



Directrice de la revue :  
Attika ABBÈS KARA

Responsables de la rédaction :  
Malika KEBBAS  
Attika ABBÈS KARA

## Contacts de langues et Communication médiatisée par Ordinateur (CMO)

Numéro coordonné par :  
Malika KEBBAS  
Attika ABBES KARA

Avec la collaboration de :  
Kamila OULEBSIR



## Politique éditoriale

La revue *Socles* (*Société et Langues*) se veut le reflet des recherches, privilégiant l'interdisciplinarité, menées au sein du laboratoire LISODIP dans des domaines variés en sociolinguistique, en sociodidactique et en littérature francophone en contextes plurilingues.

C'est ainsi qu'en prolongement d'une démarche engagée depuis plusieurs années, ces recherches, malgré la diversité des problématiques, des contextes et des corpus, s'intéressent toutes aux situations de pluralité des langues, des variétés et des usages, à leurs modes de contacts, aux représentations produites, tant dans le cadre socioprofessionnel et scolaire que dans le cadre littéraire. Elles permettent de réunir des données contextualisées et de s'interroger sur les enjeux épistémologiques et théoriques qu'induisent les transférabilités modélisatrices de certains concepts et démarches dans lesquelles le français est en contact avec d'autres langues : paradigme de « complexité » et de « réflexivité » ; concept de « variation », de « socialité », de « mobilité », d'« interculturel », d'« écriture bilingue ».

La revue *Socles* tend, par ailleurs, à promouvoir l'échange entre équipes de recherche nationales et internationales et à créer une dynamique répondant aux attentes des jeunes chercheurs.

## Comité scientifique

ABBÈS Attika-Yasmine (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; ASSELAH-RAHAL Safia (Université Alger 2, Algérie) ; ATTATFA Djillali (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; BEACCO Jean-Claude (Université Paris III) ; BECETTI Abdelali (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; BENTAIFOUR Belkacem (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; BILLIEZ Jacqueline (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; BLANCHET Philippe (Université Rennes 2, France) ; BOULAÂBI Ridha (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; CLERC Stéphanie (Université de Provence, France) ; CNOCKAERT Véronique (Université de Québec, Canada) ; CORTIER Claude (Université de Lyon, France) ; COSTE Claude (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; FORSDICK Charles (Université de Liverpool, Royaume-Uni) ; HEYNDELS Ralph (Université de Floride, États-Unis) ; KEBBAS Malika (Université Blida 2, Algérie) ; KHELLADI Khadidja (Université Alger 2, Algérie, LANÇON Daniel (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; Lehdahda Mohamed (Université Moulay Smaïl de Meknès, Maroc) ; MURESANU Marina (Université de Lasi, Roumanie) ; OUCHERIF Lamia (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; Piat Julien (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; RISPAIL Marielle (Université de Saint-Etienne, France) ; STAFFORD Andy (Université de Leeds, Royaume-Uni) ; VAN DER POEL Ieme (Université d'Amsterdam, Pays-Bas) ; PORRA Véronique (Université de Mayence, Allemagne)

**Président d'honneur :** KOLLI Abdellah, Directeur de l'ENS Bouzaréah – Alger

**Directrice de publication :** ABBÈS KARA Attika

**Responsables de la rédaction :** KEBBAS Malika et ABBÈS KARA Attika

## Secrétariat de rédaction

ACI Ouardia

MEZALI Safia Latifa

## Contacts

ENS de Bouzaréah, 93, rue Ali Remli, Bouzaréah, Alger, Algérie

[lisodip@gmail.com](mailto:lisodip@gmail.com)

## Impression de la revue

ISHAN

Revue publiée sous le haut patronage du Ministère algérien de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique

## Sommaire

Malika KEBBAS et Attika ABBES KARA Avant-propos	05
<b><i>Choix linguistiques dans les écrits synchrones et asynchrones</i></b>	
Ouardia ACI	11
Facebook : Pratiques langagières et discours sur les langues en Algérie	
Kamila OULEBSIR	31
Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?	
Nabila ABDELHAMID	51
« C Koi ce lgg transkri à la va vit ? » L'impact du parler des jeunes sur les échanges langagières via Internet.	
Meriem SEFFAH	61
Étude descriptive et comparative de la langue des nouvelles formes de communication écriture (NFCE) en Algérie.	
<b><i>Plates-formes collaboratives et enseignement/apprentissage des langues en ligne</i></b>	
Dorsaf BEN ISMAIL	81
Rôle des TICE sur les activités mémorielles dans la compréhension à distance d'un texte scientifique en français en contexte plurilingue.	
Khadidja BELFARHI	101
The multimodal internet and CMC comprehensible input, ungrammatical English	
Imène BELGHITAR	111
TICE pour l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur en classe de FLE.	
Djemâa BENSALÉM et Samra BENSALÉM	121
Les TICE comme médiation pour le développement de la compétence scripturale en FLE.	
Julia NDIBNU-MESSINA ETHE	135
Usage du WEB social, transformations des pratiques pédagogiques et langue d'enseignement.	
François SAWADOGO, Yamina BOUNOUARA et Marie- Laure SOUGOTI-GUISSOU	151
Recherche documentaire sur Internet et production assistée par ordinateur : étude exploratoire en milieu universitaire burkinabé	
Nadia SAMAH	167
Langage électronique et communication médiatisée par ordinateur (CMO). État de la recherche.	



## AVANT-PROPOS

L'objet du présent numéro de la revue *SocLes* fait suite aux travaux de la journée d'étude organisée par le LISODIP (Décembre 2013). Il s'agissait de faire un état de la recherche dans le domaine des contacts de langues dans la communication médiatisée par ordinateur (CMO).

Depuis les premiers travaux dans ce domaine (Anis, 1986 ; 1987 ; 1991), des recherches montrent que la CMO constitue un espace de socialisation pluriculturelle et de contacts de langues (Atifi, 2007 ; Feussi, 2007 ; Ledegen, 2007 ; Legros et *al.* 2000 ; Lomicka et Lord, 2009 ; Marcoccia et Atifi, 2006). D'autre part, à l'ère du numérique (Baccino, 2004 ; Baccino et *al.* 2005) et de la mondialisation, la CMO est le vecteur de base pour l'apprentissage/enseignement (Beetham et Sharpe, 2007 ; Legros et Bounouara, 2010 ; Zaidieh, 2012) et un défi pour la recherche et la didactique.

Il s'agit, dans le présent numéro, de prendre internet pour terrain dans l'optique constructiviste (Pierozak, 2007) pour explorer les modalités de construction des interactions bi-plurilingues et de créer un espace de réflexion autour des deux axes suivants :

### — Axe 1

Les écrits oralisés synchrones et asynchrones (tchats, forums de discussion, réseaux sociaux, courriers électroniques, etc.) pour tenter d'examiner si les choix linguistiques, dans ces situations plurilingues en ligne, se font dans la continuité et/ou en rupture avec les pratiques observées dans les interactions orales en face à face (Feussi, 2007 ; Atifi, 2007) ;

## — Axe 2

Les plateformes collaboratives et l'enseignement/apprentissage des langues en ligne pour analyser dans quelle mesure les différentes langues entrent en contacts (langue(s) source(s) et langue(s) cible(s)), si le mode de communication plurilingue est favorisé entre les locuteurs et à quelles fins.

Concernant le premier axe. (« Choix linguistiques dans les écrits synchrones et asynchrones»), Ouardia ACI aborde les pratiques langagières et les discours sur les langues des utilisateurs algériens du réseau social Facebook. Elle montre ainsi que, au-delà de la continuité et/ou de la rupture par rapport aux interactions orales en face à face, les pratiques langagières plurilingues et l'alternance codique participent activement dans les communications en ligne.

La contribution de Kamila OULEBSIR vise l'étude du contact des langues dans les forums de discussion sur Internet (écrits asynchrones). Ce contexte lui offre un terrain de réflexion propice pour l'observation des pratiques plurilingues dans la mesure où il abrite des situations de conversation et de communication engageant plusieurs acteurs à la fois. Elle montre d'une part que l'Histoire et la réalité sociale algérienne sont les deux domaines pour lesquels les internautes ont mobilisé des codes switching et, d'autre part que ces échanges sont sous-tendus par du plurilinguisme qui est aussi du pluriculturalisme.

La contribution de Nabila ABDELHAMID a pour objectif d'identifier et d'analyser les procédés linguistiques du français adoptés par les jeunes algériens, utilisateurs du Tchat. Ces procédés lexicaux et morpho-lexicaux tels la troncation, la suffixation, la dérivation impropre, l'emprunt ainsi que l'onomatopée, permettent d'assurer une communication libre et instantanée et de réinventer le langage. Le langage codé ainsi créé permet l'évolution de la langue française et prouve que cette langue est bel et bien une langue vivante.

Meriem SEFFAH présente une enquête sur l'utilisation des langues dans les nouvelles formes de communication écrite (NFCE) en Algérie (SMS, e-mails, messages instantanées (MI) et services de réseau sociaux (SRS). L'objectif de cette recherche

est double : analyser l'utilisation des langues dans les textes des NFCE par rapport à l'usage formel et informel de la langue standard ; relever les similitudes et les différences parmi les ces genres en termes d'utilisation de la langue pour chacun d'entre eux.

Concernant le second axe de ce numéro (« Plates-formes collaboratives et enseignement/apprentissage des langues en ligne »), Dorsaf BEN SMAÏL et Denis LEGROS rendent compte d'une recherche qui vise à concevoir des liens hypertextes d'aide à la compréhension de texte scientifique en français L2, en contexte plurilingue et des outils d'évaluation pré et post test sous forme de cartes conceptuelles. Les participants à cette recherche ayant effectué une lecture avec liens hypertextes et explications de type intersystème produisent les meilleurs rappels. Les cartes conceptuelles post test indiquent qu'ils ont compris et intégré les concepts scientifiques et les liens de causalité entre les concepts.

Khadidja BELFARHI montre que les divers modes de communication sur internet ne conviennent pas toujours à l'apprentissage de l'anglais car ils empêchent les apprenants d'acquérir les normes de la langue (grammaticales notamment). Elle examine ainsi les contraintes que la CMO impose à l'apprenant et propose des solutions qui pourraient les contourner.

Imène BELGHITAR s'interroge sur la place des TIC dans les pratiques d'enseignement et sur les représentations des différents acteurs par rapport à l'utilisation de ces outils dans leurs pratiques quotidiennes. Son hypothèse principale est qu'il existerait un écart important entre ce qui est préconisé par les recommandations pédagogiques et les pratiques effectives des TIC.

Djamaa BENSALÉM et Samra BENSALÉM mettent l'accent sur l'importance de l'outil informatique comme médiation pour le développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez de jeunes scripteurs. Elles vérifient son utilité à travers deux projets réalisés avec des élèves du secondaire : le premier test porte sur une comparaison entre des écrits manuscrits et d'autres sous forme numérique en utilisant le courrier électronique ; le second représente les effets de l'utilisation d'un correcteur orthographique et grammatical le « Bon Patron » sur l'amélioration des écrits produits par les élèves.



Julia NDIBNU-MESSINA ETHE analyse l'adéquation pédagogique des scénarios et des besoins des futurs enseignants anglophones de l'ENSET de Douala évoluant en milieu francophone, tente de définir les formes de considération des erreurs dans la conception des plateformes et d'enquêter sur la qualité linguistique des échanges dans les forums dédiés aux participants.

François SAWADOGO, Yamina BOUNOUARA et Marie-Laure SOUGOTI-GUISSOU rendent compte d'une recherche exploratoire qui vise à analyser chez les étudiants burkinabés les modes d'utilisation des nouvelles technologies dans la recherche d'informations et la production de texte. Les résultats obtenus permettent de mettre en lumière les usages réels des nouvelles technologies en contexte universitaire africain et d'envisager des pistes d'aide à l'utilisation des Tice dans les activités d'apprentissage.

Nadia SAMAHY se livre à un état de la recherche sur la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO). Dans un premier temps, cet état des lieux rend compte des séries de travaux traitant de la CMO. Dans un second temps, l'auteure met en perspective d'une part, l'aboutissement des recherches menées et d'autre part, les principaux aspects de la CMO qui ont suscité l'intérêt de la communauté scientifique.

Malika KEBBAS  
Attika ABBES-KARA  
Laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du  
Plurilinguisme (LISODIP)  
École Normale supérieure de Bouzaréah, Alger

*Choix linguistiques dans les écrits  
synchrones et asynchrones*



## Facebook : Pratiques langagières et discours sur les langues en Algérie

### Résumé

Notre intervention s’articule autour des écrits oralisés synchrones et asynchrones sur les réseaux sociaux. Plus précisément sur facebook : un réseau social très prisé par les jeunes et les moins jeunes du monde entier. Nous nous proposons ici d’observer les pratiques langagières et les discours sur les langues en Algérie des utilisateurs de ce réseau social. Dans ce cadre, nous nous sommes interrogées sur le fait de savoir si les pratiques langagières plurilingues en ligne sont similaires – en continuité – ou différentes – en rupture – avec les pratiques observées dans les interactions orales en face à face. Ayant nous-mêmes un compte facebook, notre public est constitué de nos « amis<sup>1</sup> » : des étudiants, enseignants, avocats et autres.

Nous nous proposons d’analyser des interactions, écrites et/ou oralisées autour des langues en Algérie. En effet, les statuts des langues algériennes est un sujet à polémique sur facebook qui relie plusieurs notions : les langues à (aux) l’identité (s) nationale (s), la dénomination des langues en présence aux représentations générées par ces mêmes langues et les représentations des langues en présence et leur (s) utilisation (s) réelle (s) – en face à face ou en ligne.

Notre objectif est donc double : d’une part étudier les pratiques langagières plurilingues des utilisateurs de facebook ; et d’autre part, découvrir les représentations des facebookeurs algériens sur les langues en présence en Algérie.

---

<sup>1</sup> Terme employé sur facebook qui renvoie aux différents contacts.

## Abstract

Our work focuses on synchronous and asynchronous speeches oralized writings on social networks. Specifically on facebook: very popular with young and old worldwide social network. We propose here to observe the language practices and discourses on language Algeria users of this social network. In this context, we questioned whether the language practices multilingual online are similar - continuous - or different - out - with practices in oral interactions face to face. Having ourselves a facebook account, our audience is our "friends»: students, teachers, lawyers and others.

We propose to analyze interactions, written and / or spoken aloud goshawks language in Algeria. Indeed, the status of Algerian languages is a controversial topic on facebook that connects concepts: language (s) the identity (s) national (s), the name of the languages in the representations generated by these languages and representations of languages and their presence (s) use (s) Real (s) - face-to-face or online.

Our goal is twofold: first study the multilingual language practices of facebook users, and secondly, explore representations of Algerian facebookers on language presence in Algeria.

Plusieurs travaux en sociolinguistique étudient l'utilisation — volontaire ou involontaire — dans les situations orales plurilingues en face à face. Mais peu de travaux traitent de la question du plurilinguisme en ligne. En effet, ignorant les distances physiques et géographiques, internet facilite le contact (bi/plurilingue) entre les différentes communautés du monde entier. C'est le cas de nombreux sites, forums et réseaux sociaux tels que Tweeter ou Facebook.

Dans cet article, nous analysons les pratiques langagières des Algériens (jeunes et moins jeunes) sur le réseau social Facebook. Cette analyse sera double : d'une part, nous nous intéresserons aux langues utilisées dans leurs échanges (interactions) sur le réseau ; d'autre part, nous mettrons au jour, à travers les discours recueillis, leurs représentations quant aux langues en présence. Nous tentons de voir si les pratiques plurilingues observées en ligne se font dans la continuité et/ou en rupture avec les pratiques observées dans les interactions orales en face à face.

Après une présentation du cadre contextuel et conceptuel de notre étude, nous expliciterons nos choix méthodologiques et en présenterons les principaux résultats.

## Cadre contextuel et conceptuel de l'étude

### La situation sociolinguistique algérienne

L'Algérie, plus de 35 millions d'habitants offre une situation sociolinguistique complexe. De par son histoire et sa géographie, c'est un pays plurilingue et diglossique. Un pays qui, officiellement parlant, est monolingue (Femam, Ch., 2012). En effet, dans son préambule constitutionnel, l'arabe est reconnu comme étant langue officielle et nationale. Or, sur le plan social — et réel — c'est un pays où coexistent plusieurs langues ayant différents statuts : hormis l'arabe, citons le (s) berbère (s), le français, l'anglais, ...

La population algérienne est à plus de 70% arabophone. Cependant, l'arabe langue maternelle (ALM) parlé par l'Algérien n'est pas cette langue officielle (arabe standard) mais plutôt une variante nommée arabe algérien ou *Daridja*. À ces deux variétés linguistiques s'ajoutent le (s) berbère (s) récemment reconnu (s) comme langue nationale de l'Algérie, un français dit langue

étrangère au statut particulier et d'autres langues étrangères (anglais, espagnol, italien ...)

D'un point de vue statutaire et contextuel, l'arabe standard est, par excellence, la langue de l'instruction obligatoire, de la religion (l'Islam), de l'écrit, du pouvoir politique et de l'administration. C'est ainsi la référence symbolique de l'identité commune arabo-musulmane. L'arabe algérien (*Daridja*) est la langue maternelle de la majorité des Algériens (Taleb-Ibrahimi, 1997) arabophones. Il sert essentiellement d'outil de communication quotidienne entre les Algériens (arabophones ou pas). Bien qu'il soit moins valorisé (variété basse ou langue minorée), l'arabe algérien constitue la langue la plus employée dans tout le pays.

Le (s) berbère (s) (l'amazigh) est reconnu langue nationale mais n'est parlé que par les communautés berbérophones (kabyle, chaoui, m'zab, ...). Selon les statistiques, le berbère est parlé par au moins 20 % de la population et constitue la minorité linguistique la plus importante du pays. Pour certains défenseurs du berbère, la prochaine étape décisive serait la proclamation du berbère en tant que langue officielle du pays au même titre que l'arabe standard.

Le français, héritage de plus d'un siècle de colonisation, est officiellement reconnu comme première langue étrangère. Une langue étrangère au statut particulier (Derradji Y., 2006) car, encore aujourd'hui, cette langue conserve un rôle privilégié sur la scène officielle et sociale du pays. C'est une langue qui a gardé une importance certaine dans l'éducation (l'apprentissage du français langue étrangère est obligatoire dans les écoles), la politique, l'administration et les médias du pays.

## Facebook, une révolution mondiale ?

### Qu'est-ce que « Facebook » ?

Facebook, appelé au départ *The Facebook*, est actuellement la plus grande communauté virtuelle à l'échelle mondiale. Autrement dit, il s'agit du plus grand réseau social du monde.

Cet important réseau social virtuel a été créé<sup>2</sup> par un ancien étudiant de Harvard Mark Zuckerberg. Au départ, simple

---

<sup>2</sup> Source : <http://www.ingenieris.net/media/pdf/Facebook.pdf>

trombinoscope en ligne qui ne concernait que les internautes utilisant des adresses mails en « .edu » pour marquer le caractère éducatif de ce réseau.

M. Zuckerberg quitte Harvard pour ne se consacrer qu'au développement et à la promotion de son réseau ; il a ensuite été rejoint par deux autres étudiants de la prestigieuse université, Dustin Moskovitz et Chris Hughes. En août 2005, il a été officiellement appelé Facebook et le nom de domaine *facebook.com* a été acheté pour un montant de 200.000 Dollars américains.

### Qu'offre Facebook ?

Facebook est utilisable par tous dans un but essentiellement communicatif. En effet, il permet d'échanger, de communiquer, de partager : des opinions, des photos, des vidéos, des messages... Des outils sont mis à la disposition des utilisateurs pour :

- Créer et actualiser son profil ;
- Écrire des articles en direct ;
- Poster des images, des vidéos, des liens... ;
- Commenter des actualités ;
- Créer de groupes en fonction des affinités entre membres ;
- Créer des pages publiques pour promouvoir des actions sociales, professionnelles... ;
- Développer et/ou utiliser des applications de toute sorte (jeux, tests psychologiques, ...) ;
- Envoyer et recevoir des messages personnelles (messagerie en ligne) ;
- Retrouver des connaissances.

Toutes ces actions peuvent être effectuées par tout le monde, n'importe où dans le monde pour atteindre un objectif précis. À titre d'exemples, citons les différentes entreprises qui pour lancer un produit utiliseront le réseau, les politiciens s'y sont mis pour accroître le dialogue avec leurs administrés, les journalistes qui l'utilisent de plus en plus pour passer des informations et interagir avec leurs lecteurs (auditeurs ou téléspectateurs)...

En d'autres termes, tout est stratégiquement réfléchi pour promouvoir l'interaction et la communication.



La communication est établie entre utilisateurs de ce réseau. En termes *facebookiens*<sup>3</sup>, il s'agit d'interactions entre « amis ». En effet, le système consiste à établir des relations amicales entre plusieurs internautes. Ces derniers peuvent se connaître (réellement) ou pas. De ce fait, ce réseau permet à l'individu de se créer une sorte de groupe amical virtuel avec lequel il interagira.

Facebook créé aussi une espèce de sentiment de proximité qui s'installe au fil du temps. Cette proximité abolit des frontières spirituelles, culturelles, géographiques, etc.

### Facebook en Algérie

En Algérie, Facebook compte désormais près de 5 millions de comptes utilisateurs. Il semble omniprésent vu son architecture façonnée de manière appréciable et à ce que nos idées, nos images... puissent y trouver leur place. Un réseau généraliste redoutable, tellement redoutable que d'autres réseaux sociaux affichent désormais des statistiques en baisse (en termes de popularité).

En mars 2013, Younes Grar, expert en Technologies de l'Information et de la Communication en Algérie, expliquait que

L'Algérie, *malgré un haut débit fixe et mobile très limité*, est classée à la 41ème place avec près de 4.5 millions d'utilisateurs Facebook et une croissance de près de 600 000 utilisateurs durant les six derniers mois<sup>4</sup>.

Et cela devrait encore croître surtout que les entreprises algériennes ont aussi compris que les réseaux sociaux représentent de nos jours un atout considérable. Les marques peuvent en effet tirer de grands bénéfices à développer une stratégie de présence sur les réseaux sociaux<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Termes que nous créons.

<sup>4</sup> Citation recueillie in le quotidien *Réflexion* en ligne du 16 mars 2013 : [https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CEMQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.reflexiondz.net%2Ffile%2F135854%2F&ei=CpYIU-DuDM7foASg3oKIAg&usg=AFQjCNEOuDDQoTUsKVLfgvNGYoj1lBp oO-g&sig2=LhdyGKqRBhE3e\\_3T6OgqXQ](https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CEMQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.reflexiondz.net%2Ffile%2F135854%2F&ei=CpYIU-DuDM7foASg3oKIAg&usg=AFQjCNEOuDDQoTUsKVLfgvNGYoj1lBp oO-g&sig2=LhdyGKqRBhE3e_3T6OgqXQ)  
<http://www.nticweb.com/medias-sociaux/7366-facebook-5-millions-de-membres-en-alg%C3%A9rie.html>

Du côté social, l'Algérien est de plus en plus présent sur facebook car ce réseau lui offre l'opportunité d'approcher l'Autre<sup>6</sup>, de discuter et de créer des liens amicaux. Ces liens, certes virtuels, peuvent par la suite aboutir à des liens réels. Par ailleurs, une étude établie en 2010<sup>7</sup> a démontré que toutes les tranches d'âge – à pourcentage différents – s'intéressent à ce réseau. Ainsi, plus de 67% de la population algérienne présente sur facebook est âgée de 18 et 35 ans ; 15% concernent les moins de 18 ans et 18% les plus de 35 ans. Les résultats chiffrés de cette études nous amène à dire qu'il s'agit d'un réseau plus ou moins homogène et jeune. Son utilisation s'évalue, en moyenne, à 55 minutes par jour.

D'un point de vue linguistique, cette même étude (2010) a montré que la langue d'utilisation du réseau-phénomène est le français à 90% des sujets interrogés. Seuls 10% déclarent utiliser facebook en arabe.

### Cadre méthodologique et analyse du corpus

Notre corpus est constitué de quatre (04) statuts d'amis ou de groupes facebookiens postés sur facebook ainsi que les commentaires occasionnés.


Les statuts recueillis sont présentés dans le tableau suivant :

---

<sup>6</sup> Qu'il soit Algérien ou Étranger

<sup>7</sup> <http://www.agence84.com/wp-content/uploads/2010/04/Facebook-en-Algerie.pdf>

Tableau 1: Composition du corpus - statuts facebook

Statut numéro	Les statuts
01	<p style="text-align: center;"><b>Attention !!!</b></p> <p><b>On signale plusieurs vols de voitures (clio surtout), faites attention ou vous vous garez.</b></p> <p><b>Informez vos gardiens de parking de nuit.</b></p>
02	<p>« salut! please meddouli recette ta3 cupcakes complète, ya3ni y compris la crème li dji mel fou9. Sa7itou »</p>
03	
04	<p>« Il est temps que la langue (é'daridja algeroise) soit reconnue comme Langue nationale et officielle en Algérie. C'est une langue tolérante, un mélange de toutes les langues de nos ancêtres (Amazigh, romain, arabe, turc et autres) et on peut l'écrire comme bon nous semble, en français ou en arabe ».</p>

Ces différents statuts, recueillis de septembre 2013 à février 2014, ont provoqué plusieurs réactions (commentaires) que nous nous proposons d'analyser.

De ce fait, notre démarche s'inscrit donc dans le champ de l'analyse sociolinguistique interactionnelle (Gumperz 1989).

Notre analyse s'est effectuée en deux étapes :

- 1- La première étape a consisté à étudier les pratiques langagières bi-plurilingues et l'alternance codique des Algériens utilisateurs de facebook en nous appuyant sur les travaux de Gumperz, (1983) et ceux de Danet et

Harring sur l'internet multilingue (2003). Notre objectif, en étudiant les pratiques langagières des utilisateurs de facebook est de découvrir si les usages linguistiques en ligne se réalisent dans la continuité ou en rupture avec les pratiques orales (en face à face) ;

- 2- La seconde étape consiste à analyser les discours des internautes algériens utilisateurs de facebook sur les langues en présence en Algérie (statut n°4 – voir traduction en document annexe). Notre objectif étant de mettre au jour les différentes représentations des langues, cette étape se focalise sur les travaux de Castellotti et Moore, (2002) ; Aci, (2007) et Menguellat, (2012).

## Résultats et discussion

### Les langues utilisées sur facebook : un exemple d'alternance codique

Dans notre contribution dédiée aux pratiques langagières en ligne sur facebook, nous constatons que la majorité des utilisateurs de facebook utilisent couramment et respectivement l'arabe algérien, le français, l'arabe standard, l'anglais. Chose qui ne diffère pas des interactions orales en face à face.

Tous les statuts et commentaires sont lus dans les langues ci-dessus citées mais sont rédigés en alphabet latin. À cet alphabet, se juxtaposent des chiffres sensés renvoyer à des sons arabe :

Exemple [1] – commentaire du statut n°2 :

Salut !please meddouli recette ta3 cupcakes complète, ya3ni y compris la crème li dji mel fou9. Sa7itou. (*Salut ! s'il vous plait, donnez-moi la recette complète des cupcakes y compris la crème qui vient dessus. Merci*)

Dans le statut 2, nous remarquons la présence de chiffres qui ont une réelle signification pour les Algériens et arabophones. Ainsi :

- le chiffre « 3 » renvoie au son « ع » (*aâ'yn*) ;
- le chiffre « 9 » renvoie au son « ق » (*quaf*) ;
- le chiffre « 7 » renvoie au son « ح » (*h'a*).

Ces différentes associations se sont créées à partir d'une ressemblance formelle entre les différents chiffres et lettres arabes ce qui semble faciliter la communication.

Hormis les chiffres, le statut n°2 ainsi que tous les autres statuts et commentaires recueillis sont tous des exemples d'alternance codique. En effet, rares sont les statuts et/ou commentaires rédigés uniquement en français, en arabe ou en anglais. L'exemple [1] répond à la structure linguistique suivante :

**FR.<sup>8</sup>/ANG.<sup>9</sup>/AA.<sup>10</sup>/FR. / AA./ANG./FR./  
AS.<sup>11</sup>/FR./FR./AA./AA./ AA/**

Incontestablement, les langues – premières, officielle et étrangères – sont bel et bien alternées. La structure de la phrase est intéressante en ce sens que le sens n'est pas altéré par la présence des différents codes. Au contraire, il s'agit d'une pratique « *presque* » naturelle. Nous parlons de pratique naturelle, car, oralement, dans les échanges quotidiens, les Algériens ont tendance à mêler les codes. Facebook n'est donc qu'une sorte de plateforme où les écrits sont simplement oralisés.

Au sujet du *vol de voitures* (statut n°1), un facebooker du nom de « *Rd Kak* » donne une solution puis commente :

Exemple [2] – commentaire du statut n°1

2r1 la voiture mashi yshoufhha ydihha hadi ykonou  
trassewlhha la trajectoire t3ha et win ray7a et kolash mashi  
yalkaha magrya yadihha mba3d ydirlhha 7ale yaw yakhdmo  
b la commande. (De rien. Le vol n'est pas automatique ou  
direct. Ils tracent la trajectoire du véhicule. C'est un vol  
prémédité.)

Dans l'exemple [2] nous retrouvons encore l'alternance codique et l'alternance chiffres/lettres. Cependant, le terme « *2r1* » est plutôt une abréviation de type *SMS* de l'expression « *de rien* ». Par contre, les termes « *ta3ha* » (*sa*) et « *ray7a / 7ale* » (*elle va / solution*) sont des termes écrits en latin et en chiffres et prononcés en arabe algérien. La structure linguistique de la phrase se présente donc ainsi :

**FR./FR./AA./AA./AA./AA./AA./FR/FR/AA./FR./AA./AA./  
FR./AA./ AA. / AA. / AA. / AA. / AA. / AA. / AA. / AA. / AA. /  
FR/FR/**

L'exemple [3], ci-dessous, répond aux mêmes caractéristiques :

Exemple [3] – commentaire (dialogue) du statut n°3 :

---

<sup>8</sup> FR = français

<sup>9</sup> ANG = anglais

<sup>10</sup> AA = arabe algérien

<sup>11</sup> AS = arabe standard

- A.B. « *Deen, jme demande win kraw ... et ya ds gens f la fac aussi walah tas'ma3hommm yahadrouuu nta t beugué* »
- Deen « *héhéhéhé, tqt meme ana 9rit f la fac* »<sup>12</sup>

La structure du dialogue ci-dessus est le suivant :

- **FR./FR./AA./AA./FR./FR./FR./FR./AA./FR./FR./FR./AA./AA./AA./AA./**
- **FR./FR./AA./AA./AA./FR./FR./**

D'après les structures des exemples [2] et [3], nous voyons que la langue dominante dans les différents échanges sur facebook est l'arabe algérien (AA). Vient en seconde position, le français. Cet ordre est dans la majorité des cas respecté. Dans d'autres cas, nous remarquons qu'en un seul mot, une seule construction les deux codes peuvent coexister sans occasionner de difficultés de parole ou de compréhension chez les interlocuteurs.

Par ailleurs, nous pouvons penser que, contrairement aux situations multilingues orales, l'absence du clavier arabe peut limiter l'utilisation de l'arabe dans les échanges en ligne. En effet, en l'absence de clavier arabe, les facebookeurs algériens se montrent très créatifs quand ils écrivent leurs statuts et/ou commentaires dans un alphabet latin. Cette pratique leur permet de converser dans leur langue première et de communication quotidienne. Ce procédé entre dans « *la catégorie des mécanismes d'appropriation de l'Internet dans le monde arabe* », décrits par Atifi (2001, 2003), Anderson(2003) ou Gonzalez-Quijano (2003). Un mécanisme où les facebookeurs doivent se montrer inventifs pour détourner le dispositif et continuer à dialoguer dans leur langue première. Ainsi ils reproduisent de nouvelles formes (lettres, chiffres.) pour représenter quelques phonèmes ou sons absents du clavier latin.

Indépendamment de l'usage « *très particulier* » que les facebookeurs algériens font des langues, certains « *osent* » parler des langues en présence en Algérie. Ils proposent même de donner de nouveau statuts aux langues en question. Nous allons,

---

<sup>12</sup> Traduction de l'exemple : A.B. « Deen, je me demande où ils ont étudié ... et il y a des gens à la fac aussi, je te jure, quand tu les entends parler c'est toi qui bugue. » Deen : « rires, ne t'inquiète pas j'ai aussi étudié à la face »

dans le point suivant, nous intéresser aux discours sur les langues donc aux représentations qu'elles suscitent.

### Les discours des facebookeurs algériens sur l'arabe algérien et standard

Dans le cadre d'une analyse des discours sur les langues des facebookeurs algérien, nous avons pris comme corpus le statut n°4 où l'un de nos « amis » a émis un avis sur les langues. Cet avis est devenu – de par les commentaires – une conversation au sujet de l'arabe algérien. Les questions que soulève ce statut sont : est-ce une langue ou un dialecte aux yeux des facebookeurs algérien ? Quel statut pour cette langue ? L'arabe en Algérie, une question identitaire ?

Tant de questions auxquelles nous tenterons de répondre en analysant les discours de nos « amis » facebookeurs.

### *Quel statut pour l'arabe dans ces deux variétés (algérienne et standard) ?*

Dès le début, le sujet A. a déclenché le débat en actualisant son statut facebook en parlant de l'arabe algérien :

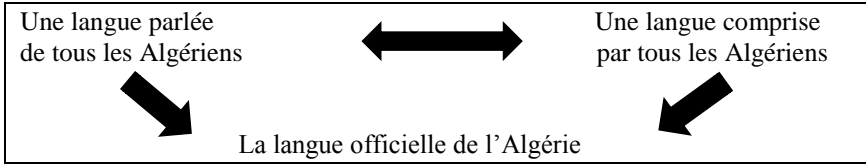
Il est temps que la langue (é'daridja algeroise) soit reconnue comme Langue nationale et officielle en Algérie. C'est une langue tolérante, un mélange de toutes les langues de nos ancêtres (Amazigh, romain, arabe, turc et autres) et on peut l'écrire comme bon nous semble, en français ou en arabe.

Nous remarquons que dès les premiers mots, un sentiment de « *ras-le-bol* » s'exprime et se fait ressentir quant au statut de l'arabe algérois/algérien<sup>13</sup>. En effet, l'auteur de ce statut exprime son souhait de voir l'arabe algérien proclamé langue officielle de l'Algérie. Ce souhait est à la fois partagé ou pas par les commentateurs de ce statut.

A. argumente sa pensée en invoquant une équation logique :

---

<sup>13</sup> Nous reviendrons sur la confusion *algérois/algérien* un peu plus loin.



A5 : oui je sais, mais c presque la même, on se comprend tous avec ce dialecte, c pour ça que je veux qu'elle soit reconnu comme une langue officiel

A7 : ga3 yafahmouha (tous les Algériens la comprennent)  
D. et tu le sais bien

A8 : rani nahdar m3ak b'l'algérois (je te parle en algérois) ! raki tafahmi yakhi, wéla lala (tu comprends, non ?) D.

D12 : tu utilises des mots connus de tous xD

A13 : ben voilà, donc tt (tous) les algériens se comprennent

D14 : qui font partie aussi de l'oranais xd

Di15 : tout à fait d'accord. C'est LA LANGUE commune à TOUS les algériens

A16 : c la même ya D. kayen kélk mot machi kifkif (seuls quelques mots diffèrent) mais 97% kifkif (exemple ntouma t9olo wah w'7na n9olo ih) (vous dites wah (oui), et nous on dit ih (oui))

À cette équation logique établie par le sujet A., le sujet D. tend vers une contradiction tout aussi logique :



D2 : euh je ne crois pas non l'algérois est un dialecte et non une langue qui est spécifique à une ville comme l'est l'Oranais et autre.

A3 : meme l'wahraniya dakhla m3a édziriyi (même l'oranais est compris dans l'algérien) c la même langue

D4 : c'est un dialecte et il y en a autant que de wilayas en Algérie



**D6 :** Mais il a des choses dans chaque dialecte qui lui sont propres et que tout le monde ne peut pas comprendre, c'est pour cela que ça ne peut pas être une langue officielle car celle-ci est sensée être comprise par tous. 😊

**D18 :** on ne va pas parler de linguistique xd un dialecte n'est pas une langue è\_é

Les deux équations, tout à fait logiques, sont au cœur des débats algériens. Un dialecte ou une langue souvent dite *impure ou métissée* ne peut être proclamée comme « langue » et comme *langue officielle*. Or, une langue n'a-t-elle pas comme première caractéristique d'être le moyen de communication entre les gens d'une même communauté linguistique ? Dans le cas présent, en Algérie, l'arabe algérien est une sorte de *ciment* qui colmate les fissures créées par les différents linguistico-culturels. Du point de vu de l'usage de l'arabe algérien dans cette conversation, il est incontestable qu'il est principalement utilisé par tous les interlocuteurs. Donc il s'agit, pour résumer, d'un dialecte qui a toutes les caractéristiques d'une langue mais qui n'en a pas le statut.

Parler de statut revient aussi à parler de politique. En effet, c'est un sujet qui n'a pas échappé aux participants facebookeurs. Ils accusent les politiques algériens de tirer profit de cet état de *flou* (socio) linguistique dont souffrent l'Algérien et l'Algérie :

A20 : elle peut devenir une langue rien n'empêche faut juste lui donnée un statut c tt

LZ21 : A. président, A. président

A22 : avant imazighèn été pas reconnu comme une langue on disé aussi que c un dialècte mais avec le temps et la volonté du peuple elle est devenu une langue ya D.

Di23 : la politique ne voudra pas lui attribuer un statut. Ce n'est pas dans l'intérêt de notre politique actuelle

A24 : oui je sais, mais nchallah ça va se concrétiser et pk pas ?

Le sujet A fait une comparaison voire un parallèle avec le berbère qui, avant les années 1980, était perçu comme un dialecte ou comme une langue orale, mais qui s'est vue, à force d'acharnement du peuple, relevée au rang de langue nationale. Ainsi, d'une certaine manière – et de manière certaine – le sujet A aurait espoir qu'il y ait un soulèvement du peuple en faveur de cette langue qu'il reconnaît comme étant LA langue des Algériens.

*Mais dans tout cela, où est l'arabe standard ?*

L'arabe standard est presque inexistant d'un point de vue des usages linguistiques dans cette conversation. Par ailleurs, le débat concerne aussi cette langue. Une langue apprise à l'école, une langue reconnue officielle et nationale par la constitution algérienne ... mais pas par les Algériens. Certains Algériens ne se voient pas, d'un point de vue identitaire et culturel, comme Arabes :

A19 : parsq c voulu ! elle (l'arabe algérien) est prioritaire que l'arabe de l'orient ! l'Algérie n'est pas arabe a ce que je sache !!!! moi je comprends pas l'arabe fos7a c pas ma langue maternelle.

A26 : En Algérie ya 2 langue ni plus ni moins, ya le Tamazigh pour les (kabyles, chaoui, mozabites, tergui) et la Daridja ou l'Arabe Algérois pour l'ensemble des Algériens c tout. L'Arabe fos7a (arabe de l'orient) n'a pas sa place en algérie c clair on est pas arabe

L'extrait ci-dessus illustre, à petite échelle, notre discours. La langue est de ce fait reliée à la culture et l'origine de l'individu. Renier la langue de l'un, c'est le renier tout entier. A. avec ses derniers propos, donne un nouvel élan à la conversation. Élan quelque peu tumultueux :

**C.K.T.27** : Ohh la mon ami, moi je suis arabe et je le revendique. Ok pour l'arabe algérien, mais que tu me dises y a pas d'arabe !!! j'en suis la preuve vivante !!

**A28** : g pas dit que ya pas d'arabe mais j'ai dit que l'Algérie n'est pas Arabe, les vrai arabe sont en Orient t'as compris ?

**C.K.T.29** : Non !!

**A30**. Kifache hada non ? (comment cela, non ?) c'est qui les vrai habitants du maghreb ? les premiers habitants c qui ?

**C.K.T.31** : il ne s'agit pas de véritable ou je ne sais quoi, faut arrêter avec ça, comme si tu me demande de renier ma lignée (race)

**A32** : toi t'arabe et moi je le suis pas khlassé c bon (c'est fini)

**C.K.T.33** : comme ça les choses sont dites

Pour illustrer ses propos, A. élargit son horizon algérien à un horizon maghrébin. Il mentionne que les Arabes ne sont pas les premiers habitants du Maghreb, et donc, que l'arabe est une langue orientale mais pas Algérienne. Dès que la donne identitaire se trouve touchée, nous remarquons que le ton monte entre les

interlocuteurs et donc à quel point le sujet des langues est sensible.

En conclusion à cette conversation, le dernier interlocuteur intervient de façon humoristique pour calmer les autres en disant une phrase drôle et pleine de vérité :

**S36.** la langue est un dialecte qui a eu de la chance !

Tout au long de cette conversation, le sujet A a utilisé le terme d'algérois au lieu de celui d'algérien. Cela s'explique peut-être de deux façons différentes :

- 1- Son appartenance géographique, à travers laquelle il a peut-être voulu défendre la langue parlée dans cette zone algérienne qu'est Alger ;
- 2- La confusion dans la traduction du terme arabe « *édziriya* »

**A3 :** meme l'wahraniya dakhla m3a édziriya c la meme langue

## Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons établir trois observations principales :

- Le mélange de langues (arabe algérien ; français ; arabe standard ; anglais) observés témoigne à la fois de l'identification complexe des usagers (identités plurielles) et du maintien de l'identité nationale (attachement à l'Algérie et aux origines).
- Par ailleurs, l'utilisation du clavier latin et des chiffres ne font que renforcer l'importance que tend à avoir l'arabe algérien sur le réseau social facebook. Certes, le français, l'arabe standard et l'anglais peuvent être utilisés par les facebookeurs algériens mais, à l'instar des écrits réels, les écrits virtuels se focalisent sur cette langue dite « *tolérante ; métissée* » et sans aucune norme écrite stricte.
- En continuité avec la situation orale et quotidienne vécue par l'Algérien, le réseau social virtuel permet donc la mixité et l'alternance de langues ou dialectes minoritaires. Les facebookeurs algériens pratiquent cette alternance codique pour mieux faire passer leurs messages et être compris.

En un mot, au-delà de la continuité et/ou de la rupture par rapport aux interactions orales en face à face, les pratiques langagières plurilingues et l'alternance codique participent activement, dans les communications en ligne.

## Bibliographie

ANDERSON, J.W., 2003. Des communautés virtuelles ? Vers une théorie techno-pratique d'Internet dans le monde arabe, *Maghreb-Machrek* 178 : 45-57.

ATIFI, H., 2003. La variation culturelle dans les communications en ligne : analyse ethnographique des forums de discussion marocains, *Langage et Société*, 104 : 57-82.

BLOCK, D., 2004. Mondialisation, communication transnationale et Internet, *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)*, Vol. 6, 1 : 38-51.

BOUMEDINI, B., 2009. L'alternance codique dans les messages publicitaires en Algérie. Le cas des opérateurs téléphoniques, *Synergies Algérie* 06 : 99-108.

CASTELLOTTI, V., et MOORE, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

DANET, B., HERRING, S.C., (Eds.), 2003. The Multilingual Internet: Language, Culture and Communication in Instant Messaging, Email and Chat », *Journal of Computer Mediated Communication*, 9 (1): <http://jcmc.indiana.edu/vol9/issue1/>

DERRADJI, Y., 2000. *La langue française en Algérie. Étude sociolinguistique et particularités lexicales*. Thèse de Doctorat d'État, Université de Constantine, Algérie. Article paru sous le titre : *Vous avez dit langue étrangère le français en Algérie ?* <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html>

FERGUSSON, C. A., 1959. Diglossia, *Word*, 15 : 325-340.

FEMAM, Ch., 2012. Politiques linguistiques en Algérie de 1962 jusqu'à nos jours : entre enjeux politiques et aspirations sociales, *revue de la faculté des Lettres et des Langues*, 10-11, Université de Biskra, Algérie : 39-60

FISHMAN J.A. 1972. Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics. In J. J. GUMPERZ et D. HYMES (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography*

*of communication*, New York, Holt: Rinehart and Winston: 435-453.

FISHMAN J., 1967. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism, *Journal of Social Issues*, 32: 29-38.

GONZALEZ-QUIJANO Y., 2003, À la recherche d'un Internet arabe : démocratisation numérique ou démocratisation du numérique ? *Maghreb-Machrek* 178 : 7-10.

GUMPERZ J. H. 1989. *Sociologie interactionnelle, une approche interprétative*, Paris : l'Harmattan.

HERRING, S.C., 2004. Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Communities. In S. A. BARAB, R. KLING, et J. H. GRAY (eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, Cambridge / New York: Cambridge University Press: 338-376.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2005. *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1994. *Les interactions verbales*, tome 3, Paris : Armand Colin.

MARCOCCIA, M., 2004. L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques, *Les Carnets du Cediscor*, 8 : 23-38.

MOORE, D., 2001. Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In MOORE (coord.): 11.

MYERS-SCOTTON, C. 1993. *Social motivations for code switching: Evidence from Africa*, Oxford: Clarendon Press.

PEEL, R., 2004. L'Internet et l'utilisation des langues : une étude de cas dans les Emirats arabes unis, *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)* Vol. 6, 1 : 159- 172

PY, B. (Ed) 2000. Analyse conversationnelle et représentations sociales, *Tranel* 32, Neuchâtel : Institut de Linguistique : 14.

TALEB IBRAHIMI, K. 1997. *Les Algériens et leurs langues*, Alger : Éditions El Hikma.

## Sitographie

<http://www.ingenieris.net/media/pdf/Facebook.pdf>

Le quotidien *Réflexion* en ligne du 16 mars 2013 :  
[https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=setsourc=web&etcd=3&etcd=rja&etved=0CEMQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.reflexiondz.net%2Ffile%2F135854%2F&ei=CpYIU-DuDM7foASg3oKIA&getusg=AFQjCNEOuDDQoTUsKVLfgvNGYoj1bPoO-getsig2=LhdyGKqRBhE3e\\_3T6OgqXQ](https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=setsourc=web&etcd=3&etcd=rja&etved=0CEMQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.reflexiondz.net%2Ffile%2F135854%2F&ei=CpYIU-DuDM7foASg3oKIA&getusg=AFQjCNEOuDDQoTUsKVLfgvNGYoj1bPoO-getsig2=LhdyGKqRBhE3e_3T6OgqXQ)  
<http://www.nticweb.com/medias-sociaux/7366-facebook-5-millions-de-membres-en-alg%C3%A9rie.html>  
<http://www.agence84.com/wp-content/uploads/2010/04/Facebook-en-Algerie.pdf>

## Document annexe

### La conversation complète sur les langues

**A.** : « *Il est temps que la langue (é'daridja algéroise) soit reconnue comme Langue nationale et officielle en Algérie. C'est une langue tolérante, un mélange de toutes les langues de nos ancêtres (Amazigh, romain, arabe, turc et autres) et on peut l'écrire comme bon nous semble, en français ou en arabe* ».

**A1** : li raho m3aya idir j'aime

**D2** : euh je ne crois pas non xDD l'algérois est un dialecte et non une langue qui est spécifique à une ville comme l'est l'Oranais et autre.

**A3** : même l'wahraniya dakhla m3a édzirya c la même langue

**D4** : c'est un dialecte et il y en a autant que de wilaya en Algérie

**A5** : oui je sais, ais c presque la même, on se comprend tous avec ce dialecte, c pour ça que je veux qu'elle soit reconnue comme une langue officielle

**D6** : Mais il a des choses dans chaque dialecte qui lui sont propres et que tout le monde ne peut pas comprendre, c'est pour cela que ça ne peut pas être une langue officielle car celle-ci est sensée être comprise par tous. ☺

**A7** : ga3 yafahmouha D. et tu le sais bien

**A8** : rani nahdar m3ak b'l'algérois ! raki tafahmi yakhi, wéla lala D.

**A9** : R. et Di. Rakom m3aya wéla lala ??????

**R10** : Ouuuuuu A.

**A11** : sahhiiittttt R.

**D12** : tu utilises des mots connus de tous xD

**A13** : ben voilà, donc tt les algériens se comprennent

**D14** : qui font partie aussi de l'oranais xd

**Di15** : tout à fait d'accord. C'est LA LANGUE commune à TOUS les algériens

**A16** : c la meme ya D. kayen kélk mot machi kifkif mais 97% kifkif (exemple ntouma t9olo wah w'7na n9olo ih)

**A17** : merci Di

**D18** : on ne va pas parler de linguistique xd un dialecte n'est pas une langue è\_é

**A19** : parsque (parce que) c voulu ! elle est prioritaire que l'arabe de l'orient ! l'Algérie n'est pas arabe a ce que je sache !!!! moi je comprends pas l'arabe fos7a c pas ma langue maternelle.

**A20** : elle peut devenir une langue rien n'empêche faut juste lui donner un statut c tt

**LZ21** : A. président, A. président

**A22** : avant imazighèn été pas reconnu comme une langue on disait aussi que c un dialecte mais avec le temps et la volonté du peuple elle est devenue une langue ya D.

**Di23** : la politique ne voudra pas lui attribuer un statut. Ce n'est pas dans l'intérêt de notre politique actuelle

**A24** : oui je sais, mais nchallah ça va se concrétiser et pk pas ?

**Di25** : mais si on nous donnait la mission de donner un statut à chaque langue présente en Algérie, tu dirais koi A. ?

**A26** : En Algérie y a 2 langue ni plus ni moins, y a le Tamazigh pour les (kabyles, chaoui, mozabites, tergui) et la Daridja ou l'Arabe Algérois pour l'ensemble des Algériens c tout. L'Arabe fos7a (arabe de l'orient) n'a pas sa place en Algérie c clair on est pas arabe

**C.K.T.27** : Ohh la mon ami, moi je suis arabe et je le revendique. Ok pour l'arabe algérien, mais que tu me dises y a pas d'arabe !!! j'en suis la preuve vivante !!

**A28** : g pas dit que ya pas d'rabe mais j'ai dit que l'Algérie n'est pas Arabe, les vrai arabe sont en Orient t'as compris ?

**C.K.T.29** : Non !!

**A30**. Kifache hada non ? c'est qui les vrai habitants du Maghreb ? les premiers habitants c qui ?

**C.K.T.31** : il ne s'agit pas de véritable ou je ne sais quoi, faut arrêter avec ça, comme si tu me demande de renier ma lignée (race)

**A32** : toi t aarabe et moi je le suis pas khlassé c bon

**C.K.T.33** : comme ça les choses sont dites

**A34** : l'arabe de tous les jours c une langue pas un dialecte

**H.B.35** : Linguistiquement parlant, il n'y a pas de différence entre une langue et un dialecte

**S36**. la langue est un dialecte qui a eu de la chance !

Kamila OULEBSIR  
ENS de Bouzaréah,  
LISODIP—ENS de Bouzaréah

## Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

### Résumé

Les forums de discussion sur Internet reflètent des pratiques plurilingues à l'œuvre dans les différentes communautés linguistiques. Ces espaces présentent une micro-situation d'échange et de contact des langues qui aurait les mêmes comportements que les situations ordinaires, c'est-à-dire de face à face.

### Abstract

Discussion forums on the internet reflect multilingual practices involved in the different linguistic communities. Such forums represent a micro-situation of interactions and language contact which would have the same behaviour than classic situations, in other words face to face situations.



Cette contribution vise l'étude du contact des langues dans les situations asynchrones, en l'occurrence les forums de discussion sur Internet. Ce contexte nous offre un terrain de réflexion propice pour l'observation des pratiques plurilingues dans la mesure où il abrite des situations de conversation et de communication engageant plusieurs acteurs à la fois. On essaiera de comprendre quelques comportements à travers les phénomènes observables dans ce genre de communication.

## Problématique et questionnements

Nous voudrions répondre, à travers cet article, aux questions suivantes :

— Quelles visées/buts derrière ces pratiques plurilingues dans les forums ?

— Qu'est-ce qui est dit avec une autre langue, pourquoi et comment ?

Nous espérons pouvoir expliquer, à l'issue de cette réflexion, la pratique du plurilinguisme au niveau du discours médiatisé par ordinateur.

## Internet comme terrain : choix légitimé pour le contact des langues

Même s'il est relativement récent comme réflexion, le domaine Internet est pris comme un terrain d'observation et d'analyse des phénomènes. Nous nous plaçons sur le terrain des forums de discussions sur Internet pour étudier le contact des langues. Pour Peirozak, Internet est considéré comme un terrain de recherche en soi dans la mesure où il est considéré comme une situation sociale réelle parce qu'il permet l'observation des phénomènes que l'internaute produit en s'exprimant. Elle ajoute que « *dans une perspective résolument constructiviste, non seulement le chercheur construit son terrain, mais il en est constitutif* » (Pierozak, 2007). De ce fait, Internet est un terrain construit avec toutes les contraintes spatio-temporelles qu'il impose en permettant l'exploration de cette nouvelle communauté langagière.

De plus, les forums adoptent un langage spontané qui est « néographe », (contre)normé et atteste de néologismes et de particularités morphosyntaxiques particulières. La

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

communication y est plus ou moins décousue et discontinue dans la mesure où tous les participants au forum ne communiquent pas entre eux tous à la fois. Ce langage permet le contact des langues comme toute autre situation langagière qui implique des acteurs sociaux en interaction.

Les échanges sur Internet véhiculés, entre autres, par les forums définissent donc une communication asynchrone qui impose un cadre spatio-temporel particulier. Cette communication retient quelques principes importants relatifs à ce genre.

En effet, les forums peuvent être définis comme des textes qui marquent la relation à l'interlocuteur plutôt que la relation au dit. (Lopez-Muñoz, 2004 : 82). Cela signifie que ces textes privilégient plus la défense d'un point de vue que le commentaire à caractère informationnel. Il y a dans ce genre discursif plusieurs procédés tels que le discours rapporté qui permet de manipuler, au sens de modeler, les opinions et d'en donner la sienne.

Les forums de discussion « *est une correspondance électronique archivée automatiquement, un document numérique dynamique, produit collectivement de manière interactive* » (Marcoccia, 2001 : 15, cité dans Marcoccia 2006). De plus, ils sont considérés comme un corpus « idéal » pour l'analyse des conversations et l'analyse du discours, et ce par rapport à deux considérations (Marcoccia, 2006) :

— Ce type d'échange est authentique et évite un écueil méthodologique, celui de l'observation de l'analyste, la présence de son micro déclarée ou cachée qui peut biaiser la production des données ;

— On a un corpus homogène dans la mesure où les forums sont définis par leur mise en mémoire et par le dispositif ou l'institution qui a assuré cette mise en mémoire (Maingueneau, 1991 : 22, cité dans Marcoccia, 2006).

Les forums répondent en général ou sont provoqués pour parler d'un sujet intéressant, pointu ou trop sensible. Les « formeurs » contribuent ainsi à trouver une réponse à une question laissée en suspens par un article ou une instance énonciative journalistique, exprimer une position par rapport au contenu d'un article, commenter sérieusement ou ironiquement un fait ou « stéréotypiser » tel ou tel sujet.

## Les forums : présentation du corpus et problèmes méthodologiques

Un forum de discussion est un dispositif de communication médiatisée par ordinateur asynchrone, permettant à des internautes d'échanger des messages au sujet d'un thème particulier. (Marcoccia, 2006)

Ce sont aussi des échanges qui sont discontinus et médiatisés par ordinateur. Il s'agit de conversations favorisant, de par leur nature, la fragmentation et l'apparition de sous-groupes conversationnels.

Les forums dont il est question dans cette intervention sont extraits d'un large corpus formé d'articles de la presse algérienne et de forums collectés dans le cadre d'une recherche en cours portant sur l'étude du vocable « Algérie » dans le discours social. Il est à signaler que le thème général qui traverse ces forums est relatif, à des degrés divers, au thème des articles, en l'occurrence la réalité algérienne. Ces forums sont produits sur une période de deux ans, de 2011 à 2013. Une longue observation de ces forums nous a permis de dégager différentes pratiques langagières, en l'occurrence les phénomènes résultants du contact des langues.

Les forums de discussion ont surgi sur la scène sociale pour proposer un autre type d'écrit et une autre dimension de la communication. Cette dernière se réalise à distance et possède des contraintes qui creusent la différence avec la communication en face à face. Les paramètres d'une discussion « naturelle » ne sont pas tous transposables sur une communication virtuelle.

Ainsi, Marcoccia recense les questionnements méthodologiques relatifs aux forums par rapport à la communication de face à face. Nous résumons la réflexion de Marcoccia dans les points suivants :

- Dans les forums, la clôture du corpus est arbitraire dans la mesure où il est presque impossible d'avoir tous les échanges qui se situent avant et après. Le forum s'inscrit ainsi dans « une histoire des échanges plus longue ». Ces derniers sont donc inachevés parce qu'on est contraint de choisir une date ou un certain nombre d'échanges ;
- La dispersion thématique dans les forums due au caractère asynchrone de la communication ;

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

- Le cadre participatif est difficilement identifiable relativement à l'absence du participant ratifié ;
- La durée de l'échange n'est pas unifiée ;
- Le format du message est complexe de par la médiation technique nécessaire à la production et à la réception.

Le forum de discussion est alors « *un ensemble de conversation multiples* » où les échanges sont très courts ou complètement tronqués (Marcoccia, 2006).

### Les forums : reflet de la situation plurilingue de la communauté

Une langue est un ensemble organisé de ressources de communication qui fait partie d'un répertoire plus vaste de moyens et de procédés dont les individus, appartenant ou non à une même communauté sociale, disposent pour communiquer entre eux. Les phénomènes observés sur le numérique témoignent et renseignent sur les pratiques langagières à l'œuvre dans la communauté linguistique à laquelle appartiennent les internautes. Les forums que nous avons sélectionnés retiennent des participants algériens et sont essentiellement rédigés en français. Les autres langues utilisées apparaissent, entre autres, au plan lexical et morphosyntaxique à des fins variées.

La situation sociolinguistique algérienne est marquée par la coexistence sur le terrain de plusieurs langues à savoir l'arabe classique ou littéraire, l'arabe algérien, le tamazight ainsi que le français. En effet, nous vivons un « *plurilinguisme complexe* » (Taleb-Ibrahimi) et ce, de par l'imbrication de plusieurs variétés qui touchent les différents domaines et les pratiques des locuteurs. Certains travaux parlent de *quadrilinguisme sociale* qui réunit l'arabe conventionnel, le français, l'arabe algérien et le tamazight. (Sebaa, 2002, cité par Miliani 2011, 108).

Cette imbrication est le résultat de plusieurs facteurs économiques, sociaux et historiques. L'arabe classique est la langue officielle en Algérie. Elle est la langue du Coran, de l'enseignement, de l'écriture qui essaie d'imposer son statut et son image de langue institutionnelle. Cette langue vit une concurrence avec le français qui n'est pas vraiment considéré comme une langue étrangère parce qu'il est légitimé et jouit d'un

statut privilégié dans tous les domaines. C'est la langue standard du savoir scientifique.

Il est question aussi dans notre communauté de la dimension diglossique qui existe entre l'arabe classique comme variété haute et l'arabe dialectal comme variété basse ou dit plutôt arabe algérien qui est considéré comme l'idiome de l'échange et de la communication par excellence. Enfin, la langue tamazight a été récemment introduite dans l'enseignement et ce dans quelques régions en Kabylie et jouit du statut de langue nationale. Elle possède différents parlers utilisés par les locuteurs berbérophones.

Partant de là, il est clair que l'utilisation de toutes ces langues contribue à complexifier le paysage linguistique de l'Algérie et à observer des « switching » et des « mixing » au niveau des pratiques. Cette société multilingue vit la cohabitation de ses langues même s'il s'agit plus d'une relation concurrentielle qu'adéquate entre ces langues.

Ce contact et/ou coexistence des langues offre aux locuteurs la possibilité, ou peut-être l'obligation, d'utiliser plusieurs codes dans le même énoncé. Dans le cas des forums, les choses ne sont pas très différentes parce que les internautes, même éloignés et inscrits dans un rapport virtuel, pratiquent le plurilinguisme à des fins variées qui reflètent les situations linguistiques de leur pays.

### **Communication/discours médiatisé(e) par ordinateur et plurilinguisme : ce que les forums font avec les langues**

Il s'agit, dans cette contribution, de s'inscrire dans le domaine de la CMO, communication médiatisée par ordinateur mais nous parlons aussi de DMO, discours médiatisé par ordinateur. Nous empruntons le terme de DMO à Marcoccia et Gauducheau (2007) lorsqu'ils ont étudié le caractère de l'oralité des écrits numériques. Il est important de signaler que l'étude que nous présentons retient pour unité le discours et non pas les représentations des langues dans la communication asynchrones. Finalement, ce qui nous intéresse c'est de comprendre comment le discours utilise différentes langues et non pas l'interprétation de la coexistence des différentes langues dans les énoncés.

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

En fait, Grosjean définit la communication médiatisée par ordinateur comme « *une activité inter-humaine instrumentée et de nature conversationnelle faisant appel à des productions scripturales (formes langagières)* ». Ces productions s'inscrivent « *dans un espace au sein duquel les productions langagières des locuteurs sont médiatisées par des artefacts (formes instrumentées)* » et ces « *productions langagières et instrumentées sont un moyen d'appréhender la structuration de la dynamique sociale et cognitive* » (2004). Les pratiques sur les forums contribuent à « *la création d'un champ coopératif d'interaction* » (Maturana et Varela, 1994, cités dans Grosjean, 2004).

Par ailleurs, le plurilinguisme désigne la capacité que possède un locuteur de puiser de son répertoire verbal des connaissances de plusieurs langues. Ce choix ou ce recours aux différentes langues, appelé précisément alternance codique, se fait en fonction des différents contextes de production des discours, des types de communications et de destinataires.

Il est vrai que l'alternance codique est pratiquée pour des raisons interactionnelles, sociales ou même psychologiques. Introduire un autre code pourrait être relatif au choix du sujet, au cadre social de l'échange, en l'occurrence la situation formelle/informelle et aussi au but de la communication. Nous allons essayer, quand cela est possible, de conjuguer les trois dimensions dans nos analyses.

### Proverbes/ énoncés figés : une mémoire collective accessible à tous

Dans le corpus retenu pour l'étude, nous avons repéré des proverbes et des slogans qui sont considérés comme faisant partie du réservoir idéologique et de la sagesse collective de la société. Ces unités témoignent d'un degré de figement qui traduit l'existence de connaissances d'arrière-plan qui meublent le discours des participants. Ces énoncés que nous croyons figés sont d'origine anonyme, d'un statut collectif, d'une sagesse populaire, d'une valeur de généralité et d'une autorité de vérité.

Dans nos forums, les proverbes sont utilisés avec l'arabe dialectal, c'est-à-dire dans la langue dans laquelle ils ont été dits.

Les énoncés sont écrits en français et les proverbes s'insèrent avec l'arabe. Il y aurait une alternance codique intraphrastique.

Exemple [1] :

Par conito2 : Je trouve normale que Bouteflika ne s'exprime pas en Algérie car ce n'est pas le peuple qui l'a choisie et je trouve aussi normal que Tab Djanou ne peut pas faire des interviews en direct au risque de faire des erreurs.

« **Tab djnanou** » est un proverbe d'origine arabe qui signifie que quelqu'un a vieilli et n'est plus capable d'accomplir ses fonctions. Il se dit pour une personne pour qui « les carottes sont cuites », une personne ayant dépassé son temps, quelqu'un de « périmé ». Ce proverbe nomme<sup>1</sup> le Président algérien. Avec un sens métonymique, le proverbe remplace, au plan du sens, le nom propre Bouteflika. Ce qui est frappant, c'est que dans notre contexte actuel, ce proverbe accompagne le nom et le prénom du Président de la République pour parler de son statut ou pour qualifier son état. *Tab djnanou* est l'équivalent quasi-évident du Président Bouteflika. Y aurait-il une métonymie qui rapproche le terme Président ou le nom Bouteflika de ce proverbe ? Quel lien logique entre les deux éléments ? Pour y répondre, nous rappelons que le syntagme « tab djnanou »<sup>2</sup> a été proféré par le Président Bouteflika lui-même lors d'un discours tenu à la wilaya de Sétif en 2012 pour commémorer les massacres du 8 mai 1945. Il exprimer que la mission de la famille révolutionnaire dans la gestion du pays était finie. Le Président s'est lui-même inclus dans cette catégorie de personnes qui doit laisser la place aux jeunes : « *jili, tab djnanou, tab djnanou, tab djnanou* » (ma génération arrive à terme [notre traduction]).

Exemple [2] :

Mistaaywa : Soyons nombreux á passer nos vacances en Tunisie. tu nous paye des vacances en tunisie ? Pour laide cest une bonne chose, beaucoup de pays europeens vont aider la tunisie...lalgerie en tant que voisin avec la tunisie doit le faire aussi...depuis le fameux « **goulna klima, sbahna fi dlima** » il n

---

<sup>1</sup> Dans ce sens, la nomination signifie une opération discursive selon la terminologie de Siblot, (1998, 2001).

<sup>2</sup>Discours tiré à partir de l'adresse <http://www.youtube.com/watch?v=dbWkQHi1XuE>

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

ya jamais eu de problemes avec la tunisie (À cause d'un petit mot, on s'est retrouvé dans l'obscurité, [notre traduction])

Le contexte nous explique que la phrase soulignée a été prononcée par l'ancien Président tunisien El Habib Bourguiba. C'était en 1976 au sujet du Sahara occidental. Bourguiba avait dit à l'époque :

L'Algérie possède un Sahara immense et riche. Qu'elle laisse le Maroc et la Mauritanie, mssakane (les pauvres), se partager le Sahara occidental. Wach (quoi), elle ne peut pas se contenter de ce qu'elle a ?

Le Président tunisien a été accusé d'être jaloux de l'Algérie<sup>3</sup>. Le Président algérien de l'époque Houari Boumedienne avait coupé le disjoncteur à la Tunisie parce que l'Algérie lui fournissait l'électricité. La phrase entre dans l'usage courant et acquiert le statut d'un énoncé parémique qui s'insère dans l'arrière-plan informationnel des énonciateurs et est reconnue dans les deux contextes, tunisien et algérien. Cette phrase s'utilise aussi dans des situations qui seraient semblables à son premier contexte d'apparition. Nous pouvons parler d'une phrase consacrée par l'usage car elle passe d'une situation à une autre et permet une lecture dialogique à chaque utilisation.

Si nous nous plaçons dans le domaine des études de la phraséologie et plus précisément dans les énoncés parémiques apparentés au proverbe, nous dirons que pour l'exemple [1] et l'exemple [2], nous avons ce que l'on appelle un apophtegme qui est souvent pris comme synonyme de maxime. Il signifie « *une parole, sentence mémorable d'un ancien ou d'un personnage illustre, exprimée d'une manière frappante, concise et claire* ». (*Le Grand Larousse de La Langue Française*, cité dans Schapira, 1999 : 111). De plus, l'apophtegme est « *un énoncé en situation (...) chargé du poids d'une anecdote qui a servi de cadre à sa première énonciation.* » (op, cit : 113). Dans le premier exemple, le proverbe « tab djenanou » passe en apophtegme parce qu'il était d'origine inconnue et devient dans un contexte particulier une formule à paternité puisqu'elle provient du Président algérien. Dans le second, l'apophtegme pourrait être comme tel

---

<sup>3</sup> Nous avons trouvé cette explication dans : Le site et le forum de Sétif et de sa région : <http://www.setif-dz.org/t16078-bourguiba-goulna-klima-sbahna-fi-dlima>



parce qu'il est prononcé par un ancien Président tunisien, considéré, donc comme une personnalité connue.

Exemple [3] :

Par Anonymous : il faudrait plutôt dire : « LE PÉTROLE ALGÉRIEN EST UN OBJECTIF IMPORTANT POUR LES USA » " **anerez wala neknu** » (**mieux vaut casser que de plier/de s'incliner**).

L'énoncé produit en français insère un passage en kabyle. L'introduction de cette langue<sup>4</sup> pourrait signifier un accès limité aux échanges (Baym 1998, cité dans Marcoccia 2007). Nous expliquons cela par le fait que le kabyle, une des variétés de la langue berbère, est compris par une communauté, aussi large soit-elle en Algérie, qui a accès à cette langue et que le sens de la phrase mérite un calcul interprétatif et une forte inscription dans le contexte. Néanmoins, nous ne pensons pas, que pour l'exemple ci-dessus, le kabyle soit utilisé pour limiter l'accès au sens mais plutôt pour exprimer un mot d'ordre. Cette phrase qui nous paraît plus comme un slogan qu'un énoncé ordinaire renvoie au contexte des événements du printemps kabyle des années 1980<sup>5</sup> puis repris et actualisé dans les événements du printemps 2001 dans la région de la Kabylie. Cette phrase-slogan est venue signifier la détermination des kabyles à maintenir leurs revendications et résister aux répressions de l'État à la même époque.

Il semble que la pensée commune doit être dite dans les langues locales. Ces langues sont accessibles aux locuteurs qui les pratiquent. Elles sont comprises par tout le peuple avec ses states et catégories. Les énoncés que nous venons d'interpréter s'enracinent dans l'idéologie et le savoir partagé, au sens de stéréotypes et de lieux communs. C'est pour cette raison, pensons-nous, qu'ils sont véhiculés en langues locales.

---

<sup>4</sup>Ou plutôt d'un parler pratiqué dans une région berbère parce que d'après Taleb-Ibrahimi il n'y a pas une langue tamazight mais plusieurs parlers relatifs aux différentes régions ayant accès à ce code.

<sup>5</sup>Il renvoie aux manifestations réclamant l'officialisation de la langue tamazight et la reconnaissance de l'identité de cette langue/culture en Algérie.

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

### Parler de la religion : « l'éthos arabo-musulman »

Nous empruntons ce syntagme guillemeté à Attifi, Marcoccia, (2006 :7) qui ont analysé l'image du locuteur lors du passage d'une langue à une autre. En effet, le locuteur laisse manifester une image de soi en fonction de la langue qu'il pratique. Dans notre cas, nous entendons par religion le recours à des termes appartenant au champ sémantique de l'islam pour le contexte algérien. Les participants aux forums ne traduisent pas systématiquement tous les termes qu'ils utilisent pour saluer en ouverture ou en clôture, parler de leurs pratiques religieuses et surtout décrire une réflexion ayant trait à la religion. Dans les forums, pour jurer ou pour parler de Dieu, on doit parler l'arabe, dialectal ou/et surtout classique.

Exemple [4] :

obladioblada (au sujet de l'assassinat de Mouloud Feraoun) : **Allah yerhmmou**. Une grande perte pour l'Algérie. (Que la miséricorde de Dieu soit sur lui).

Exemple [5] :

Gironimoo : **wallah** (Au nom de Dieu) t'es trop bête :lol: si tu penses que ça porte atteint aux principes du MAK

Exemple [6] :

Mob\_dz : Le DRS n'est qu'une partie des problèmes de l'Algérie. Deux clergés qui s'affronteront sans concessions, et qui mèneront tôt ou tard à d'autres **tekfir** (mécréance, déchéance de statut de musulman), d'autres stigmatisations et des confrontations sanglantes.

Dans les exemples [4], [5], et [6], il est question d'emprunter le vocabulaire de la religion et de l'insérer dans les échanges rédigés en français. La visée derrière cette pratique consiste à s'identifier comme appartenant à la communauté en question qui prône l'islam comme religion, l'arabe comme langue officielle, même si quelquefois c'est la forme dialectale qui est utilisée. Cette forme est comprise par tous, c'est la langue de l'échange, la première langue utilisée dans les situations formelle ou informelle. *Allah yerhmmou* (Que la miséricorde de Dieu soit sur lui) et *wallah* (au nom de Dieu, je jure avec Dieu) ne peuvent être traduits en français. Cet emprunt à l'arabe dialectal est obligatoire, dans cette situation, pour transmettre l'idée voulue. L'énonciateur s'identifie à cette langue et laisse transparaître son éthos, un éthos « national », algérien, « arabo-musulman » qui se

lit à travers ces déclarations. De plus, l'origine religieuse de ces énoncés est relative à l'obligation de souhaiter la miséricorde de Dieu sur un mort, surtout (ou sauf) s'il est musulman. Le nom *d'Allah* accompagne tout ce qui doit être une réalité, on ne jure pas sauf si le propos annoncé est tout à fait vrai et l'on veut convaincre de sa valeur irréfutable. Le nom d'Allah est utilisé comme stratégie pour renforcer la véracité de l'énoncé.

Pour l'exemple [6], nous dirons que l'énonciateur introduit un mot en arabe classique pour attirer l'attention sur un mot important. Le *takfir* est un nom d'action qui dérive du nom *kofr* et du verbe *kafara* pour désigner l'action de l'incroyance, de la mécréance et le contraire de l'islamisation. Le *kafir* est une personne incroyante et infidèle. Ici, ce mot *takfir* renvoie au danger encouru par une telle action dans le contexte algérien.

Le lien est indéfectible entre la langue et la religion, la langue est de ce point de vue sacralisée. Les internautes utilisent cette langue pour *maintenir une unité linguistique la « oumma » arabomusulmane* (Marcoccia, 2007).

### L'Histoire s'écrit/s'écrit en Arabe

Ce que nous entendons par l'Histoire ce sont les termes qui rappellent, décrivent ou relatent des faits historiques appartenant ou pas forcément à la communauté en question. Les internautes semblent être très sensibles, tout comme les locuteurs dans les échanges en face à face, à l'Histoire de l'Algérie. C'est ce qui apparaît dans leurs écrits :

Exemple [7] :

Le renard du desert, à propos de la visite de François  
hollande : qu'ils laissent les enfants d'ALGERIE construire  
l'avenir du pays un **harqui** restera harki et personne ne lui  
fera confiance

Le mot *harqui* a une origine arabe *ḥaraka* qui signifie mouvement. Il est répandu en français vers les années 1960<sup>6</sup>. Dans le contexte de la révolution, ce terme fait référence aux Algériens qui ont combattu aux côtés des Français. Le mot est un emprunt qui a fini par intégrer l'usage courant de la langue et a

---

<sup>6</sup>REY, A., (dir). 2010. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : le Robert.

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

toujours le même référent. Ce mot n'a pas d'équivalent en français comme on pourrait penser à *traître* ou *lâche* mais la valeur pragmatique et l'effet produit ne seraient pas identiques. Le terme *harki*, mot chargé d'histoire, est exclusivement utilisé pour qualifier et catégoriser ces personnes ayant, volontairement ou pas, servi la cause française pendant la guerre de libération nationale. Le terme porte aussi une connotation négative dans notre contexte et fait référence à un épisode-tare de l'Histoire.

Exemple [8] :

Par tg9 : A bientôt 2ème république enfin débarrassée des bicots et des harkis, où l'élite n'aura de compte à rendre aux algérien(ne)s uniquement par le biais des médias proprement algérien(ne)s et ils seront bien nombreux et à 99% privés.  
**TAHYA EL- DJAZAÏR** (vive l'Algérie).

Exemple [9] :

Par Anonymous : Bonjour à tous et bonne fêtes de notre indépendance...Lounes Guenache, merci pour votre article qui reflètent notre penser et notre fond du cœur à nous tous fils et petits-fils de **chouhadas** (martyrs). Gloire à nos **chouhadas** et longue vie à nos Moudjahidines encore vivant qui sont l'histoire vivantes de notre pays El Djazair. Vive la liberté.

*Chouhadas et tahya el djazaïr*, utilisés avec l'arabe dialectal, désignent respectivement les martyrs, en l'occurrence ceux de la révolution, et le slogan « vive l'Algérie » adopté par les combattants pendant cette guerre. Nous pensons que le choix de la langue est tout à fait légitime parce qu'il porte sur la charge sémantique et pragmatique de ces mots pour approcher le lecteur. C'est un rappel de l'Histoire pour faire adhérer l'interlocuteur à une mémoire collective commune. Il y aurait une implication personnelle qui aide à exprimer ses émotions, sa fierté, son sentiment d'appartenance à cette nation. Ces deux occurrences sont utilisées, généralement en clôture, dans les discours officiels qui parlent de l'Algérie, discours des politiciens, discours du Président qui insistent sur l'apport et l'importance de cette période historique. Le participant au forum, à travers le slogan « *tahya el djazaïr* », travaille le pathos du récepteur du message. L'interlocuteur s'identifie donc à la langue arabe et partage avec son interlocuteur l'effet voulu de cette alternance de code.

## La réalité sociale algérienne telle qu'elle est dite

Un autre domaine est fortement décrit et dit en langues locales, en l'occurrence l'arabe algérien. Nous proposerons d'étudier les énoncés qui se réfèrent à la réalité algérienne dans ses différentes dimensions.

### Exemple [10] :

Bouteflika a pris le temps de disséquer les services et la tête de l'armée, aujourd'hui il se permet tout, avec Babar lui qui a tant besoin de contrats pour faire tourner la machine de son pays, peut accéder aux désirs de **Fakhamatouhou** (son excellence) à travers les instances internationales,

Par Abou Stroff : particulièrement grâce aux dirigeants actuels avec à leur tête notre **fakhamatouhou** national.

### Exemple [11] :

Algerian : y a de quoi devenir **baltagui** (voyou) ! Enfin, restons sur l'essentiel et voyons le bon côté des choses

### Exemple [12] :

Massnsen : Des armes, une méga mosquée, des festivals et des jeunes à la mer, c'est ça l'algérie ! Appeler l'algérie **bled miki** devient injuste pour el mikiyates ! Eux au moins, ne sont pas sadiques !

vivalgerie2002 : **Bled Mickey**, la démocratie arabe !!!

### Exemple [13] :

Samirlechequier : Allons ! Allons ! Nous sommes les nouveaux juifs d'Algérie ! La chair à four ! Le bétail à embarquer dans les trains et à faire poignarder par des gamins, alors endossons l'habit complet, tout l'habit de ces nouveaux «**Ihoud**» (*les Juifs*) que nous sommes devenus dans notre propre pays.

### Exemple [14] :

Benmhidi : ils faut faire comme nos frères tunisien et egypcien decendre dans la ruehomme femme enfant bébé veillard et des youyou avc comme en 62 et pas resté deriere l'ecran wa demrou fi les jeunes ymoutou (on pousse les jeunes pour mourir [notre traduction]) et venir apré occupé le terrain

### Exemple [15] :

Par HMR le : ben, le peuple ou plutôt el GHACHI, (la foule, la masse), c'est pas la priorité de la multimaginaire, c'est juste un élément de la matrice. Si el ghachi manifeste une envie de révolte ou de changement, le conseil d'administration a beaucoup de cartes pour le stopper

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

Exemple [16] :

takizem ALASKA (USA) : Kabylie c'est la première région qui combattue le terrorisme, et les premier hommes à prendre les armes contre la **Hogra**...

Exemple [17] :

k-rim74 : Le nif algérien est beaucoup plus puissant que vous ne pouvez l'imaginer

L'exemple [10] use d'un emprunt à l'arabe classique du terme *fakhama*, grandeur, majesté et excellence pour désigner le Président algérien. En effet, *fakhamatouhou* peut être considéré comme un surnom et une substitution. Dans ce cas, il pourrait même répondre aux mêmes critères que l'énoncé figé de Tab Djanou analysé dans l'exemple [1]. Les termes Président et Bouteflika ne sont généralement pas utilisés au profit de ce nouveau morphème de l'arabe classique qui a un sens actualisé en discours et un référent stable : le Président algérien. Notre observation des forums confirme cette hypothèse dans la mesure où même si le nom du Président est cité, il est presque toujours accompagné de cette détermination. Nous l'aurons compris, l'usage est sans doute ironique et même parfois ludique. *Fakhamatouhou* n'est plus son excellence mais le fait de s'opposer à toutes valeurs, actions et même existence de cette excellence. Dans l'usage, il n'est plus dit *Fakhamatouhou* le président de la République mais *Fakhamatouhou* tout simplement. Nous pensons ainsi à un usage métonymique où le statut est utilisé pour la personne.

Les six exemples restants proposés pour ce dernier titre recensent essentiellement des emprunts à l'arabe dialectal algérien sauf quelques exceptions :

— *Baltagui* : arabe égyptien qui a le sens actuel de « voyou » « agresseur » ou peut-être « démuné » Ce terme est actualisé en discours dans le contexte de la dernière révolution égyptienne de 2011. Il est même actualisé dans les manifestations de février 2011 dans toute l'Algérie contre l'augmentation du prix de quelques aliments ainsi que celles des étudiants contre le système LMD dans les universités. Les *baltagui* ou *baltagia* seraient de jeunes algériens voyous et malfaiteurs que la police engage pour dissiper les manifestations et arrêter les mouvements de protestation.

- *Miki* : relatif au dessin animé *Mickey Mouse*, personnage de fiction d'origine américaine. Le terme met l'accent sur le non sérieux qui caractérise le pays, un pays imaginaire. La ressemblance insiste sur le caractère futile, banal et « je-m'en-foutiste » des dirigeants du pays et de sa situation en général. Le terme *bled* qui est emprunt à la fin de 19<sup>ème</sup> siècle des troupes françaises à l'arabe algérien *bilād* pour signifier un pays ou un terrain<sup>7</sup>. Dans cet emploi, il est vidé de son sens péjoratif observé dans l'Histoire lorsqu'il désignait une localité isolée sans ressources (1934). Dans *bled miki* le sens est plutôt centré sur le morphème *miki* qui est également un emprunt.
- Emprunter à l'arabe dialectal (parce que l'arabe classique sera « el yahoud ») le terme *ihoud* et le mettre entre guillemets nous fait penser à une connotation péjorative souvent affiliée à cette race dans le contexte algérien. Le même mot utilisé en français n'aurait pas eu le même effet, au sens d'éthos, sur le destinataire. Le locuteur veut toucher parce qu'il utilise d'abord le terme *juifs d'Algérie*, décrit quelques mauvaises actions et finit par cet emprunt à la fois provocateur pour l'autre (pathos) et stimulant parce qu'il est chargé de sens.
- Les emprunts de *wa demrou fi les jeunes ymoutou, le peuple ou plutôt el GHACHI, la hogra et le nif algérien* témoignent d'une volonté de construction d'une communauté de références culturelles et identitaires en partage. (Kebbas, Kara, 2012 : 38).

Respectivement ces énoncés renvoient :

- Au contexte des révolutions arabes de Tunisie et d'Egypte ainsi que les festivités de 1962, date de l'indépendance de l'Algérie qui montrait l'union du peuple. (Exemple [14]). Le locuteur décrit à travers cette alternance codique interphrastique la situation actuelle de son pays, en l'occurrence la jeunesse brisée par les problèmes sociaux et les suicide répétés à cause du désespoir ;

---

<sup>7</sup>REY, A. (dir). 2010. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : le Robert

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

- Avec la majuscule de GHACHI et la modalisation autonymique pour chercher le mot juste *le peuple ou plutôt el GHACHI*, le locuteur met l'accent sur les signifiés de masse, de cohorte, de population au sens pluriel qui doit faire la révolution pour le changement. On assiste à une volonté de créer un code algérien spécifique ;
- *La hogra* et *le nif* sont deux vocables qui n'ont pas d'équivalents sémantiques en français et surtout par rapport aux valeurs qu'ils signifient respectivement : le mépris et la virilité. *La hogra* est un mot emblématique<sup>8</sup> qui traduit un malaise vécu en Algérie par rapport à *la* répression de l'État.

Pour parler de la réalité sociale, le recours aux langues locales est plus que présent. Les stéréotypes et les clichés sont reproduits dans la langue qui les a vus « naître ». Ce contact entre les langues est justifié par le statut du locuteur et sa relation avec les autres internautes. Nous pouvons dire avec Taleb-Ibrahimi<sup>9</sup> que le sujet ou le thème de l'échange conditionne le recours à telle ou telle langue. Avec la religion, l'utilisation de l'arabe classique est la plus pertinente mais la réalité et les slogans sont plus significatifs en arabe algérien. Il faut peut-être dire que c'est avec les langues que les différents aspects de la réalité sont commodément fractionnés.

## Conclusion

Nous avons essayé de comprendre le pourquoi de l'utilisation des différentes langues dans les échanges médiatiques à travers les quatre paradigmes dégagés. Nous avons ainsi regroupé sous le titre de sagesse collective, les énoncés que nous avons qualifiés de figés en fonction de leur contexte d'apparition. Il était question aussi de la religion quant aux termes empruntés à l'islam comme un argument d'autorité. L'Histoire et la réalité sociale algérienne sont les deux domaines pour lesquels les internautes ont mobilisé des codes switching que nous avons essayé d'interpréter. En effet, l'étude du discours médiatisé par ordinateur est un moyen qui

---

<sup>8</sup>Explication de Taleb-Ibrahimi dans une conférence tenue à l'université de Rennes 2, le 9 novembre 2009, URL : [http://www.sites.univ-rennes2.fr/webtv/appel\\_film.php?lienFilm=473](http://www.sites.univ-rennes2.fr/webtv/appel_film.php?lienFilm=473)

<sup>9</sup>Ibid.



permet de faire des hypothèses sur le fonctionnement plurilingue de la communauté linguistique algérienne. Ce plurilinguisme c'est aussi du pluriculturalisme qui sous-tend ces échanges. L'alternance codique et les emprunts dans ce type d'écrit participent (...) de l'émergence, de la vitalité et de la cohésion de cette nouvelle diaspora. (Marcoccia, 2007).

Enfin, L'alternance codique reflète « *l'être* » et « *le faire* » des locuteurs lorsqu'il est question des langues locales (Kara, 2004). Le plurilinguisme, ou ce métissage des langues, montre une dynamique des pratiques plurilingues qui reflètent son pendant dans la communauté linguistique algérienne. De plus, la distribution et le choix pertinent des langues sont légitimés pour chaque domaine de la réalité sociale. Ce plurilinguisme (électronique) est perçu comme une stratégie discursive qui construit l'éthos de l'internaute face au pathos produit sur d'autres internautes

## Bibliographie

ABBES-Kara, A-Y., 2004. L'alternance codique comme stratégie discursive dans la réalité algérienne. In H. Boyer (dir.), *Langues et contacts de langues dans l'air méditerranéen*. Paris : L'Harmattan : 31-38.

ATIFI, H., MARCOCCIA, M., 2006. Communication médiatisée par ordinateur et variation culturelle : analyse contrastive de forums de discussion français et marocains. *Les Carnets du Cediscor*, 9: 59-73: <http://cediscor.revues.org/629>

BAYM N, K., 1998, The Emergence of On-Line Community, S. G. Jones (Ed.), *Cybersociety 2.0: Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*, Sage, Thousand Oaks: 35-68.

CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. 2002. *Dictionnaire de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

CHARDENET, P., 2006. Échanges plurilingues en ligne : à la recherche de l'objet du discours. *Les Carnets du Cediscor*, 8, 57-74 : <http://cediscor.revues.org/690>

GROSJEAN, S., 2004. Un outil d'analyse pour les Communications Médiatisées par Ordinateur :

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

<http://liris.cnrs.fr/~ic04/programme/articles/Grosjean-IC2004.pdf>

ICHEBOUDENE, Z., KASTBERG SJÖBLOM, M., 2012. Exploration textométrique dans le paysage plurilingue algérien francophone » : 501-513 : <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Icheboudene,%20Zina%20et%20al.%20-%20Exploration%20textometrique.pdf>

MAINGUENEAU, D. 1991. *L'Analyse du discours, Introduction aux lectures de l'archive*. Paris, Hachette.

KEBBAS, M., ABBÈS, Y-A., 2012. La variation linguistique en Algérie : facteur de facilitation et/ou de complexification de la communication ? *Socles*, revue du laboratoire de linguistique et de sociodidactique du plurilinguisme, 1, Bouzaréah, Alger : 35-44.

LOPEZ-MUÑOZ, J.-M., MARNETTE, S., ROSIER, L. (eds.). 2004. *Le Discours rapporté dans tous ses états*, Actes du colloque de Bruxelles, 8-11 novembre 2001. Paris : L'Harmattan.

MATURANA, H., VARELA, F. 1994. *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Wesley.

SCHAPIRA, C. 1999. *Les Stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Paris : Ophrys.

MARCOCCIA, M., 2001. L'animation d'un espace numérique de discussion : l'exemple des forums usenet. Document numérique : lavoisier, 3, vol. 5 : 11-26

2004. La communication écrite médiatisée par ordinateur : faire du face à face avec de l'écrit. *Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite (e-mails, forums, chats, SMS, etc.)*, Journée d'étude de l'ATALA, Paris : ENST : 1-4 : <http://sites.univ-provence.fr/veronis/je-nfce/Marcoccia.pdf>

2006. L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor*, 8 : <http://cediscor.revues.org/220> : 23-37.

MARCOCCIA, M., GAUDUCHEAU, N., 2007. L'Analyse du rôle des smileys en production et en réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques, *Glottopol, Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités*. En hommage à Jacques Anis, revue de sociolinguistique en ligne, 10 : 39-55.

MILIANI, H., 2011. Des langues et des pratiques de lecture en Algérie. Eléments pour une analyse. *Résolang, littérature, linguistique et didactique*, 5, Oran : 107-118.

PIEROZAK, I., 2007. Prendre internet pour terrain. *GLOTTOPOL, Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités*. En hommage à Jacques Anis, revue de sociolinguistique en ligne, 10 : 4-10.

SEBAA, R., 2002. Culture et plurilinguisme en Algérie, *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 13: <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>.

TALEB IBRAHIMI, K., 2004. L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, 1 : 207-218 : <http://anneemaghreb.revues.org/305>

REY, A. (dir.) 2010, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : le Robert.

## Sitographie

<http://www.youtube.com/watch?v=dbWkQHi1XuE>

[http://www.sites.univ-rennes2.fr/webtv/appel\\_film.php?lienFilm=473](http://www.sites.univ-rennes2.fr/webtv/appel_film.php?lienFilm=473)

Le site et le forum de Sétif et de sa région : <http://www.setif-dz.org/t16078-bourguiba-goulna-klima-sbahna-fi-dlima>

[http://www.sites.univ-rennes2.fr/webtv/appel\\_film.php?lienFilm=473](http://www.sites.univ-rennes2.fr/webtv/appel_film.php?lienFilm=473)

« C Koi ce Lggtranskri à la va vit ? »  
*L'impact du parler des jeunes sur les échanges  
langagiers via Internet.*

Résumé

Il est certain que l'explosion des technologies a une influence gigantesque sur la langue. Elle est même susceptible de provoquer des phénomènes observables d'évolution linguistique.

Les technologies d'information et de communication (T.I.C) a fait naître des moyens de communication divers : SMS, Tchat, forums de discussion, courrier électronique,...) qui mettent en contact le monde entier en ignorant les frontières et les distances qui les séparent. Ils deviennent un véritable médiateur dont l'émergence d'un nouveau genre de discours « Communication médiatisée par ordinateur » (C.M.O) est remarquable. Son utilisation a donné une nouvelle forme abrégée de la communication écrite.

Le français utilisé par les jeunes fait frissonner les puristes : Il s'agit des fautes d'orthographe, de frappe, une structure grammaticale incorrecte, une ponctuation mal utilisée, du néologisme et d'invention des nouvelles stratégies qui les permettent de compenser l'absence des règles de la langue de Voltaire ainsi que la réussite d'une communication plus brève, rapide et totalement hermétique pour les non- initiés.

Donc, une langue moins normée, plus subjective, ludique et individuelle !

Cette contribution se donne pour objet d'identifier et d'analyser les techniques linguistiques du français adoptées par les jeunes algériens, utilisateurs de cet écrit moderne, dans le nouveau mode de communication : Le Tchat !

## Abstract

Certainly, the technologies blowing up have a gigantic influence on language.

It is even likely to cause observable phenomena on the linguistic development.

Information and communication technologies (I.C.T) gave rise to various communication means: SMS, Chat, Newsgroup, electronic mails...) put in touch the whole world, going beyond boundaries and distances separating it. Becomes a true mediator in the emergence of a speech style « Computer Mediated Communication» (C.M.C) is remarkable. Its use has given a new abbreviated form of the written communication.

The French used by the young generation, gives the creeps to the purist. The purists: It comes to spelling mistakes, typo, incorrect grammatical structure, misused punctuation, neologism and the invention of new strategies compensating the lack of rules in the language of Voltaire as well as the achievement of a short, rapid, communication, fully abstruse for the non- initiated.

However, a less normed language, more subjective, ludic and individual!

This contribution sets out to identify and analyze the French linguistic techniques adopted by the young Algerian, users of this modern writing, in the new style of communication: chat!

Depuis la nuit des temps, les jeunes expriment leurs positions à travers les pratiques sociales et culturelles spécifiques et différentes des adultes ; elles se manifestent d'une manière observable dans le genre musical (Rock, Metal, Rap,...), l'attitude corporelle (tenues vestimentaires, piercing, tatouages,...) ainsi que les phénomènes observables d'évolution linguistique.

Il semble bien que le respect des règles et des normes qui régissent une langue est la forme la plus idéale, la plus organisée, voir sacralisée dans les deux codes : écrit et oral. Cette forme est concurrencée par d'autres formes plus simples, plus pratiques et surtout astucieuse. Ce parler à lequel nous nous intéressons est celui que l'on puise dans un répertoire assez vaste où les différentes variétés du Français se mêlent et se côtoient.

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

La langue est une idée très dynamique et elle change au rythme de changements de nouveaux besoins de communication dans la société. Entre autres, l'internet et les nouvelles technologies, qui inonde le monde, forment la base de nouveaux genres et de nouvelles formes de communication, y compris la communication par Tchat : Ces outils, qui ont changé et révolutionné le monde d'aujourd'hui, pèsent de plus en plus lourd dans le quotidien des jeunes qui les considèrent comme étant des médias de communication par excellence !

Ces jeunes, attirés par les nouveautés de la communication médiatisée par ordinateur, ont inventé un langage très éloigné de l'orthographe et de la grammaire dite classique : Il s'agit d'un nouvel usage de la langue préexistante, distingué de celui utilisé dans les écrits traditionnels.

Ce dialecte issu avec l'influence des SMS, des textos et de l'internet est caractérisé par des tournures syntaxiques particulières et un lexique spécifique.

Nous, en tant que chercheur en sociolinguistique, faisons partie de cette génération dite numérique, nous nous sommes trouvé dans l'obligation d'effectuer une analyse lexicale et morpho-lexicale du français adopté par les Tchateurs algériens, car leur parler ferait parties des parlers les plus ouverts à la création langagière sur le plan lexical, syntaxique, phonologique et même sémantique, où le français serait à l'origine de l'émergence d'une nouvelle variété pratiquée par ces jeunes.

### **Le langage des jeunes à l'écrit**

C'est dans les années 80 que l'expression « Parler Jeune » désignait des manières de parler argotiques et des tournures à la mode, employés par la majorité des jeunes qui sont considérés comme des groupes sociaux. Ils ont un langage particulier, signalé partout dans le monde.

Selon les spécialistes, ce langage des jeunes, sous forme d'un code secret, utilisé pour marquer leur identité, leur appartenance à un groupe social bien déterminé ainsi que pour se distinguer des générations précédentes (Nadia REVAZ, 2003) : Un langage utilisé pour établir la communication et assurer le contact, à l'insu des adultes (les plus visés sont les parents et professeurs). Leur seul et unique objectif, de l'emploi de ce langage vraiment spécial et complètement codé, est d'exclure les adultes de leur univers.

Le débat sur l'existence de ces pratiques langagières ne se limite pas aux frontières hexagonales mais elles les dépassent pour toucher tous les pays francophones où plusieurs termes et expressions appartiennent au langage des jeunes et finissent par entrer dans le français standard. On lit dans le dictionnaire Le Petit Robert, édition 1996, « meuf », « keuf », ... ce qui a poussé certains linguistes à penser que ce langage a vraiment enrichi et dynamisé le français contemporain et se questionner sur la spontanéité de cette pratique langagière.

Ce qui est remarquable c'est que certaines inventions langagières sont éphémères, d'autres restent dans l'univers des adolescents, opaque pour les adultes et une grande partie franchissent les barrières générationnelles. Donc, il s'agit bel et bien d'un *dialecte socio-générationnel* (Thierry BULOT, 2002) qui peut-être peut devenir une langue ou enrichir la langue standard.

La magie de la technologie et de la modernité ainsi que leur développement rapide a fait du monde un petit village : il fait naître des moyens de communication divers qui mettent en contact tout le peuple du monde. Elle est apparue afin de régler tous les problèmes du quotidien des jeunes ; ce qui les a poussé à utiliser une nouvelle forme abrégée de la communication écrite (médiée par ordinateur) plus brève et surtout informelle. Cette langue utilisée n'obéit pas à la correcte structure grammaticale et elle répond généralement à un double souci d'économie linguistique et financière. Les jeunes veulent s'imposer en renouvelant, réécrivant et simplifiant le français « af1 2 K C la routine et tué l'temps » en absence de l'autorité parentale !

Ces nouveaux médias, qui ont une influence gigantesque sur la langue, ont pu provoquer des phénomènes remarquables d'évolution linguistique : Les jeunes ont dégagé du français, qui était vu, pendant des siècles, comme un modèle de logique, de précision, de clarté, de pureté et de beauté, une variété de langue. Il ne s'agit qu'une écriture non normative de ce qu'on prononce. Cette idée se trouve exprimée clairement chez JEAY, cité par Jean ANIS :

Sur les messageries télématiques les individus sont censés dialoguer, mais en fait ils "se parlent" par écrit. [...]

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

L'utilisateur d'un minitel se trouve donc dans une situation où l'œil entend et les mains parlent.<sup>1</sup>

L'adulte doit fournir un grand effort afin de bien saisir leurs messages car ces créateurs « ne velpafèrDfor 2 bi1 nékrir ! »

Dans cet espace discursif, la langue est devenue un vecteur d'identité pour les jeunes qui inventent, sans arrêt, des stratégies permettant le passage d'une communication brève, rapide mais surtout très efficace sans respecter les normes et les lois de l'écriture standard.

## Les conversations en ligne

L'expression de "Computer Mediated Communication" (C.M.C), est inventée dans les années 60 aux États-Unis d'Amérique afin de décrire l'émergence d'une nouvelle utilisation communicationnelle via ordinateur. Apparue au début des années 80 en France, dans le milieu universitaire avec la notion traduite de l'anglais « *Communication Médinée par ordinateur* » (C.M.O) (PACKHURST, 1997) ou *Communication Médiatisée par Ordinateur* (L'expression la plus courante). Il s'agit d'un échange et d'une interaction entre deux ou plusieurs personnes via ordinateurs.

Actuellement, la communication médiatisée par ordinateur présente une diversité des protocoles d'échange ; les plus courants sont :

- **Le courrier électronique** (mail, E-mail pour les anglophones et mèl ou courriel pour les francophones) qui permet la transmission de messages, envoyés grâce à un système de messagerie dans la boîte des destinataires choisis par l'émetteur ;
- **Les forums de discussion** (Newsgroups, Groupes de nouvelles) sur le réseau Usenet (réseau Unix accessible par internet) qui permettent l'échange et la conservation des messages reçus. Créés en 1979 en Caroline du Nord ;
- **Le blog** ou le cybercarnet est un site web utilisé pour publier et réunir des articles (billets) signés et datés,

---

<sup>1</sup> ANIS, J., 1998. *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée ?* Paris, Bruxelles : De Boeck Université, P.122.



d'une façon antéchronologique, c'est-à-dire du plus récent au plus ancien.

Ces trois outils cités permettent la communication de manière asynchrone (non pas en temps réel).

- **Les salles de discussion** qui englobent la messagerie instantanée et le Tchat qui sont deux systèmes d'échange permettant la communication de façon synchrone (immédiate) ;
- **La messagerie instantanée** qui permet d'envoyer et de recevoir instantanément des messages. MSN Messenger est le logiciel de messagerie le plus utilisée depuis 1999 ;
- **Le Tchat (Internet Relay Chat IRC)** est un moyen rapide de communication, permettant la discussion de groupe dans des canaux privés ou publics. Créé en 1988 par Jarkko OIKARINEN, étudiant finlandais.

Des études de recherches descriptives basées sur l'observation, portant sur le Tchat et le SMS, ont fait l'objet d'analyses précises qui ont enrichi la connaissance et l'usage de ces outils. Citant les travaux de Jean ANIS qui a fait une description des caractéristiques de la communication et une analyse des formes linguistiques : néographies, particularités morpho-lexicales. Une chercheuse qui mérite vraiment d'être citée c'est Isabelle PIEROZAK qui a effectué, en trois ans, une étude linguistique approfondie de la CMO, en trois dimensions : sociolinguistique, syntaxique et graphique. Elle a donné une description des formes et des pratiques du français observées sur Internet.

Dans les communications avec le Tchat, le ralenti ou l'absence totale des réponses par le récepteur, qu'elle effectue plus d'une conversation ainsi que la limite de l'espace disposé, fait naître un sentiment d'angoisse et d'énervement ce qui pousse les tchateurs à condenser leurs messages et transgresser les normes académiques de l'écrit. Leur seul et unique but c'est de faire passer leurs messages et assurer le contact.

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

## Les particularités lexicales et morpho-lexicales dans le Tchat : Enquête et Analyse

Afin de dégager et de repérer quelques techniques d'écriture du français utilisé par les tchateurs algériens, nous avons examiné 100 messages écrits dans des heures différentes (car la conversation n'a ni début ni fin, avec absence du système d'archivage), sur le site maghrébins et francophone <http://www.fantasya.org/>, site gratuit et ouvert à tout ce qui veut s'inscrire. Pour la collecte du corpus, nous avons créé un compte avec le pseudo « nedjma »

À travers l'observation du corpus, nous avons constaté que le langage des jeunes dont lequel sont formulés les messages des tchateurs algériens est truffé des mots étrangers au français standard qui proviendraient d'autres langues (l'arabe, l'anglais et l'italien) ou complètement inventés. Les techniques et les procédés les plus répondus sont :

### — *La troncation*

C'est une création lexicale par lequel on crée un nouveau mot en supprimant une ou plusieurs syllabes d'un mot plus long d'origine. Dans notre corpus, nous avons uniquement des troncations par apocope (troncation de la fin d'un mot).

2. 1bilalldally : 12 je veu 100 DA pr acheté l'**appart** svp

13. 2Guest43635 : T 1 **intello**, il me sembl?????

26.4lyon-faty : 03,00lina46 non jpense pas mais il était la avec 2 mêmes **pseudos**

42. 2Guest43635 : ils ns a fé 1**interro** avant hier

44.14Ichrak\_No\_RegRetS : 06mela neb3atlek halili les **exo**, lol

56. 2Sobhi666 : hhhhhh je vientdallumé mon **ordi**

67. 14mimo : rien, chwi**atele**, c tt

**Appart** : Néologisme crée en supprimant la dernière partie du mot « Appartement ».

**Intello** : Création langagière par troncation de la dernière syllabe du mot français « intellectuel ».

**Pseudo** : Ce mot est créé par troncation du mot « Pseudonyme ».

**Interro** : Néologisme obtenu par troncation de la dernière syllabe du mot « Interrogation ».

**Exo** : Troncation du mot français « Exercice ». Il s'agit de la suppression des deux dernières syllabes du mot.

**Ordi :** Création lexical par troncation de la dernière syllabe du mot « ordinateur ».

**Tele :** Troncation du mot français « télévision ».

— *La suffixation*

C'est un procédé qui consiste à ajouter un morphème (la plus petite unité de la langue douée d'une signification) : suffixe après le radical du mot français en obtenant un nouveau mot.

6. 2maximus : yekhi 3ibed ya3rfou bien ll**profitage** :-\$:-

\$ :-\$

32. 2bogossa : 3 chritha men 3end mouh**trabendiste**, bon affaire hihhi

40. 2roméo8 : il fo un **barodage** pour la sécurité !!!!

**Profitage :** Du verbe « profiter ». Ce néologisme par suffixation est formé à partir du suffixe français –age ajouté au radical profité pour indiquer le nom du verbe.

**Trabendiste :** Néologisme par suffixation, formé du radical « trabendo » (Emprunté de l'espagnol) qui veut dire « contre bande » et du suffixe français –iste. Le sens de cette création est « commerçant à la sauvette ».

**Barodage :** Ce néologisme lexical est formé du radical avoir le sens de « porte ou fenêtre en fer à usage sécuritaire ».

— *La dérivation impropre*

C'est un procédé qui consiste à transférer la classe grammaticale d'un mot à une autre catégorie sans avoir du changement de forme.

52. 14mimo : lina46 cv tu me man**grave** ☹

9. 2fares : cest **danger** ça : dead:

77. 6valda1 : c une vrai **bombe** je la

kifffiffiffiffbezzzzef

**Grave :** Ce mot a une double catégorie grammaticale : adjectif et adverbe qui remplace « beaucoup ». C'est le mot le plus utilisé dans ce procédé.

**Danger :** Employé au lieu de « c'est dangereux ». La dérivation est apparu clairement dans le transfert de la classe grammaticale : de l'adjectif « dangereux » au substantif « danger ».

**Bombe :** Nom utilisé par les jeunes pour remplacer l'adjectif « belle ».

Quelles langues parler dans les forums de discussion et pourquoi ?

— *L'emprunt*

C'est un procédé par lequel on adopte intégralement ou partiellement une unité lexicale ou un trait linguistique d'une autre langue (surtout de l'anglais). Il est très peu utilisé.

82.2 begonia:3 lina46>: **kiss**: (Bisou)

16. 1bilalldally: 12 begonia> a **ok** (d'accord)

76. 1bilalldally : 12 je danse bien **lol** (mort de rire)

(Un seul mot trouvé, emprunté à l'italien :)

79.14Ichrak\_No\_RegRetS :06Oui **Viva** l'Algérie en tt les cas :) lina46 (**Vive**)

— *L'onomatopée*

C'est un phénomène très répandu dans les CMO. Il s'agit d'un mot dont le son imite celui de la chose qu'il représente. Il est souvent associé aux étirements graphiques et les majuscules.

32. 2bogossa : 3 chritha men 3end mouh trabendiste, bon affaire **hihihi**

56. 2Sobhi666 :**hhhhhh**je vientdallumé mon ordi

89.6valdal : mandragore :

**mouuuuuahmoouuaaaaaaaaaaah**

## Conclusion

Le Tchat est un mode de communication écrite basé sur la rapidité et la spontanéité. Cet outil d'échange a une influence gigantesque sur les pratiques langagières des tchateurs, ce qui les pousse à alléger la langue dite standard afin de raccourcir le temps d'écriture. Leur seul objectif est d'assurer une communication libre et instantanée en utilisant des procédés lexicaux et morpho-lexicaux tels que : la troncation, le suffixation, la dérivation impropre, l'emprunt ainsi que l'onomatopée, car le langage réinventé est autorisé ; il permet l'évolution de la langue française et prouve que cette langue est bel et bien une langue vivante. Le but de ces jeunes, créateur de ce langage codé, est d'exprimer leur identité face à l'adulte sans tenir compte de l'usage normé de la langue.

« celggdjeun tuera til 1 jour la langue 2 voltaire 😞😞 »

## Bibliographie

ANIS, J. (Dir.), 2001. *Parlez- vous texto ? Guide des nouveaux langages de réseau*, Paris : Le chercheur de midi éditeur.

ANIS, J. (Dir.), 1999. *Internet, communication et langue française*, Paris : Hermès Science Publications.

ANIS, J. 1998. *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée ?*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

CALABRESE, L. (Dir.), 2011. L'internet, corpus sauvage. Nouvelles ressources, nouveaux problèmes, dans *Le discours et la langue, Revue de linguistique française et d'analyse du discours*, 1, tome 2.

DEVELOTTE, Ch., et all (Dirs.), 2011. *Décrire la conversation en ligne : Le face à face distanciel*, Lyon : ENS Editions.

GADET, F. 2003. *La variation sociale en français*, Paris : Editions Ophrys.

GERBAULT, J. (Ed.), 2007. *La langue ducyberespace : de la diversité aux normes*, Paris : L'Harmattan.

IDRISSI, A.N., 2007. L'impact du français sur le lexique de l'arabe marocain, *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles*, Paris : L'Harmattan : 67-86.

REVAZ, N., Perceptions d'enseignants sur le langage de leurs élèves, *Résonance*, 10 : <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/juin/jeanneret.htm>

PIEROZAK, I., 1998. Etude d'un certain type d'usages linguistiques observables sur les réseaux informatiques communicants : Les résultats d'un premier travail d'enquête, *Etudes Créoles*, Vol XXI, 1 : 58-69.

Meriem SEFFAH  
Université d'Alger  
Seffah.meriem@yahoo.fr

## Étude descriptive et comparative de la langue des nouvelles formes de communication écrite (NFCE) en Algérie

### Résumé

L'utilisation des langues dans les nouvelles formes de communication écrite (NFCE) en Algérie est l'objet de l'enquête présentée dans cet article<sup>1</sup>. SMS, e-mails, messages instantanés (MI) et services de réseau sociaux (SRS) sont les quatre genres de NFCE. La recherche vise d'atteindre deux objectifs principaux. Le premier objectif est d'analyser l'utilisation des langues dans les textes des NFCE par rapport à l'usage formel et informel de la langue standard. Le deuxième objectif est de relever les similitudes et les différences parmi les différents genres des NFCE en termes d'utilisation de la langue pour chaque genre.

### Abstract

Language use in the new forms of written communication (NFCE) in Algeria is under investigation in this article. SMS, e-mails, instant messages (MI) and social networking services (SRS) are the four kinds of NFCE. The research aims to achieve two main objectives. The first objective is to analyze the use of language in texts of NFCE compared to the formal and informal use of the standard language. The second objective is to identify the similarities and differences among different kinds of NFCE in terms of language use for each type.

---

<sup>1</sup> Cet article s'appuie sur une thèse en cours, sous la direction de Mohamed Salah Chehad & Teddy Arnavielle et ayant pour intitulé : « *Etude descriptive et comparative de la langue des nouvelles formes de communication écrite (NFCE) en Algérie* ».

L'émergence de la communication par téléphone portable et Internet a suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs qui ont proposé diverses terminologies telles que computer-mediated communication selon Herring 1996, Netspeak selon Crystal 2001, communication électronique scripturale selon Anis 2002, nouvelles formes de communication écrite selon Guimier De Neef et Veronis 2006, cyberl@ngue selon Dejong 2006 et communication électronique médiée selon Panckhurst 2009.

La langue des quatre genres de NFCE<sup>2</sup> en Algérie n'a pas été étudiée jusqu'à ce jour. Cet article met l'accent sur l'utilisation et les caractéristiques des langues en Algérie à base de textes issus des NFCE. Plusieurs principes sont examinés comme des hypothèses. Ce sont les principes de la communication rapide, le moindre effort, la limitation du mode et la communication informelle qui comprend le code switching et la communication entre pairs.

## Langues et NFCE en Algérie

Bien que la communication électronique médiée en Algérie soit encore un mode assez récent de l'interaction, elle est devenue plus populaire pour des raisons sociales. Les communications via Internet et le téléphone cellulaire dans les deux formes de discours oral et écrit sont maintenant utilisées de plus en plus dans la vie quotidienne à des fins personnelles et professionnelles. Tout comme dans le reste du monde, le SMS en Algérie est plus important et fortement utilisé que la communication via internet et les appels vocaux, en raison de son accessibilité.

La situation linguistique en Algérie est caractérisée par un multilinguisme complexe. Nous pouvons dire qu'au moins quatre langues sont pratiquées : l'arabe standard moderne, l'arabe

---

<sup>2</sup> Les quatre genres qui font l'objet de notre étude sont les e-mails, la messagerie instantanée (MI), les texto (SMS) et les services de réseaux sociaux (SRS).

algérien, le français et le tamazight<sup>3</sup>. Les langues vernaculaires sont associées aux valeurs traditionnelles, l'arabe algérien domine l'interaction sociale au quotidien, et le français est la langue de prestige et de la mobilité ascendante. Les algériens multilingues utilisent toutes ces langues dans différents contextes y compris dans les NFCE. Cependant, avec l'émergence de ces dernières, qui sont hybrides entre oral et écrit, plus d'algériens désormais utilisent leurs langues dans les NFCE, comme ils le feraient verbalement. De même, les jeunes algériens multilingues s'investissent de façon créative dans leurs différentes langues afin de franchir certains obstacles relatifs aux NFCE comme la limitation du nombre de caractères qui forment les messages.

### La présente étude

Les participants à cette étude ont été sélectionnés parmi les étudiants des universités algériennes et les jeunes professionnels urbains. Ils sont tous algériens et ont moins de 36 ans. Le choix de notre groupe de population a été motivé par le fait que :

- Il est à la croisée sociétale et recoupe les différentes régions du pays ;
- Il est innovateur dans l'utilisation des NFCE ;
- Il est coopératif dans le partage des données ;
- Il peut utiliser et accéder aux dispositifs des NFCE avec une relative aisance.

Les invitations à participer à la recherche comme informateurs ont été annoncées dans 23 universités algériennes. 1040 étudiants ont répondu mais 160 ont abandonné en raison de crainte de violation de la confidentialité. Les 880 restants ont accepté, mais nous avons exclu trois qui n'étaient pas Algériens et un autre qui était âgé de 41 ans.

Pour les jeunes professionnels urbains, nous avons demandé à des amis et connaissances d'agir comme informateurs. 334 jeunes professionnels urbains se sont portés volontaires. Ce sont tous des professionnels qualifiés pour travailler dans les entreprises et

---

<sup>3</sup> Les différentes langues en usage en Algérie sont représentées comme suit : AA : arabe algérien, AMS : arabe moderne standard, FR : français, ANG : anglais, VRN : les langues vernaculaires à savoir le tamazight.



d'autres institutions dans les zones urbaines des différentes wilayas d'Algérie.

Un total de 566 messages a été sélectionné dont 34 e-mails, 30 MI, 200 SRS, 302 SMS.

## Les variables

Ayant recueilli le corpus de données, nous avons formulé un certain nombre de variables<sup>4</sup> pour permettre l'identification et la classification des caractéristiques les plus intéressantes dans les données. L'utilisation des langues dans les NFCE est influencée par les deux contextes : social et technique.

## Les caractéristiques technologiquement motivées des NFCE

### — *L'orthographe phonétique*

Pour Fairon *et al* (2006 : 33)

Il s'agit d'un ensemble de graphies censées reproduire des formes propres à l'oralité des usagers. Pour des raisons diverses qui visent à la fois la brièveté et la simplicité, on assiste à des suppressions de lettres

M1<sup>5</sup> : jsé p. c 1 Ahawtul j pense (SMS)  
FR VRN FR

Tr<sup>6</sup> : **Je ne sais pas, c'est un bobard je pense.**

On remarque la suppression du « e » final du pronom personnel « je » qui devient « j » car le « e » final est muet à l'oral. En plus de la suppression de la négation « ne » ce qui donne « jsé », phénomène caractéristique de l'oralité car désormais on écrit comme on parle.

M2 : **CHUI MOR C DE TA FOTE, tzagèt** (SMS)  
FR AA

T : **Je suis mort c'est de ta faute ça se gâte.**

Le mot *tzagèt* reflète la prononciation de l'arabe algérien. Au lieu d'écrire les mots en français *ça se gâte* qui comptent 8 caractères, l'effort et l'espace ont été économisés en utilisant le mot en arabe algérien *tzagèt* qui compte 6 caractères.

---

<sup>4</sup> Nous nous sommes inspirés des tableaux synthétiques cités par Panckhurst 2009, p.50-52.

<sup>5</sup> M veut dire message, suivi du numéro du message.

<sup>6</sup> Tr est la traduction du message en français standard.

L'une des conclusions tirées à partir des résultats (e-mail 08%, MI 17 %, SRS 12%, SMS 63%) est que l'orthographe phonétique se trouve principalement dans les SMS, surtout en raison des principes du moindre effort et de la limitation du mode. Ces principes encouragent l'utilisation de l'orthographe phonétique en réduisant l'effort d'assurer l'utilisation correcte de l'orthographe normative et en veillant à la réduction des caractères utilisés. Cette variable de l'orthographe phonétique, dans une moindre mesure, est présente dans les autres genres en raison du principe du moindre effort, la rapidité et l'expression de l'identité par les pairs. Le degré de formalité contribue également à l'apparition de l'orthographe phonétique dans les genres plus formels : on constate, par exemple, que les forums des SRS sont divisés en deux catégories : les forums officiels utilisent la langue de manière plus conventionnelle alors que les forums moins officiels l'utilisent de manière plus informelle.

— *Les lettres prononçables*

Les lettres prononçables sont le remplacement d'un son par une lettre.

M3: when i need **u** i 7lam bik (SMS)  
ANG AA

Tr : Quand j'ai besoin de **toi** je rêve de toi.

Les lettres prononçables sont un phénomène très commun dans les NFCE. L'occurrence générale des lettres prononçables dans tous les genres est influencée par le principe du moindre effort. Elles sont principalement employées dans les SMS (53%). Ceci est associé à la limitation du mode et à l'utilisation à long terme qui a rendu leur utilisation fréquente dans les SMS. L'absence de formalité et l'identité des pairs jouent également un rôle en popularisant l'utilisation des lettres prononçables. En plus de ces derniers, la MI est influencée par le principe de la rapidité. La MI est classée deuxième (21%) après les SMS. Les e-mails (14%) et les SRS (12%) enregistrent un total relativement inférieur qui peut être expliqué par leur caractère plus formel, le manque de rapidité et le manque de limitation du mode pour les e-mails, et la nature publique ainsi que la rapidité pour les SRS.

— *Les chiffres prononçables*

Les chiffres prononçables sont les chiffres qui ont été utilisés pour remplacer les mots / parties de mots. Semblables aux lettres

prononçables, cette variable a été également liée au moindre effort, la rapidité de la communication et la limitation du mode. Cette variable a été incluse afin de savoir comment les chiffres sont utilisés dans les NFCE en Algérie et quels sont les chiffres les plus utilisés.

M4: G D **10** difficulté a KpT (SMS)

Tr : J'ai des **difficultés** à capter.

Les SMS (51%) ont enregistré le taux le plus élevé suivies de la MI (24%). Les e-mails (14%) ont enregistré le moindre taux en raison de leur nature formelle. Les SRS (11%) contraints par la limitation du mode, n'emploient pas beaucoup de chiffres pour raccourcir le message. Contrairement aux autres genres, les SRS sont moins personnels et sont signalés publiquement et la plupart du temps aux étrangers. Le degré plus élevé d'impersonnalité et de leur nature publique peuvent expliquer pourquoi ils n'appliquent pas autant de lettres et de chiffres prononçables afin d'être compris facilement par tous.

— *Les chiffres remplaçant des lettres en arabe algérien*

« Parmi les dispositifs les plus fascinants et les plus productifs de la CEM<sup>7</sup> arabe est l'utilisation de l'alphabet romain pour rapprocher les sons du dialecte parlé » (Gordon : 2011, 23).

Selon Fairon et al (2006 : 33)

L'emploi d'un caractère pour sa forme graphique est assez limité en français, mais d'après Dominique Caubet, cela se fait plus souvent en arabe où certains caractères du clavier latin ressemblent à des lettres en arabes : 3 pour ع, 7 pour ح, etc.

M5 : sba7 2l 5ir et sa7a ramdhankoum, 2nsoumou inchallah besa7a ou lehna. (E-mail)

Tr : Bonjour et bon carême, que Dieu fasse que nous jeûnions en bonne santé et dans la paix.

— *Les abréviations*

C'est le raccourcissement d'un mot ou d'une phrase en omettant certaines de ses parties.

M6 : hmd (MI)

Tr : Dieu merci (hamdoulilah)

Les résultats des abréviations dans les données (e-mails 12%, MI 25%, SRS 21%, SMS 42%) prouvent que la limitation du mode dans les SMS joue un plus grand rôle dans la création des

---

<sup>7</sup> Communication électronique médiée.

abréviations que la rapidité dans la MI. Les abréviations dans les SMS ménagent assurément de l'espace ; *Abréger permet de gagner du temps et de l'espace, d'aller à l'essentiel. Dans l'Antiquité déjà, les abréviations étaient utilisées sur les tablettes, pour contrer le manque de place* (Dejond : 2006, 23). Le pourcentage dans les SRS est moyen car ils sont influencés par la limitation du mode et par leur nature publique. Les e-mails sont classés derniers, ceci est dû à leur degré relativement important de formalité.

— *Les acronymes et les sigles*

Un acronyme est un mot formé à partir des premières lettres du mot, ou en combinant les lettres initiales des mots.

M7 : il c pas k'elle vas jamais lui dire jtm de 7 facon? **Lol**  
(SRS)

Tr : Il ne sait pas qu'elle ne va jamais lui dire je t'aime de cette façon **lol**.

Lol : veut dire « Laughing Out Loud », il est utilisé pour exprimer un rire très fort.

Les e-mails (11%) apparemment ne se servent pas des acronymes par rapport aux autres genres. C'est dû à leur espace illimité, l'écriture se fait sans hâte et avec un plus haut niveau de formalité qui est maintenu. On peut également déduire des données que les acronymes les plus récurrents apparaissent plus dans la MI (32%) et les SRS (19 %). Ceci implique que bien que ces acronymes soient une convention pour la MI, les SRS les ont adoptés et ils sont facilement compréhensibles dans les deux genres. D'après les résultats généraux, les acronymes ont été également adoptés dans les SMS (38%).

— *Les squelettes consonantiques*

Les squelettes consonantiques sont les mots qui ne contiennent que des consonnes.

M8: **slt** sghith l'houta (SMS)  
FR VRN AA

Tr : **Salut** j'ai acheté une 406.

Tous les genres ont enregistré un nombre moyen de squelettes consonantiques (SRS 21%, MI 23%) en raison de l'utilisation du principe général du moindre effort dans les NFCE. Les e-mails (17 %) ont un nombre légèrement inférieur en raison de leur nature plus formelle, tandis que les SMS (39%) ont le nombre le

plus élevé en raison de la limitation du mode. Au commencement, les squelettes consonantiques étaient associés aux texto car ils ont été influencés par la limitation de caractères. Par exemple la réduction de *bonne nuit* en *bnnt*, non seulement réduit les pressions des touches du clavier de 19 à 7, mais réduit également le nombre de caractères de 9 à 4. En se basant sur les résultats de notre étude, nous pouvons conclure que les squelettes consonantiques sont actuellement devenus une culture générale de la CEM et sont maintenant utilisés dans tous les genres, même dans les messages qui sont brefs et sans aucune limitation de caractères.

— *Les troncatons*

Tronquer, c'est supprimer des parties de mots sans altérer la compréhension. Le plus souvent, on supprime la fin d'un mot : il s'agit de l'apocope (...). On peut également tronquer le début d'un mot (...) c'est l'aphérèse. (Dejong : 2006, 23-24).

— *Suppression de la partie finale du mot (l'apocope)*

M9 : aaaaaaaaaah enfin un 10/10 lik enta ya el **mongol**  
(e-mail)

FR

AA

Tr : Ah enfin un 10/10 pour toi le **mongolien**.

Cet exemple est assez intéressant, dans la mesure où le mot *mongolien* a été réduit en *mongol*. Cet adjectif est un néologisme dans l'arabe algérien, introduit par la jeune génération représentée par les adolescents et les jeunes adultes qui appellent quelqu'un qui a un comportement stupide une personne ayant le syndrome de Down. Le terme est dérivé de l'adjectif français *mongolien*. Mais, il est modelé et adapté suivant la structure morphologique des adjectifs tels que /məħbul/ (fou). Ainsi, les changements qui ont eu lieu dans cet item sont au niveau phonologique où le son /jɛ/ a été complètement supprimé pour s'adapter aux règles structurelles des adjectifs algériens. De plus, nous remarquons l'émergence d'un nouveau son importé de la langue française qui est /ɔ/, son qui ne se trouve pas dans l'alphabet arabe.

— *Suppression de la partie initiale du mot (l'aphérèse)*

M10 : ct pas voulu... Mé c vré ke les **zel** c kan même pas mal lol bizz (SMS)

Tr : Ce n'était pas voulu... Mais c'est vrai que les **gazelles** (belles filles) c'est quand même pas mal lol bise.

— *Emploi des majuscules*

La variable de l'emploi des majuscules dans les NFCE a été observée à deux niveaux :

— *L'excès d'emploi des majuscules*

M11 : **OHHHHHHHHH ben voilà un supporteur  
comme moi ! (SRS)**

— *L'absence d'emploi des majuscules*

M12 : saha l'ekip de choc, je sais pas ce ki se passe (e-mail)

AA

FR

Tr : Salut l'équipe de choc, je ne sais pas ce qui se passe.

— *La ponctuation*

Nous avons défini la ponctuation comme des signes standards établis pour réglementer les textes. La ponctuation a été définie à trois niveaux :

— L'utilisation de la ponctuation dans chaque message en relation avec son utilisation dans la langue écrite standard ;

— L'absence de marque de fin de phrase : toute phrase sans une ponctuation de clôture ;

— La ponctuation excessive : toute occurrence de plus d'un signe de ponctuation.

Le premier niveau a été associé à la nature informelle des textes des NFCE en comparaison avec les textes standards. L'absence de la marque de fin de phrase est principalement liée au principe du moindre effort. La présence de ponctuation excessive est liée à la limitation du mode qui conduit les utilisateurs à recourir à l'utilisation de la ponctuation pour s'exprimer.



M13. OOOOUAIIIII!!!!!! ON A GAGNE!!!!!! ONE  
TWO THREE VIVA L ALGERIE!!!!!!!!! (SRS)

La ponctuation dans les NFCE est employée expressivement comme manière de montrer des émotions comme le déclare ANIS 1999, p.83. *Cet usage des signes de ponctuation permet de donner un côté expressif, émotif ou affectif au message.* Il est clair que la moindre utilisation des signes de ponctuation dans les SMS (12%) est influencée par la limitation du mode et le principe du moindre effort. L'insertion de la ponctuation dans les SMS prend de l'espace et demande également de l'effort en faisant défiler la liste

sur le clavier pour choisir le signe de ponctuation voulu. Par exemple dans les SMS, on a besoin d'appuyer quatre fois sur la touche pour obtenir le point d'interrogation et d'appuyer cinq fois pour obtenir le point d'exclamation. L'utilisation des signes de ponctuation dans les e-mails (20%) est presque automatique. Elle est influencée par les normes d'écriture. La ponctuation est également employée dans les SRS (32%) et la MI (36%) comme indicateur de transitions dans les tchats, les débats publics et d'autres forums.

— *Les icônes : smileys et émoticônes*

Cette variable est définie comme l'occurrence des icônes pour communiquer sentiments et émotions. Elle reflète un aspect du principe de limitation car il est difficile d'exprimer des émotions à travers le texte. Cette variable sert à savoir plus sur l'utilisation générale des smileys et des émoticônes dans les NFCE.

M13 : inchallah inchallah 😊 🤖  
  (SRS)  
 AA

Tr : Si Dieu le veut on va battre les égyptiens (sourire).

La raison de la popularité des smileys et des émoticônes dans la MI (50%) et les SRS (41%) est que les utilisateurs de la MI se sentent obligés de signaler leurs réactions émotives graphiquement comme s'ils étaient physiquement présents. De même, les SRS impliquent un certain genre de discussion et les utilisateurs se sentent obligés d'ajouter de la qualité en employant des smileys et des émoticônes. L'utilisation des émoticônes et des smileys dans les e-mails est peu fréquente (2%) et dans les SMS (7%), elle est relativement basse principalement parce qu'elle exige non seulement de l'espace mais exige également de l'effort. Par exemple on a besoin de 18 pressions sur la touche du téléphone portable au minimum afin de créer le sourire de base : -) 😊 ou : - ( 😞. Les données des SMS ont montré de la créativité dans la composition des smileys comme présentée dans l'illustration (M14). Ce smiley sous forme d'un lapin, a été composé avec la limitation à 160 caractères.

()/)

M14 : C (...) moi chuis pa timid mé j'veu bien t'émé!  
(SMS)  
(")(")  
Tr : (lapin) moi je ne suis pas timide mais je veux bien  
t'aimer.

## Les caractéristiques socialement motivées des NFCE

### — *Les salutations*

Le terme de salutation a été proposé afin d'englober les deux vœux de salutation et d'adieu. Nous avons défini une salutation comme une ouverture de l'expéditeur au destinataire, y compris le pré et post salutations. Nous avons défini le discours d'adieu comme une forme d'adieu ou de déconnection par l'expéditeur du message. Cette variable est utile à examiner afin de garder une trace de la façon dont ces salutations sont utilisées pour définir les conversations à part dans les NFCE.

M15.Salam                      Alikoom                      (...)                      Cheers  
3likoooooooooooooooooooooom (e-mail)  
AMS                      ANG                      AA

Tr : Que la paix soit sur vous (...) A votre santé.

La MI (100%) a le nombre le plus élevé de salutations. Ceci s'explique par le fait que la MI est en temps réel et qu'elle est semblable à la communication en face à face qui commence par convention par des salutations dans la culture algérienne. Cependant, il faut expliquer qu'en plus de la limitation du mode et du moindre effort, la basse présence des salutations dans les SMS (25%) est influencée par d'autres facteurs car la plupart des messages de SMS sans salutations sont susceptibles d'être des demandes rapides par l'émetteur à qui le récepteur répond aussitôt. Le moindre taux de salutations est trouvé dans les SRS (15%) car la majorité des messages des SRS sont caractérisés par des commentaires basés sur un examen d'un thème particulier. L'interruption par des salutations n'est pas la norme. En outre, la plupart des cas des SRS sont des commentaires publics qui sont formulés de manière anonyme, à un public inconnu. Pour les e-mails, il y a une grande quantité de salutations (97%). Les données indiquent que comme dans l'écriture conventionnelle de la lettre, les salutations sont employées comme ouverture dans l'e-mail et constitue la norme. L'utilisation des adieux comme manière de quitter le tchat ou de mettre fin à la discussion est



répandu dans la MI. Les utilisateurs se sentent obligés d'émettre des vœux d'adieu d'une manière conventionnelle en formulant des promesses de rester en contact. Cependant, il est évident que le nombre d'adieux dans la MI à 46% soit inférieur à celui des salutations à 100% dans le même genre. Ceci est expliqué par le fait qu'en raison des déconnexions fréquentes à Internet dans certains cybercafés, beaucoup de causeries sur la MI sont prématurément interrompues.

— *Le choix de la langue et l'alternance codique*

La nature multilingue de l'Algérie est concrètement présente dans le corpus des données des NFCE. Il y a non seulement des messages dans différentes langues, mais il y a également différentes langues dans les messages. Ceci mène à une situation de contact de langue dans les NFCE qui est reflété dans le code switching. Cette variable rend compte de la langue utilisée. Nous avons relevé l'utilisation de l'arabe algérien (AA), l'arabe moderne standard (AMS), le français (FR), l'anglais (AN) et les langues vernaculaires (VRN) au niveau des messages. Cette variable est importante dans la description de l'utilisation de la langue entre pairs dans les NFCE. Cette variable a été divisée selon la typologie de Poplack (1988 : 23) en alternance codique inter-phrastique, intra-phrastique et extra-phrastique pour marquer les cas qui ont impliqué plus d'une langue.

— *L'alternance codique inter-phrastique*

C'est l'utilisation de mots de langues différentes dans le même message comme dans :

M16 : Sahitou ya 7babi ou ya asdi9a2i ou ya la  
jeunesse d'orée en pleine crise wellah ça  
AA AMS AA FR

AA  
fait plaisir ki teghfel qlq jours ouetsib wahed 25 mails  
(e-mail)

FR AA FR AA AN

Tr : Salut mes amis et la jeunesse dorée en pleine crise je  
vous jure que ça me fait plaisir de disparaître quelques jours  
et de trouver 25 mails.

— *L'alternance codique intra-phrastique*

C'est l'utilisation de morphèmes de différentes langues dans le même mot comme dans :

M17. Inchoufable (SMS)

Tr : Néologisme inventé par les jeunes algériens, cet adjectif est utilisé pour qualifier une personne laide ou pour qualifier les vêtements démodés d'une personne.

In+ chouf (voir) + able

FR+ AA+ FR

Cela implique un code mixing de deux langues : le préfixe (in) et le suffixe (able) qui relèvent de la langue française et la racine (chouf) qui appartient à l'arabe algérien.

— *L'alternance codique extra-phrastique*

C'est l'utilisation d'un mot ou d'une expression figée ou des locutions idiomatiques dans un message monolingue comme dans :

M18 : moi j'di kca a l'R vrèmen nul c' book (SMS)

FR ANG

Tr : Moi je dis que ça a l'air vraiment nul ce livre.

Les résultats montrent que l'arabe algérien, l'arabe moderne standard, le français et l'anglais et les langues vernaculaires sont utilisés dans les NFCE mais dans différentes proportions. Le français est le plus populaire (49%), probablement parce que le groupe de population est instruit. L'arabe algérien est classé juste après (42%). Les langues vernaculaires sont moins employées (6%) en plus de l'anglais (2%) et l'arabe moderne standard (1%). Quelques messages dans les données se servent de toutes ces langues créant ainsi des cas de code switching intéressants. L'utilisation des langues dans les NFCE est sans aucun doute influencée par la nature sociale de la communication en Algérie. Par exemple le phénomène du code switching dans les NFCE est influencé par l'utilisation courante du code switching dans les conversations dans la communication informelle. Le code switching est principalement employé oralement dans les contextes informels et les utilisateurs des NFCE se servent également de lui dans les NFCE afin de maintenir l'informalité. Ceci est également démontré par le fait qu'à la différence d'avant quand les langues vernaculaires se limitaient à l'oral, elles sont maintenant facilement utilisées dans les textes des NFCE.

Une analyse des données indique des motivations nouvelles pour l'alternance codique :

- Le moindre effort : le code switching est employé pour réaliser moins d'effort dans la composition et la présentation d'un message ;
- La rapidité : le code switching rend la communication plus rapide par l'emploi du premier mot qui vient à l'esprit même s'il est dans une autre langue ;
- La limitation du mode : la limitation du mode encourage la brièveté d'utilisation sous forme de mots plus courts et des formes structurales utilisant le code switching ;
- L'exactitude : un mot dans une langue peut sembler plus précis qu'un autre, rendant de ce fait nécessaire l'utilisation du code switching ;
- L'identité et l'absence de formalité : le code switching dans les NFCE présente une forme de communication relâchée ainsi que l'affirmation de l'identité qui permettent à l'utilisateur d'intégrer un groupe social donné ;
- La créativité : le code switching fournit un domaine pour la créativité dans les NFCE permettant à des utilisateurs de concevoir de nouvelles structures.

— *Les néologismes*

Notre corpus comportent plusieurs néologismes inattendus créés par les jeunes tels que : chebrag, el kamoune, oukhdatons, activi, imbolisse, battardé, thaleb, cinema ta3 el 7it..Etc. Un cas intéressant est celui du néologisme *nbipi* ; du mot anglais *beep*. Le mot a été introduit dans l'arabe algérien à partir du mot français « bip » et qui, à son tour, a été emprunté à l'anglais. Le terme signifie un court son aigu essentiellement fait par le klaxon de la voiture, mais maintenant, son sens s'est étendu au signal émis par des appareils électroniques tels que : les téléphones cellulaires, GPRS. Le mot en français fonctionne comme un substantif comme dans : Faire un bip. Ainsi, dans l'arabe algérien, le mot est adopté comme un verbe et peut être conjugué à tous les temps : futur, présent, passé comme dans : le passé simple : bipite (j'ai fait un bip), nbipi présent (je fais un bip), futur rayeh nbipi (je ferai un bip). Ainsi, il a changé sa catégorie grammaticale et a été modelé aux normes des verbes algériens. Un autre changement est survenu au niveau de la morphologie et la phonologie. Par

exemple, les modèles flexionnelles se trouvent dans le graphème /n/ qui renvoie à la première personne du singulier dans l'arabe algérien. En outre, l'ajout du phonème /i/ à la fin du mot est utilisé comme terminaison. Mais encore, le mot conserve la même signification que dans la langue des donateurs. Cela signifie qu'il n'y a aucun changement au niveau sémantique. Le mot est introduit par la jeune génération et est fréquemment utilisé par les locuteurs, car il n'existe aucun équivalent en arabe algérien. Ainsi, il a été intégré rapidement et facilement dans le dialecte.

## Conclusion

Nous avons découvert dans les résultats que les caractéristiques linguistiques des NFCE se répartissent en deux catégories à savoir celles qui sont motivées par la technologie utilisée et celles motivées par les aspects sociaux des utilisateurs. Les caractéristiques motivées par la technologie incluent l'utilisation de l'orthographe phonétique, les lettres et les chiffres prononçables, une utilisation différente de la ponctuation ainsi que l'utilisation des icônes. Les caractéristiques motivées par les pratiques sociales incluent l'utilisation des salutations, l'utilisation de différentes langues et l'alternance codique dans les messages des NFCE. Les résultats de cette étude conduisent à diverses conclusions concernant les genres.

### — Les SMS

Une des caractéristiques qui distinguent les données SMS est la brièveté générale des messages. Ils font usage de réduction dans la formulation du message. Ces méthodes de réduction incluent l'utilisation des lettres et des chiffres prononçables afin de remplacer les mots, l'utilisation des squelettes consonantiques pour former des mots et l'évitement de la ponctuation. En plus de cela, le SMS est également caractérisé par d'autres traits comme l'écriture informelle en utilisant un style de transcription de l'orthographe et l'absence de la majuscule. Il y a une attitude généralement paresseuse et relâchée en écrivant les SMS avec une insistance sur la brièveté. L'effort principal est appliqué seulement aux parties qui ajoutent des informations en économisant de l'espace dans le message. Il peut être dit que ces pratiques ont été d'abord déclenchées par la limitation du mode,

le moindre espace et effort mais ont gagné en popularité et deviennent la norme. L'orientation générale dans la composition des SMS semble être la suivante : tout ce qui peut être omis devrait l'être et tout ce qui peut être réduit devrait l'être.

— *Les e-mails*

Le genre e-mail semble être un pont entre la communication traditionnelle par la lettre et les NFCE. Parmi les genres discutés, l'e-mail est caractérisé par sa nature plus conventionnelle. Sa structure ressemble dans la plupart des cas à celle de la lettre traditionnelle. Elle commence par une salutation, suivie du message et se termine par des adieux. La présentation du message utilise moins de langue formelle que la norme. L'e-mail incorpore quelques traits des NFCE. L'e-mail peut être généralement décrit comme un mélange des conventions de l'écriture normative d'une part, et son utilisation des caractéristiques des NFCE avec modération d'autre part.É *La MI*

La MI est principalement marqué par l'utilisation d'acronymes et d'icônes. Socialement, elle est également marquée par l'utilisation des salutations. La fréquence des fautes d'orthographe la caractérise des autres genres. Ces fautes émanent de la rapidité et de la nature synchrone de la MI. La synchronicité des conversations en temps réel encourage non seulement l'utilisation des icônes pour remplacer des émotions et des actions en temps réel mais elle mène également à la rapidité. La rapidité augmente l'occurrence des fautes d'orthographe. Elle encourage également l'utilisation des acronymes et de toute autre forme d'abréviations. Il peut être conclu que la MI maintient une attitude relâchée dans les NFCE. L'orientation générale est de se rapprocher le plus de la communication verbale en temps réel.

— *Les SRS*

L'utilisation de la langue dans les SRS dépend de la nature du forum. Il a été découvert que dans les forums officiels qui traitent des questions sérieuses, dans la plupart du temps il y a des sanctions qui poussent à utiliser la langue de manière formelle ou conventionnelle tandis que dans les t'chat et d'autres forums, ils sont plus décontractés et informels. Il semble que les discussions dans les forums sont considérées comme une forme de récréation. Par conséquent les utilisateurs sont dans une humeur généralement détendue qui est reflétée dans leur utilisation de la

langue. Ils ne font pas l'effort de maintenir l'aspect formel. En plus, la plupart des participants aux mêmes forums ont des amis virtuels ce qui rend les liens occasionnels les uns avec les autres. Dans les forums officiels, les participants maintiennent une approche plus formelle dans les discussions. Les participants essaient de garder les valeurs de formalité du forum. En fait dans certains forums, un membre est radié s'il exerce des pratiques qui ne sont pas de bon augure avec le forum. En général la suppression de nombreuses caractéristiques d'écriture conventionnelle et l'adoption de ce qui est littéralement décrit comme langue non standard (langue des NFCE) permet l'écriture de commodité pour des utilisateurs de NFCE. Les jeunes, généralement n'aiment pas les messages longs, ce qui semble être un gaspillage de leur temps. Ainsi ils recourent à des manières plus innovatrices pour s'exprimer dans la plus courte façon. À notre avis, ce qu'on appelle la langue non standard des NFCE est une norme dans le monde de la CEM.

## Bibliographie

ANIS, J. 1999. *Internet, communication et langue française*. Paris : Hermès Science Publications.

ANIS, J., 2002. Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS. *Réseaux humains / réseaux technologiques* 4, Poitiers : Université de Poitiers.

CRYSTAL, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

DEJOND, A. 2006. *Cyberlangage*. Bruxelles : Racine.

FAIRON, C., KLEIN., J. R., et PAUMIER, S., 2006. Le langage SMS : étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête « Faites don de vos SMS à la science », *Cahiers du Cental* ,3.1. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

GORDON, C., 2011. From Speech to Screen: The Orthography of Colloquial Arabic. *Electronically-Mediated Communication*. Senior Thesis in Linguistics.

HERRING, S. 1996. *Computer mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

PANCKHURST, R., 2009. Short Message Service (SMS) : typologie et problématiques futures. In T., ARNAVIELLE, (coord.), *Polyphonies, pour Michelle Lanvin*, MontpellierIII : Éditions du Livre Universitaire (LU) : 50-52.

POPLACK, S., 1988. Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste. *Langage et société*, 43 : 23-48.

VERONIS, J., GUIMIER de NEEF, E., 2006. Le traitement des nouvelles formes de communication écrite. In G. SABAJ (dir.), *Compréhension automatique des langues et interaction*. Paris : Hermès Science : 227-248.

*Plates-formes collaboratives et  
enseignement/apprentissage des langues  
en ligne*





Dorsaf BEN ISMAIL  
Université de Tunis  
Denis LEGROS  
Laboratoire CHArt et LUTIN, Université de Paris 8

## Rôle des TICE sur les activités mémorielles dans la co compréhension à distance d'un texte scientifique en français en contexte plurilingue

### Résumé

Cette recherche vise à concevoir (i) des liens hypertextes d'aide à la compréhension de texte scientifique en français L2, en contexte plurilingue et (ii) des outils d'évaluation pré et post test sous forme de cartes conceptuelles. Une analyse en système d'un domaine complexe de la biologie, l'équilibre homéostatique, composé de sous-systèmes a permis d'élaborer un texte expérimental constitué d'informations de type « intrasystème », et de type « intersystème », et des liens hypertextes composés d'explications des deux types d'informations. Les participants effectuent trois lectures suivies de trois rappels, une lecture sans aide, une lecture avec liens hypertextes et explications de type intra- (G1) ou intersystème (G2), et une lecture à distance en binômes. Les binômes du groupe G2 produisent les meilleurs rappels. Les cartes conceptuelles post test indiquent qu'ils ont compris et intégré les concepts scientifiques et les liens de causalité entre les concepts. L'effet des interactions L1/L2 dans l'activation des connaissances et leur prise en compte dans le traitement des textes sont discutés.

## Abstract

This research aims to develop and validate (i) processing aids for scientific texts in French L1 in multilingual contexts through hyperlinks and (ii) tools for pre- and post-test assessment as concept maps. An analysis of complex system biology and homeostasis composed of subsystems has given rise to an experimental text consisting of intra- and intersystem information as well as hyperlinks consisting of both types of information. Participants perform three readings followed by three reminders, playing without help, reading with hyperlinks and additional information of type intra- (G1) or intersystem (G2), and a remote reading in pairs. The group G2 pairs demonstrate the best recall. Concept maps post-test indicate that they have understood and integrated scientific concepts and causal links between concepts. The effect of L1/L2 interactions in the application of knowledge and their inclusion in word processing are discussed.

Cette recherche conduite auprès d'étudiants tunisiens a pour but de concevoir des aides à la compréhension d'un texte scientifique en langue L2 (français) décrivant un domaine complexe de la biologie humaine : les phénomènes de régulation physiologique. Les travaux sur la compréhension des textes scientifiques s'appuient sur les recherches qui ont montré que comprendre consiste à mettre en relation les informations issues du texte avec les connaissances du lecteur stockées en mémoire et activées lors de la lecture. Il est donc évident que la lecture de textes sur des domaines complexes et peu familiers des étudiants n'est pas favorable à cette activation. La complexité du lexique scientifique et le bagage conceptuel insuffisant de ces étudiants ne permettent donc pas aux lecteurs de comprendre les textes scientifiques (Best, Flyod et McNamara, 2008 ; Young, 2005). Selon Graesser, Léon et Otero (2002), les lecteurs de textes scientifiques sont souvent incapables d'élaborer une représentation mentale précise d'un tel domaine et donc de comprendre ces textes. Ces difficultés, encore plus importantes pour les lecteurs de texte en L2, conduisent alors ces lecteurs à construire des représentations peu cohérente et fausses (Legros et Baudet, 1996) et à recourir à

des stratégies de lecture inefficaces (Hirsch, 2003 ; Marin, Crinon, Legros et Avel, 2007).

Des recherches ont été entreprises pour améliorer la compréhension des textes et la construction de connaissances scientifiques à l'aide de textes (Johnson et Zabrocky, 2011).

Des aides multimédias et hypermédias et des systèmes de co-compréhension à distance ont été conçus et testés (Al-Seghayer, 2005 ; Gaonac'h et Fayol, 2003 ; Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhlouf et Gabsi, 2007).

McNamara et ses collaborateurs ont mis au point le logiciel iSTART (*Interactive Strategy Trainer for Active Reading and Thinking*) qui permet de favoriser le développement des stratégies de lecture et d'améliorer la compréhension des textes (McNamara, Levinstein et Boonthum, 2004). iSTART interagit avec l'apprenant pour lui permettre de mettre en œuvre des stratégies de lecture efficaces, comme l'utilisation des connaissances antérieures et la génération d'inférences. Les auteurs ont testé l'effet de questions portant soit sur le contenu du texte, soit sur les connaissances évoquées par le texte et relevant de l'activité inférentielle. Les performances des lecteurs entraînés à la lecture du texte avec iSTART ont permis de montrer l'intérêt de ce système d'aide à la compréhension des textes scientifiques et plus précisément l'intérêt des questions portant sur les inférences. D'ailleurs, les travaux sur les effets des questionnements sur l'activation des connaissances permettent de concevoir et de mettre au point des bases de données pour les systèmes d'aide informatisés (Kuhlthau, 2013).

Boudechiche (2007) a étudié chez des étudiants algériens l'effet de deux types de question d'aide à la compréhension de textes explicatifs : des questions sur les connaissances évoquées par le texte (G1) et renvoyant au modèle de situation et des questions sur le contenu du texte (G2). De plus, elle a étudié l'effet de la langue utilisée dans les questions (L1, arabe vs L2, français). Les étudiants lisaient le texte en L2, puis réalisaient un 1er rappel. Quelques jours plus tard, le groupe G1 répondait à des questions sur les connaissances activées lors de la lecture et renvoyant au "modèle de la situation" évoquée par le texte, questions proposées soit en L1, soit en L2. Le groupe G2 répondait à des questions sur les informations renvoyant au

contenu du texte, soit en L1 soit, en L2. Enfin, l'ensemble des étudiants produisaient un second rappel. L'analyse a permis de mettre en évidence les effets du type de question et de la langue sur la réactivation des connaissances et la production du rappel du texte en L2. Les étudiants qui ont lu et répondu aux questions en langue maternelle (L1) ajoutent lors du rappel R2 plus d'informations issues des connaissances en mémoire que d'informations renvoyant au contenu du texte. Lorsque les questions sont en français (L2), les sujets ajoutent plus d'informations renvoyant au contenu du texte. L'effet de la langue utilisée dans les questionnaires varie en fonction du type de question. Lorsque les questions portent sur le contenu du texte (G2), les étudiants produisent plus d'ajouts lorsque les questions sont en français. Lorsque les questions portent sur les connaissances évoquées par le texte, ils produisent plus d'ajouts lorsque les questions sont en arabe. Les questions posées en L1 avant la relecture du texte favorise le retraitement du contenu du texte et une meilleure compréhension de celui-ci (voir Alvermann, 2004 ; Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhoulouf, et Gabsi, 2007). Ces travaux ont rendu possible la conception de systèmes de questionnement informatisés qui permettent d'adapter l'entraînement au niveau de compétence des apprenants sur les domaines évoqués par les textes.

Le développement d'Internet permet le développement de l'apprentissage à distance. Dans ce cadre, les échanges à distance entre pairs constituent une aide à la compréhension de texte et à la construction de connaissances, comme de nombreux travaux l'ont montré (McCown, 2013 ; Pan, et Wu, 2013). Dans une recherche sur l'aide à la compréhension de texte en langue L2, Momtaz et Naji (2012) ont étudié l'effet de la lecture collaborative sur les stratégies utilisées par les lecteurs lors des interactions verbales et sur la compréhension. Après avoir effectué un diagnostic de leurs connaissances initiales, les participants à l'expérience lisaient individuellement ou en petit groupe quatre textes identiques sur le plan de la structure et de la longueur, soit difficiles sur le plan conceptuel et faciles sur le plan linguistique, soit difficiles sur le plan linguistique et faciles sur le plan conceptuel. Les interactions des lecteurs du groupe «travail collaboratif» étaient enregistrées et transcrites. Dix participants

de chaque groupe ont été ensuite interrogés. Les analyses ont montré un effet positif du travail collaboratif sur la compréhension. L'analyse des échanges indique que les stratégies du groupe «travail collaboratif» varient en fonction du niveau de connaissances des apprenants.

La conception des aides à la compréhension de texte repose dans ces travaux sur les connaissances antérieures des apprenants, très peu de recherches ont étudié les effets de la prise en compte de la structuration des connaissances en mémoire dans la structuration des informations textuelles, des questionnaires d'activation des connaissances, mais aussi des liens hypertextuels et des cartes conceptuelles.

C'est pourquoi, Dorsaf Ben Ismail a conçu son expérimentation en s'appuyant sur une conception de l'organisation des connaissances en mémoire fondée sur une analyse en système (Baudet et Denhière 1991 ; Legros et Baudet, 1996). L'analyse du domaine de connaissances et de la structuration textuelle des informations décrivant ce domaine ont permis de montrer que la régulation de la pression artérielle peut être représentée sous forme d'un système fonctionnel (système complexe), composé de sous-systèmes (système nerveux, système cardiovasculaire, système endocrinien) qui interagissent et rendent compte du fonctionnement du système. Le texte expérimental, les questions et les liens hypertextes ont été élaborés à partir de cette représentation systémique. Les questions de recherche étaient les suivantes :

Quels sont les effets sur la compréhension et le rappel d'un hypertexte constitué de liens élaborés à partir d'une conceptualisation systémique de l'organisation des connaissances en mémoire ?

Quels sont les effets sur les réponses aux questions conçues selon les mêmes principes ?

Quels sont les effets d'une représentation des connaissances en système sur la production de cartes conceptuelles pré- et post-test ?

Dorsaf Ben Ismail a étudié les effets de différents types de liens hypertextes proposés lors de la relecture sur la compréhension d'un texte scientifique. Trois groupes d'étudiants

en 2<sup>e</sup> année de biotechnologie de l'université de Tunis ont participé à l'expérience.

— Au cours d'une 1<sup>er</sup> lecture le texte seul est proposé aux participants sur un écran d'ordinateur ;

— Au cours d'une 2<sup>e</sup> lecture, un hypertexte est présenté, accompagné de liens donnant accès à des notes explicatives conçues à partir d'une analyse des connaissances en mémoire sur l'analyse en système (Jamet, Legros et Pudelko, 2004 ; Legros, Baudet, Denhière, 1994). Le texte décrivant le système régulation ne peut être compris que si le lecteur a compris les relations inter systèmes. L'hypertexte accompagné de liens donnant accès à des informations expliquant les concepts des sous-systèmes (notes intra systèmes) est proposé au groupe G1, alors que l'hypertexte accompagné de liens proposant des informations expliquant les concepts inter systèmes est présenté au groupe G2. Le groupe témoin (G3) relit le texte sans liens hypertextes. À la suite de cette relecture, les participants produisent un deuxième rappel.

La 3<sup>e</sup> lecture de l'hypertexte est suivie d'une co-révision en binôme du rappel R2 qui constitue le rappel R3.

Les tâches de lecture et de rappel sont précédées et suivies d'un questionnaire et d'une tâche de production d'une carte conceptuelle proposés en pré- et post- test. Le questionnaire portait sur les connaissances du système homéostatique, c'est-à-dire le système des régulations physiologiques dans le corps humain. Le questionnaire comporte (i) des questions dont les réponses sont de type intra système ou (ii) des questions dont des réponses sont de type inter système *ie* interaction entre sous-systèmes. Le but est de permettre l'activation de leurs connaissances avant et après la lecture et le rappel du texte (Rouet et Vidal-Abarca, 2002 ; Sawadogo et Legros, 2007).

Les travaux sur la modélisation des représentations des connaissances en systèmes ont montré que les apprenants sont capables d'élaborer une représentation d'un système simple, mais sont incapables de comprendre les systèmes complexes résultant des interactions entre plusieurs sous-systèmes (Baudet et Denhière, 1991).

Notre hypothèse est que les liens hypertextes de type Inter système (G2) proposés au cours de la deuxième lecture favorisent la construction d'une représentation des concepts et du contenu

conceptuel du texte lors des rappels R2 et R3 (Ben Ismail Ben Romdhane, Legros, Ben Chaouacha et Pudelko, 2007).

## Méthode

### Participants

81 étudiants de 2<sup>e</sup> année de biotechnologie de l'université de Tunis ont participé à l'expérimentation et ont été répartis en 3 groupes. Le groupe G1 bénéficie au cours de la 2<sup>e</sup> lecture de l'hypertexte de notes explicative de type « intra-système » et le groupe G2 de notes de type « inter-système » ; le groupe G3 (groupe témoin) relit le texte sans liens hypertextes.

### Matériel

#### — *Le questionnaire*

Le questionnaire est composé (i) de questions dont les réponses sont de type « intra système », c'est-à-dire qu'elles nécessitent d'avoir compris le rôle et le fonctionnement des sous-systèmes et (ii) de questions dont les réponses sont de type « inter système » qui nécessitent d'avoir compris, non seulement le fonctionnement des sous-systèmes, mais leurs interactions (voir extrait du questionnaire en annexe).

Le but de ce questionnaire est de favoriser l'activation des connaissances des participants et de permettre leur diagnostic (Jamet, Legros et Pudelko, 2004). (*Voir extrait en annexe*)

#### — *Le texte*

Le texte décrit le système complexe des régulations physiologiques de la pression artérielle et les sous-systèmes qui le composent. Il décrit les principales relations du système avec les sous-systèmes endocrinien, nerveux et cardiovasculaire, et présente ainsi l'organisme humain comme un ensemble dynamique de parties interdépendantes et non comme un assemblage d'unités isolées. (*Voir extrait en annexe*)

#### — Procédure

Au cours d'une première séance, l'ensemble des groupes répondait au questionnaire initial et produisait une première carte conceptuelle.



Lors d'une 2<sup>è</sup> séance, ils lisaient le texte présenté sur un écran et produisaient un premier rappel des informations retenues (R1) et, par hypothèse, comprises. Il s'agissait de mettre en évidence les difficultés des étudiants à rappeler les informations de type inter système et à faire des inférences sur les relations inter systèmes.

Au cours d'une 3<sup>è</sup> séance, les participants relisaient le même texte sous forme d'hypertexte accompagné de liens proposant des notes d'informations, de type intra système pour le groupe G1 et de type inter système pour le groupe G2. Ils effectuaient ensuite un 2<sup>è</sup> rappel (R2).

Lors de la 4<sup>è</sup> séance, les participants procédaient à une tâche de relecture et de révision en binômes du 2<sup>è</sup> rappel, à distance, *via* internet, de leur texte. Au cours de cette tâche du rappel R3, ils corrigeaient, critiquaient et complétaient le texte de leur partenaire. Le but était de tester les effets du travail en binôme sur la réécriture du texte.

Au cours d'une dernière séance, les participants répondaient au questionnaire final et produisaient une seconde carte conceptuelle.

## Principaux résultats et interprétation

Nous présentons une analyse des principaux résultats obtenus aux cours des tâches de rappel et nous proposons quelques éléments de l'analyse des réponses aux questionnaires et des cartes conceptuelles produites.

### Analyse des rappels

Les informations rappelées ont été catégorisées en 3 niveaux de pertinence :

- les informations *ponctuelles, peu pertinentes (P1)* isolées et indépendantes de la chaîne causale explicative ;
- les informations *moyennement pertinentes (P2)* décrivant des informations insérées dans une chaîne causale explicative appartenant au même sous-système (intra système). Elles renvoient donc à un système simple ;

- les informations *très pertinentes* (P3), décrivant des informations insérées dans une chaîne causale appartenant à plusieurs sous-systèmes (inter système).

## Principaux résultats

Nous présentons dans cet article quelques-uns des principaux résultats obtenus aux 3 tâches de rappel, aux 2 questionnaires (initial et final) et aux 2 tâches de production des cartes conceptuelles.

### — Rappel R1

À l'issue de la 1<sup>ère</sup> lecture, l'ensemble des étudiants produit des rappels similaires. L'ensemble des participants produit davantage d'informations de type P2 renvoyant au système simple (18,617) que d'informations de type P1 (Information ponctuelle), (7,728) ou de type P3 (relations causales inter systèmes), (6,988). Les informations de type inter système sont les moins bien rappelées et par hypothèse les moins bien comprises. Les participants, dans les mêmes conditions de lecture, traitent les différents types d'information de façon similaire, l'interaction des facteurs Groupe et Type de proposition n'est pas significatif. Les étudiants face à un texte scientifique difficile sont capables de traiter localement le texte et de comprendre les informations décrivant les sous-systèmes, mais ils ne parviennent pas à rappeler les informations inter-systèmes et éprouvent des difficultés à construire la signification globale du contenu du texte et à le comprendre.

### — Rappel R2

Cette analyse présente les effets des 2 types de liens hypertextes sur les rappels produits à la suite de la 2<sup>ème</sup> lecture, et seules les informations ajoutées au 1<sup>er</sup> rappel sont prises en compte et analysées. Comme dans le rappel R1, le facteur Groupe n'est pas significatif : les participants du groupe G1 bénéficiant des notes explicatives de type intra système et ceux du groupe G2, bénéficiant de notes de type inter système produisent un nombre d'ajouts similaire (G1 = 12,634 ; G2 = 11,933)

L'ensemble des participants produit plus d'ajouts de type P2, renvoyant à un système simple (20,877) que d'ajouts de type P3 renvoyant à une relation causale inter système (6,321) ou à une relation causale ponctuelle, P1 (9,667).

L'interaction des facteurs Groupe et Type de proposition ((F 4,150) = 2,374,  $p < .05$ ) indique que les notes explicatives décrivant les relations inter systèmes (G2) favorisent le rappel des informations très pertinentes (P3),  $G2 = 7,417$  ;  $G1 = 4,818$  ;  $G3 = 6,333$ .

La relecture du texte sous forme d'hypertexte améliore donc la compréhension du texte, mais les deux types de liens ont des effets différents sur le rappel et par hypothèse sur le traitement. Les liens Intra- (G1) contribuent à préciser la représentation des différents sous-systèmes et la compréhension locale et les liens Inter- tendent à améliorer le rappel et, par hypothèse, la compréhension du système complexe.

#### — Rappel R3

Cette analyse présente les effets d'une 3<sup>e</sup> lecture et de la co-révision du rappel R2 du texte. Elle vise à rendre compte des effets des échanges entre binômes sur la pertinence des ajouts co-produits et résultant de la confrontation des représentations individuelles.

L'ensemble des participants a tendance à produire moins d'informations ponctuelles P1, et plus d'informations de type P3 que dans les rappels R1 et R2. Ce sont les participants du groupe G2 qui produisent plus d'informations de type P3 renvoyant à une relation causale inter système et le moins d'informations renvoyant à une relation causale ponctuelle, P1.

L'activité de co-révision à distance du rappel R2 par échanges de mails entre pairs tend à améliorer la précision du texte produit lors du rappel R3 et donc la compréhension du système complexe. Les « co-réviseurs » ont tendance à produire, en effet, des textes contenant plus de propositions pertinentes que les participants qui révisent seuls. Le travail collaboratif par échanges internet entre pairs distants crée en effet un terrain conceptuel commun plus riche qui favorise davantage chez les lecteurs du groupe G2 l'élaboration d'une représentation globale et donc d'un rappel plus précis et plus cohérent sur le plan de l'explication des relations causales. La co-compréhension en binôme lors de la relecture serait donc efficace pour favoriser la réactivation des connaissances les plus pertinentes nécessaires à la compréhension d'un texte scientifique, mais cette efficacité varierait en fonction

des types de liens hypertextes proposés dans les textes numériques et les nouveaux environnements d'apprentissage.

### Analyse des questionnaires

Lors du questionnaire initial, les sujets éprouvent des difficultés à répondre correctement aux questions de type inter système, alors qu'ils répondent aux questions de type intra système. Après avoir participé à toutes les activités de mobilisation des connaissances, lors des différentes tâches de lecture, de rappel R1 et R2 et de (co)révision du rappel R2, tous les participants améliorent leurs performances au questionnaire final. Ce sont les participants du groupe G2 bénéficiant de liens hypertextuels avec ajouts d'information inter système qui produisent le plus de bonnes réponses au questionnaire final (groupe hypertexte G1 = 3,227 ; groupe Hypertexte G2 = 4,373 ; groupe témoin G3 = 2,788),

Les questions portant sur les systèmes simples (sous-systèmes du système complexe) sont mieux traitées que celles portant sur le système complexe.

### Analyse des cartes conceptuelles

Les cartes conceptuelles développées comme outil d'aide à la représentation des connaissances et à la compréhension des textes explicatifs (Kalhor et Shakibae, 2012 ; Vakilifard, et Armand, 2011) ont été utilisées ici comme outils de diagnostic pré- et post-test des connaissances activées ou construites. Il s'agit d'évaluer l'effet des aides hypertextuelles proposées lors de la relecture sur la (re)structuration des représentations cognitives des étudiants et l'effet de la co-révision, en confrontant les cartes conceptuelles produites en début d'expérience à celles produites en fin d'expérience.

Les cartes conceptuelles représentent les concepts sous forme de nœuds et les relations causales entre les concepts sous forme de liens. La comparaison des cartes initiales et des cartes finales indique lors de la production finale une augmentation du nombre de concepts : la moyenne des nœuds produits par l'ensemble des participants est de 6,296 pour les cartes initiales et de 8,209 pour les cartes finales. Les moyennes des liens est de 0,80 pour les cartes initiales et de 1,198 pour les cartes finales. La comparaison

entre les groupes des cartes initiales et des cartes finales indique donc un effet des liens hypertextes et de la co-révision sur la construction des connaissances

### Production des nœuds et des liens par les différents groupes

L'ensemble des groupes produit plus de nœuds que de liens. Les lecteurs qui bénéficient (G1 et G2) ou non (G3) d'une aide hypertextuelle sont capables à la suite de plusieurs lectures du texte d'élaborer une représentation des concepts scientifiques ; ces résultats sont compatibles avec ceux obtenus par Milles et *al*, (1998) qui ont mis en évidence et analysé les effets de la relecture sur la compréhension des textes scientifiques. Cependant, ils éprouvent, et en particulier ceux qui ne bénéficient d'aucune aide hypertextuelle, des difficultés à construire les relations de causalité entre ces concepts et à les insérer dans une chaîne causale explicative. Ce sont les participants du groupe G1 qui ont bénéficié d'une aide hypertextuelle de type intra groupe qui ont tendance à produire le plus de liens, ce qui permet de renforcer l'hypothèse selon laquelle la compréhension des concepts est indispensable à la cohérence de la compréhension du contenu conceptuel des textes scientifiques.

Les participants qui se contentent de relire le texte sans aucune aide à la relecture (G3) améliorent la production de nœuds et donc la compréhension des concepts, mais ils sont incapables de produire des liens et donc de comprendre la cohérence de la signification du contenu du texte

### Bilan et perspectives

L'objectif de cette recherche était de concevoir et de valider des systèmes d'aide à la compréhension d'un texte scientifique destiné à des étudiants tunisiens de premier cycle universitaire de Didactique des Disciplines Biologiques en les engageant à mobiliser pleinement leurs ressources cognitives. Cette recherche a permis d'apporter quelques réponses aux questions de recherche posées.

Le texte didactique, ainsi que les de types de lien hypertextes (Intra système *vs* Inter système) d'aide à la compréhension et

conçus à partir d'une même modélisation de la représentation des connaissances ont permis de s'appuyer de façon cohérente et efficace sur l'activité mémorielle des apprenants dans la compréhension et la construction des connaissances. Si les apprenants éprouvent des difficultés à comprendre un texte scientifique décrivant le fonctionnement d'un système complexe (traitement « macro »), c'est parce qu'ils sont incapables de comprendre la cohérence causale globale, *ie* inter système, du contenu sémantique du texte. Au contraire, ils sont capables de traiter la cohérence causale locale (traitement « micro ») *ie* intra système.

Les résultats de l'expérience mettent clairement en évidence la nécessité de prendre en compte non seulement les connaissances en mémoire du lecteur, mais encore l'organisation de ces connaissances en mémoire. La comparaison des résultats obtenus aux tâches de rappel et à la production de cartes conceptuelles permet ainsi de montrer que les lecteurs peuvent avoir la représentation du domaine en mémoire, mais qu'ils éprouvent des difficultés à la verbaliser, ce qui n'est pas étonnant chez des apprenants qui ont suivi les cours sur les domaines scientifiques en arabe jusqu'au bac et qui ensuite à l'université ont suivi ces cours en français. Ce n'est pas parce que les lecteurs éprouvent des difficultés à rappeler un texte de façon précise et cohérente qu'ils n'ont pas compris le texte. Les travaux sur les rapports entre compréhension de texte en L1 et en L2 est donc indispensable pour la recherche sur la compréhension de texte en contexte plurilingue (Walter, 2004).

Ces résultats ont permis de faire quelques avancées sur la connaissance des rapports entre représentation des connaissances en mémoire, compréhension de texte scientifique et systèmes d'aide à la compréhension. Ce type de recherche sur les rapports entre mémoire, mémorisation et compréhension de texte scientifique en contextes plurilingues est indispensable à l'heure de la mondialisation et de la généralisation de l'utilisation d'internet et des réseaux sociaux (Mueller-Frank, 2013). Les recherches sur les littératies numériques et plurilingues modifient les rapports entre cognition, mémoire, multimédia et apprentissage et imposent de prendre en compte les contextes plurilingues et pluriculturels des apprenants (Bounouara, 2011 ;

Bounouara et Legros, 2010 ; 2012 ; Legros et Bounouara, 2010 ; Lyman-Hager, Johns, Nocon, et Davis, (2002). Elles ouvrent de nouvelles perspectives dans le domaine de la recherche sur l'apprentissage et la didactique de la compréhension des textes scientifiques (Coiro, 2011).

## Bibliographie

ABDUL-HAMID, S. et SAMUEL, M. 2011. Strategies for L2 reading of college-level scientific texts. *International Journal of Arts and Sciences*, 4, 4:16-42.

AL-SEGHAHER, K. 2005. The Effects of Verbal and Spatial Abilities on Reading Comprehension Task Performance in Multimedia Environments with Respect to Individual

Differences among Learners. *CALL-EJ Online*, 7(1): <http://callej.org/journal/71/Al-Seghayer.html>

ALVERMANN, D. E. 2004. Multiliteracies and Self-Questioning in the Service of Science Learning. In W. E. Saul (dir.). *Crossing Borders in literacy and science instruction*. Newark, de: International Reading Association. p. 226-238: <http://www.coe.uga.edu/lle/faculty/alvermann/multilit.pdf>

BAUDET, S., DENHIÈRE, G. 1991. Mental models and acquisition of knowledge from text: Representation and acquisition of functional systems. In G. Denhière, J.P. Rossi (eds.), *Text and Text Processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers: 155-187.

BEN ISMAIL BEN ROMDHANE, D., LEGROS, D., BEN CHAOUACHA, R., PUDELKO, B. 2007. TICE et aide à la compréhension des textes scientifiques décrivant un système. Implications pour la didactique cognitive de la biologie en contexte numérique. *Colloque Res@tice (Réseau de chercheurs en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) Journées scientifiques 13-14 décembre 2007 Rabat (Maroc)*.

BEST, R. M., FLYOD, R. G., et MCNAMARA, D. 2008. Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29 : 137-164.

BOUDECHICHE, N., 2007. Etude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue

maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif. *Synergies Algérie*, 1 : 157-172 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie1/boudechiche.pdf>

BOUNOUARA, Y., 2011. Didactique de la production argumentative en L2 : rôle des contextes linguistiques et culturels. In I. ESTEVE, A. FAURE, A. GUITTON, T. MOUT, A. SOUQUE, et A. TOUATI (Coord.), *Autour des langues et du langage, 2. Perspective pluridisciplinaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble : 191-198.

BOUNOUARA, Y., et LEGROS, D. 2010. Génération des idées en L1, représentations culturelles et production persuasive en L2. Actes du colloque du GDR-CNRS "Production Verbale Écrite" « *L'écriture et ses pratiques* », Poitiers : Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, 8-10 novembre 2010 : <http://www.gdr-pve.fr/spip.php?article130etlang=fr>

BOUNOUARA, Y., et LEGROS, D., 2012. Argumentative Writing in FFL by Algerian Students: Use of L1 and its Effects. The 11th Symposium on Second Language Writing «*Graduate Study in Second Language Writing* », Purdue University, West Lafayette, Indiana, USA, September 6-8.

BOUNOUARA, Y., et LEGROS, D., (sous presse). 2011. De l'effet des contextes linguistiques et culturels sur la production écrite en L2 : recherche exploratoire. Actes du colloque international du CRREF *Contextualisations didactiques : état des lieux, enjeux et perspectives*, Université des Antilles et de la Guyane, Guadeloupe, 21-24 novembre.

CARNINE, L., et CARNINE, D., 2004. The interaction of reading skills and science content knowledge when teaching struggling secondary students. *Reading et Writing Quarterly*, 20: 203-218.

COIRO, J., 2011. Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4): 352-392.

DEMISSIE, T., OCHONOGOR, C.E. et ENGIDA, T., 2013. Effect of technology driven pedagogy applications on the comprehension of complex and abstract concepts of chemical equilibrium. *AJCE, Asian Journal of Civil Engineering*, 3(2): 57-



75.

DUNLOSKY, J. RAWSON, K.A., MARSH, E.J., NATHAN, M.J. et WILLINGHAM, D.T., 2013. Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest* 14(1): 4-58: [https://www.wku.edu/senate/documents/improving\\_student\\_learning\\_dunlosky\\_2013.pdf](https://www.wku.edu/senate/documents/improving_student_learning_dunlosky_2013.pdf)

GAONACH, D., FAYOL, M. 2003. *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris : Hachette (collection Profession enseignant).

GRAESSER, A.C., LEON, J.A., et OTERO, J.C., 2002. Introduction to the psychology of science text comprehension. In J. OTERO, J.A. LEON, et A.C. GRAESSER (eds). *The psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ: Erlbaum: 1-15.

HIRSCH, E.D., 2003. Reading Comprehension Requires Knowledge - of Words and the World. *American Educator*, 10-45: [http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2003/AE\\_SPRING.pdf](http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2003/AE_SPRING.pdf)

JAMET, F., LEGROS, D., PUDELKO, B., 2004. Dessin et discours : construction de La représentation de la causalité du monde physique. *Intellectica*, 38(1): 103-137.

JOHNSON, B.E. et ZABRUCKY, K.M., 2011. Improving middle and high school students' comprehension of science texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1): 19-31.

KALHOR, M. et SHAKIBAE, G., 2012. Teaching reading comprehension through concept map. *Life Science Journal* 9(4): 725-731: [http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life0904/113\\_11652life0904\\_725\\_731.pdf](http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life0904/113_11652life0904_725_731.pdf)

KARA, S., 2013. The relationship between text comprehension and second language vocabulary acquisition: word-focused tasks. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(1): 39-53: <s63207/File/04.kara.pdf>

KINTSCH, W. 1998. *Comprehension: A Paradigm for*

*Cognition*. N.Y.: Cambridge University Press.

KUHLTHAU, C., 2013. Children is Reading in Guided Inquiry. Learning to Read - Reading to Learn. *International Reading Literacy Symposium*. Japan: University of Tokyo, 1/13/2013:

<http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/docs/ChildrensReadingInGuidedInquiry.pdf>

LEGROS, D., BAUDET, S., 1996. Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle. *International Journal of Psychology*, 31(6) : 235-253.

LEGROS, D., et BOUNOUARA, Y., 2010. Cognition et apprentissage-enseignement en contexte numérique et plurilingue. In D. LEGROS et A. MECHERBET (eds.), *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique*. Tlemcen : Konouz Edition : 1-9.

LEGROS, D., BAUDET, S., DENHIÈRE, G. 1994. Analyse en systèmes des représentations d'objets techniques complexes et production de textes. In G. GAGNE, A. PURVES (eds.), *Papers in mother tongue Education 1/ Etudes en pédagogie de la langue maternelle*. Munster/New York: Waxman: 127-156.

LEGROS, D., PUDELKO, B., CRINON, J., TRICOT, A., 2000. Les effets des systèmes et des outils multimédia sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement : une articulation nécessaire entre la recherche théorique et la pratique de terrain. *Education et Formations*, 56 : 161-167.

LEGROS, D. HOAREAU, Y., BOUDECHICHE, N., MAKHLOUF, M. et GABSI., 2007. (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde - Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel.

*ALSIC*, 10(1): 33-49: <http://alsic.revues.org/570>

LYMAN-HAGER, M.A., JOHNS, A., NOCON, H., et DAVIS, J N., 2002. Literacy in digital environments: Connecting Communities of Language Learners. In J. HAMMADOU SULLIVAN (ed.), *Research in Second Language Learning: Literacy and the Second Language Learner*. Greenwich, CT: Information Age Publishing: 261-279.

MCCOWN, M.A., 2013. The effects of collaborative strategic

reading on informational text comprehension and metacognitive awareness of Fifth Grade Students. A dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education. Liberty University:

<http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1768>

MCNAMARA, D. S. et SHAPIRO, A.M., 2005. Multimedia and hypermedia solutions for promoting metacognitive engagement, coherence and learning. *Journal Educational Computing Research*. 33(1): 1-29.

MARIN, B., CRINON, J., LEGROS, D., AVEL, P., 2007. Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue française de pédagogie*, 160: 119-131.

MCNAMARA, D. S., LEVINSTEIN, I. B., et BOONTHUM, C., 2004. iSTART: Interactive Strategy Trainer for Active Reading and Thinking. Submitted to *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers*, 36 (2): 222-233.

MILLIS, K. K., SIMON, S., et TENBROEK, N. S., 1998. Resource allocation during the rereading of scientific texts. *Memory et Cognition*, 26: 232–246

MOMTAZ, E., et NAJI, G., 2012. The Impact of Collaborative Reading on Iranian EFL Learners' Development of Reading Comprehension. *Sino-US English Teaching*, Vol. 9(9): 1493-1501

MUELLER-FRANK, M., 2013. A general framework for rational learning in social networks. *Theoretical Economics* 2013: 1–40

NAGY, W., 2007. Metalinguistic Awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. K WAGNER. A.E, MUSE, K.R. TANNENBAUMM (eds.) *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*, The Guilford Press: New York: 62-77.

PAN, C.Y., et WU, H.Y. 2013. The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshmen. *English Language Teaching* 6, (5): 13- 27.

ROSENSHINE, B., MEISTER, C., et CHAPMAN, S. 1996. Teaching students to generate questions: A review of the

intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, (2): 181-221

ROUET, J.-F., et VIDAL-ABARCA, E., 2002. "Mining for meaning": a cognitive examination of inserted questions in learning from scientific text. In J. OTERO, J. A. LEON, et A. C. GRAESSER (eds.), *The psychology of science text comprehension* Mahwah, NJ: Erlbaum: 417-436.

SAWADOGO, F., et LEGROS, D., 2007. Effets des questionnements à distance via Internet sur l'activation des connaissances et l'activité de planification lors de la co-écriture de textes explicatifs en langue seconde en contexte diglossique. Conférence *EIAH'2007*, 27, 28 et 29 juin 2007, Lausanne (Suisse) : <http://archive.eiah.univ-lemans.fr/>

TRIFONE, J.D., 2006. To What Extent Can Concept Mapping Motivate Students to Take a More Meaningful Approach to Learning Biology? *The Science Education Review*, 5(4).

VAKILIFARD, A., et ARMAND, F., 2011. Les effets de la carte conceptuelle hiérarchique sur la compréhension littérale et inférentielle de textes informatifs en langue seconde. *The Canadian Modern Language Review*, 67 (2): 217-245.

WALTER, C., 2004. Transfer of Reading Comprehension Skills to L2 is linked to Mental Representations of Text and to L2 Working Memory. *Applied Linguistics*, 25(3): 315-339.

WANG, W.M., CHEUNG, C.F., LEE, W.B., KWOK, S.K., 2008. Self-associated concept mapping for representation, elicitation and inference of knowledge. *Knowledge-Based Systems* 21: 52– 61.

YOUNG, E., 2005. The language of science the language of students: Bridging the gap with engaged learning vocabulary strategies. *Science Activities*, 42 (2): 12-17

ZAREI, A. et KESHAVARZ, J., 2011. On the effects of two models of cooperative learning on EFL reading comprehension and vocabulary learning. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 1(2) : 39-54.

## Annexes

Extrait du questionnaire

Exemple de question de type intrasystème ; Q3 : Système

cardiovasculaire

*Quelles sont les propositions exactes dans la série suivante ?  
Expliquez en quelques lignes votre choix.*

*a- une augmentation du rythme cardiaque est plutôt un facteur d'hypotension*

*b- une augmentation du rythme cardiaque est plutôt un facteur d'hypertension*

*c- une vasoconstriction des petites artères est un facteur d'hypotension*

*d- une vasoconstriction des petites artères est un facteur d'hypertension*

Exemple de question de type inter système Q1 : Système cardiovasculaire, Système nerveux

*Q 1 : En cas d'une chute brutale de la pression artérielle.*

*a) quel est le système de régulations qui intervient en premier ?*

.....  
.....

*b) à quel (s) niveau de l'organisme intervient-il ? Lieu d'action et réponses engendrées.*

.....  
.....

Extrait du texte : Variations de la pression artérielle

L'hypotension artérielle se caractérise par une pression .une pression naturellement plus basse que la moyenne ont moins de risque de souffrir de troubles cardiovasculaires. L'hypotension n'est pas considérée comme un problème, sauf lorsqu'elle s'accompagne de malaise : une faiblesse, des étourdissements ou même l'évanouissement. En général, ces symptômes surviennent lorsque la mesure de la pression systolique - qui correspond a la période de contraction du cœur et des artères - descend sous le seuil des 90 mm Hg (millimètres de mercure) ou des 100 mm Hg, alors qu'elle est normalement de 120 mm Hg....\*

## The Multimodal Internet and CMC, Comprehensible input, Ungrammatical English

### Résumé

La CMO serait un moyen qui facilite l'acquisition rapide de la langue cible. Toutefois, dans certains cas, elle ne permet pas à l'apprenant d'acquérir une langue normée. Ainsi, l'apprentissage de l'anglais langue étrangère (ALE) nécessite des niveaux élevés de précision et de sélection du vocabulaire et des structures grammaticales. La présente contribution vise à examiner les contraintes que la CMO apporte à l'apprenant d'anglais afin d'orienter l'utilisation vers le niveau universitaire

### Abstract

CMC is a facilitating means for the rapidly acquisition of the target language but cannot operate in its social aspect where the focus is not the language item but its meaning and the message behind. The internet provides varied models of using unfixed English while EFL learners are concerned with academic English which necessitates high levels of accuracy and selection of particular vocabulary yet not present in CMC. The multimodal internet is the source of an instable and unfixed use of English. In that, CMC provides a comprehensible input to the user by initiating a stimulating exchange but at the detriment of grammatical English. The present paper aims to discuss the constraints CMC brings to the EFL learner to direct the use more towards the academic level.

The emergence of the internet in the second half of the 20<sup>th</sup> century was much more the concern of the scientific community. Later, more than thousand million of people use the internet for diverse tasks such as shopping, studying and communicating. Within the on-line world, communication takes new shapes with linguistic features often different from the Jacobean communication. Users of the computer mediated communication (CMC), are not always aware of the integrity of the language and tend to tolerate the grammatical mistakes because what so ever is the aim of using CMC, they care less about the language content as they do for the message behind. Whether be it emails, chat rooms, listservs, newsgroups, instant messengers and blogs, users seem to focus more on the facility CMC provides and less, therefore, on the quality of the language which mediates communication.

Computer-mediated communication (CMC) helps the English learner to acquire intimate aspects of English but at the expense of grammaticality which is correlationally related to different types of competence. EFL learners are exposed at two levels of acquiring language: correctness and appropriateness. Correctness concerns the accuracy of using language whereas appropriateness has to do with correspondence between the language item and its use. CMC is a facilitating means for the rapidly acquisition of the target language but cannot operate in its social aspect where the focus is not the language item but its meaning and the message behind. The internet provides varied models of using unfixed English while EFL learners are concerned with academic English which necessitates high levels of accuracy and selection of particular vocabulary which is not present in CMC. CMC is simultaneously of great help to the general English learner as it provides a direct access to the native language (chat, sms, emails); and, simultaneously, it is a burden on grammaticality. In that, learners get to the message without knowing all its linguistic forms (Krashen, 1981).

The focus the present research is to demonstrate how CMC neglects important grammatical aspects which are necessary for

the linguistic competence. For CMC to be helpful for its users, it must be accompanied with a big focus on the grammar of English. It must be helpful not only for the general English proficiency but also to academic English since the University level is concerned more with accuracy in the acquisition of the target language.

## The Multimodal Internet

Multimodality is an emerging concept accompanying the internet discourse. It refers to the multiplicity of modality and acts as polysemous in the sense that *it might make reference either to the grammatical system of existential stances or simply to the presence or use of modes of communication* (LeVine et Scollon, 2004, p.1-2). From the grammatical point of view, multimodality refers to an existential state of a representation. However, semiotically speaking, it is a mode of communication. Being a new form of discourse, CMC is a multimodal communication necessitating investigation as it presents to the user an easy medium of communication yet subject to grammatical deviances that academic learners may make less advantage from. CMC is a mode of communication featured by the physical distance between the interlocutors and the absence of pragmatic aspects of real communication which are substituted by the mediation of the computer.

The multimodal internet is a source of an instable and unfixed use of English. Despite the existence of guidebooks published to direct the correct English usage, the high expanding interaction of the CMC made the books unauthentic ones. That is why analytical research in fixing the internet language is necessary:

Even though research on the use of English in Internet is increasing exceptionally, there is still the major lack of an appropriate analytical framework that may guide both linguists and internet professionals in a better use of English across the net (Posteguillo, 2002, p. 36).

Two types of CMC are distinguished on the basis of users' needs and interests. CMC between native and non-native users. The former may not deteriorate the users' written language as they already know about the correct grammar and spelling, and use the simplification as a means to save time. The second, however, do devitalize the language from its grammatical properties as the users do not master the grammatical rules and



establish therefore simplifications based on non-grammatical usage. It is, thus, the second type that spreads fast in our context since university students, be they studying English or others subjects, may lack the basic grammatical knowledge of English and have instead the facility to communicate with counterparts, i.e. non-native users. The CMC facilitates the learning of English as the message is more or less at easy reach while the written form of the language, including most importantly grammar, is the deteriorated side. It is to say that grammaticality of sentences is less worried about by non-native users because in both synchronic CMC (instant messages) and asynchronous CMC (emails), grammatical mistakes dominate.

### CMC as Comprehensible Input

CMC facilitates the rapid acquisition of English because the learner gives importance to the message he/she gets from the exchange and not the language itself. CMC, therefore, provides a comprehensible input to the user by initiating a stimulating exchange. Language is acquired by means of exposure to an input (Krashen, 1981) being mediated generally by the teacher who is supposed to attest the learner's increase in level ( $i + 1$ ):

Input is made comprehensible by the teacher adapting the language roughly to the comprehension level (N.B. not the production level) of the learner. The learner's knowledge of the context will fill in the missing bits and understand any new items. The message of context and language will ensure that any new language in the input is acquired. (2005, p.28).

The teacher's presence is replaced by the computer and since it is a digital processor of language, it does just guarantee the transmission of language whereby the quality of the latter is the interlocutors' responsibility. When the interlocutors are non-natives, they exchange a comprehensible input subject to variation because English itself is set to different varieties and act as a variable model. The English learner is concerned rather with the Standard English language because other dialects may have linguistic restricted usage. Even if communication is between a native and a non-native speaker of English, the former may not be aware of the other's incorrect English since English speakers have tolerance with other speakers and do not recommend the

correct use of their language. In this case, the learner is in front of an input that may not result in an increase in his competence.

For input to be helpful to the learner of a foreign language, it needs to be presented gradually in the way to involve the learner in progressive acquisition of the language. The CMC does not have this feature as the language of communication is rather presented in one form free from design or specifications. Moreover, the CMC input needs repetition of linguistic items since frequency is likely to restore the learners' acquisition of new linguistic items. In the same concern, input modification, which is an important aspect of comprehensible input, is remarkably neglected within the CMC for the same reason discussed before (repetition).

### CMC and Ungrammatical English

Several studies undertook the comparison between CMC and oral and written language. Rollason (2005) argues that the Internet revolution resulted in a return of the written word, McWhorter (2003) thinks rather of the Internet as leading a massive change at the detriment of grammar:

We drift even further from old written norms with the rapidly jelling traditions of instant messaging. Here, technology does encourage the change, as the small keyboards and screens make abbreviations like u for you and C for see expedient, and make composing elaborate written syntax fell rather like packing to many clothes into a suitcase. (p. 242).

CMC develops in the user a facility of getting to the message and rapidity of exchange but at the detriment of the accuracy of language. As Chapelle (2003) said,

... this experience is limited in terms of the degree to which it can help the learner to develop grammatical competence and particularly the ability to produce grammatical language. (p.36)

CMC helps the general English learner in making him/her more familiar with the native language but at the detriment of grammar. In that, learners get to the message without knowing all its linguistic forms. (Krashen, 1981).

Means of CMC are varied and affect grammaticality at different levels. While emails keep the traditional way of writing appropriately (Cristal, 2006), chat does not do the same and

grammaticality becomes neglected as the result of factors such as ignoring plurals, shortening grammatical forms and using ungrammatical ellipses. English learners' needs go beyond the comprehensible input; they need rather a medium of learning using a fixed language accepted at the academic level. The following section discusses the ungrammatical usage of English used in CMC.

### Unsyntactic Forms

As it is said above, CMC affects English users at the two levels of communication between natives and non natives and communication between non natives. The former seems less disadvantaging the usage:

- "Where r u now? " For "where are you now? "
- "ttul" for "talk to you later"
- "wysiwyg" for "what you see is what you get"

Even if the sentences are shortened, this does not affect their syntactic aspect as there is at least awareness and knowledge about the syntacticality of sentences. The same thing can be said about the omission of the pronoun subject:

- Don't know?
- Depends on his conditions.
- Must have

These sentences lack the subject pronoun which is rather elliptical and its absence is understood by the users as being implied and thus does not affect the syntactic aspect of the sentence.

The usage changes when communication occurs between non-natives whereby the syntacticality is apparently affected:

- I bought book
- Why asking?
- Where r u now korea guy?
- He come 2moro
- She take them
- They not go

The ill-use of articles and the absence of the plural "s" is a very frequent feature in CMC between non-natives. Besides, "to be" does not relate appropriately the subject and its verb. The third

singular pronoun is source of deviancy as it is a generalization to all verbs. Negation, too, is badly employed as users give focus on the “not” with less care to how it relates to its antecedent.

### Lexically ill Formed Words

The CMC results too in lexically ill formed words wherein the lexicography is modified to new different words:

- “Beards” instead of “birds”
- “Fone” instead of “phone”
- “Nite” instead of “night”
- “Wot” instead of “what”
- “No” instead of “know”

The above words are the result of a lexical deviance originating from the users ignorance of the right form. The word “beards” is generalised from “the long /e/ thought to be written with /ea/ instead of /i/. Another delicate deviance is the use of the /f/ instead of /ph/ for phone. This marks not only English but French too: foto instead of photo. With English the matter is much more delicate because it may affect other words with the pronunciation in /f/ while the written form is with /gh/: laugh. The user will have difficulty in acquiring new pronunciations if he/she is not aware of the distinctive features /ph/ and /gh/. The same thing for the word “know”. The /kn/ is pronounced /n/ and if written without the /k/ it makes reference to another word “no”.

Another lexical deviance is seen in the over use of abbreviations, symbols and ellipses:

- Ok ok ok I understand
- It him.....
- Use the tlf/TF

Particularly “ok” is very frequent in sms, chat and even emails. This is the abbreviation of “okay” denoting acceptance, agreement, assent or acknowledgment. It is rather deviated to mean the end of speech as several non-native CMC users employ it to end conversation or to end a disagreement. Ellipses are too frequent in non-native CMC whereby users employ them to not cite particular information or for avoiding wordiness. In lot of cases, ellipses do not make sense at all as they take the same amount of question marks and irrelevant symbols. Finally, abbreviations are too ill used because though they point to

something, they are created out of the users' individual way by taking just the main letters. The abbreviation of telephone is internationally known as "TEL". Its deviating forms are an indication of the ignorance of world abbreviations.

The non-native users employ lexically ill-formed words as the result of their ignorance of the correct spelling. Counterparts in the native CMC does rather less disadvantaged usage:

- C u l8ter
- Good n9t
- I'm f9

Natives are aware of the write spelling and if they shorten words, it is for the sake of brevity but not to produce new destroyed words. That is, they draw links with the usual words without harming the original form.

## Conclusion

The CMC brought with new usage of English leading to the emergence of new codes. Some linguists see that lexical and syntactic deviation is rather a creative aspect and productivity of language (Barron, 1998) while others see it as a disadvantageous code. Several voices call for considering CMC as a new language (Collot et Belmore, 1996; Thurlow, 2000). However, this may not be the case of non-native CMC whereby the used code resists categorization since users rely on usages created out of grammatical knowledge.

At the syntactic level, CMC has been found to be the result of the users' simplification and overgeneralization of forms. The big disadvantage of these features is the incapacity to progress in the learning of English at the academic level because users employ forms they think fixed and do not, therefore, proceed to other different forms.

At the vocabulary level, there is the non internalization of words' contents as it is the case in simple lexical words. Non-native users care less about the meaning of words like "desktop" "4real". The acquisition of these terms is not deliberate and results from the need to communicate, as if there is a reduction in the assimilation of the full attributes of the word.

## Bibliography

CHAPELLE, C. 2003. *English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of Information and Communication Technology*. John Benjamins Publishing.

COLLOT, M., et BELMORE, N., 1996. Electronic language: a new variety of English. In S. HENRY (ed.), *Computer-mediated communication: linguistic, social and cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

CRYSTAL, D. 2006. *Language and the internet*. Cambridge University Press.

KRASHEN, S.D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Le VINE, P et SCOLLON, R. 2004. *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis*. Georgetown University Press.

MACARO, E. 2005. *Teaching and Learning a Second Language: A Guide to Recent Research and Its Applications*. Continuum.



Imène BELGHITAR  
Université Ibn Khaldoun, Tiaret

## TICE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT ASSISTÉ PAR ORDINATEUR EN CLASSE DE FLE

### Résumé

Notre recherche traite, dans un premier abord, des apports des théories cognitives et constructivistes à l'enseignement du FLE, l'application de certains principes-clés des recherches récentes en didactique peuvent contribuer à une prise de conscience de l'adoption à l'aide de l'exploitation des NTIC dans la perspective d'une remédiation à leurs lacunes linguistiques. Dans un second lieu, nous procédons à une recherche action par le biais de laquelle nous mettons en exergue la dimension ludique du rôle substantiel qu'offre le multimédia.

### Abstract

Our research deals, firstly, with the contributions of cognitive and constructivist theories to the teaching of French as a Foreign Language, the application of certain key principles of recent research in teaching can contribute to an awareness of adoption with the use of ICT in the perspective of their language deficiencies remediation. Secondly, we conduct an action research through which we highlight the significant role of playful dimension offered by the media.



L'individu devrait pour bien faire connaître d'autres langues d'autres cultures, savoir utiliser un ordinateur, savoir choisir un programme politique, avoir la flexibilité et la polyvalence. La société doit libérer l'individu, en perpétuant et en renforçant l'homogénéité qui existe entre ses membres.

Aujourd'hui, l'enseignement du français a pour objectif de doter les apprenants d'un outil linguistique permettant d'accéder aux savoirs et aux nouvelles technologies de la communication mais surtout les doter d'un moyen qui leur permettra le contact et la connaissance de l'Autre.

Dans cette recherche, notre propos se fonde essentiellement sur le contenu d'une enquête menée auprès d'enseignants et des apprenants par rapport à divers enjeux que soulève la mise en œuvre du nouveau programme au lycée, c'est-à-dire, la mise en œuvre des dispositifs d'un enseignement qui s'appuie sur les TICE.

Nous nous interrogerons sur les raisons qui empêchent l'appropriation des nouvelles orientations et de comprendre pourquoi certains professeurs adhèrent à cette transformation des pratiques de classe et pourquoi d'autres ne le font pas. Nous tenterons de connaître, selon ces enseignants, quelles sont les contraintes de la mise en œuvre d'un enseignement avec les nouveaux outils technologiques.

## L'approche communicative et ses impacts sur l'émergence des technologies

### À l'origine de l'approche communicative : des besoins

Comme l'explique Jean-Charles Pochard : « *le développement de l'approche communicative a coïncidé avec une demande sociale nouvelle et l'apparition de publics non scolaires* » (Jean-Charles Pochard, 1994 : 9). C'est d'ailleurs à ce moment-là qu'est apparu le terme d'apprenant pour « *désigner ces nouveaux enseignés qui ne pouvaient plus être ni élèves ni étudiants* ». Dans ce contexte de besoins de communication accrus, les enseignants ont donc été amenés à s'interroger sur la façon dont ils pouvaient prendre en compte toutes ces variations individuelles, la personnalité et la motivation de chacun. Il leur a fallu également réfléchir à la manière de réévaluer les besoins de chacun au cours de

l'apprentissage et adapter leur enseignement en fonction de ces variables.

Suite à la méthode directe qui utilisait une langue « terriblement descriptive » et à la méthode.

### La centration sur l'apprenant

L'approche communicative met très nettement l'accent sur l'apprenant en tant qu'*acteur autonome de son apprentissage* (Martinez, 1996 : 76). Cette approche est tout à fait représentative d'une responsabilisation de l'apprenant accompagnée d'une *conscientisation* de son apprentissage. L'objectif ultime est donc de rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage. Selon Robert (Robert Bouchard ,1995 : 397) cette prise de conscience des différences individuelles des apprenants s'est faite dans un esprit d'enseignement que l'on voulait *moins monolithique et universaliste*.

Dans cette optique d'autonomisation et d'individualisation, Philippe Meirieu a joué un rôle très important en prônant une pédagogie différenciée qui se caractérise par une certaine *flexibilité*. Selon lui,

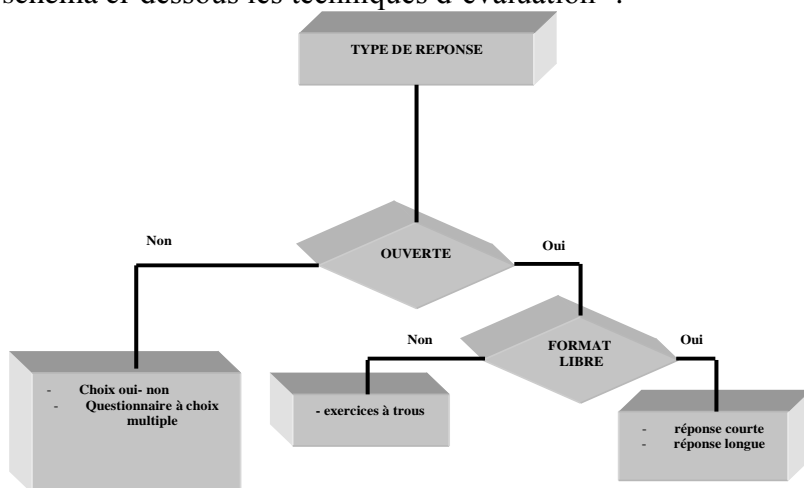
C'est un moyen de multiplier les chances de réussite, puisque l'on offre aux apprenants une palette de propositions et de simulations grâce auxquelles ils peuvent se construire leur propre stratégie. (Philippe Meirieu ,2000 : 135).

Comme le rappelle Jean-Paul Narcy, la mémoire est « *sans aucun doute liée à l'émotionnel de l'individu, c'est donc en le motivant et en l'impliquant positivement dans son apprentissage qu'on l'aidera à bien mémoriser !* » (Jean-Paul Narcy ,1990 : 43).

### Les techniques de l'évaluation

Il n'est pas évident pour l'enseignant d'évaluer les apprenants facilement, sachant que l'évaluation sommative et l'enseignement programmé introduisent automatiquement une évaluation formative au cours du processus d'apprentissage. D'autre part, l'évaluation dans l'enseignement assisté par ordinateur qui est influencée par l'évolution des performances techniques des

matériels et langages de programmation informatique. Voici dans le schéma ci-dessous les techniques d'évaluation <sup>1</sup>:



La programmation des cours de l'enseignement assisté par les ordinateurs font que : l'enseignant prévoit les réponses de l'apprenant et cela sous forme d'exercice à trous ou il est nécessaire de prévoir plusieurs réponses et d'orienter l'élève. Dans ce cas ; il s'agira de l'enseignement individualisé.

## Problématique de l'étude

La raison principale qui nous a poussés à explorer la place qu'occupent les TIC au lycée est notre conviction que ces outils seraient un jour le moyen incontournable pour l'apprentissage, en général et pour l'acquisition des langues, en particulier. Notre question principale se lit comme suit : quelle est la place des TIC dans les pratiques d'enseignements et quelles sont les représentations des différents acteurs par rapport à l'utilisation de ces outils dans leurs pratiques quotidiennes ?

Notre hypothèse principale serait qu'il existerait un écart important entre ce qui est préconisé par les recommandations pédagogiques et les pratiques effectives des TIC.

Par ailleurs, nous pensons qu'il existe peu de matériel disponible pour contextualité ces pratiques ; en plus, les

---

<sup>1</sup> (Michel SAROUL, 2003 : 111 )

enseignants et les apprenants ne sont pas formés pour de telles pratiques. Il est assez difficile de pratiquer ce type d'enseignement qui nécessite une grande compétence d'improvisation et une connaissance technique très vaste, chez l'enseignant.

## Contexte

### Organisation du système scolaire algérien.

Le système scolaire algérien est composé de trois grands sous-systèmes placés sous la tutelle administrative et pédagogique de trois ministères distincts.

Il comprend :

- Un enseignement fondamental et secondaire obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus. Cet enseignement, est structuré en plusieurs paliers et s'étale sur une durée de douze années au minimum ;
- Un enseignement supérieur dans les universités qui sont organisées en facultés et dispensant de formations graduées et post-graduées. Il est placé sous la tutelle du Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ;
- Enfin, un enseignement qui concerne la formation professionnelle qui assure une formation qualifiante dans plusieurs spécialités aux élèves qui n'ont pas réussi au niveau du collège et au baccalauréat. La formation professionnelle est, quant à elle gérée par le Ministère de la formation professionnelle.

### L'objectif de la démarche préconisée

L'objectif est de développer chez l'apprenant des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler sa curiosité. Dès lors, l'apprenant deviendra un élément central dans le processus de formation. Cette démarche a pour visée de responsabiliser l'apprenant et de le rendre autonome. De plus, cette approche favorisera l'intégration des savoirs et des savoir-faire dans l'environnement culturel et social des apprenants.

## L'enquête et ses résultats

### Présentation de l'enquête

Notre enquête visait à rendre compte de ce qui se passe sur le terrain, c'est-à-dire de la manière dont les utilisateurs (réels ou potentiels) des TICE intègrent et perçoivent les changements que celles-ci induisent dans le cadre des pratiques en langue étrangère.

C'est dans le cadre de l'enseignement au lycée Ibn Rostom Tiaret qu'un atelier multimédia est proposé à des apprenants sur l'année 2007-2008, afin qu'ils conçoivent et réalisent leur propre site Internet. Ce projet a pour objectif de répondre à quelques spécificités du contexte pédagogique et traditionnel.

### Les résultats

Les résultats concernant les équipements amènent à un premier constat sans surprise : l'utilisation des TIC est encore très inégalement répandue parmi les utilisateurs potentiels de nouveaux outils. Cependant l'étape de prise de conscience semble avoir été franchie partout, même si les ressources effectivement mises en œuvre varient sensiblement d'un lieu à un autre.

### Facteurs cognitifs

Au début du semestre, on a d'abord demandé aux participants s'ils pensaient que l'utilisation d'un environnement multimédia dans leur cours aurait une influence positive sur l'évaluation de l'oral et sur leur apprentissage. Dans le cas de notre étude, il nous a donc paru essentiel d'analyser cet aspect affectif engendré par l'ordinateur à partir des perceptions mêmes des apprenants.

(Q1) Estimez-vous que les activités que vous réalisez sur le site «[www.unifle.c.la](http://www.unifle.c.la) » étayent l'amélioration de son aptitude à l'expression écrite en français ?

Tice pour l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur en ...

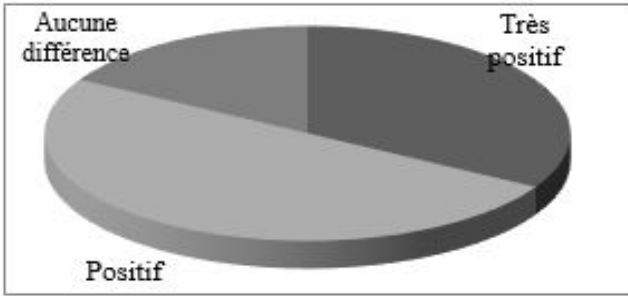


Figure 1: Impact des TICE en milieu du semestre.

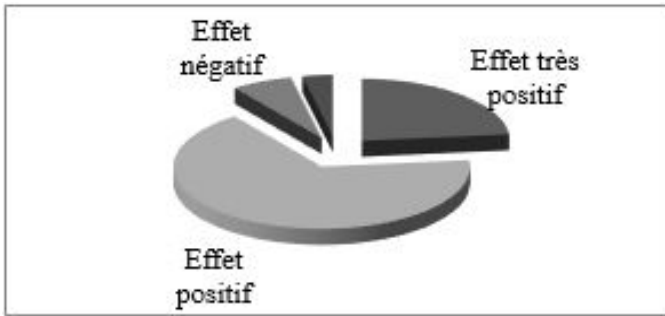


Figure 2: Avis sur l'effet des TICE sur l'écrit en fin de Semestre.

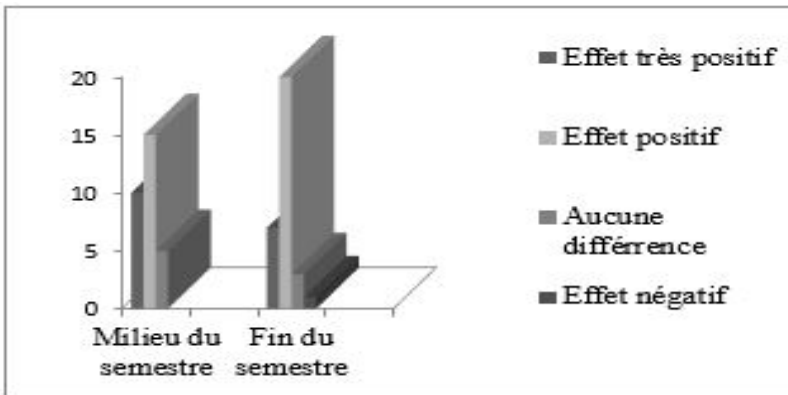


Figure 3: Évolution de la perception des apprenants entre le milieu et la fin du semestre.

Ces commentaires font preuve d'un engagement certain des apprenants envers un apprentissage autonome et donc d'une

attitude générale positive envers l'acquisition du français. Ces facteurs, associés aux stratégies cognitives utilisées par les participants ont déjà été repérés par plusieurs chercheurs, notamment Naiman (1978), et sont reconnus comme étant les qualités importantes des "bons apprenants". Ainsi, certains apprenants reconnaissent immédiatement l'utilité des stratégies directes et indirectes :

Les commentaires négatifs des apprenants sont tout également importants pour notre étude, les participants mentionnent des faits qui sont en réalité liés à des questions pédagogiques mais qui illustrent ainsi un manque d'utilisation de stratégies métacognitives et compensatoires.

### Effets sur la motivation des élèves et difficultés répétitives

Pour ce qui est de la motivation, généralement considérée comme le facteur clé de la réussite de l'apprentissage des langues, que tous les enseignants engagés dans le Projet académique de recherche-action voulaient renforcer, il semble qu'elle se maintienne surtout dans les situations où les technologies laissent de la place à l'autodétermination (liberté dans l'action) des élèves. De telles situations semblent entretenir une motivation intrinsèque presque absente du système scolaire, avec ses nombreuses contraintes en vue de contrôler l'apprentissage de l'élève. Or *la contrainte tue l'intérêt* (Fenouillet : 99). Faire perdurer cette motivation liée aux technologies suppose qu'on autorise des activités réalisées pour le plaisir qui perdent de leur intérêt pratiquées sous la contrainte comme les récompenses, par exemple. Si l'enseignant arrive à favoriser l'autodétermination de l'élève tout en lui permettant de percevoir qu'il gagne en compétence, alors la motivation devrait au moins se maintenir.

### Conclusion

Les effets d'une alliance entre orientations politiques et développement des TIC ne sont pas immédiats. Les politiques sont établies sur le long terme, et reflètent des orientations ancrées culturellement. Nous savons aussi que les attitudes et les représentations changent lentement. Si en Algérie les NTIC pénètrent peu à peu le monde de la politique et de l'éducation,

nous savons que du côté des enseignants, l'évolution technologique rapide et les nouvelles possibilités de communication qu'elle entraîne créent parfois la difficulté, car elles remettent en question les modèles traditionnels de l'enseignement. De plus, les ressources matérielles ne sont pas disponibles partout, et "la peur de la machine" est encore présente chez nombre de personnes. En l'occurrence, et dans une perspective de remédiation, l'aptitude des didacticiens du FLE à fructifier les évolutions technologiques requiert l'identification des modalités d'exploitation des ressources multimédias et des situations d'apprentissage en fonction de paramètres linguistiques, sociaux, cognitifs et psychologiques. Encore faut-il le rappeler que la généralisation prochaine du système ADSL2 en Algérie, à l'instar des autres pays, accélère les échanges et, surtout, permet, enfin, la diffusion de documents vidéos via l'Internet, ce qui a une incidence majeure sur l'enseignement multimédia et la recherche. Le développement actuel de la communication orale synchrone par voies numériques, la messagerie asynchrone sont autant de facteurs qui continuent d'animer la « révolution permanente » du monde pédagogique numérique. Ces changements rapides et radicaux parfois obligent tout acteur dans le champ de l'enseignement et apprentissage des langues à mettre en place ce que les spécialistes des TICE appellent désormais « une veille technologico-pédagogique » constante.

## Bibliographie

CHANIER, T., 1998. Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication. *Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, 110 : 137-146.

CROS, F., 1999. L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et Formation*, 31. Paris : INRP. 125-136.

CROS, F. 2001 *L'innovation scolaire. Enseignants et Chercheurs .Synthèse et mise en débat*. Paris : INRP.

MEIRIEU, P., 1996. Les grandes questions de la pédagogie et de la formation. *Savoir former*, Paris : Demos : 21-34.

---

<sup>2</sup> (Asymmetric Digital Subscriber Line



SAROUL, M. (L'évaluation en questions). CEPEC. In Ch., DELORME (Sous la dir) *Informatique, ordinateur et évaluation*. 111.

NAIMAN, N., FRÖLICH, M., STERN, H.H., et TODESCO, A., 1978. The good language learner. *Research in Education Series, 7*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

FENOUILLET, F., 1999. La motivation à l'école ? Apprendre autrement aujourd'hui ? Paris : Cité des sciences et de l'industrie. Consulté en juillet 2009 : [http://www.cite-sciences.fr/francais/ala\\_cite/act\\_educ/education/apprendre](http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre).

FLICHY, P. 1995. *L'innovation technique*. Paris : La Découverte.

GIORDAN, A. 1999. Apprendre : une alchimie complexe. Apprendre autrement aujourd'hui ? Paris : Cité des sciences et de l'industrie. Consulté en novembre 2008. [http://www.cite-sciences.fr/francais/ala\\_cite/act\\_educ/education/apprendre/](http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/)

LINARD, M., 2001. Concevoir des environnements pour apprendre. L'activité humaine. Cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives (STE)* vol. 8 : 211-238.

MARTEL, A., 2000. L'apprentissage des langues par Internet. Transition par les technologies de communication. *Intercompreensão-Revista de Didáctica das Linguas*, 8. Santarém : Escola Superior de Educação.

Djemâa BENSALÉM  
Université de Bordj-Bou-Arréridj  
Samra BENSALÉM  
ENS de Kouba- Alger

## Les TICE comme médiation pour le développement de la compétence scripturale en FLE

### Résumé

Dans cet article nous allons tenter de mettre l'accent sur l'importance de l'outil informatique comme médiation pour le développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez de jeunes scripteurs. Nous avons tenté de vérifier son utilité à travers deux projets<sup>1</sup> réalisés avec des élèves du secondaire. Le premier test porte sur une comparaison d'écrits manuscrits et d'autres sous forme numérique en utilisant le courrier électronique. Alors que le second représente les effets de l'utilisation d'un correcteur orthographique et grammatical le « Bon Patron » sur l'amélioration des écrits produits par les élèves.

---

<sup>1</sup> Le premier projet a été réalisé dans le cadre d'une recherche en magister soutenue en 2008 par Bensalem Djemâa et qui porte sur une comparaison de productions manuscrites et d'autres réalisées sur traitement de textes en se servant du courrier électronique. Le but de la recherche c'est de vérifier quel effet pourrait avoir sur les jeunes scripteurs l'utilisation de l'outil informatique. Le deuxième projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de magister par Bensalem Samra, soutenu en 2010. L'objectif de cette recherche est de vérifier l'effet que pourrait avoir l'utilisation d'un correcteur orthographique et grammatical « Bon Patron » sur les productions écrites des élèves.

## Abstract

In this paper we will try to focus on the importance of computers as mediation for the development of writing skills in FFL (French as a Foreign Language) among young writers. We tried to verify its usefulness through two projects (1) made with secondary school students. The first test is a comparison between written manuscripts and other texts written by students using email. Whereas the second shows the effects of using the spelling and grammar checker "Bon Patron" on the improvement of written texts produced by the students.

## L'ordinateur un outil familier pour les jeunes

L'outil informatique est un outil attractif surtout dans le milieu scolaire parce qu'il permet aux élèves de sortir de la routine habituelle du travail en classe et leur donne la chance d'utiliser d'autres moyens autres que le manuel scolaire tel le courrier électronique, le traitement de textes, les correcteurs orthographiques et grammaticaux,...

L'ordinateur permet également à certains élèves de mettre en œuvre des compétences qui sont souvent ignorées en classe de langue. Cet outil pourrait, en outre, motiver les élèves surtout grâce aux différentes possibilités d'édition et de diffusion offertes par l'ordinateur. Cependant, il ne suffit pas de mettre des apprenants devant l'ordinateur pour que des apprentissages s'effectuent. Le rôle de l'enseignant, même s'il a changé avec les nouvelles approches, il demeure fondamental. Il doit intervenir pour guider et orienter la réalisation des différentes tâches par les élèves (le choix des logiciels, leur intégration dans la démarche de travail,...). Même si l'ordinateur pourrait être bénéfique, il ne faut pas oublier que ce n'est qu'un outil, son utilité dépend de l'usage qu'on en fait. Dans ce sens André Giordan précise :

Les NTIC ne sont pas des « miracles » qui vont résoudre tous nos problèmes sans que nous n'ayons plus rien à faire. Elles doivent être considérées plutôt comme un ensemble d'outils qui peuvent faciliter le travail des enseignants et des apprenants en enlevant des tâches répétitives et en permettant d'apprendre par soi-même. (Giordan, 1996).

Donc, l'utilisation de l'outil informatique permet une modification de la relation pédagogique en classe en passant du schème classique où l'enseignant joue le rôle d'un transmetteur des savoirs à un nouveau schème qui implique l'apprenant dans la production du savoir et où l'enseignant a un rôle de médiateur et de facilitateur des apprentissages.

## L'écrit et les TICE

L'outil informatique connaît actuellement un large usage dans le domaine pédagogique et didactique et cela grâce aux différentes transformations induites par ces outils dans les pratiques pédagogiques.

Le recours aux TIC dans la réalisation d'un projet d'écriture pourrait être très utile et cela grâce à toutes les possibilités que l'ordinateur offre à son utilisateur. Dans le cadre d'un projet, le produit fini s'adresse à un destinataire réel cela donne le sentiment à l'élève que ce qu'il produit est utile pour lui et pour les autres et par conséquent toutes les actions qu'il mène prennent sens pour lui.

L'utilisation des logiciels de traitement de textes et des correcteurs pourrait généralement éveiller l'intérêt des élèves pour l'écriture car elle leur permet de réaliser un produit de qualité tant sur le plan typographique que sur celui de la mise en page.

## Le traitement de textes pour écrire

Selon le petit Larousse illustré (1987), « *un traitement de texte est l'ensemble des techniques informatiques qui permettent la saisie, la mémorisation, la correction et la mise en forme de textes* ». Il est donc question d'un logiciel qui donne la possibilité de produire un écrit, qui sera mémorisé sous format numérique. Après la saisie, le sujet écrivant a aussi la possibilité de revenir sur son écrit pour une modification, une correction ou même pour un déplacement.

Le traitement de textes offre au scripteur la possibilité d'une mise en forme du produit écrit par la modification de la taille des caractères ou de la police d'écriture. Après la saisie, le scripteur peut également diffuser l'écrit sous la forme qu'il choisit, soit de façon numérique en l'envoyant par exemple par mail, soit en

format papier en l'imprimant. Le recours au traitement de textes dans le cadre des projets réalisés pourrait être pertinent en assurant une typographie pertinente et une orthographe plus soignée.

L'ordinateur permet d'avoir un écrit lisible, propre et bien présenté. L'élève a la possibilité, en utilisant le traitement de textes, d'organiser son écrit comme il veut. Il suffit seulement de maîtriser certaines options. L'élève peut aussi travailler son texte et le modifier sans raturer, ni laisser les traces des corrections antérieures. Il a également la possibilité de faire recours au correcteur orthographique ou au dictionnaire de synonymes, malgré leurs limites, en cas de besoin.

Grâce au traitement de textes, l'élève pourrait réécrire son texte, développer le début ou la fin de son texte, ajouter ou supprimer des mots ou des passages de son écrit. Toutes ces opérations d'intervention sur le texte pourraient se faire facilement.

— *Le traitement de textes comme outil motivant pour l'élève*

Parlant des possibilités qu'offre le logiciel de traitement de textes, Jean Clément précise que cet outil permet d'abord de produire « *des textes mieux finalisés et mieux socialisés.* » (Clément, 2003, p.195). Cependant, cela ne veut pas dire qu'avant l'ordinateur l'écrit n'a pas été un moyen de communication. L'auteur attire uniquement l'attention sur le fait que l'ordinateur est un outil efficace qui a favorisé la dynamique des échanges. Il ajoute que le traitement de textes permet, en outre, d'avoir un nouveau rapport au texte et cela grâce aux différentes formes d'interventions qu'il permet (transformer, déplacer, insérer, copier, ...). Certes, ces différentes opérations ont toujours existées mais elles deviennent plus faciles et ne laissent aucune trace dans le cas de l'ordinateur.

Ainsi, comme le signale l'auteur, « *le travail d'écriture, de réécriture et de correction est facilité* » (Ibid.) parce qu'il est possible de corriger les erreurs sans laisser aucune trace et cela par opposition au support papier où la tâche demandée au scripteur est réellement fastidieuse. Cela nous amène à dire qu'en dépit des nombreux avantages de l'ordinateur, il ne remplacera

jamais le crayon. Cet outil permet surtout de faciliter l'intervention sur le texte à produire et de ce fait le traitement de textes agit comme un « *déclencheur et un facilitateur d'écriture.* » (Calin, 2000, p.75), Jacques David et Sylvie Plane précisent à ce sujet :

Le traitement de textes est un instrument qui devrait permettre avant tout de faire évoluer les représentations des élèves sur les textes et sur l'écriture, en faisant prendre conscience de la mutabilité du texte ; du moins, c'est cette fonction qui nous paraît la plus intéressante pour le travail en français. (David, Plane, 1996, p.74)

Lise Desmarais (1998, pp 193-204) dans son article « Apprentissage de l'écrit et ALAO » confirme que même si le traitement de textes constitue l'outil technologique le plus largement utilisé pour l'enseignement de l'écrit, d'autres moyens comme les correcteurs orthographiques « correcticiels », procurent aux scripteurs des supports additionnels. Ils servent d'outils d'aide à la révision et la correction des textes. Elle a montré aussi « *comment l'utilisation d'un correcticiel à condition d'être intégrée dans une pédagogie appropriée, peut constituer une aide efficace à l'apprentissage de l'orthographe.* » (Durel, 2006)

#### — *Le correcteur orthographique*

Du point de vue pédagogique, le correcteur orthographique peut être utile parce qu'il donne la possibilité à son utilisateur de revenir sur ce qui est écrit pour une évaluation. Cependant, il faut être prudent dans son usage parce qu'il a de nombreuses limites. L'une des spécificités du correcteur est qu'il souligne, juste après la saisie, le mot erroné. Cela permet de développer chez l'élève le réflexe du questionnement à propos de l'orthographe du mot souligné. C'est ainsi qu'il pourra apprendre à s'auto-corriger.

Nous avons constaté dans toutes les productions des élèves que le correcteur orthographique a repéré des erreurs. Les élèves peuvent les identifier facilement parce qu'elles sont soulignées en rouge.

En réalité, le correcteur orthographique souligne les erreurs d'orthographe d'usage qu'il repère et donne, en remplacement du mot fautif, un autre mot ou même une liste de mots et c'est à l'utilisateur de choisir l'orthographe convenable. L'usage du

correcteur orthographique a été utile et a aidé énormément les élèves dans la correction de certaines erreurs parce qu'il leur donne une seule proposition qui représente la bonne orthographe. Les élèves ont pu corriger facilement ces erreurs en cliquant sur le mot proposé.

Ces logiciels sont incapables de corriger, à titre d'exemple, des erreurs d'homophonie ou celles qui sont liées au sens du texte. Dans ce cas, l'élève doit réfléchir sur les diverses orthographes proposées afin de faire le choix convenable.

Ce qui pourrait induire les élèves en erreur sont les représentations qu'ils ont de cet outil. La plupart d'entre eux pensent que l'utilisation du correcteur leur permet de corriger définitivement leurs écrits. C'est ainsi qu'ils optent généralement pour le premier mot donné dans la liste proposée, comme aide, par le logiciel qui acceptera les corrections faites avec des mots figurant dans son lexique. Il est évident que le choix fait par l'élève n'est pas toujours le meilleur. C'est pourquoi les élèves ne font pas, dans la plupart des cas, un bon usage du correcteur. Les élèves qui ont de vraies difficultés orthographiques risquent d'augmenter le nombre des erreurs dans leurs écrits en utilisant cet outil.

Certes, le correcteur peut être utile pour certaines erreurs mais, si le mot est mal orthographié et l'orthographe est trop éloignée, dans ce cas, le correcteur au lieu de donner la bonne orthographe, il donnera un terme qui n'a rien à avoir avec le mot recherché. Il arrive également que le correcteur ne détecte pas du tout l'erreur. Dans certains cas, il est possible que le logiciel souligne un mot correct. Cela peut arriver lorsque le mot ne figure pas dans le lexique initial du correcteur.

De ce fait, il devient important d'initier les élèves à la bonne utilisation du correcteur par un retour réflexif sur les différentes propositions données à chaque fois par le logiciel.

Même si l'ordinateur facilite les opérations d'intervention sur le texte saisi notamment pour des modifications, il n'est pas aussi facile d'effectuer une relecture et une réécriture du texte sous format numérique comme dans le cas du texte manuscrit.

Le papier permet, selon Crinon et Legros, « *d'avoir une vision d'ensemble d'un texte et donc de réactiver sa signification globale.* » (Crinon, Legros, 2002, p.113). C'est pourquoi, il est

parfois nécessaire d'imprimer le texte afin d'avoir une vue d'ensemble de ce dernier.

Bien que les modifications introduites par les élèves sur leurs écrits soient limitées, nous avons pu remarquer leur implication dans cette tâche. Cet outil a permis donc de les motiver. Le plus important à notre sens est d'arriver à maintenir cette motivation en classe durant les séances de français et notamment celle de la production écrite.

L'utilisation de l'ordinateur a permis également aux élèves de bénéficier de la qualité de la présentation du texte offerte par cet outil. Les élèves ont pu, à la fin du projet, obtenir des écrits soignés, lisibles, propres et surtout bien illustrés. Sachant que ces qualités sont très valorisées que ce soit de la part de l'élève, de l'enseignant et des lecteurs également.

Le traitement de textes, autorisant toutes les manipulations possibles, est ici un instrument particulièrement bien adapté pour mettre en forme l'ensemble des textes écrits au cours du projet. (Michonneau, 1999)

Notre étude a expérimenté l'utilisation du Bon patron qui est un correcteur orthographique et grammatical. Il ne permet pas une correction automatique mais c'est à l'utilisateur de comprendre les commentaires fournis et de faire les modifications nécessaires. Donc, ces explications le mènent à être un participant actif au processus de révision /correction de son texte. Les élèves ont saisi les textes manuscrits et se sont servis du correcteur pour les corriger. Les enregistrements de leurs travaux

Ont permis, à chaque fois, d'obtenir toutes les étapes de la correction et de savoir la procédure qu'ils ont suivie lors de la vérification avant d'arriver à la version finale de la lettre où le correcteur ne mentionne aucune erreur. (Bensalem, 2011, p.237)

Pendant, nous signalons qu'il est important que l'élève soit accompagné lors de l'utilisation de cet outil. L'intervention de l'enseignant, dans ce cas, demeure indispensable afin d'aider l'élève pour le choix de l'orthographe correcte surtout dans le cas où le correcteur donne un groupe de termes se ressemblant phonétiquement ou alphabétiquement. Patrick Durel (2006), de sa part, insiste sur ce point et confirme que

Les correcticiels présentent une aide précieuse, mais on recommandera à l'enseignant désireux d'introduire en classe



ce genre d'outils de se familiariser dans un premier temps avec les fonctions du logiciel choisi et d'en observer le comportement avec les textes produits par son public d'apprenants.

## L'avantage d'une association : projet d'écriture et TICE

### Pour une démarche « constructiviste » de l'apprentissage

En parlant de l'usage des TICE dans une conception constructiviste de l'apprentissage, nous visons le développement progressif chez l'élève de diverses compétences. Ces dernières sont constituées sur le terrain partant d'une situation- problème qui oblige l'élève à faire appel à ses pré-requis et aussi à des sources externes afin de trouver une solution au problème posé. En effet, le but est que

L'élève travaille (...) en autonomie plus ou moins guidée, à son rythme, et en s'appuyant sur des compétences actives qu'il restructure et complète en fonction des besoins mis en évidence par une situation-problème. (Sanchiz et al, 1997, p.9)

En réalité, l'ordinateur a de nombreux atouts. Il représente d'une part, un outil moderne, familier et motivant pour les enfants avec son aspect ludique et le tas d'informations qu'il offre à l'utilisateur.

L'introduction de l'outil informatique en classe pourrait de cet effet répondre à la fois à un besoin de modernisation et permet également d'actualiser les modalités de l'enseignement/apprentissage.

En général, les enfants éprouvent du plaisir en manipulant l'ordinateur. Même si dans la plupart des temps cet outil n'est utilisé que pour jouer. Cet aspect ludique ne devrait pas être négligé, surtout lorsque l'on sait que la lassitude fait partie des facteurs entravant tout apprentissage.

Les élèves ont pu, après plusieurs tâches, réaliser leurs écrits pour les deux projets la correspondance scolaire par courrier électronique (dans le cadre de ce projet de correspondance, dans une première phase, les élèves ont produit des écrits manuscrits alors que dans la seconde phase, ils ont utilisé le courrier électronique pour la correspondance) et la lettre destinée au maire

de la commune pour lui parler du manque des espaces verts publics dans la ville. Ils ont construit leur savoir en se basant sur l'aide de l'enseignant et sur leurs acquis antérieurs, et cela par opposition au fait de penser qu'ils ne possèdent aucune base de connaissances et que l'enseignant doit tout bâtir chez eux comme le préconise l'approche béhavioriste.

Jacques Fijalkow (Fijalkow, 1996, p.121), énumère un ensemble de critères de l'apprentissage de l'écrit dans un cadre constructiviste :

- L'accent est mis sur le processus d'apprentissage de l'élève et sur ses activités cognitives. Les élèves ont un rôle actif dans la construction de leurs savoirs et cela contrairement au modèle transmissif où ils ne sont que des récepteurs ;
- Le statut de l'erreur : L'erreur n'est plus un signe dévalorisant de l'élève. Elle n'est plus une faute mais, *« une méprise dans le sens de connaissance originale construite par l'élève à partir de ses propres règles personnelles »* ;
- L'attitude de l'adulte n'est plus normative mais elle a beaucoup plus un caractère descriptif et explicatif en réponse au comment ;
- L'attitude de l'apprenant : n'est pas passive mais il fait des hypothèses en réponse à un problème rencontré ;
- Les unités d'écrit : ne se transmettent pas directement mais elles sont à *redécouvrir par émissions d'hypothèses* ;
- La progression dans l'apprentissage se fait selon le niveau de l'élève. Elle ne se fait plus de manière croissante selon l'ordre de complexité.

D'après cette énumération des critères de travail dans une approche constructiviste, nous pouvons dire que les projets réalisés par les élèves semblent réellement correspondre aux critères cités ci-dessus. Nous pouvons même dire que vu l'importance des interactions dans les activités que nous avons décrites, il serait plus juste de les qualifier de « socioconstructivistes ».

## Pour une pédagogie de projet

L'utilisation des TICE pour la réalisation d'un projet de classe pourrait être très d'une grande utilité pour l'enseignant et pour les apprenants, surtout que le produit réalisé sera socialisé, et cela grâce aux différentes possibilités d'édition offertes par l'outil informatique.

Par conséquent, toutes les actions que l'élève mène dans le projet prennent sens pour lui. Dans ce sens Rignald Grégoire-Inc et Thérèse précisent :

La possibilité d'éditer la production de la classe sur papier ou par Internet peut renforcer leur raison d'être. En effet, si un projet a pour but celui d'intéresser un lecteur éventuel, il amène l'élève à prendre conscience des exigences auxquelles doit répondre un produit "fini" et "finalisé" en fonction d'un destinataire. (Grégoire-Inc, Laferrière, 1998)

Ainsi, afin de répondre aux attentes du destinataire, l'élève accordera plus d'attention à sa production que ce soit au niveau de la forme ou même au niveau du contenu (présentation de l'écrit, typographie, correction orthographique,...). De cette manière, comme le précise Sanchiz, M et al. « *La maîtrise exacte des notions requises par la réalisation du produit vont lui paraître intuitivement comme des aspects évidemment incontournables* » (Sanchiz et al. *Op.cit.* p.11).

L'implication de l'élève dans l'action va lui permettre de prendre conscience qu'il « *peut être lui aussi à l'origine d'un acte créateur. Par conséquent, il pose sur sa production un regard d'artisan* ». (Garcia-Debanc, 2000, p.12)

Ainsi, la réalisation des différentes tâches pourrait motiver davantage l'élève, le responsabiliser et le pousser à devenir l'acteur de son propre apprentissage.

Travailler dans une démarche de projet pourrait également développer chez l'élève des savoirs se situant au plan méthodologique et qui concerne particulièrement le sens de l'organisation. Cela pourrait par conséquent amener l'élève à prendre conscience du rôle important du brouillon lors de la production d'écrits. En effet, dans une démarche de projet, le travail du brouillon intervient lors de la définition des grandes lignes du projet d'écriture c'est-à-dire lorsque le scripteur tente de planifier son action. L'élève effectue donc, de façon générale, les

tâches qu'il devrait réaliser habituellement dans des situations d'écriture en un temps bien précis. C'est ainsi que l'élève pourrait se rendre compte de l'importance de l'étape de la planification pour la réussite de son action.

La réalisation d'un projet d'écriture longue donne d'une part, plus de temps à l'élève pour intervenir sur son écrit et le modifier afin de l'améliorer. D'autre part, l'utilisation de l'ordinateur va lui permettre d'enrichir son écrit et de l'amplifier par les illustrations et il pourrait même y introduire des sons. Cela pourrait être une occasion pour l'élève d'exploiter et de développer ses compétences interdisciplinaires. Le projet d'écriture en se servant de l'outil informatique pourrait favoriser alors une « productivité » et aussi un « rendement ». Ainsi, l'élève peut prendre conscience de ce qu'« *un comportement social* » implique, d'un côté en étant lui-même actif et producteur au sein d'un groupe (la classe) et en adressant son produit à un autre groupe (les élèves d'une autre classe, le lycée, la société, ...). Nous tenons également à noter que chez Freinet, la dimension sociale du projet est très importante.

D'un autre côté, cela va renforcer sa confiance en soi en lui permettant de se sentir valorisé.

En définitive, il apparaît que la réalisation d'un projet avec les TICE est liée à une « pédagogie de contrat ». D'une part, le contrat de l'élève avec lui-même en se fixant des objectifs à atteindre. D'autre part, le contrat de l'élève avec ses pairs en travaillant en collaboration et également avec l'enseignant qui accompagne l'élève et l'aide en cas de besoin dans toutes les étapes du projet.

Pour les groupes-classe concernés par les deux tests, tous les élèves ont montré une grande satisfaction en travaillant en français avec l'ordinateur. Cela leur a permis de sortir de la routine habituelle du travail en classe de FLE et leur a donné le sentiment d'être dans une situation nouvelle. Nous avons remarqué que les élèves se sont réellement impliqués dans les activités à réaliser. La motivation et l'intérêt ont été présents avec un tel outil.

## Bilan

Nous avons pu constater à travers le projet réalisé avec les élèves que l'utilisation de l'ordinateur a suscité un grand enthousiasme. Nous n'avons pas remarqué un refus d'écrire de la part des élèves,

au contraire, ils avaient envie de dire des phrases et ensuite les saisir. Cette activité était assez riche et avait un sens pour les élèves car l'utilisation de l'outil informatique était perçue comme ludique et les activités proposées dans les deux tests, sans être une nouveauté (la correspondance), étaient plus en lien avec leur vie quotidienne.

Le caractère ludique de l'outil informatique et le changement du lieu (travail dans la salle informatique) ont permis de rompre la monotonie souvent inévitable dans les classes de français.

Les projets réalisés, bien qu'ils soient modestes, ont permis une modification de l'ambiance du travail en classe car les élèves qui avaient tendance à se moquer les uns des autres et à s'ignorer se sont retrouvés liés par un projet commun ce qui les a poussés à adopter des attitudes positives.

En comparant des productions manuscrites et celles réalisées sur ordinateur, nous avons pu constater ce qui suit :

- Tous les élèves ont produit des écrits lisibles et bien présentés et cela grâce aux possibilités offertes par le logiciel de traitement de textes ;
- Le retour permanent sur leurs textes leur avait permis de prendre conscience du caractère modifiable du texte et donc de l'importance de la réécriture ;
- Le recours à l'outil informatique et spécialement l'utilisation du correcteur orthographique a aidé les élèves à diminuer leurs erreurs. Il a une certaine portée pédagogique car l'élève a eu la possibilité immédiate d'avoir un retour évaluatif sur sa production avant qu'elle soit soumise à l'évaluation de l'enseignant. Les correcteurs orthographiques, loin d'être infaillibles, donnent la possibilité à l'apprenant scripteur de s'interroger sur ses écrits et d'émettre des hypothèses en faisant référence à ses connaissances ;
- Certes, l'outil informatique a permis aux élèves de produire des écrits propres et bien présentés cependant, les difficultés syntaxiques (particulièrement celle de l'accord et des pronoms compléments) rencontrées lors de la rédaction manuscrite posent toujours problème à la majorité des élèves ;

- Le changement du médium d'écriture a apporté surtout des modifications au niveau formel mais pas au niveau du contenu ;
- Concernant le travail de réécriture, l'ordinateur permet facilement de retravailler la phrase mais nous avons constaté que les élèves, lors du retour sur ce qui est écrit, effaçaient des mots qui ne devaient pas être effacés ou la phrase entière. L'utilisation de l'ordinateur facilite certes l'intervention sur l'écrit pour le réviser mais, elle ne l'enseigne pas ;
- Concernant le projet de la correspondance réalisé en classe, le courrier électronique a permis de renouveler la correspondance scolaire en classe en lui donnant une dimension attrayante. La rapidité avec laquelle se font les échanges pourrait constituer un facteur de motivation par opposition à la correspondance classique qui se caractérise par la lenteur des échanges ;
- La messagerie électronique ne se limite pas uniquement à un simple envoi d'un message mais elle offre à son utilisateur d'autres possibilités d'utilisation (joindre des fichiers : texte, image, son,... au sein des fichiers attachés, il est possible d'insérer des liens hypertextes vers des pages web,...).

L'utilisation de l'ordinateur a été bénéfique dans les deux projets mais, elle ne suffit pas à elle seule à fournir aux élèves les habiletés nécessaires pour produire un écrit cohérent et significatif.

## Bibliographie

BENSALEM, D. 2008. *L'enseignant de langue en situation interactive : pour un développement de la compétence écrite en FLE chez des apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire*. Mémoire de magister. Université de Batna.

BENSALEM. S. 2010. *Pour une amélioration de la compétence orthographique chez des apprenants de première année secondaire*, mémoire de magister. Université de Batna.

BENSALÈM, S., 2011. Le correcteur orthographique : quel apport pour l'amélioration de la compétence orthographique ? *Synergies Algérie*, 12 : 233-240.

CALIN, D. 2000. *L'enfant à l'ordinateur*. Paris : L'Harmattan.

CLEMENT, J. 2003. *Écriture et informatique*. Paris : Nathan.

CRINON, J. et LEGROS, D. 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

DAVID, J et PLANE, S. 1996. *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*. Paris : PUF.

DESMARAIS, L., BISAILLON, J., 1998. Apprentissage de l'écrit et ALAO. In CHANIER, T., POTHIER, M. (Dir.). *Hypermédia et apprentissage des langues. Etudes de linguistique appliquée* (éla). 110 : 193-204.

DUREL, P., 2006. Relis, réfléchis et le correcteur t'aidera. *Cahiers Pédagogiques : Dossier Orthographe*. 440 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Relis-reflechis-et-le-correcteur-orthographique-t-aidera>. (Consulté le 23 août 2007).

FIJALKOW, J. 1996. *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse : Presses universitaires de Mirail.

GARCIA-DEBANC, C. 2000. (coord.). *Objectif : Ecrire*. Réédition CDDP de Lozère.

GIORDAN, A., 1996. *Le multimédia dans l'éducation, les enjeux d'une mutation culturelle*. Actes du colloque National. (Éd.) : CRDP de Grenoble.

GREGOIRE-INC, R. et LAFERRIERE, T., 1998. Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau. Réseau scolaire canadien. Guide à l'intention des enseignants : [www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html](http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html) (Consulté le 20 Août 2009).

MICHONNEAU, B. 1999. *Traitement de textes et pédagogie du projet : un mariage réussi*. Le bulletin de L'EPI.

PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ. 1987. Paris : Larousse.

SANCHIZ, M. et al. 1997. *L'étude de : français et informatique tome 1, Activités pédagogiques sur traitements de texte (s) en pédagogie différenciée*, CRDP.

Julia NDIBNU-MESSINA ETHE  
ENSET, Université de Douala

## USAGE DU WEB SOCIAL, TRANSFORMATIONS DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET LANGUES D'ENSEIGNEMENT

### Résumé

Le web 2.0 ouvre aux enseignants africains des voies vers une transmission des connaissances hybride, alliant le présentiel et la distance. Dans ce sillage, les médias sociaux interviennent pour orienter les nouvelles formes d'enseignement. La présente étude se propose d'analyser l'adéquation pédagogique des scénarios et des besoins des futurs enseignants anglophones de l'ENSET évoluant en milieu francophone, de définir les formes de considération des erreurs dans la conception des plateformes et d'investiguer sur la qualité linguistique des échanges dans les forums dédiés aux participants.

### Abstract

Web 2.0 opens to african teachers paths towards a hybrid transmission of knowledge, combining the presential and distance activities. In this wake, social media intervene to orient new forms of teaching. This study aims to analyze the pedagogical adequacy of scenarios and needs of future English teachers of ENSET evolving in a francophone environment, define the forms of consideration of errors while designing platforms and investigate on the linguistic quality of communication in the forums dedicated to participants.



Le web 2.0 ou web social, de par son instabilité et sa constante mouvance ouvre une plateforme de choix pour l'enseignement des langues secondes et l'autonomisation des apprenants. Aussi, depuis des décennies, l'usage des nouveaux «outils» pédagogiques comme les didacticiels, les multimédias, les vidéodisques interactifs, les hypertextes, les hypermédias, les CD-ROM, les CDI, l'Internet améliore les techniques et les contenus des cours de langues secondes. Dans un souci d'amélioration des échanges linguistiques, les médias sociaux interviennent dans ce transfert de connaissance comme *des formes idéologiques et technologiques qui permettent la création et l'échange des contenus générés par les utilisateurs* (Kaplan et Haenlein, 2010 : 61). En revanche, malgré toute la bonne volonté des concepteurs des programmes d'enseignement des langues, des points d'ombre subsistent :

- Les films pédagogiques sont-ils adaptés à tous les étudiants (scénarios, contenus, tâches, stratégies et approches pédagogiques) ?
- Comment surmontent-ils les effets des interférences phonologiques sur la langue cible et surtout les incidences des nouveaux langages (sms, cybernétiques) pour rendre la langue seconde dépouillée de toutes coquilles ?
- Au moment des échanges sur les forums, quelle censure est assurée ?

Dans le projet Mulce, Thierry Chanier et Maud Ciekanski (2010 :1) défendent l'aspect méthodologique suivant :

Pour permettre une analyse des interactions situées [sur les forums et pendant la consultation des scénarios pédagogiques ou des exercices], il convient de relier les différentes données issues de formations en ligne pour construire un objet d'analyse exploitable par différentes équipes et disciplines.

Partant alors d'une expérimentation des conceptions des cours en ligne par les étudiants de Master de Grenoble III (Forttice, 2013), une étude des contenus et des échanges sur les forums

(<http://fr.openclassrooms.com/mooc/html5-css5>, <http://moodle.grenet.fr/stendhal/mod/forum/user.php?id=15101e&tmode=discussions>), il sera possible de résorber les difficultés relatives aux questions précédentes et de revenir sur les définitions des termes comme outils pédagogiques, notions de communication et d'interférence, médias sociaux et web social, mise en contexte de l'enseignement des langues secondes et scénarisation pédagogique.

## L'enseignement à distance et les considérations contextuelles

Aujourd'hui, en matière de TICE, on ne revient plus sur les définitions conceptuelles de EAO, EIAO et outils numériques. Le rôle des enseignants évoluent ; les exigences et les besoins des apprenants se sont diversifiés et de nouvelles réflexions naissent de toutes ces considérations. L'enseignement à distance voit donc naître de nouvelles formes d'accompagnement, le tutorat et la formation hybride. Quoique lentes au Cameroun, les formations à distance deviennent une « mode » et un modèle d'enseignement à suivre. Les plateformes naissent pour améliorer la formation des étudiants en FLE ou en TICE désireux de compléter ou d'accroître leurs connaissances. Dans le cadre de la courante étude, les étudiants en Master de Grenoble III se chargeaient de participer à la formation des élèves-professeurs de l'ENSET anglophones. Lesdits apprenants, techniciens de formation, s'activaient parallèlement à produire des vidéos démontrant leurs acquis et à s'auto-former en construction des pages web (filière informatique et TAD). Pour réaliser point de formation à distance, l'approche pédagogique privilégiée consistait en une instruction hybride. Les étudiantes de Grenoble 3 proposaient des contenus que nous amendions dépendamment des besoins de nos élèves en FLE et des objectifs pédagogiques à atteindre relativement au cours de l'enseignement des langues étrangères à l'ENSET. La deuxième formation reposait sur les choix guidés des apprenants sur les différents sites offrant de pareilles compétences à court terme.

Les pratiques de médiations deviennent ainsi fiables car en favorisant l'apprentissage guidé et à distance et l'usage du web

2.0, on convient avec Jean-François Bourdet et Philippe Teutsch (2012) que :

A priori, la construction d'une synergie entre pratique d'apprentissage en ligne et pratique du web par le biais des réseaux sociaux peut donc apparaître comme un enjeu possible avec le développement du web 2.0. En effet, il est crédible que des savoir-faire (construction d'un réseau de pairs, échanges d'outils, relation d'aide) soient communs à ces deux espaces de pratiques et que les compétences développées soient transférables dans l'un ou l'autre sens.

Au niveau de la transmission des langues, l'approche par compétence et audiovisuelle étaient de mise. Les tutrices s'évertuaient à guider les apprenants vers une autonomisation gravitant autour de trois pôles relevés par (Jean-François Bourdet et Philippe Teutsch, 2012 ; Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009) :

- le dispositif CRL pour l'apprentissage linguistique, avec du travail en autonomie sur des ressources spécifiques et des ateliers de pratique orale animés par le tuteur ;
- le journal de bord, qui permet une réflexion métacognitive individuelle ;
- des séances d'"apprendre à apprendre", pour une réflexion métacognitive accompagnée, lors d'échanges avec les pairs ou avec l'enseignante coordinatrice du projet.

Au terme des formations, les apprenants étaient capable de produire oralement et dans un bon français, un texte expositif relatif à leur domaine de formation. Ils le déposaient sur la plateforme

<https://sites.google.com/site/forttice2013doualagrenoble/home>

qui obéissait à la définition du concept de blogue défini par Soubrie (2006 :16) : « *outil d'auto-publication et outil de communication* ». Les apprenants disposaient également d'une latitude à poster leurs commentaires sur un forum directement lié à *google* dans une interaction asynchrone. La communication synchrone apparaissait, quant à elle, au niveau de la deuxième instruction sur la base d'une plateforme de Cours en Ligne Ouverts Massif. Ces *CLOM* ouvraient à des opportunités de gratuité et de formation à court terme, même si la liberté est laissé à l'enseignant de définir son scénario pédagogique et ses objectifs. Le site répondait néanmoins aux aspects définitionnels

énoncés par E. Bruillard et Cisel (2012) et repris par Jean-Marie Gilliot, Serge Garloti, Issam Rebai et Maria Belen-Sapia (2013) :

Le MOOC [appellation anglaise de CLOM] désigne à la fois le cours en lui-même et l'outil informatique ou plateforme qui permet de réaliser le cours. L'entrée d'un cours est ainsi un site qui donne accès à un ensemble de services sous forme de plateforme. Les instances de plateforme proposent en général un regroupement de plusieurs cours sous forme de portail qui offre un choix de sujets. Coursera ou ed X son ainsi à la fois portail et plateforme.

Non seulement il existe une multitude de possibilités pour accéder à d'autres plateformes, mais aussi l'offre de badges après formation gratuite est galvanisante même si la certification, elle, est payante. La plateforme retenue (<http://fr.openclassrooms.com/mooc/html5-css3>) dans la deuxième partie est la toute première en français instruisant sur le montage des sites web en utilisant html5 et CSS3.

## Cadre théorique : CMO et langue

Dans le prolongement des idées de construction des savoirs de manière interactive tout s'en appuyant sur les TIC, le présentiel et le web 2.0, la présente recherche s'inscrit dans une approche pluridisciplinaire : l'informatique, la pédagogie et la linguistique dans une perspective socioconstructiviste. L'informatique et la pédagogie s'associent pour indiquer le cadre de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) tel que appréhendé par Herring (2004). Les actes communicationnels retenus pour analyse reposent principalement sur l'écriture : les messages envoyés sur les forums et les réactions.

Karsenti et Ngamo (2007) et Karsenti, Carole Raby, Hélène Meunier et Stéphane Villeneuve (2011) précisent l'importance des TIC dans l'environnement d'apprentissage des élèves, soulignent les effets. Béché (2012), sans rejeter la valeur pédagogique des TIC souligne les dangers qu'il y a à ne pas surveiller l'emploi des outils numériques par les apprenants du lycée. Dans cette étude, les futurs enseignants anglophones sont confrontés, dans les forums, à plusieurs genres d'expressions qui peuvent altérer gravement altérer leur apprentissage de la langue française. En outre, les interactions personnelles qui naissent avec les tutrices établissent des liens sociaux sur lesquels

l'enseignement à distance s'appuie (Develotte et Mangenot, 2004). Hormis ces liens, d'autres considérations sont en jeu : la conception des cours et les stratégies de médiation.

## Méthodologie

Après un premier contact avec le responsable du projet Forttice pour exprimer nos besoins en matière de formation des élèves-professeurs anglophones, nous avons convenu d'une formation hybride dans laquelle ses étudiants fourniraient une plateforme d'apprentissage à distance et guideraient les apprenants.

La recherche s'articulait en plusieurs axes à savoir :

- L'analyse des contenus pédagogiques (textes, vidéos et évaluation formative par QCM) pour établir l'adéquation entre les besoins des élèves et les propositions des tutrices ;
- Étudier les réactions des tutrices quant aux erreurs de langue des apprenants ;
- Observer l'évolution des comportements des apprenants quant à leur engouement à apprendre le français, leur facilités d'expression écrites mais également orale à travers les vidéos qu'ils réalisaient eux-mêmes ;
- Analyser les différentes motivations des autres choix de formation en ligne.

L'approche qualitative utilisée permet de faire émerger les situations difficiles dans lesquelles les apprenants se dévouaient pour acquérir les nouvelles formes pédagogiques et ce qui devait leur être enseigné : le français. La recherche action semblait la mieux convenir pour une observation participante. En tant qu'enseignante de ces élèves, les objectifs d'apprentissage étaient en premier de transmettre le FLE et d'utiliser les TIC pour améliorer le niveau de la classe et motiver positivement les élèves. En tant que chercheuse, détecter par l'observation l'adéquation formation hybride et contexte d'apprentissage balisait les enjeux de la présente étude.

## Les tuteurs, les accompagnateurs et les apprenants

Les séances d'apprentissage via Forttice ont eu trois plans de coopérations. En premier, le tutorat qui était assuré par 3 étudiantes en Master de l'Université de Grenoble 3, encadrées par Soubrié, leur enseignant et responsable du projet. Ce dernier, après avoir constitué des groupes de trois étudiants, leur avait demandé de choisir un enseignant dans le monde qui collaborerait avec eux pendant la durée du projet. Elles répondaient aux besoins des apprenants lorsque l'accompagnatrice le leur exposait. La collaboration, Forttice-Cameroun s'est opérationnalisé par le biais d'une collaboration entre les tutrices et nous, l'accompagnateur.

Dans l'esprit d'une mise en place des cours hybrides, nous jouions le rôle de l'accompagnatrice. Sur les lieux, l'enseignement consistait à poursuivre le programme habituel fixé pour les cinquièmes années formées à l'ENSET et expliquer les tâches à eux proposés en gardant à l'esprit qu'ils devaient évoluer du niveau élémentaire au niveau moyen (CECRL). Le rôle d'accompagnateur dans les tâches se dissociait pendant ces explications de celui d'enseignant. On convient avec Annick Rivens Mompean (2013) du respect de cinq catégories concédées au *conseiller* (Gremmo, 2009) :

- aide et stimulation cognitive ;
- rôle social et motivationnel ;
- soutien technique pour permettre à l'apprenant de se concentrer sur sa tâche académique ;
- gestion organisationnelle de la communication ;
- évaluation et définition des objectifs et des critères d'évaluation.

Les apprenants, élèves-professeurs à l'École normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET) de l'université de Douala, au nombre de 20 provenaient des filières comme : Techniques administratives, Industrie d'habillement, Informatique, Génie Mécanique (construction mécanique, fabrication mécanique), Génie électrique (électrotechnique et électronique) et le Génie topographique. Les aspirations diverses coïncidaient dans le sens où ils devaient apprendre le français pour l'utiliser en situation d'enseignement et s'inspirer des TIC

pour s'autonomiser dans l'apprentissage et transmette eux-mêmes les cours.

### Environnement d'apprentissage

Aujourd'hui, l'environnement camerounais semble propice à un apprentissage numérique. On voit la création des départements informatiques, la création d'une faculté des sciences de l'éducation et surtout l'imposition de l'apprentissage de l'informatique dès le secteur primaire. Malgré cet engouement certain du gouvernement, la fibre optique n'est toujours pas accessible facilement et quotidiennement. L'ENSET en subit les conséquences : le centre numérique est meublé d'ordinateurs insuffisants dont la moitié est obsolète, l'internet fonctionne une semaine sur deux, le réseau sans fil est réservé aux plus riches et donc très peu d'étudiants peuvent s'offrir une clé Internet. Les élèves se regroupaient trois ou quatre autour d'un seul poste d'ordinateur pour travailler en présentiel. Le soir, ils dépendaient des cybers café pour effectuer les autres tâches que nous leur demandions.

Les difficultés d'apprentissage par ordinateur n'empêchent pas les apprenants de s'intéresser à leur formation et de produire des résultats exploitables pour la courante recherche et des investigations futures.

### Description des séances et résultats d'enquête

#### Des activités

Dans cet article, nous nous limitons aux procédures de créations des scénarios pédagogiques et à la gestion des forums (asynchrones). La première séance avec les participants au 20 février 2013 débuté et la dernière séance s'est achevée le 27 avril 2013 par une évaluation en ligne et en classe des acquis des élèves-professeurs. Le thème retenu conjointement pour la formation était : « la production des exposés pédagogiques » et ambitionnait de stimuler l'esprit de respect des articulations d'une rédaction française, des connecteurs et des explications y introduites dans une présentation. Chaque séance de 3h en moyenne s'organisait autour des activités suivantes : « écoute et vision des vidéos » provenant de *youtube*, « explication des

contenus et des tâches à effectuer », « réponses aux questions formulés sous forme de QCM » et enfin transfert sous deux formes, par une remise des exercices dans le forum (*google*) et à travers des montages vidéos et des présentations en présentiel. Les exposés des leçons de déroulaient après le dépôt sur la toile et devant leurs camarades de différentes filières. Chaque exposé se présentait entre 10 et 20 minutes, questions incluses.

### Analyse des résultats

À chaque séance, les questions suivantes étaient posées aux élèves-professeurs :

- qu'est-ce qui vous a plu pendant cette séance ?
- qu'avez-vous appris ?
- qu'intégrerez-vous dans votre cours lorsque vous utilisez-le français ?

#### — *Les contenus pédagogiques*

Les données de l'observation et les réponses aux questions relèvent que la première source d'intérêt des élèves réside sur les vidéos proposées car ils étaient confrontés pour la première fois à une expression en français par des natifs français. En plus, les exposés courts semblaient pour eux moins difficiles que toutes les questions à la dernière étape (pourtant la plus importante). De toutes les vidéos, la première, avec un footballeur les intéressait de manière considérable.

De même, la formation ouverte focalisait la transmission sur les vidéos. L'enseignant y démontrait, à l'aide d'une vidéo et d'un power point illustratif, les étapes de conception d'un html5 et l'apport d'un css3 en termes de décoration et d'habillage du site.

À partir de ces ressemblances, on conclut que la scénarisation des cours dépend essentiellement des vidéos cadrant avec l'idée à transmettre. La suite des tâches incluse dans le scénario requiert l'élaboration des QCM. Cependant, le niveau des apprenants de langue étrangère ne permet toujours pas qu'ils comprennent (et même, entendent) les explications et les discours des vidéos. Faudrait-il changer de locuteur lorsqu'il s'agit d'apprenants étant accoutumés uniquement à l'accent et à l'intonation africaines ? Le problème de captage des paroles a limité la majorité des apprenants inscrits dans le *mooc* en français. Ils n'ont pas pu achever leur formation.



Les exercices proposés pour le FLE s'articulaient autour de la phonétique, de la morphosyntaxe (reconnaissance des mots et des phrases, transcriptions de ceux-ci), de la rédaction et de la mise en exergue des exemples dans un exposé pédagogique sans oublier l'aspect des connecteurs entre idées et phrases et l'apprentissage du singulier et de pluriel. Tous les exercices en QCM étaient traités en classe, de manière à expliquer les concepts relatifs au discours générique et à la rédaction. Au final, les apprenants aboutissaient à des propositions de discours spécialisés car, il fallait qu'ils puissent les utiliser dans une salle de classe.

— *L'approche pédagogique*

Toutes les bases théoriques des propositions des tutrices reposaient sur l'approche actionnelle qui prône un usage des tâches ciblées pour atteindre une compétence communicationnelle en situation. Au niveau de la salle de classe, l'accompagnatrice mêlait l'approche par compétences aux tâches sollicitées, rendant le cours plus intéressant d'après le rapport des élèves. Certains soulignaient qu'ils éprouvaient plus de motivation à apprendre avec cette approche hybride, moins contraignante et plus divertissante. Sans entrer en contact synchronisé avec les tutrices, ils semblaient plus enthousiastes à leur communiquer leurs besoins et leurs améliorations en français que lors des cours précédents. Les forums de FLE permettaient aux élèves de répondre aux exercices de manière à interagir avec les tutrices.

Au terme de l'expérimentation, tous les apprenants affirmaient qu'ils préféraient la CMO et l'enseignement hybride que l'approche conventionnellement utilisée au Cameroun. Elle a le mérite d'être moins contraignante pour l'enseignant et les apprenants. Les élèves ont la latitude de voir plusieurs fois la vidéo pendant la semaine (le cas de *mooc*) et de répondre au début hasardeusement aux questions, et ensuite, conscients, répondre en connaissance de cause.

— *Les forums et la visioconférence*

Les forums, dans les deux sites existaient mais pour des motifs assez différents. Pour le premier, comme déjà signalé plus haut, il permettait de répondre aux exercices proposés. La plateforme

qui a témoigné d'un plus grand échange de la conception à l'évaluation en passant par l'expérimentation, c'est celui de *moodle*.

Le deuxième forum, apportait une aide raisonnée aux diverses questions des apprenants. Ce qui était déploré chez les apprenants de FLE qui désiraient se « voir répondu » non par leur accompagnatrice qu'il voyait, mais par leurs tutrices. Toutefois, plusieurs erreurs grammaticales relevées auprès des apprenants intervenant dans les forums laissaient présager une influence négative sur l'apprentissage de la norme française.

#### Exemple [1]

<p><i>Tuteur : « Utilise se site pour vérifier la compatibilité de chaque propriétés : »</i></p> <p><i>Participant : « Bonjour, en cherchant des effets visuel pour agrémenter mon site [...]</i></p> <p><i>Je sais que la majorité des effets sont habituellement realiser en javascript... Que pensez vous de ces effets réasliée uniquement avec CSS... Sont t'il compatible avec tous les navigateurs... car j'ai l'impression que chez moi sous IE9, certains ne fonctionnaient pas...Que faire ?</i></p> <p><i>Réaliser ces effet visuel en javascript ou CSS ? »</i></p>	<p>On constate des interférences intralinguistiques et des erreurs orthographiques et grammaticales.</p> <p>Les interférences phonologiques intralinguales se manifestent difficilement.</p>
---	--

#### Exemple [2]

<p><b>Participant 1 a écrit :</b></p> <p><i>Krusty21, le principe si j'ai bien compris c'est que les correcteurs ce seront les étudiants. Donc 9000 étudiants = 9000 correcteurs 😊</i></p> <p><i>Mais le problème ces que les 9000 étudiant ne sont pas tous bon le mieux a mon avis il faudrait qui prend les meilleurs étudiant par exemple les 1000 meilleurs note et que après y les fait corriger par eux</i></p> <p><b>Participant 2 a écrit :</b></p> <p><i>Bonsoir à tous, un petit mot pour dire que je trouve l'initiative d'un MOOC vraiment bienvenue sur un site comme celui ci.</i></p>	<p>Ces : langage sms ou cybernétique pour désigner « ce sont... », a pour « à »,</p> <p>Le mode d'évaluation semble critiqué lorsqu'il s'agit des <i>mooc</i>, même chaque participant actif recherche un badge.</p> <p>Il arrive que le langage soit lissible et</p>
---	---

<p><i>Et vu que c'est le premier, j'espère qu'il rencontrera un franc succès, et permettra d'en organiser encore et encore.</i>  <i>En résumé, <b>félicitation</b> à l'équipe, continuer comme ça !</i></p>	<p>quasiment épuré de coquilles</p>
---	-------------------------------------

Cette phrase provient d'un locuteur français, d'un niveau nettement supérieur à celui des apprenants anglophones de l'ENSET (voir figure précédente). Le langage cybernétique ne tient pas compte de toutes les erreurs grammaticales, malgré l'existence des correcteurs automatiques. Il serait donc difficile que les tutrices construisent un programme susceptible d'annuler les interférences phonologiques. Néanmoins, les exercices proposés participaient dans une certaine mesure à l'amélioration de la production des phones. Les vidéos postées sur *YouTube* l'attestent de même que les participations des élèves dans les forums. Il subsiste le problème du langage sms qui s'interfère souvent dans les interactions. Mais, notre analyse n'a pas abouti à un dépouillement de ceux-ci car les apprenants anglophones faisaient montre d'un usage de la langue s'approchant de la norme malgré les coquilles qui jonchaient l'orthographe et la grammaire.

La formation html5 et CSS offrait la latitude aux apprenants d'échanger sur la plateforme le vendredi. Malheureusement, aucun des élèves, ni l'accompagnateur n'a pu prendre part à la visioconférence du fait partiellement de la connexion. En outre, le site redirigeait systématiquement ceux qui voulaient se connecter vers l'identification, malgré les multiples insistances des uns et des autres.

Les échanges en visioconférence pour la collaboration Forttice-Cameroun se réalisait sur la plateforme « *Skype* » lorsqu'il fallait discuter de vive voix. Mais il fallait s'accompagner des messages textes car la connexion n'était pas stable. Les tutrices devaient s'informer des besoins des apprenants et des objectifs des cours pour pouvoir concevoir des tâches à scénariser ensuite. Le besoin se limitait à une formation à distance et à une amélioration du cours et les phénomènes d'interférences linguistiques se géraient en situation de classe par l'accompagnateur.

## Conclusions discursives

Plusieurs pratiques entrent en jeu lorsqu'on utilise les outils multimédias pour transmettre les connaissances. Les tutrices proposaient une fiche pédagogique à l'enseignant, qui indiquait les objectifs généraux et spécifiques de chaque étape, le déroulement des exercices et les objectifs y relatifs et enfin le mode et la grille d'évaluation à adopter (voir annexe). Elle favorise la maîtrise du contenu de la plateforme par l'accompagnatrice, facilite la compréhension des tâches et des explications à transmettre aux participants, permet de débloquent les distances pédagogiques existant entre l'approche par compétence au Cameroun et l'approche actionnelle en France. En outre, bien que difficile à adapter à certaines situations, la fiche pédagogique, bien utilisée, joue un rôle important dans la préparation à l'interactivité.

Pendant l'expérimentation, les participants s'approprient plus facilement le lexique et les règles rédactionnelles à travers les vidéos. De surcroît, les vidéos aiguisent plus facilement la curiosité de l'apprenant qui comprend aisément le contenu des leçons à force de ré-visionnage. Ceux qui ont pu achever la formation sur les html5 et le CSS 3 ont monté des blogs pédagogiques destinés à être expérimentés. « Les consignes » et les exercices proposés consolident les acquis. Lorsque bien rédigée, la consigne participe à la bonne réalisation des tâches proposées. Les liens vers d'autres sites renforcent les acquis et les productions nouvelles. Grâce à ces productions, les tutrices sont à même de détecter les évolutions phonatoires, phonétiques et lexicales des apprenants. Le web social est l'outil par excellence qui favorise une interaction à distance et un accompagnement efficace des participants. Il change la perception des notions comme outils pédagogiques, contextualisation et scénarisation pédagogique.

Les outils pédagogiques ne sont plus synonymes de matériel didactique avec une prédilection de l'usage du tableau noir, des livres sur support papier, etc. Les outils pédagogiques se numérisent et rassemblent tous les didacticiens connus et les nouvelles formes d'interaction que le web social met à la disposition des pédagogues. Outre les plateformes pédagogiques, les livres numériques accompagnent les participants dans leur

apprentissage. Et, lorsque ceux-ci sont insuffisants, le recours aux visioconférences asynchrones ou synchrones assistent les tuteurs et créent une harmonie dans la transmission des connaissances (ALSIC). Toutefois, les approches pédagogiques et les cultures diffèrent d'une région du monde à l'autre.

La mise sur pied d'une plateforme requiert des considérations modales comme : le lieu où la plateforme sera utilisé, les besoins des apprenants, la qualité du réseau (instable avec un débit lent), les performances en informatique des participants, la langue des apprenants et leurs compétences préalables dans la matière de formation. L'enseignement de langue seconde nécessite toutes ces considérations et exigent d'autres comme les interférences phonologiques et intralinguistiques qui altèrent souvent la qualité de la langue cible à acquérir.

## Bibliographie

ANNICK RIVENS, M., 2012. Tutorat en ligne – Analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blogue pour l'apprentissage de l'anglais. *Alsic*, Vol. 15, 2: <http://alsic.revues.org/2493>; DOI: 10.4000/alsic.2493.

BECHE, E., 2012. Le rôle de l'usage de l'ordinateur dans le travail scolaire des apprenants : Opinions des élèves des lycées Général Leclerc et bilingue de Yaoundé (Cameroun). In C. Dili Pali (ed.), *Langages, Littérature et Éducation. De la poétique des savoirs endogènes aux mutations sociale*. Paris : L'Harmattan : 222-243.

BOURDET, J-F., et TEUTSCH, P. 2012. Réseaux sociaux en ligne et espace distancié d'apprentissage – Quelle transférabilité ? *Alsic*, Vol. 15, 2 : <http://alsic.revues.org/2500> ; DOI : 10.4000/alsic.2500

BRUILLARD et CISEL., 2012. Chronique des Mooc : [sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/13r-cisel/sticef\\_2012\\_cisel\\_13r.htm](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/13r-cisel/sticef_2012_cisel_13r.htm).

DEMAIZIERE, F., et ZOUROU, K., 2010. Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ? *Alsic*, Vol, 13 : <http://alsic.revues.org/1692>

DEVELOTTE, C. et MANGENOT, F. 2004. Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, vol 2, 2-3 : 19-46.

GREMMO. M.-J., 2009. Conseiller en langues : proposition d'analyse de deux décennies de théorie et pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOàD. In A. RIVENS MOMPEAN, et M.-J., BARBOT, (dir.). *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3 : éditions Ceges : 173-190.

JACQUINOT, G., 2013. Les NTIC : écrans du savoir ou écrans au savoir ? <http://eduticearchives-ouvertes.fr>, consulté le 1 octobre 2013.

HERRING, S., 2004. Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In S-A. BARAB, R. KLING, et J-H., Gray, (dir.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press: 338-376.  
<http://ella.slis.indiana.edu/%7Eherring/cmda.pdf>

KAPLAN, A. M. et HAENLEIN, M., 2010. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, vol: 53. 59-68.

KARSENTI, T et NGAMO, S.T., 2007. Qualité de l'éducation en Afrique et rôle potentiel des TIC. *International review of education*, 53 : 655-686.

KARSENTI, T., RABY, C., MEUNIER, H., et VILLENEUVE, S. 2011. Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(3). Récupéré le 14 février 2014 du site :  
[http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU\\_v08\\_n03\\_6.pdf](http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v08_n03_6.pdf)

MUSSER, J., O'REILLEY, T. et O'REILLEY, R-T. 2007, Web 2.0 principles and best practices :  
[http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20\\_report\\_alexcept.pdf](http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_alexcept.pdf) <http://moodle.grenet.fr/stendhal/file.php/207/fr>

RIVENS MOMPEAN, A. et EISENBEIS, M., 2009. Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 6, 1 : 221-244.  
<http://acedle.org/spip.php?article2445>

SOUBRIE, T., 2006. Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibérations collégiales. In F., MANGENOT, et C., DEJEAN, (dir.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation – Le français dans le monde – Recherches et applications*, 40 : 111-122 : <https://sites.google.com/site/forttice2013doualagrenoble/home/e-tape-3>

François SAWADOGO,  
Université de Koudougou, Laboratoire CHArt et LUTIN,  
Yamina BOUNOUARA,  
Université de l'Emir Abdelkader, Constantine, Laboratoire  
CHArt et LUTIN  
Marie-Laure SOUGOTI-GUISSOU  
Université de Koudougou, Centre de Pédagogie Universitaire

## Recherche documentaire sur Internet et production assistée par ordinateur : étude exploratoire en milieu universitaire burkinabè

### Résumé

Cette recherche exploratoire vise à analyser chez les étudiants burkinabés les modes d'utilisation des nouvelles technologies dans la recherche d'informations et la production de texte. Les participants à cette expérience, des étudiants de l'université de Koudougou ont été invités à produire un exposé en français, langue seconde au Burkina Faso, sur l'utilisation des OGM dans l'agriculture burkinabè. Au cours des séances individuelles de deux heures, les participants utilisaient un ordinateur connecté à Internet. Une caméra filmait la passation et un logiciel de capture permettait de suivre en temps réel les activités de chaque participant. Les données ont permis d'analyser les différentes phases de cette activité, en particulier la recherche et la sélection de sites appropriés, l'exploitation de ces sites et la mise en mots du texte... Nous observons un effet des modalités d'exploitation des sites consultés et du niveau de maîtrise de l'outil informatique sur la qualité des textes produits. Les résultats permettent de mettre en lumière les usages réels des nouvelles technologies en contexte universitaire africain et d'envisager des pistes d'aide à l'utilisation des Tice dans les activités d'apprentissage.



## Abstract

This research aims to explore how to use new technologies in Burkina academia in search of information and the production of texts. Students from the University of Koudougou, trained in basic computer, participated in this exploratory research. They were asked to produce a paper in French as a second language in Burkina Faso, on the advisability of using GMOs in agriculture in Burkina Faso. During individual sessions of 2 hours, each participant used a computer connected to the Internet to search for information on the web and the production of his presentation on a text file. In addition to a camera filming the award, a video software has to track in real time all of the activity of each participant on the computer. The data collected allow to analyze qualitatively and quantitatively the different phases involved in this type of activity, especially the search and selection of suitable sites, the use of these sites and the actual production on a word processor with use of spelling and grammar checkers built. We find an effect of exploitation modalities of visited sites and the level of proficiency in computer skills on the quality of the written texts. The results allow to highlight the actual use of new technologies in African university context and consider remedial tracks of the difficulties encountered by students.

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) constituent l'un des enjeux les plus marquants de notre époque. Le domaine de l'éducation n'échappe pas à leur emprise et les usages pédagogiques des TIC sont de plus en plus diversifiés. Selon Devauchelle (1999), la liste des pratiques possibles des TIC comme moyen d'apprentissage ou aide à l'élaboration de séquences pédagogiques apparaît longue. On peut citer entre autre, la recherche d'information, la mise en forme et le traitement des informations, l'enseignement assisté, l'échange d'informations, l'enseignement à distance (Mohib, 2011). Face à ces bouleversements, le système éducatif doit s'adapter.

On observe un engouement des étudiants et des milieux universitaires en général pour l'Internet depuis son introduction en Afrique dans les années 90. À tort ou à raison, l'outil Internet est perçu comme une solution au déficit de ressources documentaires des pays africains. Les enseignants, les étudiants et les chercheurs pensent pouvoir trouver dans la toile Internet les

ressources nécessaires à l'acquisition et à la construction de connaissances scientifiques. Si aujourd'hui, grâce au développement des cybercafés, des campus numériques et du wifi, beaucoup d'étudiants ont accès à l'Internet, les usages qu'ils en font dans la perspective des apprentissages restent très peu explorés. Comment cet outil s'insère et stimule les processus d'apprentissage, d'acquisition et de construction de connaissance ?

C'est pour apporter des éléments de réponse à cette question de recherche que la présente étude a été réalisée dans le cadre du projet UK/AUF, *processus d'apprentissages et contextes linguistique et culturel*. Elle a pour objectif d'analyser les usages de l'internet dans la construction de connaissances chez les étudiants de l'Université de Koudougou.

## Processus d'apprentissages et contextes linguistiques

### Contexte de la recherche

Au Burkina Faso, les infrastructures spécifiques à l'internet sont relativement récentes. Le pays dispose d'un accès public au réseau depuis 1997. Les accès à l'internet sont surtout réservés aux grandes villes comme Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Koudougou. Les équipements, l'installation et la formation informatique au sein des universités sont assurés par les partenaires des universités comme le Réseau d'Appui Francophone pour l'Adaptation et le Développement des Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation (RESAFAD-TICE), l'Agence Universitaire de La Francophonie (AUF) ou le centre de formation académique régional CISCO pour l'administration des réseaux au sein des universités.

L'Université de Koudougou ne dispose pas encore d'une bibliothèque centrale étoffée permettant aux étudiants de rechercher des informations. Avec le développement des TICE, des salles d'informatique ont été équipées et des cours d'informatique ont été institués pour les étudiants qui bénéficient depuis 2009 d'un minimum de formation dans le domaine de la bureautique, (Word, Excel) et de l'Internet. Cette formation

devrait permettre aux étudiants d'être autonomes dans la recherche des ressources nécessaires à leur formation et à leur enseignement universitaire.

Ouedraogo (2000) dans une étude sur les internautes burkinabè et de leurs pratiques a révélé qu'ils étaient principalement des hommes (68,7%) que la majorité (46,9%) avaient entre 20 et 25 ans et que seuls 5,3% avaient plus de 30 ans. Elle a montré que 28, 6% avaient suivi des études de second cycle, 27, 6% des études de premier cycle universitaire et 19,4% avaient un niveau de Maîtrise ; 72,5% de la population concernée était étudiante (48,3%) ou élève. Au cours de la même année, Zonou (2000) a publié une étude présentant les sujets de prédilection des internautes burkinabè. Il a montré que la navigation sur la toile était pratiquée par 97% des internautes burkinabé et les domaines de recherche sur l'internet par ordre décroissant étaient l'agriculture, l'élevage, l'environnement, l'éducation, les sciences et techniques, la santé ; l'informatique et bureautique ; la culture ; la politique ; le commerce, les loisirs et voyages.

Internet semble devenu l'unique moyen de recherche documentaire pour les étudiants burkinabé. Renaud (1997) constatait déjà qu'en Afrique francophone, il y a très peu de bibliothèques, notamment universitaires, et qu'elles sont tout à fait insuffisantes en termes de contenus. Internet permet ainsi l'accès à une sorte de bibliothèque virtuelle considérable et qui recèle une bonne partie de la production scientifique mondiale (Toutou, 2013).

## Problématique

L'activité de recherche d'informations et de production de texte à l'aide des ressources Internet est une activité cognitive complexe. Pour Tricot (1993), l'utilisateur doit avoir une représentation claire de son but informationnel et il doit transformer cette représentation en une requête ou en une activité d'interaction.

En prenant en compte cette représentation mentale du but et la cible de la recherche, Tricot (1993) identifie quatre tâches principales dans la recherche d'information :

- La recherche d'un renseignement, lorsque le besoin est précis et l'information unique ;

- La collecte, lorsque le besoin est précis, mais les informations multiples et diffuses ; l'exploration, quand le besoin est flou et l'information unique
- le butinage lorsque le besoin est flou et les informations multiples et diffuses.

Ceci s'applique aussi bien pour les documents « papier » que pour les hypermédias. Toutefois la recherche d'information est plus complexe avec les hypermédias et met en œuvre plus d'activités qu'avec des documents « papier ». On peut donc penser avec Baccino (2004) qui s'intéresse à la lecture sur les hypermédias que les mises en forme nouvelles des informations sur les supports électroniques et l'Internet nécessite de nouvelles connaissances et font émerger de nouveaux comportements chez le lecteur.

La compréhension d'un texte suppose de la part d'un lecteur une lecture attentive et profonde. Si la lecture de texte sur papier est linéaire, ce n'est pas le cas de la lecture numérique qui permet aux lecteurs, grâce aux hyperliens, de faire des va et vient sur des pages parfois très distantes en termes de contenu sémantique, rendant la construction de la cohérence plus complexe. Cette différence entre traitement linéaire et traitement numérique varie en fonction du niveau de connaissances de l'apprenant (Amadiou et al, 2009) : connaissances sur le domaine et connaissances des outils et des systèmes hypertextuels, mais aussi connaissances du contexte linguistique et culturel de l'utilisateur.

Dans la mesure où les connaissances antérieures, et plus précisément les connaissances culturelles et linguistiques influencent les processus de compréhension (Kintsch, 1988 ; Kintsch et Greeno, 1978), nous supposons qu'elles influencent en particulier la recherche d'information et les usages d'Internet.

Les étudiants africains auraient-ils recours à des usages spécifiques d'Internet dans leurs activités d'activation et de production de connaissances ? Est-il possible d'améliorer l'efficacité de ces usages ? Autant de questions qui justifient la présente étude exploratoire qui vise à analyser les usages et les stratégies de recherche d'informations et de production verbale écrite.

## Objectif

Cette expérimentation s'inscrit dans un programme de recherche sur l'analyse des pratiques des TICE dans les universités africaines en vue d'une amélioration des pratiques pédagogiques a pour objectif spécifique d'analyser les usages du numérique et de l'internet dans l'activation des connaissances et la production de texte chez les étudiants africains.

## Hypothèse

Nous référant aux travaux sur le rôle des contextes culturels et linguistique sur l'activité cognitive de manière générale (Bruner, 1990 ; 2000 ; Kintsch, 1988) et particulièrement sur les activités de planification et de production écrite (Bounouara et Legros, 2011 ; Legros et *al.* 2009 ; Sawadogo et Legros 2007), nous faisons l'hypothèse suivante.

Le contexte culturel et linguistique des étudiants africains et la familiarité avec les nouveaux espaces virtuels d'apprentissage influencent les usages et les stratégies d'utilisation des TICE et de l'internet lors des activités de production de texte.

## Méthode

L'approche méthodologique est de type expérimental. Nous avons reconstitué en laboratoire les conditions d'utilisation des outils informatique et de l'internet. Dans ces conditions quasi écologiques, la méthode de collecte utilisée est l'observation mise en œuvre à l'aide de « Camtasia », logiciel de capture et d'enregistrement de l'activité du sujet et d'une grille d'analyse de la collecte des données (voir grille en annexe).

### *Participants*

Huit (08) étudiants volontaires de quatrième année en Sciences économiques et de gestion et quatre (04) de troisième année de Lettres Modernes de l'Université de Koudougou ont pris part à l'expérimentation.

### *Matériel*

La tâche proposée est la production d'un texte argumentatif sur le thème de « *L'opportunité d'utiliser les OGM dans l'agriculture burkinabé* ».

Le matériel utilisé est le suivant !

- un ordinateur ;
- un logiciel de capture « *Camtasia* » et d'enregistrement des touches clavier Keylogger ;
- une connexion internet ;
- une imprimante ;
- une caméra ;
- une grille d'observation permettant de recueillir des informations sur toutes les activités des participants.

### *Procédure expérimentale*

L'expérimentation se déroule en trois phases sans pause : phase de recherche d'information, phase de production et phase de révision. Au préalable, chaque participant répond par écrit à un questionnaire d'évaluation de ses compétences et de sa familiarité avec l'outil informatique et l'Internet.

Chaque participant est ensuite invité à réaliser un exposé sur l'opportunité d'utiliser les OGM dans l'agriculture burkinabé. La consigne est la suivante :

Vous êtes invité dans le cadre de cette expérimentation à réaliser un exposé d'environ 2 pages sur l'opportunité d'utiliser les OGM dans l'agriculture burkinabé. Vous disposez pour cela de cet ordinateur connecté à Internet et de papier. Vous pouvez faire toutes les recherches que vous voulez pour réaliser votre document. Vous disposez de 2h.

Les participants sont ensuite placés dans une salle insonorisée et disposent d'un ordinateur connecté à internet et de papier. L'expérimentateur se retire ensuite dans le bureau de contrôle et suit l'activité du participant à l'aide d'une Webcam.

Le travail de chacun des étudiants est intégralement suivi et enregistré à l'aide du logiciel *Camtasia* et d'une caméra.

## Résultats et analyse des résultats

Nous présentons d'abord les éléments pris en compte dans le traitement et l'analyse des données, puis les principaux résultats.

### Principes d'analyses

Les données fournies par « *Camtasia* » sont analysées à l'aide d'une grille d'exploitation des ressources internet et de la production du texte sur Word. Dans cette grille, les informations

suivantes sont recensées pour chaque phase du processus de recherche et de production de texte.

— Élément d'analyse de la phase recherche

Le temps mis sur la saisie des mots clés ; les mots-clés saisis ; la pertinence des mots-clés saisis ; le temps mis sur le choix du site ; la pertinence du site choisi, c'est-à-dire la relation avec le *topic* des OGMs ; l'exploitation du site ; le type de lecture et la longueur des fragments copiés.

— Éléments d'analyse des phases préparatoire, de production et de révision :

- la pertinence des fragments copiés ;
- le temps mis sur la production Word ;
- la vitesse de la saisie ;
- la manière de copier les fragments copiés du net vers la page Word ;
- le temps mis sur la révision ;
- le type de révision (ajouts, suppression, transformation) ;
- la pertinence de la révision.

Pour l'analyse de la production du texte argumentatif, une grille a également été établie et prenait en compte, la longueur de la production, la pertinence du contenu de la production, la forme de la production et la note de la production. Pour obtenir cette note, chaque production a été évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation par deux enseignants de l'Université de Koudougou. La note moyenne de la production a été prise en compte.

De plus, pour rendre compte de cette dimension qualitative, un logiciel d'analyse sémantique des textes « TROPES<sup>1</sup> » a aussi été utilisé. Le logiciel permet, grâce à une analyse sémantique, d'identifier le style du texte (Argumentatif vs Narratif), de décrire les scénarios argumentatifs utilisés, de mesurer la force des relations entre les concepts clés.

De plus, les indices fournis par cette analyse permettent d'enrichir l'analyse de la pertinence des propositions et la contextualisation du *topic* par le sujet.

---

<sup>1</sup>TROPES, Logiciel d'analyse sémantique du texte développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione, 1994, <http://www.tropes.fr>

## Principaux résultats et analyse

### — La collecte d'informations par les étudiants

L'analyse des actions de recherche des sujets montre que tous les étudiants mettent en œuvre une activité de collecte telle que définie par Tricot (1993). En effet, ils parcourent un grand nombre de pages en vue de collecter des informations sur le topic des OGM.

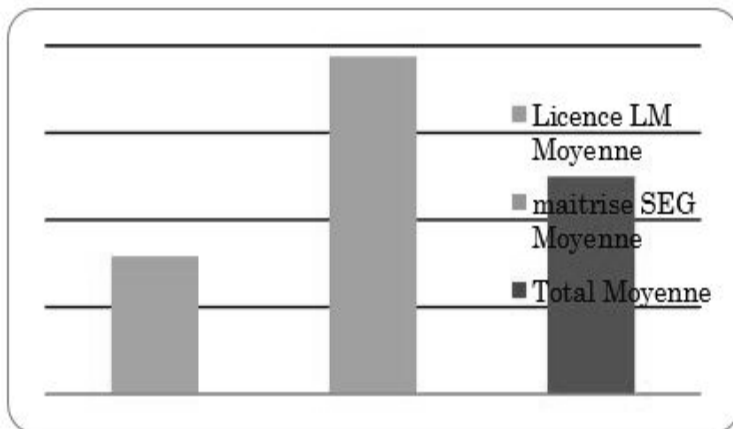


Figure 1. Nombre moyen de sites visités

Chaque étudiant a visité en moyenne 5 sites lors de la phase recherche. L'objectif de la recherche d'informations sur Internet étant précis pour l'étudiant, mais les sources d'information multiples, l'usage de cette stratégie de collecte semble adapté. En effet, le but de la production est d'argumenter en faveur de l'utilisation des OGM dans l'agriculture Burkina, donc le sujet sait avec précision ce qu'il cherche. Mais les informations permettant de construire un tel texte argumentatif peuvent se retrouver sur des milliers de site existant sur la toile Internet, ce qui oblige le sujet à parcourir plusieurs sites Internet traitant des OGM.

### — La prise d'information par les étudiants

Au niveau de la prise d'information sur une page web, l'analyse indique que les participants utilisent plusieurs stratégies. La première est la *lecture seule*, qui consiste à parcourir les sites sans prise de note tant sur papier que sur le support numérique.



La deuxième est la lecture avec prise de note sur papier, le sujet parcourt les pages et prend systématiquement des notes sur des feuilles de papier.

La troisième forme est la lecture avec prise de note sélective, le sujet parcourt les pages et prend des notes à partir de certaines pages sélectionnées.

Enfin la dernière forme observée est la lecture avec sélection et copie. Le sujet lit et copie une partie du contenu de la page sur son document électronique.

— Les stratégies de production de texte par les étudiants

L'analyse révèle essentiellement deux stratégies de production. La première consiste à faire du copier-coller de partie ou de l'intégralité du texte lu sur une page web. La seconde consiste à résumer ou à reformuler l'idée du texte lu en y apportant éventuellement des modifications. Les deux stratégies ne sont pas exclusives et peuvent s'observer toutes les deux chez un même sujet. Toutefois, l'analyse des productions permet de déterminer la stratégie prédominante utilisée par un sujet.

Du point de vue de l'activité cognitive, ces deux stratégies renvoient respectivement à la *knowledge telling strategy* et à la *knowledge transforming strategy* telles que définies par Bereiter et Scardamalia (1986).

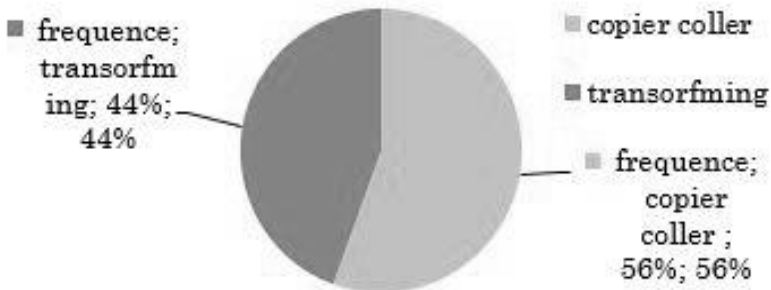


Figure 2. Stratégies utilisées lors de la production de texte argumentatif sur les OGM

L'analyse des productions de ce premier échantillon test de l'étude exploratoire fait apparaître une forte tendance, environ 56% des sujets, à utiliser le copier-coller. Les étudiants pour

produire leur texte prennent des extraits entiers des textes sources issus des pages web visitées et les articulent plus ou moins pour élaborer « leur » texte argumentatif. Ces étudiants ne semblent pas vraiment construire un texte, mais ils réalisent une simple restitution d'informations collectées en l'état.

Les 44% autres étudiants produisent un texte personnel en retraitant l'information collectée et en produisant des ajouts personnels. Ils s'approprient les informations collectées en utilisant la *Knowledge Transforming Strategy*. L'analyse des textes produits laisse apparaître que lorsque l'étudiant contextualise son propos à son environnement, il s'approprie réellement les informations et réalise une production « originale ».

Nous avons procédé à l'analyse sémantique des textes argumentatifs des sujets grâce au logiciel TROPES. Dans cet article nous présentons celle d'un sujet ayant mis en œuvre une stratégie de production de type *knowledge transforming*.

— Analyse sémantique à l'aide du logiciel « TROPES »

L'analyse sémantique du texte du sujet n°7 indique que le style est argumentatif et dégage les principales catégories de référence (voir figure 3).

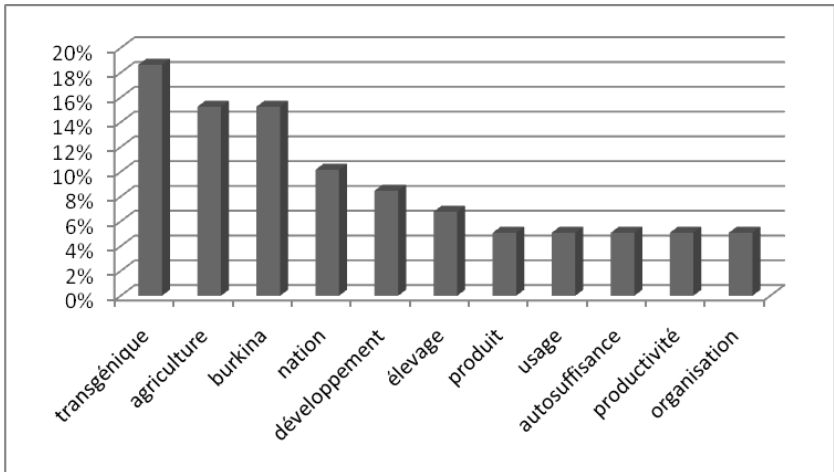


Figure 3. Fréquence des principales références utilisées dans le texte

Les principales références utilisées sont relatives aux principaux axes de l'argumentation scientifique sur le thème des OGMs dans l'agriculture. Ainsi *Transgénétique* (19%), *Agriculture* (15%) et *Burkina* (15%) sont les plus importantes. On y retrouve les différentes dimensions de cette problématique en ce qui concerne un pays agricole et sous développé comme le Burkina Faso, à savoir entre autres l'*autosuffisance*, l'*élevage*, l'*agriculture*, le *développement*.

L'analyse spatiale des relations entre les références fait ressortir la proximité et la force des relations entre les références. La figure 4 montre la relation agriculture environnement dans le texte du sujet.

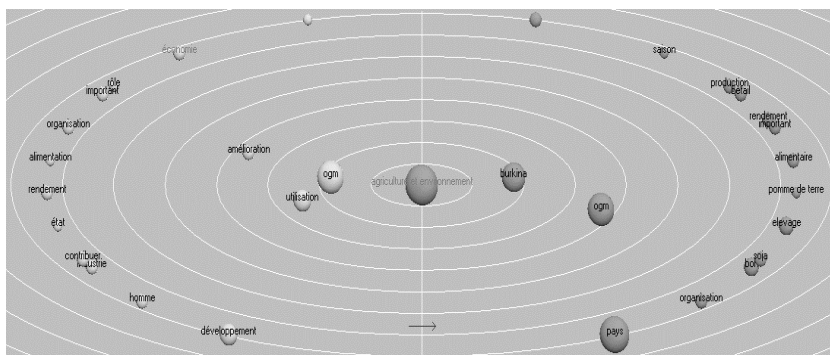


Figure 04 : Relation « agriculture –environnement » dans le texte argumentatif du sujet n°7

Dans la figure 4, les références affichées à gauche de la classe centrale sont ses prédécesseurs, celles qui sont affichées à sa droite sont ses successeurs. Ainsi, on observe l'approche du rédacteur qui part de concepts généraux, tels que l'économie et développement pour ensuite se recentrer sur le contexte d'élevage et d'agriculture du Burkina Faso. La proximité de la sphère « agriculture et environnement » et de la sphère « Burkina » traduit l'importance des relations opérées entre ces deux références. Ce qui indique que le sujet réalise de nombreuses mises en contexte du thème.

La figure 5 ci-dessous sur la relation entre « usage et agriculture » montre que les scénarios de l'argumentation sur la question des usages en agriculture tournent autour de la sphère Burkina ce qui confirme le constat de prise en compte du conte

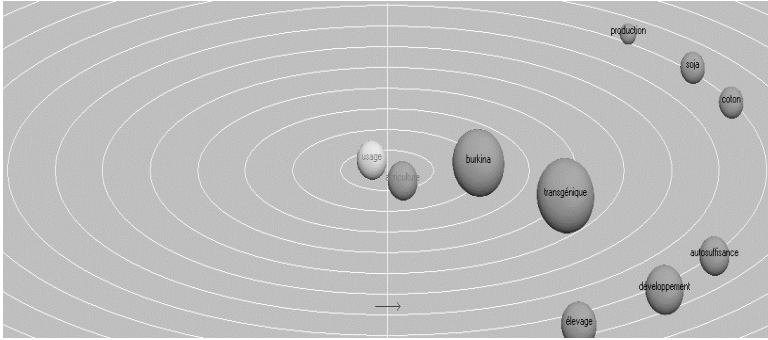


Figure 5 : Relation « usage – Agriculture » dans le texte argumentatif du sujet n°7

— De la gestion du temps par les étudiants dans l'activité d'apprentissage impliquant une recherche d'information sur Internet

Une autre dimension importante dans les usages de l'Internet lors de la production de texte est la gestion du temps. Le tableau ci-dessous récapitule les temps moyens utilisés lors de la phase de recherche et de collecte sur internet et lors de la production du texte argumentatif sur les OGM.

Niveau d'étude de l'étudiant		Temps mis (minutes) par l'étudiant pour produire son texte sur Word.	Temps total mis (minutes) pour la recherche Internet et la produire le texte sur Word.
LM	Licence Moyenne	91,83	132,83
	Ecart-type	34,868	29,869
SEG	Maitrise Moyenne	62,25	103,00
	Ecart-type	19,050	30,605
Total	Moyenne	80,00	120,90
	Ecart-type	32,090	32,330

Tableau n°1 : Temps moyens pour la recherche Internet et la production

Les étudiants ont mis en moyenne 40 minutes pour la recherche d'informations sur Internet et 80 minutes pour la production du texte sur Word.

L'expérimentation montre donc que pour cet échantillon, 33% du temps a été consacré à la recherche documentaire sur internet. Cette gestion du temps sera analysée plus finement grâce à la disponibilité des données *online* dans la suite de ce programme de recherche, afin de dégager les repères utiles à la mise en œuvre des nouvelles approches de pédagogie universitaire centrées sur l'usage des ressources numériques et de l'internet.

## Conclusion

Cette recherche exploratoire sur les usages des TICE par des étudiants africains dans le cadre d'activités d'apprentissage et de construction de connaissances scientifiques lors de la production de texte a permis de mettre en évidence des tendances en termes d'usages chez des étudiants du Burkina Faso. L'étude met en évidence les stratégies de production utilisées. C'est ainsi que l'on constate que plus de la moitié des sujets font du « copier-coller » et non de la transformation et de la construction de nouvelles connaissances. L'analyse sémantique indique que l'étudiant n'entre véritablement dans un processus de construction de connaissance que lorsqu'il s'oblige à une mise en contexte de son discours.

L'étude donne également des indications intéressantes sur la gestion du temps dans l'activité d'apprentissage et de construction de connaissances par les étudiants susceptibles d'être prise en compte dans la redéfinition des pratiques pédagogiques universitaires africaines.

Ainsi les premiers résultats de ce programme de recherches apporte des éclairages sur les usages des étudiants des TICE et permet d'envisager des approches pédagogiques universitaires adaptées à ces nouveaux espaces d'apprentissage virtuel et aux ressources de l'Internet de manière générale.

## Bibliographie

AMADIEU, F., TRICOT, A. et MARINE, C., 2009. Prior knowledge in learning from a non-linear electronic document:

Disorientation and coherence of the reading sequences. *Computers in Human Behavior*; 25(2): 381-388.

BACCINO, T. 2004. *La lecture électronique*, Grenoble : PUG.

BACCINO, T., BELLINO, C. COLOMBI, T. 2005. *Mesure de l'utilisabilité des interfaces*, Paris : Hermès Science Publication/Lavoisier.

BOUNOUARA, Y., 2011. *Didactique de la production argumentative en L2 : rôle des contextes linguistiques et culturels*. In I. ESTEVE, A. FAURE, A. GUITTON, T. MOUT, A. SOUQUE, et A. TOUATI (Coord.), *Autour des langues et du langage, 2. Perspective pluridisciplinaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble : 191-198.

BOUNOUARA, Y., et LEGROS, D. (sous presse). De l'effet des contextes linguistiques et culturels sur la production écrite en L2 : recherche exploratoire. Actes du colloque international du CRREF « *Contextualisations didactiques : état des lieux, enjeux et perspectives* », Université des Antilles et de la Guyane, Guadeloupe, 21-24 novembre 2011.

BRUNER, J., 1990. ...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle. *Eshel*. 1997. (traduction de "*Acts of Meanings*". 1990).

BRUNER., J. 2000. *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.

DEVAUCHELLE, B. 1999. *Multimédialiser l'école*, Paris : Hachette Education.

KINTSCH, W. 1988. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95: 163-182.

KINTSCH, W., et GREENO, E., 1978. *The role of culture-specific schemata in the compréhension and recall of stories*. *Discourse Processes*, 1(1) : 1-13.

LEGROS, D., BOUNOUARA, Y., ACUNA, T., BENAÏCHA, F.Z., HOAREAU, Y., et SAWADOGO, F., 2009. TICE et Cognition de la Littérature plurilingue. Vers un modèle intégrateur. *Synergies Algérie*, 6 : 21-28 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/legros>

MANGENOT, F. 1998, Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues, *Alsic*, Vol. 1, 2, document alsic\_n02-pra1 : <http://alsic.revues.org/> 1515 ; DOI : 10.4000/alsic.1515

MOHIB, N., 2011. Les TIC : une solution miracle pour le développement des compétences ?, *Questions Vives* : Vol.7, 14 : <http://questionsvives.revues.org/498>

RENAUD, P., 1997. Pour le Sud, des atouts et des risques. *Revue Université, AUPELF*, vol, 18, 1.

SAWADOGO, F. et LEGROS, D., 2007. Questionnements à distance via Internet et activité de planification dans la co-écriture de textes explicatifs en langue seconde, *Environnement Informatique et Apprentissage Humain EIAH*, Lausanne : 29-34.

TRICOT, A., 1993. Ergonomie cognitive des systèmes hypermédia. *Actes du Colloque de prospective « Recherches pour l'Ergonomie »*, CNRS PIR Cognisciences, Toulouse, 18-19 Novembre : 115- 122 : [http://perso.orange.fr/andre.tricot/Tricot\\_CollErgonomie93.pdf](http://perso.orange.fr/andre.tricot/Tricot_CollErgonomie93.pdf)

TOUITOU, C., 2013. Internet et bibliothèques pour les jeunes Américains, *BBF*, 2. 30-35 : <<http://bbf.enssib.fr/>> Consulté le 03 janvier 2014.

## Langage électronique et communication médiatisée par ordinateur (CMO). État de la recherche

### Résumé

La Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) est devenue aujourd'hui une réalité vaste et complexe. À l'origine, la CMO désignait l'ensemble des modalités de communication s'effectuant via la machine. Elle ne se définit plus par sa dimension pratique, mais elle implique une dimension sociale et langagière des relations entretenues entre les membres participants aux différentes discussions (discussions synchrones/asynchrones via internet). Ces liens ont converti le support (ordinateur) de son caractère utilitaire en un moyen médiateur. Les premières répercussions de cette transformation paraissent dans la façon de communiquer avec autrui, donc dans le discours adopté, appelé désormais « Discours Électronique Médié (DEM) ».

Cette contribution se veut un état de la recherche sur la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO). Un thème qui a tant servi d'objet d'études et de centres d'intérêts d'innombrables travaux individuels et collectifs, en sociologie, en psychologie et en sociolinguistique.

Dans un premier temps, cet état des lieux est pour nous une occasion de rendre compte des séries de travaux traitant la CMO. En second lieu, nous proposons de mettre en perspective d'un côté l'aboutissement des recherches menées et de l'autre, les principaux aspects de la CMO qui ont suscité l'intérêt de la communauté scientifique.

L'ensemble des recherches effectuées attestent que le langage électronique est un langage sans frontières linguistiques.



## Abstract

The Computer Mediated Communication (CMC) has become a vast and complex reality. Originally, the CMC designated all the methods of communication takes place via the machine. It is not defined by its practical dimension, but it involves a social and linguistic dimension of maintained between participating members to various discussions (synchronous / asynchronous discussions) via internet relationships. These links have converted the support (computer) its utility character through a mediator. The first impacts of this transformation appear in the way we communicate with others, so in the discourse adopted, and now called "Speech Electronic Media (SEM).

This contribution is intended to be a state of research on Computer Mediated Communication (CMC). A theme that has served as an object of study and interests countless individual and collective work, sociology, psychology and sociolinguistics.

At first, this inventory is an opportunity for us to realize a series of works dealing with the CMC. Second, we propose to put in perspective the one hand the different results, and other key aspects of the CMC have attracted the interest of the scientific community. All the research shows that the electronic language is a language without borders.

Nombreux sont les objets d'études qui offrent une matière assez riche et qui intéressent plusieurs disciplines à la fois. C'est le cas de la communication médiatisée par ordinateur (CMO). Avant les années 80, la communication médiatisée par ordinateur (CMO) n'a fait l'objet d'aucune production scientifique. Cependant, elle a eu un succès en tant que pratique virtuelle très répandue entre les usagers des dispositifs numériques. Cette pratique permet une communication entre individus localisés dans différents endroits à travers le monde.

La communication médiatisée par ordinateur (CMO) n'a pu se constituer comme objet d'étude à part entière qu'à partir des années 90 où elle a attiré l'attention de plusieurs chercheurs de différentes spécialités : psychologie, sociologie, informatique, analyse du discours, linguistique, sociolinguistique, et autres. Dès lors, la communication médiatisée par ordinateur (CMO) s'est imposée en tant que telle et a pu occuper le centre d'innombrables travaux individuels et collectifs qui feront objet de ce présent

article, on en citera quelques-uns, sans aucune prétention à l'exhaustivité.

De ce fait, le présent travail s'interroge sur l'état des travaux réalisés sur la communication médiatisée par ordinateur, sur ses aspects déjà développés et sur ceux qui semblent encore vierges notamment en didactique des langues.

## Évolution de l'usage de la communication virtuelle via ordinateur

Ce qui a marqué le XX<sup>ème</sup> siècle et notamment le XXI<sup>ème</sup> siècle est l'essor sans précédent des technologies de l'information et de la communication. Comme nous l'avons bien constaté, aucun domaine n'a échappé à l'usage quotidien de tous ces moyens, entre autres l'usage de l'ordinateur.

Dès son innovation, l'ordinateur a pris en charge la communication via internet et ce depuis 1969 jusqu'à nos jours.

Commençons par l'apparition de ce qu'on appelle Usenet en 1979 qui a apporté les forums de discussion et permet à un grand nombre d'utilisateurs de communiquer de façon délocalisée et atemporelle. L'Usenet a vite pris de l'ampleur, on constate aujourd'hui l'existence de plus de 100.000 sites offrant cette possibilité de discussion. Vient ensuite le temps réel avec l'IRC (Internet Relay Chat) en 1988 qui permet de se connecter à des « salon de discussion » pour communiquer par écrit avec d'autres personnes et échanger des fichiers.

Ce mode de communication sera encore mieux intégré par des logiciels tels que ICQ (I Seek You) de messagerie instantanée (1996), Yahoo Messenger (1997) ou encore MSN Messenger et aujourd'hui Facebook et Twitter.

## Définitions de la « Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) »

Les différents types de communication via internet à base de machine « *ordinateur, tablette ou téléphone portable multimédia* » partagent tous cette appellation de Communication Médiatisée par Ordinateur qu'on a tendance à désigner par l'acronyme CMO.

Si nous voulons définir cette dernière nous choisirons premièrement la définition donnée par (*Mangenot et Maccoccia*)

citée dans (*Anis, 1999, p. 94*), pour eux la CMO « est tout échange écrit entre deux ou plusieurs personnes travaillant sur des ordinateurs différents ».

Toutefois, on enregistre une autre définition donnée par l'agence universitaire de la francophonie, la CMO désigne aussi :

Ce domaine de recherche pluridisciplinaire (sciences de l'informatique et de la communication, sciences du langage, sociologie) qui étudie toute forme de communication via internet (voire téléphone portable, dans le cas des SMS), l'objectif étant d'analyser les outils qui les instrumentent.

### Divergence des appellations de la CMO

Il faut savoir que l'appellation « Communication Médiatisée par Ordinateur » est la traduction française de l'expression « Computer-Mediated Communication(CMC) ». C'est un terme inventé par des chercheurs des États-Unis d'Amérique pendant les années 70 pour décrire l'émergence d'un nouvel usage communicationnel de l'ordinateur.

Il importe d'explicitier la divergence des appellations et des conceptions des chercheurs par rapport au terme communication **médiée/médiatisée** par ordinateur.

D'après certains spécialistes entre autres (*Anis et Panckhurst, 1999*), il est préférable d'utiliser le verbe néologique « médier », car :

La communication par l'ordinateur est véritablement médiée (au sens de la médiation de VYGOSTKY. L'ordinateur serait le médiateur qui modifierait indirectement le discours, il induirait la création d'autres formes, d'autres genres discursifs.

C'est dans ce sens que (*Panckhurst, 2007*) propose l'acronyme « *Discours électronique médié (DEM)* » en citant dans l'un de ses articles (2007) les différents termes et appellations qui ont surgi récemment. Nous trouvons « communication électronique » utilisée par (*Anis, Fornet et Fraenkel, 2004*), « communication électronique scripturale » (*Anis, 2002*), « nouvelles formes de communication écrite » utilisée par (*Guinier De Neef et Veronis, 2004, 2006*). Pour l'anglais, on retiendra essentiellement « Computer-Mediated Communication » (*Herring, 1996*) et « Netspeak » par (*Crystal, 2001*).

Nombreux travaux ont établi des liens entre la CMO et le domaine de la didactique des langues. Dans un bilan récent fait

par (*Mangenot*, à propos des appellations de la CMO dans la didactique des langues, nous retenons quelques résultats :

(Kern, 2006), dans le numéro spécial du Français dans le monde, Recherches et applications consacré aux échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, utilise systématiquement le terme CMO pour faire une revue des recherches américaines dans le domaine qu'il appelait auparavant NBLT. Dans le même numéro, (Dejean et Mangenot, 2006), à la suite de (Peraya, 2000), utilisent le sigle CPMO, où le P signifie "pédagogique" ; ils estiment que les outils d'analyse développés par la CMO sont nécessaires—mais pas suffisants—pour qui se penche sur les échanges pédagogiques en ligne et relèvent quelques spécificités des situations pédagogiques. Quant à (Lamy et Hampel, 2007), elles ajoutent un L final à CMC pour indiquer qu'il s'agit d'apprentissage des langues, ce qui donne CMCL (CMC for Language learning and teaching). Dans tous ces cas, la proximité avec la CMO ainsi pointée n'est pas neutre au plan épistémologique : ce champ de recherche tente notamment de faire ressortir la spécificité des interactions en ligne selon les outils utilisés (Crystal, 2001). Signalons enfin que les Special Interest Groups (SIG) de Calico et d'Eurocall s'intéressant aux échanges en ligne ont également choisi cette appellation de CMC ; ces deux associations ont par ailleurs créé un SIG commun sur les mondes virtuels (avec un espace sur Second Life). (Mangenot, 2013, 7)

### L'origine des études sur la communication médiatisée par ordinateur (CMO)

Remontant dans l'histoire, nous constatons que l'intérêt accordé aujourd'hui à la communication médiée par ordinateur en tant que domaine de recherche offrant tant d'objets d'études aux différentes disciplines (sociolinguistique, didactique, TIC, sociologie, psychologie ou autres), trouve ses racines théoriques dans trois grandes théories sociales : d'abord la théorie de l'activité (fondée dans les 20 par les Russ), le principe de cette théorie se base sur la relation avec notre environnement (la conscience) qui serait médiatisée par des activités, elles-mêmes médiatisées par des outils. Ensuite, nous avons ce qu'on appelle l'ethnométhodologie, qui s'attache à l'étude des « méthodes mises en œuvre par les individus, pour réaliser certaines activités » et cette théorie insiste sur le fait que l'action dépend

des circonstances matérielles et sociales au sein desquelles elle s'inscrit. Enfin, la théorie de la cognition distribuée qui s'intéresse à la structure des connaissances, à leur transformation et leur propagation via les artefacts (formes instrumentées) dans un contexte d'interaction entre les individus, dont le développement cognitif est considéré non comme un événement isolé, mais au sein d'un système auquel participent à la fois les individus et les artefacts (formes instrumentées) qu'ils utilisent.

Ces trois théories ont pour point commun de dépasser la dimension interne à l'individu, pour aborder l'importance du contexte et le co-construit des actes de cognition, justifiant et orientant par-là même les recherches ayant pour objet d'étude la CMO et leur ouvrant tout le champ sur l'aspect conversationnel de cette communication.

### Les travaux fondateurs de la CMO

La toute première recherche sur la CMO remonte aux années 80, réalisée par trois chercheurs en psychosociologie (*Kiesler, Siegel et MCguire, 1984*) sur la comparaison entre les processus de communication en face à face et la CMO. Cette étude a été suivie par les travaux de (*Pierrozak, 2001*) qui ont débuté en 1996 et achevé en 2001. Elle a été la première linguiste à avoir tenté d'intégrer le langage électronique en tant qu'objet d'étude à part entière dans le domaine de la recherche en linguistique. Son travail réalisé dans le cadre d'une thèse de Doctorat a porté sur le français utilisé dans la discussion instantanée sur internet appelé d'ailleurs « français tchaté ». Dans son ensemble l'approche de Pierrozak se divise en trois dimensions : sociolinguistique, syntaxique et graphique. Elle a fait pour la fois une analyse syntaxique au français tchaté en le comparant à une variété de base qu'est le créole, et ce, pour énumérer une liste de caractéristiques propres à un langage qui n'est ni structuré ni théorisé.

En deuxième lieu, nous citons Anis qui a aussi travaillé sur cet objet dans plusieurs de ses travaux : *Internet communication et langue française*, 1998, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, 1998, *Chats et usages graphiques*, 1999, *Vers une sémiolinguistique de l'écrit*, 2000, *L'écrit des conversations électroniques de l'internet*, 2000, *Parlez-vous texto ? Guide des*

*nouveaux langages du réseau*, 2001, *Les abréviations dans la communication électronique en anglais et en français, Ecriture abrégée*, 2004, *Communication électronique scriptural et formes langagières*, 2010.

Anis a adopté, dans son ouvrage intitulé *internet, communication et langue française*, 1999, une nouvelle vision vis-à-vis de la langue française utilisée à cette époque sur internet avec l'explosion du Minitel et l'installation du réseau informatique mondial dans le paysage français. Il a traité toutes les formes électroniques (chats, forums, sms,...) et il a déterminé et nommé les différentes manières d'écrire, c'est-à-dire les procédés d'abréviation utilisés dans le langage électronique comme les rebus, les squelettes consonantiques, les réductions graphiques, les syllabogrammes, les étirements graphiques...

### D'autres travaux sur la communication médiatisée par ordinateur (CMO)

Les deux travaux cités ci-dessus ont contribué de manière très remarquable à l'intégration et à l'exploitation de l'objet *langage électronique* dans le monde de la recherche notamment en linguistique et en sociolinguistique. Cela a motivé d'autres chercheurs à faire avancer et exploiter cet objet d'étude sous différents angles.

En ce qui concerne les études en linguistique et en analyse du discours électronique, analyse des échanges asynchrones et d'autres formes de communication virtuelle, les chercheurs se sont interrogés sur les marques linguistiques et énonciatives caractérisant le langage électronique utilisé lors de la CMO (Develotte et Mangenot, 2004). Nous citons en premier lieu les travaux de (Marcoccia, 2005, 2006) qui a analysé le non-verbal dans la CMO, et en collaboration avec (Attifi, 2006), ils ont fait une comparaison entre les chats français et marocains d'un point de vue d'interculturalité. Les résultats montrent que les profils communicatifs et les normes interactionnelles sous-jacentes des usagers de ces communications virtuelles sont très différents. (Attifi, 2007) pour sa part, s'est interrogé sur les langues utilisées dans la CMO des marocains dans le but de voir si les choix linguistiques dans ces situations de plurilinguisme, le cas du

Maroc, se fait dans la continuité et/ou en rupture avec les pratiques observées dans les interactions orales.

Dans le même champ d'études, nous pouvons citer aussi les travaux de (*Cabrales, 2008*) qui propose une approche systématique de la communication médiatisée par ordinateur en l'appliquant au courriel électronique. Selon cette auteure, les signes graphiques utilisés par les interlocuteurs simulent les formes paralinguistiques ainsi que l'incidence du contexte porteur d'un ensemble de règles, normes, modèles et rituels d'interactions. Cette étude a confirmé que le type de communication représente une voie pédagogique facilitant le développement de la compétence de communication. (*Boufanara, 2008*) pour sa part, a travaillé sur les chats algériens, et a pu démontrer d'une part que les stratégies déployées par les internautes pour maintenir la dynamique des interactions en surmontant les contraintes imposées par le cadre de l'interaction et le manque du matériel sémiotique. D'autre part, elle a décrit les procédés graphématiques dont usent les internautes afin de transcrire et faire passer leurs messages. Les chercheurs se sont aussi interrogé sur les malentendus enregistrés dans les échanges interculturels en s'appuyant sur les genres de discours en ligne (*Ware et Kramsch, 2005, Thorne, 2006*), sur les ethos communicatifs (*Kerbrat-Orecchioni, 2005*) en prenant en compte l'appartenance culturelle, voire même par la « dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne » (*Dolci et Spinelli (2007)*). Ajoutons aussi les travaux de (*Denouel-Granjon, 2008*) et (*Tatossiam, 2010*).

Dans le domaine des langues étrangères et l'apprentissage collaboratif en classe virtuelle et l'usage des TIC, nous citons en premier lieu les travaux de (*Legros, 2001, 2008*), qui a travaillé et qui travaille encore sur les TIC en didactique des langues, ainsi que les travaux de (*Grosjean, 2005*) qui portent sur la dynamique interactionnelle s'accomplissant lors de situations d'apprentissage collaboratif à distance.

Et enfin, concernant l'étude de la relation entre les interactions humaines et le système informatique nous citons les travaux de (*Lacerte, 2006*) et (*Belbaraka, 2011*) qui ont travaillé sur l'impact des technologies mobiles sur le discours virtuel.

## Abouissements et perspectives des recherches sur la CMO

Ces différentes recherches menées sur la CMO, dans tous ses états, maintiennent d'une part un résultat commun selon lequel la communication électronique ne correspond univoquement ni à l'écrit ni à l'oral. Elle est qualifiée de communication hybride autrement dit le code utilisé est l'écrit, mais les échanges de messages suivent une structure en évidence de l'oral. Certaines études mettent en évidence le rapprochement entre l'oral spontané et l'écrit et vont jusqu'à le nommer un « parlécrit » (Jeay, 1991). D'autre part, elles rendent possible la comparaison des résultats obtenus concernant les différentes communautés virtuelles issues de différents milieux socio-culturels et qui utilisent un répertoire linguistique différent. Cette comparaison, qui tiendrait compte des profils socioculturels des participants, donnerait son apport notamment sur le plan des interactions sociales et virtuelles dans le but de dégager les typologies et les caractéristiques linguistiques, culturelles, psychologiques, etc. de ces communautés. Actuellement, trois nouvelles questions intéressent davantage la communauté de la didactique, il s'agit de l'effet des outils de communication, le tutorat en ligne et les formes de travail collectif.

## Bibliographie

ANIS, J. 1998. *Texte et ordinateur : l'écriture réinventée ?*, Paris-Bruxelles : De Boeck.

ANIS, J. 1999. *Internet, communication et langue française*, Paris : Hermès Science Publications.

ANIS, J. (éd.) 1999. *Chats et usages graphiques*, (cf. infra).

ANIS, J. 2001. *Parlez-vous texto ?*, Paris : Le cherche-midi éditeur.

ANIS, J., 2003. Communication électronique scripturale et formes langagières. Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers, 31 mai et 1er juin 2002. « Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation », CNDP : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document547.php>

ATIFI, H., et MARCOCCIA, M., 2006. Communication médiatisée par ordinateur et variation culturelle : analyse



contrastive de forums de discussion français et marocains. *Les Carnets du Cediscor* : <http://cediscor.revues.org/629>

BELBARAKA, K., 2011. *Le cyberspace, nouvel eldorado : les discours sur internet et les nouvelles technologies mobiles*. Mémoire de maîtrise en sociologie, université de Montréal, Québec.

BOUFENARA, H., 2008. *Analyse des interactions écrites médiatisées par ordinateur : l'exemple du chat en Algérie*, Université Mentouri, Constantine.

CABRALE, M. 2008. *Interaction exolingue médiatisée par ordinateur et acquisition du française langue étrangère*. Université de San Buenaventura. Cartagena, Colombia.

DENOUEL-GRANJON, J., 2008. *Les interactions médiatisées en messagerie instantanée Organisation située des ressources sociotechniques pour une coprésence à distance*. Thèse de doctorat, université Montpellier III – Paul Valéry.

DEVELOTTE, C. et MANGENOT, F., 2004. *Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif. Distances et savoirs*, Vol. 2, 2-3, Paris, CNED/Lavoisier : 309-333.

DOLCI, R., SPINELLI, B., 2007. La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne. *Lidil*, 36 : 69-92.

GEORGES, F., 2007. *Sémiotique de la représentation de soi dans les dispositifs interactifs l'hexis numérique*. Thèse de doctorat, université Paris 1.

GEORGES, F., 2009. Identité numérique et Représentation de soi : analyse sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0. *Revue Réseaux*, 154 : Usages du Web 2.O. D. Cardon (dire). Paris : La découverte : 165-193.

GEORGES, F., SEILLES, A., ARTIGNAN, G., et al. 2009. *Sémiotique et visualisation de l'identité numérique : une étude comparée de Facebook et My Space*. Actes de la conférence H2PTM'09, Paris : Hermès : 257-268.

GEORGES, F., 2010. *Identités virtuelles. Les profils utilisateur du web 2.0*. Paris : Éditions Questions théoriques.

GEORGES, F., *Communication médiée par ordinateur : un processus identitaire informatisé, vers une identité mixte*, CNRS (UMR 5508) : <http://tabarqa.u->

[bourgogne.fr/outils/OconfS/index.php/SIC/SFSIC17/paper/download/59/20](http://bourgogne.fr/outils/OconfS/index.php/SIC/SFSIC17/paper/download/59/20)

GROSJEAN, S., 2004. Un outil d'analyse pour les Communications Médiatisées par Ordinateur : <http://liris.cnrs.fr/~ic04/programme/articles/Grosjean-IC2004.pdf>.

GROSJEAN, S., 2005. Communautés Virtuelles et Communication Médiatisée par Ordinateur - Analyse de Formes de « Ritualisation Sociale ». *Revue d'interaction homme-machine*, vol 6, 1, p-xjc85477b : 107-129 : [http://www.academia.edu/1288373/Communautes\\_Virtuelles\\_et\\_Communication\\_Mediatisee\\_par\\_Ordinateur\\_-\\_Analyse\\_de\\_Formes\\_de\\_Ritualisation\\_Sociale](http://www.academia.edu/1288373/Communautes_Virtuelles_et_Communication_Mediatisee_par_Ordinateur_-_Analyse_de_Formes_de_Ritualisation_Sociale)

HYEON YUN, Ph-D., 2010. *Voulez-vous clavarder avec nous sur votre sujet de recherche ?, étude des interactions à distance synchrones entre futurs chercheurs étrangers en contexte*. Département psychopédagogique et andragogique. CRIFPE, Université de Montréal.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

LACERTE, C. 2006. *Représentation sociales du code conversationnel du clavardage chez les jeunes et chez les experts québécois*. Mémoire de maîtrise en communication, université de Montréal, Québec.

LEGROS, D. 2008. Tice, cognition et (co)construction des connaissances en contexte plurilingue. Nouvelles littératies ou nouveau paradigme ? Colloque et symposium : « Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage », Université Mohammed Premier d'Oujda, Maroc.

LEGROS, D. et MAITRE de PEMBROKE, E., 2001. L'évaluation du rôle des Nouvelles Technologies sur l'apprentissage et l'enseignement dans le nouveau contexte mondial interculturel. Quelles perspectives ? *Débat interculturel sur l'évaluation des systèmes éducatifs*. Séminaire International, Université Mentouri, Constantine, 29-31 octobre 2001 : 51-63 : <http://coditexte.creteil.iufm.fr/legros.htm>

SAWADOGO, F., et LEGROS, D. 2008. Diversité linguistique africaine : fondements cognitifs pour une intégration

des langues locales dans les nouveaux espaces collaboratifs. *Universités Francophones et Diversité Linguistique*. Yaounde. 27- 28 juin 2008.

MANGENOT, F., 2013. Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ? *Cahiers de l'ILOB, Vol, 5* : 3-21.

MARCOCCIA, M., 2000a. Les Smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In C. Plantin, M. Doury, et V. Traverso, (eds.). *Les émotions dans les interactions communicatives*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon : 249-263.

MARCOCCIA, M., 2000b. La représentation du non verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur. *Communication et Organisation*, 18 : 265-274 : <http://semen.revues.org/1075>

MARCOCCIA, M., 2004. La communication écrite médiatisée par ordinateur : faire du face à face avec de l'écrit, Journée d'étude de l'ATALA : *Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite (e-mails, forums, chats, SMS, etc.)*. Paris : ENST : <http://www.up.univ-mrs.fr/~veronis/je-nfce/Marcoccia.pdf>

MARCOCCIA, M., 2007. Communication électronique et rapport de places : analyse comparative de la formulation d'une requête administrative par courrier électronique et par courrier papier, *Semen* : <http://semen.revues.org/1075>

MEZIANI, A., 2012. *Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : Vers le développement d'une conscience interculturelle*. Thèse de doctorat en didactique, université Mohammed Khider, Biskra

NARDI, B., WHITTAKER, S., et BRADNER, E., 2000. Interaction and Outeraction: Instant messaging in action, *Proceedings of the Conference Computer Supported Copetative*, 268, New York, ACM Press: 79-88: [http://dis.shef.ac.uk/stevewhittaker/outeraction\\_cscw2000.pdf](http://dis.shef.ac.uk/stevewhittaker/outeraction_cscw2000.pdf)

PROULX, S., 2001. *La Communication Médiatisée par Ordinateur : un carrefour de problématiques*, Actes du colloque Université de Sherbrooke : <http://grm.uqam.ca/activites/cmo2001/proulx.html>

PANCKHURST, R., 2007. *Discours électronique médié : quelle évolution depuis une décennie ?* In J. Gerbault, (éd.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : l'Harmattan : 121-136.

PANCKHURST, R., 2013. *Communication électronique médiée*, Montpellier : université de Paul Valéry : [www.univ-montp3.fr/sl/rachel/M1/transparentes.pdf](http://www.univ-montp3.fr/sl/rachel/M1/transparentes.pdf)

THORNE, S.L., 2006. Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In J.A, Belz, et S.L, Thorne, S.L. (dir.) *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle: 2-30.

WARE, P. D., KRAMSCH, C., 2005. Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89(2) : 190-205.

WINKIN, Y., 2005. *Approche systémique et Constructiviste de la Communication* : [http://www.ac-uadeloupe.fr/Cati971/PEDAGO/ecogest/renov\\_stt\\_fichiers/Winkin\\_approche\\_systemique.pdf](http://www.ac-uadeloupe.fr/Cati971/PEDAGO/ecogest/renov_stt_fichiers/Winkin_approche_systemique.pdf)

TATOSSIAN, A., 2010. *Les procédés scripturaux des salons de clavardage (en français, en anglais et en espagnol) chez les adolescents et les adultes*. Canada : Université de Montréal.

Achevé d'imprimer en décembre 2013

SOCLES

ISSN : 2335-1144

