

2.3. Le rapport des stagiaires à l'écriture

J'ai analysé la place de l'écriture dans la société et les écoles salvadoriennes. Il me reste encore un facteur important à prendre en compte : les représentations que mes stagiaires se font de l'écriture.

- Brainstorming

Lors de la deuxième séance de formation au DALF C1, j'ai donc invité les stagiaires à réaliser un brainstorming sur le thème de l'écriture. Je leur ai donné dix minutes pour noter tous les mots ou expressions qu'ils associaient au terme « écriture ». Une fois ce travail personnel terminé, les stagiaires devaient mettre en commun leurs résultats.

A plusieurs reprises, les désaccords ont donné lieu à des débats.

L'intérêt du brainstorming ou « remue-méninges », que Tarin nomme « technique d'association libre » (Tarin, 2006), était donc non seulement d'explorer l'état des connaissances de chacun des stagiaires sur l'activité d'écriture, mais aussi de connaître leurs représentations de l'activité scripturale.

Pour analyser les résultats, j'ai noté tous les mots ou expressions utilisés par les stagiaires, et je les ai regroupés en plusieurs catégories.

- L'écriture, un « casse-tête »

Dans un premier temps, j'ai remarqué que la plupart des stagiaires considérait l'écriture comme une tâche normée, contraignante et laborieuse. La première catégorie de mots prouve en effet que les stagiaires sont assez angoissés par l'écriture, et qu'ils la considèrent comme une activité difficile et exigeante. Ils ont en effet utilisé les termes :

- mise en page
- soin
- recherche

- structure
- S'exprimer de façon claire
- arguments
- rédaction
- analyse
- brouillon
- réécriture
- ponctuation
- connecteurs
- mots clefs
- plan
- approfondissement
- opinions
- citations
- production
- compréhension

A la fin de cet échange, en guise de conclusion, un stagiaire a dit : « l'écriture est un casse-tête ! ». On remarque en effet qu'ils considèrent l'écriture comme une activité avant tout scolaire. L'emploi de termes tels que « citations », « brouillon », « ponctuation », « plan », « mots clefs » ou même « connecteurs » donne l'impression qu'ils ont très clairement en tête toutes les indications que les enseignants n'ont censé de répéter au cours de leur scolarité.

Enfin, on remarque que leurs réponses sont influencées par les épreuves du DALF C1 qu'ils sont en train de préparer : « compréhension » et « production » sont en effet les mots clefs des examens organisés par le CIEP. Pour eux l'écriture, c'est donc avant tout ce qui va faire l'objet d'une évaluation à la fin de leur formation !

- Savoir bien écrire, c'est un don

Au milieu de l'activité, une stagiaire a dit « *c'est un don !* ». La plupart des étudiants ont acquiescé. Une de ses camarades a ajouté « *c'est vrai que ce n'est pas donné à tout le monde !* ». Seule une stagiaire s'est opposée à cette idée, en rétorquant : « *je ne suis pas d'accord. Pour moi, l'écriture, ça s'acquiert avec la pratique* ». Un véritable débat s'est alors engagé dans la classe autour de cette question du don. La stagiaire qui

considérait que l'écriture se travaille (il s'agit d'une salvadorienne qui a étudié toute sa scolarité au lycée français), tentait de convaincre les autres en leur expliquant qu'avec un peu de pratique, tout le monde pouvait écrire correctement. Un stagiaire lui a alors demandé : « *alors comment peux-tu expliquer que beaucoup de personnes s'entraînent sans cesse sans jamais obtenir de résultats ?* ». Le débat n'a jamais vraiment abouti, car personne n'a modifié son point de vue. Il m'a semblé alors important d'intervenir afin d'essayer d'encourager ceux qui étaient en train de s'avouer « vaincus d'avance » et qui pensaient qu'ils n'arriveraient jamais à surmonter leurs difficultés à l'écrit. Je leur ai alors tout simplement cité le dicton de Raymond Queneau : « *C'est en écrivant qu'on devient écrivain* », en leur expliquant que s'ils travaillaient, ils étaient tous capables d'écrire des textes.

- L'écriture sert à transcrire la pensée sur papier

Les stagiaires ont ensuite donné une liste de mots qui illustre le côté pratique de l'écriture. Ensemble, ils se sont en effet demandé pour quelles raisons ils écrivaient. Ils en ont déduit que l'écriture servait à :

- exprimer des idées, des arguments et des sentiments
- informer
- transmettre quelque chose
- signifier quelque chose
- communiquer

Dans cette troisième catégorie, on constate qu'ils ont une image « utilitaire » de l'écriture. Les mots, les phrases et les textes sont pour eux des outils qui permettent de signifier quelque chose, de communiquer quelque chose à quelqu'un ou d'exprimer des idées. L'écriture, d'après leurs remarques, a fonction transcriptive : elle permet d'énoncer une pensée construite antérieurement (Delcambre et Reuter, 2000).

Seul un stagiaire s'est un peu démarqué du groupe en ajoutant, à la fin de la discussion : « *moi, ça me sert à penser. C'est en écrivant que me viennent de nouvelles idées. En fait, l'écriture c'est utile pour la construction de soi* ». Dans son cas, l'écriture ne sert pas à transcrire sur papier une idée ou un sentiment déjà formé, au contraire : c'est à travers l'écriture qu'il pense, qu'il formule et organise ses idées. Seul un élève a défendu cette idée : la conception de l'écriture comme lieu de construction de la pensée est donc très minoritaire au sein de notre groupe de stagiaires.

- L'écriture, une activité noble et inaccessible

A la fin de l'échange, une personne a mentionné « la littérature », et a expliqué que l'écriture était un « support durable ». Un débat s'est alors ouvert sur la place de l'écriture dans la société, et les stagiaires ont parlé d' « histoire », de « livre », de « manifestation culturelle », « d'art », et de « civilisation ». Ils assimilent donc l'écrit à sa forme la plus noble : la littérature. Ils pensent aux grands écrivains ou aux grands chercheurs, ce qui place l'écriture sur un piédestal inaccessible.

Si l'on analyse les résultats de ce brainstorming, on est donc frappé par l'image relativement négative que les stagiaires ont de l'écriture. En effet, l'ensemble des réponses données par les stagiaires prouve que l'écriture est considérée comme une activité très normée et très complexe. On remarque en outre que le texte est censé, selon eux, transcrire la pensée. Ils occultent donc tout le travail de construction du texte. Comme nous le verrons par la suite, ces représentations de l'écriture ont une influence directe sur leur façon d'écrire.

Le bilan de cette activité était positif, car j'avais pu, grâce à ces échanges, découvrir certains facteurs qui expliquaient les difficultés rencontrées par quelques stagiaires à l'écrit. Cependant, il me semblait que certaines réponses étaient très influencées par le contexte de formation. En effet, on remarque que les stagiaires n'avaient en tête que les deux épreuves de production écrites sur lesquelles ils allaient être évalués : « la synthèse de documents » et le « texte argumentatif ». Ils étaient sans doute trop préoccupés par leur examen pour pouvoir penser à l'écriture de manière générale et détachée. Pour eux, « écriture » signifiait avant tout « travail », « difficulté » et « risque d'échec à l'examen ».

A ce sujet, notons le commentaire d'Isabelle Delcambre et Yves Reuter :

Les sociologues des pratiques culturelles ont depuis longtemps montré que les discours sur les livres, les textes ou les pratiques de lecture et d'écriture sont « contraints » par la situation d'enquête, par la bonne image que l'enquêté tente de donner de lui, par le point de vue qu'il a sur l'enquête et l'enquêteur (Mauger, 1995). (Cité par Delcambre et Reuter, 2000)

Afin d'éviter ce genre de dérives, et afin d'obtenir des résultats plus représentatifs, j'ai donc inclus au questionnaire distribué aux cinquante étudiants de Licence de FLE (annexe 3) une question sur leurs représentations de l'écriture. Il me semblait que les réponses que j'allais obtenir allaient être beaucoup plus neutres que celles obtenues lors du brainstorming. Comme les cinquante étudiants de Master étaient inscrits à la même université que les stagiaires qui participaient à ma formation, et qu'ils avaient eu les mêmes enseignants, ils formaient tous un public assez homogène, et les réponses que j'allais obtenir allaient être représentatives de mon groupe d'élèves.

A partir des réponses obtenues à la question : « *Pour toi, qu'évoque le mot « écriture » - Note toutes les idées qui te viennent à l'esprit* », j'ai dégagé quatre grandes définitions de l'écriture :

- **L'écriture comme transcription de la pensée :**

La plupart des réponses à cette question correspond à celles que nous avons obtenues lors du brainstorming : elles ont révélé une image très utilitaire de l'écriture. Pour la grande majorité des étudiants, l'écriture sert en effet à transcrire et à reproduire sur papier une idée, une opinion ou un sentiment qu'ils ont à l'esprit. Beaucoup d'étudiants ont d'ailleurs expliqué que l'écriture permettait de « passer » de l'oral à l'écrit. Ils considèrent donc qu'il s'agit juste de matérialiser un « déjà-là mental » :

- « *Grâce à l'écriture on peut expliquer aux autres tout ce qu'on a à l'esprit* »
- « *C'est une façon d'exprimer nos idées, d'exprimer ce qu'on veut dire à l'oral, mais de manière écrite* »
- « *C'est la façon d'exprimer des idées qu'on a à l'esprit sur un papier à l'aide de lettres ou de signes* »
- « *C'est une façon de reproduire à l'écrit nos idées* »
- « *C'est une façon de représenter à l'écrit une expression mentale* »
- « *C'est l'art de rédiger tes connaissances* »

Sur les cinquante questionnaires qui ont été distribués, la grande majorité a en effet répondu que l'écriture :

- a. est une façon d'exprimer sur un papier des idées (ou des points de vue, des pensées, des sentiments) que l'on a à l'esprit (27 étudiants)
- b. est une forme de communication (8 étudiants)
- c. Permet de s'exprimer soi-même (5 étudiants)

Pour eux, l'écriture sert donc à accoucher sur papier tout ce que contient notre cerveau : idées, pensées et même sentiments. Absolument aucun étudiant n'a décrit l'écriture comme le lieu de la construction de la pensée.

- **Le côté matériel de l'écriture**

Beaucoup d'étudiants ont en outre insisté sur l'aspect matériel de l'écriture. Ils ont mentionné :

- Le fait que l'écriture soit un ensemble de lettres, de mots et de phrases ou même de « symboles ayant une signification » (4 étudiants)
- Le rapport de l'écriture avec la graphie – faire des traits, dessiner (4 étudiants)
- Les supports de l'écriture - papier ou autre (3 étudiants)
- Les instruments utilisés pour écrire- pinceau, crayon, encre, stylo (3 étudiants)
- La manière d'écrire – avoir ou non une belle écriture (2 étudiants)

Seize étudiants, soit plus du quart des personnes à qui ce questionnaire a été distribué, ont mentionné cet aspect matériel de l'écriture. La prise en compte de ces dimensions prouve que les gestes, les positions, les instruments et les supports utilisés pour écrire sont des facteurs importants qui vont sans doute influencer la relation que les étudiants entretiennent avec l'écrit.

Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que, malgré notre époque très « informatisée », absolument aucun élève n'a mentionné l'ordinateur comme support de l'écriture. Ils ont tous parlé au contraire de formes très traditionnelles telles que l'encre, ou même le pinceau. Cette vision de l'écriture vient certainement (cela reste à confirmer), de l'enseignement très traditionnel de l'écriture dans leur pays.

- **Écriture = grammaire, orthographe, conjugaison**

De plus, beaucoup d'étudiants réduisent l'écriture à ses aspects locaux (grammaire, orthographe, conjugaison). La plupart du temps, ils découpent en effet l'écriture en différentes matières qui correspondent – et ce n'est pas un hasard – aux différentes disciplines enseignées à l'école.

Voici en effet certaines réponses que nous avons relevées dans les questionnaires :

- *L'écriture, ce sont toutes les règles grammaticales qu'on utilise pour rédiger des textes, des paragraphes, etc.*
- *L'écriture, c'est l'usage correct des règles d'orthographe et de grammaire*
(Trois étudiants ont donné cette même réponse)

De plus, j'ai trouvé dans de nombreux questionnaires des listes de disciplines linguistiques :

- *Grammaire, syntaxe, cohérence*
- *Grammaire, syntaxe, vocabulaire, règles d'écriture*
- *Orthographe, calligraphie*
- *Lettre, phrases, alphabet, cohérence, sémantique, syntaxe*

De telles réponses prouvent que beaucoup d'étudiants n'ont pas conscience du texte dans son organisation globale et ont tendance à privilégier les aspects locaux du texte. A part le terme « cohérence », qui figurait dans deux questionnaires, on ne trouve aucun mot qui donne l'image du texte comme « un tout ».

- **Autres réponses**

J'ai enfin relevé certaines phrases isolées qui ont attiré mon attention :

- *C'est un art*
- *La littérature, l'amour d'écrire des textes*
- *L'enseignement / C'est une partie importante de notre vie d'étudiants*
- *« C'est une manière d'être écouté par beaucoup de personnes qu'on ne connaît même pas. Ça peut nous ouvrir beaucoup de portes ».*

- « *Ecrire une idée et la développer jusqu'à ce qu'elle devienne impressionnante* ».

J'ai tout d'abord été frappée par le faible taux de réponses qui donnaient une image positive de l'écriture : seulement trois dans tout le corpus ! (*C'est un art ; l'amour d'écrire des textes ; Ecrire une idée et la développer jusqu'à ce qu'elle devienne impressionnante*).

De plus, deux étudiants ont mentionné l'importance de l'écriture dans leur vie d'étudiants (« *C'est une partie importante de notre vie d'étudiants* » ; « *C'est une manière d'être écouté par beaucoup de personnes qu'on ne connaît même pas. Ça peut nous ouvrir beaucoup de portes* »). Ceci prouve qu'ils ont conscience du rôle et de l'utilité de l'écriture dans la société en ce sens qu'elle « ouvre des portes », c'est-à-dire qu'elle permet aux chercheurs/auteurs/scientifiques d'être reconnus dans leur domaine de spécialité.

Pour conclure, l'analyse de ces discours sur l'écriture fait apparaître plusieurs points négatifs. En effet ; la plupart des personnes interrogées pensent que l'écriture est un don, que c'est une activité normée et exigeante, et qu'elle est le vecteur de la pensée. Beaucoup considèrent en outre qu'il s'agit d'un « *domaine réservé* » (Dabène, 1998), presque inaccessible. Toutes ces images de l'écriture sont génératrices de ce que Dabène nomme « *l'insécurité scripturale* ».

Afin que les stagiaires soient dans les meilleures conditions possibles pour apprendre à écrire, il est donc important de déconstruire ces représentations et faire en sorte que leur vision de l'écriture évolue.

Dans son livre « apprendre et enseigner à écrire », Yves Reuter explique en effet qu'il est important « *de prendre en compte l'existant (ce que les élèves ont appris, leurs pratiques scolaires et sociales), ainsi que leur rapport à cette pratique et leurs représentations* » et de se servir de ces données pour motiver les élèves à écrire en leur prouvant l'utilité de l'écriture et des écrits. Il s'agit en fait de redonner confiance aux stagiaires en leur prouvant que l'écriture est une activité difficile certes, mais qu'elle n'est pas inabordable s'ils prennent l'habitude d'écrire et s'ils développent des stratégies efficaces d'écriture.



Chapitre 3 : Les difficultés de mon groupe de stagiaires à l'écrit

Afin de savoir quelles démarches pédagogiques privilégier durant ma formation (j'étais limitée au niveau du temps et il me fallait faire des choix), il était important que je repère les principales lacunes de mes apprenants. Je leur ai donc proposé un examen diagnostique avant le début de la formation afin d'évaluer leur niveau (j'y reviendrai dans la troisième partie de ce chapitre). J'ai aussi interviewé des professionnels du FLE qui vivent au Salvador et qui connaissent bien mon groupe de stagiaires pour qu'ils me fassent part de leurs points de vue à ce sujet.

J'ai ainsi pu repérer quatre principales difficultés :

- Leurs stratégies d'écriture sont souvent défaillantes (ils ne font pas de plan, pas de brouillon, ne révisent pas leurs textes, ...).
- Ils ne sont pas habitués aux normes d'écriture françaises.
- La synthèse de documents et le texte argumentatif sont des exercices difficiles et nouveaux pour eux.
- Ils ont beaucoup de difficultés au niveau de la structuration et de l'organisation de leurs écrits.

3.1. Des stratégies d'écriture défaillantes

Les entretiens, questionnaires et discussions de groupes que j'ai menés avec les stagiaires et les étudiants de licence de FLE m'ont permis de prendre conscience que la plupart des Salvadoriens n'ont pas l'habitude d'écrire, ce qui entraîne chez certains d'entre eux une insécurité scripturale. Ce manque de pratique a aussi pour conséquence une méconnaissance des différentes phases d'écriture mentionnées par Rohmer, Hayes et Flower ou encore Bereiter et Scardamalia, en particulier les phases de planification et révision.

Tous les professionnels du FLE vivant au Salvador m'ont fait part des mêmes commentaires chaque fois que je les ai interrogés à propos des difficultés de leurs élèves à l'écrit.

Par exemple, la présidente de l'ASPROF¹⁰ (Association salvadorienne des professeurs de Français) m'a cité deux anecdotes très illustratives de ces lacunes :

Présidente de l'ASPROF :

L'année dernière, j'ai demandé à mes élèves de me présenter un plan et ils m'ont demandé ce que c'était. Alors, je leur ai donné des idées, pour faire une ouverture, une introduction, trois arguments, parce que c'est la manière dont les Français travaillent je crois. Et la conclusion et la fermeture. Et alors je leur ai demandé de travailler le plan, et dans la classe, ils m'ont apporté les mêmes mots que j'avais donnés en cours. Il y a eu par exemple, un garçon, qui m'a donné un papier qui disait « plan », après, le mot « introduction », le mot « développement », « arguments un, deux, trois », comme ça !

Chercheur :

Sans idées ?

Présidente de l'ASPROF :

Non, comme ça. Juste les lettres ! Alors je leur ai dit « ça, c'est le guide ». Vous devez me présenter les idées, vous devez donner des arguments... et ils étaient perdus !

Ensuite, elle m'a expliqué que plusieurs de ses étudiants refusaient catégoriquement de corriger leurs textes :

Chercheur :

Il y avait combien d'élèves dans ta classe ?

Présidente de l'ASPROF :

Trente-quatre.

Chercheur :

Et aucun n'a jamais entendu parler du plan ?

Présidente de l'ASPROF :

Non. Quelques-uns m'ont remercié parce qu'ils ont appris quelque chose d'intéressant. Mais d'autres se sont fâchés avec moi quand j'ai révisé et j'ai tout corrigé. Je leur ai dit : « non, c'est pas comme ça ». Il y a beaucoup d'étudiants qui se fâchent quand on corrige. Ils croient que la première production est la production correcte. Ils ne sont pas habitués à avoir des corrections, qu'on leur donne des conseils. Ils se fâchent.

Chercheur :

Et comment ils justifient le fait qu'ils se fâchent ?

¹⁰ Voir la transcription de l'entretien en annexe n°4

Présidente de l'ASPROF :

Parce qu'ils croient, comme ils n'ont pas l'habitude à rédiger, ils croient que la première fois, c'est juste, ça suffit.

Lorsque j'ai interviewé le directeur pédagogique de l'Alliance française¹¹ (qui corrige les épreuves de DALF C1 depuis quinze ans) et que je lui ai demandé quelle épreuve allait selon lui poser plus de difficultés à mon groupe de stagiaires, il a mentionné l'épreuve de production écrite, pour les mêmes raisons que celles évoquées par la présidente de l'ASPROF :

La production écrite, c'est un peu un problème parce qu'ils ne savent pas faire de plan. Ils ont du mal à mettre en ordre leurs idées, du fait qu'ils ne font pas de plan. Ils ont du mal à composer des paragraphes. Ils ne savent pas vraiment ce qu'est un paragraphe. Nous, en France, on sait qu'un paragraphe, en général, c'est une idée. Ici non, un paragraphe, ils ne savent pas. De plus, ils ne savent pas utiliser la ponctuation : la virgule, les deux points, les guillemets, etc.

Selon le directeur pédagogique, le fait qu'ils ne planifient pas leurs écrits entraîne donc des problèmes au niveau de la structure des textes : problèmes de ponctuation et d'organisation du texte.

3.2. Une méconnaissance des normes d'écriture françaises.

J'ai aussi interviewé le directeur de l'Alliance française de San Salvador, monsieur Serge Maller, au sujet des erreurs récurrentes qu'il a pu remarquer dans les copies des candidats au DELF et au DALF¹². Selon lui, les épreuves de production écrite posent problème aux candidats salvadoriens car les normes d'écriture salvadoriennes sont très différentes des normes d'écriture françaises. Il pense que les Salvadoriens, et même les latinos en général, ont en effet l'habitude d'écrire des textes où les idées se succèdent par blocs, comme s'il s'agissait de listes d'idées, alors que les Français sont très attachés à leur traditionnelle « *dissertation en trois parties : introduction, trois arguments, conclusion* » :

¹¹ Voir la transcription de l'interview du directeur pédagogique de l'Alliance française de San Salvador en annexe n°5

¹² Voir la transcription de l'interview du directeur de l'Alliance française de San Salvador en annexe n°6

Question posée par le chercheur :

- Au niveau de la production écrite, en ce qui concerne le DELF et le DALF, du niveau C1 je dirais jusqu'au niveau C2, quand tu as vu toutes les productions lors des examens, est-ce que tu as pu constater des erreurs récurrentes chez tous les candidats ? Ici au Salvador je veux dire.

Réponse du directeur :

- Oui, oui. Mais ce n'est pas seulement au Salvador. J'avais vu ça aussi quand j'étais en Argentine. Alors, est-ce que c'est latino ? Je n'en sais rien, il faudrait faire une recherche beaucoup plus approfondie que la simple analyse que je peux faire là. Mais il est vrai qu'au-delà des erreurs de langue on retrouve des erreurs structurelles, c'est-à-dire que la production écrite telle qu'elle est demandée dans les épreuves B1, B2 ou C1 et C2 fait appel à des savoir-faire qui semblent assez français. C'est-à-dire cette capacité à extraire la substance d'un texte, à résumer, à analyser, à comparer. On le voit ici en règle générale sur ce continent, les gens ne sont pas aussi préparés qu'on veut l'être par notre école cartésienne française où on a appris à faire notre introduction, puis premier, deuxième, troisième paragraphe et conclusion, etc. Donc au-delà des erreurs linguistiques on trouve des erreurs structurelles dans la manière même de construire le texte. On trouve des erreurs chez beaucoup d'étudiants mais pas seulement les étudiants. On voit ça aussi chez les journalistes ou chez les gens qui écrivent des mails. Ils peuvent mettre des phrases comme ça bout à bout sans connecteurs logiques ni rien. Voilà.

Question posée par le chercheur :

- Oui, effectivement. Un problème au niveau de la ponctuation et au niveau du plan.

Réponse du directeur :

- Voilà, c'est ce que je te disais. Dans les dissertations on nous a appris à enchaîner nos idées. Et là, on ne le voit pas du tout, ou mal. C'est ce que j'appelle difficultés structurelles. Ça ne veut pas dire qu'ils ont du mal à énoncer des idées. Ils n'ont pas du mal à les formuler, mais à « les formuler à notre manière d'écrire à nous, Français ».

A la fin de cet entretien, on peut remarquer que le directeur précise que le jugement qu'il vient de porter sur les copies des candidats au DALF ne signifie pas que ces derniers ne savent pas écrire, ou qu'ils écrivent mal : ceci signifie simplement qu'ils écrivent différemment.

Les stagiaires eux-mêmes sont angoissés par l'existence de telles différences entre les normes d'écriture françaises et salvadoriennes. Dans un questionnaire que je leur ai distribué le premier jour de la formation (questionnaire portant sur leur parcours universitaire et professionnel et sur leurs représentations de l'examen du DALF C1)¹³, beaucoup ont en effet écrit que l'épreuve de production écrite les effrayait à cause de cela.

Voici leurs réponses à la question « *quelle est l'épreuve du DALF C1 qui te semble la plus difficile ?* » :

- Wendy : « *l'épreuve de production écrite car je ne connais pas les structures à suivre quant au format d'écriture française* ».
- Alejandro : « *L'épreuve de production écrite me semble la plus difficile parce que la construction d'un texte académique ou formel en français ne se fait pas avec la même structure qu'en espagnol* ».
- Carla : « *L'épreuve de production écrite n'est pas facile, (c'est plutôt assez difficile, pour être plus précise) surtout pour un Salvadorien. Vraiment il faut connaître les bonnes techniques et il faut savoir rédiger « à la française », et même en sachant le faire il y a un certain niveau de difficulté surtout parce qu'il faut avoir aussi de la culture générale* ».

Ce problème de méconnaissance des normes d'écriture françaises est renforcé par le fait que les deux textes que les candidats doivent écrire au niveau C1 (une synthèse de documents et un texte argumentatif) sont complètement nouveaux pour eux.

3.3. La synthèse de documents et le texte argumentatif du DALF C1 : deux exercices difficiles et nouveaux pour les stagiaires

Lors des épreuves écrites du DALF C1, les candidats doivent produire deux textes : une synthèse de documents et un texte argumentatif. Avant même que les examens soient distribués, ils doivent choisir une thématique : soit « sciences » soit « sciences

¹³ Voir le questionnaire en annexe n°7

humaines ». Afin d'éviter que les candidats se retrouvent face à un sujet de texte argumentatif sur lequel ils n'ont pas la moindre idée, les concepteurs des sujets de ces examens veillent à ce que le thème du texte argumentatif soit toujours en lien avec le thème de la synthèse de documents.

Malgré cette petite « aide », ces deux exercices sont extrêmement difficiles pour des étrangers pour plusieurs raisons :

- Un nombre imposé de mots en un temps défini.

La première difficulté, pour eux, est le nombre de mots imposé pour chaque exercice. En général, ils doivent écrire environ 250 mots par texte, et ont droit à une marge d'erreurs de 10%. S'ils dépassent cette fourchette, ils perdent des points.

Voyons pour exemple :

- la « consigne type » de la synthèse de documents :

Vous ferez une synthèse des documents proposés, en 220 mots environ (fourchette acceptable : de 200 à 240 mots).

Est considéré comme mot tout ensemble de signes placé entre 2 espaces : **c'est-à-dire** : 1 mot / **Un thème intéressant** : 3 mots

Pour cela, vous dégagerez les idées et les informations essentielles contenues dans les textes, vous les présenterez avec vos propres mots, sous forme d'un nouveau texte suivi et cohérent. Vous pouvez donner un titre à votre synthèse si vous le souhaitez.

Attention :

- Vous devez rédiger un texte unique, en évitant de coller deux résumés l'un après l'autre.
- Vous ne devez pas introduire d'idées extérieures au texte, ou faire des commentaires personnels.
- Vous pouvez utiliser des mots clefs des documents, mais ne copiez pas des phrases ou des passages entiers.

- un exemple de sujet de texte argumentatif (qui faisait suite à une synthèse de documents ayant pour thème la défense des animaux en voie de disparition):

Vous écrivez à la rédaction d'un journal pour donner votre avis sur les causes défendues par les écologistes. Vous expliquez selon vous quelles sont les valeurs et les limites des positions adoptées par les écologistes, notamment quand elles entrent en conflit avec d'autres intérêts (250 mots environ).

Comme nous l'avons vu précédemment, les apprenants salvadoriens ont beaucoup de difficultés à synthétiser leurs idées. L'effort qu'ils doivent faire est donc encore plus important puisqu'ils n'ont pas le droit de dépasser un nombre de mots défini, et ceci en un temps limité. Ils n'ont en effet que deux heures trente pour le total des épreuves.

Pour Carla, ceci est facteur d'angoisse. Dans son questionnaire, elle a en effet écrit : « *Pour moi, ce qui est difficile, c'est de savoir gérer mon temps. Parfois, j'ai tendance à écrire trop et dans ce type d'épreuves on a une limite de mots et de temps !* »

- La synthèse de documents – un fort degré d'acculturation

Comme l'explique Jean-Paul Bernié dans un fascicule du CNED de Toulouse, « *la synthèse de documents tend à devenir l'épreuve type de français dans de nombreux examens et particulièrement aux divers concours de recrutement de l'éducation nationale* ».

Il la définit comme suit : « *exercice qui consiste pour le candidat à produire, à partir de plusieurs textes ou documents divers dits parfois « textes-sources », un « texte brut » original qui rende compte de la problématique de l'ensemble sous une forme synthétique, plus concise.* »

En France, cette épreuve tend de plus en plus à remplacer la traditionnelle dissertation car elle permet d'évaluer de nombreuses aptitudes à la fois :

- Aptitude à saisir l'orientation et les lignes de force d'un document
- Aptitude à le confronter à d'autres documents relatifs au même problème (Jean-Paul Bernié)
- Aptitude à dégager une problématique unique de ces différents documents
- Aptitude à produire un nouveau texte cohérent et structuré sur le même thème
- Aptitude à reformuler les informations extraites des documents sources
- Aptitude à être synthétique
- Aptitude à être objectif
- Etc.

Pour un Français, cet exercice est difficile, puisqu'il exige de mener de front de nombreuses opérations intellectuelles. Mais il est encore plus complexe pour un apprenant étranger pour qui cette activité est complètement nouvelle et pour qui la langue de lecture des documents et de rédaction du texte final n'est pas la langue maternelle. Ajoutons, enfin, que les thèmes des documents sources sont, la plupart du

temps, en lien avec la France et le monde francophone. Au niveau C1, certes, les apprenants sont censés lire et s'informer au sujet de la culture francophone, mais malgré tout, il arrive toujours que les sujets de ces exercices laissent les candidats sans voix.

Le degré d'acculturation qu'on exige des candidats est ici très élevé puisqu'il s'agit d'un exercice nouveau, dans une langue étrangère, sur des thèmes qui sont, la plupart du temps, inconnus.

Dans le questionnaire que j'ai distribué aux stagiaires le premier jour de la formation, beaucoup d'entre eux m'ont en effet expliqué qu'ils éprouvaient des difficultés à rédiger des synthèses de documents car ils ne connaissaient pas (ou plus) les règles de cet exercice :

- Kary : « *je ne sais pas comment faire une synthèse ! On m'a déjà expliqué, mais j'ai oublié !* »
- Carla : « *ça faisait longtemps que je n'écrivais pas une synthèse et j'ai eu un peu de mal à me souvenir de la méthodologie à utiliser* »
- Wendy : « *je ne sais pas trop quelle structure je dois suivre lors de la rédaction* »
- Sergio : « *j'ai oublié les règles pour faire une synthèse* »

- Le texte argumentatif – différentes formes de textes

En général, les apprenants ont moins de difficultés avec le texte argumentatif, du moins ceux qui ont suivi plusieurs années d'études en anglais (c'est le cas de toutes les personnes qui étaient inscrites à ma formation). D'après eux, les « essais » qu'ils devaient écrire en anglais sont assez similaires au texte argumentatif français (avec quelques variantes)¹⁴.

Cependant, le texte argumentatif qu'ils doivent rédiger lors de l'épreuve écrite du DALF C1 peut prendre plusieurs formes, et ceci les déstabilise. On peut en effet leur demander d'écrire une lettre formelle, un article de journal, un essai argumentatif, un courrier au lecteur, un éditorial, ...

Or, comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de ce mémoire, ils n'ont pas été entraînés à écrire des textes diversifiés et ils ont tendance à les confondre. Lors de la

¹⁴ Voir la transcription de l'entretien de Jessica en annexe n°8

formation, j'ai donc dû consacrer plusieurs séances à la découverte de ces différents types de textes, de leurs structures et de leurs normes.

Notons de plus qu'il n'est pas facile pour les apprenants de rédiger des textes tels que le texte argumentatif du DALF C1 car la relation scripteur/lecteur est ambiguë. En effet, dans la consigne, on précise au candidat quel doit être son destinataire (les lecteurs d'un journal particulier dans le cas de l'article ou de l'éditorial, un homme politique ou un supérieur dans le cas d'une lettre, etc.). Or, le candidat sait pertinemment que son lecteur réel est le correcteur de l'examen. Il va donc faire « comme si » il écrivait à son lecteur fictif, en essayant de plaire au réel lecteur-correcteur. Dans le cas du Salvador, cette relation est encore plus complexe puisque les candidats savent exactement qui va les évaluer ! En effet, ils savent que depuis des années, ce sont le directeur, le directeur pédagogique et l'attaché linguistique de l'Ambassade qui forment le jury des DALF. Tous ces éléments perturbent donc considérablement le scripteur.

3.4. Difficultés à structurer les textes

Lorsque j'ai lu les premiers textes de mes stagiaires, j'ai remarqué que la plupart d'entre eux avait aussi des difficultés au niveau de la structuration des textes.

Dans un premier temps, j'ai pensé que ces erreurs venaient d'une mauvaise maîtrise du FLE, et d'un problème de surcharge cognitive (Bereiter et Scardamalia). En effet, je me suis dit que les apprenants salvadoriens faisaient peut-être l'impasse sur les dimensions textuelles (pas de connecteurs logiques, pas de liens entre les phrases, pas de paragraphes) parce qu'ils ne maîtrisaient pas toujours les opérations de bas niveau (lexicales, orthographiques, syntaxiques).

Pourtant, lorsque j'ai commencé à analyser leurs écrits plus en détails, je me suis rendu compte qu'il y avait très peu d'erreurs de langue : quelques impropriétés lexicales peut-être, quelques erreurs grammaticales, mais guère plus.

Je me suis alors demandé si une partie de ces lacunes à l'écrit ne venait pas d'un calque de leur façon d'écrire en langue maternelle (espagnol). Pour vérifier cette hypothèse, j'ai mis en place une expérimentation où il leur était demandé d'écrire dans les deux langues (français et espagnol) : j'allais ainsi pouvoir évaluer leurs compétences d'écriture en Langue Maternelle, et savoir si leurs difficultés en FLE étaient liées ou non à leurs habitudes d'écriture en LM.

Avant la formation (au mois de novembre), j'ai donc proposé un examen diagnostique aux stagiaires. Je leur ai demandé d'écrire une synthèse de documents en français et un texte argumentatif en espagnol, ou l'inverse (je ne voulais pas qu'ils écrivent un même type de texte dans les deux langues afin d'éviter les traductions d'une langue à l'autre)¹⁵.

Les résultats ont confirmé les remarques du directeur de l'Alliance française, du directeur pédagogique et de la présidente de l'ASPROF : toutes les caractéristiques que nous avons citées jusqu'à présent (manque de connecteurs logiques, « textes-listes », textes sans ponctuation) sont aussi valables pour leurs textes en langue maternelle (à l'exception de quelques écrits, nous y reviendrons).

Afin de voir ces ressemblances entre les textes en LM et en FLE, je propose l'analyse de cinq copies (deux textes argumentatifs et trois synthèses de documents) en français et en espagnol.

Selon Yves Reuter, ce type d'observations correspond à une analyse du « performé ¹⁶» (les textes finis).

¹⁵ Voir les sujets de cet examen diagnostique en annexe n°9 (je leur ai donné deux sujets : un sujet avec des textes sources en français (les stagiaires qui choisissaient ce sujet devaient alors rédiger la synthèse en français et le texte argumentatif en espagnol) et un sujet avec des textes sources en espagnol (ils devaient rédiger la synthèse en espagnol et l'argumentation en français).

¹⁶ J'ai pris soin de sélectionner des copies de stagiaires différents, afin de montrer que les analyses que j'ai faites sont générales.

- TEXTES ARGUMENTATIFS

Vous écrivez à la rédaction d'un journal pour donner votre avis sur la campagne internationale de vaccination contre la grippe H1N1. Vous expliquez si vous pensez que cette campagne est justifiée ou non, en n'hésitant pas à citer des exemples concernant votre pays, le Salvador. (250 mots environ)

Le 02 décembre 2009.

Madame, Monsieur,

Je vous écris afin de vous expliquer mon désaccord avec cette campagne de vaccination que vous faites actuellement et le peu d'information par rapport aux conséquences que les gens pourraient avoir avec ce médicament.

Je suis une femme au foyer qui s'inquiète beaucoup pour la santé de sa famille et de toutes les personnes autour de d'elle. J'ai lis votre journal tous les jours lequel je trouve très bon et efficace mais qui dernièrement a montré un travail exagéré et pas assez informatif par rapport à la grippe H1N1, par exemple je vois chaque jour votre campagne en disant de se vacciner mais je ne vois pas des informations qui parlent des conséquences que les gens peuvent avoir après être vacciné.

Il est important de dire que dans cette campagne vous ne mentionnez pas le profil des personnes qui devraient prendre la vaccine et par conséquence vous créez une ambiance de peur et d'inquiétude chez les personnes et leurs familles. Donc, si vous ne dites pas clairement ce qui se passe maintenant tout ce problème d'incertitude deviendra un chaos dans toute la population.

Je vous demande Madame, Monsieur de bien modifier cette campagne et d'expliquer les caractéristiques de la personne considérée pour prendre le médicament, par ailleurs je crois qu'il est important et nécessaire de changer votre façon d'informer puisqu'on pourra prévenir des résultats graves et lamentables qu'on peut vivre à la fin de cette épidémie.

En attendant que cette lettre retiendra votre attention, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations les plus respectueuses.

Jessica

Dans cette copie, on remarque:

- Une bonne utilisation des connecteurs logiques (en orange), mais uniquement à l'intérieur de chaque paragraphe. Au niveau macrostructural, aucun connecteur ne lie les paragraphes entre eux. On a l'impression que chaque paragraphe est posé à la suite de l'autre.
- Ce scripteur a pourtant bien su construire son texte: dans le premier paragraphe, il explique pourquoi il écrit à la rédaction. Dans le deuxième paragraphe, il se présente en tant que lecteur et fait part de son mécontentement. Dans le troisième paragraphe, il développe les arguments qui justifient son désaccord avec le journal. Dans le quatrième paragraphe, il encourage la rédaction à tenir compte de ses commentaires. Et enfin, il adresse une formule de politesse à la rédaction.

Il a donc tenté de construire et de structurer son écrit. Mais on note des lacunes au niveau du plan. Par exemple, il répète les deux mêmes idées dans chaque paragraphe. Les phrases surlignées en jaune disent toutes, en effet, que l'information qui est donnée sur le vaccin par le journal est incomplète car elle ne précise pas quels types de personnes devraient être vaccinés en priorité. Les phrases surlignées en bleu disent, quant à elles, que le journal devrait mieux informer leur public. Il n'y a pas d'évolution de l'information entre le début et la fin du texte.

- On remarque en outre une tendance à écrire des phrases très longues comportant plusieurs idées essentielles. Les deux phrases soulignées dans le texte mériteraient d'être raccourcies. Le scripteur aurait en effet dû utiliser des points à la place des virgules.

Voyons désormais un texte argumentatif répondant à la même consigne, mais en espagnol :

LA CAMPAÑA DE VACUNACION

Desde que surgió el brote de la influenza H1N1 en el mes de mayo del año en curso, se lanzó una campaña de vacunación para prevenir la enfermedad y disminuir la cifra mortal que aqueja a muchos países de los diferentes continentes.

Pienso que dicha campaña es un tanto con fines comerciales, ya que se lanza al mercado una vacuna en un lapso no más de 5 meses, el cual es un tiempo tan mínimo como para desarrollar una vacuna a tanta velocidad, es sobre todo un producto de una investigación inconclusa que pone en riesgo la salud pública de todo el mundo debido a que puede provocar efectos secundarios que podrían causar daños severos en las personas.

Las industrias farmacéuticas y La Organización Mundial de la Salud aseguran que las vacunas contra la influenza H1N1 son seguras y eficientes a pesar del record de tiempo en el cual han sido creadas tales vacunas con las diferentes dosis para cada tipo de personas.

A mi parecer es una contradicción ya que para desarrollar cualquier vacuna antigripal por más simple que esta sea debe de pasar por pruebas de laboratorio, ensayos clínicos que llevan años de investigación no así solamente cinco o seis meses para poder producirla con tanta eficacia como para poder vencer tal enfermedad.

En realidad creo que la venta de la vacuna antigripal se ha convertido en un negocio de los más lucrativos para la industria farmacéutica ya que cada dosis cuesta 15 o 20 dólares.

Pienso que son vacunas poco efectivas, que por mi parte no me vacunaría, no pondría más en riesgo mi salud en caso de estar enferma.

Tanto es así que gran parte de la población de todos los países incluyendo personal hospitalario mantienen la posición de que son de mala calidad y provocan daños a la salud. En el Salvador la campaña de vacunación comenzó hoy en noviembre y los infectólogos afirman que es una de las medidas más efectivas para prevenir la enfermedad aun tomando los riesgos que ello conlleva.

Yolanda

De nombreuses lacunes de ce texte sont identiques à celles observées dans le texte rédigé en français. On remarque en effet :

- Une impression de « texte liste », très visible à travers la typographie. Ce scripteur revient à la ligne à la fin de chaque phrase.
- Une tendance à écrire des phrases très longues comportant plusieurs idées essentielles. C'est le cas notamment pour la deuxième et la quatrième phrase, qui font chacune entre quatre et cinq lignes. Ces failles au niveau de la ponctuation rendent la lecture de ces textes très complexes. En effet, voici ces deux phrases traduites en français:

Phrase 1: “Je pense que cette campagne a des visées commerciales, étant donné qu'a été lancé sur le marché un vaccin en à peine 5 mois, qui est un temps

vraiment minime pour pouvoir développer un vaccin à aussi grande vitesse, c'est avant tout le produit d'une recherche inaboutie qui met en risque la santé de tout le monde étant donné qu'elle peut provoquer des effets secondaires qui pourraient causer des dommages sévères pour les personnes".

Phrase 2: *"A mon avis c'est une contradiction car pour développer un vaccin aussi simple soit-il il doit passer par des tests de laboratoires, des essais cliniques qui impliquent des années de recherche et pas seulement 5 ou 6 mois pour pouvoir le produire avec autant d'efficacité comme pour pouvoir vaincre une telle maladie*".

- Une répétition des idées: texte surligné en bleu, jaune et rose.
- L'absence de connecteurs logiques (le scripteur a utilisé seulement quatre connecteurs logiques – de couleur orange dans le texte- pour relier des segments d'une même phrase, mais jamais pour lier des phrases ou des paragraphes entre eux.
- Certaines difficultés à gérer de façon cohérente les chaînes référentielles du texte. Reprenons, en guise d'exemple, la deuxième phrase : *"Je pense que cette campagne a des visées commerciales, étant donné qu'a été lancé sur le marché un vaccin en à peine 5 mois, qui est un temps vraiment minime pour pouvoir développer un vaccin à aussi grande vitesse, c'est avant tout le produit d'une recherche inaboutie qui met en risque la santé de tout le monde étant donné qu'il peut provoquer des effets secondaires qui pourraient causer des dommages sévères pour les personnes*".

Dans cette phrase, "qui" remplace "cinq mois", "c'" remplace "un vaccin". On a tendance à s'y perdre.

Dans ces deux textes argumentatifs, écrits en français et en espagnol, on remarque donc les mêmes caractéristiques : phrases longues, problèmes de ponctuation, absence de connecteurs logiques et répétitions.

- SYNTHÈSES DE DOCUMENTS

Pour la synthèse de documents, j'ai sélectionné deux textes rédigés en français car leurs caractéristiques me semblaient très représentatives de celles que j'avais l'habitude de trouver dans les copies de la plupart de mes stagiaires :

Une grande campagne de vaccination contre la grippe A(H1N1) a été mise en place par les autorités françaises, où tout le personnel médical est la priorité. D'après le premier document, tout le personnel dont les services sont destinés aux enfants ont été les premiers à être vaccinés, suivis par ceux qui sont exposés aux patients grippés. **En dépit du** risque de contraction de cette maladie, certains membres du corps médical de l'hexagone résistent à être vaccinés contre le virus. Le document 3 suggère qu'ils ont peur du vaccin. La campagne, qui envisage **également** à la vaccination de la population française, a été convoquée par l'Assurance Maladie et les femmes enceintes sont les premières concernées. **Malgré leur** état de grossesse, les femmes enceintes doivent être vaccinées **mais** elles n'ont pas droit au vaccin administré à tout le reste des français. Le document 1 explique que le vaccin contre la Grippe contient de l'adjuvant, substance qui n'a pas encore été testé chez cette population. Aussi surprenant que cela puisse paraître, cette campagne est loin d'être un vrai succès vu les plaintes déposées par quelques citoyens. Selon le document 2, ces personnes considèrent cette campagne de vaccination comme une nuisance plutôt qu'une solution, **car** les substances du vaccin, étant un nouveau produit, pourraient entraîner des conséquences. Cela met en évidence le refus du corps médical d'être vacciné.

Sergio

Dans ce texte, on remarque certaines contradictions : quel est réellement le public prioritaire ? Tout le corps médical, le personnel médical qui travaille avec des enfants ou les femmes enceintes ? (Voir les segments soulignés).

L'absence de plan est en outre très visible : ce stagiaire a écrit un texte « bloc » sans aucun paragraphe, et il n'y a aucun espace entre ses idées.

Si on tente malgré tout de repérer le plan de ce texte, on obtient :

1. Les autorités françaises ont mis en place une campagne de vaccination qui vise en priorité le personnel médical.
2. Public prioritaire : personnel médical qui travaille avec des enfants.

3. Refus du corps médical de se faire vacciner.
4. La campagne de vaccination a été mise en place par l'assurance maladie pour tous les Français et parmi eux les femmes enceintes sont prioritaires.
5. Les femmes enceintes ont droit à un vaccin sans adjuvant.
6. L'adjuvant n'a pas encore été testé (= on ne connaît pas les effets secondaires qu'il peut provoquer).
7. Certaines personnes s'opposent au vaccin.
8. Le personnel médical refuse de se faire vacciner.

On note beaucoup de répétitions et de problèmes de hiérarchisation des idées.

Essayons donc de conserver toutes les idées de ce stagiaire, mais de les réorganiser et d'y ajouter des marqueurs de temps et des connecteurs logiques pour mieux exprimer le lien entre toutes les idées.

On obtient :

1. Les autorités françaises ont mis en place une campagne de vaccination pour tous les Français.
2. Parmi eux, ce sont les membres du personnel médical qui travaillent avec des enfants qui seront vaccinés en priorité.
3. Suivront ensuite les femmes enceintes.
4. Celles-ci auront droit à un vaccin sans adjuvant parce que cet adjuvant n'a pas encore été testé et on ne connaît donc pas les effets secondaires qu'il peut provoquer.
5. Cette absence de réelles analyses de ces substances effraie beaucoup de Français.
6. C'est pour cette raison que de nombreuses personnes, y compris le corps médical, s'opposent au vaccin.

En reprenant les phrases de ce scripteur, et en les réorganisant, on obtient donc une production claire et organisée, sans répétition des idées. Au niveau didactique, il s'agira donc d'aider cet apprenant à comprendre l'intérêt de construire un plan avant de se lancer dans la rédaction.

Observons cette deuxième copie :

Selon le journal « Le Figaro » daté du 19 Octobre 2009 aura lieu en France une campagne intensive de vaccination contre la grippe H1N1. Les premiers à être vaccinés seront les personnes qui travaillent dans la réanimation des nouveaux nés et en pédiatrie ainsi que tout le personnel qui travaille dans des établissements de santé et toute autre personne qui est en contact direct avec des patients grippés ou présentant des risques.

Le but est d'étendre cette campagne à toute la France selon la ministre de la santé Roselyne Bachelot sera à partir du 5 novembre en donnant priorité aux femmes qui ont plus de 6 mois de grossesse, les quelles recevront un vaccin spécial sans adjuvant pour les protéger des possibles effets secondaires.

Cette campagne sera contrôlée par l'Assurance maladie qui enverra par courrier une convocation à chaque citoyen selon la disponibilité des 94 millions de doses disponibles en France.

D'une autre part le Tribunal de grande instance de Grenoble a reçu une plainte de la part de neuf personnes de différentes professions qui se sont rendues aux réunions publiques où ils ont appris les différents risques du vaccin contre la grippe porcine.

En fait ils considèrent cette campagne de vaccination comme une escroquerie et comme une « véritable tentative d'empoisonnement collectif »

Par contre, les autorités de santé considèrent que comme tout produit nouveau le vaccin contre la grippe H1N1 pourrait provoquer des effets secondaires qu'il faut surveiller car c'est le seul moyen de tester l'efficacité ou non du produit.

Janett

Ici, on note que les problèmes principaux de ce texte sont le mauvais emploi des connecteurs logiques (en gras dans le texte), les difficultés au niveau de la ponctuation (phrase soulignée) et une tendance à écrire des idées trop secondaires (phrases surlignées en vert).

Si l'on rectifie ces trois « lacunes », tout en conservant les phrases écrites par ce scripteur à l'origine, on obtient un texte tout à fait acceptable :

Selon le journal « Le Figaro » daté du 19 Octobre 2009 aura lieu en France une campagne intensive de vaccination contre la grippe H1N1. Les premiers à être vaccinés seront les personnes qui travaillent dans la réanimation des nouveau nés et en pédiatrie, le personnel qui travaille dans des établissements de santé et toute autre personne qui est en contact direct avec des patients grippés ou présentant des risques.

Selon la ministre de la santé Roselyne Bachelot, le but est d'étendre cette campagne à toute la France en donnant priorité aux femmes qui ont plus de 6 mois de grossesse. Celles-ci recevront un vaccin spécial sans adjuvant pour les protéger des possibles effets secondaires du vaccin.

Mais cette campagne, contrôlée par l'Assurance maladie, ne fait pas l'unanimité. **En effet**, on note plusieurs réticences par rapport à ce vaccin.

D'une part les autorités de santé considèrent que, comme tout nouveau produit, le vaccin contre la grippe H1N1 pourrait provoquer des effets secondaires qu'il faut surveiller car c'est le seul moyen de tester l'efficacité ou non du produit.

D'autre part, plusieurs personnes de différentes professions ont porté plainte contre cette campagne de vaccination car ils la considèrent comme une escroquerie et comme une « véritable tentative d'empoisonnement collectif ».

Durant la formation, il faudra donc insister sur l'emploi des connecteurs logiques et sur la structuration des textes.

Voyons un texte répondant à la même consigne, en espagnol :

Frente a la pandemia H1N1 los gobiernos de cada país comenzaron un plan de prevención contra esta enfermedad : “la vacunación”

Si bien es cierto la vacunación es un buen medio de prevención y propagación de la gripe H1N1, aun existen algunos clichés alrededor de este tema tales como las consecuencias o los efectos secundarios que esta puede tener.

En principio, la prioridad fue el sector público ya que es considerado una fuente importante mediante la cual el contagio de la enfermedad puede ser fácilmente transmitida debido al contacto que este tiene con gran parte de la población es por ello que la campaña de vacunación comenzó por él con un desarrollo formidable sin pánico ya que cualquier riesgo de efectos secundarios fue descartado. Los niños, las embarazadas y las personas enfermas fueron también parte de la prioridad en la campaña de vacunación.

Sin embargo a pesar de todo, existe aún una parte de la población que continua escéptica en cuanto a las posibles consecuencias de la vacunación.

Por otra parte, las medidas de seguridad tomadas ante la pandemia fueron fuertemente criticadas ya que fueron consideradas como excesivas, ejemplo de ello es la vacunación innecesaria y el malgasto de medicamentos destinados a la inmunización de la gripe.

Para terminar, la inmunización contra la gripe H1N1 a llegado a ser un lujo ya que la vacunación contra esta enfermedad está fuera del alcance de algunas países que no tienen el dinero suficiente para contra el medicamento, tal es el caso de El Salvador y muchos otros países.

Wendy

Dans cette copie, on note quelques problèmes par rapport aux normes de la synthèse de documents : en effet, ce scripteur prend considérablement partie dans cet écrit. Pour lui, les critiques du vaccin sont des « clichés », la campagne de vaccination du personnel hospitalier s’est déroulée de façon « formidable ». De plus, aucun document source n’est mentionné.

Au niveau de l’organisation du texte, on note toujours les mêmes lacunes :

- L’effet de liste (une phrase par paragraphe).
- Des phrases très longues.

Prenons l’exemple de la troisième phrase : « *au début, la priorité a été donnée au secteur public parce qu’il est considéré comme une source importante à travers laquelle cette maladie contagieuse peut-être facilement transmise du fait du contact que **celui-ci** (on devine qu’il s’agit du secteur public) a avec une grande partie de la population c’est pour ça que la campagne de vaccination a commencé avec **lui** (on devine qu’il s’agit encore du secteur public) de manière formidable sans panique étant donné que le moindre risque d’effet secondaire a été éloigné* »

- Du fait même de la longueur de la phrase, ce scripteur a aussi des difficultés au niveau des chaînes de références. Dans la phrase ci-dessus, on est en effet obligés de deviner ce que substituent « celui-ci » et « lui ».

A travers ces analyses de textes, j'ai donc constaté que le manque d'habitude d'écrire entraîne une méconnaissance des stratégies d'écriture, elle-même responsable de problèmes de structuration des textes. Or, dans les grilles d'évaluation des écrits du DALF C1 élaborées par le CIEP¹⁷, le critère « cohérence et cohésion » est très important. Il est dit, en effet, pour la synthèse de documents, que le candidat doit pouvoir « *organiser les idées sélectionnées sous la forme d'un texte fluide et bien structuré* » et que « *la mise en page et la ponctuation doivent être fonctionnelles* ». Pour le texte argumentatif, il est écrit que le candidat doit pouvoir « *produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. Mise en page, paragraphes et ponctuation sont logiques et facilitants* ».

Comme aucun de mes stagiaires n'a respecté cette consigne lors de l'examen diagnostique que j'ai mis en place, j'ai fait de cette capacité à structurer un texte un objectif prioritaire de ma formation.

¹⁷ Voir les grilles d'évaluation sur le site du CIEP : www.ciep.fr



Chapitre 4 : Propositions didactiques

Le critère de « cohérence et cohésion » n'est pas le seul qui figure dans les grilles d'évaluation distribuées aux correcteurs des DELF et des DALF.

Pour le DALF C1, au niveau de la synthèse de documents, on exige aussi des candidats qu'ils :

- Respectent le contenu des documents et la règle d'objectivité (1,5 pts)
- Dégagent la problématique des textes et les informations essentielles (3 pts)
- Respectent les critères de cohérence et cohésion de texte (3 pts)
- Disposent d'un vaste répertoire lexical et fassent très peu de fautes d'orthographe (2,5 pts)
- Disposent d'une variété de structures grammaticales leur permettant de varier les formulations. (3 pts)

Pour le texte argumentatif, on leur demande de :

- Respecter la consigne (1 point)
- Savoir argumenter (3 pts)
- Produire un texte structuré (3 pts)
- Disposer d'un vaste répertoire lexical et faire très peu de fautes d'orthographe (2,5 pts)
- Disposer d'une variété de structures grammaticales (2,5 pts)

A partir de l'analyse de ces critères, j'ai établi des priorités et j'ai fait des choix dans mon programme de formation. Comme je l'ai expliqué dans la partie précédente, j'ai beaucoup insisté sur la capacité à structurer les textes car ceci me semblait fondamental. En revanche, j'ai décidé de ne pas me concentrer sur les unités locales du texte puisque j'ai remarqué, lors de l'analyse des copies des stagiaires, que ceux-ci faisaient très peu d'erreurs d'orthographe et de grammaire. Et lorsqu'ils en faisaient, je me suis rendu compte que celles-ci ne gênaient pas la compréhension du texte. Donc, j'ai pensé qu'il était plus important de travailler le texte au niveau macrostructural.

J'ai aussi remarqué qu'ils avaient parfois des difficultés à écrire car ils ne maîtrisaient pas les normes des textes académiques français et parce qu'ils ne connaissaient pas les deux exercices écrits du DALF C1 : la synthèse de textes et l'argumentation. Cette

méconnaissance (ou connaissance partielle) des caractéristiques principales de ces deux écrits les pénalisait parfois au niveau des critères de « respect de la consigne », et au niveau des capacités à « synthétiser » et « argumenter ». J'ai donc prévu plusieurs séances de formation visant à sensibiliser les apprenants à ces deux exercices et à faire en sorte qu'ils s'approprient des schèmes d'utilisation (Schneuwly, cité par Mangenot) pour ces deux types de textes.

4.1. Orientations didactiques

- Diversification des situations de travail

Etant donné que le temps consacré à la formation était assez limité, j'ai dû faire des choix sur le plan didactique. En effet, à cause des emplois du temps très chargés des enseignants (la plupart d'entre eux travaillent du lundi au samedi, dans plusieurs institutions, de 7h00 à 19h30), je n'ai pas pu organiser plus de 45 heures de formation. Or, ces 45 heures de formation n'étaient pas consacrées exclusivement à la production écrite : j'ai aussi organisé des activités permettant de travailler les trois autres compétences. Donc, je n'ai pas pu mettre en place d'ateliers d'écriture créative, ni d'activités ludiques, bien que j'ai conscience que ce genre d'activités a l'avantage de rendre les apprenants « créateurs » et de jouer avec l'écrit. Dans notre cas, ceci aurait été intéressant dans le but de diminuer le caractère normalement anxiogène de l'écriture. J'étais donc déçue de ne pas pouvoir proposer de tels exercices, mais j'étais obligée d'établir des priorités.

Cependant, pour que la formation reste malgré tout un plaisir pour les stagiaires, j'ai proposé :

- un travail autour d'une grande diversité de sources d'information (différents journaux papiers ou informatisés, travail à partir du multimédia, etc.) ;
- des activités d'écriture autour de thèmes intéressants, d'actualités, en lien avec leurs centres d'intérêts (exemple : débat sur la peine de mort car un grand mouvement vient de voir le jour au Salvador pour la restauration de la peine de mort pour les membres des gangs – *les Maras*)
- une diversification des situations de travail et des activités d'écriture proposées aux apprenants.

- Implication des stagiaires dans l'élaboration des programmes de formation

Comme mes stagiaires étaient des adultes eux-mêmes enseignants, et donc sensibilisés à la pédagogie, il m'a semblé important de les impliquer dans l'élaboration du programme de formation. A la fin de chaque séance, je réservais donc une quinzaine de minutes à des discussions de groupe où les stagiaires se mettaient d'accord sur les savoir et savoir-faire qu'ils souhaitaient aborder lors des prochaines rencontres.

Ce travail de groupe m'a semblé très efficace car il encourageait les stagiaires à faire le bilan de ce qu'ils avaient appris jusqu'à présent et à s'auto-évaluer. Ainsi ils étaient acteurs de leurs apprentissages et s'impliquaient plus dans la formation.

- Pas d'utilisation des TICE et du traitement de texte lors des séances de formation

Depuis quelques années déjà, de nombreux didacticiens ont prouvé l'efficacité de l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement de l'écriture (aussi bien en FLM qu'en FLE). Effectivement, les fonctionnalités du traitement de texte facilitent les activités telles que les puzzles ou les activités de réécriture. De plus, le fait de travailler en dyade devant un écran encourage les conflits cognitifs qui conduisent les apprenants à se poser des questions, trouver des réponses et argumenter leurs choix. Je suis donc consciente des apports de l'utilisation des TICE dans le domaine de l'écriture. Mais je n'ai pas pu utiliser l'informatique faute de matériel : on comptait seulement deux ordinateurs à l'Alliance française, et la plupart de mes stagiaires n'avaient pas d'ordinateurs portables. J'ai donc été limitée dans ce domaine.

En revanche, j'ai travaillé dans une salle qui possédait un grand écran relié à Internet. J'ai donc pu profiter de ce matériel pour toutes les activités d'écriture collective (en groupe classe) et pour utiliser des documents (textes, audio ou vidéo) disponibles sur Internet.

4.2. Création d'un corpus de textes types (synthèses de documents et textes argumentatifs)

Avant de commencer la formation, j'ai consulté tous les manuels et sites internet spécialisés dans la préparation du DALF C1. Lors de cette analyse, j'ai été frappée de constater que très peu de ressources pédagogiques proposent aux apprenants des exemples de textes argumentatifs ou de synthèses rédigés.

A chaque fois, on donne aux apprenants des modèles de plan, mais guère plus :

- Dans le manuel « *production écrite, niveaux C1/C2 du CECR* », publié chez Didier, on trouve en effet une seule synthèse de documents rédigée (page 105).
- Dans le manuel « *Réussir le DALF, niveaux C1 et C2* » publié chez Didier, on trouve, pour le niveau C1, une seule synthèse de documents (page 70), et un texte argumentatif de 500 mots (page 85). Mais lors de l'épreuve du C1, en général, les candidats doivent écrire un texte argumentatif de 250 mots seulement. On peut donc se demander si le fait d'avoir pour exemple un texte deux fois plus long n'est pas perturbant pour les candidats.
- Dans « *DALF C1/C2, 250 activités* », publié chez Clé International, on trouve en revanche quatre synthèses de documents rédigées (page 17 et 23 du livre de corrections). Ceci me semble tout à fait suffisant. Mais pour les six exercices où il est demandé aux apprenants de rédiger un texte argumentatif, on trouve, dans le livre de corrections, la note « *Pas de corrigé* » (pages 26 et 27).
- Sur Internet, je n'ai trouvé absolument aucun modèle de texte, ni pour la synthèse de documents, ni pour le texte argumentatif.

Cette très faible présence de textes rédigés dans ces ressources me semble surprenante car je me demande comment les candidats peuvent écrire des textes aussi spécifiques que la synthèse de documents ou le texte argumentatif sans en avoir lu auparavant des exemples. L'observation et l'analyse de modèles me paraissent en effet importantes pour qu'ils puissent s'approprier des connaissances et des schémas les guidant dans leurs propres productions écrites.

Lire des textes répondant aux critères qu'ils devront eux-mêmes respecter me semble fondamental pour qu'ils apprennent à construire des concepts, des schémas prototypiques qu'ils pourront ensuite adapter à chaque nouveau cas d'écriture.

Lorsque je me suis rendu compte qu'il était difficile d'avoir accès à ce type de textes, j'ai donc décidé d'écrire moi-même quelques synthèses de documents (cinq synthèses) et quelques textes argumentatifs (cinq textes argumentatifs) pour mes stagiaires, afin qu'ils puissent se faire une idée plus juste de ce qu'on attendait d'eux à l'examen.

Cependant, consciente qu'une simple lecture des textes ne suffisait pas, je leur ai proposé des activités de manipulation de ces écrits afin qu'ils se familiarisent avec leurs normes.

François Mangenot insiste sur les limites d'une simple lecture :

L'approche liant lecture et écriture est depuis longtemps préconisée en FLM, mais les pratiques sont rarement à la hauteur des ambitions affichées (cf. notamment les critiques de Halté, 1989). Il ne suffit pas, en effet, de proposer un texte à la lecture, puis de demander à l'apprenant de rédiger un texte de même genre (ou type), pour se prévaloir de cette approche. Si l'on veut que des acquisitions aient lieu, il faut que l'activité soit de nature à faire voir le *modèle*. On résumera donc l'approche en disant que le meilleur moyen d'observer le fonctionnement des textes consiste sans doute à les manipuler, en lecture (classements, exercices de reconstitution) comme en écriture (transformation). Par ailleurs, ces manipulations constituent des activités plus guidées, moins globales, que la rédaction d'un texte *ex nihilo*. On peut donc également, à la suite de nombreux auteurs, parler de "facilitations procédurales". (Mangenot, 1998)

Lors de la formation, afin d'aider les stagiaires dans leurs tâches de rédaction, j'ai donc créé des guides procéduraux, dont Bereiter et Scardamalia avaient aussi montré l'intérêt.

4.3. Enseignement de stratégies d'écriture aux élèves

Comme nous l'avons vu dans la troisième partie de ce mémoire, les stagiaires avaient pour habitude de rédiger leurs textes d'un seul jet et de ne pas les corriger. Pour la synthèse de documents¹⁸, j'ai donc créé des fiches de guidage où je les aidais à planifier et à réviser leurs écrits.

L'intérêt de cet outil pédagogique a été démontré par Claudine Garcia-Debanc et Michel Fayol :

Même si le terme d'aides est peu souvent utilisé dans les travaux de didactique, on peut considérer que des aides à l'écriture et à la réécriture, sous la forme de fiches de guidage ou de listes de critères, ont pour rôle d'encourager la planification, en permettant aux élèves de problématiser les choix d'écriture (genre textuel retenu, perspective d'énonciation, registre lexical...) et de permettre la révision, c'est-à-dire de favoriser une (re)lecture critique de l'écrit produit et de focaliser la réécriture. (Garcia-Debanc et Fayol, 2002)

- Phase 1 : Présentation d'une stratégie d'écriture

Avant de les laisser travailler en groupes, je commençais par leur distribuer un document où figuraient les consignes de la synthèse de documents, les textes sources à exploiter ainsi qu'une liste des stratégies que j'avais moi-même employées pour réussir à rédiger ma synthèse. Ils pouvaient donc voir quelles étaient les différentes phases qu'il fallait respecter depuis la lecture des textes sources jusqu'à la rédaction de la synthèse.

Afin de leur laisser le choix parmi plusieurs méthodes, je leur ai présenté deux techniques : la technique du surlignage en couleur des idées principales des textes sources [**exemple sur le thème du voile islamique en annexe n°10**] ou la technique du tableau récapitulatif des idées principales des textes sources [**exemple sur le thème de la vaccination contre la grippe H1N1 en annexe n°11**].

- Phase 2 : Reproduction de cette stratégie grâce à un guide

Après leur avoir présenté et expliqué ma démarche, je leur demandais de s'entraîner à la reproduire, en petits groupes, sur d'autres sujets, à l'aide d'une fiche de guidage.

Au début de la formation, ces guides étaient très détaillés : souvent je leur donnais des indications sur le contenu du plan qu'ils devaient réaliser. Plus le temps passait, plus je

¹⁸ Pour le texte argumentatif, j'ai préféré la technique d'écriture et de révision collective des textes.

leur laissais d'autonomie. Lorsque je sentais qu'ils étaient familiarisés avec l'activité, je n'apportais plus aucune facilitation et ils devaient savoir élaborer leur plan de synthèses sans aide [**Voir un guide sur le thème de l'agriculture biologique et son corrigé en annexe n°12**].

D'autres fois, ils commençaient la tâche seuls, ou en groupes, et je leur apportais au fur et à mesure l'aide dont ils avaient besoin.

- Phase 3 : Comparaison des plans de chaque groupe.

Lorsque chaque groupe avait terminé son plan, nous comparions toutes les propositions et j'encourageais alors le dialogue afin que chacun explique et justifie ses choix. Lorsque les plans étaient déficients (répétitions d'idées, oubli d'idées essentielles, mention d'informations secondaires, pas de liens entre chaque partie), les autres stagiaires s'en rendaient compte et je leur demandais de résoudre les problèmes en groupe-classe. Le fait d'être ainsi confrontés à ces difficultés et de devoir y apporter ensemble des solutions leur permettait de mieux comprendre comment construire un plan. On reconnaît le principe constructiviste de Vygotsky.

- Phase 4 : Réécriture des textes à partir de fiches de guidage.

La plupart du temps, à cause de notre planning très chargé, nous n'avions pas le temps d'écrire les textes en classe. Je demandais donc aux stagiaires de rédiger les synthèses chez eux. Lorsqu'ils me les renvoyaient, je ne corrigeais aucune erreur. En revanche, je leur envoyais des commentaires et des consignes personnels pour qu'ils corrigent et réécrivent eux-mêmes leurs textes. Cette façon de corriger me semblait en effet plus constructive puisque les apprenants étaient obligés d'aller chercher eux-mêmes l'information. De plus, je les encourageais à travailler (et donc améliorer) leurs textes en plusieurs temps. [**Voir une fiche de guidage pour la correction en annexe n°13**]

Cette activité prend beaucoup de temps, aussi bien pour le formateur que pour les apprenants. Mais elle est vraiment efficace : la qualité des textes réécrits était en effet toujours bien supérieure aux premières productions. [**Voir deux exemples de comparaisons entre les premières productions et les textes réécrits en annexe n°14 (il s'agit de résumés d'émissions de radio)**]

4.4. Activités de manipulation de textes

Durant la formation, j'ai mis en place plusieurs activités qui visaient à limiter les difficultés, à les isoler, pour que les stagiaires puissent se concentrer sur une phase ou un aspect spécifique de la production écrite. Parmi ces activités, j'ai créé des exercices désormais bien connus en didactique du FLM et de du FLE, comme des textes-puzzle, des textes à trous, etc. J'ai aussi imaginé de nouveaux exercices.

Afin de donner un aperçu de ce travail d'ingénierie pédagogique, je vais présenter quelques unes de ces activités¹⁹.

- **des textes-puzzle**

Il s'agit de découper un texte et le fournir en désordre aux élèves.

Je découpais la plupart du temps des textes argumentatifs en différents paragraphes pour que les stagiaires soient attentifs aux connecteurs logiques, aux chaînes référentielles et à la structure du texte argumentatif (introduction, deux ou trois arguments, conclusion)

A chaque fois, je leur demandais de justifier leurs réponses pour qu'ils s'approprient toutes les connaissances abordées durant l'exercice.

Voici un exemple (en classe, je découpais réellement chaque paragraphe à l'aide de ciseaux) :

Voici un texte argumentatif répondant à ce sujet :

Un journal organise un débat autour de la cigarette. A cette occasion, plusieurs personnes de différents pays sont invitées à faire le point sur le tabagisme dans leur pays. Vous participez en tant que représentant du Salvador.

Remettez-le en ordre en vous aidant des connecteurs logiques et des informations que contient chaque partie (introduction, arguments, conclusion)

Etant donné qu'il est difficile, pour l'Etat, de s'attaquer aux problèmes de tabagisme, je pense que la société civile a un rôle important à jouer. Etant donné qu'on ne peut pas interdire la cigarette, il faudrait en effet que les citoyens mettent en place des programmes de prévention dans les écoles, ou des campagnes de publicité d'envergure contre le tabac. Ainsi, les gens commenceraient à être sensibilisés au phénomène.

Dans un pays où il y a plus de vingt homicides par jours, où les gangs font régner la terreur et où les cartels de drogue gagnent de plus en plus de terrain, le fait qu'un enfant de douze ait accès à une cigarette est mineur. En effet, les efforts du gouvernement visent plutôt à régler les trafics de drogue et les trafics d'armes, qui entraînent chaque jour beaucoup plus de décès. On ne peut, certes, minimiser les problèmes dus à la vente et à la consommation de tabac. Mais le gouvernement est obligé d'établir des priorités.

Au Salvador, le tabac est vendu dans les pharmacies, les bars, les supermarchés, et même dans la rue. On peut se procurer des cigarettes aussi facilement que s'il s'agissait d'un morceau de pain. Pourquoi la vente de cigarettes n'est-elle pas surveillée? Pourquoi l'Etat n'intervient-il pas pour régler la situation?

Puis, en ce qui concerne l'interdiction de fumer dans les lieux publics, le débat n'a pas lieu d'être au Salvador, car il y a d'autres problèmes de contamination plus graves. Les bus qui dégagent des nuages noirs de pollution ou les usines qui rejettent les déchets publics dans les rivières sont en effet plus préoccupants que les risques de cancer causés par le tabagisme passif. C'est dommage, certes, car on ne peut nier les dégâts causés par la nicotine dans ce pays. Mais il faut reconnaître que ce débat n'est pas d'importance capitale.

¹⁹ D'autres exercices que j'ai mis en place sont en ligne sur le site de l'Alliance française de San Salvador : <http://www.afelsalvador.com/?cat=1297>

- **des textes à réécrire**

Je leur ai parfois proposé des textes imparfaits à corriger. Ce type d'exercices est très valorisant pour eux car leur production finale est forcément meilleure que le texte d'origine. Cette activité a aussi l'avantage de les encourager à retravailler et réviser leurs écrits afin de les améliorer.

Voici un exemple où je leur demandais de supprimer les répétitions dans une synthèse sur les bienfaits ou méfaits du téléphone portable :

L'article publié sur « Le Magazine de l'Internaute » et le texte paru sur le site « Doctissimo.fr » nous donnent deux visions très différentes *du téléphone portable*. En effet, alors que la journaliste de « l'Internaute » nous explique de façon scientifique l'évolution *du téléphone portable* depuis la moitié du 20ème siècle, l'auteur de « Doctissimo » est plus critique et nous met en garde contre les risques de cancer que *le téléphone portable* pourrait provoquer. D'après le premier document, les principales découvertes technologiques qui ont révolutionné *le téléphone portable* sont le fait d'avoir considérablement réduit la taille *du téléphone portable* et d'avoir utilisé les ondes hertziennes, qui permettent *au téléphone portable* de fonctionner sans câble. Or, selon le deuxième document, ces ondes hertziennes seraient cancérigènes, et certains spécialistes pensent que les gadgets tels que le kit main libres augmenteraient la puissance de ces ondes transmises au cerveau. Cependant, comme nous l'explique le journaliste de « Doctissimo », il est à ce jour impossible de donner des informations sûres à ce propos de ces risques car toutes les recherches qui ont été faites sont contradictoires. Dans le doute, l'Académie de médecine est prudente et préfère prévenir que guérir. C'est pour cette raison qu'elle recommande de ne pas abuser du *téléphone portable*.

Afin de ne pas leur proposer cette activité de façon isolée, et pour les encourager à analyser le plan de ce texte, je leur ai d'abord demandé de lire les textes sources de cette synthèse. Puis je les ai encouragés à réfléchir en groupes à l'élaboration d'un plan de synthèse. Je leur ai ensuite proposé cette activité d'amélioration de texte en fixant leur attention sur le problème particulier des répétitions. A la fin, je leur ai demandé de repérer le plan de cette synthèse et de le comparer avec le leur.

- **Le plan puzzle (activité que j'ai imaginée pour travailler à la fois l'élaboration du plan et les connecteurs logiques)**

Pour mettre en place cette activité, j'écrivais deux plans très simples en trois parties sur un même sujet d'actualité (l'interdiction de fumer dans les lieux publics, le dopage). Chaque partie était liée par un connecteur logique.

Exemple de plans sur le dopage :

PLAN 1 :

Nous savons désormais que la plupart des cyclistes qui participent au Tour de France sont dopés.

EN EFFET, la plupart des tests anti-dopage prouvent que la grande majorité des sportifs prennent de l'EPO afin de pouvoir terminer la compétition.

DONC, si on veut sauver l'image du Tour de France, on devrait annuler l'épreuve jusqu'à ce que les coureurs jouent réellement le jeu...

PLAN 2 :

La plupart des cyclistes du Tour de France sont dopés.

POURTANT, les spectateurs continuent à regarder cette grande épreuve sportive,

DONC, il semblerait que les spectateurs soient plus intéressés par le spectacle et l'ambiance du Tour que par l'intrigue de savoir qui est réellement le sportif le plus fort.

Puis j'isolais chaque partie et chaque connecteur logique et les plaçais tous en désordre sur une page. Les apprenants devaient recomposer chacun de ces plans.

Cette activité leur permettait de se concentrer sur plusieurs aspects du plan :

- L'usage des connecteurs logiques
- Les progressions thématiques
- Les stratégies argumentatives
- La ponctuation, etc.

Ces plans-puzzle les ont par la suite aidés à construire eux-mêmes leurs plans d'argumentation de façon claire et synthétique.

Les apprenants ont beaucoup apprécié cette activité : ils m'ont demandé de leur proposer un exercice de plan-puzzle à chaque début de séance.

Plan-puzzle

Sur cette page, vous trouverez deux plans d'essais argumentés concernant le DOPAGE.

- Une de ces argumentations vise à critiquer le Tour de France.
- L'autre vise à expliquer que le Tour de France jouit de la même renommée, malgré le dopage.

Grâce aux connecteurs logiques et à l'analyse du sens de chaque idée, **recomposez ces deux plans**.

il semblerait que les spectateurs soient plus intéressés par le spectacle et l'ambiance du Tour que par l'intrigue de savoir qui est réellement le sportif le plus fort.

DONC,

EN EFFET,

les spectateurs continuent à regarder cette grande épreuve sportive,

si on veut sauver l'image du Tour de France, on devrait annuler l'épreuve jusqu'à ce que les coureurs jouent réellement le jeu...

DONC,

Nous savons désormais que la plupart des cyclistes qui participent au Tour de France sont dopés.

La plupart des cyclistes du Tour de France sont dopés.

la plupart des tests anti-dopage prouvent que la grande majorité des sportifs prennent de l'EPO afin de pouvoir terminer la compétition.

[Voir un plan-puzzle sur l'interdiction de fumer dans les lieux publics en annexe 15]

- **Guide-connecteurs logiques – créé à la demande des apprenants [annexe n°16]**

J'ai conçu ce guide car il me semblait qu'il était inefficace de fournir des listes de connecteurs logiques aux apprenants. En effet, je me suis rendu compte, lors des premières séances, qu'ils connaissaient par cœur tous les connecteurs ainsi que leur signification, mais qu'ils ne savaient pas comment les utiliser dans leurs textes.

J'ai donc créé un guide qu'ils devaient eux-mêmes compléter au fur et à mesure de leurs lectures avec : les connecteurs de leur choix ainsi que des exemples de phrases où ces connecteurs étaient employés.

Une fois qu'ils étaient familiarisés avec ce guide, je leur ai proposé des textes à trous où ils devaient retrouver les connecteurs logiques adaptés grâce à leur guide :

- **des textes à trous (où ils doivent trouver les connecteurs logiques adaptés par exemple)**

Exercice 2 : Complétez les blancs du texte avec les huit connecteurs logiques ci-dessous (*il s'agit d'une synthèse sur le thème de l'agriculture biologique*)

Premièrement ; En effet ; mais aussi ; or ; en effet ; donc ; en outre ; non seulement

Au début de l'année 2010, Courrier International, La Dépêche et Libération ont tous trois consacré un article à l'agriculture biologique. Ils traitent le thème de manière très contrastée.

....., les journalistes de la Dépêche et de Libération parlent du succès du BIO et des raisons qui expliquent l'engouement des Européens pour ce type de production. Selon eux, les consommateurs aiment ce type de produits parce que le goût des aliments est meilleur, parce qu'ils pensent que l'agriculture biologique est respectueuse de l'environnement.

....., selon le journaliste danois Lars Attrup, cette image idéale et idéalisée du bio est erronée. Attrup explique que ce type de production aura, à terme, des conséquences nocives pour la planète., il explique que le Bio est moins rentable que la production traditionnelle, et qu'il implique donc une augmentation des surfaces cultivables. Etant donné qu'il n'y a plus de terres disponibles à échelle mondiale, il faut couper des arbres. L'agriculture bio serait responsable indirectement de la déforestation et de l'augmentation des gaz à effet de serre. Le professeur Claus Felby, de l'université de Copenhague, explique qu'une trop forte augmentation des productions BIO pourrait entraîner un problème alimentaire: il pense qu'à l'avenir nous ne parviendrons pas à nourrir tous les habitants de la planète.

Suite à la lecture de ces documents, on peut donc remarquer que la question du BIO, très à la mode actuellement, est aussi très polémique. Censé protéger l'environnement, ce type d'agriculture serait en fait nocif au niveau écologique. Que doit-on donc faire? Quel type de cultures encourager? Les Etats-Unis ont trouvé une solution à ce problème en privilégiant la quantité des aliments sur leur qualité: ils ont opté pour les OGM.

A chaque fois, j'ai insisté pour qu'ils justifient leurs choix. Le fait de les encourager à argumenter leurs réponses garantissait en effet qu'ils avaient réellement compris les règles.

Il convient d'inciter les apprenants à ne pas se contenter de résoudre le problème posé par la manipulation, mais à expliciter les choix qu'ils sont amenés à faire (pourquoi tel connecteur convient-il mieux dans telle lacune ? pourquoi telle phrase est-elle forcément située après telle autre ? etc.) (Mangenot, 1998)

- **Puis des sujets d'écriture où ils devaient réutiliser ces connecteurs :**

Exemples de sujets :

SUJET 1

"Vous êtes révolté de voir tant de déchets dans les rues! Vous écrivez à la rubrique "Courrier des lecteurs" du journal Le Monde pour exprimer votre point de vue".

(100 mots environ)

Vous utiliserez 1 marqueur exprimant la concession, 1 marqueur marquant la conséquence, 1 marqueur permettant d'ajouter une idée et 1 marqueur d'opposition. (Pages 3, 6, 9 et 10 du guide ci-joint)

SUJET 2:

"Le Ministère de l'éducation nationale de votre pays soutient exclusivement l'enseignement de l'anglais dans les écoles. Convaincu de l'importance du plurilinguisme chez les enfants et les adolescents, vous écrivez au Ministre pour lui expliquer votre point de vue."

(150 mots environ)

Vous utiliserez 1 marqueur exprimant la concession, 1 marqueur marquant la conséquence, 1 marqueur permettant d'ajouter une idée et 1 marqueur d'opposition. (pages 3, 6, 9 et 10 du guide ci-joint)

Toutes ces activités de facilitation procédurale me semblaient intéressantes pour plusieurs raisons :

- Comme elles étaient toutes très différentes, elles permettaient de maintenir l'intérêt et la motivation des stagiaires.
- Toutes les activités-guides favorisaient l'entrée dans l'écriture et évitaient l'angoisse de la page blanche. En effet, en mettant l'accent sur un point précis de l'écriture, elles limitaient la surcharge cognitive chez les stagiaires et les guidaient donc considérablement.
- Enfin, comme toutes les activités étaient en lien avec des synthèses ou des textes argumentatifs, elles permettaient aux apprenants, peu à peu, de se familiariser avec ce type d'exercices. A la fin de la formation, les stagiaires avaient en effet travaillé sur beaucoup de modèles, et les normes de chacun de ces textes ne leur posaient plus de problèmes.

4.5. Ateliers d'écriture collective (principe socioconstructiviste)

J'ai encouragé les stagiaires à écrire en petits groupes ou en groupe-classe. En effet, la plupart des chercheurs affirme, comme Claudine Garcia Debanc, que « *l'interaction active les compétences* ».

J'ai surtout proposé des activités d'écriture collective pour le texte argumentatif.

En général, je leur proposais un thème de texte argumentatif et j'organisais un débat dans la classe. Cette phase d'échange d'idées était très rassurante pour eux car ils pouvaient ainsi avoir plus d'arguments et d'exemples concrets sur le sujet à traiter.

Ensuite, ils formaient des sous-groupes, élaboraient leur plan, puis rédigeaient leur synthèse.

Chaque fois que j'ai mis en place ce type d'activité, la qualité des écrits des élèves était supérieure à celle de leurs écrits individuels.

Pour prouver l'intérêt d'une telle pratique j'ai enregistré deux apprenants lors d'une tâche d'écriture de synthèse où ils devaient répondre à ce sujet :

Texte argumentatif

Le Ministre de l'éducation nationale de votre pays vient de mettre en place un plan éducatif qui vise à supprimer, dans les écoles, l'enseignement de toutes les langues autres que l'anglais. Il justifie son projet par le caractère prioritaire de l'anglais par rapport aux autres langues. Il estime en outre que tous les Salvadoriens doivent parler cette langue étant donnés les liens entre le Salvador et les Etats-Unis.

Vous écrivez au ministre pour lui donner votre point de vue (vous pouvez être d'accord ou non avec lui).

Voici des extraits de l'échange qui a eu lieu entre les deux apprenants:

Edwin : « *je crois qu'il faut mettre le destinataire* ».

René : « *oui. Mais tu crois qu'on doit dire la vérité sur nous ?* »

Edwin : « *chais pas* ». Il appelle la formatrice.

Formatrice : « *tu peux inventer* »

Edwin et René : « *ils rient, ils notent le nom d'un de leur camarade* »

René : « *tu crois qu'il faut mettre l'adresse ?* »

Edwin : « *j'crois pas non* » Appelle la formatrice.

La formatrice se rend compte qu'ils ont écrit le nom de l'expéditeur à la place du nom du destinataire. Elle rectifie.

René : « *ah ! Merci* »

[...]

René à Edwin : « *et où va la date ?* »

Edwin à René, en espagnol : « *aquí va esto, aquí va la fecha, y aquí va esto* »

Ils rédigent, et appellent la formatrice : « *c'est comme ça ?* »

Formatrice : « *oui* »

Edwin à René : « *on dit quel jour ?* »

René : « *le jour d'aujourd'hui* »

Edwin « *Hein ?* »

René : « *Le 21 mai. Au Salvador ! Au Salvador ! Au salvador le 21 mai* »

Edwin : « *D'accord. Alors, cher...* »

René : « *Et l'objet, l'objet ! On a oublié l'objet !* »

Edwin : « *Mais l'objet c'est pas obligatoire !* »

René : « *Oui mais quand même !* »

Edwin : « *D'accord ! D'accord. Notre avis par rapport... Par rapport à quoi ?* »

René : « *Par rapport à l'enseignement heu... des langues étrangères* ».

Au début de leur échange, on remarque qu'ils ont besoin de la formatrice pour qu'elle les rassure et qu'ils osent se lancer dans l'écriture. Une fois qu'elle les a corrigés et remis sur la bonne voie, ils commencent à se solliciter mutuellement et débudent alors des phases de négociations.

Edwin : « voilà ! Alors la lettre ! »

René : « monsieur le ministre ». Il rit. « Monsieur Portillo » (nom d'un de leurs camarades)

Edwin : « on n'est pas d'accord avec vous ! »

René : « mais il faut quelque chose avant ! Une sorte d'introduction ! »

Edwin : « ah oui il faut une introduction dans une lettre ? »

René : « non ! Mais... »

Edwin, reprend : « je ne suis pas d'accord avec vous, avec le fait que, heu.. »

René : « Non, mais il faut quelque chose comme... on vient d'écouter la noticia ? Comment tu dis noticia en français ? »

Edwin : « la nouvelle ? Ah oui ! Tu veux dire la nouvelle de son projet ? »

René : « oui, oui »

Edwin : « heu... »

René : « on peut dire par exemple, ayant écouté votre plan de suppression de l'enseignement plurilingue aux écoles, »

Edwin : oui, je comprends ! Alors : ayant écouté sur votre projet de suppression des langues à l'école, je ne suis pas d'accord

René : non, on peut dire, je vous exprime au nom de l'association de professeurs de français du Salvador, mon désaccord.

Edwin : oui ! Nous partageons votre point de vue, votre point de vue

René : par rapport à l'importance de l'anglais.

Dans cet extrait, on remarque que le travail de groupe favorise la planification et l'adéquation à l'auditoire. En effet, si le travail avait été individuel, Edwin aurait commencé sa lettre en écrivant au ministre : « Monsieur, on est pas d'accord avec vous »

Grâce au travail en dyade, ils ont écrit : « Monsieur le Ministre, ayant écouté votre projet de suppression des langues à l'école, je vous exprime, au nom de l'association de professeurs de français du Salvador, mon désaccord. Nous partageons votre point de vue par rapport à l'importance de l'anglais et par rapport à l'importance que les salvadoriens aux Etats-Unis ont pour notre pays, mais [...] »

Le texte écrit en groupe est en effet beaucoup plus adapté à son destinataire, et beaucoup plus riche.

Edwin : *merde ! Il faut tout changer ! Il rit. Donc c'est que nous partageons votre point de vue par rapport à l'importance des Salvadoriens aux Etats-Unis pour notre économie et nous sommes d'accord avec vous que l'apprentissage de l'anglais devient par conséquence essentiel et fondamental pour les relations économiques avec les Etats-Unis.*

Formatrice : *quel est le problème là ?*

René : *on dit deux fois Etats-Unis !*

Edwin : *on a qu'à dire ce pays ! Avec ce pays !*

Formatrice : *oui*

René : *ou avec eux ! Avec eux !*

Formatrice : *avec ce pays c'est bien.*

Dans cet extrait, ils sont confrontés à un problème de répétition du même mot. Ils sont donc encouragés à coopérer pour trouver une solution au problème. L'échange est ici très utile puisqu'ils trouvent deux réponses différentes.

René (qui relit le début du texte): *mais moi je veux dire nous sommes donc d'accord ! Nous partageons votre point de vue par rapport à l'importance des Salvadoriens aux Etats-Unis pour notre économie. Nous sommes donc d'accord avec vous que l'apprentissage de l'anglais devient essentiel et fondamental pour les relations économiques avec ce pays. C'est bien.*

Edwin : *OK ! Nous partageons votre point de vue par rapport à l'importance des salvadoriens aux Etats-Unis pour notre économie. Nous sommes donc d'accord avec vous par rapport au fait que l'apprentissage de l'anglais devient essentiel et fondamental pour les relations économiques avec ce pays. Mais il faut remarquer que nos relations économiques, politiques, diplomatiques commerciales culturelles ne sont pas exclusives avec cette nation. Par conséquence*

Formatrice : *Non ! Par conséquent*

Edwin rit. *Ok ! Par conséquent l'enseignement des autres langues est important.*

Formatrice : *oui mais dépêchez-vous parce que vous n'avez que quarante mots !*

Ils rient.

René : *mais moi au lieu de dire relations commerciales je veux dire liens commerciaux pour éviter la répétition.*

Formatrice : *très bien.*

René : *alors il faut tout mettre masculin : culturel c'est comment au masculin ?*

Edwin : *tu mets L et après tu mets S*

René : *merci*

Dans ce dernier extrait, on remarque qu'en groupe ils relisent sans cesse le texte qu'ils sont en train de construire afin de l'évaluer, et chaque apprenant apporte chaque fois une idée pour améliorer ce texte. Ce souci de perfection est en effet ici très visible.

On peut donc conclure que les activités d'écriture collective ont l'avantage de rassurer les élèves, et aussi de les encourager à planifier et réviser leurs textes. Les productions sont donc meilleures. Voici en guise d'exemple leur texte rédigé :

Président de l'Association de professeurs de français,

Jules Portilles

Monsieur le Ministre de l'éducation,
Serge Alfare

Au Salvador, le 21 mai 2010

Objet : opinion sur votre projet de suppression de l'enseignement plurilingue dans les écoles

Monsieur le Ministre,

Ayant pris connaissance de votre projet de suppression des langues à l'école, je vous exprime, au nom de l'association de professeurs de français du Salvador, mon désaccord.

Nous partageons votre point de vue par rapport à l'importance des Salvadoriens aux Etats-Unis pour notre économie. Nous sommes donc d'accord avec vous par rapport au fait que l'apprentissage de l'anglais devient essentiel et fondamental pour les relations économiques avec ce pays. Mais il faut remarquer que nos liens commerciaux, politiques, diplomatiques et culturels ne sont pas exclusifs avec cette nation.

Notre objectif est donc d'encourager les projets qui appuient et défendent les valeurs plurilingues. C'est pour cette raison qu'on soutient l'enseignement de plusieurs langues dans les écoles de sorte que chaque Salvadorien intéressé par l'apprentissage d'une langue ait l'opportunité de choisir ce qui lui convient au niveau personnel et professionnel.

En espérant que notre projet vous semblera intéressant et que vous modifierez votre politique, nous vous prions de croire, monsieur le ministre, en nos salutations les plus sincères,

Le président de l'Association de professeurs de français,

Jules Portilles

CONCLUSION

Lors de ces cinq mois passés au Salvador, je me suis rendu compte que les principales difficultés de mes stagiaires à l'écrit venaient d'un calque de leur manière d'écrire en langue maternelle. J'ai aussi remarqué que la plupart d'entre eux étaient angoissés et déstabilisés à l'idée de devoir écrire deux textes français aussi normés que la synthèse de documents et le texte argumentatif.

Lors de chaque séance de formation, j'ai donc travaillé afin de créer un climat de confiance dans la classe, et diminuer le caractère anxiogène de l'écriture. J'ai aussi imaginé des activités didactiques variées afin que les stagiaires s'amuse et puissent considérer l'écriture comme une activité agréable, valorisante.

Pour vérifier si j'avais atteint, ou non, mon objectif, j'ai réalisé, à la fin de la formation, des entretiens où je leur posais les mêmes questions que celles qui figuraient dans les questionnaires de départ. Ainsi, j'allais pouvoir me rendre compte des progrès qui avaient été faits et du chemin qu'il nous restait encore à parcourir.

J'ai été satisfaite de voir que beaucoup d'entre eux s'étaient familiarisés avec l'écriture et avaient considérablement modifié leurs représentations de cette activité, comme Jessica et Sergio par exemple :

Extrait d'entretien avec Jessica :

- Et toi, quand tu écris en français, qu'est-ce que tu ressens ? C'est quelque chose qui te fait peur, te fait plaisir ? Que ressens-tu ?
- Avant c'était angoissant parce que je ne savais pas comment le faire. Alors, sincèrement, au début de la formation quand tu nous as dit qu'il fallait écrire un essai argumentatif, j'ai dit, oh mon Dieu, comment je vais faire ça ! Je ne pouvais pas ; je ne savais pas ; et pour moi c'était un peu angoissant. Mais maintenant comme je sais déjà comment le faire, ça va mieux, je sais que je peux le faire. D'une certaine façon ça me donne un plaisir, car comme je sais déjà le faire alors je trouve que c'est plus facile on va dire. Parce qu'avec la pratique je me sens plus à l'aise. Alors quand je vois que je peux faire quelque chose, que ça va, alors ça me fait plaisir. Ça me fait sentir que j'ai appris déjà quelque chose.

Ou encore l'exemple de Sergio :

- Sergio, peux-tu me donner un adjectif qui, selon toi, décrit l'activité d'écriture ?
- Je ne peux pas te donner d'adjectif. Ce que je peux te dire, c'est qu'écrire, c'est assez difficile, ce n'est pas donné. Mais ça te donne aussi une grande satisfaction parce que tu t'améliores peu à peu et tu avances avec le temps. Tu apprends des techniques et des règles pour bien écrire, et peu à peu tu te sens donc à l'aise et tu peux écrire des textes magnifiques.

Lors de ces entretiens de bilan de formation, certains stagiaires m'ont aussi avoué s'être « débloqués » par rapport à l'écrit et d'autres m'ont expliqué que les activités que nous avons réalisées leur avaient permis d'apprendre à penser et à d'avoir plus confiance en leurs propres idées.

C'est le cas de René :

Ecrire, ça me fait penser et réfléchir. Avant la formation, je n'étais pas habitué à analyser des textes et à donner mon opinion sur un thème ou un sujet. Mais maintenant, quand j'écris un texte argumentatif, je pense et je réfléchis. C'est nouveau pour moi.

Mais ce qui leur a semblé le plus utile, c'est d'avoir appris à développer leurs compétences organisationnelles. Tous m'ont en effet expliqué qu'ils savaient désormais comment structurer leurs textes :

Wendy :

J'ai appris à écrire une argumentation. Avant, quand j'écrivais, je me lançais sans avoir réfléchi. Maintenant, j'ai les idées claires avant de commencer. Je fais un plan. Je suis un schéma.

Norma :

Au niveau de la production écrite et orale, j'ai appris à faire un plan. Je savais déjà un peu faire avant la formation car j'avais eu l'occasion d'écrire des essais en anglais. La structure est presque la même : intro, problématique, développement, conclusion. Mais je pense que je me suis amélioré car j'ai appris beaucoup de techniques pour mieux construire ce plan. J'ai aussi appris à utiliser les connecteurs logiques.

- Tu ne les utilisais pas avant ?
- Si ! Mais je me suis rendu compte que je me trompais ! »

Ces différents témoignages m'ont donc permis de prendre conscience que la formation avait été utile. J'espère en tous cas qu'elle l'aura été suffisamment pour que tous les stagiaires qui se sont inscrits à l'examen officiel du DALF C1 réussissent leurs épreuves le 2 juillet prochain. Je leur souhaite bonne chance à tous.

L'apprentissage de l'écrit étant un processus long, j'espère aussi que ces quarante-cinq heures de formation leur auront donné envie de continuer à se former et à écrire jusqu'à devenir, comme l'a si bien annoncé Queneau, de véritables *écrivains* !

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, J.M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

BARRE-DE-MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, coll. Savoirs mieux.

BORE, C. (2004). « L'écriture scolaire : « langue, norme, « style », quelques exemples dans le discours rapporté ». Dans *Théorie de l'écriture et Pratiques scolaires*. Revue LINX n°51 (p. 91-107)

BRASSART, D-G., REUTER, Y. (1998). « Des recherches sur la lecture-écriture ». Dans *Psychologie et éducation*. La pensée sauvage, éd. (p. 9-13).

BRASSART, D-G. (1998). Approches cognitives de la didactique de la composition écrite. Dans *Psychologie et éducation*. La pensée sauvage, éd. (p. 13-31).

CECR. (2000). *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier.

CORNAIRE, C., RAYMOND, P. M. (1999). *La production écrite*. Cle international, Coll. dirigée par Galisson R.).

DABENE, M. (1998). « L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales ». Dans *Psychologie et éducation*. La pensée sauvage, éd. (p. 93-103).

DOMINGUEZ, F., MARROQUIN, A., VELASCO, M-F. (2000). *Técnicas de expresión oral y escrita*. San Salvador. UCA Editores.

FABRE, C. (2004). « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ». Dans *Théorie de l'écriture et Pratiques scolaires*. Revue LINX n°51 (p. 13-25)

PIOLAT, A. (2004). « Approches cognitives de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail ». Dans *Théorie de l'écriture et Pratiques scolaires*. Revue LINX n°51 (p. 55-75)

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeurs.

REUTER, Y. (1998). « Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique ? ». Dans *Psychologie et éducation*. La pensée sauvage, éd. (p. 31-47).

REUTER, Y. (2004). « Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture ». Dans *Théorie de l'écriture et Pratiques scolaires*. Revue LINX n°51 (p. 41-55)

SAMOUR, H. (2009). *Escritos académicos: investigación, redacción y presentación*. San Salvador. ESE Ediciones.

TARIN, R. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique*, Bruxelles, Editions Labor.

SITOGRAPHIE

BARRE –DE-MINIAC, C. (1995). « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche ». Dans *Revue française de Pédagogie*, n°113.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_1221

DELCAMBRE, I., REUTER, Y. (2000). *Le rapport à l'écriture d'étudiants de licence et maîtrise, première approche*. Dans « Spirale », revue de recherche en éducation.
http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/2_Delcambre-Reuter_Spi_29F.pdf

DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2002) « Images du scripteur et rapports à l'écriture ». Revue « Pratiques ».
http://www.pratiques-cresef.com/p113_de1.pdf

GARCIA-DEBANC, C., FAYOL, M. (2002). « *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens* », Revue Pratiques n°115-116

http://www.pratiques-cresef.com/p115_ga1.pdf

LEBRUN, M. (2007). « *Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle*», Revue des sciences de l'éducation, vol. 33, n° 2, (p. 383-399)

<http://id.erudit.org/iderudit/017883ar>

MANGENOT, F. (1998) Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2, in Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Actes du Xe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches", pp. 515-525. Université de Franche-Comté, CLA.

http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/focal.htm

MANUELS ET SITES DE PREPARATION AU DALF C1

Réussir le DALF : niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence. (2007). CHEVALIER-WIXLER D., DUPLÉIX D., JOUETTE I., MEGRE B. Didier/Paris.

DALF C1/C2 : 250 activités (2007). LESCURE R., MUBANGA BEYA A., RAUSCH A., VEY P., CHENARD S., BOURBON V. CLE international/Paris.

Production écrite : niveaux C1/C2 du Cadre européen commun de référence. (2008). CAUSA, M., MEGRE, B. Didier/Paris.

L'expression française écrite et orale niveau B2 et C1 du Cadre européen commun de référence. (2003). ABBADIE, C., CHOVELON, B., MORSEL, M-H. PUG

Site du Centre International d'Etudes Pédagogiques, Sèvres, France : www.ciep.fr/delfdalf/

DELFDALF Suisse : <http://www.delfdalf.ch/index.php?id=97>

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Sujet de synthèse de documents – agriculture biologique	p.90
Annexe 2 : Interview de l’anthropologue Juan Jose Martinez	p.94
Annexe 3 : Questionnaire sur leurs représentations de l’écriture	p.103
Annexe 4 : Interview de la présidente de l’ASPROF	p.107
Annexe 5 : Interview du directeur pédagogique de l’Alliance française	p.115
Annexe 6 : Interview du directeur de l’Alliance française	p.121
Annexe 7 : Questionnaire de début de formation pour les stagiaires	p.124
Annexe 8 : Transcription de l’interview d’une stagiaire	p.128
Annexe 9 : Sujets des examens diagnostiques	p.137
Annexe 10 : Fiche de guidage – synthèse « port du voile »	p.145
Annexe11 : Fiche de guidage – synthèse « vaccination contre la grippe »	p.149
Annexe 12 : Guide synthèse de documents sur l’agriculture bio.	P.154
Annexe 13 : Guide correction synthèse	p.159
Annexe 14 : Exemples de textes réécrits grâce aux « guides correction »	p.161
Annexe 15 : Plan puzzle	p.162
Annexe 16 : Guide connecteurs logiques	P.163

ANNEXE 1

SYNTHESE DE DOCUMENTS – L'AGRICULTURE BIOLOGIQUE

*Vous ferez une synthèse des documents proposés, en 220 mots environ. (Est considéré comme mot tout ensemble de signes placé entre 2 espaces : **c'est-à-dire** : 1 mot / **Un thème intéressant** : 3 mots)*

Pour cela, vous dégagerez les idées et les informations essentielles contenues dans les textes, vous les présenterez avec vos propres mots, sous forme d'un nouveau texte suivi et cohérent. Vous pouvez donner un titre à votre synthèse si vous le souhaitez.

Attention :

- *Vous devez rédiger un texte unique, en évitant de coller deux résumés l'un après l'autre.*
- *Vous ne devez pas introduire d'idées extérieures au texte, ou faire des commentaires personnels.*
- *Vous pouvez utiliser des mots clefs des documents, mais ne copiez pas des phrases ou des passages entiers.*

Document 1 : Les limites de l'agriculture biologique

Si l'on veut nourrir le monde avec des produits bio, il faudra soit accélérer la déforestation, soit renoncer à la consommation de viande.

21.01.2010 Lars Attrup | COURRIER INTERNATIONAL



© Droits réservés

Dessin de Schopf paru dans Der Standart (Vienne)

L'agriculture biologique a le vent en poupe. Consommateurs et politiques adorent les produits bio, cultivés sans pesticides dans des fermes attentives au bien-être des animaux. Le problème, c'est que ce mode de culture favorise une hausse des émissions de gaz à effet de serre. En effet, lorsque les paysans se convertissent au bio, le rendement céréaliier chute de 30 % à 40 %. Il faut alors augmenter les surfaces cultivées. L'extension de l'agriculture biologique obligerait donc à accroître la production ailleurs, dans d'autres régions du monde, ou au détriment des forêts humides.

Le gouvernement danois s'est fixé pour objectif de faire passer les actuels 160 000 hectares de cultures biologiques à quelque 400 000 hectares d'ici à 2020. Selon les calculs du [Pr Jørgen E. Olesen](#), principal expert danois de [l'interaction entre agriculture et climat](#), un tel essor du bio fera chuter le rendement au point de rendre la production insuffisante. *“Il nous manquera quelques 100 000 hectares. Or nous avons besoin de ces superficies pour la production de denrées alimentaires, mais aussi pour la production de biomasse, qui remplacera à l'avenir le charbon, le pétrole et le gaz”*, souligne Jørgen E. Olesen, membre de la commission du gouvernement sur le climat et du groupe d'experts de l'ONU sur l'évolution du climat. Pour [Claus Felby](#), professeur en technologie du bois et de la biomasse à [l'université de Copenhague](#), les effets climatiques de l'agriculture bio sont *“une question très épineuse, qu'il est politiquement incorrect d'évoquer haut et fort. Mais c'est un fait : la production chutera si le Danemark et le reste de l'Europe accroissent la superficie des cultures biologiques. Si nous n'étions que 4 milliards d'habitants sur la Terre, cela ne poserait pas de problème. Mais nous sommes 6,5 milliards, et bientôt 9 milliards si l'on en croit les pronostics de l'ONU. Il est donc impératif d'envisager, sans idées préconçues, la meilleure façon d'exploiter les terres agricoles de la planète”*, conclut-il.

Aux États-Unis, la solution passe par les OGM

Ce débat est attendu depuis longtemps par [Steen Riisgaard](#), directeur général de [Novozymes](#), le premier fournisseur mondial d'enzymes utilisés dans la production de bioéthanol. *“J'ai du mal à comprendre pourquoi tout le monde a peur de dire publiquement la vérité. Nous savons que l'agriculture biologique diminue les rendements. Sa généralisation obligerait donc à multiplier les surfaces exploitées. Mais où trouver les terres pour produire les denrées alimentaires ? Aux Etats-Unis, ils ont choisi une autre méthode : les cultures génétiquement modifiées. Les rendements se sont tellement améliorés que les paysans sont capables, avec la même surface, de fournir du maïs pour l'alimentation animale et humaine mais aussi pour la production de bioéthanol”*, explique Steen Riisgaard.

L'agriculture biologique, elle, a l'effet inverse : elle exige davantage d'hectares pour produire la même quantité. *“Nous sommes nous-mêmes insatisfaits des rendements de la production biologique. Notre stratégie est d'ailleurs axée sur une hausse des rendements. Mais nous ne pourrons jamais atteindre le même niveau que l'agriculture traditionnelle”*, admet [Michael Tersbøl](#), directeur du développement de la [Fédération nationale des agriculteurs biologiques](#). Mais il nie qu'une extension des cultures biologiques puisse entraîner une déforestation dans d'autres parties du monde. Il y a pour lui d'autres pistes à explorer avant cela, en jouant notamment sur la réduction des besoins. *“L'essentiel de la production céréalière mondiale est aujourd'hui utilisé pour l'alimentation du bétail. Si l'on réduit la consommation de viande, on diminue le besoin de fourrages. La production céréalière pourra ainsi être freinée sans provoquer de déforestation”*, explique Michael Tersbøl. [...]

[...]

Document 2 : En Europe les surfaces consacrées à l'agriculture bio en hausse de 21% en 3 ans

Publié le 01/03/2010 15:08 – sur www.ladepeche.fr

Les surfaces consacrées à l'agriculture biologique dans l'Europe des 25 entre 2005 et 2008 ont augmenté de 21%, indique Eurostat, l'Office statistique européen ce lundi 1er mars. Au total, 7,8 millions d'hectares étaient réservés à ce type d'agriculture en 2008. La plus grande superficie se trouve en Espagne (1,3 million d'hectares).

Dans l'Europe des 27, les plus grandes superficies consacrées à l'agriculture biologique se situent en Espagne (1,3 million d'hectares), en Italie (1 million d'hectare), en Allemagne (0,9 million d'hectare), au Royaume-Uni (0,7 million d'hectare) et en France (0,6 million d'hectare).

[...] Ces terres biologiques sont surtout réservées aux pâturages et prairies (44%), les cultures arables (37%) et notamment les céréales, ainsi que les cultures permanentes (10%).

Document 3 : Vogue du bio : le retard français

L'engouement pour la consommation des produits de l'agriculture biologique est net, mais la France n'en cultive pas assez.

05/02/2010 à 00h00 / *LIBERATION.FR* Par **ELIANE PATRIARCA**



Des produits bio sur un marché de Caen, le 16 mai 2008 (AFP Mychèle Daniau)

Les Français aspirent au bio : il ne s'agit plus d'une mode, mais d'une tendance lourde, structurelle de la consommation alimentaire. C'est le principal enseignement du baromètre 2009 (1) présenté hier à Paris par l'Agence BIO, le groupement d'intérêt public pour la promotion de l'agriculture biologique. Même la crise n'a pas altéré cet appétit pour des aliments exempts de produits phytosanitaires et dont la production respecte l'environnement. Face à cette demande en forte croissance, l'Agence BIO constate un virage «historique» : en 2009, le nombre des agriculteurs qui ont décidé de se convertir au bio a fait un bond.

Le BIO : une tendance lourde...

Un Français sur deux (46 %) a mangé au moins une fois par mois un produit issu de l'agriculture biologique en 2009, contre 44 % en 2008 et 42 % en 2007. Et 9 % disent en consommer tous les jours (8 % en 2008). En dépit de la crise, ils sont plus nombreux qu'en 2008 : 39 % déclarent en avoir acheté au cours des quatre semaines précédant l'enquête (autant qu'en 2008), et comptent maintenir le cap : 25 % entendent augmenter leur consommation, 71 % la maintenir. Du bio, les Français en réclament partout. [...]

...à tout prix

Les Français apprécient les efforts faits par les agriculteurs pour préserver la qualité de l'eau et de la terre et le goût des aliments. Un sondé sur quatre trouve normal de payer plus cher la production bio. [...]

...qui séduit les agriculteurs

En 2009, chaque mois en moyenne, 300 agriculteurs ont décidé de se convertir au bio. Ils sont aujourd'hui 16 400 engagés dans l'agriculture biologique, soit une progression de 23 % par rapport à 2008. «*Historique*» note Elisabeth Mercier, directrice de l'Agence BIO. En un an, le nombre de conversions enregistré est équivalent au cumul des sept années précédentes.

...qui prend son temps

Néanmoins, la croissance des conversions en bio est un trompe-l'œil : la France reste l'un des pays européens les moins efficaces en production bio. Seules 3,2 % des exploitations sont conduites selon les règles de l'agriculture biologique. Et les terres bio ne représentent que 2,5 % de la surface agricole cultivée française. Ridicule face à nos voisins européens : en 2008, en Espagne, les surfaces bio ont augmenté de 33 %. [...]

(1) Enquête CSA menée du 26 au 30 octobre 2009 auprès d'un échantillon de 1 015 personnes représentatives de la population française.

ANNEXE 2

TRANSCRIPTION DE L'INTERVIEW DE L'ANTHROPOLOGUE SALVADORIEN JUAN JOSE MARTINEZ D'AUBUISSON

Question du chercheur:

Todos los profesores salvadoreños de Francés, en todos los textos que analice, cada texto es como un listado de ideas, no es realmente un estructura. Tendrán frases y palabras durante 15 líneas, y esto es muy problemático para ellos porque si quieren sacar algo mas en Francia, no pueden escribir como se debe. Este es mi público. Ahora quisiera saber según tu perspectiva, porque pasa esto, ya que también he visto periódicos nacionales como El diario de hoy y La prensa Grafica que tienen los mismos problemas.

Anthropologue:

Creo que tiene que ver en primer lugar con el sistema educativo ¿porque? Porque vos decías que tienen una gran dificultad para insertarse en otros sistemas educativos vea. Entonces es porque los desarrollos de los sistemas han sido distintos. El desarrollo del sistema salvadoreño, yo diría también Centroamericano, tiene que ver al menos desde la década de la post-guerra para acá que es en realidad donde se construye todos estos sistemas, tiene que ver con producir técnicos y con producir personas que puedan insertarse en las dinámicas industriales porque tiene que ver también con el sistema liberal con el que El Salvador ha corrido. Entonces el 2do presidente de la post-guerra, Armando Calderón Sol, le apuesta a convertir El Salvador en una zona franca, y a los salvadoreños en obreros industriales, y elaboran el sistema educativo en función a eso. No es por gusto que todo el sistema educativo sufra reformas en los '90 porque el sistema educativo dentro de una democracia es clave para justificar o para desarrollar tal o cual proyecto. En este caso el proyecto liberal de industrialización del estado, entonces a través del sistema educativo como que necesitaban crear estos obreros para poder operar y para poder ofrecer a la industria internacional obreros cualificados, porque esas eran las condiciones que ponían también el comercio para venir a EL Salvador, dentro de las reformas fiscales y dentro de las zonas francas, también querían saber que capacidad tenía El Salvador para crear los técnicos que operaran esta industria, y en función se establece.

Question du chercheur:

¿Que cambia en el Pensum educativo?

Anthropologue:

Se borra a mediados de los '90 se borra el 3er año de estudio. Se reestructura las materias como filosofía, se borran de los pensum, se borra Ciencias Sociales. No solo se borran sino que se condensan en materias que ven un poco de todo. Estudios Sociales se le llama ahora. Y condensa Filosofía, Antropología, Sociología e Historia. La materia de Historia se borra y todas las humanísticas, lo que antes se llamaba “Idioma Español” que era todo eso que estamos hablando de lectura e idioma, pasa a llamarse Lenguaje y Literatura y ahí eso engloba Historia del Arte, eso engloba análisis de texto, eso engloba cuentos. Y cuentos me refiero a todo estos conjuntos de historias de leyendas y mitos que el Estado quiere promover. Se meten ahí en esa materia, lo hacen todo más chiquito, más general. Y especifican el área técnica como Matemáticas, especifican el área de Contaduría, y todos los derivados... en función de poder insertar a estos jóvenes en el sistema industrial.

Question du chercheur:

¿Y ahora todavía no hay Historia?

Anthropologue:

No claro que no hay Historia. Al menos no desde el Estado, el pensum que el Estado brinda. Hay colegios y hay institutos que lo sobrepasan, los bilingües sobre todo, que meten Historia, Filosofía, etc. aparte. Cumplen con los requisitos que da el MINED (Ministerio de Educación) y posteriormente ellos incorporan otras cosas pero como plus, ósea no creas que de parte del Estado. De hecho el Estado pone trabas a todo esto. Lo que el Estado exige es que las instituciones educativas cumplan un plan básico, que así cumplen las escuelas y los institutos. A nivel de bachillerato ¿que otra cosa pasa? Se corta un año, entonces se sacan bachilleres de dos años cuando antes eran tres. Y el 3er año queda solo para especializaciones técnicas que pueden ser: mecánicas, secretariado, carpintería, electrónica, ¿me entiendes? Al final si lo ves, es todo en función de apoyar y de ir en el lineamiento del Estado en industrializar la economía.

Question du chercheur:

¿Y esto ha sido desde Calderón Sol, luego todos los presidentes siguieron la misma reforma educativa?

Anthropologue:

Todos los presidentes que han sido del mismo partido siguen al menos el mismo sistema liberal. Con variantes. Calderón Sol industrializa el país. Flores termina de industrializar el país y empieza las privatizaciones. Privatizar el Estado. Es decir, el modelo liberal clásico que es restarle inherencia o intromisión al Estado en los asuntos económicos y dejárselo a las empresas privadas. Ese fue el paso de Flores. Su proyecto a nivel educativo era el mismo. Poder crear estos obreros para que se inserten en el comercio. Hay bachillerato en Ventas, adonde te enseñan a ser vendedores de vitrinas. Por ejemplo, en INSAFORP (Instituto Salvadoreño de Formación Profesional) te enseñan cuestiones técnicas. INSAFORP no te va a poner en un diplomado de filosofía, de historia, en gramática. En INSAFORP es eso, fortalecer lo que no puede hacer el MINED y poder tener un ejército de obreros.

Question du chercheur:

¿Cómo Saca y el ITCA (Instituto Tecnológico de Centro América)?

Anthropologue:

Saca da el siguiente paso. El ITCA es mitad estatal y mitad privado. Y si te fijas en el ITCA son puras cuestiones técnicas. Estamos en un país adonde educación es sinónimo de técnicos.

Question du chercheur:

Se puede ver ITCA en cada parte del país. Por ejemplo en La Unión hay una especialización en todo lo que es puerto y cosas marítimas.

Anthropologue:

Cabal, adonde se iba a ir Max. Vaya, y si te fijas quieren convertir en un país de obreros industriales. Entonces, en ese contexto meten a la escritura en general como una cosa instrumental, cuando se ve escritura, cuando se ven todas las variantes y todo lo que se

entiende como escritura. ¿Que es lo que te enseñan? A hacer cuestiones muy elementales y muy técnicas. Curriculums, elaboración de cartas, de memorándum.

Question du chercheur:

Que es memorándum?

Anthropologue:

Es cuando es una especie de carta muy concreta. Mandar un memorándum condensa rápido mucha información en poco, es rápido. Es como un telegrama.

Question du chercheur:

¿Y se le manda a quien?

Anthropologue:

Al jefe, a los empleados. Las secretarias hacen memorándum. Avisos, cuestiones de dentro de las empresas pero a ese nivel. Cuestiones técnicas y te los dan como moldes, formatos. Sin embargo no se han desarrollado ni las Ciencias Sociales ni las disciplinas humanísticas, por eso que te digo.

Question du chercheur:

Un par de alumnos míos me dijeron que aprendieron también a escribir ensayo.

Anthropologue:

Se incorporan en los pensum, la escritura de ensayos. Pero se mezcla también con la escritura de cuentos, de mitos, es una cosa bien reducida. Y que se le da un tiempo dentro de los planes de estudio muy corto. Y con profesores que no están cualificados para esto. Se anula la Escuela Normalizadora de Maestros. Eran escuelas para profesores y la monopolizaba el Estado. Y dentro del clan de estos presidentes liberales, lo que hacen es concertar concesiones a las Universidades privadas para formar maestros. Entonces son maestros que están formados en esta misma línea, en la línea técnica. Son profesores, son técnicos los profesores básicamente. No estudian mucha pedagogía, no conocen teoría pedagógica, conoce lo que tienen que enseñar, como cumplir planes de enseñar.

Y la escuela no se concibe, pues, el aprendizaje en general, no se concibe como un proceso largo. Se concibe como una cuestión básica y utilitaria para poder insertarnos en los mercados. Por eso es que aquí los cursos hay dos diarios, unos en la mañana y unos en la tarde, para poder tener el mayor número de gente graduada de bachillerato y técnicos todo el tiempo. Este sueño que tiene el nuevo Presidente, la nueva administración, de poner la escuela hasta las 4 de la tarde, lo van a hacer en unas cuatro escuelas. El sistema está diseñado para eso, para educar a una multitud de personas en cuestiones bien básicas.

Question du chercheur:

Pero no entendí como funcionan los cursos. ¿Tú vas por la mañana y luego por la tarde?

Anthropologue:

Por la mañana de 7 AM a 12 PM es un curso y de 1 PM a 5 PM es otro, para lograr tener el mayor número de alumnos.

Question du chercheur:

Y que dijo que iba a hacer Funes?

Anthropologue:

Alargarlo, borrar los dos cursos y dejar solo uno, largo de todo el día. Pero eso es imposible, así como esta el Sistema tendrán que dejar sin escuela a la mitad, clases con los demás. Cada clase tienen 45 alumnos, cada profesora. Y si esto pasara tuvieran que tener 80, 90 alumnos para tenerlos todo el día con una profesora. No hay posibilidad de análisis profundos de los textos de los cipotes porque el sistema está diseñado para otra cosa, para números y respuestas. Para llenar casillas en los libros.

Y a nivel universitario es una carencia que se sigue viendo. Vaya los primeros años de las Universidades se han tenido que insertar en algunas carreras materias propedéuticas, a nivel de Licenciatura nos dan “Técnicas de Lectura” y “Técnicas de redacción” durante un año y medio. Ósea la Universidad tiene que absorber algunas carreras, las de Ciencias Sociales, y tienen que absorber estas carencias si son responsables. Y esto deteriora, quierase o no la calidad de los estudios, pues, le resta. Son año y medio que llevas otras materias pero también tienes que llevar esta, y esto es por la carencia del Sistema Educativo.

Question du chercheur:

Y ahora el Ministro de Educación, ¿no ha dicho iba a cambiar el pensum, que iba a poner mas importancia?

Anthropologue:

Como no. Lo que pasa es que ese es un proceso bien largo, porque primero tendrían que hacer la Normal de maestros, cambiar pensum de formación de maestros, ver como recapacitan a los que ya hay y cambiar el sistema, las escuelas dentro de una democracia, el sistema educativo cumple una labor bien importante. Por eso es que se la pelean tanto. Por eso es que el FMLN casi se mata con estos hijos de puta para lograr poner a Sánchez Ceren que es el representante ideológico del FMLN, en el Ministerio de Educación, porque sirve para justificar los planes. Y todas estas medidas que implementa el Estado son bien simbólicas fíjate, medidas socialistas, populistas para con las Escuelas, dar uniformes y lápices y todas esas cosas. Eso es lo primero que hacen en las Escuelas, siguiendo la otra línea, la de Cuba. Cuba lo primero que hicieron fue caerles encima a las escuelas luego que de que toman el poder y comenzar otra vez a rediseñar la historia en función del plan de ellos que era el plan socialista. El Salvador fue el ejemplo contrario, el plan liberal. Y ahora se está tratando de revertir, no en función de la calidad académica, no en función de calidad de la profundidad de los temas, si no en función de otro sistema. No sé si será en todos los países así, pero al parecer acá, en la Democracia Latinoamericana las escuelas cumplen ese papel. Más que un papel académico en sí mismo es un papel de alineamiento con el sistema interesante.

En Venezuela, anda a zamparte a Venezuela y es lo mismo. En Cuba esta la Infancia Revolucionaria del Che Guevara y es este el papel que tienen las escuelas (13.39-13.41)

Question du chercheur:

Y otra cosa que vi, como en Francia, si vas a un parque o si vas en bus, la mitad de la gente tiene un libro. Ni en los parques, ni en los buses y también hay pocas librerías, pocas bibliotecas y la biblioteca nacional queda en una zona híper peligrosa del país. ¿Cómo explicas todo esto?

Anthropologue:

No hay una cultura de la lectura, una cultura de la literatura acá. Siempre he pensado que todas estas cuestiones literarias, científicas, filosóficas, es para una sección bien pequeña de la población y tiene que ver con un nivel, con una clase social si quieres, así en términos amplios. Te metes en la literatura, te metes en estas cuestiones cuando tienes tiempo para hacerlo, cuando no te tienes que estar peleando para poder comer.

Y aquí la literatura, las ciencias sociales cuando se insertan en la Universidad Nacional y cuando llegan al país también toman un componente ideológico, llega el marxismo. Y las ciencias sociales, todos los humanísticos se enfocan al marxismo. Leer y al menos para las clases populares, y estudiar textos de esto era sinónimo de estudiar marxismo. Nunca ha tenido el componente o el significado que le dan los europeos, de leer por diversión. Se lee para justificar una ideología, se lee sobre una ideología, se lee siempre con fines políticos, se escribe con fines políticos, se estudia la realidad social con fines políticos. Se estudia desde el marxismo pues, así de estudios desde los 60s, 70s, entonces el Latinoamérica o por lo menos en el caso de El Salvador, la cultura de la lectura como recreación nunca se ha desarrollado.

Question du chercheur:

Aja... ¿todavía no, créés?

Anthropologue:

Todavía no, y todavía le falta para desarrollarse. Métete a las bibliotecas de la Universidad Nacional, a las bibliotecas nacionales, bueno nacionales tal vez no. En la universidad nacional, mira los textos que lee la gente durante muchos años fue literatura marxista o literatura de denuncia.

Question du chercheur:

¿Y tú que estudiaste allá crees que todavía es el caso?

Anthropologue:

Todavía es el caso. La sociología que se estudia en la Universidad Nacional mas desfasada no podría estar, yo digo que hasta el mismo Marx diría que está desfasada.

Question du chercheur:

Igual en cuanto a la mayoría de los autores de salvadoreños están afuera del país, ¿no?

Anthropologue:

La mayoría de autores salvadoreños no solo están afuera sino que se han formado afuera. Tanto en Ciencias Sociales, como Literatura, Pedagogía, todo lo que querrás. Se han formado fuera. El gran referente que tenemos de la sociología, que por cierto es sociología marxista, es Dagoberto Marroquín. Y Dagoberto Marroquín se forma en México porque lo expulsan de la Universidad Nacional por no ser lo suficientemente socialista. Y él es el gran referente. Se forma en México y sus trabajos se publican en México.

Question du chercheur:

¿De que perdón?

Anthropologue:

De las ciencias sociales. El padre de las ciencias sociales salvadoreñas es Dagoberto Marroquín. Sus trabajos son considerados como clásicos de la antropología mexicana. El Salvador no hallas libros de él, cuesta. Tenerlos es como tener una joya, tanto que están en el museo porque no se encuentran.

Question du chercheur:

¿Crees que se puede decir que la cultura salvadoreña es mas oral que escrita o nada que ver?

Anthropologue:

Yo creo de que las culturas... Generalmente se ha tratado de hacer una distinción vea, entre culturas orales y culturas escritas, dándole una connotación peyorativa a las primeras, es decir a las orales. Europa es la cultura escrita, es decir que traduce su sistema a través de la escritura, su historia a través de su escritura, y las sociedades primitivas o menos desarrolladas lo hacen a través del relato oral. Yo creo que esto es mentira, que la diferencia es de grado. Si bien es cierto que hay sociedades que si establecen su nacionalidad digamos, su historia, su sistema de valores y lo reproducen a través de lo escrito, el relato y la tradición oral siempre juega un papel bien importante,

la gente no piensa en términos escritos, piensa en términos orales. Y la cultura y la sociedad y los valores más importantes nunca se reproducen a través de los libros de historia o a través de los libros de académicos, se reproducen a través de las tradiciones orales. Es decir, la gente no piensa en términos de escritura, en ningún lugar. Es decir, la gente piensa en términos orales y así reproducen su sistema, en términos orales.

En El Salvador desde luego se puede decir que tiene mas fuerza el relato oral, la tradición oral, no solo la construcción de la identidad, sino en la medida que le da sentido a la vida cotidiana ahora. En esa medida se hace todo un discurso que le da sentido a la vida.

Question du chercheur:

¿Como por ejemplo?

Anthropologue:

Por ejemplo los relatos de la guerra. La gente no piensa en términos históricos de si el suceso ocurrió o no, la gente no le importa si el relato del suceso le dice y le ayuda a algo en la vida social actual. En Chalatenango por ejemplo, vos te vas a hablar con la gente de Chalatenango y tienen un discurso sobre la guerra y un discurso sobre el conflicto, y es un discurso que va a cambiar de aquí a 20 años. Tienen un discurso donde ellos ponderan ciertas cosas que consideran como problemas actuales. Ponderan y exageran la unidad durante la guerra, las diferencias de clases, sobre todo esto el valor de la unidad, lo reproducen a través del relato, lo que están queriendo decir es que ahora no hay unidad. La gente no son historiadores ni piensan en términos de historiadores, cuando la gente te hace un relato histórico no te están queriendo decir la fidelidad de los hechos y es un error buscar la fidelidad de los hechos en el relato histórico. Lo que tienes que hacer es buscar y analizarlo como discurso político actual. La gente elabora sus discursos en función de su vida cotidiana, ese es el papel que tiene la historia oral en El Salvador, diría yo.

ANNEXE 3
QUESTIONNAIRE DISTRIBUE AUX ETUDIANTS DE QUATRIEME ANNEE
DE LICENCE DE FLE, PORTANT SUR LEURS REPRESENTATIONS DE
L'ECRITURE
(VERSION EN FRANÇAIS PUIS ESPAGNOL)

1. Pour toi, qu'est-ce que le mot ECRITURE évoque ? Donne toutes les idées qui te viennent à l'esprit.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Pour toi, qu'est-ce qu'un bon texte? Quelles sont les caractéristiques d'un bon texte ? Cite trois caractéristiques principales :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Qu'as-tu appris pendant les cours de « lenguaje y literatura » des trois premiers cycles de l'éducation basique et du bachillerato ? Quels étaient les contenus de ces cours ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Quels types de textes as-tu appris à écrire lors de l'éducation basique et média ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. A l'Université nationale El Salvador, as-tu appris à écrire des textes en français ?

- OUI NON

6. Si oui, quels types de textes ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Ecrire en français te semble :

- facile assez facile assez difficile difficile

8. Qu'est-ce qui te semble le plus difficile quand tu écris un texte en français ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Cuestionario

1. ¿Para ti, que evoca la palabra « escritura »? Escribe todas las ideas que te vienen a la mente.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. ¿Para ti, que es un « buen texto »? ¿Cuáles son las características de un buen texto? Escribe las tres características que te parecen más importantes :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. ¿Qué aprendiste durante las clases de « lenguaje y literatura » de la educación básica y del bachillerato? ¿Cuáles eran los contenidos de estos cursos?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. ¿Cuales tipos de textos aprendiste a escribir en tus clases de educación básica y media?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. ¿En la Universidad Nacional, aprendiste a escribir textos en francés?

- SI NO

6. ¿Si la respuesta anterior es positiva, explica cuales tipos de textos aprendiste a escribir?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Escribir en francés te parece :

- facil bastante facil bastante dificil dificil

8. ¿Qué te parece más difícil cuando escribís en francés?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE 4

TRANSCRIPTION DE L'INTERVIEW DE LA PRESIDENTE DE L'ASPROF (ASSOCIATION SALVADORIENNE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS)

Légende :

C = Chercheur

P = Présidente de l'ASPROF

C : Quel est ton parcours universitaire et professionnel ?

P : Je suis professeur de français depuis 2004 à l'Université du Salvador et j'ai commencé à donner des cours de perfectionnement de la langue, c'est-à-dire « français intensif 1, 2 et 3 » et en 2005, j'ai commencé à donner des cours de didactique. Et en 2006, j'ai commencé avec les cours d'expression orale.

C : Actuellement tu travailles uniquement à l'université nationale ?

P : Oui

C : Mais tu as aussi travaillé à l'Alliance.

P : J'ai travaillé aussi à l'Alliance, l'année dernière, et au début de cette année, mais maintenant je n'y travaille pas.

C : D'accord. Et où est-ce que tu as été formée à l'enseignement ?

P : A l'alliance française, il y a eu un programme. C'était une formation avec le Ministère de l'éducation et l'alliance française, pour former des professeurs de français, pour le niveau secondaire. Ça a duré trois ans.

C : Trois ans à temps plein ?

P : A temps plein. De sept heures à une heure. On avait des cours de français, perfectionnement, des cours de didactique et des matières en Espagnol aussi comme psychologie et tout ça.

C : Et qui est-ce qui donnait les cours ?

P : Les attachés linguistiques et il y avait aussi une dame canadienne et quelques professeurs salvadoriens aussi.

C : Ca fait plus de six ans que tu travailles à l'université nationale. Est-ce que tu juste me décrire, globalement, quelles sont les matières qui sont enseignées en français ?

P : En français, les trois premières années, c'est des matières de perfectionnement de la langue, on a les cours de « français intensif un deux trois et avancé » pendant deux

ans. Et lors de la troisième année au premier semestre ils ont des cours d'expression orale.

C : Et tout ça c'est joint avec des cours d'anglais n'est-ce pas ?

P : Oui, il y a des cours d'anglais et d'espagnol aussi.

C : Puis les deux dernières années ?

P : C'est les spécialités. Ça veut dire qu'ils peuvent choisir, soit l'enseignement ou les communications.

C : Et alors les cours de phonétique, de stylistique, c'est en quelle année ?

P : Troisième année, je crois. Oui. Donc en fait, il y a deux années de perfectionnement de la langue et après on commence avec des choses plus spécifiques : phonétique, stylistique, traduction, commerce, tourisme.

C : En fait dans les deux dernières années, ils ont surtout des cours d'anglais, non ?

P : Oui, surtout la dernière année. Et là, ils perdent beaucoup le niveau du français.

C : Donc, toi, tu as dit que tu enseignais en didactique, en expression orale, et en perfectionnement de la langue.

P : Oui

C : Est-ce que tu sais, à l'université, s'il y a une matière où on leur apprend à écrire, en français ?

P : Non, on ne leur apprend pas. Les deux premières années c'est le perfectionnement de la langue, les quatre compétences, avec la pratique culturelle aussi. Après, on a la partie « expression orale ». En fait, on leur demande de présenter un lieu touristique, des choses comme ça, une lettre administrative, mais pas un texte.

C : Ils apprennent à écrire des lettres quand même ?

P : Des lettres, oui. Et des CV.

C : D'accord.

P : Et aussi à présenter un lieu...

C : Des petites descriptions quoi

P : Oui,

C : Et tout ce qui est argumentation, résumé, synthèse ?

P : Non, rien.

C : Tout ce qui est cohésion du texte, les articulateurs logiques

P : Non

C : Et dans le cours de stylistique, est-ce que tu sais ce qui est enseigné ?

P : Comme il n'y a pas de spécialiste, en « civilisation », en « stylistique et orthographe » et en « commerce », on a beaucoup de problèmes avec ces matières-là parce ce que nous, profs, on n'a pas été formés pour donner ces cours-là. Si un prof doit donner ce cours-là, il choisit ce qu'il va donner comme thème. Donc c'est un problème. Il y a quelques professeurs qui ont travaillé avec la matière « stylistique et orthographe » et en fait ils n'ont travaillé que l'orthographe, et ils ont donné très peu d'importance à la partie stylistique. Et il y a un prof, une fois, qui a confondu des élèves quand il a essayé d'enseigner les comptes- rendus, les dissertations et les résumés. Moi, j'avais une idée de ce que c'était et cette personne-là a fait tout le contraire. Et c'était bizarre, car elle venait d'arriver d'une formation au CIEP, et elle disait que c'était le CIEP qui lui avait dit ça. Mais alors les élèves étaient tous perdus. Et comme c'était la première fois, peut-être aussi parce que c'était la première fois pour eux, c'était un peu traumatisant. Donc ça a été une mauvaise expérience pour les élèves cette matière de « stylistique ». On n'a pas de formation.

Cette partie de l'entretien est effacée car la présidente de l'ASPROF parle de problèmes au sein du corps enseignant de l'UES et cite des noms.

P : Tout le monde essaye de travailler avec cette matière-là, mais on n'arrive pas à avoir de bons résultats. Je crois que c'est pour ça, parce qu'on n'a pas une formation pour la stylistique. C'est pas facile hein !!

C : Puis, c'est très culturel en plus.

P : Oui, On n'a pas l'habitude d'écrire, ni de lire, ni d'écrire.

C : En français

P : En français ou en espagnol

C : Ah, en espagnol, non plus ?

P : Non.

C : Comment tu peux expliquer qu'il y ait peu de Salvadoriens qui aiment lire, qui aiment écrire ?

C : Je pense que le problème ici, c'est que le Ministère de l'Education donne plus d'importance aux mathématiques qu'à la littérature, et aux sciences peut-être. Pour le Ministère, c'est plus important de travailler les mathématiques. Il y a plus d'heures pour les mathématiques ou les sciences et il y a moins d'heures maintenant pour la littérature. Donc en primaire on ne nous habitue ni à lire, ni à écrire, ni en secondaire, ni au lycée.

Quand je travaillais au lycée, il y avait un très bon professeur de littérature qui essayait d'être créatif et elle demandait de lire des œuvres et après de faire des bandes dessinées sur ce qu'ils avaient compris. Des bandes dessinées, mais jamais une synthèse ou peut-être les résumés. Je crois qu'on nous apprenait à faire des résumés.

C : Tu disais primaire, secondaire. Ça correspond à quoi, plus ou moins, au niveau du système éducatif salvadorien ?

P : Primaire, c'est de la première année à la sixième.

C : Ça s'appelle comment, ça, en espagnol ?

P : « educacion basica » c'est de la première année jusqu'à la neuvième année.

C : Ah oui, en France, ce serait école primaire plus collège

P : Ensuite educacion media, c'est deux ou trois ans. Deux si c'est général. Et si c'est technique, trois ans.

C : Et quelle est la différence entre PAES et bachilerato ?

P : Bachilerato c'est, comment dire, le lycée. Et PAES, c'est l'examen final.

C : Alors justement, à cet examen final, est-ce qu'on demande aux élèves d'écrire ? des textes ou est-ce que c'est juste des QCM ?

P : Oui, c'est juste des examens, questions-réponses, et ils doivent faire une sorte de thèse de graduation La dernière année, ils doivent soutenir la thèse. C'est comme un petit entraînement, je crois ;

C : Sur quel thème alors ?

P : Ils décident le thème, mais je n'ai jamais vu une soutenance, un travail de ce genre.

C : Toi, tu te souviens sur quoi tu l'avais fait, par exemple ?

P : Non, pas moi, parce que ça, c'est très récent. Moi, je n'ai pas fait de soutenance.

C : Ça fait deux ans seulement. Depuis la réforme.

P : C'est ça, oui.

C : Et justement, depuis le primaire jusqu'au lycée, est-ce que tu sais ce qu'on enseigne dans les cours de « langue et littérature » ?

P : C'est étudier les différents genres littéraires latino-américains et lire des œuvres littéraires.

C : D'accord.

P : Et peut-être parfois faire des résumés.

C : Et donc, je reviens un peu en arrière, pardon. Toi, dans tes cours de production orale, tu me disais la dernière fois que t'avais remarqué qu'il y avait un problème par rapport au plan.

P : Oui, dans les cours d'expression orale, ils doivent préparer deux exposés.

C : Ça, c'est en quelle année ?

P : C'est la troisième année. Donc l'année dernière, je leur ai demandé de me présenter un plan et ils m'ont demandé ce que c'était. Alors, je leur ai donné des idées, pour faire une ouverture, une introduction, des événements avec trois arguments, parce que c'est la manière dont les Français travaillent je crois, et la conclusion et la fermeture. Et alors je leur ai demandé de travailler le plan, et dans la classe, ils m'ont apporté les mêmes mots que j'avais donnés en cours. Il y a eu par exemple, un garçon, qui m'a donné un papier qui disait « plan », après, le mot « introduction », le mot « développement », « arguments un, deux, trois », comme ça !

C : Sans idées ?

P : Non, comme ça. Juste les lettres ! Alors je leur ai dit « ça, c'est le guide ». Vous devez me présenter les idées, vous devez donner des arguments... et ils étaient perdus. Et après cette année-là, j'ai fait la même chose. J'ai eu le même problème. Donc, après, j'ai décidé de travailler de manière individuelle avec chacun. Après, je leur ai donné des sites Internet où ils pouvaient trouver des conseils pour préparer des exposés pour, comment rédiger un plan et l'organiser et après j'ai révisé le plan. Mais l'introduction n'avait rien à voir avec ce dont ils allaient parler ! Ils parlaient de n'importe quoi. Et dans le développement, il y avait des arguments désorganisés, et en fait c'était plus des exposés informatifs. Par exemple, ils voulaient seulement informer ce que c'est un mariage homosexuel, par exemple. Mais c'était seulement des informations, informer le public.

C : Jamais d'argumentation.

P : Pas d'argumentation, ils ne défendaient pas de point de vue. C'était vraiment terrible. Et dans la conclusion aussi, rien à voir avec le thème. Par exemple, une personne a parlé deje ne me rappelle pas de quoi ! Mais à la fin, il disait comme conclusion : je vous conseille de manger des végétaux, de manger des légumes et des fruits.

C : Et c'était sur quoi, le ?

P : Je ne me rappelle pas de quoi il parlait.

C : Ça avait quand même un lien avec la nourriture ?

P : Non, pas du tout, pas du tout. Je ne me rappelle plus ! Ah oui, c'était le thème des trafics d'organes.

C : Et tu lui as demandé pourquoi il avait donné ça en conclusion ?

P : Oui, après je lui ai dit : mais pourquoi tu as dit ça ? Et il m'a dit oui, parce que, comme ça, on va comprendre qu'on n'aura pas besoin de demander un organe à une autre personne.

C : Un peu décousu.

P : Incroyable.

C : Et ça, en troisième année, ils ont quel âge ?

P : Vingt-et-un, je crois. Dix-neuf ou vingt ou vingt-et-un.

C : Il y avait combien d'élèves dans ta classe ?

P : Trente-quatre.

C : Et aucun n'a jamais entendu parler du plan ?

P : Non. Quelques-uns m'ont remercié parce qu'ils ont appris quelque chose d'intéressant. Mais d'autres se sont fâchés avec moi quand j'ai révisé et j'ai tout corrigé. Je leur ai dit : non, c'est pas comme ça. Il y a beaucoup d'étudiants qui se fâchent quand on corrige. Ils croient que la première production est la production correcte. Ils ne sont pas habitués à avoir des corrections, qu'on leur donne des conseils. Ils se fâchent.

C : Et comment ils justifient le fait qu'ils se fâchent ?

P : Parce qu'ils croient, comme ils n'ont pas l'habitude de rédiger, ils croient que la première fois, c'est juste, ça suffit.

C : D'accord.

P : Je crois que c'est parce qu'ils n'ont jamais eu l'opportunité de présenter un écrit et que quand on les révisé, et qu'on leur dit : bon, il faut améliorer ça ...Non ! Ils ne veulent pas ! Ils donnent le travail au prof et le prof l'accepte et après il met un zéro et c'est tout. Je crois que c'est un problème d'habitude scolaire.

C : D'accord. Ils attendent leur note. En général, on leur donne une bonne note et ...

P : Ou une mauvaise note, sans expliquer pourquoi. Mais il y a eu beaucoup d'étudiants qui m'ont regardée d'un sale œil ! Ils n'aiment pas qu'on les corrige.

C : Ah, c'est intéressant.

P : C'est vrai.

C : Et là tu continues toujours dans tes cours à leur enseigner ça, à faire un plan pour la présentation orale ?

P : Maintenant, ils se préparent pour le deuxième exposé et aujourd'hui, justement, on a présenté le deuxième plan et ça va beaucoup mieux. Maintenant, je ne sais pas s'ils ont cherché sur l'Internet des plans déjà élaborés pour avoir une bonne note. Mais, c'est beaucoup mieux élaboré.

C : D'accord. Et ils t'en remercient ?

P : Quelques-uns

C : Je ne sais pas si tu as d'autres choses à dire, si tu as des questions à me poser par rapport à tout ce qui est production écrite. Même toi, comment tu te sens par rapport à la production écrite en français ? Où est-ce que tu as appris à te former ? Parce que tu as un bon niveau, tu es habituée à écrire des rapports.

P : Dans le professorat, la professeur canadienne était, pour moi, un très bon professeur parce qu'elle nous faisait lire et après, on devait lui rendre des résumés. Et elle, elle lisait tous les résumés et elle corrigeait la partie grammaticale, mais aussi la partie cohérence, structure des phrases et après elle faisait les commentaires. Pas seulement de mettre la note, elle faisait les commentaires, par exemple, elle mettait « Kary, tu as amélioré, mais il faut que tu commences à faire des phrases plus complètes ». Elle écrivait des commentaires. Mais seulement avec des résumés, pas plus. L'argumentation, on ne travaille pas.

C : Mais toi, maintenant, tu sais faire tout ce qui est argumentation ?

P : J'ai des idées parce que j'ai commencé à donner les cours d'expression orale. J'ai cherché sur Internet. On m'a demandé comment organiser un plan et tout ça. Mais je crois que j'ai encore des faiblesses, des dérives.

C : Et du coup, juste je reviens par rapport au C1. Là, c'est en dehors de tout ça. Toi, est-ce que tu vas le passer le C1 en juin ?

P : Je voudrais le passer. Mais j'ai peur parce que je pense que j'ai pas trop pratiqué.

C : Qu'est-ce qui te fait le plus peur parmi les quatre compétences ?

P : L'expression orale. Tout. La compréhension orale, je pense que je pourrais comprendre, mais il y a les questions après qui me font peur. Parce que les questions, il faut analyser, il faut analyser des graphiques, ou il faut analyser des sous-entendus. Et le registre aussi.

C : Là, je vais laisser à la bibliothèque deux livres où il y a plein d'exercices de production orale. Donc tu pourrais aller à la bibliothèque de l'Alliance. Je vais laisser le document avec Félix. Tu pourras aller travailler toute seule. Compréhension écrite, ça te fait peur ?

P : Compréhension écrite, non, je crois que c'est le moins difficile.

C : Et dans les productions, qu'est-ce qui t'angoisse ?

P : Production, c'est l'organisation. Il faut organiser mes idées. Et aussi, j'ai des problèmes avec la lecture, parce que je suis très lente en lecture. Je dois lire lentement et bien comprendre tous les paragraphes. J'avance très lentement et des fois le temps n'est pas suffisant. Et après organiser les idées. Et aussi, j'ai des problèmes avec les connecteurs. Oui, je pense que je m'exprime de manière très simple. Je sais que je pourrais utiliser les connecteurs plus complets mais je ne le fais pas. J'ai des problèmes avec les connecteurs.

ANNEXE 5

TRANSCRIPTION DE L'INTERVIEW DU DIRECTEUR PEDAGOGIQUE DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE SAN SALVADOR

Légende :

C : chercheur

D : Directeur pédagogique

- C : Ça fait combien de temps que tu travailles au Salvador ? Est-ce que tu as eu d'autres postes ?
- D : Je travaille depuis 15 ans dans la même alliance.
- C : Et tu as aussi travaillé à l'université ?
- D : Oui, j'ai travaillé à l'Université. Un cours. C'est-à-dire qu'il y avait une période où il n'y avait pas de personne en charge de ton poste et donc j'y suis allé pour finir deux modules. J'avais fait phonétique et stylistique
- C : Et stylistique, c'est quoi exactement ?
- D : Stylistique, c'est le compte-rendu, le résumé, et il était question de faire la dissertation. Mais on n'a pas fait la dissertation. La première fois que j'ai commencé à faire la dissertation, ils n'ont pas compris le sujet, donc j'ai dit il vaut mieux que je travaille, euh. J'avais prévenu à l'époque, Serge (le directeur de l'Alliance française de San Salvador), pour le prévenir que c'était inutile de perdre du temps avec la dissertation parce que ça n'avancerait pas.
- C : Et pourquoi à ton avis ils étaient bloqués ?
- D : Ils ne comprenaient pas. Ils n'avaient pas l'habitude. Pour eux, exposé, c'est un peu tout. Exposé, c'est un compte-rendu, une dissertation. Ils ne savent pas. Et puis, ils avaient du mal à analyser la phrase. C'étaient des phrases un peu philosophiques, mais pas trop quand même. Il y avait une phrase littéraire, et l'autre c'était plutôt une phrase culturelle. Et ça n'a pas marché. Donc, j'ai fait une heure de cours et puis après j'ai dit bon. J'étais obligé d'expliquer tous les mots, le sens. Donc, j'ai laissé tomber. Je suis revenu un peu, j'ai essayé de consolider un peu le compte-rendu, le résumé, l'analyse.
- C : Et le reste, ça marchait : compte-rendu, résumé,

- D : Oui, ça a été. En insistant quand même. Je leur donnais beaucoup d'exercices et tout ça. Du travail à la maison, du travail sur place.
- C : Et pour eux, c'était des exercices nouveaux ou ils étaient habitués en espagnol ?
- D : Ils n'étaient pas trop habitués. Ils mélangeaient tout. Ils ne faisaient pas la différence entre ce qu'était un résumé et ce qu'était un compte-rendu. Et après quand ils ont su ils étaient satisfaits.
- C : Et sinon, au niveau de l'Alliance, les cours vont jusqu'au niveau B2. Pourquoi est-ce que ça ne va pas plus loin.
- D : On a, il y a quelques années, j'avais fait une préparation sur tout : A1, A2, jusqu'au C1. A l'époque, c'était pas C1, c'était B1 et B2. J'avais fait B1, B2, pas B3. Et on avait réussi à monter ça. Ça a duré six mois, mais on n'a pas réédité. Et à l'époque, c'était dans les locaux de l'Ambassade. L'Ambassade nous prêtait le petit local qu'ils ont vendu, qui était un peu plus bas que l'Ambassade.
- C : Ah, oui, je me souviens. Et pourquoi ça n'a pas continué ?
- D : Et après, il n'y avait pas assez de demande. Ça n'a pas été possible de le faire. On a arrêté et puis, on n'a jamais réédité l'expérience.
- C : Mais il y avait quand même des inscriptions pour le niveau C1 ?
- D : Il y avait quelques inscriptions. Pas beaucoup. C'était surtout du A2, du A3, A4, et pour arriver à A5, A6. A l'époque, c'était ça. Il y avait quelques élèves, pas beaucoup, quatre ou cinq pour le B1 et B2.
- C : On regardait avec Serge, les, un peu au niveau statistique, chaque année il y a très peu de gens qui passent le C1. A ton avis, pourquoi ? parce qu'il y a quand même des gens qui ont un bon niveau en français au Salvador. Pourquoi ? Parce que je crois que l'année dernière, il y avait eu juste une personne.
- D : Ce qui se passe, c'est le fait que le B2 donne l'accès à l'Université. Alors pour eux, je pense que c'est suffisant. Ils ont un peu peur d'un diplôme DALF qui pour eux leur paraît être un diplôme; ce qu'ils appellent ici le « postgrado » tu sais un diplôme un peu universitaire. Donc, ça les effraie un peu. Les seuls qui le passent, c'est ceux qui aspirent à avoir des fonctions dans des entreprises, quelque chose comme ça. Ou un travail international. C'est un peu courant. Mais je pense que ça vient de là. Je pense à le B2, le fait que le B2, tu rentres à l'Université.
- C : Ils n'ont pas besoin de plus.
- D : Des gens qui passent le C2, c'est pareil. C'est pour des gens qui aspirent à avoir des hautes fonctions, un curriculum plus costaud.

- C : Tu dis que ça les effraie. Pourquoi, qu'est-ce qui les effraie ?
- D : Ce qui les effraie, c'est le niveau de langues et puis le niveau culturel, aussi. Parce que, bon, ils ne sont pas toujours. Ceux qui ont vécu en France, ils n'ont pas peur mais les autres, ils se sentent un peu diminués par rapport à ça.
- C : Et par rapport à ceux qui sont partis en France, comme tu dis, le groupe qu'on forme actuellement pour le DALF C1, ce sont tous des jeunes qui ont vécu un an en France. Tu les connais tous : Julio, Isai,
- D : C'est des bonnes générations. Je les ai connus à Université.
- C : A ton avis, quelle est la compétence qui va plus les bloquer ou qui va être plus problématique pour eux, parmi les quatre compétences ?
- D : Disons, la compétence sonore. Il y a quelques problèmes. Ils ont peu l'habitude. Faut une certaine méthodologie, faut une habitude. Faut éduquer son oreille. C'est pas toujours évident. Il faut vraiment être attentif, il ne faut pas arriver en retard. Il faut être très concentré.
- C : Même pour nous.
- D : On arrive difficilement à avoir 20.
- C : Même nous, francophones.
- D : Faut dire que des fois, les exercices, ils ne sont pas toujours très faciles et c'est toujours confus. Souvent; ils sont confus, même, je trouve. Parce que les réponses ne correspondent pas toujours, nécessairement. A mon avis ; il y a déjà une marge de quatre points qui sont toujours dans le vent. Alors on le fait par déduction. C'est bien de le faire par déduction, mais il faut déjà comprendre. C'est difficile.
- C : C'est vrai que pour tous les exercices qu'on a proposés, à chaque fois je trouvais qu'il y avait des problèmes avec les questions.
- D : Il y a toujours des petits malentendus possibles. Comme ils n'utilisent pas le mot, le mot n'est pas nécessairement dans la question. Donc ça, on est obligé de faire une déduction. Donc ça fait référence à ton vocabulaire. C'est difficile.
- C : Production orale ?
- D : Production orale, il n'y a pas de gros problèmes. Enfin pour ceux qui vont passer. Je pense que là, il n'y a pas de problèmes. Il y a quelques petites fautes récurrentes, toujours. Les articles. Mais bon, dans l'ensemble, c'est très correct.
- C : Compréhension écrite, c'est facile pour eux.
- D : Compréhension écrite. De toute façon, en général, elle est assez facile, je trouve.
- C : Surtout pour les hispanophones.

- D : Pour les C1, c'est déjà plus compliqué. Il faut bien analyser, il faut bien comprendre le texte. Mais bon, on s'en sort.
- C : Et la production écrite, alors ?
- D : La production écrite, c'est un peu un problème parce qu'ils ne savent pas faire un plan. Ils ont du mal à mettre en ordre, du fait qu'ils ne font pas de plan. Ils ont du mal à mettre en ordre leurs idées. Ils ont du mal à composer des paragraphes. Ils ne savent pas vraiment ce qu'est un paragraphe. Nous, en France, on sait qu'un paragraphe, en général, c'est une idée. Ici non, un paragraphe, ils ne savent pas et notamment, parce qu'ils ne savent pas utiliser la ponctuation : la virgule, les deux points, les guillemets, etc. Et puis, ils ont un manque de précision. Quand ils analysent, ils ne sont pas précis. C'est-à-dire qu'ils ne reprennent pas l'ordre cohérent et chronologique du texte. C'est-à-dire qu'ils vont partir un peu à l'essentiel du texte, mais qui sera peut-être le dernier. Ils ne vont pas ; ils ne respecteront rarement l'ordre chronologique du texte. Ça c'est embêtant, car après, tu te perds. Et également, ils ont du mal à formuler les problématiques. Parce que ça tient aussi un petit peu à l'éducation. On ne les habitue pas à penser. Ils ne lisent pas beaucoup aussi.
- C : Ah oui, ils ont du mal à trouver les problématiques ?
- D : Oui, c'est difficile pour eux de trouver la question essentielle d'un texte. Et puis, comme ils ont du mal à trouver les idées essentielles, ils ont du mal à les relier aux idées annexes. On sent qu'il y a un manque de culture générale. Ce qui fait qu'ils n'ont pas d'appuis sur d'autres cultures, ils n'ont pas d'appuis sur, ils ne peuvent pas faire des comparaisons. Ça, c'est embêtant, parce que quand tu analyses un problème, c'est bien d'avoir de petits exemples pour avoir une vision un peu plus générale.
- C : Et, à ton avis, d'où elles viennent, ces difficultés ?
- D : Ça vient du système éducatif. C'est-à-dire que, ici, à part l'externat San José, à part le lycée allemand, le lycée français, l'école britannique un peu, ils ont, je ne sais pas dans quelle mesure, ils ont du mal à réfléchir. En quinze ans d'expérience, j'ai toujours vu les meilleurs élèves, c'était l'externat San José et le lycée allemand. C'est clair, il n'y a pas photo. Eux, ils sont capables d'analyser; les uns, c'est les Jésuites, les autres, c'est les allemands. C'est très logique.
- C : C'est intéressant. Je pensais aussi à la place de l'écriture au Salvador. Je ne sais pas ce que tu en penses.
- D : Elle est faible. Et c'est un problème de génération. Parce que je vois les gens de ma génération, ils écrivent très bien. Même pour des rapports, ils sont capables. Les

jeunes, ils n'en ont rien à faire. Les jeunes et d'autres qui occupent des fonctions, on voit bien, les jeunes qui occupent des fonctions officielles, ils écrivent très mal, en général.

- C : Parmi les jeunes générations. Donc, ça ne vient pas d'un problème du niveau éducatif, dernièrement ?
- D : Ça vient du niveau éducatif, ça vient de l'absence de, il n'y a pas vraiment d'intérêt pour la lecture. Donc, ils ne se nourrissent pas. Je crois que tout ça, c'est lié.
- C : Parce que ton épouse est bibliothécaire. Qu'est-ce qu'elle en pense ? qu'il y a très peu de ?
- D : Par exemple, les députés, ils ne lisent pas.
- C : Parce qu'elle, elle travaille où ?
- D : Elle travaille au parlement. Si, il y a les enfants des employés qui viennent un peu. Il y a aussi des étudiants qui viennent. Il y a quand même du monde. Mais, par exemple, le personnel, les assesseurs, c'est pas des gens qui. Il y a très peu de députés, par exemple, qui lisent. Il y en a un. Il n'est plus député, c'est un maire. Comment il s'appelle ? je ne sais plus. Lui, c'est un abonné à la littérature. C'est atypique. Donc, des gens qui écrivent, qui sont censés, ils pourraient très bien se référencer à des lettres d'écrivains espagnols. Il y a des archives. C'est une belle bibliothèque. Il y a de beaux documents. Mais non. Il y a un manque d'intérêt.
- C : Et ça vient de quoi, ce manque d'intérêt ?
- D : Ça vient d'un manque d'intérêt pour tout ce qui est culturel. C'est très problématique ici. Et la culture, elle a été assassinée. Elle n'a pas été renouvelée, c'est-à-dire que depuis trente ans, il y a eu beaucoup de cadavres de la littérature, mais pas beaucoup d'écrivains vivants. A tel point, on voit bien, que les grands écrivains, ils ne restent pas le pays. Ils n'écrivent pas ici. Ils sont au Canada, en Allemagne. Ils sont en Suisse, en France. Il y a très peu de. La poésie, elle est très faible. Là où ils sont forts ici, c'est en musique, je trouve. Il y a beaucoup de gens, par exemple, qui étudient la musique contemporaine. Moi, j'ai eu pas mal d'élèves qui justement prenaient des cours de français pour aller étudier en Suisse dans des écoles. J'ai eu quelques cas. C'est bien.
- C : Selon toi, ce trou dans la culture comme tu dis, tu penses qu'il vient de la guerre directement ?
- D : Oui, la guerre et l'exode. Il ya beaucoup de gens qui sont partis aux Etats-Unis, Australie, Suède, mais il y en a très peu qui sont revenus. Et puis tu vois bien que les

jeunes se nourrissent uniquement de culture américaine. Heureusement il y en a quelques uns qui écrivent bien, mais vraiment très peu. Et puis ils ont peu de vocabulaire.

- C : Oui. Et puis toutes les caractéristiques que tu me donnais sur leur façon d'écrire en français, est-ce que tu les retrouves dans leur façon d'écrire en espagnol ?
- D : Oui oui ! la faiblesse dans leur langue ne leur permet pas de s'exprimer correctement en français. C'est-à-dire que les mêmes élèves qui écrivent bien en espagnol écrivent bien en français. J'en ai plusieurs dans ma classe. J'en ai un qui écrit mieux que beaucoup d'élèves français ! Donc au niveau éducatif il y a un problème qui vient de leur système éducatif ainsi que de leur propre intérêt de tout ce qui est culturel. Parce que quand je leur parle de la littérature salvadorienne ils ne connaissent pratiquement rien ! Ils connaissent les phares, comme Roque Dalton, Salarrué, et c'est tout. Alors qu'il y a d'autres auteurs très bons ! C'est un problème !
- C : Donc il faudrait réformer le système éducatif !
- D : Oui, il faudrait solliciter un peu plus l'élève ! mais tout ça c'est en rapport avec les programmes politiques. Pour eux la réflexion c'est dangereux tu comprends. C'est dangereux quand on pense tu vois...

ANNEXE 6

TRANSCRIPTION DE L'INTERVIEW AVEC SERGE MALLER, DIRECTEUR DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE SAN SALVADOR

- Tu es directeur depuis combien de temps à l'Alliance française ?
- Alors, directeur d'Alliance ça fait huit ans, et directeur ici à l'Alliance c'est ma quatrième année.
- Depuis que tu es arrivé, c'est toi qui organises évidemment les examens du DELF et du DALF.
- Oui
- Tu es aussi jury à chaque fois ?
- Oui, en particulier sur les « unités hautes » on va dire, c'est-à-dire B1, B2, C1 et C2.
- Et au Salvador l'Alliance française est l'unique centre...
- C'est l'unique centre sur le Salvador qui soit reconnu par le Ministère de l'éducation nationale. On a l'exclusivité on va dire.
- Et est-ce que tu as les chiffres d'inscription...
- Sur les trois dernières années, alors 2010 je ne peux pas te les donner car nous sommes en pleines inscriptions. On a trois sessions chaque année : une session en avril, une en juin et une en novembre ou décembre. Donc, sur 2007 nous avons eu 145 inscriptions. 2008, 238 inscriptions. Et 2009, 200 inscriptions. Voilà.
- D'accord. Et combien à peu près pour les niveaux supérieurs C1 et C2 ?
- Alors, C1 on a eu 4 personnes en 2007 (3 C1 et un C2), 3 C1 en 2008 et l'an dernier en 2009 on a eu ni C1 ni C2.
- Comment on pourrait expliquer ce faible taux d'inscription au DALF ?
- Il y a plusieurs facteurs qui expliquent que les gens ne passent pas le C1 ou le C2. Le premier facteur c'est que les étudiants qui seraient intéressés par ce niveau, heu, ces étudiants, heu, je dirais qu'avec le B2 ça leur suffit pour aller dans une université française. Donc repasser un examen qui n'est pas obligatoire pour eux, il n'y a pas d'intérêt. Le C1 n'est valable je dirais que pour les professeurs de français. Or cette carrière ici à l'université nationale, comme tu le sais puisque tu y as travaillé, n'est pas très vieille ; elle a 5 ans ou 6 ans. Donc en réalité les gens qui sont capables aujourd'hui de passer le C1, il n'y a pas beaucoup de gens. En plus, les gens ne sont pas intéressés à le passer. Il y a un côté financier et un côté risque.

Jusqu'à présent, il n'y avait pas d'intérêt non plus. On vient seulement de mettre en place, cette année, à travers la grille des salaires, une valorisation de cet examen C1 et même C2. puisque les profs qui ont le C1 et à fortiori le C2 gagnent des points et plus ils ont de points, plus leur salaire augmente. Voilà. Donc le DELF à partir de cette année, c'est intéressant. C'est une carotte qui peut rapporter. Voilà.

- Donc la plupart des profs de l'Alliance française sont de jeunes profs qui sont sortis de la licence, enfin du master de français de l'Université nationale.
- Oui.
- La plupart ont aussi vécu un an en France en tant qu'assistants d'espagnol dans des écoles.
- Oui, la plupart ont travaillé en tant qu'assistants linguistiques 7, 9 mois ou plus parfois.
- Et quand ils reviennent, est-ce que selon toi ils ont le même niveau dans les quatre compétences (production orale et écrite et compréhension orale et écrite) ou est-ce que selon toi il y a peut-être une compétence un peu plus faible ?
- Je crois qu'en France, lorsqu'ils vont en France, ils apprennent énormément de vocabulaire. Donc ça, ça leur sert pour leur compréhension écrite. Je crois aussi qu'ils sont obligés de développer toutes leurs compétences orales, le vocabulaire surtout en compréhension et expression orale. Par contre je ne suis pas sûr, pendant leur séjour en France, qu'ils aient l'occasion de développer la production écrite. De fait de leur proximité avec les Français ils développent tout ce qui est oral et compréhension des écrits mais je ne suis pas sûr qu'ils développent la production des écrits parce que le fait d'être assistants linguistiques ne les oblige pas à écrire, alors qu'au contraire ils doivent parler avec les élèves, les proviseurs, les profs ou toutes les autres personnes qui travaillent dans les lycées dans lesquels ils sont affectés. Ils doivent même parler avec leurs propriétaires, leurs voisins, leurs amis. Voilà. Par contre je ne pense pas que le fait d'avoir passé un an ou un peu moins en France leur fassent développer leur production écrite.
- D'accord. Et au niveau de la production écrite justement, en ce qui concerne le DELF et le DALF, du niveau C1 je dirais jusqu'au niveau C2, quand tu as vu toutes les productions lors des examens, est-ce que tu as pu constater des erreurs récurrentes chez tous les candidats ? Ici au Salvador je veux dire.
- Oui, oui. Mais ce n'est pas seulement au Salvador. J'avais vu ça aussi quand j'étais en Argentine. Euh, alors est-ce que c'est latino ? je n'en sais rien, il faudrait faire

une recherche beaucoup plus approfondie que la simple analyse que je peux faire là, mais il est vrai qu'au-delà des erreurs de langue on retrouve des erreurs structurelles, c'est-à-dire que la production écrite telle qu'elle est demandée dans les épreuves B1, B2 ou C1 et C2 fait appel à des savoir-faire qui semblent assez français. C'est-à-dire cette capacité à extraire la substance d'un texte, à résumer, à analyser, à comparer. On le voit ici en règle générale sur ce continent, les gens ne sont pas aussi préparés qu'on veut l'être par notre école cartésienne française où on a appris à faire notre introduction, puis premier, deuxième, troisième paragraphe et conclusion, etc. Donc au-delà des erreurs linguistiques on trouve des erreurs structurelles dans la manière même de construire le texte. On trouve des erreurs chez beaucoup d'étudiants mais pas seulement les étudiants. On voit ça aussi chez les journalistes ou chez les gens qui écrivent des mails. Ils peuvent mettre des phrases comme ça bout à bout sans connecteurs logiques ni rien. Voilà.

- Oui, effectivement. Un problème au niveau de la ponctuation et au niveau du plan.
- Voilà, c'est ce que je te disais. Dans les dissertations on nous a appris à enchaîner nos idées. Et là, on ne le voit pas du tout ou mal. C'est ce que j'appelle difficultés structurelles. Ça ne veut pas dire qu'ils ont du mal à énoncer des idées. Ils n'ont pas du mal à les formuler, mais à « les formuler à notre manière d'écrire à nous, Français ».
- Oui. Et ; toi qui a été prof, est-ce que tu as des idées, des propositions de remédiations pédagogiques que l'on pourrait mettre en place pour les aider à mieux maîtriser cette production écrite ?
- Oui. Je pense que l'écrivain, c'est comme un musicien : il n'y a pas de miracle. Le musicien doit s'entraîner à jouer, tout comme la personne qui souhaite écrire correctement doit pratiquer, doit écrire et écrire tous types de textes afin de maîtriser cette compétence.

ANNEXE 7
QUESTIONNAIRE DE DEBUT DE FORMATION POUR LES STAGIAIRES

PREPARATION DES ENSEIGNANTS DE FLE SALVADORIENS AU NIVEAU C1 DU
CECR
JANVIER - MAI 2010
SAN SALVADOR

Questionnaire de début de parcours

Durant cinq mois, vous allez vous préparer aux quatre épreuves qui constituent le DALF C1. Afin de mieux connaître vos compétences actuelles en langue française, et afin de savoir quelles représentations vous vous faites de ces quatre épreuves, j'ai réalisé un questionnaire. Celui-ci me permettra de mieux évaluer vos besoins dans le cadre de cette formation, et de construire un matériel adapté à vos demandes.

Les questions concernant la production écrite m'aideront à mieux comprendre le rapport que vous entretenez avec l'écriture en général, que ce soit dans votre langue maternelle ou en français. Ces informations, concernant par exemple les normes d'écriture dans votre pays ou encore votre familiarité avec les textes tels que les synthèses ou les argumentations, sont fondamentales pour que je sache quels types d'activités mettre en place, et pour que je puisse vous aider à acquérir les savoir-faire nécessaires à la rédaction de textes académiques en français.

Je vous remercie pour votre collaboration !

Votre parcours

1. Quelle est votre formation académique ?

.....
.....
.....

2. Où avez-vous appris le français ?

.....
.....
.....

3. Quelles sont vos expériences professionnelles passées et actuelles ? Où enseignez-vous ?

.....
.....
.....
.....

4. Possédez-vous un diplôme de français (DELF ? TCF ? etc.)

.....
.....
.....
.....

5. Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ? Quel est votre niveau pour chacune de ces langues ? A1, A2, B1, B2, C1 ou C2 ?

.....
.....
.....
.....

Comment considérez-vous les épreuves du DALF C1 ?

Lors de la première séance de formation, la semaine passée, nous avons analysé ensemble un exemple d'examen de niveau C1. Vous avez alors découvert les quatre épreuves qui constituent cet examen.

6. Comment considérez-vous :

- L'épreuve de compréhension orale ?

- facile assez facile difficile très difficile

- L'épreuve de compréhension écrite ?

- facile assez facile difficile très difficile

- L'épreuve de production orale ?

- facile assez facile difficile très difficile

- L'épreuve de production écrite ?

- facile assez facile difficile très difficile

7. Quelle est l'épreuve qui vous semble la plus difficile ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

8. Quelle est l'épreuve qui vous semble la plus facile ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

L'épreuve de production écrite

Dans le cadre d'une évaluation diagnostique, je vous ai demandé, en décembre 2009, de rédiger une synthèse de documents et un texte argumentatif. Un de ces textes a été rédigé en français, et l'autre en espagnol, afin de pouvoir comparer les normes d'écriture dans ces deux langues.

9. Avez-vous rencontré des difficultés lors de la production de la synthèse ?

oui non

Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....
.....
.....

10. Avez-vous rencontré des difficultés lors de la production du texte argumentatif ?

oui non

Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....
.....
.....

11. Ces deux exercices vous ont-ils semblé différents des exercices de production écrite que vous avez rencontrés lors de votre parcours universitaire ? Les normes vous semblent-elles différentes ?

- oui non

Si vous avez remarqué des différences, quelles sont-elles ?

.....
.....
.....
.....
.....

12. Lors de la scolarité au Salvador, quels écrits les lycéens et les étudiants pratiquent-ils ? (synthèses, résumés, essais, nouvelles, contes, etc.)

.....
.....
.....
.....
.....

13. Lorsque vous écrivez un texte, quelles sont les différentes phases de travail que vous réalisez ? (brouillon ? plan ? vous écrivez directement ? Vous relisez ? Si vous produisez un brouillon, qu'est-ce qui figure sur ce brouillon ? etc.)

.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE 8

TRANSCRIPTION DE L'INTERVIEW D'UNE STAGIAIRE

- Quel est ton parcours scolaire et universitaire ?
- Moi, j'ai étudié à l'école élémentaire pendant 9 ans, dans une école publique qui s'appelle « José Simon Canas », et ensuite je suis allée au lycée pendant 2 ans. C'est ce qu'on appelle le « bachilerato general » ; ça nous permet d'aller plus vite à l'université.
- D'accord.
- A l'université j'ai étudié les langues modernes pendant cinq ans.
- Et au niveau professionnel ?
- Maintenant je travaille à l'Alliance, comme professeur. Avant, je suis allée en France pendant dix mois en tant que professeur de langue espagnole. C'était une des premières expériences que j'ai eues. Ensuite j'ai travaillé comme guide touristique avec surtout des canadiens, anglophones et francophones. Maintenant, ça fait deux ans que je travaille à l'Alliance avec différents niveaux : de A1 à B1.
- Bien. Et maintenant je voudrais te poser des questions à propos de la formation que tu es en train de suivre avec moi. Pourquoi est-ce que tu t'es inscrite à la formation au C1 ? Qu'est-ce qui t'intéressait dans ce diplôme ?
- Tout d'abord, en tant que prof, il est important d'avoir un diplôme qui certifie qu'on a un niveau assez élevé de français. Depuis que j'ai commencé le français, j'aime bien avoir des diplômes qui me permettent de savoir que j'ai amélioré chaque fois de plus en plus mon français. C'est pour ça que je le fais. Et pour moi, le C1, c'est aussi « un reto »
- On dit « un challenge » en français.
- Mais il y a un autre mot non ?
- Un défi ?
- Oui, un défi, exactement ! Pour moi c'est un défi. Parce que j'ai passé le B2, je l'ai obtenu, mais je n'étais pas vraiment satisfaite. Parce qu'en tant que prof je ne peux pas avoir un B2. Même si c'est un bon niveau pour certains mais pour moi ce n'est pas un bon niveau, pour moi. Alors je me suis dit qu'il fallait que je m'inscrive à la formation car j'ai essayé avant de m'entraîner mais j'avais beaucoup de difficultés, surtout pour la partie orale, pour la compréhension

orale, et pour les quatre compétences. Parce que j'avais pas l'habitude. Et puis surtout la partie écrite, qui était la plus difficile j'ai trouvé. Et l'oral aussi, mais l'écrit ce qui est difficile c'est que j'ai pas les structures. Je ne sais pas quelles sont les règles.

- Est-ce que les règles et les structures dont tu parles sont très différentes en espagnol et en français ?
- En réalité, je ne suis pas habituée à écrire en espagnol. Depuis que je suis à l'école, on n'a pas l'habitude de faire des textes argumentatifs ou des essais. Malheureusement on ne fait pas de choses comme ça. J'ai étudié la grammaire espagnole, mais pas vraiment beaucoup. Je la voyais dans la matière qui s'appelait « lengage y literatura ».
- A l'université ?
- Non, à l'école et au lycée. C'est une matière que j'ai étudiée onze ans.
- Ah oui !
- Mais le problème c'est qu'on doit normalement étudier la littérature, mais en réalité on ne lit pas beaucoup. Pendant l'année on lit au maximum trois livres.
- Alors qu'est-ce que vous faites ?
- D'habitude, c'est étudier les structures, faire l'analyse d'un texte littéraire. Ce n'est pas vraiment beaucoup. Dans la même matière on étudie la grammaire espagnole. Mais juste une certaine période. Y'a pas beaucoup d'intérêts sur ça. Moi, sincèrement, je ne connais pas vraiment la grammaire en espagnol. Alors quand tu me demandes la différence entre le français et l'espagnol à ce niveau là, je ne peux pas te répondre. Peut-être que c'est la même chose, mais je ne sais pas.
- Tu ne sais pas parce que vous n'avez pas passé beaucoup de temps sur cette matière à l'école.
- Exactement. Mais je sais que quand j'écris en espagnol j'ai l'habitude de dire tout ce que je pense. Ca veut dire que les idées je ne peux pas les classer ou les mettre en ordre. C'est-à-dire que j'écris, je commence à écrire, et j'écris, j'écris et j'écris. Voilà. C'est quelque chose que j'ai trouvé qu'en français on ne peut pas le faire. Il faut bien mettre en ordre les idées qu'on a par rapport à un sujet. Ce sont les différences que j'ai trouvées. Et puis j'ai trouvé que pour le français il y a une structure à suivre. Comme je t'avais dit à l'université j'ai étudié l'anglais. En anglais on avait l'habitude d'écrire en anglais, et en français pas

vraiment beaucoup. En français j'ai appris à écrire des lettres, mais j'ai jamais appris à écrire des grands écrits. En anglais par contre j'ai appris à écrire des essais, argumentatifs, comparatifs, et on va dire que je connais déjà un peu les structures de l'anglais.

- Qu'est-ce que c'est un essai comparatif en anglais ?
- Ce que j'ai appris ; je ne sais pas si je me trompe ; c'est un texte où je vais parler d'un sujet mais faire une comparaison, ça veut dire donner les avantages, les inconvénients, et faire la conclusion dans un texte.
- D'accord. Et alors quels types de sujets on peut te donner pour un texte comparatif ?
- Par exemple : « pourquoi acheter une voiture ? Quels pourraient être les avantages et les inconvénients ? » ou bien « l'Internet, est-ce que c'est un bon outil », ça pourrait être un texte comparatif dans le sens où je vais comparer, je vais donner les avantages, les conclusions, et à la fin je vais donner une petite conclusion.
- Alors, je te demande car je ne sais pas beaucoup, quelle est la différence, en anglais, entre un essai argumentatif et comparatif ?
- En anglais ? Et bien, un essai argumentatif c'est quand je réponds à un sujet, quand je donne mon point de vue. Si je suis pour alors dans mon texte je vais donner des idées qui sont pour ce sujet.
- D'accord. Alors, je reviens sur le cours « langage y literatura ». Tu as suivi onze ans cette matière.
- Oui.
- Tu dis que vous ne faites pas beaucoup de littérature, et pas beaucoup de grammaire. Mais alors qu'est-ce qu'on enseigne dans cette matière ?
- En principe on devrait apprendre tout ça. Mais en fait, on apprend un peu de toutes les choses. En fait, c'est comme si le professeur décide ce qu'il va enseigner, mais il n'y a pas beaucoup « d'énfasis » ?
- Humm. Je ne sais pas comment traduire en français !
- Moi non plus.
- Mais je comprends, tu veux dire qu'on ne développe vraiment aucun sujet.
- Exactement. Par exemple on fait de la littérature, et je me souviens qu'on étudiait certains textes littéraires, des écrivains salvadoriens, des poèmes, et des choses comme ça mais on n'avait pas l'habitude d'écrire. Et quand on étudiait la

grammaire on faisait juste quelques petits exercices de grammaire. Mais on ne fait pas ça pendant onze ans. On change toujours un peu.

- D'accord. C'était un peu décousu quoi !
- Exactement ! C'est ça !
- D'accord. Et alors, tu expliquais que tu as étudié cinq ans à l'université.
- Oui.
- Et tu étais habituée à écrire en anglais, mais pas en français.
- C'est ça ! C'est peut-être parce que quand on arrive à l'université, normalement on a déjà un certain niveau anglais. Les profs le savent alors c'est peut-être pour ça. On a une matière où on apprend quelles sont les structures de chaque texte. Mais en français on n'a pas ça. Quand on va à l'université on n'a aucune idée du français alors on apprend la langue à l'université. Et du coup les premières années c'est apprendre la grammaire, la partie orale. Et il y a une matière qui s'appelle – comment elle s'appelle déjà – stylistique ! Et là moi j'ai appris à écrire des lettres, des lettres de motivation, des lettres de recommandation ; différents types de lettres. Mais malheureusement on n'a pas appris à faire des dissertations, des essais ou des textes argumentatifs. On n'a pas appris à faire ça. Peut-être parfois on devait faire un résumé d'un texte qu'on avait lu, mais c'est tout.
- D'accord. Mais tu écris quand même bien, alors est-ce que tu as appris à écrire un peu le français quand tu étais en France,
- En France ?
- Est-ce que tu as eu l'occasion d'écrire en France ou pas trop ?
- Ah non ! Pas du tout !
- D'accord.
- Au début de l'entretien tu me disais qu'une des compétences qui te semblait la plus difficile c'était la production écrite. Alors, qu'est-ce qui te semble difficile ?
- Comme je ne suis pas habituée à écrire je n'ai pas les structures. Et moi normalement quand j'écris je suis très habituée à avoir une structure. Par exemple en anglais j'ai appris que quand je donne un argument je dois donner un exemple. Ca, je l'ai appris en anglais. Mais comme je sais que les langues sont très différentes, moi je n'arrivais pas à écrire en français car je n'avais pas les structures et je ne savais pas quels mots utiliser. Je ne savais pas quels étaient les

mots les plus corrects à utiliser par exemple. Alors c'était ça la partie la plus difficile. Comment gérer mes idées.

- D'accord. C'était donc plus au niveau structurel.
- Oui.
- Mais tu les trouves très différentes les structures en anglais et en français ?
- Un peu, mais c'est quand même assez proche. En anglais j'ai appris à donner l'introduction et à donner le statement ; une petite phrase qui présente toute ma thèse. En français j'ai appris à donner l'introduction, le développement et la conclusion. Dans mon développement je dois donner plusieurs idées pour appuyer ma thèse. En anglais c'est pareil. Pour un argument on a le statement et après les détails, qui peuvent être des exemples ou d'autres données par rapport à ce que j'ai à dire. Et à la fin il y a une conclusion. Donc c'est assez semblable, ce n'est pas très différent.
- D'accord. Donc pour le texte argumentatif tu t'es rendu compte que c'est assez similaire en français et en anglais.
- Oui.
- Et la synthèse de documents, est-ce que tu étais habituée à cet exercice ?
- Pas du tout. Pour moi c'est quelque chose de nouveau que j'ai appris pendant la formation, parce que comme je t'ai dit on n'apprend pas à écrire à l'université. D'ailleurs, pour moi, c'est encore difficile. Maintenant je la comprends, je la connais, mais il me manque encore la pratique. Mais je sais comment je pourrais la faire.
- D'accord. Donc pour les deux textes maintenant tu as bien compris la structure.
- Oui
- Alors pour toi, maintenant que tu connais la structure, est-ce que c'est facile d'écrire en français ou est-ce qu'il y a encore des choses qui te posent problème ?
- Non, je pense que c'est facile. Ce qui me manque, c'est comment chercher les idées. Mais écrire, je pense que c'est facile quand on a l'habitude on peut bien écrire. Maintenant qu'on a bien travaillé le texte argumentatif je pense que c'est facile. Et donc même la partie orale je pense que c'est facile parce que c'est trouver les idées, organiser les idées. Quand on a choisi les idées après on va mettre des détails, je pense.

- D'accord. Et si pour toi maintenant c'est facile au niveau de la structure, est-ce que tu as encore des difficultés au niveau plus local, par exemple au niveau de la grammaire, de l'orthographe.
- Oui, j'ai des petits problèmes. J'ai tendance à répéter le même mot.
- Ah oui, la répétition.
- Et même pour les idées parfois j'ai tendance à dire les mêmes choses deux fois. Par rapport à la grammaire, il y a peut-être des erreurs mais je ne le remarque pas, je ne le vois pas.
- D'accord.
- Au niveau de l'orthographe je pense que ça va mieux. Il y a certaines erreurs que j'oublie, mais je les repère. Je les vois, je les remarque.
- Donc quand tu écris un texte, tu te concentres essentiellement sur l'organisation des idées.
- Exactement.
- Bien sûr que je fais attention à la grammaire et à l'orthographe, mais comme je connais bien la langue, je dis « ah non, ça, je peux le réviser après ! ».
- Et sinon, à propos des techniques, c'est-à-dire faire une liste des idées, faire un plan, faire un brouillon, est-ce que tout ça tu avais l'habitude de le faire ?
- Non, pas vraiment. Pas vraiment. Avant je n'avais pas l'habitude de faire la liste des idées. Maintenant je me sens plus à l'aise quand je vais écrire, je fais la liste de mes idées. Je cherche mes idées et ensuite je les écris. Avant je ne le faisais pas, je n'avais pas l'habitude.
- D'accord. Tu dis que le fait de planifier tes idées te permet de te sentir plus à l'aise ?
- Bien sûr ! Avant que je devais écrire un texte je ne savais pas par quoi commencer !
- Ah oui ?
- Oui, j'avais les idées mais je ne savais pas comment les passer en français. En fait, je ne savais comment le dire en français, comment l'écrire. Je ne connaissais pas les structures. Je commençais à écrire mais comme si c'était en espagnol. Je commençais à raconter, raconter les idées mais je ne faisais pas attention.
- Donc pour toi, écrire en espagnol, ça veut dire « écrire au fur et à mesure ».

- C'est un peu comme ça oui. Mais en fait, à partir de ce que j'ai appris en anglais, c'est-à-dire qu'il y a une structure pour écrire un texte, j'ai commencé à utiliser cette même structure dans les autres langues, en espagnol ou en français. J'ai mis en place la même structure. Je ne savais pas si c'était bien ou non de faire comme ça. Voilà !
- Alors est-ce que tu penses que ce que tu as appris en français peut avoir une influence sur ce que tu vas écrire en anglais ou en espagnol ?
- Bien sûr ! Oui !
- Et toi, quand tu écris en français, qu'est-ce que tu ressens ? C'est quelque chose qui te fait peur, te fait plaisir ? Que ressens-tu ?
- Avant c'était angoissant parce que je ne savais pas comment le faire. Alors, sincèrement, au début de la formation quand tu nous as dit qu'il fallait écrire un essai argumentatif, j'ai dit, oh mon Dieu, comment je vais faire ça ! Je ne pouvais pas ; je ne savais pas ; et pour moi c'était un peu angoissant. Mais maintenant comme je sais déjà comment le faire, ça va mieux, je sais que je peux le faire. D'une certaine façon ça me donne un plaisir, car comme je sais déjà le faire alors je trouve que c'est plus facile on va dire. Parce qu'avec la pratique je me sens plus à l'aise. Alors quand je vois que je peux faire quelque chose, que ça va, alors ça me fait plaisir. Ça me fait sentir que j'ai appris déjà quelque chose.
- Toi, en tant que prof, tu dis que tu enseignes jusqu'au niveau B1. Est-ce que parfois tu enseignes la production écrite, les structures de textes, euh...
- Oui. Avant ; ce que je faisais c'étaient des résumés de textes, et des choses comme ça. Mais de ce que j'ai appris avec toi j'ai commencé à enseigner les structures, à donner des exemples. Et là il n'y a pas longtemps je leur ai enseigné à écrire un petit texte argumentatif. Et il y a une fille dans la classe qui a dit « ça c'est un essai », peut-être parce qu'elle avait appris à l'école. Mais les autres ne le savaient pas. Et j'ai vu qu'ils ont la même réaction que j'ai eue au début. C'était quelque chose de nouveau pour eux et ils ont eu beaucoup d'intérêt. Vraiment maintenant je me rends compte que c'est très important d'écrire en français. Alors je les fais écrire. Avant, je leur demandais d'écrire des lettres de motivation ou de recommandations à partir des exemples des examens de DELF B1. Je prenais les exemples et je leur donnais. Des fois je trouvais que

quand ils commençaient à écrire les idées n'étaient pas claires. Maintenant je sais comment leur dire de mettre leurs idées en ordre.

- Et est-ce que tu n'as pas remarqué qu'ils ont tendance à écrire des phrases très très longues ?
- Si, je l'ai remarqué. C'est le problème de l'espagnol ça. C'est l'habitude d'écrire comme ça. C'est l'influence de l'espagnol. Peut-être parce qu'on n'a pas bien appris à mettre en ordre les idées. C'est peut-être pour ça.
- Donc les phrases très longues viennent du fait qu'ils n'arrivent pas à ordonner leurs idées ?
- Peut-être. Ça pourrait être pour ça. Parce que des fois dans une phrase longue on met deux idées. On ne sépare pas les idées.
- C'est vrai.
- Qu'est-ce qui vous manque pour préparer le C1 ?
- Des exercices pour préparer plus le texte argumentatif peut-être ? Tu pourrais peut-être nous laisser des sujets ? Tu pourrais aussi nous donner des documents pour qu'on puisse faire des synthèses. On pourrait alors te les envoyer. Je pense maintenant que c'est la pratique qui nous manque maintenant.
- Au niveau théorique il ne vous manque rien ?
- Non, je ne crois pas. Je pense qu'on a tous un bon niveau et maintenant on peut tous bien se débrouiller. Je ne sais pas. Peut-être que tu trouves qu'il y a encore des problèmes ?
- Non non.
- Quelles sont les activités que tu as préférées, qui t'ont semblé vraiment utiles, et quelles sont celles qui t'ont semblé moins utiles ?
- Ce que j'ai bien aimé. Par exemple. Avant de commencer le texte argumentatif, on a commencé à faire un petit débat. J'ai bien aimé car pour le débat on peut exprimer toutes les idées qu'on a, toutes nos opinions. Et qu'est-ce qui se passe au moment d'écrire le texte argumentatif ? Et bien j'avais déjà toutes les idées. Je n'avais pas besoin de penser trop à ce que j'allais dire. Ce sont des choses que j'ai bien aimées. Je vais dire que j'ai tout aimé !
- Tu n'es pas obligée hein ? rires
- Je le sais !
- Et quelque chose qui a été moins utile ?

- Non, je pense que tout était bien. Mais maintenant ça ne me vient pas à la tête toutes les activités qu'on a faites ! On a fait plein d'activités ! Mais vraiment j'ai bien aimé le débat car si on avait commencé directement avec le texte argumentatif, vraiment, j'aurais eu des problèmes.
- Mais tu sais, ça n'arrivera pas pour le C1, tu sais. Parce que le sujet du texte argumentatif est en lien avec la synthèse. Et pour finir, si je te dis le mot « écrire », qu'est-ce qui te vient à l'esprit ?
- C'est un synonyme de texte, c'est un synonyme de structure. C'est synonyme de règles, c'est synonyme de grammaire. Ecrire, c'est mettre toutes les idées sur un papier, bien en ordre. Et développer un sujet. Par exemple. Ça c'est pour moi écrire. Ecrire, ce n'est pas tout simplement écrire quelque chose. Quand tu écris, tu dois avoir de la cohérence.
- Est-ce que tu ne trouves pas que parfois les exercices du C1 sont trop normés ? Qu'il y a trop de règles ?
- Oui, un peu ! Comme il faut écrire différents textes, il faut connaître les normes et les règles de chacun. Par exemple, il faut écrire un éditorial. Il faut donc connaître la règle pour écrire un éditorial.
- Mais par exemple, pourquoi je n'ai pas passé le C1 avant ; il y a Philippe qui m'a dit : « tu as le niveau C1 ! Tu pourrais le passer ! » Alors j'ai révisé l'examen. Mais quand j'ai révisé l'examen, j'ai trouvé que ce n'était pas tout simplement de connaître la langue ! Il fallait connaître d'autres choses ! Ce n'est pas seulement les quatre compétences ! Il faut connaître les structures de « comment je vais écrire », « comment je vais parler » ; « comment je dois le dire », « comment je dois faire ». C'est pour ça que je me suis rendu compte qu'il fallait s'entraîner sinon je ne pourrais pas le passer.
- Exactement. En fait si tu es bilingue ça ne suffit pas.
- Exactement. Il faut avoir la capacité de réagir, de donner une opinion par rapport à quelque chose, de connaître les structures de comment écrire, de varier le vocabulaire.
- Parfait, merci bien !

ANNEXE 9

SUJETS DES EXAMENS DIAGNOSTIQUES

Sujet 1

EXERCICE 1 : SYNTHÈSE DE DOCUMENTS

Vous ferez une synthèse des documents proposés, en 220 mots environ. (Est considéré comme mot tout ensemble de signes placé entre 2 espaces : **c'est-à-dire** : 1 mot / **Un thème intéressant** : 3 mots)

Pour cela, vous dégagerez les idées et les informations essentielles contenues dans les textes, vous les présenterez avec vos propres mots, sous forme d'un nouveau texte suivi et cohérent. Vous pouvez donner un titre à votre synthèse si vous le souhaitez.

Attention :

- Vous devez rédiger un texte unique, en évitant de coller deux résumés l'un après l'autre.
- Vous ne devez pas introduire d'idées extérieures au texte, ou faire des commentaires personnels.
- Vous, pouvez utiliser des mots clefs des documents, mais ne copiez pas des phrases ou des passages entiers.

DOCUMENT 1 : La vaccination contre la grippe H1N1 débute mardi

B.F. (lefigaro.fr)
19/10/2009 | Mise à jour : 12:53 |



Crédits photo : AFP

Les personnels hospitaliers seront servis en priorité. La campagne sera ensuite progressivement étendue à tous les Français après les vacances de la Toussaint.

La campagne de vaccination contre la grippe H1N1 débute mardi en France. Selon la liste communiquée fin septembre par le premier ministre François Fillon, les personnels de santé travaillant dans la réanimation néonatale et pédiatrique recevront en priorité les premières injections sur leur lieu de travail. Le vaccin sera ensuite administré à tout le personnel médical, paramédical et aux aides-soignants des établissements de santé, ainsi qu'aux médecins et aux ambulanciers exposés à des patients grippés ou présentant des risques.

La vaccination s'étendra ensuite à tous les Français, «après les vacances de la Toussaint» (le 5 novembre), a indiqué le ministère. Les premières concernées seront les femmes enceintes qui auront dépassé le deuxième trimestre de grossesse. Comme l'annonçait la ministre de la Santé Roselyne Bachelot la semaine dernière au Figaro, elles auront droit à un vaccin spécial, sans adjuvant, car «les études ne sont pas achevées sur les vaccins avec adjuvant» chez cette population. Les nourrissons et leurs entourages suivront, de même que les jeunes enfants et les Français présentant des facteurs de risque. Les adultes sans facteur de risque seront servis en dernier.

Dans tous les cas, les Français devront attendre de recevoir par courrier une convocation expédiée par l'Assurance maladie, qui régulera cette campagne selon les doses disponibles (la France en a commandé 94 millions). Il ne sert donc à rien de devancer cet appel en se rendant dès à présent chez son médecin. La vaccination interviendra dans un millier de centres mis en place pour l'occasion sur tout le territoire, et sera facultative. Le vaccin contre la grippe saisonnière, vendu depuis la fin septembre, reste lui proposé en parallèle, sans aucune restriction.

DOCUMENT 2 :
Le vaccin H1N1 entraîne une plainte contre X... pour tentative d'empoisonnement

LEMONDE.FR : Article publié le 23.10.09

Neuf Isérois ont déposé plainte contre X..., vendredi 23 octobre à Grenoble, dénonçant la campagne de vaccination contre la grippe H1N1 comme "*une véritable tentative d'empoisonnement*" de la population, une première en France qui sera suivie d'autres plaintes, a annoncé leur avocat.

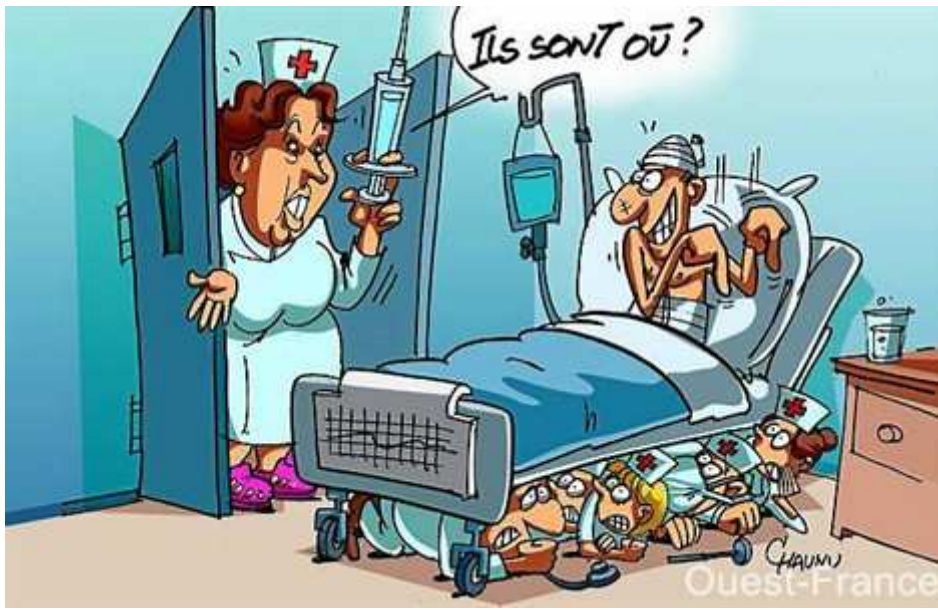
Cette plainte avec constitution de partie civile, également déposée pour "*tentative d'administration de substances (...) de nature à entraîner la mort*", a été remise au doyen des juges d'instruction du tribunal de grande instance de Grenoble, a précisé M^e Jean-Pierre Joseph. Ces plaignants sont neuf habitants de la vallée du Grésivaudan, dont une professionnelle de santé, une animatrice de radio et une enseignante, qui se sont rencontrés dans des réunions publiques consacrées notamment aux risques supposés du vaccin contre la grippe H1N1.

"*Le but est d'arrêter ce que nous considérons comme un empoisonnement*", a souligné M^e Joseph. "*L'intérêt de cette action est que des gens en France aient une attitude citoyenne et disent publiquement : nous avons compris que la campagne de vaccination est une arnaque*", a ajouté l'avocat.

Pour les autorités de santé, les vaccins H1N1 arrivant sur le marché sont des produits nouveaux pouvant provoquer des effets secondaires inattendus, qui devront faire l'objet d'une surveillance, mais elles estiment que les avantages d'une vaccination l'emportent sur les risques éventuels.

LA GRIPPE A (H1N1)

Les blouses blanches boudent le vaccin



Ouest France du jeudi 29 octobre 2009

Synthèse en français!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sujet 2

EXERCICE 1 : SYNTHÈSE DE DOCUMENTS

Vous ferez une synthèse des documents proposés, en 220 mots environ. (Est considéré comme mot tout ensemble de signes placé entre 2 espaces : **c'est-à-dire** : 1 mot / **Un thème intéressant** : 3 mots)

Pour cela, vous dégagerez les idées et les informations essentielles contenues dans les textes, vous les présenterez avec vos propres mots, sous forme d'un nouveau texte suivi et cohérent. Vous pouvez donner un titre à votre synthèse si vous le souhaitez.

Attention :

- Vous devez rédiger un texte unique, en évitant de coller deux résumés l'un après l'autre.
- Vous ne devez pas introduire d'idées extérieures au texte, ou faire des commentaires personnels.
- Vous pouvez utiliser des mots clefs des documents, mais ne copiez pas des phrases ou des passages entiers.

DOCUMENTO 1 : VACUNACIÓN CONTRA LA GRIPE A 'No hay riesgo alguno o no la pondrían'

Normalidad y escepticismo en la primera jornada de vacunación contra el virus H1N1

Actualizado lunes 16/11/2009 17:37 (CET)

ELMUNDO.es | DPA

MADRID.- La vacunación contra el virus H1N1 ha comenzado en España con gran expectación mediática -más que ciudadana-, miedo en algunos a los efectos secundarios y cierto escepticismo entre quienes han sido incluidos por las autoridades sanitarias en los grupos de riesgo: enfermos crónicos, trabajadores de los servicios públicos esenciales y profesionales sanitarios. Las embarazadas, también incluidas en esta población candidata a recibir el pinchazo, podrán vacunarse en los próximos días, cuando la vacuna sin adyuvantes (400.000 dosis), que acaba de ser aprobada por Sanidad, esté disponible.

Desde primera hora de la mañana, a los centros sanitarios españoles fueron llegando los pacientes que en días anteriores habían sido citados para recibir la vacuna. La primera jornada ha transcurrido con normalidad. No hubo avalanchas ni psicosis, aunque sí conversaciones recurrentes sobre el virus en los pasillos de los ambulatorios.

"No hay riesgo alguno o no la pondrían". En el centro de salud Eloy Gonzalo, situado en el madrileño barrio de Chamberí, Pino se muestra deseosa de recibir la vacuna contra la gripe A. Con 75 años, esta paciente crónica ha sido una de las primeras en inmunizarse.

Próximo a ella estaba Miguel, que llevaba desde septiembre esperando la llegada de la vacunación. Sin un pulmón, la salud de este enfermo se ve amenazada ante la gripe, tanto la A como la estacional. De hecho, al no estar inmunizado frente al virus A/H1N1 no pudo ver durante más de una semana a sus nietas pequeñas, que enfermaron hace algunos días.

Lo cierto es que los comentarios en la primera jornada de vacunación contra la gripe A han sido muy similares. La mayoría de la población de riesgo que ha acudido a los centros ha expresado su confianza en el sistema sanitario y ha destacado su deseo de no padecer una enfermedad que, según cada caso, podría dañar su salud o la de los que les rodean.

No obstante, la llamada no ha calado en todos. Hay un sector al que le preocupan los posibles efectos adversos del fármaco, pese a que las autoridades sanitarias y también expertos no dudan en afirmar que no existe peligro alguno.

DOCUMENTO 2
MALGASTO DE RECURSOS
Los médicos censuran la gestión de Sanidad de la epidemia de gripe A

Actualizado miércoles 18/11/2009 14:03 (CET), el Mundo

MADRID.- Expertos de todos los ámbitos de la salud han censurado las medidas "exageradas" del Ministerio de Sanidad con respecto a la gripe, entre ellas, el derroche de vacunas primero contra la estacional y después contra el nuevo virus A/H1N1.

La cuestión se ha puesto de manifiesto en el Foro sobre ética de las medidas para la protección de la población contra la gripe A, iniciativa de la Organización Médica Colegial (OMC). Algunos expertos reunidos en él han reprochado al departamento que dirige Trinidad Jiménez tres medidas que consideran "innecesarias", porque "nada o poco tienen que ver con la realidad de la situación". [...]

Una vacuna 'innecesaria'

En este contexto, la doctora Mónica Lalanda, médico de Urgencias, se ha cuestionado las garantías de seguridad de una vacuna de la que hay abiertos 310 ensayos y, de ellos, sólo dos han concluido.

También se ha preguntado por qué tanta insistencia en que se vacunen los médicos, cuando sólo el 35% lo hace cada año frente a la estacional y únicamente entre un 5% y un 10% se contagia debido al denominado "efecto supergaleno".

Juan Gervás, médico clínico y profesor de Atención Primaria en la Escuela Nacional de Sanidad y de Salud Pública en la Universidad Autónoma, ha aseverado que las autoridades sanitarias españolas y europeas se han saltado "el principio fundamental de la ética".

El primer derecho no respetado ha sido el de la autonomía del paciente, en opinión del profesor, porque no se ha informado suficientemente a la gente sobre la vacunación, al "venderse, en el sentido metafórico del término, con excesivas ventajas y seguridad".

"Esta vacuna no es ya segura o insegura, sino absolutamente innecesaria", ha sentenciado Gervás, algo que se ha probado en los países del sur, como Australia, donde se ha pasado la gripe A "con menos muertos que ningún año y sin ninguna vacuna".

[...] Ha insistido en que no hay ensayos clínicos que garanticen la eficacia de la vacuna, un tratamiento que ha comparado con "un coche sin ruedas, que puede ser seguro, pero no vale para nada".

Malgasto de recursos

En cuanto a los antivirales ha recordado que cuando se autorizaron no se incluyeron en la Seguridad Social por su "inutilidad" y, por eso, ha proseguido, "me sorprende que posteriormente no sólo entren sino que además se dispensen directamente".

Gervás ha criticado que las autoridades sanitarias se hayan preparado para lo peor, como si la gripe fuera "un ataque nuclear", algo que ha calificado de "imprudencia culpable penalmente", porque consume unos recursos que es "intolerable" que no se destinen a otros usos sanitarios mucho más acuciantes.

[...] Así, ha recordado que la ministra de Sanidad, Trinidad Jiménez, se ha convertido en la más popular del Gobierno "gracias a la gripe A", que la OMS ha encontrado un fundamento para su "presencia en el mundo" y que los medios de comunicación se han beneficiado del "catastrofismo".

DOCUMENTO 3
PANDEMIA INMINENTE

EE.UU. donará 600 mil dosis contra la influenza A H1N1

Elsalvador.com

Yamileth Cáceres

Jueves 05 de noviembre de 2009



Clara Nohemí Campos de tres años fue una de las primeras menores en ser inmunizadas en el Hospital Bloom. El Ministerio de Salud comenzó ayer la campaña nacional de vacunación de infantes.

FOTO / EDH

A finales del mes se espera que el país disponga del primer lote de vacunas contra la influenza A H1N1 y comiencen a inmunizar en diciembre a trabajadores de salud, embarazadas y niños con alguna enfermedad de riesgo, confirmó ayer la ministra de Salud, María Isabel Rodríguez.

La entidad recibirá una donación de 600 mil dosis del gobierno de Estados Unidos a través de la Organización Panamericana de la Salud. (OPS).

"Faltaba y nos preocupaba hasta hace pocos días dar una respuesta a adecuada a la población con la tan difícil, ausente y prolongada respuesta a la adquisición de la vacuna contra el virus pandémica", comentó Rodríguez.

La ministra se mostró satisfecha porque la donación se incremento en 400 mil dosis, al inicio se había prometido cerca de 200 mil fármacos.

El Presidente de la República, Mauricio Funes, agradeció la donación "de una vacuna que nuestra ministra había venido solicitando, que como gobierno no se la podíamos comprar, no porque no caigamos en la cuenta de la necesidad, sencillamente porque no contamos con todos los recursos que necesitamos".

El viceministro de Políticas Sectoriales, Eduardo Espinoza, indicó que el biológico llegará en cuatro etapas, por lo que la vacunación se extenderá hasta el primer trimestre de 2010.

El primer envío será de 135 mil vacunas. Dentro de los grupos prioritarios a cubrir en la primera fase están las mujeres con el tercer trimestre de gestación.

Espinoza manifestó que ya tienen el plan listo para cuando llegue el producto, como los cuartos fríos donde se guardarán, la distribución del fármaco y los puesto de vacunación.

El viceministro indicó que ya no comprarán más dosis contra el virus pandémico. "No hay disponible en el mercado. La producción de los laboratorios ha sido comprada completamente por los países desarrollados", dijo.

Por el momento los virus sincitial respiratorio y el de influenza estacional son los de mayor circulación.

ANNEXE 10

SYNTHESE DE DOCUMENTS: UNE LOI CONTRE LE PORT DU VOILE INTEGRAL

FICHE DE GUIDAGE

En France, le port du voile par les jeunes filles musulmanes a été interdit dans les écoles.

Désormais, il y a un débat en France autour de la question de l'**interdiction** du voile intégral en France.

Le sociologue Jean Bauberot et le chercheur Fahrad Khosrokhavar donnent leur opinion dans la version numérique du Journal Libération du 21 octobre 2009:

Extrait de texte numéro 1:

“Expliquant en préambule que le port du voile intégral traduit souvent une protestation contre un monde vu comme hostile, une volonté d’affirmer sa différence, ou encore une vision «littéraliste» de la pratique de l’islam, le théoricien de la laïcité, Jean Bauberot, s’est déclaré hostile à une loi. Il craint qu’une telle mesure soit vécue comme un ostracisme par l’ensemble de la communauté musulmane, même si celle-ci est «très majoritairement» hostile au voile intégral.

Une éventuelle loi, a-t-il invoqué, serait la deuxième qui viserait l’islam, après celle interdisant le port du voile à l’école. «Entre le permis et l’interdit, il y a le toléré», a ajouté Jean Bauberot suggérant qu’il est préférable de réglementer plutôt que de légiférer, de «convaincre plutôt que d’interdire»”.

Extrait de texte numéro 2:

Fahrad Khosrokhavar, directeur d’études à l’EHESS (Ecole des hautes études en sciences sociales) a abondé dans le sens de Bauberot, estimant que «la panoplie des lois existantes est suffisamment convaincante pour lutter contre le voile intégral» et redoutant, à son tour, qu’une nouvelle loi soit mal vécue par les musulmans. Selon le chercheur, le port du voile intégral traduit une volonté de se distinguer des non-musulmans mais aussi des musulmans «non authentiques». Ces femmes voilées, explique-t-il, «expriment la prépondérance de leur foi sur les autres éléments de la vie en société» et leur opposition «à un phénomène de sécularisation intense». «On manque d’intermédiaires, de médiateurs, pour désamorcer» la situation, a-t-il conclu.

Proposition de synthèse

(Il s'agit d'un exemple, et non d'un modèle. Plusieurs plans différents sont en effet valables.)

Le sociologue Jean Bauberot et le chercheur Fahrad Khosrokhavar sont tous deux opposés à une loi interdisant le port intégral du voile.

En effet ils pensent qu'une telle loi risquerait de blesser et d'offenser la communauté musulmane. De plus, les deux intellectuels considèrent qu'il serait exagéré d'en ajouter une à celle qui existe déjà contre le port du voile à l'école.

Afin de justifier leurs points de vue, ils expliquent pourquoi ces femmes ressentent le besoin de se voiler complètement. D'après Bauberot, ce choix peut s'expliquer par une volonté, chez certaines musulmanes, de se différencier des autres et de prendre de la distance par rapport à une société qu'elles ont tendance à rejeter. Khosrokhavar pense quant à lui que ces femmes se voilent pour montrer aux autres qu'elles privilégient la foi par rapport aux autres éléments de la vie.

Ainsi, plutôt qu'une interdiction du voile, les deux chercheurs recommandent de mieux analyser le phénomène en vue de trouver des solutions moins autoritaires. Selon eux, une phase de dialogue est nécessaire.

**Quelle a été ma démarche ?
Les différentes phases de rédaction d'une synthèse.**

1. **J'ai trouvé la thématique commune aux deux textes:** la loi en France qui vise à interdire le port du voile intégral, et le point de vue de deux chercheurs par rapport à cette loi.
2. **J'ai comparé les points de vue des deux auteurs:** j'ai vu qu'ils étaient tous les deux contre cette loi
3. **J'ai comparé leurs arguments. Pour mieux mettre en évidence leurs points de vue j'ai utilisé des surligneurs de couleur (voir page suivante):**
 - En jaune leur point de vue par rapport à la loi
 - En rose leur théorie: selon eux, pourquoi certaines femmes portent un voile intégral?
 - En bleu: les alternatives qu'ils proposent: que faut-il faire au lieu d'interdire?
 - Enfin, j'ai souligné en vert une idée commune aux deux textes, qui fait référence à la loi française qui interdit le port du voile à l'école.
4. **Ensuite, j'ai construit mon plan par rapport à ces idées:**

Intro: présentation des deux chercheurs

 - I. Point de vue général des deux chercheurs sur la loi (jaune et vert)
 - II. Leurs explications : pourquoi certaines femmes portent un voile intégral? (rose)
 - III. Leurs propositions: s'il ne faut pas interdire, que faut-il faire? (bleu)

Extrait numéro 1:

Expliquant en préambule que le port du voile intégral traduit souvent une protestation contre un monde vu comme hostile, une volonté d'affirmer sa différence, ou encore une vision «littéraliste» de la pratique de l'islam, le théoricien de la laïcité, Jean Bauberot, s'est déclaré hostile à une loi. Il craint qu'une telle mesure soit vécue comme un ostracisme par l'ensemble de la communauté musulmane, même si celle-ci est «très majoritairement» hostile au voile intégral.

Une éventuelle loi, a-t-il invoqué, serait la deuxième qui viserait l'islam, après celle interdisant le port du voile à l'école. «Entre le permis et l'interdit, il y a le toléré», a ajouté Jean Bauberot suggérant qu'il est préférable de réglementer plutôt que de légiférer, de «convaincre plutôt que d'interdire».

Extrait numéro 2:

Fahrad Khosrokhavar, directeur d'études à l'EHESS (Ecole des hautes études en sciences sociales) a abondé dans le sens de Bauberot, estimant que «la panoplie des lois existantes est suffisamment convaincante pour lutter contre le voile intégral» et redoutant, à son tour, qu'une nouvelle loi soit mal vécue par les musulmans. Selon le chercheur, le port du voile intégral traduit une volonté de se distinguer des non-musulmans mais aussi des musulmans «non authentiques». Ces femmes voilées, explique-t-il, «expriment la prépondérance de leur foi sur les autres éléments de la vie en société» et leur opposition «à un phénomène de sécularisation intense». «On manque d'intermédiaires, de médiateurs, pour désamorcer» la situation, a-t-il conclu.

ANNEXE 11

**FICHE DE GUIDAGE
SYNTHESE DE DOCUMENTS SUR LA VACCINATION CONTRE LA GRIPPE
H1N1**

DOCUMENTS SOURCES : VOIR ANNEXE N°9

METHODOLOGIE

Pour réaliser la synthèse de ces trois documents, que dois-je faire ?

1. Je lis les trois documents sources
2. Je note les idées principales de ces trois documents dans un tableau : voir ci -dessous
3. Je fais le lien entre ces idées (quelles sont celles qui sont communes aux trois textes, quelles sont celles qui sont différentes ?). Pour plus de visibilité, je surligne de la même couleur toutes les mêmes idées.
4. Je me demande quel est le thème commun aux trois documents.
5. Je me demande quelle est la problématique commune aux trois textes.
6. Je construis mon plan.
7. Je rédige mon texte.

Voir la démonstration page suivante

Idées principales des trois documents sources "la vaccination"

	Doc1	Doc2	Doc3
IDEE GLOBALE	Comment la campagne de vaccination s'organise en France ? Quelles sont les personnes prioritaires ?	Plaintes et doutes quant à la vaccination.	Le personnel de santé a peur d'être vacciné.
Idée 1	La vaccination contre la grippe commence en France, avec le personnel hospitalier en priorité.	Il y a des plaintes contre X contre le vaccin car on le considère comme un poison.	Désaccord entre le Ministère de la santé et le personnel hospitalier.
Idée 2	Les femmes enceintes suivront, mais le vaccin sera différent parce que les études sur les risques ne sont pas achevées.	Certains citoyens ont effectivement peur des effets secondaires de ces NOUVEAUX produits (Une personne qui travaille dans le domaine hospitalier fait partie de ce groupe ayant porté plainte)	
Idée 3	Suivra le reste de la population.	Certains pensent que cette campagne de vaccination est une arnaque.	

Confrontation des textes. Quelles sont les thématiques qu'ils ont en commun ? En quoi s'opposent-ils ? En quoi vont-ils dans le même sens ?

	Doc1	Doc2	Doc3
IDEE GLOBALE	Comment la campagne de vaccination s'organise en France ? Quelles sont les personnes prioritaires ?	Plaintes et doutes quant à la vaccination.	Le personnel de santé a peur d'être vacciné.
Idée 1	La vaccination contre la grippe commence en France, avec le personnel hospitalier en priorité.	Il y a des plaintes contre X contre le vaccin car on le considère comme un poison.	Désaccord entre le Ministère de la santé et le personnel hospitalier.
Idée 2	Les femmes enceintes suivront, mais le vaccin sera différent parce que les études sur les risques ne sont pas achevées.	Certains citoyens ont effectivement peur des effets secondaires de ces NOUVEAUX produits (Une personne qui travaille dans le domaine hospitalier fait partie de ce groupe ayant porté plainte)	
Idée 3	Suivra le reste de la population.	Certains pensent que cette campagne de vaccination est une arnaque.	

Grâce au jeu de couleurs, nous pouvons repérer les idées qui se recoupent dans les trois documents.

Construction du plan

1. Quelle est la thématique commune aux trois textes ?
La polémique qui existe en France autour de la campagne de vaccination contre la grippe H1N1.
2. Quelles sont les problématiques importantes de ces trois textes (ces trois textes dans leur ensemble, et non pris séparément) ?
 - a) **Comment va se dérouler la campagne de vaccination ?**
 - b) **Quelle est la réaction des Français par rapport à cette campagne de vaccination ? L'acceptent-ils tous facilement ?**
 - c) **Quelle est l'opinion des personnes les plus concernées par cette campagne de vaccination : le personnel médical ?**
3. Je construis mon plan en fonction de ces problématiques.

Introduction :

Je présente rapidement les trois documents (d'où sont-ils extraits ? Comment s'appellent leurs auteurs ? Quelle est la nature de ces textes ?)
J'indique le problème central que posent les trois documents.

Partie 1 : Je décris brièvement le déroulement prévu de la campagne de vaccination (DOCUMENT 1)

- Le Ministère a prévu une liste de priorité
- Le personnel médical est prioritaire
- Suivront les femmes enceintes

Partie 2 : La méfiance de nombreux français (de différents corps professionnels) par rapport à cette campagne de vaccination (DOCUMENT 1, 2 et 3)

- Dans le document 1, on nous indique que les femmes enceintes auront un vaccin allégé car les effets secondaires du vaccin sont encore inconnus. (DOC 1)
- Ceci provoque la peur chez de nombreux Français qui considèrent qu'on risque de les empoisonner en leur injectant un vaccin récemment créé et que les scientifiques n'ont pas eu le temps de tester. (DOC 2 et 3)
- Certains considèrent même que cette campagne de vaccination est une arnaque, autrement dit qu'il y a des enjeux financiers cachés.

Partie 3 : Paradoxalement, les personnes jugées prioritaires dans le premier document (le personnel hospitalier) sont les premières à se méfier du vaccin (DOC 1 et 3)

- Le public prioritaire, c'est-à-dire le personnel hospitalier (DOC 1)
- Est celui qui est le plus réticent à se faire vacciner (DOC 2 et 3)

CONC : La campagne prévue par le gouvernement risque donc de ne pas se dérouler aussi facilement que prévu (la conclusion n'est pas obligatoire)

**Puis il ne me reste plus qu'à rédiger, en n'oubliant jamais ces mots clefs :
CLARTE, ORGANISATION LOGIQUE, CONCISION**

Polémique en France autour de la campagne de vaccination contre la grippe H1N1

Les articles de journaux publiés au *Figaro* et au *Monde*, ainsi que la caricature publiée à *Ouest France* fin octobre 2009, rendent compte de la polémique qui existe actuellement en France autour de la campagne de vaccination contre la grippe H1N1.

Le premier document explique comment le Ministère de la Santé français a prévu d'organiser cette campagne. D'après cet article, les personnes prioritaires sont le personnel de santé, puis suivront les femmes enceintes.

Dans ce premier texte, une précision est apportée au sujet du vaccin destiné aux femmes enceintes : on nous explique qu'il sera allégé car les effets secondaires qu'il pourrait entraîner sont encore méconnus. Cette méconnaissance des conséquences que pourrait avoir le vaccin dans plusieurs années révolte beaucoup de Français, comme nous l'expliquent les journalistes du journal *Le Monde*. D'après eux, plusieurs citoyens de l'hexagone ont déjà porté plainte contre X pour tentative d'empoisonnement. Certains d'entre eux considèrent même que cette campagne de vaccination cache des intérêts économiques.

Il semble donc que ce projet ne se mettra pas en place aussi facilement que prévu, notamment parce que le public prioritaire, c'est-à-dire le personnel hospitalier, est justement celui qui est le plus réticent à se faire vacciner, comme l'illustre de façon ironique la caricature de Chom.

220 mots

ANNEXE 12

GUIDE Synthèse de documents sur l'agriculture biologique

Réalisez cette synthèse de documents en plusieurs étapes

(Voir les documents sources en annexe n°1)

1. Quel est le thème commun aux trois documents ?

.....
.....
.....

2. Quelle est la problématique posée par les trois textes ?

.....
.....
.....

3. Repérage des idées principales des trois textes. Complète le tableau :

	Document 1	Document 2	Document 3
	Courrier International , par <i>Lars Attrup</i>	La Dépêche , auteur inconnu	Libération , par Eliane Patriarca
Idée 1			
Idée 2			
Idée 3			
Idée 4			
Idée 5			

Remarque : un texte peut avoir 5 idées différentes tandis qu'un autre texte n'en aura qu'une ou deux. C'est normal.

4. Etablis un lien entre toutes ces idées :

- Surligne en jaune les arguments qui prouvent que la consommation et la production de produits bio augmente en Europe.
- Surligne en vert les arguments qu'avancent les partisans de l'agriculture biologique.
- Surligne en rouge les arguments qui prouvent qu'au contraire, l'agriculture biologique pourrait être nocive pour l'environnement.
- Surligne en bleu les propositions qui donnent des solutions alternatives au problème.

5. Rédige un plan en fonction de ces groupes d'arguments (en fonction, donc, de tes différentes couleurs)

6. Enfin, rédige ta synthèse.

CORRECTION AGRICULTURE BIO

1. **Thème général** : polémique autour de l'agriculture biologique.

2. **Problématique** :

- L'agriculture biologique est-elle aussi respectueuse de l'environnement qu'on le pense ?

3. **Idées générales du texte** :

	Document 1	Document 2	Document 3
	Courrier International , par <i>Lars Attrup</i>	La Dépêche , auteur inconnu	Libération , par <i>Eliane Patriarca</i>
Idée 1	L'agriculture biologique est à la mode, surtout auprès des consommateurs et des hommes politiques.	En trois ans, les surfaces exploitables destinées à l'agriculture biologique ont augmenté de 21 %. L'Espagne est le pays européen qui produit le plus de Bio.	Les Français consomment de plus en plus de produits biologiques.
Idée 2	Pourtant, elle pose problème au niveau environnemental : comme les rendements sont inférieurs quand on produit BIO, il faut augmenter les surfaces cultivées, notamment à l'étranger. Ceci entraîne à la fois des problèmes de déforestation et l'augmentation des émissions de gaz à effet de serre .		Souvent, ils n'hésitent pas à payer plus cher pour avoir accès à des produits bio. Leurs arguments : protéger la terre et l'eau, et préserver le goût des aliments.
Idée 3	Exemple au Danemark : le gouvernement souhaite doubler ses cultures biologiques. Or, d'après un spécialiste de l'interaction entre agriculture et climat (<i>Jorgen E. Olesen</i>), ceci va entraîner une baisse de la production à tel point que nous ne produirons plus suffisamment de denrées alimentaires . <i>Claus Felbyn</i> professeur à l'Université de Copenhague, est d'accord : il pense que ceci va provoquer une crise alimentaire mondiale .		En deux ans, le nombre d'agriculteurs français « bio » a augmenté de 23%.
Idée 4	<i>Steen Riisgaard</i> , directeur d'une entreprise qui fournit des enzymes, cite l'exemple des Etats-Unis, qui, eux, utilisent les OGM pour éviter d'entraîner un tel manque de terres cultivées et donc, de nourriture.		Mais la France reste en retard par rapport à ses voisins européens.
Idée 5	<i>Michael Tersbol</i> , directeur de la fédération nationale des agriculteurs biologiques, propose une autre solution : diminuer notre consommation de viande afin de réduire les surfaces exploitables utilisées pour produire la nourriture du bétail.		

4. Lien entre les différentes idées :

Surligne en jaune les arguments qui prouvent que la consommation et la production de produits bio augmente en Europe.

Surligne en vert les arguments qu'avancent les partisans de l'agriculture biologique.

Surligne en rouge les arguments qui prouvent qu'au contraire, l'agriculture biologique peut être nocive pour l'environnement.

Surligne en bleu les propositions alternatives

	Document 1	Document 2	Document 3
	Courrier International , par <i>Lars Attrup</i>	La Dépêche , auteur inconnu	Libération , par <i>Eliane Patriarca</i>
Idée 1	L'agriculture biologique est à la mode, surtout auprès des consommateurs et des hommes politiques.	En trois ans, les surfaces exploitables destinées à l'agriculture biologique ont augmenté de 21 %. L'Espagne est le pays européen qui produit le plus de Bio.	Les Français consomment de plus en plus de produits biologiques.
Idée 2	Pourtant, elle pose problème au niveau environnemental : comme les rendements sont inférieurs quand on produit BIO, il faut augmenter les surfaces cultivées, notamment à l'étranger. Ceci entraîne à la fois des problèmes de déforestation et l'augmentation des émissions de gaz à effet de serre.		Souvent, ils n'hésitent pas à payer plus cher pour avoir accès à des produits bio. Leurs arguments : protéger la terre et l'eau, et préserver le goût des aliments.
Idée 3	Exemple au Danemark : le gouvernement souhaite doubler ses cultures biologiques. Or, d'après un spécialiste de l'interaction entre agriculture et climat (<i>Jorgen E. Olesen</i>), ceci va entraîner une baisse de la production à tel point que nous ne produirons plus suffisamment de denrées alimentaires. <i>Claus Felbyn</i> professeur à l'Université de Copenhague, est d'accord : il pense que ceci va provoquer une crise alimentaire mondiale.		En deux ans, le nombre d'agriculteurs français « bio » a augmenté de 23%.
Idée 4	<i>Steen Riisgaard</i> , directeur d'une entreprise qui fournit des enzymes, cite l'exemple des Etats-Unis, qui, eux, utilisent les OGM pour éviter d'entraîner un tel manque de terres cultivées et donc, de nourriture.		Mais la France reste en retard par rapport à ses voisins européens.
Idée 5	<i>Michael Tersbol</i> , directeur de la fédération nationale des agriculteurs biologiques, propose une autre solution : diminuer notre consommation de viande afin de réduire les surfaces exploitables utilisées pour produire la nourriture du bétail.		

5. Proposition de plan :

Introduction : présentation des textes

Partie 1 : les trois documents expliquent que le BIO est à la mode (en jaune)

Partie 2 : Le succès du BIO est dû au fait que les consommateurs veulent manger des produits naturels qui aient plus de goût et qui soient respectueux de l'environnement (vert)

Partie 3 : Mais certains scientifique (danois) pensent le contraire : selon eux, le BIO est nocif pour l'environnement, car ses rendements sont tellement faibles qu'ils obligent à cultiver plus de terre, et qu'ils ne permettent pas la production suffisante de denrées pour toute la planète. (rouge)

En conclusion, je propose une autre alternative au débat : Les Etats-Unis ne sont pas impliqués dans le débat : ils ont opté pour les OGM car ils pensent que le plus important est de produire des aliments en quantité suffisante, quelle que soit la qualité. (bleu)

Remarque : j'ai « abandonné » l'idée de Michael Tersbol car elle me semblait moins importante que les autres.

6. Correction synthèse: l'agriculture biologique

Au début de l'année 2010, *Courrier International*, *La Dépêche* et *Libération* ont tous trois consacré un article à l'agriculture biologique. Ils traitent le thème de manière très contrastée.

En effet, les journalistes de la *Dépêche* et de *Libération* parlent du succès du BIO et des raisons qui expliquent l'engouement des Européens pour ce type de production. Selon eux, les consommateurs aiment ce type de produits non seulement parce que le goût des aliments est meilleur, mais aussi parce qu'ils pensent que l'agriculture biologique est respectueuse de l'environnement.

Or, selon le journaliste danois Lars Attrup, cette image idéale et idéalisée du bio est trompeuse. Attrup explique en effet que ce type de production aura, à terme, des conséquences nocives pour la planète. Premièrement, il explique que le Bio est moins rentable que la production traditionnelle, et qu'il implique donc une augmentation des surfaces cultivables. Etant donné qu'il n'y a plus de terres disponibles à échelle mondiale, il faut couper des arbres. L'agriculture bio serait donc responsable indirectement de la déforestation. Le professeur Claus Felby, de l'université de Copenhague, explique en outre qu'une trop forte augmentation des productions BIO pourrait entraîner un problème alimentaire: il pense qu'à l'avenir nous ne parviendrons pas à nourrir tous les habitants de la planète.

Suite à la lecture de ces documents, on peut donc remarquer que la question du BIO, très à la mode actuellement, est aussi très polémique. Censé protéger l'environnement, ce type d'agriculture serait en fait nocif au niveau écologique. Que doit-on donc faire? Quel type de cultures encourager? Les Etats-Unis ont opté pour un mode de production très différent, qui privilégie la quantité des aliments sur leur qualité: ils choisi les OGM.

279 mots

ANNEXE 13

GUIDE - CORRECTION DE SYNTHÈSE

Une grande campagne de vaccination contre la grippe A(H1N1) a été mise en place par les autorités françaises, où tout le personnel médical est la priorité. D'après le premier document, tout le personnel dont les services sont destinés aux enfants ont été les premiers à être vaccinés, suivis par ceux qui sont exposés aux patients grippés. En dépit du risque de contraction de cette maladie, certains membres du corps médical de l'hexagone résistent à être vaccinés contre le virus. Le document 3 suggère ● qu'ils ont peur du vaccin. ● La campagne, qui envisage également la vaccination de la population française, a été convoquée par l'Assurance Maladie et les femmes enceintes sont les premières concernées. Malgré leur état de grossesse, les femmes enceintes doivent être vaccinées mais elles n'ont pas droit au vaccin administré à tout le reste des français. Le document 1 explique ● que le vaccin contre la Grippe contient de l'adjuvant, substance qui n'a pas encore été testé chez cette population. ● Aussi surprenant que cela puisse paraître, cette campagne est loin d'être un vrai succès vu les plaintes déposées par quelques citoyens. Selon le document 2, ces personnes considèrent cette campagne de vaccination comme une nuisance plutôt qu'une solution, car les substances du vaccin, étant un nouveau produit, pourraient entraîner des conséquences.

Cela met en évidence le refus du corps médical d'être vacciné.

Problème de formulation: les médecins français ne font-ils pas partie de la population française?

Qui est prioritaire? Les femmes enceintes ou les médecins?

A quoi te réfères-tu? Qu'est-ce qui met en évidence le refus du corps médical d'être vacciné ?

Guide - Correction

ATOUTS :

- Bonne mention des sources
- Bonne compréhension des textes sources
- Respect du principe de neutralité

DIFFICULTES :

Au niveau de la typographie : pense à laisser des espaces entre chaque paragraphe.

Au niveau de la cohésion du texte : pas de connecteurs logiques. Le texte donne l'impression d'être une liste d'idées. Les points noirs ● dans le texte marquent les moments où on passe d'une idée à une autre, et où il devrait y avoir soit des connecteurs logiques soit un changement de paragraphe.

Répétitions:

- en jaune, tu répètes l'idée selon laquelle le personnel médical est prioritaire.
- en vert, tu répètes l'idée selon laquelle le corps médical refuse d'être vacciné.

Contradictions : entre les idées surlignées en jaune (personnel médical prioritaire) et en violet (femmes enceintes prioritaires)

CONSEILS :

- afin d'éviter les contradictions et répétitions, refais ton plan
- Pense aux connecteurs logiques entre chaque partie importante du plan
- Lors de la rédaction, laisse des espaces entre chaque partie

ANNEXE 14

Résumés en cent mots d'émissions de radio de France Info

Texte initial 1: « la prolifération des algues vertes »

L'Etat Français investira en 2010 et 2011, 40 millions d'Euros pour attaquer la prolifération des Algues Vertes. D'abord, le plan prétend ramasser les algues vertes dans les plages et puis diminuer de 50 mg. à seulement 10 mg. les taux de Nitrate présent dans les cours d'eaux. Autres priorités sont d'encourager les agriculteurs à produire en réduisant l'utilisation de produits gras et ainsi produire de l'énergie à travers la méthanisation des algues vertes qui ne vont pas être ramassés encore.

Commentaires :

- **Bonne sélection des informations essentielles**
- **Dans la première phrase, peux-tu éviter la répétition d'algues vertes ?**
- **La dernière phrase est un peu difficile à comprendre. Peux tu la simplifier ? (pense que tes lecteurs n'ont pas écouté l'émission de radio).**

Texte réécrit :

L'Etat Français investira en 2010 et 2011, 40 millions d'Euros pour attaquer la prolifération des Algues Vertes. D'abord, le plan prétend ramasser toutes celles qui se trouvent sur les plages et puis, diminuer de 50 mg. à seulement 10 mg. les taux de Nitrate présents dans les cours d'eaux. La réduction de composants gras dans la production agricole et la réutilisation des algues vertes pour produire de l'énergie sont les autres buts du plan gouvernemental.

Texte initial 2 : « Le mouvement évangélique s'enracine en France » France Info

La ferveur avec laquelle les paroissiens de l'Eglise Evangélique en France, peut paraître quelque chose de curieux et parfois même un phénomène bizarre, avoue Jean-Marie Ribay le pasteur à La Porte ouverte chrétienne en Alsace. Ce n'est pas quelque chose de culturel ou connu car en France il y a eu une dominance importante de l'Eglise Catholique et donc la méfiance, explique-t-il, peut être parfois légitime. La ferveur c'est complètement rationnelle ou raisonnable et cela, au regard de la croissance de la quantité des évangéliques dans le monde entier (dont 80 millions sont en Chine) paraît être de plus en plus acceptée.

La
méfiance
de qui ?

Qui dit
ça ?
Toi ou le
pasteur ?

Commentaires :

- **Au lieu d'entrer directement dans le sujet, tu peux présenter tes sources.**
- **Première phrase incorrecte : « la ferveur avec laquelle les paroissiens font quoi ? » Tu as oublié le verbe et le complément.**
- **Simplifie tes deux dernières phrases. N'oublie pas : tu dois viser la clarté.**
- **Parfois (dans la deuxième et la troisième phrase), on a l'impression que c'est toi qui donne ces informations, et non le pasteur. Cite bien tes sources.**

Texte réécrit :

Le document est un extrait d'une interview avec Jean- Marie Ribay, le pasteur à La Porte Ouverte Chrétienne en Alsace, à propos de l'expansion du mouvement Evangélique en France.

D'après le religieux, la ferveur avec laquelle les paroissiens de l'Eglise Evangélique vivent leur culte en France, peut paraître quelque chose de curieux et parfois même un phénomène bizarre.

La méfiance, explique-t-il, peut être parfois légitime vu qu'en Europe il y a une prédominance du Catholicisme qui, en effet, ne partage pas ce type d'expérience. Pourtant, la croissance du nombre d'évangéliques dans le monde entier met en évidence une acceptation exceptionnelle qui, d'après Jean- Marie Ribay, continue encore à évoluer.

ANNEXE 15 PLAN-PUZZLE

Sur cette page, vous trouverez trois plans d'essais argumentés concernant la CIGARETTE.

- Deux de ces plans critiquent les mesures d'augmentation du prix des cigarettes.
- Un autre plan défend cette mesure.

Grâce aux connecteurs logiques et à l'analyse du sens de chaque idée, **recomposez ces trois plans.**

OR

DONC

POURTANT

EN EFFET

L'Etat continue sans cesse d'augmenter les prix

COMME, PAR EXEMPLE

Les sondages prouvent que l'augmentation du prix du tabac n'entraîne pas de réduction du nombre de fumeurs

L'Etat dit qu'il augmente les prix du tabac pour réduire le tabagisme.

Les campagnes de prévention sur les risques du tabac sont inutiles.

Augmenter les programmes de prévention.

Il faudrait trouver une autre solution pour réduire le tabagisme.

PAR CONTRE

Il semblerait que l'Etat soit plus intéressé par les bénéfices que par la santé des citoyens.

Même si l'Etat augmente le prix du tabac, les fumeurs n'arrêtent pas de fumer.

DONC

PAR CONSEQUENT

Je comprends les mesures d'augmentation du prix du tabac.

Ils réagissent quand on touche à leur porte-monnaie.

Les gens continuent de fumer même s'ils sont conscients des risques.

ANNEXE 16

Guide d'utilisation des connecteurs logiques

Pour maîtriser les connecteurs logiques lors de la rédaction de vos synthèses de documents ou de vos textes argumentatifs, rien ne sert d'apprendre des listes par cœur. Il vaut mieux repérer les connecteurs logiques lors de vos lectures et analyser leur fonctionnement, répertorier ces connecteurs si vous pensez que vous allez en avoir besoin dans vos propres textes, et vous entraîner à les utiliser.

C'est là l'objectif de ce guide. En effet, vous trouverez dans ce document 10 pages où j'ai classé les connecteurs logiques selon leur signification:

Page 2: Les marqueurs de **progression**

Page 3: Les marqueurs utilisés **pour ajouter une idée**

Page 4: Les marqueurs utilisés **pour illustrer une idée**

Page 5: Les marqueurs utilisés pour exprimer une **cause**

Page 6: Les marqueurs utilisés pour exprimer une **conséquence**

Page 7: Les marqueurs utilisés pour exprimer le **but**

Page 8: Les marqueurs utilisés pour exprimer la **condition**

Page 9: Les marqueurs utilisés pour exprimer la **concession**

Page 10: Les marqueurs utilisés pour exprimer **l'opposition**

Je vous recommande de lire les tableaux et les exemples que j'ai notés. Vous verrez que tous les exemples sont en lien avec les textes que nous avons étudiés lors de la formation.

Après cette phase de lecture, je vous conseille de compléter les tableaux au fur et à mesure de vos lectures, et de rédiger des exemples pour chacun d'entre eux.

Bon travail !

- Les marqueurs de progression (ils sont interchangeables)

Premièrement	→	deuxièmement	→	finalelement
D'abord	→	ensuite	→	enfin
Tout d'abord	→	puis	→	en définitive
.....	→	→
.....	→	→

Exemples:

- **Premièrement**, ce sont les médecins qui seront vaccinés contre la grippe H1N1. Suivront **ensuite** les femmes enceintes. **Puis** on convoquera en dernier le reste de la population.
- **Tout d'abord**, ce sont les médecins qui seront vaccinés contre la grippe H1N1. **Puis** suivront les femmes enceintes. **Finalelement**, on s'occupera du reste de la population.

A toi de répertorier tes exemples :

-
.....
.....
.....
-
.....
.....
.....
-
.....
.....
.....

- **Pour ajouter une idée**

- **Non seulement** → **mais aussi**
- **De plus**
- **En outre**
- **Aussi (pas au début de la phrase)**

.....

.....

.....

.....

Exemples:

- *D'après les spécialistes, les produits bio seraient responsables **non seulement** de la déforestation, **mais aussi** de l'augmentation des gaz à effet de serre.*
- *D'après les scientifiques, les membres des gangs salvadoriens sont la plupart du temps orphelins, abandonnés, ou encore issus de familles décomposées. Certains sociologues pensent **en outre** que beaucoup d'entre eux vivent dans des conditions de grande pauvreté.*
- *D'après les scientifiques, les membres des gangs salvadoriens sont la plupart du temps orphelins, abandonnés, ou encore issus de familles décomposées. Certains sociologues pensent **aussi** que beaucoup d'entre eux vivent dans des conditions de grande pauvreté.*

A toi de répertorier tes exemples :

-
-
-

- **Pour illustrer une idée**

- **Par exemple**
- **C'est le cas de**
- **Comme**
- **Ainsi**

.....

.....

.....

.....

.....

Exemples:

- *Les Français sont prêts à tout pour manger Bio! **Par exemple**, ils acceptent sans problème de payer plus cher afin d'avoir dans leurs assiettes des aliments de meilleure qualité.*
- *Certains pays ne se soucient pas de la question du bien-fondé de la nourriture biologique: **c'est le cas** des Etats-Unis, qui ont opté pour les OGM.*

A toi de répertorier tes exemples :

-
-
-

- **Pour exprimer une cause**

- **Parce que / Puisque / Car**
- **Comme / Etant donné que / Vu que**
- **En effet**

.....

.....

.....

.....

.....

Exemples:

- *Les chercheurs sont contre l'interdiction du voile intégral **parce qu'**ils pensent qu'une telle loi pourrait vexer la communauté musulmane.*
- ***Etant donné** que le vaccin contre la grippe H1N1 est nouveau et que les effets secondaires n'ont pas encore été découverts, de nombreux Français préfèrent refuser de se faire vacciner.*
- *Le sociologue Jean Bauberot et le chercheur Fährad Khosrokhavar sont tous deux opposés à une loi interdisant le port intégral du voile. **En effet** ils pensent qu'une telle loi risquerait de blesser la communauté musulmane.*

A toi de répertorier tes exemples :

-
-
-

- **Pour exprimer une conséquence**

- **Donc**
- **Ainsi**
- **Par conséquent**

.....

.....

.....

.....

.....

Exemples:

- *Ainsi, plutôt qu'une interdiction du voile, les deux chercheurs recommandent de mieux analyser le phénomène.*
- *On ne connaît pas encore les effets du téléphone portable sur le cerveau. L'Académie de médecine conseille **donc** d'être prudent et de limiter l'usage de cet appareil.*
- *Au Salvador, il est dangereux de circuler en bus. **Par conséquent**, il est difficile d'encourager les gens à utiliser les transports publics dans ce pays.*

A toi de répertorier tes exemples :

-
-
-

- **Pour exprimer le but**

- **Pour que (+ subjonctif)**
- **Afin que (+ subjonctif)**
- **De manière à ce que (+ subjonctif)**
- **Pour (+inf)**
- **Afin de (+inf)**
- **En vue de (+inf)**

.....

.....

.....

.....

.....

Exemples:

- ***Pour** protéger la nature, de nombreux Européens ont décidé de manger bio.*
- ***En vue de** réduire la pollution et de rendre le trafic routier plus fluide, de nombreuses villes françaises sont en train de promouvoir le vélo.*
- ***Afin que** les adolescents prennent conscience du danger que court la planète au niveau écologique, nous recommandons aux directeurs de lycées d'organiser des projections du film HOME dans leurs établissements.*

A toi de répertoirer tes exemples :

-
-
-

Pour exprimer la condition

- **Pourvu que (+ subjonctif)**
- **A condition que (+ subjonctif)**
- **Dans la mesure où (+indicatif)**

.....

.....

.....

.....

.....

Exemples:

- *Internet est une mine d'or au niveau éducatif, **pourvu qu'**on oriente les enfants vers les sites intéressants!*
- *On peut permettre aux enfants de surfer sur Internet ou de jouer aux jeux vidéos, à **condition d'**avoir un certain regard sur ce qu'ils font.*

A toi de répertorier tes exemples :

-
-
-

- **Pour exprimer la concession**

- Certes,
- Sans doute,
- Effectivement,

- J'admets que
- Je reconnais que
- Je vous accorde que

.....

.....

.....

.....

Exemples:

- *Effectivement, l'agriculture bio est moins rentable que les autres, et elle pose problème en ce qui concerne les surfaces exploitables. Malgré tout, on ne peut nier qu'elle est beaucoup plus respectueuse de l'environnement que les cultures traditionnelles ou que les OGM!*
- *Certes, le voile intégral pose problème car il marque une séparation forte entre les femmes qui le portent et le reste de la société. Mais son interdiction ne servirait à rien: il faut analyser le problème en profondeur!*

A toi de répertorier tes exemples :

-
-
-

- **Pour exprimer l'opposition**

- **Mais**
- **Or**
- **Pourtant**
- **Cependant**
- **Néanmoins**
- **Toutefois**
- **Par contre**
- **En revanche**

Les marqueurs d'opposition qui s'emploient dans des subordonnées sont:

- **Même si**
- **Alors que**
- **Tandis que**
- **Quant à...**

.....
.....
.....

Exemples:

- *Alors que le premier texte nous présente les évolutions du téléphone portable ces dernières années, le deuxième document se montre plus critique et pointe du doigt les effets cancérigènes que pourrait avoir le portable.*
- *Les citoyens s'obstinent à voyager seuls dans leurs voitures au lieu d'opter pour le bus ou le vélo! Pourtant, ils gagneraient en temps et en argent s'ils choisissaient la deuxième option!*
- *Les Espagnols possèdent la plus grande superficie de cultures bio en Europe. Les Français sont quant à eux à la traîne!*

A toi de répertorier tes exemples :

-
.....
.....
.....
-
.....
.....
.....
-
.....
.....
.....

RESUME ET MOTS CLEFS

MOTS CLEFS :

Français Langue Etrangère – Ecriture – processus rédactionnels – rapport à l’écriture – didactique

RESUME :

Au Salvador, certains enseignants de FLE ont des difficultés pour écrire en français. Leurs lacunes ne viennent pas d’une méconnaissance de la langue, puisqu’ils font très peu d’erreurs de grammaire et de lexique, mais de problèmes de structuration des textes. Afin de les aider à améliorer leurs compétences à l’écrit, j’ai mis en place une formation de cinq mois visant à les préparer aux épreuves écrites du DALF C1. Dans ce mémoire, j’exposerai la démarche didactique que j’ai adoptée ainsi que les outils pédagogiques que j’ai créés dans le cadre de cette formation.

Je présenterai aussi toutes les recherches et les expériences que j’ai mises en place afin de comprendre le rapport de mon groupe d’apprenants à l’écriture, la place de l’écriture dans leur pays, ainsi que leurs habitudes scripturales en Langue Maternelle. Comme nous le verrons dans cette recherche, tous ces facteurs sont fondamentaux puisqu’ils influencent considérablement leur façon d’écrire en français.

KEYWORDS:

French as a foreign language – writing – writing process – relationship to writing – didactic

ABSTRACT:

In El Salvador, some French teachers have difficulties in writing in French. This is not due to a lack in knowledge in language as these teachers make very few mistakes in grammar or vocabulary. These difficulties are to be found at a macrostructural level: the teachers have problems in structuring their texts.

In order to help them to improve their writing abilities, I organised a five months training program aimed at preparing them for DALF C1 written exams.

In this essay, I will expose the didactic strategies I chose to use, as well as pedagogic tools that I created during this procedure.

I will present the research and experiments I did in a first place in order to understand the relationship between my students and the activity of writing, the situation regarding writing within their country, and their habits when writing in their mother tongue.

This essay will explain why all these elements are important in the way they deeply influence their approach to writing in French.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.