

Développement de la compétence de communication moyennant des échanges par courrier électronique¹

Myriam Cabrales
Universidad San Buenaventura
Cartagena, Colombia

Fondée sur le concept de compétence communicative, proposé par Hymes (1973, en C. Bachmann, J. Lindenfeld & J. Simonin, 1991) et développée par la suite par divers auteurs, la recherche qui fait l'objet de cet article décrit comment un groupe d'étudiants, à travers la correspondance par courrier électronique avec des francophones, réussit à établir et à maintenir des échanges leur permettant de développer leur compétence communicative. Dans le cadre de l'approche ethno-méthodologique, concrétisée dans l'analyse conversationnelle, on arrive à établir que des trois sous-compétences définies pour l'étude: linguistique, socioculturelle et discursive, c'est cette dernière qui se développe le plus, suivie de la socioculturelle et, bien que cela semble surprenant, la compétence linguistique occupe la troisième place.

Mots-clés : compétence communicative, compétence linguistique, compétence discursive, compétence socioculturelle, interaction électronique, courrier électronique.

Desarrollo de la competencia comunicativa a través de intercambios por correo electrónico

Fundamentada en el concepto de competencia comunicativa, propuesto por Hymes (1973, en C. Bachmann, J. Lindenfeld & J. Simonin, 1991) y desarrollado posteriormente por diversos autores, la investigación objeto de este artículo describe cómo un grupo de estudiantes, a través de la correspondencia por correo electrónico con francófonos, logra establecer y mantener intercambios que les posibilitan desarrollar su competencia comunicativa. Mediante el enfoque etnometodológico, concretado en el análisis conversacional, se logra establecer

¹ Cet article présente la troisième partie d'une recherche intitulée : Interaction exolingue médiatisée par l'ordinateur et développement de la compétence de communication, réalisée en 2006 -2007 à l'Université de San Buenaventura, à Cartagena, Colombie et financée par cette même université.

que de las tres subcompetencias definidas para este estudio: lingüística, socio-cultural y discursiva, esta última es la que más se desarrolla, seguida de la socio-cultural y, aunque parezca sorprendente, la competencia lingüística ocupa el tercer lugar.

Palabras clave: competencia comunicativa, competencia lingüística, competencia discursiva, competencia sociocultural, interacción electrónica, correo electrónico.

Developing communicative competence through e-mail exchange

Based on the concept of communicative competence proposed by Hymes (1973, en C. Bachmann, J. Lindenfeld & J. Simonin, 1991) and later developed by different authors, the investigation object of this article describes how a group of students, by means of email correspondence with speakers of French, forges and maintains an interchange that enables them to develop their communicative competence. By using the ethnomethodological approach, specified in conversational analysis, it can be established that out of three subcompetences defined for the study: linguistic, socio-cultural and discourse, the latter is the most widely developed, followed by socio-cultural and, as surprising as it may seem, linguistic competence takes a third place.

Keywords: communicative competence, linguistic competence, discourse competence, socio-cultural competence, electronic interaction, e-mail

INTRODUCTION

Apprendre et enseigner autrement avec les TICE (Technologies de l'information et la communication pour l'enseignement) concerne aujourd'hui les approches didactiques des différentes disciplines dans les milieux éducatifs institutionnels. Les langues étrangères ne font pas exception étant donné que la médiation exercée par l'ordinateur et Internet est majoritairement linguistique. Comment donc ne pas profiter de ces outils pour offrir aux élèves la possibilité de construire leurs savoirs et de faire évoluer leur compétence de communication ? C'est ce que nous faisons à l'Université de San Buenaventura de Carthagène des Indes, où les étudiants de la Licence en Langues Modernes, du 1^{er} au 4^e semestre, vont toutes les semaines, pendant deux heures, en salle d'informatique.

Outre le travail avec des logiciels et des cours en ligne, les étudiants participent à un projet de correspondance par courrier électronique avec de jeunes francophones. Ce projet nous a permis d'entreprendre une recherche que nous avons développée en trois étapes. Premièrement,

nous avons vérifié que ces échanges par courrier électronique (dorénavant, CÉ) réunissent toutes les caractéristiques d'une vraie situation de communication complexe (Cabrales, 2008a) ; deuxièmement, nous avons constaté que cette communication donnait lieu à un processus d'interaction offrant des possibilités d'appropriation de la langue cible (Cabrales, 2008b) ; finalement, nous avons pu établir quels aspects de la compétence de communication ont le plus développé les apprenants lors de ces échanges. Justement, les résultats de cette troisième partie constituent l'objet de cet article.

Bien que les TICE soient l'objet de nombreuses recherches dans le domaine des langues étrangères, celles-ci sont généralement axées sur les rapports entre ces outils, soit avec l'apprentissage, soit avec l'autonomie de l'apprenant (voir, par exemple, Blin & Donohoe, 2000 ; Atlan, 2000 ; Duquette, 2002). D'autre part, l'intérêt des chercheurs s'oriente vers l'emploi des logiciels ou d'Internet, notamment le clavardage ou l'action de « surfer » à la recherche d'information. Nous avons néanmoins trouvé une recherche ayant un rapport particulier avec la nôtre, car elle porte sur l'analyse de contenu des courriels échangés entre des étudiants turcs de français langue étrangère (FLE) et des jeunes francophones. Il s'agit d'une étude menée à Ankara par Topçu Tecelli (2008) intitulée "La compétence de communication écrite en FLE à l'ère de l'internet" où l'auteur conclut que:

En tant qu'un lieu de pratique par excellence, l'internet se présente comme un moyen qui peut contribuer au développement de la compétence de communication en FLE. Cependant, certaines caractéristiques discursives propres à la communication électronique, telles, la fréquence des erreurs, l'absence des accents et des connecteurs entre les phrases et paragraphes, le manque de ponctuation sont susceptibles de nuire au développement de la compétence de l'écrit en français, notamment chez les apprenants turcs (p. 149)

Nous sommes allés plus loin car en plus de la compétence linguistique, nous avons aussi analysé d'autres composantes de la compétence communicative, telles les compétences discursive et socioculturelle. Ceci, compte tenu du fait que l'apprentissage d'une langue étrangère doit à l'heure actuelle dépasser la simple maîtrise du code linguistique, tel que nous le verrons par la suite. D'autre part, pour communiquer par ordinateur il faut acquérir des compétences

proprement sociales comme les règles et les codes de conduite en matière d'expression (Millerand, 2001), car la réussite d'un acte de parole ne dépend pas seulement de la formulation grammaticalement correcte de l'intention énonciative, mais elle est aussi fonction des rapports sociaux entre partenaires (Bolton, 1987).

Parmi les nombreuses recherches concernant la communication électronique, faites dans le domaine de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde (ALS), celle de Sotillo (2000) nous intéresse particulièrement parce que l'auteur signale la possibilité qu'ont les apprenants de produire des énoncés syntactiques complexes lors des discussions asynchrones via internet. Elle a montré que la quantité et les types de fonctions discursives présentes dans les discussions synchrones étaient similaires à ceux de la communication en face-à-face, mais ils étaient plus limités dans les communications asynchrones. Néanmoins, la nature retardée des discussions asynchrones, donne aux apprenants plus de possibilités de produire des formes syntaxiques complexes. Pour Sotillo (2000), "les deux modes de communication médiatisés par l'ordinateur, peuvent être utilisés comme de nouveaux outils pour améliorer le processus d'acquisition de la langue, dans la formation de communautés électroniques d'apprenants" (p. 82). Cet article montre justement, comment les expériences de communication asynchrone favorisent le développement de la compétence de communication.

CADRE THÉORIQUE

Concept de Compétence de Communication

La compétence de communication est une notion liée à la reconnaissance du langage comme outil de communication, mais surtout à la mise en relief des facteurs sociaux qui interviennent dans la situation de communication. Mais comment ce concept s'est-il introduit dans les théories linguistiques ? C'est ce que nous allons voir brièvement, avant de présenter le concept que nous avons adopté pour notre investigation.

Les recherches sur la communication venant de plusieurs disciplines sont à l'origine de l'émergence du concept de *compétence de communication*. Il s'agit d'un champ d'investigation qui dans les années soixante-dix et quatre-vingts a été exploré notamment par

l'anthropologie culturelle, la sociolinguistique et l'ethnographie ; de ce fait, la compétence de communication est un concept interdisciplinaire, multidimensionnel, voire systémique.

Quoiqu'on attribue la paternité du concept à Dell Hymes (1984), lui-même explique comment plusieurs auteurs ont utilisé le terme avant lui. « Que *compétence* soit devenu le terme de référence, tient bien sûr à l'importance de Chomsky » (p. 125) car on aurait pu utiliser d'autres termes disponibles, tels que capacités, savoir-faire ou habitudes de communication.

Hymes propose un concept plus englobant de *compétence de communication* qui combine à la fois la compétence linguistique (connaissance implicite ou explicite des règles de grammaire du système) et la compétence sociolinguistique ou connaissance des règles d'utilisation du langage, sans lesquelles les règles de grammaire sont inutiles. La compétence de communication est donc, selon Hymes (1984) :

La capacité de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant compte des facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales (p. 125)

Parmi les différentes interprétations du concept de compétence de communication, nous avons opté pour la définition donnée par Gohard-Radenkovic (2004) parce qu'elle a été proposée dans le cadre d'une situation bi ou multiculturelle, comme la nôtre. Pour cet auteur, la compétence de communication est comprise comme:

un ensemble de compétences de survie et d'orientation de nos apprenants dans la culture cible, englobant l'apprentissage de la langue dans une démarche systémique, en sélectionnant et en organisant un certain nombre de connaissances actives réinvestissables et de stratégies fondamentales qui devront s'avérer opérationnelles et transférables dans n'importe quel contexte culturel (p. 97).

Quoique les apprenants colombiens participant à notre expérience ne vivent pas dans la communauté de la langue cible, dans l'expérience d'interaction exolingue qui leur a été proposée, ils interagissaient en

français avec des francophones. Il ne s'agissait pas de « survivre », mais de faire des efforts et déployer des stratégies pour pouvoir tenir durant plusieurs mois, pour éviter la perte d'intérêt et de motivation, l'abandon, le manque de sujets à traiter, de la part de leurs correspondants et d'eux-mêmes.

Nous remarquons finalement que cette définition nous intéresse parce qu'elle est fortement axée sur l'apprentissage et fait appel à certaines stratégies telles que la sélection et organisation des connaissances déjà acquises et l'utilisation des stratégies pour apprendre et, en même temps, pour interagir avec des interlocuteurs ayant une culture différente.

Composantes de la compétence de communication

La compétence communicative comprend des compétences de nature linguistique, sociale et culturelle qui se manifestent par des capacités diverses à aborder les situations de communication. Il existe une grande diversité de dénominations pour désigner ces sous-compétences, ce qui n'est en réalité qu'un changement d'optique ou l'élargissement du domaine d'une compétence déjà proposée sous une autre dénomination. C'est le cas de trois compétences proposées par Canale et Swain (1980)² qui se trouvent redistribuées chez Moirand (1982)³ et puis chez Bachman (1990). Ce dernier propose une nouvelle organisation en deux grands blocs⁴ comprenant des sous-compétences d'ordre linguistique et pragmatique. L'apport de cet auteur consiste à remarquer l'interdépendance existant entre les diverses composantes de la compétence de communication.

Comme pour le concept de compétence de communication, pour celui de ses composantes, nous avons opté pour la classification conçue par Gohard-Radenkovic (2004). Pour cet auteur, la compétence de communication est constituée de la maîtrise de six composantes majeures : compétences linguistiques, compétences discursives, compétences socioculturelles (ou référentielles), compétences sociolinguistiques, compétences comportementales (ou pragmatiques) et compétences sémiotiques. De ces compétences, nous en avons retenu les trois premières, considérant qu'elles s'adaptaient à notre recherche.

2 Grammaticale, sociolinguistique et stratégique

3 Linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle

4 Organisationnelle et pragmatique

- *Compétences linguistiques, compétences langagières* (ou savoir apprendre) : Aux connaissances du système linguistique proposées par les autres auteurs, Gohard-Radenkovic ajoute qu'elles se manifestent par les quatre aptitudes fondamentales (compréhension et expression orales et écrites). En plus, elle considère que « ces compétences mettent en jeu d'autres compétences langagières, soit une capacité d'apprendre une langue et d'en organiser les connaissances théoriques » (2004, p. 97). Nous sommes d'accord avec ce concept surtout dans notre cas, car les apprenants participant à l'expérience étaient censés réfléchir sur leur apprentissage.
- *Compétences discursives* (ou savoir rendre compte, argumenter) : Ce sont les compétences concernant la maîtrise des règles du discours, des différents types de texte, et des actes de langage. C'est le même contenu proposé par les autres auteurs, mais Gohar-Radenkovic fait remarquer qu'il s'agit de « pratiques culturelles et éducatives variant d'un pays à l'autre » (2004, p. 98), ce qui nous semble important s'agissant de correspondants de cultures différentes.
- *Compétences socioculturelles ou compétences référentielles* (ou savoir recontextualiser) : Ces compétences comprendraient des informations sur le mode de vie, les comportements sociaux, les courants philosophiques, artistiques et politiques, les traditions, entre autres, c'est-à-dire, les éléments concernant les savoirs fondamentaux ethnologiques et sociologiques sur la culture et la société de la langue cible.

Notre intention n'a pas été d'évaluer l'évolution de la compétence de communication en tant que progrès faits du début à la fin de l'expérience, nous avons surtout cherché à voir comment nos étudiants étaient capables d'établir et maintenir des échanges en français et de s'intéresser à la société et la culture de la langue cible.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

de même que pour les deux premières parties de cette recherche (Cabrales, 2008a, 2008b), le cadre méthodologique dans lequel nous avons inscrit cette troisième partie est celui de l'*ethnométhodologie* et plus précisément de l'*analyse conversationnelle*. C'est en reconstruisant les interactions par CÉ (en intercalant les messages reçus et envoyés), entre

un groupe d'apprenants de FLE et des jeunes étrangers francophones, que nous avons pu dévoiler les moyens qu'ils ont employés pour communiquer.

Pour cette occasion, nous avons l'intention de prouver l'hypothèse suivante : *dans* une situation de communication exolingue, telle que la correspondance électronique, toutes les composantes de la compétence de communication ne se développent pas avec le même degré d'intensité.

Données et méthodes d'analyse

Pour constituer le corpus, des courriels envoyés et reçus (562) par les étudiants de 2^{ème} semestre participant à l'expérience (21), nous en avons choisi un échantillon de 163 messages de 5 étudiants⁵ échangés avec 15 francophones (12 Français et 3 Africains) pendant une période de trois mois. Les textes des messages sont présentés dans cet article, tels que les étudiants les ont écrits. Par ailleurs, nous avons analysé une enquête⁶ répondue par les étudiants à la fin de l'expérience, ainsi que deux textes par étudiant comportant leurs réflexions métacognitives (RM)⁷ sur leurs apprentissages à travers les échanges par CÉ.

Pour l'analyse des données, nous avons adopté des procédures quantitatives et qualitatives. L'approche qualitative nous a permis de décrire et d'interpréter les types de compétence présents dans les messages. Nous avons tout d'abord classé tous les extraits des courriels où nous avons découvert les traces des différentes composantes de la compétence communicative ; nous avons par la suite interprété ces extraits en intercalant ces données avec les réponses au questionnaire et le contenu des RM, celles-ci mises préalablement dans une grille thématique catégorielle.

5 Ils sont identifiés par les trois premiers caractères de leurs prénoms, précédés par un chiffre correspondant à l'ordre du message. La lettre A désigne les Colombiens et la lettre B, les Français.

6 L'enquête comprenait sept questions fermées leur demandant comment ils ressentaient avoir développé les différentes composantes de la compétence de communication. À la fin il y avait un espace pour signaler les difficultés rencontrées lors de l'expérience. Dans cet article, les questions de l'enquête sont identifiées par leur numéro et la lettre Q.

7 Nous avons ainsi voulu faire prendre conscience aux élèves de leur apprentissage et, en même temps, identifier plus facilement les procédures qu'ils employaient pour apprendre dans une situation d'interaction. Ils devaient raconter ce qu'ils avaient appris de la langue et de la culture étrangères et comment ils l'avaient appris. Ces réflexions, élaborées par les étudiants au milieu et à la fin de l'expérience, étaient rédigées en espagnol, étant donné leur niveau débutant en FLE.

L'analyse quantitative, pour sa part, a servi à relever le nombre d'actes de langage émis, ainsi que celui des énoncés correspondants aux différentes catégories et sous-catégories des sous-compétences de communication analysées. Pour ce dernier aspect, *l'analyse de contenu* nous a été très utile, car c'est grâce à la classification thématique des énoncés et au décompte fréquentiel aboutissant à une analyse statistique, que nous avons pu établir la liste d'actes de parole émis (compétence discursive) et le répertoire des sujets traités (compétence socioculturelle), ce qui nous a permis aussi de déterminer laquelle des trois sous-compétences a été la plus développée. Mais ces données quantitatives ont été suivies d'une interprétation qualitative. Les deux approches, qualitative et quantitative, ont donc été intercalées.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Conformément aux concepts établis dans notre cadre théorique, nous allons décrire comment les étudiants ont fait évoluer leur compétence communicative, en tenant compte des trois sous-compétences retenues : linguistique, discursive et socioculturelle.

Le développement de la compétence linguistique et le rôle du correspondant francophone

Concernant la dimension proprement formelle de la langue, en 01-Q-enquête nous avons demandé aux apprenants d'indiquer, parmi plusieurs possibilités⁸, l'aspect linguistique le plus développé, lors de l'expérience. 100% des étudiants ont déclaré avoir surtout acquis du vocabulaire. La composante lexicale a donc été ressentie comme prépondérante face aux composantes syntaxique, morphologique et grammaticale. Il n'est pas surprenant que le lexique arrive en tête, car face à l'acquisition d'une langue l'apprenant ressent surtout le besoin d'acquérir du vocabulaire pour s'exprimer, la correction grammaticale restant au second plan.

⁸ Acquisition de vocabulaire, ordre correct des mots dans la phrase (syntaxe), emploi correct de verbes, emploi correct de mots grammaticaux tels que prépositions, compléments d'objet, adverbes, conjonctions, emploi de règles pour la formation du genre et du nombre des noms et des adjectifs.

En 02-Q-enquête⁹ tous les étudiants ont manifesté avoir imité leur correspondant en réutilisant des formes linguistiques qu'il employait. Néanmoins, à la lecture des courriels, à part le cas d'un seul étudiant, on s'aperçoit qu'il n'y a pas eu un nombre important de réutilisations d'énoncés. La majorité des formes linguistiques reproduites par les 5 étudiants correspond à des expressions, mais surtout à des structures syntaxiques. Nous transcrivons¹⁰ ci-dessous trois paires d'exemples de ces réutilisations, en plaçant au-dessus la forme produite par le correspondant francophone et en dessous la forme reproduite par l'apprenant. Les éléments mis en gras, en italique ou soulignés par nos soins, servent à indiquer qu'il y a eu des modifications, des rajouts ou des fautes, comme nous l'expliquerons après.

- 1) 01-FAN : La Colombie doit être un joli pays / *est -tu deja* venu en france ?
02-ADR : Ton pays doit être aussi très joli / *est -tu deja* venue en colombie ?
- 2) 04-RUS : j'aime beaucoup **quand je trouve ton message**
05-BRA : Moi aussi j'aime beaucoup **quand tu m'écris**
- 3) 04-FAN : j'ai une *foto* mais je te l'envoie **la semaine prochaine**
05-ADR : j'ai une *photo*, je te l'envoie **vite**.

En examinant ces réemplois, nous nous apercevons que la majorité correspond à des structures connues de nos étudiants¹¹ ; mais le fait de les avoir réutilisées immédiatement après être émises par leurs correspondants, constitue un signe de pratique et renforcement de la langue. Il s'agit sans doute des séquences potentielles d'acquisition de la langue qui permettent au locuteur non-natif d'apprendre en interaction avec un natif (Py, 1990). En plus, dans la plupart des cas, ils les ont modifiées (voir éléments en gras) où ils y ont ajouté d'autres éléments (voir segments soulignés). Ceci constitue évidemment une pratique qui aide fortement à la consolidation des acquis linguistiques. Nous signalons aussi que dans les cas des fautes commises par le francophone, il y a eu

⁹ Question: Avez-vous imité votre partenaire en réutilisant des formes linguistiques (mots, structures, qu'il employait) ?

¹⁰ Comme nous l'avons dit plus haut, tous les textes seront transcrits tels que les étudiants les ont écrits.

¹¹ Notre condition de professeur de ces étudiants depuis le 1er. semestre, nous as permis de savoir quels sont les nouveaux mots, expressions et structures utilisés.

deux effets : soit l'apprenant a reproduit l'erreur (exemple 1), soit il l'a corrigée (exemple 3). Dans ce dernier cas, nous serions face à ce que M-T. Vasseur (2002) appelle « le niveau de places dialogiques » où l'alloglotte prendrait la place de l'expert, ceci du fait qu'il fait très attention à ce qu'il écrit, étant donné sa condition d'apprenant d'une langue étrangère.

En 03-Q-enquête¹², les étudiants ont indiqué quelles étaient les formes linguistiques qu'ils avaient les plus apprises. Les indicateurs d'intensité sont représentés par des chiffres ainsi : 1, peu ; 2, moyen et 3, beaucoup. Le Tableau 1 illustre les résultats :

Tableau 1. Appropriation de formes linguistiques

Formes linguistiques	Beaucoup : 3	Moyen : 2	Peu : 1
Mots	4	1	
Expressions, locutions		4	1
Structures syntaxiques	1		4

En interprétant ces données, on constate que la majorité des participants (4) ressent avoir appris par ordre d'importance du lexique, puis des expressions et en dernier lieu des structures syntaxiques. Les réflexions métacognitives (RM) le révèlent aussi. Dans ces textes, les étudiants ont fait une liste de 49 mots (56.3%) et de 38 expressions (43.7%) appris. Néanmoins, de cette liste-là ils n'ont réemployé dans leurs messages que deux mots et une expression. Nous n'avons pas d'éléments très clairs pour évaluer cet apprentissage : le lexique est placé en tête, mais le vocabulaire listé comme étant appris n'a presque pas été réemployé. Sans doute les listes ont-elles été élaborées en reprenant les mots inconnus des courriels des francophones. Il reste à savoir si malgré ce non-réemploi dans les messages, les étudiants ont acquis ce vocabulaire et s'ils l'ont réutilisé dans d'autres situations de communication orale ou écrite hors de cette expérience.

D'autre part, les messages de nos étudiants contiennent un grand nombre de fautes d'ordre morphologique, syntaxique et grammatical. Afin d'illustrer les fautes commises, nous présentons ci-dessous quelques exemples :

Fautes d'ordre morphologique :

¹² Question : Mettez 1 (un peu) 2 (moyen) ou 3 (beaucoup), pour indiquer dans quelle mesure vous avez appris ces formes linguistiques de votre (vos) correspondant(s).

- 02-ING-A-(SEB-B) ... que tu me répondres
03-ING-A-(MAR-B) ... je peux te **envoie** les **fotos**
03-BRA-A-(COR-B) j'ai **otre** e-mail tu peux **écri**s s'il te plait
Fautes relatives à l'ordre des mots dans la phrase (syntaxe) :
02-ING-A-(MAR-B) tu **me** peux parler de toi
01-CAR-A-(ROM-B) je peux enseigner **vous** a parler espagnol
09-CRI-A-(CAR-B) j'ai **aussi** te souhaite de très bonnes fêtes
Fautes d'ordre grammatical :
08-CAR-A-(MAL-B) : les enfants ils **ont** allés **sur** les rues
10-CAR-A-(MAL-B) : je ne savais pas que tu m'**ai** écrit
03-ING-A-(MAR-B) : j'habite à Carthagene **au** Colombie

On comprend bien que pour des débutants, l'apprentissage d'un code aussi complexe que celui du français donne lieu à ce type de confusions, étant donné l'interférence avec le système graphique de l'espagnol. À ceci il faut ajouter les interférences au niveau de la grammaire et de la syntaxe: le genre des mots ne coïncide pas toujours, les prépositions n'ont pas souvent le même emploi, les modes et les temps verbaux ne suivent pas toujours les mêmes règles, la place des mots dans la phrase n'est pas toujours la même pour ne donner que quelques exemples. Pour illustrer ces difficultés, dans les exemples précédents on peut voir que les énoncés : / *tu me peux parler de toi / je peux enseigner vous...* / correspondent à la syntaxe de l'espagnol : *tu me puedes hablar de ti / yo puedo enseñarle*. De même, l'énoncé / *ils ont allés sur les rues...* / relève de la confusion entre les deux auxiliaires employés en français (être et avoir), différence inexistante en espagnol. En plus, on remarque l'emploi incorrect de la préposition (sur) étant donné que la différence entre *dans la rue* et *sur l'avenue* n'est pas perçue en espagnol, puisque dans les deux cas on utilise *en*.

Une autre donnée à remarquer, ce sont les fautes commises par les francophones. Il s'agit d'un phénomène saillant, présent dans la majorité des messages. Ces fautes, généralement morphologiques, liées à la correction grammaticale proviennent de la similitude entre phonème et morphème en français. L'informalité des relations, donnant lieu à un phénomène de "décontraction" dans cette situation de communication (courriel) écrite, surtout chez les plus jeunes, a certainement contribué

à cette négligence de l'écriture. En guise d'illustration, nous présentons les exemples suivants :

02-FAN-B-(ADR-A) : je ne suis jamais **aller** en colombie / en france **ont** ecoute beaucoup le rock / comme **sa** je connaîtra un peu

01-BEN-B-(CAR-A) : **s'**est Benoît oui je **veut** bien correspondre avec toi / tu te **conaicte** quand la prochaine fois / je parle tres **peut** l'anglais.

03-CAR-B-(CRI-B) : Que font-ils pour vous **aiders** ? / il faut laisser ses enfants **choisirs**

04-CAR-B-(CRI-B) : on a plus de copains que d'amis sur qui **comptaient**

Bien que l'analyse des fautes des francophones n'ait pas été l'objet de notre étude, nous considérons important de signaler qu'il s'agit d'un phénomène lié à des variables sociolinguistiques telles que l'âge et le niveau socioprofessionnel des natifs. La majorité des fautes ont été commises par les correspondants français les plus jeunes (étudiants) ou par les Africains ; un jeune homme français professionnel a été le seul à ne pas faire de fautes. S'agissant d'échanges exolingues visant à fournir des occasions d'apprentissage, comment ces fautes affectent-elles le processus ? Les correspondants francophones, sont-ils des modèles à imiter ? Quels sont les critères pour choisir des correspondants dans un projet comme le nôtre ? Voilà autant de questions qui font de cette situation une problématique difficile à élucider. C'est pour cela que M-T Vasseur (2002) propose de dépasser la dimension strictement linguistique et relève quatre niveaux¹³ de relation et d'activité qui seraient compris dans la démarche globale de médiation où la participation du natif ne serait pas strictement axée en termes d'apprentissage métalinguistique.

Tous les problèmes ici évoqués concernant l'aspect formel du système n'ont pas empêché la compréhension des messages reçus. Les étudiants se sont fait comprendre malgré leur grand nombre de fautes ; ils ont également compris les messages reçus et n'ont pas eu beaucoup de difficultés à y répondre. En ce sens, la compréhension en tant que composante de la compétence linguistique reste l'élément le plus positif du développement de cette compétence chez les participants colombiens,

¹³ Les quatre niveaux ou dimensions sont : les places dialogiques, l'activité métadiscursive, l'activité métalinguistique, l'interlingue.

bien que leur expression écrite soit très fautive, dû à leur niveau d'études (2^e semestre universitaire).

Manifestation de la compétence discursive dans les échanges

Pour décrire comment se manifeste la compétence discursive, nous avons fixé notre attention sur ces trois aspects: 1) les caractéristiques textuelles, 2) la cohérence inter-textuelle et 3) les habiletés discursives exprimées au moyen des actes de langage.

- ***Les caractéristiques textuelles***

Les courriels constituent des espèces de « lettres-dialogales », considérées par certains auteurs un nouveau genre discursif ou genre hybride (Anis, 1999, p. 31). Dans le cas de notre recherche, nous avons observé comment les courriels étudiés conservent plus ou moins les caractéristiques d'une lettre (salutation initiale, développement de quelques idées et clôture), mais en même temps ils ont les traits d'une conversation. Les nombreux extraits où nous avons intercalé les messages d'un apprenant et ceux de son correspondant francophone sont des exemples de la structure dialogale des courriels. Nous avons ainsi vérifié comment nos élèves ont participé à la construction en commun d'un texte (une interaction) avec leurs partenaires étrangers (Cabrales, 2008a, 2008b). En ce sens, leur compétence discursive a été l'objet d'une pratique continue le long des échanges.

D'autre part, le lien entre le courrier électronique et le billet proposé par Labbé et Marcocchia (2005) est présent dans les messages brefs que nos apprenants ont adressés à leurs correspondants, comme le montrent ces traits discursifs: le silence du partenaire, l'envoi de photos, entre autres, ainsi que la sollicitation du partenaire. Tous les participants ont rédigé au moins un texte de ce type, nous en donnons deux exemples ci-bas :

- 1) 06-CRI-A-(CAR-B) : cou-cou carine ! je suis encore une fois ! est-ce que tu as oublié du moi ?...biz...
- 2) 05-ING-A-(MAR-B) salut marc!! Tu vas bien?, je n'ai pas avais des tes nouvelles; tu as des problems?, J'ATTEND DE TES NOUVELLES. a bientôt

- **La cohérence inter-textuelle**

Puisque dans la perspective qui est la nôtre, les échanges par CÉ constituent des « dialogues », la cohérence textuelle est en rapport avec la coordination existant entre les tours de parole et notamment les actes de langage émis par les interactants. Il s'agit d'une cohérence inter-textuelle résultant de la liaison entre des textes produits séparément. Cette cohérence est assurée par la continuité discursive et thématique permettant de relier les courriels envoyés aux courriels reçus.

La cohérence interne de ces « conversations » repose non seulement sur les sujets traités (musique, famille, étude, etc.), mais plus particulièrement sur les propriétés sémantico-pragmatiques des actes de langage (Kerbrat-Oreccioni, 2005, p. 6). On a pu effectivement constater qu'au moyen de questions, requêtes, compliments, remerciements, etc., nos étudiants ont réussi à donner du sens aux échanges, mais aussi à construire des séquences reliées à celles de leurs correspondants, tel que l'illustre les extraits suivants (Cabrales, 2008a, p.15) :

02-RUS-B : (...) je suis au congo brazzaville en afrique, j'espere que tu continuera à m'écrire

(La jeune fille craint que son correspondant ne lui écrive plus parce qu'elle est africaine.)

03-BRA-A : Tu as dit que tu habite en Afrique au Congo, c'est incroyable !!!, j'ai une amie Africaine !! est-ce que tu peux m'envoyer des photos ?

(L'étudiant colombien la rassure, il lui demande même une photo)

03-RUS-B : A propo des photos je te les enverrai mais avant j'aimerais te dire que je ne suis pas une blanche mais plutot une noir

(Elle lui promet la photo, mais exprime encore sa crainte.)

04-BRA-A : Si tu n'es pas blanche ça n'importe pas, c'est encore meilleur pour moi. Je suis très brun (...)

(L'étudiant colombien la rassure encore.)

Les explications entre parenthèses signalent la cohérence inter-textuelle étant donné l'enchaînement logique des énoncés dans la suite des messages échangés.

• *Les actes de langage*

Les actes de langage proposés en 04-Q-enquête¹⁴, regroupés en 4 catégories en vue de cette analyse, ont été réalisés¹⁵ par nos élèves comme suit :

Tableau 2. Réalisation d'actes de langage

Cat.	Actes de langage	No. étud.
A	Saluer, se présenter, proposer un sujet de conversation, demander des informations personnelles, exprimer votre satisfaction, s'excuser, prendre congé	5
B	Exprimer vos sentiments, remercier	4
C	Décrire votre ville, parler du climat, parler de votre famille, faire un compliment	3
D	Exprimer votre accord, demander un service	2

L'interprétation du Tableau 2 permet de voir que les actes de langage réalisés par la totalité des apprenants (catégorie A), constituent en général les actions propres aux messages écrits de genre épistolaire. S'agissant d'échanges entre personnes qui ne se connaissent pas, après avoir initié par la salutation, le correspondant colombien se présente et finit par prendre congé. Dans les courriels suivants, il demande des informations personnelles à son partenaire, dans le but de le connaître. Ceci a été fait par nos 5 apprenants pour la première fois en français, par courrier électronique. Ils ont tous aussi exprimé leur satisfaction à propos des échanges et ont présenté des excuses pour leurs fautes d'écriture, pour le retard d'une réponse entre autres.

Dans le but aussi de maintenir la correspondance, 4 étudiants ont exprimé leurs sentiments et remercié leurs partenaires étrangers (catégorie B). Ce comportement discursif cherche à ce que le partenaire, se sentant apprécié, ne laisse pas tomber la correspondance. Nous présentons ci-dessous des exemples de ce genre d'acte de langage :

06-BRA-A-(COR-B) Je pense a toi je voudrais être ton ami pour toujours pas de temps en temps (...) ne laisse pas tomber notre amitié

¹⁴ 04-Q-enquête: Lesquels des actes de langage suivants avez-vous employés pour la première fois dans un texte écrit ? (Le questionnaire contenait la liste d'actes de langage incluse dans le Tableau 2).

¹⁵ Les chiffres du Tableau 2 correspondent au nombre d'étudiants qui les ont réalisés, non au nombre de fois que les actes ont été émis.

08-CRI-A-(CAR-B) je te remercie aussi qui tu me corriges mes lettres, en réalité tu m'as aidé beaucoup.

05-CRI-A-(CAR-B) ...tu es très jolie, tu as les yeux très beaux oh la la ! est ce que toutes les femmes françaises ont si jolie ?

Lors d'un discours en interaction par courrier électronique, tous les actes de langage contribuent à construire une relation et à la maintenir. De même, les actes de langage réalisés pour décrire sa ville, parler du climat ou de la famille, raconter ses activités quotidiennes (catégorie C) ont permis à nos apprenants non seulement de développer un sujet donnant du volume au texte, aidant à construire la composante épistolaire du courriel, mais aussi à dire qui ils sont, à affirmer leurs identités, à se définir.

Construction de la compétence socioculturelle

Concernant cette compétence, nous avons établi quatre catégories : le mode de vie, le comportement, la culture du pays des correspondants et l'ouverture des Colombiens envers la culture étrangère. Nous allons d'abord examiner la perception de nos apprenants vis à vis de l'acquisition de ces compétences, et puis nous repérerons les traces de cette composante dans les courriels envoyés.

- *Perception des apprenants sur l'acquisition de cette compétence*

Les réponses obtenues en 5-Q-enquête nous ont fourni des informations nous permettant de voir dans quelle mesure les cinq étudiants colombiens croient avoir développé les quatre composantes retenues pour l'analyse de la compétence socioculturelle.

Tableau 3. Développement de la compétence socioculturelle

Catégories	Beaucoup : 3	Moyen : 2	Peu : 1	No. Étudiants
Mode de vie	5			5
Comportement		2	3	5
Culture du pays	1	2	2	5
Ouverture		5		5

Les données du Tableau 3 révèlent que les cinq apprenants considèrent unanimement que les échanges par CÉ leur ont surtout

permis de connaître le mode de vie de leurs correspondants. S'agissant d'échanges interpersonnels, on comprend bien qu'ils se soient intéressés d'avantage aux affaires personnelles, à la vie quotidienne, aux goûts, et aux conditions de vie de leurs interlocuteurs. C'est grâce à leur intérêt sur ces aspects qu'ils pouvaient avoir la possibilité d'établir des liens d'amitié, car dans ce type d'échanges, il s'agit avant tout de rapports sociaux.

Leur avis a aussi été unanime pour mettre en deuxième critère d'importance l'acceptation de l'autre. La tolérance d'autres cultures passe d'abord par la connaissance et l'acceptation des valeurs de l'autre, les coutumes et mode de vie des gens appartenant à la culture étrangère. C'est certainement l'attitude qu'ont eu nos étudiants : s'intéresser à ces aspects-là, être ouverts et accepter la différence.

Concernant la composante sur les référents de la culture du pays¹⁶, un étudiant seulement considère avoir eu l'occasion de bien acquérir ce type d'information. Les quatre autres n'en sont que peu ou pas convaincus. Comme nous venons de le dire, pour des échanges interpersonnels visant à établir des liens d'amitié, les informations sur la vie du partenaire occupent une place plus importante que celles sur la vie du pays, de la société et de la culture de la langue cible en général.

Finalement, ils ont ressenti comme moins évidente la possibilité de comprendre le comportement de leurs correspondants. Cette possibilité a été peu ou pas existante pour trois étudiants et moyenne pour deux. À notre avis, compte tenu des théories interactionnistes et de la communication systémique, plusieurs facteurs interviennent pour que le comportement soit très difficile à percevoir dans le cas d'échanges par CÉ : la non présence des interlocuteurs, le moyen de communication (écrit) et le manque absolu de possibilités d'interagir dans des situations de communication diverses et directes (Cabrales, 2008b).

- *Traces d'acquisition de la compétence socioculturelle dans les messages des apprenants*

Nous avons repéré les traces d'acquisition de la compétence socioculturelle dans les messages écrits par nos apprenants. Nous avons aussi relevé les moyens discursifs (actes de langage) employés pour acquérir les connaissances concernant cette compétence, ce qui prouve

¹⁶ Entendue comme les informations sur le patrimoine historique, artistique, politique et sur l'actualité, mais aussi sur les coutumes et habitudes d'un peuple.

que les compétences socioculturelle et discursive sont interdépendantes. Afin d'illustrer ceci, les deux tableaux suivants contiennent quelques exemples des observables concernant les deux premières composantes (mode de vie/culture du pays).

Connaître le mode de vie

Tableau 4. Se renseigner sur le mode de vie du correspondant

Aspects	Traces dans les courriels	Act. de lang.
Vie quotidienne	1) Tu m'as dit que tu es rentrée à l'école, tu dois être très occupée (06-BRA-COR) 2) Je savais, tes études sont très importantes pour toi, mais tu ne dois pas t'oublier de toi-même, il est important de se reposer le week-end (07-BRA-COR) 3) Comme toi, moi aussi j'ai un emploi du temps chargé (08-BRA-RUS) 4) Dire-moi ! en quoi consiste ton travail ? gagnes tu beaucoup d'argent ? (03-CRI-CAR)	S u p p o s e r quelque chose Confirmer/ Conseiller Comparer Demander des informations personnelles
Goûts, intérêts	1) Quels sont tes goûts ? (02-ADR-MAE) 2) quels sont tes groupes favoris ? (03-ADR-FAN) 3) J'ai une grande question, quelle musique tu écoutes ? (07-BRA-COR) 4) qu'est ce que t'aimes faire ?? (03-CAR-ADR)	Demander des informations sur les goûts du correspondant
Loisirs	1)...j'espère que tu me parles de toi aussi et des choses que tu fais pendant les vacances... (02-BRA-RUS)	Exprimer un souhait

Des 22 mentions repérées dans les 163 courriels analysés, concernant le mode de vie, 13 (59%) correspondent à l'intérêt pour la vie quotidienne du correspondant; 8 (36.2%) pour ses goûts et 1 (4.54%) pour ses loisirs. Cette distribution des données laisse voir le désir de se rapprocher du correspondant dans ce qui est plus près de sa vie de tous les jours. La connaissance de la quotidienneté de l'autre traduit un rapprochement de son intimité, donc une manière d'établir des liens plus forts avec lui.

Quant aux moyens discursifs employés pour obtenir ces informations, on a remarqué une prépondérance de la sollicitation au moyen d'une question. Des 22 actes de parole exprimés, 16 (72.72%) correspondent à une requête formulée à travers une question. Ce moyen discursif assure à la fois la continuité de la thématique et l'interaction avec l'autre, car toute question appelle une réponse, donc une réaction de la part du correspondant.

Avoir des informations sur la culture du pays

Tableau 5. Se renseigner sur la culture du pays du correspondant

Aspects	Traces dans les courriels	Act. de parole
Patrimoine Architectural, artistique, littéraire.	1) J'ai seulement connu « Lille », parce que j'ai une amie la-bas, et c'est une ville tres jolie (02-ADR-MAE) 2) Merci pour le poem ¹ , c'est très gentil de toi l'a envoyé pour moi (03-ING-A-(FRED-B)) 3) Je voudrais connaître plus de votre ville et de la culture aussi (01-CAR-A-(BEB-B))	Justifier Complimenter. Remercier Exprimer un souhait
Géographie Calendrier Horaires	1) Le sud de la France doit etre tres beau aussi, la France est un pays charmant (02-ADR-MAE) 2) Quand à ton pays il est 10 ou 11h. ici il est 5h et je ne suis pas reveille encore (03-BRA-COR) 3) Tu as rentré à l'école ? L'école en septembre ? je ne comprend pas (05-BRA-COR)	Complimenter Comparer Demander une explication
Traditions Coutumes	1) Tu me peux parle un peu sur les fêtes la, como sont elles ? (03-ADR-ANG) 2) pour cette jours de fin d'annee q'est-ce que vous faites ? (10-CRI-A-(CAR-B)) 3) avez-vous quelques tradicions comme manger dinde ou d'autres mangees speciaux ? raconte-moi... (10-CRI-A-(CAR-B))	Demander des informations
Civilisation Actualité	1) je voudrais que tu me dis qu'est-ce que tu pense sur la Francophonie ? (13-CAR-A-(MAL-B)) 2) qui passe en France por ces jours ? je vois quelques personnes ont incendié des voitures (08-CRI-A-(CAR-B)) 3) merci pour m'envoyer le texte de la presse, j'ai le lu, ça me informe de les choses, je ne savais pas beaucoup de les troubles en France. (05-ING-A-(FRE-B))	Demander des informations Remercier
Stéréotypes	1) mae, je veux savoir comment sont les jeunes la-bas ? (04-ADR-MAE) 2) et comment est tu physiquement ? tu dois etre tres joli, parce que les filles la-bas sont tres belles - 04-ADR-A-(MAE-B) 3) est ce que tu sais cuisiner ? vous les françaises, vous avez rèputation d'être bon cuisine. 03-CRI-A-(KAY-B)	Demander des informations Complimenter

Bien que les étudiants n'aient pas été très conscients de la présence de référents culturels dans leurs messages (voir Tableau 3), nous avons pu

repérer 31 mentions à ce sujet. Quant aux aspects considérés pour cette catégorie (Tableau 5), les traditions et les coutumes l'emportent sur les autres avec 15 mentions (48.38%) ; la géographie n'a eu que 6 mentions (19.35%) ; l'actualité, 5 mentions (16.12%), et le patrimoine occupe la dernière place avec 3 mentions (10%) seulement. Ceci prouve que le rapprochement personnel est ressenti plus fortement, que l'intérêt pour les aspects concernant la géographie ou l'histoire du pays.

Des 39 actes de langage identifiés, 24 (61.53%) correspondent aux questions posées pour obtenir des informations ou des explications ; 7 (17.94%), aux compliments faits sur le pays, la ville ou les valeurs ; 3 (7.69%), aux comparaisons faites entre des éléments des deux cultures ou des deux pays ; 2 (5.12%), aux souhaits exprimant l'envie de visiter le pays du correspondant. Encore une fois, on peut constater que la sollicitation à travers une question est le moyen discursif le plus employé (61.53%) pour acquérir une connaissance, ce qui est tout à fait logique dans les échanges ayant pour objet, entre autres, la découverte de la culture du correspondant étranger.

En comparant les données des deux composantes analysées, on constate que l'intérêt a été majeur pour les aspects concernant de plus près la vie quotidienne du correspondant. Lors des interactions, justement les influences mutuelles sont déterminantes, et celles-ci dépendent plus largement des conditions personnelles des participants que de leur grand contexte culturel (culture du pays).

Être plus ouverts envers les étrangers

Les traces du développement de cette composante ne sont pas aussi explicites que celles des deux composantes précédentes; il s'agit surtout d'implicites compris dans la fonction expressive du langage. Pour relever les indices de l'ouverture envers la culture étrangère, nous allons présenter des exemples de quelques énoncés où l'on peut percevoir les sentiments exprimés par nos apprenants à propos de l'expérience d'échanges avec des francophones :

- ***Satisfaction avec l'expérience d'échanges***

- 1) ENFIN on a chatté. J'ai aimé bien parler avec toi. 04-BRA-A-(COR-B)

2)...tu peux me telephoner quand tu veux je serai content de parler avec toi (04-BRA-A-(RUS-B)

3)...tu es ma premiere amie internationale...ohh la la (02-CRI-A-(CAR-B)

- *Envie de se rapprocher de l'autre culture*

1) je suis Dj amateur, et je veux connaitre la musique qui s'ecouter dans autres pays et autres personnes dans le monde entier, pour avoir amities (01-ADR-A-(DEL-B)

2) J'aime l'Afrique et je veux la connaitre au futur. (03-BRA-A-(RUS-B)

3) mes rêves sont de parler beaucoup de langues et voyager dans le monde entier. (03-ING-A-(SEB-B).

- *Envie de faire des amis étrangers*

1) je veux partager et faire une bonne amie d'otre continent (02-BRA-A-(COR-B)

2) Ne laisse pas tomber notre amitié, nous pouvons faire des échanges intéressantes. (06-BRA-A-(COR-B)

3) je voudrais connaître gens pour faire des amis...(01-CAR-A-(SEB-B).

- *Acceptation de l'autre, envie de se rapprocher de lui*

1) Si tu n'es pas blanche ça n'importe pas, c'est encore meilleur pour moi... (04-BRA-A-(RUS-B)

2) Il n'y a pas de problèmes pour te donner mon numéro c'est un portable (...) tu peux me téléphoner quand tu veux 04-BRA-A-(RUS-B)

3) tu peux me raconter et me dire tout ce que tu voudrais (...) je veux être ton ami pour toujours. 09-BRA-A-(RUS-B).

- *Découverte de points communs*

1) ...comme toi j'aime la vie, et je l'amuser beaucoup (02-ADR-A-(ANG-B)

2) comme toi, j'aime les mangas (04-BRA-A-(RUS-B).

Les exemples précédents illustrent comment tous nos étudiants ont ressenti les échanges par CÉ comme une possibilité de s'ouvrir à la culture de la langue cible, mais avant tout de se rapprocher de leurs correspondants. Cette attitude est surtout évidente à travers l'expression de satisfaction envers le fait de pouvoir écrire à des étrangers et devenir leur ami.

Comprendre le comportement du correspondant

Cette composante est encore moins explicite que la précédente. Nos étudiants ont d'ailleurs manifesté dans l'enquête qu'il s'agit de la composante moins bien développée (voir tableau 3). Ils l'ont aussi laissée entrevoir dans les RM. Des traces que l'on peut repérer à ce sujet dans les courriels, la plus remarquable est celle de l'interaction entre BRA et RUS concernant la nécessité qu'a eu BRA de rassurer sa correspondante, une jeune fille africaine qui craignait le refus à cause de sa race.

Nous pensons avoir pu montrer comment nos apprenants ont intégré la composante socioculturelle de la compétence de communication dans le contenu de leurs messages. Mais il est évident que les connaissances acquises n'ont pas été profondes, étant donné la durée de l'expérience, car en 3 ou 4 mois l'étudiant ne peut pas arriver à saisir la complexité des facteurs socioculturels liés à la langue qu'il apprend. Néanmoins, il s'approprie d'éléments lui permettant de se placer à un niveau seuil qu'il pourra élargir par la suite, par divers moyens, y compris évidemment les échanges par CÉ avec les amitiés déjà consolidées, mais aussi avec de nouveaux partenaires.

CONCLUSION

Les analyses effectuées nous ont permis de confirmer notre hypothèse c'est-à-dire que les composantes de la compétence de communication ne se développent pas au même degré. Au vu des résultats de l'expérience, les compétences étudiées ont été développées comme ci-dessous :

- ***La compétence linguistique***

Bien que les apprenants colombiens n'aient pratiquement pas eu de problèmes de compréhension des messages reçus et qu'ils aient trouvé les moyens linguistiques pour se faire comprendre, leurs messages présentent un grand nombre de fautes morphologiques, syntaxiques et grammaticales d'une importance considérable. Nous considérons que cette compétence a été la moins développée. Dans plusieurs cas, nous avons même remarqué que l'apprenant retombait dans les fautes corrigées par son correspondant ; et encore plus souvent, que la grande majorité des fautes concernait des sujets grammaticaux déjà étudiés en classe.

Une variable dont nous avons aussi tenu compte, c'est le fait que les messages des francophones contiennent eux aussi des erreurs. Ce fait nous a amenée à réfléchir sur le rôle de la médiation du natif, qui ne doit pas toujours être pris comme modèle à imiter, notamment dans le cas des messages envoyé par CÉ.

- ***La compétence socioculturelle***

Le grand nombre de traces relevées dans les courriels, concernant les quatre catégories étudiées¹⁷ de la compétence socioculturelle, ainsi que les mentions faites par les étudiants dans leurs réflexions (RM), sont une preuve de l'importance de cette compétence dans les échanges. Les étudiants ont eu l'occasion d'acquérir beaucoup d'informations sur les aspects en question, notamment sur la vie quotidienne de leurs correspondants. Néanmoins, nous considérons qu'il y a eu très peu d'effort et d'intérêt pour les informations sur la culture du pays : patrimoine, géographie, traditions, civilisation, actualité. D'autre part, le fait de ne pas vivre dans le pays de la langue étudiée, rend difficile aussi bien l'acquisition que la mise en pratique de cette compétence. Pour cela, nous considérons que son développement a été moyen.

- ***La compétence discursive***

Toute forme de communication entre deux sujets se construit et se maintient sur la base du discours. Dans les échanges par CE, malgré la faiblesse du degré d'interactivité, il s'agit d'un discours-en-interaction

¹⁷ Mode de vie, comportement, culture du pays, ouverture envers les étrangers

(Kerbrat-Orecchionni, 2005 : 7) échafaudé en commun. Nos étudiants et leurs correspondants ont réussi à construire ces sortes de *textes dialogaux*, au moyen de multiples actes de langage employés maintes fois.

Le fait d'avoir pu établir ces dialogues, ne vient pas seulement de savoir produire un énoncé linguistique, il faut pouvoir aussi utiliser les règles ou les conventions pragmatiques selon le moment, la situation, et l'intention de communication. Cette valeur est observable en situation d'interaction, car il s'agit d'affecter l'interlocuteur avec les paroles émises. Dans les courriels, nous avons observé comment nos étudiants ont produit des énoncés proposant des actions à leurs partenaires. Ils ont pris aussi en charge les questions, requêtes et propositions des francophones, en laissant voir comment ils les comprenaient et les traitaient. Ils ont aussi à leur tour réagi à ces actes de langage en y enchaînant les leurs, ce qui a produit des séquences conversationnelles. Toutes ces pratiques ont permis à nos étudiants de développer leurs capacités à formuler ces actes et à faire ainsi preuve de leur compétence discursive.

Sur la base des arguments précédemment exposés, nous considérons que la compétence discursive a été la plus développée. C'est aussi grâce à elle que les étudiants ont pu acquérir des éléments pour développer la compétence socioculturelle (voir Tableaux 4 et 5), car l'emploi des actes de langage leur a permis d'obtenir des informations sur la société et la culture du correspondant.

En termes généraux, concernant la compétence communicative, la caractéristique principale des expériences comme la nôtre, ne serait pas celle d'offrir un modèle capable de fournir au locuteur non-natif, une description/prescription des formes linguistiques qui lui font défaut. Le but à atteindre serait celui d'offrir à l'apprenant une pratique plus authentique de la langue, avec la possibilité d'établir une relation sociale amicale l'amenant, avec le temps, à développer une compétence de communication plus complexe et globale, non restreinte à l'activité nettement langagière. Ceci lui offrirait la possibilité de combiner l'appropriation de la langue à l'interaction sociale et à la connaissance de la culture de la langue étudiée.

RÉFÉRENCES

- Anis, J. (1999). *Internet, communication et langue française*. Paris: Hermès Sciences Publications.
- Atlan, J. (2000) L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE., *Alsic*, 3 (1), 109-123. Disponible en <http://alsic.revues.org/index1808.html>
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : OUP.
- Blin, F. & Donohoe, R. (2000). Projet TECHNE : vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue, *Alsic*, 3 (1), 19-47. Disponible en <http://alsic.revues.org/index1808.html>.
- Bolton, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative*. Paris : Didier.
- Byram, M., Zarate G. & Neuner G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cabrales, M. (2008a). Complexité de la communication médiatisée par l'ordinateur: le cas du courrier électronique. *Matices. Revista electrónica en lengua extranjera*, 2, pp.
- Cabrales, M. (2008b). Interaction exolingue médiatisée par l'ordinateur et acquisition du français langue étrangère. *Lenguaje*, 36 (1), 139-168
- Canale, M. & Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistique*S. Berne : Peter Lang S.A.
- Duquette, L. (2002) Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia. *Alsic*, 4 (1), 33-53. <http://alsic.revues.org/index1808.html>
- Hymes, D. H. (1973). Toward linguistic competence, en C. Bachmann, J. Lindenfeld, & J. Simonin (1991), *Langages et communications sociales*. Paris : Hatier-Didier.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Labbe, H. & Marcoccia, M. (2005). Communication numérique et continuité des genres : l'exemple du courrier électronique. *Texto* (10), 3. Consultado el 20 de mayo de 2006 en <http://www.revue-texto.net/Inedits/Labbe-Marcoccia.html>
- Millerand, F. (2001). Le courrier électronique : artefact cognitif et dispositif de communication. Consultado el 15 de junio de 2006 en <http://grm.uqam.ca/activites/cmo2001/millerand.html>
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. En D. Gaonac'h (Comp.) (1990), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris : Hachette

- Sotillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language learning & Technology*, 4 (1), 82 -119.
- Topçu Tecelli, N. (2009). La compétence de communication écrite en FLE à l'ère de l'internet. *Hacettepe (H. U. Journal of Education)*, 37, 149-158.
- Vasseur, M.-T. (2002). Comment les analyses interactionnistes interprètent la notion de compétence : compétence en langue ou efficacité en discours. En V. Castellotti & B. Py. (Eds.) (2002), *La notion de compétence en langue*. Paris : Hatier.

SUR L'AUTEUR

Myriam Cabrales Vargas

Licenciée de l'Université Pontificia Bolivariana de Medellín, a suivi deux stages de formation pédagogique en FLE, à Montpellier, puis un Master Recherche en Sciences du Langage, à l'Université de Franche-Comté. Auteur de plusieurs manuels, est actuellement directrice de la Licence en Langues Modernes à l'Université de San Buenaventura de Cartagena et professeur d'investigation et traduction française. Elle dirige aussi la recherche sur le développement de la compétence communicative, dans le cadre du groupe interdisciplinaire de recherche de la Faculté d'Éducation.

Courrier électronique: mcabrales@usbctg.edu.co

Fecha de recepción: 15-05-2011

Fecha de aceptación: 20-10-2011