



**HAL**  
open science

# Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français

Marie-Claude Penloup, Fabien Liénard

## ► To cite this version:

Marie-Claude Penloup, Fabien Liénard. Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. Le français dans tous ses états, MSH Poitiers, Nov 2008, Poitiers, France. hal-02023825

**HAL Id: hal-02023825**

**<https://hal.science/hal-02023825>**

Submitted on 19 Feb 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français

Marie-Claude Penloup\* & Fabien Liénard\*\*

\*Université de Rouen – LiDiFra EA4305

\*\*IUT Le Havre – LiDiFra EA4305

## Résumé

*Notre réflexion sur la prise en compte de l'écriture électronique à l'école et ses modalités s'inscrit dans une réflexion plus large sur la prise en compte nécessaire, en situation d'enseignement-apprentissage du français, du rapport à l'écrit des apprenants (Chartrand. S.-G. & Blaser C., 2008). Elle est aussi déterminée par la perspective sociolinguistique dans laquelle nous nous reconnaissons qui nous amène à appréhender le français électronique non comme une forme de français déviante mais comme une variante de celui-ci, linguistiquement recevable et pertinente dans un contexte donné. Après avoir développé quelque peu ce cadre théorique, nous nous intéresserons à la description des caractéristiques de l'écriture électronique. Nous envisagerons ensuite la place possible du français électronique en situation d'apprentissage, tant en réception qu'en production.*

## Abstract

*Our work on the potential use of electronic writing at school is part of a much broader field which encompasses the relationship that learners entertain with the written text -whether it be writing or reading- in the classroom (i.e. teaching/learning French). It is also determined by a sociolinguistic approach which leads us to apprehend electronic French not as a bastardized or deviant form of French but as a real variant which is both receivable and relevant in a particular context. After presenting our theoretical research framework, we will describe the main features of electronic writing. Eventually, we will contemplate the potential place of electronic writing in the classroom, involving producing as well as information receiving skills.*

**Mots-clefs :** *Variation et norme linguistique – rapport à l'écriture – compétence – écriture électronique – communication synchrone vs asynchrone*

## Introduction

De plus en plus de jeunes, voire de très jeunes ont recours à l'écriture électronique. Le taux d'équipement en téléphone mobile atteint 87% de la population française à la fin de l'année 2008 selon l'Autorité de Régulation des Communications Electroniques et des Postes (Arcep). Les jeunes sont incontestablement les plus équipés puisque 91% des 12-24 ans disposent d'au moins un téléphone mobile. C'est ainsi que plus de 20 milliards de Short Message Service (SMS) ont été envoyés en France sur la même année. L'Arcep nous apprend encore que 27 millions de français de plus de 18 ans disposent d'un accès personnel à Internet. A cela, il faut ajouter 61% des 12-17 ans qui peuvent surfer sur internet de leur domicile. Et ce pourcentage croît significativement lorsque l'école est intégrée : 84% de la même tranche d'âge déclare alors avoir l'occasion de se connecter « quotidiennement », toujours selon l'Arcep. Les usages sont très majoritairement, et toutes générations confondues, la recherche d'informations et la communication électronique (synchrone et asynchrone). Bref, dans la poche, chez soi ou à l'école (et par extension, au travail pour les moins jeunes), les occasions de recourir à l'écriture électronique pour échanger sont nombreuses et concernent toujours plus d'individus. Nous précisons que, par écriture électronique, nous entendons la pratique scripturale qui consiste à altérer la langue française, le français standard pour remplir un certain nombre d'effets perlocutoires (allant du simple gain de temps lors de la saisie à la revendication identitaire) inférés plus ou moins directement par la technologie médiatrice et la

situation de communication. Cette écriture électronique, aussi appelée langage SMS, se caractérise par le recours à plusieurs procédés scripturaux.

L'omniprésence et les particularismes de cette écriture ne peuvent manquer d'interpeller les enseignants, en charge de faire maîtriser la (les) norme(s) scripturale(s). Et les avis, souvent très tranchés et définitifs surgissent, le plus souvent pour souligner le risque d'interférence entre les normes de l'écriture électronique et celles de l'écriture scolaire.

C'est dans ce débat que se situe notre réflexion : l'écriture électronique constitue-t-elle un risque pour la maîtrise de la langue française ? L'école doit-elle la bannir purement et simplement, ou lui faire une place mais, si tel était le cas, laquelle ?

Voici la question que nous nous proposons de traiter. Après avoir posé notre cadre théorique, nous envisagerons quelques unes des caractéristiques de l'écriture électronique pour aborder, enfin, la réflexion didactique.

### 1- Un double ancrage théorique

Notre réflexion sur l'écriture électronique mobilise diverses approches théoriques que nous allons ici préciser. Elle mobilise, **tout d'abord, la notion de « rapport à l'écriture »** et les récents travaux dans ce domaine. L'introduction de cette notion en didactique de l'écriture<sup>1</sup>, qui s'inscrit dans la lignée des travaux menés sur les représentations de l'écriture (Dabène, 1987), s'est imposée pour des raisons qu'explique ainsi Christine Barré-de Miniac, à laquelle il revient de l'avoir théorisée en 2000 : *« Pourquoi introduire cette notion en didactique de l'écriture ? Parce que la question de la langue, dans ses caractéristiques formelles, n'épuise pas le champ de la didactique de l'écrit. L'enseignant, certes, fournit des savoirs : syntaxiques, lexicaux, textuels, etc. Et ces connaissances linguistiques font bien entendu partie du paysage éclairé par les élèves [...]. Mais ces compétences langagières n'épuisent pas le champ de ce qui est nécessaire pour décider d'écrire, pour aimer écrire, pour produire des textes efficaces, pour utiliser l'écriture à des fins non seulement de transcription mais aussi d'élaboration des savoirs, etc. »* D'autres données interviennent, que, globalement, dans un premier temps, on peut dénommer « rapport à » et qui sont notamment des opinions, des attitudes, des valeurs etc. attachées à l'écriture (Barré-de Miniac, in Chartrand-Blaser, 2008 : 14). Mieux que la notion de représentations de l'écriture, celle de rapport à l'écriture permet donc d'appréhender dans sa totalité le lien qu'établit un sujet avec l'écriture. Et ce dernier ne peut être réduit ce qu'il sait ou ne sait pas, mais il faut aussi tenir compte, parce que cela pèse sur ses performances, de ce qu'il aime ou non écrire (son « investissement »), de ce qu'il aimerait écrire (voir in Penloup, 2002, la notion de « tentation du littéraire »), de ce qu'il écrit effectivement quand il n'est pas tenu d'écrire (pratiques d'écriture extrascolaires), de ses « opinions et attitudes », de ses « conceptions de l'écriture et de son apprentissage ». Ce sont ces diverses dimensions qui fondent le « rapport à l'écriture » d'un apprenant (Barré-de Miniac, 2002) et toutes, à ce titre, intéressent la didactique du français.

Dans la perspective qui est la nôtre, c'est surtout sur la nécessaire mise en lumière des pratiques d'écriture extrascolaires et les modalités de leur prise en compte que nous avons insisté<sup>2</sup>, plaidant pour l'intérêt d'une attention permanente à ces pratiques, tant en termes de genres pratiqués, qu'en termes d'analyse des variétés de l'écrit utilisées. C'est ainsi qu'a été interrogé dans une perspective didactique le goût des élèves pour la copie de textes<sup>3</sup>, à titre de

---

<sup>1</sup> Noter que dans l'ouvrage dirigé par Reuter (2007) sur les « concepts fondamentaux en didactique », on voit apparaître au rang de ces concepts (nous préférons pour notre part le considérer comme une « notion ») celui de « rapport à l'écriture ».

<sup>2</sup> Voir par exemple Penloup, 1999.

<sup>3</sup> Penloup, 2002.

loisir (Penloup, 2002) ou bien celui des listes ou encore qu'ont été mis en lumière différents rituels de passage à l'écriture<sup>4</sup>. L'idée s'est imposée peu à peu à nous de l'intérêt pour le didacticien de l'écriture d'une forme de « veille » sur les pratiques d'écriture extrascolaires, de façon à se laisser interroger par ces dernières et tirer des constats opérés toutes les implications didactiques. L'évolution rapide des pratiques scripturales imposait, dans ce cadre, de s'arrêter sur les écrits électroniques.

Mais c'est aussi par notre ancrage dans une perspective sociolinguistique que s'explique notre intérêt pour cette variété du français écrit qu'est le français électronique.

La variation linguistique reste mal considérée dans le cadre scolaire dans la mesure où elle reste assez largement perçue comme une déviation par rapport à la norme qui, dans une visée didactique, doit régir le choix et l'analyse des pratiques étudiées. L'ouverture à la variation se fait, certes, mais se réduit encore trop souvent à une présentation des registres de langue (vulgaire, familier, soutenu) dont les sociolinguistes ont montré le caractère réducteur et inexact<sup>5</sup>. Dans une perspective sociolinguistique, la variation, on le sait, est présentée comme inhérente à la langue et les différentes variétés ne sont nullement hiérarchisées mais simplement évaluées en contexte. Si une norme se dégage, il est bien précisé qu'il ne s'agit en aucune manière d'une norme linguistique mais bien d'une norme sociale. Le français standard, dans une telle perspective, n'est pas LA norme mais une variété dont le statut social est d'être dominante et dont la maîtrise est décisive dans nombre de situations sociales.

D'une telle description de la langue et de son fonctionnement dans une société découle le refus d'un enseignement normatif d'une langue française présentée « au singulier ». La sociolinguistique scolaire<sup>6</sup> et, plus récemment, la sociodidactique plaident, à l'inverse, pour une didactique explicite de la variation langagière encore peu présente aujourd'hui dans les classes. Elle ne cherche pas à masquer l'existence de la variation ni à en censurer les manifestations mais plutôt à en faire construire la notion tout comme celle de normes sociales, à partir de corpus authentiques.

En abordant les phénomènes de variation sous un angle explicatif non normatif, il n'est pas question de renoncer à enseigner la variété dominante exigée dans des situations sociales décisives mais il s'agit de la désigner comme telle, tout en assignant aux variétés une dignité et une place symbolique égales. Plus exacte au plan scientifique, la didactique de la variation a donc aussi pour avantage d'éviter ainsi que ne soient disqualifiés et insécurisés les élèves disposant d'une autre norme langagière que celle, dominante, qui s'enseigne à l'école. Elle a, à ce titre, un impact direct sur leur rapport à la langue et à son apprentissage.

L'approche sociodidactique et les recherches sur le rapport à la langue et les pratiques langagières extrascolaires se rejoignent alors sur la nécessité d'étudier dans les classes, d'un point de vue social et linguistique, des productions orales et écrites variées et de tenir compte des pratiques non scolaires.

C'est dans ce double cadre que nous suggérons de ne pas faire l'impasse sur une écriture électronique dont l'usage, on l'a vu, se répand à grande vitesse, en particulier chez les jeunes et dont nous allons maintenant envisager les principales caractéristiques.

---

<sup>4</sup> Penloup dans Delamotte-Legrand et al., 2000.

<sup>5</sup> Voir par exemple Gadet, 2003 ou Gardin 2006.

<sup>6</sup> Voir sur ce point les travaux menés à l'INRP (synthèse in Cortier, 2007) et à l'Université de Rouen (par exemple Delamotte-Legrand (éd) 1999).

## 2- Les genres et les caractéristiques de l'écriture électronique

D'abord, il est important de rappeler que toutes les situations communicationnelles impliquant l'écriture électronique subissent de nombreuses contraintes. Que les scripteurs utilisent le téléphone mobile ou l'ordinateur, ils doivent gérer l'absence physique de l'interlocuteur ou plus précisément de l'interscripteur ; ils doivent tenir compte des spécificités techniques de l'outil médiateur (clavier, écran et interface notamment) ; ils doivent faire face à la temporalité de l'échange. Cette dernière contrainte est peut-être la plus pesante. En effet, lorsque l'échange électronique se veut synchrone c'est-à-dire inscrit dans l'immédiateté (sur le « modèle » du dialogue), les scripteurs recourent majoritairement à l'écriture électronique ; lorsque l'échange est asynchrone, les scripteurs paraissent généralement plus attentifs aux règles de la langue, à la norme. Il s'agit là d'une tendance et pas d'une loi. Diverses recherches<sup>7</sup> ont démontré que certains blogs comportaient de nombreuses marques de l'écriture électronique alors qu'il est, par définition, asynchrone. Inversement, il arrive bien évidemment que certains scripteurs « discutent » sur des chats dans un français parfait alors qu'il est, par définition, synchrone. Malgré ces remarques, nous pouvons considérer définitivement que l'outil médiateur et la temporalité vont permettre de dégager des genres particuliers rendant « nécessaire » ou courante l'utilisation de l'écriture électronique :

CMT Communication Médinée par Téléphone mobile		CMO Communication Médinée par Ordinateur	
Synchrone	Asynchrone	Synchrone	Asynchrone
SMS/MMS	Courriel (mobile)	Tchat	Courriel Forum
SMS tchaté Twitter <sup>8</sup>		Blog Twitter Réseau sociaux (Facebook – Hi5)	

Ce tableau et plus globalement, toutes les remarques formulées *supra*, valident l'idée selon laquelle le recours ou non à l'écriture électronique va au-delà d'une simple réponse à des contraintes techniques et/ou générales. Il recouvre bien souvent des actes, des effets perlocutoires complexes comme spécifier à l'altérité une identité (linguistique) particulière, un degré d'expertise donné, le respect de la norme et/ou sa transgression, et cetera. Prenons le cas simple de l'internaute actif sur Facebook. La démarche est intégralement asynchrone. Les commentaires qu'il écrira sur son « mur » ou sur le « mur » de l'un de ses « amis » sont asynchrones. Et pourtant, il va injecter de l'immédiateté, il va rendre synchrone ses écrits (et son approche de l'autre) par l'utilisation de l'écriture électronique. Il va malmener le genre provoquant, parfois, des tensions. Ces tensions sont communes sur les forums de discussion si bien que la plupart aujourd'hui alerte les internautes : *Langage SMS interdit !*

Ce *langage SMS*, l'écriture électronique reste donc omniprésente dans les situations de dialogue synchrone. Elle est donc caractérisée par neuf procédés répondant avant tout à trois grandes catégories d'effets perlocutoires : simplifier la langue française (pour tendre vers le

<sup>7</sup> Voir Liénard, 2006 et 2007

<sup>8</sup> Twitter est un service permettant de créer et d'alimenter son micro-blog. Le principe est de produire des messages (limités à 140 caractères) par téléphone mobile ou ordinateur visant à signaler à l'entourage (liste « d'amis » inscrits au mini-blog mais non actifs) ce qui se passe au moment présent.

message le plus court possible), spécialiser les formes (pour marquer une certaine compétence électronique et/ou intégrer une dimension ludique), exprimer des émotions (pour pallier l'absence physique de l'interlocuteur et/ou intégrer une dimension ludique de nouveau). Le premier type d'acte se traduit donc par la mise en place d'un processus de simplification de la langue française qui se manifeste lui-même par le recours aux abréviations, aux troncations (par apocope, aphérèse ou aphérèse interne), à la siglaison et par l'élision d'un certain nombre d'éléments sémiologiques. Le deuxième type d'acte, correspondant au processus de spécialisation, prend la forme de notations sémio-phonologiques (monosyllabiques, bisyllabiques ou totales), d'écrasements de signes ou d'emprunts (et pas seulement d'anglicismes comme nous l'expliquons par ailleurs<sup>9</sup>). Le dernier acte perlocutoire généralement recherché en situation de communication électronique synchrone et/ou asynchrone donne lieu à un processus d'expressivité se manifestant au travers d'émoticons et de répétitions de graphèmes. L'effet clairement recherché par ces deux derniers procédés vise à pallier l'absence physique de l'interscripteur en marquant, graphiquement, des émotions que le ton de la voix ou les expressions du visage permettent de diffuser lors d'un échange face à face. Le tableau suivant permet de résumer l'ensemble en plus d'illustrer chaque procédé :

Procédés	Définitions – Exemples
<b>Processus de simplification</b>	
Abréviation	Recherche du squelette consonantique – <i>bjr – slt – tt</i>
Troncation	Disparition d'une partie du signe linguistique
par apocope	en position postérieure – <i>métro – toujours</i>
par aphérèse	en position antérieure – <i>otel – bus</i>
par aphérèse interne	en position intermédiaire – <i>ariver – tème</i>
Elision d'éléments sémiologiques	Suppression de signes (diacritiques, ponctuation, allographes...)
Siglaison	Conservation des graphèmes initiaux d'un ensemble de signes – <i>ASV</i> (Age, Sexe, Ville) – <i>mdr</i>
<b>Processus de spécialisation</b>	
Notation sémio-phonologique	Ecriture créative faite de contractions, néologismes et phonèmes
monosyllabique	<i>résO – manG – vill</i> (réseau – manger – vilain)
bisyllabique	<i>2manD – VriT – ItiM</i> (demander – vérité – intime)
totale	<i>6T – oT – kytR</i> (cité – ôter – quitterez)
Ecrasement de signes	Réalisation d'une expression populaire, d'un énoncé proposé en un seul signe linguistique – <i>ouSkeT</i> (Où est-ce que tu es ?)
Emprunts	<i>now – news – Ic</i> (pour <i>I see</i> ) – <i>ciao – salam – chouf(e)</i>
<b>Processus d'expressivité</b>	
Emoticon	☺ – ☹ (content – mécontent)
Répétition de signes	Le taux de répétition reflète le degré d'implication et d'émotion du scripteur à son message – <i>C la finnnnn – Ta di koi ??????</i>

Tous ces procédés scripturaux permettent de structurer (et de revendiquer) un nouveau rapport à l'autre. L'idée est que l'écriture électronique est « neutre » : elle est identique pour tous parce que nous passons par des claviers pour saisir nos messages. Que reste-t-il alors au scripteur pour marquer son identité et pour signifier « tout » son discours à l'altérité ? Il lui reste, a priori, des procédés scripturaux que l'interscripteur sera libre d'accepter ou non

<sup>9</sup> Laroussi F. et Liénard F., 2008.

sachant qu'une éventuelle invalidation traduira une forme de déni. Déni de l'écriture et, parce qu'elle est la seule trace du scripteur, déni de cet autre à qui l'on refuse de répondre ou à qui l'on répond en français écrit normé. L'école ne paraît même pas adopter cette dernière posture puisqu'elle refuse même de répondre. Elle refuse encore de prendre en considération ces écrits produits quotidiennement.

### **3- L'écriture électronique dans des contextes d'enseignement-apprentissage : un levier pour une modification du rapport à l'écriture scolaire**

Le double souci exposé plus haut de prendre en compte les pratiques d'écriture non scolaires des apprenants et de ne pas faire l'impasse sur la variation langagière nous a amenés, on l'a vu, à nous intéresser aux écrits électroniques. Nous envisagerons ci-dessous quelle place peut lui être faite dans les classes et à quels titres.

#### ***3-1 Lire-écrire du français électronique en classe***

Les questions posées à la didactique du français par le français électronique rejoignent celles qui ont été posées, historiquement, par la variation à l'oral : a-t-on affaire là une variété de l'écrit susceptible de « contaminer » le français standard jusqu'à s'y substituer ou s'agit-il au contraire à une diversification de la langue écrite aboutissant à une cohabitation de diverses variétés ?

Certains chercheurs penchent davantage pour la seconde hypothèse, soulignant, en particulier, la lenteur de l'évolution de l'usage (Delamotte-Legrand, 2006 : 104). C'est moins à une réforme de l'écrit qu'ils concluent qu'à sa différenciation : l'écrit devient ainsi « multiforme » (Anis, 2001 : 60) et l'on parle d'une « polygraphie ». Si ce débat est intéressant, il n'en est pas pour autant décisif dans la perspective didactique qui est la nôtre. En effet, que le français électronique soit perçu comme une menace pour le français standard<sup>10</sup>, tout particulièrement pour l'orthographe ou comme une variante de celui-ci susceptible de coexister avec lui sans interférer, la conclusion devrait être, à notre sens la même : il faut observer et montrer cette variété.

Dans le premier cas en effet, celui d'une interférence potentielle, l'observation conduite par l'enseignant des différences entre français électronique et français standard servirait mieux, à notre sens, la maîtrise du second qu'une politique « de l'autruche » fondée sur l'espoir qu'en refusant de reconnaître une variété on serait mieux à même de la juguler. Dans le cas contraire, celui d'une coexistence pacifique pérenne entre les différentes variétés de l'écrit, l'observation du français électronique trouverait son sens dans la reconnaissance qu'elle traduirait des pratiques langagières des élèves (ou d'une partie d'entre eux) et, par là, de leur identité. Cette reconnaissance est importante, on l'a dit, pour l'apprenant : reconnu dans ses usages et ses variétés, il a davantage de chances à la fois d'en prendre conscience et d'aborder le français standard sans se sentir menacé par une négation de son identité. L'enjeu est donc bien une éventuelle modification du rapport à l'écriture scolaire.

Ainsi, de même qu'on a tout intérêt, en classe, à faire prendre conscience aux élèves de la distinction entre l'ordre de l'oral et celui du scriptural et à identifier les connotations d'oralité qui accompagnent certaines de leurs tournures, il peut s'avérer opératoire de leur faire mesurer la place, dans leurs pratiques d'écriture, des écrits électroniques (par exemple à l'aide d'un questionnaire) puis de leur faire procéder à l'analyse en observant des distinctions entre français électronique et français standard dont ils n'ont une conscience que très diffuse.

---

<sup>10</sup> Ce risque reste à vérifier. Si les usages du français électronique s'étendent visiblement aujourd'hui aux écrits personnels sur papier, cela n'apparaît pas encore, semble-t-il, dans les écrits scolaires, fussent-ils des brouillons. Mais il y a là, dans un contexte hautement évolutif, matière à une enquête à partir de données représentatives.

Autrement dit, nous proposons d'étendre aux écrits électroniques les activités dites d'ORL (observation réfléchie de la langue), telle qu'elles ont été définies dans les programmes officiels de l'école primaire en 2002 : « *les élèves sont conduits à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences* » (p. 195). Le fait que l'ORL n'ait pas été conservée comme telle dans les programmes plus récents ne suffit pas à nos yeux à la disqualifier.

Deux niveaux d'intervention, liés entre eux, sont donc à envisager : celui de la prise de conscience et celui de l'analyse de documents authentiques faciles à collecter (blogs, SMS, tchats) dans lesquels on pourra inciter à repérer les procédés évoqués plus haut.

Prenons pour exemple un billet extrait du blog de Cloudedsun :

<http://cloudedsun.canalblog.com/>

***Smile like you mean it.***

**Bon a partir de today g decider de positive attituder. Non, pa comme kan je pren d resolutions debiles parfois ou comme les milliers dotres foi ou g di ca san y croire serieusement. Cette fois g decider d'etre happy. vraiment vraiment. Je c ce genre de trucs ca se decide pa comme ca mais pk gacherson temps a se lamenter sur son sort qui n'est vraiment pa si miserable? \*\*\*You only live once\*\*\* (c ma philosophie mdr ^^ je dec). Donc oublier tou ce ki va pa et me concentrer sur les bons cotes...come par exemple...DEMAIN IL VA FER 27 ET SOLEIL!!!!**

Après s'être assuré en classe de la compréhension de cet extrait, on pourrait en guider l'analyse<sup>11</sup> :

**Bon a [EES (-, + à)] partir de today [Emprunt] g [NSPT] decider [EES (-é) + NSPM (-é)] de positive attituder [NSP]. Non, pa [apocope (-s)] comme kan [NSPM (-qu) + apocope (-d)] je pren [apocope (-ds)] d [NSPT (des)] resolutions [EES (-é)] debiles [EES (-é)] parfois ou comme les milliers dotres [Ecrasement + NSPM (-au)] foi [apocope (-s)] ou g [NSPT (j'ai)] di [apocope (-t)] ca [EES (-ç)] san [apocope (-s)] y croire serieusement [EES (-é)]. Cette fois g [NSPT (j'ai)] decider [EES (-é)] d'etre [EES (-ê)] happy [emprunt (heureux)]. vraiment [EES (-V)] vraiment. Je c [NSPT (sais)] ce genre de trucs ca [EES (-ç)] se decide [EES (-é)] pa [apocope (-s)] comme ca [EES (-ç)] mais pk [NSPT (pourquoi)] gacherson [EES (-)] temps a [EES (à)] se lamenter sur son sort qui n'est vraiment pa [apocope (-s)] si miserable? [EES (-é + -)] \*\*\*You only live once\*\*\* [emprunts + émoticons] (c [NSPT (c'est)] ma philosophie mdr [siglaison (mort de rire)] ^^ [emoticon] je dec [abréviation (-onne)]. Donc oublier tou [apocope (-t)] ce ki [NSPM (-qu) + EES (-ne)] va pa [apocope (-s)] et me concentrer sur les bons cotes [EES (-^+ é)]...come [aphérèse interne (-m)] par exemple... [EES (-)] DEMAIN IL VA FER [NSPT (-aire)] 27 [EES (-degré)] ET SOLEIL!!!! [RG (-4 !)]**

<sup>11</sup> Nous proposons un codage (une siglaison même) pour signaler les procédés les plus « complexes » : NSP pour Notations sémio-phonologiques, EES pour Elisions d'éléments sémiologiques et RG pour Répétition de graphèmes.



Le même travail d'analyse peut être fait sur un SMS issu de l'un de nos corpus :

(Corpus CTun - SMS42)

*Scuze sami. Pas skype la car sui 2van la dolce vita ke j avé jamai vu encor ! t appel ASAP ☺*

Analyse (Corpus CTun - SMS42)

*Scuze* [NSPM (-Ex + -s)] *sami* [EES (-S)]. *Pas Skype* [EES (-je n'ai)] *la* [EES (-à)] *car sui* [EES (-je)] + [apocope (-s)] *2van* [NSPM (-de) + apocope (-t)] *la dolce vita* [EES (-D + -V)] *ke* [NSPM (-qu)] *j avé* [apocope (-e)] + [EES (-n')] + [NSPM (-ais)] *jamai vu* [apocope (-s)] *encor !* [apocope (-e)] *t appel* [EES (-je)] + [EES (-')] + [apocope (-le)] *ASAP* ☺ [siglaison + emprunt (-dès que possible)] + [émoticon]

Une analyse discursive propre à mettre en lumière les différents genres d'écrits électroniques (par exemple à l'aide d'un tableau du type de celui que nous proposons plus haut), complètera l'approche linguistique. En outre, dans la perspective que nous adoptons, ces premières analyses déboucheront, au sein de la classe, sur une analyse d'ordre sociolinguistique propre à objectiver l'existence de la variation langagière et à en éclairer les fonctions. Dans le cas du français électronique, on voit facilement que la nécessité de communiquer avec des contraintes techniques précises conditionne les pratiques mais qu'elle ne suffit pas, à elle seule, à expliquer certaines dimensions (en particulier quand la forme choisie est plus longue que la forme standard<sup>12</sup>). La fonction identitaire sera alors aisément mise en exergue à l'occasion d'un rapide débat avec les élèves.

L'observation des écrits électroniques et de la manière dont ils s'écartent des normes orthographiques en vigueur à l'école peut aussi permettre d'engager un fructueux débat sur ces dernières. On observera facilement, en effet, que les normes en vigueur dans les écrits électroniques sont loin d'être maîtrisées par tous et excluent, en particulier, bien des adultes (à commencer, bien souvent, par l'enseignant<sup>13</sup>) : les normes du français standard n'auraient-elles pas, alors, pour fonction de permettre communication et compréhension entre les membres d'une communauté tout entière (Gardin, 2006 : 115) ? L'apprentissage de l'orthographe peut être alors mieux compris.

D'autres activités, en production cette fois-ci, peuvent être imaginées autour des différents genres d'écrits électroniques, permettant d'en saisir les contraintes mais aussi d'en explorer les ressources.

La plus évidente est certainement la « traduction » d'un SMS en français normé, ou l'inverse, ou encore la transformation d'un SMS en courriel. Il arrive aussi, dans certains ateliers d'écriture, qu'on prenne comme contrainte de départ la limite imposée par les SMS de 160 caractères pour exposer un itinéraire ou faire un court récit. Comme dans les exercices proposés par les membres de l'OULIPO<sup>14</sup>, on constatera combien des contraintes fortes conditionnent le passage à l'écriture et sont susceptibles, paradoxalement, de libérer l'écriture. On pourrait encore centrer l'intérêt des élèves sur les formes possibles d'ouverture et de

<sup>12</sup> Comme c'est le cas, en situation de saisie d'un SMS, lorsque le scripteur propose *é* pour *et*. Le premier signe nécessite en effet cinq pressions sur le clavier du téléphone contre trois pour le second. Plus largement, un certain nombre de Notations sémio-phonologiques et autres Ecrasements de signes est caractéristique.

<sup>13</sup> Ce point peut être vérifié facilement par un « exercice » de traduction de corpus d'écrits électroniques proposé à diverses classes d'âge par les élèves eux-mêmes.

<sup>14</sup> « Ouvroir de Littérature Potentielle » créé par Raymond Queneau et le mathématicien François Le Lionnais.

clôture en situation de tchat ou dans les SMS et les courriels. D'autres activités, comme celle de créer et animer un blog ou encore de correspondre par courriels avec une autre classe sont déjà largement utilisées dès l'école primaire

### ***3-2 Le français électronique en situation d'insécurité linguistique***

Cette variété du français peut permettre à des apprenants en situation d'échec scolaire de porter un regard nouveau sur une activité laborieuse et pesante pour eux : l'écriture. Quel que soit l'âge de ces apprenants, la production scripturale est une véritable épreuve. Elle est toujours l'occasion de leur signifier clairement leurs lacunes linguistiques. La difficulté est d'autant plus grande lorsque les écrits à produire doivent permettre de communiquer avec un autre, une personne inconnue. Le sentiment d'une évaluation continue, d'un jugement permanent de la part de cet (ces) autre(s) font que, bien souvent, les apprenants de ce type préfèrent ne pas écrire mettant plus largement à la marge toutes les activités littéraires. Avec l'âge, ce sentiment se renforce (si un jeune apprenant, un élève peut rencontrer des difficultés, la société l'accepte dans une moindre mesure pour des adultes, même jeunes) et le rapport à l'écriture se complexifie. Le processus d'exclusion sociale est dès lors, malgré eux, engagé.

C'est en partant de ce constat qu'une recherche a été amorcée en 2005. L'hypothèse de travail était qu'en situation de communication électronique synchrone (de tchat), la qualité des actes locutoires et illocutoires n'altère pas nécessairement les actes perlocutoires. Cela signifie que la réussite de l'interaction ne va pas dépendre directement des lacunes lexicales ou grammaticales (pour ne citer qu'elles) d'un tcheteur sujet du groupe. Nous voulons dire que ces « fautes » ne vont pas être perçues comme telles par la société numérique. Elles vont être cataloguées comme des « simplifications » scripturales volontaires à l'image de celles qu'un tcheteur « confirmé » va produire.

Nous avons ainsi constitué un échantillon représentatif d'apprenants (parce qu'inscrits volontairement à un stage<sup>15</sup>) jeunes adultes et adultes (de 20 à 50 ans) autrefois en situation d'échec scolaire (aucun diplômé) et en situation de marginalisation sociale (tous bénéficiaires du RMI ou d'une allocation comparable). L'atelier que nous animions a permis de rapidement déterminer les attentes et le rapport à l'outil de chacun. Après quelques séances, nous avons abordé le thème de la communication électronique. Asynchrones (courriel, forum et blog) dans un premier temps, des situations de dialogues synchrones ont ensuite été développées. Les membres du groupe se sont « retrouvés » en situation de tchat avec des étudiants volontaires de l'IUT du Havre. Ces derniers ne disposaient d'aucune information concernant le groupe et ne devaient respecter que deux consignes : tchater « normalement » et ne pas hésiter à relancer les interscripteurs. Plusieurs séances ont été conduites sur ce modèle et les « résultats » sont intéressants à plus d'un titre.

D'abord, il convient de relever que les sujets ont tous été capables de tenir des dialogues, de communiquer électroniquement. Cela peut paraître insignifiant mais la découverte et la réussite de ce nouveau mode communicationnel voulaient dire beaucoup pour eux. Nous voyons, rétrospectivement, plusieurs raisons à cela, liées à leurs fortes inquiétudes quant à leur compétence à l'écrit :

- Ils déclaraient pour la plupart appréhender la TIC médiatrice. En effet, les quelques démonstrations et tests réalisés au sein de la salle informatique, avant la mise en situation réelle, leur a fait prendre conscience de la « nécessaire » maîtrise du clavier

---

<sup>15</sup> Ce stage « expression », mis en place par le Centre Communal d'Action Sociale d'une ville de Haute-Normandie, permettait à quelques volontaires de suivre (sous conditions) des ateliers thématiques susceptibles de les aider à « mieux vivre ».

notamment. Ils s’amusaient alors à s’interpeller oralement à travers la salle lorsqu’un « collègue » tardait à saisir la réponse à une question posée. Ce problème a souvent été évoqué avant les tchats avec les étudiants conscients qu’ils étaient, qu’en situation, ils ne pourraient plus justifier oralement un éventuel retard de saisie.

- Ils ne savaient pas eux-mêmes avec qui ils échangent (ils l’ont découvert au fil des échanges électroniques puisqu’il s’agissait là de leur principale consigne : découvrir l’autre). Ce paramètre les a rapidement fait réagir à propos de la *qualité de leur français* (sic). Ils la faisaient se télescoper avec le jugement que seront susceptibles de produire les interscripteurs (les étudiants). Ils appréhendaient clairement le fait de ne pas être compris et/ou d’être corrigés. Cette contrainte n’a jamais été complètement levée et nous pouvions entendre, pendant qu’ils tchataient, des questions portant sur l’orthographe de tel mot ou la conjugaison de tel verbe.
- Ils ne savaient plus (ou pas) comment procéder pour communiquer<sup>16</sup>. Les questions quant à la nature même de l’échange pleuvaient. Il fallait une consigne plus « consistante » que celle proposée. *Essayer de connaître l’autre* ne suffisait pas comme si la superficialité du fond ne permettait pas de légitimer les échanges qui se préparaient. Ils réclamaient un sujet, une thématique pour pouvoir discourir, pour pouvoir écrire. La futilité de la proposition risquait, selon leurs propres témoignages, de ne pas permettre de masquer les limites de la forme. Il leur était difficile d’accepter que l’on pouvait communiquer pour, finalement, ne rien dire... pour le plaisir seulement. On ne peut que comprendre cet embarras ou ce malaise parce que jamais (ou rarement) leurs écrits ont été associés à la notion de plaisir. Ils n’ont résonné qu’avec réprimande, insécurité et mal-être.

Le tableau suivant résume en chiffres une séance de tchats d’une heure conduite par sept sujets<sup>17</sup>. Il nous paraît illustrer parfaitement tout ce que nous venons d’exposer.

Sujets	Tchats	Alternances	Réponses	Relances	Signes	Signes/réponse
A	4	206	68	3,06	357	5,25
B	2	149	60	2,48	251	4,18
C	4	101	36	2,81	488	13,56
D	4	268	102	2,62	905	8,87
E	3	135	55	2,45	221	4,02
F	4	491	224	2,11	933	4,17
G	2	174	38	4,58	350	9,21
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>1 470</b>	<b>583</b>	<b>2,79</b>	<b>3 505</b>	<b>7,04</b>

Les étudiants havrais doivent, en moyenne, relancer deux fois les sujets avant que ceux-ci ne répondent. Comme expliqué *supra*, la maîtrise approximative de la TIC médiatrice constitue

<sup>16</sup> Anne-Carole Rivière (2002) et d’autres expliquent ainsi qu’au fur et à mesure que l’isolement social d’un individu se développe, se renforce, son cercle communicationnel (les personnes avec lesquelles il échange régulièrement) se réduit. Dans les cas d’exclusion sociale puissante, les « victimes » finissent par ne plus savoir avec qui communiquer et comment faire.

<sup>17</sup> Pour lire correctement le tableau, nous précisons rapidement que la seconde entrée présente le nombre de dialogues produits par un sujet pendant la séance. *Alternances* correspond au nombre total de tours de parole réalisés pour la totalité des tchats d’un sujet pendant que l’item *Réponses* réfère aux seules prises de parole du sujet. Ces deux paramètres nous permettent de calculer le nombre moyen de *Relances*. C’est en relevant le nombre de signes linguistiques (ou sémiologiques) saisi par chaque informateur que nous calculons une moyenne de *signes par réponse*.

un premier élément de réponse valide. Le second est incontestablement l'appréhension de la relation qui s'instaure à travers le dialogue couplé au rapport insécure des sujets à l'écriture. Nous voyons dans un dialogue conduit par le sujet G (qui dispose en outre du plus grand nombre moyen de relances lors de cette séance) le parfait exemple de tout ce que nous exposons. Nous en reproduisons les premiers tours de parole qui sont très intéressants :

- Etudiant (N) *saluuut*  
 (N) *comment tu ve / cmt tu va (pardon)*  
 (N) *moi jm'apel nolwenn*  
 (N) *et toua ?*  
 (N) *jcomprends pô, y a personne qui me répons*  
 (N) *dis, jsais ke c pa facil de parler 2 parler o débu*  
 (N) *mais fo pa avoir peur*  
 (N) *est-ce ke tu pe just me montrer que tu es là en écrivant un truc ?*  
 (N) *juste un truc*  
 (N) *ou alors en mettant un smile*  
 (N) *stp*  
 Sujet (G) *oui je suis bien la*  
 (N) *aaaaaah :)*  
 (G) *tu ne te moque pas de moi jespere*  
 (N) *non non*  
 (N) *pas du tout*  
 (N) *t'inkiet pa*  
 (N) *chuis pa méchante*  
 (N) *tu as kel age ?*  
 (G) *j'ai 23 an édemi*

Ainsi, douze invitations sont nécessaires avant que le sujet G « n'ose » répondre. Cela reflète un fort sentiment d'insécurité omniprésent chez la plupart des sujets : C- *au secours je men sort plus* ; E- *ok desoler je suis un peu timide* ou de nouveau G- *tu ne te moque pa de moi jespere*. Des résultats complets de cette recherche<sup>18</sup> permettent de constater que tous les sujets, au fil des séances, finissent par répondre plus rapidement. Si le taux moyen de relances décroît, c'est avant tout parce que les sujets prennent progressivement confiance. Certes, leur rapport à la TIC s'affine aussi et/ou ils s'habituent au mode communicationnel mais à l'écoute des témoignages recueillis par la suite, il est acquis qu'un nouveau rapport à l'écriture s'est parallèlement structuré. Passées l'appréhension, la peur même parfois, du jugement et de l'évaluation par les interscripteurs de leurs productions, ils se concentrent de nouveau sur le fond et produisent du discours. Du discours teinté majoritairement de procédés simplificateurs... qui ne sont finalement peut-être (et sans doute) que des indices de leur déficiences lexicale et syntaxique... mais qui, dans la situation de tchat, n'ont jamais été catalogués ainsi et jamais dénoncés par les interscripteurs. Pour résumer, on dira que ces personnes en situation d'insécurité linguistique forte ont réussi à communiquer à l'écrit en passant par le tchat. La preuve de cela réside dans le nombre de conversations tenu par chaque sujet sur cette séance d'une heure (de deux à quatre tchats). Le sujet F, par exemple, a produit 224 réponses destinées à quatre tchateurs différents. Ces réponses étaient brèves (4,17 signes par réponse), stratégie non validée par le sujet C qui a préféré densifier son discours (13,56 signes par réponses) en répondant moins fréquemment (36 réponses formulées au cours de 4 tchats de nouveau). Bref, quelle que soit la démarche, ces scripteurs sont parvenus à dialoguer grâce à l'écrit et cela constitue, déjà, une première étape vraiment importante.

<sup>18</sup> Liénard F. (2007)

## Conclusion

Le français électronique fait partie intégrante de la vie quotidienne des 12-24 ans. Doté d'une graphie variable, allant de la forme la plus simple à la plus complexe, il permet à de nombreux scripteurs de disposer « comme ils l'entendent » de la langue et de ses règles et de communiquer par ce biais.

Il nous paraît important que l'école prenne en compte cette pratique scripturale nouvelle et qu'elle la considère, dans l'optique sociolinguistique évoquée plus haut, non comme un usage déviant du français normé mais comme une variété de ce français, pertinente dans des situations de communication données et qu'il convient de décrire. Plutôt que d'ignorer ou de refuser un usage de la langue développé si largement chez les élèves, nous préconisons d'en introduire l'étude au sein de la classe.

Nous avons formulé quelques propositions pour faire place à l'observation de l'écriture électronique dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit. Ces propositions s'inscrivent dans une démarche plus générale et développée dans divers travaux de Marie-Claude Penloup plaidant pour une prise en compte des écrits extrascolaires à l'école. L'hypothèse générale est que, loin de venir perturber l'apprentissage du français standard, l'objectivation et l'analyse de variétés de français éloignées de celui-ci mais pratiquées par les apprenants viendront le conforter, et ce pour trois raisons que nous allons énumérer.

- Tout d'abord, l'activité de description permettra de pointer les différences d'avec le français normé et favorisera d'autant la prise de conscience concernant les caractéristiques de ce dernier, le développement de la compétence métalangagière favorisant celui de la compétence discursive. Penser l'écriture électronique, et plus largement toutes les TIC, comme de potentiels outils de réflexion et d'approche de la langue française (ou autre d'ailleurs), ce n'est pas participer à faire d'elle le prochain français standard. Bien au contraire, c'est s'armer et armer les apprenants de facilitateurs, voir d'accélérateurs pour comprendre la structure et les finesses d'un français normé qui a d'ailleurs toute sa place dans certains genres de communication électronique (comme les courriels ou les forums notamment). Parce que, dans le même temps, ce qu'il peut être intéressant de pointer c'est que le fait qu'utiliser un objet technique pour communiquer n'octroie pas comme un droit divin sur la langue. C'est bel et bien la nature et le profil de l'interscripteur qui va autoriser le scripteur à tendre éventuellement vers cette variété du français que nous avons nommée « écriture électronique ». Cette écriture électronique serait donc comme une langue vernaculaire en ce sens qu'elle est un mélange d'oral et d'écrit au point de faire dire à Jacques Anis (2001) qu'elle est un *parlécrit*. Elle ne fait sens qu'au sein d'une communauté et dans certains genres : ailleurs, à travers les autres genres communicationnels, la langue véhiculaire reste et devra rester le français standard.
- La seconde raison tient au fait que reconnaître les pratiques langagières d'un apprenant participe d'une reconnaissance de celui-ci en tant que personne. L'enseignement-apprentissage du français standard ne risque plus, dans ce contexte, d'être perçu comme un déni de son identité.
- Mais, au-delà des dimensions identitaires, il s'agit encore, en faisant advenir au sein de la classe les pratiques d'écriture électroniques, de souligner les compétences qu'elles supposent. Une grande partie de nos lecteurs aura peut-être eu du mal à déchiffrer les messages reproduits et s'avèrerait sans doute bien maladroit à les rédiger : ils relèvent indéniablement, si l'on veut bien suspendre un instant un jugement de type normatif,

d'une forme d'expertise. Reconnaître cette expertise, dans ce domaine de l'écrit comme dans d'autres, pourrait bien permettre à l'utilisateur de prendre appui sur les savoirs langagiers développés dans un genre d'écrit pour aborder d'autres écrits.<sup>19</sup>

Si nous nous en sommes tenus, dans la première partie de notre article, aux activités de description, nous n'en avons pas moins abordé, dans la dernière partie, la question d'un recours à la pratique dans le cas, bien particulier, d'utilisateurs en grande difficulté avec l'écrit. La recherche présentée dans cet article constitue un exemple intéressant du type d'aide qu'on peut puiser dans le recours à l'écriture électronique (dans sa forme la plus simple le plus souvent) comme tremplin vers le français standard. Nous avons montré qu'une activité particulière, le tchat, peut susciter l'intérêt des scripteurs les plus sceptiques et insécures et les aider à, progressivement, « redéfinir » un rapport à l'écriture tel qu'ils s'autorisent à communiquer à l'écrit sans être paralysés par leur maîtrise insuffisante de la langue. Cette activité leur a ouvert les yeux sur des compétences qu'ils ne soupçonnaient pas et qui donnent lieu à de réelles performances. Ces réussites inattendues, rendues possible par le passage par le tchat, sont susceptibles de modifier en profondeur le rapport à l'écriture de tels sujets. Le poids et le risque d'une évaluation se trouvent en effet considérablement allégés dans la situation de communication du tchat : le lecteur, physiquement absent mais virtuellement présent ne paraît pas accorder d'importance aux « fautes ». Plus, il en fait lui-même et la communication n'en est pas pour autant totalement perturbée. Il y a là de quoi reprendre confiance dans sa propre capacité à écrire et à apprendre à écrire mieux. La modification du rapport à l'écriture joue bien alors le rôle d'un levier.

### Références bibliographiques

- Anis J., 2001. *Parlez-vous texto ?*. Paris : Le Cherche Midi.
- Barré-de Miniac C., 2008, « Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique », dans Chartrand, S.-G. & Blaser, Chr. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Diptyque, pp. 11-23.
- Barré-de Miniac C., 2000, *Le rapport à l'écriture – Aspects théoriques et didactique*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac C., 2002, « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques 113-114*, pp. 29-40.
- Chartrand, S.-G. & Blaser, Chr., 2008, *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Diptyque
- Dabène 1987, *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, De Boeck Université.
- Delamotte-Legrand R., 2006, avec Hudelot F. et Salazar Orvig, *Dialogues, mouvements discursifs, significations*, Paris, Editions EME.
- Delamotte-Legrand R., 2000, avec Gippet F., Jorro A. et Penloup M.-C., *Passages à l'écriture*, Paris, PUF.
- Gadet F., 2003, *La variation sociale en français*, Paris, Colin.
- Gardin B., 2006, « Sur quelques composantes sociolinguistiques », dans Honvault-Ducrocq R. (dir), *L'orthographe en questions*, Publications de l'Université de Rouen, coll. Dyalang, pp. 110-114.
- Laroussi F. et Liénard F., 2008, « Eléments d'analyse de la communication médiée par téléphone mobile (CMT) de scripteurs plurilingues franco-arabes » dans Actes du Colloque international des sciences de l'information et de la communication *Interagir et*

---

<sup>19</sup> Voir Penloup (dir), 2007.

- transmettre, informer et communiquer : quelles valeurs, quelle valorisation ?*, Tunis, Tunisie, pp. 450-460.
- Liénard F., 2007, « Analyse linguistique et sociopragmatique de l'écriture électronique – Le cas du SMS tchaté » dans *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes* – Gerbault J. (éd), L'Harmattan, pp. 265-278.
- Liénard F., 2007, « Au-delà des faiblesses en langue, l'entrée dans une pratique communicationnelle d'adultes en formation » dans *Les connaissances ignorées – Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, M.-C. Penloup (dir.), Lyon, INRP, pp.129-150.
- Liénard F., 2006, « La construction identitaire virtuelle en CMO et CMT » dans *TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* – 16 .Nr. – 11.1. Médias et médiations, processus et communautés – Lardellier P. (éd), <http://www.inst.at/trans/16Nr/11-1/lienard16htm>
- Penloup M.-C., 2008, « L'écriture extrascolaire indice du rapport à l'écriture des apprenants- L'exemple de l'alternance codique dans les écrits personnels », dans Chartrand, S.-G. & Blaser, Chr. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Diptyque, pp. 43-59.
- Penloup M.-C. (dir), 2007, *Les connaissances ignorées – Approches pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Lyon, INRP.
- Penloup M-C, 1999, *L'écriture extrascolaire des collégiens*, Paris, ESF.
- Reuter Y. (éd.), 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck.
- Rivière A.-C., 2002. « La pratique du mini-message. Une double stratégie d'extériorisation et de retrait de l'intimité dans les interactions quotidiennes » dans *Réseaux* n°112/113. Paris.

[marie-claude.penloup@univ-rouen.fr](mailto:marie-claude.penloup@univ-rouen.fr)

[fabien.lienard@univ-lehavre.fr](mailto:fabien.lienard@univ-lehavre.fr)