

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE  
FRANCAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE  
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET  
INTERCULTURALITE

N° : .....

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique**

**Par: BOUZERBA Chaima**

**Intitulé**

**Effets du cyberlangage sur la production écrite des  
apprenants de 3<sup>ème</sup> AS.**

**Cas du lycée FAÏD Saïd de Hammam Dalàa**

**Soutenu devant le jury composé de:**

Lamri Hamouma

Université de M'Sila

Président

Dr Salah Faïd

Université de M'Sila

Rapporteur

Youcef Nabil Bensefa

Université de M'Sila

Examineur

**Année universitaire : 2017 /2018**

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE  
FRANCAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE  
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET  
INTERCULTURALITE

N° : .....

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique**

**Par: BOUZERBA Chaima**

**Intitulé**

Effets du cyberlangage sur la production écrite des  
apprenants de 3<sup>ème</sup> AS.

Cas du lycée FAÏD Saïd de Hammam Dalàa

## *Dédicaces*

*Je dédie ce travail à :*

*Mes chers parents ;  
vous représentez pour moi le symbole de la bonté par  
excellence, la source de tendresse et l'exemple du déroulement  
qui n'a jamais cessé de m'encourager et de prier pour moi. Je  
vous souhaite tout le bonheur du monde.*

*Mes frères ;  
Abderrazzek et Abd elhafidh qui m'ont énormément aidée,  
auxquels je témoigne mon affection et ma profonde  
reconnaissance. Puisse le Bon Dieu, le tout Puissant, vous  
accorder longue vie et bonheur.*

*Mes fidèles compagnantes dans cette vie ;  
mes sœurs Khadidja et Rabiaa.*

*Mon amie Sara ;  
merci d'être toujours près de moi.*

## *Remerciements*

*Tout d'abord, louange à Allah Qui ma guidé sur le droit chemin tout au long de ce travail et m'a inspiré les bons pas et les justes réflexes. Sans Sa miséricorde, ce labeur n'aura abouti.*

*Ensuite, je tiens à remercier mon encadreur, monsieur FAID Salaf, qui m'a énormément aidée.*

*Mes remerciements s'adresseront aussi aux messieurs les membres de jury, ainsi qu'à tous les enseignants qui m'ont encadrée durant mon cursus universitaire.*

*Mes remerciements vont également à toute personne ayant contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.*

## **Introduction générale**

## **Introduction générale**

Le langage est une spécificité humaine, nous ne pouvons pas donc parler d'un langage animal .le langage humain est un système complexe. Robert Marin disait :

Le langage est l'ensemble des conditions de la langue. Ces conditions ont toute chance d'être les mêmes quelle que soit la langue. Le langage est une fonctionnalité à l'espace. Si une langue s'acquiert, c'est, au moins pour partie, par l'innéité du langage. (Martin, 2004 : 58).

Les êtres humains ont favorisé le langage pour communiquer et échanger des impressions, des messages oraux ou écrits pour être compris dans un groupe ou communauté sociale, ce fondement tout à fait naturel et humain.

Pour toute communication, il faut avoir un code commun comportant des procédés et des règles précises à suivre, mais avec l'émergence des nouvelles technologies et l'usage de l'internet, un nouveau langage spécifique est apparu dit *cyberlangage* qui ne correspond pas aux normes linguistiques de la langue normative traditionnelle.

Il est plutôt considéré comme un code particulier, identitaire à l'individu, un instrument de communication très courant que les jeunes utilisent ;il faut reconnaître que ce procédé est dynamique et unique.

Ce nouveau langage jugé comme étant un code qui ne respecte pas les normes standards du français normatif (les normes orthographiques), il représente une nouvelle aire faite essentiellement de mots, de néographies, de symboles, de rébus ou les jeunes internautes s'expriment d'une façon rapide, libre et ludique. (Saadi et Abdelhai, 2017 : 12).

Certes pratiques langagières du français en Algérie témoignent la présence des fautes grammaticales et orthographiques, mais cela n'empêche pas que les jeunes algériens marquent leur touche personnelle sur la langue française.

Le cyberlangage est devenu, de nos jours, une pratique qui a envahi le domaine de l'enseignement/ apprentissage, du coup, le problème de respecter la norme de la

langue se pose de plus en plus, en effet, lors de la production écrite chez les apprenants de 3<sup>ème</sup>AS, nous constatons une présence abondante de cette pratique, ce qui risque d'effectuer la norme correcte de la langue. Cela nous a poussée à poser la question suivante : quelles sont les effets du cyberlangage sur la production écrite des apprenants algériens ?

La difficulté à résoudre ce phénomène pour la pratique enseignante est que la langue écrite utilisée dans le cadre des nouvelles technologies n'est pas la même que celle utilisée dans le cadre de l'apprentissage des connaissances. Cette pratique d'une langue écrite *différente* est parfois désignée comme la cause de difficultés scolaires. Dans ce cas, nous pouvons formuler l'hypothèse qu'il existe une influence négative du cyberlangage sur l'apprentissage de la langue écrite à l'école, et nous considérons ce code comme une forme incorrecte et dégradée de l'écrit traditionnel que les apprenants seraient tentés d'utiliser en toutes circonstances. La fulgurance du phénomène rend ses conséquences cognitives et sociales difficiles à appréhender et pourrait être une inquiétude.

Ce mémoire vise à démontrer que le cyberlangage est un nouveau style de représentations langagières que les jeunes internautes ont acquis des différents modes d'écriture clavardée et que ces modes ont des répercussions sur le français normatif.

Nous avons, alors, organisé ce mémoire en trois chapitres, le premier intitulé *La production écrite* concerne, d'une manière générale, la production écrite et ses effets sur le rendement des apprenants ; nous tenterons au cours de ce chapitre de discuter l'acte de produire chez des apprenants afin de rendre compte à la norme de la langue utilisée lors de ce processus.

Le second chapitre intitulé *Aspects du cyberlangage* tend à exposer les principales caractéristiques de ce phénomène pour essayer de le comprendre, d'un côté, et de le comparer avec les formes des productions écrites déjà évoquées dans le chapitre précédent, d'un autre côté. Ainsi, nous découvrirons comment fonctionne le cyberlangage, sur quelles règles se base-t-il et quelles formes auront ses pratiques, ainsi que d'autres questions relatives à ce phénomène.

Le troisième chapitre intitulé *Impact du cyberlangage dans les pratiques de la production écrite* est consacré au cadre empirique de l'étude ; il s'agit de retracer les effets de ce phénomène sur les écrits des apprenants en classe. Nous présenterons au cours de ce chapitre notre protocole expérimental qui consiste à analyser et à interpréter les résultats en rapport avec l'effet du cyberlangage dans les différentes productions écrites. Il faut souligner que tout au long de notre travail, nous nous basons sur la méthodologie descriptive afin de mettre en lumière les pratiques semblables de ce phénomène et les effets que ces pratiques pourront avoir sur la production écrite ; cette méthodologie sera également descriptive appuyée par une méthodologie analytique.

**Chapitre I**  
**La production écrite**

## Chapitre I. La production écrite

Nous savons qu'en Algérie, la langue française porte le statut d'une langue étrangère ; les apprenants algériens sont confortés à la langue française dès leur jeune âge, c'est-à-dire dès 3<sup>ème</sup> année primaire. L'enseignement / apprentissage du FLE repose sur deux volets : l'écrit et l'oral. Le système éducatif algérien attribue à la compétence de l'écrit une place un peu plus privilégiée par rapport à celle de l'oral, étant donné que les évaluations, notamment certificatives, sont principalement focalisées vers la compétence de l'écrit au détriment de celle de l'oral ; et que le volet de l'écrit représente la compétence dans laquelle s'inscrit l'activité de la production écrite.

L'objectif principal de l'activité de production écrite est celui d'aider l'apprenant à produire un texte en fonction d'une situation de communication, et par extension, elle aura pour conséquences de former des apprenants scripteurs, capables de rédiger des textes sans erreurs

### I.1. Qu'est-ce que l'écrit ?

La compétence de l'oral avec celle de l'écrit constituent les bases essentielles de l'enseignement/ apprentissage des langues, et pour apprendre une langue étrangère, il faut d'abord maîtriser ces deux compétences.

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de Jean-Pierre Cuq présente la notion de l'écrit comme « *une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue* ». (Cuq, 2003 : 78-79). Ce qui signifie que l'écrit est la représentation graphique des unités phoniques.

D'une autre part, dans le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, l'écrit se définit comme suit : « la langue écrite a souvent un lexique différent de celui de la langue parlée [...] Le lexique de la langue parlée est aussi riche que la langue écrite » (Dubois et al, 1994 : 165).

C'est-à-dire que le message écrit est de plus en plus riche que le message oral, car il respecte des règles orthographiques précises.

Toujours à propos de l'écrit, Henri Boyer et al confirment que « *l'écrit n'est pas un simple code que permet de reproduire de l'oral mais un simple autonome de pratiques langagière propres qu'il convient d'activer en compréhension et en production* ». (Boyer et al, 2001).

Donc, nous remarquons que l'écrit exige un apprentissage plus normé, en ce sens, Gérard Vigner ajoutait que « *l'écrit est un outil d'expression / communication hautement élaboré que ne saurait en aucun cas apparaître et se développer spontanément chez le sujet apprenant* ». (Vigner, 1982 : 82).

## **I.2. Production écrite**

La production écrite, qui renvoie à une mise en pratique de l'écrit, est définie par Jean Dubois et al comme « l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue ». (Dubois et al, op.cit. : 165).

Autrement dit, la production écrite nécessite le respect d'un nombre de règles de la langue employée (des règles de lexique, de grammaires, de conjugaison et d'orthographe).

Cependant, Selon Albert M-C, cette compétence se repose sur cinq niveau de compétences qui sont relatifs aux degrés de la production :

- Une compétence linguistique : dépend de la compétence grammaticale (morphologie, syntaxe) et la compétence lexicale.
- Une compétence référentielle : connaissances déférentes des domaines d'expérience et des objets du monde.
- Une compétence socioculturelle : connaissances et appropriations de règles sociales et des nomes d'interactions entre les individus et les institutions connaissances de l'histoire culturelle.
- Une compétence cognitive : elle met en œuvre les processus de constitution de savoir et les processus d'acquisitions /apprentissage de la langue.

- Une compétence discursive ou pragmatique : c'est la capacité à produire un texte correspond à une situation de communications écrite. (Abert, 1998 : 60-61).

D'ailleurs, la production écrite ne consiste pas en un simple travail de transcription, mais son enseignement / apprentissage dans le contexte scolaire demeure souvent complexe, et incite une intervention didactique particulière.

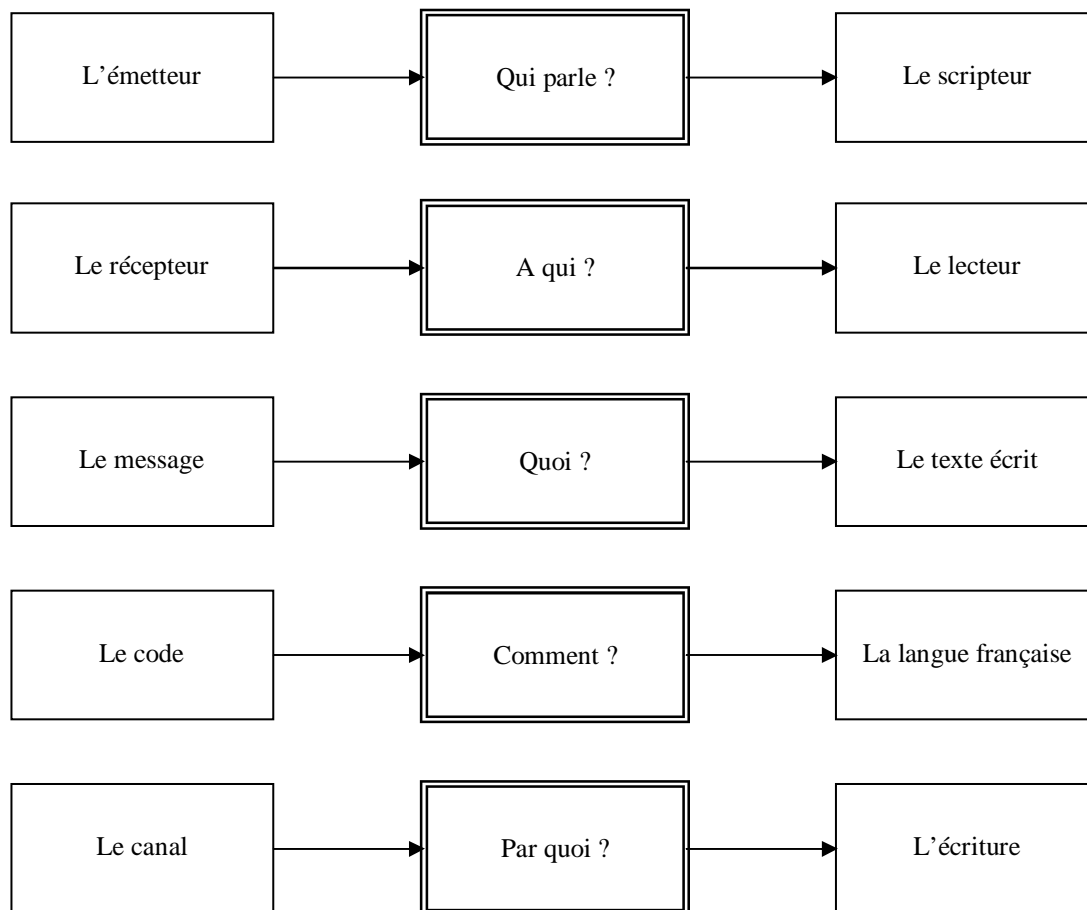
A ce propos, certains chercheurs confirment que les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse leur corriger les fautes, mais parce que la production écrite est une activité qui a un but et un sens ; c'est pour cette raison que nous pouvons dire que les apprenants écrivent pour communiquer avec un ou des lecteurs.

Donc, l'apprenant qui est amené à former un texte, ce dernier doit être conçu comme non pas pour être évalué, mais plutôt pour exprimer et transformer des idées et des représentations, c'est pourquoi, l'évaluateur :

n'oubliera pas que la langue écrite marche en fonctions d'une situation de communications car elle cherche à transmettre le message en faisant appel aux éléments de la communication écrite suivants.

(<http://www.edu.gov.mh.ca.>ped >docs>)

Le schéma suivant (schéma 01), met l'accent sur les principaux éléments qui interviennent dans le contexte général de la communication ; il s'agit, comme nous pouvons constater, des éléments formels qui doivent répondre aux questions : Qui parle ? = l'émetteur / le scripteur. A qui ? = le récepteur / le lecteur. Quoi ? = le message le texte écrit. Comment ? = le code / la langue française. Par quoi ? le canal / l'écriture.



**Schéma 01. Structuration de la communication écrite**

### **I.2.1. Les modèles de production écrite**

Il n'est pas étonnant de remarquer que vu son importance, la production écrite a suscité l'intérêt de nombreuses recherches ; par conséquent, plusieurs auteurs, dont les plus célèbres Hays et Flower 1980, mais aussi Marcolin 1984, De Beaugrande 1984, Vengacen 1991, Hohyoak 1991, Leuelt 1992, etc. ont travaillé sur le développement des modèles de production textuelle, susceptibles d'expliquer les différents mécanismes qui entrent en jeu lors de l'écriture.

Parmi les différents modèles de production écrite qui ont marqué la didactique des langues étrangères, et qui ont été largement pris en considération par leurs aspects fonctionnels dans le processus d'écriture, nous en citerons :

### **I.2.1.1. Le mode de Hays et Flower (1980)**

En s'appuyant des expérimentations, Hays et Flower proposent ce modèle d'écriture qui se base sur l'interrelation d'activités cognitives à diverses étapes du processus de la production écrite. Leur objectif était d'identifier les processus rédactionnels et l'origine des difficultés, et voir aussi dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions. Les deux chercheurs ont construit ce modèle sous forme de trois composantes : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture.

#### **I.2.1.1.1. Le contexte de la tâche d'écriture**

Il englobe toutes les variables susceptibles d'influencer le processus d'écriture comme le destinataire, les thématiques abordées et le texte déjà produit.

#### **I.2.1.1.2. La mémoire à long terme**

Ce type d mémoire regroupe tout ce que nous savons, c'est-à-dire toute les connaissances indispensables à la production du sujet traité lors de la production, nous pouvons citer les connaissances en relation avec le sujet traité, comme les connaissances syntaxiques, linguistique, rhétorique, etc.

Ces connaissances seront actualisées à l'aide de la mise en œuvre de plusieurs critères qui entrent dans l'organisation générale de la mémoire ; par exemple, réaliser une dissertation ou un texte argumentatif exige de la mémoire une mise en texte et une révision de plusieurs paramètres pour accomplir cette tâche.

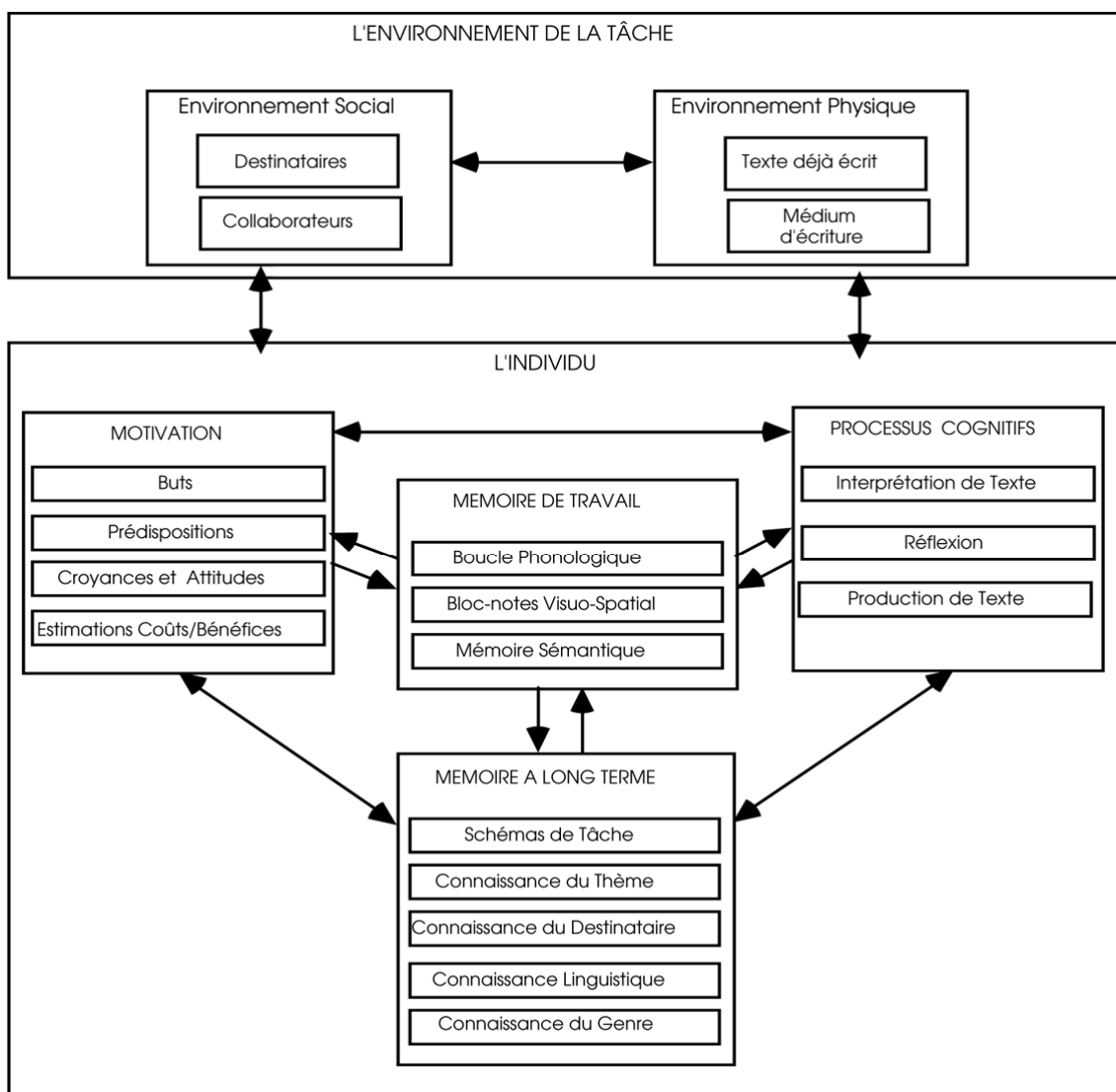
#### **I.2.1.1.3. Le processus d'écriture**

Il comprend quatre grands processus qui sont : la planification, la sexualisation, la révision et le contrôle (il se charge en mémoire de travail).

L'activité d'écriture a été largement étudiée par plusieurs auteurs qui l'ont traitée en s'appuyant sur le modèle de Hayes et Flower (1980). Cependant, ce modèle a été critiqué par plusieurs auteurs qui reprochent à Hayes et Flower de ne pas prendre en compte des dimensions affectives et sociales du scripteur pendant la rédaction de textes. Ces critiques ont été intégrées dans les travaux les plus récents de Hayes (1996).

### I.2.1.2. Le modèle de Hayes (1996)

En 1996, Hayes a proposé un autre modèle centre essentiellement sur les deux composantes : le contexte de la production et l'individu.



**Modèle de Hayes 1996.** (cité par Piolat, 2004 : 66)

Annie Piolat nous donne une bonne illustration synthétique de ce modèle, selon elle :

Hayes (1996), propose un modèle individu-environnemental de la rédaction de textes. Cognition, affect et mémoire relèvent des caractéristiques de l'individu et les environnements social et physique permettent de caractériser la nature du contexte de production. (Ibid. : 65).

### **I.2.1.3. Le modèle de Deschenes (1988)**

Ce modèle « *a pour objectif de fore le lieu avec l'activité de compréhension écrite, que Deschenes considéré comme condition préalable à toute production écrite.* » (Cornaire et Raymond, 1999 : 31). Le modèle de Deschenes comprend deux grandes variables qui sont la situation d'interlocution (elle englobe tous les aspects qui peuvent influencer l'écriture comme l'environnement physique et le texte lui-même) et le scripteur.

### **I.2.1.4. Le modèle de Sophie Moirand (1979)**

Ce modèle se diffère des modèles déjà cités, bien qu'il soit élaboré et conçu pour une langue seconde, mais nous pouvons distinguer dans ce modèle les composantes suivantes :

- a. Le scripteur: son statut social, son rôle, son histoire
- b. Les relations scripteur /lecteur (s)
- c. Les relations scripteurs/ lecteur (s) / document
- d. Les relations scripteur/ document/ contexte extralinguistique. (Ibid. : 38).

A partir de ce modèle, nous pouvons remarquer que le scripteur ne pourra pas ignorer son appartenance sociale et son passé socioculturel.

## **I.2.2. La production écrite dans une séquence didactique**

Selon les tendances actuelles, en didactique, l'apprenant occupe le noyau de tout apprentissage. Ce qui signifie que le rôle de l'enseignant consiste à offrir un climat qui favorise la motivation chez l'apprenant, et qui lui permet de maîtriser les compétences de l'oral et de l'écrit d'une façon très simple et moins lassante.

### **I.2.2.1. Enseignement/ apprentissage du FLE dans le secondaire**

L'enseignement du FLE au cycle secondaire a pour objectif principal le développement des compétences au niveau de l'oral et aussi au niveau de l'écrit, il amène l'apprenant à communiquer en exprimant oralement et par écrit.

Comme nous l'avons dit plus haut, l'activité de production écrite est à la tête de la liste des activités les plus intéressantes car elle représente la finalité d'une séquence d'apprentissage qui débute par l'activité de l'oral, la compréhension de l'écrit et les points de langue, puis la production écrite qui conclut, en termes d'évaluation, cette séquence d'apprentissage.

La production écrite est considérée comme l'activité la plus difficile pour les apprenants lycéens algériens qui ont peur des erreurs orthographiques et grammaticales, aussi, ils n'arrivent pas à intégrer leurs acquis antérieures pour arriver à un travail achevé.

### **I.2.2.2. Notion d'erreur en production écrite**

La majorité des méthodes d'enseignement récentes du FLE considèrent l'erreur comme phénomène naturel dans l'apprentissage, c'est ainsi que l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à faire vérifier des hypothèses sur les structures de la langue à faire apprendre, donc l'apprenant fera logiquement des erreurs.

A ce sujet, il faut remarquer qu'il existe différentes définitions du mot *erreur*. D'un point de vue philosophique, et pour distinguer le vrai du faux, Aristote pense que « *Dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est-à-dire vrai ; dire de ce qui n'est pas qu'il est de ce qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux* » (cité dans Universalis, 1966 : 62). Cependant, l'erreur est considérée comme processus de construction dans les nouvelles approches et tendances en didactique ; elle permet alors aux apprenants le succès après l'échec, James Reason avance que « *la connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales seul le succès permet les différencier l'une de l'autre* » (Reason, 1993 : 22).

### **I.2.2.3. Types d'erreurs en la production écrite**

#### **I.2.2.3.1. Erreurs de contenu**

Ce type dépend du respect des consignes proposées, c'est-à-dire quand l'apprenant lit le sujet de la rédaction, l'idéal serait que cette rédaction soit comprise par l'apprenant lui-même. Sinon, sa production écrite (son texte) sera totalement à côté de la plaque ; et l'enseignant ne lui accordera pas la notification appropriée.

Aussi, une autre consigne doit être respectée par l'apprenant ; il s'agit du type de texte. Autrement dit, l'apprenant n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte argumentatif ou formatif, ni d'écrire une lettre qui prend la forme d'un récit alors que son enseignant exige de lui un texte à la forme d'un fait divers, par exemple.

#### **I.2.2.3.2. Erreurs de forme**

Nous remarquons que les erreurs de forme renferment les erreurs linguistiques, syntaxiques lexicales, morphologiques, orthographiques, etc. par exemple, l'emploi des temps verbaux, l'orthographe déficiente, le manque de vocabulaire, etc.

Malgré qu'elles soient considérées comme indice d'apprentissage dans les tendances actuelles, il est possible de dire que le nombre trop élevé des erreurs commises décourage l'apprenant, et provoque en lui une sorte de démotivation. Aussi, cela nuit également à la qualité du texte qu'il produit.

### **I.3. Pratiques enseignantes de la production écrite**

Nous savons bien que la pratique de l'activité de production écrite se réalise habituellement dans tous les niveaux de la même manière. En 3<sup>ème</sup> année secondaire, cette activité se fait pareillement en respectant trois grands moments :

#### **I.3.1. Préparation à l'écrit**

Pour la séance de la préparation de l'écrit, la pratique enseignante se résume dans l'accommodation des savoirs à enseigner avec, d'un côté, le niveau effectif des apprenants, et d'un autre côté, les activités à prévoir dans la séance suivante.

### **I.3.2. Production écrite**

En progression avec la séance précédente (préparation à l'écrit), cette séance vient sous forme d'une application où l'enseignant demande, au moyen d'une consigne, aux apprenants de se mettre en pratique. C'est-à-dire qu'ils vont se mettre dans des situations effectives de production par rapport à ce qu'ils ont déjà vu dans la première activité ; c'est pourquoi, il est souvent souhaitable que les deux activités ne soient pas largement écartées dans le temps. Dans les démarches que l'enseignant peut entreprendre, nous pouvons remarquer les étapes suivantes :

- Un petit rappel de type du texte (vocabulaire, le temps employé, etc.).
- La rédaction du sujet de la production écrite (la situation problème).
- La rédaction des consignes de la production écrite, suivie des conseils et des orientations.

Pour le reste du temps, c'est aux apprenants que revient la tâche de rédaction au sens propre du terme.

### **I.3.3. Compte rendu**

Enfin, vient la séance de compte rendu de production écrite, souvent appelée activité bilan, activité synthèse, récapitulation, remédiation, etc. cette étape consiste à corriger les erreurs récurrentes parues dans les productions écrites des apprenants.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que la production écrite s'inscrit comme l'une des grandes compétences dans l'enseignement / apprentissage du FLE ; pour cela, les apprenants se doivent une bonne appropriation des mécanismes qui peuvent aider à résoudre les difficultés pendant l'écriture, mais rédiger dans notre contexte actuel permet de voir qu'il y a une forme d'écriture, appelée *cyberlangage*, qui possède un impact remarquablement intéressant sur la production écrite en général. A ce titre, le deuxième chapitre tente de décrire théoriquement cette forme d'écriture afin de rendre compte de son impact pratique sur la production, en troisième chapitre.

**Chapitre II**  
**Aspects du cyberlangage**

## Chapitre II. Aspects du cyberlangage

Nous savons que les êtres humains ont favorisé le langage pour communiquer et échanger des impressions, des messages oraux et écrits pour être compris dans un groupe au sein des communautés sociales, il semble que ce fondement soit tout à fait naturel et ordinaire.

Pour toute communication, il faut un code commun comportant des procédés et des règles précises à suivre, mais avec l'émergence des nouvelles technologies et l'usage de l'internet, un nouveau langage spécifique est apparu, dit *cyberlangage* qui ne correspond pas aux normes linguistiques de la langue normative traditionnelle. Il est plutôt considéré comme un code particulier identitaire à l'individu, un instrument de communication très courant que les jeunes clavardeurs utilisent d'une façon dynamique et unique.

### II.1. Définition de cyberlangage

Pour tenter de définir ce concept, il est important de définir les composantes de ce concept pour pouvoir donner une conception d'ensemble.

#### II.1.1. Cyber

L'unité cyber est un préfixe servant à former de nombreux mots composés en rapport avec le multimédia ou le web ; à ce sujet, les deux Walter nous proposent la définition suivante : « *Le mot cyber lui-même n'est pas du tout né, contrairement à ce que l'on pourrait croire, dans la mouvance de la toile. Si l'on y repère son origine anglaise, cybernétique 'contrôle et régulation des êtres et des machines'* » (Walter et Walter, 2014).

Selon le dictionnaire historique de la langue française Le Robert, le mot *cyber* est issu de l'origine grecque *kubernétique* qui signifie *art de gouverner*. Ce préfixe est lié actuellement aux nouvelles techniques de communication numériques (internet).

Bui R. souligne que le concept *cyber* « *c'est un préfixe devenu à la mode à la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle* » (Bui, 2015 : 397-398).

### **II.1.2. Langage**

Jean-Pierre Cuq voit que le langage « est défini traditionnellement comme la capacité propre à l'homme de communiquer au moyen de signes verbaux. Utilisé par un groupe social déterminé, plus ou moins vaste, il se constitue en langues, au nombre de plusieurs milliers dans l'univers. » (Cuq, 2003 : 147).

Cependant, et en didactique, le terme langage s'oppose souvent à lecture, en particulier dans les situations où les apprenants sont alphabétisés dans une langue autre que leur langue naturelle. Les programmes et les méthodes prévoient alors, d'une manière générale, une invitation au langage, pratique exclusivement orale de la langue, avant l'introduction de l'enseignement/ apprentissage de la lecture et de l'écriture.

C'est-à-dire que le langage devient un pouvoir d'expression que possède l'homme ; il lui permet de communiquer sa pensée grâce à la parole ou l'écriture. Aussi, le langage se définit comme tout système permettant de s'exprimer. Exemple : le langage gestuel, ou les manières de s'exprimer, de communiquer qui sont propres à un groupe particulier.

### **II.1.3. Cyber langage**

De ces deux définitions des unités séparées du mot cyberlangage, nous pouvons constater que ce dernier ne signifie pas à un cyber lexique, qui est seulement sensé être étudié par cœur, ni à être figé une fois pour toute :

Il s'agit uniquement d'une langue truffée de sigles, d'abréviations, de troncation, de Jeux de mots, d'émoticônes, narrant, étonnant et subtile de la langue française existante. Les règles de base sont en effet revisitées pour gagner de l'espace mais aussi et surtout pour jouer avec la langue. (Dejond, 2006 : 10).

D'ailleurs, nous pouvons définir le cyberlangage comme un nouveau style langagier s'inscrivant dans une communication de *réseaux* ayant la particularité d'être utilisé pour une communication écrite, courte et rapide, le cyberlangage se pratique dans un langage en rapport avec les multiples support que nous connaissons tels que la communication par minitel, l'internet où l'on utilise les chats sur les réseaux sociaux :

Facebook ; MSN, Twiter, etc. ou même dans le Messenger, le plus fréquemment utilisé en Algérie.

Ainsi, le langage est décrit, dans ce cas, comme un langage oral qui s'inscrit sur un support écrit où il n'y a pas de majuscule, un faible usage de ponctuation, une réduction massive des mots, une surabondance des abréviations, une présence très importante d'émoticons que nous appelons de l'anglais *smileys*.

Autrement dit, le cyber langage est perçu comme un langage avec une absence des règles de la langue normative traditionnelle basée essentiellement sur l'écriture phonétique qui tend à uniformiser l'usage des lettres en exploitant des lettres moins fréquentes de la langue française tel que 'k'.

## **II.2. L'aspect sociolinguistique du cyber langage**

Nous pensons que très peu d'études récentes se sont intéressées au cyberlangage tant qu'objet de recherche, vu que le concept est né récemment suite à l'évolution technologique dans le domaine informatique. Ce phénomène courant est employé nouvellement par les clavardeurs algériens. Ce nouveau langage est considéré comme un instrument d'échange socioculturel, mais le plus important, c'est qu'il devient un moyen d'échange entre les générations, autrement dit, pour chaque nouvelle génération, il y a une nouvelle identité langagière qui met en place des extensions langagières particulières, mis bien qu'il peut y exister des différences entre les générations dans l'utilisation du cyberlangage, nous constatons que la génération adulte peut se rattraper et comprend ce phénomène langagier sans grande nécessité de l'employer, car il s'agit de la génération immédiate en contact avec l'ancienne génération ; à partir de cela, le cyberlangage a trouvé place dans les études sociolinguistiques.

Jacques en précise qu'il s'agit d'un « *nouveau type de communication* » (Jacques, 1999 : 32) ; ce type, écrit certes sur un écran, il possède aussi un certain nombre de caractéristiques « propres à l'interaction face-à-face, notamment, le délai réduit de transmission et l'usage de règles de politesse typiques d'une conversation orale. « Bref, le cyberlangage » (Bettiche et Raïs, 2016 : 31).

D'ailleurs, les deux auteurs attestent dans leur mémoire que le phénomène du cyberlangage possède des effets remarquables sur l'aspect normatif de la langue :

Ce néologisme bouscule le bon usage du français normatif. Plus questions ici de paroles de phrase, avec ses traditionnels majuscules et points finals. Les énoncés rythmés par un tous de paroles chronologiques dictés pas la technique de cyberlangage sont ponctués de smileys, abréviation, néographie [...]. (Ibid. : 31).

Autrement dit, le cyberlangage change presque radicalement l'usage de la langue normative et constitue un nouveau code partiellement reconnu par une nouvelle génération d'internautes ; Jacques en énumère quelques-uns de ces changements « *attitude ludique, recherche d'expressivité, contestation de la norme* » (Jacques, op.cit. : 32), sans oublier la rapidité de rédaction et le gain dans le temps, les internautes ont créé une vraie identité propre à eux qui est aussi appelée « l'homme numérique ». ([www.la-zone.ch/wp-content/uploads/Adt.NDL.Negropo](http://www.la-zone.ch/wp-content/uploads/Adt.NDL.Negropo) Le 13/01/2018).

D'ailleurs, si nous prenons l'exemple des clavardeurs Algériens, l'usage du cyber langage ne comble pas autant, alors pour intégrer leurs vraie identité arabe, il ont créé le « *cyberlogha* » (<https://www.auf.org/bureau-maghreb/appels-offre-regionqles/la-cyberlogha-plurilinguisme-contact-des-langue-> Le 25/12/2017).

Bien sûr, *cyberlogha* est un néologisme nouveau qui vient du Maghreb, c'est un mot composé de *cyber*, mot d'origine anglaise et *lougha*, mot d'origine arabe qui veut dire langue. Ce nouveau genre (*cyberlogha*) est considéré comme un mélange de la langue française et l'arabe pour des suites éducatives car il est le plus souvent beaucoup répondu dans le milieu universitaire.

### **II.3. Les principales caractéristiques du cyberlangage**

Les principales caractéristiques d'une communication dite de *réseaux* sont l'économie de geste et le gain de temps. Les différents supports d'utilisation de ce mode de communication (SMS, chat, etc.) nécessitent une certaine adaptabilité à l'écrit.

De tout cela est né un nouveau code d'écrit, c'est le cyberlangage ; ce dernier présente des caractéristiques très spéciales, à savoir :

### II.3.1. Les néographies

Jacques montre que les néographies renvoient à « *Toute forme graphique qui s'écarte de la norme orthographique d'une longue* » (Jacques, op.cit. : 38). Autrement, la néographie est une nouvelle orthographe ou nouveau système d'orthographe.

#### II.3.1.1. Réduction graphique

Toujours selon Jacques, la réduction graphique consiste en un procédé d'« *abrégement en caractère, soit à une sélection de graphie supposées plus proche du phonétisme* » (Ibid.), prenons l'exemple suivant, explicité dans le (tableau 01) :

Par exemple :

Néographie	Lecture
<i>Koi</i>	Quoi
<i>Ojourd'8</i>	Aujourd'hui
<i>7 ans</i>	Sept ans
<i>lenseignemen</i>	L'enseignement
<i>choze</i>	Chose
<i>enkor</i>	Encore
<i>fer</i>	Faire
<i>drwa</i>	Droit
<i>chwa</i>	Choix
<i>2 pui</i>	Depuis
<i>com</i>	Comme

**Tableau 01. La réduction graphique**

#### II.3.1.2. Les squelettes consonantiques

Un autre procédé qui peut ressembler au précédent, « *Une squelette consonantique correspond à l'abréviation d'un mot commun charpenté quasi exhaustivement autour de ses consonnes qui possèdent une valeur informative plus*

forte que les royales » (<http://www.mediasprache.net/archive/pubs/2810.htm> Le 12/12/2017). Le tableau suivant (tableau 02) illustre ces propos.

Néographie	Lecture
<i>Tjrs</i>	Toujours
<i>prblm</i>	Problème
<i>ns</i>	Nous
<i>dcr</i>	D'accord
<i>prd</i>	Pardon
<i>cmt</i>	Comment
<i>mnt</i>	Maintenant
<i>ps</i>	Pas
<i>prkoi</i>	Pourquoi
<i>bjr</i>	Bonjour

**Tableau 02. Squelette consonantique**

### II.3.1.3. Les logogrammes

En vérité, et comme il est démontré dans l'exemple ci-après (tableau 03), les logogrammes sont l'effet d'un procédé purement linguistique, « *on parle de logogramme (signe-mot) quand un mot entier est transcrit à l'aide d'un ou plusieurs chiffres* ». (Ibid.).

Néographie	Lecture
<i>1</i>	Un
<i>2</i>	deux
<i>2</i>	De
<i>7</i>	Sept
<i>+</i>	plus

**Tableau 03. Les logogrammes**

#### II.3.1.4. L'étirement graphique

Ce procédé nécessite les souplesses du clavier de l'ordinateur ou Smartphones, il est donc spécifique au clavardage (tableau 04).

Selon Jacques, l'étirement graphique se définit comme « *un procédé expressif reposant sur la répétition des lettres pour attirer l'attention. Il est conçu pour qu'on ne puisse pas transcrire oralement ce qui est écrit* ». (Jacques, op.cit. : 35).

Néographie	Lecture
<i>pppfff</i>	Dégout
<i>hhhhh</i>	Rire
<i>mdrrrr</i>	Mort de rire
<i>éééhhh</i>	Empuement

Tableau 04. L'étirement graphique

#### II.3.1.5. Les syllabogrammes et rébus

Nous pouvons constater que dans la pratique, les clavardeurs utilisent des chiffres et les lettres pour représenter certaines valeurs phonétiques de leurs mots et abandonnent les frontières des mots. Comme dans l'exemple suivant du tableau 05, la néographie est utilisée en combinant le chiffre aux lettres.

Néographie	Lecture
<i>1e</i>	une
<i>2plus</i>	Deplus
<i>7</i>	cette
<i>Ojourd8</i>	Aujourd'hui
<i>Infinement</i>	infinement

Tableau 05. Les syllabogrammes

## **II.3.2. Les particularités morpho-lexicales**

Les particularités morpho-lexicales dans le cyberlangage sont en rapport très étroit avec les différents procédés que nous connaissons du lexique en général, tels que les formes variées de l'abréviation, la siglaison, l'anglicisme, l'alternance codique, la ponctuation, etc.

### **II.3.2.1. L'abréviation**

Le Dictionnaire Maxi-Dico définit l'abréviation comme « la réduction d'un mot ou d'une suite de mots, par retranchement de lettre (souvent les dernières) » (Le Maxi Dico, 2007 : 04). Dans tous les cas, les spécialistes distinguent principalement trois types d'abréviation :

#### **II.3.2.1.1. L'abréviation par ophérèse**

Ce type d'abréviation se définit par rapport à son étymologie grecque *aphoresis*, *enlèvement*, c'est-à-dire « la suppression d'un ou plusieurs phénomènes au début d'un mot. » (Le Petit Larousse, 2006), nous pouvons dire donc qu'il s'agit d'une forme de redoublement syllabique de type hypocoristique.

#### **II.3.2.1.2. L'abréviation par syncope**

Ce type d'abréviation consiste à éliminer ou à supprimer des lettres successives ; ce type de prédé est également appelé *abréviation par retranchement médian*. Par exemple, le mot *grand* : gd, le mot *dans* : ds, etc.

#### **II.3.2.1.3. L'abréviation par apocope**

L'abréviation par apocope est aussi définie par rapport à son origine étymologique grecque *opocoptio*, *retrancher*, qui signifie la chute d'un ou de plusieurs phénomènes à la fin d'un mot ; comme des les exemples, *cinéma* : ciné, *laboratoire* : labo, *restaurant* : resto, etc.

### **II.3.2.2. La siglaison**

Ce procédé de création lexicale s'est fortement développé dans les dernières années du XX<sup>ème</sup> siècle. Les sigles sont construits à partir de la 1<sup>er</sup> lettre de chacun des mots ou des éléments composant une expression ; exemple, *BD* : bande dessinée, *ALN* :

Armé de libération nationale, etc. le tableau suivant (tableau 06) illustre bien le procédé de siglaison :

<b>Sigle</b>	<b>Signification</b>
<i>FB</i>	Facebook
<i>TIC</i>	Technologies de l'information et de la communication
<i>CV</i>	Ça va
<i>JC</i>	Je sais

**Tableau 06. La siglaison**

### **II.3.2.3 L'anglicisme**

Ce procédé est très fréquent à travers le vocabulaire de la communication électrique. Selon Dejond Aurélia, « *le cyberlangage français n'égorge d'anglicismes sous forme de mots entiers mais aussi d'abréviations ou sigles repris dans le cyberlangage commun* » (Dejond, op.cit. : 43).

Il faut remarque, cependant, que l'emploi de l'anglicisme favorise une communication libre et spontanée :

Un anglicisme est un emprunt linguistique à l'anglais [...] On parle d'emprunt linguistique lorsque les utilisateurs d'une langue adoptent un mot ou un trait linguistique d'une autre langue, par exemple un sens, une forme, une prononciation ou une structure syntaxique.

(<http://www.bd,oqlf.gouv.qc/bd/gabartt.bd.asp> Le 02/02/2018).

Il est vrai que la langue anglaise domine les nouvelles technologies, il est même d'un constat que personne ne peut contester, ce qui fait que le fait d'avoir une langue commune représente un grand avantage pour communiquer. Le tableau suivant (tableau 07) illustre un exemple de l'anglicisme :

<b>Anglicisme (abréviation)</b>	<b>Signification en anglais</b>	<b>Signification en française</b>
<i>LOL</i>	Laughing out loud	Rire à gorge déployée
<i>FTF</i>	Face To Face	Face-à-face

**Tableau 07. L'anglicisme**

#### **II.3.2.4. L'alternance codique, (codeswitching)**

Il faut d'abord remarquer qu' c'est une alternance entre deux ou plusieurs langues ; donc, l'alternance codique est un collage que John réfère appeler « *mélange des langues* » (Gumperz, 2006 : 36).

La notion de bilinguisme est toujours omniprésente dans nos parlons quotidiennes, selon Moreau :

La notion d'alternance codique (code switching), ou alternance de langue, est issue des études sur le bilinguisme et le contacte des langues. Elle peut se définir, selon JJ. Gumerz, comme la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passage ou le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. (Moreau, op.cit. : 32.).

Nous pouvons avancer l'exemple suivant, *Bref wallah* : c'est trop, grave, chwi.

#### **II.3.2.5. La ponctuation**

La ponctuation constitue un ensemble de signes qui servent à organiser l'écrit et faciliter la compréhension du texte .Nous savons qu'un seul signe de ponctuation peut modifier le sens d'une phrase.

Ce procédé est utilisé essentiellement pour créer des *smileys* et pour interpréter aussi l'émotion de l'émetteur, comme dans le tableau suivant (tableau 08) :

Signe de ponctuation	Désignation	Signification
Ppffff on va fairkoimtn !!!	L'étonnement	On va faire quoi maintenant ?
Ils on le droi 2 fair la grev !!!	L'ironie	Ils ont le droit de faire la grève !
: -)	Sourire	Si nous inclinons notre tête vers la gauche en observant ce signe, nous verrons une figure souriante.

**Tableau 07. La ponctuation**


















### II.3.2.6. Émoticônes (smileys)

Selon le Wikipédia, « *les émoticônes (smileys) sont des petites animations qui permettent d'exprimer un sentiment ,et les clients de messageries instantanée rivalisent d'imagination pour offrir plus de smileys aux utilisateurs. »*

(<http://www.fr.m.wikipedia.org/wiki/Emoticone> Le 13.01.2018)

Les émoticônes sont des topogrammes et des figurations qui symbolisent une émotion pour présenter de manière schématique un clin d'œil, des sourires, la tristesse, etc. ils représentent une manière expressive non verbale qui d'écrit un sentiment, un état d'esprit une réaction d'un internaute dans un espace virtuel donnant un autoportrait sur son état psychologique et de produire dans un message.

Une émoticône est donc une courte figuration symbolique d'une émotion symbolique d'une émotion, d'un état d'esprit, d'un ressenti, d'une ambiance ou d'une intensité employée dans un discours écrit. Cette figuration est née de la combinaison de plusieurs caractères typographiques, comme les smileys :-), mais le terme désigne aussi une petite image, pouvant être fixe ou animée. L'émoticône sert à communiquer brièvement, à l'écrit. Elle s'affranchit les références au visage ou au sourire et permet aussi d'exprimer une émotion avec cœur < 3 ou une rose @`---.En admettant l'usage des deux termes, le tableau 09 illustre quelques exemples des émoticône utilisées sur le réseau social Facebook.

Emoticônes	Smiley typographique	Signification
	:(	Triste
	:)	Clin d'œil
	:-*	Smiley qui fait un bisou
	: P	Tire la langue
	:)	Heureux
	<3	Cœur
	:D	Très content
	3 :)	Smiley diabolique
	°0)	Choquer
	8)	Smileys avec des lunettes de soleil
	:-o	Etonné
	> :(	Enervée
	0 :)	Smiley angélique
	:'(	Smiley qui pleure
	< ( :)	Manchot
	:	Pas content
	(y)	J'aime

Quelques exemples d'émoticônes utilisés sur Facebook.

### **II.3.2.7. Ponctuation et smileys**

Les messages sur Facebook accumulent un grand nombre de signes de ponctuation. Habituellement, les signes de ponctuation servent à noter les pauses entre les phrases ou les éléments dans une phrase, mais cela n'empêche pas que ces signes aient, dans le cyberlangage, une forte émotion ou affectivité.

En terminant ce chapitre, nous pouvons observer que les jeunes internautes algériens adoptent et préfèrent de nouvelles formes langagières, parfois singulières, propres à eux afin que leur communication soit libre, rapide et efficace, « *En utilisant le cyber langage, un code maîtrisable sans être difficile malgré qu'il ne respecte pas les normes du français normatif* » (Bettiche et Rais, op.cit. : 41).

## **Chapitre III**

### **Cadre descriptif des pratiques du cyberlangage**

### **Chapitre III. Cadre descriptif des pratiques du cyberlangage**

Dans le présent chapitre, nous présentons une analyse descriptive des formes langagières se rapportant au cyberlangage afin de dégager les différentes caractéristiques graphiques de ce code écrit chez les apprenants algériens, en utilisant des procédés pour rédiger leurs paragraphes. L'idée est de voir, d'un côté, l'émergence répondue de ce moyen de langage dans notre société, et d'un autre côté, de savoir à quel point ce code a un effet sur le français normatif, tel qu'il est pratiqué dans le cadre pédagogique.

#### **III.1. Présentation du cadre expérimental**

Dans le but de conjuguer les données théoriques évoquées dans les deux chapitres précédents avec la pratique effective du cyberlangage, nous avons mené une expérimentation sous forme de séances auxquelles nous avons assisté. En effet, le cadre général de la pratique s'est déroulé au lycée Achahid Faïd Saïd, un établissement qui se situe au cœur de la commune Hammam Dalaa, de la Daïra de Hammam Dalaa, soit environ 30 kilomètres du chef-lieu de la wilaya de M'Sila.

Pour se faire, nous avons désigné des apprenants de la 3<sup>ème</sup> année secondaire du lycée dont il est question ; ces apprenants sont d'une tranche d'âge variée 18 et 19 ans. Le groupe d'apprenants est composé de 23 élèves dont nous avons dénombré 14 filles et 09 garçons. En consultant les résultats de ce groupe, nous avons constaté que les moyennes obtenues lors du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> trimestre reflètent par excellence l'hétérogénéité de la classe ; en d'autres termes, il y en a ceux qui ont obtenu de bonnes moyennes allant jusqu'à 15/20, d'autres par contre avaient des moyenne au-dessous de 06/20.

##### **III.1.1. Accès à la classe**

Après avoir établi la permission d'assister à des séances de classe avec les apprenants décrits dans les paragraphes précédents, nous avons pu accompagner ces apprenants dans leur cheminement habituel des activités en ce qui concerne la matière de français. Nous avons dénoté que l'enseignante avec laquelle s'est déroulée la pratique, titulaire d'un diplôme de Master en français, était en bonne interaction avec ses apprenants, comme nous avons aussi pu dénoter que les apprenants ayant obtenu de

bonnes moyennes traduisent un caractère commun, c'est-à-dire qu'ils prêtent une bonne attention à ce que l'enseignante leur dise durant le cours, et deviennent donc bien motivés.

Contrairement à cela, nous avons souligné que les apprenants n'ayant pas obtenu de bonnes moyennes ont fait montre d'un comportement de non concentration et de manque d'intérêt.

### **III.1.2. L'activité de production écrite**

Il faut rappeler tout d'abord que l'objectif de notre cadre expérimental consistait à observer minutieusement le déroulement des quelques activités de classe, notamment en ce qui concerne la production des apprenants vis-à-vis de la notion de cyberlangage afin de pouvoir analyser leurs productions et rendre compte quant à la pratique du FLE en général. Raison pour laquelle, nous avons ciblé l'activité de production écrite, étant donné qu'elle constitue la charpente essentielle en matière de production.

Nous savons que l'activité de production écrite résume en somme tous les actes abordés dans la séquence, partant du principe que chaque projet est composé de quelques séquences, ce qui signifie que la progression est d'emblée assurée par l'articulation des séquences en plusieurs activités, entre autres, celle de la production écrite qui achève l'unité séquentielle.

Cependant, l'activité de production écrite est traditionnellement subdivisée en sous-activités, à savoir : la préparation à l'écrit, la production écrite au sens propre du terme et le compte rendu de la production écrite, y compris la remédiation qui se fait simultanément.

Durant notre présence aux activités, nous avons constaté que l'activité de la production écrite occupe une place très importante dans l'apprentissage du FLE ; elle se fait à la fin de chaque séquence comme nous l'avons indiqué plus haut. Cette activité nécessite une préparation qui prend le plus souvent entre 30 et 40 minutes, suivie après par une application directe, ensuite par une activité de remédiation où il s'agit de discuter les produits des apprenants et de les corriger.

## **III.2. Protocoles expérimentaux**

Suite à la description que nous avons donnée sur l'activité de production écrite, nous avons assisté à deux séances, suivant l'articulation qui nous a été proposée par l'enseignante ; en effet, et en ce qui concerne l'activité en question, l'enseignante nous a déclaré qu'elle avait l'habitude de proposer une activité qui durait une heure. Cette activité comporte en réalité deux moments : le premier moment concerne la préparation à l'écrit, tandis que le deuxième moment, il est consacré à la production écrite au sens propre du terme.

Pareillement, la deuxième activité durait une heure, mais il s'agit dans ce cas d'une seule activité, celle du compte-rendu de l'activité précédente. L'enseignante nous a également déclaré que ces deux activités, qui renvoient en réalité à l'activité de production écrite que nous avons évoquée au début de ce chapitre, se font ordinairement dans deux séances différentes, c'est-à-dire deux créneaux séparés, ce qui permet de constater que l'enseignante aura suffisamment du temps pour corriger les productions des apprenants.

Avant de pouvoir présenter le déroulement des deux séances, nous tenons à signaler que nous avons sollicité l'enseignante de priver les apprenants de l'internet, étant donné que notre objectif consistait à voir comment les apprenants vont utiliser les différentes formes du cyberlangage sans pour autant qu'ils recourent à l'utilisation d'internet pour cette fin.

### **III.2.1. Première activité**

Le tableau ci-après (tableau 8) donne un aperçu descriptif des principaux moments qui ont marqué la première activité qui concerne la préparation à l'écrit et la production écrite, à noter que nous avons assisté à la première séance (Préparation à l'écrit + Production écrite) le lundi 14 mai 2018 de 13h30 à 14h30, et à la deuxième séance le mercredi 16 mai 2018 de 11h00 à 12h00.

<b>Projet 03</b>	Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu
<b>Date</b>	Lundi 14 mai 2018
<b>Séquence 02</b>	Prendre position dans un débat : concéder et réfuter
<b>Activité</b>	Préparation à l'écrit + production écrite
<b>Durée</b>	Une heure : de 13h30 à 14h30
<b>Intention communicative</b>	Dialoguer pour confronter des points de vue.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	-Savoir rédiger une réfutation d'une thèse ou d'une assertion avancée. -Produire un texte argumentatif dans lequel il concédera ou Réfutera un point de vue proposé.
<b>Matériel didactique</b>	Le manuel scolaire de la 3eme année secondaire

**Tableau 8. Séance 1.**

### III.2.2. Deuxième activité

Le tableau suivant (tableau 9) présente également un aperçu sur les principaux moments dans lesquels s'est déroulée l'activité relative au compte rendu de la production écrite.

<b>Projet</b>	Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu
<b>Date</b>	Mercredi 16 mai 2018
<b>Séquence</b>	Prendre position dans un débat : concéder et réfuter
<b>Activité</b>	Compte rendu de la production écrite
<b>Durée</b>	Une heure : de 11h00 à 12h00
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	- Corriger les erreurs récurrentes dans les productions des apprenants. - Proposer des exercices de remédiation.
<b>Matériel didactique</b>	Les copies des élèves

**Tableau 9. Séance 2.**

### III.3. Traits du cyberlangage dans les produits des apprenants

Par rapport aux réalisations des apprenants lors de l'activité de production écrite, nous avons répertorié leurs travaux sous plusieurs caractéristiques que nous aborderons dans les sections suivantes :

#### III.3.1. Les néographies

Nous savons que les néographies sont des formes affectées de la norme orthographique correcte ; selon Ilhem Benslimane, « *On appelle néographie toute forme graphique qui s'écarte de la norme orthographique d'une langue* » (Benslimane, 2007 : 81). Donc, ces formes comprennent toutes les graphies qui se retrouvent différentes de la norme orthographique, d'où elles constituent des genres qui se caractérisent par :

##### III.3.1.1. Les réductions graphiques

Ces réductions graphiques renvoient aux formes de néographies citées dans le paragraphe précédent, elles signifient la sélection de graphies supposées être les plus proches du phonétisme. Les résultats que nous avons dégagés des productions des apprenants ont révélé ce qui suit :

- Une réduction du (qu) en (k), comme le montre le tableau suivant (tableau 10) :

Néographie	Lecture
<i>Kue</i>	Que
<i>Koi</i>	Quoi
<i>Kuel</i>	Qu'elle
<i>Explik</i>	Explique

**Tableau 10. (qu/k).**

- Une réduction du (au) en (o), comme il est illustré dans le tableau 11 :

<b>Néographie</b>	<b>Lecture</b>
<i>Ogmentation</i>	augmentation
<i>Fot</i>	Faut
<i>Ora</i>	Aura
<i>Movais</i>	mauvais
<i>ojourd'hui</i>	Aujourd'hui

**Tableau 11. (au/o).**

- Une substitution du (k) en (c), comme le souligne le tableau 12 :

<b>Néographie</b>	<b>Lecture</b>
<i>Kom</i>	Comme
<i>Ka</i>	Cas
<i>En Kore</i>	Encore
<i>Kontrat</i>	Contrat

**Tableau 12. (k/c).**

- La chute des (e) instables ; l'écriture phonétique de certains mots fait que les apprenants écartent l'emploi normatif des (e) figurant à la fin d'un mot, appelés traditionnellement les (e) muets en final. Le tableau ci-après (tableau 13) indique un exemple de ces réalisations :

<b>Néographie</b>	<b>Lecture</b>
<i>apprentissag</i>	apprentissage
<i>mond</i>	monde
<i>contrair</i>	contraire
<i>pens</i>	pense
<i>ensuit</i>	ensuite
<i>prendr</i>	prendre

**Tableau 13. (e) instable.**

- La chute des mutogrammes qui désignent toute consonne graphique écrite en fin de mots, mais non prononcée à l'oral ; il faut remarquer que ce type de consonne est pratiquement négligé dans les écrits des apprenants (tableau 14) :

<b>Néographie</b>	<b>Lecture</b>
<i>cour</i>	cours
<i>peti</i>	petit

<i>pa</i>	pas
<i>mai</i>	mais
<i>gran</i>	grand
<i>peu</i>	peux
<i>alor</i>	alors
<i>tre</i>	très
<i>pay</i>	pays

**Tableau 14. Les mutogrammes.**

### III.3.1.2. Les squelettes consonantiques

Les squelettes consonantiques correspondent à l'abréviation d'un mot commun, charpenté quasi exclusivement autour de ses consonnes qui possèdent une valeur informative plus forte que les voyelles. Autrement dit, il s'agit des mots dont les voyelles ont été supprimées, ce qui réduit ainsi la forme en une succession de consonnes principales du mot ; dans ce cas, nous constatons que les consonnes possèdent une valeur informative plus forte que les voyelles, (tableau 15) :

Néographie	Lecture
<i>bcq</i>	beaucoup
<i>d</i>	de

**Tableau 15. Les squelettes consonantiques.**

### III.3.1.3. Les logogrammes

Nous parlons de logogramme (signe-mot) quand un mot entier ou est transcrit à l'aide d'un ou de plusieurs chiffres, comme dans le tableau 16 :

Néographie	Lecture
+	plus
3	trois
2	deux

**Tableau 16. Les logogrammes.**

### III.3.1.4. Syllabogrammes et techniques de rebus

Nous avons dénoté que, dans plusieurs productions, les apprenants ignoraient les frontières de mot ; ils utilisaient les lettres et les chiffres pour la valeur phonétique et ses noms, en voici quelques exemples dans le tableau 17 :

Néographie	Lecture
<i>2éme</i>	deuxième

**Tableau 17. Les syllabogrammes.**

### III.3.2. Les particularités morpho-lexicales

Nous avons aussi soulevé une large tranche d'apprenants qui manifestait des productions morpho-lexicales, ces dernières ont présenté des particularités réparties sous trois catégories :

#### III.3.2.1. Les abréviations

Nous avons déjà évoqué ce procédé dans le deuxième chapitre, *cf.* page 21. Le tableau suivant (tableau 18) en renferme quelques exemples :

Néographie	Lecture
<i>civil</i>	Civilisation

**Tableau 18. Les abréviations.**

#### III.3.2.2. Les alternances codiques

Nous savons que le contexte algérien est très riche en matière de variétés sociolinguistiques, d'où la présence de plus d'une langue, ce qui signifie que le cyberlangage répond à une dynamique de mélange de ces langues. Dans les résultats obtenus, nous avons soulevé des exemples de mélange de la langue arabe avec le français (tableau 19) :

Néographie	Lecture
<i>hitiste</i>	Hit = mur + préfixe « iste »

**Tableau 19. Les alternances codiques.**

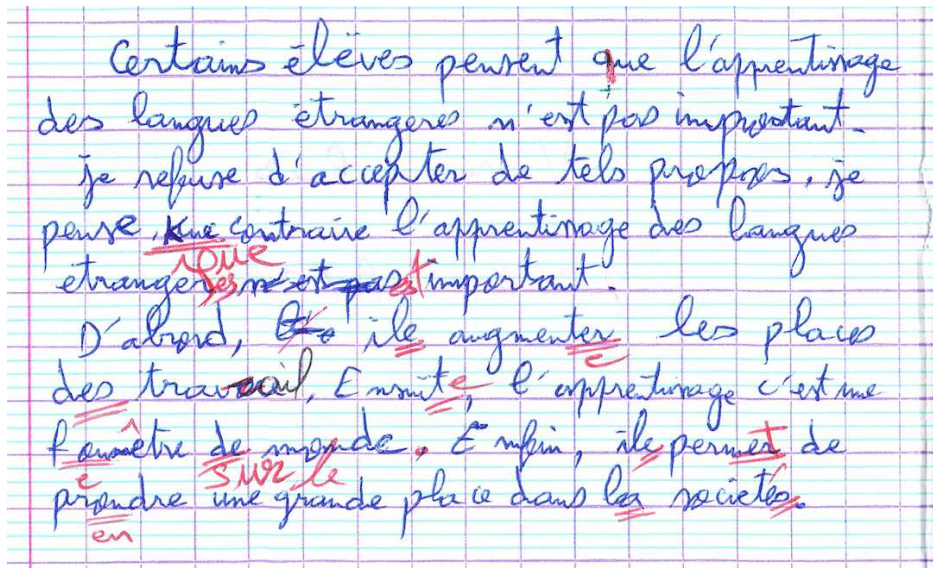
### III.3.2.3. Les ponctuations

Très souvent, la ponctuation est le procédé le plus utilisé dans le cyberlangage car il traduit les émotions de l'émetteur ; il est ainsi le moyen de base pour créer des smileys. Donc, les signes de ponctuation s'écartent de l'usage traditionnel qui sert à noter les éléments de phrase, mais malgré cela, nous avons constaté un faible usage de ce procédé dans les résultats obtenus.

L'exemple suivant illustre la production utilisée lors de la production écrite d'un apprenant :

*Certain élèves pensent que l'apprentissage des langue n'est pas important mais c'est une opinion erronée que, il faut dénoncer et combattre car je pense l'apprentissage des langue est très important pour découvrir le monde et pour apprendre des culture des quelques pays ensuit les chance des travail dans quelque pay et prendre un place dans la société.*

Avant d'évoquer la synthèse de ces résultats, nous exposerons quelques échantillons des copies des apprenants dont les exemples cités dans les résultats des tableaux précédents ont été tirés :



Échantillon n° 01

~~certains~~ certains élèves pensent que l'apprentissage  
des langues étrangères n'est pas important,  
je suis contre parce que l'apprentissage  
des langues est obligatoire. Premièrement,  
pour vivre dans le monde et connaître les civilisations <sup>et</sup> faut  
avoir plusieurs langues. Deuxièmement, pour  
<sup>maîtriser</sup> réussir dans l'éducation parce que nous  
étudions 2 langues (Français, anglais).  
Enfin le prophète a dit que les musulmans  
doit savoir les langues étrangères <sup>prophète</sup>  
<sup>doivent</sup>  
Donc, j'affirme que l'apprentissage

### Échantillon n° 02

Certains élèves pensent que l'apprentissage  
des langues étrangères n'est pas important  
mais c'est une opinion erronée que, il  
faut dénoncer et combattre car je pense que  
l'apprentissage des langues est très  
important pour découvrir le monde et  
pour apprendre des cultures des quelques  
pays. Ensuite les langues étrangères donnent  
les chances de travail dans quelque  
pays et prendre une place dans la  
société.

### Échantillon n° 03

L'apprentissage des langues étrangères n'est pas important mais je suis en totale désaccord avec cet avis Car je pense l'apprentissage des langues étrangères est très important quelque. Dans 1<sup>er</sup> lien, découvrir le monde Dans 2<sup>eme</sup> lien, apprendre des cultures des quelques pays. Enfin, les langues étrangères donner les chances des travailler dans quelque pays.

#### Échantillon n° 04

### III.4. Synthèse des résultats

Il est bien connu que la majorité des jeunes internautes algériens se connectent quotidiennement sur les réseaux sociaux, notamment sur Facebook, ces jeunes ne sont autres qu'une tranche représentative des apprenants en question ; cette fréquence majeure est la raison pour laquelle ces apprenants appliquent et adaptent un nouveau genre d'écriture, un genre qui possède un certain nombre de techniques de réduction et jeu de mots.

Selon la lecture que nous avons faite des résultats, ce nouveau code dit le cyberlangage est utilisé par les apprenants algériens lors de la production écrite puisqu'il leurs permet de s'exprimer d'une façon spontanée, ils emploient parfois le français et l'arabe dialectal à la fois et ils utilisent aussi les signes spécifiques pour exprimer leurs idées.

Ce code graphique est considéré comme un moyen qui sert à une communication efficace en raison de libérer le langage, faciliter le contact entre eux et d'économiser l'effort et le temps, néanmoins, ce moyen a une influence très néfaste sur l'orthographe du français normatif.

### III.5. Didactique et exploit des technologies de l'information

Le français est une langue difficile ; ce constat ne semble pourtant pas nouveau étant donné que beaucoup de débats se sont déclenchés auprès des académiciens français

d'où une partie non moins considérable attestait de la complexité du français. Si, maintenant, nous ajoutons à cette complexité le contexte de FLE dans lequel cette langue est enseignée, nous verrons que la difficulté de double davantage ; faire apprendre cette langue n'est plus la chose aisée, du moins selon les dires de plusieurs enseignants, ou même dans le grand monde francophone en général où problème de l'insécurité linguistique se pose avec acuité et constitue un thème récurrent.

On ne peut pas s'exprimer correctement et écrire convenablement qu'au prix d'efforts soutenus et au terme d'un apprentissage rigoureux, fait encouragement, peut-être : une grande majorité d'enseignants au secondaire trouvent que l'évaluation en français n'est pas assez stricte et une proposition comparable d'élèves pensent qu'on n'exige pas assez d'eux. ([www.cslf.gouv-quebec.ca/leconseil/discours-et-la-langue-denseignement-entre-crispation-et-espoir/](http://www.cslf.gouv-quebec.ca/leconseil/discours-et-la-langue-denseignement-entre-crispation-et-espoir/) Le 22/03/2018).

Aujourd'hui, les jeunes n'écrivent pas de la même manière traditionnelle qui exige la trace manuelle, ils ont de plus en plus tendance à utiliser un ordinateur pour écrire pour s'informer. Donc, l'écriture n'a plus ce côté sérieux qu'elle revêtait autrefois. Mais nous pouvons écrire comme cela se présente, sous une forme qui peut même ressembler à l'oral, pour communiquer entre amis, c'est le cas du cyberlangage qui trouve une souple insertion avec, en tenant en considération, la prise en charge des différents contextes socioculturels relatifs à son utilisation.

De la même façon que l'avènement de la calculatrice a transformé l'enseignement des mathématiques, l'apparition et l'omniprésence de l'ordinateur personnel entraîneront très probablement des changements en profondeur de l'enseignement des langues. (Ibid.)

De plus en plus les gens utilisent régulièrement un traitement de texte quand ils écrivent en recourant au cyberlangage, et force est d'admettre que leur pratique de l'écriture s'en trouve modifiée. Alors, il faut réfléchir avec conscience comment pouvons-nous faire face aux pratiques du cyberlangage dans les contextes pédagogiques du FLE ; nous avons pu voir que les apprenants, du moins pour le groupe avec lequel nous avons travaillé la production écrite, ne prêtaient pas attention au français normatif lors de l'activité de production écrite ; les choses se font peut-être contrairement car

c'est ces formes du cyberlangage qui ont déjà affecté ce français normatif, et elles sont d'ailleurs, à force de leur large fréquence, en voie de supplanter toute norme de la langue. Cela conduit à dire qu'il faut que les sonneries d'alertes soient données pour que tous les acteurs de l'acte didactico-pédagogique agissent, chacun de sa posture ; enseignants, par une pratique façonnée qui donne lieu au respect des normes de la langue ; didacticiens, par une conception qui épargnerai à la norme linguistique le danger du cyberlangage en lui conservant son utilisation à travers des programmes, curricula et manuel qui mettent le plus en valeur la norme de la langue.

## **Conclusion générale**

## **Conclusion générale**

La communication par internet a largement fait introduire de nouvelles formes communicationnelles, ces formes permettent aux clavardeurs de devenir proches de ces formes, et d'être en parallèle face à la communication.

A ce titre, la présente recherche était née en réaction à l'émergence d'un type d'écriture moderne, dit le cyberlangage, ayant déjà atteint une certaine fréquence d'usage sur le français normatif chez les jeunes internautes algériens, entre autres, des apprenants lycéens. Notre intention consistait donc à analyser les différentes formes langagières de ce nouveau mode d'écriture.

Le cyberlangage est caractérisé par des procédés particuliers qui, non seulement ils n'appartiennent pas à la norme orthographique du français normatif, mais ils représentent un véritable danger dans le souci de voir la norme linguistique disparaître, cédant la place à ces procédés.

Notre étude s'est articulée autour d'une problématisation relative à l'usage des procédés du cyberlangage dans un contexte de FLE, d'où nous sommes, depuis le commencement, engagée pour tenter de répondre à la question : quelles sont les effets du cyberlangage sur la production écrite des apprenants algériens ?

Hormis le cadre théorique dans lequel nous avons exposé, d'une manière peut-être non exhaustive, le cadre du cyberlangage, l'analyse des résultats que nous avons obtenus des productions écrites des apprenants nous a permis de construire une idée sur ce nouveau code langagier, nous avons traité les principales caractéristiques de ce nouveau mode d'écriture. Ces formes se distinguent par une créativité et une prise de liberté par rapport à la forme classique, cela a été visiblement dénoté des les croyances estudiantines qui était, en somme, d'accord avec l'utilisation de ces formes brèves.

Aussi, l'examen de ces résultats a dévoilé néfaste de ces procédés sur la langue enseignée ; bref, dans la partie pratique de ce mémoire, nous avons vu qu'à travers l'expérimentation menée avec des apprenants du lycée en production écrite, le

cyberlangage était utilisé fréquemment comme style d'écriture relevant du bref, cela renferme des graphiques et des procédés particuliers, distinctement différents de ceux du français normatif.

Ce nouveau langage ne respectait pas les règles normatives d'une langue, en l'occurrence, le FLE ; il employait souvent une alternance codique qui est limitée à l'usage conjoint du français-arabe, transcrit en graphiques latines pour constituer un moyen d'expression facile, unique et libre, selon les pensées des usagers, mais il a été important pour nous de signaler le danger de telles pratiques ; le cyberlangage ne devrait, en aucun cas, pénétrer l'espace classe, car ses effets sur la langue de viennent de plus en plus destructeurs.

Enfin, nous terminerons par dire que ce travail ne constitue qu'une première initiation à la recherche, nous espérons que nous avons donné un petit éclaircissement à ce sujet en attendant que d'autres études menées sur cette catégorie des discours contemporains soient réalisées.

## **Bibliographie**

## **Bibliographie**

### **1. Ouvrages théoriques**

- Anis J. (2004). *Les abréviations dans la communication électronique en anglais et en français, écriture abrégée, bibliothèque de faits de langue*. France : Ophrys.
- Cornaire C. et Raymond P. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Cuq J-P. et Gruca I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Gumper Z. et Johen J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Lüdi G. et Py B. (2003). *Être bilingue*. Suisse : Peter Lang.
- Martin R. (2004). *Comprendre la linguistique*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : PUF. 206 p.
- Moreau M-L. (1991). *Sociolinguistique, concepts de base*. Belgique : Mardaga.
- Nigner G. (1982). *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.
- Reason J. (1993). *L'Erreur humaine*. Paris : PUF.
- Taleb Ibrahim K. (1995). *Les algériens et leur(s) langue(s) : Elément pour une approche sociolinguistique de la société*. Alger : Dar El Hikma.

### **2. Articles et revues**

- Albert M-C. (1998). « *Evaluer les productions écrites des apprenants* ». dans *Le Français dans le Monde*, n° 299. pp. 58-64.
- Amara A. (2010). « *La langue maternelle et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ?* ». Dans *synergie Algérie*.
- Bouillaud C. et al (2007). « *Cyberlangage et orthographe : quels effets sur le niveau orthographique : des élèves de CM2, 5 et 3 ?* » Dans *Bulletin de psychologie*, n°492, pp. 553-565.
- Hayes J.R. (1996). « *A new framework for understanding cognition and affect in writing* ». In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), « *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* ». (pp. 1- 27). Mahwah, NJ : L.E.A [traduction (1998). « *Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction* ». In A. Piolat, & A. Pélissier (Eds.), *La rédaction de textes. Approche cognitive*. (pp. 51-101). Lausanne : Delachaux & Niestlé].

- Piolat A. (2004). « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail ». Dans *Linx*, n°51. pp. 55-74.
- Xu J. (2008). « Error theories and second language acquisition ». In *US. China Foreign Language*, n°1, pp. 35-42.

### **3. Thèses et mémoires**

- Benafou S. (2015). *Difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite : Cas des étudiants de 1<sup>ère</sup> année licence de l'université Mohamed Boudiaf à M'Sila*. Mémoire de Master en didactique soutenu à l'Université de M'Sila.
- Gonthier M-E. (2011). *L'influence du clavardage sur la maîtrise du français écrit des élèves du premier cycle du secondaire*. En vue de l'obtention du grade de maitre ès arts, Université du Québec.
- Saadi N. et Abdelhai B. (2017). *La remédiation à l'erreur au niveau de la production écrite : démarche et répercussions. Cas des apprenants de 1<sup>ère</sup> A.M.* Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master en didactique, soutenu à l'Université Laarbi Tébéssi – Tébéssa.
- Saouli S. (2011). *Analyse des erreurs de grammaire en FLE la détermination en expression écrite : Cas des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne du CEM Frères Barkat Biskra*. Mémoire de Magistère soutenu à l'Université Farhat Abbas-Sétif.

### **4. Dictionnaires**

- Collectif (2007). *Abréviation in le Maxi Dico : dictionnaire encyclopédique de langue française*. Paris : Ed de la connaissance.
- Cuq J-P. et Gruca I. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : CLE International.
- Dubois J. et al (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences et du langage*. Paris : Larousse, coll. trésor du français.
- *Encyclopédie Universalis* (1966). V08. Paris : Albin Michel.
- *Le Robert*, Dictionnaire historique de la langue française.
- Walter H. et Walter G. (2014). *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*. Paris : Larousse.

## **5. Documents pédagogiques**

- Manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS (2015). Alger : Office National des Publications Scolaires.
- Programme de français 3<sup>ème</sup> AS. (2017). Alger : ONPS.

## **6. Sitographie**

- <http://www.mediasprache.net/archive/pubs/2810.htm>
- <https://www.edu.gov.mb.ca/ped/docs>
- Jacque A. (2002). « Communication électronique scripturale et formes langagières : chat et SMS ». Disponible sur (<http://www.mediasprache.net/archive/pubs/2810.htm>).
- Site officiel Québécois de la langue française BDL, disponible sur (<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html> )
- [www.cslf.gouv-quebec.ca/leconseil/discours-et-la-langue-denseignement-entre-crispition-et-espoir/](http://www.cslf.gouv-quebec.ca/leconseil/discours-et-la-langue-denseignement-entre-crispition-et-espoir/)
- [www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/d%C3%A9finition](http://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/d%C3%A9finition)

## **Table des matières**

## Table des matières

Introduction générale	02
Chapitre I. La production écrite	06
I.1. Qu'est-ce que l'écrit ?	06
I.2. Production écrite	07
I.2.1. Les modèles de production écrite	09
I.2.1.1. Le mode de Hays et Flower (1980)	10
I.2.1.1.1. Le contexte de la tâche d'écriture	10
I.2.1.1.2. La mémoire à long terme	10
I.2.1.1.3. Le processus d'écriture	10
I.2.1.2. Le modèle de Hayes (1996)	11
I.2.1.3. Le modèle de Deschenes (1988)	12
I.2.1.4. Le modèle de Sophie Moirand (1979)	12
I.2.2. La production écrite dans une séquence didactique	12
I.2.2.1. Enseignant/ apprentissage du FLE dans le secondaire	13
I.2.2.2. Notion d'erreur en production écrite	13
I.2.2.3. Types d'erreurs en production écrite	14
I.2.2.3.1. Erreurs de contenu	14
I.2.2.3.2. Erreurs de forme	14
I.3. Pratiques enseignantes de la production écrite	14
I.3.1. Préparation à l'écrit	14
I.3.2. Production écrite	14
I.3.3. Compte rendu	15
Chapitre II. Aspects du cyberlangage	17
II.1. Définition cyberlangage	17
II.1.1. Cyber	17
II.1.2. Langage	18
II.1.3. Cyber langage	18

II.2. L'aspect sociolinguistique du cyber langage .....	19
II.3. Les principales caractéristiques du cyberlangage .....	20
II.3.1. Les néographies .....	21
II.3.1.1. Réduction graphique .....	21
II.3.1.2. Les squelettes consonantiques .....	21
II.3.1.3. Les logogrammes .....	22
II.3.1.4. L'étirement graphique .....	23
II.3.1.5. Les syllabogrammes et rébus .....	23
II.3.2. Les particularités morpho-lexicales .....	24
II.3.2.1. L'abréviation .....	24
II.3.2.1.1. L'abréviation par ophérèse .....	24
II.3.2.1.2. L'abréviation par syncope .....	24
II.3.2.1.3. L'abréviation par apocope .....	24
II.3.2.2. La siglaison .....	24
II.3.2.3 L'anglicisme .....	25
II.3.2.4. L'alternance codique, (code switching) .....	26
II.3.2.5. La ponctuation .....	26
II.3.2.6. Émoticônes (smileys) .....	27
II.3.2.7. Ponctuation et smileys .....	29
 Chapitre III. Cadre descriptif des pratiques du cyberlangage .....	 31
III.1. Présentation du cadre expérimental .....	31
III.1.1. Accès à la classe .....	31
III.1.2. L'activité de production écrite .....	32
III.2. Protocoles expérimentaux .....	33
III.2.1. Première activité .....	33
III.2.2. Deuxième activité .....	34
III.3. Traits du cyberlangage dans les produits des apprenants .....	35
III.3.1. Les néographies .....	35
III.3.1.1. Les réductions graphiques .....	35
III.3.1.2. Les squelettes consonantiques .....	37
III.3.1.3. Les logogrammes .....	37

III.3.1.4. Syllabogrammes et techniques de rebus .....	38
III.3.2. Les particularités morpho-lexicales .....	38
III.3.2.1. Les abréviations .....	38
III.3.2.2. Les alternances codiques .....	38
III.3.2.3. Les ponctuations .....	39
III.4. Synthèse des résultats .....	41
III.5. Didactique et exploit des technologies de l'information .....	41
Conclusion générale .....	45
Bibliographie .....	48
Table des matières	



## تلخيص

يتميز كل جيل بمعجم خاص وطقوس لغوية تميزه عن الأجيال الأخرى؛ إذ يواجه جيلنا ظاهرة لغوية تسمى لغة الانترنت. في هذا العمل، نتعامل مع هذه اللغة من أجل دراسة هذا الاستعمال الحديث للغة، على التعبير الكتابي لطلاب الثانوية ونحاول الإجابة على السؤال التالي: ماهي آثار لغة الانترنت على التعبير الكتابي للمتعلمين في السنة الثالثة ثانوي؟ يهدف هذا البحث، عن طريق الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي من خلال مرافقة تلاميذ من السنة الثالثة ثانوي، إلى تقديم تقرير عن آثار لغة الانترنت على الإملاء الفرنسي لعينة من المتعلمين قصد كشف المخاطر التي يمكن أن يكون لها تأثير على تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. نتائج تحليلنا تؤكد فرضيتنا في أن هنالك تأثير سلبي على الإملاء الكلاسيكي وتبين بوضوح أن هذا الاستخدام الجديد يختلف عن ذلك المستخدم في النصوص التقليدية المكتوبة وباختصار لغة الانترنت تحطم قواعد اللغة.

## الكلمات المفتاحية

الكتابة، تعبير كتابي، لغة الأنترنت، علم الإملاء للغة الفرنسية، اللغة.

## Résumé

Chaque génération est marquée par son propre lexique et ses tics de langage qui la distinguent des autres générations. Notre génération est confrontée à un nouveau phénomène linguistique nommé cyberlangage. Dans ce travail, nous traitons le cyberlangage en vue d'étudier l'effet de ce nouvel usage de la langue sur la production écrite des apprenants lycéens. Pour l'élaboration de ce travail, nous essayons de répondre à la question suivante : Quels sont les effets du cyberlangage sur la production écrite des apprenants de 3<sup>ème</sup> AS ? Cette recherche tente, à partir d'une approche mêlant théorie et pratique, à accompagner des apprenants de 3<sup>ème</sup> AS, de rendre compte sur les effets du cyberlangage sur l'orthographe française chez ces apprenants, et de montrer, ainsi, non seulement la différence entre ce code langagier et la norme linguistique, mais de dévoiler le risque que peut avoir cet effet sur l'E / A du FLE.

Les résultats de notre analyse confirment notre hypothèse de départ, qu'il existe une influence négative du cyberlangage sur l'orthographe classique ; et ils montrent clairement que ce nouvel usage se distingue de celui utilisé dans les genres écrits traditionnels ; bref, ce nouveau code détruit les normes orthographiques

## Mots clefs

L'écrit, production écrite, cyberlangage, l'orthographe française, la langue.

## Abstract

Each generation is marked by its own lexicon and tics of language that distinguish it from other generation .Our generation is confronted with a linguistic phenomenon called cyberlanguage. In this work we treat cyberlanguage in order to study the effect of this new use of language on the written production of high school students and we try to answer the following question: what are the effects of cyberlanguage on written production of secondary 3learners? this research attempts from an approach combining theory and practice accompanying students in the 3<sup>rd</sup> year of secondaryschool, to report on the effects of cyberlanguage on French spelling among these learners, and to show,thus, not only the difference between this linguistic code and the linguistic norm, to disclose the risk that this effect may have on the teaching / learning of the FFL.

Result of our analysis attempt to confirm our initial hypothesis that there is a negative influence on the classical spelling and it clearly show that this new usage is distinct from that used in traditional written genres. Finally, in short this new code destroys the norms of the language.

## Key-words

Writing, written production, cyberlanguage, French spelling, language.