

Analyse des compétences de l'écriture des apprenants Kenyans du FLE à travers les textes injonctifs

Veronica Akoth Odiala*¹, Dr, Rose Auma² and Prof. Isidore Muteba Kazadi³

¹Department of Language and Literature, Masinde Muliro University of Science and Technology, Kenya

²Department of Language and Literature Education Masinde Muliro University of Science and Technology, Kenya

³Department of Language and Literature Education, Masinde Muliro University of Science and Technology, Kenya

Corresponding Author: Veronica Akoth Odiala E-mail: verrah85.fr@gmail.com

ARTICLE INFORMATION

Received: September 12, 2020

Accepted: October 22, 2020

Volume: 2

Issue: 4

DOI: 10.32996/jeltal.2020.2.4.8

KEYWORDS

MOTS CLÉS : Compétence, erreurs, Français Langue Etrangère (FLE), production écrite.

ABSTRACT

Cette étude à caractère descriptive s'est intéressée aux compétences des apprenants kenyans du FLE à travers leurs productions écrites, sous forme de textes injonctifs-recettes et programmes. Étant donnée l'apprentissage tardif du FLE longtemps après l'acquisition et/ou apprentissage de la langue maternelle, de l'anglais (langue officielle) et du Kiswahili (langue nationale), ainsi que la durée insuffisante de l'apprentissage de 308 heures (sur à peu près 5000 heures pour les quatre ans d'étude secondaire), nous nous sommes demandés si les apprenants sont capables de produire des textes injonctif-instructionnels. L'étude a eu pour objectif de/d' : évaluer la capacité des élèves de FLE à produire des écrits sous forme de textes injonctif-instructionnels, établir leurs compétences en production écrite et illustrer les erreurs commises par ceux-ci dans leurs textes. L'étude était fondée sur la Théorie de l'Interlangue. Afin de recueillir des informations sur notre objet de recherche, nous avons demandé aux sujets venant de 7 écoles publiques secondaires au centre-ville de Kisumu, de rédiger chacun, deux textes injonctif-instructionnels: une recette de cuisine et un programme. Nous avons fait recours à la grille d'évaluation de la production écrite (CAMPUS) et à une analyse de contenu - type classique. L'étude a confirmé que la compétence linguistique et la compétence générale d'écriture ne sont pas maîtrisées. Ce qui montre que l'apprenant de FLE a encore quelques faiblesses en production écrite des textes injonctif-instructionnels.

1. Introduction

Le Kenya figure parmi les pays africains linguistiquement hétérogènes, ayant une ou plusieurs langue (s) dominantes (Alexandre, 1967). Il compte environ 40 langues réparties en trois grandes catégories qui sont: les langues bantoues (majoritaires), les langues nilotiques (2e catégorie) et les langues couchitiques (3e catégorie) (Kinyanjui, 1997). À côté de celles-ci, il existe des grandes langues de communication, telles que le kiswahili, désigné langue nationale et l'anglais, désigné langue officielle du pays depuis son accession à l'indépendance en 1963 et adoptées comme langues d'enseignement. Le français, langue qui nous intéresse dans la présente étude, coexiste avec celles-ci dans l'environnement sociolinguistique kenyan et surtout à l'école. Aujourd'hui, le français jouit d'un statut facultatif mais privilégié par rapport aux autres langues étrangères, car c'est la langue la mieux représentée dans les institutions d'enseignement, mais aussi la plus sollicitée dans le monde des affaires.

Le français constitue une discipline d'apprentissage à l'école secondaire à partir de la première année du niveau secondaire pour l'apprenant de FLE au Kenya. Actuellement, nous constatons qu'il y a l'apprentissage facultatif et tardif du FLE, longtemps après l'acquisition et/ou apprentissage de la langue maternelle, de l'anglais (langue officielle), du kiswahili (langue

officielle et nationale). Le français vient s'ajouter à ces langues du contexte sociolinguistique qui est déjà complexe pour lui. L'apprenant Kenyan du FLE qui a déjà acquis une compétence rédactionnelle, et des habitudes de rédaction dans ces autres langues déjà apprises n'échappe aux difficultés liées au transfert de ces compétences en FLE (Vigner et Vigier, 2012).

Concernant les productions écrites, il y a beaucoup à apprendre: nombre d'activités de production écrite, chaque activité avec sa structure, ses contraintes, ses caractéristiques de surface à respecter (intention du scripteur, pronoms personnels à utiliser, modes et temps verbaux, structures grammaticales et syntaxiques, types de phrases, connecteurs etc.).

La présente étude a reposé sur les questions suivantes:

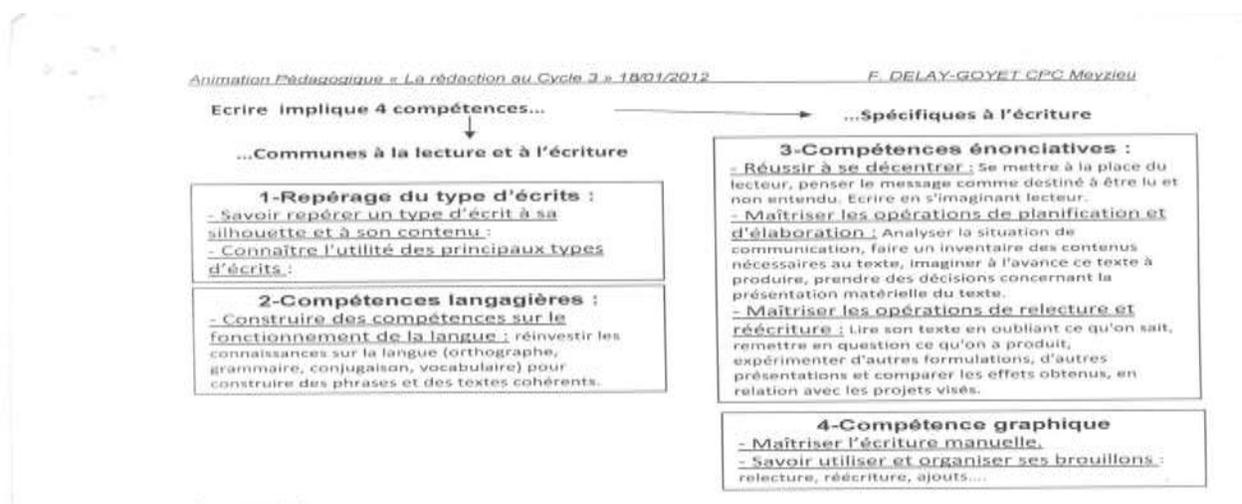
- les élèves de FLE du Comté de Kisumu, sont-ils capables de produire des écrits sous forme de textes injonctifs-instructionnels ?
- quels sont les types de compétences acquises par ces derniers en production écrite ?
- quel (le) s sont les erreurs et types d'erreurs de ces apprenants en production écrite ?

L'étude a poursuivi les objectifs ci-après :

- évaluer la capacité des élèves du FLE du Comté de Kisumu à produire des écrits sous forme de textes injonctifs-instructionnels ;
- établir les compétences des élèves en production écrite;
- illustrer les erreurs commises par les apprenants dans leurs textes.

Notre étude s'est déroulée vers la théorie de l'interlangue pour nous aider à comprendre les faiblesses dans les compétences des apprenants en écrivant les textes injonctif-instructionnels. La notion d'« interlangue » a été introduite par Weinrich (1963) et développée par Selinker en 1972. L'hypothèse générale de l'interlangue se fonde sur l'idée que si l'acquisition d'une langue suppose la mise en œuvre d'un processus actif de la part de l'apprenant, alors un certain nombre de systèmes linguistiques évolutifs, assez approximatifs et instables se développent, dont la formation provient de processus tels que le transfert des éléments de la L1, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et de communication, et la surgénéralisation des règles de la langue. Xu (2008) et Ellis (1985) signalent que l'interlangue a les traits pertinents suivants : l'aspect à la fois systématique et instable, la perméabilité tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible, la présence de phénomènes tels que la simplification et la complexification telle que la surgénéralisation des règles, les régressions et les fossilisations (effets de « plateau » dans l'apprentissage marqués par les « erreurs stables »). À noter aussi que pour Selinker (1992) et Corder (1975), l'interlangue doit être relativement identique pour des apprenants de la même L1, mais différente pour les apprenants de la L1 différente. En d'autres termes, chaque apprenant a son propre interlangue ayant sa propre grammaire, son lexique parmi d'autres aspects : il s'agit ici d'un système de langue distinct ayant ses propres caractéristiques et règles.

D'après Delay-Goyet (2012), écrire implique quatre types de compétences, qu'il distingue dans ce schéma dessous :



Source : Delay-Goyet (2012)

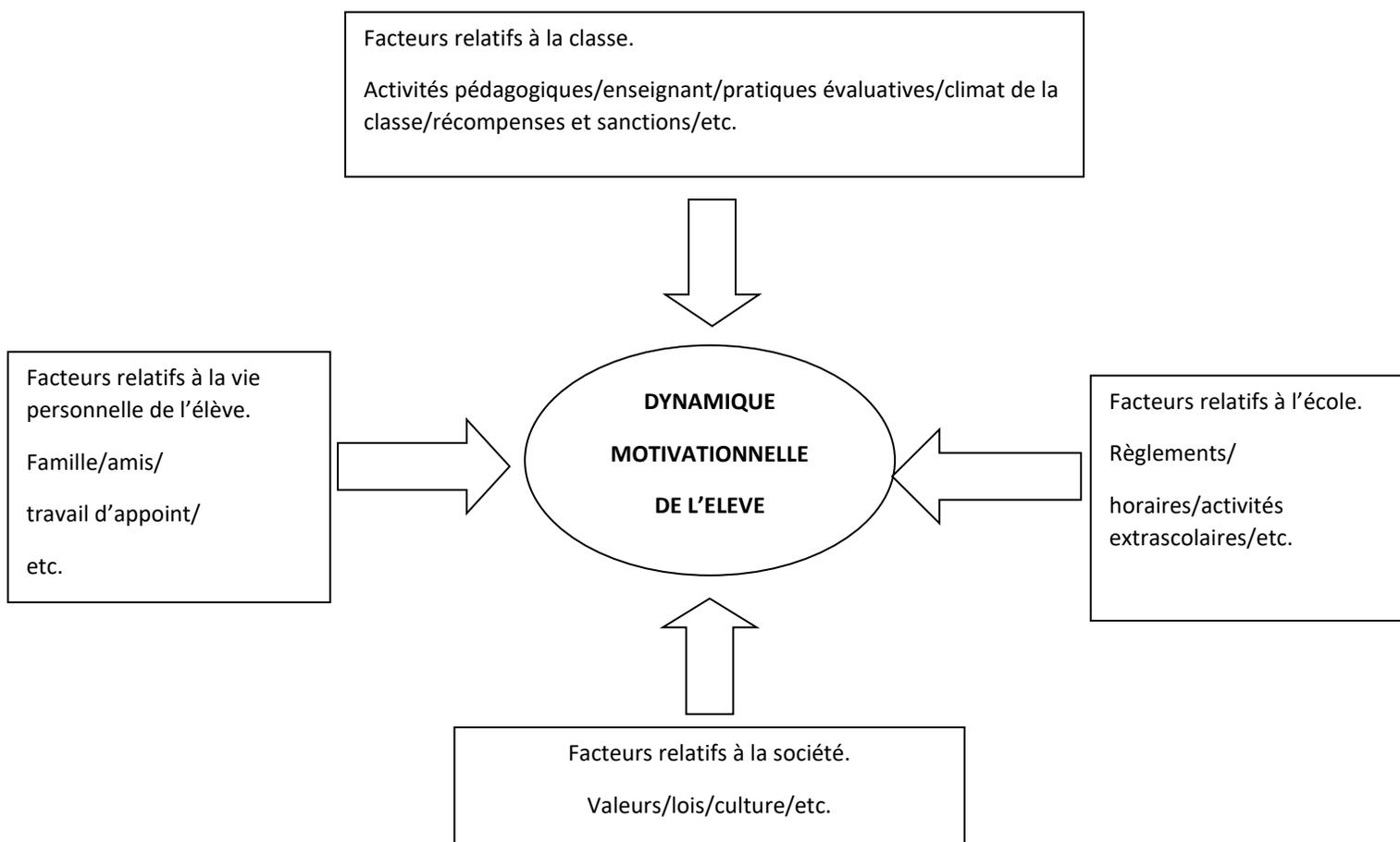
Ce schéma montre quatre compétences communes à l'écriture : repérage du type d'écrits, compétences langagières, compétences énonciatives et compétence graphique. Un apprenant de FLE doit les savoir pour indiquer une réussite dans l'apprentissage de la production écrite.

D'après Marzano et Paynter (2000), « La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres ». Gate (1998) affirme que « La production écrite n'est pas une aptitude isolée ; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante ». Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. À travers la lecture, les mots sont reconnus sur la base d'une image graphique et ces unités graphiques sont disposées en mémoire visuelle.

La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion. Cette position est soutenue par Akmoun (2009) : « les différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision. ». Il est essentiel que l'apprenant de FLE puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit la forme de communication utilisée, en tenant compte des facteurs, des activités et des conditions liés à la production écrite.

D'après VIAU (2009), la production écrite est l'ensemble des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. Voici le schéma de Rolland Viau à ce propos.

Figure 2 : Facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle



Source : Rolland Viau (2009), *La motivation en contexte scolaire. 2^e édition.*

De ce schéma, nous retenons que l'enseignant a peu de contrôle sur les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société et à l'école ; l'enseignant n'est pas le seul facteur responsable de la motivation des élèves. D'autres facteurs tels que les parents, les directeurs d'établissements scolaires... jouent un rôle ; les facteurs relatifs à la vie de la classe jouent un rôle de premier plan sur la dynamique motivationnelle de tous les élèves.

a. Activités de production écrite.

Nous nous occupons des activités d'enseignement et d'apprentissage. Dans les activités d'apprentissage, les élèves sont les principaux acteurs. Il existe plusieurs types d'activités d'apprentissage d'après Viau (2009). Les plus connues sont les questions-réponses ou les exercices effectués après un exposé, la résolution de problèmes, la réalisation de projets, les expérimentations en laboratoire, les jeux de rôle, les simulations et les études de cas.

De l'autre côté, l'enseignant est l'acteur principal dans les activités d'enseignement ; il a pour rôle de communiquer la matière à l'élève (Viau, 1994). L'exposé demeure l'activité d'enseignement la plus connue et sûrement la plus répandue. L'enseignant peut rendre ses exposés motivants aux yeux des élèves. Il importe pour les enseignants de réfléchir aux sources de la dynamique motivationnelle de l'élève et de se demander comment leurs exposés donnent l'opportunité aux élèves : 1) de percevoir l'importance et l'intérêt de la matière transmise, 2) d'avoir le sentiment qu'ils comprennent ce qui est présenté et de percevoir qu'ils ont un certain contrôle sur le déroulement. Pour répondre à tous ces critères, Viau propose l'usage des supports déclencheurs, comme les suivants : des cartes postales ; des cartons d'invitation ; des messages ; des télégrammes ; des publicités ; des catalogues ; des brochures ; des lettres amicales, formelles ; des courriers électroniques ; des interviews ; des extraits de reportage ; des articles de presse ; des notices d'utilisation ; des programmes touristiques ; des bandes dessinées ; des albums ; des contes, légendes et proverbes, etc. ; des faits divers ; des textes littéraires et non littéraires, etc. Cette liste n'est pas exhaustive. Elle peut être allongée selon les utilisateurs et leurs besoins d'utilisation.

Au Kenya, dans le manuel « Au sommet », il y a des supports déclencheurs mentionnés au-dessous qui aident les enseignants à enseigner l'écriture pendant les leçons de français. En conclusion, les documents ou supports déclencheurs favorisent l'écriture en FLE. Il est donc utile de faire écrire à partir de ces documents, qui peuvent être des textes à imiter, à reproduire, à réécrire, à modifier ou encore à parodier...

b. Conditions de réussite de production écrite.

Pour qu'une activité pédagogique soit motivante, elle doit répondre, d'après VIAU (2009), aux dix conditions ci-après :

Tableau 1 : Conditions de réussite de production écrite.

CONDITIONS	COMMENTAIRES
1. Définir des buts et objectifs clairs	Conditions majeure de réussite de toute activité, préciser ce qui est attendu de l'apprenant durant l'activité, évaluer la qualité et l'efficacité de l'activité une fois la formation terminée.
2. Être signifiante aux yeux de l'élève.	Correspondre à ses champs d'intérêts ; s'harmoniser avec ses projets personnels ; répondre à ses préoccupations. Plus une activité est signifiante, plus l'élève la juge intéressante et utile.
3. Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités.	Nombre de tâches à accomplir à l'intérieur d'une même activité (l'activité devrait nécessiter plusieurs tâches) ; activités variées ; activité intégrée à d'autres activités. (inviter les élèves à accomplir différentes activités).
4. Comporter des consignes claires.	Savoir ce que l'on attend de l'élève ; ne pas perdre de temps à chercher à comprendre ce qu'il faut faire et comment le faire.
5. Être authentique.	Mener à une réalisation, à un produit qui ressemble à ceux que l'on trouve dans la vie courante (affiche, article de journal, interview etc.)
6. Exiger un engagement cognitif de l'élève.	Comprendre, faire des liens avec des notions déjà apprises, réorganiser à sa façon l'information présentée, formuler des propositions, etc.
7. Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix.	Déléguer certaines responsabilités à l'élève, par exemples : désignation des membres de l'équipe de travail, mode de présentation du travail, calendrier, durée du travail, matériel, choix des œuvres à lire parmi une liste sélectionnée, etc.
8. Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer	Favoriser les interactions et la collaboration/coopération ; faire travailler les élèves en groupe, donner à l'activité un caractère social, partager les vécus et expériences.

avec les autres.	
9. Se dérouler sur une période de temps suffisante.	Accorder à l'élève le temps suffisant pour réaliser l'activité, ne pas le pousser à réagir rapidement.
10. Avoir un caractère interdisciplinaire.	Mettre l'accent sur le caractère interdisciplinaire de l'activité d'apprentissage à d'autres domaines d'études : la philosophie, l'histoire, les maths...intégrer le français à d'autres disciplines.

2. Etudes antérieures

Beaucoup de chercheurs ont déjà effectué des études sur la production écrite des apprenants en général et celle des apprenants du FLE ailleurs dans le monde et au Kenya comme on peut le lire à travers les lignes qui suivent.

Dans le cadre de son mémoire de Master II, Ilunga (2006) analyse les manuels scolaires et évalue les compétences linguistiques des écoliers et élèves « finalistes » (6^e année) des cycles primaire (12 à 14) et secondaire (17 à 19 ans) de Kinshasa (République Démocratique du Congo). L'enquête a porté sur 60 élèves « finalistes » dont trente du primaire et trente du secondaire de la section pédagogique. Les sujets testés étaient tous bilingues, il fallait vérifier dans quelle mesure ils exploitaient les notions apprises pour faire face à leurs pratiques langagières. Pour ce faire, l'auteur s'est servi du test, mis en place par l'équipe de l'université de Provence sous la direction de Chaudenson (1995), pour atteindre ses objectifs.

Ilunga fait remarquer que la tendance reste presque la même qu'au primaire : la compétence en compréhension est plus maîtrisée, tandis que la production écrite demeure la moins maîtrisée. Aucun sujet n'a pu obtenir le maximum des notes requis pour détenir le SMIC (Seuil Minimal Individuel de Compétence) francophone ; dans ces textes narratifs, 70% des temps sont à l'indicatif présent au détriment de l'imparfait et du passé simple. La confusion des désinences est notoire et le nombre des phrases simples l'emporte sur celui des phrases complexes, alors que les fautes d'orthographe lexicales et grammaticales restent récurrentes.

Le point de ressemblance avec notre étude est sur les résultats de non-maitrise de production écrite, le nombre des phrases simples et les fautes lexicales et grammaticales. Au contraire, il a étudié les textes narratifs et, nous, les textes injonctif-instructionnels.

Chantelauve (1998) mène une recherche sur l'acquisition des règles textuelles et les difficultés inhérentes à ce processus chez les adolescents italiens. Il s'agit de rédiger un texte référentiel ou objectif, la biographie, telle que celles qui figurent dans une encyclopédie ou dans un dictionnaire encyclopédique. La rédaction se fait à partir des notes biographiques du célèbre océanographe Jacques Yves Cousteau, celles-ci sont présentées en style télégraphique. Ces notes sont mises à la disposition des apprenants pour qu'il n'y ait pas de difficultés liées au contenu. Le personnage à présenter étant connu des apprenants et les faits étant ordonnés, les problèmes de rédaction paraissent être limités à la transposition en un autre style mais surtout, à la mise en œuvre des mécanismes de cohésion. Les textes produits ont été corrigés par l'enseignant qui a eu, à son tour, à rédiger un texte « fautifs » sur la base des erreurs relevées. Celles-ci ont été classées en deux catégories dans cette étude : erreurs relevant des aspects cognitifs (organisation des informations, donner un point de vue subjectif à la place d'un point de vue objectif) et des erreurs d'interférence linguistique de la langue maternelle (de longues phrases vides de sens, erreurs de confusion des types textuels.). Ce texte « fautif » devrait ensuite être critiqué par les apprenants qui ont eu à identifier l'erreur et à chaque fois à suggérer la règle textuelle correspondante, ou à la rigueur à retrouver dans la liste des règles textuelles, celle qui a été enfreinte. L'étude fait remarquer que les règles textuelles ne sont pas acceptables dans les textes dits référentiels, en l'occurrence la biographie. Cette recherche recommande qu'en production, on puisse d'abord faire acquérir aux apprenants les textes référentiels ou objectifs, suite auxquels, et par contraste, on pourra leur faire découvrir les autres types de textes (poétiques, publicitaires, comiques, enfantins et autres.

En Indonésie, Eria Nurhayati (2016) dans son étude « Analyse du verbe impératif dans le texte injonctif dans la recette de cuisine » avait pour de savoir la forme du verbe impératif, de savoir l'analyse des valeurs du verbe impératif : l'ordre, la défense et le conseil dans le texte injonctif dans la recette de cuisine et de savoir la fonction du texte injonctif qui se trouve dans la recette de cuisine. Cette recherche s'est déroulée à la Bibliothèque de la Faculté de Lettres et d'Arts de l'UNIMED. L'échantillon était 5 recettes de cuisine sur les desserts dans le magazine « Elle à Table » édition novembre-décembre en 2013. Cette recherche a utilisé la méthode descriptive qualitative et nous aussi, nous avons recouru à l'analyse descriptive. Par rapport au résultat et l'analyse de la recherche, le résultat de la recherche a montré que la forme du verbe impératif qui est

utilisée est l'impératif présent. Tous les verbes impératifs qui sont utilisés dans la recette de cuisine ont la fonction de donner les instructions pour faire quelques choses qui a pour but d'obtenir quelques choses comme prévu par l'auteur après faire les instructions qui se trouvent dans la recette de cuisine, c'est pourquoi la fonction du texte injonctif qui se trouve dans la recette de cuisine est dire comment faire. Cette étude se concentre sur la recette de cuisine mais la notre inclut même le programme comme texte injonctif. Les apprenants dans notre étude ont les phrases impératives qui font agir et c'est le même cas avec cette étude de Nurhayati.

Saouli Sonia (2011) a mené une recherche sur « L'Analyse de la grammaire en FLE : la détermination en expression écrite ; cas des élèves de quatrième année moyenne -C.E.M Frères Barkat Biskra. » Son objectif était de cerner les différentes difficultés rencontrées à l'écrit par les apprenants en se concentrant sur l'emploi de la fonction de la détermination en français. Son enquête a pour but de donner des réponses aux questions suivantes:

- Comment les erreurs peuvent-elles être utiles dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ?
- Quelles sont les différentes erreurs commises par nos apprenants dans l'emploi de la détermination en FLE ?
- Quelle approche adopter pour établir les liens entre l'apprentissage de la grammaire et celui de l'expression écrite ?

La similarité avec notre étude est l'analyse des erreurs et les productions écrites mais cette étude n'a pas abordé les textes injonctifs.

Foulin et Fayol (1988), ont mené une étude en temps réel de la production écrite chez des enfants de sept à huit ans. On a demandé à 12 enfants de 7 ans (les élèves de l'école élémentaire et à 12 de 8 ans de rédiger deux textes –un récit et un compte-rendu et on les a filmés en train d'écrire. On a ensuite étudié les caractéristiques temporelles de leurs compositions : débits, pauses ... On a observé trois phénomènes importants : le passage de 7 à 8 ans s'accompagne d'un accroissement important des débits ; on trouve que la durée des pauses varie en fonction de l'organisation syntaxique qui les suit ; les pauses longues tendent à suivre les marques de ponctuation mais à précéder les connecteurs inter-propositionnels.

L'objectif a été de rapporter les résultats d'une étude en temps réel portant sur la composition écrite chez l'enfant de deuxième et troisième année de scolarité élémentaire. On s'intéresse plus particulièrement à la gestion temporelle (débits, pauses) de l'activité de production en vue de recueillir des données permettant une description précise des comportements et une amorce de comparaison avec les élèves de l'école élémentaire d'une ville de l'Est de la France. La méthode qu'on utilise consiste à enregistrer au magnétoscope les sujets en train d'écrire puis à étudier, après coup, les pauses et débits en relation avec les caractéristiques des productions écrites recueillies. L'élément essentiel de leur approche est donc la pause : ses emplacements et ses durées, en fonction de divers paramètres. La différence avec notre étude est qu'elle s'occupe de récit et compte-rendu des enfants d'école maternelle mais la nôtre s'intéresse aux recettes et programmes venant des élèves de l'école secondaire.

Au Kenya, Ngoy Mwilambwe (2013) a réalisé une étude sur l'évaluation de la compétence textuelle des étudiants kenyans du FLE. Ce chercheur s'est posé deux questions, notamment :

-En fin de cycle de licence FLE, les apprenants-scripteurs sont-ils capables de produire des écrits expressifs de la compétence textuelle ?

-Quel est le niveau de la compétence textuelle atteint par ces apprenants en français ?

L'étude fait une analyse des productions écrites (en utilisant la grille d'évaluation de la production écrite-CAMPUS) sous forme de textes narratifs de 60 apprenants inscrits en quatrième année de l'année universitaire 2009/2010 à Maseno University, Kenyatta University, Moi University et Nairobi University.

Le chercheur a constaté qu'une courbe ascendante des niveaux de cette expression qui indique que plus on monte en niveau, plus les effectifs n'augmentent. Il en découle que la majorité des sujets, soit 86% ont atteint, voire dépassé le niveau seuil de la formation en expression écrite. Plus intéressant encore est le fait que 63% d'entre eux ont globalement une bonne maîtrise linguistique et textuelle. La différence avec notre étude est qu'elle s'occupe de textes narratifs des étudiants d'université mais la nôtre s'intéresse aux recettes et programmes venant des élèves de l'école secondaire.

James N. Ogutu (2006) a effectué une étude sur l'apprentissage de la textualisation en FLE par les lycéens kenyans. Son échantillon était composé de soixante copies d'apprenants en début de troisième année de FLE, venant de deux lycées de Nairobi (Pangani G.H.S et Alliance H.S.). L'étude a voulu répondre 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 intéressée à l'évaluation de la façon dont les apprenants comprennent les régularités fonctionnelles qui relèvent de la cohésion nominale, élément de la cohésion textuelle. Notre étude s'occupe des textes injonctifs alors que cette étude s'occupait de texte narratif. Le point de divergence se trouve où nous avons travaillé des compétences des apprenants kenyans à travers leurs production écrite : textes injonctifs. Mais l'étude ci-dessous s'occupe de la textualisation. Le point d'émergence c'est qu'on a les apprenants des écoles secondaires comme le corpus.

Clara Bulili (2012) a écrit un mémoire sur « une évaluation des compétences en production écrite des apprenants kenyans du FLE au niveau secondaire : cas du district de Vihiga. »

Les objectifs de l'étude étaient de/d' :

- déterminer si les apprenants kenyans du FLE ont acquis des compétences écrites indispensables à la production des textes en français.
- se rendre compte de leur aptitude à produire des écrits sous forme de textes narratifs et/ou argumentatifs.
- identifier les types de compétences d'écriture dont ils font preuve à travers leurs productions écrites.

L'échantillon était de 61 élèves : 35 filles et 26 garçons de quatrième année des 8 écoles du district de Vihiga, soit 122 copies de productions écrites. 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. La similarité avec notre étude est la mise en compte de compétences de l'écrit et des erreurs commises mais cette étude n'a pas abordé les textes injonctifs comme c'est le cas pour notre étude.

3. Approche méthodologique de l'étude

Nous avons décidé de mener une recherche de type descriptif pour délimiter les compétences des apprenants de FLE, puisqu'elle vise à décrire et à analyser la qualité et l'étendue de compétences de ces apprenants à communiquer par les textes. Pour la présente recherche, nous avons retenu l'enquête par « Texte Induit avec contraintes » pour la collecte des données sur les compétences des apprenants en production écrite. En plus, nous avons adopté l'analyse de contenu-type classique en se servant de la grille d'évaluation mise en place par l'équipe de recherche CAMPUS (Coopération Africaine pour la Promotion Universitaire et Scientifique). L'analyse de contenu nous a permis de dégager des erreurs émanant des productions écrites, puis les regrouper sous un même concept pour obtenir des fréquences qui sont faciles à transformer en pourcentages.

3.1 Terrain de l'étude

Notre recherche a été menée au Kenya, un pays anglophone situé en Afrique de l'Est entre les latitudes 5° Nord et 4° Sud et sur les longitudes 34° et 42° Est. Le Kenya compte 70 groupes tribaux issus de trois ethnies différentes : le groupe bantou, le groupe nilotique et le groupe couchitique. Les langues officielles sont le kiswahili et l'anglais (article 7.2 de la constitution de 2010). Au Kenya, il y a trois principales villes, à savoir : Nairobi, Mombasa et Kisumu, Notre étude a été réalisée tout particulièrement au Comté de Kisumu, crée le 4 août 2010, lors du référendum organisé en vue de la réforme constitutionnelle au Kenya.

3.2 Population et échantillon

3.2.1 Population

Dans ce travail, la population de l'étude est constituée d'apprenants du FLE, de quatrième année des écoles secondaires publiques du Sous-comté de Kisumu Central. Sur un total général de 1691, il n'y a que 123 élèves qui apprennent le français. Ce qui signifie que la minorité préfère cette langue à l'école secondaire dans cette région.

3.2.2 Echantillon

Pour déterminer l'échantillon de notre étude, nous avons recouru à l'échantillonnage aléatoire stratifié non-proportionnel, parce que les écoles offrant le français sont de 3 différentes catégories : 3 écoles mixtes, 2 écoles des filles et 2 écoles des

garçons. Alors, nous avons 3 strates qui justifient le choix de l'échantillonnage aléatoire stratifié non proportionnel, employé lorsque le nombre d'individus enquêtés au sein de chaque strate, n'est pas proportionnel à l'importance du groupe par rapport à la population totale.

Ainsi, nous nous sommes référée à quelques chercheurs pour déterminer la taille de l'échantillon (Mucchielli, 2006, Mugenda et Mugenda, 2003 ; et Kasomo, 2006). Selon ces auteurs, lorsque la population étudiée est inférieure à 10 000, une taille d'échantillon comprise entre 10 et 30% est une bonne représentation de la population cible et, par conséquent, 10% sont adéquats pour l'analyse. Donc, à partir des 123 élèves de français, 14 élèves (chacun écrivant deux textes) ont été retenus pour l'exécution de la tâche, après avoir calculé les 10% du nombre d'apprenants du FLE par école. Nous avons ainsi travaillé avec les élèves qui se sont portés volontaires.

4. Résultats et discussion

Après l'analyse des données, en prenant compte de nos objectifs, nous avons déduit les résultats ci-après :

Titre : Résultats relatifs aux objectifs de l'étude

Objectif	Maîtrisé	Variation selon le sexe	Variation selon le type d'école
1. Capacité à produire des textes injonctif-instructionnels.	OUI	–	–
2.a) Compétence générale d'écriture	NON	OUI	OUI
b) Compétence pragmatique et de communication.	NON	NON	OUI
c) Compétence linguistique.	OUI/NON	OUI	OUI
3. Illustrations des erreurs	NON	–	–

Source : Notre analyse.

Le premier objectif de l'étude était d'évaluer la capacité des sujets à produire des textes injonctif-instructionnels. Il a été constaté que tous les apprenants étaient capables de produire ce type de texte. Le deuxième objectif de l'étude était en rapport avec les compétences des sujets à l'écrit. Il s'agissait d'évaluer les compétences suivantes : la compétence générale d'écriture, la compétence pragmatique et de communication, ainsi que la compétence linguistique. L'étude a permis d'établir que la compétence générale d'écriture et la compétence linguistique n'étaient pas maîtrisées par les sujets évalués. Concernant la maîtrise de la compétence générale d'écriture, il a été noté qu'il existait des écarts significatifs entre les filles et les garçons et entre différents types d'écoles. L'étude a également établi que la compétence linguistique ne variait pas selon le sexe des scripteurs, mais qu'elle variait significativement avec le type d'écoles. La compétence pragmatique était bien maîtrisée et elle varie significativement selon le sexe et type d'écoles.

Notre troisième objectif était d'identifier les faiblesses des scripteurs à partir des erreurs en production écrite des textes injonctif-instructionnels. Pour aborder une analyse explicative des erreurs, l'étude a pris en compte une grille de correction (humaine) d'erreurs relevant de la forme et du fond. L'étude a permis d'observer que les erreurs en rapport avec la graphie et la morphologie étaient les plus abondantes dans les textes des apprenants, suivies de celles en rapport avec la syntaxe, et enfin les erreurs en rapport avec le sens et le discours. Prenant en compte le seuil de 10% fixé par Mucchielli (2006), toutes les trois catégories d'erreurs se sont révélées significatives, ce qui signifie que les apprenants ont commis de nombreuses erreurs, peu importe la catégorie à laquelle elles appartiennent.

5. Conclusion et recommandations

Conclusions de l'étude

Nous avons retenu, à la suite des résultats de l'étude, les constats suivants :

- a. les apprenants de quatrième année d'études secondaires du Sous-comté de Kisumu ont été capables de rédiger des textes injonctifs-instructionnels sous forme de recettes de cuisine et programmes ;
- b. du point de vue de la compétence générale d'écriture, les scripteurs ont été capables de rédiger des écrits généralement lisibles. Cependant, il a été noté des cas d'omission, d'interversion et de méconnaissance des accents et des signes de ponctuation, qui ont affecté les textes du corpus ;
- c. eu égard à la compétence pragmatique et de communication, les apprenants ont été en mesure de produire des écrits compréhensibles, mais ils n'ont pas utilisé les modes de conjugaison appropriés au texte injonctif-instructionnel ;
- d. s'agissant de la compétence linguistique, les apprenants ont essayé difficilement à orthographier les unités lexicales, à user d'un vocabulaire approprié et à observer les règles de la morphologie. Ils n'ont pas été, dans l'ensemble, compétents à construire des phrases simples et des phrases complexes, logiques et grammaticalement correctes ;
- e. quant aux erreurs, celles de la graphie et morphologie ont été les plus dominantes, contrairement à celles de la syntaxe et du sens ainsi que du discours.

Recommandations

Le travail a abouti aux recommandations ci-après:

1. L'enseignant du FLE devrait doter l'apprenant de ressources lexicales et syntaxiques importantes, de ressources discursives conformes aux principes et règles linguistiques en vigueur en FLE, de façon à pouvoir être capable de rédiger des textes injonctifs irréprochables, en les habituant à la lecture de textes littéraires ou non.
2. L'enseignant du FLE devrait motiver l'apprenant et l'habituer à s'exercer, de temps en temps, à la rédaction des textes écrits, qui respectent la consigne donnée, la structure et autres éléments spécifiques au texte prescrit.
3. L'enseignant devrait se préoccuper de l'erreur commise par l'apprenant, chercher à comprendre l'erreur au lieu de l'ignorer, à aider celui-ci à y remédier, par de nombreux exercices correctifs appropriés et variés, intégrés dans un processus d'évaluation formative.
4. L'enseignant doit, tout d'abord, repérer, analyser et corriger les erreurs qui sont les plus fréquentes en classe, et qui demandent, une correction en groupe ; après, en deuxième position, viendraient les erreurs les moins fréquentes, et qui exigent un traitement individuel ciblant chaque apprenant à part.
5. Il y a lieu d'exposer les apprenants du FLE, tout au début de l'apprentissage de cette langue, à des textes riches et variés, en vue de les amener, progressivement, à en produire eux-mêmes.
6. Passer de la phrase simple à la phrase complexe, du texte court à un texte plus ou moins long.

Références

- [1] Corder, S.P., (1975). *Error analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition*. Published online by Cambridge University Press : 2008.
- [2] Delay-Goyet, F. (2012). *Enseigner l'étude de la langue au cycle 3*. CPC EPS Meyzieu-LYON.
- [3] Gate, J.-P., (1998). *Eduquer au sens de l'écrit*. Editions Nathan, Paris.
- [4] Marzano, R. et Paynter, D., (2000). *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*. Bruxelles, De Boeck Université.
- [5] Moirand, S., (1979). *Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère*. Hachette, Paris : CLE International.
- [6] Mucchielli, R., (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditions.
- [7] Mugenda, O.M. & Mugenda A. G., (2003). *Research methods. Quantitative and qualitative approaches*. Nairobi : ACTS.
- [8] Selinker, L. & Gass M. S. (1992). *Language Transfer in Language Learning*. John Benjamins Publishing Company.
- [9] Viau, R., (2009). *La motivation en contexte scolaire*. 2e édition de Boeck.
- [10] Vigner, G. (2012). *Ecrire pour convaincre*. Hachette, Paris.