

Analyse des savoirs et pratiques d'écriture des étudiants de l'Université du Rwanda : Quels enjeux ? Quels éléments de réponse ?

*Abubakar Kateregga**
Université du Rwanda

ORCID: 0000-0002-0205-8375

Résumé

Cet article aborde les pratiques d'écriture en FLE des étudiants universitaires rwandais. Il se propose d'analyser les savoirs et compétences linguistiques dont ces étudiants ont besoin pour améliorer leurs pratiques rédactionnelles en français. L'article part de l'hypothèse selon laquelle la didactique de l'écrit proposée par les enseignants notamment aux niveaux antérieurs (primaire et secondaire) manifeste des insuffisances importantes à tout niveau : modèle traditionnel d'enseignement de l'écriture, horaire insuffisant du français, matériels pédagogiques inadaptés, manque de coordination de l'enseignement du français aux niveaux institutionnel et national... Le travail mobilise les apports de la linguistique textuelle (Vigner, 2012), de la didactique de l'écrit (Reuter, 1994) ainsi que de la théorie du récit (J-M Adam, 1999) pour proposer de nouvelles options en didactique de l'écrit. Une enquête a été menée auprès de 25 étudiants de l'université du Rwanda qui ont rédigé des récits à thématiques variées et leurs productions écrites ont fait l'objet d'une analyse approfondie. Pour pallier aux insuffisances identifiées, le travail propose une approche systémique et holistique selon laquelle tous les acteurs impliqués doivent s'investir de nouveau dans l'enseignement du français.

Mots-clés : FLE, didactique de l'écrit, linguistique textuelle, récit

Abstract

This article is concerned with the acquisition of writing skills in French by university students in Rwanda. It aims at analysing the knowledge and skills needed by these students to improve their writing skills in French. The article is based on the hypothesis that the methods used in teaching writing by primary and secondary teachers in Rwanda could be responsible for poor writing skills at subsequent levels. This is associated with the use of traditional methods, inadequate teaching materials, poor coordination of the French subject at

Corresponding author:

Abubakar Kateregga, Kigali, Rwanda.
E-mail: ganafa2002@yahoo.co.uk

institutional and national levels, etc. The article is propped by theories in text linguistics and the communicative methods in foreign language teaching as well as the narrative theory which explores new avenues in teaching writing. 25 students from the University of Rwanda produced narratives which were analysed. In solving the problems encountered, the study proposes a systemic and holistic approach that involves all the actors concerned to revitalise the teaching the French subject in Rwanda.

Key words: *Methods of teaching French, writing skills in French, text linguistics, narrative*

Introduction

On ne saurait convenablement pas analyser les savoirs et pratiques d'écriture des étudiants rwandais en français sans comprendre le contexte évolutif de la langue française au Rwanda, et ce à partir de la période coloniale jusqu'à nos jours. L'article intitulé *Le français au Rwanda* par Ntakirutimana (2021) nous fait part de l'évolution des langues au Rwanda avant, pendant et après la période coloniale. En effet, le Rwanda précolonial (avant l'an 1898) fut un pays unilingue qui ne pratiquait que sa langue locale - le kinyarwanda. Il souligne que le français fut introduit par la colonisation belge (1916-1961) pour être consolidé plus tard pendant la période postcoloniale. Cependant, l'article signale qu'à partir de 1994 jusqu'à nos jours, « le français bat en retraite et l'anglais passe à la vitesse supérieure » (Ntakirutimana, 2010:23). On constate également que d'une manière progressive, le français perdit son influence au Rwanda notamment pour des raisons liées à la modernité et à la mondialisation (Ntakirutimana, 2010 :23). Cette perte sera notamment sentie dans le domaine de l'éducation lorsque le français ne sera plus considéré comme langue de scolarisation, et ce à partir du mois d'octobre 2008. C'est ainsi que le Conseil des Ministres[†] a déclaré :

Afin de permettre au Rwanda d'avoir une part active dans la Communauté Est Africaine (EAC) en particulier et dans l'ensemble des organisations internationales en général, le conseil des Ministres demande au:

- *Ministre de l'éducation de mettre sur pied un programme urgent d'enseigner en anglais dans toutes les écoles*

[†] <http://www.gov.rw/government/newsupdate.htm>

primaires, secondaires et supérieures publiques et libres subsidiées.

- *Ministre de la fonction publique de mettre sur pied un programme d'aide aux agents de l'État toutes catégories confondues pour apprendre l'anglais, à commencer par ceux qui sont dans les hautes instances du pays.*

Ailleurs dans la littérature, Rosendal (2010 :99) souligne que suite à la Résolution du Cabinet des Ministres, on a demandé au Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC) de «mettre en place un programme intensif permettant à ce que l'anglais soit utilisé dans toutes les écoles publiques et dans les écoles primaires et secondaires qui recevaient l'aide de l'Etat ainsi que dans les établissements d'enseignement supérieur.

La déclaration ci-dessus entra en vigueur en 2009. Trois ans plus tard, la politique nationale sur la langue de scolarisation se formulait comme suit : D'une part, le kinyarwanda allait servir de langue de scolarisation pour le cycle inférieur du primaire, c'est-à-dire les trois premières années du primaire. D'autre part, pour tous les niveaux successifs (cycle supérieur du primaire, secondaire, lycée, université), l'anglais devait servir de langue de scolarisation (Pearson, 2013).

Suite à cette déclaration, les écoles rwandaises où on enseignait le français ont diminué progressivement si bien que le français ne faisait plus l'objet des examens d'Etat soit à la fin de *O level (tronc commun)* ou de *A level (options)*. Tout de même, à l'Université du Rwanda (UR), les programmes de langues ont toujours continué à se faire offrir y compris notamment l'enseignement du français. En première année universitaire, quatre langues sont obligatoires dans le département de langues modernes: anglais, français, kinyarwanda et kiswahili. En deuxième et troisième années, les étudiants spécialisent en fonction de leurs compétences et de leurs souhaits. Certains sont admis en traduction et interprétariat (option convoitée par les étudiants dont la compétence en langues requises est satisfaisante) ; d'autres s'inscrivent dans les options suivantes : Langues modernes et cultures, Création littéraires et multimédias, Bibliothéconomie et science de l'information. En conséquence de cette évolution, nous avons pu constater une baisse des niveaux, au fil des années, en matière de productions écrites des apprenants notamment en français.

En 2018, Louise Mushikiwabo, une diplomate rwandaise très illustre a été nommée Secrétaire Générale de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et, quelques années plus tard, les relations diplomatiques entre la France et le Rwanda ont été rétablies. Reste à savoir, si suite à ces événements, la qualité des enseignements en français connaîtra un nouvel élan.

Problématique de l'étude

L'enseignement de la « production écrite » - désignée ailleurs chez certains didactologues par la mention « expression écrite » - est « un domaine de formation particulièrement délicat à mettre en œuvre » (Vigner, 2012 :16) et de ce fait, ne cesse de poser problème chez enseignants et apprenants partout dans le monde que ce soit ceux de français langue étrangère (FLE), de français langue maternelle (FLM) ou de français langue seconde (FLS). Ceci est dû à de multiples facteurs. D'une part, on peut signaler la nature protéiforme des savoirs et savoir-faire que les apprenants sont appelés à mobiliser selon une mise en relation très complexe (Traverso, 2004) : règles de grammaire, conjugaison et orthographe, traitement du lexique, résolution des éléments de la cohésion et de la cohérence, planification, organisation et hiérarchisation des idées, progression thématique, révision, évaluation, réécriture, etc. D'autre part, on peut ajouter le fait que les publics d'élèves auxquels la didactique de l'écrit en FLE est destinée connaissent des niveaux hétérogènes d'élèves. Cette diversité mène à des motivations et des méthodologies différenciées (Fabre-Cols, 2002).

Les étudiants de français à l'Université du Rwanda qui ont fait l'objet de cette investigation en l'an 2021 consistaient en un mélange d'étudiants de niveaux hétérogènes (débutants, intermédiaires et avancés) dont le niveau exact d'appartenance nous paraissait très difficile à établir. Beaucoup d'apprenants se plaignaient de l'horaire limité consacré aux activités d'écriture aux niveaux antérieurs étant entendu que les besoins d'étudiants de FLE en matière d'écriture (écrire à qui ? pourquoi faire ? pour acquérir quelle compétence ?) changent d'un niveau d'enseignement à l'autre, et cela selon la mesure de l'approche actionnelle du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR). Ainsi, les besoins langagiers des apprenants rwandais seraient relativement très restreints conformément à ce que dit Vigner (2012 :16). Ce dernier soutient qu'une grande partie d'apprenants de FLE est composée de « publics débutants pour lesquels les besoins en matière de compétence d'écriture sont relativement limités ».

Notre expérience dans le domaine de l'enseignement de langues au Rwanda comme ailleurs d'ailleurs s'accorde à ce que disent certains auteurs selon lesquels l'activité d'écriture est très pénible pour les étudiants puisqu'elle exige des connaissances qui dépassent le seul savoir linguistique sur lequel focalisent d'habitude les enseignants (Bensalem, 2016). D'où, on a tendance à accuser les enseignants de proposer des démarches pédagogiques inadaptées face à l'enseignement de l'écrit, notamment en FLE. D'autre part, nous constatons avec (Reuter, 1996) que, le plus souvent, les apprenants se font des représentations fautives de l'écrit, croyant que cette activité n'est réservée qu'aux spécialistes.

Objectifs et questions de recherche

Le présent travail a pour objectif d'analyser les savoirs et pratiques d'écriture en FLE des étudiants de l'Université du Rwanda. Pour y arriver, l'étude formule des objectifs spécifiques visant à identifier les enjeux des apprenants pour ensuite proposer des stratégies pour améliorer leurs pratiques d'écriture.

C'est ainsi que ce travail cherche à répondre à la question de savoir si l'objectif de l'enseignement de l'écriture scolaire en FLE à l'Université du Rwanda serait en adéquation aux finalités des écrits dans la vie quotidienne, c'est-à-dire si les enseignements dispensés fournissent aux élèves des pratiques discursives permettant de résoudre des problèmes posés dans leur interaction avec la langue. En fonction de ces objectifs, nous avons formulé quelques questions de recherche : Quels savoirs et savoir-faire mobilisent les étudiants universitaires rwandais lors de leurs pratiques d'écriture ? avec quels enjeux ? Comment les apprenants construisent-il le savoir et le savoir-faire lors de la production des écrits scolaires ? Quelles stratégies peut-on adopter pour développer et/ou améliorer la compétence narrative écrite de ces étudiants ?

Dans la tentative de répondre à ces questions, nous avons mené une enquête auprès des apprenants universitaires de l'Université du Rwanda, toutes catégories confondues, afin de nous approprier les savoir et savoir-faire qu'ils mobilisent pour résoudre les problèmes sociaux qu'on rencontre dans des écrits à genre et typologie diversifiés : autobiographies, faits divers, nouvelles, contes, récits sportifs, etc.

Linguistique textuelle et didactique de l'écrit

Aujourd'hui, suite aux apports de la « linguistique textuelle », un nouveau regain d'intérêt vers les pratiques d'écriture commence à se faire sentir auprès des chercheurs de langues, des enseignants et des pédagogues. D'où, de nombreuses travaux de recherche qui focalisent sur la « linguistique textuelle ». Ces travaux marquent un changement de la « linguistique des actes de parole » et de la « linguistique de l'énonciation » privilégiées auparavant vers la linguistique textuelle. A noter surtout que de par leur insistance sur la compétence de l'oral, la linguistique de l'énonciation et la linguistique des actes de parole ont eu pour effet de marginaliser la production de textes écrits (Vigner, 2012).

La linguistique textuelle est parmi les disciplines qui situent le cadre théorique de la didactique de l'écrit. Cette linguistique envisage le « texte » non pas comme « un rassemblement aléatoirement construit de phrases » (Vigner, 2012 :18) mais comme unité dont l'organisation est orientée par « deux grands principes de mise en continuité » (Vigner, 2012 :18) c'est-à-dire la cohésion et la cohérence.

D'une part, la « cohésion » est assurée par les éléments d'enchaînement au niveau local, lesquels éléments marquent la continuité et la progression du discours à travers certains indices d'enchaînement dans chaque phrase. En d'autres termes, chaque phrase contient des éléments qui renvoient aux phrases précédentes alors que la phrase suivante est introduite par des indices nouveaux, et ce selon le type et genre du texte et selon la situation de communication. La « cohésion » assure la continuité et la progression des informations du texte à travers les anaphores, les embrayeurs, et les organisateurs (Lane, 2004, 1992). En effet, il existe d'autres éléments de cohésion textuelle qui marquent linguistiquement la succession linéaire des énoncés dans un texte. Par « anaphore » on entend une reprise d'un élément déjà cité dans un texte donné (Jeandillou (1997 : 85). Cette reprise est réalisée grâce à la notion d'isotopie qui permet d'interpréter le discours de manière intelligible. Dans un « texte isotope », on trouve des récurrences d'éléments sémantiques qui sont distribués à travers ses énoncés constitutifs. Alors que l'anaphore fait référence à ce qui précède, la « cataphore », quant à elle, renvoie aux éléments qui suivent. Ainsi, au niveau de la cohésion locale du texte, les anaphores ont pour rôle de préserver la progression et continuité textuelles.

D'autre part, la « cohérence » assure l'unité sémantique du texte. Il peut s'agir des marqueurs de connexité qui établissent des « liens logiques entre les propositions (Adam (1999 :46) ». Du coup, les connecteurs servent à lier et piloter un argument dans le texte alors que les organisateurs servent essentiellement de segmenter les énoncés.

Enfin, le texte est également doté d'éléments qui assurent la « modalisation ». Cette dernière est prise en charge par « des unités ou un ensemble d'unités linguistiques de niveaux variés que Bronckart (1996) qualifie de « modalités ». Les modalisations sont les marques qui permettent aux lecteurs de textes d'apporter des évaluations externes du message textuel. Selon Bronckart, 1996, 326, le rôle des modalisations se précise :

« [...] ont pour finalité générale de traduire les divers commentaires ou évaluations qui sont formulés depuis quelle voix énonciative, à propos de certains éléments du contenu thématique ».

Un autre point très important en didactique de l'écrit consiste à savoir que l'écrit en FLE est *un déjà là* (terme de Marie-Claude Peneloup, 2017). Selon ce concept, les étudiants de FLE se considèrent comme avoir déjà acquis une compétence rédactionnelle dans leurs LM et LS. C'est qu'ils abordent l'écrit non pas à partir du néant mais à partir des codes et des systèmes de langues différents et variés. Il faut donc que les enseignants exploitent les apports de ce *déjà là* pour apprendre à leurs élèves comment écrire différemment en LE. Bref, pour bien atteindre la compétence rédactionnelle souhaitée aussi faut-il que les apprenants disposent de ressources syntaxiques, lexicales et discursives qui conforment aux principes et usages rhétoriques dans la LE de façon à pouvoir s'impliquer librement dans le processus d'écriture.

Modèle traditionnel de l'enseignement de l'écriture

Le modèle de la rédaction scolaire s'inscrit dans le cadre du modèle traditionnel de l'enseignement de l'écriture (Halté 1981). Selon ce modèle, l'enseignement de l'écrit se base sur la fixation répétitive de la grammaire, de l'orthographe et de la rédaction (Reuter, 1996). On considère la rédaction comme un produit final sans s'intéresser aux conditions de sa réalisation. L'enseignement de l'écriture repose sur le « texte littéraire » qu'on utilise comme modèle et comme point de référence. Dans ce modèle, l'intérêt n'est pas porté au domaine de la

rédaction en tant que produit de la situation de communication mais à la rédaction finale qui se présente comme une synthèse « magique » des enseignements qu'on assimile à un ensemble de « sous-systèmes » de la langue qui comporte l'enseignement de la conjugaison, de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe. Certains professeurs ont tendance à concevoir l'écriture comme une activité mystérieuse alors que pour d'autres disent que les auteurs littéraires sont des spécialistes dotés d'un don (Reuter, 1996).

Reuter (1996) montre que les activités de rédaction dans le modèle traditionnel abordent des textes à visée restreinte notamment des textes littéraires, fictionnels, narratifs, descriptifs ou poétiques si bien que les apprenants prennent pour modèle d'imiter les textes transformés et réduits à des extraits. Quant à Halte, (1984) il montre que dans le modèle traditionnel, la littérature et la langue forment l'arrière-plan de la didactique de l'écriture. L'enseignement de l'écriture utilise le support de la grammaire. Il ne s'agit pas d'une grammaire de la théorie textuelle mais une grammaire qui est sur-normative et intra-phrastique, c'est-à-dire plus centrée sur la morphosyntaxe et sur l'énoncé. Les activités conduisant à la réalisation des écrits ne tardent pas de réflexion sur la tâche à accomplir. De plus, les types de textes exploités sont réduits. Y. Reuter (1996) observe que les productions écrites réalisées par les élèves soulèvent le problème d'ambiguïté du produit final : une production « sommaire »[‡] (*la rédaction*) qui fait l'économie de « scènes développées »[§] (Genette, 1991). Le modèle à suivre en rédaction respecte le schéma : introduction / développement / conclusion que les apprenants transposent sans succès à tout type de texte, ce qui témoigne de l'absence de théorie textuelle dans ce modèle. Y. Reuter (1996) montre également que les conditions de l'écrit scolaire sont très artificielles. Il n'y a pas adéquation entre, les consignes proposées par l'enseignant et les remarques faites par celui-ci. Les productions des apprenants peuvent avoir des rapports avec leur vie affective alors que les remarques des enseignants sont trop formelles, codés et ce qui démotive les élèves.

Les enseignants lisent ces productions non pas pour établir des remèdes aux problèmes posés mais pour évaluer et sanctionner les mauvaises réponses. Cela pose le problème de « malentendu communicationnel » (terme de Halté, 1984) entre l'élève et

[‡] Chez G. Genette (1972), le sommaire se caractérise par une narration résumée d'une durée temporelle et événementielle sans détails d'action ou de parole

[§] *ibid.*

l'enseignant, notamment au niveau de l'évaluation. Au lieu de chercher à comprendre les erreurs des apprenants et à améliorer les productions (explications et analyses de causes et des solutions à envisager), les enseignants donnent des remarques à dominante locale par rapport aux remarques globales, c'est-à-dire sur la mise en texte (orthographe-grammaire-conjugaisons-répétition) par rapport aux remarques portant sur le contenu produit. Il n'y a donc pas communication entre le scripteur (élève) et le récepteur (enseignant), et ce en rapport avec l'image négative créée par la voix de l'enseignant qui représente l'institution et cherche à sanctionner la mauvaise réponse.

Vers les nouvelles pratiques d'écriture

De multiples études abondent sur les savoirs et pratiques mises en œuvre par les apprenants lors de la production des écrits (Garcia Debanc, 2007 ; Mège-Courteix, 1999 : 158). Ces travaux soulignent le fait que le cadre théorique qui sous-tend la didactique de l'enseignement de l'écrit renvoie aux diverses disciplines contributives : linguistique, linguistique textuelle, sociolinguistique, pragmatique, psycholinguistique... C'est ainsi que Mège-Courteix (1999 : 158) signale que pour améliorer la didactique de l'écrit dans les milieux scolaires, aussi faut-il que les élèves mobilisent des compétences qui dépassent le seul savoir linguistique. Il signale :

« Accéder à l'écrit, c'est plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et transforme notre rapport aux autres et au monde ».

La littérature consultée sur le modèle traditionnel de rédaction scolaire est surtout remis en cause (Halte, 1981) de par sa focalisation sur les « projets d'écriture longs : rédaction collective de contes, nouvelles policières ou récits de science-fiction ou les écrits fonctionnels (lettres, règles de jeu) » (Garcia-Debanc, 2012 :118). Car ces types d'écritures ne permettent pas au scripteur de rendre compte du processus rédactionnel en tant qu'acte de communication.

Certes, dans les nouvelles pratiques rédactionnelles, on reconnaît la complexité du processus d'écriture qui ne permet pas au professeur de focaliser uniquement sur l'analyse des textes d'élèves mais sur un ensemble d'opérations et de stratégies qui sont mises en œuvre lors du processus d'écriture. Selon Garcia-Debanc (2012 :120), cette complexité permet :

[...] de concevoir des aides pour la planification, en amenant les élèves à s'interroger sur l'enjeu de l'écrit à produire, ses caractéristiques génériques, les traces écrites préparatoires à la rédaction. Ces recherches privilégient également la réécriture, en aidant les élèves à détecter des écarts entre l'écrit produit et l'écrit attendu, aux différents niveaux de fonctionnement linguistique, pragmatique, textuel, lexical, syntaxique, orthographique.

Ailleurs, d'autres chercheurs reconnaissent l'importance des consignes d'écriture par rapport « à l'évaluation des écrits notamment à la détermination de critères d'évaluation spécifiques au genre d'écrit à produire » (Bishop, 2004 ; Garcia-Debanc, 2012 :118). Toutefois, les travaux américains sur les processus mis en œuvre par les élèves lors du processus d'écriture ont attiré notre attention. Ces travaux ont abouti à la modélisation des opérations que les apprenants mobilisent lors du processus d'écriture (Fayol, 1997, 1994 ; Haye et Flower, 1980). Trois phases principales caractérisent ce processus : planification, mise en texte, réécriture et révision.

Dans la phase de **planification**, le scripteur mobilise les connaissances issues de sa mémoire à long terme ; il élabore un plan d'ensemble pour ensuite définir le contexte tout en fixant le but d'écriture et en déterminant le destinataire de l'écrit. Puis, il y a la phase de **mise en mot** où le scripteur traite les activités qui portent sur la rédaction proprement-dite. Elle consiste à trier les mots du texte et comment les transformer en phrases et en texte. Enfin, la phase de **révision**, quant à elle, porte sur les activités de relecture et de réécriture. Tout cela, dans le but d'améliorer la situation énonciative du texte. Le scripteur présente et organise les idées du texte tout en corrigeant les erreurs qu'il peut diagnostiquer. A noter que beaucoup d'élèves ne conçoivent pas la révision de leurs écrits comme une phase importante, ce qui fait que leurs productions manifestent des manquements importants à bien des égards : organisation et hiérarchisation des idées, fautes d'orthographe écriture, révision, évaluation, réécriture...

Ailleurs dans la littérature, les élèves de FLE ont une mauvaise l'habitude de se lancer directement dans l'écriture sans planification antérieure adéquate (Bensalem, 2016). Lorsqu'ils lisent la consigne proposée, les élèves entament directement l'activité d'écriture sans brouillons, sans plan de réflexion sur l'organisation adéquate de leur réponse. Raison pour laquelle le brouillon en tant que ressource

d'écriture joue un rôle important dans les pratiques d'écriture (Doquet- Lacoste, 2008).

Démarches méthodologiques

La méthodologie suivie consistait en la collecte des données auprès des étudiants de français à l'Université du Rwanda (UR), toutes les catégories confondues (première, deuxième et troisième années). En effet, contrairement à la méthodologie courante qui subordonne les apprenants à tout autre acteur impliqué dans le projet d'enseignement/apprentissage, nous avons privilégié les étudiants et non les enseignants. Nous étions persuadé que, dans l'ère actuel de centration sur l'apprenant, les étudiants ont leur mot à dire sur les cours qui leur sont destinés et la manière dont ceux-ci sont dispensés.

Pour sélectionner les sujets d'enquête, nous avons demandé aux chefs de promotion de chaque année universitaire de privilégier le critère d'intérêt des étudiants mais aussi leur compétence en français. En effet, un nombre limité d'étudiants ayant des faiblesses en français a été inclus dans l'échantillon. Par conséquent, un échantillon de 20 sujets a été constitué comme indiqué dans le tableau qui suit :

Tableau 1 : Constitution de l'échantillon qui a participé à l'enquête

Année d'études	Nombre total d'étudiants	Echantillon sélectionné
1 année	150	10
2 année	15	6
3 année	5	4
Total	170	20

Selon ce tableau, les humanités à l'UR ont été considérées, au fil des années, comme des matières menacées (Kateregga et alii, 2012) : le Ministère de l'Education nationale (MINEDUC) accordait un nombre restreint de bourses aux étudiants de ces matières à l'université du Rwanda. Par exemple, en l'an 2019 on comptait seulement 5 étudiants en première année et 17 étudiants en 2020. Cependant, suite aux opérations de recherche par une équipe d'enseignants de ces disciplines, le MINEDUC a remédié à ce problème en augmentant les effectifs d'apprenants en humanités jusqu'à 150 étudiants en première année en 2021. Même si la majorité de ces derniers connaissaient des faiblesses importantes tant en expression

qu'en compréhension du français, ils sont tous, tout de même, obligés à suivre les cours de français.

Suite à la constitution de l'échantillon, nous avons mené des interviews sur la façon dont les sujets sondés ont étudié le français à partir de l'école maternelle jusqu'à l'université (méthodes, méthodologies, techniques...). Ensuite, nous leur avons demandé de décrire leurs défis dans le processus d'enseignement/apprentissage du français ainsi que leurs suggestions pour y remédier. Enfin, pour mieux s'approprier leur compétence narrative en LE, on leur a demandé de rédiger des récits à typologie diversifiée : conte, fait divers, récit autobiographique, récit sportif, etc. Cela, pour nous permettre d'analyser leurs pratiques rédactionnelles en langue française.

Description des sujets

Les étudiants dans l'échantillon sélectionné variaient quant à leurs niveaux et leurs groupes. En d'autres termes, les étudiants avaient des niveaux hétérogènes en français. Il y a en avait qui avaient appris le français à l'école maternelle mais qui n'ont pas eu la chance de l'apprendre ni à l'école primaire ni au secondaire (collège et lycée). Certains de ces étudiants évoluaient dans des familles dont les parents pratiquaient le français chez eux. Ces étudiants soulignaient qu'ils se considéraient comme autodidactes tout au long de leur parcours d'apprentissage. En deuxième lieu, il y avait ceux qui n'ont pas appris le français à l'école maternelle mais qui l'ont entamé soit au primaire soit au secondaire (*tronc commun*). Ensuite, il y en avait qui l'ont entamé exclusivement au secondaire (*tronc commun*) mais pas au lycée. Enfin, il en avait qui ne l'ont entamé qu'à l'université ! En général, à partir des sondés, un grand nombre d'étudiants se qualifiait de débutants en français même si personne d'entre eux confirmait qu'il était débutant zéro. Et pourtant, tous ces étudiants étaient censés suivre le même programme de français à l'université.

Résultats

Les données recueillies sont présentées en deux catégories : celles issues de leurs productions en français selon les consignes proposées et celles issues des verbalisations des étudiants sur la situation d'apprentissage/enseignement du français. Nous présentons tout d'abord les données sur leurs pratiques d'écritures proprement dites.

Pratiques d'écriture des apprenants

Analyser les pratiques d'écriture scolaires des étudiants universitaires rwandais c'est analyser leurs productions en tant que pratique discursive. Cette analyse doit souligner les difficultés linguistiques et socioculturelles que les apprenants rencontrent lors du processus de production de récits. Les récits dont il s'agit dans ce travail portaient sur les catégories génériques suivantes : récit autobiographique, récit journalistique (fait divers), conte et récit d'événements sportifs.

Quant à la dimension socioculturelle, les productions se sont analysées comme pratique sociale s'intéressant aux traces d'ordre social, laissées dans leurs écrits.

Grosso modo, par pratiques discursives, nous entendons avec Charlot (1992), une série de connaissances et compétences mises en œuvre par les élèves lors du processus de rédaction des écrits. Selon la grille d'analyse proposée pour aborder ces compétences, on peut en dégager les suivantes: Les savoirs linguistiques qu'ils mobilisent dans leurs textes montrent-ils qu'ils utilisent le langage dans sa visée plurifonctionnelle pour **dire**, pour **être**, pour **faire** (présenter l'image de soi, se construire une identité sociale), pour réfléchir, argumenter, raconter, jouer avec la langue (fonction autotélique du langage), pour définir et expliquer les choses, ...) ? (Charlot, 1992)

Récit d'événements sportifs

Consigne : *Deux équipes jouent un match amical. Vous êtes envoyé au Stade Huye en tant que journaliste et commentateur de football de Radio Salus. Racontez ce que vous voyez.*

Deux productions ont été réalisées sur cette thématique. Dans la première production, le scripteur interprète bien la consigne, ce qui lui permet de bien raconter le déroulement d'un événement sportif qui a eu lieu au stade Huye. Son choix de l'emploi du présent de l'indicatif nous paraît convenable pour ce type de narration puisqu'il soumet le récit dans l'univers du réel que Genette (1991) qualifie de diègese homodiègetique.

La compétence narrative du scripteur sondé respecte le schéma narratif du récit à cinq macro-propositions : La « situation initiale » du récit s'ouvre par une « entrée préface » (terme d'Adam, 1999) dans laquelle le scripteur salut ses interlocuteurs : « *bonjour à toutes et à tous* ». Cet énoncé se dote d'une fonction apéritive du langage qui

sert d'emporter l'adhésion des interlocuteurs. Puis, le récit s'ouvre sur la « Complication » qui s'annonce par la pandémie de covid-19 à laquelle les spectateurs doivent faire attention. Ensuite, le « dénouement » et la Résolution se caractérisent par le conseil du scripteur sondé « *du port de masques par les spectateurs du match* ». Enfin, la « Situation finale » de cette narration se repère par des remerciements que le journaliste adresse à ses interlocuteurs.

Néanmoins, la compétence narrative du scripteur sondé se caractérise par des interférences linguistiques importantes au niveau du lexique en provenance de sa langue seconde (L2) qu'est l'anglais ainsi que sa langue maternelle (le kinyarwanda). L'énoncé qui suit explique clairement ce constat :

1. ***N'oubliez pas que ... nous sommes [...] dans la période la plus difficile, porte vos masques et rester à l'écart du corona virus**

Le scripteur rencontre des problèmes sérieux quant à l'emploi du vouvoiement, du tutoiement et de l'infinitif dans le même énoncé issu des difficultés grammaticales.

Fait divers

Consigne : *Hier, vous avez été témoin d'un accident de la route entre la gare routière et le centre-ville de Huye. En tant que journaliste, écrivez ce que vous avez vu.*

Deux traces écrites ont été recueillies sur cette thématique. Nous avons déjà signalé que de nombreux problèmes d'agrammaticalité n'empêchent pas la lisibilité du texte produit par le scripteur sondé, c'est-à-dire on peut facilement suivre la logique événementiel de son récit: les personnages impliqués dans l'histoire (chauffeur, personnes dans la voiture, personnes sur le lieu de l'accident, commissaire de police) ; le lieu de l'accident (Huye) ; l'action (le camion heurte une voiture) et la conséquence de cette action (le chauffeur et son collègue sont morts et d'autres personnes sont gravement blessées). Le scripteur précise d'autres conséquences : (le commissaire de police ordonne qu'une investigation soit faite sur la cause de l'accident).

La compétence narrative de ce scripteur, quant à elle, respecte le schéma narratif (Adam, 1999) qui consiste en cinq macro-propositions proposées : La « Situation initiale » est marquée par le camion qui venait de Bujumbura. Celui-ci heurte une voiture. La « Complication » est annoncée par les deux chauffeurs qui sont décédés. Le récit passe au « Dénouement » (le commissaire de police

arrive sur les lieux de l'accident) pour ensuite s'ouvrir sur la « Résolution » (le commissaire de police demande aux chauffeurs de ne plus conduire à grande vitesse). Enfin, dans la « Situation finale » du récit, le policier demande qu'une investigation soit menée sur la cause de l'accident.

Certes, les problèmes relatifs à la grammaticalité de ce scripteur sont nombreux et complexes (interférences LM et LE, accord en nombres et en personnes, conjugaison des verbes, emploi du lexique, emploi de l'infinitif). Toutefois, ceux-ci n'empêchent pas la lisibilité de la production du sujet sondé. Les problèmes ci-dessous se dévoilent dans les traces écrites comme suit :

3. ***Un accident du camion avait cogné avec la voiture**
4. ***Les autres qui a été dans le camion avons été blessé
mauvaisement**
5. ***La police vais faire investigation profondement pour
realiser qui a causé le chauffeur**
6. ***Les chauffeurs ne doivent pas jouer de la vie des hommes**
7. ***Le police national donner un conseil a tous les peuples de
faites attention lorsque ils se déplacer.**

Par ailleurs, la qualité du récit du deuxième scripteur se fait compromettre par l'appauvrissement en termes de détails événementiels. On ne nous signale que le nombre de personnes qui sont décédées et celles qui sont blessées suite à l'accident. Ensuite, la narration se termine par l'action de transporter les blessées à l'hôpital et enfin, la police nationale conseille aux chauffeurs de diminuer la vitesse. Ainsi, il s'agit d'une narration qui laisse au lecteur beaucoup de trous à remplir.

On peut s'accorder avec Vigner (2012 :20) qui dit que les scripteurs de LE mobilisent des compétences qu'ils ont déjà acquises en LM ou LS qu'ils transposent dans leurs pratiques d'écriture en LE :

En effet, les apprenants [...] ont déjà acquis, [...] une compétence rédactionnelle, dans leur langue d'origine, voire dans une autre LVE tel l'anglais, et abordent l'écrit en français à partir d'un répertoire de codes et de ressources différemment configurés, non définitivement construits [...] (songeons à des adolescents qui apprennent le français alors même que leurs compétences rédactionnelles dans leur langue d'origine ne sont pas encore pleinement stabilisées).

Raison pour laquelle écrire en FLE est une pratique *déjà là* (terme de Penloup, 2017, 2000, 1999). Or le seul problème qui se pose aux enquêtés rwandais réside dans le fait qu'ils connaissent des difficultés importantes au niveau de la grammaire.

Récit autobiographique

Consigne : *Faites une rédaction sur le thème suivant : Mon enfance*

Nous avons pu recueillir deux récits sur le genre « récit autobiographique ». Certes, comme dans les analyses précédentes, les fautes grammaticales n'empêchent pas la lisibilité de ces récits. Mais, la compétence narrative des sujets sondés respecte différemment le schéma narratif d'Adam (1999).

Alors que le premier récit est marqué par une seule macro-proposition, le deuxième, quant à lui, est marqué par trois au lieu de cinq macro-propositions. Dans le premier récit, le scripteur raconte sa naissance en 1994 dans une petite famille pauvre (Situation initiale). Puis il entame des études primaires à cinq ans. Il se décrit comme un étudiant discipliné aussi bien à l'école qu'à la maison. Il joue au football et chante en chorale. Le récit ne présente ni Complication ni Dénouement et se termine sans conclusion logique.

Le deuxième récit, quant à lui, annonce la naissance du scripteur en 1998 dans une petite famille (Situation initiale). Or quelques années plus tard, sa mère met au monde un autre enfant. Alors, le scripteur s'en occupe du nouveau-né au moment où ses parents travaillent à la ferme. Il entame ses études primaires à l'âge de sept ans. Puis son père décède (Complication) mais sa mère fait son possible pour enlever les enfants. Le scripteur cherche du travail auprès des chantiers de construction pour gagner la vie (Dénouement). La réussite aux examens d'Etats au niveau du primaire et secondaire transforme sa vie (Résolution). Il est déterminé de ne pas faire demi-tour jusqu'à ce qu'il réussisse dans la vie. Bref, dans les deux récits, la compétence narrative des scripteurs ci-dessous atteste d'une maîtrise de savoirs déjà acquis en LM ou LS (Vigner, 2012 ; Penloup, 2017, 2000, 1999) en racontant notamment des événements qu'ils ont vécus : dates, lieux, actions et conséquences (Adam, 1999).

Cependant, comme pour les sujets précédents, les problèmes rencontrés par les scripteurs en question résident dans le domaine de la grammaticalité (orthographe, lexique, conjugaison, accord en genre et en nombre...). Les exemples que nous avons pu signaler sont les suivants :

8. ***Ma famille était encore plus petite parceque elle etis contiennnée par quatre personne [...]**
9. ***J'ai aimé beocuop joe de foot-ball et chante en chorale et autre jeux enfantes**

Conte

Consigne : Votre grand-mère vous a raconté un conte merveilleux. Racontez.

Un seul étudiant a pu réaliser une production sur le genre « conte ». Sur la base du schéma narratif pour analyser ce récit (Adam, 1999), nous remarquons que deux animaux - l'hyène et le lièvre - vivent ensemble en paix dans la brousse (Situation initiale). L'étudiant raconte que ces animaux chassent ensemble dans la forêt. Ici ils trouvent un chat et courent après lui. Ce dernier s'échappe pour se cacher dans un grand trou (Complication). Alors, les grands amis décident de retourner chez eux ; ils font bouillir de l'eau qu'ils versent dans le trou pour tuer le chat (Dénouement). Ils emportent le chat mort chez eux et préparent sa viande (Résolution). En attendant que la viande cuise, l'hyène décide de prendre une douche. Mais, le lièvre avec sa ruse vole la viande et disparaît avec. Quand l'hyène sort de la douche, il ne trouve ni le lièvre ni la viande ! (Situation finale).

Si nous appliquons le deuxième critère d'analyse, nous constatons que la production de cet apprenant respecte tous les détails événementiels du récit. Les personnages du récit sont bien précisés (hyène, lièvre et chat). Puis le lieu où se déroule l'histoire est bien identifié (brousse, forêt). Même si le sujet enquêté ne parvient pas à dire le moment temporel qui localise le temps de l'histoire (il était une fois), il raconte toutes les actions telles que se sont succédées : les animaux vivaient ensemble, ils sont allés chasser ensemble, ils décident ensemble comment tuer le chat, ils le tuent et lièvre emporte la viande alors que l'hyène prend une douche.

Comme pour les récits précédents, de nombreuses fautes de grammaire ne gênent pas la lisibilité de cette histoire. Nous avons énuméré quelques exemples pour illustrer la nature de fautes commises.

10. ***Ils decouvriissent le chat dans la bousiere et ils le courent avec une grande vitesse**
11. **Mais par leur malheur, le chat se cache une roche**
12. **Quand l'hyene sortir dans la douche, manque le lievre**

Données sur la situation d'apprentissage/enseignement du français au Rwanda Les données dont il s'agit portent sur la situation d'apprentissage/enseignement du français (maternelle, primaire, secondaire et université). Les sujets sondés ont répondu à quatre questions :

Question1 : Décrire la situation actuelle de l'enseignement du français au Rwanda

Sur cette question, les sondés se sont exprimés comme suit :

- *Moi, j'ai fait l'école maternelle et c'est là où on m'a initié au français.*
- *Malheureusement pour moi, je n'ai pas fait la maternelle, je suis passé directement à l'école primaire ou j'ai entamé les cours de français.*
- *A part les cours de français à la maternelle, je n'ai pas eu la chance d'apprendre le français ni au niveau primaire ni au niveau secondaire.*
- *A l'université je déteste la façon dont on regroupe les débutants, les étudiants intermédiaires et avancés dans le même cours de français.*

Les déclarations ci-dessus soulignent les plaintes des apprenants quant à leur bagage linguistique lacunaire avant d'entamer les cours universitaires. Ces verbalisations confirment l'argument selon lequel les étudiants qui s'inscrivent en français ont des niveaux hétérogènes. Il y en a qui ont appris le français à la maternelle mais sans l'apprendre ni au primaire ni au secondaire ; ceux qui l'ont entamé au secondaire mais pas au primaire, ainsi de suite. Méthodologiquement parlant, on devrait pouvoir établir un système de mise à niveau avant que les étudiants se lancent aux cours universitaires.

Question 2 : Comment vous a-t-on enseigné le français ?

D'autres verbalisations sur cette question sont fort révélatrices :

- *Je dirais que je suis autodidacte concernant le français parce qu'à part l'école maternelle, j'ai repris le français à l'université ; le seul facteur qui m'a motivé de m'inscrire dans le programme de français à l'université était que mes deux parents étaient francophones et qu'à l'âge précoce à la maison, nous pratiquions le français comme langue de communication entre les membres de ma famille.*

- *Moi j'ai entamé les cours de français au primaire mais dans mon école secondaire, on n'offrait pas le français. Alors, avec mon petit bagage de français que j'ai appris au primaire, je me suis trouvé au hasard dans le cours de français à l'université.*

On peut conclure avec les données ci-dessus que l'âge idéal pour mieux apprendre une LE c'est l'âge précoce, soit à l'école maternelle soit l'école primaire. Alors, si le pays souhaite que les jeunes rwandais deviennent de vrais bilingues, il faut que l'enseignement du français commence à l'âge précoce.

Question 3 : Quels sont les défis associés à l'enseignement/apprentissage du français ?

Quant à cette question, nous avons pu constater qu'il existe des problèmes institutionnels au niveau de la gestion de l'enseignement du français au Rwanda, c'est-à-dire du Ministère de l'éducation nationale jusqu'aux écoles. Voici ce que certains sondés ont précisé :

- *Présentement au Rwanda, le français ne figure pas parmi des matières proposées pour l'examen d'Etat ni à la fin du cycle inférieur du secondaire (O level) ni à la fin du cycle supérieur (A level).*
- *Dans beaucoup d'écoles où on enseigne le français, cette matière ne figure pas à l'horaire scolaire.*
- *L'horaire de deux heures par semaine consacré au français au secondaire me paraît très dérisoire et insuffisant.*

On peut conclure que l'amélioration de l'apprentissage/enseignement du français dépasse la seule institution scolaire. De plus, l'une des fonctions de l'évaluation c'est qu'elle sert de motivation pour les étudiants. Du coup, si l'on exclue une matière de l'examen d'Etat, cela influe négativement sur son apprentissage.

Question 4 : Comment peut-on remédier à ces problèmes?

Enfin, on a demandé aux sondés de dire ce que l'on peut faire pour remédier à ces problèmes. Voici ce qu'ils ont répondu :

- *A l'université, la bibliothèque centrale dispose de vieux livres.*
- *Nous préférons y trouver des livres pour débutants sous support de bande dessinée et les livres de grammaire parce que notre niveau de grammaire est très bas.*
- *L'université n'a pas de politique linguistique ciblée à l'utilisation des toutes les langues enseignées au campus.*

- *La visibilité de la langue française parmi les étudiants est quasiment nulle*
- *Le options LFKisw, LKFre, LKisw/Kiny au cycle supérieur du secondaire doivent être supprimées pour permettre à ce que toutes les langues enseignées soient traitées sur un pied d'égalité*
- *Un poste de télévision nous permettrait de suivre les informations télévisées notamment en français.*
- *Il faut augmenter l'horaire du français au secondaire*

Conformement à ces réponses, il faut envisager plusieurs angles d'attaque pour aborder le problème de l'enseignement/apprentissage du français au Rwanda: manuels de classe mal adaptés, manque d'équipements audiovisuels, aucune politique linguistique universitaire qui favorise le plurilinguisme, horaire insuffisant du français au secondaire... Tout cela implique des stratégies de collaboration et de lobbying auprès des acteurs concernés. Heureusement que chaque école a un conseil d'administration (*Board of Governors*).

Discussion

Le présent travail a trouvé que la compétence narrative des sujets enquêtés respectait le schéma narratif (Adam, 1999) à bien des égards. Qui plus est, les résultats attestent le fait que dans leurs récits, la quasi-totalité des étudiants racontent l'intégralité des événements dans leurs récits, précisant clairement les personnages de l'histoire, les actions, les causes et conséquences (Adam, 1999). Le présent travail a révélé que les productions des étudiants à l'Université du Rwanda sont également dotées de nombreuses interférences tant au niveau linguistique (morphosyntaxe, lexique, conjugaisons, l'accord en genre et e nombre...) qu'au niveau socioculturel qui sont originaires de leur L1 et L2. Enfin, nous avons également trouvé que les problèmes d'grammaticalité dans les rédactions ne gênent surtout pas la lisibilité de leurs récits.

S'agissant du phénomène d'interférences lexico-sémantiques, il est évident que l'influence de l'anglais ou du kinyarwanda dans leurs productions est fortement ancrée sur les catégories grammaticales. Ce résultat est corroboré par l'étude menée en Ouganda auprès des enseignants anglophones (Sebuyungu, 2011). Les interactions écrites des enseignants de français ougandais ont dégagé des transferts de structures morphosyntaxiques de l'anglais vers le français. En effet, Sebuyungu a trouvé que, des fois, ces transferts peuvent ou ne

peuvent pas poser problème de compréhension. Cependant, des fois, les enseignants anglophones produisaient des expressions hybrides bizarres qui étaient difficiles à comprendre par les interlocuteurs francophones.

Par ailleurs, la présente étude a confirmé ce qui a été trouvé par Penloup (2017, 2000, 1999) et Vigner (2012) qui signalent que les étudiants de FLE disposent déjà d'une compétence rédactionnelle importante en leurs L1 et L2 si bien qu'ils transposent facilement les savoir-faire déjà acquis pour rendre leurs productions lisibles en L3. Raison pour laquelle malgré de nombreuses fautes de grammaire dans les récits des sujets enquêtés, la lisibilité de ces premiers est restée intacte.

Force est de constater que pour améliorer la situation d'enseignement/apprentissage du français à l'Université du Rwanda, il faut que le volume horaire du français soit augmenté au niveau du primaire et du secondaire. A l'instar des autres pays anglophones dans la région, il faut que les cycles inférieur (*tronc commun*) et supérieur (*options*) du secondaire précisent exactement le volume horaire consacré au français en termes de nombre d'heures pour chaque cycle. C'est ainsi qu'on pourra résoudre le problème de niveaux hétérogènes des étudiants. Quant aux méthodes et matériels pédagogiques, il faut que tous les professeurs de français au Rwanda utilisent un manuel uniforme pour construire leurs cours. En tant que tel, le programme d'enseignement du français au Rwanda pourra connaître, à la limite, des normes plus au moins comparables au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) dont les programmes sont construits à partir d'une approche actionnelle par compétences selon laquelle le volume horaire est distribuée en fonction de chaque niveau (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Conclusion

Le présent article a été conçu avec pour objectif d'analyser les compétences que les apprenants de l'Université du Rwanda mettent en œuvre pour réaliser des productions écrites en français. De surcroît, le travail visait à identifier les enjeux que les apprenants rencontrent au cours de leurs pratiques d'écriture pour finalement proposer quelques pistes de réponse. Ce travail a révélé que les problèmes qui se posent aux enseignants/apprenants sont d'ordre structuro-gestionnaire. Il s'agit des problèmes de nature et types complexes et diversifiés, respectivement. Ils couvrent un ensemble de problèmes au niveau élémentaire de l'enseignement du français

(maternelle, primaire) jusqu'à l'université en passant par les deux cycles du secondaire (*tronc commun et options*). Ce travail a énuméré ces problèmes comme suit : problèmes de volume horaire, problèmes d'évaluation du français au niveau national, manque d'équipements et matériels pédagogiques, manque de politique linguistique institutionnelle permettant à la visibilité du français... Alors, pour résoudre de tels problèmes liés aux grandes causes, il faut des grandes solutions qui impliqueraient certainement l'Ambassade de France, le MINEDUC, les institutions scolaires, les enseignants sans oublier surtout les apprenants eux-mêmes !

Références

- Adam, J. M. (1999). *Linguistique Textuelle. Des Genres de Discours aux Textes*. Paris: Nathan.
- Adam, J. M. (2005). *Les Textes: Types et Prototypes. Récits, Descriptions, Argumentation et Dialogue*. Paris: Armand Colin.
- Charlot, B. (1992). Rapport au Savoir et Rapport à l'école dans Deux Collèges de Banlieue. *Sociétés Contemporaines*, (11-12): 119-147.
- Bensalem, D. (2016). Méthodes Actuelles de l'Enseignement de l'Ecrit de Français Langue Etrangère. *Multilinguales*, 7(7): 1-11. DOI: doi.org/10.4000/multilinguale.702
- Bishop, M. F. (2004). *Les Écritures de Soi à l'Ecole Primaire de 1850 à 2004*. Université de Lille: Thèse de Doctorat Non Publiée.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité Langagière, Textes et Discours. Pour un Interactionnisme Socio-discursif*. Lausanne: Delachaux-Niestlé.
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris : Didier.
- Doquet-Lacoste, C. (2008). Ancrages Linguistiques de la Didactique de l'Ecriture à l'Ecole Primaire. In *Pratiques et Repères*, (169-170): 489-505. DOI: [//doi.org/10.4000/pratiques.2925](https://doi.org/10.4000/pratiques.2925)
- Fayol, M. (1994). *Le Récit et sa Construction. Une Approche de Psychologie Cognitive*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

- Fayol, M. (1997). *Des Idées au Texte: Psychologie Cognitive de la Production Verbale, Orale ou Ecrite*. Paris: P.U.F.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'Ecole et au Collège. De l'Analyse des Brouillons à l'Ecriture Accompagnée*. Paris: ESF.
- Genette, G. (1991). *Fiction et Diction*. Paris: Seuil.
- Garcia-Debanc, C. (2007). Les Modèles disciplinaires en actes dans les Pratiques Effectives d'Enseignants Débutants. *Pratiques Linguistique, Littérature, Didactique*, (189–190): 43–61. DOI: doi.org/10.4000/pratiques.9653
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: N.J: LEA.
- Halte, J. F. (1988). Ecriture entre Didactique et Pédagogie. In *Etude de Linguistique Appliquée*, 71: 7–19.
- Jeandillou, J. F. (1997). *L'Analyse Textuelle*. Paris: Armand Colin.
- Kateregga, A., Ngarambe, T., Mulindahabi, C. & Ruterana, P.C. (2016). Transforming Humanities and Social Sciences in the East African Community Universities: From Endangerment to Sustainability. *Utafiti Journal of African Perspectives, University of Dar es Salaam*, 12 (1&2): 1–17.
- Lane, P. (1992). *La Périphérie du Texte*. Paris: Nathan.
- Lane P. (2004). Pour une Reconception Linguistique du Péritexte. *PUR, Coll. DYALANG*, 41(2): 183–207. DOI: doi.org/10.5817/ERB2020-2-12
- Mège-Courteix, M. C. (1999). *Les Aides Spécialisées au Bénéfice des Elèves*. Paris: ESF.
- Ntakirutimana (2010). Le Français au Rwanda. In *Le Français en Afrique. Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, (25): 19–31.
- Pearson, P. (2013). Policy Without a Plan: English as a Medium of Instruction in Rwanda. *Current Issues in Language Planning*, 15: 39–56. DOI: 10.1080/14664208.2013.857286

- Penloup, M.-C. (1999). *L'Écriture Extra-Scolaire des Collégiens*. Paris: ESF Éditeur.
- Penloup, M. C. (2000). *La Tentation Littéraire du Scripteur Ordinaire*. Paris: Didier, ENS.
- Penloup, M-C. (2017). Didactique de l'écriture: le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui*, 196(1): 57–70. DOI: 10.3917/lfa.196.0057
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et Apprendre à Ecrire*. Paris: ESF.
- Rosendal, T. (2010). Linguistic Landshapes: A Comparison of Official and Non-Official Language Management in Rwanda and Unpublished PhD Dissertation, Uganda Focusing on the Position of African languages. University of Gothenburg.
- Sebuyungo, E. (2011). L'Influence de l'Anglais chez les Professeurs Ougandais de Français dans un Groupe Whatsup. *Synergies Afrique des grands lacs*, 10: 93 Uganda Focusing on the Position of African languages. University of Gothenburg: 108. ISSN online 2260-4278
- Traverso, V. (2004). *L'Analyse des Conversations*. Paris: Nathan-Université.
- Vigner, G. (2012). Ecrire en FLE: Quel Enseignement pour Quel Apprentissage. In R. Bouchard & L. Kadi (eds.). *Le Français dans le Monde, Recherche et Application*, (51): 16 Uganda Focusing on the Position of African languages. University of Gothenburg: 33.