



**HAL**  
open science

# Ça lfé grave ou le statut des nouveaux univers langagiers en didactique du français et des langues

Sandrine Wachs, Corinne Weber

► **To cite this version:**

Sandrine Wachs, Corinne Weber. Ça lfé grave ou le statut des nouveaux univers langagiers en didactique du français et des langues. Variétés, variations et formes du français, Editions Polytechnique, pp.111-126, 2011. hal-02988390

**HAL Id: hal-02988390**

**<https://hal.science/hal-02988390v1>**

Submitted on 4 Nov 2020

**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.

## **Ça lfé grave ou le statut des nouveaux univers langagiers en didactique du français et des langues**

Sandrine WACHS - Corinne WEBER  
Université Paris 3-Sorbonne nouvelle  
DILTEC EA 2288

L'enseignement des langues est aujourd'hui difficilement concevable sans la prise en compte des *nouveaux univers langagiers*, à savoir la communication électronique, médiatisée par ordinateur ou par téléphone (Facebook, blogs, forums de discussion, twitter, *etc.*). On sait en effet que le traitement du langage est inséparable du contexte de ses usages. Aujourd'hui, plus de 50% des ménages européens ont accès à Internet. Cet accès s'est largement répandu au niveau international : plus de 2 milliards de personnes sont à l'heure actuelle connectées dans le monde<sup>1</sup>.

*Ça le fait grave*, expression caractéristique des jeunes, est un anglicisme (calque de *that does it* qui signifie *ça fonctionne*). Cette forme non attestée du français (usage dérivé du verbe *faire* et usage adverbial de l'adjectif *grave*) est une illustration de la *pluralité des français* qui continue de susciter des tensions au sein des didacticiens (entre unité et diversité, Chiss 2010). La perspective d'une *culture des normes* (Siouffi 2010) reste encore une zone trouble en classe de langue. L'enseignant préfère s'en affranchir plutôt que de faire entrer du « mauvais français ». Proscrire ou autoriser, accepter ou imposer les multiples usages, à bien des égards cette question reste délicate pour les praticiens.

L'apprenant étranger est pourtant encouragé à communiquer au delà des frontières *via* les plateformes électroniques. Parmi l'ensemble des univers langagiers qu'il va découvrir, il se retrouvera forcément confronté à des formes de communication impulsives, directes, temporaires et variables<sup>2</sup>. Qu'est-ce qu'un Brésilien, en cours d'apprentissage du français, va-t-il être capable de décoder ? Ces nouvelles pratiques permettent aux usagers de communiquer oralement *via* un support écrit. Contrairement à l'écrit traditionnel, le scripteur de formes électroniques ne cherche pas à s'inscrire dans la durée. Il s'agit de se rapprocher d'une conversation réelle et « de vive voix » : il faut donc écrire vite pour être lu vite et, en retour, décoder vite pour répondre vite. Les transformations de ces supports sont rapides et les frontières entre productions écrite et orale de moins en moins nettes.

Notre préoccupation - qui s'inscrit dans un mouvement sociolinguistique et didactique (Vygotski 1934) - repose sur la manière dont s'opère le renouvellement des parlers : comment se reconfigurent les nouveaux univers langagiers de la génération Internet et comment la didactique de l'oral (et des langues) peut tirer partie du virage du cyberspace ?

### **1. Les nouveaux univers langagiers : spécificités (socio)linguistiques**

Ces nouveaux supports de communication installent la parole à l'écrit, ce qui a pour effet d'engendrer de nouvelles pratiques écrites, elles-mêmes directement initiées des usages parlés<sup>3</sup>. La frontière entre les deux codes - oral et écrit - est dès lors plus floue que jamais. Serions-nous en train d'assister à la naissance d'un troisième code dans lequel la langue ne serait véhiculée ni par le canal exclusivement oral, ni par le canal exclusivement écrit, mais par les deux à la fois ?

---

<sup>1</sup> La carte présentée sur le site <http://moderateur.blog.regionsjob.com/index.php/post/L-%C3%A9volution-du-nombre-de-personnes-connect%C3%A9es-%C3%A0-Internet-dans-le-monde> fait bien apparaître la fracture numérique pénalisant la majeure partie du continent africain, le Moyen Orient et le sous-continent indien.

<sup>2</sup> Nous n'avons pas jugé utile ici de distinguer les différentes formes de communication Internet (aux objectifs différents et aux pratiques écrites différentes).

<sup>3</sup> De nombreux articles détaillent ces stratégies d'écriture. Pour une vue d'ensemble, cf. David, J. et Paveau, A.-M. (coord.) (2010).

Les stratégies d'écriture sont différentes selon le support utilisé (grandeur du clavier) et selon la fonction communicative visée dans le message, déterminante dans le choix des moyens mis en place par l'utilisateur pour écrire son message. Il y a dans ces « nouveaux écrits » une forte présence du caractère socio-affectif déjà souligné par Anis (1999) : une stylisation née pour créer l'illusion de l'oral et qui privilégie l'économie des moyens. Il s'agit de favoriser la proximité et la connivence entre les « interloscripteurs »<sup>4</sup>. On y remarque également un rapport ludique à la langue très intéressant. Notre corpus, constitué d'exemples relevés sur Internet (Facebook et blogs essentiellement)<sup>5</sup> montre que certains usagers se servent des contraintes formelles, du vocabulaire technique des sites (par exemple *joyeuses poke*, message posté sur Facebook le jour de Pâques<sup>6</sup>) et du support virtuel pour jouer avec l'écrit du français.

Notre propos ici n'est pas de décrire le français parlé, dont les caractéristiques lexicales et syntaxiques se retrouvent sur nombre de ces nouveaux supports, mais de nous interroger sur les spécificités « écrites » de ces formes électroniques : quelles en sont les marques de l'oralité ? Portent-elles des traces de variation ? De norme écrite ?

### 1.1. Les marques de l'oralité

L'examen de notre corpus nous a permis de relever de nombreuses formes écrites, non utilisées dans l'écrit standard. Ces formes occupent *grosso modo* trois types de fonctions : traduire des émotions, écrire vite ou encore rendre compte de l'oral tel qu'il aurait été prononcé :

- Pour traduire des émotions (rire, surprise, déception, énervement, *etc.*), les usagers peuvent :
  - jouer avec la simple ponctuation ou mixer ponctuation et lettre :) :-( :p
  - utiliser les émoticônes (= smileys) qui existent par milliers et qu'on trouve sur les sites Internet classés par émotions (colère, joie, violence, *etc.*), par centres d'intérêt (une guitare pour montrer qu'on aime la musique), ou encore par objectifs (un paquet cadeau pour un message d'anniversaire),
  - redoubler les lettres : *Quiiiii veut des cookiiiiiiiies ?!!*
  - utiliser les lettres majuscules : *alors STOPPPPP*,
  - créer des onomatopées, en plus d'utiliser celles déjà existantes : par exemple *woooo* (joie) ou *rhaaaa* (agacement),
  - inventer des mots pour pallier l'absence de contact visuel instantané, comme le rire : *lol* ; *mdr*<sup>7</sup>.Tous ces exemples illustrent par excellence la fonction émotive du langage. Pour être le plus proche possible de l'oral, on crie, on hurle, on rit avec des lettres, de la ponctuation, des icônes, parce qu'on s'étonne, on est déçu, on rigole, on ordonne, *etc.*

- Pour écrire rapidement, les usagers ont recours à différents moyens :
  - faire chuter toutes les voyelles du mot : *slt* ; *dsl* ; *ct* ; *ns* ; *mm*<sup>8</sup>,
  - faire chuter une voyelle dans le mot : *avc* ; *prochn*,
  - faire chuter schwa : *samdi* ; *vnir* ; *ru* ; *moch*,
  - faire chuter une ou plusieurs lettres finales muettes (essentiellement des consonnes) : *c'es* ; *alor* ; *pa* ; *manq* ; *veu* ; *sui* ; *elle son*,
  - faire chuter une ou plusieurs lettres finales non muettes : *i va*<sup>9</sup> ; *com toi*<sup>10</sup> ; *le pauv* ; *c possib*<sup>11</sup>,

<sup>4</sup> Notre propre terme.

<sup>5</sup> Toutes nos occurrences sont attestées. La plupart d'entre elles proviennent de travaux d'étudiants de Paris 3 que nous remercions (M1 FLE).

<sup>6</sup> *Poke* est une fonction de Facebook qui sert à entrer en contact avec quelqu'un.

<sup>7</sup> *Laughing Out Loud* et *Mort De Rire*.

<sup>8</sup> Ce sont la plupart du temps des abréviations classiques qui relèvent du système d'abréviations couramment utilisé en prise de notes (le maintien des lettres non prononcées – comme le <t> de *slt* par exemple – permet de retrouver l'image du mot).

<sup>9</sup> La chute de la liquide dans le pronom personnel *il(s)* placé devant une consonne rend compte d'une prononciation courante.

<sup>10</sup> À lire phonétiquement : *comme* (là où les règles de lecture du français imposeraient une nasalisation).

- faire des aphèreses oralisées (prononcées à l'oral) : *fin* pour *enfin*,
- faire des apocopes oralisées ou non : *com* (pour *communication* ou *commentaire*<sup>12</sup>) et *rep* (pour *réponds*),
- utiliser des sigles d'expressions figées, syllabé *lol* ou non *mdr*,
- remplacer les graphèmes de l'écriture standard par des graphèmes plus économiques (écriture phonétique) : *bo* ; *mé* ; *fé* ; *cé* ; *osi* ; *mank* ; *koi* ; *kan*<sup>13</sup>,
- supprimer les accents : *ta gagne ?* ; *jespere*,
- utiliser des chiffres lus, en même temps ou non que les lettres : 2 pour *de* (*2mande* ; *tro impatient d'être prêt 2 toi*) ; 100 pour *cent*, *sans*, *sang*, *sent* ; *b1* pour *bien*,
- utiliser des lettres syllabées (généralement mises en majuscules, mais pas toujours) : *C* pour *c'est*, *ces*, *ses*, *saît*, etc. ; *G* pour *j'ai* ; *ct* pour *c'était* ; *paC* ; *manG* ; *c foutu*,
- utiliser des homophones moins longs à écrire : *ses* ou *ces* pour *c'est*,
- utiliser ponctuellement des mots anglais abrégés : *thx* ; *u* (pour *you*) ; *CU* (pour *see you*)<sup>14</sup>,
- supprimer les apostrophes : *ta* pour *t'as* ; *té* pour *t'es* ; *damour* ; *jaten* ; *dun* ; *cété*.

L'objectif principal est d'aller vite en écrivant le moins de caractères possibles, sans accorder d'importance à la façon dont le mot aurait été prononcé. On note seulement trois types d'exemples qui, en plus de permettre une écriture plus rapide, s'attachent à restituer une « prononciation non standard », en montrant la chute (orale) d'une consonne finale (*possib* ; *pauv*), d'une syllabe initiale (*fin*) et de plusieurs syllabes finales (*com*). Notre corpus nous fournit-il d'autres exemples de restitution des marques de l'oralité, sans forcément chercher à atteindre l'objectif de rapidité ?

• Pour rendre compte de la prononciation, on trouve des occurrences qui permettent de visualiser certains phénomènes caractéristiques de la langue orale, tels que l'assimilation automatique de sonorité (*chui* ; *che* ; *chpe*)<sup>15</sup>, la liaison automatique (*les zamoureux*), le changement de timbre d'une voyelle (*sinan* ; *je c po*), l'assourdissement en finale absolue (*bon annif*), la prononciation de consonnes finales muettes (*en faite*)<sup>16</sup> ou encore les phénomènes pointés *supra* (chute de la liquide dans le groupe obstruante + liquide ; aphèrese et apocope oralisées). Nous excluons délibérément les cas (nombreux) de la chute de schwa (*samedi* ; *vnir*) qui nous paraissent plus témoigner d'une volonté d'écrire le moins de caractères possibles que celle de restituer la prononciation.

Du point de vue de la prosodie, il est intéressant de noter que les scripteurs n'ont en général peu recours à des stratégies nouvelles d'écriture pour rendre compte du rythme du français. En dehors de la suppression fréquente des apostrophes (*a la recherche dun trip* ; *ta vu louis ?*), notre corpus nous fournit peu d'exemples variés dans lesquels l'espace graphique entre les mots n'a pas été respecté. Les cas les plus fréquents concernent le pronom personnel sujet première personne dans lequel schwa a chuté suivi de son verbe (*jpeu* ; *jvai* ; *jvien*) avec parfois un pronom objet (*jmappelle* ; *jtadore* ; *jtoubli pa*). On trouve aussi quelques exemples avec le

---

<sup>11</sup> À l'oral, dans les groupes consonantiques obstruante + liquide placés en finale la chute de la liquide restitue une prononciation plus « relâchée » que lorsque ces mêmes groupes sont placés devant consonne (*pauv(re) mec*). En revanche, elle est plus relâchée lorsqu'elle précède une voyelle (*aut(re) avis*). Notre corpus ne nous a pas fourni d'exemples de ce type (cec qui ne signifie pas qu'il n'en existe pas).

<sup>12</sup> L'apocope *com* pour *communication* est oralisée (*une com*) alors qu'elle ne l'est pas pour *commentaire*.

<sup>13</sup> On a également relevé des écritures du type *twa* qui comprend le même nombre de graphèmes que le mot écrit en écriture standard mais qui permet un confort dactylographique (position des touches sur le clavier téléphonique).

<sup>14</sup> Le corpus nous fournit également de nombreux mots anglais non abrégés mais plus courts que leur équivalent français, donc plus rapides à écrire, comme par exemple *ask* (*ask a manu*), *today* (*kes tu fé today*) ou encore *take care*. L'utilisation de ces mots étant possibles en français écrit standard, nous ne les intégrons pas dans la liste des spécificités écrites. Il faut aussi noter qu'en plus de son caractère pratique à écrire, l'anglais est une langue perçue comme moderne, jeune, branchée.

<sup>15</sup> Respectivement *je suis* ; *je sais* et *je peux*.

<sup>16</sup> Le <e> de *en faite* permet de faire entendre la prononciation du <t> final, qui rejoint là une tendance du français actuel à prononcer les consonnes finales normalement muettes (*ananaš* par ex.).

pronom de troisième personne du masculin (singulier ou pluriel), lorsque celui-ci est placé devant un verbe commençant par une consonne (*iveu ; ivienne*)<sup>17</sup>. Il semble qu'on ait ici une illustration de la thèse selon laquelle le pronom personnel sujet est à considérer comme une particule préverbale<sup>18</sup>.

En dehors des apostrophes et du groupe clitique + verbe, les autres combinaisons de mots écrits sans espace graphique concernent également des mots outils suivis ou non d'autres mots-outils : préposition + déterminant (*tavé dla marge*), conjonction + préposition (*ta ka vnir*), déterminant + nom (*pa ltemps*), pronom réfléchi + verbe (*ivienne de splaquer ; en mdisan tn avi*), particule négative + verbe (*nvien pa*)<sup>19</sup>, verbe (précédé de son pronom personnel) + forclusif (*Dorian a chepa koi*), pronom + verbe (*sava ?*), locutions prépositive (*parraport a ton album*) ou adverbiale (*jtadmire afond*), expressions du type *il n'y a qu'à ; tu n'as qu'à ; qu'il y a* (respectivement *yaka ; taka ; kja* ou *kya*) et l'ensemble interrogatif *qu'est-ce que (kes)* parfois suivi du groupe clitique + verbe (*kestufé ?*). La suppression de l'espace graphique excède de façon tout à fait exceptionnelle deux mots. En dehors de quelques expressions courantes, le découpage en mots reste en effet indispensable à une lecture fluide : l'ensemble *paltemps* par exemple reste difficile à lire.

En ce qui concerne le rythme, les messages (en général plutôt courts) sont souvent écrits dans la continuité, sans ponctuation. L'exemple qui suit, pourtant assez long, illustre bien l'absence de toute marque rythmique : *pour les mongols ki on pa encore compri G arete ce blog sa fai un baille sinon merci pour les coms ke vou me laissez kan mm*<sup>20</sup>. Il arrive parfois que la ponctuation (points de suspension essentiellement) tienne le rôle de séparateur de groupes rythmiques : *speciale dedicace a Cat... bordelais en force...lol... bientôt c la tané contre lyon*<sup>21</sup>.

Contrairement à nos attentes, les caractéristiques de l'oral ne sont pas si fréquemment restituées sur les écrits électroniques, écrits qui pourtant cherchent à communiquer oralement *via* un support écrit. Les exemples d'assimilation automatique de sonorité *chui ; che* (ou *ché*) et *chpe* sont les trois seuls relevés dans l'ensemble de notre corpus (qui comprend plus de 300 occurrences). On trouve plus couramment *sui ; sé* et *jpe*. Dans d'autres lieux possibles d'assimilation automatique de sonorité, la restitution ne se fait pas : *jcroi ; sa fsai* ; etc.

La fonction « écrire rapidement » semble plus importante que celle qui consiste à restituer des marques de l'oralité. Cependant, quelle que soit la fonction de l'écriture utilisée sur les nouveaux supports électroniques, on remarque une grande hétérogénéité de formes.

## 1.2. Les variations « dia » et la variation inhérente

L'écriture électronique est le plus souvent un mélange de procédés : on écrit « comme ça vient » de l'écrit standard, agrémenté de formes plus ou moins réadaptées de notre système d'écriture. Tout comme à l'oral, ces formes ne varient pas seulement d'un individu à l'autre et d'une situation de communication à l'autre (variations « dia ») mais également chez un même individu dans une même situation (variation inhérente).

Les nouveaux supports de communication sont utilisés par tout type d'utilisateurs qui peuvent n'avoir ni les mêmes objectifs de communication ni les mêmes stratégies d'écriture. Sur le

---

<sup>17</sup> La chute de la liquide /l/ illustre ce qui se passe couramment à l'oral. De façon tout à fait intéressante, nous n'avons pas relevé d'occurrences dans lesquelles le pronom *il* (singulier) s'écrirait dans un même espace graphique avec le verbe lorsque ce dernier commence par une voyelle (par exemple *ilarrive*).

<sup>18</sup> Son caractère atone (pronom clitique) le rend si proche du verbe auquel il se rattache que cela provoque une liaison automatique (*ils<sup>^</sup>aiment*), liaison pourtant erratique entre le SN sujet et le SV (*les voisins # aiment*).

<sup>19</sup> Il est intéressant de noter la présence du *ne* de négation à l'écrit, là où à l'oral le scripteur, alors locuteur, aurait plutôt eu tendance à le faire chuter : *viens pas*.

<sup>20</sup> Message posté sur le blog *biatch-de-luxxx* (septembre 2010).

<sup>21</sup> À noter ici que *lol* semble également jouer ce rôle, sur le modèle des petits mots de la parole à valeur de ponctuant (*quoi ; tu sais ; tu vois ; ouais*, etc.). Ces petits mots, très nombreux à l'oral, n'ont de fonction ni linguistique (leur effacement ne provoque pas de déséquilibre dans l'organisation syntaxique des énoncés) ni phatique mais rythmique : ils servent à « ponctuer » la chaîne parlée, en plus des pauses, des allongements consonantique ou vocalique, des variations intonatives, etc.

modèle de ce qui se produit à l'oral, on peut émettre les hypothèses selon lesquelles ces stratégies varient selon l'âge et le milieu social des scripteurs ainsi que selon la fonction de communication visée (se raconter, participer à un forum scientifique ou encore partager des impressions sur un match de foot n'entraînera pas la même façon d'écrire). On laissera pour l'instant de côté l'hypothèse de la variation diatopique, plus incertaine dans ce type de communication.

Il apparaît que les variations générationnelle et diaphasique<sup>22</sup> des formes écrites sur ces nouveaux supports s'observent comme à l'oral alors que la variation diastratique semble moindre, tous les usagers pratiquant ces formes et transposant dans l'écrit des phénomènes d'oralité pour produire des effets<sup>23</sup>. Ces formes d'écriture électroniques envahissent tous les espaces sociaux et se généralisent à toutes les catégories sociales et culturelles, même si certaines formes périphériques restent propres aux parlures des jeunes. On remarque en effet que plus le scripteur est jeune, plus il a tendance à abrégé ses écrits (utilisation plus « systématique » du langage sms). Par exemple, Fairon C. et Klein J.-R. (2010 : 113) précisent que « d'après la société belge de téléphonie Proximus, 80% du trafic SMS serait le fait des utilisateurs ayant entre 12-25 ans »<sup>24</sup>. À l'inverse, les « moins jeunes » auraient tendance à se rapprocher de l'écrit standard en écrivant des phrases entières et en respectant la ponctuation de l'écrit standard.

À côté de ces facteurs de variation, il faut ajouter la plus ou moins grande habitude d'écrire sur ces nouveaux supports ainsi que la variation inhérente. Notre corpus nous fournit de nombreux exemples, chez un même scripteur dans une même situation de communication, de formes d'écriture variées pour rendre compte de la même parole : *2m1/dem1* ; *é/er* ; *kwa/koi* ; *osi/oci*<sup>25</sup> ; *ai/e* (ex. *fale pa chialer tavai ka faire le boulot*) ; *tu vas/tu va* ; *cet/7* ; etc. Il est tentant d'expliquer cette variation par le caractère non « fixé » de cette écriture, contrairement à ce que paraît être la norme orthographique. Fairon C. et Klein J.-R. (2010 : 116) nous mettent cependant en garde contre l'idée reçue selon laquelle l'orthographe aurait connu « une grande stabilité à travers le temps ». Elle n'a au contraire cessé « de se transformer au gré des réformes » :

Contrairement à la langue qui a évolué de façon continue et souvent inconsciente pour ses locuteurs depuis ses premières traces au 9<sup>e</sup> siècle, l'écrit a subi pas mal d'interventions volontaires allant des habitudes des copistes au 16<sup>e</sup> siècle, dues au développement de l'imprimerie, sans oublier l'instauration de l'enseignement obligatoire, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, sacralisant l'orthographe.

Ainsi aujourd'hui règne la « vision d'une orthographe intangible » qui a installé un sentiment de culpabilité à tous ceux qui rencontrent des difficultés avec le code écrit. Le risque de déstabiliser cette orthographe, illustration de la belle langue littéraire, permet sans doute d'expliquer pourquoi les rectifications orthographiques (qui datent de 1990 !) sont toujours si peu diffusées. Nombreux sont pourtant les exemples de variations orthographiques chez les grands auteurs classiques (comme madame de Sévigné) ou les personnages connus du 17<sup>e</sup> ou du 18<sup>e</sup> siècle<sup>26</sup>. Cette forte variabilité inhérente dans les écrits électroniques est l'occasion pour l'utilisateur, le cas échéant, de cacher ses lacunes en orthographe. Le scripteur n'est plus en insécurité linguistique. Il ne se sent plus constamment jugé mais libre d'écrire, enfin ! Une enquête réalisée auprès de trente élèves d'une classe de troisième<sup>27</sup> montre en effet que les jeunes scripteurs de formes électroniques se sentent libres d'écrire, contrairement aux situations d'écritures sur papier (à caractère scolaire exclusivement).

---

<sup>22</sup> Gadet est la première en France à utiliser cette terminologie : « "Diaphasie" et "diaphasique" sont peu maniables en formulation ordinaire, mais présentent l'avantage de s'appuyer sur la série "diachronie", "diatopie", "diastratie", terminologie que je préfère à "régional", "social" ou "stylistique" » (1998 : 54).

<sup>23</sup> Ce sont des observations, faute d'études sur le sujet (à venir).

<sup>24</sup> Source : journal *Le Soir* du 17 avril 2010

<sup>25</sup> On trouve également *ausi* qui transgresse les règles de lecture.

<sup>26</sup> Catach (1989) en fournit de nombreux exemples.

<sup>27</sup> Cette enquête a été réalisée par C. Weber le 22 octobre 2010 auprès d'élèves d'une classe de 3<sup>e</sup> au Lycée polyvalent Louise Weiss à Sainte-Marie-Aux-Mines en Alsace (Bas-Rhin).

L'objectif principal dans ce type d'écrit est bel et bien de condenser l'écriture par rapport à sa forme standard. L'utilisateur supprime-t-il cependant tout ce qui n'est pas essentiel à la lecture ?

### 1.3. Les traces de la norme écrite

Cette liberté d'écrire a-t-elle des limites ? La norme écrite est-elle quand même présente dans ces écrits électroniques ? Notre corpus nous fournit de nombreux exemples de maintien de lettres « inutiles » (car non oralisées) : *tu vas* ; *jatend* ; *C gentil* ; *D larmes* ; *je pris* ainsi que certaines règles orthographiques maintenues comme par exemple la labialisation de la dentale /n/ devant les bilabiales /p/ et /b/ : *tro impatient d'être près 2 toi*. Mieux encore, on relève des cas d'hypercorrection : *g faillit en envoyé un* ; *jpeut pa vnir* ; *y son mm pa foutu*<sup>28</sup>.

Ces écrits semblent nous apprendre quelque chose sur la relation entre la langue normée et ses usagers : les lettres maintenues seraient la manifestation inconsciente de la norme dont le scripteur aurait du mal à se défaire (de plus, sans toujours la maîtriser).

La volonté de réduire l'effort de frappe (par la suppression de caractères non prononcés) semble parfois plus couteuse que de « bien écrire » : il est toujours difficile de se détacher d'une norme profondément et inconsciemment ancrée. Un exemple très parlant a été recueilli sur le site VDM (Vie de Merde) le 17 juillet 2010, site sur lequel les usagers passent leur temps à corriger les fautes de français :

- Aujourd'hui, l'application iPhone me permettant d'accéder aux toilettes les plus proches m'a conduite dans un buisson.
- Excellent ! reviens faut qu'on boive le café ensemble !
- Qu'on boive ???? le verbe boiver n'existe pas !!! que nous buvions peut être ?!!!
- C'est tout à fait français, c'est la troisième personne du subjonctif présent du verbe boire. Tout bon site de conjugaison te le confirmera. Alors, tu veux qu'on boive un café ensemble, pour te réveiller et réparer cette faute ? On ira s'en vider dans les buissons ensuite !)

Cette petite analyse des formes écrites a permis de montrer qu'en cherchant à restituer la parole le plus rapidement possible et, secondairement, en voulant créer un effet oral (« comme si on parlait »), les usagers se sont vite trouvés limités par l'orthographe traditionnelle. Ceci n'est pas une découverte. On sait depuis longtemps que cette orthographe ne permet pas d'écrire tout l'oral : les scripteurs ont ainsi dû adapter les codes graphiques traditionnels sans toutefois véritablement en créer de nouveaux sur le plan linguistique. Ces « nouvelles » écritures ont cela de nouveau qu'elles utilisent le code écrit pour communiquer des paroles. Certains traits de l'oral (habituellement furtifs) apparaissent dès lors sous des formes visibles que l'on emploie sans aimer les voir et parfois sans aimer le savoir...

Contrairement à une peur répandue chez les « défenseurs de la langue française », la structure même de la langue n'est pas en danger. L'écrit conserve sa relative stabilité. Même si la norme du français écrit, qui pourtant paraît violée de toute part dans ce type d'écrit, semble bel et bien ancrée dans l'inconscient de bon nombre de scripteurs<sup>29</sup>, on ne peut taire l'hypothèse selon laquelle la liberté d'écriture (dans sa forme électronique) engendrerait de « nouvelles fautes » d'orthographe, par le jeu de la confusion entre les deux codes - oral et écrit<sup>30</sup>. C'est le moment de réinterroger l'orthographe. La position d'André Chervel (2008) sur le sujet est assez tranchée : il

---

<sup>28</sup> Le pronom *il(s)* écrit *y* est un monstre orthographique qu'on retrouve régulièrement dans les bandes dessinées pour rendre compte d'une prononciation familière (pourtant courante). Le scripteur semble bel et bien avoir besoin de se rattacher à un morphème qui existe en français. À noter cependant que l'écriture *i* est également très fréquente dans notre corpus.

<sup>29</sup> Nous émettons l'hypothèse diastatique suivante : plus les scripteurs utilisent la variété normée à la maison (milieu social favorisé), plus la norme est inconsciemment ancrée dans leurs esprits et par conséquent plus ils ont du mal à s'en débarrasser (et plus ils laissent des marques de la norme dans leurs écrits électroniques) ; et inversement. L'étude reste à mener.

<sup>30</sup> Cf. la naissance d'un « troisième code » évoqué dans le premier point de cet article. En témoignent les paroles d'une étudiante en 2<sup>e</sup> année de droit (interviewée au journal télévisé début octobre 2010) qui s'exprime sur la mise en place de « cours d'orthographe » au sein de l'université française : « On a vraiment besoin de ces cours parce qu'on ne fait plus attention quand on écrit. Il m'arrive d'écrire dans mes copies *mé* à la place de *mais* parce que si je ne fais pas attention, je ne fais plus la différence entre mon écrit Internet et mon écrit universitaire. »

faut selon lui changer l'orthographe française parce qu'elle est aujourd'hui trop éloignée de la langue orale.

Si le locuteur natif oralise un message écrit pour le comprendre (selon des normes implicites de lecture), de telles conduites de lecture sont inconnues par le non francophone. Comment va-t-il lire pour « entendre » de l'oral ? Comment pourra s'opérer le contrôle de ces univers langagiers ?

## **2. Les nouveaux univers langagiers : spécificités didactiques**

### **2.1. Perspectives théoriques**

On pense souvent que l'activité langagière, parce qu'elle est thématifiée, partiellement structurée (pédagogie par objectifs) et plus ou moins organisée (en séquences et en unités dans les manuels), permet de lever la complexité de la langue. Une des hypothèses forte de la théorie sociocognitive indique qu'une activité réflexive entraîne le contrôle des moyens linguistiques au cours de la communication et favorise l'apprentissage. Ce contrôle renvoie aux recherches en sciences du langage qui portent sur l'activité de parole (Culioli 1983, Gadet 2001, Goffman 1987).

Dans le sillage de Vygotski, l'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) prend naissance dans l'interaction avec un sujet social. Il repose sur des capacités cognitives motivées par un besoin d'interpréter et d'agir dans le monde. On sait avec Anderson (1983) que l'apprentissage d'une LE est procédural, avec des régularités structurales qui émergent de l'*imput* (Narcy-Combes 2005). De plus, dans la production langagière, on sait aussi que d'un point de vue cognitif, les règles sont en concurrence parce que très nombreuses (des dizaines de milliers à une dizaine de millions selon Anderson (*ibid*)). Ainsi, en dialoguant avec des locuteurs de niveau plus avancé - voire avec des natifs - l'étayage linguistique dont l'apprenant aura besoin lui sera fourni par cette interaction, quel que soit le support ou le mode d'échange.

On peut dire qu'à la lumière de l'approche socioculturelle et des théories de l'acquisition, l'activité langagière se présente comme un ensemble d'actions réalistes qui mènent à la production, constituée de variations et de traits d'oralité. C'est dans ce sens qu'elle est à voir comme un *système* en construction, qui suppose également une intercompréhension réciproque. Or, les supports médiatisés par ordinateur demandent que soit mobilisées de nombreuses ressources pour en favoriser le contrôle.

On en arrive à considérer qu'en didactique, et selon la dynamique actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence (désormais *Cadre*), la langue serait un moyen pour atteindre des buts. Elle s'acquiert par sa mise en œuvre dans des situations d'utilisation authentiques. Il est admis de parler de *compétences de production/réception orales* sous l'égide du concept de *compétence à communiquer langagièrement* (Beacco 2007).

### **2.2. À nouveaux espaces, nouveaux objets réflexifs**

Les utilisateurs jeunes sont les principaux vecteurs et accélérateurs de ces processus de changements (Bulot 2004) avec une autre façon de parler de soi, d'exhiber ses états d'âme et ses opinions aux vues de tous, et au sein desquels les frontières entre vie publique et privée s'effacent. L'apprenant étranger n'a pas besoin de savoir reproduire à tout prix ces formes, instables, variables et éphémères, il a surtout besoin de les comprendre et d'être compris à son tour. Sachant que les principales sources d'activité reposent sur les modèles de production orales et écrites des manuels de langue, quel est leur apport dans la perspective des nouvelles formes de langage ?

Les manuels de langue proposent un modèle de production du français parlé fondé sur le modèle de l'écrit oralisé, assez éloigné des formes parlées authentiques. La langue étudiée est globalement à voir comme une abstraction au sens où l'entend Bakhtine (1977). *Alors le nouveau DRH vous l'avez vu ? Oui, je sors du bureau. Elle a l'air sympathique et compétente.*



*Elle a le sens du contact (...) Et quel âge a-t-elle ?* Ce document d'écoute, dialogue extrait du manuel *Libre échange 2* (1998), montre que la langue parlée - interlocutive - y est fortement standardisée voire aseptisée, pour les besoins pédagogiques : les jeux de rôle sont là pour développer la compétence à communiquer. Le rythme est régulier, l'intonation un peu exagérée et le débit lent : chaque syllabe est bien articulée, les sons sont bien distincts. L'approche pragmatique ou fonctionnelle (1980) y est envisagée comme un comportement prêt à l'emploi rattaché aux actes de parole (« saluer », « s'opposer »). Un tel modèle ne suffit plus aujourd'hui. Ces formes discursives jouent certes un rôle pédagogiquement facilitateur mais sont peu motivantes pour les apprenants.

Les tentatives de variations sont timides et se limitent souvent au champ du lexique : « on dit aussi *salut, tchao* ». Les traces de français parlé authentique apparaissent dans les manuels plus récents. Dans *Alors ! Niveau 2*, Beacco et Giura (2009) suggèrent des rubriques qui illustrent le langage jeune autour de mots du lexique : *il est lourd, nul, relou ; la teuf* (p.75) ou encore autour d'expressions idiomatiques telle que *se payer* (*se payer du bon temps, se payer la tête de quelqu'un*, etc.) (p. 79). Cette sensibilisation aux variations du français parlé est ensuite suivie d'un exercice de transformation en français standard, approche contrastive qui permet de pratiquer la variation selon les contextes d'échange. On comprend qu'elle soit inexistante dans les niveaux d'initiation (A1), de manière à permettre de consolider le français standard. Les supports et les activités qui reposent sur le fonctionnement de la parole en usage aux plans phonétique, prosodique ou encore syntaxique sont plus rares. Les renvois pédagogiques aux nouvelles formes de la langue médiées par ordinateurs restent inexistantes.

Les descripteurs du *Cadre* (2001)<sup>31</sup>, eux, sont destinés à guider l'action enseignante. Ils préconisent l'usage du langage à des fins sociales : comprendre des instructions et des annonces (p. 56), des écrits simples et courts (A1), des textes littéraires (C2). Aucune référence ne renvoie cependant aux contraintes des écrits cyberspace.

Dans la rubrique consacrée à la compétence sociolinguistique, des marqueurs de relations sociales sont à maîtriser, à savoir des expressions qui n'ont pas forcément d'équivalents dans d'autres langues-cultures, comme par exemple *espèce de ; mon chou*.

Les « stratégies de réception » recouvrent l'identification du contexte et de la reconnaissance du monde par des indices à pouvoir identifier : « À l'oral comme à l'écrit, des stratégies d'interaction en production et en réception favoriseraient « les modes d'approche » qui concernent la coopération et la collaboration en vue d'un objectif dans l'interaction » (p. 60).

Or, les nouvelles technologies supposent également de pouvoir mener des discussions et des conversations informelles. Au niveau B1 l'apprenant « peut suivre tout ce qui est dit autour de lui sur des thèmes généraux à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expression trop idiomatiques ». Plus loin, toujours au niveau B1, l'apprenant peut suivre « à condition que la conversation ait lieu en langue standard clairement articulée ». Être capable de suivre facilement une conversation entre locuteurs natifs est préconisé au niveau B2, alors que sa dimension « familière » ne l'est qu'au niveau C1 (p. 63).

Dans le champ destiné aux marqueurs sociaux, on pourrait faire figurer un item relatif aux univers langagiers électroniques, au même titre que la prise en compte des accents régionaux et de certaines marques grammaticales, corporelles ou phonologiques (p. 94) proposée par le *Cadre*. L'hétérogénéité des formes langagières pourraient figurer dans la rubrique « comprendre la correspondance » (p.58) sans qu'elle ne se limite à « la description d'événements, de sentiments, de souhaits pour entretenir une correspondance régulière ». En effet, les sentiments sont rarement exprimés de manière académiques mais bien selon des fantaisies graphiques et une tonalité familière.

---

<sup>31</sup> Tous les exemples qui suivent (accompagnés du numéro de page) proviennent de ce document.

À ce point névralgique s'ajoute celui de l'étalonnage de niveaux qui pose également quelques problèmes : si « l'apprenant est capable de s'exprimer de manière adéquate dans une langue appropriée aux situations et aux acteurs sociaux et commence à acquérir la capacité de faire face aux variations de discours et de mieux maîtriser le registre et l'expression » (p.95), il n'est pas facile pour le praticien de savoir comment procéder selon le niveau des apprenants. La fragilité du niveau en LE va-t-elle permettre d'entrer sans risques dans cet univers sans glisser dans l'incertitude qu'occasionnent les formes (parlées et écrites) variées ?

Les usages sur écran étant pour la plupart non attestés, il ne paraît pas pertinent de proposer un nouveau modèle de règles de production écrite. Le modèle standard est indispensable à la stabilisation de la langue. On peut proposer, comme le suggère Mourlhon-Dallies (2010 : 105), des micro-tâches de « restauration du code standard » : « Pour que le passage d'un code à un autre fasse sens, nous pensons qu'il faut intervenir sur des portions où la question orthographique se pose vraiment : quand cela suppose de restaurer un raisonnement d'ordre grammatical », comme par exemple avec la graphie <é> qui peut renvoyer à <é>, <er>, <es> ou encore <est> . Les verbes du premier groupe (dont la graphie électronique est souvent phonétique - <é> - ou, mieux encore, détournée par le moyen de la lettre syllabée : *il a manG* ; *il doit paC*) pourraient faire l'objet de discussions morphologiques sur les graphies attendues dans les écrits académiques.

Ainsi, du manuel de FLE aux nouveaux environnements, trois remarques s'imposent :

- Les répliques écrites sur les nouveaux supports sont à voir en tant que supports sémiolangagiers, tel que nous l'avons illustré *supra* (insertions iconiques, marques d'émotivité, *etc.*). Elles sont aussi des objets autoréflexifs et interprétatifs.
- Telles que ces formes sont disponibles sur les écrans, elles ne répondent pas à la consigne d'accès au sens pour l'apprenant en LE, parce qu'elles sont momentanément décontextualisées et non partagées. Le locuteur natif sait comment l'écrit est « parlé » sur les écrans, le locuteur étranger en ignore toutes les subtilités, ayant principalement recours au code écrit qu'il connaît.
- Des interférences avec la langue-culture d'origine interviennent, car tout sujet traite les nouvelles données en fonction des critères déjà intériorisés. Ce phénomène, qu'Andersen (1983) appelle *nativisation*, joue à tous les niveaux du traitement de la langue : culturel, conceptuel, phonologique, grammatical, *etc.* Si l'une des finalités est d'articuler fonctionnements cognitifs (potentialités transversales), domaines d'action, savoirs et activités en contextes variés, on pourrait se demander ce qui obstrue la compréhension des nouvelles formes de production.

Il faut ici ajouter une dernière remarque qui concerne les représentations de l'enseignant et leur rapport au langage. Il convient de réfléchir à la conception qu'a l'enseignant du langage dans et hors de la classe et des usages selon les supports, qu'ils soient écrits et/ou parlés. Une formation initiale en sciences du langage solide est de fait un préalable indispensable, car derrière les étiquettes « langue d'autorité, langue de prestige » face aux usages ordinaires ou spontanés, se cachent des traces de représentations d'une langue parlée *normée*, notion directement liée au champ de la variation et à clarifier, tel que le souligne Siouffi (2010). L'enseignant devra donner l'occasion à l'apprenant d'entrer dans des réseaux sémantiques déjà en place pour provoquer « l'étagage cognitif » - au sens où l'entend Bange (1992) - nécessaire à l'appropriation d'autres réseaux qui impliquent de la variation. Dans le travail sur l'oral, les tensions sont inévitables et récurrentes. L'enseignant est sans cesse tiraillé par des interventions furtives, agrammaticales ou inappropriées et voit ainsi sa planification troublée. C'est pourquoi un travail de repérage conscient est nécessaire à l'optimisation de l'ensemble des ressources dans le domaine des capacités langagières. Il est tout aussi important de veiller aux éléments et aux critères que l'on retient (de forme, de style, de prononciation) sans jamais oublier de s'interroger sur leurs fonctions et sur leurs buts afin de ne pas rendre l'étagage contre-productif.

Une réflexion progressive s'impose à présent autour d'outils plus objectivants, prioritairement sur le fonctionnement du langage parlé. Ils seront progressivement et naturellement conformes aux exigences de la construction des savoirs du XXI<sup>e</sup> siècle.

### 2.3. Quelles pistes didactiques ?

Tous ces formats comportent des traits de conversation, de parole discontinue, d'un pseudo dialogue construit, qui empruntent des traits de type familier et destinés à produire des effets rhétoriques. Des travaux de sociologie récents montrent en quoi les différentes activités de communication témoignent d'une construction de l'identité de chacun. Selon Riffel (2010 : 210), la manière de se comporter dans l'espace du forum et le style de son écriture sont autant d'indices qui dévoilent aux yeux des autres l'identité de l'intervenant :

La mise en scène de soi et l'interprétation de la conduite de l'autre interfèrent et créent une dynamique particulière propre au web. Alors que dans la vie quotidienne, la relation de face à face est influencée par l'intonation, les gestes, les mimiques ou l'habillement, la relation en mode asynchrone sur le réseau est conditionnée par les modalités d'écriture et de présentation de soi de l'internaute.

Ce besoin de reconnaissance sociale est particulièrement important chez les publics jeunes immergés dans ces usages : ils y puisent les ressources pour construire leur identité. Quel que soit le contexte d'apprentissage du français, langue maternelle ou étrangère, la dimension variationnelle de la langue qu'impliquent ces pratiques doit pouvoir être contrôlée et contrôlable, comme le souligne Wachs (2005) à propos d'apprenants de français langue maternelle et seconde pour qui le besoin de reconnaissance sociale s'imprime dans les pratiques. Une réévaluation des frontières entre interaction naturelle et interaction générée par les supports électroniques est à réaliser.

Dans cette construction de la définition de soi, en relation avec les autres, le « savoir-être » qu'implique cet espace social structuré suppose le contrôle de savoir-faire langagiers. C'est dans cette perspective qu'un modèle de production du français tel qu'il est parlé peut s'avérer utile. Il s'agit d'offrir à l'apprenant la possibilité de relier la représentation matérielle et visuelle de la parole (ce que l'on dit *spontané* mais qui est *écrit*) au son et au fonctionnement de la parole en mouvement. Rappelons que la compétence de réception/production orale est déterminée par la capacité à reconstituer le puzzle d'un énoncé entendu, au plan syntaxique, phonétique, et des liens entre le contexte et le cadre socioculturel. Quelques propositions par l'exemple illustrent notre propos.

L'enseignant peut expliquer certains mécanismes naturels de resyllabation des unités parlées, des plus élémentaires aux plus complexes. Dans un exemple comme *chui ok avec toi*, la forme écrite *chui* pourrait supposer un travail de déconstruction/reconstruction du procédé naturel de transformation des consonnes obstruantes en contact (assimilation automatique de sonorité) en lien avec la chute schwa. Certains raccourcis de parole occasionnés par la chute de cette voyelle peuvent être introduits très tôt dans le travail de la compétence de réception orale : sans une bonne réception, l'échange s'essouffle très vite.

Dans un exemple comme *C Passki comprend pas skispasse*, on peut s'arrêter sur :

- la lettre majuscule C, syllabée, qui permet un travail sur les homophones *c'est/s'est/sait* et ainsi fait l'objet de discussions grammaticales et morphologiques,
- *Passki* qui suppose ici l'explicitation de l'amuïssement fréquent de la liquide /r/ à l'oral dans cette conjonction, ainsi qu'en position finale de mot dans un groupe consonantique devant consonne : *aut(re) chose*,
- l'écriture phonétique <ski> (dans *passki* et *skispasse*) qui permet d'engager une réflexion autour de différents phénomènes : la chute de schwa, les réductions de *que* et *parce que*, la

différence entre *ce qu'il* et *ce qui*<sup>32</sup>, la troncation<sup>33</sup> naturelle du pronom *il* devant consonne, la catégorie tantôt personnelle/impersonnelle du pronom *il*,

- la chute extrêmement fréquente du *ne* de négation,

- la lettre <s> dans *ski* et *spasse* qui renvoie à des catégories de mots grammaticaux différentes (et à ne pas confondre).

De cette manière, on peut ramener à la conscience de l'apprenant comment s'opèrent les principales transformations ou distorsions, les raccourcis de parole difficiles à se représenter et qui font partie du travail de l'oralité (Weber 2009). Ce renouvellement des représentations concerne autant l'oral que l'écrit, les exemples de l'ensemble de notre corpus en témoignent.

Des activités réflexives autour des smileys peuvent entrer dans ce nouveau rapport au langage. Ces icônes, par lesquelles les sensations du réel sont transportées dans un espace fictif, permettent de passer en revue toute la palette des émotions et des sentiments humains, comment ils s'expriment d'une culture à l'autre (savoir-être) ainsi que le chapelet de vocabulaire qui s'y rattache.

Le jeu des interjections est une autre entrée possible. Ces marques brèves de l'oralité (qui nécessitent peu de signes sur le clavier) traduisent les rires et les soupirs et leur interprétation peut être un premier pas de facilitation d'accès à de nouvelles formes de reconnaissance du langage, chaque culture disposant d'ailleurs de codifications singulières.

Envisagés dans un continuum de mécanismes de prononciation et de configurations écrites raccourcies, abrégées ou fantaisistes, ces usages constituent un tout indivisible d'accès au sens dans leur valeur sociale. Ce tout peut faire l'objet d'activités ponctuelles pour faciliter l'entrée dans une interaction autrement codifiée. Il faut cependant rester prudent et ne pas considérer ces formes comme des usages attestés. La déconstruction des composantes (d'un univers à l'autre, d'un ordre - oral ou écrit - à l'autre) ne doit pas conduire au figement dans les pratiques, c'est-à-dire à une forme d'applicationnisme, avec le langage défini comme code, ou comme système d'interaction cloisonné. L'oralité au sens large du terme est à penser en terme de continuum et non en terme de traits distinctifs oral/écrit. Enfin, le degré d'efficacité des tâches de systématisation élaborées autour de ce champs reste à mesurer.

## Conclusion

Les formes écrites électroniques sont largement surexploitées par le monde médiatique, qui en fait un modèle de modernité langagière, ne serait-ce pour gagner un auditoire ou un cyber public qui fait *d'jeune*. L'écriture qu'on y utilise est libre de toute règle. Parce qu'elle reflète dans bien des cas le français parlé courant, cette écriture ludique est une aubaine pour sensibiliser les apprenants au français tel qu'il est parlé dans des situations courantes de la vie quotidienne. Cette démarche ne doit pas exclure le travail sur l'écrit standard qui a, lui, ses propres règles, pédagogiquement indispensables à la maîtrise de la langue : celui qui les transgresse systématiquement se marginalise en se condamnant à l'exclusion scolaire et, plus souvent qu'on ne le pense, professionnelle. Le danger potentiel pour l'utilisateur est la confusion des deux codes.

Si la notion d'oralité est à problématiser en fonction des conditions et des espaces de production, son impact dépasse le simple cadre de l'apprentissage d'une langue. Le modèle d'échange évolue, qu'il s'agisse de mettre en partage les plaisirs, d'échanger des points de vue (devenus publics) ou encore de gérer des informations. Il faut se rendre à l'évidence que des communautés entières se reconnaissent aujourd'hui dans ces modalités sociales d'échange qui ne cessent de se développer, en s'étendant dans le monde aussi bien intellectuel que quotidien.

---

<sup>32</sup> Pour *skispasse*, la possibilité des deux orthographe *ce qui se passe* et *ce qu'il se passe* peut être prétexte à discussion.

<sup>33</sup> Chute de la liquide finale.

D'un point de vue didactique, ce nouveau cadre d'étude est régulé par des normes communicationnelles dont l'apprenant doit aujourd'hui avoir conscience. Tendre vers une culture *des normes* est alors une manière de revisiter l'ensemble de la problématique de la variation, en mettant en avant les ressources plurielles et singulières, qui sont autant de traces d'appartenances et d'identités.

## Bibliographie

- Abecassis, M., Ayooso, L. et Vialleton, E. (eds) (2007), *Le français parlé au XXI<sup>e</sup> siècle : normes et variations dans les discours et en interaction*, vol 2, Paris, L'Harmattan.
- Anis, J. (1999), *Internet, communication et langue française*. Paris, Hermès.
- Bakhtine M. (Volochinov V. N.) (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit (ed. originale 1929).
- Bange, P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier (LAL).
- Beacco, J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Beacco, J.-C. et Di Giura, M. (2009), *Alors ? Niveau 2*, Paris, Ed. Didier.
- Blanche-Benveniste, C. (2007), « Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue », *Langage et société* 121-122, pp. 128-140.
- Bertrand, O. et Schaffner, I. (coord.) (2010), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Paris, Ed. Polytechnique.
- Bulot, T. dir (2004), *Les parlars jeunes*, Presses universitaires de Rennes, pp.133-146.
- Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Paris, Didier.
- Catach, N. (1989), *Les délires de l'orthographe*, Paris, Plon.
- Chervel, A. (2008), *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?*, Paris, Retz.
- Chiss J. L. (2010) « Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage », in Bertrand, O. et Schaffner, I. (coord.), pp. 11-18.
- Cortier, C. et Bouchard, R. (coord.) (2008), « Quel oral enseigner, cinquante ans après le français fondamental ? », *Le français dans le monde Recherches et applications* 43, pp. 7-11.
- Culioli, A. (1983), « Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié ? » *Recherches sur le français parlé* 5, pp. 291-300.
- David, J. et Paveau, A.-M. (coord.) (2010), *Graphies, signes, gestes, supports, Le français aujourd'hui*.
- Fairon, G. et Klein, J-R. (2010), « Les écritures et graphies inventives des SMS face aux graphies normées », in David, J. et Paveau, A.-M. (coord.) (2010).
- Fairon, G., Klein, J-R. et Paumier, S. (2006), *Le langage sms. Etude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête 'Faites don de vos sms à la science'*, PU de Louvain, Louvain la neuve, Cahiers du Cental, 3.1.
- Gadet, F. (1998), « Cette dimension de variation que l'on ne sait nommer », in *Sociolinguistica* 12, "Variationslinguistik / Linguistics of variation / la linguistique variationnelle", Tübingen, Niemeyer, pp. 53-71.
- Gadet F., (2001), « Enseigner le style », Oral, variabilité et apprentissage, *Le français dans le Monde*, Recherches et applications.
- Gadet, F. (2003), *La variation sociale en France*, Paris, Ophrys.
- Galazzi, E. & Molinari, C. (eds) (2007), *Les français en émergence*, Peter Lang.
- Galligani, S., Spaëth, V. et Yaiche, F. (coord) (2005), *Contacts des Langues et des Espaces - Frontières et Plurilinguisme, Synergies France*, 4.

- Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Mourlhon-Dallies, F. (2010), « Modifications et inventions graphiques dans les écritures électroniques », in David, J. et Paveau, A.-M. (coord.).
- Narcy-Combes, J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Ed. Ophrys, autoformation et enseignement.
- Riffel, R. (coord.) (2010), *Sociologie des médias*, Paris, Ellipses.
- Siouffi G. (2010), Quelle (s) grammaire (s) pour enseigner la variété ?, in Bertrand, O. et Schaffner I. (coord.), pp. 29-49.
- Vygotski, L. S. (1934), *Pensée et langage*, Editions sociales (trad. 1985).
- Wachs, S. (2005), « Passer les frontières des registres en français : un pas à l'école », in Galligani, S., Spaëth, V. et Yaiche, F. (coord), pp. 169-17.
- Weber, C. (2010), « Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? » in Bertrand, O. et Schaffner, I. (coord.), pp. 169-184.