

ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE TEXTUELLE DES ÉTUDIANTS KENYANS DU FLE

Abstract

Dans cet article, il est question d'évaluer, à la fin du cycle de licence, la compétence textuelle des apprenants du FLE à l'université. Cette recherche permet d'avoir des informations sur le parcours de l'apprentissage, sans aucune prétention régulatrice. Entreprise à une période charnière entre l'université et le monde du travail, cette évaluation fait le bilan des savoirs et des savoir-faire impliqués dans la construction d'un texte narratif. Textualiser dans ce contexte tient d'une compétence textuelle qui se manifeste par l'étendue et la qualité des connaissances linguistiques, pragmatiques et communicatives ; c'est à la lumière de ces balises que nous avons tenté d'y accéder.

1. CADRE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE

1.1. Introduction

Pendant sa formation, l'étudiant en licence FLE est souvent en contact avec des dizaines, voire des centaines de textes français, sous diverses formes, qu'il produit ou utilise pour s'informer, se divertir, s'expliquer, raconter, communiquer et/ou accomplir diverses tâches. Cette familiarité tend à lui 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 lorsqu'il en voit un, le problème se complique lorsqu'il s'agit de le comprendre et de le définir avec exactitude ; bref qu'est ce qui distingue un texte de ce qui n'en est pas un ? Quels sont les attributs d'un «bon» texte ?

D'après Rück, (1991), étymologiquement le mot « texte » dérive du mot latin «*textere, textus* » qui signifient « tissé » ou « tissu » c'est-à-dire ce qui est tramé ou tissé. Loin du hasard étymologique, le texte s'apparente réellement à un tissu aux « fils » entrelacés qui fonctionnent en synergie et dont le processus de rédaction implique divers facteurs liés au produit (le texte), à la composition, à la psycholinguistique du scripteur et à l'enseignement du FLE (Fayol, 1991). Si la conjonction de tous ces facteurs est positivement assurée, alors le texte est pris pour « un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message dans un contexte particulier et réalisant une intention de communication » (www.lepointdufle.net).

En clair, contrairement à une juxtaposition hétéroclite de phrases, le texte repose sur les principes de cohérence et d'organisation, à partir desquels il tire sa

forme et sa fonction. De telles exigences ne peuvent pas se réaliser sans unités linguistiques solidaires : raison pour laquelle le texte recèle en son sein une unité, matérialisée par une cohésion d'éléments linguistiques. Cette dernière est soutenue par Spielmann (op. cit) qui pense que théoriquement, un texte ne devrait pas contenir une phrase qui, une fois retranchée, ne pourrait pas affecter cette unité ou compromettre son ensemble. Cela ne peut se réaliser qu'au prix d'un travail laborieux et minutieux, fourni par un « rédacteur compétent » et rompu à la pratique de l'écrit.

1.2. La compétence textuelle

Rück (op. cit) considère la compétence textuelle comme « un ensemble des capacités de constitution de cohérence et de délimitation textuelle à visée fonctionnelle (au sens actif et au sens réceptif), domaines dans lequel les points de vue thématiques et typologiques ont également un rôle à jouer ». Dabène (1990) abonde dans le même sens, place la compétence textuelle dans le cadre des savoir-faire qui font référence aux manifestations opératoires et observables des savoirs. Elle est un savoir-faire générique des activités de réception et de production qu'il appelle savoir-faire textuel. Sans doute, l'acte du scripteur se conçoit désormais comme une dynamique de mobilisation et d'intégration entre autres des compétences du savoir et celles du savoir-faire suivantes : la compétence générale d'écriture, la compétence linguistique et la compétence pragmatique. Toutes ces compétences se construisent en amont à travers plusieurs activités et pratiques de l'écrit en classe.

1.3. L'écrit en contexte académique au Kenya

En dépit de leur autonomie en matière de conception des programmes académiques, toutes les universités poursuivent les mêmes objectifs pour l'enseignement du français : *communiquer en bon français, s'exprimer couramment en cette langue, faire un usage efficient des compétences acquises en sciences du langage*. Comme on peut le constater, ces objectifs visent la formation des compétences par l'appropriation du français qu'il faut, à terme, évaluer. Concernant le français écrit, l'opérationnalisation de tels objectifs se fait progressivement à travers les cours dont les activités tournent autour de l'articulation entre les besoins en langue, les pratiques de l'écrit et les modes d'accès au savoir (lecture, exercices de composition et contexte linguistique).

1.3.1. Besoins langagiers à l'université

À l'université, les besoins langagiers en français écrit sont nombreux et variés. L'écrit comme l'oral demeure le passage obligé pour maîtriser le français, voire la clé de réussite dans les départements de français où les épreuves d'évaluation sont quasiment toutes écrites. En effet, le contexte académique d'apprentissage et la nature des rapports qu'il entretient avec ses enseignants obligent l'apprenant kenyan à devenir *ipso facto* un scripteur. Ainsi sont sollicitées au quotidien ses capacités de rédaction à travers les prises de notes, les activités résumantes, les narrations, les descriptions, les portraits, les comptes-rendus ; c'est à partir de ces exercices que les apprenants s'exercent à produire librement des textes. Ces derniers sont le reflet d'un processus historique et culturel à maturation lente qui

ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE TEXTUELLE DES ÉTUDIANTS KENYANS DU FLE

est évocatrice aussi bien d'expériences académiques vécues que des critères d'évaluation qui les ont pénalisés. Ces expériences ont exploré pendant des années, tant bien que mal, les ressources cognitives et le savoir-faire langagier nécessaires pour la textualisation.

1.3.2. Pratiques de l'écrit

Notre attention a toujours été attirée par la technique de prise de notes en vigueur dans les classes de FLE ; cette pratique doit avoir un impact certain sur la production de textes. De cette réflexion émerge une question qui mérite d'être posée : comment peut-on concilier les « notes » à leur « prise » sur fond d'un déficit orthographique et morphosyntaxique ? Quelle que soit la réponse, cette pratique continue à être utilisée dans chaque cours par les étudiants kenyans et apparaît être la pratique la plus interactive de l'écrit. À ce sujet, nous reconnaissons avec Gabillet et Montbron (1998) que dans le cadre d'un enseignement du FLE, cette technique qui s'inscrit dans un processus progressif d'acquisition linguistique, permet de relever et de classer les idées clé d'un discours oral ou écrit. À partir de l'écrit oralisé (dictée), du support écrit et/ou oral, l'enseignant utilise cette technique pour favoriser la sensibilisation à l'organisation textuelle : il met la compétence « compréhension écrite » au service de l'acquisition d'une autre, qui est « la production d'un écrit structuré » (construction du plan, reformulation, résumé). Cette technique, qui n'est pas un objectif de formation en soi pour l'étudiant kenyan du FLE, joue un rôle, tant soit peu, dans l'acquisition de la compétence scripturale et sur divers matrices de texte.

1.3.3. Lecture

Parmi les autres pratiques académiques de l'écrit expérimentées dans les classes, nous pouvons reconnaître la lecture des textes et des œuvres littéraires, les exposés ou les textes oralisés de notes de lecture. Étant donné que le quart du programme de licence est constitué de cours de littérature, l'exploitation des textes littéraires classiques est faite à des fins de modélisation de la production écrite ; ainsi leur lecture devrait permettre aux étudiants de se construire un modèle mental des processus nécessaire à la réalisation de l'écrit. En outre, ces textes constituent un bain linguistique et une source d'inspiration pour le guidage de l'apprenant-scripteur.

Il revient dès lors à l'enseignant d'offrir des pistes de réflexion, des supports et des modèles d'écrits dont le but est d'approcher les performances des étudiants de celles des écrivains ou des experts. C'est ainsi que la lecture et la production des écrits interagissent dans la construction des apprentissages et des compétences scripturaux ; cela est favorisé par les relations de proximité qu'entretiennent la lecture et l'écriture. N'est-il pas vrai que ce sont les mêmes corps des concepts linguistiques que les deux ont en partage et que le scripteur doit dans un cas comme dans l'autre maîtriser ? Jolibert & Gloton (1975) y répondent par l'affirmative en dégageant une matrice de sept niveaux de partage entre la lecture et l'écriture :

- le contexte : par quelles voies tel écrit parvient-il à son lecteur ?
- la situation de production : qui écrit à qui ? Avec quel but ? Quel objet précis ?
- le type d'écrit : type de textes, support textuel.

ANALYSES

- la superstructure : l'articulation des composantes textuelles.
- la linguistique textuelle : connecteurs, rapport thème/rhème, marqueurs d'énonciation, cohérence et progression du texte.
- la linguistique de la phrase : ordre des mots, cohésion, relations syntaxiques.
- les microstructures sémantiques et orthographiques.

C'est à travers ces éléments de partage que la lecture peut influencer l'écriture.

1.3.4. Exercices de composition

Ils se présentent comme des situations de communication dans lesquelles les apprenants s'entraînent à rédiger avec une pertinence textuelle. Les plus remarquables sont les exercices invitant l'apprenant à résumer des ouvrages lus afin de l'entraîner à discerner l'essentiel du texte et à développer la pratique de la concision et de la contraction du texte. Parmi eux, nous pouvons noter la rédaction des monographies au terme du cycle de licence FLE, elle se distingue des autres exercices dans ce sens qu'elle initie aux règles de la composition académique en usage à l'université ; usage qui se confirme par la rédaction de mémoire au niveau de master FLE. Cet exercice relève de la complexité du discours universitaire et particulièrement du contexte académique du FLE, et dont la prise en charge pédagogique dépasse les contenus du français général.

1.3.5. Contextualité

Par rapport au co(n)texte linguistique, notre expérience dans les classes du FLE au Kenya nous a démontré qu'à cause du déficit grammatical, d'une ponctuation inexacte ou de la contraction stylistique caractérisant les compositions des apprenants, seul le contexte peut faciliter leur compréhension. Le destinataire (l'enseignant, le chercheur, l'apprenant) qui doit lire ou corriger ces écrits est souvent soumis à l'épreuve de l'interprétation sous forme de cette question récurrente : « *en écrivant cette phrase, qu'a-t-il voulu dire ?* ». Cette question signale que la compréhension n'est plus réductible au sens linguistique des phrases sous les yeux, laquelle n'intervient que comme des prémisses, à partir desquels le destinataire doit inférer le sens exact du propos. Ces dernières sont constituées, en plus du sens des mots, de certaines données du contexte (comme la ponctuation) qui jouent le rôle d'un complément d'ordre pragmatique en classe de FLE. Celui-ci joue ainsi un rôle de premier plan, au même titre que le sens linguistique dans les pratiques communicatives, lesquelles se traduisent par la mobilisation conjointe de processus aussi bien codiques qu'inférentiels pour toute fin utile (Grice, 1979).

2. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE L'ÉTUDE

2.1. Problématique

Toutes ces pratiques de l'écrit devraient avoir, entre autres, comme ambition l'amélioration de l'énonciation et de la structuration des composantes du texte narratif. Mais il se dégage des cas d'inadéquation flagrante entre le savoir et le savoir-faire dans ce cas : certains apprenants ont une connaissance très performante de la langue et une pratique communicationnelle ou textuelle qui l'est moins. Cette

inadéquation semble être le reflet du mauvais passage entre l'enseignement/apprentissage *du* français à l'enseignement/apprentissage *en* français. Or, toute la problématique du français écrit à l'université semble être liée à ce passage qui ne peut avoir de sens qu'à condition de trouver un répondant symétrique chez l'apprenant. Le problème se pose avec acuité aujourd'hui quand nous évaluons les apprenants-scripteurs qui sont dans une période charnière entre l'université et la vie professionnelle.

2.2. Questions de l'étude

Deux questions ont orienté notre recherche :

- a) En fin de cycle de licence FLE, les apprenants-scripteurs sont-ils capables de produire des écrits expressifs de la compétence textuelle ?
- b) Quel est le niveau de la compétence textuelle atteint par ces apprenants en français ?

3. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE

3. 1. Modalités méthodologiques de l'étude

Notre recherche sur la qualité et l'étendue de la compétence des étudiants kenyans du FLE à communiquer par les textes, a tenu compte de considérations méthodologiques ci-après :

a) Tous les apprenants-scripteurs ne sont pas égaux devant l'ordre scriptural et cette inégalité est une caractéristique de la compétence textuelle : il n'y a pas deux usagers d'une langue, locuteurs natifs ou apprenants du FLE, qui aient exactement les mêmes compétences ou qui les développent de la même manière. Par conséquent, en discriminant les différents apprenants-scripteurs, nous ne les avons pas évalués et moins encore analysés leurs productions en fonction d'un scripteur idéal, mais dans leur variabilité intrinsèque (Dabène, op. cit.). Cette variabilité intrinsèque a été observée aussi bien au niveau extensif qu'intensif. Selon cet auteur, la variabilité extensive explique la disparité dans la maîtrise inégale des différentes composantes de la compétence textuelle par l'ensemble des scripteurs. Il peut y avoir dissymétrie dans l'acquisition des différentes sous-compétences textuelles mais aussi à l'intérieur de chacune d'entre elles ; « cette dissymétrie pouvant, à l'extrême, aller jusqu'à l'absence ou la non-maîtrise de telle ou telle composante » (Dabène, op. cit.). La variabilité intensive, quant à elle, fait référence au niveau de maîtrise des composantes, qui peut varier d'un scripteur à l'autre.

-b) Nous avons opté pour une approche critériée en sachant que le guidage par des critères éloigne toute improvisation des mécanismes d'évaluation de la production écrite. À la clé, la grille remaniée de l'équipe de recherche du programme CAMPUS (Coopération africaine et malgache pour la promotion universitaire et scientifique) que nous avons utilisée comme instrument de mesure (Holtzer, 2002). Ayant déjà fait ses preuves ailleurs (Guinée), elle a l'avantage de présenter des critères convertibles en indicateurs observables et vérifiables qualitativement et quantitativement ; ce qui nous a permis de juger la qualité de la production écrite sans qu'il soit nécessaire de la comparer à d'autres. Quelle que soit celle de ses pairs, l'apprenant a été apprécié uniquement en fonction de sa capacité ou de sa compétence propre.

ANALYSES

-c) Nous avons calculé le coefficient (α) de Cronbach à l'aide du logiciel SPSS « *Statistical Package of Social Sciences* » pour apprécier l'homogénéité ou la cohérence interne des critères de ladite grille ainsi que celle des corrections de 4 évaluateurs (accord inter juges de 4 évaluateurs). Dans les deux cas, le coefficient alpha a atteint un seuil satisfaisant : il est de l'ordre de 0,85 pour l'homogénéité des corrections de 4 évaluateurs et de 0,76 pour la cohérence interne des critères.

-d) les observations faites à partir de productions écrites des apprenants n'ont pas de valeur étiologique car elles ne permettent pas d'expliquer les causes de la présence, de l'absence ou d'une plus ou moins grande maîtrise d'un aspect particulier de la compétence scripturale.

3.2. Population de l'étude

La population concernée par cette recherche est constituée de 60 étudiants inscrits en quatrième année de l'année académique 2009/2010, du cycle de licence en FLE. Ils ont été tirés des institutions qui organisent un cycle complet de licence pendant plus de 10 ans : *Maseno University, Kenyatta University, Moi University* et de *University of Nairobi*. Ces étudiants ont régulièrement appris le français pendant quatre ans à l'école secondaire et pour la même période à l'université. Cependant, cet apprentissage débuté tardivement, à 14 ans, a été précédé par celui de trois ou quatre langues vernaculaires et/ou véhiculaire.

3.3. Corpus de l'étude

Pour évaluer les compétences impliquées dans les productions écrites, nous avons jugé utile de travailler sur des productions écrites sous forme de textes narratifs. Produits dans des conditions idéales, ils rendent parfaitement compte des indices desdites compétences et sont susceptibles de se décliner en schéma narratif quinaire. Enfin, le choix de ce genre de textes se justifie aussi par le fait qu'ils sont culturellement plus familiers aux étudiants africains en général et kenyans en particulier.

Dans le but d'évaluer les compétences des apprenants et d'avoir d'avantage d'informations pour répondre aux questions de recherche, nous avons recouru à la technique du « Texte Induit avec contraintes » pour recueillir les données. Selon Tagliante (2005), cette technique permet « d'élaborer des activités de production écrite, où l'évaluation est en adéquation avec l'objectif visé et où la consigne joue un rôle important. Elle indique clairement les contraintes imposées ». En conformité avec cette exigence, nous avons ainsi demandé la rédaction d'un texte sous forme d'une composition à sujet libre : cet exercice académique habituel est une activité d'expression relativement libre qui permet à la maturité syntaxique de s'éclorre librement dans la production d'un texte narratif.

Par ailleurs, les textes que nous avons retenus exploitent quatre thèmes majeurs, à savoir les violences postélectorales de 2007 au Kenya, les faits divers rapportés, les contes et la restitution des nouvelles préalablement racontées aux scripteurs, à des fins morales, par leurs ascendants respectifs. Comme l'avait bien souligné Adam (2008), ces textes ont été hétérogènes : nous avons traité aussi bien des textes à dominante narrative comportant des séquences descriptives que des textes à dominante descriptive contenant des séquences narratives. Nous pensons

que cela serait dû vraisemblablement au double rôle que joue le scripteur qui est à la fois narrateur et acteur.

3.4. Grille d'évaluation de la compétence textuelle

Il va de soi que pour rédiger un texte, il faut se doter au préalable de certaines compétences d'ordre scriptural. Ces dernières sont nombreuses et variées, nous pouvons citer entre autres, la compétence référentielle, la compétence socioculturelle, la compétence générale d'écriture, la compétence linguistique, la compétence pragmatique et de communication, etc. La grille en explore les trois dernières, chacune d'elles étant évaluée par un certain nombre de critères convertis en descripteurs. Les 26 critères se répartissent et évaluent les compétences ci-après au regard de leurs noms :

a) la compétence générale d'écriture prend en compte les activités ci-après : la présentation de l'écrit ou du texte, la graphie, la ponctuation, la scripturalité. La maîtrise de cette compétence passe par la réussite aux indicateurs de correction critériée allant de 1 à 6 de la grille.

b) la compétence pragmatique et de communication est en rapport avec la capacité à produire un texte narratif. La maîtrise de ce type de compétence est fonction de la réussite aux indicateurs de correction critériée allant de 7 à 13.

c) la compétence linguistique est observée à travers trois composantes :

- *la compétence linguistique d'ordre lexical* a trait à la précision linguistique, à l'orthographe lexicale, au vocabulaire approprié, riche et dénué des calques. La maîtrise de cette compétence dépend de la réussite aux indicateurs de correction critériée, allant de 14 à 16.
- *la compétence linguistique d'ordre morphologique* est en rapport avec le genre et le nombre des mots, les constructions verbales, les conjugaisons, les accords entre le sujet et le verbe et autres types d'accord. La maîtrise de cette compétence se mesure par la réussite aux indicateurs de correction critériée 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27 et 28 de la grille.
- *la compétence linguistique d'ordre syntaxique* s'appuie sur la linéarité de la phrase simple et de la phrase complexe. La maîtrise de cette compétence se mesure par la réussite aux indicateurs 21 et 22 de la grille.

La grille dispose de juger chaque critère de façon binaire : compétence *maîtrisée* (+) ou *non maîtrisée* (-). Les chercheurs du groupe CAMPUS suggèrent que la « maîtrise (+) » ne soit attribuée que lorsque la production fait preuve d'une maîtrise globale pour un descripteur donné. Dans l'esprit de ces concepteurs, ce score est le résultat d'une appréciation qui se veut réaliste en acceptant un « faible taux d'erreurs » (Holtzer, op. cit.) compte tenu du contexte dans lequel le français a été appris et évalué. La *maîtrise* (+) est attribuée à un descripteur quand, dans son ensemble, le texte fait preuve d'une maîtrise globale. Dans notre cas, cette dernière signifie soit apprécier qualitativement les faits langagiers, objet du critère, soit dénombrer et comparer les occurrences observées aux occurrences attendues des unités linguistiques.

ANALYSES

3.5 Barème de notation critériée du niveau d'expression écrite

Tableau I : barème de notation critériée

| Niveaux de maîtrise | Critères globaux d'évaluation |
|---|---|
| Niveau 0 Absence de maîtrise | Ne pas posséder la totalité des critères du niveau I |
| Niveau I Maîtrise insuffisante | Posséder obligatoirement tous les critères 1, 5, 7, 8,9 |
| Niveau II Maîtrise suffisante (niveau seuil) | - En plus du niveau I, posséder 5 des critères de perfectionnement suivants : 3, 4, 10, 11, 14, 19, 20,26 - Posséder les critères minimaux 12, 15, 21,23 |
| Niveau III Maîtrise très suffisante | En plus du niveau II, posséder 4 des critères suivants : 2, 6,13, 22, 24, 25, 27,28 |

Le tableau I reprend l'attribution des scores univers à chaque niveau d'expression écrite en français. C'est par rapport au score univers obtenu que l'échelonnage des sujets est établi. L'avantage du score univers est qu'il permet de décrire la compétence du sujet, non pas par un score unique, mais par une agrégation de scores reflétant les caractéristiques du scripteur (www.irdp.ch/édumetrie/lexique). Dans cette démarche, nous avons procédé par une évaluation graduelle et progressive : faire le décompte du niveau zéro avant de passer graduellement aux niveaux suivants.

Ces scores univers sont évalués par une échelle ordinale, le degré du niveau de maîtrise de la compétence textuelle va du niveau zéro au niveau trois : *absence de maîtrise* (niveau 0), *maîtrise insuffisante* (niveau 1), *maîtrise suffisante* (niveau 2) et *maîtrise très suffisante* (niveau 3). Précisons que le niveau 0 indique une non maîtrise des éléments de base de la langue ; le niveau 1 correspond à des connaissances très rudimentaires ; le 2 est une sorte de niveau seuil, il atteste une maîtrise « juste suffisante » ; le 3 indique une bonne maîtrise linguistique et textuelle. Chaque niveau, excepté les niveaux 0 et 1, est la résultante hiérarchique d'une sélection des critères faite parmi les 26 (hormis les critères 17 et 18) que compte la grille.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1. Compétence générale d'écriture

L'interprétation des données relatives à cette compétence est reprise dans le tableau II :

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

| critère | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | Totaux |
|----------------------|----|---------|---------|---------|----|----|-----------------|
| <i>compétence</i> | | | | | | | |
| Non Maîtrisée | - | 8(13%) | 3(5%) | 1(2%) | - | - | 12(3%) |
| Maîtrisée | 60 | 52(87%) | 57(95%) | 59(98%) | 60 | 60 | 348(97%) |
| Totaux | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 360 |

Légende

C2 = Accentuation dans le texte

C5 = Découpage des mots

C3 = Ponctuation

C6 = Segmentation des paragraphes

C4 = Majuscule

Il ressort de la lecture de ce tableau II les observations suivantes : 52 candidats sur 60, soit 87% de notre échantillon d'étude, sont en mesure d'accentuer correctement les mots quand ils rédigent un texte, alors que 95% d'entre eux (soit 57 candidats), sont capables de ponctuer convenablement un texte. Bien que seuls 98% (59 candidats) respectent l'usage des majuscules après le point, tous les sujets (soit 100%) de cet échantillon sont à même de produire un texte lisible, de le découper en paragraphes et de découper ses mots correctement. Dans l'ensemble, force est de constater que 97% de l'ensemble des effectifs ont satisfait aux critères de cette compétence ; sur base de ces prémisses nous pouvons empiriquement établir que la majorité de nos candidats maîtrisent cette compétence.

4.2. Compétence pragmatique et de communication

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les données relatives à cette compétence :

Tableau III : Maîtrise ou non de la compétence pragmatique et de communication

| <i>Critère</i> | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 | C12 | C13 | Totaux |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------------|
| <i>compétence</i> | | | | | | | | |
| Non Maîtrisée | 1 (2%) | 2 (3%) | 3 (5%) | 10 (17%) | 41 (72%) | 15 (25%) | 27 (45%) | 99 (24%) |
| Maîtrisée | 59 (98%) | 58 (97%) | 57 (95%) | 50 (83%) | 19 (28%) | 45 (75%) | 33 (55%) | 321 (76%) |
| Totaux | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 420 |

Légende

C7 = rédiger un texte compréhensible

C8 = comprendre la consigne de la rédaction

C9 = rapporter un récit

C10 = savoir introduire et conclure un texte

C11 = savoir utiliser les indicateurs temporels pour exprimer la progression du récit

C12 = savoir utiliser les temps usuels de la narration (imparfait et passé composé)

C13 = savoir coordonner les énoncés dans le texte.

Les sujets enquêtés maîtrisent globalement la compétence pragmatique et de communication. 76% d'entre eux ont fait preuve d'une maîtrise suffisante de cette compétence contre 24% seulement qui ne l'ont pas maîtrisée. Par rapport aux critères, nous constatons que 98% des sujets sont en mesure de produire un texte compréhensible, c'est-à-dire un écrit susceptible d'avoir un contenu globalement intelligible pour le lecteur. Par ailleurs, 97% de l'échantillon respectent globalement la consigne de la rédaction, ce qui est un signe de l'appréhension de la tâche exigée.

Nous constatons, en outre, que parmi eux, 95% et 83% de l'ensemble des effectifs sont respectivement en mesure de raconter un récit, d'introduire et de conclure un texte narratif. Ce qui veut dire que, sur le fond, les sujets sont, à la fois, capables de rapporter les actions qui constituent un récit, de l'introduire et de conclure son déroulement.

À ce sujet, dans la majorité des textes qui, du reste, rapportent les contes africains tels qu'ils leur ont été racontés par leurs ascendants, les scripteurs parviennent à le faire suivant un schéma quinaire. Ainsi, une lecture approfondie de

ANALYSES

ces textes révèle l'existence des éléments relatifs à la situation initiale du récit, à la perturbation, à des rebondissements, au dénouement et à la conclusion d'ordre moral. Cette observation rencontre la conclusion des travaux de la thèse de doctorat de Ogotu (2010) selon laquelle l'apprenant kenyan du FLE possède des compétences narratives indépendantes, voire antérieures à son contact avec le français. Ceci ne nous surprend pas d'autant plus que, comme partout en Afrique, le contexte socioculturel kenyan est un creuset de la tradition narrative à partir de laquelle ces compétences peuvent se construire.

D'autre part, 75% de l'ensemble des effectifs sont capables d'utiliser à bon escient les temps usuels de la narration (imparfait et passé composé). Ce constat contraste avec les statistiques du rapport triannuel du KNEC (*Kenya National Examinations Council*) sur le français écrit des années 2005, 2007 et 2008. S'agissant de l'épreuve de rédaction sanctionnant la fin des études secondaires, il se dégage de ce rapport que les candidats ne pouvaient pas employer correctement le passé composé et l'imparfait. Tout compte fait, ces mêmes cohortes font l'objet aujourd'hui, quatre ans plus tard, de nos observations et affichent une nette amélioration dans l'emploi de ces temps de conjugaison. Nous pensons que le traitement pédagogique obtenu à l'université a été d'une grande utilité dans ce domaine.

Concernant la coordination des énoncés réalisée dans l'indicateur critérié (C13), elle fait l'objet d'une maîtrise moyenne car seuls 55% des candidats l'utilisent globalement bien alors que 45% ne la maîtrisent pas. Eu égard à la marge d'erreurs tolérées dans l'optique de l'évaluation critériée, nous estimons que ce seuil de réussite moyen est plus un indice de difficulté qu'un motif de satisfaction. À ce sujet, nous avons constaté que les candidats sont confrontés à de nombreuses difficultés de cohésion textuelle car si les conjonctions de coordination *et*, et dans une moindre mesure *ou* et *mais* sont les plus utilisées, *or*, *ni* et *car* sont inexistantes. Par ailleurs, là où elles sont présentes, elles ne relient pas pour autant les éléments de même nature grammaticale telle que l'exigent la grammaire et la cohésion textuelle. Ce constat corrobore celui de Chokah (2003) qui avait relevé dans les rédactions des étudiants « finalistes » de Kenyatta University (futurs enseignants de français), « des phrases juxtaposées sans lien entre elles ».

Enfin, nous constatons que seul l'indice critérié (C11) n'a pas été maîtrisé par les sujets enquêtés car seulement 28% d'entre eux sont en mesure d'utiliser les indicateurs temporels pour réaliser la progression textuelle d'un récit. Ce critère se rapporte à l'utilisation de connecteurs temporels en tant qu'articulations de la progression thématique. Alors que c'est l'un des mécanismes clé de la textualisation narrative, la temporalité souffre de deux lacunes dans le corpus : l'insuffisance et l'utilisation irrationnelle de connecteurs temporels. Bien qu'évalués à 35% de l'ensemble de tous les connecteurs dans le corpus, seuls deux indicateurs temporels traduisent la chronologie des événements, en l'occurrence *avant que* et *après que*. Tout le reste des connecteurs temporels apparaissent sporadiquement dans des environnements incompatibles avec leur rôle. Un tel usage abusif des connecteurs temporels serait symptomatique de la méconnaissance de leur rôle dans la cohésion textuelle. Cette observation a été aussi établie par Degand & Hadermann (2008) dans son étude comparative entre les néerlandophones et les francophones sur l'emploi des connecteurs en français. L'emploi abusif ou le suremploi des

ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE TEXTUELLE DES ÉTUDIANTS KENYANS DU FLE

connecteurs en FLE pourrait s'expliquer par les difficultés de planification et de structuration qu'éprouve le scripteur en langue seconde ou étrangère.

4.3. Compétence linguistique

4.3.1. Compétence linguistique d'ordre lexical

Tableau IV : maîtrise ou non de la compétence linguistique d'ordre lexical

| Critère | C14 | C15 | C16 | Totaux |
|---------------|---------|---------|---------|---------|
| Compétence | | | | |
| Non maîtrisée | 35(58%) | 8(13%) | 43(72%) | 86(48%) |
| Maîtrisée | 25(42%) | 52(87%) | 17(28%) | 94(52%) |
| Totaux | 60 | 60 | 60 | 180 |

Légende

C14 = peu de fautes d'usage

C15 = vocabulaire utilisé approprié

C16 = vocabulaire riche

Au regard du tableau IV, 52% des sujets enquêtés maîtrisent globalement la compétence linguistique d'ordre lexical. À ce propos, 58 % des scripteurs commettent « peu de fautes d'usage » dans leurs textes ; ce critère a trait à l'orthographe d'usage de nature lexicale et grammaticale. Le rapport entre le nombre total de ces erreurs et le nombre total des mots (www.pedagonet.com) établit un ratio d'une erreur pour 7 mots. Celui-ci semble être directement proportionnel à la longueur du texte c'est-à-dire quand le texte contient plus de mots, il a tendance à receler plus d'erreurs. Ce non respect de la norme s'expliquerait ici par l'impact du bilinguisme dominant français/anglais qui caractérise l'apprenant kenyan du FLE : les structures de l'anglais constituent un adstrat disponible à être transféré en français. Ce constat rejoint celui de Kilosho (2011) qui, après avoir analysé les erreurs des étudiants de Kenyatta University au Kenya, se rend compte que, au lieu de faciliter la compréhension des expressions françaises empruntées à l'anglais ou vice versa, la langue officielle du pays, est par contre un obstacle à l'acquisition sémantique et orthographique du FLE à l'université. Dans son rapport de 2005, le KNEC signalait que la plupart des apprenants de la cohorte, actuellement sous examen, éprouvaient déjà des difficultés en orthographe d'usage.

Bien que 87% des scripteurs aient fait usage d'un vocabulaire approprié tel que le démontre la réussite au critère 15 du tableau ci-dessus, son étendue est très limitée car seuls 28% des sujets font preuve d'un vocabulaire riche. La faiblesse de cette dernière performance laisse entrevoir un déficit lexical que les sujets cherchent à combler à l'aide de certains subterfuges lexicaux. Ainsi, à défaut d'un stock suffisant de vocabulaire, ces sujets recourent soit aux anglicismes, soit à l'emploi de mots connotés d'une acception anglaise, soit aux faux amis. Pour contourner cette difficulté, les sujets recourent à la technique de la dérivation morphologique en alliant, d'une manière arbitraire, soit une base impropre à un affixe adéquat (*habiments, applaudiser*) soit une base adéquate à un affixe impropre (exemple : *villageur, les annonces*) soit encore une base impropre à un affixe inadéquat (*médicins, malheurment*).

ANALYSES

4.3.2. Compétence linguistique d'ordre morphologique

Tableau V : compétence linguistique d'ordre morphologique

| <i>critère</i> | C19 | C20 | C23 | C24 | C25 | C26 | C27 | C28 | Totaux |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| <i>compétence</i> | | | | | | | | | |
| Non maîtrisée | 11 (18%) | 4 (7%) | 7 (12%) | 17 (28%) | 1 (2%) | 21 (35%) | 22 (37%) | 16 (27%) | 99 (21%) |
| Maîtrisée | 49 (82%) | 56 (93%) | 53 (88%) | 43 (72%) | 59 (98%) | 39 (65%) | 38 (63%) | 44 (73%) | 381 (79%) |
| Total | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 480 |

Légende

- C19 = le genre des noms est maîtrisé
- C20 = le nombre des mots est maîtrisé
- C23 = conjugaisons connues sous leurs formes prononcées
- C24 = conjugaisons connues sous leurs formes transcrites
- C25 = accord sujet-verbe globalement maîtrisé
- C26 = conjugaisons verbales globalement correctes
- C27 = texte maîtrise globalement l'accord du participe passé avec être et avoir
- C28 = la distinction entre infinitif et participe passé globalement maîtrisée

Partant du tableau V, nous constatons que 79% des sujets maîtrisent globalement la compétence linguistique d'ordre morphologique contre 21% qui n'y parviennent pas. Par rapport aux critères, 82% des scripteurs maîtrisent globalement la règle sur le genre des mots quand 93% d'entre eux maîtrisent globalement la règle sur le nombre des mots. Sous réserve de la confusion des désinences, si 88% des scripteurs connaissent globalement les conjugaisons sous leurs formes prononcées, il n'y a que 72% parmi eux qui les connaissent globalement sous forme transcrite. Par ailleurs, bien que 98% des scripteurs maîtrisent globalement l'accord entre le sujet et son verbe, 65% seulement d'entre eux produisent des constructions verbales globalement correctes. Cette population est à 98% capable de distinguer l'infinitif du participe passé, cependant pour accorder ce dernier avec l'auxiliaire « être » et « avoir », seuls 63% parmi eux peuvent le faire correctement.

4.3.3. Compétence linguistique d'ordre syntaxique

Tableau VI : compétence linguistique d'ordre syntaxique

| <i>Critère</i> | C21 | C22 | Totaux |
|-------------------|----------|---------|---------|
| <i>compétence</i> | | | |
| Non maîtrisée | 1(2%) | 41(68%) | 42(35%) |
| Maîtrisée | 59(98 %) | 19(32%) | 78(65%) |
| Totaux | 60 | 60 | 120 |

Légende

- C21 = la phrase simple est maîtrisée
- C22 = le texte inclut des phrases complexes globalement maîtrisées

Le tableau VI indique que la majorité des sujets enquêtés (65%) maîtrise globalement la compétence linguistique d'ordre syntaxique. En déclinant ces résultats par critère, nous constatons que si 98 % des scripteurs maîtrisent globalement les structures de la phrase simple, seuls 32% d'entre eux maîtrisent globalement celles de la phrase complexe. La faible performance dans la production de la phrase complexe se traduit dans le corpus par des difficultés qu'ont les sujets à organiser les constituants des propositions juxtaposées ou des propositions

ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE TEXTUELLE DES ÉTUDIANTS KENYANS DU FLE

coordonnées ou encore des propositions subordonnées au sein d'une même phrase. La concordance des temps est aussi l'une des difficultés majeures qui altèrent les liens entre ces constituants.

En résumé, les scripteurs maîtrisent, à des degrés divers, les différentes composantes de la compétence linguistique. Cependant en dépit de cette maîtrise globale, ces sujets produisent des textes truffés de fautes d'usage, contenant un vocabulaire moins riche et ternis par la non maîtrise de la phrase complexe. Alors qu'elles sont issues de différentes composantes de la compétence linguistique, nous trouvons que ces lacunes sont interdépendantes. Ainsi nous observons entre autres que les difficultés en orthographe ne sont pas nécessairement orthographiques pour beaucoup d'apprenants. Elles tirent leur source de compétences linguistiques non acquises, lesquelles entraînent des erreurs d'orthographe : syntaxe non maîtrisée, lexique individuel limité et peu structuré, et la dépendance à l'anglais. À défaut de ces préalables qui constituent des ingrédients de la phrase complexe, les scripteurs ont du mal à s'en servir pour libérer la pensée et s'exprimer convenablement à travers les textes narratifs.

4.5. Niveau d'expression écrite

L'agrégat des scores univers obtenus par chaque scripteur nous a permis de classer les 60 scripteurs constituant notre population d'étude, en quatre niveaux d'expression écrite :

Tableau VIII : répartition des scripteurs par niveau d'expression écrite

| Niveaux | Scripteurs | Totaux |
|---------------|---|-----------|
| Niveau 0 | S2, S43, S51 | 3 |
| Niveau I | S22, S26, S35, S53, S60 | 5 |
| Niveau II | S1, S6, S9, S20, S21, S25, S32 ; S38, S39, S44, S46, S47, S50, S52 | 14 |
| Niveau III | S3, S4, S5, S7, S8, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S23, S24, S27, S28, S29, S30, S31, S33, S34, S36, S37, S40, S41, S42, S45, S48, S49, S54, S55, S56, S57, S58, S59 | 38 |
| Totaux | 60 | 60 |

Légende

S1, S2... = sujet 1, sujet 2...

À la lecture du tableau VII, il apparaît clairement que 3 scripteurs (soit 5% des effectifs) n'ont pas dépassé le niveau **0** de l'expression écrite à l'issue de leur formation en licence FLE, alors que 5 (soit 8% des effectifs) parmi eux ont atteint le niveau **I**. Cependant, 14 candidats ont atteint le niveau **II** et 38 le niveau **III** représentant respectivement 23 % et 63 % de la population de l'étude.

CONCLUSION

Au terme de ce travail sur l'évaluation de la compétence textuelle par le truchement des textes narratifs, les résultats empiriques obtenus nous permettent de qualifier les indices des écrits et à travers eux, le niveau atteint par leurs scripteurs. Ces résultats sont le fruit d'une approche globale de l'analyse des textes qui évalue la compétence textuelle par le biais de ses composantes. À leur actif, ces dernières recèlent les indices qui qualifient la cohésion d'un texte narratif, en l'occurrence les étapes initiales et finales du récit, les connecteurs temporels en tant qu'éléments de

ANALYSES

la progression du récit, les temps usuels de la narration et la richesse des substituts lexicaux (vocabulaires). Le contrôle de cet acquis a été fait sous le guidage d'une grille *ad hoc* qui comporte 75 % de critères minimaux et 25% de critères de perfectionnement.

Par rapport aux différents types de compétences qui servent de baromètre à la macrocompétence textuelle, l'étude indique que les sujets enquêtés ont une bonne maîtrise de la compétence générale d'écriture ; ce qui revient à dire qu'ils sont, en majorité et globalement, en mesure de produire des textes lisibles, ponctués et accentués de manière satisfaisante.

Cependant, si les scripteurs ont globalement une bonne maîtrise de la compétence pragmatique et de communication, leurs textes accusent une absence ou un dysfonctionnement des connecteurs temporels. Comme corollaire à ces dysfonctionnements, les scripteurs ont des difficultés à coordonner correctement les énoncés dans leurs écrits. S'ils sont capables de bien raconter des événements et de mettre en adéquation la production et le sujet proposé, ils ne l'expriment pas dans un discours qui s'enchaîne. D'autre part, même si leurs récits sont des actions qui se déroulent dans le temps et dans l'espace, la méconnaissance du fonctionnement des connecteurs temporels constitue un handicap à la progression et à la cohésion textuelles. Cette observation a été faite aussi par Kilosho (2011) sur les étudiants de Kenyatta University qui, à défaut des articulations logiques, n'enchaînent pas les idées mais passent du coq à l'âne, ce qui entame la cohérence textuelle.

Nous avons constaté que les sujets enquêtés maîtrisent passablement la compétence linguistique d'ordre lexical. À ce propos, l'étude montre que la couverture lexicale par rapport aux thèmes proposés demeure inférieure à la moyenne car leur vocabulaire reste pauvre et peu varié alors que leur emploi est globalement approprié. D'autre part, les erreurs d'orthographe récurrentes couvrent tous les domaines d'erreurs graphiques : elles sont morphogrammiques, phonogrammiques et lexicogrammiques.

Sous réserve des erreurs d'accord et de désinence, l'étude montre que la compétence linguistique d'ordre morphologique est globalement bien maîtrisée. Par ailleurs la maîtrise globale de la compétence syntaxique ne concerne pas la phrase complexe ; cette dernière n'observe pas les contraintes de la concordance des temps. À défaut du présent et du passé simple, le corpus n'utilise que l'imparfait et le passé composé en ignorant les exigences de la concordance des temps.

ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE TEXTUELLE DES ÉTUDIANTS KENYANS DU FLE

Enfin, nous notons une courbe ascendante des niveaux de cette expression qui indique que plus on monte en niveau plus les effectifs 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. Ces résultats ne doivent pas pour autant occulter la piètre performance des 14% des candidats qui ne maîtrisent que des connaissances très rudimentaires à l'issue de leur formation en FLE ou n'ont aucune maîtrise des éléments de base de l'expression.

**NGOY Mwilambwe
Maseno University, Kenya**

**N'DIABOU Sega Touré
Université de Dakar**

**MUTEBA Kazadi
Masinde Muliro University of Science and Technology, Kenya**

Bibliographie

- Adam M. (2008), *Les textes : types et prototypes*, Armand Colin, Paris.
- Chokah M. (2003), "La formation des enseignants de FLE au Kenya : le cas particulier de l'Université Kenyatta", thèse de doctorat, sous la direction du Prof. Marc Souchon/Université de Franche-Comté, Besançon.
- Degand L. et Hadermann P. (2008), *La langue en contexte*, in Actes du colloque « Représentation du sens linguistique IV » tenu du 28 au 30 Mai 2008, Helsinki.
- Dabene, M. (1990) : *Des écrits (extra)ordinaires, éléments pour une analyse de l'activité scripturale*, LIDIL n° 3. Presses Universitaires de Grenoble.
- Fayol, M. (1991) : *La production d'écrits et la psychologie cognitive*, in Le Français aujourd'hui, n° 93, Paris.
- Gabillet P. et Montbron Y. (1998), *Se former soi-même, les outils de l'autoformation*, ESF, Paris.
- Grice H. (1979), *Further notes on logic and conversation*, in Cole edition, London.
- Jolibert B. et Gloton R. (1975), *Le pouvoir de lire*, Casterman, Paris.
- Holtzer G. (2002), *L'évaluation de quelques procédés de textualisation chez des élèves guinéens en fin de cycle primaire*, in Recherches sur le français en Guinée/Annales de l'université de Franche-Comté, Besançon, Presse Universitaire Franc-comtoise.
- KNEC (2005, 2006, 2007, 2008), *The Kenya National Examinations Council Year KCSE Examination Reports*, KNEC, Nairobi.
- Kilosho K. (2011), *Pour une pédagogie de l'erreur dans nos universités*, in revue Analyses n° 14, Mars 2011, Toulouse.
- Ogutu J. (2010), *Espace géoculturel, écriture, texture et l'enseignement du français écrit en contexte kenyan*, Thèse de doctorat, sous la direction de Cotin Martine/Université de Franche-Comté, Besançon.
- Rück H. (1991), *Linguistique textuelle*, Didier, Paris.
- Tagliante C. (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Nathan, Paris.
- <http://www9.georgetown.edu/faculty/spielmag/docs/txt/letexte.htm>
- www.irdp.ch/édumetrie/lexique
- www.lepointdufle.net