



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

La production écrite par mail en didactique du français langue étrangère : cas de l'Institut français de Goma

Gratien Lukogho Vaghenni

Institut Supérieur Pédagogique de Kelehe, RDC

vlukogho@gmail.com

Reçu le 30-10-2018 / Évalué le 04-01-2019 / Accepté le 13-02-2019

Résumé

Grâce à l'analyse du contenu, cet article scrute la portée des mails dans la performance en production écrite des apprenants du niveau A2 de l'Institut français de Goma. La classe évaluée a suivi le cours de FLE de septembre à novembre 2017. Le corpus est constitué des mails qui ont été analysés au crible de la consigne de l'activité d'une leçon du manuel *Alter Ego + A2* et du CECR. Moyen opportun de communication didactique, le mail a facilité des interactions et a suscité l'engouement des apprenants qui, par la suite et hors leçon, ont pu rédiger des mails dans des contextes divers.

Mots-clés : mail, production écrite, apprenant, FLE

The written form by mail in didactics of French (as a foreign language) : the case of the Institut français of Goma

Abstract

Using content analysis, this article examines the mail purview in the performance of written production of the A2 level learners of the Goma Institut français. The assessed class attended French as Foreign Language course from September to November 2017. The corpus consists of mails collected and analyzed following an instruction by the handbook *Alter Ego + A2* and the *CECR*. As an appropriate didactic communication tool, the mail has enabled interactions and aroused the learners' motivation who, subsequently, and even out of the lesson, have been able to write emails in different contexts.

Keywords: emails, written production, learner, French foreign language

Introduction

De toute évidence, les pratiques langagières, et principalement scripturaires, ont subi l'influence des TIC. Dans les textos et les conversations sur internet, les gens pensent et écrivent à leur façon. Ces médiums de communication permettent la construction des pensées écrites, des identités et, dans le contexte création

littéraire, des poétiques/ esthétiques germent et éclosent allègrement. Ainsi, auteurs, poètes, artistes et critiques ont pu saisir l'opportunité qu'offrent ces outils médiatiques pour s'exprimer librement¹. De même, surtout avec les réseaux sociaux, ces TIC accompagnent notre vie et bousculent, désormais, nos habitudes et nos pratiques langagières d'antan. Par conséquent, la didactique du français en particulier, et celle des langues, en général, est aussi affectée par cette arrivée fracassante de ces TIC. Celles-ci constituent une opportunité selon le statut sociodidactique accordé à la langue par les instances supérieures et les pratiques langagières des utilisateurs.

En 2012, le numéro 51 de la revue *Le français dans le monde*, consacré intégralement à l'écrit, soulignait déjà l'implication de ces TIC en didactique des langues². Le propos de Marcoccia, (2012 : 92-107) est fort éloquent vu qu'il souligne l'opportunité des TIC. Opportunités, les TIC utilisent des ressources diverses et instantanées, favorisant l'intuition. Dans toutes les didactiques des langues, il existe des compétences³ visées. Ce sont, entre autres, les compétences de production orale, de compréhension de l'écrit, de compréhension orale et de production écrite. Cette dernière nous intéresse dans cette étude. À l'Institut français de Goma, le français ne jouit pas du statut de langue seconde : le français y est enseigné comme une langue étrangère. L'Institut français reçoit des expatriés travaillant à Goma et qui veulent apprendre le français selon leurs besoins. Parmi les besoins à satisfaire figure, notamment, l'acquisition de la compétence en production de l'écrit.

Cet Institut reçoit aussi des Congolais, essentiellement, des adultes qui souhaitent améliorer leurs compétences en français, alors qu'ils l'avaient appris en tant que langue seconde. Par ailleurs, ils sont nombreux, ces Congolais et ces expatriés, qui viennent à l'Institut français pour les besoins du français sur objectifs spécifiques (FOS). S'il faut acquérir des compétences de l'écrit par les TIC, cela veut dire que l'apprenant doit recourir aux outils numériques comme l'ordinateur ou le téléphone. Pour ce faire, nous avons soumis nos apprenants à des exercices de production des mails, au-delà d'autres modalités proposées par le manuel *Alter Ego + 2*, qui envisage des pages facebook. Or, ces modalités convoquent des outils informatiques. Contrairement à l'enseignement secondaire congolais où l'usage des téléphones est prohibé dans les classes, parce que, selon les autorités scolaires, le téléphone est source des distractions, à l'Institut français, le téléphone et d'autres outils numériques comme les tablettes sont idoines. Et l'usage des supports numériques s'avère nécessaire.

S'agissant du processus d'acquisition/apprentissage des compétences en production écrite en langue étrangère, nous nous adossons aux avis du CECR et de certains didacticiens (Cornaire, Raymond, 1999). Ces derniers décrivent les diverses

étapes à franchir pour produire un texte écrit en langue étrangère. Par ailleurs, ils envisagent des stratégies pour faire écrire des textes à des apprenants.

Concrètement, ils estiment que la production d'un texte écrit exige des opérations multiples, complexes et interdépendantes. Il faut, de ce fait, considérer trois phases essentielles dans la production d'un texte : la planification (la préparation de la leçon, des outils et la phase d'enseignement), l'élaboration (l'étape de la production proprement dite) et la révision-évaluation du texte (la correction collective et individuelle). C'est la deuxième phase qui fera objet de cette étude. En effet, cette phase a amené l'apprenant à réaliser des tâches complexes en construisant une pensée logique et cohérente par écrit. Concernant l'évaluation des textes produits par les apprenants, nous nous sommes inspiré de la grille proposée par le Test d'évaluation du français⁴ (TEF), c'est-à-dire, en visant quelques critères dont :

- le respect de la situation de communication ou de la consigne proposée,
- la présence des informations attendues,
- la pertinence du lexique utilisé,
- la cohérence du texte produit,
- la maîtrise de la langue (correction des structures, des accords; bon emploi des temps, des modes, des connecteurs logiques; correction de l'orthographe; bonne utilisation de la ponctuation, etc.).

Ce dernier critère a plus été appliqué lors de l'étape de la correction du travail à la leçon suivante. Fort de tout cela, la question cardinale à laquelle répond cette étude est de savoir comment utiliser les mails en classe de FLE pour former des compétences de production de l'écrit. Par ailleurs, avant cette question, il faudra répondre à celle relative aux performances des apprenants en production écrite par mail après la leçon.

1. Le mail dans la construction du savoir et des compétences

Les TIC offrent une gamme variée des canaux de communication par écrit : les réseaux sociaux, les blogues, les forums, les SMS ou textos, les courriels mais aussi les livres électroniques, les tableaux numériques, les bibliothèques numériques, etc. sont très présents dans cet univers hypernumérisé. Ces ressources sont utilisées pour communiquer, converser et interagir. La construction du savoir, dans le contexte de la communication pédagogique actionnelle, suppose des interactions. Celles-ci ne sont pas seulement verbales ou non verbales, elles sont aussi écrites. Cette donnée didactique convoque alors des pratiques de production écrite par des médiums variés. Tel est le cas du mail.

En effet, dans cette perspective conversationnelle, les mails permettent l'actualisation naturelle de la langue (Auchlin, Moeschler, 2014 : 194). En guise d'illustration, nous voyons des gens déployer des efforts pour produire des textes sur les réseaux sociaux avec des actes du langage évidents pour interagir. Marcoccia (2012) évoque cette « *conversationnalisation* » que facilitent les TIC en véhiculant des actes de la parole en situation didactique des langues. Ainsi, en tant que canaux d'actes du langage, les TIC sont des nids d'interactions verbales, s'il faut reprendre Kerbrat-Orecchioni,⁵ et de co-construction des savoirs. Le mail entre dans la foulée des TIC et, par ricochet, en situation de transmission des savoirs, le mail peut être considéré comme une des sortes des *documents authentiques* tels que défendus par les méthodes communicatives et actionnelles (Louveau et Mangenot, 2006 : 22-23).

Globalement, ouvrir un mail n'est pas une compétence langagière, mais générale. En situation de communication, dans son essence, le mail est une marque d'interaction, vu sa portée pragmatique et sa nature à convoquer un feed-back de la part des correspondants. En tant que médiums des conversations, les TIC sont susceptibles de faciliter la (co)construction des savoirs et des compétences ainsi que des performances scripturaires. Ce qui inscrit les pratiques des mails dans l'approche par compétences. En effet, l'apprenant doit plutôt apprendre pour sa vie pratique, car il réalise des tâches de la vie courante grâce à l'apprentissage et surtout, en maniant la langue. À cet effet, le CECR (2002 : 15) stipule :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Toujours est-il que, suite aux prescrits du CECR, le FLE vise à former des acteurs sociaux capables de s'adapter aux changements liés aux mutations de la société et des citoyens du monde en devenir susceptibles de jouer un rôle d'intermédiaire culturel. Or, les TIC véhiculent ces changements.

Pour des raisons didactiques et, principalement, d'illustration, les mails⁶, en tant que documents authentiques, sont proposés dans le manuel *Alter Ego+ du niveau A2* (Hugot et al., 2012 : 19, 40, 98, 124, 132). Souvent, les mails sont recommandés en tâches finales essentiellement axées sur la production de l'écrit. Vu leur présence significative dans le manuel, ces mails méritaient de faire objet d'exercices conséquents. Cette présence des mails est capitalisable par l'enseignant. En effet, cette présence peut permettre aux apprenants non informés d'apprendre l'importance de ce médium de communication, de stimuler des interactions langagières et, *in*

fine, de s'appliquer aux tâches finales convoquant la co-construction des compétences par des productions écrites.

2. Situation sociodidactique de la classe et statut de la langue

Au-delà des débats sociolinguistiques sur la langue étrangère ou seconde (Robert, 2002 : 36 ; Cuq, 2003 : 150-151 ; Cuq et Gruca, 2005 : 93), nous considérons le français comme une langue étrangère, dans le contexte où le français est enseigné aux apprenants non-francophones. Curieusement, la classe qui nous intéresse était constituée de huit apprenants dont six Congolais et deux expatriés : un Allemand et un Écossais. Ces Congolais avaient tous le diplôme d'État ou le baccalauréat. Nous avons éprouvé des difficultés avec des Congolais parce qu'ils n'étaient pas, dans leur cursus antérieur, habitués à un enseignement interactif ou à l'approche actionnelle. Ils s'attendaient à un enseignement magistral. Et pourtant, ils avaient appris le français en tant que seconde (Programme de français de la RDC, 2005 : 7). Malgré ce statut du français, statut dans lequel ces apprenants ont évolué, les contre-performances en langue français traduisent bien un malaise et nous avons tendance à souligner que le français, pour certains Congolais venant à l'Institut français est une langue étrangère. Matabishi (2008 ; 2017) avait déjà souligné cette réalité.

Le comble du désarroi, pour nous, était à situer chez les apprenants congolais, venus à l'Institut français de Goma pour le FLE. À titre indicatif, l'utilisation des documents authentiques, et surtout, des images (bande dessinée, photos et films) paraissait ennuyante. Ce qui pose un sérieux problème dans le système éducatif congolais de base où l'intermédialité n'est pas encore d'actualité. Apparemment et curieusement, dans le parler, ces apprenants congolais semblaient afficher des compétences avérées, mais l'écrit laissait à désirer. Pour les autres, les expatriés, l'approche actionnelle⁷ est une pratique à laquelle ils étaient habitués vu qu'ils s'y accommodaient sans gêne. Carrément, le français était, au sens propre, une langue étrangère pour eux. Globalement, l'approche actionnelle invite les apprenants à des communications réelles, par des interactions permettant la co-construction des savoir-faire, et à l'usage des TIC, en l'occurrence les mails qui sont des formes de conversations.

3. La compétence en production écrite et le niveau A2

Dans le CECR, parmi les quatre compétences vivement attendues de l'apprenant, figure la production écrite. La qualité du texte à produire par l'apprenant dépend du niveau de ce dernier. Outre la production orale, par des conversations ou la simulation, la production écrite est fort recommandée en tâche finale (Laurens,

2010), dans un contexte où, elle est transversale et facilite l'extériorisation pratique des acquis. En approche actionnelle, l'emphase est placée sur les tâches que doivent réaliser les apprenants dans des interactions. Et, c'est la tâche finale qui constitue le test de tout ce qui a été appris dans la séquence didactique.

Toute production langagière, en situation d'enseignement/apprentissage, vient d'un arsenal didactique mis en œuvre. La didactique de l'écrit est aussi un domaine qui initie l'apprenant à la graphie, à la construction des phrases et des textes cohérents. Par conséquent, la production écrite fait référence à la notion de la compétence textuelle, car le texte est un tout. Ainsi, l'apprenant est-il invité à avoir le savoir-textuel, c'est-à-dire :

la capacité de produire ou de recevoir des ensembles structurés constituant des textes (...) il ne peut y avoir de pratique scripturale de production ou de réception sans cet aspect de la compétence qui fait qu'une suite de mots et de phrases inscrits sur une aire scripturale est conçue comme autre chose que la somme de ses éléments constitutifs (Dabène, 1987 : 53).

La tâche de la production écrite, faut-il le rappeler, vient après celle de la planification où l'apprenant se doit de répondre à une série de questions qui permettent de reconnaître les éléments variés d'un texte ou d'un document authentique étudiés. Ces questions concernent les éléments du lexique et du contenu du texte. Aussi, la production écrite se justifie dans le contexte où, l'un des principes de l'approche actionnelle et du socioconstructivisme, la tâche finale occupe une place capitale. C'est ainsi que le CECR estime qu'il y a une « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (CECR : 15).

Le niveau A2, selon le CECR, est introductif et de la découverte de la langue. Concrètement, l'apprenant peut décrire ou raconter une réalité, un événement. Il s'agit d'un niveau où l'apprenant peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. L'apprenant peut, enfin, décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. Sur le plan de la production écrite, ce Référentiel suppose que l'apprenant *peut écrire des notes et messages simples et courts. Il peut écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements* (2002 : 26). Et parmi ces messages courts, les mails sont susceptibles de développer des compétences et des performances scripturaires. Toujours est-il que, pour la cohérence du texte du niveau A2, le CECR souligne que l'apprenant

« *Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que » » (CECR : 27).*

À la suite de ces avis du CECR, il sied de comprendre les composantes et objectifs d'une unité didactique précédant l'activité de production écrite. En effet, dans tous les niveaux d'apprentissage, la production écrite va de pair avec la lecture. Cet impératif rencontre les avis de Peytard et Moirand (1992 : 51) qui estiment : « *il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels "étrangers"».*

Conséquemment, la tâche de la production écrite est transversale et vient après les autres activités précédentes comme la compréhension de l'écrit et la compréhension de l'oral parce que c'est de celles-ci⁸, avec le point langue, que se nourrit la production écrite. Il sied de souligner la portée de la composante linguistique parce que ce sont ses éléments issus du lexique et de la grammaire qui meublent le contenu du texte à produire. Pareille conception permet de développer les compétences explicites de la grammaire interne acquise dans les activités précédentes. À cet effet, Germain et Séguin (1995) soulignent qu'en didactique de l'écrit, le développement de la grammaire interne ou mentale de l'apprenant doit précéder le développement de la grammaire externe. Si la grammaire interne est incorrecte, la langue écrite sera nécessairement incorrecte. L'apprenant ne peut écrire que ce qui lui vient spontanément en tête, c'est-à-dire les structures langagières qui ont déjà été automatisées à l'oral. Au prisme des avis de Chomsky, la tâche de la production écrite, constitue l'étape de la performance, alors que celle de la la préparation affine la compétence.

En plus de cela, en didactique des langues, la composante sociolinguistique/socio-culturelle est capitale vu qu'enseigner une langue, c'est enseigner les différences culturelles. Principalement dans des classes de FLE, où les cultures sont variées et hétérogènes. Tel est le cas du registre de langue, des indicateurs de relations sociales. La production écrite par mail vise, dans la co-construction des compétences, une composante pragmatique, c'est-à-dire que, l'apprenant doit réaliser un acte de parole (se présenter, demander une information, parler de ses goûts, etc.), structurer le discours. Cette composante pragmatique matérialise parfaitement, non seulement les souhaits de la linguistique interactionniste, mais aussi des actes du langage. Enfin, la pratique scripturaire en didactique des langues matérialise le vœu de John Dewey, c'est-à-dire le *learning by doing*, car, ces pratiques facilitent non seulement la rétention, mais aussi l'acquisition des compétences. En guise de rappel et ainsi qu'il été prouvé dans certaine études sur la didactique de l'écrit⁹, en situation d'apprentissage, l'apprenant retient 80% de ce qu'il pratique par la parole et l'écrit.

4. La préparation à la production écrite et le corpus

En date du 4 novembre 2017, les apprenants avaient suivi une leçon de deux heures dont l'objectif communicatif était : l'apprenant devra être capable de raconter un événement auquel il a assisté. Les éléments du lexique et de la langue étaient : la succession des actions, avec les connecteurs comme *d'abord, ensuite, puis, alors, enfin* et d'autres ; le passé composé et l'imparfait ; faire la comparaison. Le corpus est constitué de quatre mails écrits par les apprenants, en date du 4 novembre 2017 de 17h15 à 17h30 et de deux autres écrits après cette date, dans un cadre autre que celui du cours. L'activité des apprenants durait dix minutes et était intervenue à la fin de la séquence didactique. Il s'agissait de l'activité finale de la leçon concernant le fait d'annoncer un événement dans la ville. Tel était aussi l'énoncé de la consigne. Cette tâche s'insère dans le dossier 1, leçon 2 du manuel numérique et en papier *Alter Ego +2* (Hugot : 22).

5. Analyse des données

5.1. Les mails des tâches finales¹⁰

1. Mail N° 1

Salut mon frère Camille, comment allez-vous? Depuis que vous êtes parti au Canada, je n'ai pas vos nouvelles. Tu a commencé déjà le travail ? Mon frère dit moi un peu le mode de vie des canadiens par rapport à la notre. Leurs culture, etc...Sur ce, je vous annonce un événement culturel qui s'est passé en juin dernier ici à goma, le tour cycliste internationale de la RDC 5eme édition. Toute les races confondues étaient représentés, les gens étaient venus nombreux pour à plaisir les cyclistes voir même les Rwandais étaient venus nombreux assister à cet événement culturel. Un congolais était arrivé a la 4eme. Vraiment ça été bien passé. Mes compliments à la famille. A bientôt. (sic).

La production de cet apprenant montre que ce dernier respecte la consigne, celle du sujet du jour, à partir de la troisième ligne. Les éléments protocolaires, comme les expressions de salutation introductives et conclusives, sont présents. Cependant, les éléments de langue, liés à la comparaison, sont littéralement absents. Le lexique recourt aux notions apprises ce jour-là et lors des leçons précédentes. La cohérence du texte se matérialise par les connecteurs logiques comme « depuis que », « sur ce ». L'usage des phrases courtes et simples répond exactement aux descripteurs du CECR. Par ailleurs, l'apprenant produit des actes simples de langage utilisés uniquement à l'oral, mais que l'on retrouve aussi à l'écrit dans l'énoncé : «*Tu a commencé déjà le travail ?*». La dimension interculturelle est vivace à travers «*toute les races/ voir meme les Rwandais étaient venus...* ».

Mail N° 2 :

Bonjour Gratien !

Pendant mon premier voyage pour une formation technique, dans la Société Chinoise, Startimes, Au Rwanda. Au début, j'avais une grande difficulté, pour écouter l'anglais des chinois, et le Kinyarwanda des agents Rwandais. Au bout d'une semaine, on nous avaient amené quelqu'un qui intervenait en français; progressivement, je commençais à écouter leurs langage, car j'avais déjà trouver un chef qui avait apprécié mon comportement et est devenu mon ami. Finalement à la fin de cette mission là, en 2012, j'avais déjà maitriser leurs façon de travailler. En fin ils m'avaient attribués des services techniques pour assistance aux clients de la ville de Goma; Puis l'ami là m'avait ouvert un bureau à Goma, de 2013 à 2014.

De Jérémie (sic).

Il appert que l'expéditeur de ce mail n'a pas respecté la consigne et a considéré sa propre expérience pouvant constituer la trame de son récit d'un événement en ville. Quoi qu'il en soit, la cohérence du texte est indéniable : les connecteurs logiques du discours, à l'instar de « pendant », « au début », « car » « finalement », « enfin », « puis », quoique mal choisis, à la fin du texte, permettent de vivifier le texte en soulignant la chronologie des faits. Par ailleurs, ce qui est notable, c'est la dimension interculturelle largement évoqué à travers les défis du plurilinguisme qu'évoque l'expéditeur.

Mail N° 3:

C'est un événement qui s'ai passé cette année dans la ville de goma le18 au 20a août, tous les Témoins de Jéhovah de goma,rutshuru, masisi,minova,idjwi et gisenyi se sont ressemblé dans le terrain a ndosho pour un enseignement special qui avait pour thème:Ne renonçons pas.des écrans géants ont été installés dans la cour pour ce programme. Les journalistes de toute la ville ont enregistré le discours et vidéos, les drames bibliques etc...,ce qui était d'impressionnant pour ce programme, est que malgré la différence linguistique le programme était dans toutes les langues même celle de signe,et aussi la fin de chaque session était clôturé par un discours en directe des États-Unis via la filiale de limette a Kinshasa. L'ambiance et l'amour,la paix entre frères et sœurs participants était visible.pour revoir cet événement que je vs relate aller sur le site www.jw.org sous l'onglet ensembles régionales 2017 (sic).

Le mail de l'apprenant respecte la consigne initiale. Bien que les marques protocolaires de salutation soient absentes, la logique dans la suite chronologique des faits et l'usage des temps passés vivifient la production écrite de l'apprenant. L'expéditeur traduit la réalité interculturelle, non seulement à travers la diversité de langues, mais aussi celle des personnes. Le texte devient un compte rendu dans lequel l'expéditeur donne ses impressions.

Mail N° 4 :

« *Sandra:bjr marie? /*

Marie: bjr, /

Sandra: avez-vous remarqué qu'il Ya des mouvements dans la ville?/

Marie:oui, il s'agit de quoi?/

Sandra: il s'agit du festival indépendance day,/

Marie:c quoi,et quel est son but?/

Sandra: c'est sont des manifestations culturelles, qui ont pour but d'initier les jeunes et toute la population de Goma de vivre en paix,/

Marie: ça aura lieu quand et où ?/

Sandra: ça aura lieu dans l'enceinte du collège Mwanga, ce dimanche,/

Marie: ce intéressant vraiment, j'y serais,/

Sandra: OK, à bientôt,

Marie: merci, bay.../ Sandra Boytalo » (Sic).

Le texte de l'apprenant nous montre bien que ce dernier a compris la consigne et s'efforce de rendre le texte conversationnel, à la suite de la production orale en interaction telle que réalisée sur le même sujet dans l'activité précédente. En effet, la production d'un texte conversationnel, dans ce mail, traduit une performance linguistique avérée, car la logique des échanges conversationnels, le respect des rituels conversationnels, les actes de la parole et la cohérence ainsi que la cohésion du texte ne sont pas le propre d'un apprenant du niveau A2.

5.2. D'autres mails

À la longue, l'usage des mails est devenu une habitude à telle enseigne que les interactions ont continué entre l'enseignant et les apprenants concernant, l'indisponibilité ou l'état avancement des cours ou encore les questions particulières relatives à l'apprentissage. Trois mails ont attiré notre attention.

Ainsi, pour un apprenant expatrié, le mail est devenu un moyen de communication efficace tout au long de la session du cours de français. À cet effet, il nous sied d'évaluer la construction de ses phrases dans ce mail :

Bonsoir Gratien,

Je ne serai pas à Goma la semaine prochaine. Je suis en Allemagne à cause d'un deuil. Je retournerai probablement le 15 novembre. Cordialement

Georg » (Sic).

Par ce mail, nous comprenons que les performances scripturales de l'apprenant sont indéniables, au-delà du fait qu'il apprend le français pour le besoin de la production orale dans un contexte exclusivement du français langue étrangère. L'unique difficulté est liée à l'usage du temps grammatical « *je suis en Allemagne* », alors que l'expéditeur séjournait encore à Goma et qu'il devrait voyager le jour suivant. Malgré quelques écueils et coquilles (*retournai*, au lieu de *retourne* ou *retournerai*), le vocabulaire utilisé est concis, riche et l'on aurait tendance à croire que l'apprenant est du niveau B1, c'est-à-dire, le niveau dit « seuil » par le CECR. Qui plus est, la communication est réelle : nous avons tendance à dédramatiser ces coquilles. La compétence à (inter) agir par écrit dans une langue étrangère est ici vivace vu que l'apprenant réalise une tâche de vie quotidienne : il se sert de la langue pour un besoin pratique.

Dans la même foulée d'indisponibilité au cours, un autre apprenant écrira ce mail, le 30 octobre 2017 :

Bonjour Gratien ! Les nouvelles de la journée ? Suis pas venus aux cours suite à ma mauvaise état de santé, je voulais vous demander s v p, s'il y'a un devoir prière me le donner sur cet adresse, merci et bonne soirée à vous. Jérémie. (sic).

L'apprenant a acquis des aptitudes à formuler de courtes phrases et concises susceptibles de véhiculer un message, ainsi que les suggèrent les approches communicatives. Certes, les lacunes de syntaxe et d'orthographe demeurent vivaces. Qui plus est, et cela est notable, on perçoit, dans ce mail, cette soif d'apprendre davantage, car l'expéditeur sollicite un devoir de production écrite qu'il voudrait bien réaliser, en utilisant son manuel en papier à partir de la leçon du jour où il a été indisponible. Les exercices de production écrite ont pu aiguïser la curiosité de cet apprenant. Cet autre mail matérialise cette volonté d'apprendre davantage :

Bsr si vous pouvez m'aider avec cet exercice, de mettre les deux phrases à la forme interrogative. Moi, j'ai travaillé vous allez corriger. 1) On m'appelle dehors ;R) m'appelle t- il dehors? 2) Mon père m'appelle R) Mon père m'appelle t-il ? J'attends la réponse Séraphin. (sic).

Le mail a été envoyé tard la nuit du 25 octobre 2017 et l'on sent que l'expéditeur veut agir sur le destinataire, surtout avec l'énoncé conclusif « *J'attends la réponse* » dont le ton injonctif interpelle sur le plan illocutoire. Ce qui est notable, dans ce mail, c'est la précision et la clarté dans la consigne formulée par l'apprenant. Le niveau, dans le contexte du CECR, n'est plus du A2. À lire les réponses que se propose l'apprenant, l'on perçoit une certaine avenacée dans les productions écrites. Et les mails ont facilité, tant soit peu, l'exorcisation de ces compétences et ont suscité la soif d'apprendre au-delà des souhaits du CECR : « *Tout acteur social accomplit, dans une situation donnée, des actions pour lesquelles il mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé* » (CECR : 15).

6. Discussion

Les approches communicatives et actionnelles, dans lesquelles s'inscrivent ces pratiques didactiques, semblent, faut-il le rappeler, minimiser les fautes de syntaxe et d'orthographe au profit de la compétence à communiquer. Pourtant, comme on le constate, ces fautes sont nombreuses dans les mails produits par les apprenants, lesquelles fautes alimentent des interrogations relatives à la performance communicative. Les risques, à cet effet, sont grands dans les pratiques scripturaires. On pourrait, à la lecture de ces fautes, réprimer l'usage des mails en didactique des langues. Loin de là, car, non seulement, pour ces apprenants, le français n'est pas que langue étrangère, elle est aussi étrange¹¹, mais aussi ces fautes sont une opportunité de jauger le niveau orthographique et scripturaire des apprenants. En outre, ces fautes de divers ordres sont liées bien souvent aux exigences du mail.

Concrètement, pour corriger ces fautes d'orthographe et de syntaxe, il faut trois étapes de correction. D'abord, la correction par l'enseignant. À cet effet, nous imprimions tous les textes. Puis, nous soulignions toutes les fautes possibles contenues dans tous les mails. Et nous devrions photocopier les textes à distribuer à chaque apprenant. Ensuite, la correction en groupe(s). Elle se faisait, le jour suivant, avant la nouvelle leçon. Chaque apprenant devait lire le texte de son condisciple. L'exercice était double : voir et lire le texte original de l'apprenant au tableau blanc informatisé et la vraie orthographe. Il arrivait aux apprenants de dénicher d'autres fautes non soulignées par l'enseignant.

Nous avons constaté que cette correction en groupe(s) était capitale vu qu'elle facilitait des interactions et la co-construction des savoirs. Une autre réalité constatée à capitaliser, c'est le fait que les apprenants étaient contents de se faire lire. Conséquemment, la pratique du mail joue une fonction de socialisation¹².

Enfin, la correction individuelle. L'apprenant passait devant le groupe et devait prendre l'ordinateur de l'enseignant pour visualiser et corriger son propre texte, devant les autres apprenants. Les corrections étaient visualisées. Il arrivait des fois qu'au cours de cette étape, d'autres difficultés orthographiques surgissaient et il eût été inconvenant de passer sans y faire allusion. Pratiques fastidieuses et parfois chronophages, ces exercices de pédagogie de la faute, étaient pourtant enrichissants, car les apprenants acquéraient de nouvelles compétences scripturaires en s'autoformant et se familiarisaient allègrement à l'outil informatique.

Conclusion et perspectives

L'analyse de ces mails montre que les TIC sont d'usage pour enseigner et faire acquérir les compétences de l'écrit. L'engouement est présent au cas où l'enseignant insiste sur l'importance de ce moyen de communication, au-delà des simulations didactiques. Si les apprenants s'écartent un peu de la consigne, c'est que celle-ci n'a pas été bien expliquée par l'enseignant ou bien comprise par les apprenants. De plus, nous constatons que les aspects de la logique du discours, tels qu'étudiés dans la leçon du jour, n'apparaissent pas dans tous les mails. Les fautes de syntaxe et d'orthographe, sont, certes, vivaces, mais, comme on vise le message dans les approches communicatives et actionnelles, ces fautes sont à capitaliser à l'étape de la correction.

À l'aune de ces résultats, force est de constater que l'usage des TIC, en classe de langue, est un problème d'habitudes à inculquer chez les apprenants. Mettre pression sur ces derniers est aussi une façon de moderniser leurs pratiques et, conséquemment, de développer leurs compétences. Tel était notre constat chez les apprenants congolais. L'exercice se fera à la dernière activité, c'est-à-dire, celle de la production. L'enseignant formulera des consignes claires et précises qui focalisent l'attention sur les tâches à réaliser ainsi que sur les aspects étudiés au cours de la leçon du jour. L'exercice peut être réalisé en dix minutes en classe. Exiger que le travail soit fait à la maison, les objectifs sont bâclés vu les risques de production écrite par procuration. S'agissant de la correction, elle se ferait à la séance suivante dans une perspective d'évaluation formative. On passerait au peigne fin tous les mails, devant toute la classe. L'exercice à la maison est à envisager. Enfin, pour mesurer la performance des apprenants, une étude pareille scruterait l'évolution des compétences et les performances scripturaires de ces derniers, après la correction collective et individuelle des mails. Étant donné que les Instituts français sont desservis en une bonne connexion d'internet, il est encore intéressant que l'enseignant propose d'ouvrir un forum de conversations comme le padlet, pour maximiser des possibilités de production écrite et des échanges

instantanés. Ces pratiques didactiques peuvent, à notre avis, inculquer, chez les apprenants de langues étrangères, des aptitudes et des habitudes scripturaires.

Bibliographie

- Auchlin, A., Moeschler, J. 2014. *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris : Armand-Colin.
- Conseil de l'Europe. 2002. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Chomsky, Noam. 1965/1971. *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Cornaire, C., Raymond, P.M. 1999. *La production écrite*. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dabène, M. 1987. *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Paris : Éditions universitaires.
- Germain, C. et Séguin, H. 1995. *Le Point sur la grammaire en Didactique des langues*. Paris : Clé International.
- Hugot, C. et al. 2012. *Alter ego 2 +. Méthode de français*. Paris: Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *Les Interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations, t.1*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Laurens, V. 2010. « Formation, agir enseignant et interactions didactiques ». In : *Spécialités et diversité des interactions didactiques : Didactiques, finalités, contextes*. Lyon : PUL.
- Louveau, É., Mangenot, F. 2007. *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Marcoccia, M. 2012. « Conversationnalisation et contextualisation : Deux phénomènes pour décrire l'écriture numérique ». *Le français dans le monde/ Recherches et applications*, n° 51, p. 92-105.
- Matabishi, N.S. 2008. « Le français, est-ce une langue seconde ou étrangère en République démocratique du Congo ? ». *Cahiers du CERUKI*, n° 37, p. 54-67.
- Matabishi, N.S. 2017. *Langues, éducation et développement durable en République démocratique du Congo*. Thèse de doctorat : Université de Rouen.
- MINEPSP. 2005. *Programme national de français de la RDC*. Kinshasa : Édidéps.
- Peytard, J., Moirand, S. 1992. *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris : Hachette FLE.
- Robert, J.-P. 2002. *Le dictionnaire pratique du FLE*. Paris : Ophrys.

Notes

1. Outre les blogues personnels des écrivains, nous voyons certains écrivains envisager une sorte d'autopromotion jusqu'à une surexposition sur les réseaux sociaux. Tel est, par exemple, le cas de l'écrivain congolais Kama Sywor Kamanda. Au-delà des postures adoptées par certains écrivains visant, avec raison, à se faire valoir ou connaître ou encore à susciter des débats sur l'art et des questions des sociétés ; des impostures sont aussi perceptibles à travers certaines surexpositions tapageuses sur ces réseaux sociaux.

2. Les TIC facilitent les échanges et des interactions en didactique des langues et du français. En guise d'illustration, des groupes sur Facebook pullulent avec des thématiques et des

centres d'intérêt divers : *FLE/ FOS, FLM/ FLS, Utilisateurs du manuel Alter Ego/ En avant !* De même, des associations et des Revues de didactique du français se sont inscrites sur les réseaux sociaux pour la même cause.

3. Cette notion est à considérer doublement dans cette étude. D'abord, au sens de Chomsky (1965/1970), pour évoquer, rappelons-le, la connaissance sous-jacente. Ensuite, au sens du CECR, la notion de la compétence prend son ancrage dans deux théories : l'approche par compétences en didactique des langues et les linguistiques interactionnistes. En outre, dans une perspective didactique, cette notion implique directement celle de la performance et des habiletés communicatives ainsi que le soulignent Cuq (2003 : 48).

4. Le Test d'évaluation du français (TEF) est largement ancré dans les descripteurs du CECR. Il est animé par la Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris Ile-de-France. L'inscription et la formation, pour l'examineur du TEF, se font en ligne.

5. Bien que, en grande partie, les avis de C. Kerbrat-Orecchioni (1998, 2005) limitent les interactions à l'oral, nous estimons que tous les signes et codes de communication sont à considérer dans l'interlocution. Tel est le cas des signes écrits.

6. Loin de nous l'idée de croire que le mail est l'unique médium pour évaluer les performances scripturaires : les supports classiques, notamment, le papier reste (ra) toujours d'usage dans des pratiques didactiques.

7. Les deux apprenants expatriés nous ont assuré que, dans leurs systèmes éducatifs respectifs, ils n'ont jamais vu l'enseignant en train de prêcher. Nous avons vite compris qu'ils étaient familiers à aux pratiques didactiques interactives, principalement, l'approche actionnelle.

8. Ces deux types de compréhension usent des ressources diverses, principalement des documents authentiques comme les articles de presse, les images fixes et animées, les enregistrements. Cuq (2003 : 23) y revient amplement.

9. Cf. la vidéo sur : <https://vimeo.com/106283112>, visionnée le 15 octobre 2018.

10. Ces mails, qui font l'objet de nos analyses, contiennent des fautes de divers ordres. Nous avons pris en compte les mails bruts rédigés et non pas ceux qui étaient déjà corrigés. Leur analyse s'inscrit donc dans un contexte précis, celui de la pédagogie de la faute et des approches communicatives. À cet effet, Marcoccia (2012 : 103) nous édifie : *l'analyse de l'écriture numérique*, nous dit-il, *devait prendre en compte deux processus essentiels : la conversationnalisation et la contextualisation*.

11. Une récente étude sur le statut du français en RDC (Matabishi, 2017) montre que les représentations accordent à cette langue un statut de langue étrangère. Nous avons aussi été marqué par les propos d'un apprenant congolais reprenant l'imaginaire vulgaire congolais sur le français : « la français n'est pas mon langue », avait-il déclaré. L'évidence est qu'en sociolinguistique, les représentations priment sur les pratiques. Bien que les pratiques ambiantes montrent que le français est dominant en République démocratique du Congo, les représentations sur la portée de cette langue s'amenuisent davantage. Les propos charrient des représentations négatives du français sont légion sur l'étendu de la RDC et dans presque toutes les langues nationales.

12. C'est là qu'importent les méthodes du FLE, pour les apprenants congolais, qui ont, désormais, la liberté de s'exprimer sans peur de subir des moqueries à la suite des déficiences. Contrairement au français-langue seconde, dans le contexte congolais, l'absence de cette socialisation et de partage, instaure une sorte d'« agoraphobie ». Outre les autres raisons, c'est suite à ces « agoraphobies et railleries » que les représentations négatives accompagnent le français chez les Congolais.