

**UNE ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN PRODUCTION ÉCRITE DES
APPRENANTS KENYANS DU FLE AU NIVEAU SECONDAIRE : CAS DU DISTRICT
DE VIHIGA**

**PAR
BULILI CLARA**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE MASTER EN
FRANÇAIS**

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS ET LANGUES ÉTRANGÈRES

UNIVERSITÉ DE MASENO

© 2012

**MASENO UNIVERSITY
S.G. S. LIBRARY**

ABSTRACT

French as a foreign language has been taught in Kenya since the colonial period. When Kenya attained independence in 1963, the government decided to continue the teaching of French. It was integrated in the Secondary school curriculum where it is an elective subject. Listening, speaking, reading and writing skills are to be imparted to the learners by teachers of French in order to attain the objectives of teaching and learning of French as specified in the secondary education syllabus. However, statistics from Kenya National Examinations Council (KNEC), show that results over the years in written French have not been satisfactory. The purpose of the study was to establish whether learners of French in Vihiga District are able to write essays in French using the standard skills. The specific objectives of the study were : to find out if the students of French have the required skills in writing French essays, to determine whether students are able to write narrative and argumentative essays in French and to investigate general competence in writing, pragmatic and communicative as well as linguistic competences exhibited in the students written essays. The study was based on the Writing skills theory developed by Hayes and Flower and later revised by Cuq and Gruca. A survey research design was used. The population for this study was secondary school students studying French. The sample for the study was the 61 form 4 students studying French in the 8 Public Secondary Schools in Vihiga District where French is taught. Form 4 students were chosen because at this level, they have a better understanding of the grammar, sentence structures, vocabulary and tenses. The instrument for this study was 122 essays; each student was to write two different types of essays, narrative and argumentative, on topics selected by the researcher. These essays were evaluated using an evaluation tool adapted from Campus Programme developed by Holtzer to evaluate learners writing skills. This tool also incorporated parameters to evaluate general competence in writing, pragmatic and communicative competence as well as linguistic competences. Data was then analysed using descriptive statistics; both qualitative and quantitative methods were used in the analysis. The research findings revealed that the learners did not have the required skills in writing French essays, they are not able to write narrative and argumentative essays in French and lastly, general competence in writing, pragmatic and communicative as well as linguistic competences were not exhibited in the students written essays. It is hoped that the findings of this study will offer information that will improve teaching and learning of French as a foreign language as well as give guidelines to enhance writing skills.

MASENO UNIVERSITY
S.G. S. LIBRARY

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

1.0 CADRE GÉNÉRAL

Aujourd'hui, le monde dépend de plus en plus de la science et de la technologie. Or, dans l'environnement technologique moderne, l'écriture occupe une place indéniable. En effet, il existe chez nous et autour de nous des livres, des revues, des journaux, des magazines, des bulletins, des feuillets, etc., preuves de l'existence de l'écriture dans notre société et dans la vie quotidienne. Ces documents, de nature diverse, on doit les lire, car, ils apportent l'information, structurent notre pensée et permettent la création d'instruments de travail. C'est dans ce contexte qu'il faut situer la découverte de l'internet.

Dans le contexte social actuel, nombreux sont ceux qui se font mal apprécier tout simplement parce qu'ils ne savent pas écrire ou encore parce qu'ils écrivent mal. À ce propos, Gérard (2002) soutient que l'écriture participe à une définition de la connaissance et s'impose comme instrument et sous-tend de nouveaux rapports sociaux, à l'instar des relations conflictuelles ou d'entraide, entre instruits et analphabètes.

À l'école, institution d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit par excellence, l'importance de celui-ci est indiscutable, même si les méthodes psychopédagogiques récentes, fruits de longues recherches et d'expériences, accordent priorité à l'oral. C'est souvent à l'écrit que l'on juge les apprenants et que l'on décide de leur passage d'une classe à une autre. De plus, tout au long de leurs études, ils rédigent des notes, des comptes rendus, des résumés, des lettres,

passent des examens à l'écrit, etc. C'est pourquoi il importe de les former et de les habituer à communiquer clairement, logiquement et correctement à l'écrit.

1.1 ORIGINE DE L'ÉTUDE

La présente étude tire son origine de nos observations des résultats en français écrit. Les élèves finalistes du niveau secondaire apprenant le FLE réalisent des résultats faibles avec une moyenne de loin inférieure à 50%, taux moyen de réussite fixé par le K.N.E.C. En 2002, la moyenne était de 30,01%. Elle a légèrement augmenté en 2003 (31,04%), pour connaître une chute en 2004 (25,14%) ; en 2005, elle était de 23,27%, 16,89% en 2006, 18,34% en 2007 et 17,42% en 2008. Ces résultats ne concernent que la grammaire, la compréhension écrite et la rédaction (K.N.E.C., 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007).

Au Kenya, l'apprentissage du FLE commence en première année de l'école secondaire. Il est enseigné dans quelques écoles primaires privées, majoritairement dans les grandes villes. À ce niveau, les élèves ne passent pas les examens nationaux du français. Le FLE n'est pas obligatoire à l'école secondaire. L'apprenant, ayant appris l'Anglais et le Kiswahili à l'école primaire, maîtrise déjà l'écrit dans ces langues. Le français est donc pour la plupart des apprenants, la troisième ou la quatrième langue. Puisque, l'enseignement à l'école y est dispensé en anglais, l'élève kenyan apprend le français à l'école et il a très peu de chances de la pratiquer dans la vie quotidienne.

Dans beaucoup d'établissements, il n'y a pas de ressources pédagogiques en français à la disposition des apprenants. La plupart des apprenants inscrites dans les écoles qui offrent le FLE et qui se trouvent loin de Kisumu, ne peuvent pas participer aux activités linguistiques et culturelles organisées par les Centres Culturels Français (CCF) situés dans ces villes.

Ces contraintes nous ont conduite à chercher à établir si les apprenants du FLE dans le district de Vihiga maîtrisent le français écrit et s'ils ont des compétences d'écrit nécessaires à la production des textes narratif et argumentatif.

1.2 PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

L'expérience a montré qu'à l'école secondaire kenyane, l'expression écrite est réduite aux simples exercices d'orthographe, ce qui entraîne des résultats non satisfaisants à l'examen de K.C.S.E quand on leur demande de produire des écrits sous forme de textes descriptifs, narratifs, argumentatifs, injonctifs, etc. Pour Dubois (1978), parler de l'orthographe, c'est parler de la façon correcte d'écrire un mot conformément aux règles du lexique (orthographe d'usage) et de la syntaxe (orthographe d'accord). Ainsi, les exercices proposés par les enseignants de FLE mettent l'accent sur la rédaction correcte des éléments de la phrase, sur les erreurs que les apprenants commettent dans la façon d'orthographier ces éléments de la langue. De la sorte, les écrits scolaires ne prennent pas en compte la dimension pragmatique de la communication. Ils ne permettent pas non plus aux apprenants de mettre en pratique les règles assurant le passage de la phrase au texte. Ils se caractérisent par un enjeu évaluatif interne dont la manifestation la plus commune est la note.

À Vihiga particulièrement, la situation se complique davantage du fait que les écoles offrant le français sont affectées par la carence en ressources pédagogiques en français, notamment des méthodes d'enseignement du français, des livres de lecture (romans, nouvelles, contes, fables, légendes, etc.), des cassettes et CDs, etc.

D'après Cuq et Gruca (2005), ce genre d'écrits décontextualisés sont des écrits qui ne permettent pas de mettre la langue et le langage dans la perspective des pratiques sociales et dans

celle d'un enseignement de type communicatif. Ce dernier (enseignement de type communicatif) n'isole pas la langue et le langage des pratiques sociales qui leur donnent sens. Dans cette perspective, l'écrit n'est pas fonctionnel et ne permet pas au scripteur de se placer dans une situation de communication bien définie. Ces auteurs proposent donc, dès les débuts d'apprentissage, de rédiger des textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante. Ceci peut être effectué au moyen de différents types de textes.

En rédigeant ces différents types de textes, l'apprenant est mis dans une situation de production authentique et il est capable de produire différents écrits en fonction des objectifs définis, en tenant compte du problème précis qui nécessite une mise en texte.

Dès lors, il est impérieux d'établir si les apprenants du FLE dans le district de Vihiga maîtrisent le français écrit et plus précisément, s'ils sont capables de produire des textes de type narratif et argumentatif.

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

La présente étude tente de répondre aux questions suivantes :

1. Est-ce que les apprenants kenyans du FLE ont acquis des compétences en production écrite indispensables à la production des textes en français ?
2. Ces apprenants, sont-ils aptes à produire des écrits sous forme de textes narratifs et/ou argumentatifs ?
3. Quels sont les types de compétences d'écriture dont ils font preuve à travers leurs productions écrites ?

linguistique, nous nous intéressons à l'orthographe des mots et au vocabulaire utilisé pour vérifier s'ils respectent le niveau de langue (le français standard) (Holtzer, 2002).

Notre étude laisse de côté d'autres compétences, à savoir les compétences référentielle, socioculturelle, cognitive, textuelle, etc...dont parle Albert (1998). D'après Chevalier et al. (1992), un bon texte doit se caractériser par la cohérence et la cohésion textuelles; un texte n'est pas une succession de phrases grammaticalement correctes, mises bout à bout. Pour Ducrot (2009), un texte cohérent respecte les règles de progression, de cohérence sémantique et d'isotopie. La notion de cohésion renvoie à la façon dont les phrases ou parties de phrases se combinent, pour assurer un développement propositionnel (Widdowson, 1991). Néanmoins, la cohérence et la cohésion textuelles touchant l'organisation spatiale du texte et la mise en page, ainsi que la compétence textuelle qui correspond à la connaissance des règles d'organisation d'un texte, ne sont pas prises en compte dans la présente étude, parce que ces aspects ne figurent pas parmi nos objectifs et dans la grille d'évaluation que nous avons utilisé pour l'évaluation des productions des apprenants.

Dans le programme national kenyan du FLE, les apprenants sont censés être capables d'écrire différents types de textes : narratif, descriptif, informatif/explicatif, argumentatif, expressif et injonctif. La différence de ces types de textes se rapporte au contenu, à la forme, à leur manière d'agir ou non sur le lecteur ou d'exprimer les intentions de l'émetteur (Chevalier et al., 1992).

Les productions écrites pour cette étude ne sont que des textes de type narratif et argumentatif. Un texte narratif présente une suite d'événements s'enchaînant selon une relation de cause à effet, en mettant en scène les personnages (Puren et al., 1998), tandis que dans un texte

argumentatif, l'auteur vise à convaincre, persuader, faire croire, en développant des arguments structurés (Lescure, 2007).

Nous nous intéressons aux apprenants kenyans seulement, ceux-là qui apprennent ou choisissent le Français comme langue étrangère. Nous nous limitons seulement à 61 élèves, ceux qui étaient en quatrième année en 2009. Nous avons choisi ceux de quatrième année parce qu'à ce niveau, après avoir eu chacun 300 heures d'apprentissage du FLE selon l'horaire établi par le Ministère de l'Education, ils sont censés avoir appris suffisamment le vocabulaire et les structures nécessaires à l'expression générale.

Notre recherche se limite au District de Vihiga, dans la province occidentale du Kenya. Nous n'avons donc pas la prétention de généraliser nos observations à tous les apprenants kenyans du FLE parce que les apprenants hors du District de Vihiga ne peuvent pas nécessairement se trouver dans les mêmes circonstances comme ceux de Vihiga.

1.6 JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

L'un des objectifs de l'enseignement du FLE au niveau secondaire est l'acquisition des quatre compétences linguistiques qui sont l'expression écrite, l'expression orale, la compréhension écrite et la compréhension orale (K.I.E., 2002). La présente étude portant sur l'écrit s'inscrit dans la perspective de la linguistique ou de la grammaire textuelles. Elle pourra contribuer à l'amélioration du niveau de maîtrise du FLE en général et de celui du français écrit en particulier au Kenya. D'après Cuq et Gruca (2005), l'écriture de différents types de textes, non seulement narratif, argumentatif, descriptif, mais aussi prescriptif, explicatif, informatif, etc., permet de développer chez l'apprenant des compétences linguistiques, scripturales et textuelles.

La rédaction de différents types de textes permet également aux apprenants de prendre conscience du statut du texte et des exigences de l'écrit. Elle leur permet d'exercer leur sens de la créativité. Comme nous l'espérons pour les concepteurs des programmes au Ministère de l'Éducation, ce travail sera pour eux un outil de référence dans la conception et la mise en œuvre de ceux-ci afin de repenser ou réfléchir sur l'enseignement et l'apprentissage de l'expression écrite en FLE au Kenya. Du côté de l'enseignant du FLE, une telle étude lui faciliterait la tâche en déterminant si les apprenants ont acquis des compétences d'écrit indispensables à la production des textes en français. Du côté des apprenants, l'étude permettra l'exercice de l'autocorrection et de la révision.

1.7 CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Cette partie est consacrée au modèle du processus d'écriture et à une tentative de définition de ce qu'est d'une part un texte et d'autre part le texte narratif et le texte argumentatif.

1.7.1 MODÈLE DU PROCESSUS D'ÉCRITURE DE J.R. HAYES ET L.S. FLOWER

Rédiger un texte est un processus complexe qui fait intervenir des connaissances liées à la psychologie cognitive et à la linguistique textuelle, comme l'affirment Cuq et Gruca (2005). D'après Houde (2009), la production écrite est une tâche scolaire difficile et complexe parce qu'elle fait appel à plusieurs compétences : linguistique, textuelle, discursive, pragmatique, socio-affective etc... Il existe, à ce propos, plusieurs modèles théoriques décrivant les différents aspects qui interviennent dans cette activité et tentant de cerner son fonctionnement. C'est au modèle du processus d'écriture développé par J. R. Hayes et L.S. Flower et repris par J.P. Cuq et I. Gruca que nous nous intéressons dans la présente étude.

Celui-ci a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire, et de montrer que le « savoir-écrire » s'acquiert par l'expérience et qu'il s'enrichit au cours de nouvelles activités, en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire. Il intègre également, une composante importante, à savoir « la révision » qui conditionne la production écrite et qui est bien le résultat d'une série de corrections.

Ce modèle s'articule autour de composantes suivantes qui interviennent dans le processus de production des textes :

- l'environnement de la tâche ou le contexte de production, qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte à produire et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase ;
- la mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires à la réalisation de la tâche assignée : connaissances sur le thème à traiter, mais aussi connaissances linguistiques et rhétoriques qui, toutes, seront actualisées lors du processus d'écriture ;
- les processus de production, comprenant trois sous-processus importants :
 - a. La planification : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan ; le planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre ;
 - b. La mise en texte ou textualisation, au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et

organisées à transcrire.

- c. La révision ou l'édition, qui permet de revoir le texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistiques, ou encore sur les idées en les modifiant ou en incorporant d'autres, etc.) et de finaliser la rédaction.

Ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter.'

Le modèle du processus d'écriture de J. R. Hayes et L. S. Flower est donc approprié à notre étude parce qu'il est centré sur la production écrite en ce qui concerne les consignes de production, les connaissances sur le thème ainsi que les connaissances linguistiques et le processus de production, qui prend en compte la planification, la mise en texte et la révision.

1.7.2 TEXTE

D'après Adam (1989, 1991, 1997), un texte est considéré comme un produit (écrit ou transcrit) sorti de son contexte (d'énonciation), pour être soumis à l'analyse. Il importe de faire remarquer que nous n'excluons pas les conditions et les intentions dans lesquelles le texte est conçu et produit. Exclure ces conditions et intentions de la production d'un texte reviendrait à ignorer totalement sa dimension pragmatique, qui est une composante essentielle de sa composition et de son interprétation (Bronckart, 1996). La dimension pragmatique et de communication est un des objectifs de notre recherche.

Adam (op.cit), développe 'une théorisation' qui prend en compte l'aspect structurel du texte. Dans ce sens, il le définit comme une structure séquentielle, hiérarchique et complexe, comprenant n séquences (...) de même type ou de types différents, articulées selon différents

modes (alternance, imbrication etc.) et progressant vers une fin. Pour qu'un texte soit digne de son nom, les unités qui le constituent doivent répondre à certains critères, notamment la cohérence, la cohésion et la progression thématique.

Un texte est une suite de propositions (phrases ou énoncés) qui sont caractérisés par la cohérence (qui est un attribut sémantique) et par la cohésion transphrastique (la cohésion étant un attribut syntaxique) (Charolles, 1978, Ogutu, 2009). Un texte peut aussi être défini comme « une acception générale désignant toute séquence langagière orale ou écrite, produite dans une situation de communication donnée » ou bien comme « une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs » (Holtzer, 2002, Vigner, 1979). Un texte n'est acceptable que s'il fournit de manière constante un nouvel apport d'information (Bertocchini et al., 1989).

En guise de conclusion, un texte est un énoncé écrit ou oral, structuré pour avoir la cohérence, la cohésion et la progression thématique à l'intérieur de celui-ci. Les informations dans un texte doivent être livrées au lecteur dans un certain ordre, selon le message à transmettre.

1.7.3 Types de textes

Puren et al. (1998) distinguent six types suivantes de textes: narratif, argumentatif, descriptif, informatif/explicatif, expressif et injonctif. Néanmoins, il est important de noter que la séquence est la base de la typologie des textes. Elle est, pour lui, l'unité minimale en sémantique textuelle (Adam, 1991). Les textes ne relèvent pas dans leur extensivité d'un et un seul type : les textes narratifs ont souvent des passages descriptifs ; les arguments d'un texte argumentatif peuvent être narratif, descriptif ou explicatif ou bien les textes explicatifs comportent souvent de longs

passages descriptifs, etc., et c'est la raison pour laquelle cet auteur propose un classement non pas de textes, mais de ses séquences. Il parle donc de types séquentiels au lieu de types de textes.

Un texte narratif par exemple, est celui à séquence dominante narrative tout comme on appelle description, explication et argumentation, des textes dont la séquence dominante est respectivement descriptive, explicative et argumentative. De tous ces textes, nous nous sommes intéressé au texte narratif et argumentatif. Voici un tableau décrivant les différents types de textes (Puren et al., 1998, pp 123) :

thème

- modifier

descriptif

- donner un aperçu

personnages, lieux

- suggérer, illustrer

l'impression

informatif

- transmettre

explicatif

- expliquer

pour faciliter

expressif

- susciter des

émotions, réactions

proposif

- dire de façon

formulいた

conseils

Tableau 1 : Différents types de textes

1	2	3
types dominants	intention de l'auteur	objectifs de commentaires spécifiques
narratif	- rapporter des faits réels ou imaginaires	- saisir le déroulement de l'action - déterminer les formes de ce déroulement
argumentatif	- soutenir ou réfuter une thèse - modifier les idées du lecteur	- identifier les thèses et les arguments - décrire la stratégie - évaluer la valeur, l'effet et le poids de l'argumentation
descriptif	- donner un cadre aux personnages et à l'action - suggérer, susciter des impressions	- décrire le mouvement de la description - définir le climat créé - exprimer les impressions ressenties à la lecture
informatif/ explicatif	- transmettre des données objectives pour informer et/ou pour faciliter la compréhension	- saisir des informations - décrire leur mode d'exposition - évaluer leur valeur et intérêt - définir les modes d'explication - évaluer la clarté d'explication
expressif	- susciter des impressions, des émotions, des réactions	- décrire les effets produits chez le lecteur - définir et évaluer les moyens utilisés pour produire ces effets
injonctif	- dire de faire /de ne pas faire en formulant des consignes, ordres conseils, suggestions, injonctions	- déterminer le ton - définir la relation auteur/lecteur - évaluer la clarté du message et la pertinence des actions proposées

1.7.3.1 Texte narratif

Nous avons choisi d'analyser les textes narratifs parce que les apprenants sont habitués à les écrire dès le début de leur apprentissage du FLE. D'après Ogutu (2009), le récit est le type textuel le plus simple à comprendre et à produire. Un texte narratif raconte un événement isolé ou une série d'événements réels ou imaginaires formant « une histoire ». Cette narration peut être appelée « récit ». Autrement dit, un texte narratif raconte une suite d'actions ou d'événements, réels ou imaginaires qu'il inscrit dans le temps réel ou imaginaire (Lay, 2001, Cuq et Gruca, 2005).

Bien qu'un texte narratif raconte une histoire, réelle ou inventée, celle-ci obéit à certaines règles. Les événements se suivent selon un ordre établi, souvent chronologique, et des repères de temps donnent des indications importantes pour la compréhension (Ogutu, 2009). Pour ce même auteur, un récit est souvent, mais pas toujours, un texte narratif parce que le récit comprend d'autres genres comme le récit policier, le récit sentimental, le récit de science-fiction, récit de voyage, récit de vie etc.

La suite d'événements qui doivent être logiques, s'enchaînent selon une relation de cause à effet, mettant en scène des personnages qui peuvent être imaginaires. Un texte narratif peut aussi se rapporter à des personnes réelles (Chevalier et al. 1992). Ces questions-clés, proposées par Wlassoff-Delahousse (1997) sont adaptées au texte narratif : « qui ? fait-quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ? ». Pour conclure, l'objectif d'un texte narratif est de raconter des événements réels ou imaginaires de façon intéressante, logique, et vivante. Quelqu'un peut raconter une journée marquante, un écrivain peut rapporter une légende, un historien peut faire le récit d'événements etc.

Avant d'écrire un texte narratif, il faut viser le « scénario » : l'action ou thème de l'histoire, les personnages, lieu et moment et en établir le « schéma narratif » ou « plan » qui détermine les principales étapes de l'action. Ces aspects sont décrits comme suit :

a) L'action

C'est l'ensemble des événements du récit. Celui-ci peut être pauvre en événements ou bien l'action peut être compliquée engageant plusieurs personnes.

Il faut décider dans quel ordre seront présentées les actions, leur importance relative et finalement ce que sera la signification proprement dite, de la narration.

b) Personnages

Ce sont les êtres imaginaires qui interviennent dans le récit, mais le récit peut se rapporter à des personnes réelles. Ces derniers cherchent à atteindre certains objectifs ou enjeux de l'action. Ils peuvent être aidés ou gênés dans leurs actions par d'autres personnages, amis ou ennemis, par les circonstances favorables ou défavorables et par certaines « forces agissantes ». Ce sont des éléments non humains qui ne dépendent pas de la volonté des personnages, mais ils viennent influencer le cours des événements (par exemple la tradition).

c) Situation dans le temps et dans l'espace

Tout récit doit être situé dans le temps et dans l'espace. Le temps est une époque donnée, c'est-à-dire située dans un certain contexte historique. Parfois, l'époque n'est pas clairement définie. L'espace s'agit d'un lieu déterminé, qui n'est pas toujours précis géographiquement, mais constitue au moins un « cadre » par exemple, petit village, ville, scolaire, etc.

d) Les temps verbaux

Les temps dominants pour un texte narratif sont le passé composé ou le passé simple, l'imparfait ou présent de la narration (Chevalier et al., 1992). Le passé composé donne au texte un ton plus familier et on l'utilise souvent dans un récit à la 1^{ère} personne. Le passé simple et le présent de la narration restituent mieux la vie, tandis que l'imparfait doit être utilisé pour les actions qui durent ou se répètent et pour les descriptions. Pour notre étude, nous n'avons pas considéré le passé simple parce que ce temps verbal n'est pas enseigné au niveau secondaire.

Dans un texte narratif, on peut concevoir un « schéma narratif » ou « plan » en cinq étapes :

1) La situation initiale

C'est la « situation de départ ». Les personnages/actants sont perçus dans leurs occupations, leurs états habituels et dans leurs rapports ordinaires avec les autres. Ils évoluent dans leurs lieux familiers et la situation est normale et calme.

2) La perturbation

L'équilibre présenté dans la situation de départ est perturbé ; l'action trouve son origine dans cette perturbation.

3) Amplification de la perturbation

C'est le début du « développement », quand l'action se met en marche. Il est divisé en plusieurs épisodes /séquences distinctes. À la fin du développement, l'action est toujours bloquée et le conflit persiste. La question, c'est comment sortir de cette situation de conflit..

4) Le dénouement

Le problème arrive à une résolution, heureuse ou non, prévisible ou non du problème.

5) la situation finale

C'est la conclusion, le moment où l'auteur fait éventuellement le bilan ou tire une leçon morale de l'histoire. La situation finale est également stable mais différente de la première.

Pour aider le lecteur à suivre les étapes dans un texte narratif, il faut avoir les rapports logiques entre les phrases. Ceux-ci peuvent être mis en valeur par des prépositions, conjonctions et adverbes. Il faut situer le déroulement des événements dans un temps (leur date ou moment où ils arrivent, ou leur durée), pour les rendre plus compréhensible. Afin de montrer dans quel ordre ces événements se situent, on utilise les adverbes comme, « d'abord », « ensuite », « enfin », etc. (Lay, 2001).

Conclusion.

Le récit ou texte narratif doit être clair de sorte que les différents moments de l'action apparaissent bien. Chaque nouvelle séquence dans l'action doit correspondre à un changement de paragraphe; elle peut être signalée par une formule de transition ou un mot de liaison. Le récit doit être le plus proche possible de la réalité.

Exemple d'un texte narratif

À neuf heures j'étais chez moi, à Puget. J'avais mis le taxi au garage à huit heures et je regardais la télévision comme tous les soirs. Tout à coup, le téléphone a sonné. Trois jeunes gens voulaient remonter à Fréjus. J'ai sorti la voiture et je suis allé les chercher à la gare. Il faisait beau, mais un peu frais. À quelques kilomètres de Fréjus, un des passagers m'a demandé si j'avais entendu quelque chose. Je n'avais pas le temps de répondre. Un mur d'eau a foncé sur nous dans un vacarme terrible. Il y avait des cailloux énormes et des arbres au milieu de la route. À quelques mètres de moi, des maisons disparaissaient sous l'eau. J'ai aperçu dans l'eau toutes sortes d'objets : des tables, des lits, des portes, des autos... Parfois, j'ai entendu des cris affreux qui venaient de partout dans la nuit. Alors, je suis retourné à Puget, j'ai sauté et je me suis mis à crier que le barrage a craqué.

Récit d'un chauffeur de taxi

Harcourt (1972). p 159.

Commentaires

Dans ce texte, un chauffeur de taxi raconte ce qu'il a témoigné au moment de la rupture d'un barrage. Les cinq étapes de schéma narratif dans un texte narratif se trouvent dans ce texte et sont cités ci-après :

- la situation initiale : c'est calme et normal « il fait beau mais un peu frais ».
- une perturbation de l'équilibre : le moment où l'un des passagers demande au chauffeur s'il a entendu quelque chose.

- le développement : le narrateur raconte ce qui s'est passé - le mûr d'eau qui a foncé sur eux, des cailloux énormes et des arbres au milieu de la route, des maisons qui disparaissaient sous l'eau, des cris qui venaient de partout...

- le dénouement qui est marqué par le retour du chauffeur chez lui.

- la situation finale quand le chauffeur s'est mis à crier que le barrage a craqué.

La chronologie des événements est évidente ; l'auteur a employé les connecteurs logiques tels que tout à coup, parfois, alors, etc... Les temps verbaux, c'est-à-dire le passé composé, l'imparfait et le plus que parfait sont utilisés dans ce récit comme illustré ci-dessous :

Exemples

Plus que parfait - j'avais mis le taxi en garage.

Imparfait - je regardais la télévision

- des maisons disparaissaient

Le passé composé- le téléphone a sonné

- je n'ai pas eu le temps de répondre

Ce texte conforme aux caractéristiques d'un texte narratif parce qu'il contient les cinq étapes de schéma narratif (la situation initiale, une perturbation de l'équilibre, amplification de la perturbation, le dénouement et la situation finale). La narration suit un ordre logique et la chronologie des événements est évidente. Dans ce texte, l'auteur a employé les temps verbaux pour un texte narratif qui sont le passé composé, l'imparfait et le plus que parfait.

1.7.3.2 Texte argumentatif

Le choix du texte argumentatif est basé sur le fait que l'argumentation occupe une place très importante dans la vie quotidienne et à l'école, où nous sommes appelés à justifier nos conduites, à persuader, à soutenir nos opinions, à exprimer un jugement, à peser des arguments différents, à persuader, etc. D'après Vigner (1979), l'argumentation relève de l'expérience quotidienne. L'argumentation est présente partout : dans le discours politique, économique, juridique, idéologique, dans les sciences humaines et dans les sciences exactes, dans la presse etc. Nous argumentons dans la vie de chaque jour quand nous essayons de faire triompher notre point de vue.

Selon Vigner (op. cit), argumenter, c'est communiquer. La situation de communication implique la présence d'un émetteur, d'un récepteur, d'un message et d'une dynamique propre : raisonner, proposer une opinion à d'autres en leur donnant de bonnes raisons d'y adhérer. Pour Lescure et al. (2007), argumenter, c'est le fait d'apporter des preuves à l'appui d'un jugement ou d'une conclusion que l'on veut faire partager à celui qui vous lit. Argumenter c'est donc exposer et défendre une thèse en vue de convaincre le destinataire. Pour convaincre le lecteur, le simple énoncé de la thèse ne suffit pas. L'auteur doit utiliser des arguments et des exemples pour soutenir sa thèse (Lay, 2001).

Il est utile de définir « thèse » et « argument ».

- Thèse : une affirmation à démontrer à l'aide d'arguments.
- Argument : une idée ou un raisonnement que l'on va inscrire à l'appui de sa thèse.

Exemples

Thèse : Une vitesse de 50km/h est recommandée en centre ville.

Arguments possibles : En roulant à 50km/h, on réduira le nombre d'accidents.

- D'autres pays ont déjà appliqué cette mesure.

La défense de la thèse se fait à partir des arguments. Peyrouet (1991) en distingue plusieurs types :

- Argument d'autorité où on se réfère à une autorité scientifique, politique, morale, etc.
- Analogie où on compare deux faits ou deux situations pour en tirer une valeur explicative.
- Les rapports de cause à effet : tel phénomène entraîne tel autre phénomène.
- Les avantages ou les inconvénients. Dans ce cas, on recherche des effets sur différents plans.
- Utilisations de données scientifiques, historiques et numériques. En principe, ce type d'argument est irréfutable.
- Par analyse et élimination des autres solutions. Ce type d'argument est valable pour une argumentation longue ou la réponse à de prévisibles objections.
- Par généralisation ou à partir d'un ou deux exemples, on généralise.
- L'alternative. On donne les alternatives par exemple, c'est A ou B.
- Appel aux valeurs supérieures où l'argument se base sur l'importance du point de vue choisi.
- Prise à témoin où on recherche l'accord du destinataire.
- Argument des « paliers ». Dans ce type d'argument, les efforts, les sacrifices font parvenir à un « palier », avec les premiers résultats positifs et ainsi des suites jusqu'au résultat final.

- L'accord paroles/actes. Cet argument est utilisé pour rendre sympathique ou pour marquer la loyauté.

Un ensemble organisé d'arguments forme une « argumentation ». Pour être convaincante, l'argumentation doit être cohérente : les arguments ne devront pas présenter des contradictions entre eux, et ils sont classés par ordre d'importance, par thème, etc., selon une progression, un raisonnement logique. Pour être facilement compréhensible, l'argument doit à son tour être illustré par un seul exemple bien choisi, deux au maximum, qui vient le conforter, illustrer, aider à le comprendre, en donnant une explication concrète.

Allant dans le même sens, Pages et Rince (1995) affirment que les exemples sont constitués par des faits concrets, des données réelles, des anecdotes et qu'ils illustrent un argument en prouvant sa validité. Les exemples permettent d'illustrer, de concrétiser et de préciser un argument. Pour Eterstein et al. (1990), chaque exemple doit être développé pour montrer en quoi il éclaire la question traitée. Un exemple peut se présenter comme un mot simple, une énumération, une phrase complète, par l'utilisation de la ponctuation, c'est-à-dire les deux points ou bien les formules introductrices appropriées comme : « par exemple », « c'est ainsi que », « en effet », « de même » (pour relier un second exemple au premier) etc.

Exemples

Thèse : La religion a causé de terribles ravages.

Argument : Elle a créé et elle perpétue la plus violente antipathie entre les nations.

Exemple : Les musulmans exterminent les chrétiens et les chrétiens sont intolérants des
Musulmans.

L'affirmation peut aussi être accompagnée d'une citation bien choisie, d'un auteur célèbre ou faisant autorité. La citation doit avoir un rapport direct avec le sujet et elle doit aussi faire partie

de la culture personnelle de l'auteur. La citation est annoncée par les guillemets après deux points ou elle peut être introduite par diverses formules, illustrées ci-dessous :

- Comme le dit X dans son roman Y : (citation)
- C'est le point de vue de Z dans son Essai sur... (citation) ; (citation), écrit X.

D'après Cuq et Gruca (2005), un texte argumentatif défend une prise de position en s'opposant de manière implicite ou explicite à ceux qui pensent le contraire. Il soutient ou réfute une thèse et modifie les idées du lecteur. Ce type de texte suit un plan strict et utilise des termes permettant au lecteur de se repérer. Un texte argumentatif n'a donc pas pour objectif d'informer ou d'exposer; il cherche plutôt à convaincre, à prouver qu'une opinion est meilleure qu'une autre. Il s'agit de persuader quelqu'un, à l'aide d'exemples et d'arguments en vue de l'amener à changer son opinion (Chevalier et al. 1992, Puren et al., 1998).

Pages et Rince (1995) vont dans le même sens que Chevalier et d'autres, en déclarant qu'un texte argumentatif a pour objectif de convaincre le lecteur. Il vise donc un effet précis sur celui ou ceux auxquels il s'adresse. Il importe de savoir que le producteur d'un texte argumentatif cherche à persuader, à faire croire, à emporter la conviction ou bien à aboutir à une conclusion.

Rédiger un texte argumentatif

Hidden (2009) propose trois étapes dans la rédaction d'un texte argumentatif :

- élaboration d'un plan,
- introduction du thème,
- enchaînement des idées.

Élaborer un plan

Pour cet auteur, l'élaboration d'un plan de texte nécessite de nombreuses opérations : récupération dans la mémoire à long terme, connaissance du thème, du destinataire, planification, organisation, mise en texte et révision. Il est important de les dissocier afin de mieux les réaliser. Après avoir recherché et ordonné au préalable les idées à développer, le scripteur peut mieux se concentrer sur la mise en texte, c'est-à-dire le choix du lexique et l'organisation syntaxique, sans craindre d'omettre les arguments importants.

Structure du texte argumentatif

L'introduction du thème dans un texte argumentatif est très importante et cette introduction varie en fonction du genre de texte argumenté : une lettre, une dissertation ou un essai. Un texte argumenté « à la française » différencie l'énoncé de la thèse, permettant en effet de ménager un certain « suspense » et donc de donner au lecteur l'envie de continuer à lire. Selon Lay (2001) un texte argumentatif a essentiellement trois parties ; l'introduction qui a le but d'exposer la question à traiter, le développement dans lequel on expose les idées et arguments dans l'ordre défini par le plan. À l'intérieur des parties du développement, chaque idée ou argument et l'exemple fait l'objet d'un paragraphe distinct.

La troisième partie ou la conclusion exprime le jugement précis que l'auteur de l'argumentation s'est fixé sur la question examinée. Une conclusion de qualité laisse le lecteur convaincu de la solidité de l'argumentation.

Les connecteurs logiques

Pour avoir un texte argumentatif et non pas une simple juxtaposition des phrases, il faut employer les connecteurs argumentatifs. D'après Puren et al. (1998), les connecteurs servent à exprimer les relations temporelles ou logiques entre les différentes parties d'un texte et il peut

s'agir d'adverbes ou de conjonctions. Ces auteurs distinguent les connecteurs temporels qui servent à l'énumération ou aident à établir la chronologie dans un texte et les connecteurs logiques qui marquent les différentes étapes d'un raisonnement.

Hidden (2009) affirme que les connecteurs argumentatifs occupent une place importante dans un texte argumenté puisque, en plus de relier les idées entre elles, ils les orientent argumentativement. Ces connecteurs sont des marqueurs de cause (car, en effet, ainsi, etc.), de conséquence (donc, aussi, etc.), de concession (malgré, bien que, sans doute, mais, toutefois, néanmoins, etc.) et de condition (à moins que, à condition que, etc.,).

Les temps verbaux

Pour Chevalier et al. (1992), l'apprenant doit intégrer l'indication temporelle dans sa production écrite. Dans un texte argumentatif, les temps verbaux dominants sont le présent, le futur et le passé composé. Le ton d'un texte argumentatif doit rester impersonnel et doit être le plus objectif possible pour gagner l'adhésion du lecteur (Lay, 2001).

Exemple d'un texte argumentatif

Le téléphone portable est-il dangereux pour la santé ?

Maux de tête, troubles auditifs, picotements de la peau, clignements oculaires, pertes de mémoire, troubles de la concentration, bourdonnements d'oreilles... Les études contradictoires se multiplient pour démontrer les dangers des téléphones portables.

Parmi les risques liés à l'utilisation de la technologie des ondes radio, deux sembleraient avoir une incidence directe sur notre cerveau. Les effets thermiques sont les plus palpables. En effet, l'utilisation continue d'un mobile pendant 20 minutes fait augmenter la température des tissus en contact de 1⁰ Celsius. C'est alors que le cortex, la partie la plus sensible du cerveau se

trouvant à proximité de l'oreille, absorbe cette fluctuation thermique. Second danger : l'émission par l'antenne d'onde ultracourte de très hautes fréquences émises au niveau de l'antenne qui sont absorbées pour moitié par la tête de l'utilisateur.

D'après de nombreux spécialistes, il est possible, à terme, que l'ADN cellulaire soit lésé, ce qui provoquerait des tumeurs cancéreuses. Les kits mains libres (systèmes de plus en plus répandu d'oreillette permettant de téléphoner tout en conduisant) mis récemment sur le marché font l'objet d'études aux conclusions contradictoires : augmentation de 30% des radiations absorbées par le cerveau selon une enquête britannique, réduction jusqu'à vingt fois des ondes électromagnétiques transmises vers le cerveau d'après une récente étude israélienne. Suivant l'étude menée par Which, le magazine de l'Association britannique des consommateurs affirme que les kits mains libres pourraient augmenter la transmission des ondes au cerveau. En effet, les chercheurs ont établi que le fil qui va du téléphone à l'oreille agirait comme une antenne véhiculant trois fois plus de radiations au cerveau de l'utilisateur qu'un portable utilisé classiquement.

Au contraire, répond l'étude menée par les israéliens : l'éloignement de l'oreille dû au fil du kit mains libres réduirait jusqu'à 20 fois le niveau des ondes électromagnétiques transmises vers le cerveau. Le débat reste donc entier. Comme l'écrit l'Académie de médecine, « S'il reste de nombreuses incertitudes sur les effets biologiques possibles des radiations électromagnétiques utilisées dans la téléphonie portable, il importe de bien distinguer l'incertitude du risque ». L'abus du téléphone mobile semble donc à proscrire en attendant des enquêtes plus concordantes sur le sujet.

Lescure (2007) p. 126

Commentaires

L'intention de l'auteur de ce texte argumentatif est de montrer qu'il y a d'incertitude sur les effets biologiques possibles des radiations électromagnétiques utilisées dans le téléphone portable. Avec les arguments ci-après, l'auteur démontre les dangers des téléphones portables :

- a) Les risques liés à l'utilisation des ondes radio.
 - Les effets thermiques
 - La possibilité de provoquer des tumeurs cancéreuses.
- b) Les kit mains libres contribuent à l'augmentation de 30% des radiations absorbées par le cerveau (enquête britannique).

Arguments contradictoires

- a) Le fil qui va du téléphone à l'oreille véhicule trois fois plus de radiations au cerveau de l'utilisateur qu'un portable.
- b) L'éloignement de l'oreille dû au fil du kit mains libres réduirait jusqu'à 20 fois le niveau des ondes électromagnétiques transmises vers le cerveau (étude menée par les Israéliens).

Le texte est structuré en paragraphes : les deux premiers paragraphes démontrent les dangers du téléphone portable, le troisième et quatrième démontrent les études contradictoires et le dernière est la conclusion, qui discute l'incertitude de la thèse discutée. Les temps verbaux employés sont le présent et le conditionnel.

Exemples

Le présent

1. Les études contradictoires se multiplient pour démontrer les dangers des téléphones portables.
2. Au contraire, répond l'étude menée par les israéliens

Le conditionnel

- 1....affirme que les kits mains libres pourraient augmenter la...
2. L'éloignement de l'oreille dû au fil du kit mains libres réduirait jusqu'à 20 fois...

Les connecteurs argumentatifs utilisés dans ce texte sont par exemple « en effet », « au contraire ».

Ce texte est conforme aux caractéristiques d'un texte argumentatif parce que ce texte contient une thèse, des arguments et des exemples. Les temps verbaux pour un texte argumentatif, le présent et le conditionnel sont employés dans ce texte. L'auteur a employé aussi les connecteurs argumentatifs.

CHAPITRE 2

ÉTUDES ANTÉRIEURES

Des études portant sur l'analyse des productions écrites des apprenants ont déjà été effectuées par d'autres chercheurs, ailleurs et au Kenya.

Houda (2009) a fait une étude portant sur l'effet positif de transfert de certaines habiletés rédactionnelles de la L1 à L2 (L1- l'arabe, L2- le français) sur les apprenants algériens. Dans cette recherche, deux catégories d'élèves, c'est-à-dire ceux qui ont suivi l'enseignement et ceux qui ne l'ont pas suivi, ont écrit des rédactions. Cette étude a révélé que l'absence des stratégies est un des facteurs qui explique la difficulté des élèves à leurs productions écrites. Il y a donc une nécessité d'une méthode qui puisse aider les enseignants de français dans l'enseignement de l'écrit dans le secondaire. Cette étude est différente de la nôtre en ce qui concerne les objectifs mais ses résultats pourraient être utiles pour la présente étude parce que les apprenants doivent être bien formés pour qu'ils soient capables d'écrire des textes narratif et argumentatif ainsi que d'autres types de textes.

Litoufi (2008) dans sa thèse « Enseignement- apprentissage de l'écriture dans le secondaire en Algérie : Quelle didactique ? », avait pour objectif d'étudier la place accordée à l'écriture dans les différents programmes de secondaire. Cette étude relève de la didactique de la langue française en général et de la didactique de l'écriture, en particulier dans le cycle secondaire (lycée) en Algérie. Le chercheur a voulu, à travers des observations des activités d'écriture-réécriture en groupes, voir comment les élèves du lycée apprennent à écrire, en même temps, en arabe, (langue de scolarisation)L1, en français L2 et en anglais L3, ce qu'ils font en développant donc des stratégies d'écriture pluri-langue. Ces stratégies se manifestent dans l'interaction au moment de l'écriture collaborative et au niveau des processus rédactionnels. Le chercheur s'est

basé aussi sur des vidéos portant sur des activités d'écriture- réécriture en classe. Cette recherche recommande une étude de la place de l'enseignement-apprentissage de l'écriture afin de voir comment est conçu l'apprentissage de l'écrit. Elle pourrait donner des informations en ce qui concerne la conception du programme de l'apprentissage de l'écrit. Comme nous le constatons, les apprenants de notre recherche ont eux aussi déjà appris d'autres langues, l'anglais et le kiswahili, avant d'apprendre le français.

Hidden (2009) a fait une étude sur la variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite. Elle a mené une enquête auprès d'apprenants adultes ayant participé à des cours d'expression écrite en français, portant soit sur la rédaction de textes argumentatifs, soit sur de textes narratifs. Le chercheur a fait une analyse longitudinale des textes des apprenants. L'étude a abouti aux constats suivants : la variabilité culturelle peut représenter un obstacle à la maîtrise de certains genres écrits ; pour rédiger un texte en langue étrangère, il faut connaître les caractéristiques du genre à produire : thèmes à aborder, plan de texte, cohésion textuelle, etc...). et que l'écrit argumenté en français se distingue de celui des autres cultures par les traits suivants : l'importance du plan et de la structuration du texte ainsi que la nécessité des liens cohésifs : connecteurs et reprises anaphoriques.

Cette étude a révélé la nécessité de développer une véritable compétence discursive à l'écrit chez les adultes allophones apprenant le français. L'étude est liée à la nôtre car les apprenants sont non francophones comme ceux de notre cas. Les résultats de cette recherche peuvent être utiles pour le présente étude.

Dans son article « L'évaluation de quelques procédés de textualisation chez des élèves guinéens en fin de cycle primaire» Holtzer (2002), a analysé uniquement 681 productions écrites des élèves de 6ème année primaire en Guinée Conakry. Ils venaient respectivement de la

Moyenne Guinée, de la Haute Guinée et de la Guinée Forestière. Depuis la réforme de 1984, la langue française y est médium et matière d'enseignement, de l'école primaire à l'université. D'après les programmes officiels du cycle primaire (édition 1994), « la maîtrise de la langue française commande le succès à l'école élémentaire. Elle est (...) un préalable à tous les apprentissages (...). Pour tous les enfants guinéens, quelle que soit leur origine, le français dans toute sa richesse s'apprend à l'école ». Cette évaluation avait le but d'apprécier le niveau de compétence en français de ces élèves à la fin du cycle primaire, c'est-à-dire d'établir un bilan terminal en relation avec les objectifs fixés dans les programmes officiels. La tâche a consisté à demander aux apprenants de rédiger un texte sur le sujet : « Racontez une fête ou une cérémonie à laquelle vous avez participé (Mariage, danse folklorique, etc.) ».

Les productions écrites ont été analysées à l'aide d'une grille d'évaluation permettant d'apprécier la compétence générale d'écriture, les compétences pragmatique et de communication (compréhension du message, les temps utilisés – imparfait/passé composé, utilisation des indicateurs temporels, etc.), ainsi que la compétence linguistique d'ordre lexical, morphologique et syntaxique.

L'étude a abouti aux constats suivants :

- les apprenants n'ont pas maîtrisé les procédures de textualisation,
- ils avaient une difficulté à établir un rapport de co-référence entre pronom anaphorique et unité source dans les textes écrits.

Faire le bilan des compétences langagières des élèves guinéens à la fin du cycle primaire, et particulièrement la maîtrise des procédures de textualisation, a révélé le problème des modalités d'enseignement/apprentissage de ces compétences et donc la nécessité de réfléchir sur la formation des maîtres.

Chraloeng (2001) dans son étude « De la phrase au texte : analyse des corrections et des stratégies d'intervention de professeurs cambodgiens de FLE sur des productions écrites d'étudiants universitaires », a visé à vérifier jusqu'à quel point des enseignants de FLE se limitent à une approche normative des textes tributaires de la pédagogie traditionnelle ou s'ils tiennent compte des apports récents de la linguistique textuelle dans leurs interventions sur les rédactions françaises de leur étudiants. Dans cette recherche, 20 textes argumentatifs des apprenants ont été évalués et le chercheur a abouti aux constats suivants :

- les textes avaient des erreurs d'ordre microstructurel portant sur le lexique, la morpho-syntaxe et les opérations d'enchaînements des séquences ou des phrases ;
- les textes avaient des erreurs d'ordre macrostructurel liées à la planification du texte, à la liaison des parties ou des paragraphes, à la reprise et à la progression des informations.

Le chercheur a recommandé des propositions didactiques pour l'enseignement du FLE à la clientèle concerné par cette étude. Cette recommandation peut être adaptée à notre programme du FLE pour améliorer l'enseignement de l'écrit aux apprenants.

Dans sa thèse de doctorat « Analyse d'erreurs en FLE : Étude sur les erreurs syntaxiques sur les productions écrites des adultes telougous », Vangala (1982) montre que l'étude des erreurs fournit des informations utiles sur les processus d'apprentissage et par conséquent apporte de nouvelles solutions à des problèmes d'enseignement/apprentissage. Elle permet d'apprécier le niveau d'acquisition mais aussi les pratiques pédagogiques : méthodes employées, méthodologie d'enseignement, instruments d'évaluation, etc. On peut se servir d'une étude des erreurs pour réviser et adapter l'enseignement et pour élaborer d'autres cours ou méthodes d'enseignement.

Ogutu (2009) a effectué une étude « espace géoculturel écriture, texture et l'enseignement du français écrit en contexte kenyan ». L'objectif de cette étude étaient de démontrer que : les apprenants possèdent des compétences socio-discursives qui ne sont pas mises en valeur. L'enseignement du français écrit, ne tenant pas compte du contexte culturel kenyan, doit évoluer pour mieux favoriser l'apprentissage de la grammaire française et que le contexte kenyan dispose des ressources aptes à un enseignement localement adapté du français écrit. Il a fait une analyse d'un mini-corpus de quatre (4) récits produits par deux lycéens apprenant le FLE au Kenya. Deux des quatre récits étaient en français et deux en swahili, langue officielle du Kenya.

Ogutu a trouvé que :

- les apprenants savent écrire des récits cohérents et savent assurer la référence textuelle, mais ils ont des difficultés au niveau de la syntaxe, de la morphologie et du lexique du français. Ces difficultés sont minimales en swahili, une langue qu'ils maîtrisent bien mieux depuis leur enfance.
- Les apprenants écrivent mieux le swahili que le français parce que le swahili fait partie de leur identité culturelle. Si l'apport culturel et linguistique du récit était intégré dans l'enseignement écrit, les apprenants pourraient mieux écrire en français.
- Il faut réfléchir sur la didactique de l'écrit chez les formateurs et les concepteurs de manuels au Kenya parce que, malgré l'évolution des approches didactiques en matière de l'enseignement de la grammaire, celui-ci reste exactement au Kenya, tel qu'il était dans les années 1970 et 1980 pour le français.

Cette étude a un rapport avec la nôtre en ce qui concerne le texte à évaluer – narratif et les apprenants qui sont eux aussi du niveau secondaire mais l'étude est différente du point de vue des objectifs. Néanmoins, les résultats pourraient être utiles pour la présente étude.

Abaya (2006) a évalué les productions écrites en anglais des élèves de l'école primaire du district Nyamira au Kenya. Cette étude avait des objectifs suivants : analyser et catégoriser des erreurs lexicales dans les productions écrites des élèves, établir comment les enseignants communiquent aux élèves, le statut de leurs productions écrites, les perceptions des enseignants face aux compétences écrites de leurs élèves et les causes des erreurs dans les productions écrites des élèves.

Les résultats de cette étude révèle que l'influence de la première langue de ces élèves, la généralisation et l'ignorance des règles grammaticales ont contribué aux erreurs lexicales dans leurs textes. L'étude a révélé aussi que les enseignants n'avaient pas les techniques de repérer les difficultés des apprenants et de proposer les remèdes appropriés . Cette étude est différente de la nôtre en ce qui concerne la langue considérée (l'anglais), les objectifs et le fait qu'elle est limitée aux élèves d'une école primaire.

Ogutu (2006) a réalisé une enquête sur l'apprentissage de la textualisation en FLE par les lycéens kenyans. L'étude a pris en compte les mécanismes de la textualisation ou les procédés de cohésion, particulièrement la cohésion nominale dans les écrits des apprenants du niveau secondaire. Son corpus était composé de soixante (60) copies d'apprenants en début de troisième année de FLE, venant de deux lycées situés à Nairobi (Pangani Girls High School et Alliance High School). Son investigation devait donner des réponses aux questions suivantes :

- quelles sont les expériences de l'élève kenyan dans l'apprentissage du français écrit ?
- quelles contraintes connaît-il au niveau de l'organisation textuelle ?
- quel est l'apport des autres codes écrits et/ou parlés par l'apprenant sur sa production écrite ?

L'étude s'est intéressé à l'évaluation de la façon dont les apprenants comprennent les régularités fonctionnelles qui relèvent de la cohésion nominale, élément de la cohésion textuelle.

La tâche a consisté à demander aux sujets de « raconter une histoire en commençant par les mots : je me suis dépêché(e) vers la porte, quand je l'ai ouverte ... » (minimum : 150 mots). Les productions écrites ont fait l'objet d'analyse à l'aide d'une grille d'évaluation permettant d'apprécier la compétence pragmatique et de communication, la capacité à produire un texte narratif scolaire, ainsi que la maîtrise des anaphores.

L'étude a abouti aux constats suivants :

- l'apprenant moyen est capable de rédiger un texte narratif ;
- il sait mettre en place l'agencement thématique nécessaire au récit ;
- les anaphores nominales et pronominales sont relativement bien maîtrisées ;
- il y a une maîtrise insuffisante des mécanismes textuels ;
- il y a l'influence « négative » de l'anglais sur le français écrit car des mots anglais ont été trouvés dans plusieurs textes.

Cette étude a un rapport avec la nôtre en ce qui concerne le texte à évaluer - narratif et les apprenants qui sont eux aussi du niveau secondaire mais l'étude est différente du point de vue des objectifs et le fait que nous allons évaluer non seulement des textes narratifs mais aussi des textes argumentatifs. Elle est limitée à deux lycées de Nairobi - Pangani Girls High School et Alliance High School, et ne peut donc pas permettre une généralisation des conclusions sur l'ensemble des élèves kenyans du secondaire apprenant le FLE. Néanmoins, les résultats pourraient être utiles pour la présente étude.

Ngetich (2004), dans le cadre de son mémoire de DEA, a étudié exclusivement l'occurrence et le fonctionnement des anaphores. Pour tenter de rendre compte du rôle que jouent les anaphores dans la cohérence textuelle, il a analysé les productions écrites des étudiants kenyans de l'université Moi au Kenya, en français langue étrangère.

Ces étudiants étaient de troisième et quatrième années. Ils avaient étudié le français pendant quatre années à l'école secondaire avant de commencer leurs études à l'université.

Ils devaient rédiger deux textes chacun portant sur les sujets suivants :

- a) « Racontez à l'écrit comment, où et avec qui vous avez appris toutes les langues que vous pratiquez. Donnez votre impression sur les contacts que vous avez eus avec ces langues. »
- b) « Faut-il promouvoir l'enseignement du français au Kenya ? Justifiez votre réponse avec des arguments »

L'analyse a été organisée autour d'une étude de deux types principaux d'anaphores : les anaphores pronominales et les anaphores nominales. Chaque catégorie a été analysée en trois volets : analyse générale où le chercheur a adopté une approche quantitative sur les anaphores examinées ; l'étude des anaphores utilisées et le dégagement au niveau phrastique de leur fonctionnement propre dans chaque corpus et finalement, l'analyse globale où le chercheur a examiné les difficultés liées à la question de la cohérence par référentiation, ce qu'il a fait par une étude des liens anaphoriques et des chaînes référentielles.

Cette étude peut être résumée ainsi :

- beaucoup d'étudiants avaient des difficultés au niveau de l'orthographe ;
- les apprenants n'ont pas manipulé la syntaxe du français ;

- es apprenants ont montré des insuffisances et imprécisions dans l'utilisation de la répétition et de l'anaphore à employer pour reprendre des éléments cités antérieurement dans les textes ;
- certains des étudiants ont utilisé activement et avec beaucoup de réussite les anaphores pour construire la cohérence textuelle.

Pour répondre au deuxième sujet, les étudiants ont rédigé un texte argumentatif. Dans notre étude, les apprenants ont eux aussi rédigé un texte argumentatif. Etant donné que cette étude est limitée aux étudiants de l'université Moi, les résultats qui en découlent ne peuvent donc pas être étendus au niveau des apprenants du FLE de l'école secondaire.

En guise de synthèse, notre étude se rapproche de celle de G. Holtzer en rapport avec l'évaluation de trois types de compétences qui entrent en jeu dans les productions écrites, à savoir la compétence générale d'écriture, la compétence pragmatique et de communication, ainsi que la compétence linguistique d'ordre lexical, syntaxique et morphologique. Elle s'écarte de celle-ci par rapport au type de texte à évaluer : l'étude de G. Holtzer a évalué seulement le texte narratif, tandis que la nôtre évalue deux types de textes, le texte argumentatif et le texte narratif.

À travers cette étude nous avons voulu établir si les apprenants du FLE dans le district de Vihiga maîtrisent le français écrit et s'ils sont capables de produire des textes de types narratif et argumentatif.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.0 INTRODUCTION

Sous cette rubrique, les aspects suivants sont décrits : l'approche méthodologique, le terrain d'étude, la population de l'étude ; l'échantillon, les techniques de collecte et d'analyse des données.

3.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette étude se penche sur l'approche déductive dans laquelle nous avons fait une évaluation des textes produits par les apprenants du FLE dans le district de Vihiga. Selon Gall et al. (1996), c'est une étude synchronique parce qu'elle est faite une fois seulement : l'approche explique et décrit les circonstances à un moment donné. Dans notre étude, nous avons expliqué et décrit les données dans les productions écrites que nous avons évaluées.

3.2 TERRAIN DE L'ÉTUDE

Cette enquête a été menée dans le District de Vihiga qui est l'un des 47 districts du Kenya. Ce district, peuplé du groupe ethnique Maragoli est situé dans la province occidentale du pays. Il a une superficie de 90.3km carrés. Le chef lieu de ce district est la petite ville de Vihiga. Les districts voisins de Vihiga sont Sabatia au nord, Kisumu au sud, Hamisi à l'est et Emuhaya à l'ouest. La population de Vihiga a été estimée à 91,632 habitants d'après les résultats du recensement mené en 2010.

Les activités économiques dans ce district sont : la culture du thé pour l'usine du thé de Mudete se trouvant à Vihiga, celle du maïs, du manioc, du mil et de haricot pour l'alimentation humaine. Les habitants pratiquent aussi l'élevage des vaches. Il y a plusieurs mosquées et plus de 50 églises dont l'église Anglicane, Catholique, L'armée de Salut, Pentecôtistes, African Divine

Church, Friends, etc... Le dialecte parlé par les habitants de ce district est le maragoli, un des 42 dialectes de la langue luha parlée par l'ethnie luha au sein de la province occidentale du pays.

Les cartes qui montrent le positionnement de Vihiga sur la carte du Kenya et celle du district de Vihiga se trouvent dans l'annexe.

3.3 POPULATION ET ÉCHANTILLON

D'après le bureau d'éducation à Vihiga, 48 écoles secondaires publiques se trouvent dans ce district, mais le FLE est enseigné dans 8 écoles secondaires publiques seulement. D'après les statistiques de ce bureau, en 2009, 700 élèves apprenaient le français dans ces écoles publiques de Vihiga. Les effectifs des élèves par sexe sont 427 filles et 273 garçons de Form 1 jusqu'à Form 4. Ces élèves ont l'âge de 14 à 18 ans. Il y a un professeur de français dans chacune de ces écoles sauf pour les écoles de St. Clares et Vihiga Boys où il y a deux professeurs. Le total donc, des professeurs de français dans le District de Vihiga c'est 10 (D.E.O. Vihiga). Des effectifs des élèves et des écoles proposant le français sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Effectifs des élèves et des écoles où l'on enseigne le français en 2009

ECOLES	CLASSES			
	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}
Mudavadi Girls	30	25	16	9
Madira Girls	17	21	5	1
Kegoye mixed	24	11	3	4
Moi Girls Vokoli	39	59	9	14
Keveye Girls	40	25	23	6
St. Clares, Maragoli	30	25	10	2
Vihiga Boys	54	33	7	5
Chavakali Boys	60	53	20	20
TOTAL	294	252	93	61

Dans notre étude, nous avons décidé de travailler avec la population entière des apprenants de quatrième année. L'échantillon se confond donc à la population entière de 61 élèves kenyans du FLE, dont 35 filles et 26 garçons, en quatrième année d'études dans le District de Vihiga. Ce choix de ceux en quatrième année d'études a été effectué sachant qu'à ce niveau, d'après le programme national kenyan du FLE, les élèves de quatrième année secondaire sont censés avoir appris suffisamment de vocabulaire et des structures nécessaires à l'expression générale. Ils sont supposés être capables d'écrire des récits sous formes de textes narratif et/ou argumentatif. Les effectifs des élèves des écoles ciblées se trouvent repris dans le tableau ci-après :

Tableau 2 : Effectifs des élèves de la 4^{ème} année d'études

ÉCOLES	NOMBRE D'ÉLÈVES
Mudavadi Girls	9
Madira Girls	1
Kegoye mixed	4
Moi Girls Vokoli	14
Keveye Girls	6
St. Clares, Maragoli	2
Vihiga Boys	5
Chavakali Boys	20
Total	61

3.3.3 CORPUS DE L'ÉTUDE

Notre corpus était composé de 122 copies de productions écrites des apprenants du FLE du district de Vihiga. Chaque élève a rédigé deux textes : narratif et argumentatif. Chaque texte devait comprendre au maximum une page.

3.3.3.1 LA TACHE D'ÉCRITURE

La tâche demandée est conforme au programme officiel de l'enseignement secondaire qui exige qu'à la fin de la quatrième année du français, l'apprenant soit, en matière de l'écrit, capable (entre autres), de rédiger un récit libre d'au moins 250 mots, une lettre formelle et informelle, un curriculum vitae, des textes descriptifs, narratifs, etc... et des dialogues, en employant un vocabulaire simple mais correct...(K.I.E., 2002). Pour les deux corpus, la chercheuse a formulé la tâche d'écriture aux apprenants, après avoir regardé les types de questions qui sont posées aux élèves dans l'examen de K.C.S.E en FLE.

CORPUS A

Dans un premier temps, le sujet proposé était celui-ci :

Write in French a composition of 150 - 180 words on :

J'ai commencé l'école primaire...

Les consignes dans l'examen de FLE de K.C.S.E. sont donnés en anglais pour faciliter la compréhension et c'est pour cette raison que le chercheur a décidé de donner la consigne en anglais. Cette rédaction est du type narratif où l'auteur rapporte des faits réels ou imaginaires et pour répondre à cette question, les élèves devraient raconter ce qui s'est passé après avoir commencé l'école primaire. Ils pouvaient raconter aussi ce qui leur a plu et ce qu'ils ont détesté

lors de leurs études. Dans leurs productions écrites, ils devaient employer des organisateurs textuels tels que après, ensuite, quand, alors, etc. Les temps verbaux à employer devraient être le passé composé et l'imparfait. En ce qui concerne la présentation de leurs textes, ils devaient utiliser les accents correctement et ces textes devaient être ponctués de façon satisfaisante. Étant donné que c'est un texte narratif qu'ils devaient rédiger, ils devaient avoir dans leurs productions écrites une introduction et une conclusion, ainsi que les adjectifs pour la description.

CORPUS B

Dans un deuxième temps, le sujet proposé était celui-ci :

Write in French a composition of 150 - 180 words on :

Vous ne voulez pas partir en vacances avec vos parents. Essayer de les convaincre de vous laisser partir avec des copains.

En raison de l'injonction de la consigne « convaincre » dans ce deuxième sujet donné aux apprenants, le texte à produire est du type argumentatif. Dans ce type de texte, l'auteur tente de convaincre ou de persuader pour faire agir, en développant des arguments structurés. Les productions écrites des apprenants devaient avoir des arguments et des exemples pour convaincre leurs parents de les laisser partir avec des copains. Les temps verbaux à employer devaient être le présent, le passé composé et l'imparfait. La progression du texte devaient être marquée par des connecteurs argumentatifs par exemple car, parce que, mais, alors, etc. À la fin de la production écrite, il faudrait une conclusion.

3.4.2.1 Le texte narratif

Pour l'évaluation des textes narratifs des élèves guinéens en fin de cycle primaire, le «Programme Campus » a utilisé la grille ci-après :

Fiche d'évaluation

Critères		Indicateurs	Remarques		
			+	-	
Présentation, graphie, ponctuation, scripturalité	1.	Le texte produit est lisible matériellement.			
	2.	Les accents sont utilisés correctement.			
	3.	Il est ponctué de façon satisfaisante.			
	4.	Il y a des majuscules après les points.			
	5.	Les mots sont correctement découpés.			
	6.	Le texte est découpé en paragraphes.			
Compétence pragmatique et de communication : Savoir produire un texte narratif scolaire	7.	Le message est globalement compréhensible.			
	8.	La consigne (« le sujet ») a été comprise : le devoir respecte le thème.			
	9.	Il s'agit d'un récit (on rapporte bien des actions).			
	10.	Le texte sépare un état initial (introduction) et un état final (conclusion).			
	11.	La progression du récit est marquée par des indicateurs temporels.			
	12.	LES TEMPS USUELS DE LA NARRATION (IMPARFAIT/PC) SONT GLOBALEMENT MAITRISES.			
	13.	Les énoncés sont coordonnés.			
Langue Orthographe : Lexique :	14.	Il y a peu de fautes d'usage.			
	15.	Le vocabulaire utilisé : APPROPRIE			
	16.	:riche			
	17.	{utilise des calques d'une(des)LN}			
	18.	{maîtrise globalement les niveaux de langue}			
	19.	Le genre de mots est globalement maîtrisé.			
	20.	Le nombre des mots est globalement maîtrisé.			
	Syntaxe de la phrase :	21.	LA PHRASE SIMPLE EST MAITRISEE.		
		22.	Le texte inclut des phrases complexes globalement maîtrisées.		
	Morphosyntaxe du verbe :	23.	LES CONJUGAISONS SONT GLOBALEMENT CONNUES (SOUS LEURS FORMES PRONONCÉES)		
24.		Les conjugaisons sont globalement connues (y compris leurs transcriptions).			
25.		L'accord sujet/verbe est globalement maîtrisé.			
26.		Les constructions verbales sont globalement correctes.			
27.		Le texte maîtrise globalement l'accord du pp. avec être et avoir.			
28.		La distinction inf./pp. est globalement maîtrisée.			

Niveau 0	La copie ne possède pas la totalité des critères de Niveau 1	
Niveau 1	La copie possède tous les critères	1 5 7 8 9
Niveau 2	La copie possède le Niveau 1 plus des critères obligatoires (à entourer) et 5 des 8 critères facultatifs suivants (à entourer)	12 15 21 23 3 4 10 11 14 19 20 26
Niveau 3	La copie possède le Niveau 2 et 4 des critères suivants (à entourer)	2 6 13 16 22 24 25 27 28

La grille examine trois grandes catégories de compétences, chacune d'elles étant évaluée selon un certain nombre de critères (28 au total), accompagnées de descripteurs :

- une compétence générale d'écriture : (critères 1 à 6)
- une compétence pragmatique et de communication : (critères 7 à13)
- une compétence linguistique d'ordre lexical (critères 14 a 16),
- morphologique (critères 19-22-23-24-25-27-28), syntaxique (critères 21-22).

Pour chaque critère, le jugement s'exerce de façon binaire : une compétence maîtrisée (+), non maîtrisée (-). La grille a été construite de manière à intégrer la notion de niveau. Quatre niveaux ont été distingués :

- le niveau (3) correspond à une bonne maîtrise linguistique et textuelle,
- le niveau (2) atteste une maîtrise juste et satisfaisante,
- le niveau (1) définit des connaissances rudimentaires,
- le niveau (0) indique une non maîtrise des éléments de base de la langue (échec).

Consciente du fait que les caractéristiques d'un genre de texte à produire varie d'une culture à l'autre (Hidden, 2009), nous avons opté pour l'utilisation de cette grille avec quelques modifications notamment la mise à l'écart de l'aspect pragmatique du discours qui implique l'interprétation du « dit », du « non dit », du « supposé » et du « présupposé », dimensions auxquelles les apprenants kenyans du niveau secondaire ne sont pas initiés ; le passé simple, les

temps composés du passé (le futur antérieur, le passé antérieur, etc...) qui ne sont pas enseignés au niveau secondaire. Nous n'avons pas non plus insisté sur l'utilisation des calques et la maîtrise des niveaux de langue ni l'emploi des phrases complexes. La grille adaptée se présente comme suit :

GRILLE D'ÉVALUATION 1

Production écrite n° Ecole.....

Indicateurs	Remarques	
	+	-
présentation	1. Le texte est découpé en paragraphes :il y a des majuscules après les points.	
	2. Les accents sont utilisés correctement.	
	3. Il est ponctué de façon satisfaisante.	
compétence de communication. produire un texte narratif selon les consignes attendus	4. Le message est globalement compréhensible.	
	5. La consigne (le sujet) a été comprise : (le devoir respecte le thème) il s'agit d'un texte narratif.	
	6. La consigne (1 page) est respectée.	
	7. Il s'agit d'un récit (on rapporte bien des actions).	
	8. Le texte sépare un état initial (introduction) et un état final (conclusion)	
	9. La progression du récit est marquée par des organisateurs textuels (après, ensuite, quand, alors, etc.)	
	10. L'emploi des temps verbaux est satisfaisant : passé composé, imparfait.	
	11. Les verbes d'état sont employés pour la description : être, devenir, sembler, demeurer, etc	
	12. L'emploi des adjectifs pour la description est satisfaisant.	
	compétence linguistique : orthographe : syntaxe de la phrase morphosyntaxe	13. Il y a peu de fautes d'usage (l'orthographe des mots).
14. Le vocabulaire utilisé respecte le niveau de langue standard.(Il n'y a pas de termes familiers et il y a peu d'anglicismes).		
15. La phrase simple est maîtrisée.		
16. Les conjugaisons sont globalement connues.		
17. L'accord sujet/verbe est globalement maîtrisé.		
18. Les constructions verbales sont globalement correctes.		
19. La texte maîtrise globalement l'accord du pp avec être et avoir		

3.4.2.1 Le Texte argumentatif

Pour évaluer les productions écrites, nous nous sommes encore référée à la grille d'évaluation mise au point par l'équipe du « Programme Campus ». La dite grille est la suivante :

Fiche d'évaluation

Critères	Indicateurs	Remarques			
		+	-		
Présentation, graphie, ponctuation, scripturalité	1.	Le texte produit est lisible matériellement.			
	2.	Les accents sont utilisés correctement.			
	3.	Il est ponctué de façon satisfaisante.			
	4.	Il y a des majuscules après les points.			
	5.	Les mots sont correctement découpés.			
	6.	Le texte est découpé en paragraphes.			
Compétence, pragmatique de communication : Devoir produire un texte narratif scolaire	7.	Le message est globalement compréhensible.			
	8.	La consigne « le sujet » a été comprise : le devoir respecte le thème.			
	9.	Il s'agit d'un récit (on rapporte bien des actions).			
	10.	Le texte sépare un état initial (introduction) et un état final (conclusion).			
	11.	La progression du récit est marquée par des indicateurs temporels.			
	12.	LES TEMPS USUELS DE LA NARRATION (IMPARFAIT/PC) SONT GLOBALEMENT MAITRISES.			
	13.	Les énoncés sont coordonnés.			
Langue Orthographe : Lexique :	14.	Il y a peu de fautes d'usage.			
	15.	Le vocabulaire utilisé : APPROPRIE			
	16.	: riche			
	17.	{utilise des calques d'une (des)LN}			
	18.	{maîtrise globalement les niveaux de langue}			
	19.	Le genre de mots est globalement maîtrisé.			
	20.	Le nombre des mots est globalement maîtrisé.			
	Structure de la phrase :	21.	LA PHRASE SIMPLE EST MAITRISEE.		
		22.	Le texte inclut des phrases complexes globalement maîtrisées.		
	Morphosyntaxe du verbe :	23.	LES CONJUGAISONS SONT GLOBALEMENT CONNUES (SOUS LEURS FORMES PRONONCÉES)		
24.		Les conjugaisons sont globalement connues (y compris leurs transcriptions).			
25.		L'accord sujet/verbe est globalement maîtrisé.			
26.		Les constructions verbales sont globalement correctes.			
27.		Le texte maîtrise globalement l'accord du pp. avec être et avoir.			
28.		La distinction inf. /pp. est globalement maîtrisée.			

Niveau 0	La copie ne possède pas la totalité des critères de Niveau 1	
Niveau 1	La copie possède tous les critères	1 5 7 8 9
Niveau 2	La copie possède le Niveau 1 plus des critères obligatoires (à entourer) et 5 des 8 critères facultatifs suivants (à entourer)	12 15 21 23 3 4 10 11 14 19 20 26
Niveau 3	La copie possède le Niveau 2 et 4 des critères suivants (à entourer)	2 6 13 16 22 24 25 27 28

Sachant que les structures linguistiques, grammaticales et textuelles relèvent du français standard et qu'elles sont consignées dans le programme national du FLE au Kenya, de la première à la quatrième année d'études, nous avons opté pour l'utilisation de cette grille. Selon Hidden (2009), pour rédiger un texte en langue étrangère, la maîtrise de la morphosyntaxe et du lexique de la langue en question ne suffisent pas. Il faut aussi connaître les caractéristiques du genre à produire : thèmes à aborder, plan de texte, cohérence textuelle, etc. D'après cet auteur, ces caractéristiques sont susceptibles de varier d'une culture à l'autre.

Nous avons donc utilisé cette grille avec quelques adaptations. Nous n'avons pas non plus été strict dans la structure du récit argumentatif avec toute la rigueur reconnue au système éducatif français ou francophone. Nous nous sommes plutôt contenté d'identifier, dans la production de l'apprenant kenyan du FLE, les arguments et les exemples qu'on y rencontre. Cette grille d'évaluation est reprise à la page suivante :

GRILLE D'ÉVALUATION 2

Production écrite n° :école.....

Critères	Indicateurs	Remarques + -	
présentation	1. Le texte est découpé en paragraphes : il y a des majuscules après les points.		
	2. Les accents sont utilisés correctement.		
	3. Il est ponctué de façon satisfaisante.		
compétence communication : avoir produit un texte argumentatif selon les contenus attendus	4. Le message est globalement compréhensible.		
	5. La consigne (le sujet) a été comprise : (le devoir respecte le thème) il s'agit d'un texte argumentatif.		
	6. La consigne (1 page) est respectée.		
	7. Un argument / un exemple est présentée.		
	8. L'emploi des temps verbaux est satisfaisant : présent, passé composé, imparfait.		
	9. La progression du texte est marquée par des connecteurs argumentatifs : car, parce que, mais, alors aussi...		
	10. Il y a une conclusion.		
langue orthographe : Lexique : syntaxe de la phrase morphosyntaxe du verbe	11. Il y a peu de fautes d'usage (l'orthographe des mots)		
	12. Le vocabulaire utilisé respecte le niveau de langue standard. Il y a peu de termes familiers et d'anglicisme.		
	13. La phrase simple est maîtrisée.		
	14. Les conjugaisons sont globalement connues.		
	15. L'accord sujet/verbe est globalement maîtrisé.		
	16. Les constructions verbales sont globalement correctes.		
	17. Le texte maîtrise globalement l'accord du pp. avec être et avoir.		

Nous avons fait une analyse statistique des données ainsi qu'une analyse des contenus. Les fréquences statistiques relatives à chaque compétence ont été relevées et présentées sous forme de pourcentage, discriminant ceux qui la maîtrisent de ceux qui ne la maîtrisent pas. C'est sur base de ces statistiques qu'on a observé la compétence qui est maîtrisée par les candidats et celle qui ne l'est pas. L'analyse statistique nous a permis de présenter nos données sous forme de tableaux et l'analyse des contenus nous a permis de formuler des conclusions pour cette étude.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.0. Introduction

Sous cette rubrique, nous présentons, analysons et interprétons les données relatives aux trois types de compétences, à savoir : la compétence générale d'écriture, la compétence de communication, ainsi que la compétence linguistique.

4.1. Compétence générale d'écriture.

Celle-ci prend en compte la présentation de l'écrit : l'apprenant qui fait preuve de la maîtrise de ce type de compétence sait produire un texte qui est découpé en paragraphes et où il y a des majuscules après les points (critère 1), les accents sont utilisés correctement (critère 2) et le texte est ponctué de façon satisfaisante (critère 3).

a) Texte narratif

Trois textes types des productions écrites des apprenants se trouvent dans les pages qui suivent.

Ma Vie Dans Primaire école Stephien Naya

J'ai commencé l'école primaire quand j'avais quatre ans. L'école que j'ai été pris s'appelle Doonholm primaire. Les professeurs dans cet l'école étet vingt deux. Mes parents et mon oncle ont pris moi l'école. J'étais effrayé parque tout le monde états regardait à moi.

J'étais pris dans la classe pour un ouest où je trouvé ce notre professeur étair s'appelle Madame Mbaye. J'étais dir s'assoix à côté de une fille s'appelle Irabella Njosi. Ce jour nous avons étè appris l'anglais, le kirwahili, Mathématique et le Science.

Dans l'après midi nous avons étè dir aller à la terrain où nous avons étè jouer. Les jeux qui nous avons étè jouer étè le tennis, le football, courses etc. Je commençé devonir passer à l'autre étudiant. Dans l'école j'appris ce les leçons commence à sept heures quel moyen ce j'ai sereillox à six heures et prepare moi-même les leçons fin à quatre heures.

Dans notre l'école si tu es vient n'en pas retard à l'école tu es donné châtiment. Tu étair étè demandé pic les papiers dans le terrain ou laver les toilettes. Leur représentation dans l'école dans universitaire est très haut. Les étudiants est comparé devonir quatre centé masque et au-dessus. Si tu devonir au-dessous quatre centé masque tu serais le classe ou tu es envoyé loin pour école.

Ma vie dans primaire étè un grand expérience parque c'est e il étè s'amuser.

Pr 040

J'ai commence l'école primaire en deux mille année.

Mon école s'appellait Spring Board. Elle y avait beaucoup de classes. Elle était situé en ville à Bungoma.

Nous allions avec mon père et ma mère le premier jour à l'école. Il y avait grande classes dans l'école. Il y avait beaucoup de professeurs dans l'école. Les étudiants parlaient français, swahili. Je tremblais de peur et pleurais de honte. Ensuite, mes parents départ pour Kitale.

Mon professeur de classe s'appellais monsieur Emiliano. Il était strict et gentil. Nous allions au terrain de sport. Je jouais au basketball et l'hockey. Et puis nous mangeions l'ougali et des haricots verts.

FAITH JAHENDAH.

Pr 041

REDACTION:

J'ai commencé l'école primaire, lundi le neuf février quatre vingt dix neuf. Mon école s'appelle Teresa Academy. Il était situé à Bungoma du sud, il était un externat et presqu'un six cent étudiants, il y avait trente professeurs. Ma directrice s'appelait madame Venesa. Elle était très très stricte. Elle parlait l'anglais, Swahili, Kikuyu et German. La sous directrice s'appelait madame Victoria. Elle était gentille et sympa. Elle ne parlait jamais Swahili et Kikuyu.

Elle arrivait à l'école en avance et commençait pour enseigner. Mon class professeur était madame Velma. Elle était belle. Je travaillais dur à l'école. Je obéissais les enseignants et étudiants.

Je ne mangeais pas dans la classe. Je courais pour l'école et je arrivais en avance. A midi peut être je visitais la salle de musique et écoute pour musique. Il y avait douze classes, réfectoire et belle bâtiments. Il y avait différents salles par exemple salle de français, salle de comptable, et salle de mathématique, biologie et chimie. La piscine était très très grand. Je allais pour nager. Mon école était très très grand et intéressante. J'ai mais beaucoup mon école primaire, et mon enseignants.

Tableau 4 : Maîtrise ou non maîtrise de la compétence générale d'écriture

Critère	Maîtrise	Non maîtrise	Total
1	61	0	61
2	12 (19,67%)	49 (80,33%)	61
3	54 (88,52%)	7 (11,48%)	61

D'après les données de ce tableau, tous les apprenants maîtrisent le critère 1, car tous les textes ont des paragraphes et il y a des majuscules après les points. 80,33% d'apprenants n'ont pas satisfait au critère 2 (l'utilisation correcte des accents). 88.52% d'apprenants ont satisfait au critère 3, c'est-à-dire que dans les productions écrites, la ponctuation étaient satisfaisante. 11,48% n'ont pas fait preuve de la maîtrise de cet aspect de la compétence générale d'écriture. Dans l'ensemble, nous pouvons conclure que la compétence générale d'écriture est maîtrisée par ces apprenants.

b) Texte argumentatif

Voici deux textes types des productions écrites des apprenants dans les pages qui suivent.

LES RAISONS POURQUOI JE NE VEUX PAS ALLER
AVEC VOUS POUR LES VACANCES.

"Merci beaucoup Maman et papou, pour
inviter avec vous dans vos vacances mais moi je ne
veux pas aller avec vous. Je trouve les vacances très
intéressantes si je pars avec mes amis à leur
campagne si vous plaît Maman et papou."

"Les raisons parce que je ne veux pas
aller avec vous c'est, vous êtes très stricts et
vous n'accepterez pas pour moi faire mes loisirs
librement. Aussi vous êtes très ennuyeux, et
c'est pourquoi je ne veux pas aller avec vous parce
que je suis jeune. Maman et papou acceptent
ma situation je plaide."

"Mes amis ont invité moi pour
aller à la fête pendant les vacances, parce que
Aussi je trouve être ensemble facile parce
que je comprends bien. Maman et papou je suis
en forme qu'ainsi j'ai besoin de lire sérieusement."

"Le troisième c'est vous voyagez à
Nairobi mais je ne veux pas aller à Nairobi
parce que les étrangers veulent les ~~enfants~~ filles
ainsi je ne suis pas ~~elle~~ serai à Nairobi. Maman

MALHEUREUX JOUR.

Le samedi dernier, Mes parents sont visité moi dans école. Il était heureux avec notre visite. Nous avons bavardé trop la vie dans l'école.

Mes parents ont organisé une visite à Mombasa pendant la semaine vacances.

J'espérais que je pourrais avec ma famille. Je regrette de ne pas aller à Mombasa et voir l'océan pendant des vacances magnifiques.

~~Il~~ J'avais décidé partir avec mes copains à Kisumu. Aussi mes amis sont voyagé tout le temps pendant la vacances.

J'avais convaincé mes chers parents que j'avais dit que toute cette histoire ce n'est pas fausse. Mon père est strict et il a demandé pour raison pourquoi j'avais refusé partir avec ma famille.

Dans mon explication, je dirais que Mombasa ne pas loin de votre appartement où nous habitons. Et je préférerais à Kisumu donc j'aime beaucoup de voyager avec mes copains.

Je déjà prendrais rendez-vous avec mes amis et les autres comrades dans mon école. Aussi m'équipe ferai des sports dans la ville. C'était nécessaire pour l'école. Je suppose ma famille que j'espérais être avec leur après mon visit à Kisumu. J'ai dissuadé puis mes parents et vous avez accepté mon apologie.

Tableau 5 : Maîtrise ou non-maîtrise de la compétence générale d'écriture

Critère	Maîtrise	Non maîtrise	Total
1	58 (95,08%)	3 (4,92%)	61
2	20 (32,79%)	41 (67,21%)	61
3	55 (90,16%)	6 (9,84%)	61

Nous avons observé que trois (3) apprenants ont rédigé des textes sous forme de dialogue en lieu et place du texte argumentatif. 95,08% ont satisfait au critère 1 (les textes ont des paragraphes et il y a des majuscules après les points). De ces 95,08%, 22,41% ont produit des textes sous forme de lettre. D'après la consigne donnée, les apprenants devaient rédiger un texte et non pas un dialogue ou une lettre. Nous avons remarqué, à travers les textes des apprenants, l'utilisation incorrecte des accents (critère 2). 67,21% d'apprenants n'ont pas satisfait à ce critère. 90,16% ont satisfait au critère 3 (le texte est ponctué de façon satisfaisante).

QUELQUES ERREURS CONSTATÉES FACE AUX CRITÈRES DE LA COMPÉTENCE GÉNÉRALE D'ÉCRITURE.

A. Erreurs liées à l'utilisation des accents.

Erreurs

Ma professeur etait très sympa mais

elle as puni l'élèves qui faire les mal.

Forme correcte

était,

élèves

(Pr 001)

J'étais pris dans la classé pour un ouest classe

où je trouvé ce notre professeur états s'appelle

Madame Mbaye. (Pr 002)

Nous aussi mener la première positions première

dans l'academiques et notre traducteur

été jamais heureusement (Pr 010)

Mon école primaire était à côte du lycée lycée

Bungoma High... (Pr 014)

En troisieme classe, j'ai commencé aller troisième,

au lycée Star parce que Pinebreeze n'a pas tres très

bonne. (Pr 022)

Avant d'aller à l'école qui s'appellait Tiba Junior acheté

Academy, ma mère m'a achété l'uniforme nouvelle..

(Pr 054)

Nous allons a supermarcher pour acheter les vêtement

vêtement pour nous voyagé en vacances à

Mombasa. (Pr 084)

Je verrai telephoner souvent pour vous

téléphoner

informer sur ce qui se passe là. (Pr 111)

Il y a lieu de noter que les sujets enquêtés ont utilisé abusivement les accents. Il y a eu :

- usage de l'accent aigu à la place de l'accent grave (élève),
- placement de l'accent là où il n'en fallait point (classé),
- omission de l'accent aigu (telephoner).

B. Erreurs liées à la ponctuation.

Erreurs

Forme correcte

A treize heures apres le dejeuner nous sommes
allé(e)s à la piscine pour nager. (Pr 003)

A treize heures, après le déjeuner, nous
sommes allé(e)s à la piscine pour nager.

Pendant l'année j'ai travaillé très fort parce que
j'ai fait un examen. (Pr 005)

Pendant l'année, j'ai travaillé très fort
parce que j'allais passer un examen.

J'ai commencé l'école primaire, je avais sept ans
et très très petite Je parlais... (Pr 006)

J'ai commencé l'école primaire, j'avais
sept ans et j'étais petite. Je parlais...

n y (Pr 015)

n'y

Bien que, il (Pr 023)

Bien qu'il

jusqu' le huitième... (Pr 048)

jusqu'à la huitième...

D'après ces résultats, les apprenants ont pu satisfaire à deux des trois critères de cette compétence dans les deux types de textes (critères 1 et 3). C'est au critère 2 (les accents sont utilisés correctement) qu'ils ont montré de l'insuffisance. Nous pouvons donc conclure que les apprenants enquêtés maîtrisent bien la compétence générale d'écriture.

4.2 Compétence pragmatique et de communication

Ce terme « compétence pragmatique et de communication » est emprunté de la grille d'évaluation par Holtzer du « Programme Campus » que nous avons adaptée pour notre étude.

a) Texte narratif

Celle-ci est en rapport avec l'aptitude des sujets à savoir produire un texte à dominante narrative. L'apprenant qui maîtrise ce type de compétence devrait être capable de produire un passage globalement compréhensible, de comprendre la consigne donnée, de bien rapporter des actions, de produire un texte qui sépare un état initial et un état final, d'employer correctement des organisateurs textuels, de bien utiliser les temps usuels de la narration, d'employer les verbes d'état, et enfin, d'employer des adjectifs pour la description (critères 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12).

Tableau 6 : critères et maîtrise ou non maîtrise de la compétence de communication

Critère(s)	Maîtrise	Non maîtrise	Total
4 Le message est globalement compréhensible	55(90,16%)	6(9,84%)	61
5 Il s'agit d'un texte narratif	53(86,89%)	8 (13,11%)	61
6 La consigne (1 page) est respectée	42(68,85%)	19(31,15%)	61
7 Il s'agit d'un récit(on rapporte bien des actions	36(59,02%)	25 (40,98%)	61
8 Le texte sépare un état initial(introduction) et un état final (conclusion)	40(65,57%)	21 (34,43%)	61
9 l'emploi des organisateurs textuels	5(8,20%)	56 (91,80%)	61
10 l'emploi des temps verbaux	8(13,11%)	53 (86,89%)	61
11 l'emploi des verbes d'état	17(27,87%)	44 (72,13%)	61
12 l'emploi des adjectifs pour la description	19(31,15%)	42 (68,85%)	61

Aucun des apprenants n'a pu satisfaire à tous les dix critères d'évaluation. Les critères 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, et 12 évaluent la compétence de savoir produire un texte narratif, selon les contenus attendus. Il se dégage de ce tableau que les apprenants ont des difficultés en ce qui concerne l'emploi des organisateurs textuels (critère 9), l'emploi des temps verbaux (critère 10), l'emploi des verbes d'état (critère 11), ainsi que l'emploi des adjectifs pour la description (critère 12).

Le critère 9 évaluait la présence des organisateurs textuels. Seulement 8,20% d'apprenants ont fait preuve de cette maîtrise, c'est-à-dire au moins deux organisateurs textuels (quand, après, alors, etc.), étaient présents dans leurs textes, comme illustré dans les textes suivants :

*Après ça, elle nous conduisait à la voiture jusqu' à l'école... **Quand** elle est allé, les larmes roulaient sur mes joues et je criais..... (Pr 018)*

*Après l'école primaire, j'ai passé mon examen.... **Quand** j'étais fini mon études et fais mon carrier... (Pr 027)*

91,80% d'apprenants n'ont pas employé d'organisateur textuels de manière satisfaisante ou encore ils ne les ont pas du tout employés.

Le critère 10 évaluait l'emploi des temps verbaux, c'est-à-dire l'usage du passé composé et de l'imparfait. 86,89% d'apprenants ont commis beaucoup d'erreurs et seulement 13,11% ont fait preuve de maîtrise de cette compétence. Nous présentons quelques erreurs dans les lignes qui suivent :

a) Le passé composé

Erreurs	Forme correcte
<i>Nous avons bavardons (Pr 001)</i>	Nous avons bavardé
<i>J'ai recervu (Pr 001)</i>	J'ai reçu
<i>Je commencé (Pr 002)</i>	J'ai commencé
<i>J'ai allé (Pr 061)</i>	Je suis allé

b) L'imparfait

Erreurs	Forme correcte
<i>Tu était être demandé (Pr 002)</i>	Tu avais demandé
<i>Mon uniforme étais un robe avec bleu et blanche (Pr 007)</i>	Mon uniforme était une robe bleu/blanc
<i>Ma mère dormais (Pr 025)</i>	Ma mère dormait
<i>Notre école s'appellais (Pr 059)</i>	Notre école s'appelait
<i>J'ai arrivais (Pr 059)</i>	J'arrivais

Quant au critère 11 (l'emploi des verbes d'état pour la description), 72,13% d'apprenants n'ont pas satisfait à ce critère. Ces apprenants n'ont pas employé ces verbes dans leurs textes. Le critère 12 (emploi satisfaisant des adjectifs pour la description) a été satisfait par 68,85% d'apprenants et 31,15% n'ont pas employé de manière satisfaisante des adjectifs de description. Pour le critère 4, l'apprenant devait produire un texte dont le message est globalement compréhensible. Quelques textes ont des phrases incompréhensibles comme illustré ci-dessous :

Ma mère être habitue à l'école...mes parents prep travaillais tangible (Pr 004).

Forme correcte : D'habitude, ma mère est à l'école à sept heures...

Mon Dieu ! Pourquoi tu n'a pas on a m'aider ? (Pr 011).

Forme correcte : Mon Dieu ! Pourquoi est-ce que vous ne m'avez pas aidé ?

...J'admire tout les choses qui j'ai appris par maintenant. (Pr 028).

Forme correcte : ...Je suis fier de tout ce que j'ai appris jusqu'à maintenant.

Il nous semble qu'il y a un problème d'interférence de l'anglais (langue qu'ils maîtrisent déjà) aux apprenants de FLE. Ce constat a été fait par Meney (1989) qui a constaté que les étudiants anglophones commettent les erreurs dans leurs textes en français. Pour ce chercheur donc, les systèmes différents des deux langues, le français et l'anglais, sont à l'origine des erreurs

commises par les apprenants. 13,11% d'apprenants n'ont pas satisfait au critère 5. Ils n'ont pas compris la consigne, par conséquent ils n'ont pas produit de texte narratif. Par contre, ils ont écrit des textes dans lesquels ils ont donné les descriptions de leurs écoles primaires (Pr 004, 014, 028, 029, 033, 034, 044 et 049).

La longueur du texte devait être d'une page (critère 6). Ce critère n'a pas été respecté par 31,15% d'apprenants. Trois apprenants ont produit une demi-page et deux ont réalisé plus d'une page. Le critère 7 évaluait la capacité des apprenants à bien rapporter des actions et 40,98% n'ont pas satisfait à ce critère (Pr 004, 006, 010, 016, 023, 031,...). Les sujets Pr 004 et 031 ont décrit sans rapporter des actions.

Dans un texte narratif, il faut avoir un état initial (introduction) et un état final (conclusion) (critère 8). 34,43% d'apprenants n'ont pas satisfait à ce critère. Leurs textes n'avaient pas d'introduction ni de conclusion distinctes.

Si nous considérons 50% comme seuil de maîtrise correspondant au seuil de réussite en vigueur au niveau secondaire, dans le système d'enseignement kenyan, un apprenant ayant rempli au moins quatre de ces critères peut être considéré comme faisant preuve de la maîtrise de la compétence. D'après nos résultats, 23 apprenants sur 61 ont pu satisfaire à quatre de ces critères, ce qui représente 37,70% de l'ensemble. Nous pouvons donc conclure que les apprenants ne maîtrisent pas suffisamment la compétence de communication, parce que d'après les critères d'évaluation, ces apprenants n'ont pas produit de texte narratif.

b) Texte argumentatif

Sous cette rubrique, nous nous intéressons à la production d'un texte à dominante argumentative. L'apprenant qui maîtrise ce type de compétence est capable de produire un passage globalement compréhensible, de comprendre et de respecter la consigne donnée, de présenter un argument et un exemple, d'employer des temps verbaux (présent, passé composé et imparfait), de produire un texte ayant une progression marquée par des connecteurs argumentatifs et enfin, une conclusion (critères 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

Tableau 7 : critères, maîtrise ou non maîtrise de la compétence de communication.

Critère(s)	Maîtrise	Non maîtrise	Total
4 Le message est globalement compréhensible	30(49,18%)	31(50,82%)	61
5 Il s'agit d'un texte argumentatif	28(45,90%)	33(54,10%)	61
6 La consigne (1 page) est respectée	42(68,85%)	19(31,15%)	61
7 Un argument/un exemple est respecté	35(57,38%)	26(42,62%)	61
8 L'emploi des temps verbaux	9(14,75%)	52(85,25%)	61
9 L'emploi des connecteurs argumentatifs	11(18,03%)	50(81,97%)	61
10 Il y a une conclusion	21(34,43%)	40(65,57%)	61

Seulement un apprenant (Pr 69) dont le texte est repris ci-dessus, a pu satisfaire à tous les critères d'évaluation.

ROBERT GHEUSERI

Pr 069

JE REGRETTE MAIS ...

Je sais très bien que c'est dur pour vous de me laisser d'aller chez mes amies pour les vacances. Comme d'habitude, les autres jeunes de mon âge aiment voyager pour leur plaisir ou bien pour se distraire. Pour moi, c'est le contraire. De plus, je suis persuadée qu'il y a d'autres chats à fouetter à la maison. Mon choix d'aller chez mes amies n'est pas pour éviter le travail étant donné que je suis toujours honnête. J'ai plusieurs raisons pour laquelle je voudrais y aller.

Tout d'abord, j'ai autant de travail que nous devrions faire ensemble. Ce travail est très important pour l'examen qui aura lieu au bout du trimestre prochain. Je voudrais bien faire des étincelles. Par conséquent, je dois échanger les idées avec elles.

Puis, malgré le manque des livres chez nous, je ne veux pas avoir ça, comme la prétexte d'échouer aux examens. Bien que vous ne soyez pas pauvre, c'est évident que vous utiliserez beaucoup d'argent pour payer la frais de scolarité pour moi. Quant à moi, il vaut mieux que j'essaie de trouver une autre solution afin de faire tous les devoirs sans la moindre difficulté.

En résumé, je vous prie de me faire confiance. Rien mettrais ma main au feu que je vais faire tout comme il faut et sans aucune surveillance. Je serais extrêmement reconnaissante si vous me donnez la permission d'y aller. C'est dur mais vous pouvez mettre tout à part «qui ne risque rien n'a rien» est ce que je crois.

Pour le critère 4, l'apprenant devait produire un texte dont le message est globalement compréhensible. Mais nous avons rencontré des textes qui étaient incompréhensibles, comme on peut le lire à travers les lignes suivantes :

« Première, je trouve ça intéressant voyager avec mes copains car ils vont donner-moi le grande hotel quelle le prof dit il faut-savons. Notre prof. de Swahili est une très grande homme et il ne accepter jamais que voilà grande beaucoup bâtiment, moin lui ». (Pr066)

« Vous avez de suffire voila chose ensemble ». (Pr 076)

«...parce que nous avons besoin de discuter des travaille et des question qu'on notre professeur a gagné pendant de voyage ». (Pr 101)

« a donné beaucoup de devoirs que c'étais devoir nous faisons »... (Pr 108)

«...il tant abeaucoup de avertissements et on chaquefois je n'aime pas les avertissements qui n'était très nécessaire. Pendant chaquefois ils ont très stricte »... (Pr 109)

Le lexique est français mais les phrases elles-mêmes sont incompréhensibles et il est impossible de dégager le sens de celles-ci, ainsi que le message exprimé par l'apprenant. On a l'impression que dans un premier temps, l'apprenant a traduit mot à mot de l'anglais au français comme on peut le voir dans les phrases ci-dessous :

«Première, je trouve ça intéressant voyager avec mes copains car...». (Pr 066). En anglais, cette phrase serait : 'First, I find it interesting travelling with friends because ... et pour la phrase «...parce que nous avons besoin de discuter des travaille et des question qu'on notre professeur...» (Pr 101), '...because we need to discuss the work and the questions that our teacher...?'

Quant au critère 5, 45,90% d'apprenants ont produit un texte argumentatif mais dans lequel ils se sont contentés de donner un argument. La structuration du texte et les liens cohésifs (connecteurs et reprises anaphoriques), étaient absents. Hidden (2009) fait remarquer à ce propos que la variabilité culturelle peut représenter un obstacle à la maîtrise de ce genre et l'écrit argumenté en français se distingue de celui des autres cultures.

Le critère 6 relatif à la longueur du texte qui devait être d'une page, n'a pas été respecté par 31,15% d'apprenants. Certains apprenants ont produit la moitié d'une page et d'autres ont produit des textes qui dépassaient la limite. C'est seulement au critère 7 (un argument / un exemple) que les apprenants ont satisfait car 57,38% d'apprenants ont donné au moins un argument et un exemple pour soutenir la demande adressé à leur parents.

Le critère 8 évaluait l'emploi des temps verbaux, c'est-à-dire le présent, le passé composé et l'imparfait. Les apprenants ont des difficultés avec ces temps de la conjugaison française, comme illustré ci-dessous :

a) Le présent

Erreurs

Tu enseigne (Pr 067)

Ils ne comprenez pas mes

histories (Pr 071)

J'écrit cette lettre (Pr 080)

Je vous remercie (Pr 110)

Forme correcte

Tu enseignes

Ils ne comprennent pas mes

histoires

J'écris cette lettre

Je vous remercie

Dans ces exemples, les apprenants commettent des erreurs liées à l'accord sujet/verbe et des erreurs de terminaison (s).

b) Le passé composé

Erreurs

Je n'ai pas été le temps (Pr 071)

*Mes parents sont visité moi dans
l'école... (Pr 077)*

Mes parents m'a demandé (Pr 087)

...mes copains m'invité... (Pr 092)

mes parents entendu (Pr 098)

*Les touristes visité les sites...(Pr
100)*

Forme correcte

Je n'ai pas eu le temps

Mes parents m'ont visité à
l'école...

Mes parents m'ont demandé

...mes copains m'ont invité...

mes parents ont entendu

Les touristes ont visité les sites..

A partir de ces exemples, nous observons que les apprenants ont des difficultés dans l'emploi du passé composé. Ils ont construit des phrases avec des participes passés sans auxiliaire et d'autres sans tenir compte de l'accord sujet/ verbe au participe passé. Nous avons aussi observé que les apprenants n'étaient pas sûrs de l'auxiliaire à employer : « être » ou « avoir ».

c) L'imparfait

Erreurs

...il avais (Pr 081)

...les devoirs qui nous donnais (Pr 096)

Mes copains n'était (Pr 103)

...elle allais... (Pr 108)

Forme correcte

il avait

les devoirs qu'il nous donnait

Mes copains n'étaient

...elle allait...

Le critère 9 correspondait à l'emploi des connecteurs argumentatifs. Seulement 18,03% d'apprenants ont employé les connecteurs argumentatifs dans leurs productions écrites, comme cela est illustré ci- dessous :

« Quant à moi, il vaut mieux que j'essaie de trouver une autre solution afin de faire

tous les devoirs sans la moindre difficulté »... (Pr 69)

...« Je voudrais bien vous accompagnerai mais, encore la semaine prochaine... » (Pr 73)

Mais dans les copies suivantes, les connecteurs argumentatifs sont absents.

« Mon quatrième raison est vous êtes agé. Tu ne connais pas la vie moderne... » (Pr 67)

« Mon professeur de biologie m'a donné le devoir pour le vacance et cette devoir nous avons à discute en groupe » (Pr 86)

Pour avancer un argument, l'emploi des connecteurs argumentatifs est indispensable, comme le confirme Hidden (2009) : « la présence des connecteurs est une des caractéristiques d'un texte argumentatif, donc les apprenants doivent les apprendre pour être capables de produire ce type de texte ».

Aussi, pour montrer qu'on est arrivé à la fin du texte, ces productions écrites devaient avoir une conclusion (critère 10). 34,43% des textes ont des conclusions et 65,57% n'en ont pas. Le texte suivant a une conclusion.

Introduction : *Je sais très bien que c'est dur pour vous de me laisser d'aller chez mes amis pour les vacances.*

Conclusion : *C'est dur mais vous pouvez mettre tout à part « qui ne risque rien n'a rien » est ce que je crois. (Pr 069).*

Les textes ci-après n'ont pas eu de conclusion.

A bientôt à la mois prochaine. (Pr 011)

...Merci mes parents. Je l'aime. (Pr 120)

...Autrement, je pris vous vivent en paix. Au revoir et prendre soin! (Pr 122)

Les critères 4, 5, 7, 8, 9 et 10 correspondent à la compétence de savoir produire un texte argumentatif, selon les contenus attendus. Si nous considérons 50% comme seuil de maîtrise qui correspond au seuil de réussite en vigueur au niveau secondaire dans le système d'enseignement kenyan, un apprenant ayant au moins trois de ces critères peut être considéré comme faisant preuve de la maîtrise de la compétence. 21 apprenants sur 61 ont pu satisfaire à trois de ces critères, ce qui représente 34,40% de l'ensemble. Les apprenants ayant réalisé ce genre de production ont des difficultés en ce qui concerne la rédaction d'un texte argumentatif (critère 5), l'emploi des temps verbaux (critère 8) et l'emploi des connecteurs argumentatifs (critère 9). Ils n'ont pas réussi à conclure leurs textes d'une manière satisfaisante (critère 10). Nous pouvons donc affirmer que les apprenants enquêtés ne maîtrisent pas suffisamment la compétence de communication et ils n'ont pas pu produire un texte argumentatif.

4.3 Compétence linguistique

Sous cette rubrique, nous évaluons la compétence linguistique d'ordre lexical où nous avons deux critères : critère 13 (peu de fautes d'usage dans l'orthographe des mots) et critère 14 (le vocabulaire utilisé respecte le niveau de langue standard) ; de la syntaxe de la phrase (critère 15), et enfin de la morphosyntaxe du verbe (critère 16, 17, 18, 19).

4.3.1 Compétence linguistique d'ordre lexical

a) Texte narratif

Tableau 8 : Maîtrise ou non maîtrise de la compétence linguistique d'ordre lexical : critère 13

critère	Maîtrise	Non Maîtrise	Total
Peu de fautes d'usage dans l'orthographe	13(21,31%)	48(78,69%)	61

21,31% d'apprenants ont fait preuve de la maîtrise de cette compétence et nous avons rencontré peu d'erreurs d'usage dans leurs copies. De ces apprenants, 78,69% ont commis beaucoup d'erreurs d'orthographe comme illustré à la page suivante :

Erreurs	Forme correcte
<i>facille, anniversai, defficille (Pr 001)</i>	facile, anniversaire, difficile
<i>pasque (Pr 002)</i>	parce que
<i>Mes professure (Pr 004)</i>	Mes professeurs
<i>Englais(Pr 004)</i>	Anglais
<i>heuressement (Pr 009)</i>	Heureusement
<i>Ill (Pr 017)</i>	Il
<i>prominade, maintenant (Pr 057)</i>	promenade, maintenant
<i>beaucoupe (Pr 058)</i>	beaucoup
<i>interrasant (Pr 061)</i>	intéressant

La liste d'erreurs d'ordre lexical peut être allongée mais nous avons préféré nous limiter à ce corpus à titre illustratif seulement. Chaque copie a son corpus d'erreurs de même nature, donc il est inutile de les reprendre toutes.

b) Texte argumentatif

Tableau 9 : Maîtrise ou non maîtrise de la compétence linguistique d'ordre lexical : critère 11

critère	Maîtrise	Non Maîtrise	Total
Peu de fautes d'usage dans l'orthographe	4(6,56%)	57(93,46%)	61

Seulement 6,56% d'apprenants ont fait preuve de la maîtrise de cette compétence, c'est-à-dire que nous avons rencontré peu d'erreurs d'usage dans leurs copies. 93,46% d'apprenants ont commis beaucoup d'erreurs d'usage dans l'orthographe des mots. Les textes avaient des erreurs

même pour les mots familiers qu'ils devaient connaître à ce niveau, comme on peut le lire dans les lignes qui suivent.

Erreurs	Forme correcte
<i>plusiers</i> (Pr 071)	Plusieurs
<i>problém</i> (Pr 074)	Problème
<i>supermarcher</i> (Pr 084)	Supermarché
<i>d'abbord</i> (Pr 102)	d'abord
<i>seriux</i> (Pr 103)	Sérieux
<i>anniverssaire</i> (Pr 113)	Anniversaire
<i>vaccance, travaill</i> (Pr 117)	Vacances, travail

Ce corpus d'erreurs montre à suffisance que les élèves de quatrième année dans le District de Vihiga ne maîtrisent pas suffisamment l'orthographe des mots français. Cela a pour conséquence que ces apprenants abordent les études universitaires en français avec des sérieux problèmes à l'écrit, en particulier en orthographe d'usage (lexique). A quel facteur attribuer ces lacunes? Comment y remédier? Seules des études beaucoup plus approfondies et portant sur ces questions peuvent y apporter des réponses.

Tableau 10 : Maîtrise ou non maîtrise de la compétence linguistique d'ordre lexical :
critère 14 (texte narratif) et critère 12 (texte argumentatif)

	Maîtrise	Non maîtrise	Total
Texte Narratif	28 (45,90%)	33 (54,10%)	61
Texte Argumentatif	12 (19,67%)	49 (80,33%)	61

De ce tableau, 54,10% d'apprenants pour le texte narratif et 80,33% pour le texte argumentatif ont employé des anglicismes dans leurs productions et leurs vocabulaires ne respectaient pas le niveau de langue, comme l'indiquent les exemples ci-après :

Erreurs	Traduction et/ou source d'erreurs
<i>la têtefille et deux le têtefrère (Pr 014)</i>	headgirl and two headboys
<i>Elle est allé à m'admitter (Pr 018)</i>	she went to admit me
<i>J'ai devenu très peur (Pr 019)</i>	I became very afraid
<i>Je allais se coucher (Pr 059)</i>	I went to sleep
<i>Un bon professeur qui conseillé moi (Pr 060)</i>	A good teacher who advised me
<i>Je suis compte sur vous (Pr 064)</i>	I am counting on you
<i>J'ai vraiment souhaite (Pr 095)</i>	I really wish
<i>De jouer internationalement (Pr 096)</i>	To play internationally
<i>Spécialement les bulletins (Pr 098)</i>	Especially the news
<i>Je manque mes copains (Pr 098)</i>	I miss my friends

Quelques textes comportaient des mots anglais directement insérés dans une phrase en français.

Il s'agit des illustrations suivantes :

J'ai prendré longtemps avant commencé joué avec l'es autres pupils. (Pr 001)

J'ai trouvé les monkeys beaucoup. (Pr 007)

Elle s'introduce comme mon professeur. (Pr 018)

J'ai eu bon results (Pr 020)

J'avais les lessons (Pr 059)

...dans mon explanation, ...et les autres comrades (Pr 077)

...mon assignment (Pr 080)

...ont les reasons, ...leurs rule (Pr 084)

...discutez autre subjects... (Pr 102)

...c'est okay. (Pr 120)

Ces erreurs sont commises parce que les apprenants emploient, d'une part, des faux amis, et de l'autre, ils pensent en anglais avant d'écrire en français, avec la tentation qu'ils utilisent l'équivalent français, ce qui ne leur est pas toujours utile en raison des règles grammaticales des deux langues qui sont différentes. Ajoutons également le fait qu'ils disposeraient d'un bagage lexical encore très pauvre (non maîtrise de la compétence linguistique d'ordre lexical).

4.3.2 Compétence linguistique d'ordre syntaxique

Tableau 11: Maîtrise ou non maîtrise de la compétence linguistique d'ordre syntaxique : critère 15 (texte narratif) et critère 13 (texte argumentatif)

	Maîtrise	Non maîtrise	Total
Texte Narratif	3 (4,92%)	58 (95,08%)	61
Texte Argumentatif	17 (27,87%)	44 (72,13%)	61

De ce tableau, nous constatons que seulement 4,92% (texte narratif) et 27,87% (texte argumentatif) d'apprenants ont maîtrisé la phrase simple. Au contraire, 95,08% (texte narratif) et 72,13% (texte argumentatif) d'apprenants n'ont pas maîtrisé la phrase simple pour ces deux types de textes. Une phrase est un groupe de mots formant une unité de sens. La phrase simple contient un seul verbe conjugué (Delatour et al., 1991). Une phrase est composée des éléments tels que le sujet, le verbe, l'attribut et/ou le complément et leurs accompagnateurs (adverbes, adjectifs, déterminants...).

L'ordre habituel des mots dans une phrase simple respecte les structures ci-après :

- Sujet – Verbe intransitif
- Sujet –Verbe copule – attribut
- Sujet – Verbe transitif direct – complément d'objet direct

Les apprenants ont commis des erreurs dans l'emploi de ces éléments. Nous présentons ces erreurs dans les lignes qui suivent :

A. Erreurs liées à la syntaxe ou à l'ordre des mots dans la phrase

Erreurs	Forme correcte
<i>J'ai pris elle à la pharmacienne</i> (Pr 003)	Je l'ai pris à la pharmacie
<i>Le K.C.P.E c'est ne pas très difficile</i> (Pr 034)	Le K.C.P.E n'est pas très difficile
<i>Ils ont acheté moi une grande gateaux</i> (Pr 034)	Ils m'ont acheté un grand gâteau
<i>Enfin, nous verrons nos favorites chanteurs</i> (Pr 068)	Enfin, nous verrons nos chanteurs favoris notamment...
<i>le premiere deux semaines</i> (Pr 086)	les deux premières semaines

B. Erreurs d'accord au pluriel [Noms – adjectifs]

Les apprenants ont commis des erreurs d'accord du nom français en genre. Cela est dû au fait que cet aspect est absent en anglais, une langue qu'ils maîtrisent déjà.

Erreurs	Forme correcte
<i>les grandes problème</i> (Pr 004)	les grands problèmes
<i>les livre</i> (Pr 055)	les livres
<i>l'éléphants</i> (Pr 065)	les éléphants
<i>mes amie</i> (Pr 067)	mes amies
<i>toute ma vacances</i> (Pr 071)	toutes mes vacances
<i>la Fort Jesus, mes vacances prochaine</i> (Pr 099)	le Fort Jésus, mes vacances prochaines

C. Erreurs d'accord au féminin

Erreurs

le première fois (Pr 008)

mon carrièr (Pr 027)

tout la famille (Pr 074)

un organisation international (Pr 079)

mon grand-mère (Pr 086)

Forme correcte

la première fois

ma carrière

toute la famille

une organisation internationale

ma grand-mère

D. Erreurs liées au genre

Erreurs

ma professeur (Pr 001)

à la parc (Pr 024)

la voyage (Pr 065)

le grande hotel (Pr 066)

le ville (Pr 077)

le deuxieme semaine (Pr 097)

Forme correcte

mon professeur

au parc

le voyage

le grand hôtel

la ville

la deuxième semaine

E. Erreurs liées à l'emploi des adjectifs

Les apprenants ont commis des erreurs relatives à l'emploi des adjectifs. En français, l'adjectif varie en genre et en nombre ; les sujets enquêtés ont des problèmes dans l'attribution du genre et dans l'accord des adjectifs.

Erreurs

... les professeurs étaient **strictent** (Pr 015)

un bon école (Pr 020)

au lycée **nationalle** (Pr 031)

les profs et les étudiants sont **amical** (Pr 035)

L'apprenant

une **grande gateaux** (Pr 037)

...**belle** bâtiments (Pr 041)

ma petits frères (Pr 062)

Elles sont **gentil** (Pr 065)

Les vêtements **moderne** (Pr 067)

mon classe (Pr 081)

bon chance (Pr 082)

ma grandparents (Pr 84)

Ils sont très **gentil** (Pr 105)

bons nouvelles (Pr 111)

ton fille (Pr 118)

le mois **suiivante** (Pr 121)

Forme correcte

les professeurs étaient sévères

une bonne école

au lycée national

les professeurs et les

étudiants sont aimables

un grand gâteau

beaux bâtiments

mes petits frères

Elles sont gentilles

Les vêtements modernes

ma classe

bonne chance

mes grand parents

Ils sont très gentils

bonnes nouvelles

ta fille

le mois suivant

F. Erreurs liées à l'emploi des adverbes.

Les textes des apprenants avaient des erreurs d'emploi des adverbes comme indiqué ci-

après :

...*Mon Dieu prep je faisais mon fier. **réellement** Mon Dieu est bon.* (Pr 004)

L'apprenant devait employer les mots « en réalité ».

La vie en primaire est passé vite et **finallement** j'ai fait mon final examen... (Pr 009)

L'apprenant devait employer le mot « enfin ».

Nous aussi mener la première positions dans l'academique et notre traducteur été jamais **heuresement** (Pr 010)

L'apprenant devait employer l'adjectif « heureux ».

J'etais tres petite parce que j'etais la benjamine depuis nous tions deux enfants **seulment**, mon frère qui est le cadete moins moi... (Pr 023)

La forme correcte c'est : « nous n'étions que deux enfants... ».

L'erreur dans les exemples suivants s'est glissée par le fait que l'apprenant devait employer la forme féminine des adjectifs « directe » et « finale » pour arriver aux adverbes corrects « directement » et « finalement ».

...la lieux **directment** (Pr 067)

...**finalment**(Pr 072)

Pour le cas suivant, l'apprenant devait enlever « nt » et ajouter « mment » pour former l'adverbe « frequemment » à la place de «...**fréquentement** » (Pr 093)

Il y a lieu de relever, à travers ces différents exemples, des difficultés liées à l'emplacement de l'adverbe par rapport au verbe, à la formation de l'adverbe en « ment », à l'orthographe correcte de celui-ci. Toutes ces difficultés devraient retenir l'attention des formateurs en classe de FLE bien évidemment.

G. L'emploi des déterminants

Dans la langue française, les déterminants varient en genre et en nombre. Ils s'agit de : articles (définis, indéfinis, partitifs), les démonstratifs et les possessifs. Les apprenants ont commis de nombreuses erreurs par rapport à cette classe des mots. Les exemples ci-après suffisent pour le démontrer.

Erreurs

cet école, cet année (Pr 001)

au cette matin (Pr 018)

cette mots était (Pr 029)

cette vacances (Pr 072)

la célèbre club (Pr 079)

beaucoup des questions (Pr 080)

cette devoir (Pr 086)

cette voyage (Pr 088)

Forme correcte

cette école, cette année

ce matin

ces mots étaient

ces vacances

le célèbre club

beaucoup de questions

ce devoir

ce voyage

H. L'emploi des pronoms.

Les textes ont aussi des erreurs liées à l'emploi des pronoms, cela est dû soit à un mauvais placement du pronom complément d'objet, soit à la non-maîtrise de la différence entre pronoms personnels toniques et non- toniques, pronoms personnels COD (complément d'objet direct) et COI (complément d'objet indirect) comme on peut le lire dans les lignes suivantes :

Erreurs

Forme correcte

Mes parents et mon oncle ont pris moi l'école (Pr 002)

Mes parents et mon oncle m'ont
amené à l'école

J'ai la fait (Pr 008)

Je l'ai fait

Il dit, laisse lui tranquille ! (Pr 011)

Il demande de le laisser
tranquille !

Mes professeur ont aimé moi beaucoup (Pr 022)

Mes professeurs m'ont
beaucoup aimé(e)

J'ai chanté comme ils. (Pr 054)

J'ai chanté comme eux.

Je restais avec mes grandparent dans chez-ills (Pr 056)

Je restais chez mes grands-
parents.

J'ai les aimés (Pr 060)

Je les ai aimés

J'ai lui detesté (Pr 060)

Je l'ai détesté

Je ne leurs comprend rien (Pr 071)

Je ne les comprends pas

4.3.3 Compétence linguistique d'ordre morphologique

L'apprenant qui maîtrise cette compétence devrait, dans sa production écrite, faire preuve de la maîtrise de la conjugaison (critère 16), d'accord sujet/verbe (critère 17), des constructions verbales (critère 18), ainsi que l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir ou être (critère 19).

a) Texte narratif

Tableau 12 : Maîtrise ou non- maîtrise de la compétence linguistique d'ordre morphologique

Critère	Maîtrise	Non maîtrise	Total
16	5 (8,20%)	56 (91,80%)	61
17	6 (9,84%)	55 (90,16%)	61
18	7 (11,48%)	54 (88,52%)	61
19	3 (4,92%)	58 (95,08%)	61

Il ressort des observations de ce tableau que les apprenants enquêtés n'ont pas maîtrisé la morphosyntaxe du verbe et ils n'ont donc pas maîtrisé la conjugaison française (critère16), l'accord sujet/verbe (critère17), les constructions verbales (critère18), ainsi que l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir ou être (critère19).

b) Texte argumentatif

Tableau 13 : Maîtrise ou non- maîtrise de la compétence linguistique d'ordre morphologique

Critère	Maîtrise	Non maîtrise	Total
14	23(37,71%)	38(62,29%)	61
15	6(9,84%)	55(90,16%)	61
16	10(16,39%)	51(83,61%)	61
17	4(6,56%)	57(93,46%)	61

Il ressort des observations de ce tableau que les apprenants n'ont pas maîtrisé la conjugaison (critère14), l'accord sujet/verbe (critère15), les constructions verbales (critère16), ainsi que l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir ou être (critère17). Les apprenants ont commis des erreurs de conjugaison des verbes qui, en français, varient selon la voix, le mode, le temps et

la personne grammaticale, variations de fois rares en anglais, en kiswahili et en langues vernaculaires kenyanes. Les erreurs de conjugaison, (critère 16 (texte narratif) et critère 14 (texte argumentatif), comme illustré ci-après :

Erreurs	Forme correcte
<i>nous avons bavardons</i> (Pr 001)	nous avons bavardé
<i>Le garçon n'était pas écoutait</i> (Pr 011)	Le garçon n'écoutait pas
<i>Tu as sais</i> (Pr 016)	Tu as su
<i>...je faisais était, ...je refusais aller</i> (Pr 021)	...je faisais, ...j'ai refusé d'aller
<i>...nous sommes aller</i> (Pr 030)	...nous sommes allés
<i>J'ai avoir une grande tête</i> (Pr 042)	J'avais une grande tête
<i>Notre club ont présentés la pièce de théâtre</i> (Pr 052)	Notre club a présenté une...
<i>Ils nous - aider beaucoup, nous avons veux</i> (Pr 062)	Ils nous aident beaucoup, nous avons voulu
<i>maman parler, je devenue reçu</i> (Pr 075)	maman parle, j'avais reçu
<i>J'avais convaincre</i> (Pr 077)	J'avais convaincu
<i>J'aimerais vous accompagnez</i> (Pr 079)	J'aimerais vous accompagner
<i>je mettre les choses</i> (Pr 080)	je mets les choses
<i>j'améliorer</i> (Pr 081)	j'améliore
<i>je voudrai</i> (Pr 082)	je voudrais
<i>mes copains qui vient, nous irons vu</i> (Pr 090)	mes copains qui viennent, nous allons voir

Le critère 17 (texte narratif) et le critère 15 (texte argumentatif) évaluent la maîtrise de l'accord sujet/verbe. D'après les observations de ces deux tableaux, les apprenants n'ont pas maîtrisé cette compétence, comme on peut le voir à travers ces quelques exemples :

Erreurs

Toute le monde dans ma famille sont très... (Pr 001)

Les étudiants est supposé (Pr 002)

Je n'aimait (Pr 21)

Mon premier jour étais très mauvais (Pr 37)

Le professeur n'ai pas concerne (Pr 42)

Nous avais (Pr 47)

Vous parents n'aime pas l'aventure (Pr 67)

Les professeur a donne (Pr 86)

Mes compains qui vient (Pr 90)

Tu va (Pr 99)

Forme correcte

Tout le monde dans ma famille
est très...

Les étudiants sont supposés

Je n'aimais

Mon premier jour était pire

Le professeur n'est pas concerné

Nous avons

Vos parents n'aiment pas

l'aventure

Les professeurs ont donné

Mes copains qui viennent

Tu vas

Le critère 18 (texte narratif) et le critère 16 (texte argumentatif) évaluent la maîtrise ou non-maîtrise des constructions verbales. D'après Delatour et al. (1991), le verbe peut être employé seul, être suivi d'un complément, d'un attribut, ou d'une subordonnée complétive (verbes suivis d'un infinitif, deux compléments, etc.)

Les apprenants ont commis des erreurs relatives à la construction verbale dans leurs productions écrites, comme on peut le voir dans les exemples ci-dessous :

Erreurs

J'espère que Dieu va m'aider passer mon examen
(Pr 008)

Forme correcte

J'espère que Dieu m'aidera à
réussir à mon examen

Nous marchions lentement en jouions (Pr 010)

Mais j'ai tombé amoureux avec un ange (Pr 011)

Mes amis aiment jouer le badminton (Pr 076)

Je préfère partir avec de copains (Pr 102)

J'aimerais d'écouter leurs histoires (Pr 106)

Mes parents ont donné à moi d'argent (Pr 108)

J'étais très triste parce que je me manquerai mes amis (Pr 108)

Mais tu n'oublie pas tes études (Pr 122)

En ce qui concerne la maîtrise de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir ou être (critère 19- texte narratif et critère 15-texte argumentatif), les résultats montrent que les apprenants n'ont pas maîtrisé cet aspect de la compétence linguistique d'ordre morphologique

Nous avons réperé des erreurs de cette nature :

Erreurs

je trouvé (Pr 003)

nous sommes reveillé (Pr 012)

Nous avons allé (Pr 027)

j'arrivée (Pr 036)

ils ont jetér (Pr 042)

il n'ai resté (Pr 048)

Nous marchions lentement en
jouant

Mais je suis tombé amoureux d'un
ange

Mes amis aiment jouer au badminton

Je préfère partir avec de copains

J'aimerais écouter leurs histoires

Mes parents m'ont donné de
l'argent

J'étais très triste parce que mes
amis me manquaient.

Mais n'oublie pas tes études !

Forme correcte

j'ai trouvé

nous nous sommes réveillés

Nous sommes allés

je suis arrivé

ils ont jeté

il n'est resté

<i>Je suis manger</i> (Pr 058)	J'ai mangé
<i>Je lui a dit</i> (Pr 064)	Je lui ai dit
<i>...le voyage est été...</i> (Pr 064)	...le voyage a été...
<i>Mes parents sont visité</i> (Pr 077)	Mes parents ont visité
<i>Nous avons visiter</i> (Pr 097)	Nous avons visité
<i>Nous sommes allé</i> (Pr 097)	Nous sommes allés
<i>J'ai parti</i> (Pr 097)	Je suis parti
<i>Tu m'a envoyé</i> (Pr 107)	Tu m'as envoyé
<i>J'ai sorti</i> (Pr 109)	Je suis sorti

Ces apprenants ont commis ces erreurs parce qu'ils ne savent pas différencier des verbes qui sont conjugués avec l'auxiliaire « être », et le l'auxiliaire « avoir ». En plus, ils n'ont pas maîtrisé la construction des phrases au passé composé. Nous pouvons donc conclure que les apprenants enquêtés ne maîtrisent pas la compétence linguistique d'une manière générale et la compétence linguistique d'ordre lexical, syntaxique et morphologique, d'une manière particulière.

CHAPITRE 5

SYNTHÈSE, CONCLUSIONS DE L'ÉTUDE ET RECOMMANDATIONS

5.0 Introduction

Sous cette rubrique, de la synthèse, les conclusions de l'étude et les recommandations seront décrits.

5.1 Synthèse

Notre étude a porté sur l'évaluation des compétences en production écrites des apprenants kenyans du FLE dans le District de Vihiga. Nous y avons évalué les compétences suivantes : la compétence générale d'écriture, la compétence pragmatique et de communication, ainsi que la compétence linguistique sous ses trois aspects : compétence d'ordre lexical, syntaxique et morphologique.

L'étude a révélé, en ce qui concerne la compétence générale d'écriture, que les sujets enquêtés ont fait preuve de la maîtrise de cette compétence. Néanmoins, ils ont quelques problèmes dans l'accentuation (confusion des accents aigus et graves, placement abusif d'accents et usage fantaisiste de ceux-ci).

Quant à la compétence pragmatique et de communication, l'étude a permis de constater que dans l'ensemble, les candidats enquêtés ne maîtrisent pas suffisamment la compétence pragmatique et de communication, ce qui permet de dire qu'au niveau de l'enseignement secondaire, les apprenants ne sont pas suffisamment initiés à produire des écrits sous formes de texte (s), privilégiant le type de compétence. Ils n'ont pas été initié à produire des textes narratifs et argumentatifs.

En rapport avec les textes produits, qu'ils s'agisse du TN ou TA, nous avons noté que les candidats ont fait preuve de la maîtrise de quelques aspects de cette compétence, notamment

l'expression, de manière compréhensible du message, le respect de la consigne ; le rapportage des actions et la séparation du texte en une introduction et une conclusion.

Nous avons observé non – maîtrise de la compétence de communication dans l'ensemble : nous avons lu des textes incompréhensibles caractérisés par un désordre syntaxique : les éléments de la phrase ne suivaient pas l'ordre logique. Les apprenants ont accusé des difficultés dans la conjugaison des verbes aux temps présent et du passé, notamment l'imparfait et le passé composé. Les apprenants n'étaient pas capables d'employer des connecteurs logiques. En outre, ils n'ont pas réussi à conclure leurs textes : ils n'ont donc pas maîtrisé cette compétence de communication (textes narratif et argumentatif).

S'agissant de la compétence linguistique, l'étude a permis de constater que la compétence linguistique n'a pas été maîtrisée, d'une manière générale. En ce qui concerne la compétence linguistique d'ordre lexical, nous avons observé que dans l'ensemble, leurs productions écrites avaient beaucoup d'erreurs d'orthographe d'usage, même pour les mots qu'ils devaient connaître parce qu'ils les utilisent très souvent dans la classe de FLE. Ils ont eu recours aux mots anglais (anglicismes) et ceux-ci ont été abondants dans leurs productions écrites. Ce qui a permis d'établir que leur bagage lexical est encore pauvre.

Quant à la compétence linguistique d'ordre syntaxique, les productions écrites ont fait preuve de la non-maîtrise de la phrase simple : beaucoup d'erreurs commises en rapport avec l'ordre des mots dans la phrase, erreurs d'accord des noms et adjectifs au pluriel et au féminin ; distinction du genre, emploi des adjectifs, adverbes, et déterminants du nom et pronom.

Pour la compétence linguistique d'ordre morphologique, les apprenants n'ont pas maîtrisé ce type de compétence dans les deux types de textes (textes narratif et argumentatif). Les apprenants ont commis des erreurs de conjugaison des verbes ; ils ont accusé une insuffisance par rapport à l'accord sujet/verbe, ainsi que celui du participe passé avec « être » et « avoir ». Leurs productions écrites avaient par exemple, des phrases au passé composé avec un participe sans auxiliaire, ou bien avec un auxiliaire impropre. Les constructions verbales, c'est-à-dire l'emploi d'un seul verbe, ou bien un verbe suivi d'un complément, d'un attribut, ou des verbes suivis d'un infinitif, de deux compléments, n'étaient pas satisfaisantes.

5.2 Conclusions de l'étude

L'étude a tenté de répondre aux questions suivantes : est-ce que les apprenants kenyans du FLE ont des compétences en production écrite indispensables à la production des textes en français ? ; ces apprenants, sont-ils aptes à produire des écrits sous forme de textes de type narratif et argumentatif ? ; et finalement, quels sont les types de compétences d'écriture dont ils font preuve à travers leurs productions écrites ?

Par rapport aux types de compétences, l'étude s'est intéressée à la compétence générale d'écriture, aux compétences pragmatique et de communication, ainsi qu'à la compétence linguistique d'ordre lexical, morphologique et syntaxique.

L'étude a permis de constater que les apprenants n'ont pas acquis des compétences écrites indispensables à la production des textes en français. Dans l'ensemble, les apprenants n'ont pas été capables de produire des écrits sous forme de texte narratif et argumentatif, ce qui veut dire que ces apprenants ne sont pas suffisamment initiés à produire ces types de textes. Les apprenants ont fait preuve de la maîtrise de la compétence générale d'écriture, mais l'étude a

également permis de noter une maîtrise insuffisante de la compétence pragmatique et de communication ainsi que de la compétence linguistique d'ordre lexical, syntaxique et morphologique.

5.3 Recommandations

Partant des résultats sus - mentionnés, il y a lieu de formuler les recommandations ci-après :

1. Le savoir-écrire s'apprend en s'appuyant sur des textes déjà écrits. Pour améliorer l'apprentissage de l'écrit chez les apprenants du FLE, il faut mettre à leur disposition, des ressources pédagogiques telles que des romans, des journaux, des bandes dessinées, etc. La lecture de ces documents peut faciliter l'apprentissage du vocabulaire, la conjugaison et structures grammaticales et/ou linguistiques nouvelles que les apprenants pourraient utiliser correctement dans leurs communications, à l'oral tout comme à l'écrit.
2. L'exposition à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs etc.) par l'enseignant, devrait amener les apprenants à produire eux-mêmes des textes divers. Pour que les apprenants soient capables de produire ces différents types de textes, les enseignants devraient leur apprendre les caractéristiques de dits textes et les y habituer le plus possible. L'expérience a montré que l'acquisition de compétences dans l'écriture de ces textes s'effectue au travers d'actions d'enseignement/apprentissage à l'école.
3. Pour faciliter la pratique de l'écrit, les enseignants devraient organiser les concours de rédaction au niveau de l'école ainsi qu'au niveau du District. Ils devraient encourager les apprenants à participer aux activités telles que les journées françaises, les festivals de musique et de théâtre organisés par le Ministère de l'Éducation, en vue d'améliorer la connaissance de la langue française sous tous ses deux aspects chez les apprenants.
4. Deux types de savoir-faire devraient être enseignés aux apprenants par les enseignants :

- savoir orthographier : assurer le passage du code oral au code écrit, activité qui implique la connaissance du système graphique du français ;
- savoir rédiger : construire une phrase écrite, enchaîner des paragraphes, produire un texte cohérent.

L'enseignant devrait aider l'apprenant à maîtriser ces niveaux de compétences en les réunissant dans des activités de productions écrites. Il est alors recommandé de donner des modèles des textes aux apprenants, de faire écrire les apprenants dès le début de l'apprentissage, d'établir chez eux un travail progressif (faire produire des textes courts (par exemple description de la classe, s'excuser, etc...), exiger des textes plus longs (récits chronologiques, les souvenirs, etc...) mettant en jeu des structures narratives. Il faut leur faire rédiger des critiques pour l'argumentation dans lesquels ils vont employer des connecteurs logiques. Il faut leur proposer aussi des écrits littéraires pour imiter leurs structures narratives et descriptives pour faire pratiquer le plaisir de l'écrit non fonctionnel, l'écrit créatif et l'écrit pour soi.

5. Les exercices proposés aux apprenants devraient s'inscrire dans une simulation de la réalité sociale et culturelle et servir à communiquer un message cohérent, compréhensible et structuré pour être bien compris par tous.

6. Les apprenants devraient être encouragés à structurer leurs pensées en français afin d'éviter des erreurs grammaticales résultant de la situation bilingue et éviter le plus possible, le recours à l'anglicisme, à l'oral tout comme à l'écrit.

7. L'apprentissage de l'écrit dans une nouvelle langue ne se fait pas en un instant ; c'est une expérience qui dure plusieurs années, pour mener enfin, au perfectionnement de la langue. Les enseignants devraient donc habituer les apprenants, dès le début, à écrire des textes et de parler en français dans la classe de langues.

REFERENCES

8. Les professeurs devraient aider les apprenants à combattre les préjugés et stéréotypes négatifs en circulation dans les discours ambiants et qui font état d'affirmations du genre : le français est une langue difficile à apprendre.

Le Kenya comprend 47 de districts et Vihiga n'est qu'un de ceux-ci. Il y a lieu d'entreprendre des études de ce genre à travers le pays pour avoir une idée sur l'ensemble d'apprenants du FLE en expression écrite. Il y a lieu de compléter cette recherche en interrogeant les enseignants du FLE sur la nature d'activités écrites qu'ils mettent en pratique dans leurs classes de français.

RÉFÉRENCES

- Abaya, R. (2006). *An analysis of lexical errors in the written English of standard 8 pupils in Rigoma Division of Nyamira District*. Unpublished M.A. Thesis. Maseno University.
- Adam, J-M. (1989). *Le texte descriptif*. Paris : Nathan.
- Adam, J-M. (1991). *Le récit*. PUF collection « *Que sais-je?* » n° 2149.
- Adam, J-M. (1997). *Les textes : types et prototypes*. (3^e édition). Paris : Nathan.
- Albert, M. C. (1998). *Evaluer les productions écrites des apprenants*. Le Français dans le monde, n° 299, août-septembre, pp. 58-64.
- Bronckart, J-P. (1996). *L'acquisition des discours*. Le Français dans le Monde Serie Recherches et applications, juillet, pp. 55-64.
- Bertochini, P. et Costanzo, E. (1989). *Manuel d'autoformation*. Paris : Hachette.
- Charolles, M. (1978). *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. *Approche théorique et étude de pratiques pédagogiques en langue française*. n° 38, p. 7.
- Chraloeng, V. (2001). *De la phrase au texte : analyse des corrections et des stratégies d'intervention des professeurs cambodgiens de FLE sur des productions écrites d'étudiants universitaires*. Retrieved from <http://constellation.uqac.ca/953/20th> may, 2011.
- Chevalier, B., Décriaud, R., Sculfort, M-F. et Trouvé, A. (1992). *Textes Français, Lire à loisir, Lecture Méthodique et expression*. Paris : Nathan.

- Dug, J. P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Delatour, Y. et al. (1991). *Grammaire du Français*, Paris : Hachette.
- Dubois, J. et Lagane, R. (1978). *Langue française : Linguistique et Pédagogie*. Paris : Hachette.
- Ducrot, J-M. (2009). *La pédagogie de l'erreur à l'écrit*. Le Français dans le monde, n° 366, novembre-décembre, pp. 34-35.
- Eterstein, T. et Lesot, A. (1990). *Le Français au Bac: Les techniques de la langue, la préparation aux épreuves*. Paris : Hatier.
- Gall, M., Borg, W. et Gall, J. (1996). *Educational Research*, (6th edition). New York : Longman Publishers.
- Gérard, E. (2002). *Trajets d'écriture en Afrique : Le développement de la culture scolaire en question*. Communication n° 72. Paris : édition du Seuil. pp. 203-216.
- Harcourt, B. J. (1972). A^LM French. U.S.A.
- Hidden, M-O. (2009). *Rédiger un texte argumenté en français*. Le Français dans le monde, n° 365, septembre -octobre, pp. 23-25.
- Holtzer, G. (2002). *L'évaluation de quelques procédés de textualisation chez des élèves guinéens en fin de cycle primaire, Recherches sur le français en Guinée*. Besançon : Presses Universitaire Franc-Comptoises.

- Houda, A. (2009). *Mieux enseigner les stratégies de planification*. Le Français dans le monde, n° 365, septembre-octobre, pp. 26-27.
- K. I. E. (2002). *Ministry of Education, Science and Technology, Secondary Education Syllabus, Volume 1 Subject: English, Kiswahili, Physical Education, Arabic, French and German*. Nairobi.
- K. N. E. C. (2006). *The Kenya National Examinations Council Year 2005, KCSE Examination Report* KNEC, Nairobi.
- K. N. E. C. (2005). *The Kenya National Examinations Council KCSE Regulations and Syllabus 2004 - 2008* KNEC, Nairobi.
- K. N. E. C. (2007). *The Kenya National Examinations Council Year 2006, KCSE Examination Report* KNEC, Nairobi.
- K. N. E. C. (2008). *The Kenya National Examinations Council Year 2007, KCSE Examination Report* KNEC, Nairobi.
- Lay, Y. (2001). *Savoir Rédiger*. Espagne : Liberduplex.
- Lescure, R. (2007). *Dalf CI/CZ*. Paris: CLE International/Sejer.
- Litoufi, S. (2008). *Enseignement- apprentissage de l'écriture dans le secondaire en Algérie : Quelle didactique*. Retrieved from <http://acedle.org/spip.php?article 258> 23rd February, 2011.

- Meney, L. (1989). *Anglophones: des erreurs à analyser*. Le français dans le monde diagonal n° 10, Supplément n° 229, pp. 38-39.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- Ngetich, N. (2004). *Analyse de la cohérence textuelle dans des productions écrites d'étudiants de l'université Moi, Kenya : Le cas des anaphores pronominales et nominales*. Mémoire de DEA. Université de Franche - Comté.
- Ogutu, J. N. (2009). *Espace géoculturel, écriture, texture et l'enseignement du français écrit en contexte kenyan*. Thèse de doctorat. Université de Franche - Comté.
- Ogutu, J. N. (2006). *L'apprentissage de textualisation en français langue étrangère par les lycéens Kenyans: Le cas de la cohésion nominale, Research on French Teaching in Eastern Africa : Opportunities and Challenges*. Frederic Kang'ethe (Ed) Nairobi, USIU, pp. 81-95.
- Pages, A. et Rince, D. (1995). *Lettres, Textes, Méthodes, Histoire Littéraire*, Paris : Nathan..
- Peyroutet, C. (1991). *La pratique de l'expression écrite*, éd. Paris : Nathan.
- Puren, C., et al. (1998). *Se Former en didactique des langues*. Paris : Ellipse.
- Vangala, S. S. (1982). *Analyse d'erreurs en FLE: Etude sur les erreurs syntaxiques sur la production écrite des adultes telougous*. Thèse de doctorat. Université de Franche - Comté.
- Vigner, G. (1979). *LIRE : du texte au sens*. Paris : Clé International.

Wlassoff-Delahousse, M. (1997). *Approche globale et typologie des textes*. Le Français dans le monde, n° 291, août-septembre, pp. 60 - 65.

Widdowson, H. G. (1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*.

Paris : Didier.