

**STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET APPROCHES DE LA LECTURE DES TEXTES
EN FRANÇAIS AUX ÉCOLES SECONDAIRES DU COMTÉ DE UASIN GISHU AU
KENYA**

FRANKLINE ONDARI OMWOYO

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE MASTER EN
ÉTUDES FRANÇAISES À L'UNIVERSITÉ DES SCIENCES ET DE TECHNOLOGIE
MASINDE MULIRO**

OCTOBRE 2025

DÉCLARATION

Déclaration du Candidat

Ce mémoire est mon travail original et n'a pas été présenté pour un diplôme dans une autre université.

Frankline Ondari OMWOYO DATE : SIGNATURE :

ATTESTATION

Ce mémoire a été soumis avec notre approbation en tant que directeurs de mémoire.

1. Prof. Isidore M. KAZADI DATE..... SIGNATURE:

Département de Langues et Littérature

Université de Science et de Technologie Masinde Muliro

2. Dr. Rose Auma DATE..... SIGNATURE :

Département de Langues et Littérature

Université de Science et de Technologie Masinde Muliro

PLAGIARISM STATEMENT

i. Student Declaration

- ❖ I hereby declare that I know that the incorporation of material from other works or a paraphrase of such material without acknowledgement will be treated as plagiarism according to the Rules and Regulations of Masinde Muliro University of Science and Technology.
- ❖ I understand that this thesis must be my own work.
- ❖ I further understand I may be suspended or expelled from the University for Academic Dishonesty.

Name: FRANKLINE ONDARI OMWOYO

Signature:

Reg. No.: **EDF/G/01-54984/2020**

Date:

ii. Supervisor(s) Declaration

We hereby approve this thesis has been subjected to plagiarism test and its similarity index is not above 20%.

Name: Prof. Kazadi Muteba

Signature:

Name: Dr. Rose Auma

Signature:

DROITS D'AUTEUR

Le mémoire est un matériel protégé par le droit d'auteur, en vertu de la Convention de Berne, de la loi sur le droit d'auteur de 1999 et d'autres textes législatifs internationaux et nationaux à cet égard, sur la propriété intellectuelle. Il ne peut être reproduit par quelque moyen que ce soit, en tout ou en partie, sauf pour de courts extraits, dans un cadre de traitement équitable, donc pour la recherche ou l'étude privée, critique scientifique ou la discours avec reconnaissance, avec l'autorisation écrite du doyen de l'école des études supérieures au nom de l'auteur et de l'Université de Sciences et de Technologie Masinde Muliro.

DÉDICACE

Je dédie ce travail à mes chers parents et à mes frères.

REMERCIEMENTS

Avant tout, je tiens à exprimer ma gratitude envers Dieu, le créateur omnipotent et miséricordieux, pour la bonne santé et la patience pour réaliser ce travail modeste. Je remercie infiniment mes directeurs de recherche Professeur Muteba Kazadi et Docteure Rose Auma pour leur disponibilité, leurs précieux conseils, leurs orientations, leur persévérance et leurs soutiens continus au fil de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également ma famille : mes chers parents, mon père Peter et ma mère Jane pour leurs soutiens financiers, leurs encouragements et leurs prières à mon égard. Mes frères Kevin, Brian et Collins qui ne cessaient à m'encourager toujours de m'efforcer de travailler de mon mieux.

Je souhaite aussi remercier mes collègues des écoles de Uasin Gishu qui m'ont apporté leur soutien pendant le recueil de données.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance, mon respect et mes remerciements à tous ceux qui m'ont apporté leur soutien, que ce soit de manière directe ou indirecte dans la réalisation de ce travail : Faith Osino, Ivan Mogere, Fredrick Aura, Sylvester Kiptarus et Sharon Koech.

RÉSUMÉ

La présente étude a porté sur les stratégies d'enseignement et approche de la lecture des textes en français aux écoles secondaires du comté de Uasin Gishu. De nos jours, l'enseignement/apprentissage du français passe par la lecture, des textes littéraires ou non. En classe de Français Langue Étrangère (FLE), la lecture constitue le point de départ de chaque leçon et donc la porte d'accès aux différentes activités d'apprentissage. Malgré des efforts déployés par les enseignants kenyans dans leurs classes, l'on registre beaucoup de cas d'échecs, lourds de conséquences ; comme les abandons et les redoublements, qui conduisent à la diminution des effectifs d'apprenant du français ou à la suppression de ce programme dans certaines écoles. Ce constat est appuyé par les rapports annuels du KNEC, qui font état de difficultés chez les apprenants à saisir les sens des textes et qui conseillent aux enseignants de privilégier, non seulement la lecture, mais aussi et surtout la compréhension de ces derniers. L'étude a reposé sur les objectifs ci-après : décrire l'approche didactique adoptée par les enseignants du FLE, identifier les stratégies utilisées par les enseignants au cours de leur enseignement de la lecture de textes en français, préciser les activités de lecture de textes privilégiées par ceux/celles-ci au cours de leurs leçons et déterminer les compétences que montrent les apprenants du FLE en lecture. L'étude est basée sur la théorie des schémas développée par Rumelhart (1980). Elle a adopté une approche mixte qui a consisté en observation non-participante des leçons de lecture de textes en classe de FLE et un test de compréhension. La population d'étude est constituée de 16 écoles secondaires dans le comté de Uasin Gishu au Kenya avec 705 apprenants et 19 enseignants du FLE. Nous avons opté pour l'échantillonnage raisonné. Notre échantillon a été constitué de 8 établissements secondaires publics (1 école nationale, 5 écoles de niveau extra-comté et 2 écoles de niveau sous-comté dans la région d'Uasin Gishu). Huit enseignants de FLE provenant de ces établissements sélectionnés ont été observés, et l'ensemble des 86 apprenants en quatrième année d'étude dans ces écoles a passé un test de compréhension. Selon Mugenda & Mugenda (2003), un échantillon représentant 10 à 30 % de la population étudiée est considéré comme adéquat. Par conséquent, notre choix de 8 écoles secondaires, dépassant déjà le seuil de 10 %, est jugé suffisant. Les données issues des observations des leçons ont été soigneusement enregistrées et transcrites selon le code de transcription proposé par Gardin (1988), puis présentées sous forme de tableaux en vue de leur analyse. L'étude a révélé que les enseignant(e)s de FLE privilégiaient l'approche grammaire-traduction dans l'enseignement de la lecture. Ils recouraient aux stratégies telles que la lecture écrémage, la lecture survol, la lecture à voix haute et la lecture en silence et qu'ils privilégiaient les activités de bas niveau (repérer le texte, s'aider du paratexte et le travail sur le champs lexicaux) qui ne conduisaient pas à une bonne compréhension des textes. Les données des réponses issues de test de compréhension ont été corrigé à l'aide d'une grille de correction et les résultats présentées dans des tableaux en vue de leur interprétation. L'étude a montré que la compétence générale de compréhension n'était pas maîtrisée par les apprenants évalués. Les résultats de cette recherche peuvent s'avérer bénéfiques pour les professeurs en ce qui concerne leur pratique d'enseignement de la lecture et les étudiants en FLE, les créateurs de programmes et de manuels scolaires, ainsi que pour les chercheurs dans le secteur de la lecture en FLE.

ABSTRACT

This study focused on the strategies and approach to the teaching/learning of reading in French in secondary schools in Uasin Gishu County. Today, the teaching/learning of French involves reading, both literary and non-literary texts. In the French as a Foreign Language (FFL) classroom, reading is the starting point for each lesson and therefore the gateway to the various learning activities. Despite the efforts made by Kenyan teachers in their classes, there are many cases of failure, with serious consequences, such as dropping out and repeating classes, which lead to a reduction in the number of students learning French or to the abolition of the program in some schools. This observation is backed up by the Kenya National Examinations Council (KNEC) annual reports, which highlight the difficulties learners have in grasping the meaning of texts and which advise teachers to focus not only on reading, but also and especially on understanding texts. This study had the following objectives: to describe the didactic approaches adopted by FFL teachers, to identify the strategies used by teachers during their teaching of reading comprehension in French, to specify the reading comprehension activities focused on by teachers during their lessons and to determine the reading skills demonstrated by FFL learners. The study was anchored on the schema theory developed by Rumelhart (1980). It adopted a mixed approach consisting of non-participant observation of reading lessons in FFL classes and a comprehension test. The study population consisted of 16 secondary schools in Uasin Gishu County having 705 learners and 19 FLE teachers. Purposive sampling method was used in this study. Our sample consisted of eight public secondary schools (1 national school, 5 extra-county schools and 2 sub-county schools in Uasin Gishu). Eight FFL teachers from the eight selected schools were observed and all 86 the learners in form 4 in these schools took a comprehension test. According to Mugenda & Mugenda (2003), a sample of 10-30% is representative of the study population. Our choice of 8 secondary schools is already above 10% and is therefore sufficient. Data from the lesson observations was recorded and transcribed using the transcription code proposed by Gardin (1988) and was displayed in tables for interpretation. The study revealed that FFL teachers used the grammar-translation approach in teaching reading comprehension. They used strategies such as skimming, oral reading and silent reading and focused on low-level activities (identifying the text, using the para-text as a guide and working on the vocabulary) which was not leading to a good understanding of the texts. The data from the comprehension test answers were marked using a marking guide and the results presented in tables for interpretation. Data from the comprehension test revealed that the general comprehension skill was not mastered by the learners assessed. The results of this study could be useful in the teaching/learning of FFL for teachers and learners of French as a foreign language, for curriculum and textbook developers and for researchers in the field of reading in French as a foreign language.

SOMMAIRE

DÉCLARATION	i
PLAGIARISM STATEMENT	ii
COPYRIGHT	iii
DÉDICACE	iv
REMERCIEMENTS.....	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT.....	vii
Liste des Tableaux	xi
Liste des Figures	xii
Liste des sigles et acronymes.....	xiii
Définitions des termes clés	xiv
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1.0 INTRODUCTION	1
1.1 Contexte générale de l'étude.....	3
1.1.1 Le français au Kenya	3
1.1.2 Objectifs d'enseignement du français au Kenya.....	3
1.1.3 Niveaux et durée d'études.....	4
1.2 Origine de l'étude	5
1.3 Problématique de l'étude	6
1.4 Questions de recherche	6
1.5 Objectifs de recherche.....	7
1.6 Justification de l'étude	7
1.7 Délimitation de l'étude	8
1.8 Cadre théorique de recherche.....	9
1.8.1 Théorie de l'étude	9
1.9 Concepts connexes.....	11
1.9.1 Connaissance de base du lecteur/ Schéma	11
1.9.1.1 Connaissance des scripts.....	11
1.9.1.2 Connaissance de la structure du texte	12
1.9.1.3 Connaissance de la langue	12

1.9.2 Définition de compétence et de la compréhension écrite	13
1.9.2.1 La compréhension écrite	13
1.9.2.2 Compétences de compréhension écrite	15
1.9.2.3 Pourquoi enseigner la compréhension écrite ?.....	17
1.9.2.4 Objectifs de l’enseignement de la compréhension écrite.....	18
1.9.2.5 Conseils quant à l’enseignement de la compréhension écrite.....	19
1.9.2.6 Processus impliqués dans l’accès au sens.....	19
1.9.2.7 Obstacles et contraintes de la compréhension en langue étrangère	20
1.9.2.8 Difficultés de compréhension écrite selon Bachir (2003).....	21
1.9.2.9 Proposition méthodologiques pour l’accès au sens	21
1.9.2.10 Les bienfaits de la lecture selon Forest & Escot (2019)	23
1.9.3 Activités de lecture	26
1.9.4 Modèle globale de compréhension des textes.....	29
1.9.5.1 Texte	31
1.9.5.2 Types de textes.....	31
1.9.6 Stratégies de lecture	33
1.9.6.1 Stratégies selon les trois étapes de lecture	34
1.9.6.2 Stratégies selon les manières de lecture.....	35
1.9.6.2.1 Lecture repérage (sélective).....	35
1.9.6.2.2 Lecture écrémage.....	36
1.9.6.2.3 Lecture survol	36
1.9.6.3.4 Lecture approfondie	37
1.9.6.2.5 Lecture de loisir et de détente	37
1.9.6.2.7 La lecture oralisée	38
CHAPITRE 2 : ÉTUDES ANTÉRIEURES	39
INTRODUCTION	39
2.1 Études antérieures réalisées dans le monde sur la lecture.....	39
2.2 Études antérieures réalisées en Afrique sur la lecture	42
2.3 Études antérieures réalisées au Kenya sur la lecture	45
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L’ÉTUDE.....	48
3.0 Introduction.....	48
3.1 Approche méthodologique de l’étude.....	48

3.4 Population de l'étude	52
3.5 Échantillon de l'étude	53
3.6. Techniques de collecte de données	54
3.6.1 Observation	54
3.6.3 Étude pilote	55
3.6.4 Le test proprement dit	55
3.6.4 Difficulté rencontrées.....	55
3.8 Techniques d'analyse de données.....	56
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS DE L'ÉTUDE	57
4.0 Introduction.....	57
4.1 Résultats issus des observations de classe	57
4.2 Résultats issus de test de compréhension.....	70
CHAPITRE 5 : SYNTHÈSE, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	81
5.1 Introduction.....	81
5.2 Synthèse	81
5.2.1 Les approches didactiques adoptées au cours de leçon de lecture.....	83
5.2.2 Stratégies adoptées au cours de leçon de lecture	83
5.2.3 Les activités de lectures privilégiées au cours de leçons de lecture	83
5.2.4 Compétences des apprenants en compréhension écrite	84
5.3 Conclusion de l'étude	84
5.4 Suggestions et recommandations	85
5.5 Perspective pour les études ultérieures	86
BIBLIOGRAPHIE	87
ANNEXES	95

Liste des Tableaux

Tableau 1 : Durée de formation	4
Tableau 2 : Types de textes.....	32
Tableau 3: Écoles secondaires offrant le français au comté de Uasin Gishu.....	52
Tableau 4: Echantillon des écoles secondaires offrant le français au comté d'Uasin Gishu.....	54
Tableau 5 : Approche et manifestations de l'approche didactique mise en œuvre en classe de FLE	57
Tableau 6: Repère du titre du texte avant la lecture : fréquences et pourcentages	58
Tableau 7: Lecture expressive modèle par l'enseignant : fréquences et pourcentages	60
Tableau 8 : Identification des idées principales au fur et à mesure du déroulement de lecture....	61
Tableau 9 : Visualisation et création des images mentales en fonction des situations évoquées par le texte.....	62
Tableau 10 : Recherche des indices en vue d'une inférence	63
Tableau 11 : La lecture à haute voix.....	64
Tableau 12: Invitation à formuler une appréciation du texte	64
Tableau 13 : Corrections des exercices écrits sur le texte	65
Tableau 14 : Exiger l'apprenant de réaliser une tâche impliquant la compréhension du texte	66
Tableau 15 : Stratégies de lecture	67
Tableau 16 : Activités de lecture privilégiées par les enseignants.....	68
Tableau 17 : Distribution des apprenants.....	70
Tableau 18 : Écoles enseignant le français par type d'école	71
Tableau 19 : Scores pour la langue française selon les écoles.....	73
Tableau 20 : Analyse de la corrélation de Pearson	75
Tableau 21 : Analyse de la variation (ANOVA) des performances en termes de scores selon le type d'école	77
Tableau 22 : Analyse de la variation (ANOVA) de la performance des notes dans les différentes catégories d'écoles.....	79

Liste des Figures

Figure i: La carte du comté de Uasin Gishu	51
--	----

Liste des sigles et acronymes

CBC : Competency Based Curriculum

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FLE : Français Langue Etrangère

FFL: French as a Foreign Language

KCSE: Kenya Certificate of Secondary Education

KICD: Kenya Institute of Curriculum Development

OCDE : L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques

LE : Langue Etrangère

LM : Langue Maternelle

Définitions des termes clés

Approche- elle se réfère à la vision globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, basée sur nos perceptions du langage et de ses rôles, de l'acte d'apprendre, d'enseigner ainsi que des conditions pédagogiques et sociales dans lesquelles cet enseignement prend place.

Stratégie- un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte. C'est-à-dire, une série d'actions dont le but de construire le sens d'un texte.

Compréhension écrite- la capacité de comprendre, d'utiliser et analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser ses objectifs et développer ses connaissances et son potentiel.

Compétence- l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.

Texte- un ensemble cohérent d'énoncés qui forme une unité de sens et qui a une intention communicative.

Activité- action, processus permettant à l'élève d'atteindre un objectif d'apprentissage tel que le développement d'une compétence.

Activités de bas niveau- ce sont des activités qui se concentrent sur le déchiffrement des mots (reconnaître les lettres, les syllabes, les sons).

Activités de haut niveau- ce sont des activités qui visent à la compréhension du sens, comme l'analyse, le raisonnement, la synthèse et la connexion avec les connaissances antérieures.

Schémas- Il s'agit de cadres mentaux basés sur nos connaissances antérieures (sociales, culturelles, etc.) qui nous aident à interpréter de nouvelles informations.

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce chapitre aborde successivement l'introduction de la recherche, le contexte global de l'étude, les raisons qui ont motivé l'étude, la problématique soulevée, les interrogations scientifiques, les buts visés par l'étude, les justifications et limites imposées à l'étude, le cadre théorique sur lequel s'appuie la recherche et finalement les concepts connexes.

1.0 INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue étrangère consiste à explorer un monde linguistiquement et culturellement très différent du nôtre. Zitouni (2016) déclare que cet enseignement contribue à l'apprentissage et à la compréhension du vocabulaire, de la formation des phrases, des règles grammaticales ainsi que de la structure phonétique et lexicale, grâce à l'étude de divers textes, qu'ils soient authentiques ou fictifs.

Selon Zhang (2020), dans un monde où la présence écrite est omniprésente, la lecture se transforme en une compétence essentielle pour la vie en société. L'excellence en rédaction est essentielle pour l'apprentissage des compétences relationnelles et techniques. La compétence en lecture est l'une des aptitudes essentielles pour naviguer dans la vie sociale. Il est nécessaire d'assumer la charge de l'enseignement de la lecture afin d'inculquer cette activité essentielle.

D'après Cherif (2017), grâce à la lecture, nous sommes capables de savoir ce qui s'était passé pour découvrir qui nous sommes et acquérir des connaissances scientifiques, philosophiques, etc. Morais (1994) énonce qu'« en lisant, nous prenons de l'information par l'intermédiaire des organes sensoriels chez les voyants, le mode d'entrée habituel de la lecture est fourni par la vision. L'activité de la lecture constitue donc une source importante de renseignements sur notre capacité de lecture ».

Quant à Adjaji (1977), l'action de lire c'est « associer à un graphisme une émission sonore [...] ; lire c'est être capable de dégager la signification d'un texte : il ne peut pas y avoir de lecture sans compréhension ». Cela veut dire que la lecture va au-delà de la simple prononciation des graphèmes et exige aussi la compréhension de ce qui est lu. Lévi-Strauss et Eribon (2009) ajoute aussi que la lecture offre « *la clé du savoir à tous* ». La lecture est donc un outil très important d'acquisition du lexique et d'information et qui contribue d'une façon majeure aux autres compétences comme l'expression orale et aussi l'expression écrite. Tout ceci revient à dire que la lecture est la base des apprentissages scolaires (Morais, 1994) et la réalisation de cette activité exige une planification judicieuse pour pouvoir porter fruit.

Kulo, Indembukhani et Onchera (2014) signalent que la lecture est une compétence de base dans le système éducatif et la société, car elle est un préalable à la plupart des matières proposées dans le programme scolaire. Un manque de compréhension en lecture entravera la capacité des apprenants à répondre aux exigences de la lecture dans toutes les disciplines scolaires, ce qui entraînera de mauvais résultats scolaires. Nous pouvons définir la lecture comme une activité cognitive de compréhension de l'information écrite où cette information doit être décodée à l'aide des organes sensoriels comme la vue ou le toucher (le braille) pour faciliter l'apprentissage des nouvelles connaissances.

Cette étude porte sur l'enseignement du français comme langue étrangère. Elle prend en compte les activités de lecture et leur enseignement/apprentissage en classe de FLE au Kenya. Ce sont ces activités qui vont conduire les apprenants à l'accès au sens au cours de leçons de lecture des textes en français.

1.1 Contexte générale de l'étude

1.1.1 Le français au Kenya

D'après l'Ambassade de France au Kenya (2018), la langue française est la première langue étrangère enseignée sous forme de Français Langue Étrangère dans des écoles primaires, des écoles secondaires, l'Alliance Française, l'institution non-gouvernementale française et des universités.

Dans le programme scolaire kenyan, le français est offert dès le niveau du Grade 4 au primaire sous le très nouveau système scolaire proposé par le ministère de l'éducation appelé "Competency Based Education" (CBE). Au niveau secondaire, il est offert dès la 1^{re} année jusqu'à la 4^e année secondaire en vue de l'examen final du cycle secondaire, le KCSE (Kenya Certificate of Secondary Education). Le français est aussi enseigné dans des universités pour les niveaux avancés de licence, master et doctorat.

Cet enseignement du français au Kenya, notamment dans des écoles secondaires, intègre les quatre compétences langagières fondamentales (Compréhension orale (Écouter), compréhension écrite (Lire), expression orale (Parler) et expression écrite (Écrire) qui sont illustrées dans les manuels scolaires utilisés comme les séries, *Au Sommet* et *Entre Copains*. Notre intérêt a porté sur la lecture (compétence écrite).

1.1.2 Objectifs d'enseignement du français au Kenya

D'après le Kenya Institute of Curriculum Development (KICD), l'éducation en français dans les lycées au Kenya vise quatre buts primordiaux, à savoir :

1. Former les apprenants en secondaire avec des compétences de base en français pour qu'ils puissent utiliser la langue là où cela leur sera nécessaire.

2. Donner aux apprenants la possibilité d'accéder aux ressources écrites et orales en français.
3. Faciliter les études supérieures dans les établissements francophones.
4. Favoriser la paix universelle en encourageant la compréhension et l'appréciation des cultures francophones grâce à une perception bienveillante des étrangers et de leurs traditions.

Dans la présente étude, c'est surtout l'objectif 2 qui nous intéresse parce qu'il reprend en son sein le vocable « écrit ».

1.1.3 Niveaux et durée d'études

Malgré l'existence de règles nationales sur la durée officielle des cours, qui est de 40 minutes, l'application et l'organisation des cours optionnels sont fréquemment laissées à la décision des conseils d'administration des établissements scolaires, en concertation avec les associations de parents et d'enseignants. Les distributions horaires présentées dans le tableau ci-après ont été celles les plus fréquemment observées lors de l'enquête de terrain :

Tableau 1 : Durée de formation

Niveau	Par semaine	Par trimestre	Par année
1 ^{re} année	2 heures	1 ^{re} trimestre -24 hrs 2 ^{eme} trimestre-24 hrs 3 ^{eme} trimestre- 18 hrs	66 heures
2 ^{eme} année	2 heures	1 ^{re} trimestre -24 hrs 2 ^{eme} trimestre-24 hrs 3 ^{eme} trimestre- 18 hrs	66 heures
3 ^{eme} année	2 heures 40 minutes	1 ^{re} trimestre -32 hrs 2 ^{eme} trimestre-32 hrs 3 ^{eme} trimestre- 24 hrs	88 heures
4 ^{eme} année	2 heures 40 minutes	1 ^{re} trimestre -32 hrs 2 ^{eme} trimestre-32 hrs	88 heures

Source : Notre enquête sur terrain

Cette distribution du temps nous montre que pour la formation secondaire, nous n'avons que 308 heures d'enseignement/apprentissage du français. C'est-à-dire, 12 jours et 20 heures qui ne sont pas tout à fait suffisantes pour assimiler le français langue étrangère.

1.2 Origine de l'étude

En notre qualité d'apprenant du FLE au niveau secondaire, étant kenyan polyglotte, parlant déjà notre langue vernaculaire (le kisii), le kiswahili (langue officielle et nationale au Kenya) et l'anglais (langue officielle dans ce pays), nous avons connu des difficultés de tout genre quand il s'est agi de prononcer certains mots du français, notamment ceux contenant les sons :- eux (hideux) ; - us (foetus) ; - elle (fille) ; - eur (fraîcheur, sœur) ; - un (importun), - ein (frein), - um (humble) ; ûne (jeûne), etc. Nous nous rappelons encore les difficultés rencontrées en lecture des textes français : blocages, hésitations, intonations, liaisons et compréhension des sens des mots, des phrases, des énoncés, des paragraphes et des textes entiers. Certaines de ces difficultés persistent en nous jusqu'à ces jours.

Étant aujourd'hui enseignant de français dans une école secondaire kenyane, nous observons les mêmes problèmes chez nos apprenants, surtout les vrais débutants, ceux qui découvrent la langue française. Les exercices de phonétique articulatoire constituent la « bête noire » chez ces élèves. Nos efforts en vue de corriger les déficiences de prononciation s'avèrent, dans bien de cas, une perte de temps face au programme qu'il faut coûte que coûte couvrir et le volume-horaire assez réduit. Le temps consacré aux activités de lecture ainsi que l'approche utilisée n'est toujours pas suffisant pour nous occuper de difficultés de chacun de nos apprenants. La situation ainsi décrite a suscité en nous l'intérêt de pouvoir mener une recherche sur les approches utilisées par les

enseignants(e)s au cours de leçons de lecture, les stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture en classe de FLE, ainsi que les compétences des apprenants en cette matière.

Notre intérêt pour ce sujet est issu du constat que les apprenants étudient le français pour quatre ans et sortent de ce cycle secondaire avec une compétence en lecture très insatisfaisante. Cela veut dire qu'il existe un problème entre l'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans ce niveau.

1.3 Problématique de l'étude

De nos jours, l'enseignement/apprentissage du français passe par la lecture, des textes littéraires ou non. En classe de FLE, la lecture constitue le point de départ de chaque leçon et donc la porte d'accès aux différentes activités d'apprentissage. Malgré des efforts déployés par les enseignants kenyans dans leurs classes, l'on registre beaucoup de cas d'échecs, lourds de conséquences ; comme les abandons et les redoublements, qui conduisent à la diminution des effectifs d'apprenant du français ou à la suppression de ce programme dans certaines écoles. Ce constat est appuyé par les rapports annuels du KNEC des années (2022, 2023 et 2024), qui font état de difficultés chez les apprenants à saisir les sens des textes et qui conseillent aux enseignants de privilégier, non seulement la lecture, mais aussi et surtout la compréhension de ces derniers.

Cette étude vise à dépister les approches et stratégies d'enseignement de la lecture et compréhension des textes en classes de FLE et évaluer les compétences y afférentes chez les apprenants.

1.4 Questions de recherche

La présente étude repose sur les questions ci-après :

- 1) Quelle est l'approche didactique adoptée par les enseignants du FLE au cours de leurs leçons de lecture ?
- 2) Quelles sont les stratégies de lecture utilisées par les enseignants du FLE ?
- 3) Lesquelles sont les activités de lecture privilégiées par les enseignants au cours de leurs leçons ?
- 4) Quelles sont les compétences dont font montre les apprenants du FLE en lecture ?

1.5 Objectifs de recherche

L'étude repose sur les objectifs suivants :

- 1) décrire l'approche didactique adoptée par les enseignants du FLE au cours de leurs leçons de lecture ;
- 2) dépister les stratégies de lecture utilisées par les enseignants du FLE ;
- 3) préciser les activités de lecture privilégiées par les enseignants au cours de leurs leçons ;
- 4) déterminer les compétences que montrent les apprenants du FLE en lecture.

1.6 Justification de l'étude

La compréhension des textes est l'une des compétences testées chaque année au niveau KCSE. Au comté de Uasin Gishu comme dans l'ensemble du pays, il s'observe des échecs en français oral et surtout en lecture et compréhension des textes écrits. Ce constat est appuyé par les rapports annuels du KNEC des années (2022, 2023 et 2024), qui font état de difficultés chez les apprenants à saisir les sens des textes et qui conseillent aux enseignants de privilégier, non seulement la lecture, mais aussi et surtout la compréhension de ces derniers.

Cette étude serait bénéfique pour les professeurs du FLE dans le secondaire, en les aidant à préparer et dispenser efficacement leurs leçons de lecture, en vue d'atteindre leurs objectifs

pédagogiques, notamment : développer chez leurs apprenants la capacité de comprendre la signification d'un texte lu ; rédiger des textes de lecture basés sur les centres d'intérêts des apprenants et adapter leurs enseignements de la lecture aux approches didactiques en vigueur. Et chez les concepteurs de programmes de formation de FLE à l'école secondaire, cette étude serait un outil de référence dans l'évaluation des manuels à utiliser dans des écoles. Les chercheurs intéressés à la lecture trouveraient en cette étude des ouvertures vers des études ultérieures, sur des aspects qui ne seront pas explorés par nous.

1.7 Délimitation de l'étude

Cette étude s'est concentrée sur les activités de lecture et leur enseignement/ apprentissage à l'école secondaire publique kenyane. L'étude était réalisée auprès des enseignants du FLE et de leurs apprenants dans les écoles secondaires du comté de Uasin Gishu, au Kenya.

Le choix du comté de Uasin Gishu s'explique par l'augmentation continue du nombre d'établissements scolaires proposant l'enseignement du français, bien que les résultats des épreuves de compréhension écrite demeurent encore préoccupants. Selon notre enquête de terrain, en 2015, seules huit écoles secondaires offraient le français dans ce comté, tandis qu'en 2025, ce chiffre a considérablement augmenté à 28 établissements.

Nous nous sommes intéressés surtout aux apprenants de 4^{ème} année secondaire parce que ces derniers ont déjà été exposés aux activités de lecture pour une période assez longue, c'est-à-dire, plus de trois ans et aussi à leurs enseignants.

1.8 Cadre théorique de recherche

1.8.1 Théorie de l'étude

Cette étude s'est appuyée sur la théorie des schémas de Rumelhart (1980). Celle-ci explique comment la compréhension est influencée par les connaissances existantes des individus. D'après cette théorie, l'interprétation d'un texte résulte de l'interaction entre le texte en question et les savoirs que possède le lecteur, ces derniers étant agencés sous forme de structures abstraites ou « schémas ».

Dans le cadre de la théorie des schémas, le processus d'interprétation est guidé par le principe selon lequel toute nouvelle information est comparée à un schéma existant. Dans le cadre de cette procédure, des ajustements sont effectués afin d'incorporer dans l'architecture des savoirs préexistants des données qui n'avaient pas été considérées précédemment.

Selon Mediawiki (2010), lorsque le lecteur rencontre un nouveau concept, il doit, pour le comprendre, activer le schéma approprié et l'utiliser pour déduire, produire ou intégrer de nouvelles informations dans les cases vides. Ce principe se traduit par deux modes de traitement : le traitement ascendant (basé sur le texte) et le traitement descendant (basé sur les connaissances). D'après Rumelhart (1980), les schémas représentent des connaissances à tous les niveaux de l'expérience humaine, allant des idéologies et des vérités culturelles, à la connaissance de la signification d'un mot particulier. Cela implique que les schémas contiennent des connaissances stockées sur différentes questions de la vie, auxquelles les lecteurs peuvent se référer ou dans lesquelles ils peuvent puiser pour traiter les supports de lecture. L'idée est que si les nouvelles informations sont incomplètes, le lecteur peut faire des déductions sur la base du schéma sélectionné, afin de combler les parties manquantes. Ainsi, selon la théorie des schémas, une

compréhension efficace de la lecture dépend à juste titre de la capacité du lecteur à utiliser ses schémas.

Le schéma est très utile pour interpréter et prédire la situation dans notre environnement. Widmayer (2011) explique que les informations qui ne correspondent pas au schéma peuvent ne pas être comprises, ou peuvent ne pas être compris correctement. Cela explique comme affirme Widmayer (2011), pourquoi les lecteurs ont du mal à comprendre un texte sur un sujet qu'ils ne connaissent pas, même s'ils comprennent le sens des mots individuels dans le passage.

Pour que les lecteurs puissent traiter efficacement les informations, ils doivent être à mesure d'activer leurs schémas existants, qui sont liés au nouveau contenu du texte. Anderson et Pearson (1984) concluent que les schémas aident les étudiants à établir des connexions entre les nouvelles informations et leurs savoirs préexistants à déterminer l'importance des informations dans la lecture, à faire des déductions et à se souvenir des informations.

Pour autant que l'entrée incorporée reconnue par le traitement ascendant et les prédictions conceptuelles faites par le traitement descendant soient compatibles, on dit que les lecteurs ont compris le texte. Un aspect important du traitement descendant et ascendant est que les deux devraient se produire simultanément à tous les niveaux. Les données nécessaires à l'instanciation ou au remplissage sont disponibles par le biais d'un traitement ascendant, tandis que le traitement descendant facilite leur assimilation, si elles sont anticipées par ou conformes aux attentes conceptuelles du lecteur.

Le traitement ascendant garantit que les lecteurs seront attentifs aux informations récentes ou qui ne correspondent pas à leurs suppositions actuelles concernant le contenu ou la structure du texte, tandis que le traitement descendant aide les lecteurs à résoudre les ambiguïtés ou à choisir entre

d'autres interprétations possibles des données entrantes. En cas de non-concordance, le lecteur est contraint de réviser l'interprétation de manière à rendre les deux compatibles à nouveau.

La compréhension consiste donc à activer, réélaborer ou construire un schéma qui fournit une explication cohérente des relations entre les objets et les événements mentionnés dans un discours.

Ce modèle propose que l'on ne puisse pas classer un texte comme étant globalement difficile ou facile uniquement sur la base de critères linguistiques tels que la complexité de la syntaxe ou la fréquence des mots. Les textes deviennent plus faciles s'ils correspondent aux connaissances de la langue, des conventions rhétoriques et du monde.

Les schémas sont donc nécessaires à la compréhension.

1.9 Concepts connexes

1.9.1 Connaissance de base du lecteur/ Schéma

D'après Labasse (2016), ce sont les connaissances précédemment acquises par le lecteur, déjà stockées dans la mémoire et ses structures sont appelées schémas.

Il existe trois types de schémas principalement utilisés par un lecteur : **connaissance des scripts, connaissance de la structure du texte et connaissance de la langue.**

1.9.1.1 Connaissance des scripts

Selon Hermosa (2006), il s'agit d'informations quotidiennes stockées en mémoire généralement dérivées d'expériences répétées avec des personnes, lieux, événements et situations. Elle comprend également des connaissances sur les procédures ou des méthodes pour faire des actions quotidiennes comme construire une maison, entraîner un chien à sauter par-dessus une clôture, apprendre aux élèves à comprendre plusieurs textes, etc.

1.9.1.2 Connaissance de la structure du texte

Quant à Hermosa (2006), il s'agit des aspects des textes (messages complets) qui signalent comment le contenu est lié. Il y a deux niveaux de base :

- a) *cohésion du texte*, qui fait référence à l'interprétation de certains aspects du texte et qui repose sur l'interprétation d'un autre. Ceci est généralement vu avec l'utilisation des « relations référentielles » parmi les phrases, qui conduisent à l'intégration du sens dans l'ensemble du texte ;
- b) *structures générales utilisées pour organiser les parties majeures et mineures d'un message dans un genre particulier*, qui concerne(nt) la narration et les textes explicatifs. Dans un texte narratif, il vise à divertir et à faire appel à l'imagination du lecteur. Il dépend de la grammaire de l'histoire et les modèles de métaphore pour créer du sens.

Bref, selon nous dans la situation de classe de FLE, saisir ces structures contribue à structurer les idées, à prévoir le sujet d'un texte et à optimiser la compréhension générale de la pensée de l'écrivain. Ils agissent comme un guide pour l'écriture et aident à organiser un argument ou une histoire de façon logique.

1.9.1.3 Connaissance de la langue

Ce type de schémas concerne la connaissance du système grapho-phonique, syntaxique et sémantique d'un système particulier de langue. Il est aussi essentiel de comprendre le fonctionnement de ces systèmes dans un cadre ou une situation sociale spécifique.

Hermosa (2006) dit qu'en effet, « le langage ne peut exister en dehors du contexte ». C'est ce qu'on appelle la pragmatique du système de la langue. Wilkinson & Son (2011) ont soutenu

l'importance de savoir ou comprendre le contexte de l'épisode de lecture, à la fois les aspects sociologiques et culturels, tels qu'appliqués à la compréhension de la lecture. D'après Hermosa (2006), une autre caractéristique importante de la théorie des schémas est « qu'un ou le texte écrit ne porte du sens en lui-même », mais ce sens émerge à travers des interactions entre différentes perspectives/voix ou schémas (ou textes), qui donnent corps à la lecture de compréhension.

Selon Wilkinson & Son (2011), ces interactions, la plupart du temps, créent des tensions ou des points de vue contradictoires, et les plus intenses celles-ci pourraient être élevés, plus la qualité de compréhension serait élevée.

Dans le cadre d'une classe de FLE, l'étudiant examine des exemples (textes, dialogues) tandis que l'enseignant le dirige dans la reconnaissance de la règle ou du principe. Dans ce contexte, la mission de l'enseignant est d'assister dans l'établissement de la règle. Ensuite, l'apprenant mettra en pratique la règle ou le concept via des exercices, des échanges verbaux et des réalisations écrites et orales. Finalement, l'apprenant va assimiler des connaissances dans des situations de communication authentiques.

1.9.2 Définition de compétence et de la compréhension écrite

1.9.2.1 La compréhension écrite

La compétence en lecture, qu'elle soit dans la langue maternelle ou dans une langue étrangère, est un facteur essentiel de succès scolaire et d'intégration sociale pour les jeunes. La compétence en compréhension écrite permet une communication fluide et flexible, indépendamment de la présence physique des interlocuteurs ou du moment de l'échange. L'activité de lecture a fait l'objet de multiples interprétations par les chercheurs comme suivant :

D'après Dubois (1995), la compréhension écrite est « l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme. D'après Dubois, le processus de compréhension requiert l'engagement des expériences antérieures afin de pouvoir assimiler les nouvelles informations, ce qui exige un déplacement des représentations abstraites enracinées à un niveau avancé dans notre mémoire qui conserve des informations. Ainsi, l'acte de lire n'est pas aussi évident qu'il y paraît.

Selon Coste (1985), l'activité de compréhension est une activité qui consiste avant toute chose à construire le sens à partir de la perception dans le texte d'un nombre d'indices jugés significatifs. Toute lecture active projette du sens autant qu'elle en prélève, produit autant qu'elle reçoit. Lire en langue étrangère est un processus complexe qui fait appel à diverses compétences cognitives pour surmonter les obstacles linguistiques et accéder au sens du texte.

Quant à Cordier (1991), la lecture peut être assimilée à la prestation d'un orchestre symphonique ; en effet, pour exécuter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien maîtrise sa partition, il est également impératif que toutes ces partitions soient interprétées de manière harmonieuse par l'ensemble des artistes. La compréhension du texte, sur le plan cognitif psychologique, consiste à construire une représentation particulière en fonction de la situation présentée dans le texte.

Selon le dictionnaire de didactique des langues (1979), « la compréhension écrite consiste à reconnaître les lettres et à les combiner pour saisir le rapport entre l'écrit et l'oral, ou encore à parcourir visuellement le texte pour en appréhender le contenu ».

Selon Soussi & Nidegger (2002), la compréhension écrite est, « la capacité de comprendre, d'utiliser et analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel, et de jouer un rôle actif dans la société ».

Toutes ces définitions se recoupent sur deux points : d'une part, la compréhension écrite consiste à identifier des phrases et leurs sens en étant qu'un élément linguistique et d'autre part ; c'est mettre les significations en relation avec des données antérieures pour comprendre le sens du texte.

En somme, à notre opinion, la compréhension écrite consiste à lire pour saisir l'essentiel d'un texte et en tirer des informations précieuses ou des connaissances nouvelles.

Avant d'appliquer les accomplissements pédagogiques, il est essentiel de considérer les aptitudes requises lors de la lecture afin d'assister efficacement les élèves dans le développement de leurs compétences en compréhension textuelle.

1.9.2.2 Compétences de compréhension écrite

Selon le cadre du CECRL, la compétence est définie comme l'ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions qui facilitent l'action.

Quant à Cuq & Gruca (2005), l'apprentissage de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus compliqué qui découle à la fois [...] du perfectionnement des aptitudes lexicales, syntaxiques et textuelles spécifiques à cette langue ; ces compétences linguistiques et discursives sont complétées par les connaissances préexistantes du lecteur, son vécu et son bagage socioculturel. Dans l'enseignement du FLE, la lecture a pour but de développer diverses compétences :

- une compétence fondamentale destinée à comprendre l'information explicite contenue dans le texte écrit., l'apprenant doit appréhender les idées principales des textes ;
- une compétence moyenne, qui a pour objectif de reconstruire la structure explicite du document, les phrases, les paragraphes etc. ;
- une compétence avancée, visant à déceler l'implicite d'un texte écrit.

En classe de FLE, l'objectif clé de la compréhension de texte est de guider les apprenants vers une maîtrise progressive de la lecture, leur permettant de comprendre et d'analyser différents types de textes (narratifs, descriptifs, injonctifs...).

La capacité à comprendre les textes écrits permet aux apprenants d'acquérir des méthodes et des stratégies pour s'adapter et progresser dans des situations de lecture authentiques. En lisant un texte, l'apprenant devrait être capable de dégager l'essentiel, de saisir le sens global et les points clés, et d'identifier l'objectif de l'auteur. Il est crucial d'intégrer la compréhension écrite fréquemment dans le cours de langues afin de favoriser le développement de compétences automatiques et la motivation des apprenants. Une lecture efficace dépend avant tout d'avoir un objectif de lecture. Dans ce cas, le lecteur sait pourquoi il lit. Une approche envisageable pour définir un but de lecture consiste à orienter l'attention de l'apprenant vers une compétence cognitive spécifique.

Greenwood (1991) dit que de nombreuses listes de compétences cognitives ont été proposées par ceux qui s'intéressent à l'enseignement de la lecture, mais la majorité d'entre elles inclut les éléments suivants :

- i. anticiper la forme et le contenu ;
- ii. identifier l'idée (les idées) principale(s) ;
- iii. reconnaître et rappeler les détails spécifiques ;
- iv. reconnaître la relation entre l'idée (les idées) principale(s) et son (leurs) développement(s) (exemple, listes, etc.)
- v. suivre une séquence, telle que événements, illustration, étapes d'une d'argumentation ;
- vi. déduire du texte (lire entre les lignes) ;
- vii. tirer des conclusions ; et

viii. reconnaître l'objectif et l'attitude de l'auteur

Nous trouvons cette liste très importante dans l'enseignement de la lecture, mais il serait utile aux enseignants du FLE de la compléter avec d'autres approches tenant en compte le contexte de leurs apprenants et surtout leur niveau. C'est-à-dire une approche qui est centrée sur l'apprenant pour l'encourager d'apprendre efficacement.

1.9.2.3 Pourquoi enseigner la compréhension écrite ?

L'aptitude à la compréhension écrite est assurément primordiale et essentielle pour l'acquisition d'une langue étrangère. Savoir lire n'est pas inné mais plutôt acquis. Les apprenants vont à l'école pour apprendre à lire et à écrire, alors ; il faut le leur enseigner. Nous pouvons dire que la lecture et la compréhension des textes écrits peuvent et doivent être enseignées dès le début d'apprentissage.

Selon Zhang (2020), une observation largement répandue de nos jours est que l'exécution des tâches scolaires et professionnelles repose en grande mesure sur la compétence à lire et à saisir les messages écrits dans divers contextes (science, commerce, littérature, etc.). Il serait compliqué de s'intégrer dans l'environnement professionnel sans comprendre ce qui est lu. Quant à Zhang (2020), l'écrit est non seulement une illustration du langage de l'homme, mais également un moyen d'exprimer sa propre identité et de transmettre des informations. Il existe de nombreuses circonstances où l'interprétation écrite est irremplaçable. Par exemple, les contrats professionnels ou les documents juridiques.

Joulia (2006) révèle que « L'utilisation d'une langue étrangère est une situation coûteuse sur le plan cognitif car l'utilisateur doit faire appel à un code différent, dont il ne maîtrise pas complètement le fonctionnement ». Ceci explique l'apparition de problèmes de lecture chez des étudiants qui étudient une langue étrangère. L'interprétation d'un texte par le lecteur ne se limite

pas à une analyse linguistique, elle nécessite aussi l'utilisation de ses compétences cognitives pour appréhender les informations au-delà du simple texte (élaboration du sens, organisation du texte, relations sous-entendues entre les phrases...).

D'après Cuq et Gruca (2005), la lecture ne se résume pas à un simple déchiffrement de symboles ou d'éléments, mais à l'élaboration d'un sens basé sur l'établissement d'hypothèses interprétatives, sans cesse reconsidérées pendant la lecture et l'analyse du texte. L'instruction en compréhension écrite s'avère donc essentielle tant pour des motifs sociaux que cognitifs. Dans la situation de classe, d'un point de vue cognitif, l'apprenant acquiert des aptitudes telles que le raisonnement, la mémoire et l'aptitude à analyser et résumer les informations. D'un point de vue social, il aide les apprenants à comprendre le contexte culturel, à accéder à une plus grande quantité d'informations et à interagir de manière plus efficace dans la société cible.

1.9.2.4 Objectifs de l'enseignement de la compréhension écrite

Selon Zineb (2024), les objectifs suivants sont visés dans l'enseignement de la compréhension écrite en FLE :

- Accompagner l'apprenant étape par étape vers la compréhension d'un texte, afin de lui permettre de lire et de comprendre divers types d'écrits ;
- Acquisition graduelle des stratégies de lecture, pas la compréhension instantanée ;
- Présenter du lexique, des faits de civilisation, des éléments de grammaire, des structures qui vont l'amener à s'enrichir ;
- Permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire ou de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français.

1.9.2.5 Conseils quant à l'enseignement de la compréhension écrite

D'après Altet (2013), la compréhension écrite ne doit pas se limiter à donner simplement un texte et un questionnaire à l'apprenant qu'il doit compléter. C'est une activité de formation authentique qui contribue autant que les autres compétences à l'apprentissage de la langue. Dans cette situation, il est nécessaire que l'apprenant élabore des stratégies qui seront bénéfiques pour l'acquisition d'autres compétences.

Au cours d'une leçon, on doit aborder cette compréhension avec la plus grande souplesse possible, car elle peut rapidement devenir monotone pour les élèves. Il est crucial de susciter également leur intérêt lors de ces exercices de compréhension écrite, en sélectionnant des documents authentiques en lien avec leurs goûts.

1.9.2.6 Processus impliqués dans l'accès au sens

Selon Pendanx (1998), l'accès au sens fait référence à l'ensemble des démarches entreprises par l'apprenant pour parvenir à la compréhension des textes et documents. Ces mécanismes de traitement perceptif et cognitif s'effectuent de manière inconsciente à l'oral dans la langue maternelle, tout comme à l'écrit chez un adulte formé. La compréhension d'un texte doit permettre de saisir les éléments de signification tels que : genre de texte, information principale, information secondaire et le lecteur doit reconstruire ce qui s'est passé.

Pour faciliter l'apprentissage de la lecture, Tagliante (2006) nous propose quelques critères de choix à tenir compte :

- i. que le texte dose convenablement les éléments lexicaux et grammaticaux connus et inconnus ;
- ii. que le contenu socioculturel permet une comparaison interculturelle ;

- iii. qu'il vise la tranche d'âge appropriée, particulièrement au début de l'enseignement ;
- iv. que le contenu fournit des informations inédites qui suscitent la curiosité.

1.9.2.7 Obstacles et contraintes de la compréhension en langue étrangère

Pendanx (1998) a identifié quelques obstacles et contraintes de la compréhension entre autres :

- ***Opacité culturelle des textes et des documents-*** Il s'agit moins des contenus thématiques des supports de travail que des manifestations explicites ou non d'un autre système de valeurs, qui sont celles de la culture dont on enseigne la langue. En effet, chaque apprenant est porteur des valeurs de sa culture et véhicule souvent des représentations réductrices de l'autre : clichés et stéréotypes divers influencent notre perception.
- ***Aspects culturels comme l'activité langagière peu habituelle-*** contenus particuliers à la culture étrangère, tenant à des valeurs différentes, et qui le plus souvent font un obstacle à l'accès à la culture autre.
- ***Le traitement simultané des différents niveaux du texte-*** la discontinuité graphique des signes oblige à construire des unités de sens plus larges. Si ces opérations sont insuffisamment automatisées en langues étrangère, elle parasite souvent les opérations de haut niveau ;
- ***L'apport de données-*** c'est-à-dire l'introduction de nouveaux éléments langagiers à faire acquérir. D'où l'habitude chez les apprenants de déployer une activité laborieuse faces aux textes et, de surcroît, d'orienter leur effort vers la recherche des mots inconnus, donc vers ce qui fait obstacle à la compréhension, au lieu de tirer d'abord parti du connu.

Ce chercheur a mis en évidence les défis liés à la grammaire, la prononciation, le contenu de la culture étrangère et le désaccord entre les compétences, tout en soulignant le rôle primordial de la motivation et l'environnement dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.9.2.8 Difficultés de compréhension écrite selon Bachir (2003)

Le pointillisme- Les apprenants ont tendance à parcourir le texte de manière séquentielle en déchiffrant chaque mot, ce qui représente une autre forme d'obstacle à la compréhension écrite. Étant donné que le système rédigé dans une langue étrangère est étranger pour les apprenants, ceux-ci se retrouvent dans une situation de compréhension complexe et s'engagent dans une culture qui leur est inconnue. En raison d'un manque de connaissances dans le domaine pertinent, des conclusions incorrectes ou des interprétations imprécises peuvent être formulées.

Le manque d'expérience de l'apprenant- La compréhension d'un texte implique aussi les savoirs extralinguistiques de l'apprenant, c'est-à-dire la connaissance que l'apprenant a du monde. D'après Kelatma (2015), la capacité de lecture est en partie liée aux connaissances que le lecteur a accumulées dans le domaine concerné par le texte. Au cours de la lecture, il doit constamment osciller entre le nouveau (le texte) et les connaissances préexistantes (les acquises) qui sont emmagasinées dans sa mémoire à long terme. L'apprentissage de l'individu facilite les activités de développement telles que la formulation de prévisions, l'analyse du contenu textuel ou l'incorporation de nouvelles données à celles qu'il connaît déjà.

En classe, si un apprenant ne possède pas une expérience adéquate, il peut rencontrer des difficultés pour déchiffrer et comprendre le vocabulaire, percevoir les subtilités culturelles ou mémoriser l'intégralité du récit, rendant ainsi la lecture ardue et moins performante.

1.9.2.9 Proposition méthodologiques pour l'accès au sens

Pendanx (1998) nous propose certaines méthodologies pour l'accès au sens tels que :

Mettre l'apprenant dans une situation active. On définit une situation active comme celle qui incite l'apprenant à utiliser toutes les ressources à sa disposition, telles que : rechercher des indices, associer des termes, formuler des hypothèses et identifier une série d'éléments pertinents.

Faire une place à la dimension culturelle. Pour l'apprenant étranger, « la rencontre avec d'autres systèmes culturels, d'autres vision du monde, constitue des points de friction, des lieux de dysfonctionnement, des occasions où peuvent se développer des significations aberrantes... ». Il est donc nécessaire d'adopter des approches interculturelles pour comprendre les valeurs d'une culture étrangère, en particulier en tenant compte de la manière dont on perçoit cette culture étrangère.

Varié la fonction assignée aux textes et aux documents. Il serait faux de supposer que la diversité des textes assure automatiquement la diversité des démarches chez l'élève : pour un texte spécifique, par exemple, les activités suggérées changeront en fonction du fait qu'on le fasse lire pour le plaisir, pour une prise de conscience de l'usage des temps ou pour une quête d'informations.

Élaborer des activités à partir de caractéristiques langagières. L'emploi de documents authentiques en classe, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas été conçus spécifiquement pour l'enseignement, est souvent bénéfique. Ces textes sont généralement plus riches et plus dynamiques que les matériaux élaborés, car ils placent immédiatement l'apprenant dans un contexte de recherche d'indices.

Proposer des démarches qui aillent du connu à l'inconnu. Les éléments déjà connus pourraient constituer un point de référence pour l'accès à la signification. N'oublions pas que les procédures à activer demandent de l'effort à l'apprenant : avoir recours au connu est une manière de le stimuler et de lui donner confiance. Les textes choisis devront traiter de sujets qui lui sont familiers.

Pour sa part, Widdowson (1978) note que des passages de lecture (suivis de questions de compréhension qui sont une pratique pédagogique familière et bien établie) apparaissent, de façon isolée, dans des manuels d'exercices de compréhension écrite. Il dit que, en dépit de leur caractère réel, ils peuvent ne pas parvenir à éveiller l'attention de l'apprenant susceptible de les rendre authentique.

L'apprenant dans ce cas ne ressent aucune motivation à lire quelque chose traitant de questions extérieures à ses centres d'intérêt ordinaires. Un autre problème posé par les extraits est que même si l'apprenant est motivé pour lire un extrait donné et est prêt à réagir de manière authentique, la difficulté du passage du point de vue linguistique est telle qu'il ne peut formuler cette réaction.

Selon Widdowson (1978), nous devons nous assurer que les passages ne comportent pas de difficultés d'usage qui empêcheraient le lecteur de comprendre suffisamment pour faire une lecture efficace du point de vue discursif. Pour cela, on peut compiler une liste de mots et expressions accompagnées de leur sens à consulter par l'apprenant avant qu'il commence à lire. Les mots et expressions dans un glossaire de ce type sont ceux qui sont considérés être au-delà de la compétence moyenne de l'apprenant et qui poseraient un problème de compréhension.

Schiffer (1991) propose qu'à la place des consignes de travail données par l'enseignant, celui-ci peut inciter d'abord tous les élèves à trouver eux-mêmes, individuellement ou en groupes, les « questions révélatrices » avec l'aide desquelles ils puissent interpréter le texte de lecture sélectionné. À la fin, l'enseignant peut encore ajouter ses questions clés.

1.9.2.10 Les bienfaits de la lecture selon Forest & Escot (2019)

La lecture permet de se divertir et de se faire plaisir - Tout comme le sport, lire procure du bonheur, aide à échapper aux tracas quotidiens et nous détourne du stress.

La lecture permet de développer la mémoire et les capacités cognitives - Pour comprendre un livre, il est nécessaire de mémoriser une grande quantité d'informations. En outre, en fonction du genre de livre qu'on lit, il se peut qu'on ait à prendre des décisions concernant les visages, les lieux et la disposition des éléments. De cette façon, on visualise les éléments du livre et stimule son esprit ainsi que sa créativité. En étant stimulé, cela préserve les capacités de son cerveau. Le cerveau est un organe qui nécessite une pratique régulière pour opérer de manière optimale. Un des avantages très appréciés de la lecture est le développement de la mémoire et des capacités cognitives.

La lecture améliore la concentration et l'attention - Plutôt que de se disperser sur plusieurs fronts (réseaux sociaux, textos, discussions avec des collègues, envoi de divers courriels...), la lecture vous contraint à focaliser votre attention uniquement sur le texte que vous parcourez. Le monde environnant s'efface tandis qu'on est absorbé par votre lecture. Dans votre routine quotidienne, cela vous permet de vous focaliser sur une tâche à la fois, ce qui amplifie votre productivité.

La lecture améliore votre expression orale et écrite - La lecture est le moyen le plus efficace d'élargir votre vocabulaire qu'on pourra utiliser dans sa vie quotidienne. Cela vous procure un avantage certain dans vos interactions professionnelles et personnelles. Vous développez votre confiance personnelle, ce qui vous aide à vous imposer dans votre vie quotidienne. Parmi les avantages de la lecture, plusieurs influenceront votre espace personnel. La facilité d'expression se développe en interne et se manifeste à l'extérieur. Avec une expression fluide, vous serez plus convaincant et charismatique.

La lecture accroît vos connaissances- En lisant, vous accumulez de nouvelles connaissances. Plus votre vocabulaire sur divers sujets se développe, plus vous aurez la possibilité de découvrir

de nouvelles opportunités. Votre savoir est une force qui ne peut être mesurée. Quoi qu'il vous arrive, votre connaissance vous permettra de relever les défis.

La lecture développe l'esprit d'analyse et l'esprit critique-Par la lecture, vous examinez les renseignements que vous obtenez et assimilez diverses formes de discours et d'arguments. La lecture stimule votre capacité à critiquer et à analyser. Chaque page lue consolide le réseau de savoirs dans votre esprit et vous permet finalement de mieux appréhender le monde qui vous entoure. Cela vous soutient dans votre quotidien en renforçant votre confiance en vous et en favorisant une expression claire de vos opinions, tout en vous aidant à aborder les problèmes que vous rencontrez avec plus de sérénité.

La lecture diminue le stress et l'anxiété- Quand vous lisez, les soucis du quotidien s'effacent de votre esprit, vous êtes transporté dans un autre monde, ce qui réduit votre niveau d'anxiété. Votre esprit est plus apaisé. Les tensions qui s'étaient accumulées s'estompent et vous vous sentez de meilleure humeur.

La lecture améliore la qualité du sommeil- Si vous éprouvez des difficultés à vous endormir, la lecture pourrait vous y contribuer. La lecture avant de se coucher calme votre esprit et favorise l'endormissement. Dans ce contexte, il est recommandé d'utiliser un support papier ou une liseuse électronique dont la luminosité n'est pas agressive pour l'œil. Effectivement, les écrans ont un impact négatif sur le sommeil et stimulent davantage qu'ils ne calment.

La lecture vous accompagne dans votre développement personnel - La lecture est un excellent moyen d'acquérir des connaissances et de vous stimuler. Lire vous offrira une riche base théorique, idéale pour élargir votre perspective et ouvrir la voie à de nouvelles possibilités et expériences.

Cependant, si la lecture est présente dans votre vie, c'est à vous de franchir le pas. Effectivement, il est nécessaire d'appliquer ce que vous apprenez dans les livres que vous lisez.

Nous sommes d'accord avec ces chercheurs qui mentionnent les bénéfices multiples que la lecture nous apporte surtout sur le plan intellectuel, émotionnel et de la santé. Ça serait donc très important de l'enseigner aux apprenants.

1.9.3 Activités de lecture

Le but de l'enseignement du français langue étrangère est d'améliorer les aptitudes communicatives nécessaires à la mise en place de diverses activités. Fayol & Monteil (1994) qui développent ce concept, distinguent les activités de bas et de haut niveau.

Activités de bas niveau (ascendant)

D'après Fayol & Monteil (1994), les activités de « bas niveau » sont : décodage ou identification orthographique des mots, prise en compte des éléments de ponctuation, du genre, du nombre, du temps, des connecteurs et structuration de la page. Ainsi, d'après cet auteur, les situations qui favorisent la compréhension « bas niveau » comprennent :

- l'exercice de la lecture exploratoire
- la formation au déchiffrement
- la formation à l'identification d'indices morphosyntaxiques (genre, nombre, temps) et textuels (ponctuation, paragraphes).

Activités de haut niveau (descendant)

S'agissant d'activités de haut niveau, Fayol & Monteil (1994) identifie la création d'une interprétation basée sur la compréhension des termes et des expressions, tout en s'appuyant

également sur ses connaissances préalables dans le domaine concerné et sur la langue elle-même. Selon ce même auteur, les contextes qui servent à la compréhension « de haut niveau » comprennent :

- L'apprentissage de vocabulaire ;
- L'apprentissage de structures syntaxiques ;
- La compréhension des connecteurs logiques ;
- La pratique des inférences ;
- La pratique des anaphores ;
- La formation pour le développement d'une compréhension contextuelle : la création d'images mentales ;
- La formation pour le développement d'une compréhension contextuelle ;
- L'amélioration de la mémoire opérationnelle ;
- Formation sur la compréhension à un niveau plus large : les structures macro (par exemple : le récit, les lieux, les personnages et leur quête...) ; l'interconnexion...
- Formation axée sur la compréhension de différents genres de textes.

Alban (2021) a proposé la fiche suivante qui démontre quatre étapes à suivre en abordant les activités de lecture pour aider les élèves à travailler leur compréhension écrite en autonomie :

I-Anticiper sur le texte.

- repérer le titre
- s'aider du paratexte (image, légende, signature, source...)

II- Repérer dans le texte.

- repérer le type de document afin d'inférer les codes d'écriture d'une lettre, d'un article de presse, d'un extrait de roman, d'une poésie, d'un dialogue... (Donner des exemples annotés au fil de l'année).
- repérer les noms propres (distinguer les personnes et les lieux).
- s'appuyer sur les mots transparents mais faire attention aux faux amis.
- repérer et s'appuyer sur les répétitions.
- repérer et s'appuyer sur la ponctuation.

III- Travailler sur la construction du mot et de la phrase.

Proposer des activités sur :

- les principaux champs lexicaux.
- la nature du mot (travail sur les pronoms, les noms propres...)
- les préfixes et les suffixes les plus courants
- la dérivation (travail sur la nominalisation)
- les mots composés
- la syntaxe (place des adjectifs, ordre des mots)

IV- Travailler sur l'organisation d'un texte.

Proposer des activités sur :

- l'entraînement sur l'inférence.
- les repères chronologiques
- les mots de liaison et l'organisation logique des idées
- l'organisation des paragraphes (repérer l'idée principale d'un paragraphe)

Ces quatre étapes nous aident comme chercheur à différencier clairement les activités de bas niveau et de haut niveau, où les deux premières étapes représentent ceux de bas niveau et les deux qui suivent représentent ceux de haut niveau.

1.9.4 Modèle globale de compréhension des textes

D'après Moirand (1979), la compétence de lecture se définit comme la faculté à localiser l'information recherchée dans un texte, à le saisir et à l'analyser indépendamment. Cette capacité serait développée à travers trois compétences distinctes : la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence référentielle ou culturelle. Selon Moirand met également en relief la nécessité d'observer et de considérer les stratégies cognitives que le lecteur applique dans sa langue natale pour tenter de les adapter à la lecture en langue étrangère.

Selon Moirand, la compréhension ou l'interprétation d'un texte est impossible sans considérer son contexte de création (qui est l'auteur, qui est le destinataire, dans quel but...). Tout comme dans la lecture en langue natale, notre compréhension est fréquemment influencée par notre connaissance de ces données. On ne peut pas considérer un texte comme un élément autonome à déchiffrer, le contexte, le cadre ou le médium sur lequel il est publié fournit de nombreuses indications sur les conditions de sa création. En théorie, un texte utilisé en cours ne devrait jamais être dissocié de son contexte, tout comme c'est le cas dans la réalité.

Quant à Moirand, pour des raisons pratiques, les documents présentés dans les manuels, malgré leur authenticité, sont fréquemment détachés de leur contexte. Cependant, ces données écrites ou visuelles constituent des indices très révélateurs dans la recherche de la signification. Il est crucial de considérer les motivations et les intentions de lecture, car ces dernières auront également un impact direct sur la manière dont le lecteur interprète un texte.

Dans la vie, lorsque l'on choisit délibérément de lire un texte, c'est dans un but précis. On lit pour acquérir des connaissances, et c'est ce désir de connaissance qui va influencer et déterminer les textes ainsi que les formes de lecture que l'individu met en pratique. Les lecteurs qui n'ont pas d'objectif de lecture ne développent non plus de stratégies pour lire et construire le sens. Pour cet auteur, « seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer *ce qu'on va lire* (le choix des textes) et *comment on va le lire* (les stratégies de lecture) ». On peut simuler ces objectifs de lecture en cours de langue par des instructions de lecture. Ces directives visent à encourager l'apprenant-lecteur à mettre en œuvre diverses stratégies de lecture, tout en lui procurant le sentiment de lire dans un but précis pour réaliser une mission.

D'après Moirand, les directives de lecture, des renseignements concernant le contexte de création du document et des éléments visuels et iconographiques constitueront des pistes sur lesquelles l'étudiant-lecteur pourra se baser pour aborder le texte et formuler des suppositions sur son contenu. Au cours de la lecture, le lecteur ne reste pas inactif, il formule des suppositions concernant le sens du texte et tente de les anticiper. Il validera ou réfutera ces suppositions progressivement au cours de sa lecture. Ces éléments peuvent être déclenchés par des facteurs visuels, la structure et le type de texte, ou par les connaissances préalables du lecteur.

Quant à Cicurel (1991), l'accumulation d'expériences culturelles et intellectuelles tout au long de sa vie constitue l'encyclopédie du lecteur. Ses lectures précédentes revêtent une importance considérable parmi ces expériences. Les schémas encyclopédiques que chaque lecteur élabore pour comprendre un texte dépendent de ses précédentes lectures d'autres textes. Le lecteur développe donc progressivement une capacité intertextuelle au fil de ses lectures. C'est grâce à cette aptitude que le lecteur apprenant peut réussir à vaincre les obstacles linguistiques posés par un texte en langue étrangère. L'aptitude intertextuelle de l'apprenant-lecteur, associée à sa connaissance

encyclopédique, génère des structures de contenu et formelles mémorisées par celui-ci qui l'aident à anticiper le sens et la nature d'un texte ainsi que son utilité pratique.

Ainsi, une lecture active en classe de FLE nécessite d'interagir avec toutes ces informations accumulées tout en intégrant les nouvelles connaissances apportées par le texte. Il s'agit également d'apprendre à exploiter ces connaissances pour surmonter les obstacles linguistiques et les parties obscures d'un texte.

1.9.5 Texte et types de textes

1.9.5.1 Texte

Adam (2016) définit le texte comme suivant, « un texte n'est pas un simple suit d'actes d'énonciation possédant une certaine valeur ou force illocutoires, mais une structure d'actes de discours liées ».

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2001) définit le texte comme, « un ensemble cohérent d'énoncés qui forme une unité de sens et qui a une intention communicative. »

Toutes ces explications montrent que le texte est une modalité de communication. Son but est principalement de transmettre un message.

1.9.5.2 Types de textes

Le résumé des divers types de texte selon Crépin et al (1988) dans « Français : méthode et technique » pg. 48 illustrés dans le tableau suivant aide à informer très facilement le contenu des textes différents étudiés en classe, l'intention de l'auteur, les faits de langue caractéristiques, les formes verbales dominantes et les liens logiques :

Tableau 2 : Types de textes

	Texte Narratif	Texte Descriptif	Texte Scénique	Texte Informatif	Texte Explicatif	Texte Injonctif	Texte argumentatif
Contenu	Raconter une suite d'événements.	Donner à voir	Faire parler les personnages	Apporter des connaissances	Apporter des connaissances sous forme de démonstration	Faire faire quelque chose à quelqu'un	Modifier l'opinion de quelqu'un au moyen d'arguments
Intention de l'auteur	Raconter Distraire	Montrer Représenter	Variable : Raconter Décrire Distraire	Instruire	Informé Faire comprendre	Faire agir	convaincre
Présence/absence de destinataire	Absence	Absence	Absence	absence	Absence	Présence	Présence
Support matériel	Roman Journal Revue, etc.	Roman Article Dépliant Catalogue	Théâtre Cinéma Chanson spectacle	Manuels scolaires Revue scientifique	Manuels scolaires Revue scientifique	Règlement, codes Mode d'emploi, fiche cuisine bricolage	Courrier Tracts Prospectus Dépliants
Faits de langue caractéristique	Compléments de lieu et de temps Verbes d'action temps du récit	Compléments de lieu Verbes d'état	Interjections Apostrophes Temps verbaux du discours	Vocabulaire neutre Articles définis Généralisation	Vocabulaire neutre Articles définis Adjectifs de relation Nominalisations apposition	Négations Restrictions Formes passive, Pronominales, impersonnelles	Vocabulaire marqué Mise en relief
Pronoms personnels utilisés	Il/elle (3 ^e pers.)	Il/elle (3 ^e pers.)	Je/tu ou vous (pronoms du dialogue)	Il/elle (3 ^e pers.)	Il/elle (3 ^e pers.)	Tu, vous (2 ^e pers.)	Je/tu ou vous (1 ^{re} et 2 ^e pers.)
Formes verbales dominantes	Passé simple ou composé Imparfait ou présent de narration	Imparfait ou présent	Présent	Présent de vérité générale	Présent de vérité générale	Présent ou futur Formes impersonnelles ou passive sans agent Impératifs ou infinitifs Formes négatives	Présent Futur Temps du passé dans les exemples Formes exclamatives, interrogatives
Liens logiques	Déroulement chronologiques	Situation dans l'espace	Selon l'enchaînement des répliques	Suite de paragraphes permutables	Progression logique : or, donc, mais	Suites d'actions ordonnées	Logique fortement marqué : or, donc, par conséquent, mais, etc

- Faits de langue dominants, mais pas exclusifs

1.9.6 Stratégies de lecture

Étant donné la complexité et les défis liés à la compréhension écrite, de nombreuses stratégies de lecture sont suggérées.

D'après Cucaïla (2018), la stratégie de lecture fait référence à la façon dont un texte est lu. L'apprenant, confronté à différents niveaux de compréhension en lecture, doit déployer diverses stratégies pour assimiler le contenu de son texte, extraire l'information pertinente ou interagir avec celui-ci.

Selon O'Malley et Chamot (1990), les stratégies se présentent comme des actions ou réflexes particuliers que les personnes mettent en œuvre pour assimiler, mémoriser ou retenir de nouvelles informations.

Quant à Cornaire (1999), pour exceller dans la lecture, il est essentiel de pouvoir identifier ses propres problèmes et d'appliquer des remédiations qui représentent les stratégies de compréhension écrite.

Selon le guide du CECRL, les stratégies sont la méthode employée par l'utilisateur d'une langue pour gérer et équilibrer ses ressources, et pour mettre en pratique des habiletés et des processus afin de satisfaire aux besoins de la communication contextuelle et d'accomplir la tâche avec succès et de manière aussi exhaustive et efficace que possible, selon son objectif spécifique.

Pour Giasson (1995), la stratégie de lecture est « un outil ou une combinaison d'outils que le lecteur utilise de façon consciente pour saisir le sens d'un texte ». En d'autres termes, il s'agit d'une suite d'actions visant à élaborer le sens d'un texte.

D'un point de vue pédagogique, l'enseignant peut recourir à différentes stratégies afin d'aider l'élève à saisir correctement le texte.

1.9.6.1 Stratégies selon les trois étapes de lecture

Giasson (2008) a suggéré des stratégies basées sur les trois phases majeures de la lecture : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Cet auteur a souligné que la lecture d'un texte ne consiste pas simplement à parcourir les mots du début à la fin, ni de se conclure avec le dernier mot.

La prélecture

Cette étape est la première rencontre entre l'apprenant et le texte. C'est la phase de planification durant laquelle les apprenants se placent dans un contexte de communication en analysant le texte. Cette rencontre se déroule sans consultation du texte : on se contente d'examiner sa structure, par exemple (images, typologie, caractéristiques typographiques). Au cours de cette phase, l'enseignant a la possibilité de fournir aux étudiants des renseignements complémentaires tels que (le type de texte, la biographie de l'écrivain, des informations socio-historiques...etc). Si ces démarches ne permettent pas d'obtenir les résultats escomptés et que les apprenants ont du mal à formuler des suppositions sur le sujet d'un texte, l'enseignant pourrait suggérer des activités amusantes basées sur les mots-clés, en s'appuyant sur les compétences antérieures (linguistiques, culturelles et encyclopédiques), afin de permettre aux apprenants de prévoir le contenu du thème traité et ainsi, de se familiariser avec le texte.

Pendant la lecture

Lors de cette phase, l'apprenant travaille sur sa compréhension en tentant d'identifier le thème principal du texte. Il s'efforce d'identifier l'idée centrale, tant explicite qu'implicite. Il réalise cela en s'interrogeant sur des mots, actions, phrases et extraits qui manquent de clarté. Ensuite, il tisse des connections avec des personnes, des lieux ou des objets qu'il connaît déjà. Il s'efforce de prévoir et de prédire les événements futurs. Par la suite, il contrôle et confirme ses prédictions à l'aide des informations contenues dans le texte. Au final, l'apprenant fait appel à sa mémoire pour évaluer des souvenirs d'informations et de situations similaires ou dissemblables.

La post-lecture

L'étape de post-lecture est tout aussi cruciale que la préparation à la lecture dans le processus d'amélioration de la compréhension écrite. C'est à ce stade que l'apprenant identifie les éléments essentiels du texte. En procédant de cette façon, il évalue la validité de ses suppositions et fait des connexions entre l'information qu'il a lue et ses propres connaissances. Cette phase permet à l'élève d'évaluer sa compréhension et de rendre son apprentissage objectif, en identifiant les nouveaux mots ou les expressions qu'il souhaite réutiliser.

1.9.6.2 Stratégies selon les manières de lecture

1.9.6.2.1 Lecture repérage (sélective)

Il s'agit d'une méthode où le lecteur sait précisément ce qu'il recherche et effectue une lecture exploratoire : il cherche une information spécifique, celle-là uniquement, en ignorant toutes les autres. La lecture sélective est caractéristique de celle utilisée pour rechercher un terme dans un dictionnaire ou un nom ou numéro de téléphone dans un annuaire. Le lecteur emploie la méthode de balayage vertical, c'est-à-dire que l'œil scanne un texte de haut en bas, suivant alternativement

la marge gauche ou le centre selon l'information désirée. Ce genre de balayage est principalement adapté pour la lecture de textes organisés en colonnes, comme c'est le cas pour les journaux, les magazines, etc. Il est donc particulièrement performant pour identifier un nom, un indicateur, une donnée statistique.

1.9.6.2.2 Lecture écrémage

Il s'agit d'une forme de lecture où le lecteur a une idée plus ou moins précise de ce qu'il cherche (mais pas sous la forme d'un terme exact). Le lecteur parcourt brièvement le texte, mais les mots qu'il lit sont essentiels et/ou contiennent des informations cruciales qui lui permettent de comprendre le sens du document. Le lecteur emploie le mode de lecture en diagonale. Cette méthode permet au lecteur de balayer le texte rapidement et de manière non séquentielle ; il cherche les passages clés, à savoir ceux contenant des informations essentielles à la compréhension du texte. Pour accomplir cela, son regard parcourt la page de gauche à droite en diagonale ou en zigzag pour repérer les mots clés du texte. Ce genre de lecture est applicable à des documents de format réduit : articles de journaux, extraits littéraires, anthologies de textes courts.

1.9.6.2.3 Lecture survol

C'est une forme de lecture que l'on emploie pour extraire le concept central, la progression des idées, le plan adopté, la composition d'un tout. Cela peut être accompli par les actions suivantes :

- Reconnaître l'œuvre à examiner, par son auteur, le titre, les illustrations, l'éditeur, la série, la date de publication, le format, la police de caractères, etc.
- Repérer le concept principal à partir des informations fournies par le résumé, les titres de chapitres, la préface et l'index.

- Prévoir en formulant des suppositions sur le contenu et en s'exerçant à la lecture sélective dans l'introduction, la conclusion et des passages extraits succincts.
- Enregistrer les idées principales et la manière dont elles sont gérées.
- Examiner ses suppositions en consultant certains extraits sélectionnés.

On peut appliquer une lecture survol sur un document de grande longueur, un ou plusieurs ouvrages informatifs ou théoriques, divers journaux ou magazines, ainsi que sur un rapport ou un mémoire.

1.9.6.3.4 Lecture approfondie

C'est une forme de lecture employée pour approfondir, décortiquer ou retenir le texte présenté.

Cela peut être accompli par les actions suivantes :

- Après un survol de la lecture, identifier les parties à développer davantage
- Repenser le sujet, les concepts et leur progression
- Organiser les données pour assurer leur cohérence
- Élaborer la liste à examiner plus en détail.
- Effectuer une analyse minutieuse et approfondie du texte, interrogation du texte.

Ce genre de lecture sera employé dans un document littéraire complet ou tout document de grande longueur.

1.9.6.2.5 Lecture de loisir et de détente

C'est une forme de lecture réalisée pour le plaisir et l'épanouissement personnel, sans exigence ni but précis d'apprentissage. Selon les préférences de l'apprenant, la lecture peut être poursuivie

sans interruption ou arrêtée. Le professeur peut fournir des magazines, des quotidiens et des ouvrages pour ceux qui en tirent du plaisir. Il serait envisageable d'installer une section consacrée à la littérature francophone dans la bibliothèque de l'établissement.

1.9.6.2.6 La lecture silencieuse

Il s'agit d'une pratique de lecture personnelle et silencieuse, consistant à parcourir un texte sans articuler les mots, en lisant mentalement. D'une part, elle offre davantage de temps pour observer et cerner le concept général, d'autre part, elle permet aux apprenants de lire à leur propre rythme.

1.9.6.2.7 La lecture oralisée

C'est simplement de la lecture à voix haute. En réalité, la lecture à haute voix, bien qu'elle puisse donner l'impression de faciliter la compréhension, ne garantit pas une réelle compréhension, car elle se concentre sur la prononciation des mots plutôt que sur leur signification.

En conclusion, l'enseignement/ apprentissage de la compréhension écrite en classe requiert une préparation minutieuse, surtout du côté de l'enseignant, afin de garantir que le texte sélectionné comme base de l'enseignement soit adaptable, les activités mises en place incitent l'élève à comprendre le sens du texte et l'approche et stratégies employées sont efficaces pour atteindre ses objectifs.

CHAPITRE 2 : ÉTUDES ANTÉRIEURES

INTRODUCTION

Un grand nombre de chercheurs ont mené diverses recherches sur la compréhension de la lecture chez des étudiants à divers niveaux, comme nous pouvons l'observer ci-après.

2.1 Études antérieures réalisées dans le monde sur la lecture

Günday (2010), dans « Démarche de la lecture en classe de français langue étrangère », a cherché à définir les critères les plus appropriés pour sélectionner les textes et à élaborer les méthodes d'enseignement qui leur sont associées. Cette étude est de nature expérimentale et a été conduite dans le cadre du cours de lecture avec les étudiants de première année du département français de la faculté pédagogique de l'Université d'Ondokuz Mayıs en Turquie.

Il a identifié 2 groupes, chacun d'eux comprenant 20 étudiants. 20 étudiants ont été identifiés comme groupe expérimental, tandis que 20 autres ont été sélectionnés pour constituer le groupe de contrôle. Initialement, il a présenté aux apprenants de ces deux groupes deux textes descriptifs, l'un pragmatique et l'autre littéraire, dans le but d'évaluer leur niveau. Ensuite, sur une période de 12 semaines avec le groupe test, ils ont suivi des cours de lecture axés sur deux types de textes (pragmatiques et littéraires) à travers des exemples.

Au cours de cette période, le groupe contrôle a pris des cours de lecture en se concentrant uniquement sur des textes pragmatiques par une approche conventionnelle, sans procéder à la classification ou à l'identification des textes. À l'issue de ces 12 semaines, il a réévalué les étudiants de ces deux groupes en utilisant les mêmes tests. Les résultats issus de ces tests ont fourni des informations cruciales concernant la méthode à adopter pendant la lecture. Quand on a mis en parallèle ces deux groupes, l'accroissement de réussite aux questions générales du groupe

contrôle s'est avéré très faible par rapport aux performances du groupe expérimental. Ce groupe a montré une moins bonne compétence de lecture dans le texte pragmatique comparé au texte littéraire.

Ainsi, d'après Günday, il était préférable de poursuivre les cours de lecture avec des textes à la fois pragmatiques et littéraires, en adoptant des méthodes qui renforçaient de manière plus systématique la compétence de compréhension écrite des élèves. L'activité de lecture devait être guidée par une stratégie soigneusement élaborée. Les élèves étaient attendus non seulement être capables de reconnaître les formes, les types, les genres et les tons des écrits, mais également d'analyser divers textes en fonction de leurs caractéristiques. Cette recherche est similaire à la nôtre dans le sens où elle traite des textes, mais elle s'en distingue par son objectif de déterminer les critères les plus appropriés pour le choix des textes, et son approche expérimentale ce qui ne correspond pas à notre démarche.

Acuña (2000), dans « Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte », a analysé la manière dont les processus de bas niveau et de haut niveau sont intégrés lors d'une tâche de lecture en langue étrangère. Elle a collaboré avec 36 étudiants hispanophones de l'Université Nationale du Comahue (Argentine), divisés en deux groupes de 18 participants. L'un des groupes a lu le texte en FLE tandis que l'autre l'a lu en espagnol, leur langue maternelle. Le but de cette recherche était d'examiner comment des individus qui ont la lecture comme unique moyen d'accès à la langue étrangère construisait une représentation propositionnelle d'un texte lu dans cette langue et comment, sur la base de cette représentation propositionnelle, ils développent un modèle situationnel.

Durant un semestre, les apprenants de langue étrangère ont régulièrement pris part à des cours de compréhension écrite en français. Ils ont été choisis en fonction de leur niveau (bon/très bon) en

lecture, leur aptitude en langue étrangère se limitant à la lecture de textes spécialisés (textes explicatifs et argumentatifs).

Les résultats tirés ont principalement démontré que les deux catégories de lecteurs (en langue étrangère et en langue maternelle) ont élaboré plus de séquences complètes que de séquences inachevées, ce qui a souligné une aptitude universelle des lecteurs à assimiler les données du texte dans une macrostructure unifiée, structurée comme une séquence de transformations.

Les résultats ont également démontré que les lecteurs en langue étrangère ont élaboré moins de représentations intégrales des séquences par rapport aux lecteurs dans leur langue maternelle. Cette situation pourrait être due à la forte fréquence de répétition identique dans ce groupe, indication d'une concentration sur les formes en surface qui pourrait compliquer l'intégration des informations au sein d'une macrostructure sémantique. Cette recherche se distingue de la nôtre en se concentrant sur l'analyse de l'articulation entre les processus de bas niveau et de haut niveau dans une tâche de lecture, alors que notre étude vise à identifier les activités de lecture privilégiées par les enseignants lors de leurs cours.

Afkhami et Shokri (2020), dans « La lecture des textes littéraires en classe du FLE en Iran selon la méthodologie interactive », ont suggéré des exercices didactiques pour l'étude des œuvres littéraires en classe du FLE. Ces chercheurs se sont basés plus particulièrement sur les démarches interactives proposées par Cicurel (1996), qui mettent en avant les connaissances de l'apprenant et les hypothèses émises par lui avant, pendant et après la lecture. Ils ont abouti par montrer l'applicabilité de cette méthodologie aux textes littéraires en FLE dans le cas de leurs étudiants persanophones d'université. L'écart entre cette recherche et la nôtre réside dans le fait que l'étude en question s'est concentrée sur des œuvres littéraires dans le cadre du FLE, suivant une approche interactive, tandis que notre étude se focalise sur l'enseignement des textes de manière générale.

2.2 Études antérieures réalisées en Afrique sur la lecture

Guimfac (2007) a réalisé une étude sur « l'enseignement/apprentissage de la lecture au collège ». Il a étudié la façon dont les élèves du secondaire en République du Congo interprètent un document écrit, ne parvenant pas à déchiffrer la disposition des symboles graphiques pour donner sens au texte.

Il se concentrait sur le texte écrit en français comme objet d'étude. Il a collaboré avec la classe de 3ème, car celle-ci représente le lien entre l'enseignement primaire et le second cycle du secondaire. Son analyse est effectuée à Brazzaville, centre politique de la République du Congo, où il a sélectionné trois institutions de l'enseignement secondaire, premier cycle : le Collège d'Enseignement Général Angola Libre, le Collège d'Enseignement Général du 8 Février 1964 et le Collège d'Enseignement Général Lheyet Gaboka.

Dans le cadre de la collecte de données, Guimfac a eu recours à la recherche documentaire, à l'observation en classe et à l'administration d'un questionnaire aux étudiants. Les données ont été examinées en utilisant des méthodes d'analyse qualitative, d'analyse statistique et d'analyse multivariée, qui fait référence à l'ensemble de techniques d'analyse impliquant plusieurs variables.

Il a remarqué que la lecture n'était pas encore bien établie chez ses sujets expérimentaux, tout en soulignant qu'ils évoluent dans un environnement à prédominance orale où la lecture n'est pas une compétence culturellement acquise. Il a affirmé que tous les lecteurs en herbe pouvaient améliorer leur lecture grâce à une pratique régulière, même ceux qui ne rencontraient aucun problème de lecture. La distinction entre notre recherche et celle-ci réside dans le fait que Guimfac a tenté de démontrer l'importance de la compréhension écrite dans la société, dans toutes les actions quotidiennes, et pourquoi il est essentiel de lui accorder du sérieux. Notre recherche vise à

déterminer pourquoi un problème de compréhension écrite persiste après trois ans d'enseignement en lecture.

Kadari (2016) a réalisé une étude sur « les difficultés de la lecture chez les apprenants de la 5ème année primaire en Algérie ». Il s'est posé des questions sur les causes d'échec en lecture entre ces élèves qui sont, selon la nouvelle réforme d'éducation en Algérie, des classes d'examen. Il a fait son étude avec 30 apprenants d'une classe de 5ème année primaire dans l'école « Les frères ZIANE », située dans la commune de « MELLAKOU » en Algérie. Il a utilisé l'observation participante dans des séances de classe, l'administration de questionnaires aux enseignants et les tests classiques de l'évaluation pour collecter des données auprès des 30 apprenants.

Kadari a examiné les données en utilisant des méthodes d'analyse quantitative et qualitative. Au cours de sa recherche, il a constaté que certains apprenants avaient des difficultés à prononcer correctement certaines lettres lors du déchiffrage. Certains avaient du mal à combiner deux ou plusieurs syllabes pour former un mot, car ils consacraient beaucoup de temps à l'analyse de chaque syllabe. Concernant la compréhension, de nombreux apprenants ont rencontré d'importantes difficultés. La plupart des apprenants n'avaient pas de connaissances préalables en matière de stratégies de lecture, comme l'utilisation efficace du paratexte pour déterminer le sujet du texte.

Il a également noté que les professeurs ont mis l'accent sur le manque de temps pour enseigner la lecture et que les supports de lecture obsolètes étaient décourageants, empêchant l'attention et n'éveillant aucun intérêt chez les élèves. Cette recherche se distingue de la nôtre en ce qu'elle cherche à évaluer l'impact de l'introduction d'une seconde langue auprès des élèves du primaire, deux ans après le début de l'enseignement de l'arabe sur la compréhension écrite. En revanche, notre étude a été menée auprès d'élèves de quatrième année du secondaire qui ont déjà étudié le

français en tant que langue étrangère pendant plus de trois ans. L'étude de Kadari se rapproche de notre étude dans la mesure où elle s'est posée aussi des questions sur les causes d'échec en lecture.

Boubir (2010), dans « Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez des étudiants algériens », a pris l'engagement d'examiner les approches de compréhension de lecture en français langue étrangère mises en œuvre à l'université d'Annaba, spécifiquement chez les étudiants en troisième année de traduction. Ce chercheur a employé comme méthode de collecte d'informations : trois documents informatifs, une activité de synthèse (un test de compréhension) et des interviews explicatives.

Les résultats ont démontré que la majorité des étudiants fournissaient des réponses proches de celle attendue (les questions littérales requérant une réponse précise dans le texte). Ces résultats indiquaient que pour la lecture en langue étrangère, le lecteur se basait sur la compréhension de chaque terme, c'est pourquoi il restait au niveau des formes littérales. Ces facteurs ont créé une situation de manque de clarté.

En ce qui a trait aux stratégies, on a observé que la quantité de stratégies employées est proportionnelle au niveau de complexité du texte : plus le texte était complexe, plus les lecteurs avaient tendance à recourir à un nombre restreint de stratégies performantes. Cette recherche se distingue de la nôtre en visant à identifier les stratégies de compréhension employées par les étudiants avancés de l'université, ce qui n'est pas notre objectif. Nous avons plutôt étudié les stratégies de lecture utilisées par les professeurs pour enseigner la compréhension des textes. Dans cette recherche, les participants étaient des apprenants ayant étudié le français comme langue seconde jusqu'au niveau universitaire, contrairement à notre étude qui se concentre sur les apprenants de niveau secondaire. La recherche de Boubir est similaire à la nôtre dans la mesure où elle traite de l'interprétation de textes en FLE.

2.3 Études antérieures réalisées au Kenya sur la lecture

L'étude de Kulo, Indembukhani, et Onchera (2014) intitulée « Influence of background knowledge on reading comprehension ability of English in Kenyan secondary schools », ont eu pour objectif d'établir si les apprenants reliaient leurs connaissances de base à ce qu'ils lisaient, ce qui entravait la compréhension.

L'étude était basée sur une conception d'enquête descriptive se concentrant sur les apprenants de troisième année de l'école secondaire du comté de Kisumu au Kenya. 256 élèves ont été sélectionnés par échantillonnage aléatoire systématique sur une population de 855 élèves de troisième année dans 16 écoles secondaires. Les données ont été obtenues par l'observation des activités en classe et d'un questionnaire destiné aux élèves.

L'analyse des données a révélé que les connaissances de base des apprenants et leur faible compétence linguistique entravaient leur capacité de compréhension. L'étude a conclu que les connaissances de base (schémas) avaient une influence significative sur la capacité de compréhension de la lecture. L'étude a recommandé que, puisque les apprenants avaient des schémas différents, des instructions devraient être données pour activer les connaissances de base dans tous les domaines (langue, contenu et formel), avant de se lancer dans le processus de lecture.

L'étude a recommandé également aux apprenants de construire leurs schémas en lisant beaucoup afin de se familiariser avec différents types de textes et une variété de langues. Cette étude se différencie de la nôtre du fait que celle-ci était menée dans la langue anglaise qui n'est pas la même pour la nôtre qui est en français. Aussi, cette étude avait pour but d'établir si les apprenants reliaient leurs connaissances de base à ce qu'ils lisaient, ce qui entravait la compréhension. Cet aspect n'est pas du tout dans notre étude.

Karanja (2015) dans « Effects of reading difficulties on academic performance among form three students in public secondary schools, Kiambu county, Kenya » a mené une étude avec l'objectif d'établir les erreurs de compréhension qui affectaient les performances académiques des élèves. Cette étude a utilisé des approches quantitatives pour la collecte de données. La conception de cette recherche était une conception d'enquête descriptive. Des questionnaires ont été utilisés pour recueillir des données auprès des enseignants d'anglais et des tests de lecture ont été administrés aux étudiants.

Les résultats de l'évaluation de lecture ont révélé que les étudiants présentant moins de difficultés en matière de substitution, d'omission, de prononciation erronée et d'inclusion de mots ont réalisé des performances remarquables lors du test final du trimestre. Il a été établi que 90% des enseignants d'anglais ont rencontré des problèmes pour enseigner la lecture. Le fait que les élèves ignoraient ou interprétaient mal les signes de ponctuation pendant la lecture était un autre problème courant rencontré par la majorité des enseignants.

L'étude a recommandé que les enseignants (e) s d'anglais soient régulièrement formés et que l'administration de l'école assure la disponibilité des ressources bibliothécaires et des documents de référence par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation. Cette étude se différencie de la nôtre du fait que celle-ci s'est focalisée sur les erreurs de compréhension qui affectaient les performances académiques des élèves dans la langue anglaise alors que la nôtre est centrée sur l'enseignement de la compréhension écrite. L'étude de Karanja se rapproche de la nôtre du fait qu'elle traite le concept de compréhension écrite.

Atieno (2015) dans « Assessment of reading skills development in public secondary schools in Emuhaya district, Kenya » a évalué le comportement linguistique des apprenants au cours du processus de développement de la compétence en lecture dans la langue anglaise. Cette étude visait

à décrire les stratégies de fluidité, décodage et de compréhension utilisés par les enseignants pour assurer une compréhension écrite, déterminer l'efficacité de ces stratégies utilisées par ces enseignants et évaluer l'efficacité des stratégies utilisées par les apprenants pour acquérir une bonne compréhension de l'écrit. Elle a utilisé les techniques de questionnaires et observation pour collecter des données.

Les conclusions de cette étude ont révélé qu'une bonne utilisation des stratégies métacognitives améliorerait le niveau de compréhension des apprenants. Cette étude se différencie de la nôtre du fait qu'elle cherchait à découvrir si quelques comportements chez les apprenants pendant l'apprentissage de la lecture pouvaient contribuer à l'amélioration d'accès au sens d'un texte donné alors que notre étude cherche à déterminer les compétences que montrent les apprenants du FLE en lecture.

Zuilkowski & Piper (2015) dans « Assessing reading fluency in Kenya : Oral or Silent assessment ? » ont évalué les compétences en lecture au Kenya avec une méthode orale ou silencieuse dans des écoles primaires. Ces chercheurs ont mis en parallèle les performances des élèves de deuxième année en lecture à voix haute et silencieuse, en kiswahili et en anglais, dans le cadre d'une évaluation des compétences fondamentales en lecture. Ils ont constaté une relation plus étroite entre la lecture à voix haute et la compréhension de la lecture. Notre étude, elle, ne considère pas du tout l'importance de la lecture orale sur la compréhension des textes. Elle considère plutôt la compréhension des textes lus par les apprenants.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

3.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous allons exposer en détail la démarche méthodologique de l'étude, y compris le terrain de l'étude, la population ciblée, l'échantillon sélectionné, ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données.

3.1 Approche méthodologique de l'étude

La présente étude est une étude mixte. Selon George (2022), Une recherche mixte intègre des techniques de collecte et d'analyse de données à la fois qualitatives et quantitatives dans une unique étude, afin d'acquérir une compréhension plus exhaustive et détaillée d'un phénomène.

3.2 Terrain de l'étude

La présente étude a été effectuée au Kenya, et tout particulièrement dans le Comté de Uasin Gishu. D'après Daveau (1969), le Kenya, qui se trouve sur l'équateur, est localisé dans la partie orientale de l'Afrique et partage ses frontières au nord avec le Soudan du Sud et l'Éthiopie, à l'est avec la Somalie, au sud avec la Tanzanie et à l'ouest avec l'Ouganda. Il est délimité à l'est par l'océan Indien sur une distance de 536 km et couvre une superficie de 580 367 km². Le mont Kenya, qui atteint 5 199 mètres, est le sommet le plus élevé du pays, tandis que le fleuve Tana, long de 700 km, en est la plus longue étendue d'eau. Nairobi est la capitale et la ville la plus peuplée de ce pays.

Médard (1999) déclare qu'il existe 70 groupes ethniques distincts au Kenya, dérivant de trois ethnies principales. L'ethnicité la plus prépondérante provient des groupes bantous (Kikuyu, Luhya, Meru, Embu). En termes de représentation presque équitable, le groupe nilotique

comprend les Maasaï, les Luo, les Kalenjin, les Samburu, les Pokot et les Turkana. On retrouve ensuite le groupe linguistique couchitique (Orma, Somali, Borana). Bien que certains groupes soient classés comme bantous, ils présentent une culture mixte (comme les Kamba, Taita ou encore les Mijikenda qui constituent les tribus swahilies). Le pays abrite également des minorités indiennes et européennes dérivant de la période coloniale. L'anglais et le swahili sont les langues officielles, conformément à l'article 7.2 de la Constitution de 2010. Le swahili est la langue officielle (article 7.1 de la Constitution (2010)), à laquelle s'ajoutent 51 dialectes (certains d'entre eux sont en danger d'extinction) promus et protégés par les articles 7.3.a et b de la même Constitution (2010). Vouillon (2009) dit que comparativement aux autres langues étrangères qui sont enseignées au Kenya, le français vient en première position, avant l'allemand et l'arabe, mais en troisième position après l'anglais et le kiswahili, langues officielles du Kenya.

Uasin Gishu est l'un des 47 comtés kenyan, situé dans l'ancienne province de la Vallée du Rift. Le comté de Uasin Gishu est limité au nord par le comté de Trans Nzoia, à l'est par les comtés d'Elgeyo-Marakwet et de Baringo, au sud par les comtés de Kericho et de Nandi, et à l'ouest par le comté de Kakamega. (<https://www.uasingishu.go.ke/>)

Son nom provient du clan Illwuasinkishu des Maasaï qui vivaient dans cette région avant la période coloniale. Il a une superficie de 2955,3 km² et sa capitale et plus grande ville, est Eldoret. Elle a environ 1,3 million d'habitants et son économie consiste principalement en l'agriculture, les industries textiles et le tourisme du sport émanant des grands succès de beaucoup d'athlètes kenyans qui ont leurs racines dans ce comté. La population majoritaire est constituée des Kalenjins qui parlent leur dialecte au foyer, mais les langues kiswahili et anglais sont utilisées dans différents contextes d'interaction en ville, comme dans le commerce, dans des services gouvernementaux, au sein des écoles et universités, etc.

Le français dans le comté de Uasin Gishu se trouve principalement dans des institutions pédagogiques, telles que les écoles primaires, les écoles secondaires, les universités (Université Moi et Université d'Eldoret), l'Alliance Française d'Eldoret, etc., où il est enseigné comme langue étrangère.

La carte ci-après présente le comté de Uasin Gishu dans lequel l'étude présente a été effectuée.

Figure 1: La carte du comté de Uasin Gishu



Source : <https://www.unocha.org/publications/map/kenya/kenya-uasin-gishu-base-map-26-july-2011>

3.4 Population de l'étude

La population d'étude, aussi appelée la population mère ou population d'enquête est définie par Angers (1997) comme un ensemble d'éléments, ayant en commun une ou plusieurs caractéristiques qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte une investigation. Pour Muchielli (1986), il s'agit de toutes les personnes sur lesquelles porte l'enquête et qui forment, donc, une collectivité. N'DA la décrit comme l'ensemble des sujets, primaires et secondaires, concernés par les hypothèses.

Pour la présente étude, la population est constituée de 16 écoles secondaires dans le comté de Uasin Gishu au Kenya avec 705 apprenants et 19 enseignants du FLE. Le tableau ci-après présente les 16 écoles secondaires offrant le français au moment de notre enquête sur terrain. Parmi ces écoles, 2 écoles sont de niveau national, 8 écoles de niveau extra-comté, 4 écoles de niveau sous-comté et 2 écoles sont privées. Nous présentons ci-après toutes les écoles offrant le français au comte de Uasin Gishu, ainsi que leur statuts et les effectifs des enseignants et apprenants du FLE.

Tableau 3: Écoles secondaires offrant le français au comté de Uasin Gishu

	Nom d'école	Statut de l'école	Nombre d'apprenants de français	Nombre d'enseignants
1	Moi Girls High School Eldoret	Nationale	94	3
2	Loreto Girls High Matunda	Extra-comté	75	1
3	Arnessens Boys High School	Extra-comté	44	1
4	Chebisaas Boys High School	Nationale	49	1
5	Hill School Eldoret	Extra-comté	66	1
6	Kapkoiga Girls High School	Extra-comté	69	1
7	Wareng High School	Sous-comté	85	2
8	Dry's Girls High School	Extra-comté	55	1
9	Segero Adventist High School	Privée	24	1
10	St Catherine Girls Kesses	Extra-comté	44	1
11	Kipsangui Boys High School	Extra-comté	22	1
12	Mother Of Appostals Secondary	Privée	18	1
13	Kamagut High School	Extra-comté	39	1
14	RCEA Kuinet High School	Sous-comté	26	1
15	Uasin Gishu High School	Sous-comté	51	1
16	Racecourse Secondary School	Sous- Comté	32	1
	TOTAL	14	705	19

Source : Notre enquête sur terrain

3.5 Échantillon de l'étude

Selon Marchand et al. (2007), l'échantillonnage est « le processus qui consiste à sélectionner un groupe de personnes ou une partie de la population afin qu'elle représente l'ensemble de la population ». Pour Kothari (2004), un échantillon optimal doit remplir les exigences d'efficacité, de représentativité, de fiabilité et de flexibilité. Dans le cadre de la présente étude, nous avons opté pour l'échantillonnage raisonné. Il s'agit d'une technique non probabiliste où les participants sont

sélectionnés en fonction du jugement du chercheur pour créer un échantillon représentatif. Les critères de sélection sont définis par celui-ci. Notre échantillon a été constitué de 8 écoles secondaires publiques (1 école nationale, 5 écoles de niveau extra-comté et 2 écoles de niveau sous-comté à Uasin Gishu). 8 enseignants de FLE venant des 8 écoles sélectionnées ont été observés en classe et tous les 86 apprenants en 4^e année d'étude dans ces écoles ont passé un test de compréhension. Selon Mugenda & Mugenda (2003), un échantillon de 10% à 30% est représentatif de la population d'étude. Notre choix de 8 écoles secondaires est déjà au-delà de 10 % et est donc jugé suffisant.

Le tableau ci-après présente les écoles secondaires sélectionnées et dans lesquelles les observations ont été effectués, ainsi que les apprenants de 4^e année qui ont passé le test de compréhension dans chacune de ces écoles.

Tableau 4: Echantillon des écoles secondaires offrant le français au comté d'Uasin Gishu

	Nom d'école	Statut de l'école	Nombre d'apprenants du FLE en 4^{ème} année	Nombre d'enseignants
1	Racecourse Secondary School	Sous-comté	17	1
2	Wareng High School	Sous-comté	14	2
3	Loreto Girls High School Matunda	Extra-comté	08	1
4	Kamagut High School	Extra-comté	04	1
5	AIC Chebisaas Boys High School	Nationale	07	1
6	Hill School Eldoret	Extra-comté	14	1
7	Kapkoiga Girls High School	Extra-comté	10	1
8	Arnessens Boys High School	Extra-comté	06	1
	TOTAL		86	9

Source : Notre enquête sur terrain

3.6. Techniques de collecte de données

Chevalier et al. (1978) décrivent les techniques de recherche comme des instruments qui impliquent des méthodes de collecte de données spécifiques à l'enquête, à la méthode d'analyse correspondante et, plus important encore, au point de vue qui oriente la recherche. Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour un test de compréhension ainsi que des observations de classe.

3.6.1 Observation

D'après le Larousse (1995), l'observation consiste à examiner minutieusement les phénomènes, les événements et les êtres afin de les analyser, les contrôler et en tirer des déductions, entre autres. Nous avons observé 8 enseignants dans les classes de 4^{ème} année des écoles secondaires pour voir les stratégies, l'approche et les activités privilégiées au cours de leurs leçons de lecture. Nous avons mis en place une observation non-participante lors des cours de FLE, en utilisant une grille d'observation, et nous avons également enregistré ces séances à l'aide d'une caméra.

3.6.2 Test de compréhension

C'est un test linguistique sur les compétences de la compréhension écrite. Ce test comprend des épreuves de compréhension écrite qui évaluent les compétences de lecture des apprenants dans un certain niveau. Ce test était destiné aux apprenants de 4^{ème} année secondaire après avoir été exposés aux activités de lecture pour plus de trois ans. Il se trouve dans l'annexe 3. Nous avons corrigé le test de connaissance en s'appuyant sur une grille de correction qui se trouve aussi en annexe 4.

3.6.3 Étude pilote

Une étude pilote a été effectuée le 17 Mai 2024 au comté de Trans Nzoia. Un Test de compréhension a été administré à 40 apprenants du lycée des filles de St. Josephs' Kitale. La correction faite par nous a permis d'identifier des questions auxquelles les apprenants n'ont pas pu répondre. Il s'agit des questions issues du deuxième texte proposé avant, que nous avons dû remplacer par un autre car celui -ci semblait être au-delà du niveau de ces apprenants. Nous l'avons remplacé par un autre adapté à leur niveau.

3.6.4 Le test proprement dit

Le test a été administré aux apprenants de la 4^{ème} année dans les 8 écoles secondaires sélectionné pour l'étude. Les sujets ont passé le test sous la supervision de leur enseignant de français. Le test a pris une heure de passation.

3.6.4 Difficulté rencontrées

Nous avons rencontré certains défis lors de la collecte de données que nous souhaiterions évoquer. Premièrement, quelques professeurs ont refusé d'être observés en salle de classe et ils étaient absents le jour où nous avons prévu de réaliser l'observation pédagogique. Par la suite, certains professeurs fournissaient de nombreuses excuses la veille de l'observation programmée et nous avons dû entrer en communication avec d'autres enseignants pour substituer ceux qui refusaient de s'impliquer.

3.8 Techniques d'analyse de données

Les données provenant des tests de compréhension ont été examinées sur les plans quantitatif (issus des résultats de test de compréhension) et qualitatif (issus des observations de classes). Elles ont été interprétées à travers une grille d'analyse que nous avons formulée. Les fréquences d'apparition de chaque composante de la recherche étaient converties en pourcentages et présentés dans des tableaux en vue de leurs comparaisons.

Celles issues des observations des leçons ont été enregistrées, transcrites par la convention de transcription de Gardin (1988) qui se trouve dans l'annexe 5, et présentées dans des tableaux et graphiques en vue de leur interprétation.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.0 Introduction

Ce chapitre se consacre à la présentation et à l'analyse des résultats de la recherche actuelle, conformément aux buts fixés. Ces résultats découlent des données collectées à partir de deux méthodes : l'observation en classe et le test de compréhension.

4.1 Résultats issus des observations de classe

Le premier objectif de cette étude est celui en rapport avec la description de l'approche didactique adoptée par les enseignants du FLE au cours de leurs leçons de lecture. Les résultats issus des observations de classe sont présentés dans le tableau ci-après :

Tableau 5 : Approche et manifestations de l'approche didactique mise en œuvre en classe de FLE

INDICATEUR(S)	Fréquence	%
1. L'enseignant dirige les apprenants à repérer le titre du texte avant la lecture et le champ lexical autour du titre.	6	75
2. L'enseignant effectue une lecture expressive modèle pour les apprenants	2	25
3. L'enseignant guide les apprenants à identifier des idées principales cours de la lecture du texte.	5	62,5
4. L'enseignant conduit les apprenants à visualiser et créer des images mentales en fonction des situations évoquées par le texte.	4	50
5. L'enseignant mène les apprenants à rechercher des indices (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?) en vue d'une inférence.	2	25
6. Les apprenants effectuent la lecture à haute voix	8	100
7. L'enseignant invite les apprenants à formuler une appréciation du texte notamment sur son intérêt et son actualité.	1	12,5

8. L'enseignant corrige des exercices écrits sur les textes en classe.	2	25
9. L'enseignant exige aux apprenants de réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension du texte lu.	4	50

Nous allons expliquer les manifestations de l'approche ci-dessus suite aux observations enregistrées des paroles des enseignants dans des sous-titres ci-après.

1. L'enseignant dirige les apprenants à repérer le titre du texte avant la lecture et le champ lexical autour du titre.

Nous souhaitons déterminer si les enseignants orientaient les apprenants à repérer le titre du texte avant la lecture et à explorer le champ lexical lié au titre. Les résultats sont indiqués dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6: Repère du titre du texte avant la lecture : fréquences et pourcentages

Réponses	F	%
Oui	6	75
Non	2	25
Total	8	100

Le tableau 6 ci-dessus montre que la majorité d'enseignants, soit 75% ont dirigé les apprenants à repérer le titre du texte avant la lecture et le champ lexical autour du titre. C'est seulement 25% qui ne l'ont pas fait. Les deux extraits ci-après témoignent cela :

Extrait 1.

P3: you can come up with e =you can tell me ok what ma what games do you like play? vous pouvez voir what game is being played there ok and who are these playing ok and which game do you people play? sports et loisirs / what do you do during your free time? do you play even during your free time? loisirs / what you do during your free time ok ça c'est le match de rugby ok / so what can you see from the photo / i want us to look at the photo / lecture regardez l'image nous allons regarder cette image et puis nous allons écouter la semaine prochaine ok aujourd'hui nous

allons lire / we are going to read today but we will listen next week ok so we want to look at that photo then lisez le dialogue à haute voix / ok nous allons lire le dialogue après avoir vu or regardé le photo then we procede from there ok ok what are you seeing? qu'est-ce que vous voyez? qu'est-ce que vous voyez? e ha what is on the photo ? e ha

Aa1 : players

Légende : P3 = enseignant 1 ; Aa1=apprenant 1

Cette enseignante de l'extrait 1 ci-dessus, a commencé sa leçon en posant des questions aux apprenants sur leur sport préféré et loisir qui est en relation avec le texte étudié.

Extrait 2 :

P3: donc nous avons un compréhension écrite / nous allons commencer par lire / ok

A3 : yes

P4: il faut savoir tous les sons / we talked about sounds sindio form 4

A4 : yes

P5: we will be talking about them / ili nifeel ama mmeelewa ama mnanienjoyingi ok / lisez ce texte et répondez aux questions qui viennent après / read the text and respond to the questions that come after / qui va lire pour nous ? qui va lire pour nous ? qui va lire ?

A5 : (chuchotent)

P6: ah ! katenje commencez pour nous / à haute voix / louder

Légende : P3, P4, P5 = les tours de parole de l'enseignant 2 ; A3, A4, A5=tous les apprenants

Cette enseignante dans l'extrait 2 ci-dessus, a demandé aux apprenants de prendre des tours en lisant le texte étudié à haute voix sans des informations sur leurs connaissances de base.

2. L'enseignant effectue une lecture expressive modèle.

Nous voulions observer si l'enseignant effectue une lecture expressive modèle pour ses apprenants.

Le tableau ci-après indiquent les résultats.

Tableau 7: Lecture expressive modèle par l'enseignant : fréquences et pourcentages

Réponses	F	%
Oui	2	25
Non	6	75
Total	8	100

Le tableau 7 ci-dessus montre que la majorité d'enseignants, soit 75% n'ont pas effectué une lecture expressive modèle. C'est seulement 25% qui l'ont fait et leurs apprenants ont suivi cette lecture magistrale. Les deux extraits ci-après témoignent cela :

Extrait 4.

P1 : d'habitude je vais lire vous allez écouter quand je lis et puis on va prendre des paragraphes par paragraphe pour lire donc je commence/ dans le monde entier/ il y a un grand problème d'abus de drogues/ presque chaque jour on trouve dans les médias du trafic de la drogue ou du trafic des stupéfiants/ de nos jours/ beaucoup de nos jeunes dans la société sont consommateurs des drogues...

Légende : P = enseignant 3

Cet enseignant a affirmé qu'il fait toujours la lecture expressive modèle suivi par la lecture à haute voix par les apprenants.

Extrait 5.

P8 : *i'm going to read through then we shall do the way we normally do* ok lisez à haute voix ok *now* nous avons kim et tom qui discutent ok *and its after the game* j'ai assisté au match de rugby hier / *that is kim* / j'ai assisté au match de rugby hier / *yeah actually watched* ok que je suis bête! mmh je n'ai pas penser à y aller / *so tom did not go* / *yeah so we say* que je suis bête! *how did i even think of not going there* ok mais on a annoncé a la radio / *it was announced* / je n'écoute jamais la radio / *does he listen to radio?* No / il n'écoute jamais la radio / *then kim says* le résultat final a été disputé...

Légende : P8 = enseignant 1

Cette enseignante lisait le texte en faisant l’alternance de code pendant des explications importantes du texte.

3. L’enseignant guide les apprenants à identifier des idées principales au cours de la lecture du texte.

Nous voulions savoir si l’enseignant guide les apprenants à identifier les idées principales du texte pendant le déroulement de lecture. Le tableau ci-après indiquent les résultats.

Tableau 8 : Identification des idées principales au fur et à mesure du déroulement de lecture

Réponses	F	%
Oui	5	62,5
Non	3	37,5
	8	100,00

Comme le montre le tableau 8 ci-dessus, la plupart des enseignants, soit 62,5%, ont repéré les idées clés pendant la lecture et leurs apprenants les ont reconnus et mis en évidence. C’est seulement 37,5% des enseignants qui ne l’ont pas fait. L’extrait ci-après témoigne cela :

Extrait 6.

P6: changer en bien très bien/ donc est-ce que vous comprenez/ e/ l’histoire ici ? ce qu’on parle dans le texte ? /oui/

Aa3 : e/ le texte parle de drogues/ e/ pourquoi les jeunes se dr/ la consommation de drogues/

P7: mmh//

Aa4 : les personnes et =parce que les jeunes dit que le(la) consommation de drogues est un moyen de/ indispensable de détendre/ un moyen de socialisation/ aussi on a e/ le texte nous dit les effets de drogues les effets qui à la sante/ et/ aussi il y a les grèves dans des écoles/ et /cette situation de drogues est grave dans notre société et nous sommes conseillés d’abandonner cette mauvaise habitude/

P8: très bien/c'est très bien une bonne sommaire applaudissez s'il vous plait/ donc il a donné une résumé de ce texte...

Légende : P6, P7, P8 = enseignant 7 ; Aa3, Aa4= apprenant

Cet enseignant a dirigé ses apprenants d'identifier l'idée principale et l'apprenant l'a soulignée en résumant le texte en quelques lignes.

4. L'enseignant conduit les apprenants à visualiser et à créer des images mentales en fonction des situations évoquées par le texte.

Nous avons souhaité déterminer si les enseignants guidaient les apprenants dans la visualisation et la création des images mentales induites par le texte. Le tableau ci-après indiquent les résultats.

Tableau 9 : Visualisation et création des images mentales induites par le texte

Réponses	F	%
Oui	4	50
Non	4	50
Total	8	100

Le tableau 9 ci-dessus indique que la moitié, soit 50% des enseignants ont représenté et construit des images mentales à partir des situations décrites dans le texte, tandis que l'autre moitié ne l'a pas fait. Dans les classes où étaient présentées les situations décrites dans le texte, les élèves ont tenté de les expliquer à leurs collègues. L'extrait ci-après témoigne cela :

Extrait 7.

P23 : nous avons un mot là-bas / pêcheur qu'est-ce c'est un pêcheur ? odhiambo c'est un homme luu / il habite au lac victoria / pêcheur ? du verbe pêcher / on pêche pour trouver des poissons / poissons c'est quoi ?

Légende : P23 = enseignant 4

5. L'enseignant mène les apprenants à rechercher des indices (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?) en vue d'une inférence.

Nous voulions savoir si l'enseignant mène les apprenants à rechercher des indices utiles pour faire des inférences. Le tableau ci-après indiquent les résultats.

Tableau 10 : Recherche des indices en vue d'une inférence

Réponses	F	%
Oui	2	25
Non	6	75
Total	8	100

Le tableau 10 ci-dessus montre que la majorité d'enseignants, soit 75% n'ont pas mené les apprenants à rechercher des indices utiles en vue d'une inférence. C'est seulement 25% qui l'ont fait et leurs apprenants ont justifié leurs réponses en recourant au texte. L'extrait ci-après témoigne cela :

Extrait 8.

P40 : où vivait ce grand professeur ? *we agreed that we use the interrogative word which is où / they want us to do what / to give a place ok / then we have the keyword which is grand professeur / doesn't necessarily mean that you have to know everything there so où / grand professeur / are we seeing somewhere where grand professeur is?*

A13 : oui

P41: ok / *who can tell us/ one person* quel paragraphe ? paragraphe un deux trois oui

Ah5: un

P42: un quelle ligne ? *which line?*

Ah6: un / là-bas/ à l'université du village dans le lointain de ville pleine de vie rurale enseignait un grand professeur mukasa

Légende : P40, P41, P42 = enseignant 5 ; Ah5, Ah6= apprenant ; A= tous les apprenants

6. Les apprenants effectuent la lecture à haute voix. Le tableau ci-après indique les résultats.

Tableau 11 : La lecture à haute voix

Réponses	F	%
Oui	8	100
Non	0	0
Total	8	100

Tous les apprenants ont effectué la lecture à haute voix selon le type de l'écrit, de manière expressive.

7. L'enseignant invite les apprenants à formuler une appréciation du texte, notamment sur son intérêt et son actualité.

Nous avons cherché à comprendre si l'enseignant encourageait les étudiants à exprimer une opinion sur le texte, en particulier concernant son attrait et sa pertinence actuelle. Le tableau ci-après indique les résultats.

Tableau 12: Invitation à formuler une appréciation du texte

Réponses	F	%
Oui	1	12,5
Non	7	87,5
Total	8	100,00

Comme l'illustre le tableau 12 ci-dessus, la plupart des enseignants, soit 87,5%, n'ont pas encouragé les apprenants à donner leur avis sur le texte, notamment en ce qui concerne son intérêt et sa pertinence actuelle. Seuls 12,5% l'ont réalisé et leurs apprenants ont aimé le texte en exprimant leur opinion sur leurs intérêts. L'extrait ci-après témoigne cela :

Extrait 11.

P44 : selon vous e/ comment est le problème des drogues ? *how serious is it ?* vous pensez que c'est un grand problème dans le monde ou est-ce qu'on peut combattre ce problème ou bien c'est impossible ?

Aa17 : si si on si on sera sérieux on peut combattre ce problème/ e/ ça dépend de notre/ de notre décision/ si on décidait aujourd'hui d'abandonner cette mauvaise habitude et conseiller des gens et si le gouvernement aussi met donc en place les réglementations nécessaires on peut on peut éliminer cette habitude sur la surface de la terre

Légende : P44, = enseignant 6 ; Aa17= apprenant

Cet enseignant a encouragé les apprenants à exprimer leurs points de vue sur le sujet traité et l'étudiant en question a partagé son opinion sur ce qu'il faudrait faire pour remédier à la situation.

8. L'enseignant corrige des exercices écrits sur les textes en classe.

Nous avons voulu savoir si les enseignants corrigent des exercices écrits sur le texte. Le tableau ci-après indique les résultats.

Tableau 13 : Corrections des exercices écrits sur le texte

Réponses	F	%
Oui	2	25
Non	6	75
	8	100

Le tableau 13 ci-dessus montre que la majorité d'enseignants, soit 75% n'ont pas corrigé d'exercice sur le texte pendant la leçon de lecture. C'est seulement 25% qui l'ont fait. L'extrait ci-après témoigne cela :

Extrait 10.

P63: *so what you are going to do next ?* vous allez écrire exercise et puis commencer de répondre les questions/ *write exercise/ write the instructions and start responding to the questions/ just start with question one and answer the way we have done it/ if you finish question two raise up your hand so that i can see your answer/ if you finish number two/ can I see your work /*

Légende : P63 = enseignant 7

12. L'enseignant exige aux apprenants de réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension du texte lu.

Nous avons cherché à déterminer si l'enseignant demandait aux étudiants d'accomplir une tâche nécessitant la compréhension du texte qu'ils avaient lu. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 14 : Exiger l'apprenant de réaliser une tâche impliquant la compréhension du texte

Réponses	F	%
Oui	4	50,0
Non	4	50,0
Total	8	100,00

Comme le démontre le tableau 14 ci-dessus, 50 % des enseignants ont demandé aux élèves d'accomplir une tâche nécessitant la compréhension du texte qu'ils ont lu, tandis que les autres 50 % ne l'ont pas fait. L'extrait suivant témoigne de cela :

Extrait 12.

P80: c'est mauvais *sindio* / quelque chose qui est mauvais à la santé ok / e on va arrêter de là so qu'est-ce que vous allez faire *you go and do une sommaire sawa / summary* c'est quoi c'est quoi l'abus de drogues, quels sont les causent de l'abus de drogues / les effets de l'abus de drogues et puis comment on peut prévenir l'abus de drogues *sawa*

A34 : oui

Légende : P80 = enseignant 8 ; A34= tous les apprenants

Cette enseignante demande à ses apprenants de faire un sommaire du texte abordé en classe dans toutes ces parties, ce qui peut faciliter une bonne compréhension du texte.

Suite aux observations de classe, l'étude a trouvé que des enseignants adoptaient l'approche grammaire-traduction dans leurs cours de lecture. Ces enseignants recouraient à la traduction en anglais ou swahili des consignes, des mots et des phrases dans le texte étudié en classe. Ils faisaient alternance de code pendant des explications importantes du texte. 75% des enseignants n'ont pas guidé les apprenants comment chercher des indices dans le texte en vue d'une inférence mais plutôt ils leurs laissaient chercher eux-mêmes. Seuls 12,5% des enseignants ont encouragé les apprenants à porter un jugement sur le texte en considérant son actualité et son attrait. Ceci permettrait de vérifier si les apprenants ont correctement compris le texte qu'ils ont lu.

Le second but de cette recherche était de se concentrer sur l'analyse des stratégies de lecture utilisées par les professeurs de FLE pendant leurs cours. Le tableau ci-dessous présente les résultats dérivés des observations effectuées en classe :

Tableau 15 : Stratégies de lecture

INDICATEURS	F	%
Lecture écrémage	8	100
Lecture Survol	8	100
Lecture oralisée	8	100
Lecture Silencieuse	2	25

Cette recherche a révélé que l'ensemble des enseignants, soit 100%, ont fait recours aux méthodes de la lecture en écrémage, la lecture survol et la lecture oralisée. Seulement 25% des enseignants ont également mis en œuvre la lecture silencieuse durant leur cours de lecture.

Le troisième objectif de l'étude était de préciser les activités de lecture privilégiées par les enseignants du FLE au cours de leurs leçons. Le tableau suivant présente les résultats obtenus à partir des observations en classe :

Tableau 16 : Activités de lecture privilégiées par les enseignants.

INDICATEURS	Observé	
	F	%
I-Anticiper sur le texte.		
1.repérer le titre	5	62.5%
2.s'aider du paratexte (image, légende, source...)	4	50%
II- Repérer dans le texte.		
1.le type de document afin d'inférer les codes d'écriture (d'une lettre, d'un dialogue...)	1	12.5%
2.les noms propres (distinguer les personnes et les lieux).	0	0%
3.les mots transparents mais faire attention aux faux amis.	1	12.5%
4.les signes de ponctuation	0	0%
III- Travailler sur la construction du mot et de la phrase.		
1.les principaux champs lexicaux	4	50%
2.la nature du mot (pronoms, les noms propres...)	2	25%

3.la dérivation (travail sur la nominalisation)	1	12.5%
4.la syntaxe (place des adjectifs, ordre des mots)	0	0%

IV- Travailler sur l'organisation d'un texte.

1.l'entraînement sur l'inférence.	0	0%
2.les repères chronologiques	1	12.5%
3.les mots de liaison et l'organisation logique des idées	1	12.5%
4.l'organisation des paragraphes (repérer l'idée principale d'un paragraphe)	2	25%

Nous avons sélectionné le document ci-dessus suggéré par Alban (2018), qui illustre quatre phases à respecter lors de l'approche des activités de lecture, afin d'aider les élèves à développer leur compréhension écrite en toute autonomie. Grâce à cette fiche, nous avons observé que l'activité la plus abordée est le repérage du texte, avec une fréquence de 62.5% des leçons observées. Celle-ci est suivie par l'élaboration du paratexte à l'aide de l'image, soit 50% et le travail sur les principaux champs lexicaux, soit 50%. Les deux premières étapes : anticiper sur le texte et repérer dans le texte font partie des activités considérées de bas niveau. Les deux autres étapes : travailler sur la construction du mot et de la phrase et travailler sur l'organisation d'un texte font partie des activités considérées de haut niveau. Il était observé que les enseignants privilégiaient les activités de bas niveau (repérer le texte, s'aider du paratexte et le travail sur les champs lexicaux). Ceci nous montre que les activités de haut niveau qui conduisent plus à la compréhension du texte sont moins ou rarement abordé en classe.

4.2 Résultats issus de test de compréhension

Répartition des apprenants

Le tableau 17 illustre la distribution des étudiants prenant des leçons de français à travers les divers sous-comtés.

Tableau 17 : Distribution des apprenants

Sous-comté	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Ainabkoi	6	7.0	7.0
Kesses	46	53.5	60.5
Kapseret	10	11.6	72.1
Turbo	3	3.5	75.6
Soy	16	18.6	94.2
Moiben	5	5.8	100.0
Total	86	100.0	

Le nombre total d'étudiants étaient 86 et se répartit selon les sous-comtés. Kesses abrite le plus grand contingent d'apprenants qui apprennent le français, représentant ainsi plus de la moitié (53,5 %) du total des apprenants. Soy vient en deuxième position, avec 18,6% des élèves. C'est à Turbo où l'on trouve le moins d'apprenants inscrits en français, avec moins d'apprenants 3,5 % du total. La répartition montre une concentration d'étudiants en français à Kesses, alors que les autres sous-comtés ont beaucoup moins d'étudiants inscrits en français.

Écoles enseignant le français par type d'école

Le tableau 18 illustre les résultats des apprenants lors des tests en langue française dans différentes catégories d'écoles (extra-comté, sous- comté et nationales) en utilisant trois textes différents (texte 1, texte 2 et texte 3).

Tableau 18 : Écoles enseignant le français par type d'école

		Texte 1	Texte 2	Texte 3
Ecoles Extra-comtés	Moyenne	5.83	5.55	7.89
	Médiane	6.00	5.00	10.00
	Variance	9.970	11.948	22.054
	Ecart-type	3.158	3.457	4.696
	Minimum	1	0	0
	Maximum	12	14	18
Ecoles Sous-comtés	Moyenne	3.44	4.32	7.03
	Médiane	3.00	4.00	6.00
	Variance	4.921	6.771	12.272
	Ecart-type	2.218	2.602	3.503
	Minimum	0	1	2
	Maximum	8	12	16
Ecole National	Moyenne	8.00	9.60	11.00
	Médiane	9.00	12.00	11.00
	Variance	15.000	30.300	31.500
	Ecart-type	3.873	5.505	5.612
	Minimum	3	0	4
	Maximum	12	13	17

Pour les apprenants dans les écoles extra-comtés, le texte 1 a obtenu une note moyenne de 5,83, avec une médiane de 6,00 (indiquant la note moyenne, suggérant une légère distorsion vers les notes les plus basses).

L'écart-type de 3,16 reflète une dispersion modérée autour de la moyenne. Les scores varient entre 1 (minimum) et 12 (maximum). Pour le texte 2, la moyenne est de 5,55 points, soit un peu moins que pour le texte 1, et les notes s'échelonnent de 0 à 14, ce qui montre un éventail plus large. Le texte 3 a obtenu des scores plus élevés que les textes précédents. Les notes s'échelonnent de 0 à 18.

Pour les apprenants dans les écoles sous-comtés : Le texte 1 a obtenu un score moyen de 3,44, ce qui indique une performance moyenne inférieure à celle des écoles extra-comtés. Le texte 2

indique une moyenne de 4,32, ce qui montre une légère amélioration par rapport au texte 1. Le texte 3 a obtenu une moyenne de 7,03, ce qui montre une nette amélioration des performances.

Pour les apprenants de la catégorie d'école nationale, le texte 1 était le plus élevé parmi les catégories d'écoles (moyenne de 8,00 et scores variants entre 3 et 12). Le texte 2 était plus élevé que le texte 1 (moyenne : 9,60) et les notes allaient de 0 à 13. Le texte 3 a obtenu une note moyenne de 11,00, ce qui représente la meilleure performance parmi tous les textes et toutes les catégories. Les notes allaient de 4 à 17.

Dans l'ensemble, les performances par type d'école indiquent que les apprenants dans l'école nationale ont systématiquement obtenu de meilleurs résultats pour tous les textes, avec des moyennes et des médianes plus élevées, ce qui indique une meilleure compréhension ou une meilleure préparation. Les apprenants dans les écoles sous-comtés ont obtenu les résultats les plus faibles, et les apprenants dans les écoles extra-comtés se situent entre les deux.

Le texte 3 semble présenter un plus large éventail de scores et une plus grande variabilité dans tous les types d'écoles, ce qui pourrait indiquer qu'il était plus difficile ou que les réponses des élèves étaient plus diversifiées. L'école nationale affiche la plus grande variabilité, en particulier pour les textes 2 et 3, ce qui pourrait indiquer un éventail plus large de capacités des élèves ou des critères d'évaluation différents dans ces écoles.

Les écoles sous-comtés présentaient la variabilité la plus faible, indiquant des performances plus régulières, mais à un niveau inférieur. Ces données pourraient aider les éducateurs à adapter leurs stratégies d'enseignement en fonction du type d'école et de la difficulté des textes utilisés dans les évaluations.

Scores pour la langue française basés sur les écoles de garçons, les écoles de filles et les écoles mixtes

Le tableau 19 illustre les résultats des apprenants aux évaluations de français dans trois types d'écoles (écoles de filles, écoles de garçons et écoles mixtes) en utilisant trois textes différents.

Tableau 19 : Scores pour la langue française selon les écoles

		Texte 1	Texte 2	Texte 3
Ecoles des garçons	Moyenne	5.55	5.82	5.36
	Médiane	5.00	5.00	2.00
	Variance	13.473	27.164	42.055
	Ecart-type	3.671	5.212	6.485
	Minimum	1	0	0
	Maximum	12	13	17
	Gamme	11	13	17
Ecoles des filles	Moyenne	6.53	6.39	9.37
	Médiane	6.00	6.00	10.00
	Variance	9.013	10.245	15.050
	Ecart-type	3.002	3.201	3.879
	Minimum	1	1	0
	Maximum	12	14	18
	Gamme	11	13	18
Ecoles mixte	Moyenne	3.30	4.03	6.76
	Médiane	3.00	4.00	6.00
	Variance	4.826	7.305	12.245
	Ecart-type	2.197	2.703	3.499
	Minimum	0	0	2
	Maximum	8	12	16
	Gamme	8	12	14

Les apprenants des écoles des garçons ont obtenu un score moyen de 5,55 pour le texte 1 et de 5,82 pour le texte 2, ce qui montre une légère amélioration par rapport au texte 1. Le texte 3 a obtenu une note de 5,36, soit une note légèrement inférieure à celle des textes précédents.

Pour les apprenants des écoles des filles, le texte 1 a une moyenne de 6,53, ce qui indique un score moyen plus élevé que dans les écoles des garçons, et un écart-type de 3,002, ce qui montre une variabilité plus faible que dans les écoles des garçons. Le texte 2 indique une note légèrement inférieure à celle du texte 1.

Le texte 3 est significativement plus élevé que les textes précédents (Moyenne=9.37). La médiane de 10,00 est étroitement alignée sur la moyenne, ce qui suggère une performance constante. Pour les écoles mixtes, le texte 1 indique le score moyen le plus bas parmi les types d'école (scores moyens de 3,3) et une médiane de 3,00, étroitement alignée sur la moyenne. Le texte 2 a une moyenne de 4,03, ce qui montre une légère amélioration par rapport au texte 1. Les notes allaient de 0 à 12. Le score du texte 3 était significativement plus élevé que celui des textes précédents.

En ce qui concerne les performances globales, les apprenants des écoles des filles ont généralement obtenu de meilleurs résultats que ceux des écoles de garçons et des écoles mixtes dans tous les textes, en particulier dans le texte 3, où leur moyenne et leur médiane étaient significativement plus élevées. Les apprenants de l'école des garçons ont montré des performances modérées avec une variabilité relativement plus élevée, en particulier dans le texte 3.

Les apprenants des écoles mixtes ont obtenu les résultats les plus faibles dans l'ensemble, avec la plus faible variabilité dans le texte 1. Le texte 3 semble avoir eu la plus grande variabilité dans tous les types d'écoles, les apprenants des écoles de filles ayant obtenu des résultats nettement meilleurs. Le texte 1 présente la plus faible variabilité, en particulier dans les écoles mixtes, ce qui suggère qu'il s'agit peut-être du texte le plus facile ou dont les réponses sont les plus cohérentes.

Les scores des écoles des filles sont plus étroitement regroupés, en particulier pour le texte 1, ce qui indique des performances plus régulières. Les apprenants de l'école de garçons et des écoles

mixtes présentent une plus grande variabilité, les écoles de garçons enregistrant une baisse significative du score médian pour le texte 3. Cette analyse pourrait éclairer les stratégies d'enseignement, en particulier la nécessité d'adopter des approches différentes en fonction du type d'école et des défis spécifiques posés par les différents textes des évaluations.

Analyse de corrélation

Le tableau 20 présente les coefficients de corrélation de Pearson entre les scores des étudiants dans trois textes différents d'une évaluation de langue française.

Tableau 20 : Analyse de la corrélation de Pearson

		Texte 1	Texte 2	Texte 3
Texte 1	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatéral)			
	N	86		
Texte 2	Corrélation de Pearson	.649**	1	
	Sig. (bilatéral)	.000		
	N	86	86	
Texte 3	Corrélation de Pearson	.481**	.628**	1
	Sig. (bilatéral)	.000	.000	
	N	86	86	86

** . La corrélation est significative au niveau de 0,01 (bilatéral).

Il existe une corrélation significativement positive de 0,649 entre le texte 1 et le texte 2. Cela indique qu'il y a une corrélation positive significative entre les scores du texte 1 et ceux du texte 2. Ceci suggère que les élèves ayant réalisé de bonnes performances au texte 1 ont également montré une tendance à obtenir de bons résultats au texte 2. La corrélation est significative d'un point de vue statistique au seuil de 0,01. La corrélation entre le texte 1 et le texte 3 est de 0,481. On observe une corrélation positive modérée entre les résultats du texte 1 et ceux du texte 3. Cela indique que même si une certaine corrélation existe entre les performances sur ces deux textes,

elle n'est pas aussi prononcée qu'entre le texte 1 et le texte 2. La corrélation est significative d'un point de vue statistique au seuil de 0,01.

Le coefficient de corrélation entre le texte 2 et le texte 3 s'élevait à 0,628. On constate une corrélation positive marquée entre les résultats obtenus sur le texte 2 et le texte 3. Cela suggère que les apprenants qui ont bien réussi au texte 2 ont aussi généralement bien performé au texte 3. Les relations entre les textes indiquent que le rendement des apprenants sur un texte est associé à leur rendement sur les autres, même si l'intensité de ce lien fluctue.

La corrélation la plus forte est celle entre le texte 1 et le texte 2 (0,649), ce qui indique que ces deux textes pourraient évaluer des compétences ou des niveaux de difficulté similaires.

La corrélation entre le texte 1 et le texte 3 est la plus faible (0,481), ce qui peut suggérer que le texte 3 évalue des compétences quelque peu différentes ou qu'il y a une plus grande variabilité dans la performance des élèves sur ce texte.

Les corrélations significatives impliquent qu'il y a une cohérence dans la performance des élèves entre les différents textes, mais les forces variables suggèrent que chaque texte a également des éléments uniques qui contribuent aux différences de scores.

Analyse de variation (ANOVA) de la performance des notes selon le type d'école

Le tableau 21 ANOVA (analyse de la variance) présente l'analyse des différences de performance des élèves sur trois textes dans différents types d'écoles : extra-comtés, sous-comtés et nationale.

Tableau 21 : Analyse de la variation (ANOVA) des performances en termes de scores selon le type d'école

ANOVA		Somme des carrés	Df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Texte 1	Entre les groupes	159.968	2	79.984	9.748	.000
	Au sein des groupes	681.021	83	8.205		
	Total	840.988	85			
Texte 2	Entre les groupes	127.881	2	63.941	5.935	.004
	Au sein des groupes	894.258	83	10.774		
	Total	1022.140	85			
Texte 3	Entre les groupes	71.410	2	35.705	1.918	.153
	Au sein des groupes	1545.439	83	18.620		
	Total	1616.849	85			

L'indication (0,000) révèle que les disparités de résultats entre les différents types d'écoles sont significatives sur le plan statistique au seuil de 0,01. Cela indique que le type d'école a un impact notable sur les résultats des étudiants dans le premier texte tout comme dans le second. Le texte 3 n'a pas de signification.

Cela indique que des éléments liés au type d'école (comme les moyens disponibles, la qualité pédagogique ou les compétences des élèves) ont un impact notable sur la performance dans le texte 1. Par ailleurs, on constate une disparité notable en termes de performance entre les différents types d'écoles, même si cet effet est moins prononcé qu'au texte 1.

Le type d'école continue de jouer un rôle crucial dans le rendement des étudiants au texte 2. Les disparités de performance entre les différents types d'écoles ne sont pas statistiquement pertinentes

pour le texte 3. Cela indique que les facteurs liés au type d'école n'influencent peut-être pas les performances dans le texte 3 autant que dans les autres textes, ou que d'autres facteurs non liés au type d'école sont plus influents pour ce texte.

Les enseignants ou les éducateurs et les décideurs politiques pourraient se concentrer sur les facteurs qui conduisent à des différences de performance significatives dans les textes 1 et 2 en fonction du type d'école, tels que les différences de programme ou les méthodes d'enseignement. L'absence de différences significatives dans le texte 3 suggère qu'il est nécessaire d'explorer ce qui différencie ce texte des autres en termes de contenu, de difficulté ou de compétences évaluées.

Analyse de la variation (ANOVA) de la performance en termes de scores selon la catégorie d'écoles (écoles de garçons, écoles de filles et écoles mixtes)

Le tableau 22 ANOVA ci-dessous fournit une analyse de la variance des performances des élèves dans trois catégories d'écoles : Écoles de garçons, Écoles de filles et Écoles mixtes, sur trois textes différents.

Tableau 22 : Analyse de la variation (ANOVA) de la performance des notes dans les différentes catégories d'écoles

			ANOVA				
			Somme des carrés	Df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Texte 1	Entre	des	199.058	2	99.529	12.869	.000
	Au sein	des	641.931	83	7.734		
	Total		840.988	85			
Texte 2	Entre	des	108.451	2	54.226	4.926	.010
	Au sein	des	913.688	83	11.008		
	Total		1022.140	85			
Texte 3	Entre	des	198.650	2	99.325	5.813	.004
	Au sein	des	1418.198	83	17.087		
	Total		1616.849	85			

Un p-value (Sig.) de 0,00 signale que les écarts de scores entre les différentes catégories d'écoles sont statistiquement significatifs à un seuil d'erreur de 0,01. Cela indique que la catégorie d'école a une influence notable sur les résultats des apprenants dans le texte 1.

L'appartenance à une catégorie d'école influence aussi de manière importante les résultats des élèves dans le texte 2, même si l'impact est moins marqué que dans le texte 1. Cela indique aussi que la catégorie d'école a un impact notable sur les résultats des apprenants dans le passage 3.

Cela indique que la catégorie d'école (pour garçons, pour filles ou mixte) a un impact notable sur la performance des apprenants dans le texte 1. Par ailleurs, pour le texte 2, on observe un écart significatif de performance selon les catégories d'écoles, bien que l'impact soit moins notable que

pour le texte 1. La catégorie d'école continue de jouer un rôle crucial dans les résultats des apprenants au texte 2.

Les différences de performance entre les catégories d'écoles sont statistiquement significatives. Cela suggère que la catégorie d'école continue d'influencer les performances dans le texte 3, bien qu'avec un effet modéré par rapport au texte 1.

Les différences significatives entre les trois textes suggèrent que la catégorie d'école est un facteur important dans la performance des apprenants lors des évaluations de langue française. Les écoles de garçons, de filles et les écoles mixtes ont probablement des méthodes d'enseignement, des ressources ou des dynamiques d'élèves différentes qui contribuent à ces différences de performance.

CHAPITRE 5 : SYNTHÈSE, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

5.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous proposons une synthèse, une conclusion et des recommandations relatives à l'étude.

5.2 Synthèse

Cette étude s'est intéressée aux stratégies d'enseignement et approche de la lecture des textes en français aux écoles secondaires du comté de Uasin Gishu. Pour atteindre nos objectifs, l'étude a cherché à répondre aux questions suivantes :

- 1) Quelle est l'approche didactique adoptée par les enseignants du FLE au cours de leurs leçons de lecture ?
- 2) Quelles sont les stratégies de lecture utilisées par les enseignants ?
- 3) Lesquelles sont les activités de lecture privilégiées par ceux/celles-ci au cours de leurs leçons ?
- 4) Quelles sont les compétences dont font montre les apprenants du FLE en lecture ?

Cette étude avait pour objectifs les suivants :

- 1) Décrire l'approche didactique adoptée par les enseignants du FLE au cours de leurs leçons de lecture ;
- 2) Dépister les stratégies de lecture adoptées par les enseignants ;
- 3) Préciser les activités de lecture privilégiées par ceux/celles-ci au cours de leurs leçons ;
- 4) Déterminer les compétences que montrent les apprenants du FLE en lecture.

L'étude est basée sur la théorie des schémas de Rumelhart (1980). C'est une théorie sur la façon dont la connaissance est représentée et sur la façon dont cette représentation facilite l'utilisation

de la connaissance de manière particulière. D'après la théorie des schémas, toutes les connaissances sont regroupées en unités. L'activation du schéma, peut affecter considérablement la compréhension, les inférences, l'allocation de l'attention et la mémoire de ce qui est lu. Selon la théorie des schémas, un texte ne fournit aux lecteurs que des indications sur la façon dont ils doivent récupérer ou construire un sens à partir de leurs propres connaissances précédemment acquises. Les connaissances précédemment acquises sont appelées connaissances de base du lecteur et ses structures sont appelées schémas. Sur la base de cette théorie, la compréhension d'un texte est un processus interactif entre les connaissances de base du lecteur et le texte. Une compréhension efficace nécessite alors la capacité de relier les matériaux textuels à ses propres connaissances.

Cette étude s'est concentrée sur les activités de lecture et leur enseignement à l'école secondaire publique kenyane au comté de Uasin Gishu. Suite à l'élaboration du test de compréhension, un pré-test a été nécessaire. Ce dernier nous a conduit à reformuler certaines questions et à éliminer certains textes qui n'étaient pas en lien avec notre recherche. La recherche a été réalisée auprès des professeurs de FLE et leurs étudiants en 4^{ème} année du secondaire. Nous avons assisté à leur cours de compréhension écrite et un examen de compréhension a été donné aux étudiants.

Nous avons opté pour une observation non-participante lors des cours de FLE en utilisant une grille d'observation et nous avons également procédé à l'enregistrement de ces leçons. La convention de transcription suggérée par Gardin (1988) a été employée pour la transcription des enregistrements. Nous avons rectifié le test de compréhension en utilisant une grille d'évaluation.

Les données de cette dernière ont été présentées à travers des tableaux de fréquence et des pourcentages afin d'en faciliter l'interprétation. Les résultats suivants ont été consignés :

5.2.1 Les approches didactiques adoptées au cours de leçon de lecture

Le premier objectif de cette étude était de décrire les approches didactiques adoptées au cours de leçons de lecture. Suite aux observations en classe, nous avons constaté que 7 enseignants sur 8 adoptaient l'approche traditionnelle dans leurs cours de lecture. Ces enseignants recouraient à la traduction en anglais ou au swahili des consignes, des mots et des phrases dans le texte étudié en classe. Ils faisaient des va-et-vient entre l'anglais et la langue cible pendant des explications importantes du texte. Il n'y a qu'un seul professeur qui a utilisé l'approche globale dans l'enseignement de sa leçon de lecture.

5.2.2 Stratégies adoptées au cours de leçon de lecture

Le deuxième objectif de l'étude était en rapport avec les stratégies adoptées au cours de leçon de lecture. Les observations en classe de lecture nous ont permis d'observer que tous les enseignants utilisaient les stratégies de la lecture écrémage, la lecture survol et la lecture oralisée. Il n'y a que 2 enseignants qui utilisaient aussi la lecture silencieuse pendant leur leçon de lecture.

5.2.3 Les activités de lectures privilégiées au cours de leçons de lecture

Notre troisième objectif était de préciser les activités de lectures privilégiées au cours de leçons de lecture. L'observation des leçons nous a montré que l'activité la plus fréquemment privilégiée est celle du repère du texte. Pendant cette activité, les enseignants expliquaient brièvement des informations autour du titre du texte étudié s'aidant d'image présente dans le manuel des apprenants. À la deuxième place était l'identification des idées principales au fur et à mesure le déroulement de la lecture du texte. Cette deuxième était marquée par l'alternance de code pendant des explications importantes du texte utilisant l'anglais et le kiswahili.

Nous avons également remarqué que la plupart des professeurs se chargeaient quasiment de tout dans cette tâche d'identification de l'idée principale. C'est-à-dire, ils faisaient la traduction, ils identifiaient le vocabulaire et l'expliquaient aussi qu'ils donnaient les réponses aux questions de compréhension qu'ils posaient. L'apprentissage était centré sur le professeur et les apprenants ne faisaient pas d'effort pour s'engager. Ces activités de lectures privilégiées font partie des activités de bas niveau qui ne facilitent pas beaucoup l'apprenant pour travailler sur sa compréhension en autonomie.

5.2.4 Compétences des apprenants en compréhension écrite

Le quatrième objectif de cette étude était d'évaluer la compétence des apprenants en compréhension écrite. Il s'agissait d'évaluer la compétence générale de lecture à travers un test qui avait 3 textes portant des thèmes différents : le premier texte portait sur un thème auquel l'apprenant a vécu dans sa vie au Kenya (élection) ; le deuxième texte portait sur un thème présent dans le continent d'Afrique (la vie avec une marâtre ou une belle-mère) ; et le troisième texte portait sur un thème connu mondialement (la pollution). Cette étude a pris en considération une grille de correction qui a permis de relever que la compétence générale de compréhension n'était pas maîtrisée par les apprenants évalués. On a remarqué des différences notables entre les garçons et les filles, ainsi qu'entre les différents types d'écoles.

5.3 Conclusion de l'étude

Nous retenons, suite aux résultats de l'étude présente, les constats suivants :

- i. Les enseignant(e)s du FLE dirigent les apprenants à repérer le titre du texte avant la lecture et le champ lexical autour de titre ;

- ii. La majorité d'enseignants guident des apprenants à identifier les idées principales au fur et à mesure de la lecture du texte ;
- iii. Les enseignants ne guident pas les apprenants à rechercher des indices importants en vue d'une inférence pour faciliter la compréhension ;
- iv. Les enseignants n'invitent pas leurs apprenants à formuler une appréciation du texte en donnant leur avis, notamment sur son intérêt et son actualité ;
- v. Il n'y a pas de comparaison d'hypothèses de départ avec ce qui a été lu pour les confirmer ou les infirmer dans des leçons de lecture ;
- vi. La majorité d'enseignants ne corrigent pas des exercices écrits sur le texte en classe pour vérifier le niveau de compréhension ;
- vii. Les activités de bas niveau sont privilégiées par les enseignants.
- viii. Les paroles des apprenants se limitent plutôt à un seul mot, sauf dans des moments de lecture à haute voix ;
- ix. Les enseignants font recours aux autres langues parlées par leurs apprenants (anglais et kiswahili) pour faire des explications importantes, ce qui ne facilite pas l'apprentissage de la langue française ;

5.4 Suggestions et recommandations

De ce qui précède, cette étude aboutit aux recommandations ci-après :

1. Il est important que les enseignants du FLE adoptent une approche centrée sur les apprenants en abordant plus d'activités qui les font agir, comme donner leurs avis, faire des simulations ;

2. Les enseignants du FLE devraient se conformer à l'approche proposée par les spécialistes en didactique du FLE pour enseigner la compréhension écrite, l'approche globale des textes ;
3. Il est indispensable que les professeurs s'habituent à la communication en langue française en classe pour encourager leurs apprenants à communiquer aussi dans cette langue cible ;
4. Le Ministère de l'Éducation pourrait périodiquement mettre en place des stages de formation continue pour les professeurs de FLE, leur permettant ainsi de se familiariser avec les approches préconisées pour l'enseignement de la compréhension écrite.

5.5 Perspective pour les études ultérieures

Cette étude ne peut prétendre avoir couvert tous les éléments liés aux méthodes d'enseignement et à la pédagogie de la compréhension écrite dans les classes de FLE. Il pourrait y avoir d'autres études à l'avenir dans le même champ de recherche. Il s'agit de (d') :

1. Une recherche sur le niveau de difficulté des textes proposés dans les manuels scolaires kenyan ;
2. Une étude sur les stratégies de lecture que les apprenants du FLE utilisent pour comprendre les textes ;
3. Une recherche sur les représentations des enseignants du FLE de la compréhension écrite ;
4. Une étude sur la lecture des textes au niveau national ;
5. Une étude sur la lecture des textes au niveau universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- Acuña, T. (2000). Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (13), 41-66.
- Adam, J. M. (2016). Pratiques, la linguistique textuelle et l'analyse de discours, dans le contexte des années 70. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (169-170).
- Adjadji, L. (1977). Du Saussois Pierre, "adapter l'école a l'enfant". Nathan.
- Afkhami, N., & Shokri, Z. (2020). : La lecture des textes littéraires en classe du FLE selon la méthodologie interactive
- Alban, C. (2018). Quelques pistes pour entraîner les élèves à la compréhension de l'écrit. <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/>
- Altet, M. (2013). Chapitre 2. Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In *Former des enseignants réflexifs* (pp. 39-60). De Boeck Supérieur.
- Anderson, R. (1994). Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, And Memory. in Ruddell (ed) *Applied Linguistics*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Angers, M., (1997). *Initiation Pratique à la Méthodologie des Sciences Humaines*. CASBAH. Alger
- Armstrong, S. L., & Newman, M. (2011). Teaching textual conversations: Intertextuality in the college reading classroom. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 6-21.

- ATIENO, C. W. (2015). *Assessment of reading skills development in public secondary schools in Emuhaya district, Kenya* (Doctoral dissertation, Maseno university).
- Bachir, B. (2003). La compréhension de texte obstacles et pédagogie possible. *Revue Des Sciences Humaines Et Sociales. Université De Biskra*, (4).
- Boubir, N. (2010). *Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez des étudiants algériens*. Synergie Algérie.
- Carrell, P. L. (1988). Interactive text processing: Implications for ESL/second language reading classrooms. *Interactive approaches to second language reading*.
- Cherif, H., (2017). *Le développement de la compétence de lecture en FLE : Cas des élèves de 5eme année primaire*. Ecole primaire d'Ain Naga, Djelfa. Université ZIANE AHOUR-DJELFA.
- Chevalier, J., et al. (1978). *Sciences Administratives*. L.G.D.J, Paris
- Cicurel, F. (1991). Compréhension des textes : Une démarche interactive (Text Comprehension: An Interactive Approach). *Français dans le Monde*, 243, 40-46.
- Cordier, F. (1991). La Compréhension en lecture.
- Cornaire, C. (1999). La point sur la lecture.
- Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 32(1), 63-92.
- Crépin et al. (1988). *Français, Méthodes et Techniques*. Paris : Nathan Technique.

- Cucaila, M. (2018). Stratégies de lecture en classe de FLE <https://edict.ro/strategies-de-lecture-en-classe-de-fle/>
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.
- Daveau, S. (1969). Géographie du Kenya. In *Annales de géographie* (Vol. 78, No. 426, pp. 247-248). Société de géographie.
- De Grève, M. (1979). Dictionnaire de didactique des langues : Galisson, Robert and Daniel Coste, Paris, Hachette, 1976; in-8° obl., 612p.
- Dubois, J., Mitterand, H., Dautat, A. (1995). Larousse. *Dictionnaire étymologique et historique du français*.
- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. *L'acquisition du langage*, 2, 183-213.
- Fayol, M., & Monteil, J. M. (1994). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 106(1), 91-110.
- Forest, E., & Amade-Escot, C. (2019). Comparer les manières d'enseigner les activités de fitness dans une perspective « d'inclusion »: études de cas en lycée professionnel en France et en Suède. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (44).
- Gardin, B., (1988) *Le dire difficile et le devoir dire*. In *DRLAV*, no. 39, ' L'usage des mots'.
- George, T. (2022). Mixed Methods Research| Definition, Guide & Examples. *Mixed Methods Research| Definition, Guide and Examples (scribbr. com)*.

Gharebeigi, L., Gashmardi, M. R., Shairi, H. R. (2021). *Stratégie didactique en production écrite et le fonctionnement de la mémoire de travail chez les adultes. Recherches en langue et littérature françaises.*

Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture.* 3^{ème} Edition. Deboeck. Paris.

Giasson-Lachance, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique.* G. Morin.

Greenwood, C. R. (1991). Class-wide peer tutoring: Longitudinal effects on the reading, language, and mathematics achievement of at-risk students. *Reading, Writing, and Learning Disabilities, 7(2), 105-123.*

Grothendieck, A. (1958). Géométrie formelle et géométrie algébrique. *Séminaire Bourbaki, 5 (11).*

Guimfac, M. (2007). *L'enseignement/apprentissage de la lecture au collège dans le contexte congolais.* Thèse de doctorat, Brazzaville, UNESCO, Université Marien Ngouabi.

Günday, R. (2010). Démarche de lecture en classe de français langue étrangère. *Synergies Turquie, (3)*

Hermosa, N. N. (2006). *The psychology of reading.* Philippines: UP Open University and Nemah N. Hermosa.

<https://passetemps.com/blogue/quest-ce-que-lire-au-juste-n3861>

<https://www.kcseonline.co.ke/french-501-kcse-2018/2019-knec-report.pdf>.

<https://www.uasingishu.go.ke>

Jouliia, D. (2006). La lecture en langue étrangère : approche cognitive et logiciels hypermédias. *Lenguaje, 34, 159-184.*

- Kadari, M. (2016), « *Les difficultés de la lecture chez les apprenants de la 5^{ème} année de primaire.* » Université Ibn Khaldoun-Tiaret.
- Karanja, W. A. N. J. I. K. U. (2015). *Effects of reading difficulties on academic performance among form three students in public secondary schools, Kiambu County, Kenya. Unpublished MED thesis, Kenyatta University*
- Kenya National Examination Council, (2018), Kenya Certificate of Secondary Examination report. Nairobi.
- Kenya National Examination Council, (2020), Kenya Certificate of Secondary Examination report. Nairobi.
- Kenya National Examination Council, (2023), Kenya Certificate of Secondary Examination report. Nairobi.
- Kelatma, N. (2015). *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE Cas des apprenants de la 2^{ème} année secondaire, lycée Choukri Mohamed-Tolga* (Doctoral dissertation, Université Mohamed Khider-Biskra).
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques.* New Age International.
- Kulo, S. A., Indembukhani, K., & Onchera, P. O. (2014). Influence of background knowledge on reading comprehension ability in Kenyan secondary schools. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(5), 592-599.
- Labasse, B. (2016). Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (171-172).
- Lévi-Strauss, cite par Dotterens. R « *Eduque et instruire* », Edition Nathan/UNESCO, Paris, 1972

Lévi-Strauss, C., & Eribon, D. (2009). *De près et de loin*. Odile Jacob.

Lièvre, P., (2006). *Manuel d'initiation à la recherche en travail social : construire un mémoire professionnel*. Editions ENSP, France.

Marchand, P. Fortin, Marie-Fabienne, avec la coll. de José Côté et Françoise Filion (2007).
Fondements et étapes du processus de recherche. Montréal, Chenelière éducation, 485
p. *Documentation et bibliothèques*, 53(1), 53-54.

Mas, S., Larivière, V., Dufour, C., & Savard, R. (2012). Cinquante ans de recherche à l'EBSI :
portrait scientométrique de la dynamique de recherche au sein du corps professoral.
Documentation et bibliothèques, 58(4), 164-175.

Médard, C. (1999). *Territoires de l'ethnicité : encadrement, revendications et conflits territoriaux
au Kenya* (Doctoral dissertation, UNIVERSITE DE PARIS I).

Mediawiki (2010). Schema Theory Retrouvé le Mars 9, 2025 de [http://etec.cltt.ubc.ca/510wiki/
schema_theory](http://etec.cltt.ubc.ca/510wiki/schema_theory).

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en français langue étrangère*.
CLE international. Paris.

Morais J. (1994). *L'art de lire*, Odile Jacob, Paris

Muchielli, R. (1986). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris.ERSF.

Mugenda O.M & Mugenda A.G (2003) *Research Methods, quantitative and qualitative
approaches*. ACT, Nairobi.

- N'DA, P. (2015). Recherche et Méthodologie en Sciences Sociales et Humaines: Réussir sa Thèse, son Mémoire de Master ou Professionnel, et son Projet. Paris. L'Harmattan.
- O'Malley, J.M. & A.U. Chamot. (1990). Learning strategies in Second Language Acquisition. Cambridge : Cambridge University Press.
- OCDÉ (2001). *Connaissance, et compétence : des atouts pour la vie*. Paris : OCDÉ
- Odiala V. A, Auma R., Kazadi I. M (2020). *Analyse de compétences des apprenants du FLE à travers les textes injonctifs*. Jeltal. ISSN : 2707-756X
<https://al-kindipublisher.com/index.php/jeltal/article/view/677/610>
- OOKO, Dorothy. 2006. Gérer le français dans le contexte de modernité, diversité et solidarité : le cas du Kenya, dans *Research on French Teaching in Eastern Africa : Opportunities and Challenges*. *USIU publication*, 44–46.
- Paterno, M. E., & Hermosa, N. (2006). *Our world of reading: Dream chasers*.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langues*. Hachette Livre Paris.
- Piper, B. et Zuilkowski, S. (2015), « *Assessing reading fluency in Kenya: Oral or Silent assessment?* » (www.springerlink.com)
- Quivy, R. et Van Copenhoudt (1995) : *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod. Paris
- Robert, J.P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactiques du FLE*. Nouvelle Édition revue et augmentée. Ophrys. Paris.
- Rumelhart, D. E. (1980). On evaluating story grammars.

- Rumelhart, D. E. (2017). Schemata: The building blocks of cognition. In *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Routledge.
- Rwigamba, B. (2005). *Initiation à la recherche scientifique*, Edition Dunod. Paris
- Schiffler, L. (1991). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Crédit. Hatier/Didier. Paris.
- Shokri, Z., & Afkhami Nia, M. (2020). La lecture des textes littéraires en classe du FLE selon la méthodologie interactive. *Revue des Études de la Langue Française*, 12(1), 81-96.
- Shuttleworth, M. (2008). Definition of research. *Experiment Resources*.
- Soussi, A., & Nidegger, C. (2002). Les compétences en compréhension de l'écrit des élèves romands de 9e année. *La Lettre de l'AIRDF*, 30(1), 23-27.
- Tangliante, C. (2006). *La classe de langue*. Nouvelle Edition. CLE International. Paris.
- Tracy, D., & Morrow, L. M. (2006). Lenses on reading.
- Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français. Pratique Pédagogique*. Hachette. Paris.
- Vouillon, J. (2009). *Le transfert de compétences dans le cadre de l'appropriation d'un dispositif de formation en didactique du français langue étrangère au Kenya* (Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III).
- Widdowson, H.G (1978). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Crédit. Hatier/Didier. Paris.
- Widmayer, S. A. (2011). Schema Theory: An Introduction. retrouvé le 10/3/25 de <http://metablog.bornotothink.com/wp-content/uploads/2011/07/1932-Bartlett-Schema>

- Wilkinson, I. A., & Son, E. H. (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In *Handbook of reading research, volume IV* (pp. 359-387). Routledge.
- Zhang, X. (2020). *Image et enseignement des stratégies de la compréhension écrite en cours de FLE: cas des apprenants chinois adultes, association ALAFA* (Doctoral dissertation, Université de Lorraine).
- ZINEB, B. (2024). Pratiques d'évaluation de la compréhension de l'écrit en FLE cas des élèves de 4-ème année primaire..
- Zitouni, M. (2016), « *L'Enseignement de la lecture. Dans le contexte Algérien, cas des apprenants de la 3^{ème} année secondaire.* » Université Abdelhamid Ibn Mostaganem.

ANNEXES
ANNEXE 1 : LETTRE DESTINÉE AUX SUJETS D'ENQUÊTES

Cher/Chère répondant (e),

Je m'appelle Frankline ONDARI. Je poursuis mes études de Mastère en français à l'Université de Science et Technologie Masinde Muliro.

Je réalise une recherche sur les approches d'enseignement, les stratégies et les compétences de lecture des apprenants en FLE dans le comté de Uasin Gishu. Je vous prie de bien vouloir contribuer en nous fournissant des informations qui seront d'une grande utilité pour atteindre les buts de notre recherche.

Nous vous assurons que les renseignements que vous indiquez dans ce test resteront strictement confidentiels. Toutes les données que vous transmettez contribueront à la promotion de l'enseignement du français au Kenya. Merci de bien vouloir donner des réponses honnêtes.

Nous vous sommes reconnaissants d'avoir consacré du temps pour passer le test.

ONDARI Frankline.

**ANNEXE 2 : GRILLE D'OBSERVATION DES LEÇONS DE COMPRÉHENSION
ECRITE**

Ecole : Classe : Sexe : Date :
Heure :

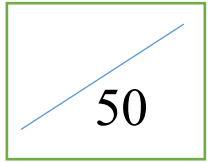
INDICATEURS		
APPROCHE ET SES MANIFESTATIONS	OUI	NON
1. L'enseignant dirige les apprenants à repérer le titre du texte avant la lecture et le champ lexical autour du titre.		
2. L'enseignant effectue une lecture expressive modèle pour les apprenants		
3. L'enseignant guide les apprenants à identifier des idées principales cours de la lecture du texte.		
4. L'enseignant conduit les apprenants à visualiser et créer des images mentales en fonction des situations évoquées par le texte.		
5. L'enseignant mène les apprenants à rechercher des indices (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?) en vue d'une inférence.		
6. Les apprenants effectuent la lecture à haute voix		
7. L'enseignant invite les apprenants à formuler une appréciation du texte notamment sur son intérêt et son actualité.		
8. L'enseignant corrige des exercices écrits sur les textes en classe.		
9. L'enseignant exige aux apprenants de réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension du texte lu.		
STRATÉGIES DE LECTURE		
INDICATEURS	OUI	NON

Lecture écrémage		
Lecture Survol		
Lecture oralisée		
Lecture Silencieuse		

ANNEXE 3 : TEST DE COMPRÉHENSION

Comté : L'école :

Classe : Age : Sexe :



Compréhension écrite. (45 Minutes)

Lisez silencieusement les trois passages ci-après et répondez aux questions qui en découlent

TEXTE 1

- Tu as 18 ans maintenant, Akinyi, donc tu pourras voter aux prochaines élections.
- Moi ? Voter ? Jamais ! Je ne crois pas à cette histoire de la démocratie. Il y a toujours beaucoup de manipulations !
- Mais toi, Akinyi, tu as la tête d'un révolutionnaire. Un jour, tu vas te trouver en prison.
- Heureusement pour nous, on n'est pas obligé(e) de voter. Certains de ces soi-disant états du monde libre obligent leurs citoyens de voter. C'est contradictoire ! Quand tu auras toi-même 18 ans, je t'expliquerai mieux pourquoi je ne vote pas.

a) Quel est, selon ce passage, l'âge de la majorité ? **(3 Point)**

.....
.....

b) Qui est moins âgé(e), Akinyi ou la personne qui lui parle ? **(3 Point)**

.....
.....

c) Selon ce dialogue, donnez une raison pour ne pas voter. **(3 Point)**

.....
.....

d) Pour quelle raison est-ce qu'on pourrait être emprisonné ? **(3 Point)**

.....
.....

e) Trouvez dans ce texte, le synonyme du mot **(4 Point)**

- i. pays
- ii. forcé

TEXTE 2

Il était une fois une jeune fille avait perdu sa mère. Elle l’avait perdue, le jour même où elle venait au monde. Depuis une semaine, l’accouchement durait. Plusieurs matrones avaient accouru. L’accouchement durait. Le premier cri de la fille a coïncidé avec le dernier soupir de la mère.

Le mari, à sa femme, a fait des funérailles grandioses. Puis, le temps a passé et l’homme s’est remarié. Dès ce jour, a commencé le calvaire de la petite Aïwa. Elle a subi toute sorte de privations, affronts et de travail pénible ! Malgré tout ça, elle souriait tout le temps. Et son sourire irritait la marâtre. Elle était belle, la petite Aïwa, plus belle que toutes les jeunes filles du village. Et cela encore irritait la marâtre qui enviait cette beauté resplendissante, captivante.

Aïwa était battue par la marâtre à cause de sa bonne humeur, à cause de sa gentillesse. Elle était battue parce que courageuse, elle était la première à se lever, la dernière à se coucher. Elle se levait avant les coqs, et se couchait lorsque les chiens eux-mêmes s’étaient endormis...

Le pagne noir-contes africaines de Bernard Dadié

- a) Identifiez du texte 4 caractéristiques de la petite Aïwa. **(4 Points)**

.....

.....

.....

.....

- b) Trouvez des expressions du texte qui signifient : **(4 Points)**

- i. elle est née
- ii. elle est morte

- c) Le nom « accouchement » est dérivé de quel verbe ? **(2 Point)**

.....

- d) La marâtre aimait beaucoup la petite Aïwa : **(4 Points)**

Vrai

Faux

Justifiez-vous

.....

.....

.....

.....

TEXTE 3

Avec la pollution croissante dans notre quotidien, le monde se mobilise pour la planète. Effectivement, la pollution engendre de nombreux effets : contamination des sols et de l'eau par des substances toxiques, troubles de santé, désastres naturels...

En France, des groupes militent également pour la préservation de la nature. La première « maison du zéro déchet » a vu le jour à Paris en 2017. Cet endroit propose des articles réutilisables tels que des bouteilles en verre pour substituer les bouteilles plastiques courantes. Il est également prévu des ateliers d'information sur le recyclage et la consommation écologique. À long terme, le but de la « maison » est d'inciter les individus à porter plus d'attention à leurs déchets : essayer de **les** réduire, de **les** trier ...et pourquoi pas essayer de les éviter en achetant des produits avec moins d'emballage ! Agir pour la protection de l'environnement, c'est facile ! Tout le monde peut **le** faire !

Effectivement, des pratiques simples peuvent déjà engendrer des effets bénéfiques pour la planète. Par exemple, un nombre croissant de conducteurs choisissent le covoiturage, c'est-à-dire qu'ils partagent leur véhicule avec une autre personne. De cette manière, ils réalisent également des économies !

En somme, de nombreuses actions simples peuvent contribuer à la lutte contre la pollution chez nous, comme : éteindre les lumières en sortant d'une pièce, privilégier l'eau du robinet à celle en bouteille, trier nos déchets... Il ne reste plus qu'à s'en souvenir !

a) De quoi parle le texte ? **(3 Point)**

.....
.....

b) Que fait la « maison du zéro déchet ? » **(3 Point)**

.....
.....
.....

c) Que suggère le texte pour la protection de l'environnement ? Mentionnez au moins quatre actions. **(4 Points)**

.....
.....
.....
.....

d) À quoi correspondent les mots en gras dans ces phrases (consultez le texte): **(3 Point)**

- i. On **y** propose également des ateliers.....
- ii. Essayer de **les** réduire, de **les** trier.....

iii. Tout le monde peut **le** faire !.....

e) À qui s'adresse ce document ? **(3 Point)**

.....

f) Les conséquences de la pollution ne sont pas beaucoup : **(4 Point)**

Vrai

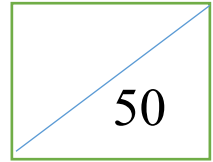
Faux

Justifiez

.....
.....
.....
.....

MERCI !

ANNEXE 4 : GRILLE DE CORRECTION



Compréhension écrite. (45 Minutes)

Lisez silencieusement les trois passages ci-après et répondez aux questions qui en découlent

TEXTE 1

- Tu as 18 ans maintenant, Akinyi, donc tu pourras voter aux prochaines élections.
- Moi ? Voter ? Jamais ! Je ne crois pas à cette histoire de la démocratie. Il y a toujours beaucoup de manipulations !
- Mais toi, Akinyi, tu as la tête d'un révolutionnaire. Un jour, tu vas te trouver en prison.
- Heureusement pour nous, on n'est pas obligé(e) de voter. Certains de ces soi-disant états du monde libre obligent leurs citoyens de voter. C'est contradictoire ! Quand tu auras toi-même 18 ans, je t'expliquerai mieux pourquoi je ne vote pas.

a) Quel est, selon ce passage, l'âge de la majorité ? **(3 Point)**

L'âge (1) de majorité (1) c'est 18 ans (1).

b) Qui est moins âgé(e), Akinyi ou la personne qui lui parle ? **(3 Point)**

La personne (1) qui lui parle (1) est moins âgée (1).

c) Selon ce dialogue, donnez une raison pour ne pas voter. **(3 Point)**

Il y a (1) toujours (1) beaucoup de manipulations (1)

d) Pour quelle raison est-ce qu'on pourrait être emprisonné ? **(3 Point)**

Avoir (1) la tête (1) d'un révolutionnaire (1)

e) Trouvez dans ce texte, le synonyme du mot **(4 Point)**

iii. pays **états (2)**

iv. forcé **obligé (2)**

TEXTE 2

Il était une fois une jeune fille avait perdu sa mère. Elle l'avait perdue, le jour même où elle venait au monde. Depuis une semaine, l'accouchement durait. Plusieurs matrones avaient accouru. L'accouchement durait. Le premier cri de la fille a coïncidé avec le dernier soupir de la mère.

Le mari, à sa femme, a fait des funérailles grandioses. Puis, le temps a passé et l'homme s'est remarié. Dès ce jour, a commencé le calvaire de la petite Aïwa. Elle a subi toute sorte de privations, affronts et de travail pénible ! Malgré tout ça, elle souriait tout le temps. Et son sourire irritait la marâtre. Elle était belle, la petite Aïwa, plus belle que toutes les jeunes filles du village. Et cela encore irritait la marâtre qui enviait cette beauté resplendissante, captivante.

Aïwa était battue par la marâtre à cause de sa bonne humeur, à cause de sa gentillesse. Elle était battue parce que courageuse, elle était la première à se lever, la dernière à se coucher. Elle se levait avant les coqs, et se couchait lorsque les chiens eux-mêmes s'étaient endormis...

Le pagne noir-contes africaines de Bernard Dadié

- a) Identifiez du texte 4 caractéristiques de la petite Aïwa. **(4 Points)**

Elle était belle (1)

Elle avait une bonne humeur (1)

Elle était gentille (1)

Elle était courageuse (1)

Elle souriait tout le temps (1)

- b) Trouvez des expressions du texte qui signifient : **(4 Points)**

iii. elle est née **elle venait au monde/ le premier cri (2)**

iv. elle est morte **le dernier soupir/ elle l'avait perdu (2)**

- c) Le nom « accouchement » est dérivé de quel verbe ? **(2 Point)**

Accoucher (2)

- d) La marâtre aimait beaucoup la petite Aïwa : **(4 Points)**

Vrai
Faux **(1)**

Justifiez-vous

Le sourire de Aïwa irritait la marâtre (1)

Aïwa était battu par la marâtre (1)

Sa beauté irritait la marâtre/ La marâtre enviait sa beauté resplendissante, captivante (1)

TEXTE 3

Avec la pollution croissante dans notre quotidien, le monde se mobilise pour la planète. Effectivement, la pollution engendre de nombreux effets : contamination des sols et de l'eau par des substances toxiques, troubles de santé, désastres naturels...

En France, des groupes militent également pour la préservation de la nature. La première « maison du zéro déchet » a vu le jour à Paris en 2017. Cet endroit propose des articles réutilisables tels que des bouteilles en verre pour substituer les bouteilles plastiques courantes. Il est également prévu des ateliers d'information sur le recyclage et la consommation écologique. À long terme, le but de la « maison » est d'inciter les individus à porter plus d'attention à leurs déchets : essayer de **les** réduire, de **les** trier ...et pourquoi pas essayer de les éviter en achetant des produits avec moins d'emballage ! Agir pour la protection de l'environnement, c'est facile ! Tout le monde peut **le** faire !

Effectivement, des pratiques simples peuvent déjà engendrer des effets bénéfiques pour la planète. Par exemple, un nombre croissant de conducteurs choisissent le covoiturage, c'est-à-dire qu'ils partagent leur véhicule avec une autre personne. De cette manière, ils réalisent également des économies !

En somme, de nombreuses actions simples peuvent contribuer à la lutte contre la pollution chez nous, comme : éteindre les lumières en sortant d'une pièce, privilégier l'eau du robinet à celle en bouteille, trier nos déchets... Il ne reste plus qu'à s'en souvenir !

- a) De quoi parle le texte ? (3 Point)
L'augmentation (1) de la pollution (1) dans l'environnement (1)
- b) Que fait la « maison du zéro déchet ? » (3 Point)
Cet espace (1) vend (1) des objets réutilisables (1).
- c) Que suggère le texte pour la protection de l'environnement ? Mentionnez au moins quatre actions. (4 Points)
On propose des ateliers d'information autour du recyclage (1)
Eviter acheter des produits avec moins d'emballage (1)
Eteindre la lumière en quittant une pièce (1)
Boire du robinet (1)
Trier des déchets (1)
- d) À quoi correspondent les mots en gras dans ces phrases (consultez le texte): (3 Point)
 iv. On **y** propose également des ateliers -**maison du zéro déchets (1)**
 v. Essayer de **les** réduire, de **les** trier -**leurs déchets (1)**
 vi. Tout le monde peut **le** faire !-**la protection de l'environnement (1)**
- e) À qui s'adresse ce document ? (3 Point)
Il (1) s'adresse (1) à tout le monde (1)
- f) Les conséquences de la pollution ne sont pas beaucoup : (4 Point)
 Vrai
 Faux (1)
 Justifiez

Les conséquences de la pollution sont multiples (1) : produits toxiques contaminant (1) la terre et l'eau, problèmes de santé, catastrophes naturelles (1).

MERCI !

ANNEXE 5 : CONVENTION DE TRANSCRIPTION, B. Gardin (1988)

- / indique une pause
- // indique une pause plus longue
- /// idem

Par conséquent vous ne devez pas utiliser ni le point (.) ni la virgule (,) pour transcrire ces pauses. De plus elles sont des signes appartenant à l'écrit et vous ne devez pas les transcrire de l'oral.

On peut éventuellement mesurer les silences et s'il est nécessaire, faire figurer cette mesure dans la transcription. Les signes de ponctuation usuels, point, virgule ne seront pas employés, par conséquent, dans la transcription.

- = indique qu'il n'y a pas de pause entre la fin d'une réplique et le début d'une autre. Les deux répliques s'enchaînent immédiatement
- ∪ indique une liaison habituellement non réalisée, un pataquès
- ∩ indique au contraire qu'une liaison habituellement réalisée ne l'est pas ici
- : indique un allongement de la syllabe
- :: indique un allongement plus important
- éNORM(e) les majuscules indiquent un accent d'intensité ou d'insistance, portant sur un mot ou une syllabe.. Il conviendra donc d'éviter les majuscules dans d'autres emplois, comme en début de tour. (ou pis, de "phrase") Les noms propres seront également transcrits en minuscules

- e note le "euh" d'hésitation
- ' indique une intonation montante
- , indique une intonation descendante

Par convention, nous acceptons l'emploi des signes de l'écrit points d'interrogation (?) et d'exclamation (!), sachant que ce qu'ils expriment reste flou. Si vous y avez recours, vous pouvez les commenter entre < >, voir infra.

(r) indique que le "r" n'est pas prononcé : ex. "lui prend(re) la main"
<rires> indique un comportement non verbal du locuteur, ou un commentaire du transcripteur par ex. <fou rire général>. On peut aussi mettre entre crochets une autre interprétation (s'il y a une hésitation entre deux interprétations) ou une transcription phonétique.

Chevauchement :

- A15 p(u)is i(l) va manger
- B11 i(l) va bagarrer p(u)is i(l) va manger l'ogre

(XXX) indique une séquence non transcribable. On note autant de X que de syllabes repérables.

TRANSCRIPTIONS DES LEÇONS OBSERVÉES

Légende : P – Enseignant

Aa – apprenant

A-tous les apprenants

ANNEXE 6 : TRANSCRIPTION A

P1 : bonjour !

A1 : bonjour madame !

P2: ok aujourd'hui nous allons parler des sports et loisirs / tournez à la page quatorze vous êtes là ?

A2: oui.

P3: *you can come up with e =you can tell me ok what ma what games do you like play? vous pouvez voir what game is being played there ok and who are these playing ok and which game do you people play? sports et loisirs / what do you do during your free time? do you play even during your free time? loisirs / what you do during your free time ok ça c'est le match de rugby ok / so what can you see from the photo / i want us to look at the photo / lecture regardez l'image nous allons regarder cette image et puis nous allons écouter la semaine prochaine ok aujourd'hui nous allons lire / we are going to read today but we will listen next week ok so we want to look at that photo then lisez le dialogue à haute voix / ok nous allons lire le dialogue après avoir vu or regardé le photo then we procede from there ok ok what are you seeing? qu'est-ce que vous voyez? qu'est-ce que vous voyez? e ha what is on the photo ? e ha*

Aa1: *players*

P4: en francais *check there en francais what else quoi d'autre ? what's on that photo ? vincent what else can you see here sur cette photo / shyrine j'écris those who play how do we call them? begins with / have you found the equivalent name? what are they playing? football player / un joueur so somebody who plays un joueur ok/ so nous avons=we have people who are playing people who belong to that team so il y a les joueurs what else are you seeing there ? what are they using to play? is it a ball a rock? quoi d'autre? what are you looking for? playing field play time ils sont dans le terrain, so they are playing on the field / terrain de sport / these people are on the field / terrain de sport they are playing using what do you call this? what are they playing with? its a ball how do you call it? cherche cherchez dans vos dictionnaires today i'm not going to give you the vocabulary vous allez chercher vous-meme / shyrine you look like a visitor vous êtes un visiteur eh you are just a visitor / you and vincent what are you looking for? Quickly e vincent / tu ne sais pas re you don't know how to look up for the words in the dictionary? mmh what is the name? we have tennis golf cricket ball mmh football rugby they are called? ...nous avons ball c'est pour tennis golf cricket what is the size of those balls? for tennis golf and cricket they are called ball ok then we have football rugby they are called ballon / so what are they using to play?*

Aa2 1: *ballon*

P5: un ballon / ok nous avons un ballon et ils font sur un terrain de sport *the field* ok / *they are on the field. So you can see* il y a les joueurs de rugby *you can see it is rugby* qui jouent sur le terrain de sport ok *so another question what do you think how many teams? is it one team or for you to play this game how many teams are required?* c'est seulement deux ok equivalent de *team check in your dictionary / do you claim teams* mmh *check in your dictionaries i want us to come up with a small or few vocabulary of sport so that we can read through that comprehension* mmh *read that* c'est un nom féminin? *what is the equivalent ?* ok nous avons un équipe ok *yeah so where* sur cette photo il y a les joueurs de rugby *players of rugby* qui jouent au terrain de sport et il y a = *we are assuming* il y a deux équipes qui jouent / deux équipes *two teams* ok *so which games do you think you like playing?* vous jouez quel jeu? Football handball ok *so why do you play* pourquoi jouez-vous? pourquoi? *why do you play and when do you play?* mmh

Aa3 1: *for enjoyment*

P6: mmh *he plays because he enjoys it / when do you play?*

Aa4 1 : *freetime*

P7: loisirs et passetemps / loisirs *we call it* passetemps / et vous? pourquoi jouez-vous ? mmh et vous ? pourquoi *why do you play ?* mmh *and you ? you don't compete?* vous savez les règles de ces jeux-là ? le sport là ? *you know the rules ?*

Aa5: *yes*

P8: *you know the rules so each game has rules we are assuming this is rugby* nous allons lire *so we are going to read maybe you are going to like this game and like playing at the end of the day / donc nous allons lire and see what is happening as you can see* c'est une c'est un dialogue ok un dialogue entre kim et tom ok *and our title is* le match de rugby ok kim et tom se rencontrent après le match / kim et tom se rencontrent après le match / ils discutent ok *after the game you normally meet and you are discussing* ok ils discutent ce qu'il y avait / lisez le dialogue par deux/ *we want to read that dialogue between the two kim and tom* ok donc nous savons que ils sont les joueurs de rugby / *they play rugby* ok *so then to read first of all i'm going to read through then we shall do the way we normally do* ok lisez haute voix ok *now* nous avons kim et tom qui discutent ok *and its after the game* j'ai assisté au match de rugby hier / *that is kim / j'ai assisté au match de rugby hier / yeah actually watched* ok que je suis bête! mmh je n'ai pas penser à y aller / *so tom did not go / yeah so we say* que je suis bête! *how did i even think of not going there* ok mais on a annoncé a la radio / *it was announced / je n'écoute jamais la radio / does he listen to radio? No / il n'écoute jamais la radio / then kim says* le résultat final a été disputé e *do you accept results after you have played? do you accept results when you are beaten? or you start disputing / so here* le résultat final a été dispute / si vous disputez un résultat *it means you are not agreeing with the final result / donc il y a il y avait un dispute concernant le résultat final* ok mais qui jouaient ? qui jouaient ? *who was playing ? then Kim tells him / une équipe brésilienne une équipe brésilienne / of course you know une équipe is a team / brésilienne from*

A3 : *brazil*

P9: yeah contre une équipe sud-africaine / *you understand* sud-africaine -brésilienne ils sont les pays ok *one team from brazil and another one from south* / yeah je croyais que les brésiliennes ne jouaient qu'au football / *this one does not even know that brazilians play rugby* / *he thought that they only play* =mais de nos jours / on voit beaucoup de pays deviennent vraiment forts dans les sports auparavant dominés par les géants / *what is he saying ? some countries are coming up and they are really becoming strong in sports that are dominated by big countries* / ok lets see tom said ah bon! peut-être tu as raison / où es-tu allé après le match chez toi ? mmh *after the game / did you go home ? mmh lets find out* tu rêves ou quoi? il y avait une boum à club house / une boum *what do you think was there ?* il y avait une boum / *he did not go home there was a party* / une boum ok e ha / c'est pas vrai que j'ai raté ça / *why did i miss that ok after the match there was a party so i missed that* / as-tu rencontré quelqu'un d'intéressant? *did you meet anyone interesting?* Malheureusement personne de nouvelle sauf benard qui se vantait avec la nouvelle voiture de son père / *mmh i didn't meet anybody i only saw benard with his father's car and he was flossing with it* / se vantait *to floss* se vantait avec la voiture de son père / une grosse mercedes toute y comprise / *a big mercedes ok that was the conversation ok they watched the /one of them watched the game and the other one missed to watch / so I want us to read aloud i want us to read between two one of you will read twice ok / because memon is not around so vous allez lire / qui va lire deux fois? who is going to read two times? who? shyrine vous allez lire deux fois*

Ab1 2: yes

P10: vous êtes une fille unique *you are the only girl so you will read twice ok* / tom Kim / mmh haute voix *i want our visitor to hear as you read / at least to hear your voices and see if you know how to read i told him form four you know how to read very well ok* allez kim tom

Aa6: j'ai assisté au match de rugby hier

Ab2: qui je suis bête !

P11: que'

Ab3: que je suis bête ! je n'ai je n'ai pas penser à y aller

P12: mmh

Aa7: mais on a annoncé sur la radio

P13 : mmh

Ab4: je n'écoute jamais la radio

P14 : *louder*

Aa8: le résultat final a été disputé

P15: mmh

Ab5: mais qui jouaient?

P16 : mmh

Aa9: une équipe brésilienne contrer contre une équipe sud-afrique

P17: sud-africaine

Aa10: sud-africaine

P18: mmh

Ab6: je je croyais quais

P19: que'

Ab7: que les brésiliennes ne jouaient qu'au football

Aa11: mais de nos jours / on voit beaucoup de nouveaux pays deviennent vraiment forts dans les sports

P20: *louder* ! dans les sports

Aa12 : dans les sports auparavant dominés par les

P21: géants

Aa13: géants

Ab8: Ah bon,

P22: Ah bon !

Ab9: pour être

P23: peut-être

Ab10: peut-être tu as raison / où est-tu

P24: où est-tu allé

Ab11: où est-tu allé après le match / chez toi ?

Aa14: tu / rêves / ou

P25: tu rêves ou quoi ? *say like that*

Aa14: tu vee

P26: tu rêves

Aa15: tu rêves ou quoi / il avons

P27: il y avait

Aa16: avait un boum

P28: une'

Aa17 : une boum à club house
P29: mmh
Ab15 : c'est pas vrai que j'ai raté ça / a / astu
P30: as-tu
Ab16: as-tu rencontre
P31 : rencontré
Ab17 : rencontré quelqu'un de intéressant
P32: d'intéressant
Ab18: d'intéressant
Aa18: malheu / sement
P33: malheureusement
Aa19: personne de nouv
P34: de nouvelle
Aa20 : de nouvelle sauf Bénard qui se / se vent
P35: qui se vantait
Aa21: qui se vantait avec la nouvelle voiture de son père
P36 : mmh
Aa22: une grande mercedes toute y compris
P37: toute y comprise ok / échanger / oui
Ab19: j'ai assisté au match de rugby
P38: j'ai assisté
Ab20: j'ai assisté au match de rugby / hier
P39: mmh
Ac1: qui
P40: que'
Ac2: que je suis bête ! je n'ai pas pensé à y aller
P41: aller
Ac3: aller

Ab21: mais on a annonce / annoncé à la radio

Ac4 : je n'écoute jamais la radio

Ab22: le résultat final a été disputé

Ac5: mais qui jouaient?

A23: une équipe brésilienne contre une équipe sud-africaine

Ac6: je crois

P42: Je croyais

Ac7: je croyais que la brésilienne

P43: les / les brésiliennes *i want to hear that*

Ac8: je croyais que les brésiliennes ne jouent que a football

P44: ne jouent qu'au football

Ac9: ne jouent qu'au football

P45: mmh

Ab23: mais de nos jours / on voit beaucoup de nouveaux / de nouveaux pays deviennent vraiment forts dans les sports aup / aupa

P46 : auparavant

Ab24: auparavant dominé par les géants

Ac10: ah bon ! peut très

P47: peut-être

Ac11: peut-être tu as raison / où

P48 : où es-tu allé

Ac12: Où es-tu allé après le ma / ma

P49: match

Ac13: le match / chez toi ?

Ab25: tu rêves quoi ?

P50: tu rêves où quoi ?

A26: tu rêves ou quoi ? il y a

P51: il y avait

A27: avait

P52: il y avait une boum

Ab28: il y avait une boum à club house

Ac14: cette pas

P53: ce n'est pas

Ac15: ce n'est pas vrai qui

P54: que

Ac16: ce n'est pas vrai que j'ai raté

P55 : j'ai raté

Ac17: j'ai raté ça / as-tu rencontré quelqu'un

P56: d'intéressant

Ac18 : d'intéressant

Ab29: malheureusement / personne de nouveill

P57: de nouvelle

Ab30: de nouvelle sauf bérnard qui se vantant

P58: vantait

Ab31: se vantait avec la nouvelle voiture de son père, un grosse mercedes toute y comprise

P59: un grosse / une grosse mercedes toute y comprise ok / *so they were talking about the match / one watched and the other one did not*

Aa23: *watch*

P60: *watch / so he is regretting ok because there was a party after that / okay so we have a proverb there / who can read for us? travail sans e vincent lisez ça read the first sentence*

Aa24: travail sans jeu rend jacques un garçon terne

P61: *what do you say that in english? work and / and no play / ah travail sans jeu rend what does it make Jacques*

Aa25: *a dull boy*

P62: *a dull boy / that is the equivalent un garçon terne / so you will be using that when you will be talking about the games you like ok work without play makes Jacques a dull boy. Or there is another version read that / jeu sans travail / the second sentence what does it say? shyrine lisez la deuxième phrase / proverbe / jeu sans travail / we read that i want you to read this other one*

Ab32: jeu sans travail rend jacques un garçon paresseux

P63 : mmh / *makes Jacques a lazy boy* / paresseux ok / jeu sans travail rend Jacques un garçon *is it true ? so just play play play ok* / jeu sans travail rend jacques un garçon paresseux *the third one*

Ac19: faire du sport / ça rendre jeune

P64: *doing / playing makes you look young / yeah playing exercises / so those are the three proverbs you will note them somewhere you can use them in your written and spoken ok / yeah so that was our comprehension / i want us to go through the comprehension and find out do we have any word that you need to know vocabulaire ok / so we have others here but je voudrais que vous vous lisez ok / vous lisez la conversation if there are any words that you want us to explain for you to understand you tell us be it a verb ok or a noun / donc we begin from the first sentence mmh / j'ai assisté au match de rugby hier / do we have a verb there that you don't understand or a word that you don't understand? we are looking at the vocabulary. quel mot?*

Ab33: hier

P65: e ok / hier / nous avons ce mot-là hier / ok je vais construire une phrase ok / *you can say aujourd'hui c'est le mercredi / mercredi e ha hier / what was yesterday ? hier était le mardi / demain / demain sera / hier / aujourd'hui c'est mercredi, hier c'était le mardi demain e demain sera le jeudi / have you understood the meaning of hier ? hier c'était le mardi / demain c'est jeudi ok / aujourd'hui c'est le mercredi ça va ? demain sera le jeudi yeah ça va ? any other ? j'ai assiste au match de rugby hier / assister e is to i taught you that is to attend or something like that e ha / deuxième que je suis bête! je n'ai pas penser à y aller ça va ? sawa*

Aa26: yes

P66: *how stupid how stupid was i? que je suis bête ! i could not even think about going / the rest est-ce qu'il y a / est-ce qu'il y a les mots? ok we have a verb there lets move to the vocabulary listed there se vanter se vanter you can conjugate it / se vanter / look it up and find out the meaning se vanter ok it is a word reflexive / we already looked at equipe to boast se vanter / mmh animateur i think all those words are ok animateur is a ref ok ok so we shall continue from there*

ANNEXE 7 : TRANSCRIPTION B

P1: tournez à la page quatre-vingt et un c'est quel page ?

A1 : quatre-vingt et un

P2: page en anglais ? mmh

A2 : *eighty one*

P3: donc nous avons un compréhension écrite / nous allons commencer par lire / ok

A3 : *yes*

P4: il faut savoir tous les sons / *we talked about sounds sindio form 4*

A4 : *yes*

P5: *we will be talking about them / ili nifeel ama mmelewa ama mnaniyenjoyingi ok / lisez ce texte et répondez aux questions qui viennent après / read the text and respond to the questions that come after / qui va lire pour nous ? qui va lire pour nous ? qui va lire ?*

A5 : (chuchotent)

P6: ah ! katenje commencez pour nous / à haute voix / *louder*

A6 : (rident)

P7: lisez !

Aa1: odhiambo est un pêcheur qui habite à nyando / un village près du lac victoria au kenya / il a quatre enfants qui vont à l'école du village/

P8: la personne suivante faith wanjiku

Ab1: j'ai appris à pêcher quand je j'avais douze ans

P9: continuez faith

Ab2: j'accompagne mon père qui était aussi pêcheur/ on a toujours utilise utilisé le les pirogues et les filets

P10: une autre personne / autre personne stivo stivo lisez / wee lynn lisez pour nous

Ac1: je ne suis jamais allé à l'école avant / avant on attrapait beaucoup de poi poissons qu'on vendait aux commer commer commer

P11: commerçants

Ac2: commerçants venant des grandes villes

P12: mmh orkilda *yesu kristo*

Ad1 : avec l'argent je payais pour la scolarité de mes enfants sans problème / et ma femme ne se plaignait jamais

P13: très bien ! *another table* agatha

Ae1 : actuellement on est souvent obligé de aller très / loin dans la lac pour revenir avec quelques poissons

P14 : poissons

Ae2: poissons seulement, car le lac n'est ...n'est plus poissonneux.

P15: tiffany

Ae3 : aujourd'hui par exemple / je suis rentrant avec six petits poissons/ un gros sou sou soulier/ et deux canettes de coca que quelqu'un a jeté dans le lac

P16: finissez !

Ae4: c'est bien dommage !

P17: mmh *leo hamna sauti* / donc nous allons lire ensemble phrase à phrase *sentence to sentence* ok allons tout le monde commencez odhiambo

A7 : odhiambo est un pêcheur qui habite

P18: *let me tell you as we speak its being recorded so you are just embarrassing me / i thought you should know* mmh lisez !

A8 : odhiambo est un pêcheur qui habite à nyando/ un village près du lac Victoria au kenya

P19: il faut payer attention e au quoi ? le point de ponctuation / *we have virgule sindio*

A9 : *yes*

P20: virgule c'est quoi en anglais ? virgule

A10 : *comma*

P21: mmh point ?

A11 : *fullstop*

P22: donc répétez après moi / odhiambo est un pêcheur qui habite à nyando / un village près du lac victoria au kenya

A12 : odhiambo est un pêcheur qui habite à nyando / un village près du lac victoria au kenya

P23: nous avons un mot là-bas / pêcheur qu'est-ce c'est un pêcheur ? odhiambo c'est un homme luo / il habite au lac victoria / pêcheur ? du verbe pêcher / on pêche pour trouver des poissons poissons c'est quoi ?

A13 : fish

P24: fish sindio

A14 : mmh

P25: pêcher ? *so a person who is fishing we call him*

A15 : pêcheur

P26: *so* forme quatre un autre profession / continuez / il a

A16 : il a quatre enfants qui vont à l'école du village

P27: il a quatre enfants qui vont à l'école du village

A17 : il a quatre enfants qui vont à l'école du village

P28: nous avons aussi un mot là/ près de en anglais

A18 : *next to*

P29 : *next to close to* l'antonyme / *opposite* loin de far ok / *so* il a quatre enfants qui vont à l'école du village / *he has how many children? four children who go to school in the village e /* ha continuez

A19: : j'ai appris à pêcher quand j'avais douze ans

P30: j'ai appris à pêcher quand j'avais douze ans

A20 : j'ai appris à pêcher quand j'avais douze ans

P31: répétez !

A21: j'ai appris à pêcher quand j'avais douze ans

P32: j'ai appris appris le participe passé du verbe apprendre qui signifie en anglais *to learn* ok ?

A22 : *yes*

P33: j'ai appris à pêcher quand j'avais douze ans / *sijui kama mnakumbuka* imparfait *i learnt how to fish when I was how old* douze ans douze ans

A23: *twelve*

P34: ah continuez!

A24 : j'accompagnais mon père qui était aussi pêcheur

P36: *si mnalala huku mbele* lisez ! *this table here* seulement

A25: j'accompagnais mon père qui était aussi pêcheur

P37: continuez !

A26 : on a toujours utilisé les pirogues et les filets / je ne suis jamais allé à l'école / avant / on attrapait beaucoup de poissons qu'on vendait aux commerçants venant de grandes villes

P38: ok / j'accompagnais mon père qui était aussi pêcheur

A27: j'accompagnais mon père qui était aussi pêcheur

P39: accompagnais *just like in english*

A28: accompany

P40: *to go with* ok

A29: *yes*

P41: eh *so* j'accompagnais mon père qui était aussi pêcheur / *i used to accompany my father who was also a fisherman* continuez!

A30: on a toujours utilisé les pirogues et les filets

P42: on a toujours utilisé les pirogues et les filets / ok e ha continuez !

A31 : je ne suis jamais allé à l'école

P43: je ne suis jamais allé à l'école / à négation

A32 : je ne suis jamais allé à l'école

P44: continuez !

A33 : avant / on attrapait beaucoup de poissons qu'on vendait aux commerçants

P45: e / *the last table* / répétez / avant

A34 : avant / on attrapait beaucoup de poissons qu'on vendait aux commerçants venant de grandes villes

P46: là nous avons un mot / vendait vendait du verbe vendre *which means what the market* au marché on vend *to sell* ok commerçants ? *wauzaji* ok venant des grandes villes *coming from big towns* / *titus and your team* lisez pour nous avec

A35 : avec

P47: *haiya this table here*

A36 : avec l'argent je payais pour la scolarité de mes enfants sans problème / et ma femme

P48: avec l'argent je payais pour la scolarité de mes enfants sans problème / lisez tout le monde !

A37 : avec l'argent je payais pour la scolarité de mes enfants sans problème

P49: qu'est-ce que c'est la scolarité ?

A38: scolarité

P50: scolarité *school fees* / *so* avec l'argent je payais pour la scolarité de mes enfants sans problème / *i used to pay school fees for my children without a problem* / et ma femme ne se

plaignais jamais / et ma femme femme means ? femme signifie quoi en anglais ? femme / femme homme

A39 : *wife*

P51: continuons ! actuellement'

A40: actuellement / on est souvent obligé d'aller très loin dans la lac pour revenir

P52: lisez ce nom on est

A41 : obligé

P53 : on est obligé / actuellement on est souvent obligé d'aller très loin dans la lac pour revenir avec quelques poissons seulement / car le lac n'est plus poissonneux / *from the word poisson / actuellement means what*

A42 : actually

P54: actuellement *is actually ? currently at the moment / so* actuellement / actuellement on est souvent obligé d'aller très loin / très loin *is what? far go deep into the lake why?* pour revenir avec quelques / le mot quelques pas beaucoup *just a few you go deeper to come with just a few fishes / pourquoi? car le lac n'est plus poissonneux / because the lake no longer has fish ok!*

A43: yes

P55: mmh aujourd'hui

A44: aujourd'hui par exemple/ je suis rentré avec six petits poissons

P56: mmh

A45 : un gros soulier

P57: mmh

A47 : et deux canettes de coca que quelqu'un a jeté dans le lac

P58 : cherchez vos dictionnaires pour trouver le mot soulier c'est-à-dire quoi / canettes / cherchez dans vos dictionnaires / il faut avoir vos dictionnaires / donc aujourd'hui par exemple / *today for example / je suis rentré avec six petits poissons / i came back with only six small fishes / un gros soulier qu'est-ce que c'est soulier ? et deux canettes de coca canettes de coca/ eeh que quelqu'un a jeté dans le lac / soulier qui a trouvé le mot soulier ? en anglais c'est quoi ?*

A48 : *shoe*

P59: canettes ? deux canettes de coca *hiyo nini can ok*

A49 : yes

P60: *that one is* bouteille / jeté c'est un pêcheur qui est allé au lac pour pêcher / mais il a retourné avec quoi ? avec six petits poissons / un gros soulier et deux canettes de coca *did he go to fish for* un soulier et deux canettes de coca ?

A50 : non

P61: *he went to bring what?* il est allé pour faire quoi ? pour pêcher des poissons / donc *tunaongelelea nini hapa* ? le texte c'est-à-dire quoi ? nous allons aller aux questions / lisez la première question mitchelle / lisez la première question / jeter *means to throw ok*

A51 : *yes*

P62: *so he is saying that he returned with a* soulier *and* deux canettes de coca *that somebody had thrown in the lake* / donc quel est e mitchelle la question

Af1: quel est la nationalité d'odhiambo ?

P63 : quel est la ? natio

A52 : nationalité

Af2 : quel est la nationalité d'odhiambo ?

P64 : quel est la nationalité d'odhiambo ? ddhiambo vient de quel pays ?

A53 : kenyan

P65: odhiambo vient de quel pays ?

A54 : kenya

P66: ah

A55 : kenya

P67: on ne dit pas les pays sans les articles / il vient venir de donc il vient / il vient du quel pays ?

Ag1: e / nyando

P68: nyando c'est un pays ? il vient de quel pays ?

A56 : kenya

P69: so il vient du

A57 : kenya

P70 : donc il est

A58 : nyando

P71 : nationalité ? kenya c'est le pays/ la nationalité ?

A59 : kenyan

P72: kenyan kenyane ?

A60 : kenyan

P73: pourquoi pas kenyane ? parce que odhiambo c'est c'est un homme / *is a man* / pourquoi dites-vous qu'il vient du kenya et pas tanzanie ? montrant la première phrase odhiambo est un pêcheur qui habite à nyando/ un village près du lac victoria au kenya / donc il est kenyan / deuxième question ivyne

Ah1: depuis depuis quand est-il pêcheur ?

P74: depuis quand est-il pêcheur ? depuis quand *since when is he a fisherman? when did he begin fishing*/ quand a-t-il commencé à pêcher ?

A61: douze ans

P75: douze ans *so* donnez-moi une réponse correcte / donnez-moi une réponse correcte / on dit j'ai appris à pêcher quand j'avais douze ans/ *i learnt how to fish when i was twelve years* / donc donnez-moi la réponse correcte/ il a commencé à pêcher a douze ans ok / il a commencé à il a commencé à pêcher a douze ans/ continuons / trois / rama lisez pour nous / *hata hajui tuko wapi* / lisez pour nous shillah

Ai1: comment a-t-il appris

P76: à haut voix

Ai2: comment a-t-il appris ce profession ?

P76: est-ce que c'est ce ou cette ?

A62 : cette

P77: comment a-t-il appris cette profession ? applaudissez pour elle/ elle a lisait elle a lu comment a-t-il / applaudissez pour elle/ *hata hamjui mnapiga kwa nini* / *are you seeing the liaison there* ?

A63 : yes

P78: comment a-t-il comment a-t-il appris cette profession ? *we said* appris *from the verbe* apprendre qui signifie *to learn* ok

A64: *yes*

P79: *how* comment *means how how did he learn this profession?* hannah/ à haute voix/ *no give us the* réponse donnez-nous la réponse oui lizie/ mmh

Aj1: il accompagnait mon père

P80 : à haute voix

Aj2: il accompagnait mon père qui

P81: il accompagnait / *babako ameingilia wapi hapa* / il accompagnait on rapporte le discours j'accompagnais mon père

Aj3: ton père

P82: ton *ni wewe you see here*

A65 : *yes*

P83: aussi ici

A66 : *yes*

P84: il parle je commencez par il il il accompagnait

A66 : son père

P85: ah ! très bien applaudissez ! il accompagnait son père qui était aussi pêcheur e ha / quatre quatre hannah lisez pour nous

A67 : que que faites

P86: que mark *read for us number four*

Ak1: que faisait avec les poissons qu'on attrapait ?

P87: non eunice/ lisez la question

A11: qu'on faisons

P88: ah' répétez

A12: que faisait-on avec les poissons qu'on a attrapé ?

P89 : qu'on attrapait / applaudissez pour elle / ah lisez la question tout le monde /tout le monde

A68: que faisait-on avec les poissons qu'on attrapait ?

P90: si j'écris que fait-on mais là-bas vous avez que

A69 : faisait-on

P91 : l'imparfait que

A70 : faisait-on

P92: faisait-on que faisait-on avec les poissons qu'on attrapait ? *what did they use to do with the fish that they caught* / mmh la réponse / ils sont allés là ils ont attrapé les poissons sauf ils étaient avec les poissons /*what did they do with the fishes ? say* / mmh la réponse avant on attrapait beaucoup de poissons qu'on vendait aux commerçants venant des grandes villes la réponse est là / *in the past we used to trap many fishes that we would sell to sellers who come from great towns* / donc donnez-moi la réponse / *the answer is just from on* /mmh // *hapo penye mmeandikiwa* qu'on pas ugali commencez par jusqu'à ville/ ça c'est votre réponse / donc lisez pour moi la

réponse / stacy lisez pour moi la réponse / la réponse / oui edna / *you are busy smiling smiling there* / lisez la réponse edna / qui a trouvé la réponse / *we're still answering* la quatrième question / fait qu'est-ce que c'est fait en anglais ? fait ?...

A71: *to do*

P93: *to do what did they do with the fish that they caught ? walifanyia nini and i've told you where to look the answer from / i've said* ne lisez pas que stivo *tell them* commencez par on jusqu'à ville / commencez par on / commencez par on / oui Faith

A72 : on attrapait

P94 : haute voix!

Am1: on attrapait beaucoup de poissons qu'on vendait aux commerçants venant de grandes villes

P95: applaudissez pour elle / edna *endelea tu kusmile smile tu hapo sindio edna* / rosy lisez pour nous la question suivante

An1: que faisait odhiambo avec l'argent qu'il gagnait ?

P96: *do we really say gag nait at this level?* edna / lizie lisez!

Ao1 : que faisait odhiambo avec l'argent qu'il ?

P97: qu'il g-n enseigner donc que faisait odhiambo avec l'argent qu'il gagnait? *just like the word before what did odhiambo use the money for the one he got from the fish?* mmh la première phrase et la phrase suivante avec l'argent je payais pour la scolarité de mes enfants sans problème mmh *look at this mmnaikubuka hii ?*

A73 : *yes*

P98: *use the same thinking* il

A74 : il payait

P99: il payait

A75 : il payait pour la scolarité

P100: pour la scolarité

A76 : de mes

P101: de

A77 : ses

P102: très bien de

A78 : ses enfants

P103: ses enfants ok

A79 : *yes*

P104: ah question suivante micah micah *baba lao* haute voix

Ap1: expliquez la différence entre la vie du pêcheur avant et aujourd'hui ?

P105: expliquez la différence expliquez la

A80 : différence

P106: entre la vie du pêcheur avant et aujourd'hui *explain the difference in the life of the fisherman in the past and today/ what is the difference? in the past ?* on pêchait beaucoup de poissons/ aujourd'hui on pêche moins de poissons ok ?

A81 : *yes*

P107: *next/ d'après-vous/ quel est la cause de ce changement ? d'après vous/ il faut donner votre opinion/ comment est-ce que vous allez commencer votre réponse? comment est-ce que vous allez commencer votre réponse / so donnez votre opinion d'après vous changer to become d'après-moi according to him o/ so you 've been asked according to you, what is the cause of this change they used to fish a lot of fishes in the past and now they are fishing only six with e bottles and what / shoes ok/ so d'après-moi/ selon-moi what are you going to say? forme quatre/ quant à moi à mon avis/ quelle est la cause ? what has made the fish to reduce in the ocean lake les étudiants de la géographie/ à cause de à cause de la pollution ok !*

A82 : *yes*

P108: à cause de la

A83 : pollution

P109 : *are we together ?*

A84: *yes*

P110: donc ça c'est tout pour aujourd'hui / *that's all for today* e donnez- moi quel vocabulaire avez-vous appris aujourd'hui ? *which vocabulary have you learnt today ?*

Aq1: *scolarité*

P111: e ha / un autre vocabulaire ?

Ar1: *soulier*

P112: *soulier meaning?*

As1: *cannette*

P113: e ?

At1: *pêcher*

P114 : *we have pêcher or pêcheur? pêcher?*

Au1: *fisherman*

P115: *to fish*

Av1: *yes*

P116: pêcher?

Aw1: to fish

P117: to fish pêcheur?

A85: *fisherman*

P118: we get what from pêcher?

A86 : fish

P119: fish ok! un autre vocabulaire? actuellement /*currently at the moment these days* ok!

A87 : *yes*

P120: avant *opposite* ya actuellement ? près de loin de le travail de forme deux ok !

A88 : *yes*

P121: quel autre vocabulaire ? emma *amezima* /*agatha* ?

Ax1: vendent

P122: vendent / vendent à l'infinif vendre *to sell* ok !

A89 : *yes*

P123: *another word* ? katenje ?

Ay1 : l'argent

P124: l'argent ? *you didn't know money?* e ha! *vitalis with the bag* /ok les élèves de forme quatre au revoir !

ANNEXE 8 : TRANSCRIPTION C

P1: bonjour !

A1 : bonjour bonsoir !

P2: *so today let us look at the comprehension passage/ la comprehension à la page quarante cinq are we there?*

A2: oui

P3: *okay before that I want us to look at some nitty gritty things les choses importants avant de répondre aux questions concernant la comprehension / let us look at the things items the nitty gritty things that are used before answering those questions /let us look at the words first / the interrogative words that are normally found in the questions / so those are the most common e / interrogative / interrogative words we call them of course / les mots interrogative that first all before you read a comprehension passage or answer the questions i would want us / i would like us to read the questions at least twice / to read the questions at least twice / so as you read the questions they are interrogatives that are common that we find / so whenever you read the questions when you have the interrogatives they should assist you to e / to know what they want/ so let us start with qui or qui est-ce / but our business is qui / if you see qui what are they referring to /about person/ you can write there person / que qu'est-ce que things or objects /things objects / quoi? it means? what so quoi means what / what are they referring to? also things or items / who will read for us this? somebody to read for us this / rose*

Aa1: quel

P4: *so we have quel quels quelle quelles / ça c'est masculin /masculin singulier /masculin pluriel/ quelle féminin singulier/ quelles féminin pluriel/ lequel lesquels laquelle lesquelles / what do they mean about specification? choice /choice / ok in english what do they mean? which / we have où sur dans those are prepositions of place so they want us to refer to places / votre réponse va baser sur les endroits / places / we have pourquoi what is the meaning in english ?*

Ab1 : why

P5: *why so what do they want us to do? give reasons /give reasons / quand?*

A3: when

P6: *when souvent means often but the most common one is quand / what do they want us to respond to?*

A4: time

P7: comment means

A5: how

P8: *one person / oui brenda / how / what do they want us to base on in our response? the method / the method and lastly e /oh we have combien skipped combien /combien means?*

A6 : *how*

P9: *one person / oui*

Ac1: *how*

P10: *how many or how so they want us to base our our /our answers basing on quantity /quantity / then after reading the questions /that is after e / identifying the interrogative words / you also need to identify the key word / the keyword is that word that will assist you to get the answer in the comprehension passage and then /after identifying the keyword definitely the answer will come from the comprehension passage / and answers will definitely flow with the passage / so we can go to a la page quarante /tournez à la page quarante-deux / quelle est la titre de la compréhension ? quelqu'un / quelle est la titre de la compréhension ? oui*

Ad1: université du village

P11: université du village / *now* regardez l'image lisez le texte suivant silencieusement / *now* when you look at the text /i mean the the l'image /si on regarde l'image qu'est-ce qu'on voit? what are we seeing in the image? what are we seeing / oui

Ad2: *they are holding a celebration and the people are dancing*

P12: *yeah there's a celebration and people are dancing / en français on dit que il y a la célé il y a une fête il y a les personnes qui dansent / ok on commence par margaret*

Ae1: là-bas, à l'université du village dans le lointain de ville pleine de la vie rurale enseignait un grand professeur / mukasa

Af1: il était grand et pleine d'énergie

Ag1: sa maîtrise de lettres lui a gagné trop d'amis

Ah1: comment polyglotte / il parlait trop de langues modernes le français/ l'espagnol/ le portugais

Ai1: il donnait des cours de la philosophie/ littérature et sociolinguistique à travers la fac diverse à l'université

Aj1: mukasa demeurait au village immense et possédait beaucoup de belles filles

Aa2: comme un fils de ce village/ à part sa maîtrise en lettres à l'université/ il était aussi un célèbre écrivain

Ab2: mukasa avait déjà quarante ans et ses parents se plaignaient de lui / il dépassait l'âge de se marier et il n'avait pas identifier une fiancée

Ac2 : heureusement /la belle de l'autre village voisin/ naliaka/ possédait une beauté pour lui/

Ad3: naliaka avait la beauté inimaginable qui a bien attiré l'attention des parents de mukasa/

Ae2: vite/ les parents de mukasa et naliaka ont arrangé la fête du mariage de leurs enfants

Af2: le jour de mariage/ des tamtams jouaient partout au village

Ag2: les femmes faisaient l'aller-et-retour dans la case où se cachait la belle naliaka

Ah2: les tamtams et d'autres instruments redoublaient

Ai2 : un moment j'ai cru que mukasa aller voler de la joie

Aj2: soudain/ naliaka est sorti de la petite case où elle se cachait pour plus de trois heures

Aa3: les musiciens jouaient silencieusement à un rythme qui menait belle naliaka embrasser son prétendant/ mukasa lui disant /

Ab3 : mon cher mukasa /il y avait trop de poissons dans la rivière mais comme bonne pêcheuse je t'ai attrapé de bonne heure

Ac3: mukasa à son tour lui a dit

Ad4: belle naliaka/ je te donne la main au mariage pour toujours / et ce n'est jamais en retard de se marier

Professeur 13 : et c'est jamais en retard de se marier / *now after that/ all of us have gone through that text/ who can briefly tell us in english what you have understood about that text? apart from the picture that we have just seen/ what have you understood about that text /just tell me about / thirty seconds / tell us somebody /quel qu'un qu'est-ce que vous avez compris concernant la texte / somebody to try/ en anglais in English / wanja*

Af3: *it is talking about the things that are found in naliaka's village e.g. fish in the river that they trap*

P14: *mmh / as from the picture / that's a good trial /as from the picture it is a a a marriage that they are celebrating in this village/ anyway they have named a few things in the text about her village but the main theme of that text is marriage /of that lady who is called*

A7 : naliaka

P15: elle s' appelle comment?

A8 : naliaka

P16: *now let us go to the questions /can somebody read the question*

Ah3: maintenant répondez aux questions /où vivait ce grand professeur ?

P17 : où vivait ce grand professeur ? *what is the interrogative word ?*

A9 : où

P18: *one person / what is the interrogative word ?* oui oui

Ae4: où

P19: numéro deux

Ai3: décrivez le caractère de cette personne

P20: *do we have an interrogative word there?*

Aj3: oui

P21: *no /according to the list i've given out but we'll come back to that / numéro trois*

Ac4: pourquoi est-ce qu'il avait trop d'amis ?

P22: pourquoi est-ce qu'il avait trop d'amis ? *what is the interrogative word ?* oui

Ag3: pourquoi

P23: pourquoi / *next*

Af4: à son âge/ qu'est-ce qui troublaient ses parents ?

P24: mmh / *what is the interrogative word / le mot interrogative*

Aa4: qu'est-ce qui

P25: qu'est-ce que / question suivante

Ah3: justifiez pourquoi était un grand professeur ?

P26: justifiez pourquoi était un grand professeur ? *what is the interrogative word?* oui

Ab4: pourquoi

P27: pourquoi /suivante

Ai4: que faisait naliaka dans la case ?

P28: que faisait naliaka dans la case ? *the interrogative word ?*

Af5: que

P29: que /suivante

Ag4: donnez les synonymes de ces mots selon le texte

P30: mmh /donnez les synonymes de ces mots selon le texte/ *what is the interrogative word ? /what is the interrogative word according to our list ?*

A10 : *not there*

P31: *its not yet there ok* finalement

Ab5: quel est l'âge approprié de se marier ?

P32: quel est l'âge approprié de se marier ? *what is the interrogative word?* oui

Ah4: quel

P33: quel/ *we have another question?* mmh /lisez *do we have another question*

A11 : non

P35: *oh the books are different/ now those are the interrogative words let us go to verbs / we also have verbs that are / useful to ask for the answering the questions / il y a les verbes qu'on utilisent pour poser des questions / and here we have donner justifier citer s'agir résumer et expliquer // vous avez fini?*

A12 : oui

P36: qu'est-ce que c'est donner en anglais ? oui

Ae5: *give*

P37: *give / justifier?* oui

Ab6: *justify*

P38: *justify / citer ? qu'est-ce que c'est citer en anglais ? to cite or to mention / s'agir and résumer / they're almost the same / when we look at s'agir or when we have résumer/ they want us to give a global view of the text / to summarise / expliquer? qu'est-ce que c'est expliquer ?*

Ad5: *explain*

P39: *explain/ now i would like us to answer question one/ before that i hope vous avez écrit la date ce qui est ici and then nous avons les questions là / avant de répondre les questions / je pense qu'on peut répondre la question un ensemble / i would like us to read to to do question one together so that the rest you can do on your own / joyce lisez question un encore!*

Aa5: où vivait ce grand professeur ?

P40 : où vivait ce grand professeur ? *we agreed that we use the interrogative word which is où / they want us to do what / to give a place ok / then we have the keyword which is grand professeur / doesn't necessarily mean that you have to know everything there so où / grand professeur / are we seeing somewhere where grand professeur is?*

A13 : oui

P41: ok / *who can tell us/ one person* quel paragraphe? paragraphe un deux trois oui

Ah5: un

P42: un quelle ligne ? *which line?*

Ah6: un / là-bas/ à l'université du village dans le lointain de ville pleine de vie rurale enseignait un grand professeur mukasa

P43: très bien/ là-bas/ à l'université du village dans le lointain de ville pleine de vie rurale enseignait un grand professeur mukasa/ *so they want us to identify what in that question? what do they want us to identify? one person* oui wanja

Ab7: *the place where the teacher lives*

P44: *the place where the teacher lives/ what is the verb in that question?* oui

Aa6: vivait

P45: *coming from which verb?*

A14 : vivre

P45: *vivre correct/ so who can give us the the answer en francais and make sure that your answers are in complete sentences/ that is why we are answering this question / question one /oui / write somewhere so that you get the right answer/ you read for us that answer / scribble somewhere the answer // qui a la réponse? who has found the answer? oui wanja*

Ab8: le grand professeur vivre du village dans le lointain de ville pleine de vie rurale

P46: *mmh / le grand professeur vivre / that's what you have said/ let me try to write what you have said*

Ab9: le grand professeur vivre du village

P47: juste une minute le grand professeur

Ab10: vivre

P48: *vivre comme ça e / like that? e ?*

Ab11: oui

P49: continues! continues! le grand professeur vivre

Ab12: du village

P50: du

Ab13: village

P51: e

Ab13: dans le lointain de ville

P52: dans

Ab14: le lointain

P53: lointain

Ab15: du ville pleine

P54: *is it like that? comme ça?*

Ab16: non

P55: *how? lointain comme ça*

Ab17: du ville

P56: du

Ab18: ville

P56: ville

Ab19: pleine

P57: mmh

Ab20: de vie rurale

P58: pleine de vie rurale/ now we agreed initially that e/ *like in paper two they look at grammar of the sentence/ first of all/ before we come to that make sure that when you are answering the questions you draw your answer from the question/ votre réponse va partir de votre question/ like they have asked what was the question? où vivait =draw your answer from the question / like in this one le grand professeur vivre or il =you can start with il ok*

A15 : oui

P59: *but is the subject matching with the verb?*

A16 : non

P60: non/ *you are supposed to conjugate the verb/ now basing on the question, which tense have they used in the question? the verb was vivait which tense? oui/*

Ac5: imparfait

P61: imparfait/ *so are you seeing there is a need for you to report the same answer in that tense / yes you will say le grand professeur =you will still maintain that tense ok*

A17 : oui

P62: vivait du village dans le lointain de ville pleine de vie rurale/ *that's how you get the mark ok*

A18 :oui

P63: *so what you are going to do next ? vous allez écrire exercise et puis commencer de répondre les questions/ write exercise/ write the instructions and start responding to the questions/ just start with question one and answer the way we have done it/ if you finish question two raise up your hand so that I can see your answer/ if you finish number two/ can I see your work /and there are specific questions that need specific introduction / i had just forgotten like we have question e / i mean interrogative number six / your answer should begin with parce que or que depending with whatever is following or car / i want to see question two three / qu'est-ce que c'est caractère en anglais? qu'est-ce que c'est caractère en anglais? // just the way it appears what is it?*

A19 : *character*

P64: *character/ yeah that's the keyword / so we're talking about the character / we are not talking about the physical appearance / your character is your behaviour / have they mentioned behaviour of that person there? le grand professeur / it is there / c'est là / when you read very well paragraphe one the first three lines the answers are there/ how is this person behaving//*

ANNEXE 9 : TRANSCRIPTION D

P1 : bonjour !

A1 : bonjour madame !

P2 : ça c'est page cinquante-huit vous êtes là ? ok mmh vous voyez l'image ? qu'est-ce que vous voyez ? e ha qu'est-ce que vous voyez ? dans l'image la photo

Aa1 1 : l'homme

P3 : il y a un homme et il est avec e ha / cet homme est avec ?

Ab1 : un garçon

P4 : un garçon *sindio*

A3 : oui

P5 : vous pensez que le garçon est son fils ? le garçon est son fils non ? *sindio*

A4 : oui

P6 : *he is the son e/* ha...quoi d'autre ? qu'est-ce que vous voyez dans la photo ?

Ab2 : un champagne

P7: e quoi ?

Ab3 : une(un) champagne

P8 : e la(le) champagne mmh

Ac1: le vin

P9 : le vin vous pensez quoi ? ça c'est le vin ? mmh le vin oui

Ad1: les to(a)bac

P10: e ha to(a)bac?

Ad2: oui

P11: il y a la fumée ?

A5 : oui

P12: et vous pensez que c'est le to(a)bac ? ça ne peut pas être les cigarettes ? les cigarettes non e ha

Ae1: il y a un glass de champagne

P13: il y a un glass de champagne mmh oui

Af1 : de bière

P14: il y a de bière *where is* de bière moi je ne vois pas du bière / ok vous pensez que c'est du bière e ha

Ag1: il y a une chaise

P15: il y a des chaises un fauteuil *sindio* ils sont assis *so what do you think they are talking about* ? il parle sur quoi ?

Ac2: les drogues l'abus de drogues

P16 : l'abus de drogues

A6 : oui

P17: e ha il parle de l'abus de drogues qu'est-ce que c'est / ce parent dit à son fils ? qu'est-ce que tu penses ? le parent qu'est-ce qu'il dit ? le père qu'est-ce qu'il dit à son fils ?

Ah1 : l'abus de drogues est dangereuse(dangereux) pour la santé

P18: l'abus de drogues est dangereux pour la santé peut-être et si je dis il consomme ce drogue *maybe anamwambia hebu onja kidogo* (rires) e ok on va lire le passage la(e) première passage / donc on va lire silencieusement et puis je vais vous donner e cinq minutes à lire silencieusement sawa

A7 : oui

P19 : et puis on va lire à haute voix ça va ?

A8 : oui

P20: ok allons-y /// ok qui va lire premier paragraphe ? premier deuxième deuxième e ha troisième quatrième et puis cinquième c'est combien de paragraphe ? un deux trois quatre cinq ok allons-y

Ai1 : dans le monde entier/ il y a un grand problème d'abus de drogues/ presque chaque jour on trouve dans les médias du trafic de la drogue ou du trafic des stupéfiants/ de nos jours/ beaucoup de nos jeunes dans la société sont consommateurs des drogues / beaucoup d'eux se disent que la consommation des drogues c'est le mode de vie et surtout c'est le moyen de socialisation / ces raisons manquent de logique / d'autres se disaient que c'est le moyen de détendre et de réduire les agressions de la vie moderne / étant donné que le chômage touche partout

Aj1 : à cause du chômage, quelques jeunes dormaient sous l'effet d'un narcotique. Les drogues telles que la cocaïne et l'héroïne sont une marchandise marchandise inventable / de temps en temps / les jeunes et même les vieux / mâles et femelles se sont drogués ils sont toxicomanes

Ak1 : dans les médias / on lit ou on entend de l'arrestation et emprisonnement des revendus de drogues et des trafiquants de drogue / les uns sont condamnés à mort / les autres sont mis en prison longtemps / on voit toujours sur un paquet de cigarette que le to(a)bac est nuisible à la santé à la santé on a aussi déjà lu sur la bouteille de champagne que l'abus d'alcool est danger

dangereux pour la santé / mais on posait cette question difficile pourquoi on fumait et on consommait d'alcool ?

Aa2 : un grand nombre de jeunes aux écoles / aux collèges et mêmes aux universités sont fumer / ils fumaient la cigarette / de des plus il y a quelques vieux qui fumaient la pipe / n'oubliez pas la toux de fumer ou d'une grande fumer c'est terrible ! on voit partout les affiches affichées écrites / des défenses de fumeurs ! parce que le tabacisme c'est une habitude mauvaise

Ab4 : à ce moment / il est conseillé aux hommes aux femmes aux jeunes et même aux vieux de ne jamais se droguer parce que leurs effets ne sont jamais favorables / dans nos écoles nos collèges et nos universités les grèves sont devenues de plus en plus sérieuses / un bon nombre d'apprenants sont grévistes / un des résultats de l'abus de drogue / il faut faire attention à l'abus de drogue et changer en bien !

P21 : e ha il y a le proverbe là il faut e on lit tous

A9 : il faut battre le fer pendant qu'il est chaud

P22 : ça signifie quoi ? il faut battre le fer pendant qu'il est chaud / il fait chaud e *what is its translation in english* ? la traduction anglaise ? ou bien au kiswahili ? eh... il faut battre le fer pendant qu'il est chaud / *inamaanisha nini* ? *you try to*

Ac2: change something before you change

P23: before you? it is too late sindio

A10: mmh

P24: *yes something like samaki mkunje angali mbichi does it make sense?*

A11: yes

P25: *samaki mkunje angali mbichi sindio* so dans ce cas il faut battre le fer pendant qu'il est chaud *sindio* nous voyons dans cette image c'est comme ce père parle à son fils *sindio* le père parle à son fils *what is he talking to him about* ? ha il s'agit de quoi ? maintenant on vient de lire / il s'agit de quoi ?

Ad3 : l'abus de drogues

P26 : l'abus de d'alcool *sindio* donc on voit dans le premier passage on parle de quoi ? la consommation de drogues parmi les gens / quel est la définition ? l'abus c'est quoi l'abus de drogues ? c'est quoi l'abus de drogues ? si on vous demande de définir de définir c'est quoi l'abus de drogues ?

Ae2: utiliser la drogue pour pour mal raisons

P27 : la mal utilisation de drogues *sindio* le mal utilisation de drogues et quelles sont les causes de l'abus de drogues ? les causes

Af2: le chômage

P28 : le chômage on on on voit dans ce passage *sindio* le premier paragraphe what are they telling us / de nos jours beaucoup de nos jeunes dans la société sont des consommateurs de drogues *sindio*

Af3 : mmh

P29 : beaucoup d'eux se disent que la consommation des drogues c'est quoi ?

Ag2 : la mode de vie

P30 : la mode de vie *sindio eh so another cause* les jeunes pensent que oui

Af4 : les médias

P31 : le media/ ils sont affectés par le media donc les jeunes pensent que ah l'abus de drogues c'est le mode de vie *sindio*

A12 : mmh

P32 : et ils pensent que quoi d'autre aussi ? c'est le moyen de socialisation le moyen de socialisation *sindio*

A13 : mmh

P33 : and and on voit que ces raisons manquent de logique *sindio*

A14 : mmh

P34 : il y a d'autres qui pensent que c'est le moyen de détendre *sindio a way to enjoy yourself* le moyen de détendre et le moyen de réduire les agressions de la vie moderne de réduire les agressions de la vie moderne / ok donc on voit dans la deuxième e paragraphe / qu'est-ce qu'on voit là-bas ? quels sont les différentes drogues qu'on qu'on cause les jeunes consomment ?

Ac3: la cocaïne

P35 : la cocaïne

Ah2: l'héroïne

P36 : l'héroïne oui il abus l'alcool aussi *sindio*

A15 : mmh

P37 : e on voit que c'est pas seulement les jeunes mêmes les vieux consomment des drogues *sindio*

A16 : oui

P38 : oui so les jeunes et les vieux aussi les mâles et les femelles / ok donc e on voit que aussi e de temps en temps les jeunes et même les vieux mâles et femelles se sont drogués *sindio*

A17 : oui

P39 : et puis on nous dit que dans les médias / on lit ou on entend de l'arrestation et l'emprisonnement des revendeurs de drogue donc il y a des jeunes qui fait la(le) trafic de drogues *sindio*

A18 : oui

P40 : mais ils sont condamnés à mort les autres sont mis en prison pour longtemps *sindio*

A19 : oui

P41 : et quelles sont les effets ? les effets de drogues ? les effets de drogues la troisième paragraphe on voit là quelles sont les effets de drogues oui cleopatra

Aj2 : l'abus d'alcool est dangereux pour la santé

P42 : e ha l'abus d'alcool est dangereux pour la santé mmh

Ai2 : les autres sont mis en prison longtemps

P43 : les jeunes sont mis en prison pour longtemps quoi d'autre oui lucie

Ak2: le to(a)bac est nuisible à la santé

P44 : e ha le to(a)bac est nuisible à la/ a la santé ces sont les effets de drogues *sindio*

A20 : oui

P45 : et on on voit que aussi un grand nombre des jeunes aux écoles / aux collèges et même aux universités sont fumeurs *sindio*

A21 : oui

P46 : ils fument quoi ?

Ai2: la cigarette

P47 : des cigarettes *sindio*

A22 : oui

P48 : oui so on on voit ici *they are telling us what? c'est terrible! it is what?*

A23 : terrible

P49: terrible *sindio*

A24 : oui

P50: *yes* et défense vous voyez des affiches ? les affiches écrites / défense de fumer ! *sindio*

A25 : mmh

P51 : avoid what ?

A26 : fumer

P52 : smoking *sindio* yes et comment on peut prévenir l'abus de drogue ? la prévention de l'abus de drogue la prévention

Af5: conseiller aux hommes / aux femmes aux jeunes et même aux vieux de ne jamais se droguer

P53 : e ha il faut conseiller les jeunes de ne pas se droguer *sindio*

A27 : mmh

P54 : ça c'est une prévention de l'abus de drogue *sindio when you get to advise people* il faut conseiller des jeunes e ha quoi d'autre comment on peut prévenir ? la prévention oui

Ag3 : l'emprisonnement des revendeurs de drogues et des trafiquants de drogues

P55 : e ha il faut emprisonner *sindio* ou bien arrêter les trafiquants de drogues *those who are doing drug trafficking sindio so they should be what ?*

A28 : *arrested*

P56: *arrested* / quoi d'autre ? oui fadhili

Af6: il faut éduquer les jeunes on les effets de l'abus de drogues

P57 : e ha il faut éduquer les jeunes les effets de l'abus de drogues / on a vu ce proverbe il faut battre le fer pendant qu'il est chaud *sindio*

A29 : oui

P58 : on voit que si on fume les cigarettes / e plus de cinq ans vous allez être e vous allez avoir l'addiction c'est pas facile d'arrêter fumer / *once you smoke for more than five years* / ça serait plus difficile d'arrêter fumer *sindio*

A30 : oui

P59 : donc ce proverbe c'est un c'est plus qu'un conseil il faut battre le fer pendant qu'il est chaud *sindio*

A31 : oui

P60 : il faut battre le fer pendant qu'il est chaud / quels sont les mots nouveaux là-bas ? les mots nouveaux les nouvelles(nouveaux) mots ou bien vocabulaire que vous pouvez identifier les mots nouveaux on a seulement chômage chômage signifie quoi ?

A32 : *unemployment*

P61 : c'est quoi chômage ? en français

Ag4: c'est quand une personne ne pas de travail

P62 : C'est la(le) manque d'emploi la manque d'emploi / ça c'est quoi le chômage quel autre mot un nouveau mot oui

Ac4: des trafiquants de drogue

P63 : trafiquants des trafiquants e quel est le synonyme de mot des trafiquants synonyme oui

Ai3: des revendeurs

P64 : les des revendeurs *sindio* des revendeurs synonymes des trafiquants sont des revendeurs e ha un autre mot ? oui quoi ?

Ak3 : toxicomanes

P65 : toxicomanes ça signifie quoi ? c'est qui ça toxicane e ha ça signifie quoi ? oui

Ah3: une personne qui utilise des drogues

P66 : une personne

Ah4 : utiliser

P67 : qui consomme consommer pas utiliser/ nilisema utilisation ? consommation avec les drogues on parle de consommation sawa si utilisation, sawa / si nini utilisation consommation c'est une personne qui consomme des drogues une personne qui consomme des drogues un autre mot ?

Ab5 : le tabagisme

P68 : le ?

Af7 : tabagisme

P69 : taba

Af8: tabagisme

P70 : e ha ça signifie quoi ? ça signifie quoi ? c'est ou dans le passage ?

Ag5 : quatrième paragraphe.

P71 : quatrième paragraphe quelle ligne ?

Ag6: cinquième

72 : quatrième

Ag7: cinquième ligne

P73 : e lisez le le(la) phrase

Ag8: on voit défense de fumer parce que les le tabagisme c'est une habitude mauvaise

P74 : e ha le tabagisme tabagisme signifie quoi ? quoi

Af9: addiction

P75 : l'addiction *sindio*

A33 : oui

P76 : ça c'est le synonyme l'addiction le tabagisme e ha un autre mot

Ab6 : nuisible

P77: quoi ?

Ab7: nuisible

P78: e

Ab8 : nuisible

P79: nuisible e ha nuisible c'est quoi ça ? c'est nuisible à la santé signifie quoi ? nuisible à la santé

Ag9: c'est mauvais

P80: c'est mauvais *sindio* quelque chose qui est mauvais à la santé ok e on va arrêter de là so qu'est-ce que vous allez faire *you go and do une sommaire sawa / summary* c'est quoi c'est quoi l'abus de drogues, quels sont les causent de l'abus de drogues / les effets de l'abus de drogues et puis comment on peut prévenir l'abus de drogues *sawa*

A34 : oui

P81: et vous allez répondre à ces les questions *sawa*

A35 : oui

P82: on va arrêter de là

ANNEXE 10 : TRANSCRIPTION E

P1: bonjour !

A1 : bonjour

P2: ça va ?

A2: ça va bien merci

P3: comment allez-vous ?

A3: nous allons bien merci

P4: donc nous allons voir de la nouvelle technologie / pendant la dernière tour, nous avons vu les exemples de la nouvelle technologie et nous avons identifié la téléphone portable / nous avons dit que on peut dire la téléphone portable ou la téléphone

A4: mobile

P5: et nous avons dit aussi et la radio la télévision l'internet et l'ordinateur / donc quels sont les autres exemples de la nouvelle technologie ? *which are the other examples ? Have we mentioned all of them?* non / oui

Aa1: les sociaux

P6: e ?

Aa2: les sociaux

P7: *she is saying* le sociaux *is she right?* vous avez oublié quelque mot la / *you have forgotten some word* /oui

Ab1: c'est les réseaux sociaux

P8: les réseaux sociaux très bien / nous avons les réseaux sociaux / quels sont les exemples de réseaux sociaux ? donnez-moi un des exemples oui

Ac1: le facebook

P9: le facebook très bien / oui

Ad1: le tiktok

P10: le tiktok très bien

Ae1: l'instagram

P11: l'instagram très bien quoi d'autre ? les exemples de réseaux sociaux / oui

Af1: le snapchat

P12: le snapchat / mmh parmi les autres / ok e *i told you that the title the topic* la nouvelle technologie *is one of the important topics in paper three* l'examen orale / *and in the past two to*

three years and the kcse exam we've been having e this topic here la nouvelle technologie however in most ca=in some cases it doesn't come directly you'll not just be told parler de les importances de la nouvelle technologie / parler de les inconvénients de la nouvelle technologie / on peut avoir e par exemple l'année dernière nous avons eu la radio / the question was this way / la radio est important en classe / discutez / la radio est important en classe / discutez / so of course utafika hapo uanze ooh unajua teacher hajatu funza / mmh i told you if you see any example of la nouvelle technologie utilisez / if the question wants les importances de la radio parler de les importances de la nouvelle technologie / and if the question is talking about les inconvénients par exemple de la télévision / parler de les inconvénients de la nouvelle technologie / par exemple la radio remouvoir la communication si ni ukweli ?

A5: (xxx)

P13: donc on peut dire la radio remouvoir la communication en classe / nous utilisons la radio pour nous amuser si ni ukweli ? on peut écouter la musique a e grâce à la radio / on peut écouter la musique en classe / ici en classe on peut écouter la musique française en classe grâce à la radio / e ensuite on utilise la radio en classe pour enseigner la fran le français / c'est vrai

A6: (xxx)

P14: *you see so you don't =usikae ati sasa unatense mmh inafaa ukue* (xxx) utilisez les importances de la nouvelle technologie pour parler de les importances de / *all these examples* /quels sont les importances de la téléphone portable ? la téléphone portable / on utilise la téléphone portable pour communiquer / donc e la téléphone portable remouvoir la la communication / c'est vrai ? e nous utilisons la téléphone portable pour écouter la musique c'est vrai / pour trouver des amis on utilise la téléphone portable pour surfer sur l'internet / si ni ukweli ?

A7: ndio

P15: on peut trouver des amis sur l'internet / on peut trouver les informations sur l'internet / *now i want you to be so open on this / i'm telling you this* parce que c'est très important *if you get any of these examples of new technology, they are asking you to talk about the importance of the television / the internet / the computer talk about the advantages of new technology while applying to the specific example / the same applies to / the same applies to* les inconvénients *the disadvantages* / les réseaux sociaux *is also* c'est un exemple de la nouvelle technologie donc on utilise les importances ou les inconvénients c'est très important / *soon you are sitting / si mko na full paper mnaanza lini?*

A8: (xxx)

P16: mmh?

A9: thursday

P17: *thursday / so in most cases we have elite series three / we are going to have elite series three with the form three you are going to sit for that exams sawa / you are going to sit for the same exam / that is paper three and paper one / paper two ndio kuna vitu bado nyinyi*

hatujasoma / so kindly prepare adequately for l'examen orale / nous avons exposé/ nous avons la lecture et nous avons la conversation / so prepare very well / jemime did you get the topics that I sent to your father?

A9: yes

P18: *so I had given her some topics I will also photocopy niweke hapo kwa ukuta so that e / si vous êtes e / étudiante de français il faut que vous prépariez / you prepare yourself on n'importe quel titre any topic sawa / the ones that i will put there/ so that before kcse you are already prepared for those topics / donc nous avons lire la technologie chez nous c'est section sept lecture commencez un deux trois commence !*

A10 : (xxx)

P19: *you start from section sept*

A11 : *section sept/ la nouvelle technologie/ lecture regardez l'image/ écoutez la cassette et lisez ce dialogue à haute voix / une nouveau*

P20: un nouveau

A12 : *un nouveau portable/ owuor / tu sais maintenant qu'on parle d'un seul nouveau portable ? tecno-tel qui est très beau/ il a de bonnes qualités ? c'était découvert par (xxx)*

P21: *mnameza maneno / mwanzia kwa c'était découvert*

A13 : *c'était découvert par une (xxx)*

P22: *Eeh mes étudiantes de français ! nous avons le mot un et une / c'est un c'est une / i dont know why you keep confusing / we say un we say une / na nyinyi mnasoma un na hii ugonjwa imespread hadi form one / washaanza hii ugonjwa / instead of saying un they are saying une i don't know wanatoa wapi hiyo / and I'm the one who introduced you to French / ama si mimi (xxx) mimi ndio niliintroduce?*

A14: non

P23: *but i believe i'm the one who taught you les articles définis les articles indéfinis / i'm the one and i don't remember telling you this is une. c'est un c'est une / répétez un !*

A15: un

P24: une

A15 : une

P25: *s'il vous plait fait attention / kindly kindly fait attention/ continuez !*

A16 : *et son record du monde / son record du monde de lancer de téléphone portable établit en deux mille (xxx)*

P26: *tusome tena hiyo namba*

A17 : deux mille dix-neuf avec un terminal tecno-tel tient toujours et c'est très haut / est-il le seul concurrent ? alors/ non, non il y a tecno-tel (xxx)

P27: de taille et poids

A18 : de taille et poids (xxx)

P28 : différents

A19 : différents / je dois en acheter un / est-il cher ? oui / je trouve que c'est un peu cher mais c'est magnifique

P29: magnifique

A20 : magnifique / on se reverra !

P30: on se reverra !

A21 : on se reverra ! laisse-moi aller acheter ce portable extraordinaire

P31: très bien donc on parle de la nouvelle portable / ici dans la lecture on peut identifier quelques inconvénients de la nouvelle technologie / nous avons dit que e / par exemple nous avons dit que l'ordinateur est très cher / *si tulisema hivyo ? not all people can afford to buy some of these examples of new technologies / from the passage we can identify one les exemples de la nouvelle technologie c'est-à-dire la téléphone portable ou bien la téléphone mobile / on peut aussi identifier e / les importances de la nouvelle technologie et aussi les inconvénients de la nouvelle technologie / donc e /let us now go and look at there is a proverb there can we read the proverb*

A22 : l'avenir appartient à ceux qui se lève tôt

P32: l'avenir appartient à ceux qui se lève tôt / *what do you think that proverb means / and e / at the end of every chapter/* après chaque section nous avons un proverbe / je pense que vous utilisez les proverbes pour écrire vos rédactions en français / l'avenir appartient à ceux qui se lève tôt / *what do you think that proverb means / what do you think that proverb means / oui l'avenir c'est quoi ? l'avenir c'est le futur / ok l'avenir c'est le futur / si on parle de l'avenir / we are talking about things that are going to happen in future / so le synonyme du l'avenir c'est le futur sawa ? on dit l'avenir ou on dit le futur/ appartient/ le mot montre l'appartenance / belonging/ a sense of possession not belonging possession / so the future belongs to those who wake up early / the future belongs to / hiyo ni maana ya juu maana ya juu / which proverb can we use? which proverb can we equate this from our anglais? yes which proverb can we equate to that? Oui/*

Ah1: *the early bird catches the worm*

P33:très bien / *the early bird catches / the early bird catches the worm / l'avenir appartient à ceux qui se lève tôt / donc vous pouvez utiliser ce proverbe pour écrire votre rédaction en français c'est très important / next we are going to look at acte de parole / acte de parole excusez-moi / oh you also want to go and know if you are going home. If you are taking part in music*

festivals kindly don't go home. Sawa / kindly kindly don't go home / don't go home / kindly kindly / so let us look at acte de parole / the first one porter un jugement sur quelque chose ou quelqu'un / porter un jugement sur quelque chose ou quelqu'un / nous avons lire commencez ! nn deux trois commence !

A23: (xxx)

P34: *no haya mnaanza kwa* acte de parole *hapo one two three go!*

A24: acte de parole / porter un jugement sur quelque chose ou quelqu'un / oh c'est magnifique

P35: non on on commence avec comment trouvez-vous

A25 : comment trouvez-vous notre nouveau dvd ?

P36 : *Ati* dvd vous êtes étudiantes de français et vous dites dvd eh / *ati* ?

A26: dvd

P37: ok continuez !

A27 : oh c'est magnifique ! comment est (xxx) ?

P38: (xxx)

A28 : (xxx) je la trouve sympa et super !

P39: super !

A29: super !

P40: très bien continuez !

A30 : vous avez aimez le film ? mais oui c'était magnifique

P41: on on ne dit pas mag...nifique / on dit magnifique *haya muanze / start* vous avez aimez le film *start from there* !

A31 : vous avez aimez le film ? mais oui / c'était magnifique

P42: très bien ! donc il faut il faut noter que *when we are using this / what do we call* / il faut ajouter e / *what do you call it* / il faut ajouter le point d'exclamation *sawa* / par exemple si vous dites c'est magnifique / *lazima uongeze hiyo sawa / lazima uongeze ni kama unasema* / comme c'est beau comme c'est belle comme c'est beau comme c'est belle *ama kama unasema* / super / il faut ajouter le point d'exclamation / *tumeelewana hapo* / il faut ajouter le point d'exclamation/ *ni venye tu tulikuwa tunasema kwa* acte de parole *this is* acte de parole *the questions kwa section ya* grammaire *ya* acte de parole par exemple e / vous assistez a l'anniversaire *tulisema* anniversaire si anniversary faites attention / anniversaire *niliwaambia nini itawasaidia kujua* ? joyeux anniversaire joyeux anniversaire joyeux anniversaire joyeux anniversaire joyeux anniversaire

A32: *joyeux anniversaire joyeux anniversaire joyeux anniversaire joyeux anniversaire*

P43: Anniversaire ce n'est pas *anniversary sawa* / oui *so it is a birthday* si vous dites joyeux anniversaire il faut ajouter le point d'exclamation / *pia ukisema* super / il faut ajouter le point d'exclamation / c'est magnifique il faut ajouter le point d'exclamation / *sijui kama mnataka kutoka ? mmh / mnataka kutoka ?*

A33 : non

P44: ok *from there comprehension is your work / comprehension is your work unless* est-ce qu'il y a une question? est-ce qu'il y a une question? *is there a question?* ok.

ANNEXE 11 : TRANSCRIPTION F

P1: bonjour !

A1 : bonjour !

P2: tout cette cours e je je j'ai besoin de d'avoir l'information sur la lecture nous allons essayer de lisez le texte et après ça nous pouvons capable de connai connai connaissez quelque chose ou bien e beaucoup de chose par exemple nous pouvons comprendre ce que cette lecture parle de ok

A2 : oui

P3: nous allons utiliser le texte de base en page trente-et-un / ça c'est au sommet / tournez à la page trente un / il y a la compréhension là-bas qui e est sous-titré / voyage en autobus / est-ce que tout le monde est là ?

A3 : oui

P4: donc c'est page trente-et-un / dans le livre d'au sommet / ça c'est voyage en autobus / donc e / à la fin de cette leçon / nous pouvons être capable de dégager l'idée générale de cette texte / est-ce que nous sommes capables ?

A4 : oui

P5: nous pouvons essayer de dégager ou bien de décrivez l'idée générale de cette texte / est-ce que nous sommes ensembles ?

A5 : oui

P6: par exemple si on regarde le titre / il est appelé voyage en autobus / donc si on utilise ce titre seulement / c'est-à-dire nous allons parler sur un voyage / ou bien en anglais c'est ce qu'on appelle *a journey* / est-ce que nous sommes ensembles ?

A6 : oui

P7: donc nous pouvons être capable de dégager cette idée générale de cette texte est-ce que nous sommes ensembles ?

A7 : oui

P8 : deuxièmement nous pouvons être capable de lisez / nous pouvons être capable de lisez de lire ce n'est pas lisez c'est lire / nous pouvons être capable de lire cette lecture par exemple / si on va rencontrer la liaison il faut e / le met là où il est supposé d'être / est-ce que nous sommes ensembles ?

A8 : oui

P9: je pense que tout le monde connaît comment utiliser ou bien comment à lire la liaison est-ce que vous connaissez comment utiliser la liaison ?

A9 : oui

P10: donc nous pouvons être capable de lire les mots e / confortablement ok / troisième / nous pouvons être capable de répondre aux questions qui suivi par exemple si on regarde en page trente-trois / il y a quelques questions là-bas / la première question c'est de quoi s'agit-il ce texte ? donc nous pouvons être capable de répondre aux questions comme ça est-ce que nous sommes ensemble ? est-ce que nous sommes ensembles ?

A10 : oui

P11: e / ok / l'autre ce que nous allons faire nous pouvons être capable d'identifier le vocabulaire nous pouvons être capables de d'identifier le vocabulaire qui est utilisé ici / je pense que nous allons lire / nous allons rencontrer beaucoup de mots que nous n'avons jamais e / les rencontrer est-ce que nous sommes ensembles ?

A11 : oui

P12: donc est ce qu'on appelle la le les le vocabulaire le mot que vous n'avez pas encore les rencontrer / donc nous allons voir comment on utilise ces mots est-ce que nous sommes ensembles ?

A12 : oui

P13: et puis si vous allez identifier le vocabulaire / vous seriez capables e / de comprendre cette lecture est-ce que nous sommes ensembles ?

A13 : oui

P14: donc après avoir identifier le vocabulaire il faut aussi être capable d'identifier les expressions utilisées. Est-ce que nous sommes ensembles ?

A14 : oui

P15 : par exemple nous connaissons les expressions simples par exemple si on parle e de quelque chose il faut avoir parler de / est-ce que nous sommes ensembles ?

A15 : oui

P16: il faut avoir beaucoup de / beaucoup est toujours suivi par de mais ce n'est pas des est-ce que nous sommes ensembles ?

A16 : oui

P17: c'est-à-dire ce sont des exemples de / des expressions utilisées mais dans ce texte voir des expressions qui sont utilisées et essayer e de les pratiquer / est-ce que nous sommes ensembles ?

A17 : oui

P18: donc / finalement e / dans quelques dans quelques histoires il y a la chance que vous allez donner votre point de vue / est-ce que nous sommes ensembles ?

A18 : oui

P19: *points of view en anglais* est-ce que nous sommes ensemble ?

A19 : oui

P20: donc après avoir lu cette passage il faut aussi être capable de donner vos idées / qu'est-ce qu'on pense e c'est en résultats de ça que vous seriez capable de répondez aux questions comme qu'est-ce qu'on pense ? quelle est votre opinion ? ok quel est votre avis ? c'est ce qu'on va utiliser des expressions comme à mon opinion à mon avis selon moi a propos de moi et ainsi de suite est-ce que nous sommes ensemble ?

A21 : oui

P22: donc / c'est-à-dire maintenant avec cette guide avec cette guide nous allons essayer de observer toutes les choses que j'ai parle ou bien j'ai mentionné / est-ce que nous sommes ensemble ?

A22 : oui

P23: donc e j'ai déjà noté que notre texte de base sera en page trente-et-un et le titre c'est voyage en autobus est-ce que nous sommes ensemble ?

A23 : oui

P24: donc nous allons lire / dans cette classe nous sommes combien ? comme quinze n'est-ce pas ?

A24 : oui

P25: qui va commencer avec la première e /oui qui va commencer avec la première paragraphe ? qui va commencer ? qui va commencer ça / en page e en page trente-et-un / voyage en bus / en bus ruth commencer ?

Aa1: c'est dimanche matin / mais il mais il est déjà très tard il est / il est onze heures et quatre à la pendule de la chambre et pierre est dans son lit il dort / pourquoi do / pourquoi dort-il très tard ? parce qu'il est parce qu'il est très fatigué

P26 : applaudissez pour elle / qui va le suivi / le suivi ?

Ab1: hier / il a fait une voyage de nairobi à kisumu / il a pris l'autobus mais pas le train parce qu'il préféré la route que le chemin de fer / l'autobus était arrivé à la gare routière de Nairobi avant sept heures et demie du matin /tu tous le passagers de kisumu sont montrés très vite dans l'autobus / apres une quart d'heure tous le passagers étaient bien installés / toute le monde à sa place et dans une demie heure / l'autobus avalait des kilomètres à grande vitesse parce qu'il était très moderne et son moteur toute puissant

P27: applaudissez pour elle continuez tous les passagers

Ac1: tous les passagers étaient contents et bavardaient les uns les autres à la voix basse et chaque racontait son histoire à l'autre / quelques-uns des passagers comme des vieilles dames

bavardaient en mangeant des gâteaux délicieux quelles avaient achetés avant de départ de l'autobus à la gare routière de nairobi machakos

P28: mmh applaudissez pour elle

Ad1: pierre avait une valise qu'il / qu'il avait mise dans le filet-bagage / dans la valise il y a avait des vêtements / des biscuits et des bonbons pour ses frères et ses sœurs / après la premier escale pierre a dite à un certain certaine passager

P29: mmh applaudissez pour elle

Ae1 : ma camarade / je meurs de soif ! aidez-moi avec de l'eau si si vous ne si vous en en avez s'il vous plaît / la jeune fille a lui sourit et lui a dit / mon ami vous avez de la chance parce que j'ai une bo bouteille pleine d'eau fraîche dans mon sac

P30: ok applaudissez pour elle / priscilla

Af1: pierre était très heureux / la jeune fille était très aimable et et lui a donné la bouteille d'eau tout fraiche / pierre a bu de l'eau fraîche et a dit merci à la belle fille

P31: mmh applaudissez pour elle / judith

Ag1: l'autobus a roulé toute la journée et avant sept heures pile du soir / il était arrivé à la gare routière de kisumu / pierre était heureux à causer d'avoir fait un bon voyage en autobus qui avait été très long / il était qu'au même très fatigue fatigué

P32 : mmh applaudissez pour elle

Ah1: avant sept heures moins de le quatre de soir / il était arrivé chez ses parents / apres avoir salué ses parents / il a donne de biscuits et des bonbons qu'il / qu'il avait qu'il avait achetés à nairobi à ses frères et à ses sœurs/ il a pris un douche chaude a / et avons son diner apres tout ça il s'est / il s'est couché aussitôt

P33: mmh applaudissez pour elle / maintenant nous avons déjà lire cette histoire e / je ne sais pas est-ce que je vais répéter pour vous ? est-ce que je vais répéter ? *do i repeat for us ?*

A25 : yes

P34: donc nous allons commencer / c'est dimanche matin / mais il est déjà très tard / il est onze heures et quatre à la pendule de la chambre et pierre est dans son lit il dort / pourquoi dort-il très tard ? parce qu'il est très fatigué / hier il a fait un voyage de nairobi à kisumu / il a pris l'autobus mais pas le train parce qu'il préféré la route que le chemin de fer / l'autobus était arrivé à la gare routière de nairobi avant sept heures et demie du matin / tous les passagers de kisumu sont montrés très vite dans l'autobus / après un quart d'heure / tous les passagers étaient bien installés / toute le monde à sa place et dans un une demie heure / l'autobus avalait des kilomètres à grande vitesse parce qu'il était très moderne et son moteur toute puissante / tous les passagers étaient contents et bavardaient les uns les autres à voix basse et chaque racontait son histoire à l'autre / quelques-uns des passagers comme des vieilles dames bavardaient en mangeant des gâteaux délicieux quelles avaient achetés avant de départ de l'autobus à la gare routière de nairobi

/ machakos / pierre avait une valise qu'il avait mise dans le filet-bagage / dans la valise il y avait des vêtements / des biscuits et des bonbons pour ses frères et ses sœurs / après la premier escale / pierre a dit à un certain passager / ma camarade / je meurs de soif ! aidez-moi avec de l'eau si vous en avez s'il vous plaît / la jeune fille a lui sourit et lui a dit / mon ami vous avez de la chance parce que j'ai une bouteille pleine d'eau fraîche dans mon sac / pierre était très heureux / la jeune fille était très aimable et lui a donné la bouteille d'eau tout fraîche / pierre a bu de l'eau fraîche et a dit merci à la belle fille / l'autobus a roulé toute la journée et avant sept heures pile du soir / il était arrivé à la gare routière de kisumu / pierre était heureuse / pierre était heureux à causer d'avoir fait un bon voyage en autobus qui avait été très long / il était qu'au même très fatigué / avant sept heures moins le quatre de soir / il était arrivé chez ses parents / apres avoir salué ses parents / il a donné de biscuits et des bonbons qu'il avait qu'il avait achetés à nairobi à ses frères et à ses sœurs / il a pris une douche chaude et avait son diner / apres tout ça / il s'est couché aussitôt / donc est-ce qu'avez-vous lire ça tout le monde ? est -ce qu'avez-vous compris ?

Aa2: oui

P36: c'est cette histoire est sur quoi ? si quelqu'un va vous demander e / vous avez lu cette histoire / quelle est e / l'idée générale de ce texte ? quelle est l'idée générale de ce texte ? il parle de // oui

Ac2: il parle de pierre qui va à / qui va voir une famille

P37: e applaudissez pour elle e elle a dit quelque chose concernant la famille / mais nous avons déjà vu que pierre était sur un voyage d'aller rendre visite à sa famille ou bien aux membres de sa famille parce que nous avons déjà lire ou bien nous avons déjà vu qu'il a rencontré ses parents n'est-ce pas ?

A26 : oui

P38: qu'il a aussi rencontré ses frères et ses sœurs / donc l'histoire est sur pierre qui a rendu visite à ses parents et ses frères et ses sœurs est-ce que nous sommes ensemble ?

A27 : oui

P39: ça c'est l'idée générale est-ce que nous sommes ensemble ? mais nous avons rencontré les autres idées de cette histoire / quelles sont ces idées que que nous avons rencontré de cette histoire ? par exemple nous avons commencé avec le moyen de transport qu'il a utilisé n'est-ce pas ?

A28 : oui

P40: quel est le moyen de transport qu'il a utilisé ? il a utilisé

A29 : l'autobus

P41: il a utilisé l'autobus / mais nous avons déjà vu il y a deux moyens de transport qui sont mentionnés dans cette histoire / quel est l'autre moyen de transport qui est mentionné là-bas ? nous avons noté qu'il a utilisé l'autobus n'est-ce pas ?

A30 : oui

P42: mais nous avons rencontré deux moyens qui sont utilisé la / quel est l'autre moyen qu'il est mentionné dans ce texte / dans ce texte // mmh la deuxième paragraphe / la deuxième paragraphe qui va lire la deuxième paragraphe ? christine lisez la deuxième paragraphe

Ai1: hier il a fait une voyage de nairobi à kisumu / il a pris l'autobus mais pas le train parce qu'il préféré la route que le chemin de fer

P43: mmh quel est l'autre moyen de transport qui est mentionné là-bas ?

A31 : Le chemin de fer

P44: oui ?

A32 : le chemin de fer

P45: le chemin répétez cette e / cette phrase hier il a fait un voyage de nairobi à kisumu / il a pris l'autobus mais pas le train / quel est l'autre moyen de transport

A33 : le train

P46 : le train / je sais que vous connaissez les moyens de transport nous connaissons e / sur la route n'est-ce pas ? par exemple nous avons des bus nous avons l'autre moyen de transport lequel ? nous avons déjà mentionné le train / qui va nous donner l'autre moyen de transport ? maintenant c'est le d'application / vous allez appliquer l'information que vous par exemple ici nous avons deux moyens de transport n'est-ce pas ?

A34 : mmh

P47: combien de moyen de transport connaissez-vous dans la société ici au kenya ? nous avons combien de moyen de transport ? nommez-les nous avons

Aa3: l'avion

P48: l'avion / ça c'est le transport en air n'est-ce pas ? nous avons l'avion la deuxième

Ac3 : le train

P49: le train le train / en france nous avons le tgv / vous connaissez le tgv ?

A35 : oui

P50 : la fois passé j'ai noté que le tgv signifie le train de grande

A36 : vitesse

P51 : vitesse n'est-ce pas ? ça c'est le train / la troisième ? si on voyage

Ad2 : bateau

P52: oui le bateau / applaudissez pour elle / le bateau est utilisé sur la mer ou bien en l'eau est-ce que nous sommes ensemble ?

A37 : oui

P53: le bateau l'autre exemple de moyen de transport ? oui il y a les personnes qui utilisaient leurs pieds sur la route / toujours ici dans cette école on utilise vos pieds n'est-ce pas ?

A38 : oui

P54: si on on quitte cette salle d'aller à la salle à manger vous n'avez pas utilisé les moyens comme le train le voiture vous aller utiliser vos pieds, est-ce que nous sommes ensemble ?

A39 : oui

P55: donc c'est-à-dire il existe plusieurs de moyens de transport est-ce que nous sommes ensemble ?

A40 : oui

P56: donc e / ça c'est ce qu'on a déjà parlé là-bas / nous avons aussi rencontré que / quand pierre c'est / il s'appelle pierre n'est-ce pas ? quand pierre était sur cet autobus / elle a observé beaucoup de chose / elle a observé il a observé beaucoup de chose / premièrement il a observé que les personnes parlent l'un a l'un autre est-ce que nous sommes ensemble ?

A41 : oui

P57: même les vieilles dames ils bavardaient / je pense que bavardaient est un vocabulaire, n'est-ce pas ?

A42 : oui

P58: quel est le sens de bavardaient ? bavardaient / si quelqu'un vous dites que vous êtes bavardeuse / quel est le sens de ça ? // oui

Aa4 : une personne qui parle beaucoup

P59: un bavardeur c'est une un individu qui parle beaucoup /applaudissez pour elle / donc c'est-à-dire pierre a e a observé que les personnes qui étaient *so* sur cet autobus ils parlent beaucoup est-ce que nous sommes ensemble ? même les veilles dames nous avons déjà vu qu'ils mangent ceux qu'ils ont en tant qu'ils bavarder est-ce que nous sommes ensemble ?

A43 : oui

P60: c'est ce qu'on e / observait et nous avons déjà vu qu'il y a quelque chose qui e se passait dans l'autobus / spécifiquement c'est quoi ça qui est passé concernant pierre ? spécifiquement quand il a demandé à sa camarade de lui donner quelque chose / quel était le problème ? il a dit je meurs aidez-moi avec de l'eau si vous en avez s'il vous plait / donc c'est-à-dire pierre était besoin de l'eau n'est-ce pas ?

A44 : oui

P61: est-ce qu'avez-vous déjà être en voyage ? est-ce qu'avez-vous déjà être en voyage ? oui ou non ?

A45 : oui

P62: oui vous avez être en voyage quand on voyageait / est-ce qu'on porte un bouteille de l'eau ? est-ce que vous portez les bouteilles du l'eau ? par exemple si je je regarde ici, elle a une bouteille n'est-ce pas ?

A46 : oui

P63: c'est ça qu'on appelle la bouteille / elle porte l'eau là-bas n'est-ce pas ? donc dans ce cas ici / pierre n'a pas porté d'eau c'est pourquoi elle a demandé sa camarade de lui donner l'eau est-ce que nous sommes ensemble ?

A47 : oui

P64: quel est ou bien l'eau qu'il a bu quel était son / il s'appelle comment / *the characteristics what was attached to that water* ? il était

A48 : fraîche

P65: c'est quoi fraîche en anglais ? fraîche c'est

Ad3: cold

P66: cold n'est-ce pas ? applaudissez pour elle / il était fraîche est-ce que nous sommes ensemble ?

A49 : oui

P67: donc l'idée générale quand nous avons déjà noté c'est / c'était une voyage d'un individu qui s'appelle qui s'appelle qui =quel est le nom de cet individu ? il s'appelle pierre ok / c'est une voyage c'est un voyage d'un individu qui s'appelle pierre qui a quitté nairobi d'aller à kisumu à rendre visite à ses parents et à ses sœurs et frères est-ce que nous sommes ensemble?

A50 : oui

P68: donc ça c'est l'idée générale / donc j'ai déjà mentionné que à la fin de cette leçon nous pouvons être capable de dégager l'idée générale nous avons déjà e fait ça / nous nous avons lu / nous avons lit e / c'était bien fait / maintenant nous traversons jusqu'à un autre chose que j'ai besoin de / est-ce que nous sommes capables de répondez aux questions ? tournez à la page trente-trois / il y a quelques questions là-bas / la première question c'est

A51 : de quoi s'agit-il ce texte ?

P69: de quoi s'agit-il ce texte ? qui va nous donner la réponse ? daniella donnez-nous la réponse de quoi s'agit-il ce texte ? / qui va lui aider ? ruth

Aa5: il est une il est une personne qui s'appelle pierre qui a voyagé

P70: qui a voyagé applaudissez pour elle / la fois prochaine de quoi s'agit-il ce texte il s'agit de / *it is about* il s'agit d'un individu qui s'appelle pierre qui a eu un voyage est-ce que nous sommes ensemble ? Applaudissez pour elle/ la deuxième question c'est pierre est fatigué vrai ou faux ?

A 52: vrai

P71: pourquoi ? vous avez dit c'est vrai n'est-ce pas ?

A53 : oui

P2: nous avons déjà vu dans cette texte qu'il était très fatigué n'est-ce pas ? mais quelle est ses raisons ? e/ d'être fatigué on peut chercher là où on a e cette ligne que pierre était fatigué la / à la fin de cette histoire / il était qu'au même très fatigué / est-ce que vous êtes la ? si on commence cette paragraphe l'autobus a roulé toute la journée et avant sept heures pile du soir / il était arrivé à la gare routière de kisumu / pierre était très heu / pierre était heureuse pierre était heureux à causer d'avoir fait un bon voyage en autobus qui avait très long / il était qu'au même très fatigué / donc quelle était la raison d'être fatigué ? parce que

A54 : le voyage était très long

P73: parce que le voyage était très long applaudissez pour vous / donc la troisième question c'est

A55 : quel moyen de transport préféré pierre ?

P74: quel moyen de transport préféré pierre ? qu'en pensez-vous ? il a préféré l'avion / est-ce qu'il a préféré l'avion ?

A56 : non

P75: il n'est pas même mentionné dans cette histoire / le chemin de fer ?

A57 : non

P76: il n'est pas mentionné la route ?

A58 : oui

P77: oui applaudissez pour vous / pourquoi l'autobus roulait à grande allure ? allure allure vocabulaire ça c'est une vocabulaire/ est-ce que vous avez déjà rencontré le mot allure ? est-ce qu'avez-vous déjà la rencontré ? *have you met this name* ? quel est le synonyme d'allure ? c'est c'est

Ae2: vitesse

P78: vitesse applaudissez pour loboïn / c'est vitesse donc ça c'est une vocabulaire / en tant que vous allez parler de vitesse vous avez aussi le mot allure qui est un synonyme de vitesse est-ce que nous sommes ensembles ?

A59 : oui

P79: donc la fois prochaine quand on écrit même vos rédactions / en tant que vous avez déjà parlé de mot vitesse vous pouvez aussi utiliser

A60 : allure

P80: allure est-ce que nous sommes ensembles ?

A61 : oui

P81: donc la question c'est / pourquoi l'autobus roulait à grande allure ? nous avons déjà mentionné que allure c'est le synonyme de vitesse / pourquoi l'autobus roulait à grande vitesse ?
oui

Ag2: parce qu'il était très moderne est son moteur tout puissant

P82: applaudissez pour elle/ il était très moderne / j'aime comment elle a commencé parce qu'il était très moderne / la première caractéristique c'est / il était très moderne et la deuxième c'est

A62 : son moteur tout puissant

P83: ok applaudissez pour elle encore/ numéro cinq / qui va lire la cinquième question ? nelly...

Af2: choisissez les les objets dans la valise de pierre en mettant la croix dans la croix dans la bonne colonne

P84: c'est quoi la croix ? // c'est quoi la croix avant de commencer répondez à cette question c'est quoi la croix ? ça c'est la croix ou bien quelque chose comme ça / *a mark* est-ce que nous sommes ensemble ?

A63 : oui.

P85: donc choisissez les objets dans la valise de pierre en mettant la croix dans la bonne colonne / quel est la question là-bas ? en anglais c'est / *you mark the things that were in his bag* / donc nous allons commencer est-ce que des biscuits étaient la ?

A64 : oui

P86: oui des vêtements ?

A65 : oui

P87: des pains ?

A66 : non

P88 : c'est quoi des pains ?

A67 : *bread*

P89: en anglais c'est *bread* des couvertures ?

A68 : non

P90: c'est quoi des couvertures ? *the blankets* couvertures est-ce qu'il a porté des couvertures ?

A69 : non

P91 : non des souliers ?

A70 : non

P92: e des bonbons ?

A71 : oui

P93: oui donc c'est-à-dire il il a eu trois objets / ça c'est des biscuits des vêtements et des bonbons / numéro six alicé

A72: citez le problème de pierre en route après la première escale ?

P94: applaudissez pour elle / citez le problème de pierre en route après la première escale ? quel était le problème ?

Ah2: pierre était soif

P95 : pierre était / est-ce qu'il pierre était soif ?

Ac4: il n'a pas l'eau

P95: il

Ac5: il n'a pas l'eau

P96: il n'a pas l'eau donc il meurt de soif est-ce que nous sommes ensemble ?

A73 : oui

P97 : applaudissez pour elle / qu'est-ce que pierre a fait à l'arrivée chez lui ? mmh qu'est-ce qu'il est qu'est-ce qu'il a fait à l'arrivée chez lui ? quelle est la question ?

A74: *What did he do when he arrived*

P98: *what did he do when he arrived home* / priscilla donnez-nous la réponse / après avoir salué ses parents *so* la première chose qu'il a fait / il a

A75 : salué ses parents

P99: et puis il a donné

A76 : des biscuits et des bonbons

P100: à ses frères et

A77 : sœurs

P101: sœurs est-ce que nous sommes ensemble ?

A78 : oui

P102: donc maintenant je vais vous donner un travail vous aller faire question sept huit donnez le synonyme de vocabulaire et expressions suivants / faire un voyage / quel est le synonyme de faire un voyage ? oui

Ac6: voyager

P103: voyager, applaudissez pour elle / la gare routière ? la gare routiere vous allez chercher son synonyme / allure

A79 : vitesse

P104: vitesse puissant ?

A80 : fort

P105: fort mourir de soif ? / oui / *yes thirsty* à cause de

A81 : parce que

P106: parce que ou bien car et plusieurs autres est-ce que nous sommes ensemble ?

A82: oui

P107: donc la fois prochaine quand nous allons rencontrer je vais vous donner un travail ok / sur les papiers vous aller essayer de répondez aux questions / vous allez lire une histoire comme ça et puis vous allez me donner les réponses / est-ce que nous sommes ensemble ?

A83 : oui

P108: je vous souhaite la bonne journée et au revoir

ANNEXE 12 : TRANSCRIPTION G

P1 : so aujourd'hui nous allons e avoir cours de compréhension e nous allons parler des drogues/ des drogues dans votre(vos) livres tournez à la page cinquante-huit/ cinquante-huit/ cinquante-huit/ nous allons lire cette e / ce texte mais comme/ d'habitude je vais lire vous allez écouter quand je lis et puis on va prendre des paragraphes par paragraphe pour lire donc je commence/ dans le monde entier/ il y a un grand problème d'abus de drogues/ presque chaque jour on trouve dans les médias du trafic de la drogue ou du trafic des stupéfiants/ de nos jours/ beaucoup de nos jeunes dans la société sont consommateurs des drogues/ beaucoup d'eux se disent que la consommation des drogues c'est le mode de vie et surtout c'est le moyen de socialisation/ ces raisons manquent de logique/ d'autres se disent que c'est le moyen de détendre et de réduire des agressions de la vie moderne/ étant donné que le chômage touche partout/ à cause du chômage/ quelques jeunes dorment sous l'effet d'un narcotique/ les drogues telles que la cocaïne et l'héroïne sont une marchandise inventable/ de temps en temps/ les jeunes et mêmes les vieux/ mâles et femelles se sont drogués / ils sont toxicomanes/ dans les médias/ on lit ou on entend de l'arrestation et emprisonnement des revendeurs de drogues et des trafiquants de drogues/ les uns sont condamnés à mort/ les autres sont mis en prison/ sont mis en prison longtemps/ on voit toujours sur un paquet de cigarette que le tabac est nuisible à la santé/ on a aussi déjà lu sur la bouteille de champagne que l'abus d'alcool est dangereux pour la santé/ mais on pose cette question difficile/ pourquoi on fume et on consomme d'alcool ? un grand nombre de jeunes aux écoles/ aux collèges et mêmes aux universités sont fumeurs/ ils fument la cigarette/ de plus/ il y a quelques vieux qui fument la pipe/ n'oubliez pas la toux de fumeur ou d'un grand fumeur, c'est terrible ! on voit partout les affiches écrites/ défense de fumeurs ! parce que le tabagisme c'est une habitude mauvaise/ à ce moment/ il est conseillé aux hommes/ aux femmes/ aux jeunes et même aux vieux de ne jamais se droguer parce que leurs effets ne sont jamais favoris/ dans nos écoles/ nos collèges et nos universités/ les grèves sont devenues de plus en plus sérieuses/ un bon nombre d'apprenants sont grévistes/ un des résultats/ des résultats de l'abus de drogue/ il faut faire attention à l'abus de drogue et changer en bien ! il faut battre le fer/ proverbe/ il faut battre le fer pendant qu'il est chaud/ ça c'est le texte sur l'abus/ la situation de drogue/ est-ce que vous connaissez/ e/ qu'est-ce ça veut dire ce mot drogue selon vous---/ les drogues---/ oui---/

Aa1 : selon moi c'est quelque chose qui affecte les fonctions normales du corps

P2 : oui très bien très bien oui ça ça ça peut e/ changer e/ comment le système / le système e/ du corps de de d'un être humain fonctionne surtout on parle de de l'esprit/ oui ça affecte l'esprit/ les pensées/ ouais/ mais aussi même e/ ça peut affecter le système de de marcher la locomotion/ etc parce que c'est un c'est une drogue c'est une drogue qui peut changer le fonctionnement d'une personne donc ici on on parle de la situation de drogue dans le monde/ oui/ la consommation des drogues/ donc/ avant de continuer nous allons lire pour la deuxième fois mais avant de lire je vais passer aux questions/ écoutez ces questions je lis / donner un autre titre possible a ce texte/ selon le texte/ quels gens sont vulnérables à l'abus de drogues ? énumérez les raisons pour la consommation des drogues par les jeunes ? relevez deux sortes de drogues mentionnes dans ce texte/ d'après vous/ quelles sont les causes des grèves aux écoles ? qu'est-ce qu'on doit faire

pour sauver cette situation ? donc e/ ayant lu ces ces questions maintenant passant à lire la deuxième fois les e/ notre texte/ e premier paragraphe brian tu peut lire/

Aa2 : dans le monde entier/ il y a un grand problème d'abus de drogues/ presque chaque jour on trouve dans les médias du trafic de drogue ou du trafic des stu stupéfiants/ de nos jours/ beaucoup de jeunes dans la société sont consommateurs de drogues/ beaucoup d'eux se disent que la consommation des drogues c'est le mode de vie et surtout c'est le moyen/ le moyen de socialisation/ ces raisons manquent de logique/ d'autres se disent que c'est le moyen de détendre et de réduire des agressions de la vie moderne/ étant donné que le chômage touche partout/

P3: oui très bien/ très bien/ oui amon/

Ab1 : à cause du chômage/ quelques quelques jeunes dorment sous l'effet d'un narcotique/ les drogues telles que les cocaï la cocaïne et l'héroïne l'héroïne sont une marchandise inventable/ de temps en temps/ les jeunes et mêmes les vieux/ mâles et les femelles se sont drogues se sont drogués/ ils sont toxicomanes.

P4: très bien/ ils sont toxicomanes/ oui vincent/

Ac1 : dans les médias/ on lit ou on entend de la l'arrestation et emprisonnement des revendeurs de drogues et des trafiquants de drogues/ les uns sont condamnés à mort/ les autres sont mis en prison longtemps/ on voit toujours sur un paquet de cigarette que le tabac est nuisible à la santé/ on a aussi déjà lu sur la bouteille de champagne qui l'abus d'alcool est dangereux pour la santé/ mais on pose cette question difficile/ pourquoi on fume et on consomme de d'alcool ?

Ad1 : un grand nombre de jeunes aux écoles/ aux aux collèges et mêmes aux universités universités sont sont fumeurs/ ils fument la ciga cigarette/ de plus/ il y a quelques vieux qui fument /qui fument la pipe/ n'oubliez pas la toux/ la toux de fumeur ou d'un(e) grand fumeur/ c'est terrible ! on voit partout les a les a les affiches écrites/ défense de fumeurs ! parce que les taba tabagisme tabagisme c'est ah ah une habitude mauvaise/

P5: une mauvaise habitude très bien/

Ae1: à ce moment/ il est conseillé aux hommes/ aux femmes/ aux jeunes et même aux vieux de ne jamais se droguer parce que leurs effets ne sont jamais favoris/ dans dans nos écoles nos collèges et nos universités/ les grèves sont devenues de plus en plus sérieuses/ un bon nombre d'apprenants sont grévistes/ un un des résultats de l'abus de de l'abus de drogue/ il faut faire attention à l'abus de drogue et changer en bien !

P6: changer en bien très bien/ donc est-ce que vous comprenez/ e/ l'histoire ici ? ce qu'on parle dans le texte ? /oui/

Aa3 : e/ le texte parle de drogues/ e/ pourquoi les jeunes se dr/ la consommation de drogues/

P7: mhh//

Aa4 : les personnes et =parce que les jeunes dit que le(la) consommation de drogues est un moyen de indispensable de détendre/ un moyen de socialisation/ aussi on a e/ le texte nous dit les effets de drogues les effets qui à la sante/ et/ aussi il y a les grèves dans des écoles/ et /cette

situation de drogues est grave dans notre société et nous sommes conseillés d'abandonner cette mauvaise habitude/

P8: très bien/c'est très bien une bonne sommaire applaudissez s'il vous plait/ donc il a donné un résumé de ce texte/ ici à l'école on ne voit pas ce problème mais là dehors il y a des gens qui ont qui se sont drogués et même des jeunes qui ne peuvent pas même travailler/ qui ne peuvent pas même se laver même pas se prendre charge de leurs propres vies/ ils sont comme les petits bébés parce qu'avec les drogues on devient demain e/ on on on est incapable de se diriger/ vous avez des exemples là oui donc e/ il y a il y a e/ quelques mots que je veux que qu'on explique a/ avant d'aller aux questions questions/ donc e/ je vais e/ je vais commencer le premier paragraphe dans le monde entier/ on parle des problèmes de drogues dans le monde/ c'est pas le Kenya seulement/

A1 : oui

P9: qu'on a le problème de drogues e/ et puis on dit que dans les médias on entend des trafics de drogues oui e/ chaque jour on voit ça dans la télévision oui aussi au Kenya on a on a on a on a annoncé dans les médias concernant les drogues/ il y a les drogues qui sont trafiquées des pays européens/ des pays e/ d'Asie pour/ qui sont amenées ici chez-nous/ comme l'héroïne et la cocaïne/ je ne sais pas s'il y a quelqu'un qui a déjà vu cette cocaïne/ (rires)

Aa5 : jamais vu

P10: qui a qui a encore essayé de se droguer ? pas encore ?

A2 : non

P11: même même voire seulement ils sont ils sont comme la farine comme la farine de chapati là moi je n'ai pas même e/ goûté mais même voire j'ai vu seulement dans les médias/ cette drogue-là/ vous prenez juste un peu/ vous mettez dans l'eau et vous

Aa6 : ajoutez

P12: e/ oui ça se fait vers le sang donc on on le fait ça comme ça on avait vu quelque part que l'héroïne est prise directement dans le système de sang oui on a vu quelque part dans e/ la dialogue qu'on a lu hier oui e/ quelles sont les raisons que les jeunes donnent pour e/ comme raisons qu'est-ce qu'il disent pour comme raisons pour utiliser ces drogues les jeunes surtout à l'école/ à l'université quelles sont les raisons qu'elles donnent ? pour quoi est-ce qu'ils utilisent ces drogues ? pour/ oui/

Ab2 : pour / pour la socialisation

P13: so/ socialiser/ c'est-à-dire si vous voulez trouvez les amis vous allez par exemple dans les bars buvez de l'alcool c'est là où vous allez trouvez les amis. Si vous restez chez vous/ vous ne trouvez pas des amis/ c'est vrai ? oui

Ad2 : c'est le moyen de détendre/

P14: oui/ c'est un moyen de se détendre/ de s'amuser oui vraiment se sentir bien il faut prendre des drogues est-ce qu'il n'y en a pas il n'y a pas d'autre moyen de se détendre dans ce monde ? est-ce qu'il n'y a pas les autres moyens ? il n'y a pas d'autres moyens de détendre ?

A3 : si

P15: vous pouvez jouer au football/ vous pouvez boire du fanta/ du coca c'est ça les raisons qu'ils donnent un autre raison pour ça ?

Aa7 : de réduire les agressions de la vie moderne/

P16: e ha c'est un moyen de combattre les difficultés de la vie comme le chômage oui/ les jeunes disent je n'ai pas de travail/ je suis allé à l'école, j'étais à l'université/ j'ai bien travaillé je n'ai pas de travail/ donc/ cette vie est devenu difficile pour moi je vais prendre l'alcool/ est-ce que ça c'est logique ? ça fait de logique ?

A4 : (rires) non

P17: il y a quelque logique dans cette e/ ces ces assertions que je je prends de drogues parce que j'ai des problèmes et avec ces drogues ça va aller pour moi/ la vie ça deviendra mieux / est-ce que c'est possible ? il n'y a pas de logique bien sûr parce que même si tu bois aujourd'hui/ tu prends de l'alcool demain là vous serez là aussi il faut prendre de l'alcool ou en disant entre guillemets oublier les problèmes/ mais les problèmes ne ne vont pas sortir/ e/ il y a quelques sortes de drogues qu'on a parlé dans ce texte. Est-ce qu'on peut identifier quelques-uns de ces drogues des drogues qu'on a mentionnées oui//

Ae2 : la cocaïne et l'héroïne

P18: oui/ la cocaïne et l'héroïne/ un autre type de drogue ?

Ad3 : tabac

P19: le tabac//

Ac2 : l'alcool

P20: et l'alcool// donc e/ il y a les mots là qu'on a utilisés on disait on a dit le tabagisme je crois c'est le tabagisme e/ est un mot pour décrire l'habitude c'est une habitude de fumer chaque fois et puis fumer on dit on nous a dit que le c'est un le tabac vraiment c'est très mauvais pour la santé/très mauvais pour la santé de l'alcool aussi/ après avoir boire de l'alcool/ prendre l'héroïne on dit e/ des les étudiants de collège et l'université maintenant ils commencent à e/ faire des grèves/ on a dit là ils deviennent des grévistes/ c'est-à- dire la consommation de drogues est vraiment e/ ça va conduire ou bien les conduire à faire les grèves/ détruire leurs écoles oui et puis encore aussi ça peut même e leur faire de l'abandonner leur éducation/ avec le cocaïne et l'héroïne on ne peut pas continuer à étudier/ c'est c'est c'est ça/ e/ il y a un autre mot là qu'on disait toxicomanes/ les jeunes les jeunes deviennent ils sont toxicomanes/ toxicomanes toxicomane c'est quelqu'un qui fait/

Aa8 : qui boit d'alcool

P21: qui boit d'alcool/ donc/ si je suis toxicomane je peux dire je suis comme/ je ne peux pas c'est-à-dire tu prends l'alcool e/ d'une fréquence comment fréquemment/ on ne peut pas rester sans le prendre / c'est comme quelque chose que tu ne peux pas laisser / arrêter / oui e / donc aussi on a dit que e il y a des / il y a des / des affiches partout / e pour dire que l'alcool c'est pas bonne pour la santé aussi le tabac même dans les paquets de tabac on dit c'est comment c'est pas bon pour la santé c'est dangereux pour la santé oui on dit le tabac est nuisible à la santé/ même l'alcool est dangereux pour la santé/ mais le jeunes continuent à fumer et à consommer de l'alcool c'est pourquoi ? pourquoi est-ce qu'ils ignorent e/ tout ça pourquoi est-ce que vous pensez les jeunes ignorent les les ces ces conseils ? est-ce qu'il y a une raison ? pourquoi est-ce qu'ils ignorent ça ? ils continuent à boire/ se droguer mmh peut-être ils sont ils cherchent cette e/ cette quoi ils cherchent quelque chose qui peut e on disait e leur détendre et encore leur assist leur aider à réduire l'agression de la vie les agressions de la vie n'est-ce pas ?

Ae3 : oui

P22: so/ ils cherchent un moyen d'échapper de la réalité/ donc/ si tu leur dis/ fumer c'est mauvais/ ou bien prendre l'alcool c'est mauvais ils e bon ils ne voient pas ce sens/ cette logique mais ils voient que c'est un moyen de s'échapper des difficultés de la vie/ donc/ ils continuent à se droguer ok c'est ça on peut passer maintenant aux aux questions/ on va continuer à discuter peut-être les moyens de combattre ce problème/ *we cannot read this passage* et terminer comme ça parce que c'est un problème dans la société/ nous allons parler bien e tenter de trouver les solutions ça va ?

Af1 : oui

P23: donc/ passons maintenant aux questions sur ce texte/ so je vais commencer ici/ ian première question

Ae4 : donnez un titre possible à ce texte

P24: oui donnez un autre titre possible le texte à quel titre ?

A5 : des drogues

P25: on peut donnez quel autre titre ? Oui/

Aa9 : la situation de la de l'abus de drogue

P26: mmh la situation de l'abus de drogue e ha on peut le faire un peu longue comme ça oui c'est correcte/

Ab3 : les raisons pour pour l'abus de de drogues

P27: mmh oui ça va les raisons pour quoi les jeunes abusent des drogues/ oui *any other* ?

Ad4 : les effets de drogues

P28: les effets de drogues/ oui là-dedans dans ce texte il y a aussi les effets/ il y a aussi les les raisons pour quoi les gens e se droguent/ oui mmh *so those could be the possible titles/ number two?*

Ad5 : selon ce texte/ quels gens sont vulnérables à l'abus de drogue ?

P29: oui selon le texte selon le texte

Ad6 : Des jeunes aux écoles, aux collèges et aux universités.

P30 : mmh ils sont les jeunes qui sont plus sont/

Ad7 : aux écoles

Aa10 : vulnérables

P31: qui sont vulnérables à l'abus de drogues est-ce que c'est seulement les gens à l'école/ à l'université

Aa11 : même aussi les vieux/ les gens aux universités/ des écoles e secondaires sont les plus touché par cette situation de l'abus de drogues

P32: mmh e pourquoi est-ce que vous/ pourquoi est-ce que les jeunes se trouvent dans cette situation ? pourquoi c'est les jeunes qui se trouvent dans cette situation ? vous pensez que c'est c'est la manque de/

Aa12 : conseil

P33: de conseil voilà/ oui quelque chose d'autre

Ac3 : le chômage

P34: ils (se) trouvent au chômage très bien/ ils se trouvent au chômage/ beaucoup de jeunes se trouvent au chômage surtout après avoir terminé les études secondaires/ autre chose//

Aa13 : des vendeurs sont en abondance dans notre société

P35: oui c'est le commerce/ il y a les gens qui le fait pour gagner la vie/ c'est ça pour faire des milliers d'argent/ aussi les jeunes/ on peut dire que les jeunes n'ont pas d'expérience de la vie/ ils sont par exemple un petit garçon peut e/ trouver une petite fille/ ils se ils se il se trouve amoureux/ bon un garçon est amoureux d'une fille e/ après quelques jours/ la fille/ bon pour n'importe quelle raison/ dit qu'elle ne peut pas continuer avec lui/ et puis le type-là/ il dit non/ comme elle m'a refusé/ moi je vais boire de l'alcool pour pour combattre cette difficulté/ c'est une petite difficulté mais pour les jeunes c'est un grand problème/ les jeunes n'ont pas l'expérience de la vie/ ils n'ont pas e/ c'est-à-dire ils sont jeunes ils n'ont pas vu les les = surtout les jeunes qui sont qui ont utilisé les drogues et puis finalement ils sont terminés par détruire leurs vies/ ils pensent que si tu utilise les drogues/ tu te détendre et c'est la mode par exemple c'est la mode de boire/ mais il y a les gens qui sont malades maintenant/ qui sont qui ont utilisé ces drogues pour longtemps/ ils sont dans une situation e/ mauvaise/ donc/ les jeunes ne savent pas ça/ ils pensent que c'est bon parce qu'ils n'ont pas eu cette expérience/ selon e/ selon ce texte/ quelles raisons/ e/ sont données pour la consommation par les jeunes ? c'est quoi qu'on a déjà parlé de ca n'est-ce pas ?

A6 : oui

P36: relevez deux sortes de drogues mentionnés dans ce texte/ on a parlé de ces sortes ?

A7 : oui

P37: e/ des des des des drogues on a déjà énuméré des drogues/ on a mentionné le tabac et on fume quoi dans le pipe ? c'est pas le tabac ? c'est le tabac mais on met dans ce pipe-là/ oui/ mais il y a il y a beaucoup de de de sortes de drogues/ ce n'est pas ça seulement/ il y a ceux qui sont vendus dans e/ des bonbons/ des biscuits/ oui vous avez entendu des marijuanas/ de nos jours il y a des biscuits de marijuana/ si vous ne faites pas attention vous allez manger des biscuits et comme ça vous consommez des drogues/ il y a ceux qui sont vendus dans les les quoi dans le jus on ne sait pas/ on peut ajouter dans le jus e/ dans les bonbons etc/ so donc/ on ne peut pas dire que sont ça c'est c'est toutes les drogues qu'on a dans e/ oui sur le marché il y en a il y en a beaucoup/ d'après vous/ quelles sont les causent des grèves aux écoles ? quelles sont les les les causent ?

Aa14 : l'abus de drogues

P38: l'abus de drogues/ oui parmi les étudiants/ les drogues comme l'alcool/ le tabac/ la marijuana là ça peut conduire les jeunes à participer dans les grèves/ oui est-ce qu'il y a des raisons hors de ça? hors de drogues est-ce que c'est seulement les drogues ?

Ad8 : non

P39: non

Ad9 : il y a il y a quelques étudiants qui ne lire pas

P40: ils ne veulent pas être à l'école/ ils veulent être/

Ad10: ils ne veulent pas travailler

P41: ils ne veulent pas travailler donc/ avant l'examen ils décident non/ au lieu d'aller faire l'examen et échouer/ mieux mieux faire quoi ? mieux aller en grève/ donc/ il y a des raisons hors des drogues bien sûr/ finalement/ qu'est-ce qu'on doit faire pour sauver la situation ? cette situation de de d'abus de drogues/ est-ce qu'il y a e/ un moyen de résoudre ce grand problème ? donnez-moi !

Aa15 : e/ le gouvernement de pays doit mettre en place l'implémentation à l'égard ce qui vendent les drogues et aussi il est nécessaire qu'on conseille les les jeunes sur les effets des drogues et les donner une soutenu pour changer

P42: mmh très bien très bien/ il a parlé de e/ le gouvernement d'abord doit agir e/ à arrêter les gens qui vendent les drogues/ deuxième/ faut donner des conseils aux jeunes sur les effets de drogues c'est ça ?

Aa16 : oui

P43: autre chose ?

Ac4 : les écoles doivent aussi utiliser les règlements d'adresser ce problème

P44: il faut il faut il parle de l'école/ il faut avoir e/ des règles/ et bien avoir des moyens de e / d'arrêter la situation pour que les élèves ne / ne n'utilisent pas les drogues à l'école il faut avoir des règles avoir des mesures pour garder contre e/ la vente et l'abus de ces drogues il y a quelque chose d'autre qu'on peut faire ? *any other* ? selon vous e/ comment est le problème des drogues ? *how serious is it* ? vous pensez que c'est un grand problème dans le monde ou est-ce qu'on peut combattre ce problème ou bien c'est impossible ?

Aa17 : si si on si on sera sérieux on peut combattre ce problème/ e/ ça dépend de notre/ de notre décision/ si on décidait aujourd'hui d'abandonner cette mauvaise habitude et conseiller des gens et si le gouvernement aussi met donc en place les réglementations nécessaires on peut on peut éliminer cette habitude sur la surface de la terre

P45: C'est possible/ tu es e/ tu es positif que c'est possible ?

Aa18 : oui

P46: qui dit que c'est impossible ? je pensais que c'est impossible

Ab4 : c'est possible/ on peut avoir des règles strictes

P47: au niveau de pays ou à l'école ?

Ab5 : dans le pays et aussi dans les écoles

P48: même e/ oui

Ab6 : je pense qu'on peut utiliser des règles partout

P49: c'est une histoire de gouvernement/ des écoles de famille la famille la société la communauté international je crois

Ab7 : oui

P50: même ce n'est pas un problème qu'on peut résoudre comme un pays/ il faut la collaboration des pays pour résoudre ce problème/ parce que s'il y a des drogues en ouganda/ ici au kenya si nous avons des règles strictes vous voyez et la punition est très sévère mais en ouganda je peux trouver des drogues je je je je veux aller la prendre des drogues voyez donc/ c'est un problème e/ un grand problème qu'au même/ on ne peut pas résoudre e/ facilement/ mais c'est possible e/ au niveau de jeunes/ vous comme les étudiants il faut qu'au même essayer d'éviter e/ d'engager dans cette dans ces dans cette habitude d'abuser les drogues et puis conseiller les autres jeunes parce que vous êtes e/ vous savez les dangers de ces drogues/ n'est-ce pas ? donc e/ je crois que c'est ça je vais vous donnez un exercice à faire et cet exercice vous allez faire une rédaction sur e/ c'est intitulé comment résoudre le problème de drogues parmi les jeunes/ *i dont want you to go international* mais parler de la situation e/ oui la situation de pays comment résoudre le problème de drogues parmi les jeunes comment résoudre le problème de drogues parmi les jeunes/ on sait déjà c'est un grand problème et il y a des effets so parmi les jeunes les jeunes les jeunes vous voyez les jeunes ça ça e/ c'est les étudiants les élèves les étudiants aux lycées/ les étudiants à l'université/ les jeunes qui ont terminés même leurs études mais ils sont

toujours jeunes jeunes par la définition de la constitution kenyane c'est quelqu'un qui est combien qui a combien d'années ?

Aa19 : entre dix-huit et trente

P51: dix-huit c'est trop/ même quinze donc jusqu'à trente la oui là-bas on est toujours jeune/ on peut être e/ dans cette situation de l'abus de drogues/ so les jeunes qui ne sont pas *at least* qui sont entre quinze à trente ans sont toujours les jeunes/ ça va e/ bon/ ça fait la fin de notre cours/ *there is a proverb there/ i skipped that proverb/* les proverbes sont très importants/ ils sont e/ il y a la sagesse vers ce proverbe/ il faut battre le fer pendant qu'il est chaud/ vous connaissez le fer ?

A8 : oui

P52: *le fer is something like this/ iron or something/ so when you put it in the fire* il faut battre pendant qu'il est chaud/ *so in our case, faut battre le fer quand il est chaud you can use it to ...to mean the use...if you want to change them, you change them while there is still time, you don't waste time until someone has used the drug/* donc merci beaucoup

ANNEXE 13 : TRANSCRIPTION H

P1 : bonjour

A1 : bonjour

P2 : quelle est la date ? quelle est la date d'aujourd'hui ? // mmh//

A2 : dix// (xxx)

P3 : dix juin deux mille//

A3 : //vingt quatre

P4 : ok/ avant de vous donner le titre de de ce que nous allons fait/ je voudrais savoir/ quel moyen de transport connaissez-vous ? // quel moyen de transport connaissez-vous ? oui jose//

Aa1 : le bus

P5: le bus //mmh dedlan//

Ab1 : un vélo

P6 : l'avion très bien // oui sonoro//

Ac1 : (xxx)

P7 : ted/ les moyens de transport//

Ad1 : (xxx)

P8 : à haute voix s'il vous plait !

Ad2 : (xxx)

P9 : mmh il avait essayé oui dancun//

Ae1 : l(a) bicyclette

P11 : l(a) bicyclette ou le vélo ça va ?

A4 : oui

P12 : il y a le train/ le métro pour ne citer que cela//ok aujourd'hui nous avons la compréhension//qu'on peut connaître les moyens de transport/ aussi il y a les professions//les professions/ qui va nous citer quelques exemples ? les professions//allan//

Af1 : professeur

P13 : mmh il y a le professeur//

Af2 : directeur

P14 : le directeur/oui joseph

Ag1 : médecin

P15 : médecin

Ah1 : mécanique

P16 : mécanicien/mmh/ça c'est des exemples des professions/ ça va ?

A5 : oui

P17 : ok/ nous avons notre e le livre de quatrième année, mais avant de/d'ouvrez ou d'aller à la page, ici nous avons les exemples

A6 : oui

P18 : ce sont les images des moyens de transport/de moyens de transport/de transport ouais regardez et passez à dancun/ ok, ouvrez/ selon mon livre c'est page cinquante/selon mon livre /et vous /cinquante dancun où est votre livre ? (xxx) page cinquante/quel est le titre s'il vous plaît ? quel est le titre ? mwangi/

Ai1 : ça c'était notre vie professionnelle

P19 : la haute voix

Ai2 : ça c'était notre vie professionnelle

P20 : très bien/ ça c'était notre vie professionnelle/ ça c'était notre vie professionnelle et nous avons les instructions lisez ce texte attentivement lisez ce texte attentivement je vous donne cinq minutes/ cinq minutes pour lisez attentivement ok vous avez fini ?

Ac2 : oui

Af2 : oui

P21 : oui ok il s'agit de quoi ce texte ? il s'agit de quoi ? mmh/ il s'agit de quoi ? oui emmanuel/

Aj1 : voyage

P22 : un voyage par quel moyen de transport ?

A7 : (xxx)

P23: mmh?

A8 : avion

P24 : l'avion/ah /oui ça c'est pourquoi on a commencé avec les moyens de transport donc c'est l'avion ça va ?

A9 : oui

P25 : il s'agit de/ un voyage qui parle dans ce texte ? qui parle dans ce texte ? oui allan/

Af3 : c'est un pilote.

P26 : est-ce que c'est un pilote ? / mmh/ il a essayé mais ce n'est pas un pilote qui parle ?

Ad3 : hôtesse de l'air

P27 : une hôtesse de l'air/ une hôtesse de l'air ok chaque année a e les qualités ou les choses qui quelqu'un peut faire/ quand on a mentionné les professions ici c'est pourquoi cette hôtesse de l'air dit que ça c'était notre vie professionnelle il décrit son/ son profession/ son ?

A10 : profession

P28 : il y a des choses qui elle fait comme une hôtesse de l'air/ mmh/ ok pour intégrer ou l'intégration je voudrais les gens qui vont lire à haute voix lisez à haute voix/ volontaire/ jose

Aa2 : il dépendait/ il dépend toujours de programmation mais comme d'habitude mon tour commence comment

P29 : commençait

Aa3 : commençait un samedi ou un dimanche à l'aéroport jomo kenyatta-jkia à nairobi

P30 : en français ça c'est ?

Aa4 : j-k-i-a

P31 : mmh

Aa5 : à nairobi là il fallait bien/ s'arranger

P32 : s'arranger

Aa6 : j'arrivais environ trois heures avant que

P33 : trois heures !

Aa7 : oh trois heures trois heures avant que l'avion départe pour mieux régler les besoins personnels/ enfin

P34 : enfin

Aa8 : enfin l'arrivée des passagers passagers nos chers clients on s'arrange bien pour vérifier que tous les passagers étaient

P35 : étaient

Aa9 : étaient bien assis dans leurs fauteuils fauteuils ceintures attachée on attendait le décollage impatiemment

P36 : impatiemment e ha quelqu'un d'autre oui allan !

Af4 : à c'est mo/ à c'est mo/ a c'est moment-là

P37 : à ce moment

Af5 : à ce moment-là il fallait que/ nous soyons

P38 : nous soyons

Af6 : nous soyons calmes et ayons la gentillesse de créer une atmosphère de / du

P39 : de confiance

Af7 : de confiance à nos passa passage

P40 : passagers

Af8 : passagers dis dès que l'avion avait pris sa vitesse de

P41 : sa vitesse

Af9 : sa vitesse de croisière on servait des repas ou bien des boissons boissons salon les horaires
horaire horaires

P42 : selon les horaires

Af10 : selon les horaires ou le nombre de d'escales

P43 : d'escales e ha quelqu'un d'autre ! oui derrick

Ak1 : eh bien voilà nous avons atterri pour/ nous avons atterri pour une escale à l'aéroport soit
orly-paris fumiscion-rome amsterdam frankfurt ou (xxx)

P44 : ou d'ailleurs

Ak2 : ou ailleurs une heure plus tard il était nécessaire qui/ il était nécessaire qui/

P45 : que

Ak3 : que/ il était nécessaire que nous repartions avec/

P46 : nous reparte/ nous repartions/

Ak4 : /nous repartions avec peut-être quelques passages nouveaux

P47 : quelques passagers

Ak5 : quelques passagers nouveaux

P48 : très bien !

Ak6 : c'était comme ça on vit chaque jour avec de gens différents en général charmants mais on
rencontrait parfois de gens difficiles qui s'est plaignaient systématiquement.

P49 : très bien un(e) autre personne oui emmanuel

Aj2 : l(e) vin blanc a mauvais

P50 : le vin blanc/

Aj3 : le vin blanc a mauvais gout le poulet est froid/ les situations vraiment/ un (xxx)

P51 : les situations vraiment

Aj4 : les situations vraiment un (xxx)

P52 : un jour

Aj5 : un ajout en province de français, dans le vol kq cinq mille soixante-dix

P53 : répétez-le

Aj6 : cinq mille soixante-dix

A11 : (xxx)

Aj7 : cinq cent soixante-dix

P54 : mmh/ cinq cent soixante-dix

Aj8 : quand je m'occupais des cli(xxx)

P55 : de clients

Aj9 : des clients un bebe criait sans cesse au coin/ il était utile que je rassure l'homme d'affaires que la situation calme/ calme/ calmerait bien et il pourrait dormir/ Je ne crois pas qui

P56 : que l'on

Aj10 : que l'on pouvait

P57 : puisse

Aj11: puisse être malheureux comme une hôtesse de l'air

P58 : comme une hôtesse

Aj12 : comme une hôtesse de l'air si l'on a une bonne santé

P59 : e ha la dernière personne/ Ted/ on exige

Ad3 : on exige certaines qualités parmi lesquelles le gout du contact avec les gens et la maîtrise des langues étrangères/ c'est un métier agréable mais je vous assure quoiqu'il soit ce n'est pas la mer à boire

P60 : (xxx) ok ce n'est pas la mer à boire ça va ?

A12 : oui

P61 : Donc il y a les vocabulaires il y a les temps les temps il y a les adjectives utilisés/ ok quel temps est utilisé ? quel temps ? quel temps ? il y a l'imparfait ? /

Ab2 : oui

P62 : oui e ha quel autre ? *have you seen* imparfait ?

A13 : oui

P63 : oui/ il y a aussi /

A14 : (xxx)

P64 : ça c'est l'imparfait/ oui quand on dit soyons soyons c'est ? soyons (xxx) mmh/ c'est ? ian quand on dit soyons/ ça/ oui bravin

A11 : le subjonctif

P65 : le subjonctif/ ça c'est le subjonctif ok dans quelques minutes vous essayez de répondre les questions un quatre et cinq *try those questions* un quatre et cinq/ les autres nous allons les terminer en classe (xxx) dennis vous étiez ou la semaine passée ?




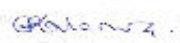

Am1 : (xxx)

P66 : *So you were at home?*

Am2: *Yes*

P67: (xxx) *wekesa numéro un? Still copying the question for the last five minutes? Okay we are going to stop there for today/ ensure you finish that work and then you collect your books for marking sawa'*

ANNEXE 14: NACOSTI PERMIT

 REPUBLIC OF KENYA	 NATIONAL COMMISSION FOR SCIENCE, TECHNOLOGY & INNOVATION
RefNo: 531811	Date of Issue: 14/June/2025
RESEARCH LICENSE	
	
<p>This is to Certify that Mr. Frankline Omwoyo Ondari of Masinde Muliro University of Science and Technology, has been licensed to conduct research as per the provision of the Science, Technology and Innovation Act, 2013 (Rev.2014) in Uasin-Gishu on the topic: IMPACT DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET APPROCHES SUR LES COMPÉTENCES DE LECTURE DES APPRENANTS DU FLE DES ECOLES SECONDAIRES DU COMTÉ DE UASIN GISHU for the period ending : 14/June/2026.</p>	
License No: NACOSTI/P/25/4174727	
531811 Applicant Identification Number	 Deputy Director NATIONAL COMMISSION FOR SCIENCE, TECHNOLOGY & INNOVATION
	Verification QR Code 
<p>NOTE: This is a computer generated License. To verify the authenticity of this document, Scan the QR Code using QR scanner application.</p>	
See overleaf for conditions	