

ÉVALUER LA COMPÉTENCE TEXTUELLE PAR LA MATURITÉ SYNTAXIQUE CAS DES ÉTUDIANTS KENYANS DU FLE

Résumé

L'évaluation est un processus qui attribue une signification particulière aux résultats de la mesure d'une performance. Cet apport de sens dégage une *valeur* que le candidat a acquise par l'entremise des contenus d'enseignement ; cette *valeur* qui affecte aussi bien l'individu que la société peut se traduire en compétence. Aujourd'hui, la légitimité des pratiques d'évaluation couvre toute l'étendue des compétences, y compris dans le domaine des langues étrangères. Dans le cas du FLE, la compétence communicative et/ou textuelle est un construit psychologique qui ne peut pas être d'emblée accessible, seul le recours à son atomisation en différentes composantes paraît être la modalité d'évaluation la plus objective. Tout au long de l'histoire, cette atomisation de l'objet langue s'est réalisée à travers ses différents aspects (syntaxe, morphologie, vocabulaire, etc.) et parcellisations de quatre compétences canoniques (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite). L'essentiel de ce propos vise la production écrite, et particulièrement l'évaluation de la compétence textuelle des étudiants « finalistes » de la licence en FLE au Kenya. Deux approches complémentaires, qualitatives et quantitatives, y sont engagées à cette fin.

Mots clé

Compétence textuelle, modèle heuristique, maturité syntaxique, texte.

INTRODUCTION

Par souci de vérité scientifique, l'homme a de tout le temps tendance à remettre tout en question : il s'est toujours interrogé sur la qualité des résultats qui découlent des ressources investies dans son travail. Cette remise en cause ou cette quête permanente du mieux faire constitue la philosophie de l'évaluation du travail humain et de ses compétences. Limité hier au domaine juridique, le concept de la compétence a élargi son champ sémantique pour conquérir toute l'organisation du travail humain et s'ériger en principe universel : *tout se fait sur base des compétences*. Par conséquent, aucune discipline, aucun domaine de la vie, y compris celui de l'acquisition des langues étrangères, n'échappe aux pesanteurs de l'évaluation des compétences. D'importance sociale, elles ne sont pas de nature narcissique mais tributaires du verdict social, professionnel, scolaire ou académique.

C'est donc cette légitimité des pratiques d'évaluation qui octroie l'essence et la valeur de la compétence dans les langues étrangères. À cet effet, l'évaluation est forcément la pierre angulaire de la maîtrise du français, tel que le démontre l'histoire de la didactique du FLE : pour atteindre ses objectifs, s'inspirant de travaux de Lado

(1961), cette didactique a dû recourir à l'atomisation de l'objet « langue française » en quatre compétences canoniques, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

Pour répondre à la problématique de la communication qui nous préoccupe tant, nous restons dans « la parcelle » de la compétence écrite pour nous focaliser sur une de ses composantes, à savoir la compétence textuelle. La pertinence de ce choix est liée à la valeur d'un texte qui vaut un lieu de solidarités morphosyntaxiques, lexicales et sémantiques. Par ailleurs, de telles relations ne peuvent se tisser que si l'auteur ou le scripteur, jouissant d'une maturité syntaxique avérée, est capable de mobiliser d'une manière efficiente et structurée, des stratégies et des ressources linguistiques dont il dispose. En termes clairs, l'essentiel de ce propos est de vérifier cette capacité de mobilisation de ces ressources à des moments et contextes opportuns. C'est plus le savoir-faire linguistique que le savoir qui oriente notre réflexion : il ne s'agit pas de restituer de simples connaissances linguistiques hétéroclites mais d'évaluer la maturité syntaxique qui est une condition *sine qua non* de cette mobilisation. À toutes fins utiles, nous analysons les productions écrites à une période charnière entre l'université et le marché du travail. Pour ce faire, nos réflexions s'articulent autour de quatre points : la problématique, un bref aperçu théorique, l'analyse de données et la présentation des résultats.

1. PROBLÉMATIQUE

Pendant leur cursus universitaire, les apprenants kenyans du FLE sont régulièrement en contact avec des centaines de textes, sous diverses formes, qu'ils produisent ou utilisent pour informer, expliquer, raconter, accomplir des tâches, en bref pour communiquer. Mais en dépit de cette familiarité avec les textes, ils semblent rencontrer de véritables difficultés à s'exprimer à l'écrit sous forme de textes. Ils nous donnent l'impression d'accuser, en toute évidence, un déficit ou une méconnaissance de la structuration textuelle en produisant des enchaînements de phrases isolées, en lieu et place des textes cohérents et cohésifs. Néanmoins ce constat n'est pas, à notre connaissance, étayée par une évaluation objective qui exprime l'ampleur du déficit qualitatif et quantitatif au terme du cycle de licence en FLE.

La problématique de la production de textes se résume en une question fondamentale quand on observe un scripteur à l'œuvre, quelle que soit sa fonction : « *que se passe-t-il dans la tête de celui qui rédige ?* ». Cette question a été le point de départ de plusieurs recherches visant à appréhender les mécanismes cognitifs du processus de la production écrite. De cette question sont parties des options épistémologiques diverses pour expliquer la production des textes. Elle relève d'une part d'un domaine très spécifique, soulevant des problèmes particuliers communs à la linguistique textuelle, à la psycholinguistique et à la didactique, et d'autre part d'un domaine général relatif à la résolution des problèmes qui intéressent les chercheurs de la production du langage écrit (Chanquoy & Alamargot, 2002).

En tant que domaine spécifique, elle couvre le fonctionnement et la charge cognitive des processus rédactionnels et touche au développement des compétences rédactionnelles. Comme lieu de résolution de problèmes, les questions fondamentales qu'elle soulève peuvent conduire à des réponses fructueuses pour

ÉVALUER LA COMPÉTENCE TEXTUELLE PAR LA MATURITÉ SYNTAXIQUE...

l'ensemble des recherches dans les disciplines évoquées plus haut. Ainsi, les recherches conduites en production écrite ne visent pas seulement à faire progresser les connaissances dans ces domaines, leur objectif est également de répondre aux problèmes soulevés par les praticiens, les chercheurs et les enseignants que nous sommes. Sur ce point, la rédaction des textes constitue un champ de recherches très loin d'être épuisé, notamment parce qu'il demeure encore de nombreuses zones d'ombre, aussi bien théoriques que méthodologiques, relatives à la fois, à la justification des compétences dans le processus rédactionnel et au repérage de la compétence textuelle qu'à ses modalités d'évaluation en contexte académique du FLE au Kenya.

Le caractère multidisciplinaire et complexe de la production écrite ainsi décrit impose, en cas d'analyse, une prise en considération de plusieurs facteurs, notamment la qualité du texte produit, la compétence du scripteur, le processus rédactionnel et la pratique de la langue (Fayol, op.cit). Nous considérons le scripteur comme le facteur majeur autour duquel gravitent tous les autres ; c'est à ce titre que ses compétences retiennent particulièrement notre attention dans le cadre de cette recherche qui se trouve au confluent de la linguistique textuelle et de la psycholinguistique du FLE. Dans notre étude, nous pensons que, pour parvenir à concilier dans un texte cohérent les éléments linguistiques de la langue étrangère avec les connaissances rédactionnelles d'un contenu narratif, il faut être doté de compétences communicatives particulières. Celles-ci ont trait à la fois aux connaissances sur la structure textuelle, à la dynamique de mobilisation des opérations cognitives transversales et des ressources métacognitives (Dabène, 1995). La question que nous nous posons à l'issue du cursus universitaire, sur la formation des apprenants-scripteurs du FLE au Kenya, est double : quel est le niveau de maîtrise de la compétence productive des textes narratifs de cet apprenant ? Y a-t-il des cas d'inadéquation flagrante dans lesquels certains apprenants ont une connaissance performante de la langue et une pratique textuelle qui l'est moins ou vice versa ?

À ce stade de la recherche au Kenya, beaucoup reste à faire pour répondre à ces questions. L'absence, à notre connaissance, d'analyse des fonctionnements textuels et d'inventaires exhaustifs des lacunes éventuelles, donne libre cours aux spéculations, parfois pessimistes et alarmistes. D'où l'utilité de vérifier les acquis par la rédaction ; étant donné qu'elle apparaît au terminal du processus d'apprentissage, la rédaction est le support privilégié du contrôle des connaissances linguistiques.

2. CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

L'ancrage théorique de notre recherche trouve son fondement dans le modèle heuristique de Hayes et Flower (1980) dont les concepts connexes sont le texte et la maturité syntaxique.

2.1. Le modèle heuristique du rédacteur compétent

La question « *que se passe-t-il dans la tête de celui qui rédige ?* » insinue l'équation personnelle dans le processus rédactionnel, lequel se traduit par les caractéristiques psycholinguistiques du rédacteur. C'est en réponse à cette interrogation que Hayes et Flower ont reconstitué, à l'aide du protocole verbal, le

ANALYSES

modèle heuristique de rédaction que poursuit un *rédacteur compétent*. Par protocole verbale, il faut entendre un « enregistrement de ce qu'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses pensées tout au long de sa composition par écrit, suite à une consigne incitatrice » (Piolat et Roussey, 1992). Cette expérience du modèle psycholinguistique du rédacteur compétent a pu reconstituer un schéma productif en trois composantes : l'environnement de la tâche (consignes), la mémoire à long terme (les connaissances déclaratives et procédurales) et le processus de production écrite.

Cette dernière composante de la mise en œuvre de la génération ou de la production se décline en sous-processus : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle. La *planification* concerne les décisions prises par le scripteur à propos du contenu du texte, du choix d'objectifs et de l'établissement d'un plan qui guidera sa production. La *mise en texte* ou la *traduction* consiste en l'élaboration du contenu, c'est-à-dire en la transformation du plan en texte. La *révision* renvoie à la recherche de l'amélioration de l'écrit sur l'appui des connaissances référées au thème, au lecteur et aux types de texte (Hayes et Flower, 1980). Précisons que ces sous processus ne sont pas des étapes successives mais des opérations conjointement mises en branle pour valider le choix et l'emploi de toute unité linguistique dans la rédaction. C'est à ce titre que le modèle du *rédacteur compétent* couvre aussi toutes les opérations de la mobilisation des ressources et de la maturité syntaxique.

2.2. Le texte

Chaque jour, souvent sans y prêter attention, nous sommes en contact avec des dizaines, voire des centaines de textes, sous diverses formes, que nous produisons ou utilisons pour nous informer, nous divertir, nous expliquer, raconter, communiquer et/ou accomplir diverses tâches. Ce truisme tend à nous faire oublier que le texte n'est pas un produit banal, et que sa composition autant que sa lecture ne sont possibles qu'au prix d'un interminable apprentissage et d'une longue expérience. Bien qu'il soit apparemment facile de reconnaître un texte lorsque nous en voyons un, le problème se complique lorsqu'il s'agit de comprendre et de définir linguistiquement, avec exactitude, ce qu'est un texte, ce qui n'en est pas un et ce qui distingue un « bon » texte d'un autre moins bon.

En ce qui nous concerne, nous prenons les productions écrites pour des textes. Et d'après Rück, l'étymon du mot « texte » remonte au mot latin « *textus* » qui appartient à la famille *textile*, *tissu*, à ce qui est *tramé* ou *tissé*. Loin du hasard étymologique, le texte s'apparente réellement à un tissu entrelacé systématiquement, de plusieurs liens qui fonctionnent en synergie et dont le processus de rédaction implique divers facteurs liés au produit (le texte), à la composition, au scripteur et à l'enseignement du FLE (Fayol). C'est pourquoi, Dupont (2000) le considère comme « une unité de communication linguistique verbale, linéairement orientée, significativement cohérente, intentionnellement close, génériquement marquée » ; il est considéré comme « un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message dans un contexte particulier et réalisant une intention de communication ».

L'unique façon de répondre aux exigences de la cohérence et de la cohésion textuelles, c'est de faire preuve d'une capacité de mobilisation opportune des ressources linguistiques et discursives. C'est davantage la capacité à organiser et à mobiliser ces ressources en combinaisons pertinentes qui rendent le rédacteur

compétent. Or, la capacité de textualiser tient d'une compétence textuelle que Rück (1980) met en relation avec la compétence communicative et la compétence linguistique. Ce faisant, le savoir linguistique seul ne peut pas accoucher d'un texte, il faut en plus un savoir-faire de même nature, sinon on court le risque de se leurrer avec un assemblage hétéroclite de mots ou de phrases. Nous pensons qu'il y a une forte corrélation entre la textualisation et la capacité de mobilisation non seulement des ressources linguistiques mais aussi et surtout des stratégies linguistiques et discursives. Ces dernières constituent l'essence même de la maturité syntaxique.

2.3. La maturité syntaxique

Depuis Jean Piaget (1969), nous savons qu'apprendre, c'est construire les connaissances au cours de son développement cognitif, lequel doit, tôt ou tard, arriver à maturité. Ainsi, on évolue du stade prélinguistique (babillage-lallations) au stade linguistique (étape du mot-phrase – phrase de deux mots – phrase). Inspiré par ces travaux, l'américain Hunt (1961), en lançant le concept dans les années 60, confirme la tendance évolutive de la phrase à constituants simples et peu nombreux vers la phrase contenant davantage de constituants plus élaborés. Cette observation laisse supposer que dans ce domaine d'apprentissage, comme dans d'autres, on évolue du simple au complexe et que pour passer de l'un à l'autre, il faut forcément passer par certaines étapes d'appropriation du savoir et des stratégies syntaxiques. Cette progression n'est autre qu'un processus de maturation, dans lequel tous les apprenants passent par les mêmes étapes successives mais que chacun franchit selon son rythme et ses limites (Brouillet et Gagnon, 1990). À cet effet, nous pensons que le moment de la maturité syntaxique sonne quand le « complexe » du processus d'acquisition linguistique se conjugue avec celui de la syntaxe. Quand l'apprenant atteint ce stade, il commence à parler ou à écrire, comme un locuteur natif ou un francophone performant, en se servant des formes linguistiques dont il dispose. Il atteint une maturité syntaxique qui se révèle être une appropriation manifeste des stratégies syntaxiques disponibles dans la langue (Gagnon et al, 1999).

Dans le même ordre d'idées, un apprenant du FLE ayant atteint la pleine maîtrise de ses moyens linguistiques devrait avoir à sa disposition un répertoire de constructions lui permettant d'exprimer ses idées dans des phrases complexes et bien structurées. Les caractéristiques de son discours se complexifient graduellement au cours de la scolarité, à l'instar de ce qui se passe dans le développement du langage infantin. Dans ce cas, comment établir la complexité des unités syntaxiques ? Cette complexité est-elle mesurable ou évaluable pour nous permettre de qualifier une maturité syntaxique, aussi relative soit-elle ?

Se poser ce genre de questions, c'est vouloir évaluer la capacité à « complexifier » ou à user à bon escient des stratégies syntaxiques pour communiquer par le texte : notre intention est d'apprécier si les apprenants-scripteurs ont atteint un niveau de maturité syntaxique leur permettant d'établir une hiérarchisation syntaxique correspondante à une hiérarchisation thématique. À l'instar de toute forme de maturité, celle-ci est un aboutissement d'une maturation qui s'acquiert à travers une progression qui va du simple au complexe. Précisons avec Brouillet (1990) que la mesure de la maturité syntaxique passe par « la maîtrise de stratégies syntaxiques disponibles (acquises) » alors que celle de la maturation syntaxique est une appréciation de la progression conduisant à cette maturité. La

ANALYSES

complexité de ces stratégies acquises se remarque à la fois sur le plan formel et sur le plan fonctionnel (Paret : 1988, p. 184-185).

Sur le plan formel, la progression dans l'acquisition va « de la phrase à constituants simples et peu nombreux à la phrase contenant davantage de constituants et de plus élaborés ». Ces derniers sont constitués eux-mêmes de composants plus nombreux et plus profonds : exemple d'un syntagme nominal (SN) qui domine un syntagme adjectival, une proposition subordonnée relative ou les deux et un syntagme verbal contenant des syntagmes prépositionnels ou des propositions. Bref, si nous regardons de près une telle complexité, elle se traduit par une phrase de plus en plus longue c'est-à-dire contenant plus de mots. Sur le plan fonctionnel, cette complexité peut se traduire par « l'intégration d'un plus grand nombre d'informations par énoncé » (phrase ou constituants de la phrase) ; une telle complexité rime avec l'enchâssement dans la syntaxe.

Dans tous les cas de figure, la complexité syntaxique apparaît être la stratégie apparente de la maturité syntaxique. Les éléments de définition étant tels qu'ils sont, les unités de mesure y afférentes « ne sont pas des normes, elles ne sont rien de plus que les caractéristiques observées dans les textes d'un groupe d'individus » (Gagnon, 1998 p. 1). Par conséquent, c'est à juste titre que les spécialistes de la maturité syntaxique (Hunt, Gagnon, Paret, etc.) en proposent les mesures suivantes : le nombre moyen de mots par phrase, le nombre et la complexité du groupe du verbe, le nombre moyen de circonstanciels mobiles par phrase et leur position relative. Eu égard à ce qui précède, la maturité syntaxique, cette capacité à « complexifier » des phrases, ne se mesure que par l'habileté à allonger les phrases, à enchâsser les propositions les unes dans les autres et à condenser les informations dans un énoncé plus réduit. Nous ne saurions affirmer *a priori* que l'enchâssement est plus complexe ou plus mûr que la structuration formelle ou vice versa, sans procéder par une analyse détaillée des énoncés, ce à quoi nous nous attelons dans les lignes qui suivent.

3. L'ANALYSE DE DONNÉES

Notre population d'étude est constituée des « finalistes » de la licence en FLE au Kenya. L'objectif est d'évaluer le degré de maturité syntaxique requise dans la compétence textuelle auprès des apprenants ayant bénéficié d'un même traitement pédagogique en FLE. Pour ce faire, nous avons demandé aux candidats de produire librement et individuellement pendant deux heures un texte narratif sur des faits de société.

3.1. Traitement du corpus

À l'issue de notre enquête, nous avons recueilli 70 productions écrites dans les universités mais compte tenu de nos objectifs et des consignes de notre étude, nous n'en avons retenues que 60. Par ailleurs, nous avons constaté que les récits rapportés tournent autour de quatre thèmes majeurs, à savoir les violences électorales de 2007 au Kenya, les faits divers rapportés, les contes et les nouvelles préalablement contés aux scripteurs, à des fins morales, par leurs ascendants respectifs (voir textes en annexe). Comme l'avait bien souligné Adam (2008), ces textes sont hétérogènes : nous avons traité aussi bien des textes à dominante narrative comportant des séquences descriptives que des textes à dominante

ÉVALUER LA COMPÉTENCE TEXTUELLE PAR LA MATURITÉ SYNTAXIQUE...

descriptive contenant des séquences narratives. Le double rôle que joue le scripteur, à la fois narrateur et acteur, serait à la base de cette situation.

3.2. Dépouillement de données

Pour évaluer cette maturité requise dans la mise en texte, quatre évaluateurs ont analysé indépendamment la construction de deux types d'énoncé, à savoir la proposition subordonnée relative et la proposition subordonnée circonstancielle mobile. Les éventuelles divergences ont été aplanies à travers des discussions de conciliation. Ce sont ces résultats harmonisés qui ont fait l'objet d'analyse quantitative et qualitative.

Sous l'analyse quantitative, nous analysons les indices de la maturité syntaxique ci-après : le nombre et la complexité des propositions subordonnées relatives, et le nombre et la complexité des propositions subordonnées circonstancielle mobiles. S'agissant de propositions subordonnées, nous avons reconstitué leur construction afin de démontrer qu'elles sont réellement des entités syntaxiques complexes et, donc des produits susceptibles de mesurer la maturité syntaxique.

Enfin, nous donnons une interprétation qualitative à toutes ces données quantitatives.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1. Le taux de subordination et la longueur des textes

Le corpus est constitué de 23 725 mots qui sont organisés en 1 430 phrases. En plus des propositions principales et indépendantes, le corpus rassemble les subordonnées conjonctives complétives, les conjonctives circonstancielle, les relatives, les interrogatives et les subordonnées sans connecteur subordonnant (les infinitives et les participiales). Dans le tableau ci-dessous, nous présentons le poids de chacune d'elles dans le corpus.

Tableau 1 : relevé des propositions du corpus

Type de proposition	Fréquence	Taux de subordination
Proposition principale	785	35%
Proposition indépendante	645	29%
Proposition subordonnée relative	279	13%
Proposition subordonnée circonstancielle mobile	227	11%
Proposition subordonnée complétive	210	9%
Autres propositions subordonnées	69	3%
Total	2 225	100%

Ce tableau indique que plus de 54% des phrases sont complexes. Parmi les 2 225 propositions du corpus, nous avons dénombré 785 subordinations, ce qui veut dire que 35 % des propositions sont subordonnées. De toutes ces propositions subordonnées, 279 (soit 13%) sont des relatives, 227 (11%) des circonstancielle mobiles, 210 (9%) des complétives et les autres propositions subordonnées (les interrogatives, les infinitives et participiales) sont au nombre de 69 (3%). Nos observations se sont focalisées sur les deux premiers types de proposition.

4.2. L'analyse quantitative des propositions subordonnées relatives et circonstancielles mobiles

Ces analyses consistent à reconstituer la complexité de ces propositions pour faire valoir qu'elles sont, de ce point de vue, des mesures de la maturité syntaxique. Cette reconstitution par analyse logique de propositions nous a permis d'observer et de quantifier les constituants syntaxiques en présence. Dans ces lignes, nous en présentons, suivant le critère d'analyse retenu, les résultats quantitatifs détaillés qui sont suivis par des recouvrements synthétiques entre ces critères.

Les subordonnées relatives sont analysées suivant les trois critères suivants : le connecteur subordonnant, l'antécédent et la linéarité des syntagmes.

Les connecteurs subordonnants

La distribution des marqueurs subordonnants indique un certain ordre de préférence des scripteurs : ils n'ont choisi que 7 pronoms relatifs pour en faire des connecteurs subordonnants alors que la langue française en propose plus ou moins 15. Voici les marqueurs relatifs qui sont présents dans le corpus ainsi que leurs fréquences : 197 *qui* (soit 65%), 65 *que* (soit 35%), 35 *où* (soit 12%) ; les autres de moindre fréquence sont 2 *dont* (soit 0,7%), 2 *auquel* (0,7%), 1 *lequel* (0,3%) et 1 *lesquelles* (0,3%).

Signalons que la variation des connecteurs subordonnants relatifs est au maximum de 4 sortes par texte. À ce propos, 29 scripteurs (presque 50%) n'utilisent que deux sortes de connecteurs dans leurs textes ; 13 scripteurs font usage de trois sortes de connecteurs dans leurs textes, 13 autres se servent de trois types de connecteurs ; seuls 3 scripteurs exploitent 4 formes de connecteurs et il y a deux scripteurs qui n'utilisent aucun de ces connecteurs dans leurs productions écrites.

Par ailleurs, s'agissant de l'emploi abusif des marqueurs de subordination, les erreurs de choix inappropriés ont été commises sur :

- le connecteur *Qui* à proportion de 1,5% de l'ensemble de ses emplois ;
- le connecteur *Que* à proportion de 11% de l'ensemble de ses emplois ;
- le connecteur *Où* à proportion de 20% de l'ensemble de ses emplois ;
- l'unique utilisation de *Dont* et de *Auquel*.

L'antécédent

- *De la nature grammaticale des antécédents*

Nous notons que toutes les propositions subordonnées relatives n'ont comme antécédents que des syntagmes nominaux. Leur nature grammaticale et leurs occurrences dans le corpus se présentent comme suit : ils sont soit des noms communs (232 cas représentant 85% du total des occurrences), soit des noms propres (30 cas ou 11% de toutes les occurrences), soit des pronoms (12 cas ou 4% de l'ensemble des occurrences). Sur 279 énoncés répertoriés dans le corpus, ces antécédents y remplissent plus la fonction de syntagme/sujet dans 191 cas (68%) que celui de complément d'objet dans 52 cas (19%) ou de celui de complément circonstanciel dans 36 cas (13%).

- *De l'accord entre l'antécédent et les constituants de la relative*

Les scripteurs rencontrent des difficultés à parfaire l'accord grammatical entre l'antécédent et le syntagme verbal de la proposition subordonnée relative. Plus de la moitié des scripteurs rencontrent des difficultés à faire un accord entre

ÉVALUER LA COMPÉTENCE TEXTUELLE PAR LA MATURITÉ SYNTAXIQUE...

l'antécédent et le syntagme verbal de la subordonnée relative : 56% des cas observés sont erronés quand l'antécédent est un complément d'objet et la proportion diminue à 35% lorsqu'il est sujet.

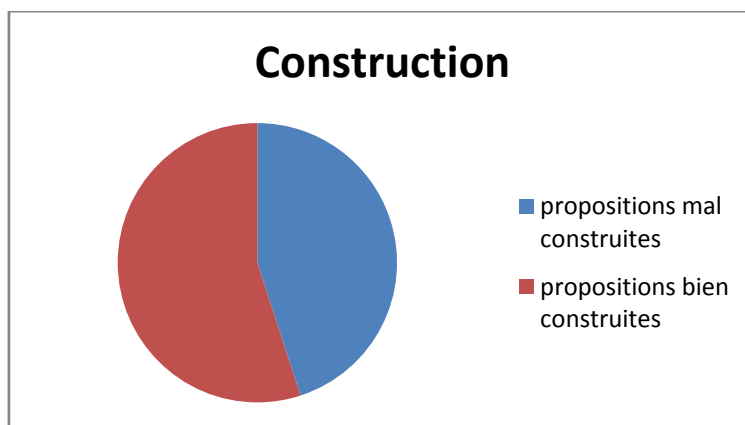
- *La linéarité syntaxique*

Plus importante est la problématique de l'ordre syntaxique des constituants dans la proposition subordonnée relative. Nous faisons état, dans ces lignes, des observations portant sur les relations qui régissent l'axe syntagmatique de la proposition subordonnée relative. À cet effet, sur 277 propositions subordonnées observées, 88 (31%) ont des constituants qui ne respectent pas l'ordre canonique de relations inter ou intra syntagmatiques, ou ne contribuent pas à l'unité syntaxique de la proposition.

Conclusion

Partant du postulat selon lequel la maîtrise de la complexité syntaxique est fonction des choix pertinents et/ou de la combinatoire optimale des stratégies et constituants syntaxiques, l'analyse de nos données sur 279 propositions subordonnées relatives dégage les résultats globaux qui sont représentés par le graphique 5.

Graphique 5 : construction des propositions subordonnées relatives



- Sur 279 propositions subordonnées relatives, 125 sont mal construites, ce qui veut dire que 45 % des propositions subordonnées relatives du corpus sont syntaxiquement mal construites.

Les propositions subordonnées circonstancielles mobiles

Pour évaluer la construction de ces propositions, nous les avons analysées suivant les critères ci-après : les connecteurs subordonnants, la position de la proposition subordonnée circonstancielle mobile dans la phrase et la linéarité syntaxique.

- *Les connecteurs subordonnants*

Après analyse, nous avons relevé 31 différents types de connecteurs dans le corpus : *alors que* (0,8%), *après que* (1%), *au point où* (0,8%), *avant que* (2%), *bien*

ANALYSES

que (2,5%), *comme* (2,5%), *dès que* (0,8%), *depuis que* (1%), *jusque* (1,7%), *pendant* (0,8%), *pendant que* (1%), *parce que* (25%), *pour que* (3%), *quand* (39%), *si* (8%), *tant que* (0,8%) et autres (6%). Sous la rubrique « autres », nous classons les marqueurs ci-après, qui n'apparaissent qu'une seule fois dans le corpus : *de peur que*, *en attendant que*, *pour que*, *malgré que*, *puisque*, *même si*, *aussitôt*, *pourvu que*, *aussi que*, *tellement que*, *lorsque*, *sitôt que*, *au moment où*, *quelque... que*, *à condition que*, *afin que*).

Sur le même registre, nous avons constaté que les connecteurs temporels sont les plus représentatifs du corpus : ils introduisent 13 des 20 propositions subordonnées, soit 65 % de l'ensemble. Le type de subordination circonstancielle introduite par *quand* paraît être le type dominant du corpus : totalisant 39% des toutes les occurrences des propositions subordonnées, le connecteur *quand* introduit 79% de toutes les subordonnées circonstancielle. Par ailleurs, à l'instar de *quand*, le connecteur causal *parce que* est aussi l'un des plus utilisés du texte : il introduit 89 % de toutes les propositions subordonnées circonstancielle de cause. Ces dernières sont aussi introduites dans une moindre mesure par des connecteurs tels que *puisque*, *pour que* et *pourvu que* qui apparaissent une ou deux fois dans le corpus.

Avec une assise dans le corpus qui s'évalue à 6% de l'ensemble des connecteurs, le marqueur *Si* est l'unique introducteur de la proposition subordonnée conditionnelle.

En outre, l'emploi abusif des marqueurs temporels de subordination, c'est-à-dire l'erreur du choix et le suremploi des connecteurs, affecte à des degrés divers 10 des 31 types de connecteurs subordonnants : *aussitôt que*, *pendant*, *jusque*, *quand*, *au moment où*, *depuis que*, *après que*, *parce que*, *si*, *avant que*.

- *La position de la subordonnée circonstancielle mobile dans la phrase*

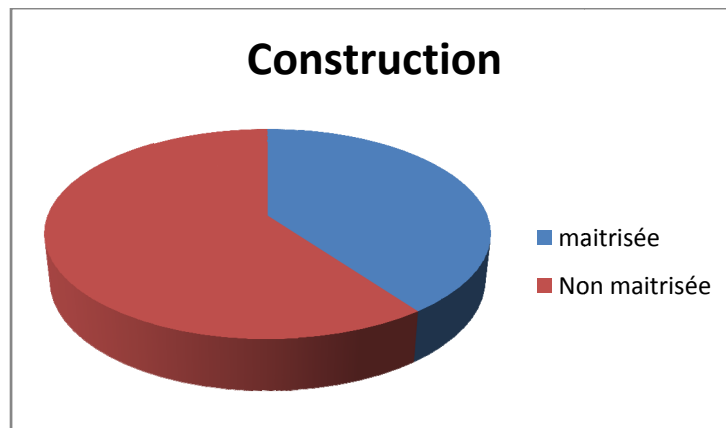
Après analyse, 39% des scripteurs placent les propositions subordonnées circonstancielle mobiles au début de la phrase, c'est-à-dire en position initiale de l'énoncé. 25% d'entre eux les placent en position interne alors que 36% seulement les mettent à la fin de l'énoncé.

- *La linéarité syntaxique*

Plus de la moitié (58%) des constituants syntaxiques des 227 propositions subordonnées circonstancielle ne respectent pas l'ordre canonique de relations inter ou intra syntagmatiques de la proposition subordonnée.

Conclusion

L'analyse des propositions subordonnées circonstancielle à travers ses différentes caractéristiques syntaxiques nous a permis de tirer des conclusions qui sont synthétisées par le graphique ci-dessous.



La combinatoire des paramètres qui sont relatifs aux connecteurs subordonnants, à la position dans la phrase et à la linéarité syntaxique des propositions subordonnées circonstancielles nous permettent de tirer des conclusions générales suivantes :

- sur 227 propositions subordonnées circonstancielles mobiles, 137 sont mal construites, ce qui veut dire qu'au regard de nos critères, 60 % des scripteurs ne maîtrisent pas la construction syntaxique des propositions subordonnées circonstancielles.

5. CONCLUSIONS GÉNÉRALES

a) Nous constatons qu'il y a dans des textes des connecteurs qui sont plus disponibles que d'autres ; ils se retrouvent dans les textes de tous les niveaux et en outre, leur usage est souvent moins affecté par les erreurs de choix. Ce qui nous fait penser que les connecteurs n'ont pas été acquis de la même manière ni maîtrisés au même degré par les scripteurs. Riche de ces observations, nous avons essayé de restituer la gradation de la maîtrise des connecteurs qui ont, au moins, une assise de 1% dans le corpus. Il ressort de ces données que, pour acquérir les connecteurs, la maturation syntaxique des apprenants suit une certaine progression que nous ne pouvons pas ignorer. Pour ce faire, nous accédons l'existence d'une gradation dans la maîtrise des connecteurs que nous schématisons en ordre décroissant :

Qui > Quand > Que > Parce que > Où > Si > Pour que > Comme, Bien que et Avant que.

Cette gradation dans l'acquisition confirme les résultats des études menées par Herdy (2010) sur les lycéens suédophones du FLE : ils ont abouti presque au même « parcours développemental (un ordre d'acquisition) » de cinq premiers types de subordination.

b) S'agissant des propositions subordonnées relatives, il faut noter qu'avec leurs antécédents, les connecteurs ne forment que des syntagmes nominaux (sujet : 68% des cas observés, complément d'objet dans 18 % et complément circonstanciel dans 12%). Parmi les subordonnées introduites par *qui/que*, deux types de constructions : il y a d'une part des relatives « toutes faites », apprises de façon

ANALYSES

holistique, voire par cœur, qui rappellent les expressions apprises dans les manuels scolaires « Parlons français » en début du secondaire au Kenya et d'autre part celles qui résultent d'un effort de construction syntaxique. Plus de 70% des scripteurs utilisent à bon escient le syntagme nominal, « qui est une des structures où se manifeste le plus la maturité syntaxique, à cause de sa capacité à condenser l'information » (Brouillet et Gagnon, 1990).

c) La proportion des propositions circonstancielles mobiles a tendance à diminuer au fur et à mesure que la compétence textuelle s'améliore, laissant la place à d'autres types de subordonnées. Alors qu'elle est la moins considérée comme indice de maturité syntaxique (Hunt, 1965 ; Dubuisson, 1982 ; Paret, op. cit.), la position initiale de ce type de subordonnées est la plus importante par rapport aux autres. Par contre, la position interne qui a un lien direct avec une gestion efficiente de la ponctuation, reste la moins utilisée de toutes.

d) Enfin, au regard de la combinatoire de ces différents mécanismes complexes, (relatifs aux connecteurs subordonnants, aux antécédents, aux accords syntaxiques, à la position et à la linéarité syntaxique) qui régissent les deux types de propositions subordonnées, il se dégage le constat suivant : 55% de scripteurs réussissent mieux à construire des propositions subordonnées relatives alors qu'ils ne sont que 40% à faire autant pour les propositions subordonnées circonstancielles mobiles. En comparant la construction de ces deux types de subordonnée, nous nous rendons compte que ces derniers n'ont pas connu la même progression dans l'apprentissage : les scripteurs n'affichent pas la même maturité syntaxique dans la construction de la subordonnée relative que dans celle de la subordonnée circonstancielle mobile.

NGOY Mwilambwe
Maseno University, Kenya
N'DIABOU Segal Touré
Université Cheik Anta Diop de Dakar, Sénégal
MUTEBA Kazadi
Masinde Muliro University of Science and technology, Kenya

Bibliographie

- Adam M. (2008), *Les textes : types et prototypes*, Armand Colin, Paris.
- Brouillet C. et Gagnon D. (1990), *La maturation syntaxique au Collégial*, in Québec français, n° 79, 1990.
- Chanquoy et Alamargot (2003), *Mise en place et développement ou traitement rédactionnels : le rôle de la mémoire du travail*, in langage et l'homme, vol 38, n° 2.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université
- Dubuisson C. (1982), *Complexification syntaxique de l'écrit au primaire*, revue de l'association québécoise de linguistique, vol. 1, n° 1-2, 1981-1982.
- Dupont D. (2000), *La perspective textuelle en FLES : le cas du paragraphe* in *Langage et l'homme*, Mars 2000.
- Fayol M. (1985), *Le récit et sa construction*, Neuchâtel, Paris.
- Gagnon D. (1998), *La maturité syntaxique*, in Correspondance Vol. 3, n° 4, Québec.
- Hayes J.R. et Flowers L.S. (1980), *Identifying the organising of writing processes*, in Cognitive processes in writing, Hillsdale NJ.

ÉVALUER LA COMPÉTENCE TEXTUELLE PAR LA MATURITÉ SYNTAXIQUE...

- Herdy B. (2010), *La subordination dans la production écrite en français L2*, mémoire, Linné universitetet/Franska.
- Hunt, K.W. (1965), *Grammatical structures written at three grade levels*, NCTE Research report, n° 3, Champaign, Illinois.
- Lado R. (1964), *Language testing*, MacGraw-Hill, Colombus.
- Paret C. (1988), La syntaxe écrite des élèves du secondaire, in revue des sciences de l'éducation, vol. 14, n° 2.
- Piaget J. et Inhelder B. (1966), *La psychologie de l'enfant*, PUF ; Paris.
- Rück H. (1980), *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Hatier, Paris.