

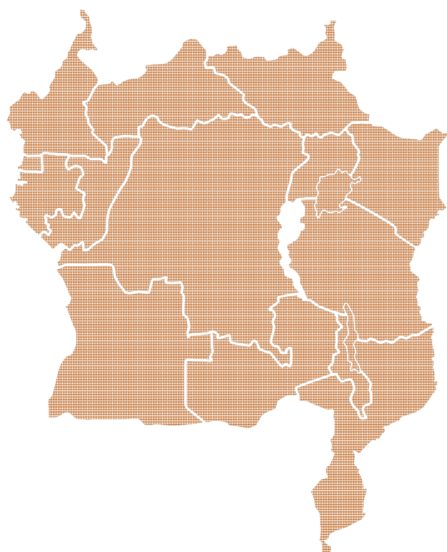
Numéro 8 /Année 2019

Synergies Afrique des Grands Lacs

Revue du GERFLINT

**Technologies de l'information
et de la communication (TIC),
langues et littératures
en Afrique des Grands Lacs,
Afrique Centrale et Afrique de l'Est**

Coordonné par Évariste Ntakirutimana
et Julia Ndibnu-Messina Ethé



Synergies

Afrique des Grands Lacs

Numéro 8 / Année 2019

Technologies de l'information
et de la communication (TIC),
langues et littératures
en Afrique des Grands Lacs,
Afrique Centrale et Afrique de l'Est

**Coordonné par Évariste Ntakirutimana
et Julia Ndibnu-Messina Ethé**



REVUE DU GERFLINT
2019

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Afrique des Grands Lacs est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux travaux portant sur l'aménagement linguistique, la didactique de la langue-culture française, les langues et littératures, la lexicologie, la terminologie et la traduction.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans les six pays (Burundi, Rwanda, RD Congo, Uganda, Kenya, Tanzanie) de l'Afrique des Grands Lacs, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Afrique des Grands Lacs** est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de **Synergies Afrique des Grands Lacs**, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : Annuelle

ISSN 2258-4307 / ISSN en ligne 2260-4278

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Prof. Manfred Peters, Université de Namur, Belgique

Rédacteur en chef

Prof. Évariste Ntakirutimana, Université du Rwanda

Rédacteur en chef adjoint

Dr Maurice Mazunya, Centre pour l'enseignement des langues au Burundi

Secrétaire de rédaction

Prof. Jean Chrysostome Nkejabahizi, Université du Rwanda

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction

Centre pour l'Enseignement des Langues au Burundi

(CELAB)

BP 6808 Bujumbura

Contact :

synergies.afriquedesgrandslacs@gmail.com

Comité scientifique

Belgique

Prof. Marc Van Campenhoudt (Centre de recherche Tradital, Université Libre de Bruxelles)

Burundi

Dr Concilie Bigirimana (Université du Burundi)

Dr Maurice Mazunya (Université du Burundi)

Dr Marie-Immaculée Ndayimirije (ENS-Burundi)

Cameroun

Prof. Julia Ndiibu Messina Ethé (ENS, Université de Yaoundé I)

Dr Blaise Tsoualla (Université de Buéa)

France

† Dr Jean-de-Dieu Karangwa (Institut National des Langues et Civilisations Orientales)

Gabon

Prof. Jean-Aimé Pambou (ENS-Gabon)

Prof. Frédéric Mambenga YLagou (Université Omar Bongo)

Kenya

Dr Milcah Chokah Opa (Kenyatta University)

Prof. Kazadi Muteba (Université Masinde Muliro)

République Démocratique du Congo

Prof. Jean-Claude Makomo Makita (ISP-Bukavu)

Prof. Théo Muhasanya (ISP-Bukavu)

Prof. Drocella Mwishu Rwanika (ISP-Goma)

Rwanda

Dr Straton Rurangirwa (Université du Rwanda)

Prof. Cyprien Niyomugabo (Université du Rwanda)

Dr Béatrice Yanzigiyé (Université du Rwanda)

Uganda

Prof. Abubakar Kateregga (Université du Rwanda)

Dr Atcero Mliburiga (Makerere University Business School)

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle Recherche & prospective), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Afrique des Grands Lacs
<https://gerflint.fr/afrique-des-grands-lacs>



Indexations et référencement

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EbscoHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIHPlus
Héloïse
JournalSeek
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
ProQuest Central (Linguistics data base)
ROAD (ISSN)
Scopus
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
ZDB

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Technologies de l'information et de la communication (TIC), langues et littératures en Afrique des Grands Lacs, Afrique Centrale et Afrique de l'Est

Coordonné par Évariste Ntakirutimana et Julia Ndibnu-Messina Ethé



Sommaire



Julia Ndibnu-Messina Ethé, Evariste Ntakirutimana	7
Avant-propos	
Enseignement des langues	
Clément Bigirimana	13
Les TIC et l'enseignement des langues. Enjeux sémantique et orthographique	
Prisca Soumaho	31
TIC et apprentissage informel des langues gabonaises : points de vue des apprenants d'un collège de Libreville	
Félix Tunguhore, Marie-Immaculée Ndayimirije	45
Le kirundi dans les réseaux sociaux : une analyse de l'impact du réseau WhatsApp	
Marie-Immaculée Ndayimirije, Rachel Nsimire Bigawa	57
Le téléphone mobile dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi : un défi, ou une opportunité ?	
Julia Ndibnu-Messina Ethé, Béatrice Yanzigiye	73
Réseaux sociaux et enseignement de la morphosyntaxe à l'université	
Arnaud Tabakou Temaye	95
Dispositif pour l'enseignement en tandem et formation continue : perceptions et attitudes des enseignants d'informatique en milieu linguistiquement homogène	
Gratien Lukogho Vagheni	115
La production écrite par mail en didactique du français langue étrangère : cas de l'Institut français de Goma	

Enseignement des Littératures

Mathurin Songossaye	133
Emergence de la littérature dans l'espace audiovisuel centrafricain	
Rémy Nsengiyumva	145
La lecture sur écran au service de la promotion de la littérature dans l'enseignement supérieur au Burundi. Enjeux et méthode	

Annexes

Biographie des contributeurs	161
Projet pour le n° 9 / 2020	165
Consignes aux auteurs	167
Publications du Gerflint	171



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Avant-propos

Julia Ndibnu-Messina Ethé

Université de Yaoundé

Evariste Ntakirutimana

Université du Rwanda

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) restent incontournables dans le processus de diffusion des langues et des littératures. Leur appropriation devient un atout majeur pour la communication en réseau et pour l'enseignement. Si les langues sont utilisées de diverses manières sur le web 2.0, les littératures développent de nouvelles formes d'expansion et d'expression sur la toile. Toutefois, les TIC peuvent servir de levier pour la promotion des langues et des littératures, comme elles peuvent également freiner certaines ferveurs.

L'ambition de ce huitième numéro, composé d'une dizaine d'articles, est d'interroger l'impact des TIC sur la didactique des langues et des littératures, l'évolution des formes de diffusions des savoirs littéraires et linguistiques, les éléments de « trans-territorialité » et de culture véhiculés par les langues et les littératures au travers des outils numériques divers. Par souci de commodité, les articles sont regroupés en deux parties. La première, qui traite de l'enseignement des langues, comprend sept articles. La seconde, composée de deux articles, revient sur l'enseignement des littératures.

D'entrée de jeu, **Clément Bigirimana** explore les apports des TIC dans l'enseignement des langues. La venue des TIC augure de nouvelles formes de graphies et une communication qui repose sur un langage SMS dont les conséquences sur l'enseignement des langues, notamment sémantique et orthographique demande un recours approprié aux outils numériques.

Prisca Soumaho enchaîne en focalisant son attention sur les TIC et l'apprentissage informel des langues gabonaises à partir des opinions des collégiens de la capitale. Se basant sur les limites de l'introduction des langues gabonaises dans les programmes scolaires, elle réinterroge l'efficacité des TIC dans un apprentissage de type informel de celles-ci. À toutes fins pratiques, Prisca propose l'usage d'une application téléchargeable sur les langues gabonaises à partir d'une enquête sur les attitudes des collégiens de Libreville.

Après une analyse des éléments essentiels favorables à l'usage des TIC pour améliorer les pratiques enseignantes et l'apprentissage des langues,

Félix Tunguhore et **Marie-Immaculée Ndayimirije** investiguent, d'un point de vue sociolinguistique, l'impact de l'usage de WhatsApp dans la diffusion du kirundi. Ces auteurs reviennent sur la place de ce réseau social dans les écarts observés au niveau de la forme écrite de la langue nationale du Burundi.

Marie-Immaculée Ndayimirije et **Rachel Nsimire Bigawa** interrogent l'opportunité d'utiliser WhatsApp comme réseau social pédagogique pendant l'enseignement de l'anglais. Pour ces enseignantes de l'école normale supérieure du Burundi, il faudrait repenser l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Burundi dans un cadre global idoine pour assurer leur utilisation effective. L'application WhatsApp sur un smartphone offrirait des ressources numériques utilisables comme matériel didactique complémentaire du programme officiel utiles aux acteurs pédagogiques.

Dans la même lancée, **Julia Ndiru-Messina Ethé** et **Béatrice Yanzigiye**, en collaboration avec **Elias Kossi Kaiza**, examinent les usages pédagogiques des réseaux sociaux par les étudiants et les enseignants des universités ghanéennes, camerounaises et rwandaises. Ils s'appuient sur les téléchargements de musiques par les universitaires sur Facebook et WhatsApp pour suggérer l'intégration des didacticiels et des réseaux sociaux pour pallier les erreurs morphosyntaxiques.

Dans presque la même logique, **Arnaud Tabakou Temayeul** examine la perception et les attitudes des enseignants d'informatique en milieu monolingue face à un dispositif d'enseignement en tandem et formation continue de la langue française.

Pour clore la première partie, **Gratien Lukogho Vagheni** scrute l'influence des mails sur la production écrite des apprenants du niveau A2 de l'Institut français de Goma. À partir d'une activité instruite dans Alter Ego + A2, Gratien analyse un corpus de mails et en déduit l'importance dans les interactions enseignants-enseignés, la motivation et la capacité des étudiants à produire des mails dans des contextes divers.

Mathurin Songossaye entame la seconde partie en analysant de manière évolutive la littérature dans l'espace audiovisuel centrafricain. À partir d'un constat sur les difficultés généralisables à l'usage de l'internet pour des raisons financières et infrastructurelles, il se propose de répertorier les émissions radiodiffusées et télévisées consacrées à la diffusion de la littérature à la radio centrafricaine et à la radiotélévision scolaire. Toutefois, il émet des réserves quant aux principes esthétiques qui priment aux niveaux de la création et de la diffusion des textes littéraires à la télévision et à la radio.

Un des facteurs les plus actuels et à la mode retient l'attention de **Rémy Nsengiyumva** : la lecture à l'écran. Cette réflexion, en conformité avec l'Unesco, révèle que la lecture numérique est un vecteur important de l'enseignement-apprentissage du texte électronique. C'est à l'enseignant de définir la méthode la plus appropriée pour susciter chez l'élève, la motivation suffisante qui permet de développer les compétences linguistiques à travers la lecture à l'écran.

Cette initiative d'informer les chercheurs, universitaires et éducateurs sur les usages du numérique éducatif dans les langues et littératures de l'Afrique subsaharienne est de nature à intéresser chaque lecteur, chaque innovateur et chaque partenaire éducatif. Très bonne lecture !

Synergies Afrique des Grands Lacs n° 8 / 2019



Enseignement
des langues





ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Les TIC et l'enseignement des langues. Enjeux sémantique et orthographique

Clément Bigirimana

Université du Burundi, Burundi
clement.bigirimana@ub.edu.bi

Reçu le 24-10-2018 / Évalué le 10-01-2019 / Accepté le 02-03-2019

Résumé

Dans cet article, il est question de démontrer les apports des TIC dans l'enseignement des langues. En effet, les TIC sont venues contribuer de façon remarquable à la diffusion des connaissances. Aujourd'hui, les personnes peuvent accéder aux savoirs de toute sorte partout où elles sont [par simple clic]. Et dans l'enseignement des langues, l'on remarque que l'utilisation des TIC, surtout avec le langage SMS, influe sur l'orthographe et la sémantique des mots. Ce langage, fait d'une combinaison des lettres, chiffres et signes, se manifeste comme une économie du langage ou création de nouveau code langagier. Néanmoins, le sens et parfois la graphie de ce langage, qui constitue sur les réseaux sociaux notamment Facebook et WhatsApp, des plateformes d'échanges de référence pour les jeunes plus particulièrement, échappe au locuteur non avisé. Les TIC via ces réseaux sociaux ont donné lieu à l'émergence d'un nouveau mode de communication appelé « langage SMS », ce qui influe sur l'enseignement des langues, surtout sur les plans sémantique et orthographique.

Mots-clés : TIC, enseignement, langues, SMS

ICT and Language Teaching: Semantic and Orthographic Challenges

Abstract

The aim of this paper is to demonstrate the contributions of ICT to language teaching. Indeed, ICT was designed to contribute to the spread of knowledge. Today, people can reach every sort of knowledge everywhere [by a simple click]. And in language teaching, one notices that the use of ICT, especially with the SMS language, has influenced word spelling and meaning. This ICT language made of a combination of letters, numbers and signs, looks like an economy of language or creation of new language code. Nevertheless, the meaning and sometimes the written form of this social network language, particularly Facebook and WhatsApp which are the main exchange platforms for the youth in particular, tend to escape the non-informed interlocutor. ICT, via these social networks, has led to the emergence of new forms of communication called "SMS language", which have influenced language teaching, especially in its semantic and orthographic aspects.

Keywords: ICT, teaching, languages, SMS

Introduction

Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2006), l'enseignement d'une langue porte sur quatre compétences à [faire] acquérir à savoir : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Ce cadre décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de pouvoir communiquer [...]. Il définit aussi des niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès des apprenants à chaque étape de leur apprentissage. En un mot, l'enseignement d'une langue porte sur deux aspects principaux : l'oral et l'écrit. Ainsi, à l'oral, certaines fautes ne sont pas facilement perceptibles, ce qui n'est pas le cas pour l'écrit. C'est ce dernier aspect qui sera développé dans cet article qui aborde les influences des TIC sur l'orthographe et la sémantique des mots. En effet, l'apprentissage de l'orthographe est crucial pour la réussite scolaire comme pour l'insertion sociale et professionnelle. C'est beaucoup plus la compétence scripturale (production/expression écrite) qui est prise en considération dans l'enseignement. Ainsi, le monde des TIC, surtout avec le langage SMS dont se sont emparés les adolescents et les jeunes adultes aujourd'hui, a suscité de nouvelles pratiques quotidiennes et fréquentes de la langue écrite pour des échanges entre personnes, en dehors du cadre institutionnel. L'orthographe des SMS change de forme selon les interlocuteurs et le contexte de communication et ladite orthographe est susceptible d'entraîner des dérives scripturales sur les compétences à l'écrit de ses usagers. Par conséquent, avec les TIC, le monde a complètement changé et l'on assiste aux changements de tous genres, dans tous les secteurs de la vie. Plus particulièrement, le domaine des langues est touché. En effet, les différents échanges qui se font transitent via les différents signes¹. Il s'agit généralement des codes/signes linguistiques. Ces derniers sont difficilement décodables pour un non avisé.

Je vais exposer dans cet article le langage des jeunes au Burundi avec la « génération WhatsApp » en mettant l'accent sur les conséquences des SMS sur la production écrite, ce qui crée une sorte de déformation/déstructuration/dénaturation langagière. Je partirai des exemples donnés par les étudiants ayant répondu au questionnaire (voire en annexe), mais aussi des avantages et inconvénients des TIC en général sans oublier ceux que lesdits étudiants accordent à l'utilisation des TIC. Ainsi, l'on peut affirmer qu'aujourd'hui le monde est plus que marqué par les TIC. De plus en plus, des personnes entrent en possession des téléphones mobiles, surtout des Smartphones. C'est l'heure de la communication qui caractérise le monde d'aujourd'hui. De plus, et c'est le plus important, la communication est le nœud même de la vie, car selon l'école de Palo Alto² « *on ne peut pas ne pas communiquer* ». Plus particulièrement, les jeunes sont possédés par ces TIC. La

communication est alors un acte essentiel et indispensable dans la vie d'un être humain. Elle permet d'échanger, d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un, de se connaître et de se faire connaître. Selon Bruno (2010), la communication peut aussi désigner « *l'ensemble des moyens et techniques permettant la diffusion d'un message auprès d'une audience plus ou moins vaste et hétérogène ou l'action pour quelqu'un ou une organisation d'informer et de promouvoir son activité auprès d'autrui, d'entretenir son image, par tout procédé médiatique* ». C'est pour cela que je vais étudier le langage des jeunes burundais dans ce processus de communication surtout avec le phénomène de WhatsApp.

Je me permets de qualifier cette jeunesse de « génération WhatsApp ». Ainsi, j'analyserai les effets et les conséquences des SMS sur l'écriture des langues en général et du français en particulier et l'expression écrite. L'on suppose que l'on écrit comme l'on parle, étant donné que De Saussure (1916) prône la primauté de l'oral sur l'écrit. Des exemples de langage SMS au Burundi (entre étudiants) seront exploités et commentés. Pour cela, j'essaierai de donner des réponses aux questions suivantes : *Quel impact l'usage du langage SMS a-t-il sur l'orthographe et le sens des mots ? Quelles sont les particularités du langage SMS essentiellement employé par les jeunes étudiants sur les réseaux sociaux ? Pourquoi le langage SMS séduit-il la majorité des jeunes dans leur pratique langagière écrite sur les réseaux sociaux ? Quels sont les avantages et les inconvénients de l'utilisation du nouveau mode de communication ?*

Pour répondre à ces questions, la démarche méthodologique adoptée est essentiellement qualitative. Cette dernière, selon Paillé et Mucchielli (2016), « *vise en fait à construire des descriptions et des interprétations. Elle est au service de la quête du sens des actions et expériences humaines. Il ne s'agit donc pas, non plus, d'une analyse qui ne s'intéresserait qu'à la forme ou à la structure de ces actions et expériences* ». Pour la présente étude, la démarche qualitative servira à exploiter des techniques de collecte de données, à savoir les observations de terrain, l'analyse documentaire, les entretiens individuels. Elle sera aussi utile pour l'exploitation d'un questionnaire comportant au total six questions (ouvertes et/ou fermées) ci-après : (1) *Le langage SMS (Short Message Service) vous facilite-t-il dans vos communications courantes ? Oui ... Non ... Justifiez votre réponse.* (2) *Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients du langage SMS ?* (3) *Le langage SMS est-il facile à utiliser ? Oui... Non ...* (4) *Selon vous, le langage SMS est un mode de communication : très commode ... Très facile ... Très pratique ... Très économique... Très codé... Utilisé entre les égaux...* (5) *Donnez des exemples illustrant le codage du langage SMS pour un non-initié. Transcrire correctement ces exemples.* (6) *Donnez un cas de conversation (échange) entre deux personnes utilisant le langage SMS.*

C'est un questionnaire qui a été élaboré à l'adresse des étudiants en troisième année de Baccalauréat au Département de Langue et Littérature Françaises, option communication, de l'université du Burundi (2017-2018). Le critère de choix des enquêtés est la possession et l'usage des Smartphones. Ainsi, l'analyse qualitative est d'autant importante pour cette recherche, dans la mesure où elle est définie par Paillé et Mucchielli (2016)

comme l'ensemble des opérations matérielles et cognitives - actions, manipulations, inférences - non numériques et non métriques qui, prenant leur source dans une enquête qualitative en sciences humaines et sociales, sont appliquées de manière systématique et délibérée aux matériaux discursifs issus de l'enquête, dans le but de construire rigoureusement des descriptions ou des interprétations relativement au sens à donner aux actions ou expériences humaines analysées, ceci en vue de résoudre une intrigue posée dans le cadre de cette enquête.

1. Les TIC dans l'enseignement

Avec l'apparition des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), presque tous les domaines se sont donnés à les exploiter. Ainsi, les TIC sont venues révolutionner tous les secteurs d'activité sociale, notamment celui de l'enseignement des langues. Pour cela, certains auteurs³ comme Endrizzi (2012), Karsenti et Collin (2013b), Livingstone (2012) affirment que depuis quelques années les TIC occupent une place de plus en plus importante, non seulement dans le quotidien des jeunes et moins jeunes mais aussi et surtout à l'école, où elles représentent pour plusieurs « l'avenir même » de l'éducation dans nos sociétés. Il est vrai que le secteur de l'enseignement a connu des améliorations significatives avec l'avènement des TIC. En effet, les apprenants peuvent suivre des enseignements à distance, comme des enseignants peuvent dispenser des cours à distance et à plusieurs milliers d'apprenants à travers le monde. Les TIC ont donc rendu possible l'accès à l'information de tous genres, avec simple manipulation de son ordinateur ou de son Smartphone partout où l'on est.

Soulignons également, en suivant la note de lecture de Gilles Boenisch (2010 : 1) de l'ouvrage de Fairon et al. (2006), que *trois chercheurs de l'université catholique de Louvain et de l'université Paris-Est Marne-la-Vallée, se sont attelés à l'analyse du langage SMS (Short Message Service) et ses répercussions sur la langue française. Ce travail est fondé sur un corpus de 75 000 SMS dont l'intérêt est de s'interroger sur l'incroyable succès de cette fonctionnalité secondaire du téléphone portable qui, imposé par l'engouement des utilisateurs, est rapidement*

devenue un incontournable vecteur de communication à travers lequel le langage écrit semble renouvelé. De la parole au texte, cet usage détourné du téléphone semble démontrer, malgré les limitations et les contraintes techniques, que le langage n'est pas un système figé et définitivement imposé, mais un véritable « outil de communication dont les règles de fonctionnement peuvent se construire de manière collective et évolutive » (Fairon et al., 2006 : 1).

Généralement, l'enseignement suppose la présence d'apprenants et d'enseignants dans une classe. Et c'est dans cette dernière que les relations entre ces deux acteurs doivent être nouées profondément. Pourtant, avec les TIC les relations interpersonnelles dites plus traditionnelles en salle de classe commencent à disparaître. Les TIC nous éloignent des proches tout en nous rapprochant des lointains. Néanmoins, certains universitaires comme Jouneau-Sion et Touzé (2012), y voient plutôt des avantages majeurs : « *C'est la pensée chère à Edgar Morin qui rentre dans la classe. Une forme d'enseignement qui considère le monde dans sa globalité, qui met l'élève en autonomie et en interaction pour établir des relations entre les connaissances, entre l'école et le monde, qui le responsabilise face à ses apprentissages.* » Pour Dutta et Bilbao-Osorio (2012), les décideurs voient également dans les technologies une solution pour augmenter la réussite éducative des jeunes. Et selon Fairon et al. (2006 : 6) cités par Boenisch (2010 : 2) :

Souvent les linguistes, sociologues, psychologues et autres spécialistes de la communication s'inquiètent ou se réjouissent de ce phénomène. Les plus craintifs voient d'un mauvais œil la vague sms en train de balayer grammaire et orthographe, repères déjà peu maîtrisés par les jeunes très friands de nouvelles technologies. Les plus optimistes y voient au contraire des jeux de langue propres à inciter à la fréquentation de l'écrit, un nouveau langage permettant des formes nouvelles d'expression et enrichissant les échanges entre individus.

Par ailleurs, selon Herbert (1998), les TIC aident à rendre « toute information accessible aux hommes, sous forme verbale ou symbolique, également sous forme lisible par ordinateur ; les livres et mémoires seront stockés dans les mémoires électroniques... ». Ainsi les TIC peuvent être définies comme étant « l'ensemble des technologies d'informatiques et de télécommunication, elles sont les résultats d'une convergence entre technologies. Elles permettent l'échange des informations ainsi que leurs traitements. Elles offrent aussi de nouveaux moyens et méthodes de communication ». Néanmoins, malgré l'importance que revêtent les TIC sur les plans socioprofessionnel et éducatif, on note que leur usage en contexte d'apprentissage demeure toujours un immense défi (Underwood et Dillon, 2011) ou que les usages pédagogiques sont trop limités (BECTA, 2007 ; DEPP, 2010 ; Thibert, 2012). Un rapport du CEFRIO (2011) faisait ainsi remarquer que « *les TIC sont omniprésentes*

dans la vie des élèves et des étudiants [...] ceux-ci s'en servent continuellement pour se divertir, pour communiquer avec leurs amis ou pour faire leurs devoirs. En fait, les TIC sont partout... sauf dans les salles de classe ! ». Pour cela, il importe de voir comment les TIC dans l'enseignement des langues influent sur l'orthographe des mots.

2. Les TIC et l'orthographe des mots

Généralement, l'avènement des TIC avec les Smartphones munis de l'option SMS a fait que les jeunes étudiants en possession des Smartphones produisent plus des textes écrits. L'orthographe de ces derniers est si complexe que les non avisés risquent de ne pas en décoder le sens. Avec cette vitesse, « *200 000 SMS sont envoyés chaque seconde dans le monde, soit le chiffre énorme de 6 100 milliards expédiés sur l'année. Un chiffre en constante augmentation, il était de 2 500 milliards de SMS en 2008* » ». Ces SMS envoyés sont constitués soit par des mots, soit par des chiffres. Les signes ainsi envoyés sont codés selon l'intention de l'émetteur, mais aussi des relations entretenues avec son interlocuteur. L'on sait généralement que le schéma traditionnel de la communication est constitué de six éléments principaux : destinataire, destinataire, message, canal, code commun et contexte (Roman Jakobson 1963). Cela étant, le message peut recouvrir plusieurs sens selon le contexte surtout et le code utilisé. De plus, la communication est en fait, une science partagée par plusieurs disciplines qui ne répond pas à une définition unique. Comme le constate Daniel Bougnoux (2001), dans son ouvrage *Introduction aux sciences de la communication*, « *nulle part ni pour personne n'existe la communication. Ce terme recouvre trop de pratiques, nécessairement disparates, indéfiniment ouvertes et non dénombrable* ». C'est dans ce sens que les signes utilisés dans le langage SMS peuvent parfois échapper aux personnes non avisées. Ainsi, selon Bruno (2010), la communication implique alors une mise en relation d'une personne avec une ou plusieurs personnes, ce qui suppose l'action de communiquer, de transmettre, d'échanger, d'informer, de partager des informations de différentes natures. Et cette fonction désigne l'étude générale du langage sous trois aspects : *l'expression* (celui qui utilise ce type de communication cherche à communiquer une intention, une émotion, un état de conscience) ; *la représentation* (donne des informations sur les événements, retransmet un savoir) et *l'action sur autrui* (cherche à convaincre, à séduire, à influencer autrui, transmet des ordres, intime des interdictions) (Bruno, 2010).

C'est ce code qui nous intéresse ici, avec le langage SMS en situation d'enseignement/apprentissage de la langue française. Cette dernière est la langue d'enseignement, voire enseignée au Burundi. Elle devient du coup la langue la plus

utilisée dans les courantes situations de communication par la classe des intellectuels, surtout les jeunes étudiants en possession des Smartphones. Pour cela, l'on constate aujourd'hui que le « langage SMS » connaît un essor rapide, et notamment auprès des jeunes en possession des Smartphones. En 2013, selon une étude réalisée par CREDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie), 98 % des personnes âgées entre 18-24 ans utilisent des SMS contre seulement 17 % pour les personnes âgées de 70 et plus. Par ailleurs, sur le site *statista.com*, il est précisé que les jeunes âgés de 18 à 24 ans envoyaient en moyenne 269 SMS par semaine tandis que les plus âgés, de 40 à 59 ans en envoyaient 42 en moyenne. Cela montre à quel point les personnes sont préoccupées par l'échange des messages au quotidien. Ces échanges s'éloignent nettement de l'écrit traditionnel qui est enseigné à l'école.

Voici en général quelques exemples des signes employés dans le langage SMS. Il s'agit en quelque sorte des abréviations, parfois officiels (formels) et des abréviations ou signes, voire codes créés dans l'objectif d'échanger, de communiquer. Ici, il s'agit des codes donnés par les étudiants ayant participé à notre enquête, en plus des autres livrés par certains utilisateurs du langage SMS.

Quelques signes, codes et abréviations généralement utilisés

Signes, codes, abréviations	Signification : orthographe officiel
tu fè koi ?	tu fais quoi ?
a+	à plus tard ou à plus
Dsl	Désolé
koa ? koi ?	quoi ?
g croier que tu devè venir	je croyais que tu devais venir
cc cmt vatu? jspr ke tu va b1	Coucou comment vas-tu ? J'espère que tu vas bien
Bjr	Bonjour
cad	c'est-à-dire
cb1	c'est bien
slt, just pr te swèT bn dim	salut, juste pour te souhaiter bon dimanche
hahaha ou hehehe	universel pour montrer qu'on rit
slt. stp, fo 2mand 6 lprof v1	salut. S'il te plaît, il faut demander si le professeur vient
kiceki ?	qui est-ce qui ?
pkoi ?	pourquoi ?
koi d 9 ?	quoi de neuf ?
2mé js8 pa o rdv !	demain je ne suis pas au rendez-vous !

Quelques signes, codes et abréviations généralement utilisés

Signes, codes, abréviations	Signification : orthographe officiel
slt. esk t sé k nzavo kur 2filo 2mé ?	est-ce que tu sais que nous avons cours de philosophie demain ?
ab1to	à bientôt
al1di mt1	à lundi matin
bi1sur	bien sûr
jtm ou 586	Je t'aime

Voici des extraits de messages, difficilement déchiffrables pour un non-initié.

Hr jt parti a 3hmat voir gd mr. El abit Bja e jlm b1. Ka j s8 ariv chezel, ct dja soir. El ma f manj e mamontr chambr u j devr pas n8 e k j m s8 mi à aranbé. Jm vrma ma gd mr. 2el j ma mr ki mm o6.

Hier, j'étais partie à trois heures du matin voir ma grand-mère. Elle habite Bujumbura et je l'aime bien. Quand je suis arrivée chez elle, c'était déjà le soir. Elle m'a fait à manger et m'a montré la chambre où je devrais passer la nuit et que je me suis mise à arranger. J'aime vraiment ma grand-mère. D'elle, j'ai ma mère qui m'aime aussi.

Bjr ! sava ? m8 jyb1. Skul sava ?nu nu som 2ja en vakans. 5t jst slt. Bn jrn. Bz.

Bonjour ! ça va ? Moi, je vais bien. À l'école ça va ? Nous, nous sommes déjà en vacances. C'était juste salutations. Bonne journée !

Dans ces extraits, l'on remarque que les mots s'écrivent comme ils sonnent à l'oreille. C'est-à-dire qu'une personne n'ayant pas connaissance de ce code n'accèdera pas au sens. Un mélange de langues se fait constater dans certains messages, par exemple : *ndi holidays jusk next week. Donc nta skul = Je suis en vacances jusqu'à la semaine prochaine. Donc, il n'y a pas d'école !* Ici, l'on a à faire à trois langues : kirundi (*ndi, nta*), anglais (*holidays, next, week, school* [ici « skul »]) et français (le reste des mots). Et, curieusement, il se trouve que ces trois langues sont désormais les langues officielles au Burundi. Cela signifie que les jeunes Burundais se servent de ces langues dans leurs échanges quotidiens à travers le langage SMS.

Ainsi, de tels codes, signes et abréviations employés dans le langage SMS peuvent se reproduire dans des écrits officiels voire formels. Ici, je fais mention des textes à caractère scientifique ou académique, comme les dictées, les dissertations littéraires, les commentaires composés, les différentes lettres, les rapports, les résumés, les notes de cours. Les apprenants reproduiront ces signes de façon

involontaire, croyant que l'orthographe est correcte et est accessible à qui de droit. Compte tenu de tout ce qui précède, le langage SMS influe d'une manière ou d'une autre sur l'orthographe des mots. Par conséquent, le sens de ces signes utilisés échappe également aux non-initiés. À titre d'exemples : o6=aussi ; Mzo=maison ; n6=nice ; gd 9t=good night ; myer=meilleur ; p6=peace ; 8hangan=wihangane ; dfz info svp=diffusez l'information s'il vous plaît ; 586 ou jtm=je t'aime ; K=cabaret sont des codes dont le sens n'est pas facilement accessible pour un non initié.

Ici, il importe de clarifier certains de ces codes. En effet, *myer* [meilleur] correspond à l'oral de « meilleur » avec l'influence du kirundi où le « y » se prononce [j]. *p6* [peace] fait penser à la combinaison de l'anglais avec la lettre [pi] et du français avec le chiffre six [si]. *8hangan* [wihangane] est la combinaison du français avec le chiffre huit [wi] et du kirundi *kwhangana* qui se traduirait en français par « patienter ». *586 ou jtm* [je t'aime] est plus original dans la mesure où les lettres « j-t-m » apparaissent respectivement en premier lieu à la place des numéros [disons chiffres] « 5-8-6 » des touches sur les téléphones simples (on trouve d'abord à la touche « 5 » les lettres « j-k-l », ensuite à la touche « 8 » les lettres « t-u-v », enfin à la touche « 6 » les lettres « m-n-o », d'où l'on a « 586=jtm=je t'aime », *K* [cabaret] correspond à la lettre [k] qui est barrée du milieu [avec une barre]).

Par ailleurs, les avis divergent par rapport à l'influence du langage SMS sur l'orthographe et la sémantique des mots selon certains auteurs. Par exemple, l'on affirme que le langage SMS est une autre forme de pratiquer l'écrit. Le fait qu'un apprenant utilise le langage SMS ne change rien à son niveau car l'écriture d'un SMS est une retranscription des sons de la façon la plus simple possible. En effet, comme l'explique Laurent Cohen, cité par Bernicot (2014), « *la 1ère composante qu'il faut acquérir dans l'apprentissage de l'orthographe est de savoir écrire les petits sons que l'on entend. Quand on écrit un texto, on pratique justement de l'écriture phonétique et on cherche à retranscrire les sons de la façon la plus simple possible* ».

Un utilisateur de langage SMS affirme ce qui suit⁵ :

Oui, j'utilise la langue SMS mais je ne le permets pas de détruire mon écriture et orthographe. Je pense que les ados ne s'inquiètent pas plus d'utiliser le français correctement et c'est très grave. À cause de langue SMS, le système de la langue française va être détruit. Il faut que les ados fassent attention de ses mots pour l'intérêt du français et de ses apparences. L'orthographe et l'écriture décrivent qui quelqu'un est et comment quelqu'un pense. Si quelqu'un utilise la langue SMS dans, pour exemple, un essai, ça montre à tout le monde que tu ne sais pas beaucoup.

Dans une recherche effectuée par Josie Bernicot⁶ spécialiste de l'acquisition du langage, et interrogée sur l'influence du langage SMS, elle affirme :

Nous voulions savoir si l'usage des SMS avait une influence négative sur l'orthographe traditionnelle. En effet, la pratique d'une langue écrite différente de celle utilisée dans le cadre de l'apprentissage des connaissances est parfois désignée, par les professeurs ou par les parents, comme la cause de difficultés scolaires. Ces derniers perçoivent souvent les SMS comme une forme incorrecte de l'écrit traditionnel et craignent que les élèves ne soient tentés de l'utiliser en toutes circonstances. Les résultats de notre recherche montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre la maîtrise de l'orthographe traditionnelle et la pratique des SMS.

Cela démontre le contraire de ce que la plupart des personnes pensent. En effet, la pratique régulière du langage SMS ne serait pas sans incidence sur l'orthographe des mots d'une langue donnée. Les habitués dudit langage finiront par confondre l'orthographe traditionnelle de l'orthographe acquise avec le langage SMS. Néanmoins, Bernicot déduit de son étude :

Que le fait de pratiquer les SMS ne change pas le niveau en orthographe. Les deux registres, langage SMS et écrit traditionnel, sont indépendants l'un de l'autre. Les enseignants n'ont donc aucune raison de percevoir les SMS comme une menace. Au contraire, ceux-ci constituent - au même titre que les mails ou les réseaux sociaux - une nouvelle occasion de pratiquer l'écrit, alors que celui-ci était restreint auparavant à l'école et à quelques cartes postales !

Par ailleurs, certains étudiants interviewés affirment que, lors des prises de notes ou des dictées pendant le cours magistral, le recours aux abréviations ou autres signes simplifiés est systématique. Cela est dû, d'après eux, aux contraintes de la rapidité des enseignants. Ces signes permettent alors de réduire le temps et de noter le maximum possible des mots dictés. Également, l'on peut faire recours aux signes ou symboles dans un texte pour cacher le sens ou le contenu aux autres personnes. C'est le cas des personnes qui veulent recopier des cours vus en leur absence, comme le témoigne un des étudiants interrogé à ce sujet :

L'utilisation des abréviations dans les notes de cours des étudiants est une réalité. Il suffit de prendre un syllabus d'un des étudiants, et l'on se rend compte facilement que la plupart des mots sont abrégés. Les signes utilisés varient selon les compétences de l'étudiant. On peut par exemple y trouver des chiffres, des symboles, etc. ce qui bloque la compréhension pour celui qui n'est pas habitué à ce langage, donc celui qui ne partage pas ce code. C'est vraiment un problème, et c'est difficile de changer ce comportement.

Il arrive, par conséquent, que certains signes ou symboles soient utilisés par mégarde dans des écrits officiels. Ainsi, « *selon l'habitude de communiquer par le langage SMS, on peut oublier et le faire vis-à-vis de grandes autorités* », confie un enquêté. Pour un autre, « *on peut oublier comment écrire quelques mots et on peut mélanger les langues* ».

Cependant, les résultats obtenus par les chercheurs du Centre de Recherche sur la Cognition et l'Apprentissage nuancent les idées reçues sur l'influence négative du langage SMS sur les compétences scripturales des apprenants. *En effet, ils montrent qu'en début de pratique des SMS, c'est le niveau en orthographe traditionnelle qui détermine la forme des SMS envoyés, et non pas les SMS qui influencent négativement l'orthographe traditionnelle. Lorsque la pratique des SMS est installée (au bout d'un an), il n'existe aucun lien entre le niveau en orthographe traditionnelle et la forme des SMS. Le seul lien qui existe entre le niveau en orthographe et la densité de « textismes » concerne ceux en rupture avec le code traditionnel au premier trimestre de pratique des SMS. Contrairement aux craintes souvent exprimées, ce sont les bons élèves en orthographe qui font beaucoup de « textismes » en rupture avec le code traditionnel et les moins bons qui en font le moins. Cette étude montre que l'écrit traditionnel et l'écrit SMS dépendent des mêmes capacités cognitives symboliques. Elle permet aussi de conclure que les SMS ne sont pas une menace pour le niveau en orthographe à l'école, mais une occasion nouvelle et supplémentaire de pratiquer l'écrit⁷.*

3. Les avantages et les inconvénients du langage SMS

Il est normal que chaque chose présente des avantages et des inconvénients. Ainsi, l'utilisation du langage SMS avec les TIC ne serait pas sans effets négatifs et/ou positifs sur la langue en général et les compétences à l'écrit des usagers de ces TIC dans une langue donnée. La langue en soi se trouve parfois dénaturée. Cette dénaturation de la langue se manifeste à travers des troncations des mots, la suppression des voyelles sur et dans certains mots, des mots au double code à savoir les lettres et chiffres mélangés, etc. (voir le tableau *supra*).

Ainsi, l'on peut affirmer sans complexes que parmi les avantages qu'offre le langage SMS, il y a la création d'une nouvelle forme d'écriture qui offre la possibilité d'analyser de façon originale les processus généraux de la production écrite de jeunes « génération WhatsApp ». L'étude de ces processus permet de découvrir le génie de cette génération dans la création lexicale et témoigne de la complexité à comprendre un message qui est produit par tel ou tel acteur dans un contexte bien déterminé. En effet, l'une des principales caractéristiques de l'écriture SMS est

l'utilisation de formes orthographiques non conventionnelles qui peuvent sembler, au premier abord, plus simples et plus faciles que celles de l'écriture conventionnelle (Combes, 2014). C'est à ce niveau également que réside les difficultés sémantiques à pouvoir interpréter des signes qui pourtant apparaissent très simples et accessibles à tout le monde. Le langage SMS est donc un langage très codé pour les non initiés. Ainsi, les enquêtés citent entre autres avantages et/ou inconvénients du langage SMS ce qui suit⁸ :

Le langage SMS, comme pour beaucoup sans doute, est très utile, rapide, sécurisé. Quand j'envoie un SMS, j'ai pleine assurance que seul le destinataire ciblé arrivera à en décoder le contenu ; ce qui fait que les proches ne soient pas au courant des secrets personnels. Ce langage est aussi rapide, commode et très économique (Enquêté)

J'utilise le langage SMS parce qu'il est extraordinaire. Il sauvegarde les secrets des uns comme des autres. Il est facile à utiliser, très rapide. À mon avis, il vaut mieux mal écrire que de ne pas écrire du tout, l'essentiel étant d'arriver à préserver le sens des messages échangés plutôt que leur forme. L'essentiel est de se faire comprendre (Enquêté)

Le langage SMS nous facilite dans nos communications car il nous aide à dire beaucoup de choses dans un temps limité. Il fait gagner du temps, permet d'être rapide et d'économiser le temps et l'argent (Enquêté)

Le langage SMS aide à coder des messages entre les acteurs selon le contenu et le contexte de communication. Il permet de réduire le contenu, facilite l'utilisation. Il est très familier et est utilisé entre les égaux. Néanmoins, le décodage du SMS exige l'initiation et son interprétation peut changer selon les générations (Enquêté)

Le langage SMS fait gagner du temps et ce codage rend le message secret jusqu'à son décodage par le destinataire. Néanmoins, il n'est pas facile à tout le monde de décoder le SMS et de bien le cerner comme il arrive parfois que le message soit incompris par le destinataire (Enquêté)

Le langage SMS n'est pas très cher et facilite la communication dans un langage et un jargon particulier. Il est transmis en nombre limité de lettres abrégés. Il facilite le codage de l'information et la communication entre les égaux. Néanmoins, le langage SMS exige nécessairement le savoir-lire et le savoir-écrire pour décoder le message (Enquêté)

D'un autre côté, l'utilisation intensive du « langage SMS » modifie l'orthographe des mots et ce langage essentiellement employé par les jeunes étudiants sur les

réseaux sociaux se distingue par l'usage des analogies sonores, de petits dessins (émoticônes) des anglicismes, des symboles, des chiffres, des abréviations, des sigles, ce qui s'éloigne du langage courant et conventionnel.

De ce qui précède, il est clair que le langage SMS, bien qu'il présente plus d'avantages que d'inconvénients, est plus préféré par les jeunes, voire les utilisateurs des Smartphones, aujourd'hui beaucoup utilisés dans les communications surtout sur les réseaux sociaux. Ce langage se présente comme une nouvelle forme d'appropriation personnelle du code graphique, sans que la norme orthographique standard soit systématiquement mise à mal. Par ailleurs, le langage SMS permet à ses utilisateurs de réduire le nombre de caractères envoyés afin d'alléger ses factures téléphoniques, ce qui fait penser à l'économie des échanges linguistiques (Bourdieu, 1982). En effet, selon Bourdieu (1982) :

Ce qui circule sur le marché linguistique, ce n'est pas « la langue », mais des discours stylistiquement caractérisés, à la fois du côté de la production, dans la mesure où chaque locuteur se fait un idiolecte avec la langue commune, et du côté de la réception, dans la mesure où chaque récepteur contribue à produire le message qu'il perçoit ou apprécie en y important tout ce qui fait son expérience singulière et collective.

Cette nouvelle manière de rédiger les mots marque également pour les jeunes utilisateurs une appartenance à un groupe et une distanciation avec les règles préétablies. Néanmoins, c'est aussi une protection, une manière d'empêcher les autres de mesurer son niveau d'orthographe, une manière de cacher ses faiblesses scripturales d'une manière ou d'une autre. Par conséquent, le langage SMS libère la parole, alors que, quand on écrit suivant les normes orthographiques, on prend plus de temps à réfléchir, à penser aux règles d'accord par exemple et à toutes les complexités syntaxiques et orthographiques de la langue. Et comme l'affirme André (2017), « l'écriture SMS apparaît comme révélatrice de l'identité de chacun, en termes de rapport à l'écriture et de capacités d'adaptation du discours. [...] l'écriture SMS présente parfois des traits qui rendent compte de l'existence d'un lien fort entre code graphique et oralisation cognitive d'un message ».

4. La communication des jeunes et le langage SMS

Il importe d'abord de préciser que les jeunes sont plus nombreux sur la population totale, si l'on s'en tient aux statistiques. En effet, selon David E. Bloom (2016), parlant du changement démographique, affirme que « l'humanité est aux prises avec les forces du changement démographique. Les plus visibles sont l'essor démographique dans certains pays en développement, la proportion croissante

d'adolescents et de jeunes adultes dans d'autres, [...] ». Ainsi, est-il indéniable que ce soient les adolescents et les jeunes adultes qui possèdent plus de Smartphones actuellement car, dit-on, « tout nouveau, tout beau pour la jeunesse ! ». Cela étant, les jeunes sont les premiers utilisateurs des Smartphones, et par voie de conséquence, du langage SMS. C'est un langage qui conduit à une autre manière de communiquer entre les personnes de même génération « génération WhatsApp ». Ce langage assure ainsi l'intercompréhension entre les individus et les groupes formant une société, à l'enrichissement mutuel à travers l'échange permanent des expériences des uns et des valeurs partagées sur lesquelles se fonde tout groupement humain vivant en communauté. Cette interaction conduit les gens à la construction de relations sociales. Par conséquent, l'on aura des difficultés de la représentation d'une réalité, soit du côté de l'émetteur : interprétation de la réalité par la pensée avec choix des mots, codes, symboles et abréviations : les risques sont une mauvaise interprétation de la réalité et un mauvais choix des mots ; soit du côté du récepteur : compréhension du discours de l'émetteur et interprétation du récepteur : les risques sont une mauvaise compréhension ou incompréhension et une mauvaise interprétation.

Cela est alors un appel à la prudence dans le choix du vocabulaire communicationnel dans le sens où « *chaque mot, chaque locution, menace de prendre deux sens antagonistes selon la manière que l'émetteur et le récepteur auront de le prendre* » (Bourdieu, 1982). Par ailleurs, l'on admet, d'après ce qui précède, que la communication a pour objectif de capter l'attention de l'autre (la cible) et de tenter de le convaincre par une modification ou un renforcement de ses attitudes. Elle joue sur la personnalité de l'individu. Mais, une technique spécifique doit être mise en place, pour pouvoir réussir une communication. C'est ainsi qu'il existe une politique de communication qui passe par la détermination d'une stratégie de communication, laquelle doit apporter les réponses à une série de questions : Que veut-on atteindre ? (les objectifs); Auprès de quelle cible? (le public); Comment veut-on l'atteindre ? (les moyens) ; Pourquoi communiquer ? (les causes) ; Quoi communiquer ? (les objets, domaines, nature de l'information) ; Quand faut-il communiquer ? (le temps) ; Où communiquer ? (les lieux) ; Combien ? (les mesures, la quantité d'informations). Aussi, importe-t-il de tout contextualiser. C'est-à-dire que le contexte joue un rôle important dans la communication ainsi que dans la production des messages, surtout des SMS. Les différents intervenants de la communication se faisant des représentations les uns des autres, sont appelés à trouver un terrain d'entente pour la réussite de leur échange. Maingueneau (1996) va jusqu'à dire que le contexte *correspond aussi à l'ensemble des représentations que les interlocuteurs en ont, et ces représentations ne sont pas nécessairement les mêmes chez tous les participants de l'activité de communication.*

Conclusion

L'on aura compris dans les paragraphes précédents que le langage SMS est devenu un moyen le plus utilisé dans la communication quasi-quotidienne, surtout des adolescents et des jeunes adultes mais aussi une pratique privilégiée de la communication interpersonnelle. Ce langage est très pratiqué par les avantages qu'il offre à ses utilisateurs. C'est depuis le début du XXI^e siècle, avec la révolution de la téléphonie mobile avec les Smartphones, que la pratique du SMS interroge sur l'usage qui est fait des normes linguistiques traditionnelles dans les écrits du quotidien. Il a été démontré que le langage SMS n'influence seulement pas négativement la manière d'écrire des jeunes, mais qu'il se veut aussi une autre manière de révolutionner la pratique scripturale. Le langage SMS se caractérise et se particularise par les différents procédés linguistiques comme abréviations, analogies sonores, émoticônes, anglicisme, les chiffres mêlés aux lettres. En prenant contact avec les étudiants, nous avons remarqué que la majorité d'entre eux utilisent effectivement et apprécient le « langage SMS ». Ils s'échangent et partagent des SMS sans se soucier de l'orthographe des mots, de la conjugaison, de la syntaxe ou de la grammaire. En effet, pour les utilisateurs du langage SMS, ce dernier apparaît comme un mode de communication très rapide, très pratique, très commode. Malgré cela, il entraîne parfois les apprenants à commettre des fautes d'orthographe lors des productions écrites plus formelles. Enfin, l'objectif visé par cet article était d'analyser l'impact du langage SMS sur l'orthographe et la sémantique des mots. Ainsi, après analyse des résultats, il ressort que le « langage SMS » influe sur les compétences scripturale et sémantique des apprenants. C'est alors quand ledit langage est employé sans esprit critique, sans contrôle et qu'il est considéré comme un mode de communication pratique qui conduise malheureusement à la dénaturation ou transformation, de manière amusante, de la langue française.

Bibliographie

- André, Fr. 2017. *Pratiques scripturales et écriture SMS. Analyse linguistique d'un corpus de langue française*. Thèse de Doctorat. Paris : Université de Paris 4.
- Bernicot, J. 2014. Le fait de pratiquer les SMS ne change pas le niveau en orthographe. CNRS : Université de Poitiers. [En ligne] : <https://www.lalettrededeleducation.fr/Josie-Bernicot-Le-fait-de.html> [consulté le 16 octobre 2018].
- Bougnoux, D. 2001. *Les sciences de la communication*. Paris : La Découverte.
- Boenisch, G. 2010. « Cédric Fairon, Jean René Klein, Sébastien Paumier, Le langage sms. Étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête « Faites don de vos sms à la science » », *Questions de communication*, n° 17. [Mis en ligne le 23 janvier 2012] : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/272> [consulté le 31 décembre 2018].
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Bayard.

Bruno, J. 2010. *La communication*. Coll. « Concepts clés ». Bruxelles : De Boeck.

Conseil de l'Europe, 2006. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Cefrio. 2011. *Cinq générations d'internautes : profil d'utilisation des TIC en 2011*. Montréal : CEFRIO

Combes, C. 2014. *Étude du coût cognitif de l'écriture SMS chez les adolescents*. Thèse de Doctorat. Toulouse : Université de Toulouse.

David, E. B. 2016. « Bouleversement démographique ». In *Sous pression, le poids de la démographie mondiale. Finances & Développement*, 7, 6 -11.

Endrizzi, L. 2012. « Jeunesses 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux ». *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 71, 1-17. [En ligne] :<http://www2.cnrs.fr/presse/communiqu/3475.htm>, [consulté le 16 octobre 2018].
<https://www.planetoscope.com/electronique/718-nombre-de-sms-envoyes-dans-le-monde.html>, [consulté le 13 octobre 2018].

Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.

Jouneau-Sion, C., Touzé, G. 2012. « Apprendre avec le numérique ». In : *Les cahiers pédagogiques*, 498, 1-2.

Karsenti, T. et Collin, S. 2013b. *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 : quels impacts en éducation ?* Québec : Presses de l'Université du Québec. [En ligne]: http://www.karsenti.ca/ipad/pdf/rapport_iPad_Karsenti_Fievez_FR.pdf [consulté le 13 octobre 2018].

Livingstone, S. 2012. « Critical reflections on the benefits of ICT in education ». In : *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24.

Mangueneau, D. 1996. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Paillé, P., Mucchielli, A. 2016. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4^e éd., Paris : A. Colin.

Thibert, R. 2012. « Pédagogie + numérique = apprentissages 2.0 ». In : *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 79, 1-21.

Underwood, J., Dillon, G. 2011. « Chasing dreams and recognising realities: Teachers' responses to ICT ». In: *Technology, Pedagogy and Education*, 20(3), 317-330.

Annexe : Questionnaire d'enquête adressé aux étudiants de Bac3 - LLF - Option : Communication - 2017/2018

Questionnaire sur les TIC et langues - Conçu par Dr Clément BIGIRIMANA (PhD)

1. Le langage SMS (Short Message Service) vous facilite-t-il dans vos communications courantes ?
Oui Non Justifiez votre réponse.

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

2. Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients du langage SMS ?

Avantages :

.....
.....

Inconvénients :

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

3. Le langage SMS est-il facile à utiliser ? Oui Non
4. Cochez la (les) bonne (s) réponse (s).
Selon vous, le langage SMS est un mode de communication :
- Très commode Très facile Très pratique Très codé économique
Utilisé entre les égaux
5. Donnez des exemples illustrant le codage du langage SMS pour un non-initié. Transcrire correctement ces exemples.
-
-
-
6. Donnez un cas de conversation (échange) entre deux personnes utilisant le langage SMS.
-
-
-

Notes

1. On entend par signe tout ce qui véhicule un sens au sein des personnes qui communiquent, toute configuration qui signifie. Et le signe ne prend sens que dans un contexte donné. Pour cela, certains signes échappent aux personnes extérieures et selon Morris (1974 : 17), « Une chose n'est un signe que parce qu'elle est interprétée comme le signe de quelque chose par un interprète ». Et pour Charles Sanders Peirce, le signe est : « [...] quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre ».
2. L'école de Palo Alto est un courant de pensée et de recherche ayant pris le nom de la ville de Palo Alto en Californie, à partir du début des années 1950. On le cite en psychologie et psycho-sociologie ainsi qu'en sciences de l'information et de la communication en rapport avec les concepts de la cybernétique.
3. La plupart de ces auteurs a été citée dans « TIC et éducation: avantages, défis et perspectives futures » de Thierry Karsenti et Simon Collin (2012) in *Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire*, 2013. Revue « Éducation et Francophonie », Vol. 41, N°1 : p.94-122. www.acelf.ca, <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n1-ef0525/1015061ar/> , consulté le 10/10/2018.
4. Ces données statistique ont été trouvées sur le site suivant : <https://www.planetscope.com/electronique/718-nombre-de-sms-envoyes-dans-le-monde.html>, consulté le 13/10/2018.
5. Commentaire d'un internaute posté le 27-02-201 à la suite de l'article « Les nouvelles technologies, ennemies du bon français ? » par Agnès Leclair, 2009, *Le Figaro.fr*.
6. Dans une interview donnée et disponible sur le site <https://www.lalettredeleducation.fr/Josie-Bernicot-Le-fait-de.html>, consulté le 16/10/2018.
7. Extrait de l'article « Les SMS, une menace pour l'orthographe des adolescents ? », Résultats de l'étude réalisée par Bernicot, J., Goumi, A. & Bert-Erbout. A. Volckaert-Legrier, O. (2014), (CNRS/Université de Poitiers/Université François-Rabelais Tours) disponible sur le site : <http://archives.cnrs.fr/presse/article/3475> consulté le 16/10/2018 à 12h00 voir également : https://www.apprendreaapprendre.com/reussite_scolaire/sms-orthographe-adolescents/
8. Certaines affirmations ont été formulées pour question de la langue ou style approprié.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

TIC et apprentissage informel des langues gabonaises : points de vue des apprenants d'un collège de Libreville

Prisca Soumaho

ENS, Gabon

soumahop@hotmail.com

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

Résumé

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont modifié les habitudes de consommation et de production langagières des populations dans le monde, nonobstant l'écart de développement qui sépare encore les pays du Nord de ceux du Sud. Le Gabon, pays dont l'indice de développement humain se situe à la 110^e place en 2018, reste l'un des rares Etats d'Afrique subsaharienne avec un niveau de connectivité relativement élevé. En effet, il est rare de voir aujourd'hui un jeune gabonais qui ne soit pas en possession d'un smartphone et d'une connexion internet en milieu urbain. L'intégration des langues locales dans les programmes scolaires ayant montré ses limites, dans quelle mesure les TIC peuvent-elles contribuer de manière beaucoup plus efficace et efficiente à un apprentissage de type informel ? La création d'une application téléchargeable sur l'apprentissage des langues gabonaises, ne serait-elle pas un outil pédagogique adapté pour promouvoir et redynamiser la pratique des langues gabonaises auprès des jeunes ? Dans cette perspective, une enquête par questionnaire a été réalisée en milieu scolaire auprès d'une centaine d'apprenants d'un collège de Libreville afin d'évaluer le niveau d'adhésion à un apprentissage des langues gabonaises par les TIC.

Mots-clés : TIC, langues gabonaises, apprentissage informel

ICT and Informal Learning of Gabonese Languages: Views of Learners from a College in Libreville

Abstract

Information and communication technologies (ICT) have changed the language consumption and production habits of populations around the world, notwithstanding the development gap that still separates northern and southern countries. Gabon, a country with a human development index ranking 110th in 2018, remains one of the few states in sub-Saharan Africa with a relatively high level of connectivity. Indeed, it is rare to see today a young Gabonese who is not in possession of a smartphone and an internet connection in an urban environment. Since the integration of local languages into school curricula has shown its limits, to what extent can ICTs contribute much more effectively and efficiently to informal learning? The creation of a downloadable application on the learning of Gabonese languages, would it

not be an educational tool adapted to promote and reinvigorate the practice of Gabonese languages among young people? In this perspective, a questionnaire survey was conducted in schools of about 100 students from a Libreville college to assess the level of adherence to learning languages Gabonese ICT.

Keywords: ICT, Gabonese languages, informal learning

Introduction

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent l'ensemble des technologies informatiques qui contribuent à une véritable révolution socioculturelle. En effet, aux traditionnels outils de communication que nous connaissions déjà comme la radio, le téléphone et la télévision, se sont ajoutés les ordinateurs, les smartphones, les tablettes et d'autres outils Internet. A ce jour, la rapidité de diffusion des TIC fait la différence. Le secteur de l'éducation et de la formation comme lieu d'apprentissage constitue un terrain fertile pour l'exploitation des TIC par les jeunes.

Au Gabon, pays multilingue avec plus d'une cinquantaine de langues identifiées, on constate malheureusement que nombreuses parmi elles sont en voie de disparition du fait, en partie, de leur non-utilisation et non-transmission par les parents aux enfants. D'où l'impérieuse et urgente nécessité d'user d'ingéniosité pour la promotion et la sauvegarde des langues du Gabon. Dès lors, pourquoi ne pas surfer sur les modes de communication à la mode afin d'intéresser, de susciter un engouement et d'impliquer les jeunes gabonais à apprendre et parler ces langues ?

Notre article a pour but d'évaluer la volonté et la disposition de ces jeunes à utiliser les TIC pour l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues gabonaises notamment grâce à la création d'une application téléchargeable de langues gabonaises, à l'instar de l'anglais, de l'espagnol ou encore de l'allemand qu'ils apprennent déjà à partir de ces outils. Pour ce faire, nous avons réalisé une enquête par questionnaire auprès d'une centaine de collégiens à Libreville, capitale de la République Gabonaise.

Notre démarche d'ensemble va s'articuler autour de cinq axes : la situation linguistique, l'état des lieux des différents modes d'apprentissage des langues gabonaises, le cadre méthodologique, les résultats de l'enquête empirique et la discussion relative à l'intérêt de l'apprentissage des langues gabonaises par le recours aux TIC en l'occurrence le smartphone.

1. Situation linguistique du Gabon

Le Gabon a une superficie de 267 667 km². C'est un pays multilingue dans lequel se côtoient langues endogènes et exogènes. On y recense une cinquantaine d'idiomes, pour une population estimée à environ 1.3 million d'habitants. Le nombre de langues existant au Gabon varie d'un chercheur à l'autre : 37 langues d'après Jacquot (1978), 40 langues pour Grimes (1996), 56 langues pour Mouguiama-Daouda (2005), 58 pour Ondo-Mebiame tandis que Kwenzi Mikala (1988) en a recensé 62. Nous prendrons en compte la classification de 2009 parce qu'elle est récente.

A côté de toutes ces langues d'autochtones et d'allogènes, le français est constitutionnellement consacré comme la langue officielle du pays (Medjo, M. Zue Elibiyo, 2010). Et c'est certainement en tenant compte de cette absence des langues nationales dans l'espace public gabonais que *Les Actes Adoptés par les Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation formation-emploi* (Libreville, 17-18 mai 2010 : 46) ont recommandé la construction et l'équipement d'un laboratoire de langues locales à l'Université Omar Bongo.

Toutefois, si l'Etat gabonais reconnaît l'impérieuse nécessité de l'apprentissage scolaire des langues locales, ces dernières ne bénéficient d'aucun avantage préférentiel sur le plan budgétaire par rapport aux langues étrangères dont la construction et l'équipement des laboratoires ont été encouragées. Il ressort notamment dans le volet des Etats Généraux consacré au « Pacte décennal 2010-2020 entre l'élite intellectuelle et l'élite politique. Pour l'émergence de l'école, de la formation et de la recherche au Gabon » ce qui suit :

- la construction et équipement d'un laboratoire de promotion et de consolidation de la langue française en Afrique au sud du Sahara, 1,5 milliard Franc CFA ;
- la construction et l'équipement d'un laboratoire de langue anglaise, 1,5 milliard de Franc CFA ;
- la construction et l'équipement d'un laboratoire de langue arabe, 1,5 milliard de Franc CFA ;
- la construction et l'équipement d'un laboratoire de langues locales, 1,5 milliard de Franc CFA ;
- la construction et l'équipement d'un laboratoire du mandarin, 1,5 milliard de Franc CFA.

On constate ainsi la « consolidation » de la langue française d'une part, et que d'autre part dans la hiérarchie des cinq langues à promouvoir dans le système scolaire gabonais, les langues locales n'apparaissent qu'en 4^{ème} position.

2. Etats des lieux de l'apprentissage des langues gabonaises

De manière générale, la famille et l'école sont considérées comme les deux principaux cadres de socialisation pour l'apprentissage des langues. Qu'en est-il dans le contexte gabonais ? Un état des lieux s'impose.

2.1 Les langues gabonaises dans le milieu familial

Pour examiner le niveau d'apprentissage des langues gabonaises dans le milieu familial, nous avons choisi de présenter les résultats d'une enquête sociolinguistique réalisée au début des années 2000 avec les élèves des écoles publiques et privées dont le niveau se situe entre le CE2 et le CM2.

T.1. Pourcentage des langues utilisées par les enfants ayant les deux parents dans les six contextes étudiés

Ethnies	Langues Parlées	A la Maison	Avec mère	Avec père	Avec frère et sœurs	Avec camarades de jeux	Avec grands-parents
Fang	Fang	29.03	12.90	7.52	2.41	0.26	22.04
	Français	39.78	48.11	64.51	84.67	97.58	22.04
Masangu	Masangu	15.38					7.69
	Français	34.46	30.76	38.46	76.92	92.30	7.69
Nzebi	Nzebi	26	2.5				3.33
	Français	53.33	45	60.83	65.83	91.66	18.33
Kota	Kota	23.07					
	Français	53.84	7.69	15.38	84.61	100	
Myene	Myene	14.29					7.14
	Français	57.14	57.14	76.19	90.47	100	30.95
Gisir	Gisir	0	0	0	0	0	0
	Français	86.66	33.33	40	53.33	93.33	13.33
Obamba	Obamba	5.00					
	Français	60.00	70	80.00	100	100	5.00
Punu	Punu	13.25					9.63
	Français	62.65	32.53	55.42	80.72	97.59	16.86
Teke	Teke	8.00	8.00				
	Français	64.00	52.00	60.00	92.00	100	24.00
Source : F. Idiata (2002 : 81)							

Les résultats statistiques de cette enquête confirment la place prédominante du français au sein des familles gabonaises, malgré l'absence de certaines informations dans le tableau. L'enquête montre que le fang, le nzebi et le kota sont les langues les plus parlées dans le cadre familial. Le gisir demeure la langue qui ne se transmet plus du tout dans les familles. Or, notre vécu personnel nous permet d'émettre quelques réserves par rapport à cette idée. Dans la ville de Libreville même, nous connaissons des familles de collègue chez qui la transmission du gisir est pourtant une réalité quotidienne. Ainsi, dire que la langue gisir se transmet très peu nous paraît concevable. Affirmer en revanche que cette langue ne se transmet plus du tout dans les familles est invraisemblable.

Si la mère joue encore un rôle important dans la transmission de la langue, en l'occurrence en milieu fang, nzebi, et teké, le groupe des pairs, les fratries et les pères sont ceux qui, par ordre d'importance, utilisent très peu les langues locales comme moyen de communication. Nous constatons aussi une certaine pratique du français chez les grands-parents, notamment chez les myènè, les téké et dans une moindre mesure chez les fang. Mais l'on peut s'interroger toutefois ici sur le niveau de langue pratiqué par ces grands-parents au regard du niveau d'instruction des 54% des gabonais âgés de 15 à 64 ans ayant un niveau primaire (Gabon-FNUAP, 2001 : 16-19). A la lecture des données statistiques de cette enquête sociolinguistique, il apparaît que la transmission des langues gabonaises en milieu familial paraît difficile d'une part, et que d'autre part la langue française occupe une place prépondérante.

2.2 Les langues gabonaises en milieu scolaire

Les langues gabonaises n'ont pas toujours été utilisées comme outils de transmission des savoirs. Toutefois, l'expérience des missionnaires catholiques et protestants dans l'évangélisation des populations indigènes est à souligner. En effet, l'utilisation du catéchisme traduit en langues locales a énormément facilité la mission d'évangélisation des peuples du Gabon.

Le manuel « Rapidolangue » (1996), édité par la Fondation Raponda Walker pour la science et la culture, a été le premier support pédagogique et didactique phare qui a servi à l'apprentissage scolaire des langues gabonaises. Cette expérience était limitée à quelques établissements de l'enseignement privé catholique de Libreville (Institution Immaculée Conception, collège Notre Dame de Quaben, collège Bessieux, collège Sainte Marie) et à un établissement d'enseignement public (lycée National Léon Mba).

Ce manuel didactique, élaboré sur la base des travaux de Monseigneur Raponda Walker (premier prêtre gabonais 1871-1868), a permis le lancement de l'enseignement de six langues gabonaises : le fang, le punu, le myènè, le tsogo, le nzebi et l'obamba. « Rapidolangue » est conçu pour 2 niveaux, avec chacun 2 volumes. La méthode de cet ouvrage repose sur quelques principes simples : l'utilisation des méthodes audiovisuelles, l'utilisation du vocabulaire fondamental, l'absence de grammaire traditionnelle, la mémorisation des textes et l'utilisation des cassettes stéréo (Guérineau, 2002 :15). Faute de subventions de l'Etat pour le paiement d'honoraires des enseignants de langues nationales, il n'existe plus de cours d'apprentissage des langues gabonaises en milieu scolaire au Gabon depuis 2010.

3. Cadre méthodologique de l'étude

Notre recherche s'appuie sur une enquête de type quantitatif menée durant le mois de mai 2018 auprès d'un échantillon aléatoire d'élèves du lycée Paul Indjendjet Gondjout de Libreville. Elle consistait juste à se faire une idée de la réalité de terrain et ne prétend pas être exhaustive. Nous avons utilisé le questionnaire comme moyen de mesure afin de parvenir à une plus grande précision dans l'observation (Angers, 1997 : 117).

Le protocole d'enquête contenait 7 questions dont 5 fermées et 2 semi ouvertes, structurées autour du niveau de connaissance des langues gabonaises, l'apprentissage scolaire des langues gabonaises et l'usage des TIC comme outils d'apprentissage des langues gabonaises.

L'échantillon d'enquête est composé de 100 élèves : 52 filles et 48 garçons, âgés de 11 à 21 ans dont le niveau scolaire est pour l'essentiel celui du premier cycle de l'enseignement secondaire qui va de la 6^{ème} à la 3^{ème}.

L'identification des langues maternelles d'origine des enquêtés a révélé la présence d'au moins un quart des langues gabonaises dont le nombre se situe à une soixantaine.

T. 2 : Niveaux d'études et effectifs des élèves enquêtés

Niveaux d'études	Effectifs
6 ^{ème}	20
5 ^{ème}	10
4 ^{ème}	19
3 ^{ème}	51
Total	100

T.3 : Langues gabonaises d'origine des enquêtés

Langues identifiées	Effectifs
Fang	31
Punu	12
Kota	1
Nzébi	10
Téké	3
Obamba	2
Sango	1
Myènè	3
Gisir	2
Loumbou	1
Fang/ puvi	1
Fang/ tsogo	1
Fang/ punu	7
Fang/ kota	1
Fang/ benga	1
Fang/ nzébi	1
Fang/ gisir	1
Fang / sénégalais	1
Fang/ myènè	2
Fang/téké	1
Fang/ obamba	2
Fang/ ghanéen	1
Punu/ loumbou	1
Punu/ kota	1
Punu/ nzébi	1
Punu/ vili	1
Punu/ gisir	2
Myènè/ nzébi	1
Ndoumou/ nzébi	1
Akélè/ nzébi	2
Téké/ ivoirien	1
Puvi/ nzébi	1
Kota/ nzébi	1
Pas précisé	1
Total	100

Le tableau ci-dessus permet d'identifier 13 langues gabonaises et 3 langues étrangères (sénégalaise, ghanéenne et ivoirienne) ; mais aussi de constater la mixité ethnique des familles au Gabon : 33 élèves de notre échantillon sont issus d'un couple mixte. Cette mixité ethnique est le fait notamment des groupes suivants : fang/ punu (7), fang/ myènè (2), fang/ obamba (2), punu/ gisir (2) et akélé/ nzébi (2).

4. Résultats

Le traitement et l'analyse des données vont être présentés à partir de trois axes du protocole d'enquête, à savoir la connaissance des langues, l'apprentissage de langues gabonaises et l'usage des TIC plus précisément du smartphone dans l'apprentissage des langues gabonaises.

4.1. Connaissance des langues gabonaises

Concernant la connaissance des langues gabonaises, il s'agissait d'identifier celles qui sont parlées par les enquêtés.

T. 4 : Langues parlées dans le milieu familial

Langues parlées	Effectifs
Fang	9
Punu	5
Kota	1
Sango	1
Gisir	1
Nzébi	2
Myènè	1
Punu/ fang	1
Tsogo/ fang	1
Nzébi/ akélé	1
Total	23

Il ressort de ce tableau que 23% des élèves de notre échantillon parlent une ou plusieurs langues gabonaises dans le milieu familial tandis que les 77% restants s'expriment uniquement en langue française. Des neuf langues de communication parlées par les élèves, les langues fang et punu sont celles qui sont le plus pratiquées au sein des familles.

4.2. Apprentissage des langues gabonaises

Il convient de rappeler que l'apprentissage des langues gabonaises en milieu scolaire avait été interrompu en 2010. Dès lors, nous pouvons supposer que cette interruption a eu un certain impact sur la dynamique amorcée par cet apprentissage.

T. 5 : Désir d'apprendre une ou plusieurs langues gabonaises

Effectifs	Non	Oui
Filles	5	47
Garçons	10	38
Total	15	85

De notre enquête, il ressort 85% d'élèves contre 15% souhaitent apprendre à parler au moins une des langues gabonaises. Ce désir est davantage manifesté par les filles (47) que par les garçons (38).

Et dans l'échantillon des 15% d'élèves qui ne souhaitent pas apprendre les langues gabonaises, on dénombre 5 filles et 10 garçons. Les garçons sont donc deux fois plus nombreux que les filles à ne pas vouloir apprendre les langues nationales.

4.3 Justifications du bien-fondé ou non de l'apprentissage des langues gabonaises

Les motivations et les raisons des élèves enquêtés peuvent être catégorisées autour de deux positions : ceux qui désirent apprendre les langues gabonaises et ceux qui ne le désirent pas. Pour ceux qui désirent apprendre les langues gabonaises, 4 principaux arguments justifient cette motivation :

- Communiquer en famille
- Garder et promouvoir les langues gabonaises
- Préserver leurs cultures et leurs origines
- Transmettre les langues gabonaises à leurs enfants

Pour ceux qui ne désirent pas apprendre les langues locales, les raisons se limitent à deux facteurs d'ordre pédagogique et pratique. Les enquêtés affirment que:

- Les langues gabonaises sont difficiles
- Il n'y a aucun intérêt de les apprendre

4.4. Aperçu du niveau de connectivité des enquêtés au smartphone

Si l'apprentissage des langues gabonaises doit passer par l'usage des TIC comme nous le préconisons, il importe d'évaluer le niveau de connectivité de nos enquêtés à partir de l'usage du smartphone. C'est dans cette perspective que nous leur avons posé la question de savoir s'ils possédaient un smartphone.

T. 6 : Niveau de connectivité des enquêtés via un smartphone

Effectifs	Non	Oui
Filles	30	22
Garçons	21	27
Total	51	49

Notre enquête a révélé qu'un peu moins de la moitié des élèves possède un smartphone, soit 49% de l'échantillon. Si les filles ont été plus nombreuses que les garçons à manifester le désir d'un apprentissage des langues gabonaises, elles ne sont par contre que 22% à posséder un smartphone contre 27% des garçons. Au regard de ces données, nous pouvons nous interroger sur les contextes et les modes d'apprentissages souhaités par les enquêtés.

T. 7 : Contextes et modes d'apprentissages choisis par les enquêtés

Effectifs	Famille	Ecole	Application téléchargée
Filles	17	16	14
Garçons	19	7	12
Total	36	23	26

Sur les 85 élèves qui souhaitent apprendre au moins une langue gabonaise, le contexte familial est privilégié autant par les filles que par les garçons (36%), par rapport à l'application téléchargée (26%) et au milieu scolaire (23%). Il convient toutefois de remarquer que si la position des garçons est relativement tranchée par rapport aux contextes d'apprentissage (beaucoup plus favorable au sein de la famille qu'à l'école), celle des filles reste assez équilibrée tant du point de vue des contextes que du mode d'apprentissage.

5. Intérêt de l'apprentissage des langues gabonaises via le smartphone

Les TIC sont un ensemble de technologies utilisées pour traiter et échanger des informations, plus spécifiquement des données numérisées. Dans le monde de l'enseignement, l'arrivée de ces outils de communication donne la possibilité

aux acteurs de l'école d'améliorer leurs pratiques pédagogiques actuelles et de développer de nouvelles stratégies pour faire face aux défis de la mondialisation culturelle, notamment la sauvegarde et la promotion des langues. Et dans cette dynamique, l'apprentissage formel (à l'école) et informel (en dehors de l'école) des langues gabonaises peuvent tirer profit de la vulgarisation des TIC. Parmi les outils les plus utilisés, il y a le téléphone portable.

Notre enquête a montré a priori que la moitié des élèves enquêtés possèdent un smartphone. Vu l'intérêt exprimé par les jeunes élèves pour l'apprentissage des langues gabonaises (85%), la création et l'utilisation d'une plateforme numérique dédiée à toutes les langues gabonaises pourrait être un outil d'apprentissage et de promotion des langues gabonaises.

Les logiciels ayant un rôle didactique et pédagogique existent. Si nous nous référons aux différents moteurs de recherche sur internet, les supports linguistiques pour l'apprentissage des langues étrangères telles que l'anglais, l'espagnol, l'italien sont disponibles en ligne. Nous pouvons donc considérer que certaines conditions pratiques sont déjà réunies pour envisager une telle démarche.

De plus, l'informatique s'est rapidement appliquée à l'apprentissage des langues vivantes. Ce fait se justifie aussi bien par la forte hausse de la demande sociale sur l'apprentissage des langues que par une tradition autodidaxique dans ce domaine. En outre, il convient de souligner que jusqu'à la fin des années soixante-dix l'apprentissage des langues s'accordait bien des applications d'exercices structuraux qui se faisaient au début de l'informatique (Mangenot, 2000).

Legros et Crinon (2002) s'inscrivent aussi dans cette perspective en faisant allusion à l'usage des produits grands publics en ligne et hors ligne, livres électroniques, cédéroms et sites culturels ou sites scientifiques proposant des textes numérisés. En définitive, l'usage des TIC et l'apprentissage des langues sont désormais liés. Etant donné que des applications mises à la disposition du public existent déjà, nous pensons qu'il serait mieux d'envisager comment adapter l'une d'entre elles pour l'apprentissage des langues gabonaises. Par exemple, on pourrait envisager une application sous la forme d'un dictionnaire qui traduirait les mots français dans les différentes langues gabonaises.

Conclusion

Notre étude a porté sur les TIC et l'apprentissage informel des langues gabonaises. La problématique formulée avait pour objectif de savoir si les apprenants seraient favorables ou non à l'apprentissage des langues gabonaises à partir d'une application

téléchargée via un smartphone. Pour ce faire, nous sommes partis d'une enquête par questionnaire réalisée à Libreville auprès d'une centaine de collégiens d'un établissement public. De cette enquête, il ressort que 85% des élèves enquêtés souhaitent apprendre les langues gabonaises et que 26% sont disposés à utiliser une application téléchargée comme outil d'apprentissage et didactique des langues gabonaises, nonobstant le fait que près de la moitié d'entre eux (49%) possède un smartphone. Après les limites des différents modes d'apprentissages des langues gabonaises, nous pensons qu'il est temps de recourir à une application des TIC. Cette application pourrait avoir un rôle majeur dans la sauvegarde et la promotion de ces dernières, aussi bien dans le cadre formel qu'informel. De plus, l'avantage des TIC dans l'apprentissage de ces langues serait rentable en termes de temps et d'investissement. L'apprenant pourrait être autonome dans son apprentissage.

Bibliographie

- Angers, M. 1997. *Initiation pratique à la méthodologie des recherches*. Alger : Casbah Université.
- Gabon (DGSEE), ORC Macro et FNUAP, 2001. *Enquête Démographique et de Santé Gabon 2000*. Calverton : Maryland.
- Gabon, 2010. *Etats Généraux de l'Education de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi. Les Actes adoptés*. Libreville : MENESRSI.
- Guérineau, H. 2003. *Etat des lieux sur Rapidolange et l'orthographe*. Libreville : Raponda Walker.
- Idiata, F.D. 2002. *Il était une fois les langues gabonaises*. Libreville : Raponda Walker.
- Legros, D., Crinon, J. 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédias*. Paris : Armand Colin.
- Mangenot, F. 2000. « Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ? », in *Triangle n° 17, Multimédia et apprentissage des langues*, Grenoble : ENS Editions.
- Medjo, Mvé, P., Zue Elibiyo, M. 2010. « Une enquête sociolinguistique sur la transmission intergénérationnelle des langues au Gabon » in : *Tranel n° 52*. Suisse : Université de Neuchâtel.
- Zue Elibiyo, M. 2016. *Rapidolange ou flop des langues gabonaises à l'école*. Saint Denis : Edilivre.

Références sitographiques:

- « *Les Technologies de l'Information et de la Communication* » in <https://clictic.weebly.com/deacutefinition-des-tic.html> [consulté le 18 avril 2018]
- « *Usage des Tic dans l'apprentissage des langues étrangères* » in <https://arlap.hypotheses.org/4118> [consulté le 15 octobre 2018]

Annexe

Ce questionnaire s'adresse aux jeunes scolarisés des collèges de Libreville. Il a pour objectif spécifique d'évaluer le niveau d'adhésion des collégiens à une promotion des langues gabonaises par un apprentissage informel des TIC.

Identité de l'enquêté

Sexe : Féminin Masculin

Age : ans

Niveau scolaire : 6^{ème} 5^{ème} 4^{ème} , 3^{ème}

Langue(s)maternelle(s)d'origine :

I. Connaissance des langues gabonaises

- Parlez-vous une ou plusieurs langue(s) gabonaise(s) ? oui non

- Si oui, laquelle ou lesquelles ?

II. Apprentissage scolaire des langues gabonaises

- Avez-vous eu déjà des cours d'apprentissage à l'école ? oui non

- Souhaitez-vous apprendre à parler une (des) langue(s) gabonaise(s) ? oui non

- Dites pourquoi ?

.....

.....

III. Outils d'apprentissage et usage des TIC

- Avez-vous un smartphone ? oui non

- De quelle manière souhaitez-vous apprendre les langues gabonaises ? Numérotez par ordre d'importance vos réponses de 1 à 3.

- À la maison (avec la famille)

- À l'école (en classe pendant un cours)

- À partir de votre téléphone portable (grâce à une application téléchargée)



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Le kirundi dans les réseaux sociaux : une analyse de l'impact du réseau WhatsApp

Félix Tunguhore

Ecole Normale Supérieure du Burundi
tunguhore@yahoo.fr

Marie-Immaculée Ndayimirije

Ecole Normale Supérieure du Burundi
marimakula@gmail.com

Reçu le 30-10-2018 / Évalué le 12-01-2019 / Accepté le 13-02-2019

Résumé

Si les technologies de l'information et de la communication (TIC) jouent un rôle important dans la dissémination des langues, en revanche, leur influence négative sur la qualité de la forme véhiculée sur le réseau ne pourrait être niée. Au Burundi, une loi revendiquant une forme pure du kirundi devrait amener le locuteur avisé à s'interroger sur les formes non pures de cette langue. L'article se propose d'explorer le réseau WhatsApp pour non seulement comprendre son rôle dans la dissémination du kirundi, mais aussi situer la place qu'il occupe dans les écarts observés au niveau de sa forme écrite.

Mots-clés : TIC, kirundi écrit, dissémination, réseau WhatsApp, forme pure

Kirundi language in the social media: a critique of the impact of WhatsApp

Abstract

Whereas ICTs play a great role in spreading languages, the negative influence that they exert on the quality of these languages when used on the Web cannot be denied. In Burundi, a recent law claiming a fine version of Kirundi should call for a critical mind in order to identify potential dissemination routes for the casual versions of this language. This article sets out to search the WhatsApp application in an effort to not only get a grasp of its role in spreading the Kirundi language, but also understand the extent of deviations it may be responsible for causing in it.

Keywords: ICTs, written Kirundi, spreading, WhatsApp, fine version

Introduction

Le kirundi est la langue maternelle des Burundais dans presque leur totalité. Peu connu, il fait partie de la grande famille des langues bantoues et a des similarités avec le kinyarwanda, langue nationale du Rwanda dont elle est souvent décrite

comme langue sœur (Cristini, 2000 : IX). Une langue est, en effet, censée appartenir à la famille bantoue quand il s'agit d'une langue « ...des peuples qui, dans leur idiome, se servent du radical -ntu pour désigner l'homme et du préfixe ba- (ou wa- comme le swahili, ou bien : a- comme anthu en cinyanja, Malawi et andu en kikamba-kikuyu, Kenya) pour en former le pluriel. » (Cristini, 2000: IX). Ainsi, en kirundi par exemple, les termes « *umuntu* » et « *abantu* » désignent respectivement « une personne » et « des personnes ».

La nouvelle Constitution du Burundi votée en mai 2018 et promulguée en juin de la même année, confère au kirundi les statuts de langue nationale et de langue officielle. Précédemment, une loi du 29 août 2014 avait apporté une précision sur la conception du kirundi jusque-là existant dans l'imaginaire des Burundais en faisant allusion à sa « forme pure ». Elle stipule que « *Le kirundi est utilisé dans sa forme pure dans toutes les circonstances, hormis le domaine de la communication régionale et internationale. Il devra être la langue de l'enseignement dans les premières années de l'école fondamentale et de certains cours de l'enseignement secondaire et supérieur* ».

Une décision aussi importante, qui affecte une propriété commune comme la langue nationale (ici le kirundi) aurait dû être accompagnée d'un guide pouvant éclairer la communauté des usagers, surtout qu'elle vise à « *mettre de l'ordre dans la manière dont les langues sont utilisées ...* ». Eu égard à l'absence d'un tel dispositif d'encadrement dans les documents légaux d'enseignement du kirundi, l'interprétation la plus plausible serait celle qui consacrerait la forme enseignée dans les programmes officiels du pays comme sa forme pure.

Le niveau encore bas d'alphabétisation de la population burundaise vient complexifier cette situation, comme en témoigne la troisième enquête démographique et de santé effectuée par l'Institut de Statistiques et d'Études Économiques du Burundi - ISTEERU' (2017 : 2). À cela s'ajoute la prédominance de l'oralité comme mode de communication privilégié - y compris des instruits. En conséquence, le kirundi dans sa forme écrite est peu ou mal maîtrisé par une grande majorité de la population alors que localement la recherche de terrain sur son enseignement-apprentissage reste critique. C'est cette situation qui a motivé la présente réflexion.

Dès lors, il devient nécessaire d'identifier les pistes probables d'utilisation du kirundi « non pur », ou tout au moins de son utilisation comme moyen de communication, afin d'investiguer sur leur impact au niveau de la forme pure de cette langue. Puisqu' à l'état actuel, la forme standard de référence est la version enseignée dans les écoles selon le programme officiel, on considère que c'est dans cette même version que sont rédigés les programmes pédagogiques du kirundi et les autres documents officiels.

Cet article se propose de fouiller le réseau WhatsApp du téléphone mobile, plus précisément sa messagerie interpersonnelle, inter- et intra-groupes pour collecter des données pouvant offrir une image générale de l'usage du kirundi sur les réseaux sociaux. L'objectif poursuivi est de déterminer la qualité du kirundi écrit véhiculé à travers les échanges qui y passent en vue de non seulement en comprendre les causes, mais aussi d'attirer l'attention des décideurs de l'éducation sur la prise en compte de l'impact des réseaux sociaux sur l'utilisation du kirundi. Ses répercussions [de l'article] sont d'un intérêt majeur pour la didactique du kirundi et sa promotion en tant que langue nationale et langue officielle. L'article est donc une contribution importante à la recherche.

1. Usage du kirundi comme medium de communication locale

1.1. Mode oral et mode écrit

Malgré une nouvelle politique linguistique (Loi du 29 août 2014) qui offre un cadre plus amélioré aux autres langues désignées pour être enseignées dans le système éducatif burundais (français, anglais, et kiswahili), le kirundi reste l'outil privilégié de communication - du moins présentement - partout où des Burundais sont rassemblés, exception faite des instances prévues dans la loi susmentionnée.

Le mixage des langues est un phénomène courant dans les échanges à caractère social impliquant des Burundais instruits sans distinction de niveau d'éducation. Il s'avère aussi une pratique presque tolérée dans les programmes de la radio télévision nationale, même si ici il faut reconnaître qu'elle est limitée. Si les Burundais aiment écouter la radio d'après les données de l'ISTEEBU (2017), en revanche leur amour pour la presse écrite et l'écriture comme forme d'expression laissent encore à désirer. Ceci n'est pas sans incidence sur la maîtrise de l'écrit. En matière d'apprentissage des langues, il est reconnu que plus on lit, plus on découvre la langue dans sa complexité structurelle et culturelle (Olshtain, 2001 : 207), et donc mieux on la connaît. Le monolinguisme au Burundi est un atout dans la communication orale ; mais il ne l'est pas dans l'écrit.

1.2. Les caractéristiques du kirundi écrit

Il est important de préciser quelques unes de ses caractéristiques compilées dans l'Avant-Propos de l'ouvrage de Giovanni Cristini (2000 : IX-X) pour mieux l'appréhender [le kirundi] :

- les substantifs et les mots qui les accompagnent ne sont pas divisés en genre masculin ou féminin
- le kirundi n'a pas d'article ni de pronom relatif

- la syllabe en kirundi est toujours ouverte
- la phrase, d'ordinaire, est brève et concise
- le verbe, comme dans d'autres langues, joue un rôle important : il sert à former beaucoup de substantifs, la plupart des adjectifs, et de nombreux adverbes
- le kirundi emploie plusieurs mots appelés « mots morphèmes »

1.3. Le kirundi dans le système éducatif fondamental

Le cycle fondamental joue un rôle particulier dans l'apprentissage du kirundi. En effet, un grand nombre d'apprenants commencent leur vie active à la fin dudit cycle tandis que seuls ceux qui ont la chance d'entrer au palier du post fondamental continuent à apprendre le kirundi seulement s'ils sont orientés dans la section « langues », d'une durée de trois ans. Dans les universités, seuls les départements des langues africaines dotés des sections kirundi-kiswahili recourent à l'enseignement du kirundi, mais de manière scientifique.

Les manuels *Langues* (République du Burundi, 2013-2017) constituent les deux seuls outils pédagogiques prévus pour appuyer l'enseignement-apprentissage. Mais ici comme pour les trois autres langues, les manuels sont en quantité insuffisante. Les guides de l'enseignant, dans leurs préfaces, se réfèrent aux objectifs de l'enseignement en des termes vagues : « *Ces supports pédagogiques ont été conçus dans le souci de développer chez l'élève les quatre compétences d'enseignement-apprentissage de toute langue, à savoir le savoir-écouter, le savoir-parler, le savoir-lire et le savoir-écrire* ». D'emblée, on peut remarquer une conception de l'enseignement des langues dont la tendance est de mettre les besoins d'apprentissage, pourtant différents, au même pied d'égalité. Le tableau ci-dessous indique les volumes horaires de kirundi ainsi que les volumes des autres langues pour permettre de faire une comparaison rapide de leurs positions respectives dans les cursus de formation.

T.1. Volumes horaires hebdomadaires pour les langues au Fondamental

langue \ classe	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e
kirundi	14/8*	8	5	4	4	4	2	2	2
français	0/7*	8	9	9	9	9	5	6	6
anglais	0/4	4	3	4	4	4	5	5	5
kiswahili	0/2	2	2	2	2	2	1	1	1

Source : Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement Fondamental, 2018

* Les deux chiffres représentent respectivement les heures du 1^{er} et du 2^e trimestre.

Il ressort de ce tableau que le volume hebdomadaire de kirundi va decrescendo en faveur des autres langues à l'exception du kiswahili. Au 4^e cycle du fondamental (début de l'ex-école secondaire), ce volume se trouve réduit de moitié alors que c'est ici que les compétences nécessaires à la communication surtout par écrit sont acquises. Dès lors, il y a lieu de se demander si ce temps est suffisant pour couvrir tous les volets critiques de cette langue. L'interrogation est d'autant pertinente que non seulement le risque d'interférences dues à la concurrence de plusieurs langues enseignées concomitamment s'accroît, mais aussi l'enseignement de l'expression écrite du kirundi devient lacunaire (T.2).

Les contenus-matières évoluent essentiellement autour d'un plan préconçu par thème et comprenant six rubriques, à savoir (1) « *ugusigura n'ugutohoza igisomwa* » (compréhension d'un texte écrit) ; (2) « *indimburo* » (grammaire) ; (3) « *inyandiko* » (orthographe, lexique et structure) ; (4) « *ukuryohora ikirundi mu mvugo* » (expression orale) ; (5) « *ukuryohora ikirundi mu nyandiko* » (expression écrite); et (6) « *ugusuzuma ubumenyi* » (contrôle de connaissances). Une analyse minutieuse des activités relatives à cette dernière rubrique montre une absence totale du volet 'écrit', ce qui laisse imaginer que si l'écrit ne fait pas partie de la matière à test, les retombées chez les élèves et les enseignants pourraient être sa marginalisation, entraînant une mauvaise maîtrise du kirundi écrit dans le long terme.

Une leçon tirée de la lecture du guide de l'enseignant est que la colonne réservée aux « activités des élèves » est généralement vide ou presque (ex. : 8^e : 22, 65 ; 7^e : 32 ; 9^e : 59) quand il s'agit d'une leçon d'expression écrite, contrairement aux autres rubriques. En outre, un accent est mis sur le planning de l'activité de rédaction (collecte des idées à présenter ou à développer) au détriment de l'écrit proprement dit et son évaluation (T.2), une étape pourtant importante dans l'apprentissage de l'expression écrite (Kroll, 2001 : 226). On pourrait signaler en passant que les enfants issus de milieux ruraux sont plus favorisés en termes de contact avec le kirundi dans sa forme pure. Par conséquent, ils ont un stock lexical disponible plus riche qui entraîne une facilité langagière et constitue [ce stock lexical] en même temps une ressource pour la communication écrite, elle-même un facteur de dissémination.

1.4. Une formation lacunaire dans le volet « écrit » du kirundi-

La structure organisationnelle d'une leçon axée sur l'expression écrite, en kirundi « *kuryohora ikirundi mu nyandiko* » est fondée sur six étapes à chaque niveau comme on peut l'observer dans le tableau ci-dessous :

T.2. Structure d'une leçon d'expression écrite au Fondamental

Etapes par thème	Durée	Description des activités
Introduction	3 min	Enoncé de l'objectif ; motivation
Leçon proprement dite	22min	Lecture ; révision du texte de référence ; Questions de compréhension
Renforcement	10min	Formation de groupes ; extraction et organisation des idées principales du texte de référence en un plan pour la rédaction et/ou pour la présentation
Composition proprement dite	5 min	Rédaction proprement dite (individuellement ou en groupe)
Correction/Evaluation de l'exercice	5min	Correction collective dirigée. Autocorrection des élèves
Source : Guides de l'Enseignant <i>Langues 7^e : 5 ; 8^e : 3 ; 9^e : 5</i>		

Une première observation est que l'essentiel du travail dans cette organisation est fait oralement, plutôt que par écrit, alors que la langue dans son mode oral jouit déjà du statut quasi monolingue des apprenants. Il apparaît ensuite que le temps imparti à l'écriture proprement dite est insignifiant au vu du travail à accomplir : une allocation de cinq minutes *en groupes* pour traiter de cet aspect est pour le moins irréaliste et inefficace pour la pratique individuelle de l'écrit par les élèves. Une telle organisation de l'étape de *composition proprement dite* est passible de générer le retrait délibéré des uns et l'élimination par défaut des autres à cause du découragement ou du manque d'espace matériel de participation.

La sélection par l'enseignant d'un texte contenant moins d'erreurs est contradictoire avec la logique même d'une leçon d'expression écrite ; certains types d'erreurs ne sont pas exposés, et par conséquent ne sont pas corrigés ou commentés. Même avec un temps suffisant, un travail fait collectivement peut difficilement refléter les compétences individuelles des élèves. Enfin, il faudrait remarquer que l'écrit vient toujours en dernière position, que ce soit au niveau de la planification des enseignements (point 1.3) par thèmes ou des étapes d'une leçon (T. 2). Ceci pourrait lui coller une étiquette de volet moins important dans l'esprit des enseignants et des enseignants.

En résumé, on peut retenir que le plan global d'enseignement suivi dans les manuels *Langues* fait la part belle au kirundi parlé, alors que le plan prévu pour le contrôle de la qualité du kirundi écrit n'est pas en phase avec les objectifs formulés et les résultats attendus. Ainsi, par rapport à la problématique examinée dans cet article, on peut déduire que ces lacunes dans l'enseignement du kirundi entraîneront nécessairement un impact négatif sur la qualité des compositions rédigées dans cette langue, surtout dans des circonstances comme celles offertes sur les réseaux sociaux dont WhatsApp. L'idée semble trouver une confirmation dans une enquête menée par les auteurs à cette fin.

2. L'application « WhatsApp » comme outil de dissémination

2.1 Rayonnement du kirundi sur les réseaux sociaux

D'aucuns savent que les réseaux sociaux sont sollicités par un nombre sans cesse croissant de blogueurs à travers le monde. Parmi eux, les réseaux WhatsApp, facebook et tweeter occupent une place de choix parmi les utilisateurs (Roberge, 2011). Le nombre d'acquéreurs du téléphone portable équipé de ces réseaux est en progression constante, et les Burundais ne font pas l'exception même si des fois ils ont des difficultés d'accès liées soit au coût de l'internet ou du téléphone lui-même. Toutefois, l'attraction inhérente à la communication numérique les pousse à transcender cette barrière financière pour rester connectés à l'information en temps réel. Par implication, l'espace pour la communication en kirundi ne cesse d'augmenter chez les instruits et les non instruits, jeunes et moins jeunes contribuant ainsi au rayonnement du kirundi. Cela ne veut pas pour autant dire que les autres langues ne maintiennent pas leur place. Malgré une absence de recherche à ce sujet, on peut admettre sans trop se tromper qu'au Burundi, l'utilisation de WhatsApp se remarque principalement dans l'échange et le partage des messages (multimédia), ainsi que dans la prise de photos et la médiatisation d'événements sociaux de moindre portée comme les baptêmes, les cérémonies de graduation et les rencontres familiales.

2.2. Mode de dissémination

Le mode préféré est essentiellement l'écrit pour deux raisons d'éthique : d'une part, les usagers de WhatsApp voudraient garder la confidentialité de leurs messages. D'autre part, ils ne voudraient pas déranger les personnes situées dans leur entourage par une diffusion de leurs messages en mode oral. L'expérience montre que ce mode attire la curiosité parfois dérangeante des non destinataires comme cela se remarque dans le transport public. Il se trouve aussi que le message écrit est moins révélateur de l'état psychologique de l'auteur. Ceci est un fait que les auteurs, eux-mêmes Burundais partagent avec leurs concitoyens que ce soit en famille, au bureau ou dans d'autres situations de la vie.

2.3. Considérations sur le kirundi écrit dans « WhatsApp »

Tout Burundais qui a une bonne connaissance du kirundi écrit, et qui exploite la messagerie de l'application WhatsApp, s'accordera sur la qualité moins bonne du kirundi utilisé sur le réseau en mode écrit. En vue d'une meilleure compréhension du phénomène, les auteurs ont mené une recherche qualitative dans le cadre du présent article. Cette dernière s'est basée sur la lecture de textos en provenance d'un échantillon aléatoire de dix de leurs correspondants burundais. Les textos leur étaient parvenus via la messagerie électronique de WhatsApp. Des dix correspondants, cinq avaient une formation de niveau universitaire, deux de

niveau secondaire et trois de niveau post universitaire. Les auteurs ont procédé à des comparaisons verticales et horizontales du modèle du kirundi dans les textos avec celui du kirundi écrit standard. Une grille d'enquête avait été élaborée avec trois items labellisés *kirundi texto*, *kirundi standard*, et *types d'erreurs*.

Tant sur l'axe vertical que sur l'axe horizontal, les résultats ont montré des similitudes dans le kirundi utilisé dans leurs rédactions. Les principaux défauts d'usage identifiés (T.3) sont: (1) un mixage et une juxtaposition des langues dans un message soi-disant rédigé en kirundi ; (2) un non respect de l'orthographe des mots ; (3) un recours à des phrases trop longues ; (4) une mauvaise orthographe due au phénomène d'élosion, (5) une confusion notoire des formes affirmative (*ni*) et négative (*si*) du verbe « être » au présent avec les morphèmes d'affirmation (*ni*) et de négation (*si*) d'une part et avec les connectifs (*na*, *n'*) d'autre part ; et enfin (6) une absence presque totale des signes de ponctuation et de leurs règles d'usage (espacement, usage de la majuscule, etc.). Il y a risque qu'une répétition des mêmes fautes ou des mêmes erreurs finisse par s'établir comme une norme.

Les quelques exemples donnés ci-après pour illustrer notre propos ont été tirés de la messagerie stockée par les auteurs. Leur quantité a tenu compte des conditions liées aux consignes éditoriales. Ces exemples présentent la forme erronée suivie de sa version standard et d'une traduction pour un lecteur non locuteur. Pour une bonne compréhension du contenu du tableau, les erreurs relevées et les corrections correspondantes sont écrites en italique respectivement dans les versions erronée et standard.

T. 3. Illustration des erreurs

Type d'erreur	Version erronée	Version standard	Traduction
Mixage/Juxtaposition, orthographe, mauvais enchaînement des idées, phrase trop longue, absence de ponctuation, répétition inutile, confusion de formes (le tout dans un même texto)	<p>A: <i>Sawa sha Florance, nakuramukije none urasezey abandi bose jwe urankuyemwo</i></p> <p>B: <i>Yoo mpore nxuti yanje nukuri nta jambo ryuwuhaze erega twebwe dusohoka gake cherie wanje mpore urakoze kumpa ak ka no ahubwo nzokurondera</i></p>	<p>A: <i>Mbe sha Florence, ... urasezey... jewe urankuyemwo...!</i></p> <p>B: <i>Mbabarira ncuti yanje. Nta jambo ryuwuhaze. Ni ukuri, ni kubera twebwe dusohoka gake mugenzi. Mpore.[Kandi] urakoze kumpa aka kanomero nzokurondera.</i></p>	<p>A : Ma chère Florence, je t'ai saluée à mon arrivée ; à ton départ tu dis « au revoir » aux autres sauf moi !</p> <p>B : Pardonne-moi ma chère, c'est vrai j'ai été un peu distraite. De pareilles occasions sont rares. Excuse-moi. Comme tu viens de me rappeler ton numéro, je vais te contacter.</p>

T. 3. Illustration des erreurs

Type d'erreur	Version erronée	Version standard	Traduction
Mauvaise orthographe	1. <i>Mbga ntituogira</i> 16 h 2. <i>Nanj nashits</i> <i>inpor</i>	<i>Mbe ntitwogira</i> sakumi ? <i>Na je nashitse</i> <i>impore</i>	Que pensez-vous de 16h ? Je suis bien arrivé aussi
Elision	1. <i>Vuguti</i> urakoze 2. <i>Vug'ut'</i> urakoze 3. <i>Erega sicavuze</i>	1. <i>Vuga uti</i> urakoze 2. <i>Vuga uti</i> urakoze 3. <i>Erega si co</i> avuze	1. Dis « merci » 2. Dis « merci » 3. Ce n'est pas ce qu'il dit.
Confusion de formes	1. <i>Naje</i> ndaje 2. <i>Siwe nijewe</i>	1. <i>Na je</i> ndaje 2. <i>Si we, ni jewe.</i>	1. Je viens moi aussi 2. C'est plutôt à moi la faute.
Ponctuation et usage de la majuscule	<i>Shir mr gpe arsne</i> Diane <i>bella yvan et</i> <i>Fiona</i>	<i>Shira mu murwi</i> Arsène, Diane, <i>Bella, Yvan na</i> <i>Fiona.</i>	Ajoute dans le groupe Arsène, Diane, ...

En gardant à l'esprit que les erreurs n'affectent pas les contenus sémantiques des messages, il apparaît vraisemblablement que cette manière délibérée d'écrire s'explique en partie par le faible niveau de la connaissance du kirundi écrit associé à une indépendance des usagers, opérant dans un contexte médiatique qui nécessite une économie du temps, d'énergie et d'espace, une idée que nous partageons avec Alexandre Roberge (2011) et confirmée aussi par les contenus des tableaux 4 et 5.

Ainsi pour élargir la compréhension du phénomène, nous avons mené une enquête auprès de 19 étudiants de Mastère en Anglais et de Mastère en kirundi-kiswahili de l'École Normale Supérieure à ce sujet. L'objectif visé était de recueillir des informations sur leur appréciation du kirundi utilisé dans les messages qu'ils reçoivent et envoient sur le réseau WhatsApp. Le choix de la population d'enquête était guidé par 4 variables, à savoir un niveau satisfaisant en kirundi écrit ; une professionnalisation dans l'enseignement des langues ; une connaissance générale des langues enseignées au Burundi et, enfin, la possession d'un téléphone avec une application WhatsApp. Cette investigation a donné les résultats ci-après :

T.4. Regards quantitatifs sur le kirundi du réseau WhatsApp

Aspect du texto en kirundi	Option de réponse	Fréquence (N= 19)
Taille	Plus longs	17
	Moins longs	2
	Plus nombreux	15
	Moins nombreux	4

T.4. Regards quantitatifs sur le kirundi du réseau WhatsApp

Aspect du texto en kirundi	Option de réponse	Fréquence (N= 19)
Langue utilisée avec un interlocuteur instruit	Kirundi seulement	5
	Français seulement	2
	Anglais seulement	1
	Kiswahili seulement	0
	Mixage avec prédominance du kirundi	11
Explication du mixage/ juxtaposition	Réflexe	5
	Choix intentionnel	13

Une brève analyse du tableau suggère au moins deux constats : (1) que le kirundi est une langue active sur le réseau ; et (2) que même si les enquêtés écrivent plus abondamment et plus fréquemment en kirundi, ils reconnaissent aussi l'existence d'un phénomène de mixage de langues dans les échanges entre correspondants instruits. C'est une révélation critique, surtout que le mixage des langues chez les instruits - se professionnalisant dans les langues - semble se faire plus intentionnellement qu'inconsciemment. D'où la phénoménale occurrence d'écarts dans le kirundi du réseau. L'enquête a également relevé des opinions sur les écarts notés entre le kirundi standard et celui du réseau. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-après.

T.5. Opinions sur le kirundi du réseau

Aspect d'enquête	Opinion exprimée	Nombre de mentions (N= 19)
Appréciation du kirundi sur le Réseau	Mauvaise écriture	16
	Juxtaposition/mixage	12
Facteurs du mixage	Négligence surtout parmi les jeunes	7
	Economie du temps et d'espace	10
	Kirundi non programmé dans le téléphone	4
	Méconnaissance de la grammaire	6
	Influence d'autres langues	5
	Contexte informel de communication	11

Cet aspect qualitatif de l'enquête montre que les enquêtés sont conscients de la forme non standard du kirundi dans les messages qu'ils envoient et reçoivent. Ceci corrobore les exemples d'erreurs au du tableau T.3. De plus, ils semblent converger vers une série de facteurs explicatifs des dérapages qu'ils assument, attribuant une part de la négligence identifiée à la catégorie des jeunes dont ils font eux-mêmes partie. Globalement, les résultats confirment que le téléphone portable est un outil favorable à la dissémination du kirundi dans sa forme écrite malgré des violations de sa forme écrite standard.

Conclusion

Une langue, même maternelle, a plus de chance de préserver sa forme pure lorsqu'elle jouit d'une base solide au niveau de l'aspect normatif de sa forme écrite. Pour sa pérennisation, le kirundi a besoin d'une réflexion qui va au-delà d'une simple revendication de sa forme originelle, fût-il à travers une loi. Pour cela, il faudrait que les chercheurs participent activement à l'évaluation délibérée de l'apprentissage formel du kirundi et de sa qualité véhiculée dans les environnements numériques où il est utilisé. Certes, le réseau WhatsApp peut être une voie de dissémination du kirundi, au regard du volume des échanges qui y passent en provenance de l'intérieur comme de l'extérieur du Burundi. Cependant, les écarts observés dans sa version écrite ne devraient pas être la préoccupation des seuls chercheurs. Ici, l'autorité de l'éducation est aussi interpellée. Il s'avère nécessaire de revisiter l'allocation de temps et la méthodologie réservées à l'enseignement de l'expression écrite aux paliers du fondamental et du post fondamental.

Bibliographie

- Cristini, G. 2000. Nouvelle grammaire du Kirundi. Vol. N° 1. Bujumbura : Presses Lavigerie.
- ISTEEBU. 2017. Troisième enquête démographique et de santé au Burundi (EDSB-III).2016-2017. Maryland. Rockville : ICF.
- Kroll, B. 2001. Considerations for teaching an EFL/ESL writing course. In: Teaching English as a second or foreign language (3e éd.). Boston: Heinle & Heinle.
- Ministère de l'Education Nationale. 2013, 2015, 2016. Langues 7^e, 8^e, 9^e. Guides de l'Enseignant. Bujumbura: République du Burundi.
- Ntahokaja, J.B.1994. Grammaire structurale du kirundi. Université du Burundi. Bujumbura : A.C.C.T.
- Olshtain, E.2001. Functional tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond. In: Teaching English as a second or foreign language (3e éd.). Boston: Heinle & Heinle.
- Roberge, A.2011. L'école partout, tout le temps et à portée de main avec le téléphone, Thot cursus [En ligne] : <https://cursus.edu/articles/20685/lecole-partout-tout-le-temps-et-a-portee-de-main-avec-le-telephone#.XH-PW4hKjIU> [consulté le 10 septembre 2018].

Note

1. L'ISTEEBU est une institution étatique chargée de collecter des données statistiques dans tous les secteurs de la vie du pays pour éclairer le décideur politique dans la prise de décisions pour le développement. Il est accessible sur le site www.isteebi.bi.



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Le téléphone mobile dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi : un défi, ou une opportunité ?

Marie-Immaculée Ndayimirije

Ecole Normale Supérieure du Burundi

marimakula@gmail.com

Rachel Nsimire Bigawa

Ecole Normale Supérieure du Burundi

marimakula@gmail.com

Reçu le 25-10-2018 / Évalué le 10-01-2019 / Accepté le 13-03-2019

Résumé

Les TIC peuvent accomplir des missions d'appui à la réforme sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Burundi si leur perception est repensée dans un cadre global qui leur reconnaît cette capacité et crée les conditions de leur utilisation effective. Ainsi, les lacunes liées au manque criant de manuels de cours d'anglais à l'école fondamentale pourraient être atténuées à travers une exploitation responsable des opportunités offertes par l'application WhatsApp d'un mobile. Ces ressources TIC serviraient de matériels didactiques de complément au programme officiel. L'article analyse leurs potentialités et faisabilité. Il propose aussi des directives à l'intention de l'enseignant.

Mots-clés : ressources TIC, Ecole fondamentale, enseignement-apprentissage, manuel scolaire, anglais langue étrangère

The mobile phone in the teaching/learning of English in Burundi: challenge, or opportunity?

Abstract

ICTs can be used to support the reform on language teaching/learning in Burundi, if they are viewed within a holistic framework that recognizes their potential and creates favorable conditions for their effective use. Hence, weaknesses deriving from the critical shortage of course books for English at the basic level of schooling could be mitigated through self-conscious use of opportunities from the WhatsApp application of a Smartphone. Such ICT resources would act as a supplement to teaching materials in the official programme. The article discusses their potential and feasibility. It equally suggests teaching guidelines for their use.

Keywords: ICT resources, basic school, teaching/learning, course book, English as a foreign language

Introduction

La présence massive des TIC sur le marché mondial avec leurs flux d'informations sur les réseaux sociaux est un phénomène que les burundais, comme les autres peuples des pays en développement, découvrent progressivement. Ainsi par exemple, Jean-Yves Ollivier, dans un article du *Huffington Post* (20 Sept 2012) sur la montée du numérique, estimait que « En Afrique, le portable a supplanté des urgences qu'on croirait plus vitales que le besoin de téléphoner ». Selon une enquête récente (ISTEEBU, 2017), le téléphone portable est l'appareil le plus prisé des acheteurs des dispositifs après la radio. Il serait en phase de devenir une acquisition presque obligée parmi les jeunes et les couches instruites de la population, du fait du statut prestigieux qu'on lui confère, surtout quant il est doté d'une application WhatsApp.

De ce fait, l'espace de communication au Burundi s'est agrandi, ouvrant des opportunités inédites d'échange et de partage d'informations tout azimuts comme on en connaît sur les réseaux sociaux. Force est de constater, néanmoins, que l'utilisation des TIC dans le contexte éducatif ici comme en Afrique en général a encore du chemin à faire (Karsenti, Tchameni Ngamo, 2009).

Une enquête d'opinions menée localement (point 3.5) auprès des enseignants sur la *pertinence* d'une intégration des ressources TIC dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais a rapporté des opinions favorables à 100%, ajoutant « si elles sont utilisées avec responsabilité et efficacité ». Il sied de remarquer une distinction faite ici entre TIC comme medium social, et TIC comme outil d'apprentissage régulé ; et c'est sous ce deuxième angle que s'inscrit la perception des outils TIC par les auteurs.

Face à des attitudes aussi encourageantes des praticiens eux-mêmes, il convient alors d'attirer l'attention des décideurs au niveau des Ministères en charge de l'Éducation (il s'agit d'un système centralisé !), des partenaires concernés eux-mêmes en l'occurrence les enseignants et les conseillers pédagogiques sur les potentialités des TIC à rehausser la qualité de l'enseignement-apprentissage de l'anglais langue étrangère au Burundi, plus particulièrement à l'école fondamentale (Écofo).

1. La réforme de 2010 sur l'enseignement des langues

La réforme du système d'enseignement entreprise depuis 2010, et qui instaura le système d'éducation fondamentale a inscrit « l'apprentissage des langues » parmi les 3 grands axes à promouvoir en plus des sciences et des technologies aux niveaux fondamental et post-fondamental. C'est une perspective dont la justification

s'inspire des besoins d'intégration régionale et de mondialisation du pays (Guides du Maître - GM).

Si théoriquement la réforme a une résonance prometteuse à propos des acquisitions scientifiques, linguistiques et culturelles des apprenants, son exécution bute sur la difficulté majeure du gouvernement à subvenir aux besoins en manuels scolaires. Sans ou avec 1 manuel scolaire pour (au minimum !) 3 élèves et des livres qui voyagent d'une classe à une autre entre les leçons (constat fait lors des stages d'enseignements intensifs annuels des stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure - ENS ; plaintes publiques des administratifs), ce ne serait pas irréaliste d'envisager des résultats en deçà des attentes, malgré l'intensité des formations et visites sur terrain axées sur la vulgarisation de cette réforme dans les écoles.

Face à une telle situation, il importe d'explorer d'autres avenues pouvant épauler les enseignants [et les apprenants] dans leurs efforts de pallier la carence et les lacunes des manuels scolaires. Les propositions dans cet article se sont portées sur les ressources TIC en tant que matériels didactiques de complément aux programmes d'anglais en cours d'utilisation à partir du 4^e cycle de l'école fondamentale (Écofo).

2. Considérations sur les manuels scolaires

2.1 Bref aperçu de l'état des lieux

Il convient d'informer le lecteur non avisé que la réforme éducative de 2010 a réorganisé les ex écoles primaires et secondaires pour former l'actuelle *École fondamentale*, avec ses deux niveaux communément appelés cycle *fondamental* et *post-fondamental*. A chaque niveau, l'enseignement de l'anglais est effectué à travers le programme *Langues* conçu et élaboré sur place pour accompagner l'enseignement des langues. La série combine à la fois les contenus-matières des cours de Kiswahili, Kirundi, Français, et Anglais dans un même manuel, ce qui explique l'existence de 3 tomes pour chaque manuel. Le programme est qualifié de 'novateur' du fait de la nouveauté des approches qui le sous-tendent, de l'orientation culturelle locale des thèmes, ainsi que de la proximité des contenus dans les 4 langues (Préfaces des GM).

Les supports pédagogiques constituent pourtant une problématique : à ce jour, seuls les livres pour le 4^e cycle (7^e, 8^e, et 9^e années) ont été produits, et en quantités insuffisantes. Le niveau post-fondamental, qui a débuté six ans après la réforme (2016-17) ne dispose jusqu'à présent que des livrets d'exercices (cahiers des supports-élèves), eux aussi en petites quantités. D'autres supports sont prodigués pour appuyer l'enseignant, mais sans éclairage sur où les trouver et comment les

utiliser. Il s'agit de textes, schémas, tableaux, et cartes. La préface dans les GM indique que l'enseignant pourra en imaginer d'autres.

Le volume hebdomadaire le plus élevé pour l'anglais s'observe dans la section « langues » avec 10 séances de 50 minutes/semaine, contre 6 dans le passé, soit une augmentation de 33.34% depuis 2010. Cela prouve à suffisance la valorisation grandissante de l'anglais dans la politique éducationnelle du pays. Une rupture avec un mode d'enseignement où le livre et l'enseignant font le monopole comme sources des savoirs viendrait renforcer l'innovation voulue pour les langues, et l'anglais en particulier.

2.2 Les objectifs

Les objectifs dont il est question ici sont ceux paraissant dans les manuels des 7^e, 8^e et 9^e années, faute de manuels scolaires pour le post-fondamental. L'interprétation des auteurs est qu'ils adressent la réforme plutôt que les classes spécifiques (ceci peut être critiquable !), d'où leur étendue au post-fondamental. Aussi, la distinction faite ci-dessous entre les objectifs *globaux* et les objectifs *spécifiques* est une émanation du jugement des auteurs, plutôt que des concepteurs eux-mêmes, puisque cette terminologie ne figure pas dans les préfaces des Guides du Maître (GM).

Concernant les objectifs globaux, on lit dans la Préface des GM (ex : 8^e, Tome 1 : 11 ; 9^e : 3) : *Ces ouvrages répondent aux exigences du moment où l'élève pourra développer ses savoirs, savoir-faire, et savoir-être.... Un souhait est émis pour que les compétences acquises ... soient un tremplin pour l'avenir personnel des bénéficiaires et pour un développement durable du pays.* Quant aux objectifs spécifiques, on lit aux mêmes pages : *l'école fondamentale veut doter l'élève des compétences langagières pouvant l'aider à s'intégrer dans la vie et à poursuivre ses études.* Un objectif est désigné *commun*, à savoir : *acquérir des compétences langagières et linguistiques permettant de s'exprimer aisément à l'oral et à l'écrit dans des situations de communication appropriées ... en tenant compte du niveau des élèves ...*

Une lecture critique de ces objectifs laisse entrevoir au moins trois choses importantes dont premièrement, le caractère holistique de ces objectifs et le souci d'installer chez l'apprenant des savoirs qui devraient lui être utiles une fois arrivé dans le monde réel. Ceci renvoie à la question des moyens mis à la disposition de l'enseignant : sont-ils adéquats ? Deuxièmement, on peut noter la possibilité de collusions entre les aspirations de l'enseignant et celles des apprenants par rapport

aux *exigences du moment, savoir-être...* Leur non-spécification ouvre de l'espace à l'enseignant intelligent pour intégrer des ressources hors-programmes (dont les TIC). Enfin, les programmes prévoient de développer des compétences *orales* et *écrites* dans les 4 langues. C'est un aspect très important des objectifs, et qui est compatible avec les ressources TIC. Mis à part l'absence d'activités dédiées à ces 2 volets dans les livres du fondamental, on se rappellera que si les manuels scolaires ont des avantages et des qualités qui leur sont reconnus, ils ont certainement aussi leurs restrictions (Harmer, 2007 : 180-181 ; Birahim, 2015 : 47).

2.3 Les pratiques de classe et contenus-matières

Des nouveautés sont à signaler ici dont (1) une référence *délibérée* aux travaux en groupes alternés de travaux en autonomie, (2) des thèmes sur le vécu culturel burundais et des sujets d'actualité (comme l'environnement, le VIH/Sida, cultures et sociétés, les TIC...), et (3) des contenus et des procédés méthodologiques parallèles dans les 4 langues. Eu égard à ce dernier aspect, il y a lieu de s'attendre à une certaine monotonie, laquelle pourrait trouver un allègement à travers une intégration consentie des ressources TIC. Dans un système éducatif qui vient de créer en son sein des « écoles d'excellence » avec des conditions d'apprentissage comparativement meilleures, les enseignants n'auraient pas tort de recourir à des outils dont le principal discrédit repose sur leur caractère non officiel. Dans ce cadre, il faudrait peut-être comprendre l'intérêt particulier de cette note contenue dans les Cahiers des Support-Elèves (p.7) : [...] *l'enseignant peut proposer des supports équivalents plus adaptés au niveau ou à l'environnement de l'élève*. Aussi discrète qu'elle soit, elle mérite de l'attention parce qu'elle suggère à la fois une volonté de rompre avec la tendance prescriptive connue des précédents programmes (Ndayimirije, 2018) et une reconnaissance implicite des limites des programmes *Langues*. Elle ouvre donc une marge de flexibilité dans le choix des supports.

2.4 Perspectives de réalisation des objectifs

Une analyse de la séquence typique (tableau ci-dessous) des leçons proposées sur un thème de la série *Langues* permet de faire une projection du niveau de réalisation des objectifs du programme. La séquence présentée ici apparaît dans chacun des GM.

Tableau 1. Séquence de leçons par thème

Situation 1 (dialogue)	Situation 2 (texte)
Lesson 1. General & detailed comprehension	Lesson 5. General & detailed comprehension
Lesson 2. Increase your word power (Vocabulary)	Lesson 6. Increase your word power (Vocabulary)
Lesson 3. Language patterns (grammar)	Lesson 7. Language patterns (grammar)
Lesson 4. Role-playing	Lesson 8. Reading practice
Lesson 9. Assess your progress, Source : GM 7 ^{ème} :12-13 ; GM 8 ^{ème} :12 ; GM 9 ^{ème} :9	

Pour l'essentiel, les GM renseignent ce qui suit: pendant la séance de *General and Detailed Comprehension*, l'enseignant puis les élèves font la lecture à haute voix du texte. Ils passent ensuite à l'explication des mots difficiles pour terminer avec les réponses aux questions de compréhension qui sont dans les Livres de l'Élève. Ces réponses peuvent être discutées en groupes ou en autonomie. *Increase your word power* consiste à découvrir le lexique associé au thème central de la leçon. On passe rarement à leur utilisation dans des phrases, surtout contextuelles.

Language patterns (grammar) est une leçon axée sur l'apprentissage classique de la grammaire. *Role-playing* est un jeu de rôles conçu pour la pratique de l'expression orale ; ses résultats attendus ne sont pas précisés. Contrairement aux autres rubriques, *role-playing* n'est pas une activité systématique des chapitres respectifs. Chaque séquence de leçons est conclue par *Assess your progress*, une séance axée sur la révision des contenus lexicaux et grammaticaux.

Quels enseignements peut-on tirer de ces dispositions ? Alors que la compétence communicative est la destination première de la réforme à travers les programmes *Langues*, il existe un écart entre les objectifs énoncés et la démarche proposée pour leur réalisation. Cette contradiction s'explique à travers un nombre de faits dont la négligence ou plutôt l'omission de l'entraînement visant la compréhension à l'audition ; une référence à l'apprentissage de l'expression écrite qui reste théorique ; un apprentissage plutôt mécanique du lexique ; des explications et activités superficielles en rapport avec les compétences orales ; et enfin une méthodologie qui, malgré l'application présumée de l'approche communicative est, dans les faits, dominée par une approche structuraliste (Nunan, 2001 : 55-57). Il y a donc un déficit palpable au plan des interactions significatives, un aspect pourtant critique chez les apprenants comme chez leurs enseignants.

S'il faut permettre à l'apprenant *d'acquérir des stratégies et des savoirs...lui permettant d'apporter sa contribution pour relever les défis qui se posent à la*

planète entière (GM 7e, Tome 3 : 3), il faudrait également essayer de l'aider à effectivement rencontrer et explorer ce monde au fur et à mesure qu'il évolue dans sa scolarité. L'application WhatsApp peut s'avérer utile non seulement pour rapporter des faits, des histoires... sur des situations variées du monde, mais aussi de le faire en temps réel. Ce serait le grand mérite de leur introduction dans le système éducatif burundais.

3. Les TIC comme matériels didactiques de complément

3.1 Contexte et justification

Les conditions précaires de l'anglais au cycle fondamental décrites ci-haut sont l'aspect d'un phénomène général par lequel l'expansion rapide de la langue anglaise dans le monde n'arrive pas à évoluer vers des améliorations significatives dans son enseignement sous le statut de « langue étrangère ». Mayora (2006 :16), par exemple, identifie 3 défis majeurs communs aux environnements hôtes dont la plupart se trouvent dans des pays à ressources limitées : (1) la limite de la pratique extensive de l'anglais imposée par les restrictions de l'environnement linguistique lui-même; (2) le difficile accès à des supports pédagogiques de qualité ; et (3) les classes pléthoriques qui compliquent davantage l'accès aux supports. C'est sans compter - du moins pour le cas du Burundi - avec le problème récurrent du recours à des enseignants non qualifiés, alors même que la qualité des programmes de formation des enseignants en exercice laisse à désirer, eu égard à leur caractère trop généraliste par rapport aux besoins réels des professeurs (Wong, 2013 ; Nunan, 2001). Le résultat est une entrave à la réalisation de l'objectif de communication inhérente à la plupart des politiques nationales et programmes élaborés pour justement répondre à ce même objectif (Harmer, 2007).

3.2 Le choix du *mobile*

Les TIC constituent un domaine tellement vaste que l'UNESCO (2013) a adopté une définition large qui simplifie les subtilités sémantiques liées aux appareils portables. Elle reconnaît simplement qu'ils *sont numériques, faciles à transporter, d'usage plus individuel qu'institutionnel, qu'ils permettent d'accéder à l'Internet, sont équipés d'applications multimédias et peuvent effectuer un grand nombre de tâches, notamment en matière de communication*. Cette définition, pourtant émise par un organisme engagé au plus haut niveau dans le domaine de l'éducation, semble associer les appareils portables avec les seules tâches de communication. Un tel constat pourrait-il aider à comprendre en partie pourquoi leur relation avec

des missions de didactique sont quasiment ignorées dans certains contextes, à l’instar du contexte burundais ? Aurait-elle [cette définition] eu une influence sur l’omission du rôle éducatif des TIC dans les textes sur le thème *Les TIC* dans les manuels scolaires du fondamental ? Ces sont des questions qui ne manquent pas d’intérêt pour la problématique au centre de cette discussion.

Cet article porte spécifiquement sur le *mobile multifonction* ou *mobile* (forme abrégée) en français¹, termes équivalents à « smartphone » en anglais. Un principe qui sous-tend cette étude et l’enquête qui s’y rattache est l’interdiction aux élèves d’utiliser leur téléphone portable (pour ceux qui en ont) dans les enceintes de l’école, à cause de son caractère perturbateur qui est déploré ici et là, par exemple dernièrement en France (RFI, Afrique Matin du 19/7/2018) et au Togo (Radio Isanganiro, Journal en Français de 13h du 22/7/2018).

Si le téléphone mobile a un côté dérangeant pédagogiquement, il a aussi des atouts qui militent en sa faveur en tant que support pédagogique : il possède une fonction de stockage et d’archivage de données, ce qui rend possible la sélection des ressources. Il permet à la fois d’envoyer et de recevoir des messages multimédias, et cela est bénéfique non seulement pour l’éveil des sens des apprenants (Birahim, 2015 : 47), mais aussi pour la mobilisation de l’ensemble des compétences linguistiques, une idée très chère à l’approche communicative appliquée à l’enseignement des langues étrangères (Savignon, 2001). Il est personnalisable, facile à porter, et toujours à proximité de son propriétaire. L’avantage ici est une planification virtuelle en tout temps et en tous lieux des leçons, ce qui entraîne un impact positif sur le temps matériel de planification de ces dernières par l’enseignant. En même temps, l’apprentissage, tout comme la pratique de la langue, deviennent presque permanentes ; ils peuvent s’effectuer en privé ou avec assistance.

3.3 L’application *WhatsApp*

La messagerie *WhatsApp* a l’avantage de mettre en lumière certains concepts linguistiques et culturels de manière plus authentique que le manuel scolaire et l’enseignant: la prononciation, l’intonation, le langage corporel, les émotions, l’humour, la posture ainsi que les stratégies de négociation du sens (Brinton, 2001 ; Mayora, 2006). Ainsi, les enseignants comme les apprenants auraient, à travers une adhésion motivée et disciplinée à l’utilisation pédagogique du réseau, les chances d’un contact presque permanent avec la langue anglaise dont l’effet serait une plus grande probabilité d’amélioration de la compétence communicative. *WhatsApp* facilite l’*entraide* en réseau que ce soit du côté des enseignants ou du côté des

élèves, un pas utile et nécessaire au processus d'autonomisation. L'expérience (Mayora, 2006 ; Brinton, 2001) a montré une diminution de l'anxiété chez les apprenants des LE quand ils ne travaillent pas sous le contrôle rigoureux et direct de l'enseignant. En résumé, une mise à profit responsable du mobile pourrait compenser certaines des restrictions inhérentes à l'environnement linguistique local 'hostile' à la pratique langagière de l'anglais au Burundi.

3.4 Compréhension du concept

Le lecteur gardera à l'esprit que l'expression *ressources TIC* est utilisée ici pour signifier 'éléments extraits des échanges d'informations stockés et/ou circulant sur le réseau *WhatsApp* et émis principalement dans la langue anglaise'. Inutile de rappeler que ces éléments peuvent paraître sous forme écrite, orale, visuelle, audiovisuelle, ou leur combinaison, d'où leur label de *ressources multimédia*. Une ressource paraissant dans une autre langue pourrait être spécialement sélectionnée mais didactisée en anglais selon le jugement professionnel de l'enseignant.

3.5 Faisabilité au Burundi : résultats de l'enquête

L'enquête comprenait un questionnaire avec 6 questions destinées à 20 enseignants dont 8 enseignants-formateurs de l'ENS et 12 enseignants en exercice de l'Écofo² (ci-après désignés respectivement *Enseignants ÉNS* et *Enseignants Écofo*). L'enquête étant qualitative, les opinions recueillies sont résumées et présentées dans 2 colonnes correspondant aux 2 catégories de participants pour faciliter la lecture de leurs perceptions. Les éléments de réponse présentés ont tous été initiés par les enquêtés eux-mêmes. Le tiret dans les données signifie que l'opinion concernée n'a été exprimée par personne dans la catégorie correspondante. Les questions étaient toutes écrites. Pour parer à la limite de l'espace, seules les idées-clés des questions ont été présentées au lieu des questions complètes elles-mêmes. L'interprétation intervient en fin de la présentation de toutes les données pour la même raison.

Tableau 2. Opinions des enseignants sur les ressources TIC

Élément enquêté	Enseignants ENS	Enseignants Ecofo
<i>Q 1. Pertinence</i>		
Oui	8	12
Non	0	0

Tableau 2. Opinions des enseignants sur les ressources TIC

Élément enquêté	Enseignants ENS	Enseignants Ecofo
<i>Q2 a. Avantages pour l'enseignant</i>		
Modernisation des méthodes	7	-
Variété des ressources	8	9
Culture générale	5	11
Motivation plus facile	5	9
Moins de fatigue	-	5
Intégration de la technologie	2	12
<i>b. Avantages pour les élèves</i>		
Extension de la pratique	8	12
Moins d'ennuis	-	10
Savoirs enrichis	7	10
Intérêt accru pour l'anglais	-	3
Autonomie des apprenants	6	8
<i>Q3. Difficultés, hormis l'interdiction du téléphone à l'école</i>		
Impréparation aux TIC	2	9
Ecoles mal équipées	5	2
Coût élevé des 'Androïdes'	5	11
<i>Q4 Composante de la langue mieux servie</i>		
Compréhension de l'écrit	4	12
Prononciation	8	12
Compréhension de l'oral	8	12
Production orale	1	9
Production écrite	7	8
Toutes les composantes	4	3
<i>Q5. TIC présentement utilisée dans vos enseignements</i>		
Ordinateur + Power point	7	-
Radio/Lecteur CD/USB	1	-
<i>Q6. TIC dans la Formation initiale à l'ENS ?</i>		
Bonne idée	8	-
Bénéfique à la recherche	3	-
Seulement dans les formations en cours d'emploi	1	-

Brièvement, on peut noter que les enquêtés sont tous positifs quant à la pertinence des TIC. Cela est d'autant intéressant que même les enseignants de l'Écofo, moins familiers avec les TIC comme outil d'appui à la pratique pédagogique (Q5) sont tous aussi favorables. Un autre constat important est l'association du TIC ciblé (*Mobile/WhatsApp*) avec plus d'avantages que de défis. De plus, les avantages qu'ils ont proposés sont éminemment pédagogiques (à l'inverse des défis qui eux sont surtout matériels) et raisonnablement priorités, ce qui est dans l'intérêt d'une prise de conscience du fondement de la problématique avancée et de la nature prometteuse des ressources *TIC/WhatsApp* comme matériels didactiques

de complément. Il devient alors possible de formuler l'hypothèse que 'Tout en reconnaissant des défis d'ordre matériel du Smartphone, les enseignants d'anglais enquêtés ont des perceptions favorables à son utilisation pédagogique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'Écofo'.

3.6 Types de ressources et guidance

3.6.1 Principes pour une souscription à l'introduction des TIC

Une préparation préalable des esprits sur le statut des ressources TIC s'impose dans le contexte burundais pour créer des conditions pour leur utilisation, ce qui nécessite le rappel de quelques principes. Premièrement, les ressources TIC visent la perspective de pallier le monopole du livre et la prédominance de l'enseignant comme sources de matière, des savoirs et du modèle linguistique. Deuxièmement, leur proposition repose sur l'idée que malgré une certaine méconnaissance de l'utilisation des medias en général (TIC comprises) dans l'enseignement des langues, la recherche pointe sur le consensus des enseignants sur leur potentiel à rehausser l'enseignement (Brinton, 2001 : 460).

La nécessité d'une guidance basique sur la technicité du téléchargement et d'enregistrement des ressources n'est pas non plus à écarter. Ce besoin doit être compris et géré avec la complicité de l'administration scolaire à travers son personnel d'appui. Il ne serait pas irréaliste de penser à une ingéniosité des jeunes élèves du fondamental en cette matière, eu égard à leur curiosité créative, ce qui constituerait un avantage pour l'enseignant.

Enfin, l'autonomisation des élèves est un objectif à envisager dans le long terme, mais dont le point de départ est leur préparation dans la salle de classe. Elle passe d'abord par leur sensibilisation sur la valeur ajoutée des ressources TIC susmentionnée. Ensuite, il faut aiguïser leur désir d'adapter le regard habituel sur leur téléphone à ses capacités éducatives. L'aboutissement devrait être leur engagement à capitaliser en partie ces ressources avec l'aide intégrée des amis (du Web), des enseignants, des parents et de leurs camarades de classe.

3.6.2 Ressources issues des *chats* et téléchargements

Puisque les ressources que dispose chaque utilisateur varient selon plusieurs paramètres, une prescription desquelles utiliser pour combler telle lacune semble superflue. Surtout, des principes de régulation du choix des ressources sont ici nécessaires, notamment le principe qui reconnaît la suprématie de la démarche

méthodologique sur les contenus-matières eux-mêmes (Nunan, 2001 : 58). Il faudrait aussi que les ressources ciblées s'inscrivent dans la déontologie enseignante d'une part, et, dans la logique des composantes enseignées dans le domaine de l'anglais LE, d'autre part. Il va sans dire que plus elles peuvent être valablement adaptables et exploitables dans le contexte des programmes *Langues*, plus elles seront bénéfiques pour les niveaux concernés.

3.6.3 Les fonctionnalités de certains TIC comme ressource

Il s'agit ici des directives sur le fonctionnement des dispositifs contenues dans le manuel pour utilisateur qui est remis à l'acheteur lors de la transaction. Leur version anglaise pourrait être photocopiée ou, à défaut, retranscrite, pour constituer un texte illustratif ou de supplément par exemple aux contenus proposés sur le thème *les TIC* du manuel *Langues 8^e* (Tome 2 : 121). Une ressource de ce type aurait le quadruple avantage de (1) rehausser les contenus sur le plan conceptuel ; (2) faciliter la compréhension et l'assimilation, et l'usage de la terminologie relative aux parties et fonctionnalités des TIC ciblées (ex : le Smartphone) ; (3) se prêter à la pratique des habiletés indispensables à une lecture efficiente ; et (4) aiguiser la connaissance du téléphone multifonctions (ceci pourrait générer des changements dans le sens d'une perception de son côté éducatif.

3.6.4 Directives d'ordre théorique

Le caractère novateur de l'utilisation des ressources TIC à l'école fondamentale nécessitera des échanges préalables avec les élèves afin de les aider à bien comprendre leur bien fondé pour leur formation en anglais. Il va sans dire que l'enseignant et ses élèves auront à adopter une nouvelle attitude face aux éléments en anglais reçus ou envoyés à travers les *chats*. Un code d'entente et de conduite négocié entre les deux parties pourrait s'avérer nécessaire. Aussi, la nature holistique décrite plus haut des objectifs exige que l'enseignant planifie le temps pour analyser les ressources et en définir les objectifs éducationnels.

Pendant la leçon, l'exploitation de la ressource mettra un accent sur les composantes marginalisées dans les programmes, notamment la compréhension orale, la production écrite, et dans une certaine mesure la production orale. Il est à souligner que pour mieux rentabiliser les exercices de production (écrits ou oraux), une spécification des éléments langagiers à faire ressortir aidera les élèves à mieux concentrer leurs efforts, offrant ainsi des pistes objectives de remédiation à l'enseignant.

Pour plus d'efficacité, l'enseignant veillera à ce que toutes les activités ou tâches associées aux ressources qu'il aura ciblées soient accompagnées de toutes les précisions nécessaires à la tâche à faire et, le cas échéant, les écrivent au tableau. Leur explication précisera notamment la forme du résultat final attendu pour éviter des confusions dans leur déroulement ou leur réalisation. Pour les travaux en groupes, des éclairages seront nécessaires sur la dimension des groupes et la répartition des rôles entre les membres.

3.6.5 Directives d'ordre méthodologique

La qualité précaire de certains enseignants et la nouveauté des ressources TIC dans le contexte burundais requièrent une guidance méthodologique pour les enseignants aux deux niveaux de la compréhension écrite et orale, ainsi que de la production langagière. Concernant le premier niveau, il faudrait à priori une adhésion de l'enseignant au principe d'une lecture silencieuse et attentionnée, impliquant chez les élèves des tâches de pré-lecture et de pré-écoute. L'adhésion trouve son sens dans le rôle moteur qu'elle joue dans la pratique et la réalisation du principe par les parties concernées. Il va sans dire qu'une bonne compréhension de leurs avantages (Harmer, 2007) profiterait à sa pérennisation en dehors des leçons (consultations des messages en privé), ce qui est propice aux processus d'auto-formation et d'autonomisation, et partant à la consolidation des compétences concernées.

En outre, il faudrait évoluer vers une stimulation de la réflexion et de l'expression des élèves à travers des questions moins factuelles qui nécessitent l'interaction. A titre illustratif : quels sont les nouveaux enseignements que vous tirez de cet élément (texto, audio, vidéo, visuel...) ? Qu'avez-vous appris de neuf à travers ce clip ? A quel niveau se situe votre nouvelle découverte ? Quels sont les aspects de l'élément que vous trouvez intéressants ? Avec lesquels vous vous accordez ? Avec lesquels vous n'êtes pas d'accord ? (Et pourquoi ?) L'élément, provoque-t-il des changements en vous ? Lesquels ? Y a-t-il des ressemblances et/ou différences au niveau du contenu culturel ? (Quelle en est votre appréciation ?) Etc. Deux avantages d'une telle orientation sont la possibilité d'une classe animée, ainsi qu'une facilitation de l'enchaînement intégrée des compétences langagières, une démarche elle aussi à promouvoir.

Toutefois et enfin, la possibilité d'une classe animée ne doit pas faire perdre de vue à l'enseignant la nécessité d'amener les élèves à se concentrer par moments sur les formes de la langue qui sont négligées dans les programmes. Ceci se ferait par le truchement des questions comme : Quels éléments de style traduisent l'opinion,

le point de vue, l'attitude... de l'auteur ? Qu'implique l'utilisation par l'auteur de ... (exemples : l'italique, l'analogie, des lettres majuscules, des guillemets, etc.) Combien de paragraphes ce texte a-t-il ? Qu'est-ce qui vous aide à distinguer les principaux points développés dans cet élément ? Ajoutez 1, 2, 3... points supplémentaires au texte en vous basant sur le modèle de rédaction suivi par l'auteur, etc.

La gestion des ressources axées sur la production quant à elle devrait encourager les élèves à toujours planifier leurs communications et à ne pas se laisser guider par les émotions puisqu'il s'agira de contextes plus ou moins formels dans le cas présent (l'objectif est éducationnel, et non pas social)., L'importance d'une étape d'écoute et de préparation minutieuse du modèle qu'on veut imiter lors d'exercices de prononciation est à souligner ici. Toujours dans ce dernier cas, l'enseignant veillera à expliquer aux élèves la nécessité de s'auto évaluer objectivement en comparant leurs propres performances au modèle originel qu'il faudra réécouter autant de fois que nécessaire.

Dans le souci d'améliorer la capacité d'autodidaxie des élèves, l'enseignant (et quiconque le peut dans l'entourage des apprenants) aidera les élèves à scruter les modèles linguistiques qui leur parviennent pour identifier de bons exemples qui pourraient les inspirer, et de mauvais exemples, voire même des erreurs qu'il faudrait graduellement apprendre à détecter et à corriger.

Conclusion

La montée significative de l'acquisition du mobile multifonction au Burundi est une opportunité que le système éducatif devrait exploiter pour l'inscrire dans la promotion des langues étrangères, plus spécifiquement de la langue anglaise. Dans un contexte marqué par une pénurie sévère de manuels scolaires, les ressources offertes par le réseau WhatsApp pourraient renforcer les programmes en tant que matériels de complément. Il a été proposé de les faire profiter aux besoins d'apprentissage des compétences linguistiques marginalisées dans les programmes *Langues* en cours d'utilisation à l'École fondamentale. Pour autant, il faudrait un débat pédagogique, probablement initié par les enseignants, pour obtenir le consensus nécessaire autour d'une telle perspective.

Bibliographie

Birahim, T. 2015. *Manuels scolaires, environnement informatif et numérique au service de la lecture*. Paris: l'Harmattan

- Brinton, D. M. 2001. The use of media in language teaching. In: *Teaching English as a second or a foreign language* (3e éd.) Boston : Heinle & Heinle.
- Chuantao, Y.S. 2010. *Un système d'apprentissage mobile contextuel et collaboratif dans des situations professionnelles*. Lyon: École Centrale de Lyon.
- Harmer, J. 2007. *How to teach English*. Harlow: Pearson.
- Tchameni Ngamo, S. 2009. Pré-requis à une intégration pédagogique des TIC. In : *Intégration pédagogique des TIC : stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa, Canada : CRDI
- ISTEEBU. 2017. *Troisième enquête démographique et de santé au Burundi* (EDSB - III) 2016-2017. Maryland, USA: The DHS Program ICF
- Lo Bianco, J. 2013. Innovation in language policy and planning: ties to English language education. In: *Innovation and change in English language education*. New York, USA: Routledge.
- Magoma, C.M. 2011. *Curriculum innovation in Kenya. A case of the introduction and implementation of secondary school integrated English*. Nairobi, Kenya: Kenyatta University.
- Mayora. C. A. 2006. "Integrating Multimedia Technology in a High School EFL Program". *English Teaching Forum*. Vol. N° 44, p.22-31.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2013, 2015, 2016. Langues 7^e, 8^e, 9^e. *Guides du Maître & Livres de l'Élève*. Bujumbura: République du Burundi.
- Ndayimirije, M.I. 2018. « Le Guide du Maître pour une langue étrangère : défis d'un contrat concepteur-enseignant ». *Synergies Afrique des Grands Lacs*, revue du Gerflint, n° 7, p. 55-65. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs7/ndayimirije%20.pdf [consulté le 20 octobre 2018].
- Nunan, D. 2001. *Syllabus design*. In: *Teaching English as a second or foreign language* (3^e éd.). Boston: Heinle & Heinle.
- Opp-Beckman, L., Klinghammer, S.J.2006. *Shaping the way we teach English: successful practices around the world*. Eugene: University of Oregon.
- Savignon, S. J. 2001. *Communicative language teaching for the twenty-first century*. In: *Teaching English as a second or foreign language* (3^e éd.), New York: Heinle & Heinle.

Notes

1. Voir le JORF n° 0008 du 11 janvier 2018, texte n° 135, *Vocabulaire des télécommunications (liste des termes, expressions et définitions adoptés)*, https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000036449955 [consulté le 20 octobre 2018].
2. Il s'agissait de 8 enseignants de la section *Anglais* de l'ENS, 3 enseignants du Lycée SOS, 3 du Lycée Vugizo, 4 du Lycée Municipal Ngagara et 2 du Lycée Municipal Cibitoke.



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Réseaux sociaux et enseignement de la morphosyntaxe à l'université

Julia Ndibnu-Messina Ethé¹

Université de Yaoundé I,

ju_messina@yahoo.fr

Béatrice Yanzigiye

Université du Rwanda

yanzibeatrice@gmail.com

Reçu le 24-10-2018 / Évalué le 31-12-2018 / Accepté le 05-03-2019

Résumé

La présente contribution ambitionne l'analyse des usages pédagogiques des réseaux sociaux par les étudiants et les enseignants des universités ghanéennes, camerounaises et rwandaises. À partir des partages et des téléchargements des musiques urbaines sur Facebook et Whatsapp, notamment les musiques les plus populaires auprès des jeunes des pays concernés par l'enquête, les usages des réseaux sociaux semblent dédiés à de multiples raisons exceptées celles pédagogiques. L'intégration des didacticiels et des réseaux sociaux les plus utilisés par les acteurs pédagogiques pour remédier aux erreurs en morphosyntaxe devient nécessaire.

Mots-clés : réseaux sociaux, morphosyntaxe, erreurs, didacticiel, remédiation

Social networks and morphosyntax teaching at the university

Abstract

This contribution aims at analyzing the pedagogical uses of social networks by students and teachers of Ghanaian, Cameroonian and Rwandan universities. From the sharing and downloading of urban music on Facebook and Whatsapp, in particular the music most popular with young people in the countries covered by the survey. It appears that despite the use of social networks for many non-pedagogical reasons, it seems useful to suggest integration of the tutorials and social networks most used by the actors to remedy errors in morphosyntax.

Keywords: social networks, morphosyntax, errors, tutorial, remediation

Introduction

Les formes d'enseignement évoluent tout en métamorphosant les infrastructures et les outils d'enseignement. Parallèlement, la musique urbaine mixe les formes langagières alliant l'argot, les créoles et le français standard en passant

par l'insertion des langues locales dans les strophes musicales. Si ces chansons populaires urbaines sont prisées par la majorité des étudiant(e)s du premier cycle, elles ne se diffusent plus uniquement sur des CD ou des clés USB. Le téléchargement de celles-ci et de leurs textes s'effectue par le biais de l'internet et particulièrement de certains réseaux sociaux comme Youtube et parfois Facebook en cas de partage. Se répandant comme une traînée de poudre sur ces réseaux, ces chansons influencent positivement ou négativement les comportements linguistiques des étudiants à l'écrit comme à l'oral.

Toutefois, les enseignants ne corroborent pas le fait qu'il puisse exister une autre possibilité d'amélioration de la compréhension de la morphosyntaxe française par les étudiants en dehors des méthodes classiques non ludiques et non numériques. Dès lors, comment améliorer les pratiques enseignantes en morphosyntaxe en utilisant les outils numériques fréquemment employés par les jeunes, sachant que les chansons populaires font partie intégrante du quotidien de ces derniers ? Cette question principale augure des questions secondaires qui se déclinent de la manière subséquente :

- les infrastructures actuelles permettent-elles aux étudiants de télécharger et de partager à volonté la musique sur les réseaux sociaux ? Si oui, dans quelle perspective ?
- Les téléchargements sur les réseaux sociaux ont-ils des conséquences sur les attitudes et représentations des enseignants et des élèves des classes de français ?
- Quels outils numériques peuvent-ils servir la didactique de la morphosyntaxe ?

Les questions précédemment articulées orientent les objectifs de la présente étude vers les points principaux suivants :

- identifier les outils et les réseaux sociaux souvent utilisés par les étudiants pour télécharger et partager la musique urbaine,
- identifier les attitudes et représentations des étudiants et enseignants par rapport au comportement linguistique des étudiants sur les réseaux sociaux,
- identifier l'impact sur l'enseignement de la morphosyntaxe,
- proposer une forme d'usage régentée de ces partages sur Facebook.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons décrit le contexte de la recherche en canalisant ce dernier sur l'évolution des usages des réseaux sociaux, la présentation de la morphosyntaxe et des variétés linguistiques contenues dans les musiques urbaines au Rwanda, au Ghana et au Cameroun.

1. Intérêt croissant pour les réseaux sociaux

1.1. Evolution des usages des réseaux sociaux

Le contexte de la recherche est marqué par l'évolution de l'usage des réseaux sociaux pour des buts très divers dont certains sont orientés vers la pédagogie. Certains débutent par une acception plus large, c'est le cas de l'UNESCO (2013) qui revient sur l'apport des TIC dans l'éducation : *Les TIC peuvent contribuer à l'accès universel à l'éducation, à l'équité dans l'éducation, à la mise en œuvre d'un apprentissage et d'un enseignement de qualité, au développement professionnel des enseignants ainsi qu'à une gestion, une gouvernance et une administration de l'éducation plus efficaces.*

D'autres comme Robitaille et Maheu (1993) mettent en exergue le développement des pratiques enseignantes et l'identité professionnelle. Varga et Caron (2009) reviennent sur la conservation des acquis scolaires, les réseaux sociaux et la construction des passerelles entre les plateformes de formation publiques et les environnements technologiques privés. Ces environnements *a priori* permettent de revenir sur l'enquête de Profetic (2014) qui conclut que 97% des enseignants estiment que le numérique permet d'améliorer leur enseignement. Il ne faut toutefois pas oublier qu'il demeure des réfractaires et des politiques qui mettent en place des instructions visant la limitation des médias sociaux. C'est le cas au Cameroun, au Ghana et au Rwanda où les téléphones et tablettes sont interdits d'utilisation dans les salles de classe ainsi que l'une des résultantes des TIC que sont les réseaux sociaux. Les gouvernements camerounais, ghanéens et rwandais se chargent d'envoyer des SMS ou d'énoncer des discours ; des campagnes de sensibilisation visant à alerter les populations contre l'usage peu scrupuleux des réseaux sociaux et la non-véracité des informations véhiculées par ceux-ci. Ces déclarations font suite à l'accroissement exponentiel du nombre d'utilisateurs de Whatsapp et de Facebook et surtout des informations qui y sont souvent postées.

Toutefois, dans le cadre de cette étude, les informations (que nous appelons genres littéraires) véhiculées et souvent partagées par les jeunes sont les vidéos et les musiques urbaines ou traditionnelles. Si ces dernières constituent la base de la construction identitaire de certains jeunes, elles favorisent également le partage d'opinions.

1.2. La musique sur les réseaux sociaux : partages et codes linguistiques

La promotion musicale est de plus en plus présente sur les réseaux sociaux. C'est à travers certains réseaux comme Facebook et Youtube que des chanteurs commencent leurs carrières professionnelles, se font connaître dans le monde et

surtout transmettent leurs idéologies. Avec Youtube, le nombre de téléchargement indique la notoriété du chanteur. Leurs fans contribuent à partager ces musiques en fonction de leur affection du genre musical. Ces styles musicaux respectent une morphosyntaxe et des codes linguistiques différents.

Les musiques urbaines et religieuses présentent une nomenclature représentative des pays dans lesquels elles sont populaires. Il y est loisible d'écouter des chansons en français, en anglais, en camfranglais pidgin-english, dans les langues locales comme l'éwé, le twi, le swahili, l'ewondo, le basaa, le medumba, le duala, le fulfulde, etc. Toutefois, toutes ces langues peuvent se retrouver dans une seule chanson sous une forme d'alternance codique où le chanteur débute par le français, intègre l'anglais, l'ewondo et le camfranglais.

Pour le cas du Rwanda, les musiques urbaines et religieuses sonnent comme un mélange de toutes les langues officielles du pays, à savoir le kinyarwanda, le français, l'anglais et le swahili. D'autres langues dont la véhicularité s'est élargie comme les langues régionales comme le lingala de la République Démocratique du Congo (RDC) et le luganda (Ouganda) etc. font également partie du répertoire musical rwandais. C'est le cas généralement des musiques urbaines comme celles qui font l'objet de notre corpus.

2. Théorie : analyse des erreurs à partir de la linguistique contrastive

Selon le dictionnaire dirigé par Galisson et Coste (1976 :125), l'analyse contrastive, fondée sur des descriptions linguistiques, aspire à *mettre en évidence les différences de deux langues et permettre ainsi l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue maternelle donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère.*

Cette approche va permettre de prédire les erreurs de l'apprenant d'une deuxième langue, de mettre en lumière les niveaux de différences et de similarités entre deux langues. Dans la linguistique et la didactique modernes, la notion d'erreur, contrairement à la tradition béhavioriste lointaine, est considérée comme une chose positive, un signe positif qui révèle le niveau de compréhension et de performance de l'apprenant ; ce qui peut aider l'enseignant à développer des stratégies de remédiation à ce phénomène. L'analyse des erreurs est une tendance développée à partir de l'analyse contrastive en comparant deux langues. (Corder, 1980). Elle confronte la langue cible et l'interlangue des apprenants, langue autre que la langue source. Cette approche ne s'occupe pas seulement de l'interférence des erreurs relative à la complexité interne de la langue cible mais elle traite aussi des stratégies du discours et de la communication.

3. Méthode de recueil et d'analyse de données

Afin d'étudier les effets du téléchargement des musiques urbaines sur les réseaux sociaux et l'apprentissage de la morphosyntaxe, nous nous sommes attachés à observer les groupes et pages Facebook et Whatsapp ainsi que leurs partages sur Youtube. Cela a été impossible sur Youtube, mais les vidéos et musiques souvent partagées proviennent de Youtube. Cette observation a participé à l'analyse des variations linguistiques contenues dans les corpus et des erreurs morphosyntaxiques véhiculées dans le lyrique accompagnant ces musiques. Les erreurs ont été analysées en fonction de la norme de Greimas et des énoncés proposés dans le lyrique.

Il faut noter que sur les chansons les plus populaires, notre choix a porté sur Maalox (« ça sort comme ça sort), sur Steve Crowne (« you are great »), sur Alpha Rwirangira (« Merci ») et sur Meddy et Kitoko (« Sibyo » qui signifie N'est-ce pas vrai ?).[cf. Annexe]. La première correspond à une chanson urbaine laïque camerounaise et la seconde, nigériane mais souvent écoutée au Ghana, à une chanson religieuse. Quant à la troisième, c'est une chanson religieuse écoutée dans la région des Grands Lacs Africains en général et au Rwanda en particulier et la quatrième, une chanson d'amour.

Le questionnaire a permis d'analyser les représentations et les attitudes des enseignants face à l'usage des réseaux sociaux et des téléchargements des musiques selon une « approche énaïve comme les perceptions de l'individu définies par ses propres actions » (Bruner, 1966) et qui s'inscrivent dans un système normatif professionnel (Piasser, Ratinaud, 2010). Le questionnaire a permis également l'étude des usages et pratiques des réseaux sociaux par les étudiants. Le test de détection des erreurs a été distribué aux étudiants afin d'évaluer leur compétence en grammaire française (capacités à détecter les erreurs dans les corpus soumis à leur étude).

Tous ces outils ont été appliqués à une population de 35 étudiants inscrits en deuxième année au département de français de l'université de Yaoundé I et de l'université du Rwanda ayant volontairement accepté de participer à l'enquête. L'aspect genre n'étant pas à l'honneur, nous nous sommes limités au niveau de l'âge (entre 20 et 26 ans). En marge, 12 enseignants des départements de français à l'université et au secondaire ont accepté de répondre aux questionnaires. Le questionnaire a été utilisé pour solliciter les informations de la part des étudiants et des enseignants, tandis que le test de détection des erreurs a été utilisé uniquement pour les étudiants. Certains questionnaires, majoritairement adressés aux enseignants, ont été administrés à travers la plateforme *googleforms* pour permettre à ces derniers de les remplir calmement. Après identification des corpus à travers les réponses des étudiants, nous sommes allés sur Facebook, Youtube et kamerlyrics.

net pour télécharger les lyrics dont les liens étaient souvent partagés sur les groupes consultés comme « Culture ébène », « Ici on topo le camfranglais », « Viva la fiesta Rwanda » et « Urban gospel mixes -worshippers » au Ghana.

A titre d'exemple de plateformes avec les lyrics tels que collectés en ligne, nous avons *Kamerlyrics*¹ et Youtube d'où sont extraits « ça sort comme ça sort ». De plus, le site *Worshippersgh*² et Youtube ont permis également d'accéder à « You are great » de Steve Crown et de « Merci » d'Alpha Rwirangira, etc. Youtube a donc été le principal réseau social dont nous nous sommes servis. Il faut souligner que, qu'importe le changement de réseaux, les lyrics conservent les mêmes erreurs et alternances codiques qui influencent la structure morphosyntaxique des phrases en français. Les corpus retenus illustrent la mixité du langage jeune dans les chansons. Si au Rwanda comme au Ghana, ce sont des références chrétiennes, au Cameroun c'est du HipHop visant à dénoncer les habitudes populaires. Les résultats présentés dans la section suivante font ressortir les intérêts des jeunes face à ces usages technologiques et quelques inférences sur les performances en langue française.

4. Résultats et interprétation de l'étude exploratoire

4.1. Pratiques et usages des réseaux sociaux par les étudiants

Les 35 étudiants interrogés possèdent soit un téléphone multimédia soit un ordinateur. Toutefois, 65% d'étudiants camerounais et 76% à l'université du Rwanda contre 85% à l'université du Ghana-Legon possèdent un smartphone. 85% d'étudiants à l'université du Ghana et 80% à l'université de Yaoundé I contre 68% à l'université du Rwanda, ont un ordinateur portable.

Tableau 1. Possession et usage des outils numériques

Pays		Téléphone simple/ multimédia	Ordinateur portable	Ordinateur (desktop)	Smartphone
Cameroun	Possession	100%	80%	85%	65%
	Usage	100%	100%	100%	85%
Rwanda	Possession	32%	68%	20%	76%
	Usage	100%	100%	100%	76%
Ghana	Possession	100%	85%	25%	85%
	Usage	100%	100%	100%	85%

A l'image de la possession d'un outil numérique, tous les étudiants interrogés au Cameroun sont inscrits sur au moins un réseau social. Il s'agit principalement de Facebook ou de Whatsapp. Youtube est le moins utilisé. Ils attestent y être le moins inscrit. Au Rwanda, 76% d'étudiants sont sur Whatsapp contre 56% d'entre eux sur Facebook.

En moyenne, 77,3% des étudiants interrogés sont en possession d'un téléphone avec des fonctionnalités simples contre 77,7% d'apprenants en possession d'un ordinateur portable. Les desktops sont en voie de disparition dans les usages des jeunes interrogés. 43.3% de ces derniers le possèdent encore. 75.3% d'étudiants possèdent des Smartphones. L'usage ne semble pas perturber les jeunes car tous estiment faire bon usage des outils qu'ils possèdent. Le Smartphone semble poser des problèmes au niveau de l'usage de certaines fonctionnalités et c'est pourquoi 82% en moyenne affirment l'utiliser convenablement.

Tableau 2. Inscription et utilisation d'un réseau social

Pays	Whatsapp	Facebook	Autres	Youtube
Cameroun	100%	100%	5%	15%
Rwanda	76%	56%	32%	2%
Ghana	100%	95%	40%	20%
Moyenne	92%	83.6%	25.7%	12.3%

D'après ce tableau, Whatsapp et Facebook sont les plus utilisés. Seuls 20% contre 15% à l'université de Yaoundé 1 et 2% à l'université du Rwanda sont abonnés sur Youtube même si tous déclarent télécharger des musiques et des films à travers Youtube. Il est à noter que certains connaissent les programmes de téléchargement comme *Youtube downloader*.

D'après cette enquête, les réseaux sociaux sont utilisés par les étudiants en fonction de leurs besoins : Facebook pour présenter l'évolution sociale de chaque personne, communiquer des événements importants, identifier des individus, et partager des nouvelles parmi lesquelles, les musiques préférées. Whatsapp est utilisé pour communiquer de manière économique tout en conservant les mêmes propriétés que *Facebook* : annoncer des événements importants et partager des nouvelles.

Au Cameroun, Twitter, Linked'in et autres réseaux sociaux sont utilisés très rarement et deux étudiants sont inscrits sur Linked'in. Selon les réponses recueillies auprès des étudiants de l'université du Rwanda, les réseaux sociaux (Facebook, YouTube, Instagram, etc) comme partout ailleurs, sont un canal incontournable de partage d'information et de loisirs entre les étudiants. Pour ceux de l'université du Ghana, bien qu'une minorité d'étudiants soit abonnée à Instagram, Twitter et Linked'in, l'usage de ces réseaux n'est pas régulier par rapport au Facebook et Whatsapp. Ainsi, l'attention est portée surtout sur les musiques urbaines et religieuses. En moyenne, 92% d'étudiants utilisent fréquemment Whatsapp et 83,6% d'entre eux qui font usage de Facebook continuellement. Youtube est le réseau le

moins utilisé, car 12,3% d'étudiants déclarent l'employer. Ces moyennes significatives orientent les hypothèses d'utilisation de ces médias en pédagogie.

4.2. Attitudes des enseignants face à l'usage des réseaux sociaux

Les attitudes des enseignants varient en fonction des personnes auxquelles ils s'adressent. Tous les 12 enseignants de français abordés trouvent qu'utiliser Facebook ou Whatsapp sert à communiquer avec des collègues et connaissances assez proches. Ils révèlent qu'ils y visionnent des vidéos et ne téléchargent pratiquement pas de fichiers audios. Ils concluent que ces réseaux sociaux servent parfois à leur annoncer des informations et des divertissements mais principalement sur Whatsapp.

Toutefois, deux d'entre eux au Cameroun, deux à l'université du Ghana et trois à l'université du Rwanda emploient Facebook pour des raisons pédagogiques et se servent des ressources (provenant des téléchargements et partages) pour améliorer certaines compétences chez les élèves ou expliquer certaines notions en langue française. La majorité préfère s'adonner à l'usage d'une plateforme LMS (Moodle, Sakai ou Claroline) pour une meilleure interaction avec leurs étudiants surtout lorsqu'ils ont été formés à l'usage de ces plateformes. Ils peuvent poursuivre la collaboration en externe en utilisant principalement Facebook.

4.3. Styles musicaux téléchargés par les étudiants

Les musiques téléchargées sont caractéristiques des abonnements, des vidéos souvent téléchargés sur Youtube et des groupes auxquels ils appartiennent sur Facebook ou Whatsapp.

Tableau 3. Typologie des abonnements sur les réseaux sociaux

Pays	Groupes culturels	Groupes religieux	Groupes scolaires	Groupes d'études
Cameroun	68%	15%	12%	5%
Rwanda	32%	32%	24%	4%
Ghana	25%	40%	30	5%
Moyenne	41,6%	29%	22%	4,7%

15% d'étudiants au Cameroun, 32% à l'université du Rwanda et 40% à l'université du Ghana sont abonnés aux groupes religieux qui leur permettent de recevoir et de partager des musiques religieuses. Certaines musiques ont des lyriques pour

faciliter le « play-back » ou la compréhension du chant. C'est le cas d'Exo éclat (Emmanuel), Aimé Kanu (« Parfum d'adoration), de « You » de Kitoko, « YAMUNGU » d'Alpha, « Nta cyo nzaba» d'Adrien et Meddy et de « Go go high » de Philipa Bafi.

Ces groupes partagent également des informations contribuant à souder les liens entre les membres. Comme groupes, nous pouvons citer « chrétiens lifestyle », « jeunes chrétiens », « christian africa unity », « african muslim and christians », « Ambassadors of Christ », « The Present Truth » etc. 68% d'étudiants camerounais contre 32% à l'université du Rwanda et 25% à l'université du Ghana sont abonnés aux groupes culturels ou d'études et reçoivent une documentation diverse. La musique la plus reçue relève du HipHop, RnB, de la musique africaine, notamment nigériane, ghanéenne, camerounaise, ivoirienne, rwandaise, tanzanienne, ougandaise, congolaise et sud-africaine. En plus, ils partagent des photos des sites panoramiques africains relevant du patrimoine africain et des cérémonies traditionnelles.

En ce qui concerne les groupes d'études et de soutien, seuls 5% au Cameroun, 5% au Ghana contre 4% à l'université du Rwanda y sont inscrits. Toutefois, lorsqu'il s'agit des groupes scolaires, pour marquer leur appartenance actuelle ou passée à une filière, à un établissement, près de 12% de jeunes inscrits à l'université de Yaoundé I, 24% à l'université du Rwanda et 30% des étudiants à l'université du Ghana attestent avoir intégré ces rassemblements. La musique et les vidéos musicales y sont difficilement diffusées. Par conséquent, il est normal que près de 16% d'étudiants interrogés ne se passionnent pas à la musique et encore moins au téléchargement des vidéos et fichiers audio. Ils téléchargent quand même des films et principalement des photos. En moyenne, les groupes culturels représentent ceux dans lesquels les étudiants s'abonnent le plus car 41,6% d'étudiants y sont inscrits. Les groupes religieux interviennent en deuxième position avec 29% d'abonnés. En troisième et quatrième position, surviennent respectivement, les groupes scolaires (22%) et les groupes d'études (4.7%). Cette inscription multidimensionnelle dans les abonnements des étudiants se manifeste également dans les chansons écoutées. Celles-ci présentent des langues et cultures hétérogènes comme les langues africaines, le français, l'anglais et des parlers jeunes comme le camfranglais.

4.4. Variations linguistiques

Dans deux des corpus choisis, nous distinguons une alternance codique dans le Hiphop camerounais et un bilinguisme dans la chanson ghanéenne. Parfois, certains chanteurs alternent l'anglais et l'éwé ou le twi dans leurs chansons. Mais pour le cas du corpus du Ghana, la chanson choisie ne relève pas cette alternance. Pour le corpus sélectionné au Rwanda, presque tous les chanteurs pratiquent un

plurilinguisme mélangeant le kinyarwanda, l'anglais et/ou le français aux langues régionales africaines. La musique urbaine ou religieuse, écrite ou chantée, partagée sur les réseaux sociaux intègre ce que Henri Boyer (1997) appelle « Parler Jeune » ou « Langue des cités ». C'est par exemple le cas de 'Merci' où le musicien alterne l'anglais, le français, le kiswahili et le Kinyarwanda comme pour s'adresser à une plus jeune et large audience régionale.

4.4.1 Alternance codique et mixage de codes

Au final, les quatre groupes de langues utilisés expriment des situations linguistiques différentes :

- le français utilisé dans un registre familier : exemple I
 - a. « Je porte mon pantalon, je suis debout, C'est toi que ça serre ? »,
 - b. « quand je me lâche »,
 - c. « Jeu de jambes comme Fally, mon ami mes reins ont le ressort » illustrent la destination du message.

Les personnes de cette étude qui partagent les mêmes expressions linguistiques sont majoritairement les jeunes et étudiants du premier cycle ou en fin de secondaire. L'exemple Ia est une expression familière souvent utilisée dans les quartiers défavorisés pour signifier « De quoi vous mêlez-vous ? » ou « Est-ce que ce problème est le vôtre ? ». L'étudiant qui ne maîtrise pas les registres de langues est susceptible d'être influencé par une expression familière utilisée dans la chanson. Le Ib a une connotation de libération dans la gestuelle symbolique d'une personne dansante. Le Ic est un rappel d'un sketch ivoirien où l'humoriste disait toujours « jeu de jambes » mais cette opposition entre jeu de jambes et le chanteur Fally Ipupa qui s'est fait remarquer par sa danse est une démonstration des qualités de danseur Maalox. Toutefois, cet exemple présente une phrase très peu cohérente du fait de l'association divergente entre les jambes et les reins.

Des phrases associant le français et l'anglais sont légion dans les parlers jeunes et les corpus identifiés au Cameroun et au Rwanda.

- Le français : exemple II
 - a. « Je wanda même », dans «Sibyo» de Kitoko et Meddy. La présence des phrases nominales telles que «Mamy l'amour» ; «Cause I love you» etc.) sont des illustrations.
 - b. « Et si mon voisin *fais* un way qui me wanda »,

Le terme « wanda » dans le IIa est emprunté à l'anglais « wonder » pour signifier « je m'étonne » mais porte toujours une connotation familière. Le IIb utilise « way » pour dans ce cadre prendre le sens de « geste, chose, action, etc. ». Il est toutefois constaté au niveau du lyrique, une erreur dans l'accord entre le verbe et le sujet. C'est pourquoi, l'italique est utilisé pour manifester un transfert d'erreur possible à travers ces téléchargements ou partages de littérature chantée orale.

- Le camfranglais qui se rapproche de l'anglais avec l'ajout des langues camerounaises ou africaines est observable dans le corpus : exemple III
 - a. « Plus rien ne me pach, je crée mes propres piches »,
 - b. « Quand tu entres au ndjoka, tu vois un djo entrain de danser »,
 - c. « plus rien ne me pach ».

Au niveau du IIIa et IIIc, nous avons le terme « pach » qui s'identifie à « dépasser » et il est difficile d'identifier la langue source. Toutefois, « ndjoka » vient du duala « danser » et « djo » qui signifie « quelqu'un ». Ces mixages de langues n'influencent pas la compréhension de la structure syntaxique de la phrase française et encore moins la gestion des accords dans les phrases.

- le recours aux langues locales camerounaises et ghanéennes : exemple IV
 - a. « Malondo Ma mboulè »,
 - b. « l'Assiko »,
 - c. « Makossa Bikutsi, Pongor »,
 - d. « hélé maa », etc.
 - e. « Isi ike'ndu ».

Les exemples suscités sont des emprunts aux langues locales africaines notamment le duala avec le IV a et le IVc, le basaa avec IVb, le fe'efe'e (ou une langue des grassfields de la Région de l'Ouest Cameroun), expression largement répandue au-delà des frontières citées et enfin le IVe, représentant l'éwé. Le IVa rappelle la chanson d'un autre auteur (intermédialité) Petit Pays, chanteur duala qui a utilisé la forme correcte en disant « malɔndɔ má ŋgulé » qui signifie la « marche du lézard », l'Assiko (IVb) est une danse traditionnelle basaa dans laquelle les chanteurs usent de leurs reins pour se déhancher, IVc qui parle également d'un rythme duala (Makossa), beti-fang (bikutsi : frapper les pieds au sol) et Pongor, nouvelle danse qui n'a pas résisté au temps. Isi ike'ndu en ewe signifie, Dieu tout puissant.

- le recours aux langues de la région Est- Africaine comme le kiswahili de la République Unie de Tanzanie et au Kenya) et le kirundi du Burundi dans 'Merci' d'Alpha : Exemple V
 - a. le kiswahili : « Maneno yako matamu nayasikiya », (ninasikia dans un bon kiswahili « ya » devient « a » et la phrase s'écrit de la manière

suiivante : «Maneno yako matamu ninayasikia». «Maneno» signifie les paroles ; «yako» est le possessif tes ; «matamu» (bonnes ou délicieuses) ; «ninayasikia» (je les écoute). Le chanteur s'adresse à Dieu symbolisé par Papa et lui dit : « J'écoute tes bonnes paroles ».

b. Le kirundi : « Uri Imana nyene imbabazi » : Tu es le Dieu de pardon.

La résonance du kirundi se trouve dans « nyene » car en kinyarwanda cela s'écrit « nyiri» veut dire celui qui a ou qui possède la qualité de pardonner.

Dans la chanson «Sibyo (N'est-ce pas correct ?) » de Kitoko et Meddy, il s'observe un recours récurrent à toute une litanie de langues sans le moindre respect de règles morphosyntaxiques d'aucune langue d'entre elles : «- Tuzabana forever» : Tuzabana (kinyarwanda) signifie « nous vivrons ensemble» forever ; «Chérie ndaje »: ndaje (kinyarwanda) signifie «je viens»: Chérie je viens ; «Chérie we» : we (kinyarwanda) est une interpellation de l'interlocutrice «Chérie» ; «Waace watuseme»: (Kiswahili) signifie « Laissons les gens parler» ; le français « Mamy l'amour » ou encore l'anglais «My African Darling».

Nous admettons sur base de notre corpus que le parler des jeunes véhiculé dans la musique urbaine et/ou religieuse, diffusé et partagé à travers les réseaux sociaux n'obéit pas dans la plupart des cas aux mêmes situations linguistiques. Le corpus suggéré par les étudiants ghanéens ne présente qu'un anglais soutenu et très peu de recours aux langues locales africaines : l'anglais pour un langage soutenu tout au long du chant. L'exemple V l illustre :

« You are great, yes You are holy one, Walked upon the sea, rise the dead”

Le chanteur, bien que jeune, conserve un anglais soutenu tout en s'adressant à toute population chrétienne. Il en est de même pour Alpha dans « Merci » quand il glorifie Dieu : « You are the rescue, When I need your hand, You are my rescue, Let me dance for you » il le fait dans un anglais standard.

4.4.2 Les registres de langues

Nous pouvons également noter des variations linguistiques et morphosyntaxiques tout au long des chansons. A titre d'exemple, le corpus présente des changements de niveaux de langues (cfr exemple VI) :

- a. du registre familier - « Je porte mon pantalon, je suis debout, c'est toi que ça serre? » - au registre standard - « Le menuisier danse comme si il était en train de scier »-.
- b. Du registre familier - « Je ne contrôle plus mon corps, DJ tu veux ma mort ? » au registre standard « On se rappelle comment on dansait le pédalé à l'époque de Zélé ».

Nous assistons à une alternance au niveau des registres, mais cette alternance est peu marquée. Sur près de 400 occurrences dans le corpus, seule une vingtaine présente un registre standard.

4.4.3 Les interférences

L'interférence morphosyntaxique est la plus fréquente. Elle tire ses origines des langues locales africaines comme l'illustre l'exemple VII

« Je danse ma chose tu te mets à rire, tu ris ta mère ? »

Se moquer de quelqu'un dans les langues africaines est assimilé à « rire quelqu'un ». C'est pourquoi, il utilise « tu ris ta mère » au lieu de « tu te moques de ta mère ». Il est probable que le français familier semble affecter le mésolecte, norme utile aux apprenants du français langue seconde.

4.4.4. Les néologismes

La création néologique avec des mots comme « benskinneur » (moto-taxi), « zingueur » (morguier), etc. se retrouve dans les expressions en provenance des réponses des étudiants camerounais. C'est ainsi que les corpus étudiés ont présenté des changements de code : du français au camfranglais en passant par les emprunts aux langues locales. Au niveau des chansons chrétiennes, elles varient de l'anglais (le chant lui-même) à la langue maternelle (le refrain). Nous notons que les emprunts morphosyntaxiques mettent en exergue les parlers jeunes comme le camfranglais (« fais un way », « djo », « malondo ma ngule ») qui est un mixage des langues camerounaises, du français et de l'anglais.

4.5. Analyse des erreurs morphosyntaxiques dans les chansons

À titre d'erreurs de syntaxe, nous avons relevé celles qui sont relatives à la structure phrastique, aux accords dans les phrases et à l'insertion du cyber langage.

a) Au niveau du non-respect de la structure phrastique interrogative, nous avons relevé 4 occurrences dans le lyrique de Maalox. L'un des exemples est le suivant : « Tu veux faire la morale à qui ? » au lieu de « A qui veux-tu faire la morale? »

La structure dans ce texte est simplifiée et correspond à Sujet+verbe+complément+marque interrogative au lieu de Item interrogatif+verbe+ sujet + complément tel qu'exigée par la grammaire normative. Certes, c'est un

français familier mais l’enseignant vigilant voudrait inculquer la norme standard. Cette considération du français familier réduit voire altère les considérations syntaxiques standards. Tous les registres de langue ne s’emploient pas dans toutes les situations de communication écrite ou orale.

b) Les accords dans les phrases relèvent d’une confusion entre les pronoms personnels (je, tu, il) et les suffixes dérivatifs correspondant au temps de la conjugaison du verbe (3 occurrences dans le lyrique de Maalox). Il existe également une confusion entre le participe passé et l’infinitif (4 occurrences dans le lyrique de Maalox).

Tableau 4. Erreur d’accord par les utilisateurs

Phrases du corpus	Au lieu de
« Et si mon voisin <i>fais</i> un way »	Et si mon voisin <i>fait</i> un way
« On veut déjà <i>dérangé</i> »	On veut déjà <i>déranger</i>

D’une manière générale, les effets du cyber langage sont observables au niveau du respect de la ponctuation, des accents et surtout des accords. L’exemple dans le tableau 4 identifie une erreur d’accord avec le verbe « faire » conjugué à la troisième personne du singulier et « déranger » à mettre au participe passé. S’il est possible de détecter les erreurs sur les lyriques accessibles à tous sur les réseaux sociaux, établir un lien entre le cyber langage, les transcriptions des chansons et les performances des élèves en français, semble plus difficile. Une observation des copies et des tests adressés aux élèves permettrait d’identifier les erreurs de ces derniers et procéder à des corrections adaptées pour rehausser le niveau des élèves.

4.6. Acquisition de la morphosyntaxe par les étudiants

Après avoir fait télécharger les chansons, il a été demandé aux étudiants d’identifier les langues et les erreurs contenues dans le corpus. Au final, 20 ont pu détecter l’usage du français et du camfranglais dans le texte de Maalox, et tous ont identifié l’anglais comme langue du texte de Crowne. A l’inverse, aucun n’est parvenu à identifier 3 langues et encore moins à évoquer l’existence des langues locales africaines. Lorsqu’il leur a été exigé d’identifier les erreurs contenues dans le texte de Maalox, ils ont détecté des erreurs sémantiques « tu ris ta mère ? » et des erreurs d’accords, surtout au niveau des verbes. Ils ont proposé des corrections sur la page du groupe créé à cet effet et fournissant de nouvelles versions de

quelques paragraphes : « Mon ami, ...plus rien ne me dépasse... » au lieu « plus rien ne me pache ». Certaines de celles-ci ont été recensées dans les exemples VIII subséquents :

a. « Et si mon voisin *fais* un way » au lieu de « et si mon voisin *fait* quelque chose »

b. « Je danse ma chose tu te mets à rire, tu ris ta mère ?
Tu veux faire la morale à qui ? Mouf, tu es mon père ?

Quand j'ai déjà bu mes bières, mon frère es ce que je vous gère ? » au lieu de « Je danse la musique que j'aime, tu te mets à te moquer de moi, Tu te moques de qui ? de ta maman ? Va de là, est-ce que tu es mon père ? Quand j'ai consommé de la bière, mon frère, est-ce que e tiens compte de vous ? »

Au regard de ce qui précède, les étudiants sont capables d'identifier des erreurs mais conservent encore des insuffisances lexicales et syntaxiques pour ne pas prendre en compte l'impact des lyrics des chansons pendant leur correction de la morphosyntaxe. Et comme ils peuvent télécharger les vidéos, les fichiers audios et les lyrics à partir des partages sur les réseaux sociaux, nous pouvons suggérer l'usage des tutoriels pendant les cours de langue.

5. Vers un didacticiel et Tutoriel à travers les réseaux sociaux ?

Le didacticiel est un logiciel spécialisé dans l'enseignement d'une discipline, d'une méthode, de certaines connaissances. Ce dernier est utilisé en enseignement assisté par ordinateur par les enseignants qui suggèrent des activités via les tutoriels. Il est suggéré ici pour limiter les transferts d'erreurs morphosyntaxiques de la toile vers les copies. Quant au tutoriel, c'est un outil pédagogique qui peut se présenter sous la forme d'un autre logiciel, d'une vidéo, d'un document textuel ou vidéo, virtuel ou papier, constitué d'instructions détaillées de manière progressive et correspondant aux étapes d'enseignement. Il est construit par l'enseignant à partir des erreurs constatées sur un corpus. Il peut le proposer sur la page Facebook destinée à cet effet afin que ses élèves se partagent un corrigé final et puissent commenter les corrections. Il peut également y reprendre tout le cours en précisant chaque étape de la remédiation. À termes, les étudiants peuvent également proposer des activités en morphosyntaxe sous forme de projets, de jeux ou d'activités interactives à partir des réseaux sociaux. Les réseaux sociaux semblent les mieux indiqués pour utiliser l'aspect ludique lié aux activités de consolidation des acquis en morphosyntaxe des étudiants, comme illustré par le schéma ci-après :

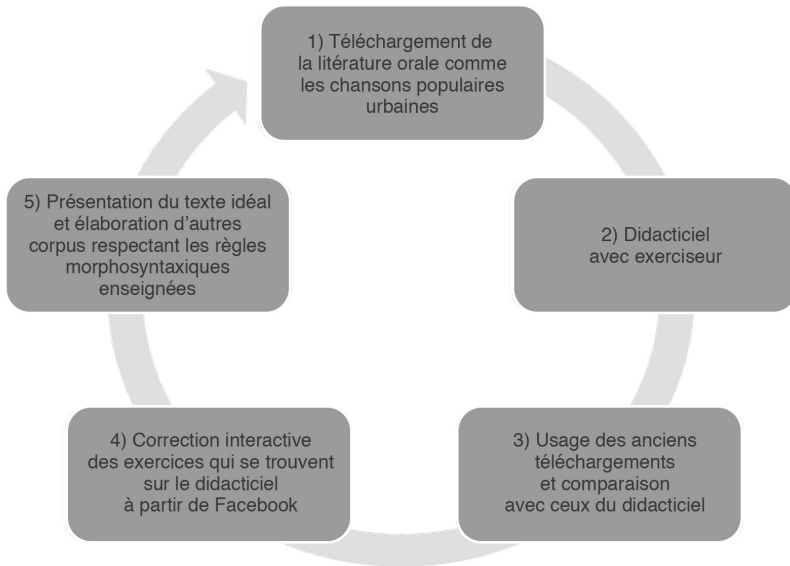


Schéma 1. Vers une remédiation à partir de Facebook

L'enseignant peut débiter par un téléchargement des chansons connues sous forme de littérature orale pour sensibiliser et intéresser les étudiants à la morphosyntaxe de la langue française. En utilisant les réseaux sociaux et les chansons populaires, les étudiants seront intéressés par la dimension jeune et innovante de la pratique. Ensuite, l'enseignant pourrait mettre sous forme d'exerciceur les activités sur le didacticiel/le tutoriel. Les étudiants pourront intégrer les règles morphosyntaxiques tout en les appliquant sur certains morceaux du texte téléchargé. A titre de suggestion pour des travaux de renforcement pédagogiques et scientifiques, les étudiants pourraient se servir des anciens téléchargements pour évaluer leur propre évolution en morphosyntaxe et les différentes règles déjà apprises. Kewe (2016) a démontré l'apport des réseaux sociaux sur les révisions en orthographe auprès des élèves du secondaire. Toutefois, il faudrait encore renforcer le volet de la morphosyntaxe. Tous les acteurs reviendront sur Facebook pour interagir de manière individuelle (en fonction du nombre d'étudiants) et corriger les exercices proposés. Enfin, par petits groupes, ils proposeront le texte correctement écrit et susceptible de ne pas provoquer des confusions de sens.

Conclusion

Cet article a essayé d'évoquer la notion d'usage des réseaux sociaux sous forme pédagogique. A partir des téléchargements des chansons populaires, comprendre,

identifier et analyser les corpus provenant des lyriques des musiques téléchargées afin d'effectuer un cours de morphosyntaxe. C'est pourquoi, un questionnaire a été adressé à la population d'enquête afin d'étudier leurs pratiques sur les réseaux sociaux et surtout déterminer l'importance des réseaux sociaux dans leurs pratiques quotidiennes. Les réseaux sociaux Facebook et Whatsapp sont les plus utilisées même si pour notre population, ils servent des causes non pédagogiques. Les erreurs ont été analysées sous deux angles, celle du chercheur et à partir d'un test d'évaluation de niveau administré aux étudiants. Il appert du corpus administré aux étudiants (section 4.6) que les erreurs les plus récurrentes reposent sur les accords et les interférences morphosyntaxiques. Il serait dès lors utile de réinvestir les savoirs en usage des réseaux sociaux sur les pratiques de classe des enseignants de langue. Ils pourraient se servir des didacticiels pour proposer des activités à travers Facebook et les résoudre de manière interactive avec leurs étudiants. Mais si le principe théorique proposé semble approprié, qu'en est-il de la pratique lorsqu'on sait que l'usage des outils numériques est strictement interdit en milieu scolaire dans certains pays ?

Bibliographie

- Boyer, H. 1997. « *Nouveau français, parler jeune ou langue des cités ?* Remarques sur un objet linguistique médiatiquement identifié ». *Langue française*, n° 114 p.6-15. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1997_num_114_1_5379 [consulté le 20 octobre 2018].
- Bruner, J. 1966. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Collectif De Chasseneuil, P. Carré, C. Degallaix. 2001. *Accompagner des formations ouvertes : conférence de consensus*. Paris : l'Harmattan.
- Corder, S. P. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? Traduction de Clive Perdue et Rémy Porquier ». *Langages*, 57, p.9-15.
- Galisson, R., Coste, D. (Dir.) 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Kewe Fessi, O. 2016. *L'influence des messages des tchats du réseau social WhatsApp sur les performances orthographiques des élèves : cas des élèves du sous cycle d'orientation dans les lycées bilingue de Mendong et Eman*. Mémoire de DiPES II, ENS : Université de Yaoundé I.
- Martinet, A. 1962. *A functional view of language*. London: Oxford University Press.
- Martinet, A. 1979. *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier-Crédif.
- Öztokat, N. 1993. « Analyse des erreurs/ analyse contrastive ». *Grammaire et Didactique des langues*, n° 590, p.66-76.
- Pépin, Y. 1994. « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 20, 1, p. 63-85. [En ligne] : <http://id.erudit.org/iderudit/031701ar.pdf> [consulté le 15 juin 2018].
- Piaser, A., Ratinaud, P. 2010. « Pensée sociale, pensée professionnelle : une approche singulière en Sciences de l'Education ». *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 23, p.57-70.
- Profetic. 2014. *Enquête Profetic*, <http://eduscol.education.fr/cid79799/profetic-2014.html> [consulté le 2 juin 2018].
- Robitaille et Maheu. 1993. « Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 19, 1, p. 87-112. [En ligne] : <http://id.erudit.org/iderudit/031602ar> [consulté le 15 avril 2018].

Varga, R., Caron, P.-A. 2009. Persistance des connaissances construites et perméabilité des réseaux sociaux : construire un lien entre les plateformes de formation et les environnements privés. In *Actes du colloque international - Echanger pour apprendre en ligne (EPAL 2009)*. Grenoble : Université Stendhal.

Annexes

1) Questionnaire

1) Possédez-vous

Un ordinateur

Un téléphone multimédia

Un desktop

Un smartphone

Autre outil

2) Etes-vous inscrit sur un réseau social ? Si oui, lequel ?

3) Appartenez-vous à un groupe sur Facebook ou Whatsapp ? Si oui, quel est son nom ?

4) Partagez-vous des éléments sur ces groupes ? Si oui, quels genres ?

5) Quelle musique avez-vous le plus partagé et écouté ces 3 derniers mois ?

6) Connaissiez-vous la morphosyntaxe ? Oui Non

a) Si oui, identifiez les langues contenues dans le lyrique ci-après.

b) Identifiez également toutes les erreurs de morphosyntaxe contenues dans le lyrique

7) Proposez une correction que vous posterez sur le groupe Facebook

8) Quelles sont vos difficultés en morphosyntaxe ?

9) Avez-vous déjà utilisé un didacticiel ? Pourquoi ?

2) Test

Repérez dans le texte les langues y utilisés et identifier la signification des mots correspondants

Corrigez la première partie du lyrique dans un français standard

Transcription du corpus

Je tords mon cou comme Mani Bella et je descends mon Pongor

Jeu de jambes comme Fally, mon ami mes reins ont le ressort

Je ne contrôle plus mon corps, DJ tu veux ma mort ?

Mon ami quand je me fâche, je me lâche

Plus rien ne me pach, je crée mes propres piches

Et si mon voisin fais un way qui me wanda

Mouf je m'en fiche je triche

Quand je me fâche, je me lâche

Plus rien ne me pach, je crée mes propres piches

Et si mon voisin fais un way qui me wanda

Mouf je m'en fiche je triche

Steve Crown

“You Are Great”

You are great, yes you are

Holy one

Walked upon the sea

Raise the dead

Reign in majesty

Mighty God

Everything written about you, is great

[Repeat]

[Chorus:]

You are great

You are great

You are great

You are great!!!

[Repeat]

Everything written about you, is great

[Repeat]

Worship you today!

Give you all the praise

Mighty mighty God

Worship you today

Give you all the praise

As we lift our hands to you

With pleasure in our heart

We raise our voice to say

Everything written about you, is great

Isi ike'ndu

Worship you today

Give you all the praise

As we lift our hands to you

With pleasure in our heart

Raise our voice to say

Everything written about you, is great

Demon trembles at your presence

What a mighty God we serve

Glory, glory Alleluia

Everything written about you, is great

[Repeat]

[Chorus]

You are great, so great

We worship you lord, king of kings

And lord of lords

Oh so great you are

Doing marvelous things

Everything written about you is great

Merci d'Alpha Rwirangira

Hmmm Hmmm Hmmm Hmmm Yeeh Yee
Yani umenipenda wakati skustaha
You are the one I learn when I'm so tired
You are the rescue when I need a hand
You are my rescue when I need a hand
Let me, let me, let me dance for you
Let me, Let me, Let me sing your Glory
Let me say it all
If it wasn't for your love and mercy
Your love and mercy mercy mercy
Your mercy mercy mercy
You're a Lord of mercy
Yeeeh, Papa weee
You deserve the Glory
On my wedding day Papa, merci merci
Graduation Day, merci
Promotion, nous disons merci
Maneno yako nayasikia
Mkono wako imara unanishika
Nikukuwomba Baba huchelewi
Nikikuta Baba utika
Nikuimbie unisikie
Usikie sala yangu,toka moyoni eeeh
Let say it all
Let me say it all
If it wasn't for your love and mercy
Your love and mercy mercy mercy
Your mercy mercy mercy
You're a Lord of mercy
Yeeeh, Papa weee
You deserve the Glory
On my wedding day Papa, merci merci
Graduation day, merci
Promotion, nous disons merci
Aah yeyeyeh (aah yeyeyeh)
Aah yeyeyeh (aah yeyeyeh)
Eeh (eeh eeh)
On my wedding day Papa, merci merci
Graduation day, merci
Promotion, nous disons merci
Merci merci yololo
Nous disons merci
Merci Papa
Je t'aime

Notes

1. <https://kamerlyrics.net/lyric-944-maahlox-le-vibeur-ca-sort-comme-ca-sort> [consulté le 15 juin 2018].
2. <https://worshippersgh.com/urban-gospel-mixes/> [consulté le 15 juin 2018].



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Dispositif pour l'enseignement en tandem et formation continue : perceptions et attitudes des enseignants d'informatique en milieu linguistiquement homogène

Arnaud Tabakou Temaye

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Yaoundé I
tabakou16@gmail.com

Reçu le 27-10-2018 / Évalué le 12-01-2019 / 13-02-2019

Résumé

La problématique de l'efficacité de la médiation pédagogique et du recours aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement est telle qu'elle nourrit la réflexion autour des stratégies d'enseignement-apprentissage des disciplines aussi bien celles dites linguistiques que celles dites non linguistiques. De fait, partant des études y relatives, cet article confronte les langues nationales camerounaises à l'enseignement des disciplines non linguistiques, sur fond d'approche bi/plurilingue en zone linguistiquement homogène. Il s'agit d'étudier les perceptions et attitudes des enseignants d'informatique relativement au recours aux outils numériques et à la transposition linguistique d'un lexique spécialisé, en tant que préalables à la mise en place d'un dispositif hybride d'enseignement-apprentissage (DHEA) en contexte multilingue pour une formation continue visant à les doter de compétences en matière de transposition linguistique en contexte pédagogique. L'objectif est de partir de ces attitudes et perceptions sur les TIC pour proposer un dispositif hybride sur lequel reposera la formation.

Mots-clés : TIC, dispositif hybride, bi/multilinguisme, langue seconde, discipline non linguistique, guide terminologique

Hybrid device and continuous training: attitudes and perceptions of computer science teachers in a linguistically homogeneous environment

Abstract

The issue of the effectiveness of pedagogical mediation and the use of information and communication technologies for teaching is such that it nourishes the reflection around the teaching-learning strategies of the disciplines as well as those called linguistic than those said to be non-linguistic. In fact, starting from the related studies, this article confronts the Cameroonian national languages in the teaching of non-linguistic disciplines, based on bi-multilingual approach in a linguistically homogeneous zone. The aim is to study the perceptions and attitudes of computer science teachers, as a prerequisite for setting up a hybrid teaching-learning device (HTLD) in a multilingual context for continuous training aimed at providing them

with competence in language transposition. The objective is to start from these attitudes and perceptions to propose a hybrid device on which the training will be based.

Keywords: ICT, hybrid device, bi / multilingualism, second language, non-linguistic discipline, terminology guide

Introduction

Un constat d'ordre général fait état de ce qu'aucun pays ne s'est développé avec la langue d'autrui. Ce constat confond des pays comme le Cameroun. En effet, le Cameroun est un pays d'Afrique centrale doté d'un énorme potentiel linguistique avec près de 264 langues nationales (Bitjaa Kody, 2014) mais qui est officiellement gouverné par des langues étrangères, généralement langues secondes, mais parfois langues premières (Wamba, 2010 ; Ndibnu-Messina¹, 2013) de locuteurs camerounais. Ce primat des langues étrangères touche divers milieux, parmi lesquels l'éducation (formelle). Par ailleurs, un constat plus spécifique présente le développement d'un pays comme reposant à la base sur une bonne scolarisation des populations. Dans cette perspective, l'État camerounais implémente une politique éducative d'« éducation pour tous » dont résulte une croissance exponentielle de la démographie scolaire, générant des difficultés de suivi personnalisé des apprenants, en plus des particularités linguistico-culturelles de chaque apprenant et celles de son environnement de scolarisation.

C'est dans cette perspective que des solutions pédagogiques ont été envisagées, en corrélation avec l'évolution des technologies dans le monde. C'est ainsi que dès 1998, la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun préconise l'insertion d'une nouvelle discipline : l'informatique. Cette orientation nouvelle officialise l'insertion des TIC dans l'éducation au Cameroun, justifiant de fait la recherche scientifique sur le sujet (Onguene Essono, 2002 ; Karsenti et Tchameni Ngamo, 2009 ; Béché, 2012 ; Djeumeni Tchamabe, 2013). L'évolution de la recherche scientifique a permis de passer d'une insertion de forme à une intégration avérée des TIC dans les pratiques pédagogiques. Ces résultats, du fait d'une épistémologie de la science ont engendré des expérimentations portant sur une utilisation pédagogique plus intégrée des TIC, en lien avec l'intrusion de la distance dans les enseignements (Pouzard et Roger, 2000), rattrapant ainsi la technopédagogie étudiée dans d'autres pays depuis longtemps. Dans le cadre de l'exploitation des ressources du numériques pour l'enseignement, le bilinguisme officiel sur fond de multilinguisme ambiant au Cameroun tel qu'évoqué plus haut, continue de constituer un objet d'étude pour les sociolinguistes, tant pour l'enseignement des langues nationales que pour la prise en compte du multilinguisme dans leur enseignement à l'aide d'outils numériques (Nkenlifack, Nangue, Demsong, et Tchokomakoua, 2012 ; Ndibnu-Messina Ethé et

Fokunang, 2014). D'autres études se sont intéressées à l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) telles que l'informatique, suggérant le recours une approche bi/plurilingue (Ndibnu-Messina, 2013).

Cependant, cette approche requiert de l'enseignant les compétences et savoirs linguistiques y afférents. De fait, les enseignants d'informatique étant formés à l'usage des langues officielles (français et/ou anglais) en situation pédagogique, il peut leur être difficile de faire appréhender des réalités inexistantes ou non répertoriées dans le lexique et l'environnement culturel d'un apprenant en zone linguistiquement homogène (ZLH). Or, compte tenu de la nécessité d'adapter l'offre de formation à l'évolution technologique et au socle pluriculturel que la politique éducative tend à revaloriser depuis près de 20 ans, l'école devrait s'adapter continuellement, d'où la pertinence de la formation continue du personnel enseignant. Suivant cette logique, ambitionner de mener une telle formation suggère qu'une épistémologie de la pédagogie et de la didactique dans ce contexte (acteurs et pratiques) interroge les attitudes et perceptions des enseignants d'informatique confrontés à cette situation où la richesse linguistique se pose en difficulté pédagogique, et les potentielles solutions aux contraintes relatives au processus de médiation, constituant des modalités de la formation continue posée comme élément de remédiation.

Ainsi, le présent article entend prendre pied sur les attitudes et perceptions des enseignants d'informatique relativement à l'enseignement de leur discipline en milieu linguistiquement homogène, pour proposer des pistes de solution fondées sur une formation continue reposant sur un dispositif hybride intégrant une plateforme *Learning managing system* (système de gestion de l'apprentissage) à laquelle est associée un guide terminologique similaire à celui présenté par Ntakirumana et Ndibnu-Messina (2018). La substance de cette recherche est ici présentée, selon une organisation qui nous conduira du contexte à une proposition de modèle de DHEA donnant lieu à une perspective expérimentale, en passant par la revue de la littérature, la présentation de la problématique, des objectifs, du cadre théorique, de la méthodologie et des résultats obtenus.

1. Contexte de la recherche

Le présent article s'inscrit dans le cadre de l'initiative pour la formation à distance des maîtres (IFADEM)-recherches thématiques (RETHE) portant sur l'Analyse des situations et des processus d'auto-formation des enseignants du primaire dans un contexte de professionnalisation des parcours de formation continue ; et à la suite du projet IFADEM-recherche sur activités

(IFADEM-RESA) portant sur la formation des enseignants et des élèves à la transmission numérique des langues et cultures camerounaises. Au Cameroun, il existe plusieurs textes officiels tendant à promouvoir l'enseignement et l'usage *in situ* des langues nationales, perspective qui s'accorde d'ailleurs avec la refonte en cours des curricula dans l'enseignement secondaire, pour une approche par compétences avec entrée par les situations de vie. Parmi ces textes, nous relevons :

- la constitution de 1996, qui institue l'enseignement de toutes les langues nationales camerounaises ;
- la loi d'orientation sur l'éducation (1998) qui préconise l'enseignement de l'informatique et l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation.

Cependant, si plusieurs initiatives (Projet ELAN-Afrique ; PALA, IFADEM-Resa) et recherches (Mba, 2012 ; Nkenlifack, Nangue, Demsong et Tchokomakoua, 2012 ; Ndibnu Messina, 2013 ; Ndibnu Messina et Fokunang, 2014 ; Bilounga Mboke, 2014) ont traité de l'enseignement des langues nationales et de l'usage des TIC en didactique des langues. Elles ne se sont pas intéressées aux attitudes et perceptions des enseignants des disciplines non linguistiques devant prendre en compte l'homogénéité linguistique (en une langue nationale donnée) de certaines zones dans une « médiation pédagogique inter-linguistique » à laquelle ils n'ont pas été préparés. En effet, il est aisé pour un enseignant d'informatique d'interagir avec des locuteurs dont la langue seconde est la langue d'enseignement, et est assez bien maîtrisée en zone linguistiquement hétérogène (zone urbaine) où la diversité linguistique ambiante adoube les langues officielles comme langues véhiculaires. Par contre, l'interaction devient moins aisée lorsque la non-maîtrise de la langue d'enseignement par les apprenants, à cause de la prédominance de leur langue première, empiète sur leur compréhension de réalités parfois complexes, qui sont étrangères à leur background culturel. Considérant cette dualité et la focalisation de notre étude sur la remédiation des difficultés de médiations utilisant les TIC qu'éprouveraient les enseignants d'informatique dans ces ZLH, cet article entend recueillir leurs attitudes et leurs perceptions relativement à leurs difficultés, leurs besoins, leurs pistes de solutions en corrélation avec un enseignement hybride etc.

2. Revue de la littérature : TIC, enseignement en tandem et terminologie spécialisée

À la lumière de la littérature scientifique y afférente, la présente articulation entreprend une mise en exergue de certains éléments essentiels en vue d'en souligner les interactions et les implications relativement à l'objet de recherche.

2.1. Attitudes et perceptions par rapport aux TIC en milieu éducatif

Tabakou Temaye (2017, 2018), nous appuyant sur le modèle d'acceptation des technologies de Davis (1989), nous avons observé que sur fond d'utilité perçue et de facilité d'utilisation, certains enseignants, administrateurs et élèves ont une intention comportementale favorable au recours aux TIC pour des fonctions tant pédagogiques qu'administratives. Cette observation s'inscrit en droite ligne du constat opéré par Lemeunier (2001), selon lequel les TIC constituent une source de motivation. Dans le même ordre, mais en contexte camerounais, Onguene Essono (2002) et Ndimba (2005) présentent un bilan et des perspectives de la formation des jeunes au travers des TIC en soulignant l'importance pour les apprenants. Toutefois, même si selon l'usage et les règles qui le régissent, les TIC peuvent affecter négativement le processus pédagogique, la perspective positive semble plus reluisante, et c'est en ce sens qu'une considération de la sémantèse du concept d'« apprenant » en fait une qualification (ou statut) de l'enseignant en situation de formation continue. En d'autres termes, si un enseignant d'informatique doit se former en continu en vue de mieux exercer sa profession, il devient un apprenant et les observations ci-dessus présentées s'appliquent à lui. Cependant, ces observations ont été réalisées en milieu urbain, et l'hétérogénéité linguistique de celui-ci est favorable à l'enseignement de l'informatique à travers la langue utilisée en formation initiale de l'enseignant. L'homogénéité linguistique de certaines zones constitue un facteur déterminant le recours à des méthodes et stratégies complémentaires en vue de faciliter la médiation de l'enseignant, et les interactions entre les apprenants et lui. Au rang de ces méthodes et stratégies, on peut compter l'hybridation de la formation.

2.2. Vers une formation continue hybridée²

L'évolution permanente des technologies tant dans ses outils que dans ses domaines d'application a conduit à ce que Pouzard et Roger (2000) ont appelé « *l'intrusion de la distance dans les enseignements scolaires* ». Certains pédagogues ont, dans une perspective d'adaptation des méthodes d'enseignement à ces transformations qu'ont implémenté les progrès scientifiques et techniques, pensé qu'il fallait générer de nouvelles approches pédagogiques. Nous avons ainsi assisté à la naissance de la technopédagogie. Il s'agit de façon générale d'un alliage de technologies et de techniques nouvelles qui apportent à la communauté enseignante le soutien et les services utiles à l'enrichissement de sa pédagogie et de son enseignement. C'est dans cette perspective de mélange qu'il faudrait comprendre les nouveaux dispositifs d'enseignement-apprentissage qui en ont résulté : les

dispositifs hybrides. C'est un concept dont Valdès (1995) semble avoir été le premier à en faire usage dans la littérature francophone. Selon lui,

« il est nécessaire de raisonner différemment : non plus uniquement en fonction des personnes qui viennent déjà en formation, mais en fonction des personnes qui, dans la situation actuelle, ne viennent pas en formation en raison de l'inadaptation des systèmes traditionnels, tout en repensant les modalités de formation des apprenants qui viennent actuellement en formation, dans le but d'améliorer la qualité de celle-ci. Ce raisonnement amène à réfléchir à la mise en place de formations hybrides ». (Valdès, 1995 : 6-7, cité par Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 : 477).

Ces dispositifs nécessitent une intégration du paramètre « distance » dans la formation et donc une communication médiatisée : une médiatisation de la médiation. De fait, la conception d'un DHEA tient non seulement d'une recherche d'amélioration des performances des apprenants, mais aussi et surtout d'une nécessité d'arrimer les modalités de formation aux exigences contextuelles en lien avec l'évolution socioéconomique, qui répond toujours d'un besoin d'amélioration.

Compte tenu de ce qui précède, plusieurs expérimentations de DHEA ont été menées, avec des objectifs et des contextes de formation précis et divers. Brudermann (2010) présente un de ces dispositifs expérimentés dont l'objectif était de former à une langue des locuteurs de parcours de formation divers afin qu'ils puissent se présenter au concours d'entrée dans une école de formation pour enseignants de la dite langue. Sa description du dispositif nous permet d'entrevoir certaines caractéristiques des DHEA telles que formalisées par Bonvin (2014). En outre, cette expérimentation, tout autant que celle du projet Hy-Sup a permis de matérialiser la redéfinition des rôles des acteurs induite par l'hybridation du dispositif, et de souligner les paramètres institutionnels qui sous-tendent la mise en œuvre de tels dispositifs de formation. Par ailleurs, Brudermann souligne la nécessité pour les apprenants de savoir utiliser l'outil informatique au regard de la composante « distance » qui caractérise l'hybridation du dispositif, toute chose qui ne nous semble pas constituer une barrière potentielle au vu des compétences supposées développées pour tout enseignant d'informatique. Ces informations pourraient être utiles dans le cadre d'une mise en œuvre de DHEA si les perceptions des enseignants sont favorables à une formation continue reposant sur un dispositif hybride dont l'objectif serait de les doter d'outils et stratégies à même de les aider à surmonter des difficultés pédagogiques d'ordre linguistique en milieu linguistiquement homogène.

2.3. Terminologie : une acquisition préalable à l'appropriation d'une discipline non linguistique

Au-delà de l'acception péjorative qui lui est parfois reconnue, la terminologie désigne l'ensemble des termes appartenant à un domaine d'activités de connaissances et correspondant à un système de notions (Rey, 2005). Dans cette perspective, et considérant que l'appréhension d'un objet de connaissance passe par une maîtrise de ses concepts, la terminologie d'une DNL constitue un préalable à l'assimilation de cette dernière (Tadadjeu, 1984 ; Tabi Manga, 2000 ; Assoumou, 2008 ; Ndibnu Messina Ethe, 2010). En ce sens, Ndibnu-Messina (2013) souligne la nécessité qu'il y a de partir de la langue première de l'apprenant pour atteindre la langue enseignée, toute chose qui correspond pour la présente étude à s'appuyer sur la langue de travail des enseignants d'informatique pour atteindre la langue majoritairement en usage dans la zone d'étude : c'est ce que Baetens Beardsmore (1999) appelle enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE).

Ainsi, pour le cas présent, il est indispensable de faire acquérir aux apprenants le lexique informatique si l'on veut prétendre leur permettre de s'approprier cet outil. Cependant, pour cet outil complexe aux contenus non référencés dans les cultures nationales camerounaises, du fait de son caractère étranger, la langue d'enseignement trouve une barrière : la langue nationale locale en contexte d'homogénéité linguistique, où cette dernière supplante les langues officielles. En conséquence, Gajo (2007) recommande un travail de bi-plurilinguisme appliqué à l'enseignement de DNL, dans la mesure où ces disciplines « dites » non linguistiques requièrent une verbalisation inhérente à toute médiation en situation d'enseignement-apprentissage. De plus, le bi-plurilinguisme contribue à une révolution de la médiation en didactique des disciplines : chaque langue intégrée au processus pédagogique constitue un outil supplémentaire favorable à l'appréhension de l'objet d'apprentissage. Ainsi, « *le recours à une [langue seconde] (L2) dans la scolarisation entraîne à première vue une complexification [et d'une décomplexification] des situations didactiques* » (Gajo, 2007 : 3). Toutefois, cette complexification, dans le fond, est bénéfique à l'enseignement-apprentissage au regard du travail de métacognition qu'elle initie tant chez l'enseignant que chez l'élève. Or, la capacitation des enseignants d'informatique (aux langues premières diverses) en la langue nationale dominante dans la zone, passe par leur formation continue. Mais, au vu de paramètres divers qui rendent difficiles la possibilité de caler une période temporelle et de définir un espace commun d'apprentissage, cette formation continue contextuelle nécessite une utilisation de l'informatique, tel que préconisé par Essono (2008). Cet usage de l'outil informatique pour l'acquisition du lexique

d'une DNL en formation continue par les enseignants participe d'un processus de métacognition (Barbot, 2000) « assistée ».

Relativement à l'enseignement des langues africaines, le projet IFADEM-RESA porte son attention sur l'e-learning dans le cadre d'un DHEA, orientant sa recherche vers les modalités d'enseignement bilingue en présentiel et à distance des langues camerounaises tant en milieu rural dit bilingue qu'en milieu urbain plurilingue. Cette orientation et les résultats auxquels les membres du projet sont parvenus justifient la pertinence du recours à une approche bi/plurilingue pour l'enseignement en zone multilingue autant qu'ils posent le DHEA comme un facteur d'efficience pour la formation continue.

Suivant l'approche de bi/plurilinguisme à laquelle souscrit Maurer (2010), Ntakirutimana et Ndibnu Messina (2018) étudient la problématique des pratiques pédagogiques centrées sur la terminologie des DNL dans les établissements secondaires en région plurilingue, pour l'enseignement de ces disciplines. Une telle orientation est quasiment similaire à la présente étude, dans la mesure où les deux recherches s'appuient partiellement ou totalement sur le projet IFADEM-RETHER et le processus d'élaboration d'un guide terminologique pour l'enseignement de l'informatique. Toutefois, tandis que leur recherche « *réexamine les approches de constitution des corpus tout en analysant les modes de traduction, surtout de version des termes spécialisés sous un angle plurilingue* » (Ntakirutimana et Ndibnu Messina, 2018 : 1), la nôtre conçoit le guide ainsi élaboré comme un média susceptible d'être intégré à un DHEA pour la formation continue des enseignants suivant leurs attitudes et perceptions relativement à cette modification des pratiques pédagogiques.

3. Problématique

Considérant que les enseignants d'informatique ont bénéficié d'une formation initiale reposant sur une L2 de type langue officielle, propre à la pédagogie en situation d'hétérogénéité linguistique, ils éprouvent quelques difficultés de transposition linguistique des savoirs scientifiques en langue nationale locale dont l'approche bilingue défendue par Gajo (2007), et Ntakirutimana et Ndibnu Messina (idem), est posée comme solution suivant certains paramètres. En effet, si nous concevons avec Gajo (2007) que « *l'opacité de la structure discursive du contenu disciplinaire entraîne la déconstruction de l'objet disciplinaire lui-même* », nous supposons *in fine* que ce travail métalinguistique (transposition linguistique de la terminologie) pourrait influencer le processus d'enseignement-apprentissage de l'informatique en zone camerounaise linguistiquement homogène. En quête d'une

solution à ce problème de médiation et d'interactions pédagogiques identifié à partir de travaux de recherche antérieurs, nous prôtons une formation continue des enseignants d'informatique en la langue première dominante des apprenants, à l'effet de développer leurs compétences en matière de transposition linguistique de la terminologie de leur discipline. Toutefois, au regard de paramètres contextuels évoqués plus haut et du problème de fréquence d'inspections pédagogiques que pose Atouba Akame (à paraître), le recours à un DHEA peut être envisagé, dépendamment des attitudes et perceptions des enseignants.

L'importance d'une telle démarche se trouve justifiée dans la mesure où, généralement, la langue et la culture d'un peuple sont des adaptations à un environnement donné : le recours à une langue étrangère suggère donc une inadéquation susceptible, d'entraver le développement d'un peuple par l'alternance culturo-codique qu'elle provoque, qui égare et déculturelise l'autochtone. Et encore, nous ne parlons de l'alternance culturo-codique que dans la mesure où il y a cohabitation langue étrangère/langue nationale, car la langue étrangère a très souvent tendance à supplanter la langue locale d'où les situations linguistiques de bilinguisme avec diglossie (Ferguson, 1959 ; Fishman, 1967), en faveur de la langue étrangère. Considérant la conception anthropologique de la langue qui la veut instrument, lunette à travers laquelle un locuteur voit le monde, la langue a un sous-bassement culturel qui est lui-même gouverné par la cosmogonie du peuple mis en cause. De fait, l'on reconnaît que l'apprentissage est plus efficace lorsque les savoirs mis en cause sont appréhendés et transposés dans la langue première du locuteur. Ce dernier n'est plus obligé de traduire pour comprendre, ou de se trouver confronté à une absence de correspondances entre le savoir en langue étrangère et les réalités culturelles de la langue naturelle. Si ce problème n'est pas résolu comme tel, l'apprentissage en ZLH demeurera difficile à cause de ce déphasage linguistico-culturel et ce, quel que soit le dispositif d'enseignement-apprentissage.

Au-delà des interrogations relatives à l'importance d'un DHEA en zone rurale, qui trouvent des réponses similaires à celles données pour la zone urbaine (Tabakou Temaye, 2017), cet article entend apporter réponses à trois questions : quelles sont les perceptions des enseignants d'informatique relativement à une formation continue pour favoriser des interactions pédagogiques bi/plurilingues et l'assimilation du lexique informatique par les apprenants ? Quelle sont leurs attitudes vis-à-vis du recours à un dispositif hybride pour cette formation ? Quels sont les paramètres auxquels ils souhaitent qu'un DHEA soit soumis pour la réussite de leur apprentissage ? Le cadre théorique entend apporter un sous-bassement scientifique à l'identification des réponses à ces questions.

4. Cadre théorique : MAT et interactionnisme socio-discursif dans l'enseignement des langues nationales

4.1. Modèle d'acceptation des technologies

L'analyse des attitudes et perceptions pose en elle-même son sous-bassement théorique : le modèle d'acceptation des technologies³ (MAT), proposé par Davis (1989). Il pose que l'acceptation d'une technologie par un utilisateur tient de ce qu'il en reconnaît la contribution pour l'amélioration de son rendement, et du fait qu'il présente une certaine aisance dans son utilisation. Ces perceptions qui tiennent de croyances ou expériences (variables externes) déterminent l'intention comportementale (attitude) vis-à-vis de la technologie mise en cause (Brangier et Hammes, 2007 ; Wang, Ke et Lu, 2011 ; Regaieg Essafi et Bouzlama, 2016). Toutefois, avec DeLone et McLean (1992), un effet boomerang peut être observé dès lors que la satisfaction ou l'insatisfaction suite à un premier usage d'une technologie détermine la pérennité de cette acceptation. Ce modèle théorique contribue donc à l'analyse des perceptions et attitudes des enseignants relativement non seulement au DHEA mais avant tout à la formation continue qui en justifie le recours. Sous un autre angle, le fait de recourir au dispositif appelé à favoriser des interactions pédagogiquement rentables, nous enjoint de souscrire à la théorie de l'interactionnisme socio-discursif pour soutenir nos analyses.

4.2. Interactionnisme socio-discursif

Se posant comme un prolongement de l'interactionnisme social dont elle reprend les principes de base, l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 2005 : 149-150) ambitionne de « *démontrer le rôle fondateur du langage, et notamment du fonctionnement discursif, dans le développement humain* » (2005 :152) et, dans l'ensemble, « *mettre en évidence et formaliser les mécanismes d'interactions qui se déploient entre les quatre "systèmes" [que sont] : la langue, l'activité sociale, le psychologique et le textuel/discursif* ». Le recours à ce cadre théorique tient de ce qu'en présentiel comme à distance, les interactions sous-tendent le processus de médiation. De la typologie d'interactions qu'il propose, notre objet d'étude nous enjoint de nous limiter à « l'interaction entre l'activité sociale et la langue », en ceci qu'elle s'intéresse à l'acquisition (par l'enseignant) d'un vocabulaire de spécialité (le lexique informatique en l'occurrence) mis en relation avec le contexte d'emploi (en l'occurrence, une ZLH et sa langue nationale dominante).

5. Méthodologie d'enquête

Pour les besoins de cet article, nous recourons à l'approche quantitative, laquelle participera du recensement des avis des participants et de l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle des participants, suivant le modèle de questionnaire utilisé dans le cadre du MAT. La population observée est constituée par des enseignants d'informatique en ZLH, en l'occurrence des arrondissements et villages du département du Dja et Lobo (Sud-Cameroun). Au sein de cette population a été opéré un échantillonnage de commodité qui consiste à administrer l'instrument d'enquête à ceux des présélectionnés qui le veulent bien, en corrélation avec les conditions de mobilité du chercheur. Ainsi, un échantillon de 20 personnes a été constitué. La représentativité de celui-ci repose sur deux critères : les participants sont des enseignants d'informatique de différents établissements scolaires ; ils exercent leur profession en zone rurale linguistiquement homogène, avec une prédominance de la langue *bulu*.

5.1. Outil d'enquête : questionnaire

Cet outil est convoqué afin de recueillir les réponses des participants relativement à la nécessité de stratégies de médiation pédagogique adaptée à l'homogénéité linguistique pour l'enseignement d'une discipline non linguistique, et afin d'étudier leur taux d'acceptation des technologies dans le cadre d'une formation continue visant à pallier cette difficulté d'ordre socio-discursif. Par ailleurs, ce questionnaire interroge aussi le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'informatique tant dans les interactions pédagogiques actuelles que dans celles envisagées à l'issue de la formation continue. Au sein de ce questionnaire, il s'agit en majeure partie de proposer des affirmations pour lesquelles les participants doivent donner leurs avis suivant une échelle à 05 niveaux principalement. Composé de 15 questions ou propositions de réponses réparties en 05 sections, ce questionnaire s'appuie sur le modèle de questionnaire proposé pour le MAT de Davis (1989).

5.2. Déroulement de l'enquête et traitement des données

Après avoir évalué la compréhensibilité des items du questionnaire par consultation d'un administrateur et d'un enseignant d'informatique, l'instrument a été administré à l'échantillon suivant la disponibilité des participants durant la semaine du 05 au 09 septembre 2018. Les questionnaires sont récupérés le même jour qu'ils sont distribués, mais le processus se poursuit sur la semaine afin de s'arrimer à la différence des emplois du temps des participants. Précisons qu'avant la distribution

du questionnaire, la problématique leur a été expliquée avec un souci de neutralité, ceci au regard du caractère exploratoire de l'étude.

Les réponses sont réparties en tableaux de distribution qui bénéficient d'un traitement statistique électronique (à l'aide du logiciel PASW Statistics, version 18). Dans cette perspective, les données alphabétiques sont codifiées en données numériques et insérées dans le logiciel, avec leurs équivalences. Puis, des tableaux de fréquence sont produits et analysés. Les résultats sont présentés ci-dessous.

6. Résultats

6.1. Expérience professionnelle et perceptions comparées des exigences de médiation pédagogique

De l'interrogation des participants au sujet d'une analyse comparée des zones rurale et urbaine en rapport avec l'exercice pédagogique, il ressort le tableau suivant.

T. 1 : Comparaison du degré de sollicitation de l'enseignant entre ZLHomogène et ZLHétérogène

Q02					
si oui à *Q01, l'enseignement de votre discipline uniquement en langue française demande-t-elle plus de travail ?		Fréquence	%	% valide	% cumulé
Valide	quantité de travail équivalente	4	30,8	30,8	30,8
	oui, il demande plus de travail	9	69,2	69,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

65% de l'échantillon a déclaré avoir déjà enseigné en zone urbaine, et selon 69,2% de cet effectif, la médiation pédagogique uniquement en langue française en ZLH exige beaucoup plus de travail d'explications pour l'enseignant tant du point de vue du temps d'apprentissage que du point de vue de l'énergie fournie à cet effet. Selon eux, cette impression d'avoir davantage de travail à fournir tient de la nécessité qu'il y a d'augmenter la durée des périodes d'explication en situation pédagogique pour garantir la compréhension des concepts par les apprenants. Ainsi, les interactions sont affectées par des difficultés d'ordre métalinguistiques inhérentes à la non maîtrise de la langue d'enseignement par les apprenants, traduites par des questions et plaintes récurrentes : « *Monsieur, qu'est-ce que le mot là signifie* » ; « *Madame, on ne comprend pas* » ; « *Monsieur, vous parlez le gros français* ». Toutefois, la présence de 30,8% de participants estimant la quantité de travail équivalente nous a porté à les interroger : il ressort de leur communication orale qu'il n'y a pas une grande différence entre un grand effectif qui connaît un

peu d'informatique, comprend le cours et interagit, et un effectif moindre pour lequel il faut sans cesse s'appesantir sur l'explication, sans garantie de réussite parfois. Il ressort d'ailleurs de la question Q03, relative aux raisons justifiant le « oui » de 69,2% à Q02, que les interactions ne sont pas toujours aisées (cf. Q04 et Q05) au vu du délaissement de la langue d'apprentissage pour la langue nationale. De fait, autant le manque d'infrastructures pour les séances de pratique semble freiner l'action pédagogique, autant la volonté de l'enseignant ne peut faire des miracles en 50 minutes au moins et 110 minutes au plus, en corrélation avec le suivi du programme, toute chose qui contraste avec leur vision de la profession à leur sortie de l'école normale supérieure (cf. Q06).

6.2. Perceptions et attitudes des enseignants d'informatique relativement au projet de formation continue pour l'usage d'une approche pédagogique bi/plurilingue

Relativement à la question visant à recueillir leurs avis respectifs sur l'initiative de formation continue, du traitement des données ressort le tableau suivant :

T. 2 : Perceptions sur le recours à une formation continue

Propositions	Modalités				
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Totalement en accord
C'est une initiative utile pour l'enseignement dans des zones comme la nôtre : j'aimerais en faire partie	0	0	0	06	14
Ce n'est pas nécessaire	20	0	0	0	0
Cela permettrait à mes élèves de comprendre plus rapidement certains concepts, car leur langue domine les usages	0	0	0	12	08
Cela favoriserait davantage les interactions pédagogiques mais ce ne doit pas devenir un cours de langue nationale	0	0	0	11	09
Recourir à la langue majoritairement parlée, c'est s'assurer la compréhension de la majorité des élèves par la représentation mentale des notions d'informatique	0	0	0	11	09

100% de l'effectif perçoit l'utilité d'une formation continue, avec des affirmations soulignant la plus-value pédagogique et professionnelle des compétences que la formation pourrait leur permettre de développer. Ainsi, ils s'accordent sur le fait qu'être capable d'effectuer une transposition linguistique en la langue nationale dominante du milieu permettrait de réduire la durée des explications et de réutiliser ce temps pour des exercices de consolidation, permettant ainsi d'atteindre les objectifs de chaque leçon et garantir le suivi de la fiche de progression en conformité avec le calendrier pédagogique séquentiel. De fait, l'intention comportementale est clairement déclinée.

T.3 : Avis des utilisateurs et potentiel de production du dispositif hybride de formation continue

Propositions	Modalités				
	Désaccord Total	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Accord Total
Il m'arrive de ressentir une profonde insatisfaction à enseigner des enfants dont la compréhension du français est limitée	0	0	0	2	18
Avec l'approche unilingue, je trouve que je dois fournir assez de travail lors d'une séance de cours avant d'atteindre l'objectif de la leçon et m'en trouver satisfait.	0	0	0	0	20
Mon but est d'enseigner avec l'approche bi/plurilingue en fournissant le moins d'efforts (énergie humaine et temps) possibles.	0	0	0	0	20
Je prendrais une telle formation très au sérieux.	0	0	0	7	13
J'estime que cette formation continue répondrait aux attentes des enseignants d'informatique de mon établissement.	0	0	3	11	4
Je trouve ce projet inintéressant, donc je n'envisage pas d'y souscrire	13	7	0	0	0
Si le dispositif ne me satisfait pas, j'arrêterai cette formation.	0	0	0	0	20

La mise en relation de l'avis des futurs utilisateurs au potentiel de production du DHEA permet de mettre en relief non seulement la corrélation entre les perceptions et les attitudes, mais aussi l'effet rétroactif qui illustre la faculté qu'a le dispositif d'être facteur de son rejet ou de la continuité de son utilisation. Par ailleurs, même si les participants éprouvent une certaine insatisfaction à enseigner des élèves dont la compréhension du français (langue d'enseignement) est limitée, et qu'ils estiment devoir fournir plus de travail pour espérer l'atteinte de l'objectif d'une leçon, toute chose qui justifie leur engouement, certains déclarent être en accord avec le fait qu'ils ne souhaitent pas avoir à trop se dépenser pour cette formation complémentaire, tant sur le plan physique que sur le plan financier. Cette insatisfaction corrélée aux difficultés d'ordre métalinguistiques souligne à nouveau la place prépondérante des interactions dans le processus de médiation pédagogique. En effet, l'acquisition de ce lexique par les élèves passe par une prise en compte de l'environnement d'actualisation ; dans la même mouvance, la formation à distance des enseignants d'informatique repose sur une prise en compte du paramètre « distance » dans la sélection des outils et activités de formation.

6.3. Perceptions des technologies pour la formation continue : recours à un DHEA et attitudes des participants

Le tableau suivant permet d'appréhender non seulement les perceptions des enseignants d'informatique relativement à l'intégration du paramètre « distance » dans le dispositif de formation et, par déduction, d'entrevoir leurs attitudes par rapport à ce dispositif hybride.

T. 4 : Intention comportementale des participants avec l'intégration du paramètre « distance »

Propositions	Modalités				
	Désaccord Total	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Totalement en accord
C'est une bonne initiative, je serais disposé à y participer	0	0	0	2	18
Ce n'est pas nécessaire	20	0	0	0	0
Cela permettrait à tous les enseignants volontaires de participer	0	0	0	0	20
Cela favoriserait davantage les interactions entre les enseignants, les formateurs et les inspecteurs	0	0	0	7	13

T. 4 : Intention comportementale des participants avec l'intégration du paramètre « distance »

Propositions	Modalités				
Recourir à un dispositif hybride sera aisé pour nous les enseignants d'informatique.	0	0	0	0	20

Au regard des chiffres enregistrés au sein de ce tableau, il est évident que conformément au besoin de formation continue confirmé plus haut, et sans doute subséquemment à leur formation initiale, les enseignants d'informatique sont disposés à suivre une formation continue reposant sur un dispositif hybride.

6.4. Du dispositif hybride « écosystème [flexible] » sollicité par les acteurs

Étant soumis au choix d'un DHEA suivant la typologie établie par Bonvin (2014), les participants devaient choisir parmi les modalités de chaque type, celles qui leur conviendraient le mieux. Les réponses de l'effectif gravitent autour du type 6 de DHEA, centré sur l'apprentissage et soutenu par un environnement riche et varié. Ce dernier correspond au type « écosystème » présenté par Peraya et Peltier (2012) dans le cadre du projet Hy-Sup. Cependant, certains enseignants soulignent qu'au regard du caractère non formel du dispositif, ils espèrent qu'ils ne seront pas traités comme des élèves, car ils ont d'autres occupations et préoccupations : la formation nécessite donc une certaine flexibilité, d'où la nécessité d'offrir un cadre institutionnel à une telle démarche, par le biais du ministère de l'éducation de base et du ministère des enseignements secondaires. Par ailleurs, soulignent-ils, le regroupement en présentiel ne pourrait s'avérer envisageable que pour des enseignants du même établissement ; et encore, leurs emplois du temps respectifs risquent d'affecter la participation active des apprenants (qu'ils sont) en présence. Il en résulte le besoin pour le volet distance d'être accessible permanemment.

À partir des perceptions et intentions comportementales dégagées par ces résultats, un modèle de DHEA peut être proposé pour une expérimentation future répondant ainsi aux questions de recherche initialement posées et confirmant de fait la validité des hypothèses de recherche y relatives.

7. Propositions pour la mise en place d'un DH²EA

Il apparaît de ce qui précède que le DHEA a besoin d'une certaine flexibilité en matière d'horaires de formation et de contraintes. En outre, il devrait disposer d'un sous-bassement institutionnel (Brudermman, 2010 : 5) puisque que l'administration

et les référentiels garantissent la stabilité et l'efficacité du DHEA. À partir des *desiderata* des enseignants d'informatique relativement aux caractéristiques du dispositif, nous pouvons définir les modalités du DHEA sollicité pour cette formation. Comme l'indique le tableau ci-dessous, emprunté à Tabakou Temayeu (idem), et adapté à notre cas d'étude, le dispositif envisagé correspond à un « dispositif hybride de type 0⁴ » puisqu'il emprunte des paramètres aux autres types de DHEA répertoriés par Bonvin (2014), se présentant ainsi comme le produit d'une hybridation de plusieurs DHEA : c'est un DHEA contextuel, un « dispositif hybride² » (DH²EA).

T. 5 Modalités du DH²EA

Caractéristiques	DH ² EA	
	Présentiel	Distanciel
Modalité		
Interactivité des apprenants (enseignants d'informatique)	parfois	Toujours
Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	Toujours	Toujours
Ressources sous forme multimédias	souvent	Toujours
Activités sous forme multimédias	Jamais	Toujours
Outils de communication synchrone et de collaboration	Oui	Oui
Possibilité de commenter et d'annoter des ressources ou activités	Oui	Oui
Accompagnement par l'enseignant et le tuteur	Souvent	Toujours
Contraintes	Jamais	Jamais
Horaires de formation	Flexible	flexible
Approche linguistique	Bi/ plurilingue	Bi/plurilingue

Au-delà des caractéristiques ci-dessus spécifiées dans une perspective comparative des deux volets inhérents à l'hybridation, il faudrait préciser que les activités et cours en distanciel seront automatisées à travers une médiatisation de la médiation (Peraya, 1994) afin de souscrire au souhait de flexibilité garantissant à l'enseignant de bénéficier de sessions d'apprentissages quelle que soit l'heure à laquelle il se connecte à la plateforme de travail. En l'occurrence, nous recommandons l'usage de Moodle, dans la mesure où l'Université de Yaoundé 1 l'a choisie comme plateforme pédagogique, et nous en avons mis les fonctionnalités à l'épreuve dans le cadre d'une expérimentation (Tabakou Temayeu, idem). Mais, l'attention peut être portée sur toute autre plateforme d'apprentissage en ligne. Toutefois, il faudrait judicieusement recourir à une plateforme complémentaire de type réseau social afin de garantir une collaboration interactive et moins

contraignante car, comme nous l'avons expérimenté (Tabakou Temayeu, idem : 95), cette mesure garantit une proximité pédagogique des intervenants au regard du contexte camerounais avec le problème d'infrastructures sur lequel nous ne reviendrons pas.

Un guide terminologique sera intégré non seulement en tant qu'outil disponible sur la plateforme et exploitable *off-line*⁵ pour plus de facilité ; mais aussi, les éléments lexicologiques de ce guide seront exploités dans l'élaboration de diverses activités notamment des simulations de médiation pédagogique *in situ*. Ainsi, le FLE et les langues camerounaises seront actualisées dans le cadre d'interactions et de simulations pédagogiques visant à favoriser l'acquisition du lexique de l'informatique en langue camerounaise, et à tester son utilisation dans le cadre de la transposition didactique.

Conclusion

L'objectif du présent article était de globalement participer à la promotion et la valorisation d'une terminologie spécialisée en langues camerounaises, d'une part, et en français, d'autre part, dans une perspective d'enseignement bi/plurilingue assistée par les TIC. Cet objectif global s'est décliné en deux objectifs : décrire les attitudes et perceptions des enseignants d'informatique relativement au recours à un DHEA pour une formation continue dotant les enseignants d'informatiques de compétences en usage de l'approche bi/plurilingue pour l'enseignement du lexique informatique aux apprenants des ZLH, d'une part. Et, partir de ces attitudes et perceptions pour proposer un modèle de DHEA, d'autre part. La nécessité d'adapter le dispositif aux aspirations du public cible a permis la modélisation d'un « dispositif hybride² » intégrant un guide terminologique et l'approche bi/plurilingue pour la formation continue des enseignants à la transposition linguistique afin d'assurer l'efficacité de la médiation pédagogique et la richesse des interactions sur fond de compréhension des concepts par les apprenants. À l'issue de cette recherche exploratoire, les hypothèses de recherche ont été validées. Cette constatation nous donne lieu d'envisager la mise sur pied et l'expérimentation du dispositif hybride ainsi sommairement modélisé.

Bibliographie indicative⁶

Bonvin, G. 2014. « Dispositif hybride et approche d'apprentissage : Analyse de la relation entre un cours à dispositif hybride et l'approche d'apprentissage dans l'enseignement supérieur ». *Éducation & Formation*, n° 301, p.150-163.

- Brudermann, C. 2010. « Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride - Étape d'une recherche-action ». *Alsic*. Vol. 13, [En ligne] : <http://alsic.revues.org/> [consulté le 21/10/2018].
- Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. 2006. « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et savoirs*, vol. 4, n° 4, p.469-496.
- Davis, F. D. 1989. « Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology ». *MIS Quarterly*, vol 13, p.319-339.
- Nkenlifack, M., Nangue, R., Demsong, B., Tchokomakoua, M. 2012. « Approche de modernisation de l'enseignement des langues et cultures nationales du Cameroun à l'aide des TIC ». *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, vol 38, n° 2, p.1-20.
- Ndibnu-Messina Ethé, J. 2013. *La culture à l'école primaire camerounaise : l'enseignement dans les sociétés plurilingues*. Paris : Harmattan-Cameroun, L'Harmattan.
- Ndibnu-Messina Ethé, J., Fokunang, E. 2014. « Modalités de formation initiale à l'enseignement à distance des langues africaines : les scénarios pédagogiques doivent-ils exclure le français ? » In : *Actes du 4^{ème} colloque international du Réseau africain des institutions de formation de formateurs de l'enseignement technique*.
- Ndibnu-Messina Ethé, J. 2017 « Approche hybride et supervision des mémoires de DiPES et DiPET II : essai d'évaluation des activités de tutorat menant aux productions des écrits par les élèves professeurs ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 20. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dms/2060> [consulté le 07 novembre 2018].
- Ntakirutimana, E., Ndibnu Messina Ethe, J. 2018. « Dispositifs de recherche à l'enseignement supérieur et pratiques pédagogiques centrée sur la terminologie en DNL dans les établissements secondaires en région plurilingue : défis et perspectives ». *Communication à la conférence du réseau de Lexicologie Terminologie Traduction (LTT) à l'Université de Grenoble Alpes, le 27 septembre 2018*. [En ligne] : <https://lts2018.imag.fr/programme/> [consulté le 07 novembre 2018].
- Onguene Essono, L. M. 2002. « Les NTIC dans la formation de la jeunesse camerounaise : bilan et perspective ». *Langue et communication*, Vol. 1, n° 2, p.103-121.
- Peraya, D. 1994. « Formation à distance et communication médiatisée ». *Recherches en Communication*, n° 1, p. 147-157.
- Tabakou Temaye, A. 2017. *Dispositif hybride pour l'enseignement-apprentissage du français au lycée bilingue de Nkol-Éton : étude des performances en morphosyntaxe des élèves de terminale*. Mémoire pour le Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire 2^{ème} grade. Université de Yaoundé 1 ; École normale supérieure de Yaoundé.
- Tabakou Temaye, A., Ndibnu-Messina Ethé, J. à paraître. « Vers une hybridation du dispositif d'enseignement-apprentissage dans les lycées au Cameroun : mise en place d'un dispositif hybride en classe de FLE ». In : *Actes du 5^{ème} colloque international du Réseau africain des institutions de formation de formateurs de l'enseignement technique*.

Notes

1. Nous lui savons gré de la peine qu'elle s'est donnée pour relire notre article.
2. L'adjectif est considéré comme synonyme de l'expression « en tandem », puisqu'il s'agit d'une formation articulant deux modalités opposées mais complémentaires : la présence et la distance (le réel et le virtuel).
3. Traduction personnelle de l'anglais *Technologies acceptance model (TAM)*
4. « Ce chiffre est employé sans aucune valeur péjorative. Il désigne un dispositif non classifié. » (Tabakou Temaye, 2017 : 114)
5. Sans être connecté à Internet : outil téléchargeable
6. Pour des raisons de synthèse en vue de nous conformer aux exigences de la revue, nous avons restreint l'étendue de la bibliographie. Cependant, les références bibliographiques intégrées au texte gardent toute leur valeur de reconnaissance scientifique.



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 Vagheni

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 collègue 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 : Édideps.
- 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.

Synergies Afrique des Grands Lacs n° 8 / 2019



Enseignement
des Littératures





ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Emergence de la littérature dans l'espace audiovisuel centrafricain

Mathurin Songossaye

Université de Bangui, Centrafrique
songossaye@yahoo.fr

Reçu le 15-09-2018 / Évalué le 10-01-2019 / Accepté le 13-02-2019

Résumé

Depuis quelques décennies et avec l'explosion des nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'internet et la radio nous ont fait entrer dans une nouvelle ère de diffusion des savoirs littéraires. L'émergence des émissions consacrées aux œuvres littéraires à la Radiotélévision Scolaire (RTS) ainsi qu'à la Radio Centrafrique atteste l'espace médiatique de plus en plus grand que prend la littérature dans l'audiovisuel à l'échelle nationale, même s'il faudra avec le temps s'interroger sur les principes esthétiques qui priment aux niveaux de la création et de la diffusion des textes littéraires à la télévision et à la radio. Le but de cette contribution est de donner un répertoire assez exhaustif des émissions consacrées à la littérature et diffusées tant à la radio qu'à la télévision en Centrafrique depuis environ trois décennies.

Mots-clés : audiovisuel, émission, émergence, oralité, texte

Emergence of literature in The Central African audiovisual scope

Abstract

Since few decades and with the explosion of the new technologies of information and that of communication explosion, the internet and radio made us enter in the new era of broadcasting literary knowledge. The emergence of programs devoted to literary works on the Scholastic Radio Television (RTS) as well as on the Central African radio testify that the media scope become larger and larger, so literature on the audiovisual on the national scale, even if one will question in the future one the esthetic principles which prevail at the levels of the creation and broadcasting of literary texts on the television and radio. The aim contribution is to offer a quite exhaustive repertoire of broadcasted programs devoted to literature and broadcasting on the radio as well as on the Central African television since three decades.

Keywords: audiovisual, broadcasting program, emergence, orality, text

Introduction

Au début des années 1990, l'audiovisuel a commencé à jouer un rôle très important dans le processus du développement de la République Centrafricaine. Aujourd'hui, on ne peut plus nier la force et l'importance des médias qui façonnent le public et qui œuvrent à la faveur du processus de l'acquisition des savoirs. L'internet, la radio et la presse écrite sont des moyens de communication de masse qui contribuent au développement de la société humaine en général. L'audiovisuel¹, en raison de caractère biface, puisqu'il associe l'image et le son, est un moyen pratique pour informer et éduquer car il touche le public de masse. Dans cette perspective, la politique du gouvernement centrafricain, à travers le Ministère de l'Education Nationale était de faire de la Radiotélévision Scolaire un instrument qui accompagne le système éducatif centrafricain². Dans la même veine, la Radio Centrafrique réserve un espace non négligeable à la production des émissions littéraires. Il en découle la problématique suivante : quel état des lieux peut-on établir comme bilan d'environ 30 années de pratique ? En d'autres termes, quelles émissions radiotélévisées ont été privilégiées ? Quels animateurs les ont réalisées ? Quels types de textes littéraires (écrits ou oraux) ont été choisis ? Quelle place occupe la littérature dans leur grille de programme ?

Comme approche, nous analysons un corpus qui n'est pas constitué de textes littéraires à proprement parler. Il s'agit plutôt de prime abord d'une analyse synthétique des émissions radiotélévisées, appuyée par un regard sur des animateurs qui exploitent de façon embryonnaire des textes de la littérature écrite ou orale. Notre analyse efflore ensuite dans le même sillage les notions de texte et média pour aboutir à leur ancrage dans les consciences, en vue de comprendre comment l'audiovisuel influence les jeunes et les adultes. Enfin nous portons un regard sur les émissions littéraires de la Radio Centrafrique.

1. Le texte littéraire et la problématique de l'intermédialité

Si la toile en Centrafrique est encore dans un état de balbutiement en raison de son coût et de sa facture en électricité, la radio est en revanche le média le plus populaire. Et ceci se comprend facilement car originellement, la société centrafricaine est une société à traditions orales. Avant d'en arriver aux émissions à la radio et à la télévision en Centrafrique, il faut ici au préalable expliquer que le vocable « texte » entendu dans un sens élargi peut renvoyer à un film, à un son, à une représentation théâtrale ou à une image.

Le début des années 2000 est marqué par le renouvellement des approches textuelles³, et ceci grâce à l'utilisation d'une nouvelle terminologie qui est «

l'intermédialité ». Robert Fotsing Mongoua le souligne, en remontant vers la fin du XXe siècle, où il observe qu'« à la fin des années 80 et compte tenu du contexte "multimédiatique" consécutif à la mondialisation, le terme « intermédialité » prend son essor sous la plume de Jürgen Erich Müller » (Mongoua, 2014 : 129). D'après le sens que Müller donne à cette notion, l'intermédialité est le « fait qu'un média recèle en soi des structures et des possibilités d'un ou de plusieurs autres médias et qu'il intègre à son propre contexte des questions, des concepts et des principes qui se sont développés au cours de l'histoire sociale et technologique des médias » (Müller 2000 : 105). L'intermédialité visait ainsi à reformuler les enjeux des approches intertextuelles.

L'usage du terme média est alors préféré comme le montre Müller, car il permet d'insister sur la nécessité de porter une attention plus grande aux caractéristiques techniques et à la matérialité de productions culturelles étudiées. Il s'agit ainsi d'accorder une égale importance au contenu de l'artefact analysé - production de sens - et à la manière dont celui-ci est mis en forme sur un support donné - production de présence. Vu sous cet angle, le thème *Technologies de l'information et de la communication (TIC), langues et littératures en Afriques des Grands Lacs, Afrique centrale et Afrique de l'Est* nous invite à reconsidérer cette triple relation : texte, mise en forme et diffusion.

Ce regard sur les relations entre ce triptyque (texte, mise en forme et diffusion) nous oblige à définir le terme média avant d'en arriver au mariage entre la littérature et les médias en Centrafrique. La définition de média, proposée par Rémy Besson⁴, nous paraît ici très appréciée :

Un média est une production culturelle singulière (celle-ci peut alors être considérée ou non comme étant une œuvre d'art. [Il] équivaut à une série culturelle qui a acquis un certain degré d'autonomie [...] Pour exister un média suppose régulation, régularisation et consolidation des rapports entre les intervenants (stabilité), élection de pratiques qui appartiendraient en propre au média en question, le différenciant des autres médias (spécificité), et instauration de discours et de mécanismes sanctionnant lesdits rapports et pratiques (légitimité)⁵.

Il nous paraît donc logique, à la lumière de cette mise au point, d'observer qu'un film, une série télévisée ou un site internet ou une émission radiodiffusée relève des nouvelles technologies de l'information et de la communication et renvoie en même temps aux médias. Dans le contexte centrafricain, notre attention est d'abord portée sur la Radiotélévision Scolaire, un média qui s'emploie dans une large mesure à la production des émissions culturelles.

2. La Radiotélévision Scolaire

La production audiovisuelle des années 1990 de la Radiotélévision Scolaire repose en grande partie sur des œuvres de fiction (œuvres cinématographiques). Quelques titres, centrés sur l'éducation, l'équité et le savoir-faire peuvent être ici cités : *Code de la route* ; *Agro-piscicole* ; *Ah ! la solidarité* ; *La loi boiteuse* ; *Lumière noire* ; *L'école buissonnière* ; *Mbi lutter si* (hypocrisie) ; *Le sel de la vie* ; *L'équité* ; *L'œuf cassé*. En rapport avec la ligne éditoriale de la Radiotélévision Scolaire, ces fictions mettent l'accent sur la consolidation d'un nouveau type d'éducation fondée sur la formation des hommes et des femmes compétents, imprégnés des valeurs humaines, morales, spirituelles et culturelles.

La loi boiteuse, par exemple prône la promotion de l'accès des jeunes filles à l'école et aux différentes formations professionnelles en stigmatisant les vieilles conceptions de la femme centrafricaine. Quant à *L'équité*, il met en relief la dignité et l'honneur de la personne humaine dans toutes ces dimensions, tant dans la vie privée que dans la vie publique. Enfin, l'œuvre cinématographique *Le sel de la vie* assure l'égalité de traitement entre filles et garçons, entre hommes et femmes et la promotion des droits de l'enfant.

a. Les émissions et les films de la Radiotélévision Scolaire

Le service de l'audiovisuel de la Radiotélévision Scolaire (RTS) dispose parmi ses propres émissions, des séries portant sur des fictions. Nous pouvons citer « Promo fille » et « L'école d'aujourd'hui ». Ces émissions de la Radiotélévision Scolaire sont aussi diffusées sur la Télévision Centrafricaine (TVCA) les vendredis et samedis à partir de 17 heures. Le service de l'audiovisuel a aussi pour rôle de réaliser des films, notamment sur le VIH/SIDA, en raison du taux élevé de la pandémie en milieu scolaire. C'est ainsi que le département de l'éducation a défini une action provisoire : la formation des enseignants sur le VIH/SIDA par le biais de l'audiovisuel. Cet outil offre une plateforme propice pour réaliser dans un délai raisonnable le renforcement des capacités des enseignants à des coûts raisonnables.

L'avantage de cet outil de communication est qu'il permet d'atteindre dans le temps et dans l'espace les enseignants en leur donnant le même contenu de connaissances didactiques. Ainsi la direction des innovations pédagogique en matière de la population et de la santé, en partenariat avec l'UNESCO, a mis en expérimentation en janvier 2013⁶, dans certains établissements pilotes de la capitale et des provinces des postes téléviseurs avec des lecteurs DVD domestiques et des générateurs électriques à manivelles pour la formation des enseignants.

Le contenu de ces DVD touche des thèmes concernant, d'une part, le VIH/SIDA, l'éducation à la citoyenneté, à la promotion de la culture, et d'autre part à la coexistence pacifique des communautés dans les écoles.

Les ressources médias (audio, images, textes) ont été produites par le service de supports audiovisuel, avec l'appui des conseillers pédagogiques. Faute de ressources financières et de matériels d'édition numérique adéquate au traitement des données, le service de supports audiovisuel était obligé de compiler ces ressources sur clés USB et DVD pour les envoyer à Yaoundé au Cameroun en vue de l'édition finale. Ces fictions, ainsi que l'ensemble des émissions produites par la Radiotélévision Scolaire influencent positivement les élèves, parents d'élèves et leurs associations.

b. Influence sur les élèves, les parents d'élèves et leurs associations

D'après notre enquête⁷ sur le terrain, l'audiovisuel sert de moyen d'information et de renseignement, en ce sens qu'il porte à la connaissance des enseignants des informations sur les faits qui se déroulent dans leur pays ou sous d'autres cieux, ce qui leur permet d'être au même niveau d'information que leurs pairs. En général, les connaissances portent sur la culture générale, les méthodes de gestion administrative des établissements scolaires et la discipline spécifique au métier d'enseignement. Les autres produits proposés par le support audiovisuel sont des compléments de cours à travers des recherches sur des thèmes qui touchent la formation initiale des enseignants. De plus en plus, les enseignants sont des personnes qui sont en contact avec les enfants après leurs parents ; ils sont également sensibles aux produits proposés par l'audiovisuel.

c. Influence sur les élèves

En général, l'audiovisuel exerce une influence considérable sur les jeunes. Il occupe une place importante dans la vie quotidienne des élèves à travers leur conversation, leur référence culturelle, etc. L'éducation audiovisuelle a pour but de développer chez les élèves une compréhension critique ainsi qu'une participation active. Elle permet aux jeunes de formuler des interprétations justes et de formuler des jugements éclairés lorsqu'ils se trouvent en position de consommateur. Il n'est pas rare de voir des enfants s'identifier aux grands acteurs de films ou à des vedettes en vogue.

De nos jours, avec la vulgarisation progressive de l'internet, certains élèves, du moins ceux des centres urbains, ont la possibilité de naviguer sur la toile et accéder aux informations de leur choix. L'audiovisuel et l'internet ont permis de créer des

communautés transfrontalières, et de mettre en place de nouveaux cadres de socialisation des enfants en dehors de l'école et de la famille. Ces deux médias constituent également une source intarissable d'informations et de connaissances en plus de celles dispensées en classe à l'école.

d. Influence sur les parents d'élèves et leurs associations

L'influence de l'audiovisuel se manifeste sur les parents d'élèves et les associations des parents d'élèves surtout à travers le partage d'informations qu'ils reçoivent sur les différents canaux de communication. Ces informations contribuent à édifier les parents sur certains sujets. Ces prises de position influencent en grande partie les décisions des parents vis-à-vis de leurs enfants tant au niveau familial qu'à l'extérieur. Il est de plus en plus conseillé aux parents et aux associations des parents d'élèves de regarder la télévision avec leurs enfants de manière constructive.

Le rôle de l'école dans le processus d'apprentissage est certes irremplaçable, mais il n'exclut pas celui de la famille. Pour réduire les effets pervers de l'audiovisuel sur les enfants, des actions parallèles au sein des fraternités, des groupes de discussion, et des centres de loisir peuvent offrir des possibilités d'analyse et d'action sur les produits audiovisuels, empêchant ainsi les élèves et les parents d'élèves d'être seulement des consommateurs. En plus de la Radiotélévision Scolaire, la Radio Centrafrique réserve aussi une place de choix aux émissions littéraires.

3. La littérature orale à la Radio Centrafrique

Par son travail de conteur, Lucien Dambalé a fait entrer la littérature orale, plus spécifiquement le conte dans l'espace médiatique centrafricain. Comme le souligne Jean-Dominique Pénel, « Dambalé est à la fois l'acteur et le témoin de l'évolution de la littérature orale centrafricaine qui s'adapte aux nouvelles conditions modernes [nouvelles technologies de l'information et de la communication] » (Pénel, 1980 :43). Conter à la radio implique relever un défi, car les conditions de la radio imposent à l'oralité de n'être que voix : pas de cadre villageois, pas de petit public autour d'un feu, pas de geste de conteur. Seule l'heure est respectée car c'est toujours les samedis à 20 heures que l'émission a lieu. Lucien Dambalé n'a donc plus que sa voix dont il utilise toutes les ressources : exclamation, cri, modulation du ton et du timbre pour se transformer en plusieurs locuteurs et réaliser des dialogues à plusieurs voix, etc., comme le faisait d'ailleurs Patrick

Quémadongue dans les années 1990 sur les ondes de la Radio Africa N°1 lors de son émission : *Aventure mystérieuse*.

En Centrafrique, Lucien Dambalé bénéficie de l'audience la plus large de tous les journalistes de radio. Certaines émissions, en effet, ne sont pas accessibles à tous à cause du contenu technique de ce qui est dit. Mais tout le monde écoute et comprend Lucien Dambalé : les paysans comme les fonctionnaires, les petits comme les grands. Dans son article que nous reprenons ici les grandes lignes, Jean-Dominique Pénel souligne :

La langue est précisément un domaine important de l'activité de Lucien Dambalé. Les deux langues des radios en Centrafrique sont le français et le sango (le français, langue officielle et le sango, langue officielle et en même temps langue nationale). Les contes de Lucien Dambalé proviennent de toutes les régions du pays et ont donc été d'abord produits dans d'autres langues. Lucien Dambalé les rapporte en sango en y ajoutant sa touche personnelle. Ceci représente en réalité une synthèse culturelle très remarquable entre les régions diverses et la langue unitaire, le sango. (Pénel 1980 :44).

Lucien Dambalé témoigne alors que le conte ne se définit pas exclusivement par la reproduction du passé. Dans ses émissions, il crée des histoires nouvelles et les situe dans le contexte moderne traitant ainsi des problèmes contemporains qui intéressent toutes les couches sociales. Le conte est donc actuel et vivant ; il n'est pas une affaire de grands parents fatigués ou d'enfants trop jeunes. En l'absence du visuel, Lucien Dambalé arrive à plonger ses auditeurs dans un univers imaginaire, mais très proche du réel.

4. Les émissions littéraires de la Radio Centrafrique

4.1. L'émission *Sëndä-sü*

Sëndä-sü est une émission qui permet de montrer l'importance de la langue sängö, langue officielle et langue nationale de la Centrafrique. Pour beaucoup de Centrafricains, cette langue ne peut pas exprimer les pensées des écrivains parce qu'elle manque des termes bien appropriés pour mieux traduire la pensée d'un auteur. Pourtant l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA) a effectué de nombreuses recherches sur cette langue. Par rapport à ces travaux, le réalisateur de l'émission, traduit d'abord des romans centrafricains écrits en français, en sängö. Cependant, ces traductions sont des manuscrits et n'ont jamais été éditées.

C'est récemment que l'idée lui est venue de faire recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ainsi est née l'émission qui passe

à la Radio Centrafrique, du lundi au vendredi de 9 heures 05 minutes à 9 heures 35 minutes. L'expression « Sëndä Sû », signifie en langue française, la littérature orale et écrite en sängö. Selon le réalisateur, les principaux objectifs avoués sont, premièrement, pousser les Centrafricains à écrire des œuvres de fiction en sängö ; deuxièmement, d'amener les étudiants à comprendre la littérature et ses différentes facettes. Actuellement, il travaille sur des généralités. L'étude intégrale des œuvres littéraire suivra.

Comme Lucien Dambalé, Abdon Ounda-Zinda est écouté par les intellectuels tout comme les analphabètes. Les textes abordés sont des romans des écrivains centrafricains, africains et français. Par ailleurs, il essaie en même temps d'expliquer les questions et problèmes soulevés par les auteurs dans leurs œuvres littéraires, notamment, la tradition et le modernisme, les problèmes politiques, les crises sociales, etc. Nous reproduisons ici une émission diffusée le 10 mai 2018.

Présentation d'une émission diffusée le 10 mai 2018

René Maran	Barthélemy Boganda
C'est un Antillais	C'est un Oubanguien
Il est un administrateur	Prêtre, puis député
Travaille en Oubangui Chari	Travaille en Oubangui Chari
Le site du travail est Grimari	Le site du travail est Grimari
Langues parlées (français, sängö)	Langues parlées (français, sängö) ngbaka, lingala
Ses adversaires	Ses adversaires
Les colons en général	Les colons en général, les prêtres et autres oubangiens
Œuvre de René Maran	Œuvre de Barthélemy Boganda
Batouala	- Pour sauver un peuple
Le livre de la brousse	- <i>Terre Africaine</i>
Les thèmes	Les thèmes
Les exactions coloniales	- Les exactions coloniales
La tradition	- La tradition

Ce travail comparatif permet de faire comprendre au public centrafricain les traits caractéristiques qui rapprochent René Maran de Barthelemy Boganda ou qui les éloignent.

4.2. Le Carnet littéraire

Dans la veine des émissions littéraires de la Radio Centrafrique, le *Carnet littéraire* a la vedette à l'heure où nous écrivons ces lignes. Richard Bagouma chroniqueur à la Radio Centrafrique, totalise présentement une trentaine d'années de carrière. Quand il arrive à la Radio Centrafrique en 1984, les journalistes et producteurs sont

tous des généralistes. Certes, il y avait ceux qui se sont tournés vers l'actualité sportive pour en faire une spécialité, mais la culture a été un peu délaissée dans l'espace médiatique de la République Centrafricaine. Grand amoureux de la Radio, Richard Bagouma avait l'habitude d'écouter chaque jour plusieurs stations dans le monde à 4 heures du matin : RFI, BBC, la Voix d'Allemagne, la Voix d'Amérique, Radio Canada Internationale, etc. Il écoutait ces radios pour se faire une idée de la radio nationale centrafricaine. Toutefois, il faut avouer que certains compatriotes ont pu animer des émissions culturelles comme « Page poétique » (Sébastien Ngouaka), « Culture littéraire » (Etienne Goyémidé).

Après la disparition de ces émissions, Richard Bagouma fait le constat de l'absence d'actualité culturelle dans les productions radiophoniques du pays. Ainsi il a mis en place trois émissions : « Carnet littéraire », « Page Poétique » et « Informations culturelles ». Dans la première émission, il aborde des romans, essais et autres ouvrages d'écrivains centrafricains. Dans la deuxième émission, il est question des lettres poétiques et des auteurs qui s'exercent à la poésie. Enfin dans « Informations culturelles », il passe en revue le théâtre, les arts plastiques, le cinéma⁸, les activités culturelles du week-end. Parfois, il s'entretient avec un invité sur un sujet de sa spécialité. L'émission donne ainsi l'occasion aux auditrices et auditeurs de prendre connaissance de l'existence de la vie culturelle en République Centrafricaine et dans le monde. Dans cette optique, il encourage les auditeurs et le grand public à la lecture et à l'écriture.

Avant d'en arriver aux ondes, s'il faut revenir encore sur l'émission *Carnet Littéraire*, Richard Bagouma lit d'abord le livre qui sera présenté lors de son émission. Il le lit entièrement en prenant des notes et en formulant des questions sur la base de sa lecture. Après la lecture, il prend contact avec l'auteur. Si l'auteur n'est pas présent, il demande à un universitaire ou un écrivain de présenter le livre en question. Ils se fixent alors un rendez-vous. Parfois l'auteur peut lui faire attendre longtemps, compte tenu de son agenda. Dans ce cas, il doit être patient. Lors de l'enregistrement, il peut demander à l'auteur de lire un passage ou de donner des éclairages sur une phrase ou le choix des mots. Après ce travail, le réalisateur reprend contact avec l'auteur pour échanger sur le canevas de travail, la conduite de l'émission et arrêté ensemble une date (jour, heure et lieu) d'enregistrement. Il peut se faire au studio, au bureau, ou à la résidence. La présentation commence toujours par le titre de l'ouvrage, le nom de l'auteur, la maison d'édition, la date de publication avec une présentation sommaire de l'auteur.

D'ordinaire les auditeurs réagissent automatiquement à la fin de la diffusion de l'émission au numéro d'antenne de la Radio Centrafrique pour demander le lieu de vente du livre ou comment rencontrer l'auteur ou le producteur de l'émission.

Certains auditeurs qui connaissent l'auteur et le producteur de l'émission les appellent sur leur téléphone portable pour leur jeter des fleurs et réclamer parfois la rediffusion de l'émission. Des auditeurs font parvenir leurs courriers à l'adresse postale : *Carnet Littéraire* de Radio Centrafrique pour des suggestions et des encouragements. *Carnet Littéraire* est de ce fait l'émission phare et très branchée de Radio Centrafrique, en raison de nombreux témoignages des expatriés et de tous les Centrafricains.

Conclusion

Nous venons de parcourir, à grands traits, la présence de la littérature dans l'audiovisuel centrafricain. La présence des émissions à la Radiotélévision Scolaire ainsi qu'à la Radio Centrafrique témoigne l'espace de plus en plus important qu'occupe la littérature en particulier et la culture en général dans les médias nationaux. Dans l'espace romanesque centrafricain⁹ est inscrite l'identité. Mieux se connaître et mieux connaître l'altérité implique la maîtrise de sa culture, et c'est ce qui est révélé dans les émissions présentées. Ces émissions permettent entre autres aux Centrafricains de se redécouvrir et de s'enraciner dans leur propre culture afin de mieux s'insérer dans le monde qui est en perpétuelle mutation grâce aux ouvertures que nous apportent tous les jours les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Même si l'audience des émissions qui ont fait l'objet de notre étude reste encore à mesurer, pouvant nous permettre de mieux percevoir leur impact, il est certain que ces émissions inaugurent de nouvelles perspectives de recherches littéraires et culturelles. Lucien Dambalé, avec ses contes diffusés sur les ondes nationales réalise un mariage heureux entre la littérature orale centrafricaine et la radio. Abdon Ounda-Zinda et Richard Bagouma font découvrir, par les ondes, les grands esprits de Centrafrique et d'autres pays, aux Centrafricains lettrés et illettrés. La Radiotélévision Scolaire, tout en s'adressant aux élèves, enseignants et parents d'élèves exerce une influence considérable sur ces derniers, développant une compréhension critique ainsi qu'une participation active. Ainsi, la Radiotélévision Scolaire et la Radio Centrafrique ouvrent aujourd'hui des horizons inattendus pour la recherche sur les œuvres littéraires centrafricaines et d'ailleurs. Toutefois, nous devons reconnaître que nous avons limité notre champ d'étude qu'à ces deux médias. Une recherche plus élargie pourrait se pencher sur l'ensemble des radios locales et communautaires de la Centrafrique.

Bibliographie

- Boganda, B. 1948. *Pour sauver un peuple*. Paris : Aube.
Boganda, B. Sans date (SD), Sans lieu (SL). *Terre Africaine*.
Kristeva, J. 1969. *La révolution du langage poétique*. Paris : Seuil.

Mangoua, R.F. 2014. « De l'intermédialité comme approche féconde du texte francophone ». *Synergies Afrique des Grands Lacs* n° 3, p.137-141. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs3/Robert_Fotsing_Mangoua.pdf [consulté le 14 septembre 2018].

Maran, R. 1921. *Batouala*. Paris : Albin Michel.

Maran, R. 1934, *Le livre de la brousse*, Paris : Albin Michel.

Müller, J.E. 2000, « L'intermédialité, une approche interdisciplinaire : perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision ». *Cinéma* n°2-3, printemps, p.105-134.

Penel, J.D. 1980. « Lucien Dambalé, le plus populaire des conteurs ». *Notre Librairie (Littérature centrafricaine)*, n°97, avril-mai, Paris : CLEF, p.43-44.

Songossaye, M. 2017. « L'écriture de l'identité dans le roman centrafricain en langue française ». *Synergies Afrique des Grands Lacs* n° 6, p. 41-56. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs6/songossaye.pdf [consulté le 14 septembre 2018].

Utudjian Saint-André, E. 2000. « Le théâtre anglophone du Nigeria et du Ghana ». *Notre Librairie* n°141 *Littérature du Nigeria et du Ghana* 2, Paris : ADPF, p.72-79.

Notes

1. Aujourd'hui, une œuvre audiovisuelle est définie par son contenu (programme télévisé, documentaire, vidéoclip, etc.) ou par la réglementation en vigueur dans un pays. En des termes plus simples, il s'agit d'une technique ou d'une œuvre associant l'image et le son. L'audiovisuel désigne à la fois les matériels, techniques et méthodes d'information, de communication ou d'enseignement associant le son et l'image.

2. La Radiotélévision scolaire, créée dans les années soixante-dix (70) a fonctionné jusqu'au 15 mars 2003, date à laquelle tout a été saccagé. Elle sera réhabilitée par l'Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture (UNESCO) en 2010 et sera opérationnelle le 03 septembre 2011 sur la fréquence de 105.3. Le document de référence actuel de la station est le *Rapport d'étude relatif à l'élaboration du cahier de charge de la Radiotélévision Scolaire en République Centrafricaine*. Ce rapport, financé par l'Unesco a été réalisé en 2010 par Romain Sopio.

3. Déjà dans les années soixante (60), défiant les travaux des philologues et structuralistes qui présentaient le texte comme un objet fini, Julia Kristeva théorisa dans *La révolution du langage poétique* (1969) que le texte se construit comme une mosaïque de citations, d'allusions, de collages et d'énoncés antérieurs ou synchroniques. D'où la notion de l'inter-textualité. Cette notion très féconde dans les études littéraires des années 80 et 90 cède aujourd'hui peu à peu sa place à la notion de l'intermédialité.

4. Rémy Besson, « Prolégomènes pour une définition de l'intermédialité » in *Laboratoire Commun/RIMEC*, Université de Toulouse, 2014. (<https://cinemadoc.hypotheses.org/2855>, page consultée le 05 juin 2018).

5. Rémy Besson, in « Prolégomènes pour une définition de l'intermédialité » in *Laboratoire Commun/RIMEC*, Université de Toulouse, 2014. (<https://cinemadoc.hypotheses.org/2855>).

6. Malheureusement, en mars de la même année, tout le dispositif ainsi que la Radiotélévision Scolaire ont été pillés par la Seleka. Un financement vient d'être octroyé pour la réhabilitation de cette radio.

7. Notre échantillon était constitué de dix (10) auditeurs issus de toutes les couches sociales. Nous leur avons remis un questionnaire où les principales questions portaient sur l'importance de l'audiovisuel et son influence.

8. Richard Bagouma rapproche l'histoire des lettres en Centrafrique de celle évoquée par Eliane Utudjian dans son article, « Le théâtre anglophone du Nigeria et Ghana » paru dans la revue *Notre Librairie. Littérature du Nigeria et du Ghana* 2. Dans cet article Eliane Utudjian montre que le théâtre du Nigeria et du Ghana a connu une ascension fulgurante dans les années 80 grâce à l'essor des pièces radiophoniques et télévisées.

9. Nous l'avons largement démontré dans notre article intitulé « L'écriture de l'identité dans le roman centrafricain en langue française » in *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°3, 2017, p. 41-56.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Synergies Afrique des Grands Lacs n° 8 - 2019 p. 145-157

La lecture sur écran au service de la promotion de la littérature dans l'enseignement supérieur au Burundi. Enjeux et méthode

Rémy Nsengiyumva

Ecole Normale Supérieure, Burundi

nsengiremy15@gmail.com

Reçu le 29-10-2018 / Évalué le 14-01-2019 / Accepté le 13-02-2019

Résumé

Cet article s'inscrit dans la réflexion sur la lecture et son environnement. L'enquête menée auprès des apprenants révèle que la lecture numérique est un vecteur important de l'enseignement-apprentissage du texte électronique. Une lecture nouvelle s'installe progressivement chez les apprenants qui lisent autrement. La réussite de la lecture sur écran repose, effectivement, sur la méthode choisie par l'enseignant, le désir de lire et d'accès au savoir. Tenir compte du numérique dans l'enseignement-apprentissage des textes devient une nécessité dans le développement des compétences linguistiques. C'est l'une des stratégies facilitant une meilleure motivation des apprenants.

Mots-clés : livre de lecture, lecture numérique, lecture traditionnelle et nouvelle

The digital reading at the service of literature in higher education in Burundi: issues and method.

Abstract

This article is part of a reflection on reading and its environment. An investigation carried out among learners reveals that digital reading is an important vector in the teaching-learning of electronic text. A new reading habit gradually takes hold in learners who read otherwise. The success of literary reading relies, indeed, on the method chosen by the teacher, the desire to read and access to knowledge. Taking into account the digital in the teaching-learning of texts becomes a necessity in the development of language skills. This is one of the strategies that lead to better motivation for learners.

Keywords: reading book, digital reading, traditional and new reading

Introduction

Actuellement, recourir aux nouvelles technologies pour promouvoir la littérature est la question essentielle des apprentissages universitaires. Le livre est le support le plus utilisé pour faire acquérir des connaissances. Mais, il ne constitue pas la seule

composante privilégiée pour développer la compétence de la lecture des apprenants. L'espace numérique peut servir d'outil nécessaire à l'enseignement-apprentissage dans la promotion de la lecture ou l'étude des textes littéraires. La question qui se pose est de savoir l'importance du vidéoprojecteur dans la lecture d'un texte littéraire. Les pratiques enseignantes, dites traditionnelles, montrent la nécessité de faire lire dans les livres. Mais, de nos jours, le texte numérique occupe une place considérable dans les démarches pédagogiques. L'outil informatique constitue un facteur motivant chez l'étudiant. Malheureusement, en situation de classe, tous les apprenants n'ont pas le même accès à l'usage des technologies de l'information et de la communication. Cette étude vise à inciter tous les enseignants de la littérature à introduire les nouvelles technologies en classe pour que celles-ci deviennent un outil indispensable pour l'étude des textes.

Lorsque nous nous servons correctement d'un vidéoprojecteur branché à un ordinateur portable, il devient plus facile de bien entraîner les apprenants à la lecture littéraire avec intérêt très évident. Quelles sont alors les représentations des apprenants de la section Français du Département des Langues et Sciences Humaines de l'Ecole Normale Supérieure devant un écran ? Comment considèrent-ils l'usage du vidéoprojecteur en situation de lecture littéraire ? Comment les apprenants perçoivent-ils les technologies de l'information et de la communication au fil de leur utilisation en classe ? L'objectif de cette étude est de montrer comment le numérique est perçu par les apprenants du département des langues et sciences humaines. C'est une étude qui vise à décrire les facteurs favorisant une lecture nouvelle.

1. Cadre théorique

1.1. Usage d'un vidéoprojecteur en classe de lecture

L'utilisation d'un vidéoprojecteur nécessite un ordinateur, un mur clair, un tableau blanc qui brille et qui renvoie une lumière assez forte. L'espace de projection doit être bien aménagé et adapté à cette fin. L'enseignant doit veiller à tous les obstacles qui peuvent déformer l'image projetée à l'aide d'un rétroprojecteur. Celui-ci a une grande importance dans l'enseignement des textes littéraires. Il permet de montrer à l'ensemble de la classe le texte sur l'écran ; ce que l'enseignant ne peut pas faire à travers une photocopie d'un texte ou à l'aide des manuels. Sur l'écran, les textes retrouvent une taille qui permet d'appréhender les détails que l'enseignant peut montrer aisément au public classe.

Ainsi, le vidéoprojecteur est une composante essentielle dans la transmission des connaissances variées, comme le constate le professeur Birahim Thioune, (2015:17)

en écrivant que le «*souci primordial de lecture est de doter les apprenants d'une culture littéraire et des différents savoirs locaux.*» Force est de constater que la lecture numérique développe des compétences communicationnelles. Elle permet aux apprenants de mieux comprendre la culture de l'autre et de maîtriser la langue véhiculée par les textes littéraires enseignés.

L'apprenant d'une langue est formé pour apprendre à l'aide d'un appareil de projection et il participe aux échanges littéraires. Comme le dit Birahim Thioune (2015:19), le besoin littéraire «*est donc inconsciemment exprimé dans des situations de mise en scène de soi et dans les rituels sociaux.*» Développer les pratiques enseignantes du texte et de la lecture à l'aide d'un rétroprojecteur, c'est maîtriser les théories de la réception littéraire. Cet auteur sénégalais souligne que le vidéoprojecteur, un outil numérique, permet d'«*éviter la monotonie et l'indifférence des étudiants lors de la construction du sens du texte.*» Les stratégies capables de créer un climat d'apprentissage chez les étudiants sont à privilégier.

Comme le fait remarquer Jean Louis Dufays (2010:208), la séance de lecture littéraire est «*une double évaluation, c'est-à-dire le va-et-vient entre l'illusion et la raison.*» C'est aussi le même constat que fait Michel Picard (1986:112-113) quand il écrit que le va-et-vient est une «*lecture comme jeu avec un sujet jouant et un sujet joué.*» Ici, le jouant est un liseur et le joué est considéré comme le lu. Pour toutes ces raisons, la lecture est une activité indispensable qui mérite d'être accompagnée en pensant aux outils informatiques qui peuvent susciter plus de motivations chez l'apprenant.

Ainsi, le vidéoprojecteur peut être considéré comme un outil d'enseignement de la lecture. L'enseignement-apprentissage du texte littéraire avec le rétroprojecteur procure un gain considérable aux apprenants, à condition que celui-ci soit introduit dans les pratiques éducatives de l'école fondamentale à l'enseignement supérieur. Avec la nouvelle réforme de l'enseignement secondaire, au Burundi, l'école fondamentale équivaut à l'école primaire de l'ancien système c'est-à-dire avant la réforme du système éducatif burundais.

Une étude menée par Bracewell et al., (1999) a déjà montré que l'outil informatique a des avantages dans l'enseignement des textes littéraires. Cet auteur souligne aussi que les apprenants développent un esprit d'analyse leur facilitant le degré de compréhension et d'interprétation des textes littéraires. C'est ainsi que le vidéoprojecteur devient le meilleur moyen d'enseigner le texte autrement avec des auteurs et des thématiques variés. L'usage du vidéoprojecteur offre, en classe de lecture littéraire, des opportunités diverses aux apprenants lecteurs. Il suscite une nouvelle posture qui diffère de la lecture traditionnelle. Le vidéoprojecteur

permet à l'enseignant de faire entrer le monde extérieur dans les salles de classe et d'exploiter des documents variés. Sur une même page peuvent figurer deux ou plusieurs textes des auteurs différents. Ce qui favorise au professeur de développer une critique littéraire des apprenants.

1.2. Lecture traditionnelle

La lecture traditionnelle suppose une présence immuable et stable du livre ou d'un texte photocopié. Elle peut être définie comme une activité qui consiste à déchiffrer en vue de comprendre une information écrite. Cette typologie de lecture exige une fréquentation de la bibliothèque où est conservé le livre. Elle demande aussi une concentration, une présence physique de l'esprit. Le lecteur y découvre des éléments lui permettant de s'intégrer dans son univers environnant. Selon Jean Louis Dufays (2010:39), la lecture du texte est une activité qui permet de donner du sens à un texte destiné à être lu par le groupe classe.

Si nous analysons les manuels de lecture existant dans l'enseignement au Burundi, force est de constater qu'il s'agit des livres contenant des textes prestigieux de la littérature étrangère. Ce sont des textes sélectionnés et réunis dans des recueils destinés aux apprenants et aux enseignants de la culture étrangère à celle de l'apprenant burundais. Ces textes ne véhiculent pas les éléments de la réalité nationale. Ce sont des documents éloignés de la culture de l'apprenant.

Par contre, au Sénégal, les manuels de lecture « véhiculent les représentations traditionnelles et les stéréotypes encore en vigueur dans une frange importante de la société. » (Thioune, 2015 : 41). Cet auteur ajoute que les textes qui sont sélectionnés dans les livres de lectures constituent des repères partagés par l'élite. C'est pourquoi les textes figurant dans les manuels doivent être conformes à la réalité sociale. Même si le texte proposé reste éloigné de la culture burundaise, notre étude ne vise pas à refaire tout le système éducatif. Il est question d'arriver à faire un dosage de textes. Actuellement, l'informatique apporte un texte électronique qui peut être sélectionné et inséré dans le programme d'enseignement ou l'offre de formation.

Comme toute activité doit cadrer avec ses usages spécifiques, le programme d'enseignement supérieur, au Burundi, devrait être approprié aux applications numériques et chaque apprenant serait doté d'un ordinateur portable, comme certains pays de l'Afrique de l'Ouest l'ont déjà fait.

Au Sénégal, le Gouvernement a conçu un programme d'octroyer des ordinateurs à des coûts abordables avec des facilités de crédit. Ce programme vise la

redynamisation de la vie de l'étudiant autour des nouvelles perspectives offertes par les technologies de l'information. (Sissokho, 2015).

Cette politique éducative du Sénégal peut être considérée comme un modèle pour le Gouvernement du Burundi. Il a pour objectif l'amélioration de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les enseignements. Sissokho (2015) considère que la dotation aux étudiants de l'outil informatique leur permet de faciliter leurs recherches plus approfondies. A côté de l'usage du rétroprojecteur, nous pensons qu'il faut accorder aux étudiants, en plus une bonne connexion à l'internet disponible tout le temps, un abonnement à des ressources électroniques comme la bibliothèque numérique et l'apprentissage en réseau.

Au Maroc, par exemple, 89% des étudiants ont accès à un ordinateur portable, dans le cadre de leurs études. Ils se connectent depuis leur domicile (82%) et bénéficient d'une formation sur l'usage des technologies de l'information et de la communication (Barahinduka et al., 2015).

Comme l'écrit El Abboud (2014), les nouvelles technologies constituent des outils d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants et les apprenants sont appelés à les utiliser pour les intégrer dans les pratiques éducatives quotidiennes. Cet auteur ajoute que ces outils ont pour but d'« *améliorer l'apprentissage et de réduire l'échec scolaire.* » Ceci montre que les technologies peuvent occuper une place privilégiée dans l'enseignement. De ce qui précède, nous constatons que les compétences numériques jouent un rôle primordial dans la réussite du processus d'intégration des nouvelles technologies. Les enseignants doivent alors les intégrer dans leurs pratiques enseignantes.

Selon toujours El Abboud (2014), trois conditions doivent être réunies pour intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les activités de classes. Il s'agit d'« *une utilisation prolongée de ces outils, la négociation de changements induits par l'introduction de la nouveauté par l'enseignant* » ou le groupe d'enseignants et la perception d'un gain pédagogique par l'intervenant en classe et par les autres personnes impliquées dans la situation éducative. Cette première condition est importante dans la mesure où le problème d'infrastructures reste observable dans beaucoup de pays africains. Nous sommes du même avis que Nijimbere (2012) qui écrit qu'il est utopique de parler de technologies en éducation dans un continent où bon nombre d'écoles n'ont pas d'électricité. Mais, à l'Ecole Normale Supérieure, ce problème ne se pose pas. L'Ecole dispose d'un groupe électrogène qui vole au secours lorsqu'il y a panne de courant.

Nous remarquons que ces technologies doivent être utilisées par les professeurs en tant qu'outils techniques dans la didactique des textes. Les enseignants

peuvent facilement compléter les supports papiers par des supports numériques. Toutefois, le but principal de la mise en route des outils relatifs aux nouvelles technologies dans l'enseignement est de pouvoir moderniser l'enseignement et de fournir d'autres environnements d'apprentissage convenables aux apprenants. L'équipement technologique paraît un facteur essentiel dans le système éducatif. L'enseignant doit avoir un accès facile à la technologie. Cet outil technologique ainsi que sa qualité ne doivent pas représenter un obstacle au développement de la qualité de l'enseignement des textes littéraires. C'est un outil polyvalent susceptible d'innover non seulement en matière de l'enseignement des textes littéraires mais aussi de développement des compétences textuelles par le biais des interactions didactiques.

Ainsi, Thioune (2015 :82) écrit que « *les enseignants peuvent envisager un apprentissage en réseau où l'interactivité ouvre à l'élève un champ immense d'échanges interactifs avec d'autres écoliers, sous un mode coopératif ou collaboratif, à partir d'une plateforme d'E-Learning.* » Cette réflexion de Thioune montre combien les technologies contribuent puissamment au progrès de l'enseignement. Elles aident à bénéficier des informations utiles à l'exploitation des textes numérisés. Il nous semble pertinent de renforcer la lecture littéraire en formant les enseignants à l'usage des technologies comme outils supplémentaires aux autres méthodes existantes. Ceci faciliterait l'implication des formateurs dans la recherche numérique.

2. Cadre méthodologique de l'étude

Pour mieux appréhender la question du numérique et la lecture littéraire, une enquête par questionnaire a été organisée. Les étudiants de la Section Français du Département des Langues et Sciences Humaines de l'Ecole Normale Supérieure du Burundi étaient concernés par cette enquête. Comme la population de notre étude était composée d'un effectif énorme (330), c'est-à-dire 98 pour le Baccalauréat 1, 134 pour le Baccalauréat2 et 98 pour le Baccalauréat 3, notre questionnaire a été administré à 67 candidats. Pour sélectionner notre échantillon, nous avons opté pour une méthode dite aléatoire simple. Nous avons consulté les listes des étudiants de Baccalauréat 1, 2 et 3 et nous avons retenu le numéro 5, 10, 15, jusqu'à 130 et nous avons trouvé 20 apprenants pour les Baccalauréats 1 et 3 et 27 pour le Baccalauréat 2. Ainsi, notre enquête a ciblé un échantillon de 67 étudiants. Ces derniers étaient tous de l'année académique 2017-2018.

Le questionnaire portait sur l'intérêt du vidéoprojecteur dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire, les représentations des étudiants quant à l'usage du

numérique dans une action d'enseignement-apprentissage du texte littéraire et le nombre d'étudiants qui possèdent d'ordinateur. Le dépouillement du questionnaire nous a permis de retenir deux variables qui ont été dégagées et explorées : la peur des étudiants face à l'utilisation du vidéoprojecteur, l'insécurité provoquée par le PowerPoint et le plaisir dans une activité de lecture numérique après un bout de temps. Les thématiques abordées dans le questionnaire sont les suivantes : perception des lauréats de la section Français sur l'utilisation du vidéoprojecteur et la lecture des apprenants à l'aide du vidéoprojecteur.

3. Résultats et discussions

Cette partie concerne la discussion des résultats en technologies de l'information et de la communication, leurs utilisations et la perception de leur valeur ajoutée par des étudiants de la Section Français du Département des Langues et Sciences Humaines de l'Ecole Normale Supérieure du Burundi.

3.1. Représentations des apprenants des premières années face à la lecture sur écran

Nous avons analysé les principales représentations de nouveaux étudiants de la Section Français. 100% de nos enquêtés manifestent un sentiment d'insécurité devant la projection des textes numériques. Ce qui signifie qu'ils découvrent pour la première fois la projection des textes numériques au supérieur. Les extraits projetés attirent le regard des apprenants et ils sont dépaysés. C'est pour la première fois qu'ils lisent un texte à l'écran. Il est évident que ces étudiants éprouvent alors des difficultés devant l'écran. Cela prouve que la peur s'installe chez les étudiants suite à l'usage de cet appareil utilisé pour la première fois en situation de classe avec ces nouveaux candidats. Mais, la curiosité affichée par les mêmes apprenants montre que le recours à un appareil de projection s'avère indispensable. Le vidéoprojecteur apparaît comme une utilisation affreuse et non familière pour tous les apprenants des premières années de Baccalauréat.

Cela nous a permis d'identifier les facteurs qui seraient déterminants. 100% des étudiants enquêtés affirment qu'ils n'ont pas d'ordinateurs portables et ils n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre avec cet outil. Tous révèlent qu'ils souhaitent posséder un ordinateur portable pour se connecter à l'internet même s'ils n'ont aucune notion par rapport à l'utilisation de la projection en classe.

Comme l'équipement est presque insuffisant, tous les étudiants ne peuvent pas manipuler l'outillage numérique. Tout le département ne compte que deux vidéoprojecteurs, alors qu'il organise trois sections : Anglais, Français et Histoire. De

surcroît, les étudiants constatent que les lieux permettant d'accéder à l'Internet sont inexistantes. Ceci nous pousse à affirmer que les futurs formateurs de l'Ecole Normale Supérieure n'auront pas de prérequis indispensables pour leur futur métier.

Suite au problème d'ordinateur portable pour chaque apprenant, il est difficile à l'enseignant de développer des logiciels et d'applications qui permettent d'annoter la lecture à l'écran. Il s'agit par exemple de mapcreator, open-sankore. Ces logiciels et applications favorisent la réflexion en dégagant l'idée principale dans le texte et en s'appropriant du texte en vue d'améliorer sa compréhension. Il s'agit des applications nouvelles qui fournissent de meilleurs moyens d'enseigner avec le soutien de la nouvelle technologie.

3.2. Représentations des étudiants des 2^e et 3^e années

Les données du questionnaire nous poussent à constater que les apprenants de Baccalauréat 2 et 3 sont déjà habitués à l'utilisation du vidéoprojecteur en classe de texte littéraire. Les séances d'enseignement-apprentissage deviennent attractifs et 100% de nos enquêtés n'éprouvent aucun sentiment d'insécurité devant les diapositives. Les résultats de l'enquête montrent que les étudiants manifestent une grande motivation en situation d'apprentissage du texte numérique avec les diapositives.

Mais, tous les apprenants de ces deux classes n'arrivent pas à utiliser l'appareil de projection. 20% savent brancher l'équipement numérique. Ce pourcentage montre que l'outil informatique n'est pas très maîtrisé chez les apprenants. Nous constatons que l'Ecole Normale Supérieure doit fournir des efforts supplémentaires pour doter les sections de l'équipement numérique suffisant. Ceci incitera tous les étudiants à bien l'exploiter et s'en servir efficacement dans des recherches scientifiques. L'accès à l'environnement numérique peut essentiellement développer une culture de recherche chez les bénéficiaires. Dans cette optique, la formation à l'utilisation de l'outil informatique par les futurs enseignants et les formateurs constitue des points forts à l'innovation du système éducatif burundais.

Tous nos informateurs affirment que la lecture à l'écran est un moyen qui leur permet de comparer plusieurs textes choisis par l'enseignant en vue de leur grande exploitation. La notion de l'intertextualité est facilement développée. 80% considèrent que le numérique apporte une nouvelle façon de lire le texte. Quelques défis sont relevés par nos enquêtés par rapport à la lecture. Il s'agit notamment de la massification des effectifs. 60% de nos enquêtés constatent que la taille de la classe doit être revue pour permettre à tous les apprenants de lire à l'aide d'un vidéoprojecteur. Ils disent que ceux qui se trouvent éloignés de la lumière de l'écran ne parviennent pas à lire correctement le texte.

Nous constatons que l'utilisation d'un rétroprojecteur branché à un ordinateur portable a de multiples avantages comme la motivation, la participation active des apprenants et une autonomisation des apprentissages. Cet outil permet une amélioration efficace de la compréhension du texte. Il offre une variété des connaissances ainsi que des liens multiples de sens. Les situations de communication qui sont rares dans l'enseignement du texte traditionnel deviennent réelles et motivantes. Un autre type de lecture est ainsi envisagé par le numérique qui développe une lecture professionnelle et nouvelle.

3.3. La lecture nouvelle

Les résultats de notre enquête nous permettent de constater que la lecture numérique améliore la motivation des apprenants et ouvre de nouvelles orientations dans les pratiques enseignantes. L'écran met beaucoup plus de textes à la disposition des apprenants et permet d'écrire et de confronter plusieurs textes en comparant leurs sources, sous plusieurs points de vue. La présentation PowerPoint offre de nombreuses et intéressantes possibilités pour les enseignants qui veulent expérimenter des activités visant à rendre les apprenants plus attractifs et à les faire travailler ensemble pour qu'ils puissent développer leurs connaissances. C'est d'ailleurs ce que Thioune (2015 :55) constate lorsqu'il affirme qu' *une utilisation judicieuse de nouvelles technologies encourage l'acquisition de compétences transversales et disciplinaires clairement identifiées*. Dans ces conditions, l'apprenant a l'occasion d'effectuer des apprentissages qui contribuent au développement de l'esprit critique du texte et le travail collaboratif des apprenants.

Comme la culture de l'écran exige une maîtrise préalable de l'outil informatique, l'enseignant doit nécessairement manifester une maîtrise importante des nouvelles technologies. L'enseignement des textes littéraires par les différentes technologies de l'information et de la communication fait appel à *une refonte en profondeur de l'espace éducatif et de la relation pédagogique à trois niveaux à savoir les conditions, les compétences à atteindre et la relation ontologique*. (Thioune, 2015 : 50). Cela veut dire que l'enseignant doit s'initier à l'utilisation des technologies d'apprentissage modernes. Il est appelé à apprendre à enseigner différemment, c'est-à-dire promouvoir le travail d'équipe qui se réalise sur une plateforme ou en ligne.

Force est de constater que l'enseignant doit être attentif en utilisant l'outil informatique. Il tire une grande attention aux dangers qui peuvent surgir. L'écran provoque la distraction en classe car le texte électronique se trouve aussi dans les téléphones portables des étudiants. 30% de nos informateurs demandent aux

titulaires du cours de choisir un emplacement approprié de l'outillage informatique. A cela, nous ajoutons qu'il faut connaître les différentes compétences visées dans l'enseignement-apprentissage du texte numérique. L'enseignant est considéré comme un médiateur entre l'apprenant et la machine. Thioune (2015) souligne que l'enseignant montre à la classe l'intérêt d'apprendre avec un écran. Si celui-ci ne maîtrise pas l'outil numérique, l'apprenant ne sera pas aussi motivé pour développer les compétences de la lecture. C'est pourquoi, chaque professeur doit se servir de ces outils avec prudence et modération pour éviter le risque de démotivation de l'apprenant. Ce dernier se familiarisera avec ce matériel qui est un nouvel arsenal complètement différent du manuel traditionnel.

L'enseignant est alors appelé à orienter et encadrer la classe pour développer des aptitudes à la recherche et au traitement de l'information conduisant à la maîtrise du texte littéraire. Il pourra ainsi créer des situations de quête en fonction d'une thématique donnée. Les apprenants sont, par conséquent, invités à aller à la rencontre des données numériques. Dans le cadre de ces outils technologiques, Thioune (2015 :53) dit qu'*il n'est pas sûr que les mêmes tâches permettent d'aboutir aux résultats escomptés*. L'usage du numérique doit être bien pensé et organisé pour mener l'apprenant à fournir plus d'efforts par rapport à une lecture devant un livre. Le numérique ne vise pas à tuer l'envie de la lecture ou entraver l'acquisition de la compétence de la production écrite, il est utilisé pour aider utilement la classe à maîtriser la langue et la culture véhiculée par celle-ci. De même que l'usage du PowerPoint peut aider au développement de la lecture en classe, *l'apprentissage des langues et de la culture pourront se soutenir mutuellement* (Thioune, 2015 :55). La présente affirmation de Birahim Thioune nous pousse à considérer que les technologies sont donc des outils qui sont au service de la promotion de la lecture littéraire permettant, ainsi le désenclavement du système d'enseignement. Ceci est une ouverture à une modernité sans cesse conquérante et épanouissante.

Comme le précise Thioune (2015 :82), le numérique est *un complément utile à l'étude et à l'exploitation des textes numériques*. Le vidéoprojecteur développe ainsi des familles de compétences, c'est-à-dire une autre façon de lire qui diffère de celle du manuel. C'est une lecture collective permettant à toute la classe de lire la même chose et au même moment. Cet auteur sénégalais écrit qu'il a répertorié quatre compétences : la gestion d'un compte et les échanges de messages ; la collecte, le recueil et le stockage d'informations et de données numériques ; la synthèse de contenus dans un domaine lié à l'acquisition de la culture littéraire et la discussion instantanée en réseaux, sur des sujets de culture générale. Ces compétences sont, à notre avis, bien justifiées du fait que le texte numérique fait apparaître des activités nouvelles, comme le multimédia, l'enregistrement sonore et l'image.

3.4. Les avantages et les inconvénients de la lecture sur écran

La lecture du texte avec vidéoprojecteur a de multiples avantages. Elle permet de gagner du temps par rapport à celle faite avec le texte non projeté. Cette méthode attire l'attention des apprenants avec peu de dérangement. Si un étudiant est désigné pour faire la lecture expressive du texte projeté en classe, les autres le suivent attentivement. Ce type de lecture résout également la question du matériel didactique. Un texte à l'écran peut servir à une classe de 100 apprenants ou plus alors que si l'on utilise le livre, il est difficile d'avoir plus de 100 copies de texte qu'il faut distribuer à toute la classe. Aussi, tout le monde lit un seul texte au même moment. Et d'une pierre l'apprenant fait deux coups. Il apprend à utiliser les outils modernes d'enseignement et développe le goût et le plaisir de la lecture plus complète et diversifiée.

Comme le texte numérique permet un partage facile, l'enseignant peut aller directement sur les passages qu'il veut exploiter par différents procédés de mise en exergue. Il peut élargir le champ visuel en proposant des illustrations par des images ou des sons qui poussent l'apprenant à bien découvrir les événements déposés dans le livre par des extraits faisant échos. Avec nos pratiques de classes, nous avons déjà remarqué que le groupe classe est très intéressé par des images, des enregistrements sonores et des vidéos. Ces derniers aident l'apprenant à saisir la compréhension de l'objet lu. Le texte projeté est plus accessible par rapport aux livres qui coûtent plus chers et prennent beaucoup d'espace et favorise efficacement la découverte du sens des extraits soumis à l'étude. Cependant, la coupure du courant peut être un handicap évident au bon fonctionnement du vidéoprojecteur. L'arrêt momentané de l'électricité fait disparaître le texte destiné à être lu à l'écran. De plus, la mise en place d'une connexion internet est susceptible de provoquer une distraction de la classe. Au lieu de lire les diapositives, les apprenants cherchent à se connecter à l'internet et la séance de la lecture est largement perturbée.

Conclusion

Le texte traditionnel mis à la disposition de l'enseignant ne favorise pas un enseignement-apprentissage plus attrayant que le texte projeté. Celui-ci crée une lecture nouvelle permettant une cueillette et une transmission importante des connaissances littéraires. L'enseignement avec les nouvelles technologies accentue la motivation des apprenants et ouvre de nouvelles orientations dans les pratiques enseignantes.

Les résultats de cette recherche montrent que les étudiants ont une volonté d'apprendre par l'écran. Malheureusement, les outils ne sont pas suffisants pour

servir tous ces lecteurs. Les lauréats qui terminent le secondaire n'ont pas de prérequis suffisants leur permettant de manipuler les nouvelles technologies qui sont des outils au service de l'enseignement-apprentissage des textes. D'où la nécessité d'une formation en outil informatique afin de dissiper la peur de ces nouveaux apprenants. L'introduction des données numériques leur offre une autre manière intéressante de lire un extrait du roman, d'un poème ou d'une pièce de théâtre. Bien que les nouvelles technologies facilitent des usages nombreux, il est important de souligner qu'elles ne doivent pas être considérées comme une simple nécessité qui ne peut pas apporter un salut pédagogique. Cependant, nous disons que cet équipement informatique ne vient pas pour supprimer les démarches didactiques non technologiques, ni remplacer complètement les autres diverses ressources comme le livre. Elles nous permettent, au contraire, d'adopter une pédagogie active qui met l'accent particulier sur l'activité d'apprentissage de l'apprenant.

Bibliographie

- Barahinduka, E., Voulgre, E., Baron, G.-L. 2015. *Supervision pédagogique au Burundi : le cas de trois provinces du Nord*. [En ligne] : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article>. [Consulté le 20 août 2018].
- Dufays, J.L. 2010. *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : PIE. Peter Lang.
- El Abboud, G. 2014. « L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français. » [En ligne] : http://www.formation-profession.org/fr/files/numeros/10/Formation_Profession_23-01.pdf. [Consulté le 21 juillet 2018].
- Bracewell, R., Breuleux, A., Laferrière, T., 1999. Avantages des technologies de l'information et des communications (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de la maternelle à la fin du secondaire. [En ligne] : <http://desette.free.fr/pdf/avantages.pdf>. [Consulté le 10 septembre 2018].
- Nijimbere, C. 2012. « Informatique et enseignement au Burundi, quelles réalités ? » [En ligne] : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article> 105. [Consulté 10 septembre 2018].
- Picard, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Sissokho, I. 2015. « Construire une économie du numérique au Sénégal- Les TIC : Condition essentielle pour le développement économique ». [En ligne] : <http://www.rewmi.com>. [Consulté le 15 septembre 2018].
- Thioune, B. 2015. *Manuels scolaires, environnement informatif et numérique au service de la lecture*. Paris : L'Harmattan.

Annexe

Questionnaire

- Quel est votre sentiment par rapport à l'usage d'un vidéoprojecteur ?
- Savez-vous brancher le vidéoprojecteur ?
- Avez-vous déjà utilisé ce numérique dans une activité pédagogique ?
- Avez-vous déjà lu un texte littéraire sur écran ?

Quel est le rôle d'un vidéoprojecteur dans une situation pédagogique ?

Quel est votre degré de motivation quand vous lisez un texte sur écran ? Très motivant/Assez motivant/pas motivant. Justifiez votre choix.

Pouvez-vous donner les compétences que le vidéoprojecteur permet de développer chez le lecteur ? Argumentez ces compétences.

Comment pouvez-vous différencier la lecture avec l'usage des diapositives et la lecture dans le manuel ?

Selon vous qu'est-ce que la lecture sur écran ?

Synergies Afrique des Grands Lacs n° 8 / 2019



Annexes



Biographie des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques et auteurs •

Évariste Ntakirutimana est sociolinguiste de formation (Université Laval, Canada). Il est Professeur Titulaire au collège des Lettres et Sciences Sociales, Université du Rwanda. Il a publié de nombreux articles sur la langue et la société. Il est rédacteur en chef de *Synergies Afrique des Grands Lacs*, revue du GERFLINT, depuis sa fondation en 2012.

Julia Ndibnu-Messina Ethé est Maître de conférences à l'ENS de l'Université de Yaoundé I. Elle consacre ses recherches à la langue française et aux langues africaines. Elle s'intéresse à la didactique de ces langues et aux TICE. Elle encadre également des étudiants sur des travaux portant sur les TICE en contexte africain francophone.

• Auteurs des articles •

Clément Bigirimana est enseignant-chercheur (Chargé de cours) à l'Université du Burundi, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Département de Langue et Littérature Françaises. Il est titulaire d'un Doctorat/PhD en Sciences du Langage, Option : Langue et Linguistique françaises, obtenu à l'Université de Dschang, Cameroun, en juillet 2017. Il s'intéresse aux questions liées à la place du français en Afrique auprès des autres langues. Il est membre représentant de l'Académie Africaine de Recherches et d'Études Francophones (ACAREF).

Prisca Soumaho est Docteur en Sciences du Langage option : Linguistique Générale à Paris V, Sorbonne obtenu en 2009. Elle est enseignant-chercheur au Département d'Études Françaises à l'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville (Gabon). Elle est membre du centre de Recherches Appliquées aux Arts et aux Langues (CRAAL). Ses recherches portent sur la linguistique et les langues gabonaises.

Félix Tunguhore est professeur de langues africaines en même temps Responsable du Mastère Kirundi-Kiswahili à l'École Normale Supérieure du Burundi (ENS). Il est titulaire d'un diplôme de doctorat en littérature orale africaine obtenu à l'université Cheik Anta Diop de Dakar au Sénégal. Il est aussi chercheur au sein de l'Unité de Recherche UReLDS à l'ENS. Ses grands axes de recherche portent sur la communication orale ainsi que la didactique de la langue kirundi.

Marie-Immaculée Ndayimirije (PhD, Language Education) enseigne présentement à l'École Normale Supérieure (ENS) du Burundi où elle assure aussi la responsabilité du programme de Mastère professionnel en Anglais depuis novembre 2017. Elle a passé 16 ans comme professeur d'anglais à l'université du Burundi avant son transfert à l'ENS. Elle vient de publier un article sur « Le Guide du Maître dans le contexte d'une langue étrangère : défis du contrat concepteur-enseignant » dans le numéro 7 de la Revue *Synergies Afrique des Grands Lacs*.

Rachel Nsimire Bigawa (Msc in TESP, Aston University in Birmingham, 1987, UK) travaille à l'École Normale Supérieure du Burundi comme professeur d'Anglais depuis 1999. Elle détient un diplôme de Licence en enseignement de l'anglais, langue étrangère de l'Université Pédagogique Nationale de Kinshasa, ex « Institut Pédagogique National » en RDC. Depuis 1982, Rachel Nsimire Bigawa a enseigné l'anglais dans plusieurs institutions d'enseignement supérieur de la RDC et du Burundi où elle réside et travaille actuellement. Ses intérêts de recherche portent essentiellement sur la didactique des Langues et la Linguistique appliquée à l'enseignement des langues.

Béatrice Yanzigiye est professeur de littérature au Département des Humanités et des Langues en Éducation, Université du Rwanda. Elle est membre de l'Académie Rwandaise de Langue et de Culture. Ses axes de recherche sont la littérature, le genre, la culture et le développement dans le domaine de l'Éducation. À ce sujet, elle a récemment publié « Rwandans Studying Chinese. A case study at University of Rwanda-Confucius Institute » in *Rwandan Journal of Education* (2014) et « Les langues étrangères dans le processus de changement des mentalités au Rwanda » in *Synergies Afrique des Grands Lacs* N° 4 (2015).

Arnaud Tabakou Temaye est de nationalité camerounaise. Après ses études secondaires, il poursuit ses études à l'université de Yaoundé I. Licencié en lettres modernes françaises, il a obtenu son diplôme de professeur des lycées d'enseignement secondaires en 2017. En 2018, il a obtenu son diplôme de mastère en management de l'éducation. Actuellement, il est enseignant de français concomitamment aux activités d'ordre académique qu'il mène depuis sa formation à l'ENS.

Gratien Lukogho Vagheni est Congolais. Diplômé d'études approfondies en didactique du français, il enseigne le FLE/FOS à l'Institut français de Goma. Il est auteur de trois articles sur la didactique du texte et d'une contribution à un ouvrage collectif (sous la direction de Bidy Cyprien B., Moussa C. et Bassidiki K. L., *Les écritures de l'horreur en littératures africaines*, Paris, L'Harmattan, 2016). Étudiant-chercheur, Gratien est doctorant en didactique de la littérature et, à cet effet, il s'intéresse à l'intermédialité ainsi qu'à la sémiologie picturale en situation de didactique du français

Mathurin Songossaye est maître de conférences de littérature générale et comparée à l'université de Bangui (Centrafrique). Après avoir dirigé le département des Sciences

de l'Education (2008-2012) et de Lettres Modernes (2012-2016), il est depuis deux ans le Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Bangui. Ses axes de recherche sont la poétique de l'espace-temps africain, les thématiques de l'identité et la didactique des œuvres littéraires.

Rémy Nsengiyumva est enseignant-chercheur attaché à l'Ecole Normale Supérieure du Burundi depuis 2009. Il a partagé la vie professionnelle avec la formation à l'Université du Burundi et à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar où il a soutenu sa thèse en novembre 2015 sur la didactique des langues. Il est auteur de plusieurs communications présentées dans des rencontres scientifiques et des articles publiés dans des revues scientifiques internationales et des ouvrages collectifs sur les savoirs locaux. Il est aussi chercheur au sein d'une unité de recherche UReLDS de l'Ecole Normale Supérieure du Burundi. Nsengiyumva est porteur d'un projet de création d'une revue en ligne dénommée *Justice cognitive* qui sera opérationnelle en 2019.

Projet pour le n° 9 / 2020



L'exploitation du jeu dans les langues et littératures en Afrique des Grands Lacs, Afrique centrale et Afrique de l'Est

**Numéro coordonné par Évariste Ntakirutimana (Université du Rwanda)
et Julia Ndibnu Messina Ethé (ENS, Université de Yaoundé I)**

L'exploitation de jeux et d'autres divertissements changent les paradigmes relationnels quotidiens aussi bien dans l'enseignement que dans la vie socioprofessionnelle. Cette intégration de jeux aussi bien classiques que numériques rend l'enseignement des langues et littératures plus viable et plus efficace. Elle apporte également de nouvelles représentations et attitudes vis-à-vis des langues et littératures. Dans cette thématique, les aspects ci-après seront spécialement approfondis :

- le ludique dans l'enseignement des langues et littératures;
- les formes et expressions du ludique dans les langues et littératures;
- représentations et attitudes envers les jeux numériques en langues et littératures;
- les jeux traditionnels vs jeux modernes: modernité ou altérité?

Quelques références bibliographiques extraites de la *Base du Gerflint*

Angel, N., Blons-Pierre, C. 2018. « Mise en jeux de la grammaire », *Synergies France* n° 12, p. 145-158. https://gerflint.fr/Base/France12/angeL_blns.pdf

Benhammoud, M. 2010. « Une classification des jeux dans une perspective d'apprentissage de FLE », *Synergies Algérie* n° 9, p. 67-73. <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/benhammoud.pdf>

Harkou, L. 2015. « Pour l'utilisation de l'activité ludique en Algérie dans la classe de FLE », *Synergies Algérie* n° 22, p. 59-71. <https://gerflint.fr/Base/Algerie22/harkou.pdf>

Silva, H. 2009. « La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère », *Synergies Europe* n° 4, p. 105-117. <https://gerflint.fr/Base/Europe4/silva.pdf>

Silva, H., Brougère, G. 2016. « Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères », *Synergies Mexique* n° 6, p. 57-68. https://gerflint.fr/Base/Mexique6/silva_brougere.pdf

Silva, H., Brougère, G. 2017. « Jouer pour apprendre une langue étrangère : concert à 16 voix », *Synergies Mexique* n° 7, p. 51-62. https://gerflint.fr/Base/Mexique7/silva_brougere.pdf

Silva, H. 2018. « Faire jouer pour faire conceptualiser la grammaire : une gageure ? », *Synergies France* n° 12, p. 133-143. <https://gerflint.fr/Base/France12/silva.pdf>

**Un appel à contributions a été lancé en juin 2018.
Date limite de soumission des articles : 30 octobre 2019**

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergiesafriquedesgrandslacs@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 **Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la « version pdf-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale.



Synergies Afrique des Grands Lacs, n° 8 / 2019

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Afrique des Grands Lacs, n° 8 / 2019

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN6AE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer en mars 2019 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul.Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) restent incontournables dans le processus de diffusion des langues et des littératures. Leur appropriation devient un atout majeur pour la communication en réseau et pour l'enseignement. Si les langues sont utilisées de diverses manières sur le web 2.0, les littératures développent de nouvelles formes d'expansion et d'expression sur la toile. Toutefois, les TIC peuvent servir de levier pour la promotion des langues et des littératures, comme elles peuvent également freiner certaines ferveurs. L'ambition de ce huitième numéro est d'interroger l'impact des TIC sur la didactique des langues et des littératures, l'évolution des formes de diffusions des savoirs littéraires et linguistiques, les éléments de « trans-territorialité » et de culture véhiculés par les langues et les littératures au travers des outils numériques divers.