



This article is published by Royallite Global, Kenya in the *Research Journal in Modern Languages and Literatures*, Volume 3, Issue 1

Article Information

Submitted: 11th July 2022

Accepted: 5th October 2022

Published: 13th October 2022

Additional information is available at the end of the article

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

To read the paper online, please scan this QR code:



How to Cite:

Wetosi, W. A., Auma, R., & Kazadi, I. M. (2022). Conception, animation and evaluation of didactic sequences based on written production activities in the FFL class in Bungoma County. *Research Journal in Modern Languages and Literatures*, 3(1). Retrieved from <https://royalliteglobal.com/languages-and-literatures/article/view/911>



Conception, animation and evaluation of didactic sequences based on written production activities in the FFL class in Bungoma County

Wendy Anyanjira Wetosi^{*1}, Rose Auma² & Isidore Muteba Kazadi³

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

Correspondence: gwenwanyanjira@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4982-7335>

Abstract

This study focuses on the design, animation and evaluation of written production activities in the FFL classroom. The little research done on the teaching of composition writing in French in Kenya reveals that learners have serious difficulties expressing themselves in written French. The study was guided by the *Project Pedagogy theory*, inspired by John Dewey and based on organized action towards a specific goal, while actively engaging the learner in the acquisition of knowledge. The study was analytical and descriptive in nature, combining non-participant class observations, questionnaire survey and documentary analysis. Our sample consisted of 12 teachers of French from 2 national schools and 10 extra-county schools in Bungoma purposively selected. Data from lesson preparation sheets were subjected to content analysis, of classic type. Those resulting from the observations of the lessons were recorded, transcribed using Gardin's transcription code and presented in tables and graphs for their interpretation. The study confirmed that teachers of FFL plan their written production lessons, follow a three-step process during these lessons: introduction, development, and conclusion, and evaluate the written productions of their learners based on certain criteria. The results of this study could be useful to trainers of trainers, foreign language teachers and the Ministry of Education with the aim of improving teaching programs and practices.

Keywords: animation, conception, didactic approach, evaluation, French Foreign Language (FFL), instructional sequence, written production



This article is published by Royallite Global, Kenya in the *Research Journal in Modern Languages and Literatures*, Volume 3, Issue 1

Article Information

Submitted: 11th July 2022

Accepted: 5th October 2022

Published: 13th October 2022

Additional information is available at the end of the article

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

To read the paper online, please scan this QR code:



How to Cite:

Wetosi, W. A., Auma, R., & Kazadi, I. M. (2022). Conception, animation and evaluation of didactic sequences based on written production activities in the FFL class in Bungoma County. *Research Journal in Modern Languages and Literatures*, 3(1). Retrieved from <https://royalliteglobal.com/languages-and-literatures/article/view/911>



© 2022 The Author(s). This open access article is distributed under a Creative Commons Attribution (CC-BY-NC-SA) license.

Conception, animation et évaluation des séquences didactiques portant sur les activités de production écrite en classe de FLE au Comté de Bungoma

Wendy Anyanjira Wetosi*¹, Rose Auma² & Isidore Muteba Kazadi³

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

Correspondence: gwenwanyanjira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4982-7335>

Resumé

Cette étude à caractère descriptive, s'est intéressée à la conception, à l'animation et à l'évaluation des activités de production écrite en classe de FLE. Étant donné que la maîtrise de l'écrit en FLE est obligatoire à l'école secondaire kenyane, nous nous sommes demandée si les enseignants de cette langue étrangère arrivent à bien aborder ce sujet en classe. L'étude a eu comme objectif(s) de/d': établir comment l'enseignant (e) kenyan (e) du FLE planifie ses leçons de production écrite avant de les enseigner, décrire la démarche didactique adoptée par l'enseignant (e) kenyan (e) du FLE pour enseigner ses leçons de production écrite et attester comment celui/celle-ci évalue les activités de production écrite dans sa classe. Elle a reposé sur la théorie de la *pédagogie de projet*. Afin de recueillir les informations concernant notre objet de recherche parmi 12 enseignants de FLE, nous avons opté pour des observations de classe, l'enquête par questionnaire ainsi que l'analyse documentaire. Les fiches de préparation des leçons ont fait l'objet de l'analyse de contenu, type classique. Celles retenues des observations des leçons ont été enregistrées et transcrites en se référant au code de transcription proposé par Gardin (1988). L'étude a confirmé que les enseignants planifient leurs leçons de production écrite, suivent une démarche en trois étapes en réalisant ces dernières et évaluent les productions écrites des apprenants. Les résultats de cette étude pourraient être utiles aux formateurs des formateurs, aux enseignants des langues étrangères et au Ministère de l'Éducation dans l'élaboration de projets didactiques, guides pédagogiques et manuels dans le but d'améliorer les programmes et les pratiques enseignantes.

Mots clés: animation, conception, démarche didactique, évaluation, Français Langue Étrangère (FLE), production écrite, séquence didactique

1. Introduction

Le Kenya, étant un pays linguistiquement hétérogène, a plus de quarante langues auxquelles les apprenants sont exposés. Néanmoins, à l'école, l'apprenant est exposé tout d'abord à l'anglais et le kiswahili, et peut-être après, quand il est plus âgé, au français. La langue française jouit du statut de langue étrangère au Kenya. Elle est enseignée facultativement à l'école secondaire kenyane, et n'a donc pas le même nombre d'heures comme celles accordées à l'anglais et le kiswahili. Nous avons donc constaté que les apprenants qui sortent de l'école secondaire kenyane, n'ont pas bien maîtrisé la production écrite, comme témoigné dans leurs travaux. D'après Vigner et al. (2012), cet apprenant ayant déjà acquis une compétence rédactionnelle et des habitudes de rédaction dans ces autres langues déjà apprises subit des difficultés liées au transfert de ces compétences en FLE. En plus, au niveau universitaire, les enseignants qui y sont formés ne sont pas exposés aux heures suffisantes pour bien maîtriser la didactique de la production écrite, avant de se lancer dans l'enseignement de celle-ci dans les écoles secondaires.

La didactique de la production écrite, comme toute autre activité d'apprentissage, a deux acteurs principaux: l'enseignant et l'apprenant. Si l'un des deux n'est pas au courant en ce qui concerne son rôle, ce processus ne peut pas être effectif. « Le couple enseignement-apprentissage est indissociable ; l'un se rattache à l'autre pour aboutir à un produit écrit. » (Seghior, 2018). Suite à notre pré-enquête, beaucoup d'enseignants ne donnent pas d'exercices de production écrite à leurs apprenants. Ceux qui leur en donnent ne le font pas souvent. Pour s'assurer que ses élèves rédigent bien, il faudra encore plus d'effort de la part de l'enseignant dans la préparation et le déroulement des activités de production écrite en classe de FLE.

Notre étude s'est basée sur la *théorie de pédagogie de projet*, avancée par Favre et Zanon (1993) et inspirée par les travaux de John Dewey. Cette théorie postule qu'il faut que l'activité d'écriture s'inscrive dans un projet réel et concret ayant toujours une signification pour les élèves. La nature globale d'un projet rend la maîtrise et l'apprentissage de la production écrite nécessaires chez l'apprenant. Selon ces auteurs, la langue reste un outil à utiliser pour réaliser le projet et non un objet à être découpé en discipline et étudié en soi. Ces auteurs soulignent en plus que la mise en projet nécessite de bousculer les pratiques traditionnelles de la classe en y introduisant d'autres activités telles que l'interdisciplinarité, la collaboration et le partage des compétences et la sortie des élèves.

1.1 Questions et objectifs de recherche

Cette étude a été guidée par les questions suivantes :

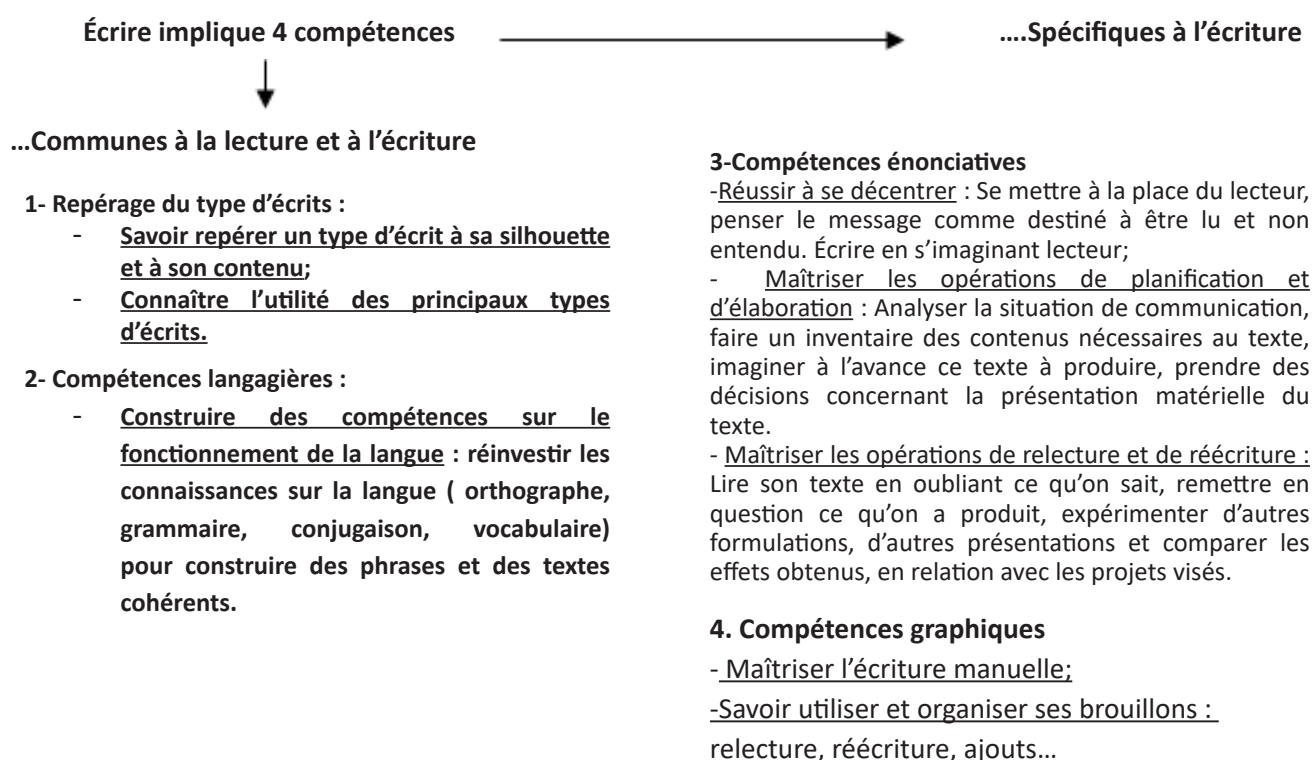
- i. L'enseignant (e) kenyan (e) du FLE, comment planifie-t-il/ elle ses leçons de production écrite avant de les enseigner ? ;
- ii. Quelle démarche didactique suit-il/elle en intervenant en classe de FLE ? ;
- iii. Comment évalue-t-il/ elle les activités de production écrite dans sa classe ?

L'étude s'est reposée sur les objectifs ci-après :

- i. Établir comment l'enseignant(e) kenyan(e) du FLE planifie ses leçons de production écrite avant de les enseigner ;
- ii. Décrire la démarche didactique adoptée par l'enseignant(e) kenyan(e) du FLE pour enseigner ses leçons de production écrite ;
- iii. Attester comment celui/celle-ci évalue les activités de production écrite dans sa classe.

1.2 Production écrite

Aissatou (1999), signale que la production écrite est l'un des objectifs les plus importants de tout enseignement, sachant qu'elle est un indicateur de jugement de la personne formée. Odiala (2020) insiste que dans la production écrite, il y a beaucoup à apprendre : différents types d'activités de production écrite, chaque activité ayant sa propre structure, ses caractéristiques et ses contraintes. 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), de sa part, ajoute 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 nous avons la lecture et l'écriture qui se développent simultanément, ces deux processus doivent être enseignés en même temps. La lecture sert de source pour assurer la reconnaissance des mots à base des images graphiques. Meyzieu (2012) postule qu'écrire inclut quatre compétences. Celles-ci sont présentées dans le schéma ci-dessous :



Source : Meyzieu (2012)

Le schéma ci-dessus dévoile quatre compétences importantes dans l'écrit : repérage du type d'écrits, compétences langagières, compétences énonciatives et compétence graphique. Il est important que l'apprenant de FLE les sache et les réalise pour assurer sa réussite en production écrite.

Chez les didacticiens, la production écrite est un processus récursif ; celle-ci comporte plusieurs étapes : créer les idées, définir précisément le sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, rédiger, réviser, corriger, partager et diffuser. Akmoun (2009) soutient cette position en disant que : « les différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision. ». L'apprenant du FLE doit travailler son travail écrit selon les caractéristiques précises pour chaque étape du processus. L'apprenant doit également tenir compte des facteurs, des conditions et des activités liés à la production écrite. Viau (2009) insiste que la production écrite fait penser aux perceptions que l'apprenant a de lui-même

et de son environnement, ce qui l'amène à s'engager volontairement dans la réalisation de l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, dans le but d'apprendre.

La production écrite implique des savoirs et des savoir-faire, étant une activité avec un but et un sens. Celle-ci s'agit d'apprendre à vraiment communiquer car l'apprenant écrit pour communiquer avec un ou des lecteur (s). Du coup, l'apprenant devrait apprendre à exprimer ses idées et ses sentiments ; ce qui exige qu'il actualise sa compétence de communication écrite, qui est une capacité à produire des discours écrits bien formés, y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. Le point de départ c'est de permettre aux élèves de progresser, donc expliciter les processus d'écriture.

1.3 Conditions de réussite de production écrite.

Viau (2009) propose qu'une activité pédagogique motivante en ce qui concerne la production écrite, doit répondre aux conditions données 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 avec les autres.	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.
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.

1.4 Démarche d'enseignement de la production écrite

Chez Messier (2014) le concept de démarche didactique a été défini comme suit : « il s'agit d'une séquence d'opérations réalisées par l'enseignant afin de favoriser l'harmonisation des composantes de la situation pédagogique, condition essentielle de l'apprentissage ».

Pour enseigner la production écrite, nous proposons la démarche suivante de Meyzieu (2012) :

1. Lecture et analyse du texte choisi :

- lecture et analyse d'un modèle (poésie) ou lecture-compréhension de plusieurs ;
- compréhension ;
- intérêt de ce texte/ ce genre de textes : pourquoi ? À quoi sert-il ? Dans quel but l'utilise-t-on?;
- recherche sur le (s) texte (s) : lexique, substituts des personnages, temps des verbes... en vue de l'écriture ;
- rechercher des critères communs aux textes lus pour en dégager des particularités (si on a étudié plusieurs textes).



2. Activités de recherche en lien avec l'écriture :

- exercices oraux : lectures à haute voix, échanges, recherches collectives...
- essais d'écriture : compléter, transformer avant de créer ;



3. Construction d'outils d'aide à l'écriture :

- un schéma de construction, une structure, des conseils, un début de l'histoire, des personnages imposés...;
- une aide lexicale : leste des mots, tournures, comparaisons...;
- une aide grammaticale : catégorisation, conjugaison, expansions, connecteurs, substituts du nom...



4. Organisation des séances d'écriture :

- production du premier jet (aide des outils, éventuellement de la grille) ;
- autoévaluation, co-évaluation et correction de l'enseignant (avec la grille), relectures ciblées par tâches précises (souligner, repérer...) ;
- réécriture (deuxième jet) ;
- éventuellement tâches d'écriture/ de réécriture partielles.

5. Toilettage – valorisation – publication ;

- toilettage orthographique ;
- selon le projet, mise en forme manuscrite ou informatique, exposition, lecture par l'élève ou l'enseignant, correspondance...;
- cahier d'écrits, dossier thématique, recueil de classe, cahier de roman, journal.

Source : Meyzieu (2012)

Cette démarche révèle cinq étapes recommandées pour la didactique de la production écrite. Il s'agit de : lecture et analyse du texte choisi, activités de recherche en lien avec l'écriture, construction d'outils d'aide à l'écriture, organisation des séances d'écriture et toilettage – valorisation – publication.

2. Études antérieures

Beaucoup de recherches ont été faites sur la didactique de la production écrite dans le monde et en Afrique mais pas au Kenya comme montré dans les travaux cités ci-dessous :

Çetin (2009) a mené une recherche intitulée « *L'expression écrite dans l'enseignement du FLE suivant l'approche communicative* » en Turquie. Elle a abordé dans son étude, la didactique de l'expression écrite du FLE en traitant des manuels issus de l'approche communicative, à laquelle l'étude s'est limitée. Pour réaliser une analyse comparative, l'étude a expliqué le processus d'enseignement d'expression écrite à l'aide des manuels *Forum* 1 (2000), 2 (2001) et 3 (2002). Les apprenants ont été subits à deux exercices : celles destinées à la compréhension écrite et celles issues de l'apprentissage de l'expression écrite. Cette chercheuse a découvert que/ qu' : (1) au début de l'apprentissage de l'expression écrite, il importe de préparer les apprenants avant de les faire rédiger ; (2) L'oral sert de base pour initier les apprenants à une langue étrangère. Ce travail est différent du nôtre car il s'est focalisé sur l'expression écrite et l'approche communicative alors que nous, nous avons comme base, l'enseignement de la production écrite.

Do (2011), dans sa thèse, « Les impacts de la révision collaborative étayée : Une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère », a réalisé une étude sur les effets de la révision collaborative étayée sur la progression des étudiants vietnamiens du FLE. Ce chercheur a analysé, qualitativement et quantitativement, des textes écrits, des enregistrements audios, des tests, un questionnaire auto-évaluatif et des entretiens. À la fin de l'étude, les résultats ont montré que dans plusieurs cas, la révision est initiée par le pair. Par conséquent, tous les apprenants ont amélioré leurs produits écrits à l'aide de la révision de pair. Ce travail se montre différent car il s'est basé sur la révision alors que le nôtre se base sur le processus entier d'enseignement de production écrite.

Steffens (2020), dans son article « Réemploi lexical et production écrite en FLE : une étude de cas » s'est concentré sur le réemploi lexical dans la production écrite en contexte universitaire à travers de l'étude de textes produits par des étudiants de l'université d'Utrecht aux Pays-Bas. En utilisant ces textes pour montrer la contribution des différents procédés lexicaux sur les travaux écrits des apprenants, ce chercheur a trouvé que la qualité lexicale des textes produits dans le cadre de certaines traces n'était pas représentative des compétences estudiantines. Cette recherche est différente de la nôtre car elle met l'accent sur le lexique et son acquisition afin de produire des textes. La nôtre, ne fait aucune mention du lexique parmi les apprenants.

Dans son étude intitulée « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? », Zetili (2009) s'est mis à analyser la démarche d'enseignement de production écrite. Cette étude avait l'objectif de décrire et analyser les pratiques des enseignants face à la production écrite. Zetili a

observé les leçons à l'aide d'une grille d'observation pour trouver que les enseignants suivaient les mêmes étapes en classe mais travaillaient différemment avec les apprenants. L'étude a aussi trouvé que les pratiques de lecture et d'écriture chez les enseignants avaient des influences sur la conception des idées et la rédaction chez les apprenants. Cette étude est similaire de la nôtre par le fait qu'elle a opté pour les observations des leçons ainsi que des grilles d'observations pour recueillir des données. L'étude de Zetili est différente de la nôtre parce qu'elle a été réalisée en Algérie alors que la nôtre a été réalisée au Kenya.

Ezeodili (2019), dans son étude « Interférence linguistique dans la production écrite des apprenants du français langue étrangère », avait l'objectif d'identifier les interférences linguistiques existant dans les écritures des apprenants du FLE. Cette étude a été menée au Nigeria chez les étudiants de Nnamdi Azikiwe University. À l'aide de la méthode descriptive, les résultats ont montré qu'il y avait transfert négatif des faits linguistiques émanant surtout de la langue seconde, l'anglais et que les étudiants employaient la traduction littérale des éléments linguistiques dans la langue cible.

Cette étude se rapproche de la nôtre par le fait qu'elle concerne le domaine de la production écrite. La différence entre les deux études est que, celle-ci s'est basée sur l'apprentissage alors que la nôtre s'est basée sur la didactique de la production écrite.

Lukogho (2019) a écrit un article « La production écrite par mail en didactique du français langue étrangère : cas de l'Institut français de Goma », qui examine l'influence des mails dans la performance des apprenants du niveau A2 en matière d'expression. Ce chercheur a analysé des mails écrits par les apprenants ayant suivi les cours de FLE pendant trois mois. Lukogho a trouvé que les exercices de pédagogie de faute aidaient les apprenants dans l'acquisition de nouvelles compétences d'écriture. Le travail de Lukogho est différent du nôtre car il ne considère qu'un aspect de la production écrite, le mail, et la production de celui-ci chez les apprenants. Notre étude a comme objectif de dévoiler le processus d'enseignement de production écrite chez les enseignants de FLE au Kenya.

Ogututu (2006) a mené une étude sur l'apprentissage de la textualisation en FLE par les lycéens kenyans à Nairobi. Ce chercheur voulait montrer les expériences et les difficultés des élèves kenyans en ce qui concerne l'apprentissage de la rédaction en FLE. Ce travail s'écarte du nôtre du fait que celui-ci s'est concentré sur l'apprenant alors que notre étude, s'est basée sur l'enseignant du FLE.

Owuondo (2012) dans le cadre de son mémoire de Master, a réalisé une étude intitulée « Instructional methods for composition writing in French at the secondary school level in Nairobi, Kenya ». Cette étude, menée chez les apprenants de FLE dans les écoles secondaires à Nairobi, avait pour objectif d'explorer les techniques pédagogiques utilisées par les enseignants pour enseigner la rédaction en FLE et d'identifier les ressources utilisées dans la didactique de la production écrite. La chercheuse voulait également examiner les problèmes que rencontraient les apprenants et les enseignants de FLE à l'égard de la production écrite et identifier les mesures envisagées par ces derniers comme remèdes. Pour la collecte des données, cette étude a recouru à l'observation des leçons, des entretiens avec des enseignants et des questionnaires pour les élèves. L'étude a trouvé comme résultats que la motivation manquait dans l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite. L'apport des enseignants à leurs apprenants une fois les sujets de production écrite donnés était minime. Les enseignants ont également mentionné la manque de stratégie dans l'enseignement de ce sujet en classe comme l'un des défis qu'ils rencontrent. Cette étude s'approche de la nôtre par le fait qu'elle se base sur la didactique de la production écrite en FLE. Notre étude a cherché à savoir comment l'enseignant conçoit les activités de production écrite pour l'apprenant, ce qui a été exploité dans l'étude d'Owuondo. L'étude d'Owuondo a aussi abordé la notion d'évaluation des productions

écrites des apprenants, qui est l'un des objectifs de notre étude. Celle-ci s'est déroulée au Comté de Nairobi alors que la nôtre a eu comme terrain, le Comté de Bungoma.

Odiala (2020), dans son travail intitulé « Compétences des apprenants kenyans du FLE à travers leurs productions écrites sous forme de textes injonctifs: cas des recettes et programmes », a eu pour objectif d'évaluer les élèves du FLE du Comté de Kisumu et leur capacité à produire des textes injonctifs-instructionnels, d'établir les compétences de ces sujets en production écrite et de dévoiler les erreurs que commettent ces apprenants dans la réalisation de leurs textes. Cette chercheuse a réalisé sa recherche au Comté de Kisumu chez les apprenants de quatrième année des écoles secondaires publiques. En menant une recherche descriptive avec la technique du « Texte Induit avec contraintes », elle a trouvé que les apprenants étaient capables de produire des textes injonctifs-instructionnels, que ceux-ci n'avaient pas maîtrisé la compétence linguistique et l'écriture en général et que les erreurs graphiques et morphologiques étaient les plus abondantes dans les productions écrites des apprenants. Ce travail est différent du nôtre du fait qu'il s'est limité aux écrits sous forme de textes injonctifs-instructionnels. Cependant, notre étude s'est basée sur la conception, et le déroulement d'une leçon de production écrite et non seulement sur un aspect de celle-ci.

3. Approche méthodologique de l'étude

Nous avons décidé de mener une recherche descriptive combinant les observations de classe, la recherche documentaire et les questionnaires. Nous avons opté pour une approche analytique, à la fois quantitative et qualitative. Ces approches étaient destinées à recueillir les données issues des pratiques enseignantes avant, durant et après les leçons de production écrite. En analysant les documents et les questionnaires, nous avons recueilli les données que nous avons présenté sous formes de fréquences et pourcentages. Les enregistrements des leçons observées ont été transcrits à l'aide du code de transcription de Gardin (1988).

3.1 Terrain de l'étude

Notre recherche a été menée au Kenya, un pays situé en Afrique de l'Est entre les latitudes 5° Nord et 4° Sud et sur les longitudes 34° et 42° Est. Les langues officielles sont le kiswahili et l'anglais (article 7.2 de la constitution de 2010). Notre étude a été réalisée au Comté de Bungoma, situé à l'ouest du Kenya, sur les latitudes 0°50'52.38»N et les longitudes 34°42'7.24»E. Comptant 9 Sous-comtés et ayant une superficie de 2,207 km carrés, ce comté est bordé de l'Ouganda à l'ouest, les Comtés de Busia au sud-ouest, Kakamega au sud-ouest et sud-est et Trans Nzoia au nord-est. Sa population totale est estimée à 1,671 million, selon le recensement de 2019. Ce comté a 212 écoles secondaires. Notre étude s'est intéressée aux écoles secondaires publiques offrant le français. Les écoles secondaires publiques sont regroupées en 5 sous-catégories : celles dites nationales, extra-comté, comté et du sous-comté.

3.2 Population et échantillon

3.2.1 Population

La population de notre étude est composée d'enseignants des écoles de niveau national et extra-comté, car celles-ci sont supposées avoir des ressources suffisantes pour assurer que l'enseignement/apprentissage du FLE soit efficace ; il s'agit de 2 écoles nationales et 16 écoles de niveau extra-comté. Parmi les 18 écoles recensées, 4 n'offrent pas le français. Nous avons ainsi eu une population de 14 écoles.

3.2.2 Échantillon

Sachant que le nombre d'enseignants est restreint, nous avons choisi de travailler avec tous ces sujets. Par conséquent, notre échantillon a correspondu à la population mère. De ces 14 enseignants, 2 ne voulaient pas être observés. Nous avons finalement travaillé avec 12 enseignants. Les 12 écoles et 12 enseignants sont au-delà des 10% recommandées par les spécialistes Mucchielli, 2002, Mugenda et Mugenda, 2003, et Kasomo 2006). Selon ces auteurs, quand la population étudiée est moins de 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.

4. Résultats et discussion

En prenant compte de nos objectifs, nous avons minutieusement analysé les données pour aboutir aux résultats suivants :

Titre : Résultats relatifs aux objectifs de l'étude

Objectif (s)	Comment	Résultat (s)
1. Planifier les leçons de production écrite	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation des fiches pédagogiques ; - Recherche des ressources ; - Élaboration des objectifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Certains « topics » indiqués par les enseignants conviennent comme « sous-branches » ; - Parmi les « topics » proposés, il y en a qui ne s'inscrivent pas dans le domaine de la production écrite ; - Ce que les enseignants ont retenu comme « sous-topics » devraient être retenu comme « topics » ; - La plupart des enseignants ont précisé les objectifs convenant à une leçon de production écrite ; - Les enseignants ont également prévu des ressources appropriées pour une leçon de production écrite ; - Une seule activité précisée par les enseignants relève de la production écrite.
2. Démarche adopter pour enseigner la production écrite	Réalisée en 3 étapes : <ul style="list-style-type: none"> - Introduction ; - Développement ; - Conclusion 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour le début de la leçon, la plupart des activités proposées par les enseignants ne sont pas recommandées pour une leçon de production écrite ; - La plupart des activités prévues par les enseignants pour le développement de leurs leçons conviennent à celles proposées par Meyzieu. - Les activités retenues pour la partie conclusive de la leçon sont, dans l'ensemble, appropriées à des leçons de production écrite.

3. Évaluation des activités de production écrite	- Réalisée après la leçon.	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun enseignant n'a prévu ou réalisé l'évaluation des productions écrites de ses apprenants pendant la leçon ; - Aucun enseignant n'a amené ses apprenants à la réécriture ; - En évaluant les productions écrites des apprenants, les enseignants font attention à la grammaire, au vocabulaire, la construction de phrases, la cohérence du texte, l'orthographe et aux aspects sémantiques.
--	----------------------------	---

Source : Notre analyse

Le premier objectif de notre étude était d'établir comment l'enseignant(e) kenyan(e) du FLE planifie ses leçons de production écrite avant de les enseigner. Il a été constaté que tous les enseignants planifient leurs leçons de production écrite, à l'aide des fiches pédagogiques, avant de les enseigner. Ces enseignants se mettent également à la recherche des ressources et l'élaboration des activités à être réalisées pendant les leçons, parmi d'autres activités.

Le deuxième objectif de l'étude était en rapport avec la description de la démarche didactique adoptée par l'enseignant(e) kenyan(e) du FLE pour enseigner ses leçons de production écrite. L'étude a permis d'établir que les enseignants suivent, en général, une démarche en trois étapes : l'introduction, le développement et la conclusion. Il importe de signaler que la démarche didactique suivie par les enseignants du FLE comporte trois (3) parties au total tandis que le modèle proposé par Meyzieu, sur lequel nous nous penchons, en comporte cinq (5) qui sont notamment : (1) Lecture et analyse de textes choisis ; (2) Activités de recherche en lien avec l'écriture ; (3) Construction d'outils d'aide à l'écriture ; (4) Organisation des séances d'écriture et (5) Toilettage valorisation-publication.

Notre troisième objectif était d'attester comment l'enseignant kenyan du FLE évalue les activités de production écrite dans sa classe. L'étude a montré qu'aucun enseignant n'a réalisé l'évaluation des productions écrites de ses apprenants en classe.

5.0 Conclusion

L'étude a abouti, à la suite des résultats, aux constats selon lesquels les enseignants planifient leurs leçons de production écrite avant de les assurer et ne peuvent pas faire la distinction entre le « topic » et la « sous-branche » et le « topic » et le « sous- topic ». En plus, ces enseignants n'ont pas prévu l'usage des TICEs pour leurs leçons de production écrite et ont proposé des activités qui n'étaient pas liées à la production écrite. L'étude a également conclu que le déroulement des leçons de production écrite se fait en étapes : introduction, développement et conclusion ; ces étapes ne correspondent pas à celles recommandées par les spécialistes pour l'enseignement de la production écrite. Lors du développement des leçons, certaines activités, prévues par les enseignants durant la planification, n'ont pas été réalisées. Or, les enseignants ne corrigent pas les fautes des apprenants et ne font pas attention à ce qu'ils disent et écrivent en classe. Ces fautes sont de nature grammaticale, syntaxique et lexicale. Comme conclusion, notre étude a aussi trouvé que les enseignants font recours aux autres langues parlées par leurs apprenants (anglais et kiswahili) ce qui ne facilite pas l'apprentissage de la langue française. Ces mêmes enseignants accordent plus d'attention à la grammaire, au vocabulaire et à la construction de phrases en corrigeant les travaux des apprenants.

6.0 Recommendations

Tout d'abord, il est souhaitable que les enseignants se familiarisent avec la formulation des objectifs spécifiques opérationnelles en ce qui concerne la production écrite. Cela rendrait la planification des activités de celle-ci plus précise. Il est aussi nécessaire que les enseignants soient attentifs durant la réalisation de leurs leçons de production écrite pour éviter des fautes auxquelles s'habituent facilement leurs apprenants. Les maîtres de cette langue étrangère en classe (les enseignants) doivent s'habituer à la communication en langue française en classe pour encourager leurs apprenants à communiquer aussi dans cette langue cible. Ensuite, il vaut mieux que les enseignants de FLE produisent leurs propres textes et publications à utiliser dans les leçons de production écrite afin d'assurer que le matériel didactique ainsi que les ressources pour aborder ce sujet sont disponibles . Il importe aussi que les enseignants du FLE se conforment aux étapes proposées par les spécialistes en didactique du FLE pour enseigner la production écrite . Le temps alloué pour l'enseignement-apprentissage du FLE n'est pas suffisant étant donné que c'est une langue étrangère. Le gouvernement doit revoir le programme pour qu'il augmente le nombre d'heures accordées à l'enseignement du FLE par semaine. Ce fait laissera à la disposition de l'enseignant, plus de temps pour réaliser et améliorer les activités de production écrite. Finalement le Ministère de l'Éducation doit organiser régulièrement les stages de formation continue pour les enseignants du FLE à fin qu'ils puissent se familiariser avec les méthodes recommandées pour l'enseignement de la production écrite.

Funding: This research received no external funding.

Acknowledgments:

I would like to acknowledge my supervisors, Prof. Muteba Kazadi and Dr. Rose Auma for their guidance and support in the realisation of this study. My gratitude also goes to the teachers who aided in data collection as well as Dr. Bernard Mudogo, of the Language and Literature Education Department at Masinde Muliro University of Science and Technology, for his assistance in looking for a suitable publisher.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Disclaimer Statement

This work is part of a thesis, *Conception, animation and evaluation of didactic sequences based on written production activities in the FFL class in Bungoma County* (*Conception, animation et evaluation des sequences didactiques portant sur les activités de production écrite au Comté de Bungoma*), submitted to the Department of Language and Literature Education, Masinde Muliro Department of Science and Technology, Kenya, for the award of a Masters Degree in Education French under the supervision of Prof. Muteba Kazadi and Dr. Rose Auma.

Author Biography

Wendy Anyanjira Wetosi is a Masters student at the Department of Language and Literature Education, Masinde Muliro University of Science and Technology, Kenya. Her research interests include: the teaching and learning of French as a Foreign Language, the didactics of French as a Second Language and French Literature.

Authorship and Level of Contribution

The authors equally contributed to the research, writing and preparation of the work for publishing.

Références

- Aissatou, S, B. (1999). Enseignement de la production écrite en 11e année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme. Université de Montréal.
- Çetin (2009). L'expression écrite dans l'enseignement du FLE suivant l'approche communicative.
- Dewey, J. (2008). *The Middle Works 1899-1924 (Vol.2 1902-1903 Ed.) Ann Boydon*. London: Southern Illinois University Press.
- Do, T. B. T. (2011). Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère. Laboratoire Parole et Langage.
- Ezeodili, S. (2019). Interférence linguistique dans la production écrite des apprenants du français langue étrangère- cas des étudiants de Nnamdi Azikwe University, Awka, 8(3).
- Gate, J.-P. (1998). *Eduquer au sens de l'écrit*. Editions Nathan, Paris.
- Gardin, B. (1988). Le dire difficile et le devoir dire. In DRLAV, no. 39, ' L'usage des mots'. https://perso.unifr.ch/pierrefrancois.coen/DocCoen/lecture_enseignant/_didactique_ecriture/didact_ecriture.html (Favre et Zanon, 1993)
- Lukogho, V. G. (2019). La production écrite par mail en didactique du FLE : Cas de Goma. Synergie Afrique des grands lacs : sylvains les moulins. Les 8 (2019).
- Marzano, R., et Paynter, D. (2000). Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants. Bruxelles, De Boeck Université.
- Messier, G. (2014). *La démarche didactique, le processus quotidien que vit l'enseignant*. Chronique : Méthodes pédagogiques.
- Meyzieu CPC. D-G, F., (2012). Animation Pédagogique « *La rédaction au Cycle 3* ».
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications*. Issyles-Moulineaux : ESF éditions.
- Mugenda, O. M., & Mugenda, A. G., (2003). *Research methods. Quantitative and qualitative approaches*. Nairobi : ACTS.
- Odiala, V. A., Auma, R., Kazadi I. M., (2020). Compétences des apprenants kenyans du FLE à travers leurs productions écrites sous forme de textes injonctifs : cas des recettes et programmes. Université de Sciences et Technologie Masinde Muliro.
- Ogut, N. J. (2006). Apprentissage de la textualisation en FLE par les lycéens Kenyans. *Research on French Teaching in Eastern Africa*. U.S.I.U.
- Owuondo, E. A. (2012). Instructional methods for composition writing in French at secondary school level in Nairobi. Kenyatta University.
- Seghiour, M. (2018). Apprentissage de la production écrite: Vers une adaptation de la progression thématique.
- Steffens, M. (2020). Réemploi lexical et production écrite en FLE : une étude de cas. Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ?p. 95-115<https://doi.org/10.4000/reperes.2607>
- Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. 2e édition de Boeck.
- Vigner, G. (2012). *Ecrire pour convaincre*. Hachette, Paris.
- Zetili, A. (2009). Quelles Interactions lors de l'activité de production écrite? Université de Constantine; *Synergies Algérie* no, 5, 27-38.