



HAL
open science

L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la Didactique du Français ?

Roxane Joannidès

► **To cite this version:**

Roxane Joannidès. L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la Didactique du Français?. Sciences de l'Homme et Société. Université de Rouen, 2014. Français. NNT: . tel-01113821

HAL Id: tel-01113821

<https://theses.hal.science/tel-01113821v1>

Submitted on 6 Feb 2015

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.



Normandie Université

Normandie Université
École doctorale 558 HMPL
Histoire, Mémoire, Patrimoine, Langage



Université de Rouen
UFR des Lettres et
Sciences Humaines



Laboratoire DySoLa
Dynamiques Sociales et Langagières

Thèse

Présentée par **Roxane JOANNIDÈS**

Soutenue le **21 octobre 2014**

Pour obtenir le grade de **Docteur de l'Université de Rouen**

Discipline : **Sciences du Langage**

L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ?

Présentée sous la direction de :

Marie-Claude PENLOUP Université de Rouen

Devant le jury composé de :

Mehmet-Ali AKINCI	Université de Rouen
Catherine BRISSAUD	Université de Grenoble I
Jacques DAVID	Université de Cergy-Pontoise
Fabien LIÉNARD	Université Le Havre
Sylvie PLANE	Université de Paris IV- Sorbonne

**L'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE DES
COLLÉGIENS : QUELLES
QUESTIONS POUR LA
DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ?**

Tous mes remerciements.

À la directrice estimée de ce travail, Marie-Claude Penloup, qui me forme et me suit depuis la licence et représente à mes yeux un modèle autant pour ses valeurs, son humour et sa douceur, que pour son savoir, son esprit et sa plume. Je lui suis reconnaissante également de m'avoir associée à des projets qui ont alimenté ma réflexion et entretenu ma motivation.

Aux membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer ce mémoire :
Sylvie Plane, que j'ai eu plaisir à écouter en 2012 à l'IUFM de Colmar et responsable en 2014 d'un ambitieux colloque à Paris-Ouest Nanterre auquel j'ai participé avec beaucoup d'enthousiasme et de fierté ;
Catherine Brissaud, dont les travaux constitueraient un apport majeur pour le développement des perspectives de cette recherche ;
Jacques David qui m'a très largement inspirée ;
Fabien Liénard à qui je dois le projet de réaliser un doctorat et qui, avec confiance et sympathie, m'a offert tout au long de celui-ci son aide et des opportunités de présenter mes travaux ;
Mehmet-Ali Akinci, pour sa bonne humeur, ses conseils et ses encouragements, qui donnent envie de persévérer et réussir.

Aux membres du laboratoire DySoLa et plus particulièrement :
Ses Directeurs, Foued Laroussi et Patrice Cohen, avec qui j'ai eu la satisfaction et l'honneur d'échanger dans le cadre de colloques et séminaires, ou de conseils de laboratoire ;
Clara Mortamet, qui a pris le temps de me lire et de me guider dans les méandres du système orthographique ;
Régine Delamotte-Legrand, aussi passionnée que passionnante et affectueuse ;
Nathalie Avenel, Secrétaire, et François Féliu, Ingénieur d'Études.

À la Région qui, en me finançant, m'a permis de mener à bien un doctorat dans les conditions les meilleures.

À Nicolas Paris qui a toujours, avec bienveillance, accepté de répondre à mes questions de statistique.

À François Didier, Inspecteur d'Académie, qui par l'intérêt qu'il a porté à mon sujet m'a facilité l'accès aux données.

Aux responsables et aux collégiens des établissements dans lesquels j'ai mené mes enquêtes. À Catherine S. notamment, qui m'a pleinement soutenue dans cette étape ; je lui dois l'essentiel de mon corpus.

À mes proches :

Robinson Joannidès, mon paternel, pour son investissement dans mes études et ses contributions à mon travail de doctorat. J'ai de l'admiration pour son parcours professionnel, la justesse et la rigueur de ses réflexions, sur le plan personnel aussi ;

Martine Joannidès, ma mère, à qui je pense au quotidien, qui m'accompagne à sa façon et, ici-bas, se serait proposée de m'aider : aurait vérifié la syntaxe et l'orthographe ;

Celui que je souhaite épouser, Grégory Michels, pour sa présence et sa patience ;

Marion, ma sœur, Stéphane, mon frère, et ma super-belle-famille ;

Mes amis pour toujours ;

Les amis sur Facebook qui ont contribué, chacun à leur façon, à ce travail.

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION.....</u>	<u>7</u>
<u>PARTIE 1. CADRE THÉORIQUE.....</u>	<u>11</u>
Chapitre 1. Les pratiques extrascolaires de l'écriture électronique. Objet d'étude.....	12
Des écrits personnels en dehors de l'école, qui interrogent la didactique.....	12
De nouveaux écrits personnels : les écrits électroniques et la notion d'écriture électronique.....	28
Conclusion du chapitre 1. De nouvelles questions posées à la didactique par l'écriture électronique	53
Chapitre 2. Deux approches de la langue : sociolinguistique versus normative. Choix d'un cadre théorique	54
L'approche normative	54
La perspective variationniste	83
Conclusion du chapitre 2. L'émergence d'une sociodidactique.....	104
Chapitre 3. Une approche sociodidactique de l'écriture électronique. Problématique	109
La coexistence de plusieurs variétés d'écrit dans le répertoire de nombre de scripteurs adolescents	110
Une menace pour la maîtrise de l'orthographe ?	120
Conclusion problématique du chapitre 3. L'écriture électronique extrascolaire : un objet de recherche pour la sociodidactique.....	133
<u>PARTIE 2. MÉTHODOLOGIE DE CONSTITUTION ET D'ANALYSE DU CORPUS.....</u>	<u>135</u>
Chapitre 1. Recueil de données : les choix méthodologiques	136
Présentation du terrain	136
Un corpus de questionnaires auprès de 479 élèves	143
Un corpus de copies d'examen	152
Chapitre 2. Méthodologie d'analyse	155

Une démarche pluridisciplinaire d'analyse des questionnaires.....	155
Des choix au fondement de la construction d'une grille d'analyse des copies de Brevet	162
<u>PARTIE 3. ANALYSE DES DONNÉES.....</u>	<u>188</u>
Chapitre 1. Discours des adolescents de 2012 sur leurs pratiques extrascolaires et les variétés du français.....	189
Quelles modifications des pratiques spontanées d'écriture d'adolescents à l'ère du numérique ?.....	189
Quel rapport à la norme à l'ère du numérique. Le discours des jeunes face à la question de l'orthographe	199
Quelle modification de la langue écrite à l'ère du numérique ? Le discours des jeunes face à la question de la variation électronique.....	213
Conclusion du chapitre 1.....	234
Chapitre 2. Les indices d'une influence de la pratique de l'écriture électronique dans des copies d'examen	237
Retour sur notre grille d'analyse : les données complémentaires fournies par l'analyse de 279 copies de Brevet.....	237
L'évolution des erreurs entre 1996 et 2011	262
Conclusion du chapitre 2.....	280
<u>CONCLUSION ET PERSPECTIVES. ÉLÉMENTS POUR UNE SOCIODIDACTIQUE DE LA VARIATION ÉLECTRONIQUE.....</u>	<u>282</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>287</u>
<u>ANNEXES.....</u>	<u>320</u>
Annexes I. Cadre théorique	320
Annexes II. Analyse des questionnaires.....	342
Annexes III. Analyse des copies de brevet.....	356
<u>INDEX DES NOMS CITÉS</u>	<u>390</u>
<u>TABLE DES MATIÈRES.....</u>	<u>394</u>

INTRODUCTION

« Quels regards peut-on porter en tant que linguiste ou didacticien à tous ces « braconnages », à toutes ces formes sauvages d'appropriation de la chose écrite, hors de toute incitation scolaire ? Comment, dès lors, se forge le rapport à l'écrit de chaque individu, et quelles pistes didactiques tracer sur la base de ce rapport à l'écrit ? »
(Bretegnier, 2002 : 7)

Au seuil de la présente recherche, cette citation nous invite à nous interroger sur le défi que constituent les pratiques d'écriture qualifiées de « sauvages » parce qu'elles se développent hors de tout contrôle institutionnel. Parmi celles-ci se trouvent les pratiques courantes d'écriture électroniques (ou numériques), réalisées par le biais d'outils informatiques ou télématiques. Apparues à la fin des années quatre-vingt-dix, elles envahissent aujourd'hui le quotidien de nombre d'enfants et adolescents, qui pratiquent le sms ou tchatent sur les réseaux sociaux de plus en plus tôt. Parce que ces derniers sont aussi des élèves, les pratiques d'écriture électroniques s'ajoutent à un ensemble de pratiques scripturales manuscrites, lettres, petits mots, carnets d'amitié ou journaux intimes, qui intéressent le champ de la recherche sur l'écriture « extrascolaire ».

Les écrits électroniques posent cependant des questions que les écrits sur papier observés jusqu'à présent n'ont pas soulevées. Ils réinterrogent la didactique en se distinguant très manifestement de la norme scolaire, au point qu'on parle d'un « cyberlangage ». Précisément, ils reposent ainsi la question du traitement des pratiques extrascolaires sous l'angle de la variation. Comment l'École, dont la préoccupation première est l'apprentissage de la norme standard, doit-elle appréhender la variation électronique qui s'est introduite dans les cours de récréation ?

Le regard sur l'articulation entre pratiques scolaires et extrascolaires dépend de l'approche de la langue sur laquelle s'appuie la réflexion didactique. Deux manières d'envisager la langue orale et écrite, partant l'écriture électronique elle-même, se distinguent selon que l'on envisage la langue du point de vue de l'approche des grammaires normatives ou de celle de la sociolinguistique.

Notre réflexion s'inscrit dans la dernière perspective, qui n'aborde pas la question de la langue du point de vue d'une norme mais de celui des usages, traversés par la diversité, dans une démarche descriptive. La critique sociolinguistique débouche pour sa part sur une didactique de la variation langagière, aujourd'hui revendiquée sous la dénomination de « sociodidactique », et qui n'a pas été suivie d'effets dans les classes. Les considérations sociodidactiques sont particulièrement peu exploitées en didactique du français langue première et de l'écrit.

Avec la variation électronique du français, c'est tout un champ de recherche qui s'ouvre à la sociodidactique, surtout si l'on craint que son usage par les jeunes ne menace la maîtrise et l'apprentissage de la norme, en particulier de l'orthographe, dont on sait à la fois combien elle est difficile à acquérir et, dans le même temps, socialement valorisée. L'actualité médiatique récente se fait écho d'un questionnement récurrent sur ce point de la part des usagers du français eux-mêmes : les jeunes en voie d'alphabétisation maîtrisent-ils la gestion des deux variétés de leur répertoire ou est-ce que le français standard est, au contraire, perturbé par sa coexistence avec la variation électronique ? Cette problématique, que la recherche n'a pas fini d'explorer, est au cœur de notre mémoire. Notre objectif est de mesurer, au-delà du discours ambiant, les effets réels de l'écriture électronique sur la variété standard et en particulier sur l'orthographe.

Pour cela, nous nous proposons de conduire un travail de thèse, qui se présente en trois parties.

1. **La première partie**, constituée de trois chapitres, pose le cadre théorique de la recherche.

- Dans un **premier chapitre**, nous présentons notre objet de recherche : les pratiques extrascolaires de l'écriture électronique. Pour ce faire, nous proposons d'abord un aperçu historique des travaux sur l'écriture ordinaire et domestique, dont sont issus les travaux sur l'écriture extrascolaire. Nous décrivons ensuite

l'écriture électronique elle-même : les pratiques scripturales médiées par des outils électroniques et le mode d'écriture déviant qui a émergé de ces pratiques. Nous envisageons en conclusion comment elles viennent renouveler les questions dans le domaine de la prise en compte de l'extrascolaire.

- Dans un **deuxième chapitre**, nous envisageons les notions de norme et de variation à travers les approches normative et sociolinguistique de la langue, puis les conclusions pour la didactique.
- Dans un **troisième chapitre**, nous nous concentrons sur la question de la diversité du français : le problème théorique de sa définition d'une part et d'autre part le problème pratique que suscite la coexistence des variétés d'écrit électronique et scolaire dans le répertoire des scripteurs adolescents. Nous décrivons en particulier dans cette seconde section les travaux qui existent sur la question, avant de conclure à la nécessité de les poursuivre.

2. **La deuxième partie**, constituée de deux chapitres à visée méthodologique, traite du recueil des données et de leur traitement.

- Dans un **premier chapitre**, nous décrivons les caractéristiques socio-spatiales de nos terrains d'enquête : cinq collèges de secteurs contrastés. Nous présentons ensuite les deux types de données recueillis sur ces terrains pour approcher les pratiques d'écriture des adolescents et éclairer la manière dont le recours fréquent à l'écriture électronique est susceptible ou non de perturber leur maîtrise de l'orthographe. Il s'agit de questionnaires et de copies du Brevet de français.
- Dans un **second chapitre**, nous suivons le même ordre pour exposer la méthodologie d'analyse de ces données. Les questionnaires font l'objet d'une analyse de contenu, de discours et des champs lexicaux. L'observation des copies de Brevet a quant à elle exigé la construction d'une grille d'analyse des erreurs orthographiques, sur la base de grilles existantes.

3. **La troisième partie** présente les résultats de l'analyse de nos corpus. De nouveau, elle comporte deux temps.

- Dans un **premier chapitre**, l'analyse des questionnaires fournit une photographie des adolescents à l'ère du numérique : leurs pratiques déclarées d'écriture extrascolaire d'une part et d'autre part leur rapport à la norme orthographique et à la variation électronique. Cette connaissance des élèves est un préalable à l'observation des copies de Brevet.
- Dans **un second chapitre**, nous envisageons par le biais d'une observation des copies de Brevet, l'impact effectif de la pratique de l'écriture électronique sur les compétences orthographiques des élèves.

À partir des constats de cette enquête, nous envisageons en conclusion la mise en place d'une didactique de la variation électronique, c'est-à-dire qui prend en compte les pratiques de l'écriture électronique comme support à l'enseignement-apprentissage de la norme.

PARTIE 1.

CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1.

LES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES DE L'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE. OBJET D'ÉTUDE

Ce premier chapitre présente notre objet d'étude : les pratiques extrascolaires de l'écriture électronique. Nous l'étudions en deux grands temps : un aperçu historique des travaux sur l'écriture extrascolaire, issus de ceux sur l'écriture ordinaire et domestique, précède une description de l'écriture électronique elle-même. Nous envisageons en conclusion comment ces récentes pratiques de l'écriture électronique viennent renouveler les questions dans le domaine de la prise en compte de l'extrascolaire dans les pratiques de classe.

1. DES ÉCRITS PERSONNELS EN DEHORS DE L'ÉCOLE, QUI INTERROGENT LA DIDACTIQUE

La volonté de mettre de l'ordre « dans une matière à la fois surabondante et insaisissable » (J.-P. Albert, 1993 : 38), a amené de nombreux auteurs à tenter de relever et de classer des types d'écrits et de pratiques d'écriture. C'est ainsi que tout un paradigme de termes est apparu, parmi lesquels se trouvent ceux d'écriture « ordinaire » et « domestique », que nous confrontons les uns aux autres pour mieux les définir.

1.1. L'écriture domestique dans sa diversité

Nous présentons d'abord des types d'écrits et les termes qui leur sont associés, puis des écrits eux-mêmes.

1.1.1. Le classement des types d'écrits

D'une manière générale, une première opposition taxinomiste se joue entre les écrits « littéraires » et les écrits appelés « ordinaires », notion introduite par M. Dabène (1990) et à laquelle D. Fabre a consacré un ouvrage en 1993 :

« [Les écritures ordinaires] s'opposent nettement à l'univers prestigieux des écrits que distinguent la volonté de faire œuvre, la signature authentifiante de l'auteur, la consécration de l'imprimé. Elles n'aspirent ni à l'exercice scrupuleux du « bon usage » ni à la sacralisation qui, peu ou prou, accompagne depuis deux siècles la mise à distance littéraire. Et puis, surtout, la plupart de ces écritures-là, associées à des moments collectifs ou personnels intenses ou bien à la routine des occupations quotidiennes, semblent vouées à une unique fonction qui les absorbe et les uniformise : laisser trace. » (Fabre, 1993 : 11)

Les écrits sont dits « ordinaires » au sens d'« habituels » ou de « communs », dès lors qu'ils jalonnent le quotidien scriptural, passé ou présent, intime ou professionnel, de « monsieur Tout-le-monde » et n'ont pas de vocation prestigieuse à être publiés. Une telle terminologie a cependant l'inconvénient de nier la complexité de l'activité d'écriture, au sens de production. Quelle qu'elle soit, celle-ci n'est pas naturelle, mais risquée : elle impose une ritualisation de la langue qui génère des tensions chez le scripteur et que celui-ci doit gérer. Ainsi, M. Dabène lui-même (1990 : 6) explique que l'activité d'écriture n'a rien d'ordinaire, mais qu'elle est au contraire « extraordinaire », « hors du commun ».

À l'intérieur de cette catégorie des écrits « ordinaires », les auteurs procèdent à une autre distinction, qui oppose les écrits scolaires et professionnels aux autres, plus « personnels » et appelés « domestiques » par J.-P. Albert (1993). Dans un article de l'ouvrage précité de D. Fabre, l'auteur caractérise les écrits scolaires et professionnels par le fait qu'ils répondent à un ensemble indéfini de situations en relation étroite avec la diversité des métiers (l'écriture d'une facture, d'un cours ou d'une ordonnance) et les exigences d'une formation (les prises de notes ou les dissertations). L'écriture « domestique » est quant à elle définie de la manière suivante :

« Ce que j'appelle l'écriture domestique désigne l'ensemble des recours à l'écrit qu'imposent à la fois notre vie privée et notre existence sociale de membre d'une famille et d'un réseau de relations amicales ou confraternelles, de contribuable, titulaire d'un compte en banque, adhérent d'associations etc. »

Retenons que si elle est d'ordre pratique, elle véhicule aussi et surtout une dimension affective, étant destinée aux proches ou aux générations futures. Cette sous-catégorie admet à son tour une autre division : entre d'une part les écrits destinés explicitement aux autres (la correspondance privée ou administrative), et d'autre part les écrits réservés à l'usage du seul scripteur ou de l'entourage immédiat (les aide-mémoire et les écrits intimes essentiellement).

En parallèle à cette dénomination d'écriture « domestique » se rencontre le terme « vernaculaire », utilisé dans les travaux sur la « littéracie » et qui nous paraît renvoyer à une même réalité que le premier. C'est du moins ce que suggère la liste non exhaustive des pratiques vernaculaires, de l'écriture et de la lecture, fournie par D. Barton et M. Hamilton (2010 : 55-58). Les auteurs classent celles-ci selon six sphères de la vie quotidienne qui engagent la littéracie : 1. l'organisation pratique du quotidien et de la vie (calendriers, livres, listes, activités administratives etc.), 2. la communication personnelle (cartes, lettres, notes), 3. le loisir privé (magazines, livres, écriture de poésie), 4. la documentation de sa vie (bulletins, annonces, journal intime, autobiographie, carnets d'adresse etc.), 5. le fait de donner du sens (lecture de manuels d'instruction, de livres religieux pour apprendre) et enfin, 6. les formes d'engagement (lecture de brochures d'un club, pétitions, création d'affiches, graffitis). Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (Cnrtl)¹ propose à son tour un rapprochement entre les termes « vernaculaire » et « domestique » en les présentant comme synonymes.

Or, D. Barton et M. Hamilton (2010 : 54) ajoutent que les pratiques vernaculaires ne sont pas « [encadrées] par des règles et des procédures formelles d'institutions sociales dominantes ». On suppose ainsi que l'écriture administrative, considérée par J.-P. Albert (1993) comme relevant de l'écriture et de l'administration domestique (celle des papiers et archives ou des imprimés et questionnaires) n'est pas prise en compte. On peut questionner par ailleurs la place de la poésie dans les pratiques vernaculaires : n'exige-t-elle pas le respect de règles formelles ?

Nous abordons là les limites d'une telle tentative de classement, dont les catégories regroupent des pratiques d'une grande diversité. En outre, elles ont la faiblesse de ne proposer, la plupart du temps, qu'une définition par la négative : les pratiques domestiques ne pas sont littéraires, etc. Ce qu'il nous semble finalement important de saisir, c'est la volonté des auteurs de rendre compte de deux différences : des situations de production d'une part et, d'autre part, de la nature qualitative des écrits, qui correspond à des considérations idéologiques. Ainsi, on assiste à la confrontation entre des écrits plus ou moins légitimés, plus ou moins contrôlés et qui relèvent de traditions plus ou moins étudiées. Les pratiques littéraires, puis

¹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue, incluant des lexiques et dictionnaires, créé en 2005 par le Cnrs.

<http://www.cnrtl.fr/definition/vernaculaire>

professionnelles et scolaires sont considérées comme plus surveillées et normées que les autres, et sont ainsi socialement valorisées.

1.1.2. Le classement des écrits eux-mêmes

À l'intérieur même de ces catégories que nous venons de présenter se pose la question du classement des écrits eux-mêmes, distingués par leur support (Blanc, 1996), plus ou moins porteur d'une invitation à écrire, par leur genre (David, 2001 ; Penloup, 1999) ou encore par leur fonction, c'est-à-dire selon les valeurs qui sont à l'œuvre dans l'activité d'écriture (J.-P. Albert, 1993). Nous présentons brièvement les deux premiers critères de distinction des écrits et insistons sur le troisième.

a. Les supports et genres de l'écriture

Tout peut faire support pour qui veut écrire : s'apposent ainsi sur les murs des graffiti, que sont les « tags », les « graffs » ou les « pochoirs » (Bouyer S., 1996). Il n'est pas question pour nous de proposer la liste la plus exhaustive des supports d'écriture, mais d'en présenter quelques-uns des plus classiques décrits.

Si l'on aborde les écrits extrascolaires par ce biais, on pense bien sûr aux cahiers : « de cinéma », « d'amitié », « d'amour » et aux cahiers de textes, dans lesquels les élèves recouvrent de leurs productions les inscriptions des semaines passées imposées par l'école (Blanc, 1993 : 106-107). On songe également aux lettres et aux petits mots, dont la pratique commencerait avec la maîtrise la plus élémentaire de l'écrit (Blanc, 1996 : 108). Un des supports propres aux adolescents et surtout aux filles (effet du conditionnement historique et d'une culture de groupe) est le journal intime, pratique reconnue depuis le milieu du 20^{ème} siècle et à laquelle P. Lejeune a consacré de larges explorations anthropologiques (1989, 1997, 2000 et 2006). Activité passagère ou intermittente, elle débute vers 10-11 ans, voire plus tôt, profite de la période d'intense écriture de l'adolescence, sorte de « sas » entre l'enfance et l'âge adulte (2006 : 163), puis décroît souvent avec l'âge. Les auteurs (2006 : 21-22) expliquent également que sa pratique est corrélée avec le taux de scolarisation et plus fréquente chez les jeunes qui vivent en ville, alors qu'elle serait incomprise et perçue comme hypocrite par les personnes à faible capital culturel. En revanche, le journal ne serait pas l'activité d'un profil psychologique en particulier, au-delà de rassembler ceux qui possèdent un goût de l'écriture et le souci du temps. Pour revenir au support lui-même, le journal

intime est caractérisé par la date, la trace, la forme et la destination : il est une série de traces datées, souvent manuscrites et individualisantes, d'une personne qui écrit dans l'authenticité de l'instant sur un support plus ou moins privé et dont le contenu dépend de sa fonction. M. Leleu (1952, cité par Bonnet, 1990 : 100) relève trois types de contenu : des *acta* (des faits), des *cogitata* (des pensées) et des *sentita* (des sentiments). En ligne, la pratique du journal intime, désignée par les expressions « cyberjournal » ou « blog intime », s'est développée dans le milieu des années 90. P. Lejeune, qui lui consacre en 2000 un ouvrage intitulé « Cher écran ... » la rapproche plutôt de la correspondance (: 226) dès lors que la solitude de l'intimité y est très relative (Lejeune, Bogaert, 2006 : 227). Le terme de « blog intime » n'a ainsi d'intérêt que de l'en distinguer du blog d'information ou d'opinion.

La question du journal en ligne nous rappelle surtout que le numérique offre aujourd'hui un ensemble varié de nouveaux supports et vient redéfinir les contours des genres scripturaux existants, voire en créer d'autres. Le journal intime prend une autre forme en ligne, des pratiques d'ordre littéraire se logent dans les blogs, les caractéristiques du SMS et du mail nous semblent à rapprocher de celles des petits mots et de la lettre. L'analyse à venir de notre corpus envisage si la pratique du numérique concurrence les pratiques manuscrites et nous présentons plus après, au moment de décrire l'écriture électronique, les supports et les genres du numérique.

Pour ce qui concerne les genres textuels distingués avant le numérique, nous renvoyons à l'ouvrage de M.-C. Penloup (1999). Cette dernière en propose une liste exhaustive pour l'époque. J. David (2001 : 40) en évoque à son tour : notamment les récits d'expérience personnelle, la fiction, les textes poétiques, humoristiques et ludiques, ou encore les textes à valeur informative. L'auteur (2001 : 41) distingue enfin les textes selon qu'ils relèvent d'une activité de création ou de copie (de reproduction de textes), cette dernière activité pouvant néanmoins faire l'objet d'un travail de réécriture et d'appropriation. M.-C. Penloup propose quant à elle le terme d'« invention » pour distinguer une écriture créative d'une écriture de copie.

b. Les fonctions de l'écriture personnelle

L'écriture peut aussi être abordée sous l'angle de ses fonctions et potentialités, des besoins qu'elle satisfait, que J. Goody (1978) envisage à travers la notion de « raison graphique ». D. Barton et M. Hamilton (2010 : 46) expliquent quant à eux très largement que dans la mesure où les pratiques sont inscrites dans

des objectifs sociaux et des pratiques culturelles, elles sont des « moyens pour une autre fin » plutôt qu'un but en soi. Pour autant, ces fonctions de l'écriture ou des écrits sont difficiles à classer, parce qu'elles sont nombreuses et peuvent s'entremêler.

Pour les approcher, nous nous appuyons principalement sur les travaux de J.-P. Albert (1993), qui nous semblent aussi bien correspondre à l'écriture manuscrite qu'aux pratiques d'écriture numérique. L'auteur distingue quatre fonctions de l'écriture : la communication, la mise en ordre, la prise d'identité et la constitution de soi.

L'écriture est d'abord utile à la communication, ce qu'illustre tout particulièrement le numérique. Aux courriers administratifs et échanges épistolaires s'ajoute une correspondance qui a pris de nouvelles formes, de nouveaux sens. Quand elle est amoureuse, amicale ou familiale, l'écriture permet notamment d'écrire ce qu'on ne dit pas pour faire exister et maintenir le lien, exprimer et témoigner son affection. Quand elle est confraternelle, elle manifeste de la proximité tout en conservant une distance, dans la mesure où le scripteur ne s'impose pas comme il le ferait par téléphone. Cette écriture tournée vers la communication est distinguée par F. Calame-Gippet et Penloup M.-C. (2003) d'une écriture à dominante « expression personnelle ». Cette dernière sert à se souvenir, « laisser trace » (Fabre, 1993) ou à éprouver et s'éprouver (Blanc, 1993 : 113). C'est notamment le cas, nous l'avons vu, du journal intime qui retient les événements et leur date, possédant ainsi une fonction de « registre », de « trace » ou « d'épargne » (Bonnet, Gardes-Tamine, 1990 : 107).

Parce qu'elle soulage la mémoire en laissant une trace dans le temps, mais aussi parce qu'elle permet de lister et de programmer, l'écriture est un instrument de l'ordre et de gestion du quotidien. L'auteur observe sur ce point que les supports spécifiquement créés pour répondre à un besoin spécifique de mise en ordre (le répertoire, l'agenda, le cahier de comptes) ont en retour un effet d'entraînement à l'écriture :

« Sitôt que [les besoins d'écriture] deviennent spécifiques, ils tendent à être satisfaits d'une manière "idéale" par un objet spécialisé qui devient à son tour demandeur d'écriture. L'objet –agenda ...- devient ainsi une micro-institution qui encadre l'écriture et la sollicite, rappelant même à ceux qui s'en dispensent, par sa seule existence sur le marché, l'étendue de leur devoir. »

Notons que la durée de mémoire et les types de mises en ordre varient en fonction des supports et des façons d'écrire. Les pense-bêtes constituent par exemple un écrit plus éphémère que les répertoires. La question de la mémoire

est particulièrement complexe avec le numérique. À propos des traces numériques quotidiennement laissées, B. Galinon-Méléneq (citée par Zlitni S., Liénard F., 2012 : 10) écrit qu'elles « [...] peuvent également être effacées ; mais plus difficilement. D'où la prudence de tout individu dans la mémoire duquel reste gravée la devise : les paroles s'envolent, les écrits restent » et S. Zlitni (2012 : 10-11) d'ajouter :

« [Les usagers] peuvent considérer que ces éléments de la trace numérique qu'ils laissent quotidiennement s'envoleront comme les paroles parce qu'ils ne sont jamais vraiment de l'écrit et parce qu'ils disparaissent tellement vite de l'écran, du support. Dans l'esprit des usagers (et à leurs yeux), cette disparition a pour conséquence quasi directe de rendre immatérielle la trace qui se caractérisait pourtant par sa matérialité l'instant d'avant. L'immatérialité devient désormais une condition de la trace qui échappe aux usagers qui vont la redouter comme tant d'autres types de traces numériques. »

Sur ce point, nous renvoyons tout particulièrement aux travaux de Sun Do Kim (2012) et à la notion qu'il convoque « d'oubli numérique ».

La prise d'identité par l'écriture est une fonction attribuée aux « papiers », archives, imprimés, formulaires et questionnaires, manuscrits ou numériques. J.-P. Albert (1993) remarque que, parce qu'elle est assistée, normalisée et qu'elle se répète, une telle écriture provoque une sensation désagréable et « déshumanisante » (Albert, 1993 : 51). En outre, la forme des imprimés contribuerait à augmenter l'insécurité parce que l'acte d'écrire n'est supposé efficace que s'il est conforme à des exigences formelles souvent méconnues du scripteur et surestimées. L'auteur parle d' « angoisse devant l'imprimé » (1993 : 48) et de la « dimension terrorisante du sacré » (1993 : 52).

Enfin, l'écriture participe à la quête de son identité, à la constitution de soi, parce qu'elle est un « auxiliaire privilégiée de la conscience réflexive » (Albert, 1993 : 64). Cette écriture identitaire recouvre ensuite plusieurs genres ou formes d'inscriptions de soi. L'écriture dite « empruntée » par l'auteur en est une. Il s'agit par exemple de la copie de citations, qui est à la fois un moyen et un symbole d'appropriation : elle manifeste des goûts et construit, à la manière de « jeux de miroirs », une personnalité. « L'archivage identitaire » (Albert, 1993) constitue un autre genre de l'écriture identitaire : ce sont les annotations de photographies, les témoignages collectifs (plâtre) ou les encyclopédies de soi. Les dossiers d'archives deviennent la garantie d'un savoir, d'un niveau de culture, d'une passion ou d'un intérêt. La poésie ou le journal intime sont aussi des façons de « naître à soi-même » (Albert, 1993), par la prise de conscience et la mise à l'épreuve de ses pensées : « les journaux contribuent [...] à une meilleure délimitation et consolidation du moi » (Bonnet, Gardes-Tamine,

1990 : 121). C'est particulièrement le cas lors des étapes importantes de la vie, des rites de passage : « Le journal intime semble fait pour soutenir (ou former) l'identité des personnes en des moments de trouble ou de flottement » (Albert, 1993 : 89). Ainsi, il possède non seulement une fonction identitaire, mais aussi curative (de catharsis) ou pédagogique, en se faisant examen de conscience (Bonnet, Gardes-Tamine, 1990). L'assiduité à tenir un journal est également un tremplin privilégié de la production littéraire et de la construction d'une identité d'écrivain : « Le journal apparaît chez certains enfants comme une œuvre véritablement littéraire. » (Bonnet, Gardes-Tamine, 1990 : 120). Il permet de basculer dans la fiction, le romanesque et constitue un entraînement à l'écriture.

En plus de contribuer à la construction identitaire de l'individu, l'écriture peut enfin permettre de revendiquer une identité, de la même façon que les « parlers interstitiels », ces parlers urbains ou des banlieues qui se développent dans des lieux de passage culturel et de transition entre deux cultures, décrits par M-M Bertucci (2003 : 4). Nous envisageons plus loin ce qu'il en est de certaines formes d'écriture électronique.

1.2. Le champ de la recherche sur l'extrascolaire

Le champ de la recherche sur l'écriture extrascolaire doit son existence à différentes disciplines qui ont en commun de s'être intéressées, dans une perspective descriptive ou didactique, aux usagers de la langue et à leurs pratiques sociales, orales ou scripturales, au-delà des seules pratiques normées. Au tout commencement, ce sont les travaux sur les pratiques de lecture et d'écriture « ordinaires » ou « domestiques » menés dans les domaines récents des Sciences Humaines (Reuter, 2001 : 12, 9) que sont la sociologie et l'ethnologie qui ont ouvert le champ à la voie de recherche de l'extrascolaire. Nous citons tout particulièrement les travaux de D. Fabre (1993), de C. Bonnet et J. Gardes Tamine, (1990), ainsi que les différentes explorations ethnologiques des pratiques personnelles de P. Lejeune (1989, 2000). En recensant les pratiques qui circulent dans notre société, ils ont mis en lumière des écrits largement méconnus et sous-estimés, et incité à regarder ceux des élèves en dehors de l'école et de toute contrainte. M.-C. Penloup a définitivement instauré le concept d' « extrascolaire » en 1999 avec son ouvrage *L'écriture extrascolaire des collégiens*, qui représentait alors le seul travail portant sur un nombre important d'élèves (1800) issus d'établissements scolaires statistiquement représentatifs. Parmi les autres apports, évoquons

ceux de M. Dabène (1990), C. Barré de Miniac (1993), Y. Reuter (2001) et de J. David (2002).

Ainsi, l'écriture extrascolaire se singularise par le lieu de sa réalisation et la nature du scripteur. Elle renvoie à ce que font de l'écriture en dehors de l'école et sans contrainte des scripteurs qui sont « élèves » au sein de cette école. Ce peut également être le cas de l'écriture domestique. En introduisant un nouveau terme, l'enjeu était le suivant : mettre enfin au jour des pratiques restées longtemps dans l'ombre et avec elles, le phénomène d'appropriation de l'écrit en dehors de l'école, qui lui échappe et pose la question de sa prise en compte. Les chercheurs ont ainsi transmis des enseignements que nous développons tour à tour. D'une part, ils ont infirmé les représentations réductrices d'une pauvreté à la fois quantitative et qualitative des pratiques extrascolaires, voire révélé leur existence. Les chercheurs ont ensuite considéré que l'univers et les écrits, scolaires et extrascolaires, devaient être appréhendés en interaction. Face aux constats d'une imperméabilité entre les deux, ils ont enfin postulé que l'enseignement-apprentissage scolaire de l'écriture pouvait bénéficier d'une articulation avec les pratiques extrascolaires. Autrement dit, après avoir montré comment les univers et les écrits s'articulent ou non, il s'est agi de réfléchir à la manière dont l'école pourrait bénéficier de leur articulation.

1.2.1. Un continent invisible

Avant que ne soient révélées par la recherche leur importance quantitative et leur diversité (Penloup, 1999), les pratiques d'écriture extrascolaires constituaient « un continent quasi invisible » (Penloup, 2003), une « nappe d'écriture souterraine » (Reuter, entretien de Penloup, 2006b : 20).

Cette ignorance des pratiques extrascolaires s'explique d'abord par la difficulté de leur appréhension, l'observation étant généralement exclue pour des raisons de déontologie et de faisabilité. Au lieu d'accéder aux pratiques elles-mêmes, le chercheur est réduit au recueil de déclarations sur les pratiques. Cette méthodologie, qui peut elle-même être vécue comme une tentative d'intrusion dans la vie privée, induit des biais, notamment parce qu'elle présuppose un questionnement qui sélectionne, isole du contexte, préconstruit (Reuter Y., 2001 : 12). C'est l'écueil auquel s'est heurtée M.-C. Penloup elle-même (1999). D'autre part, les pratiques sont difficiles à cerner parce qu'elles se font parfois oublier des usagers eux-mêmes tant elles sont variées, diffuses et omniprésentes, incorporées comme accompagnement naturel de la vie et le médium comme prolongement de soi :

« Prétendre cerner les usages ordinaires [de l'écriture] reviendrait alors à scruter nos sociétés dans tous leurs actes et tous leurs états : ne sont-ils pas soulignés, redoublés d'un nécessaire filet d'écrit, à ce point omniprésent qu'il en devient invisible ? » (Fabre, 1993 : 11-12).

C'est la raison pour laquelle D. Blanc conseille dès 1996 (: 110) de conduire « [l]'exploration ethnographique [...] dans des directions multiples et sans a priori, en posant comme postulat de départ que c'est en parcourant de proche en proche les réseaux de circulation de ces écrits et en interrogeant au fur et à mesure des rencontres les actrices de cette prise d'écriture que l'on pourra dessiner une carte assez exacte des pratiques. ».

Encore fallait-il s'y intéresser : les écrits adolescents, quand ils n'étaient pas ignorés, ont longtemps fait l'objet de stigmatisations et de dévalorisation sociale, considérés comme complètement éloignés des pratiques prestigieuses, notamment littéraires (Barton, Hamilton, 2010 : 58-59) :

« Les représentations dominantes n'attribuent aux adolescents aucune pratique de lecture ou d'écriture, et même s'ils en ont, ces pratiques sont souvent stigmatisées [...] » (Rey C., 2002 : 104).

Les écrits extrascolaires suscitaient peu d'intérêt auprès des linguistes et des didacticiens eux-mêmes « comme s'ils n'étaient dignes ni de l'investigation scientifique ni de l'utilisation didactique » (Dabène, septembre 1990) et « [...] ne relevait pas d'un champ culturel à explorer » (Penloup, décembre 2002 : 195). Autrement, les enseignants envisageaient qu'ils relèvent de l'ordre d'un intime à respecter en classe.

1.2.2. Entre imperméabilité et porosité

Les comparaisons entre les écritures scolaires et extrascolaires « mettent en évidence la complexité de leurs rapports. On assiste à un jeu subtil de convergences et de divergences », pour reprendre une formulation de M.-C. Guernier (2004 : 317) à propos de la lecture. Les pratiques d'écriture se situeraient ainsi le long d'un continuum, plutôt que dans des catégories autonomes et distinctes les unes des autres² (Dabène, 1990). Pour reprendre

² Se référer au travail de Y. Reuter (2001) pour cerner la notion de « pratiques », résumée comme suit : « [...] la notion de pratique(s) est une construction théorique-méthodologique (1) qui vise à insister sur la diversité du faire, sur ses multiples dimensions (2,4), sur son ancrage social (3) en diachronie (5) et en synchronie (6), sur ses fonctions, ses valeurs et ses significations pour le sujet (7, 3), ainsi que sur son imperfection structurelle (8). » (2011 : 26). Retenons surtout que le terme convient à l'écriture extrascolaire. Celle-ci est d'abord multiforme, complexe et ancrée dans un contexte et des fonctions. Elle relève en outre d'un

l'expression d'Y. Reuter (2001), ce sont des réalités sociales continues que la description conduit à autonomiser. Nous observons ces points de convergences et de divergences décrits par différents chercheurs.

a. L'imperméabilité entre univers scolaire et extrascolaire

C'est sans doute à C. Barré-De-Miniac (1996 : 188) qu'il revient d'avoir souligné la première combien la sphère de l'écrit scolaire et celle de l'écrit extrascolaire entraînent peu en résonance, « contraignant l'élève à une acrobatie douloureuse pour passer de l'une à l'autre » (Penloup, 2003). C. Barré-De-Miniac évoque une « rupture "quasi-schizophrénique" entre deux univers d'écriture » (1996 : 188) ou écrit que « co-existent [...] deux univers d'écriture, univers disjoints, étanches l'un à l'autre. » (2001). Cette distinction porte sur trois dimensions complémentaires.

D'abord, C. Barré-De-Miniac (1996), comme D. Blanc (1993 : 96), évoquent deux espaces-temps distincts. La classe est l'espace privilégié de l'écriture scolaire et la chambre apparaît comme lieu principal d'une écriture plus intime (Blanc, 1996 : 111-112). L'organisation d'un même espace peut lui-même trahir la distinction entre les univers et les écrits : un bureau sera par exemple « strictement partagé entre un côté réservé à l'écriture scolaire et un côté réservé à l'écriture personnelle : le côté du cahier » (Blanc, 1996 : 96). On attend en outre que les élèves respectent la répartition entre un temps scolaire et un temps extrascolaire. Ces temps sont par ailleurs associés à des valeurs variables : la période scolaire est vécue comme un moment d'attente du temps de l'extrascolaire qui constitue, lui, « la vraie vie » (Blanc, 1996 : 106).

Cette différence spatio-temporelle est corrélée à la différence des conditions de l'activité d'écriture, plus ou moins contraignantes d'un univers à l'autre. L'écriture serait ainsi soumise à une alternative, quotidiennement vécue, entre contrainte et liberté. D'abord, le lieu, les outils et les supports sont ou non contraints. L'écriture scolaire se distingue également par le fait qu'elle suit un ordonnancement, c'est-à-dire qu'elle est imposée par une autorité extérieure, alors que l'écriture personnelle est vécue comme un accompagnement naturel de la vie du sujet. Cela influe notamment sur le contenu de l'écriture : l'une est soumise à des réserves en plus d'être conditionnée par des exercices

découpage théorique des activités humaines d'écriture, qui communiquent entre elles « par le simple fait que ce sont les mêmes être sociaux qui vont à l'école, au travail, qui vivent en famille [...] » (: 25-26).

prototypiques, tandis que l'autre permet de dire « tout », ce que décrit D. Fabre (1993 : 16-17) :

« [...] selon le sens commun, il y a une écriture dans laquelle le "je" s'engage et s'exprime, la seule qui autorise aujourd'hui l'énoncé "j'écris", et une autre qui, par contraste, apparaît comme le résultat d'une exigence extérieure au sujet, d'un pur impératif social ».

La différence la plus importante pourrait se trouver du côté de la norme, contrainte qui accompagne généralement celle de l'autorité et de laquelle l'écriture extrascolaire est perçue comme affranchie. Même si le faire est toujours imparfait, qu'il soit ou non sous contrainte (Reuter : 2001), on peut ainsi envisager que les écrits extrascolaires s'inscrivent plus que les écrits scolaires dans des configurations qui se distinguent de « l'idéal-standard-littéraire » (Frier, 2002). Rémy par exemple, lycéen interviewé par F. Calame-Gippet et M.-C. Penloup (2003 : 64), caractérise ses écrits personnels par le manque d'attention qu'il porte à l'orthographe, au style, au niveau de langue et à la cohésion textuelle. Les auteures remarquent effectivement que son écrit se démarque de l'écrit scolaire normé, au niveau lexical, syntaxique, morphologique et orthographique. Elles évoquent même une orthographe alignée sur celle des sms. Dans les écrits d'un élève de primaire aussi elles constatent une telle absence du souci orthographique, de majuscules, de ponctuations, ainsi que de ratures et d'une mise en page (2003 : 60). Plus tôt, C. Bonnet et J. Gardes-Tamine (: 116-117) décrivent les journaux intimes comme le support d'une écriture qui relève d'un style conversationnel. Son « aspect oral » se manifesterait notamment dans les tournures de phrases et le lexique utilisé. Les auteures remarquent également l'usage d'abréviations, de codages, qui constitueraient « une convention du genre que l'on ne rencontrerait pas dans une conversation ordinaire [...] » (1990 : 115). Elles notent enfin, elles aussi, un nombre faible de corrections et de ratures, qui ne correspondent pas à des retouches a posteriori.

Pour ces raisons notamment, les écrits scolaires et extrascolaires constituent deux systèmes de valeur. Autrement dit, l'écriture se voit attribuer des valeurs qui s'opposent selon les espaces-temps dans lesquels elle s'inscrit, scolaire ou extrascolaire. La contrainte de l'écriture scolaire est souvent « diabolisée » : écrire à l'école, c'est apprendre la norme (Barré-De-Miniac : 163, 165). Au contraire, les élèves affirment leur goût et leur investissement pour l'écriture extrascolaire, qui génèrent les sentiments positifs de libération, de répit et de plaisir :

« Il y a d'une part l'écriture pour soi, chez soi ou tout au moins en dehors des travaux et exigences scolaires, écriture fortement investie, et d'autre part une écriture pour l'école. » (Barré-de-Miniac, 2001).

C'est ainsi que Lillia, élève de primaire rencontrée par F. Calame-Gippet et M.-C. Penloup (2003: 60), explique qu'elle écrit chaque soir chez elle des récits fictifs, mais qu'elle n'aime pas écrire à l'école. Un ensemble de travaux (Blanc, 1993 ; Rey C., 2002 ; Frier, 2002) démontre que les pratiques extrascolaires et la performance scolaire ne sont pas corrélées : « les individus classés dans la catégorie "faible lecteurs/ scripteur" ont des pratiques réelles d'écriture [...] » (Frier, 2002). Lillia fait probablement partie des élèves stigmatisés comme « mauvais » et qui n'écrivent pas (Blanc, 1993 : 115).

L'extrascolaire possède également une dimension gratuite, alors que l'écriture scolaire a la finalité de servir le jeu et la réussite scolaire. Certains élèves n'attribuent à cette dernière qu'une signification scolaire, sans faire de lien avec les usages sociaux de l'écriture (Barré-de-Miniac, 1994 : 44), de la même façon qu'ils cloisonnent les domaines scolaire et professionnel (Barré-de-Miniac, 2001 : 165). M.-C. Guernier (2004 : 307-308), à propos de la lecture scolaire, ajoute que les élèves vont parfois jusqu'à considérer qu'elle est la seule qui « compte ». C'est également ce qui transparait de la comparaison faite par les élèves entre la langue écrite scolaire normée, homogène, et la langue orale extrascolaire, qui présente une importante pluralité linguistique. Une dualité oppose d'un côté une langue de la vie ou de la survie, de la communication minimale, de l'immédiateté, des communautarismes, et de l'autre une langue morte ou étrangère, celle du savoir, de la science, mais aussi de l'identité culturelle nationale, de la République, des valeurs universelles et du peuple.

b. Les points de convergence

Il semblerait surtout que l'étanchéité des univers, des écrits et des rapports, ne dépende pas seulement des contextes d'écriture, scolaire ou extrascolaire, voire professionnel, mais surtout du scripteur lui-même, notamment de son âge et de sa position dans le système scolaire. C. Barré-de-Miniac (2002) révèle par exemple que le rapport à l'écriture des élèves de STT et de Bac professionnel est différent de celui des élèves du supérieur (prépa) et de BTS.

Sur le plan formel, F. Calame-Gippet et M.-C. Penloup (2003: 66) témoignent d'une coexistence entre les écrits scolaires et non scolaires plus pacifique chez les lycéens que chez les primaires. Contrairement à Rémy, la majorité des lycéens respecteraient finalement la norme et ne la présenteraient pas comme

repoussoir. Si c'est moins le cas pour les élèves de primaires, c'est parce qu'ils ne la maîtrisent pas. Dans l'ensemble, tout se passe comme si, une fois intégrée, on ne cherchait plus à s'en affranchir, ou seulement en fonction du projet de communication. Ceci dit, des auteurs font ce même constat d'une continuité entre univers scolaire et extrascolaire pour ce qui concerne les plus jeunes.

J. David (2001) notamment évoque une « solidarité » entre les écrits scolaires et extrascolaires des élèves de huit à onze ans. Il observe que sur le plan orthographique, les logiques et solutions graphiques employées sont les mêmes que celles des productions scolaires, et que les écarts n'empêchent pas la compréhension. Par ailleurs, l'auteur remarque aussi le souci d'obtenir une cohérence globale et la double aptitude des élèves à prendre en compte à la fois la mise en mots et la mise en texte. Ainsi, les modifications sont de surface autant qu'elles portent sur les dysfonctionnements profonds. L'ensemble des opérations de révision serait dense. Des ratures et variantes de réécriture sont la trace d'une relecture et d'une activité méta (ou réflexive) des textes semblable à celle qui est exigée par l'école : « tout écrit, scolaire ou non, brouillonant ou accompli, secret ou édité, manifeste une complexité fondamentalement métalinguistique » (2001 : 35). Sur le plan graphique enfin, l'auteur constate une « étonnante » lisibilité. C. Bonnet et J. Gardes-Tamine (1990 : 117-118), outre certains effets d'oralité, retrouvent quant à elles dans les journaux intimes qu'elles observent des commentaires métalinguistiques, des soucis de mise en page visibles dans l'attention portée à la typographie et aux illustrations, ainsi qu'un travail du style (des temps) de l'organisation des textes, commandé par la prise en considération d'un lecteur potentiel.

Notons malgré tout, que ces analyses qui décrivent les écrits extrascolaires comme relativement exempt de contre-normes portent surtout sur des récits. On peut se demander si des écrits plus éloignés d'un genre scolaire ne révéleraient pas davantage d'écarts par rapport à la norme scolaire écrite.

D'autre part, les élèves pensent que leur écriture personnelle est sans modèle (Blanc 1993 : 97). M.-C. Penloup (2002) nous montre au contraire qu'ils reprennent les genres formels de l'école. Un des élèves qu'elle interroge avec F. Calame-Gippet (2003 : 65) fait ainsi précéder ses écrits personnels d'une présentation scolaire. Dans ce sens, D. Blanc (1996 : 112) note lui-même que l'écriture domestique possède souvent un destinataire « qui nous ramène du côté de l'école », ce que remarquent également C. Bonnet et J. Gardes-Tamine (1990) pour ce qui concerne le journal intime. Cette convocation du cadre scolaire servirait d'alibi ou de ruse de passage à l'écriture personnelle : pour y

puiser l'autorisation à écrire, étayer et légitimer leur écriture (Calame-Gippet, Penloup, 2003 : 65).

Face à cette « contamination » (Barré-de-Miniac, 2001) du monde scolaire sur le monde extrascolaire, il est légitime de se demander ce que devient la créativité qu'on attribue à l'écriture extrascolaire. Sur ce point, M.-C. Penloup (décembre 2002) explique que les écrits extrascolaires, bien que relativement stéréotypés et marqués par l'imitation et l'emprunt, ne sont pas exempts de toute trace de créativité : « Ils constituent au contraire un support dans lequel se laissent déchiffrer les chemins de la créativité » (Penloup, 1999). Les listes représentent par exemple un détournement de formes standardisées et les plagiat intègrent la marque du scripteur. Finalement, on observe un double mouvement d'imitation de genres formels et d'émancipation. L'écriture extrascolaire serait une recreation autonome qui surgit à partir, ou à l'abri, de textes et de normes valorisés, et rendrait compte d'un passage, nécessairement lent et progressif, entre imitation et invention, et peut-être même, à terme, entre extrascolaire ordinaire et littéraire. M.-C. Penloup (1999, 2000) remarque pour le moins des indices d'une « tentation du littéraire », c'est-à-dire d'un intérêt pour la fonction poétique du langage dans les écrits extrascolaires.

Du point de vue, enfin, de l'espace-temps, l'intime s'inscrit souvent dans et sur le scolaire (D. Blanc, 1996 : 110). L'écriture personnelle « ne cesse de grignoter » l'espace de la classe et le temps scolaire, qui deviennent l'espace-temps d'une écriture « qu'il devient désormais difficile de définir comme non-scolaire [...] » (1996 : 111). Les agendas que tiennent les élèves pour y noter leur travail scolaire sont volontiers détournés vers d'autres usages plus personnels (déclarations d'amour et d'amitié, pensées du jour, extraits de poèmes, etc.). Ces écrits acquièrent d'autant plus de valeur qu'ils s'incrument à l'école :

« Si les cahiers de textes deviennent de plus en plus "personnels" c'est toujours aux yeux des autres « à l'école » qu'ils acquièrent leur pleine valeur. » (1996 : 111).

C. Barré-de-Miniac (2001) constate également une interpénétration croissante du point de vue de la matérialité de l'écriture, les enfants de moyenne et grande sections déclarant utiliser les mêmes outils d'écriture à l'école et à la maison.

1.2.3. La prise en compte de l'extrascolaire par la didactique

Nous comprenons que l'école transmet des automatismes dont les élèves seraient imprégnés et que l'écriture de l'enfant n'est pas toujours, ou tellement, différente de celle de l'élève. Quoi qu'il en soit, ce dernier ne fait pas nécessairement le lien entre les deux. À l'aune de ces constats, il s'agit d'une part de ne pas juger à priori de la qualité des écrits extrascolaires. D'autre part, des chercheurs ont réfléchi à la manière dont l'école pourrait bénéficier de l'articulation entre scolaire et extrascolaire. Autrement dit, l'intérêt d'une prise en compte des écrits extrascolaires a été questionné dans une perspective didactique. Nous renvoyons en particulier sur ce point aux articles de M.-C. Penloup (2002) « Questions scolaires à l'écriture extrascolaire » et de Y. Reuter (2001) « La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux ».

Pour M.-C. Penloup, les pratiques extrascolaires d'écriture relèvent de « connaissances ignorées » (Penloup, 2007), d'un « déjà-là » en matière de pratiques d'écriture, et témoignent d'un investissement positif de l'écriture, voire d'une tentation pour le littéraire (Penloup, 2000). C. Bonnet et J. Gardes-Tamine (1990 : 121) évoquent quant à elles une « jubilation » de l'écriture lorsque celle-ci est libérée des contraintes. Dès lors, la prise en compte de l'écriture extrascolaire peut modifier les représentations erronées que les enseignants ont des élèves et qui conditionnent leurs pratiques de classe. Cette connaissance et cette reconnaissance par les enseignants de leurs élèves peut avoir sur ces derniers un effet de valorisation propice à l'apprentissage (Penloup, 2003 ; Laparra, 2003). En outre, la verbalisation et l'objectivation de leurs pratiques doit permettre aux élèves de transformer leurs connaissances et d'acquérir des savoirs réflexifs sur l'écriture (Penloup, 2002, 2006, 2007). Ils distingueraient ainsi extrascolaire et scolaire, écrits et cultures, alors même que leur confusion est source d'insécurité et de « malentendus » (Barré de Miniac, 2001 : 109). Au contraire, il apparaît également bénéfique d'éclairer ce qui les rapproche, de construire une réflexion sur le lien qu'elles ont avec les objets scolaires de la discipline français, pour que les élèves comprennent mieux les activités scolaires d'écriture et y adhèrent alors davantage. Y. Reuter (2001) évoque « un effet passerelle entre cultures de élèves et culture scolaire ».

2. DE NOUVEAUX ÉCRITS PERSONNELS : LES ÉCRITS ÉLECTRONIQUES ET LA NOTION D'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE

Nous envisageons maintenant une pratique d'écriture extrascolaire, apparue à la fin des années quatre-vingt-dix et qui est « inflationniste » chez les adolescents d'aujourd'hui : celle de l'écriture électronique.

2.1. L'écriture électronique au sens de pratiques scripturales médiées par les TIC

À travers un rappel terminologique, nous commençons par définir l'écriture électronique puis la situons dans la thématique plus large à laquelle elle se rattache : celle des technologies de l'information et de la communication, désignées par le sigle « TIC ». Nous centrons enfin notre propos sur les outils électroniques grâce auxquels il est permis d'écrire.

2.1.1. La définition de l'écriture électronique

Qu'est-ce que l'écriture électronique ? Que sont les TIC, la technologie, la technique, un logiciel, etc. ? Ce rappel a pour objectif d'éclairer un ensemble flou de termes seulement parfois interchangeables et souvent confondus.

a. Les modes de désignation de l'écriture électronique

Le terme « électronique » pour commencer semble être bel et bien interchangeable avec celui de « numérique », adjectif relativement « passe partout » et qui a lui-même remplacé « multimédia » et « informatisé » (Baron, 2009 : 218). Il renvoie, dans les travaux de J. Anis, aux réseaux télématiques, « mot-valise créé pour désigner l'alliance de l'informatique et des télécommunications qui peut s'appliquer aussi bien à l'internet qu'au minitel et au GMS (téléphonie mobile) » (Anis, 2003).

Associé au mot « communication », il désigne ainsi l'échange de messages véhiculés par des réseaux télématiques, voire les messages eux-mêmes.

Dans le même sens que « communication électronique », on rencontre un certain nombre d'expressions énumérées par R. Panckhurst (2009). Pour l'anglais d'abord, signalons les termes « Netspeak »³ et « computer-mediated communication »⁴. En français, les auteurs utilisent les expressions « nouvelles formes de communication écrite »⁵, « communication électronique scripturale »⁶, « cyberlangue » ou « cyberlangage »⁷. La communication peut enfin être « médiatisée »⁸, « médiatée » ou « médiée »⁹, par ordinateur (c'est la CMO) ou par téléphone (c'est la CMT). Cette CMO est définie par J. Anis (1999: 94) comme l'« échange écrit entre deux personnes ou plusieurs personnes travaillant sur des ordinateurs différents ».

Nous précisons que le terme « médié » n'apparaît pas dans le dictionnaire Larousse en ligne. C'est un néologisme inventé par R. Panckhurst (2009) à partir du terme « médiation » de L.S. Vygotsky, pour insister sur l'influence de l'outil comme médiateur et parce qu'il modifie le discours de l'utilisateur et sa façon de communiquer (Anis, 1999: 9). L'auteur (2013 : 108) parle également de « discours électronique médié » (DEM) pour désigner le nouveau genre de discours qui a émergé de cette forme nouvelle de communication.

Associé au mot « écriture » ou « écrit », le terme « électronique » désignerait, si l'on considère toujours la définition de J. Anis, le processus d'écriture ou le produit écrit par les réseaux télématiques.

Il convient de noter que dans cette acception, l'expression d'écriture électronique ne prend pas en charge l'écriture par traitement de texte, étant donné qu'un tel outil ne permet pas de communiquer avec autrui par les réseaux de télécommunication. Il pourrait donc s'avérer nécessaire de trouver une formule qui désignerait le processus d'écriture ou le produit écrit par le biais des outils informatiques dans leur ensemble. Pour notre part, nous choisissons plutôt de conserver l'expression d'« écriture électronique », en lui assignant une définition plus large. **Nous considérons comme électronique l'écriture ou les écrits non manuscrits, affranchis des supports matériels manuels traditionnels par le biais des codages numériques. Il s'agit de l'écriture et des écrits produits par des outils informatiques ou**

³ Crystal, 2001

⁴ Herring, 1996

⁵ Guimier de Neef, Véronis, 2004

⁶ Anis, 2003

⁷ Dejond, 2002, 2006

⁸ Marcochia, 2000 ; 2013

⁹ Panckhurst, 2009

télématiques. Le terme « e-écriture », construit sur le modèle anglais du « e-writing » et de l'expression de « eSMS » de R. Panckhurst (2009 : 35), pourrait également convenir.

b. Les technologies de l'information et de la communication

L'écriture électronique renvoie aux « technologies de l'information et de la communication », dont nous étudions la désignation et ce à quoi elle renvoie.

Pour désigner ces technologies, de nombreux acronymes ont émergé, formant un paradigme complexe. Les dénominations varient en diachronie autant qu'en synchronie : leur évolution est liée à celle des technologies ou dépend des réalités différentes qu'elles désignent, c'est-à-dire du lieu d'utilisation, des usages, des fonctions et des interactions homme/machine (Marty, 2005 : 13).

Avec le terme **Technologies intellectuelles**, c'est par exemple l'aspect cognitif que leur usage développe, plus que les technologies utilisées, qui est mis en avant. Le plus courant semble aujourd'hui être **TIC** (technologies de l'information et de la communication), dont l'équivalent anglais serait **IT** (information technologies). Depuis peu, on évoque également les **TUIC** (techniques usuelles de l'information et de la communication). Les sigles **NT** (nouvelles technologies), **NTIC** (nouvelles technologies de l'information et de la communication) ou **NFCE** (nouvelles formes de communication écrite) apparaissent quant à eux démodés, dans la mesure où ils évoquent la nouveauté des outils informatiques. Il arrive encore, pourtant, de les rencontrer. C'est le cas dans l'Éducation Nationale, l'entrée des TIC dans les établissements scolaires étant relativement récente. Ces sigles peuvent également désigner les technologies nouvelles par distinction avec des technologies comme la télévision.

Les appellations qui nous intéressent tout particulièrement sont celles qui servent à insister sur le lieu d'utilisation des technologies par l'école. La plus utilisée en 2008 était **TICE** (Baron, 2009 : 215). Le graphème « e » peut se traduire de plusieurs manières : « à l'école », « pour l'éducation », « pour l'enseignement » ou « éducatives ». Bien que courant, parler des « TICE à l'école » s'avère ainsi redondant. Notons aussi que l'expression « intégration des TICE » sous-entend principalement l'entrée de l'informatique à l'école. **TE** (technologies éducatives, de l'anglais educational technologies) est une expression floue qui désigne, en plus des moyens technologiques, les usages éducatifs, les dispositifs pédagogiques et les utilisateurs eux-mêmes. Nous renvoyons au texte de G.-L. Baron (2009) pour un large aperçu des

dénominations qui rendent compte de l'adaptation pour l'enseignement des technologies de l'information et de la communication. Celui-ci évoque notamment les sigles **EAO** (enseignement assisté par ordinateur) et **EIAH** (environnements informatisés pour l'apprentissage humain), ainsi que le dernier avatar « environnement numérique pour l'Éducation ».

Bien que le terme de « technologie » soit largement admis et usité, sa définition et la réalité qu'il recouvre restent floues. Il serait par ailleurs confondu avec celui de « technique ».

Dans le dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication, les TIC sont définies comme des « ensembles techniques [...] relatifs à l'audiovisuel, aux télécommunications, à l'informatique et leurs imbrications » (Lamizet, Silem, 1997 : 545). C'est aussi le sens qu'en propose G.-L. Baron (2009 : 216), qui cite comme technologies de l'information et de la communication, dans l'ordre de leur apparition, l'audiovisuel (dès les années cinquante), l'informatique (dès les années soixante-dix), la télématique (années quatre-vingt), le multimédia (fin des années quatre-vingt), Internet et les réseaux (années quatre-vingt-dix).

Ainsi, la technologie serait le domaine industriel nouveau qui, lui, est constitué de techniques.

c. Des technologies constituées de techniques

Dans ce sens de « technique », G.-L. Baron (2009 : 216) écrit que « les Tice se concrétisent par une série de dispositifs techniques, d'outils et de produits » et F. Massit-Folléa (citée par Zlitni S., Liénard F., 2012 : 9) évoque quatre éléments constitutifs des « nouveaux dispositifs techniques » : le réseau, l'ordinateur, le logiciel et la convergence. À son tour, B. Lamizet (1997 : 393) définit la technologie multimédia comme « l'ensemble constitué des logiciels, des applications et des produits qui sont nés de la convergence de trois univers technologiques : les télécommunications, l'informatique et l'audiovisuel. ». Pour conclure, nous comprenons que ces éléments cités par les différents auteurs, les outils et les produits, le réseau, l'ordinateur, le logiciel et les applications, sont les exemples de dispositifs techniques propres aux technologies.

Un **logiciel** (software ou programme) est l'« ensemble des programmes, procédés et règles, et éventuellement de la documentation, relatifs au fonctionnement d'un ensemble de traitement de données » (Larousse en ligne).

Ce terme recouvre un ensemble diversifié de catégories, dont les deux principales sont le logiciel applicatif et le logiciel système. Le logiciel système sert à effectuer les opérations élémentaires des appareils informatiques : enregistrer des fichiers sur un disque dur par exemple. Les logiciels systèmes sont utilisés par les logiciels applicatifs, destinés quant à eux à aider les usagers à réaliser une tâche. On parle aussi d'**application** (informatique), qui représente donc un type de logiciel. Ce sont par exemple les traitements de textes, les tableurs, les logiciels de dessin, les logiciels de communication, et notamment de messagerie, ou les logiciels multimédia, qui permettent de gérer photos, musiques et vidéo. Ainsi, une application est un logiciel, mais un logiciel n'est pas nécessairement une application. G.-L. Baron (2009 : 216-217) explique aussi que « logiciels » aurait été le nom utilisé dans les années quarantevingt pour désigner les produits associés aux TICE. Ainsi, un logiciel serait un **produit**, notion commerciale plus que technique semble-t-il, puisqu'il est défini comme « un bien ou un service destiné à être vendu sur un marché ». Parmi les produits, on distingue enfin les biens, matériels, des services, immatériels. Facebook et Twitter sont par exemple considérés comme des services de réseaux communautaires. Sont-ils aussi des outils ?

Un **outil** est au départ un objet fabriqué, un instrument physique qui, utilisé directement, est le prolongement de la main. On parle de machine si l'objet n'est pas portable, d'ustensiles pour les objets à usage ménager et d'instruments pour les objets à vocation artistique ou scientifique. Ainsi, pour ce qui nous concerne, il s'agit notamment de l'ordinateur ou du téléphone portable. Pourtant, M. Lebrun et N. Lacelle (2012) parlent aussi d'« outil de publication » pour désigner les Wikis et les blogs, et d'« outils de discussion » pour les forums de discussion et les messageries instantanées. Le terme outil, par extension, peut ainsi prendre un sens figuré et s'appliquer à des outils virtuels. En informatique, l'outil peut être aussi bien l'équipement informatique que l'application (ou le logiciel applicatif) permettant d'effectuer certaines tâches.

Dans les travaux de P. Moeglin (Peraya, 2007) intitulés « Outils et médias éducatifs », le terme « outil » est distingué de « **média** » par une conjonction de coordination. Le « média », ou « medium » et « media » (respectivement « médias », « medium » et « media » au pluriel) nous semble au contraire être un outil parmi d'autres. Les deux se situent seulement à des niveaux différents, de même qu'un média et une application : il existe de nombreux outils parmi lesquels Facebook, média dont il existe des applications pour téléphone portable. Quoi qu'il en soit, un média est une institution ou un moyen qui permet la large distribution, la diffusion ou la communication d'informations,

d'opinions, d'œuvres, de documents sonores ou audiovisuels. M. Lebrun et N. Lacelle (2012) distinguent ensuite les « médias traditionnels », que sont la télévision, la radio, les magazines ou les livres et les « médias sociaux et de l'information par internet », qui constituent le « web social ». Selon F. Cavazza (juin 2009), leader d'opinion français dans le domaine des médias sociaux, la différence entre les deux tient au fait que les participants des médias sociaux sont à la fois diffuseurs et cibles, alors que les médias traditionnels impliquent un émetteur qui diffuse un message unique à destination de cibles. Autrement défini par M.-A. Paveau (2013 : 147), « un média est social quand sa forme et son contenu sont construits par les relations que les utilisateurs y entretiennent ». Parmi les médias sociaux se trouvent enfin les communautés de partage de contenu, audio, vidéo ou textuel (YouTube, Flickr), les agrégateurs d'actualité (Digg), les sites de favoris sociaux (Delicious), les wikis (Wikipédia), les mondes virtuels (Second Life), les applications pour Smartphone (Instagram) et surtout, les nouveaux réseaux sociaux, tels que Facebook, Twitter, Viadeo, LinkedIn. Ces « **réseaux** », dénommés « RéSo » par M. Lebrun et N. Lacelle (2012) et « RSN » (réseaux sociaux numériques) par M.-A. Paveau (2013), sont des espaces virtuels où les gens peuvent interagir par le biais d'un dispositif hybride permettant des modalités variées et originales de mises en contact (Lebrun, Lacelle, 2012). Facebook intègre par exemple dans ses services des outils applicatifs d'échanges tels que la messagerie électronique et la messagerie instantanée.

En conclusion, nous constatons la difficulté à cerner le lexique auquel renvoient les technologies de l'information et de la communication. Les termes sont souvent utilisés de manière interchangeable en n'étant que trop peu définis les uns par rapport aux autres. De plus, ils acceptent des définitions plus ou moins larges selon les auteurs. Afin de sortir de cette nébuleuse, nous proposons de n'utiliser que le terme d'« outil », parce que celui-ci semble assez large pour désigner des réalités aussi différentes que l'ordinateur et le blog. Associé à l'adjectif « électronique », le terme renvoie aux outils télématiques ou informatiques. Une autre terminologie nous aurait paru intéressante pour distinguer les deux niveaux de technologie : celle de F. Liénard (2012, 2013, 2014). L'auteur utilise d'une part le terme « mode » pour désigner la communication électronique scripturale par le biais des courriels, blogs, réseaux sociaux, SMS, etc. Celle-ci est, d'autre part, distinguée des « TIC », terme par lequel il désigne quant à lui le fixe, le portable ou l'ultraportable, le micro-ordinateur (netbook), la tablette (à mi-chemin entre les ordinateurs portables et les Smartphones), la console et le téléphone portable,

regroupés sous le terme « d'ordinateur » qui recouvre ainsi une pluralité de TIC. C'est dans ce sens qu'il écrit que les TIC « renvoient à un large ensemble d'objets techniques permettant d'échanger des informations et de pratiquer la communication » (Zlitni S., Liénard F., 2012 : 9).

2.1.2. Les outils de l'écriture électronique

Dans notre thèse, nous n'abordons pas l'ensemble des TIC mais nous concentrons sur les outils électroniques. Nous ne traitons pas non plus de la « plurisémiotité » (Liénard, 2013 : 2) constitutive de la communication électronique, entendue comme des « émissions, transmissions ou réceptions de signes, de signaux, d'écrits, d'images ou de sons [...] » (Zlitni, Liénard, 2012 : 10), mais seulement des écrits électroniques.

Du fait de la rapidité d'évolution des technologies, les statistiques sur ce sujet (de l'Insee, Médiatrie, l'Ifop, comScore ou Eurostat par exemple) sont, comme le souligne P. Lardellier (2006 : 24) « déclassées dès qu'elles sont publiées. ». C'est la raison pour laquelle nous nous contentons de noter l'importance des pratiques électroniques en France et dans le monde, notamment de celle des adolescents : « Les individus n'ont jamais autant échangé que depuis l'avènement du courrier électronique et du texto » (Bouillaud, 2007 : 557). Pour la même raison et d'autant plus que s'observe un phénomène récent de « convergence » (Zlitni S., Liénard F., 2012 : 9) entre les outils du point de vue de leur fonctionnalité, la spécificité de chacun d'eux est malaisée à étudier. En témoignent les limites ou l'obsolescence des caractéristiques dégagées, à un moment donné, par J. Anis (2003) d'une part (en annexe I.1), par R. Joannidès et F. Liénard (2012) d'autre part (en annexe I.2). Nous présentons tout de même ces deux typologies pour saisir, au moins partiellement, ce qui nous préoccupe dans le cadre de cette thèse et qui change notre façon de concevoir l'écrit.

Les deux évoquent la temporalité permise par les outils, c'est-à-dire la façon dont l'échange se déroule par rapport au temps. La communication est soit « synchrone » ou en « direct », « en temps réel », soit « asynchrone » ou « différée », ce qui signifie que les échanges, l'émission et la réception des informations sont espacés dans le temps. En réalité, les échanges à l'écrit sont plus ou moins immédiats selon les dispositifs, d'où la distinction de J. Anis entre quasi-direct et direct, différé et léger différé. I. Pierozak (2003b) explique que cette modalité de temps se définit plus par rapport aux représentations que se font les participants de leur échange que par rapport à la technique. Elle

parle de communication synchrone lorsque les participants « *se savent engagés dans la même temporalité d'échange* » (2003b : 182), qu'ils se vivent coprésents, comme c'était exclusivement le cas lors des échanges de tchats et sur messagerie instantanée. Notons que les québécois ne distinguent pas, à travers le terme de « clavardage » les deux formes d'échange. Aujourd'hui, la distinction entre communication synchrone et asynchrone a tendance à se brouiller. L'asynchronicité du SMS et d'une messagerie électronique comme celle qui est intégrée au média social Facebook est par exemple remise en cause.

Par ailleurs, le critère de distinction « longueur des messages » (Joannidès, Liénard, 2012) ou de « calibrage » (Anis, 2003) utilisé pour distinguer le SMS des autres outils n'est plus opératoire, dès lors que le SMS n'est plus limité à un certain nombre de caractères. Quand la taille maximum d'un SMS est atteinte, un autre SMS est commencé. Les différents SMS sont ensuite « concaténés » pour être affichés dans un seul message par le téléphone récepteur. L'évolution des outils vient aussi remettre en cause la distinction en termes de « structure de l'échange », reprise à F. Mangenot et E. Louveau (2006 :29). La messagerie électronique de Facebook par exemple s'est combinée avec la messagerie instantanée et permet des échanges collectifs (tous vers tous), comme le sms, le blog et le forum de discussion. Les travaux de M. Marcoccia (2013) porte plus spécifiquement sur le forum, ceux d'O. Volckaert-Legrier (2013) sur le courrier électronique et de R. Panckhurst (2008, 2013) sur les sms.

Le premier critère de la typologie de R. Joannidès et de F. Liénard (2012) est quant à lui toujours actuel. Il s'agit de la « possibilité communicationnelle » qu'offre ou non l'outil et qui sert à distinguer des autres outils le correcteur orthographique et le logiciel de traitement de texte, en ce qu'ils n'ont pas pour but de générer des échanges entre scripteurs, seulement de faciliter l'écriture électronique. J. Anis (2003) se focalise pour sa part sur les outils de communication électronique.

Pour ce qui nous concerne, nous nous intéressons surtout à l'écriture particulière qui est apparue avec ces formes de communication écrite sur les supports électroniques.

2.1.3. Un mode d'écriture spécifique aux écrits électroniques

La pratique de l'écriture électronique telle que nous venons de la décrire a généré un phénomène qui n'est pas propre à la langue française et serait proche d'une langue à l'autre (Anis, 1999 ; Tatossian, 2010). Dès le début du 21ème siècle, celui-ci a fait l'objet de descriptions dont J. Anis (2001, 2003, 2004) est très probablement le précurseur. On peut ensuite citer les typologies de F. Liénard, C. Fairon et al., J. Véronis et E. Guimier de Neef, ainsi que celle de R. Panckhurst¹⁰, responsable de la grande enquête de collecte « SMS4sciences ». Nous ajoutons les travaux, qui reprennent ou s'essaient à des descriptions, d'I. Pierozak, A. Falaise, P. Lardellier, A. Dejond, J. David et H. Goncalves, M. Martin ou encore de F. Gadet¹¹.

Les auteurs décrivent l'émergence d'un mode d'écriture déviant par rapport aux conventions et aux règles scripturales standard. J. Anis (1999) les envisage notamment sur le plan discursif et pose alors la question de la validité des unités traditionnelles de phrases ou de mots. Panckhurst (2009), M. Martin (2007) et I. Pierozak (juin 2003a) en proposent une analyse syntaxique, énonciative et sémantique. Pour notre part, nous nous intéressons aux graphies qui s'écartent de la norme orthographique et sont appelées « néographies » par J. Anis (2003). Ce dernier (2001) propose également l'expression de « melting script » pour désigner le phénomène dans son ensemble. J. David et H. Goncalves (2007 : 40) parlent de code « hybride ». Ces différents auteurs signifient par-là que cette nouvelle manière d'écrire est une combinaison de divers éléments. Au premier niveau s'observe l'hétérogénéité du statut sémiotique des signes qui cohabitent au sein des messages (Pétillon, 2006) : les alphogrammes (des lettres), les logogrammes (§, \$, &, @), les topogrammes (des signes de ponctuation) et les signes numériques (des chiffres). À un autre niveau se mélangent des systèmes (c'est-à-dire des langues) et des procédés scripturaux divers que nous décrivons plus tard. Avant cela, il convient de désigner et de circonscrire ce mode d'écriture auquel A. Dejond (2006 : 16-17), qui l'associe à de l'oral, s'est elle-même essayée :

« Y'en a ki disent ke sa appovrit la langue kan on écrit kom on parle ... C kon parle si mal que ça alors ☹ ? Koikil en swat, ché pa skispasse, ms sa a l'R 2 bi1 marcher [...] »

¹⁰ Liénard, 2005, 2006, 2007 ; Fairon et al., 2006a ; Véronis, Guimier de Neef, 2006 ; Panckhurst, 2009, 2013

¹¹ Pierozak, 2003a ; Falaise, 2005 ; Lardellier, 2006 ; Dejond, 2002, 2006 ; David, Goncalves, 2007 ; Martin, 2007 ; Gadet, 2008

a. Quelle désignation pour ce mode d'écriture ?

Par facilité et à la suite de nombreux auteurs, nous utilisons dans le cadre de ce mémoire le terme d'« écriture électronique » à la fois pour désigner les pratiques scripturales médiées par les TIC et le mode d'écriture déviant qui a émergé de celles-ci. Le contexte seul permet alors d'en saisir le sens. Il conviendra cependant de réfléchir à une autre terminologie.

L'analyse du phénomène et le constat de son importance a donné jour à différentes autres dénominations le concernant. Certaines englobent toutes les formes de l'écriture électronique, l'écriture développée dans les tchats comme dans les sms par exemple, d'autres les distinguent.

Afin de désigner les formes non académiques que l'on trouve dans les sms en particulier sont apparues les expressions de « textismes »¹², « discours SMiste »¹³, « écriture texto » ou « style texto »¹⁴, « novlangue SMS »¹⁵, « langage texto »¹⁶ ou « langage SMS »¹⁷ et « eSMS »¹⁸. Nous insistons sur la distinction éclairée de J. David et H. Goncalves (2007 : 39) entre les termes « sms » et « texto », le premier étant utilisé pour indiquer le message écrit ou le média, le second désignant les procédés scripturaux utilisés dans ces messages. Pour ce qui concerne la pratique du tchat, on rencontre dans les travaux d'I. Pierozak (juin 2003a) l'expression de « français tchaté », reprise par A. Falaise (2005), qui parle également de « la langue du tchat ». M. Marcoccia (2013 : 68) évoque enfin le « style CMO ».

Pour désigner enfin la nouvelle manière d'écrire dans la globalité des écrits électroniques, M.-A. Paveau (2013) utilise les expressions « écritures natives » et « discours natifs », qui font probablement écho au terme de « natifs numériques » (ou « numériens », « digiborigènes »), de l'anglais « digital natives ». Il s'agit, selon la définition de l'Oxford Dictionaries, des personnes nées ou qui ont grandi dans un environnement numérique : « a person born or brought up during the age of digital technology and so familiar with

¹² Goumi, Bernicot, 2011

¹³ Pétillon, 2006

¹⁴ Jalabert, 2006

¹⁵ Lardellier, 2006

¹⁶ Anis, 2003 ; Liénard, 2005

¹⁷ Fairon et al., 2006a ; Lardellier, 2006

¹⁸ Panckhurst, 2013 : 125

computers and the Internet from an early age ». L'expression « digital natives », créée par analogie avec la notion d'autochtone par M. Prensky (Bonrepaux, 2008 : 35) est cependant critiquée pour l'homogénéité qu'elle sous-entend.

b. La délimitation de l'objet de description

Pour notre part, nous nous intéressons à tous les types d'écriture électronique. Ceux-ci ne sont pas distingués dans les travaux d'inspiration linguistique consacrés à la description des procédés spécifiques à l'écriture électronique. J. Anis lui-même explique en 2003 que « les conditions matérielles de la communication modèlent fortement la forme linguistique des messages », mais décrit une « cyberlangue » sans distinction entre les phénomènes propres au « langage texto » et des « chats » :

« On n'interprètera pas la présence de tel ou tel phénomène dans un des deux types de message comme une spécialité d'un des deux modes de communication. » (Anis, 2003)

En 2001 déjà, il introduisait sa description en écrivant que « tout ce qui est dit sur les « chats » et Internet s'applique bien sûr aux textos. » (: 6) et plus loin, il explique leurs points communs : la pression du temps, la nature de leurs contenus (d'ordre affectif et relationnel) et leur dimension socialisante. L'harmonisation des formes de l'écriture électronique va aussi de pair avec le phénomène de convergence des outils décrit plus haut et dont J. Anis percevait déjà les prémices :

« [...] "le langage texto" s'inspire largement du "langage Internet", car le monde de l'Internet et celui de la téléphonie mobile s'interpénètrent : un texto peut transiter par l'Internet, et nous nous rapprochons à grand pas de la fusion entre l'ordinateur et le téléphone. » (: 31).

F. Liénard va dans son sens puisque, même s'il fait lui aussi l'hypothèse en 2005 du lien entre particularismes du langage et contraintes inhérentes à l'objet médiateur (et notamment la contrainte clavier sur la pratique scripturale du sms), il écrit en 2006 (: 2) que « les moyens, les contraintes et les effets [de la CMT et CMO] sur les pratiques scripturales sont « comparables », même si les contraintes techniques de l'objet médiateur (l'écran et le clavier) paraissent plus importantes, oppressantes pour les scripteurs ».

Quoi qu'il en soit, la description de l'écriture électronique pose des difficultés. Nous en identifions deux.

c. Des écritures évolutives dans le temps

D'abord, l'évolution des techniques que nous avons évoquée va de pair avec celle des procédés d'écriture, dans la mesure où ceux-ci servent en partie à pallier les contraintes techniques et temporelles inhérentes aux outils médiateurs.

On envisage ainsi l'influence des transformations du clavier. Celui-ci n'est d'abord plus limité à un nombre de 26 lettres réparties sur 8 touches et à 15 touches pour 115 fonctions, et le clavier numérique classique, appelé keypad, est en passe d'être définitivement remplacé par l'écran tactile. Dans les prochaines années, l'essor et l'impact de la reconnaissance vocale sont également à prévoir. De toute évidence, le sms est de moins en moins contraignant à mesure que les opérateurs téléphoniques proposent des modèles de téléphones plus ergonomiques ainsi que des nouveaux forfaits, moins chers et de plus en plus illimités.

d. La pluralité des graphies en synchronie

De plus, et sa désignation devrait en tenir compte, l'écriture électronique se caractérise par une importante variabilité et instabilité des graphies. Il n'existe pas UNE écriture au singulier, une norme stabilisée. Au contraire, la liberté est laissée au scripteur et l'étendue des possibilités d'écriture extrême, notamment sur le plan lexical. C'est ce qu'explique C. Fairon (2006a : 62) pour répondre à la question « existe-il UN langage sms ? », ainsi que R. Panckhurst (2009 : 45) :

« Nous savons qu'une des caractéristiques fondamentales de l'eSMS est une variété impressionnante de formes, une absence quasi totale de normes et une créativité lexicale extrêmement riche. Dans cette perspective, proposer des dictionnaires du langage SMS (comme ceux qui fleurissent sur Internet), qui fixeraient l'usage, semble illusoire, car l'usage est précisément libre, et le lexique est particulièrement mouvant. »

O. Clairouin (2012) évoque quant à elle la « malléabilité » de l'écriture électronique et du « cyberlexique » en particulier, « perméable » à l'« innovation » :

« [...] cette écriture est malléable, donnant la possibilité d'inventer sans cesse de nouvelles orthographes et de nouveaux mots (ce qui soit dit en passant, du point de vue des linguistes, rend inutile toutes les tentatives visant à la figer dans des dictionnaires). »

C. Fairon et ses collègues (2006a) illustrent ensuite cette diversité. L'expression « rien de neuf » connaît entre autres les variantes « rien de 9 », « rien d9 », « rien 2 9 », « ri 1 2 9 », « RI1 2 9 », « Ri1 de 9 », « Rien neuf » et le mot « aujourd'hui » totalise quarante formes différentes dans leur corpus : « ojd »,

« aujourd », « auj », « ojours8 », « oj », « ajdh », etc. On notera que le caractère imprévisible des variantes pour un même mot rend vain de les lister en dehors d'un corpus et l'on cerne ainsi la complexité de proposer une typologie des formes de l'écriture électronique.

Malgré tout, sans qu'une norme s'impose et sans quelles entravent les opportunités créatives, certaines formes sont communément admises (mdr, koi, etc.). Nous envisageons les procédés dont celles-ci relèvent, en partant du postulat que, malgré les biais que cela comporte, « établir une typologie claire est un exercice utile, car cela permet de cerner l'étendue des phénomènes rencontrés, comprendre les types de difficultés, notamment pour le TAL, et de fournir des pistes de réflexion ultérieure. » (Panckhurst, 2009: 45).

2.2. La description linguistique de l'écriture électronique

Nous terminons la présentation de notre objet de recherche en soulevant deux questions fondamentales dans l'étude de l'écriture électronique, dont nous envisageons d'abord les procédés et processus qui la caractérisent.

2.2.1. Les procédés scripturaux de l'écriture électronique

Il semble que dans l'ensemble, les procédés scripturaux inventoriés par les différents chercheurs qui s'y sont intéressés et que nous avons précédemment cités soient communs. Seules la désignation des procédés et la répartition, selon l'angle de description, varient. Par exemple, F. Liénard répartit les procédés en trois ensembles, J. David et H. Goncalves (2007) en deux. Ce qui est problématique, c'est l'usage d'un même terme pour des sens différents, comme il nous semble que c'est le cas du mot « abréviation », pour lequel nous retenons la définition de J.-P. Jaffré (2004b : 20-21) :

« [...] rien ne distingue à priori un mot abrégé (« bcp » pour « beaucoup », « svt » pour « souvent », « pp » pour « pages ») de ce que l'on nomme sigles ou acronymes (SNCF, UNESCO). La notion d'abréviation relève en fait d'un ensemble plus vaste qui réfère à toutes les formes possibles de raccourcissement [...] »

C. Fairon et ses collègues (2006a) distinguent quant à eux abrègements et abréviations. Le premier phénomène, qui consiste à amputer les mots de certaines syllabes (métré), correspond à l'apocope et la seconde renvoie aux groupes de lettres auxquels ne correspond aucune forme oralisée (bcp).

Parce qu'elle a pour objectif de clarifier les points problématiques des autres typologies et bien qu'elle se considère comme n'étant ni « exhaustive », ni « exempte d'erreurs », nous présentons la typologie de R. Panckhurst (2009, 2013) qui est la plus récente.

D'abord, R. Panckhurst (2009, 2013) distingue dans ses travaux quatre grands phénomènes propres à ce qu'elle appelle le discours électronique médié :

- les didascalies électroniques : ce sont par exemple les smileys et les signes typographiques spécifiques ;
- les erreurs ou ratages orthographiques, typographiques et grammaticaux. Ces erreurs sont distinguées en deux catégories : les erreurs « machinales, discriminantes », engendrées uniquement par l'utilisation de l'ordinateur, et les erreurs « floues, non-discriminantes » qui sont plus difficiles à déterminer et proviennent soit d'une méconnaissance de règle, soit d'une erreur due à l'outil médiateur.
- la néologie, c'est-à-dire la créativité lexicale par le recours aux anglicismes ou au verlan. C'est d'ailleurs parce que les scripteurs recourent à la langue anglo-américaine que M. Martin (2007 : 73) parle d'une « approche transculturelle et translinguistique » ;
- la néographie : ce sont les nouvelles orthographes (les abréviations par exemple).

Nous verrons par la suite que ces distinctions ne sont pas si évidentes qu'il n'y paraît d'emblée, ce qui constitue par ailleurs un obstacle à la définition de la variation graphique. Quoi qu'il en soit, la grille que R. Panckhurst (2009, 2013) propose ensuite n'intègre ni les erreurs et ratages, ni la néologie. La néographie est quant à elle décrite en deux temps. Les phénomènes néographiques simples, les agglutinations et les troncations par exemple, constituent le premier (annexe I.3). La présentation des phénomènes complexes est illustrative : c'est la combinaison d'une réduction graphique, d'une suppression de fin de mot et d'une substitution phonétisée avec variation par exemple (« pô » versus « pas »).

2.2.2. Les processus scripturaux de l'écriture électronique

Nous présentons également l'analyse de F. Liénard (2007), parce qu'elle a l'intérêt d'explicitier le recours par le scripteur aux procédés scripturaux déviants, en regroupant ces derniers selon leur fonction (ou l'effet perlocutoire visé) : de « simplification », de « spécialisation » ou d'« expressivité » (annexe I.4).

a. Le processus de simplification

Nous l'avons dit, l'écriture électronique sert en partie à pallier les contraintes techniques inhérentes aux outils médiateurs (clavier, écran), dans le but de mettre en place de véritables dialogues, caractérisés par la spontanéité, la synchronicité et la successivité des énoncés (2007 : 170). Or, c'est précisément le rôle des procédés rassemblés sous l'étiquette d'un processus de « simplification » (« ASV » pour « âge, sexe, ville », « oribl » pour « horrible »). Ceux-ci servent en outre à alléger les contraintes que représente la norme. En somme, les scripteurs ont recours au processus de simplification pour répondre au besoin de rapidité et d'exhaustivité rendu plus difficile qu'à l'oral par l'utilisation du clavier et de la norme :

« [...] les tchateurs experts altèrent la langue française pour gagner en rapidité, pour donner à des messages écrits le rythme de conversations orales » (2007 :176).

Le processus se caractérise alors par une logique de réduction orthographique (David, Goncalves, 2007 : 40) et de simplification de la langue, par l'élimination des informations inutiles et l'utilisation du mot juste et/ou du plus court (Liénard, 2006). L'économie des caractères ou des signes permettrait en moyenne de gagner 1/4 du temps total de la saisie selon F. Liénard (2005) et la simplification va jusqu'à l'obtention d'une écriture synthétique maximale chez les virtuoses (Pétillon, 2006). Dans un tel cas, la question du sens est centrale. Il se peut qu'une seule unité (« kestufé ») supporte l'ensemble de la charge sémantique d'un énoncé (Liénard F., 2006 : 5).

G. Cannon évoque un « besoin d'économie et d'efficacité » (Jaffré, 2004b : 19) pour décrire la tendance des langues à raccourcir les formes linguistiques, H. Frei (2011 : 133-162) un « besoin de brièveté ». Pour décrire l'écriture électronique elle-même, S. Pétillon (2006) parle à son tour d'un « impératif d'efficacité » et R. Jalabert (2006) d'« efficacité », en termes de temps et d'espace, voire d'argent. De nouveau, nous renvoyons pour finir aux travaux de J.-P. Jaffré (2004b) qui explique dans ce sens que l'abréviation en particulier doit respecter un compromis entre une économie de moyens et son efficacité. Les critères de l'abrègement sont passés en revue : considérations culturelles ou idéologiques, problème de reconnaissance, fréquence et longueur des unités, lois de « bonne formation », synonymie des formes abrégées et des formes préexistantes auxquelles elles renvoient, etc.

b. Le processus de spécialisation

Par l'usage des procédés du processus de spécialisation (« 2m1 » pour « demain », « kestufé » pour « qu'est-ce que tu fais »), l'émetteur recherche aussi les formes les plus économiques selon certains auteurs (Gadet, 2008 : 77). Pour d'autres, ce processus rend à la fois plus difficile la phase d'encodage et de décodage, et complexifie ainsi la perspective communicationnelle. Quoiqu'il en soit, il permet au scripteur de signaler son degré d'expertise et de tester l'autre, mais aussi de créer un lien et une communauté linguistique, ou encore de jouer avec la langue. La dimension ludique de l'écriture électronique serait même la grande responsable de son succès. I Pierozak (juin 2003a : 129, 134) explique ainsi pour ce qui concerne le français tchaté en particulier qu'il est le produit d'une « ludogénèse », c'est-à-dire d'un jeu dont il est nécessaire de s'approprier les règles et qui consiste à s'entraîner à la sociabilité par le développement d'une compétence sociolinguistique.

Nous envisageons plus en détail l'aspect « communautaire » (David, Goncalves, 2007 : 44) des échanges et de l'écriture électronique, code de « tribu » (Anis, 2001 : 62) au même titre que des « des langues de connivence comme le patois, l'argot ou le verlan » (Marty, 2001). Pour mieux le cerner, nous nous appuyons sur les travaux de C. Fluckiger (2008). Celui-ci explique d'abord que, par le partage de l'écriture électronique et sa logique de transgression de la norme standard, les scripteurs particulièrement jeunes se construisent une communauté linguistique et sociale « juvénile », un « collectif », un « réseau », un « univers » démarqué de celui de la famille, avec ses propres valeurs et sa culture (Fluckiger, 2008). Dans un deuxième temps, les scripteurs s'y inscrivent ou marquent leur inscription, leur appartenance et leur adhésion par l'usage de l'écriture électronique. Cette dernière permet enfin d'affirmer son capital relationnel, de maintenir le réseau, et accroît même le sentiment d'appartenance et de reconnaissance ainsi créé. Le besoin d'expressivité individuelle et l'attachement au contenu relèverait d'une étape qui succède à celle-ci pendant laquelle le collectif compterait davantage et dont « le but n'est pas encore vraiment de s'exprimer en tant qu'individu ... » (Fluckiger, 2008). C'est en cela que l'écriture électronique est un lieu de construction ou d'affinement identitaire, du rapport à soi et à l'autre (Liénard, 2006). Le langage, rappelons-le, « se trouve au cœur de tout débat sur l'identité » (Strauss cité par Martin, 2007 : 11).

c. Le processus d'expressivité (ou extraversion)

L'écriture électronique comporte enfin des procédés chargés de communiquer une émotion malgré l'absence physique de l'altérité, de son intonation (de l'échange verbal) et de ses gestes (de l'échange paraverbal) (Liénard, 2007 ; David, Goncalves, 2007 ; Martin, 2007 : 91, 97). Il s'agit de communiquer vite et loin, mais aussi vrai (Anis, 2001 : 7). Ce besoin de palliatifs montre en tous cas que « l'émotion n'est pas une "chose en plus" dans l'interaction, et que l'expression de certaines émotions de base (joie, colère, tristesse) est nécessaire à la construction de la signification d'une intervention, à la définition de la situation, au cadrage, et du même coup au ménagement des faces [...] » (Marcoccia, 1999, cité par Anis, 1999 : 103-104).

Le processus d'expressivité ne relève quant à lui d'aucune économie linguistique et temporelle. Pour suggérer des effets d'intonation, la ponctuation est détournée de son usage ordinaire et hypertrophiée : « ta di koi ???? » (Gadet, 2008 : 77). M. Martin (2007 : 101) parle de « détournement de praxis langagières liées à l'usage de la ponctuation ». R. Cieplicki et S. Delahaye (2009 : 13) évoquent quant à eux l'usage particulier des majuscules et minuscules :

« La plupart des sigles sont écrits en minuscules : une paresse bien naturelle pousse les internautes à ne pas mettre de majuscule là où il en faudrait. L'abus de majuscule est en revanche considéré sur le Net comme la démonstration d'un hurlement, d'un cri, bref, vous êtes en colère et vous voulez le faire savoir ».

L'analyse des minuscules nous semble discutable : nous considérons ce que les auteurs nomment de la paresse comme un principe d'économie temporelle et spatiale. En revanche, elle rend compte de la fonction expressive que possède l'usage (puisse-t-il être « abusif ») des majuscules. Les smileys (« binettes » ou « émoticônes », mot-valise d'émotion et d'icône) relèvent du même processus : il s'agit d'un « système graphique permettant d'exprimer des sentiments et des émotions sur Internet et les SMS, en couplant différents signes de ponctuation. » (Lardellier, 2006 : 219). Les signes de ponctuation constituent ainsi des « pictogrammes » ou « clés sémantiques » univoques et normés (par exemple les yeux, les accessoires ou les états émotionnels) qui, cumulés, servent à la création de « logogrammes ». Sur ce point, nous renvoyons aux travaux de M. Martin (2007), qui définit également ce système comme « autopoïétique ».

De toute évidence, les procédés utilisés ne servent pas qu'à pallier des contraintes, à économiser ou simplifier, « les scripteurs surajoutant en

complexité et mobilisant la plupart des éléments contraignants (clavier, coût temporel de la saisie) [...]» (Liénard, 2007: 162). C'est pour cette raison que F. Liénard (2005) parle à la fois de « langage de spécialité », caractérisé par une stratégie scripturale complexe, et de « langage contrôlé », par les contraintes.

Ces autres motivations de l'écriture électronique rendent compte également d'une différence entre les actes perlocutoires réalisés et les actes visés, c'est-à-dire ce que le scripteur signifie par sa manière d'écrire : si les premiers consistent à joindre un destinataire, rédiger un message et pallier les contraintes de l'objet, les seconds sont multiples : pallier les contraintes ou spécifier un degré d'expertise par exemple.

2.2.3. Le caractère oral de l'écriture électronique, une question qui fait débat

J. Anis introduit en 1999 (: 74) l'expression de « conversation écrite », pour désigner la communication électronique et en particulier synchrone. Celle-ci fait écho à l'expression de « parlécrit » invoquée par A.-M. Jeay¹⁹ et empruntée par F. Liénard²⁰, ainsi qu'à celles d'« écrit parlé » et d'« échanges conversationnels écrits » de N. Marty²¹.

La question posée est celle d'une remise en cause du partage traditionnel entre oral et écrit dans certains écrits électroniques. Autrement dit, la manière dont l'écriture électronique vient interroger les définitions de ce qui relève de l'oral et de ce qui relève de l'écrit est l'une des caractéristiques qui retient l'attention des chercheurs. Elle a notamment impulsé une importante réflexion à J. Anis (1999 et 2001) et F. Gadet (2008).

a. L'oralité des écrits électroniques

Tout en invitant à se méfier de « la vue étroite et idéalisée que l'on a en général de l'écrit », J. Anis (1999 : 75) propose, à partir des travaux de J. Vachek (1973), une analyse du partage des rôles dans la communication électronique entre la norme scripturaire (de l'écrit traditionnel) et la norme locutoire (de l'oral conversationnel). Comme à l'écrit, les éléments linguistiques seraient manifestables graphiquement, mais ils se réaliseraient d'une manière dynamique, immédiate, comme c'est le cas à l'oral. De cette analyse découle la

¹⁹ Jeay, 1991 : 31-32, cité par Anis, 1999 : 74

²⁰ Liénard, 2007 : 165

²¹ Marty, 2001 : 57

notion de « norme scripto-conversationnelle », différenciée tout à la fois de l'écrit traditionnel (pour preuve, la notion de phrase est inappropriée) et de l'oral conversationnel. En somme, on aurait affaire à une « hybridation » entre les deux ordres :

« Les nouveaux supports d'écrits utilisés génèrent l'emploi de langages écrits « saturés » d'oral, brouillant quelque peu les traditionnelles frontières établies entre l'oral et l'écrit. On est là, en particulier avec les chats, dans des échanges conversationnels écrits qui récupèrent certains aspects des interactions orales ». (Marty, citée par J. Anis, 2001 : 57)

J. Anis (1999) ajoute qu'il est difficile de trancher entre une influence de l'oral sur l'écrit et un rapprochement déterminé par l'élargissement du domaine d'usage de l'écrit, de la même façon que F. Debysse (cité par Anis, 1999 : 74) hésite dans sa description du phénomène entre « une langue orale scriptée » ou « un écrit oralisé », avant de pencher pour un « oral transcrit à la va-vite ».

À son tour, M. Rispaïl (2001) évoque l'oralité conversationnelle des écrits télécopiés (fax), définis comme « oral à lire et écrit à dire » (2001 : 109) et situés sur un continuum entre l'oralité de la conversation et la scripturalité de la lettre convenue : « On va écrire-parler à un destinataire proche-lointain un message fonctionnel-affectif » (2001 : 114). Pour sa part, l'auteur relève l'immédiateté de l'oral conversationnel (envoi et réception simultanés), mais aussi le temps linguistique présent, les références spatio-temporelles, les déictiques, les verbes et les locutions, ainsi que les réflexes des oraux ritualisés comme les formules d'attaque et de cessation de l'échange. Elle en déduit que « du coup, les règles d'énonciation de l'écrit (caractéristique du lieu, du moment, des acteurs en présence, etc.) semblent frappées de caducité. » (2001 : 105). L'organisation des informations à l'écrit, planifiée, contrasterait également avec celle de la communication électronique, qui se caractérise notamment par des juxtapositions. Enfin, M. Rispaïl (2001 : 101) note la présence des procédés d'expressivité qui « ne sont pas sans rappeler ceux de la BD quand ils cherchent à donner à la page écrite une oralité, voire une sonorité, maximale ». C'est la proximité avec la syntaxe de l'oral que pointent ensuite du doigt A. Falaise (2005), qui parle de la « voix graphique » des scripteurs, et I. Pierozak (2003) pour caractériser le français tchaté. Les auteurs mettent par exemple en parallèle le découpage en propositions dans les énoncés tchatés et le découpage en groupes prosodiques de l'oral :

« [...] la syntaxe des énoncés de tchat tient beaucoup de l'oral. Entre autres phénomènes propres à la langue parlée, les topicalisations y sont fréquentes, ainsi que les constructions du type situation + thème + (rhème). » (Falaise, 2005)

Peut-être peut-on enfin noter une nuance dans les travaux de certains de ces auteurs. Plutôt que l'« assimilation » de marques de l'oral, ils évoquent une ressemblance avec l'oral ou une « simulation » des caractéristiques de la communication orale pour reprendre les termes de M. Marcoccia (99 : 94) :

« La CMC semble être une forme de communication écrite calquée sur la communication orale, dont elle emprunte certaines caractéristiques et simule celles qu'elle ne peut reproduire. »

C'est, semble-t-il, une nuance qu'introduit J. Anis lui-même quand il parle « d'effet d'oralité » (1999, 2003, 2004) : « les caractéristiques formelles de cet écrit sont l'oralité - les effets d'oralité en fait [...] » (2003). Dans ce sens, F. Liénard écrit en 2006 que « l'ensemble de la typologie résonne comme une manifestation forte de l'oralité » liée à la volonté de compenser l'absence de gestuelle et d'intonation. Sans nuances, R. Jalabert (février 2006), A. Dejongd (2006 : 27, 31) et C. Bouillaud (2007 : 556) affirment quant à eux que les scripteurs « écrivent comme ils parlent ».

b. La proximité (versus l'oralité) des écrits électroniques

Par la manière dont il est introduit, l'article de F. Gadet (2008) se présente comme une réponse critique aux travaux de J. Anis (1999, 2001) sur la confrontation des écrits électroniques à de l'oralité (« À la mémoire de Jacques Anis, qui m'avait provoquée à confronter les écritures de CMO à l'oralité »). Celle-ci est dénoncée comme étant le fruit d'une insuffisance de réflexion sur l'opposition oral et écrit, que les échanges électroniques ont rendue aussi inadéquate que d'autres dichotomies, celle entre le public et le privé par exemple. (Marcoccia, 2013 : 56-57) :

« Seule une insuffisance de réflexion sur l'opposition oral / écrit (trop prise comme une évidence) a pu conduire à regarder la CMO, même « conversationnelle » comme dans les chats, comme reflétant de l'oral dans l'écrit » (2008 : 80).

F. Gadet (2008 : 71) envisage autrement la question des effets des récents outils électroniques d'écriture, qu'elle introduit en rappelant que l'ensemble des technologies « de la parole et du langage » a eu un impact sur les productions langagières. L'histoire de cette incidence a commencé avec l'impact des technologies dites « d'oralité secondaire », tel que le téléphone ou le micro, sur la communication orale. À leur tour, les technologies d'écriture que sont le télégraphe ou la machine à écrire ont produit de la simplification syntaxique ou augmenté la vitesse de rédaction. Aujourd'hui, plus que jamais, il découlerait effectivement de l'usage des technologies électroniques d'écriture des activités intermédiaires, mais d'un autre type que celles que décrit J. Anis (1999, 2001).

Par « intermédiaire », F. Gadet (2008) signifie que les conditions de production des énoncés sont mixtes : le médium (le type de canal utilisé) est écrit et la conception (la façon dont un énoncé se constitue) de proximité, celle-ci étant plus souvent réalisée par l'oral. L'écrit prototypique est quant à lui caractérisé par la distance. Ainsi, si l'apparition des nouvelles technologies a mis à mal les éventuelles propriétés fondamentales et frontières qui spécifient l'oral et l'écrit, c'est du point de vue de ce qui relève du conceptionnel. Elles touchent à nos CONCEPTIONS des modes oral et écrit, « passés d'une dichotomie supposée à un évident et complexe continuum » (2008 :73). Les paramètres de la communication de proximité et de distance sont énoncés dans le tableau suivant, repris à Koch et Oesterreicher (cités par Gadet, 2008 : 73-75) :

	Proximité	Distance
1.	Communication privée	Communication publique
2.	Interlocuteur intime	Interlocuteur inconnu
3.	Emotionnalité forte	Emotionnalité faible
4.	Ancrage actionnel et situationnel	Détachement actionnel et situationnel
5.	Ancrage référentiel dans la situation	Détachement référentiel de la situation
6.	Coprésence spatio-temporelle	Séparation spatio-temporelle
7.	Coopération communicative intense	Coopération communicative minimale
8.	Dialogue monologue	Monologue
9.	Communication spontanée	Communication préparée
10.	Liberté thématique	Fixation thématique
Etc.		

Paramètres communicatifs de l'immédiat et de la distance, selon Koch et Oesterreicher (2001, p. 586)

La mixité des conditions de production que nous venons de décrire n'engendre pas, pour autant, de « l'hybridité linguistique » (2008 :75). On n'aurait pas affaire à de l'oral dans l'écrit mais seulement à une « mimésis » des aspects propres à l'oral, servant à mettre en scène la présence des interactants, nuance qu'avaient tout de même approchée J. Anis (1999, 2003, 2004) et F. Liénard (2006) :

« [...] les écrits électroniques s'avèrent exploiter la dimension de proximité en affichant ostensiblement une interaction qui ne prend pas la figure du face-à-face » (Gadet, 2008 :80)

C'est ainsi que l'auteure envisage l'intégration dans les dialogues de tchat des marqueurs de structuration de la conversation typiques de l'oral en face à face

(« bon ben »). F. Gadet (2008) évoque d'autre part la mise en œuvre des représentations écrites qui tendent à refléter des prononciations.

F. Gadet (2008) analyse enfin l'écriture électronique du point de vue syntaxique, discursif (c'est-à-dire du style) et conversationnel (ce sont les conventions de sociabilité). Elle remarque qu'il manque dans les tchats français les hésitations, les recouvrements et les silences présents dans tout oral non planifié, ainsi que les marques de politesse et les rituels d'ouverture et de clôture du face à face. Elle note également l'absence de formes qui relèveraient d'un style ordinaire ou de traits d'usage dialectal. Sur le plan syntaxique, elle cite M. Halliday (1985 cité par Gadet : 78) selon qui il n'existe pas de trait typique de l'oral ou de l'écrit, mais seulement des affinités ou des contraintes. Quoi qu'il en soit, la syntaxe de l'oral ne serait pas assimilable à celle du SMS et du tchat selon S. Pétilion (février 2006) : « Il me semble en fait que l'on commet une véritable erreur en assimilant la syntaxe de l'oral à celle du sms. ». Ainsi, le cumul intensif des thèmes avant le rhème qui serait caractéristique de l'énoncé oral ne s'observe pas dans les écrits électroniques. De même, la correction ne s'y fait pas par ajout comme à l'oral. À l'inverse, la forte affectivité exprimée dans le sms ne serait pas un trait définitoire de l'oral.

2.2.4. La « nouveauté » de l'écriture électronique

La description de l'écriture électronique nous pousse enfin à interroger sa désignation en termes de « nouveau langage » (Anis, 2001) ou « néo-français écrit » (Fairon, 2006a), expressions qui posent deux questions. La première porte sur la catégorisation de l'écriture électronique, que certains auteurs envisagent comme un « langage »²², d'autres comme une « langue »²³, un « dialecte »²⁴ ou un « sociolecte »²⁵, comme un « argot »²⁶ ou encore comme un « code »²⁷. Dans le cadre de cette thèse, nous nous centrons sur la deuxième question soulevée par les expressions de « nouveau langage » et « néo-français » : celle de la nouveauté des procédés sur lesquelles repose l'écriture électronique et ainsi, sur l'originalité de cette dernière.

²² Voir sur ce point l'enquête d'Ali et Lola (avril 2009)

²³ C'est le cas de P. Lardellier (2006) et de C. Falaise (2005)

²⁴ Voir sur ce point les travaux de M.-L. Moreau (1997 : 120)

²⁵ C'est le cas de F. Liénard (2006)

²⁶ Voir sur ce point l'enquête d'Ali et Lola (avril 2009)

²⁷ C'est le cas de M. Lafontaine (2005 : 64) et de J. David et H. Goncalves (2007 : 40). Le terme est défini par M.-L. Moreau (1997 : 71)

a. Les origines de l'écriture électronique

Les travaux qui portent sur la question l'affirment tous²⁸ : chacun des procédés qui ont été isolés pour décrire l'écriture électronique existe depuis bien avant le développement de celle-ci. C'est la raison pour laquelle F. Gadet (2008 : 76) critique la terminologie Anisienne de « néographie » utilisée pour désigner toutes les formes graphiques alternatives :

« Jacques Anis avait adopté le terme de néographie pour désigner toutes les formes de graphie alternatives, bien que ce terme ait l'inconvénient de prêter au phénomène une nouveauté qu'il n'a pas ... »

Un voyage dans le temps à travers l'histoire des écritures confirme également que l'écriture électronique n'est pas iconoclaste, dans le sens où les procédés mobilisés sont ceux de civilisations intellectuellement riches :

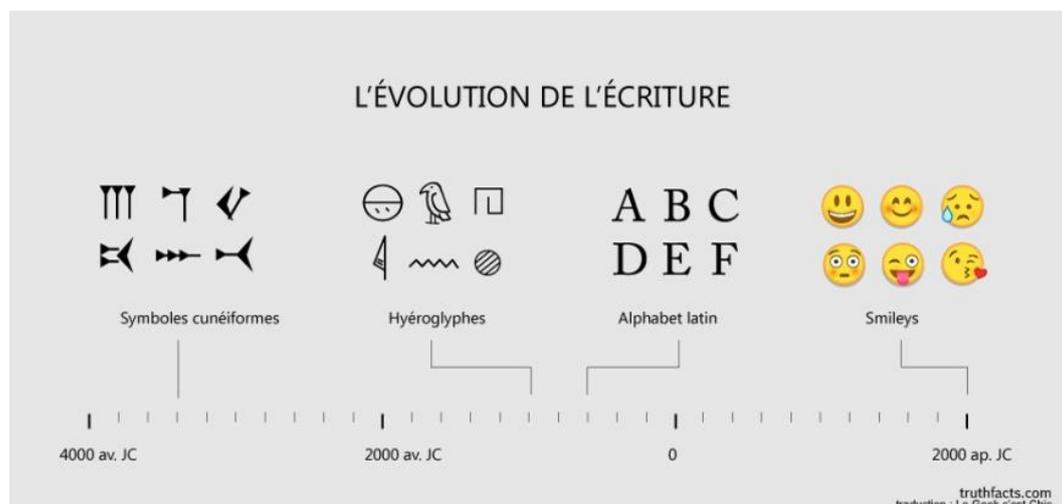
« Qu'on le regrette ou qu'on s'en rassure, ce "nouveau langage" n'est pas aussi iconoclaste qu'il n'y paraît à première lecture. Ses racines puisent dans divers modes d'écriture de différentes civilisations, parmi les plus anciennes et les plus fertiles intellectuellement [...] » (Anis, 2001 : 31)

Nous reprenons aux auteurs précités les exemples de procédés utilisés avant l'avènement de l'écriture électronique. Depuis l'Antiquité d'abord, la troncation et l'abréviation sont utilisées pour pallier le manque de place sur les tablettes, les papyrus ou les parchemins, bien avant d'avoir été reprises par les télégraphistes et rédacteurs de petites annonces, les sténographes et, enfin, par les usagers de l'écriture électronique. M. Martin (2007 : 132, 134) fait même le parallèle entre la construction des hiéroglyphes, à partir de clés sémantiques, et celle des smileys. Ce smiley est par ailleurs l'ancienne mascotte des hippies de San Francisco. Le fameux « MDR » fait quant à lui écho au tout aussi célèbre « SPQR » des Romains, les deux productions relevant d'une siglaison, le premier de « mort de rire » et l'autre de « senatus populusque romanus » (le Sénat et le peuple romain). S. Pétilion (2006) remonte ensuite au Moyen-Âge et, dans des temps plus récents, nous envisageons les liens entre l'écriture électronique et la parodie de *La Joconde* par M. Duchamp intitulée *LHOOQ* (« elle a chaud au cul »), les célèbres « Doukipudonktan » et « JEUTM » de l'ouvrage de *Zazie dans le métro* de R. Queneau, les calligrammes d'Apollinaires et les textes de l'Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle), dont la comparaison avec les écrits électroniques est pourtant réfutée par R. Jalabert

²⁸ Anis, 2001 : 31-32 ; Dejond, 2006 : 21-28 ; Pétilion, 2006 ; David, Goncalves, 2007 : 42-46 ; M. Martin, 2007 : 132-134 ; Gadet, 2008 : 76

(2006) : « il n'est rien de comparable avec le triste et unique dessein qui guide le « style texto » : l'effcience ! ».

En synchronie, d'autres occasions communicatives suscitent les mêmes procédés que ceux des écrits électroniques : la publicité notamment. Ceux-ci sont aussi partagés avec la pratique courante de la prise de notes, que J. Anis (2003) désigne par le terme d'« abrégations scolaires ». On retrouve également dans l'écriture électronique des procédés du verlan, de langues vernaculaires (variétés populaires ou jeunes), mais aussi de la bande dessinée (comme les onomatopées) ou encore des définitions des mots croisés. Enfin, certaines graphies apparaissent dans nos énoncés quotidiens (« CV » par exemple) et même dans les écrits des jeunes enfants de 5-6 ans : « [...] les apprentis scripteurs découvrent et mettent en œuvre des procédés similaires, reposant sur les mêmes principes. » (David, Goncalves, 2007 : 44).



b. L'originalité de l'écriture électronique

Si ces divers procédés ne sont pas nouveaux, l'écriture électronique tire néanmoins une originalité, ou une « identité linguistique » pour reprendre les termes d'I Pierozak (2003a : 135), de leur combinaison dans le cadre d'un mode de communication :

« [...] la combinaison, dans le cadre d'un nouveau mode de communication, de ces procédés pour produire des messages brefs et expressifs, est originale » (Anis, 2003).

J. Anis (2003) présente trois procédures de combinaison :

1. l'« hétérogénéité », qui consiste à combiner phonétisme et pictographie,
2. la « polyvalence », qui désigne le fait qu'une transcription peut renvoyer à deux unités différentes (un sa pour plusieurs sé), et
3. la « variation », qui

correspond à la transcription d'une unité lexicale par plusieurs graphies, selon les scripteurs ou chez un même scripteur (plusieurs sa pour un sé).

Notons tout de même que l'écriture électronique, qui ne correspond donc pas à une « création ex nihilo » (Combettes, mai 2007) mais plutôt à une « récréation » (David, Goncalves, 2007 : 43), est partagée entre « désir d'invention individuelle et respect de normes de communication partagées au sein d'une collectivité à géométrie variable » (2007 42). Autrement dit, l'inventivité des scripteurs reste limitée, contenue « dans des marges non extensibles à l'infini » (2007 : 43), ne pouvant pas s'abstraire de toutes les contraintes de la communication écrite : de l'intercompréhension, de la lisibilité et de la conventionalité.

CONCLUSION DU CHAPITRE 1. DE NOUVELLES QUESTIONS POSÉES À LA DIDACTIQUE PAR L'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE

Pour finir, nous insistons sur le fait que c'est parce que les procédés se cumulent de manière originale et suffisamment stabilisée que l'on peut parler d'une « écriture électronique », alors même qu'aucun d'entre eux n'est spécifique à celle-ci.

Par ailleurs, l'écriture électronique vient poser des questions que ne posent pas les écrits extrascolaires sur papier qui ont été observés jusqu'à présent. En se distinguant aussi manifestement de la norme scolaire, elle réinterroge la didactique sur la question du traitement des pratiques extrascolaires sous l'angle de la « variation ». Autrement dit, elle pose à la didactique la question du traitement scolaire de la variation écrite. Notre objet de recherche nous pousse ainsi à affiner, dans un second chapitre, l'étude des notions de norme, de variation et de maîtrise de la langue.

Rappel terminologique

TIC

Les domaines de l'audiovisuel, de l'informatique, de la télématique, du multimédia, de l'Internet et des réseaux, constitués d'un ensemble de techniques et outils.

Outils électroniques

Instruments physiques ou virtuels du domaine de l'informatique ou de la télématique (associant l'informatique et les télécommunications).

Écriture électronique

Par facilité et à la suite de nombreux auteurs, nous utilisons dans le cadre de ce mémoire le terme d'« écriture électronique » dans deux sens : 1. pour désigner les pratiques scripturales réalisées par le biais d'outils électroniques ; 2. pour désigner le mode d'écriture déviant qui a émergé de ces pratiques scripturales et se caractérise par un cumul de procédés et de formes relativement stables.

Nous proposons éventuellement de distinguer, quand la compréhension est difficile, « les pratiques d'écriture électroniques » ou « écriture numérique » (sens 1) et « les pratiques de l'écriture électronique » ou « variation électronique » (sens 2).

CHAPITRE 2.

DEUX APPROCHES DE LA LANGUE : SOCIOLINGUISTIQUE VERSUS NORMATIVE. CHOIX D'UN CADRE THÉORIQUE

Deux manières d'envisager la langue orale et écrite, partant l'écriture électronique elle-même, se distinguent selon la perspective théorique adoptée, c'est-à-dire selon que l'on envisage la langue du point de vue de l'approche sociolinguistique ou de celui de l'approche des grammaires dites normatives (ou de « la grammaire au sens courant du terme », d'après Ling., 1972 et Greimas-Courtés, 1979, cités par le CNTRL dans sa définition de « norme »). C'est le problème qu'induit cette coexistence théorique que rapporte F. Gadet (1997: 27) lorsqu'elle écrit qu'« une description linguistique de la [langue] n'est pas facile, car on se trouve au carrefour de deux orientations théoriques : la grammaire et la sociolinguistique ». Parce qu'elle envisage la langue comme une « unité » (Rinck, 2002 : 25), l'approche normative peut d'abord être décrite comme « uniciste ». Elle s'oppose ainsi à une sociolinguistique pluraliste, qui perçoit la langue comme « un tout », et qui plus est descriptive, alors que la première est prescriptive. De ces principes découlent une différence dans la manière d'aborder la diversité, et ainsi, la qualité et la maîtrise de la langue. Pour développer les points centraux d'opposition entre les deux approches concernées, nous envisageons celles-ci tour à tour, en nous centrant progressivement sur l'ordre de l'écrit et sur son orthographe.

1. L'APPROCHE NORMATIVE

Après avoir abordé les fondements de l'approche normative, nous présentons la notion qui lui est centrale : celle de « norme ».

1.1. La langue comme une unité

Nous définissons d'abord en quoi l'approche normative est tout à la fois uniciste, prescriptive et dichotomique.

1.1.1. Une approche prescriptive et uniciste

L'approche normative prescrit à la communauté linguistique de se conformer à un usage exclusif de la langue, à un unique modèle ou à un « bon usage », « dans des préceptes de langue qui prennent la forme : « ne dites pas ..., mais dites ... » (Gadet, 1997 : 16). Cet usage renvoie à la norme, appelée le standard, modèle légitime et prestigieux. Norme et standard sont ainsi confondus dans une telle perspective, de la même manière que le lexique anglais ne propose que le terme « standard ». Ainsi, la norme peut se définir par la glose « unique modèle prescrit » ou encore « uniques usages prescrits comme modèle » ou « usages prescrits comme modèle unique ». Le terme de « modèle », qui fait écho à l'appellation de « norme-modèle » de G. Bosson (cité par Desoutter, 2009 : 120), peut se remplacer par ceux de « bon usage », de « règle », de « référence », d'« idéal » (au sens de but à atteindre), de « manière de faire », ou encore de « prototype » ou de « forme parfaite », pour reprendre les expressions d'A.-M. Houdebine-Gravaud (1999). Nous renvoyons également aux définitions d'« usage valorisé » (2003 : 19) ou de « forme de langue préconisée » (2003 : 126) de F. Gadet, ainsi qu'à celle d'« usage dominant » de M. Riegel et al. (2005 : 11) et de « langue idéale » de C. Desoutter (2009 : 106).

C'est ainsi parce qu'elle n'envisage qu'une seule bonne utilisation de la langue, excluant de ce fait toute diversité, que l'approche normative est uniciste. L'opposition à des usages pluriels est notamment marquée par le singulier du terme « la norme ». On parle aussi d'une conception homogénéisante, « uniforme », « monologique » et « monolithique » de la langue, considérée comme stabilisée (Jaffré, 2003). Et parce qu'elle prescrit l'utilisation de la langue, elle est une approche prescriptive, ce qui sous-tend les notions de règle et de conformité. Finalement, c'est de la prescription que la diversité est exclue, sans être nécessairement niée. Autrement dit, dire que l'approche normative considère qu'il n'y a qu'une norme ne signifie pas nécessairement qu'elle nie l'existence d'autres formes, mais qu'elle l'écarte hors de sa prescription. Lorsqu'une tendance uniciste amène à nier l'existence de la diversité, on parle de « surnorme » : « il y a sur-norme lorsque les tendances unificatrices – inévitables – aboutissent à dénier toute existence aux tendances diversificatrices –elles aussi inévitables » (François 1990 : 29, cité par Desoutter, 2009 : 112).

Les traits « uniciste » et « prescriptif » sont donc deux sèmes (deux unités minimales de sens) du sémème (ou signifié) « normatif ». Nous considérons

que le caractère uniciste de l'approche ne découle pas nécessairement de son caractère prescriptif, et inversement. Ce postulat s'appuie sur le constat que la linguistique a pu être uniciste ou homogénéisante sans être prescriptive et, à l'inverse, on imagine volontiers qu'il soit possible de prescrire plusieurs usages. Notre utilisation du temps passé rappelle qu'aujourd'hui, aucun modèle linguistique ne rend plus compte de la langue, et notamment de l'orthographe, comme d'un système homogène et monovalent. C'est ce qu'affirme J.-P. Jaffré (2006 : 12). Autrement dit, les descriptions linguistiques ne peuvent plus exclure la diversité puisqu'elles « cherchent à rendre compte le plus fidèlement possible des divers usages observés dans un échantillon représentatif de la langue » (Vézina, octobre 2009). Pour autant, la linguistique structuraliste, en choisissant d'étudier la langue, a présenté dans ce passé des théories aussi homogénéisantes que celle des grammaires normatives. F. de Saussure (cité par W. Labov, 1976 : 261) disait ainsi en 1968 que « tandis que le langage est hétérogène, la langue ainsi délimitée est de nature homogène. ». Pour autant, même uniciste, cette linguistique se veut être une étude descriptive de la langue et non prescriptive, ce qui la distingue de l'approche normative de certaines grammaires. Si elle en a écarté ce que nous définissons plus loin comme de la « variation », c'est donc, cette fois, hors de la description théorique pour en faciliter l'accès. Autrement dit, il s'agit d'un « geste théorique » (Gadet, 1997 : 27) qui consiste à l'écartier sans l'ignorer pour présupposer un idéal observable et descriptible :

« L'idée générale est donc qu'il est possible de développer complètement les théories linguistiques à partir de cette partie du comportement verbal qui se révèle uniforme et homogène ; et, quoique la variation linguistique ne soit pas dénuée d'importance d'un point de vue pratique, appliqué, la théorie n'a pas besoin de ce genre de données [...] » (W. Labov, 1976 : 261).

Nous résumons notre propos en empruntant ses termes à S. Plane (février 2006) : les « instances normatives » sont des « instances de prescription », alors que la linguistique est une « instance de description », qu'elle soit ou non uniciste. Ainsi, le sème « descriptif » définit en partie et donne son nom à l'approche dite « descriptive » des linguistes, qui décrit la langue.

		SEMES		
		prescriptive	descriptive	uniciste
SEMEMES	Approche normative	+	-	+
	Approche des linguistiques structuralistes	-	+	+
	Approche de la linguistique actuelle	-	+	-

De nouveau, nous nous servons des travaux de S. Plane (février 2006) pour, enfin, recenser ces instances qui détiennent une conception normative de la langue, à commencer par les grammaires prescriptives. Ces dernières sont normatives dans la mesure où elles « se proposent d’enseigner le bon usage de la langue et [édicte] à cet effet des règles privilégiant un usage particulier au détriment d’un autre, fût-il le plus répandu » (Riegel et al., 2005 : 15). Elles ne doivent pas être confondues avec les grammaires dites « descriptives », dédiées à la description des langues (Riegel et al., 2005 : 13 ; Suso López J., 2004). À ces grammaires s’ajoutent les dictionnaires, l’Académie française et l’école. Les dictionnaires sont également normatifs puisqu’ils servent de référence à la norme, mais leur légitimité est scientifique alors que celle des grammaires est pédagogique. En admettant que les grammaires scolaires soient censées reposer elles aussi sur des savoirs linguistiques dits « savants », encore faut-il savoir à quelle science elles empruntent ces savoirs rétorque M.-A. Paveau (2008). L’Académie française s’ajoute quant à elle à la liste des instances normatives dans la mesure où elle décrète et prescrit le bon usage. La légitimité de cette « gardienne de la norme » est historique.

Nous insistons enfin sur l’école, parce qu’elle nous préoccupe tout particulièrement dans le cadre de cette thèse. D’une manière générale, l’écrit à l’école et dans notre système éducatif occupe une place essentielle : transdisciplinaire, il intervient dans toutes les disciplines comme mode d’accès privilégié aux connaissances et à la certification (Dabène, 1996). Mais si s’observe à l’école une diversité des contextes de production et des types d’écrits, ainsi que des compétences langagières socialement inégales et variées, c’est pourtant toujours une unique norme scripturale qui y est attendue, enseignée et imposée en toute situation : la norme standard (Paveau, 2008 : 32). C’est ce qu’explique J. Boutet (2002 : 145, citée par Barge, 2009) dans la citation suivante :

« L’école produit un français « standard, homogène et normé [...] le français écrit littéraire tend à fonctionner dans certaines situations de classe comme norme et but à atteindre en toute situation »

Ainsi, le français dit « scolaire » se confond avec le français standard (Bertucci, David, 2008 : 4) et l’école est une institution normative parce qu’elle sert à la régulation et à la transmission de la norme à laquelle elle se conforme, à travers une « pédagogie de l’unicité » (Rinck, 2002 : 13). En abordant l’histoire de la norme, nous verrons plus tard que ce rôle primordial de l’école dans l’institution d’un monopole linguistique est ancien :

« Le monolinguisme, solidement ancré dans la tradition de l'enseignement républicain constitue la base idéologique, explicite ou non, de l'approche de langue dans les programmes scolaires » (Barge, 2009).

1.1.2. Une approche dichotomique

Nous venons d'évoquer le rejet de la diversité par l'approche normative. En observant plus avant la manière dont les usages qui ne correspondent pas à la norme sont traités, nous approfondissons notre connaissance des caractéristiques de cette approche et envisageons les questions indissociables de la qualité et de la maîtrise de la langue (Vézina R., octobre 2009).

a. Le rejet de la diversité des actualisations dans les désordres de la faute

L'appréhension prescriptive et uniciste de la langue s'accompagne d'une vision « dichotomique » (Gadet, 1997 : 15 ; Rinck, 2002) ou « binaire » (Bertucci et David, 2008 : 67) qui se décrit en deux niveaux corrélés. D'abord, l'appréhension est dichotomique parce qu'elle distingue d'un côté les usages qui correspondent au standard et de l'autre tous les usages déviants par rapport aux premiers, quels qu'ils soient : une forme appartient ou non à la norme standard. D'autre part, les usages sont évalués comme bons ou mauvais, corrects ou incorrects (Charmeux, 1994), dedans ou dehors (Lucci, Millet, 1994), quelle que soit leur vitalité. Ils sont également légitimes ou illégitimes, prestigieux ou stigmatisés et ce, par rapport à la norme à laquelle on confère le degré maximal de légitimité et de prestige. Ces deux dernières notions sont concomitantes dans la mesure où dès qu'un usage est imposé comme légitime, il devient prestigieux et entraîne la marginalisation et la stigmatisation des usages concurrents (Moreau, 1997). Ainsi, la norme standard est prise comme point de repère, par rapport auquel se disent les écarts, les fautes, les ratés, les erreurs, les « servitudes » (Bertucci, David, 2008 : 5). Autrement dit, les formes concurrentes au standard sont envisagées « comme un mauvais fonctionnement du système idéal » (Combettes, mai 2007), « en tant que formes linguistiques douteuses et en tous cas comme des écarts par rapport à la norme » (Knecht, dans Moreau, 1997 : 195). C'est ce que B. Combette (2007 : 44) résume comme suit :

« Les usages qui ne correspondent pas au français standard sont considérés comme des écarts, déviant de la norme de référence prise comme base commune [...] Le français correct écrit [est] le niveau par rapport auquel les autres registres se définissent et, par

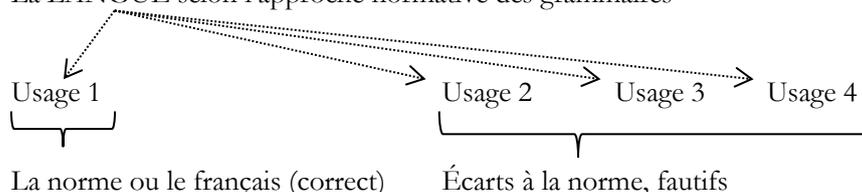
voie de conséquence, sont jugés comme défectueux, moins réguliers, moins bien structurés.»

Or, cette conception restrictive de la qualité de la langue a une implication sur la conception de la maîtrise de la langue qui coïncide, à son tour, avec la possession et la reproduction du bon usage. Bien écrire signifie écrire dans un français standard ; maîtriser ce qu'on appelle des « archétypes normatifs » (Rinck, 2002). On considèrera de ce fait qu'un locuteur qui ne possède pas la norme ou s'en écarte ne maîtrise pas la langue, c'est-à-dire qu'il parle ou écrit mal le français. Ainsi, l'idéal se trouve être un objectif à atteindre ou du moins, susceptible de l'être (Barra-Jover, 2010 : 5).

Étant donné, enfin, que les usages sont évalués et classés en fonction de la valeur qu'on leur attribue, l'appréhension normative de la langue s'accompagne d'un principe d'évaluation hiérarchique : « Les normes prescriptives hiérarchisent les normes de fonctionnement courantes » (Desoutter, 2009 : 112 ; Vézina, 2009). Autrement dit, l'attitude normative adopte une « politique hégémonique de la langue fondée sur une vision hiérarchisée » (Rinck, 2002 : 13). C'est encore ce qui la distingue de la linguistique qui se caractérise, elle, par sa volonté d'objectivité, c'est-à-dire de n'émettre aucun jugement de valeur sur les formes décrites, que celles-ci correspondent ou non à la norme. Enfin, l'approche normative a un caractère répressif, dans le sens où les formes qui ne correspondent pas à la norme sont sanctionnées : par une mauvaise note, une censure, une remarque sarcastique ou une disqualification (Barge, 2009).

En conclusion, l'approche normative définit (ou évalue) la qualité comme la maîtrise de la langue par rapport à la norme standard dans un système binaire de valeurs, qui dévalorise et réprime la diversité comme écart fautif, ce qu'illustre le schéma suivant. Cette opposition ne s'arrête pas à des formes graphiques mais va jusqu'à dissocier les pratiques : les écrits ordinaires et adolescents, que nous avons décrits plus haut, font l'objet d'une stigmatisation par rapport aux pratiques dominantes, notamment littéraires. Le terme « ordinaire » a le défaut d'être en lui-même révélateur d'une conception normative de l'écrit (Dabène, septembre 1990).

La LANGUE selon l'approche normative des grammaires



Ceci dit, F. Gadet (2008 : 80) rappelle que les niveaux d'analyse linguistiques ne sont pas égaux et que c'est surtout en grammaire que la diversité est la moins acceptée, alors qu'elle est plus large et admise pour le domaine du lexique, voire même reconnue et tolérée dans celui du phonique. Cette tolérance nouvelle de l'approche normative se manifeste notamment dans la notion de « registre », que nous allons discuter.

b. Une prise en compte de la diversité des actualisations de la langue à travers la notion de registres de langue

La notion de « registre de langue » (ou de « niveau ») est répandue depuis 1950 dans les grammaires et manuels scolaires. C'est finalement la seule façon dont y est reflétée la diversité. Cependant, le recours à cette notion pose aux yeux des sociolinguistes un certain nombre de problèmes. Il fausserait l'étude de la langue à deux niveaux : « inter et intra ». Ainsi, les critiques portent d'une part sur la manière dont sont abordés les registres entre eux, d'autre part sur la manière de traiter les aspects au sein même de chaque registre. Nous présentons ici l'état de ces critiques.

Le terme de « registre » a été préféré à celui de « niveau » qui « dénote des présupposés subjectifs implicites et une hiérarchisation sociale des variantes linguistiques » (G. Gagné, 1983). L'approche en « registres » elle-même présente malgré tout une évaluation hiérarchique des usages, posant toujours l'implicite d'un « bon français » qui doit servir de point de repère. Autrement dit, les usages présentés feraient l'objet d'un classement (Gadet, 1997 : 18). Le registre populaire par exemple, qui d'ailleurs apparaît peu dans les grammaires, est ainsi déprécié (1997 : 21). C'est ce problème qu'évoque E. Nonnon lorsqu'elle parle d'« implicite normatif des classements » et que résume B. Combette (2007 : 44) :

« La notion de « niveaux de langue » ou de « registres », bien qu'elle semble, à première vue, essayer de rendre compte avec une certaine objectivité de la mise en relation des formes linguistiques et des situations de communication, ne fait que renforcer ce type d'approche, en prenant le français standard comme point de repère permettant de caractériser, par contraste, les autres registres. »

De plus, la description de la langue en registres ne rendrait pas compte de « l'ensemble de la diversité linguistique appréhendable ». (Gadet, 1997 : 18 ; Paveau, 2008 : 36). Elle présenterait presque exclusivement la diversité désignée par F. Gadet (2003 : 97-111) sous le terme de « variation

diaphasique », autrement appelée stylistique ou interactionnelle, et les seules formes « correctes ». Celle-ci correspond aux différentes façons de parler d'un même locuteur selon la nature de ses interactions, c'est-à-dire l'enjeu, le sujet ou les protagonistes de celles-ci, voir le canal utilisé (écrit ou oral). Cette diversité des situations de parole serait elle-même principalement caractérisée à partir de la dichotomie écrit/oral, ce qui réduit plus encore le champ des observables (Gadet F. et Guérin E, 2008 : 23).

Le problème tient surtout à ce que cette restriction, basée sur la relation mécanique entre diversité et situation de parole, voire entre diversité et canal, ne serait pas présentée comme telle. Les seuls usages qui sont présentés par l'approche en registres ne le seraient même pas de manière satisfaisante. E. Nonnon (1999 : 113) qualifie ainsi les définitions qui en sont données de « simplistes ». La distinction entre les ordres de l'oral et de l'écrit pour commencer, rendue plus complexe encore qu'elle ne l'était par la pratique de l'écriture électronique, est caractérisée comme une simple distinction de médium comme si l'on pouvait dire et faire la même chose à l'oral et à l'écrit (Boutet, Gadet, 2003 : 22). D'autres équivalences sont erronées : notamment celles entre oral et spontané, écrit et travaillé. Serait en outre mélangée à la diversité diaphasique la diversité liée aux stratifications sociales. Or, le populaire peut tantôt être soutenu, tantôt familier. Par ailleurs, les registres ne seraient pas expliqués du point de vue de leur valeur sociale, alors même que c'est par rapport à celle-ci que s'appréhende la diversité des usages et sa maîtrise (Gadet, 2003 : 10, 22-23, 97). C'est ce qu'entend M.-A. Paveau (2008 : 30-36) lorsqu'elle relève que la stratification sociale de la langue (ou « les données sociales-classistes ») n'apparaît pas dans la grammaire scolaire et que l'identification de la situation qui implique le passage de l'un à l'autre des usages est « problématique ». Le standard n'est même pas défini.

Notons pour finir que, quels qu'ils soient, les registres sont présentés comme une évidence qui n'est pas questionnée et bien qu'ils n'existent pas dans le réel. Parce que les phénomènes linguistiques se répartissent plutôt sur un continuum (Boutet J., Gadet F., 2003 : 21), le principe de découpage est un problème en soi auquel se heurtent les sociolinguistes eux-mêmes.

Les critiques de ces deniers portent ensuite sur la manière dont l'approche normative présente les dimensions constitutives des registres : phonologique, lexicale, intonative, syntaxique et morphologique.

D'abord, le lexique occuperait une place disproportionnée dans les grammaires normatives par rapport aux dimensions intonatives, syntaxiques, morphologiques et surtout phonologiques qui seraient quant à elles négligées

(Verdelhan-Bourgade, 2002 : 72). Pourtant, l'ensemble de ces traits a un rôle dans la détermination des registres, qui les combinent. Cette dissymétrie est d'une part expliquée par le fait que la diversité lexicale est plus évidente. D'autre part, la négation du phonique en particulier serait liée au primat de l'écrit sur l'oral, à cause duquel les notions sont pensées et didactisées par rapport à l'écrit. Nous utilisons volontairement la locution prépositionnelle « à cause » parce que si ce phénomène « s'explique par le but principal assigné à la scolarisation de maîtriser l'ordre de l'écrit, [il] empêche néanmoins de concevoir les fonctionnements propre de la langue et de la communication parlées, comme leur éventuel enseignement » (Boutet, Gadet, 2003 : 23).

Ainsi, l'approche normative ne rendrait pas compte de l'existence possible, dans les énoncés, d'une forme de souplesse intra-registre, entre les différentes dimensions d'un registre ou au sein d'une même dimension (Gadet, 1997 : 19 ; Boutet, Gadet, 2003 : 22-23). Autrement dit, elle nie le fait que les énoncés présentent parfois des phénomènes de discordance, par exemple entre les dimensions lexicale et intonative lorsqu'un locuteur utilise un lexique familier et une intonation soutenue. Les exercices grammaticaux de « l'intrus » présentent notamment le biais de faire croire à la systématique cohérence des productions. Or, cette souplesse intra-registre permet en partie d'expliquer la difficulté à déterminer le registre auquel un énoncé appartient, de même qu'il est difficile de déterminer le registre du lexique. La part de subjectivité dans les jugements est grande, ce que démontrent les disparités d'appréciation des mots entre les dictionnaires (Gadet, 1997 : 19).

Selon les grammaires normatives pourtant, le lexique suffirait à le faire dans la mesure où celui-ci se composerait de plusieurs signifiants avec le même signifié correspondant à des registres différents : « ce qui se dit X en français courant (standard, neutre), se dit Y en français familier, ou Z en français soutenu » (Boutet, Gadet, 2003 : 20-21). Un même lexique pourrait ainsi se traduire dans tous les registres. Le locuteur choisirait entre des options équivalentes ce qu'il a à dire et le coulerait dans un style. Ainsi, l'effet de registre ne serait « qu'un plus à une signification de base » (Boutet, Gadet, 2003 : 21). C'est ce que les auteures appellent le « postulat lexical », qui pose une équivalence sémantique (une synonymie) entre les termes lexicaux des différents registres.

En conclusion, la sociolinguistique interroge la description normative de la diversité en regard de ses implications sur le plan scientifique d'une part, puisqu'elle perdrait de vue la réalité de la langue (Gadet, Guérin, 2008 : 23), et du point de vue de son efficacité didactique d'autre part.

1.2. La notion de norme « standard »

L'exposé précédent a suscité de nouvelles questions : quel est cet usage légitimé par l'approche normative ? Comment le standard se constitue-t-il ? Comment une unique norme parvient-elle à s'imposer ?

Le terme « unique » qui est dérivé de celui d'« unicité », précédemment introduit, ne désigne pas seulement ce « qui est seul », mais prend pour seconde acception « qui est supérieur aux autres ». C'est à ce moment que nous nous interrogeons sur la manière dont un usage est perçu et imposé comme supérieur ou inférieur aux autres.

1.2.1. Il était une fois la norme. Approche historique

La légitimité de la norme s'est instaurée à travers l'histoire de la France, ses choix culturels, politiques et idéologiques (Barge, 2009). La retracer de manière exhaustive nous écarterait de notre propos et nous renvoyons pour cela aux nombreux tomes d'*Histoire de la langue française des origines à 1900* écrits par F. Brunot. Les ouvrages de N. Catach, notamment le « Que sais-je » sur l'orthographe (2011) et son œuvre posthume éditée par R. Honvault (2001), offrent quant à eux un exposé de l'histoire française de l'orthographe en particulier.

Pour nous, il s'agit plutôt de retenir que la norme possède une légitimité historique et d'envisager succinctement les événements qui sont à l'origine de son imposition. Pour ce faire, nous nous appuyons principalement sur les travaux de T. Bulot et P. Blanchet (2011).

Comprenons d'abord que le français n'est pas directement issu d'une langue « mère » qui serait le latin mais qu'il est une langue en partie artificielle, créée à partir du Moyen-Âge pour un usage essentiellement écrit et diffusée à l'oral tardivement. Son développement doit beaucoup à l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539, qui instaure le français écrit comme langue officielle administrative de la France. Au 17^{ème} siècle, celui-ci a ainsi définitivement remplacé le latin dans les écrits administratifs. Des grammairiens tels que C.-F. de Vaugelas proposent alors d'aligner une norme sur les formes du roi et de sa Cour, des œuvres de quelques écrivains et, plus tard, de la bourgeoisie parisienne : « une identité entre le parler de Paris, capitale du Royaume et des Capétiens, et celui du roi s'affirme progressivement » (Desoutter, 2009 : 113). En 1635, l'Académie française est

aussi créée à l'initiative de Richelieu pour jouer un rôle de normalisation de la langue. Commence ainsi à se constituer une « grammaire de référence d'élite » (Suso Lopez, 2004). À l'oral, le français reste cependant une langue étrangère inconnue jusqu'au 18^{ème} siècle. À la Révolution Française, on souhaite que le partage d'une langue commune à tous les citoyens cimenter le Royaume de France divisé par des langues et des lois variées. La France bâtit ainsi son unité sur la langue, « une et indivisible » comme la Nation M.-A. Paveau (2008 : 29). Le français prend alors de l'essor. Son instauration comme langue nationale exclusive vient ensuite cristalliser « la conception des États-Nations [...] autour de l'idée d'une langue par état [...] » (Gadet, 2003 : 21). La stabilité de la langue prend de plus en plus d'importance et la représentation d'une unicité légitimée se renforce. L'orthographe se fige par ailleurs au 19^{ème} siècle.

Malgré tout, une grande partie des Français, surtout la population rurale et ouvrière hors du pays d'oïl, n'est toujours pas francophone. En 1793, au moins 50% de la population ignore même tout de cette langue. En vue de la francisation de la population métropolitaine, une politique linguistique monolingue, dirigiste et répressive est mise en place. Elle se traduit par une grande période de « répression », ou d'« expansion » linguistique selon le point de vue qu'on adopte (Jaffré, 2003). L'École en a la charge particulière. À partir de 1892, la culture scolaire se fonde ainsi sur le partage d'un « français commun », au fondement d'un consensus (Bertucci, David, 2008 : 3). Autrement dit, il s'agit de « faire acquérir les moyens d'expression qui devraient être le bien commun de tous ceux qui parlent français. » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 69). Cela implique l'éradication des « idiomes », des « parlers régionaux » et autres « patois » stigmatisés, selon la terminologie en usage dans les textes officiels de l'époque. Au 20^{ème} siècle, ce sont les formes orales requalifiées de populaires, et notamment l'argot, qui seront visées. La généralisation de la scolarisation publique et obligatoire vient parachever la diffusion de la langue normée, de son importance, et la cristallisation des représentations d'une langue « figée et inaltérable » (Rinck, 2002). À cela s'ajoute enfin l'effet du déploiement de l'administration, la conscription et la guerre de 1914-18, le développement de la presse, des chemins de fer, du téléphone et de la radio. Après la Première Guerre mondiale, le français est la langue véhiculaire de la majorité de la population et la plupart des enfants sont élevés en français (Vargas, 2006). C'est ainsi, selon M.-M. Bertucci et J. David (2008 : 2) que s'achève, en 1940, la grande période de répression linguistique. Pour autant, un ensemble de lois et de textes en faveur du monolinguisme continuent de paraître. On pense notamment à la « Loi Toubon » de 1994 et au « Rapport Bénisti sur la prévention de la délinquance » rédigé en 2004, qui

établit un parallèle entre le bilinguisme des enfants de migrants en France et le risque de délinquance.

C'est donc à force d'exclusion et de répression des pratiques, par la multiplication des lois et des institutions normatives, qu'une norme unique s'est imposée et a acquis sa légitimité. Ainsi, l'histoire de la France est marquée par l'omniprésence de la question de la langue et une politique linguistique depuis longtemps normative.

1.2.2. L'intervention sur les langues

La question de la politique linguistique appartient à la thématique plus large de « l'intervention sur les langues », par laquelle nous proposons de faire un détour pour mieux saisir encore comment s'imposent une langue ou les usages d'une langue.

Parce que la définition de ses objets ne fait pas toujours consensus auprès des théoriciens, nous nous confrontons ainsi à une nomenclature instable de termes qui circulent et se font concurrence sans être finalement synonymes.

a. L'aménagement linguistique

C. Loubier (2002) évoque « l'aménagement linguistique » pour référer à tout type d'intervention sur les langues et les situations sociolinguistiques au sein d'un espace social donné. L'objectif est de gérer la diversité linguistique inhérente à différents types de « contacts de langue » : entre plusieurs langues distinctes ou entre des variétés d'une seule et même langue. Ainsi, l'intervention linguistique « porte toujours sur cette caractéristique majeure et fondamentale des pratiques linguistiques qu'est leur hétérogénéité » (Bulot, 2011).

Selon C. Loubier toujours (2002), cette organisation résulte soit d'une autorégulation, soit d'une régulation externe de l'usage des langues. Cela signifie que « les pratiques d'aménagement linguistique ne relèvent pas uniquement de l'intervention sociolinguistique consciente et volontaire de certains acteurs sociaux, mais également des phénomènes d'autorégulation sociolinguistiques qui résultent des pratiques sociales (institutionnelles et individuelles) sans qu'il y ait une intervention externe sur l'usage des langues. ». Autrement dit, en reprenant la terminologie de J.-L. Calvet (1997, dans Moreau : 179-180), il peut aussi bien s'agir d'une action « in vitro » que d'une action « in vivo ». La première, en résumé, est l'action d'une politique

linguistique consciente, raisonnée, ponctuelle. Il en résulte par exemple une réforme de l'orthographe ou la promotion d'une langue à la fonction de langue officielle. La seconde est celle de pratiques sociales plus spontanées et inconscientes des locuteurs qui, dans leurs actes de paroles quotidiens, interviennent sur la langue et sur les langues. L'action in vivo renvoie par exemple à la création de nouveaux mots par les locuteurs du français et probablement aussi à leurs pratiques de l'écriture électronique ou à la posture inconsciemment normative des enseignants dans leur classe.

Pour D. de Robillard, l'aménagement linguistique n'est que la première forme d'action, « consciente, scientificisée et professionnalisée » (Bulot, 2011). L'action « in vivo » est quant à elle désignée par l'expression « d'action linguistique ». Une nouvelle notion vient alors désigner l'ensemble de ces interventions que D. de Robillard distingue : celle de « glottopolitique », instaurée par L. Guespin et J.-B. Marcellesi (1975), de l'Université de Rouen :

« Ce concept a été élaboré par Guespin qui a proposé de "substituer au terme de politique de la langue celui de glottopolitique" (1985 : 21) pour rendre compte de tout ce qui concerne la « gestion des pratiques langagières" (1985 : 23). Partant de la conviction transversale de toute théorie sociolinguistique, ce que Marcellesi et Guespin (1986 : 9) appellent la double détermination, c'est-à-dire que "toute société humaine est langagière et toute pratique langagière est sociale", ceux-ci posent que la glottopolitique est omniprésente et donc que la notion de "glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique" (1986 : 9). La glottopolitique couvre ainsi les aspects micro- et macro-sociolinguistiques, en ce sens elle va des actes "minuscules", au niveau des interactions quotidiennes (reprenre un enfant, prétendre parler la norme, etc.) jusqu'aux interventions les plus globales du pouvoir politique sur les langues (planification, politique et aménagement linguistiques). » (Bulot, 2011)

Pour notre part et dans le sens de D. de Robillard, nous prenons le parti de considérer l'aménagement linguistique comme l'intervention in vitro de la glottopolitique.

b. La politique et la planification linguistique

Nous nous inscrivons également dans la tendance forte, que décrit l'extrait suivant, selon laquelle l'aménagement linguistique englobe deux interventions qui sont elles-mêmes distinguées : la « politique linguistique » et la « planification linguistique ».

« Plusieurs définitions de la constellation conceptuelle politique / planification / aménagement linguistiques et glottopolitique circulent (ces termes n'étant pas synonymes). On observe néanmoins une tendance forte à converger vers une

conceptualisation qui distingue politique et planification, voire qui les englobe dans l'aménagement. » (Bulot, 2011)

D. de Robillard lui-même (1997, dans Moreau : 39) distingue la « politique linguistique » et la « planification linguistique » comme deux phases successives du processus de l'aménagement : la planification est la mise en pratique (par des actions, moyens, évaluations) de la politique linguistique qui la précède. Cette dernière phase est la plus abstraite et consiste notamment à déterminer les objectifs en matière de relations entre langues et société.

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, la notion récente de « politique linguistique éducative » couvre les politiques d'enseignement des langues et d'usages des langues dans les systèmes éducatifs, ainsi que la problématique d'une « éducation civique » au plurilinguisme et à l'altérité linguistique (Beacco et Byram, 2003, cités par Bulot, 2011).

Notons que la politique linguistique n'est pas le seul fait de l'État et des décideurs politiques, mais qu'elle peut également être le fait délibéré d'autres acteurs sociaux, individus, associations, groupes, organisations ou institutions sociales.

Elle n'est pas non plus nécessairement liée à des mesures et stratégies extrêmes d'imposition, d'interdiction et de répression : W.-F. Mackey (1976, cité par Loubier, 2002) rappelle à ce propos que « [souvent] on n'imposait pas la langue du pouvoir au peuple, on la lui offrait comme un instrument d'ascension sociale, comme un moyen d'accéder à la culture, à l'instruction, à la connaissance et au pouvoir politique ».

Par ailleurs, la politique linguistique ne se traduit pas toujours par un acte législatif et peut n'avoir qu'une fonction symbolique. Une langue peut être ainsi déclarée officielle sans que l'État ait les moyens de mettre en application sa politique.

C. Loubier (2002) ajoute enfin que la politique linguistique peut être explicite ou implicite, c'est-à-dire que le but de réglementer l'usage des langues est avoué ou non : une langue est par exemple ignorée par l'État au point de disparaître (l'auteure parle de stratégie par « omission »). Dans le cas d'une politique implicite, le statut quo s'exerce généralement en faveur du groupe linguistique dominant.

Nous retenons surtout que l'État « a le pouvoir de privilégier telle culture, telle langue ou tel groupe social lorsqu'il est confronté à des situations où la

complexité des rapports interlinguistiques l'oblige à intervenir pour « aménager » les différences » (Loubier, 2002).

Il nous reste à introduire une dernière forme d'intervention : la « standardisation ». Selon T. Bulot (2011), une politique linguistique est dans la majorité des cas standardisante.

c. L'élaboration d'une norme standard : le processus de standardisation

Processus clef dans la stabilisation d'un modèle de langue, la standardisation explique la désignation « standard » attribuée à la norme. L'objectif premier serait ainsi de dégager de la langue une norme relativement homogène, c'est-à-dire possédant des formes stables (Jaffré, 1999 : 51), et d'aboutir à une uniformité des pratiques.

Il est néanmoins réducteur pour D. Robillard (dans Moreau, 1997) d'envisager qu'une telle uniformisation vise, de ce fait, à éviter toute diversité. Les cas de concurrence formelle non fonctionnelle et source d'ambiguïté ont notamment pour vocation à disparaître (Knecht, dans Moreau, 1997 : 196). En revanche, la diversification fonctionnelle (registrale) est conservée, dans l'objectif d'obtenir une langue pas seulement stable, mais aussi une langue assez adaptable et évolutive pour lui permette de répondre aux impératifs de la communication moderne, qui impose à chaque locuteur d'assumer une diversité de rôles. Ce second objectif de la standardisation suppose également « la révision permanente des appareils de référence et leur diffusion, la mise au point et le respect de processus néologiques » (Robillard, dans Moreau, 1997 : 269). Aussi le français fait-il l'objet de standardisations au pluriel.

Par ailleurs, la standardisation est un phénomène qui s'opère sur deux plans à la fois : « linguistique » et « sociolinguistique ». D'après E. Haugen et R.-A. Lodge (cités par López), l'intervention sociolinguistique correspond aux modifications du « statut », c'est-à-dire de la « position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions » (Robillard, dans Moreau, 1997 : 269). A. Boukous (2005 : 75-76) et D. Baggiono (dans Moreau, 1997 : 215) parlent également d'une phase d'« imposition » du standard, notamment par le moyen des institutions scolaires et administratives. :

« [...] la standardisation serait le processus rationnel d'imposition d'une variété stabilisée et grammatisée (une variété écrite et décrite, évidemment dans un procès de grammatisation) sur un territoire donné [...] » (Baggiono, dans Moreau, 1997 : 215)

Les interventions linguistiques qui sont simultanées avec ces préoccupations d'ordre sociolinguistique correspondent quant à elles à la partie des opérations qui concernent le corpus (l'« aménagement du corpus » ou « l'instrumentalisation »), constitué par le système linguistique au sens structural. Elles concernent à la fois les structures de l'oral (phoniques notamment) et de l'écrit (morphologiques, lexicales, syntaxiques), l'orthographe notamment :

« [...] un langage standardisé est celui qui bénéficie de mesures de normalisation de sa graphie et du bon usage de ses structures phoniques, morphologiques, lexicales et syntaxiques » (Boukous, 2005 : 75).

Nous retenons surtout que « toute langue standard est nécessairement écrite, car il n'y a pas d'intervention sur un objet sans la distance que garantit la représentation écrite » (Knecht, dans Moreau, 1997 : 197). L'acquisition d'une forme écrite s'appelle la « graphisation » et la constitution de règles et d'instruments de référence (grammaires, manuels d'apprentissage ou d'enseignement, textes prescriptifs et littéraires) la « codification » (ou « grammatisation »).

Notons également que J.-L. Calvet (1993, cité par Bulot, 2011) reformule cette distinction de H. Kloss²⁹ entre « corpus » et « statut » en termes d'action « sur la langue » ou « sur les langues ». C. Loubier (2002) invite quant à elle à classer les pratiques d'aménagement linguistique selon qu'elles touchent le système linguistique (la langue-système) ou son usage (la pratique effective). Quoi qu'il en soit, la distinction est théorique, dans la mesure où « il est évident que, dans la réalité, l'aménagement de l'un entraîne inmanquablement des conséquences pour l'aménagement de l'autre » (Robillard, dans Moreau, 1997 : 102).

Pour finir cet exposé sur la standardisation, nous nous arrêtons sur un aspect du processus sociolinguistique qui fait l'objet de discussions : le principe de « sélection d'une norme ».

Il semble que pour la plupart des chercheurs, la standardisation soit ce par quoi passe un ensemble d'usages pour changer de statut et de corpus, et devenir une norme en partie stabilisée (Gadet, 2008 : 18). Autrement dit, un ensemble d'usages serait sélectionné pour servir de corpus de base ou de référence à standardiser. Cet ensemble correspondrait aux « normes de

²⁹ Kloss, 1969, cité par Bulot, 2011

fonctionnement » d'une variété réelle, parlée ou écrite, ou à un paradigme de compromis issu d'un ensemble de variétés voisines (Knecht, 1997 dans Moreau : 196). Nous développons ces notions plus loin.

F. Gadet quant à elle évoque (2008 : 80) plutôt une sélection par défaut, c'est-à-dire que le standard est défini de façon négative, par ce qu'il n'est pas : « Les choix opérés par la standardisation ne reposent pas sur des sélections de langue, mais sur des rejets culturels et idéologiques ».

Quoi qu'il en soit, il s'agit dans les deux cas d'une réduction de la diversité par l'exclusion d'usages, au profit d'une norme unique, au moins partiellement stable.

1.2.3. Le caractère construit et social de la norme

Parce qu'elle est la conséquence d'un processus de standardisation qui ne reproduit pas l'ensemble des normes de fonctionnement d'un usage naturel, la norme standard n'est pas naturelle. Elle est au contraire un lieu de décision sociale, une construction, une création, un « résultat artificiel » :

« Pris communément pour la modalité première et naturelle d'une langue, le statut de langue standard est en réalité le résultat artificiel d'un long processus interventionniste de codification ou normalisation. » (Knecht, dans Moreau, 1997 : 194).

Même la diffusion du standard ne le rend pas accessible dans son ensemble. Ainsi, il n'est pas ni ne devient un usage effectif, encore moins une langue première. C'est la raison pour laquelle F. Gadet (2008 : 18) affirme qu'il ne constitue pas une variété parmi d'autres.

Pour désigner cette construction qui n'appartient qu'à l'école et aux grammaires (Rinck, 2002), les auteurs parlent alors d'une langue « introuvable »³⁰ ou, parce qu'elle représente un but inaccessible, d'une langue « idéale »³¹. D'autres évoquent une « abstraction opérée par rapport à l'usage »³² ou des « normes fantasmées »³³, définies comme « l'ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits que personne ne saurait incarner et pour lequel tout le monde est en défaut ».

³⁰ Gadet, 1981

³¹ Hazaël-Massieux, 2008

³² Bachnou, 2008 : 31

³³ Moreau, 1997, citée par Bulot, 2011

a. Le groupe social dominant

La notion d'« abstraction » est définie par le Cnrtl³⁴ comme une « idée ou représentation de la réalité, à la limite sans correspondance avec l'objet. ». Notons que le standard n'est pas tout à fait sans rapport avec la réalité, dans la mesure où sa construction s'est opérée à partir d'usages empiriques, c'est-à-dire de références réelles (Desoutter, 2009 : 105).

En fait, il s'agit surtout de comprendre que la norme standard, qui « repose sur le concept habilement manipulé d'usage » (Rey, 1972 : 69, cité par Barge, 2009), est surtout et seulement proche de certains usages. Autrement dit, l'usage de certains groupes « incarne » plus ou moins la norme que les usages d'autres groupes, parce que c'est à partir des leurs ou par rejet des autres que la norme standard a été construite (Hazaël-Massieux, 2008). Nous avons vu pour le cas du français que c'est le parler de la cours de Paris et des « beaux esprits » qui aurait exercé une dominance à partir du 17^{ème} siècle. Aujourd'hui, il semblerait que ce soit les usages des milieux cultivés qui détiennent le pouvoir et la maîtrise du capital culturel, ceux de Paris et du Nord de la France³⁵. Ainsi, « l'étalon de référence » du standard est associé à un groupe socioculturel, la dimension sociale interférant avec la dimension régionale, et bien que ce groupe soient numériquement faible. Notons en conclusion que « la norme du français n'est en aucun cas déterminée en regardant les usages majoritaires » (Hazaël-Massieux, 2008).

b. L'articulation entre norme et jugements sociaux

Ce qui est plus difficile à comprendre, c'est le lien entre les jugements sociaux et l'établissement d'une norme, autrement dit entre évaluation et prescription. Les évaluations des locuteurs sur les usages (appelées les « normes évaluatives » ou « subjectives » par la sociolinguistique) sont-elles le résultat de l'établissement d'une norme ou au contraire, au fondement de celui-ci ?

Pour A. Rey, le lien est unilatéral et la norme en vigueur relève de l'élaboration d'un système de valeurs (Desoutter, 2009 : 111), c'est-à-dire des jugements sociaux spontanés : « ce jugement est transféré sur le plan prescriptif et tend à définir une norme unique » (Rey cité par Desoutter, 2009 : 111).

³⁴ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
<http://www.cnrtl.fr/definition/abstraction>

³⁵ Gadet, 1997 : 15-16 ; Gadet, 2008 : 80 ; Vézina, 2009 ; Riegel et al., 2005 : 11

M.-L. Moreau (citée par Desoutter, 2009 : 111) envisage plutôt l'évaluation et la prescription dans leur réciprocity : les normes évaluatives conditionnent la norme, mais sont aussi pour partie déterminées par elle. Dans ce sens, le prestige des groupes dont les usages servent de référence pour la création du standard donne une légitimité à la norme qui confère à ce groupe, en retour, plus de prestige encore. Il en est de même des politiques de standardisation elles-mêmes : celles-ci favorisent ce qu'on appelle l'« idéologie du standard » (Gadet, 2003 : 18), qui valorise l'écrit et l'uniformité des formes linguistiques, et cette idéologie est également à l'origine de telles politiques. C'est ce qu'explique en partie A. Boukous (2005 : 76) lorsqu'il écrit que « la standardisation est un facteur essentiel dans la valorisation des langues sur le marché linguistique ».

Quoi qu'il en soit, ces jugements ne dépendent pas des qualités linguistiques « intrinsèques » des usages, que serait par exemple la clarté (Gadet, 2003 : 14). Or, parce que ces critères de jugement sont « extralinguistiques » (Bachnou, 2008 : 31), le choix d'une norme est linguistiquement arbitraire :

« [...] le prestige ou la stigmatisation dont un idiome fait l'objet ne découlent pas de caractères linguistiques intrinsèques [...] Un certain usage, à tous les niveaux linguistiques, est valorisé par rapport aux autres, pour des raisons que l'on donne comme liées à la langue [...] mais qui de fait rationalisent des jugements sociaux » (Gadet, 1997: 14-15) ;

De plus, parce qu'elle repose et rend compte de jugements sociaux et de préceptes idéologiques, la norme n'est pas une vérité. La valeur de vérité d'un énoncé descriptif de la langue est au contraire sa valeur normative ou sociale. Or, ce message est brouillé par l'approche normative des grammaires, qui induit une confusion entre vérité et valeur sociale d'un énoncé descriptif :

« Une norme n'est pas une vérité mais rend compte de jugements sociaux. La valeur de vérité d'un énoncé descriptif de la langue est donc sa valeur normative/sociale. Le dédale normatif auquel mène une telle confusion n'est pas sans perturber l'apprentissage. » (Sautot, 2002-2003)

Nous envisageons dans une dernière section d'autres implications de l'approche normative.

1.3. Les incidences de l'approche normative sur les représentations des locuteurs du français

Il s'agit à présent de comprendre comment découlent de l'approche normative des représentations sociales unitaires de la langue et une tendance au purisme.

1.3.1. Le purisme de la situation française

Pour commencer, nous constatons que l'approche normative a laissé son empreinte, une marque durable et profonde, dans les représentations qu'ont les usagers de la langue, écrite en particulier et notamment de l'orthographe.

a. De la négation de la diversité ...

Selon M. Foucault (cité par Delamotte-Legrand, 2006 : 90), l'orthographe est à la fois un document, parce qu'elle relève d'une suite d'événements (d'une évolution), et un monument, parce qu'elle relève d'une archéologie de l'écriture (d'une permanence, une archive étant quelque chose qui se perpétue). Pourtant, et c'est probablement dans ce sens que R. Honvault (1999) la qualifie de « monument sacralisé », elle apparaît dans les représentations comme n'étant qu'immuable, c'est-à-dire permanente dans le temps. Autrement dit, parmi les représentations sociales « encore vivaces » (Jaffré, 2006 : 12) de l'écrit et de son orthographe en particulier persiste celle d'une langue inaltérable dans le temps : « le locuteur la perçoit dans une sorte d'intemporalité » (Hazaël-Massieux, 2008). On parle de l'idéologie ou de la nostalgie d'« une orthographe d'avant » (Lucci, Millet, 1994 : 237), ou du mythe d'une « orthographe éternelle » (Jaffré, 2006 : 12). Notons que ce « fixisme » (Delamotte-Legrand, 2006 : 95) concerne aussi bien la langue écrite en diachronie que celle en synchronie. Dans l'espace aussi, la langue serait homogène, sans diversité (Delamotte-Legrand, 2006: 90).

Autrement dit, tout le monde parlerait depuis toujours et partout « la même langue ». Celle-ci n'est autre que le standard, qui est ainsi représenté comme le commun alors même qu'il est inaccessible : « la quête d'une langue introuvable régit l'appréhension du « commun » de la langue, la construction de son unité » (Rinck, 2002 : 12). Le singulier des expressions « la même langue » et « le français » témoigne du ressenti selon lequel les capacités langagières d'un locuteur et d'un allocutaire sont un « un seul et même » objet. C'est ce qu'explique M. Barra-Jover (2010 : 4). Le terme « même » ne désigne pas dans

ce cas de figure un objet matériel unique (comme ce serait le cas si l'on parlait de « la même maison »), mais plutôt un cas de présupposition de ressemblance (comme lorsqu'on évoque « le même nez »). Malgré toute ressemblance, il s'agit d'un abus de langage qui repose sur une identification intersubjective et masque la réalité de la diversité des actualisations de la langue. Ainsi utilisé comme moyen conventionnel, comme raccourci confortable ou encore comme « généralisation commode » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 68), l'effet d'une telle expression n'en est pas moins le renforcement d'une conception uniciste de la langue.

On saisit aisément le lien entre cette idéologie unitaire et l'omniprésence dans l'histoire française, la culture et l'apprentissage de l'approche normative, caractérisée, on l'a dit, par l'occultation des usages écrits réels des Français, « dépouillés de leurs écrits, véritablement niés » (Lucci, Millet, 1994) au profit de la valorisation d'une norme unique et homogène : « [...] cette nostalgie est entretenue par l'occultation des usages réels que font les français dans leur immense majorité, de leur orthographe » (Lucci et Millet, 1994 : 237). Ainsi, la diversité a été éradiquée, « sinon dans les faits, du moins dans l'inconscient collectif » (Jaffré, 2003).

Parmi l'ensemble des efforts historiques et synchroniques d'homogénéisation, F. Gadet (2003 : 115) insiste sur l'impact particulier de la standardisation sur ces représentations sociales :

« La standardisation déterminante dans la construction du visage actuel du français, produit chez les locuteurs des représentations d'homogénéité et une idéologie du monolinguisme, toutes deux arrimées à la survalorisation de l'écrit, avec pour effet la marginalisation des variétés vernaculaire » (Gadet, 2003 : 115).

Pour preuve de cette influence, nous notons que les représentations d'homogénéité comme la standardisation portent essentiellement sur l'écrit (Bertucci, David, 2008 : 5). Si la langue écrite paraît plus stable, c'est aussi parce que l'évolution orale n'a pas été « suivie d'une évolution du système graphique immobilisé depuis 150 ans. » (Loie, 1989). Pour finir, nous envisageons l'effet des corrections, du correcteur automatique des traitements de texte ou de l'adaptation en français contemporain de la langue des ouvrages littéraires classiques :

« [...] très vite, la graphie actuelle s'est imposée dans la réimpression des ouvrages littéraires considérés comme classiques, si bien que le lecteur contemporain croit à tort lire les textes de Racine ou de Molière sous la forme où ils ont été écrits. » (Martinet, 1999 : 71)

Les corrections gommant la diversité et il est plus facile de croire à l'homogénéité de l'écrit alors qu'« on ne peut étudier la langue orale sans se confronter au problème de la norme et de la [diversité] » (E. Nonnon, 1999 : 100).

b. ... à son rejet. La langue comme patrimoine à conserver

Parce que la langue écrite est perçue comme un héritage dans le temps et un bien commun dans l'espace, avec les enjeux identitaires que cela implique [elle est une référence identitaire puissante, note R. Honvault (1999)], la conserver devient un « devoir patrimonial » (Delamotte-Legrand, 2006 : 91). La norme orthographique est un patrimoine d'autant plus puissant qu'elle est confondue avec l'écriture et considérée comme emblématique. Conserver la langue telle qu'elle est et l'orthographe en particulier, c'est ainsi respecter les anciens et la trace de ses origines :

« Les conservateurs inscrivent en l'orthographe le passage du temps, le respect des Anciens, la trace de l'origine ; les tenants du progrès rêvent de saisir une parole vive, mais éphémère, et regrettent une graphie qui sut si bien la tenir dans ses rets. Curieux dialogue des nostalgies, en vérité. » (Cerquiglini, cité par Colignon, 1999 : 174)

Ainsi, l'idéologie unitaire de la langue écrite est génératrice de conservatisme, qui est également motivé par l'idéalisation de la langue et en particulier de l'orthographe « d'avant », « parée de toutes les vertus et décrétée immuable puisque fonctionnant bien » (Lucci et Millet, 1994 : 237) :

« Le conservatisme absolu en matière orthographique, lorsqu'il n'est pas une idéologie, est une nostalgie qui renvoie à la croyance d'une orthographe d'avant, mythique. » (Lucci et Millet, 1994 : 237)

Pour F. Gadet (2003 : 20-21), ces sentiments et représentations sont si forts que la situation française se caractériserait même par une tendance au « purisme », dont elle dépeint les caractéristiques.

Selon l'auteure, les Français adhèrent à l'idée que l'unité de langue est menacée de l'intérieur et de l'extérieur, et qu'elle doit donc être défendue. Pour ce faire, l'usage exclusif des formes normées est imposé et il se développe un discours propre à éveiller ces inquiétudes, transmis par les médias et assimilé par les locuteurs. Celui-ci est basé sur une plainte extrême et récurrente à propos de la qualité de la langue, en crise. Il s'accompagne aussi de connotations morales liées à l'idéologie normative, en construisant la langue sur le modèle dichotomique du bien et du mal. C'est ce qu'analyse B. Gardin (2008 : 25), qui s'intéresse tout particulièrement à la composante éthique des pratiques

langagières et normatives, trop souvent oubliées au profit des composantes cognitives et communicationnelles. L'auteur explique que l'orthographe, l'élocution et la grammaire vont jusqu'à être considérées comme des questions de bonne ou de mauvaise éducation (: 20, 28). Le terme orthographe lui-même, qui signifie « écriture droite », est porteur de connotations : il s'agit d'apprendre à parler « droitement » et l'on s'inquiète d'une perte de droiture face aux « fautes » d'orthographe, qu'il faut tâcher au mieux de « respecter » et de « conserver » (Delamotte-Légrand, 2006: 90-93).

Ces attitudes et représentations que F. Gadet (2003) qualifie de « puristes » expliquent le rejet, en France, des propositions de réforme de l'orthographe. Les rectifications de 1990 se sont ainsi heurtées à une opposition « bruyante [et] peu regardante sur la qualité des arguments » (Goosse, 1999 : 41). R. Honvault fait remarquer que son accueil a été différent en Belgique, où le français est aussi langue première :

« Alors qu'en France, on s'en tient rigide à la norme d'avant 1990 – feignant d'ignorer l'existence des rectifications-, en Belgique, depuis l'arrivée de Michèle Lenoble-Pinson en 1993, les rectifications recommandées en 1990 par l'Académie française ont été admises. » (Honvault, 1999 : 12)

Ainsi, en France peut-être plus qu'ailleurs, la langue écrite déchaîne des passions (Honvault, 1999).

1.3.2. Du conservatisme au purisme

Si l'attitude normative peut déboucher sur le purisme, celui-ci reste la forme extrême de la plainte sur la qualité de la langue et de la volonté de conserver une norme (Gadet, 2003 : 21). Cette volonté semble être motivée par des représentations erronées, peu conscientes et peu argumentées. J.-P. Jaffré (1999) nous livre au contraire des arguments plus rationnels au fondement du conservatisme. Probablement avons-nous mis le doigt sur ce qui constitue la différence entre les deux courants, et qu'il convient à présent de distinguer.

a. La définition des deux tendances

Les deux termes sont souvent associés dans les textes et les discours, sans être définis ou seulement de manière floue. Nous n'avons pas connaissance de travaux sur ce point, mais leur définition dans les dictionnaires et les synonymes qui leur sont attribués permettent d'initier une comparaison et d'en appréhender les contours.

Les sources bibliographiques que nous avons utilisées, et qui présentent de fortes similarités, sont l'Atlas sémantique de l'institut des sciences cognitives³⁶, le dictionnaire électronique du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales³⁷ (Cnrtl), celui du laboratoire Crisco de l'Université de Caen³⁸, le Larousse Internet³⁹ et les travaux de Riegel et al. (2005 : 15).

La différence des synonymes qui sont attribués aux deux termes atteste pour commencer d'une nuance sémantique entre eux. Le terme « conservatisme » est apparenté à ceux de « conformisme », « immobilisme », « intégrisme » et « traditionalisme ». Ses antonymes sont « changement » et « progressisme ». Le Larousse décrit ensuite le conservatisme comme une « attitude ou tendance de quelqu'un, d'un groupe ou d'une société, définie par le refus du changement et la référence sécurisante à des valeurs ou des structures immuables ». Le terme « purisme » est quant à lui associé à « affectation », « afféterie », « correction », « pointillisme », « préciosité », « pureté », « rigorisme ». Ses antonymes sont « incorrection » et « laxisme ». Le purisme est ensuite défini comme l'attachement esthétique, scrupuleux ou excessif, à la pureté la langue et qui se traduit par la volonté de figer celle-ci à un stade de son évolution censé représenter un usage linguistique idéal, au point de faire preuve d'une observance rigoureuse de ce bon usage et de rejeter tout ce qui va contre, notamment à travers un travail de correction.

Cette présentation du purisme confirme son extrémisme, souligné en introduction. Les synonymes traduisent dans l'attitude des puristes une exagération et une excentricité que Riegel et al. (2005 : 15) ironisent : « les puristes se reconnaissent souvent à leur goût immodéré pour les bizarreries de la langue qu'ils collectionnent, cultivent et défendent à la manière des entomologistes. ». Par comparaison, le terme de « conservatisme » apparaît plus neutre. Il serait la face modérée du purisme, plus raisonnable et justifiée. Il nous semble également que le conservatisme se situe plutôt du côté de la tradition, alors que le purisme, associé aux notions de « bon usage » et de « pureté » de la langue, renvoie davantage à des motivations morales et esthétiques. Nous renvoyons à ce propos à la comparaison de B. Gardin (2008 : 23, 25) entre l'Académie française et les « stations d'épuration ». De plus, le purisme apparaît distinct du conservatisme par sa restriction au

³⁶ <http://dico.isc.cnrs.fr>

³⁷ <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/>

³⁸ <http://www.crisco.unicaen.fr/des/>

³⁹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

domaine langagier, alors que le second pourrait concerner différents objets, « des valeurs ou des structures », et désigner ainsi un champ d'action plus large. Il s'agira par exemple de défendre le principe de l'unicité, au-delà d'une forme particulière. Enfin, si les deux tendances prônent le maintien d'un objet à un certain stade, leurs moyens d'action respectifs diffèrent vraisemblablement. Le puriste procède par un travail de correction, autrement dit d'élimination du « mauvais usage » et de tout ce qui serait susceptible d'agresser la langue (anglicismes, néologismes etc.). On parle davantage d'immobilisme pour désigner le conservatisme.

En conclusion, nous comprenons qu'un conservateur n'est pas nécessairement un puriste. Probablement vire-t-il de bord s'il teinte sa plaidoirie de connotations morales et « prend les armes » (des armes à l'encre rouge). À l'inverse, le puriste est-il nécessairement un conservateur (de l'extrême) ? Bien qu'il soit souvent présenté comme tel, rien n'est moins sûr. Il nous semble en tous cas que, contrairement au conservateur, un puriste adhère tout entier à une approche normative de la langue.

b. Des causes intrinsèques au conservatisme

Le philosophe E. Mounier, dans l'extrait suivant de son *Traité du caractère* (1946 : 422, cité par le Cnrtl⁴⁰), définit le conservatisme comme un refus de la modernité et l'attachement à ce qui est transmis par la tradition. Les conservateurs feraient ainsi face aux progressistes, défenseurs du progrès :

« [...] l'argument de tous les conservatismes, se résume en deux mots : intégrité, continuité. Mais l'intégrité qu'il défend est l'intégrité de l'être révolu, et il la défend contre les promesses de l'être en devenir, c'est-à-dire précisément contre la seule continuité qui soit valable, la continuité créatrice. »

J.-P. Jaffré, dans un texte de 1999, incite à ne pas céder à ces oppositions, stériles, et contribue à modifier la perception négative du conservatisme, qui serait irréductible à des événements extérieurs. Les représentations françaises de la langue n'expliqueraient qu'en partie les réactions hostiles à la diversité et aux propositions de réforme de l'orthographe. La preuve en est que l'opposition est aussi forte dans d'autres pays (notamment l'Allemagne, le Portugal, les Pays Bas, la Chine et le Japon). En fait, nous dit l'auteur, « Tout se passe comme si le conservatisme était inhérent à l'orthographe » (1999 : 50). C'est la raison pour laquelle J.-P. Jaffré parle de « conservatisme intrinsèque »

⁴⁰ <http://www.cnrtl.fr/definition/conservatisme>

(1999 : 54). Les causes d'un tel conservatisme, qu'il prône la conservation d'une norme écrite en particulier ou du principe d'unicité de l'écriture, sont de plusieurs ordres : linguistique, psychologique et culturel.

- *Conservatisme et culture*

Le conservatisme serait d'abord intrinsèque à la culture écrite, dans le sens où l'écrit est porteur de valeurs culturelles et de représentations (politiques, religieuses, affectives etc.) génératrices d'un puissant conservatisme. L'orthographe engendre par exemple un sentiment d'appartenance au groupe, qui explique l'attachement qu'on lui porte. C'est dans ce sens qu'il faut interpréter les propos de J.-S. Barge (2009) :

« [la norme] fait partie intrinsèque du réel linguistique et socioculturel de la société dans la mesure où une communauté linguistique, définie tel "un groupe de sujets parlants qui possèdent en commun des ressources verbales et des règles de communication" (Bachmann et al., 1981 : 61) se construit sur la base d'un langage commun qui sert à identifier les membres d'une même communauté et assure l'intercompréhension entre les différents usagers. »

Ceci dit, le conservatisme est plus ou moins exacerbé en fonction de l'histoire des peuples et de son attachement culturel : « plus celle-ci est tragique et plus le conservatisme orthographique trouve un terrain favorable » (Jaffré, 1999).

- *Conservatisme et écriture*

Par ailleurs, la norme est une question d'efficacité nous dit B. Gardin (2008), parce qu'elle permet de communiquer efficacement. Ainsi, la volonté de conserver une norme écrite est également liée aux besoins communicationnels des usagers.

Pour répondre à ces besoins, l'écriture doit à la fois offrir une structure stable et rendre visible le lexique et la grammaire de la langue qui occupent une fonction sémantique. Leur visibilité donne accès au sens et désambiguïse ce qui reste ambigu à l'oral :

« En effet, l'écriture du français présente un avantage non négligeable : celui de permettre un accès direct au sens, et ceci particulièrement dans l'écriture des homophones. » (Honvault, 1999 : 31).

À l'écrit, on accède par exemple visuellement et immédiatement à un des quatorze sens du son /lɛ/ (laid, lait, les, etc.). De même, le féminin indique le genre du scripteur (« Camille est polie »). De ce fait, l'orthographe ne se réduit pas à « ses fonctions de transcription de la langue » (Lucci, Millet, 1994 : 237)

et ne saurait donc se satisfaire d'une orthographe phonétique, calquée sur l'oral. Défendre l'argument selon lequel la norme sert la communication entraîne ainsi à prendre des distances avec l'oral et à s'opposer au point de vue phonétiste sur l'écriture. Au contraire, J.-P. Jaffré (1999 : 51) insiste sur l'intérêt de conserver la double voix dont les usagers disposent : « S'ils écrivent, ce n'est pas pour rendre visible la langue qu'ils parlent mais pour accomplir des actes sociaux qui sont hors de portée du seul discours oral. ».

- *Conservatisme et connaissance*

Enfin, J.-P. explique la relation méconnue entre conservatisme et (faculté de) connaissance : « Les modalités de traitement de l'information graphique confortent à leur tour [...] le conservatisme orthographique » (Jaffré, 1999 : 51). Cela tient à ce que la stabilité des signes graphiques et l'imposition d'une option unique faciliterait les tâches d'écriture. Au contraire et au-delà de toutes attentes, la liberté de choix entre des formes desservirait les usagers.

C'est ce qu'expliquent les théories du traitement de l'information graphique. D'après celles-ci, le traitement psychologique de l'orthographe repose sur une automatisation non consciente des mécanismes de base, c'est-à-dire que pour écrire, le cerveau doit pouvoir mobiliser des automatismes ou routines orthographiques. Plus les signes sont stables et plus leur traitement est facile à automatiser. La norme orthographique contribuerait ainsi à créer des automatismes et des « habitudes perceptives » (Jaffré : 2004b : 24). À l'inverse, le doute orthographique aurait un coût cognitif qui alourdit la gestion de l'orthographe.

L'ensemble de ces arguments doivent-ils, en conclusion, nous inciter à plaider en faveur d'un choix orthographique exclusif, par exemple entre les formes « événement » et « èvènement » ? À cette question, l'auteur répond qu'aucune société n'est « à ce point coercitive qu'on n'y puisse privilégier une forme - l'ancienne ou la nouvelle - selon les goûts et les situations ». Dans une discussion à bâtons rompus, B. Gardin (1999 : 108) ajouterait que c'est de la diversité des formes que naît l'histoire, c'est-à-dire que la langue évolue, ce sur quoi rebondirait R. Delamotte-Legrand (2006 : 93) en nous posant la question suivante : « [...] refuser [à l'orthographe] l'incontournable évolution de tout phénomène langagier, n'est-ce pas plutôt la conserver pour des raisons dont la nature a peu à voir avec ce pourquoi le système a été conçu ? ».

Nous comprenons ainsi que le conservatisme n'est ni coercitif, ni partisan de l'immobilisme si les aménagements qui sont proposés respectent les principes

généraux de la langue et vont dans le sens d'une meilleure adaptation aux usages. Sans remettre en cause le principe de l'unicité, la réforme de la norme pourrait s'avérer profitable dès lors que notre langue fourmille d'obstacles aux routines qui obligent à de lourds « calculs mentaux ».

1.3.3. L'intérêt, à l'écrit, de conserver une norme

En abordant les arguments au fondement d'un conservatisme « intrinsèque », nous avons montré le rôle de la norme écrite dans la communication. Nous présentons enfin les fonctions géopolitique, idéologique et identitaire, ainsi que le rôle ségrégatif que peut aussi revêtir la norme, notamment orthographique. Nous en déduisons ensuite une dernière conséquence de l'approche normative.

L'orthographe revêt une fonction géopolitique lorsque l'action politique est marquée par une composante orthographique (Gardin, 1999 : 111). Le choix du graphème <ph> provient ainsi d'une volonté de la politique linguistique de ne pas affecter l'intercompréhension avec les langues anglaise et allemande. Il marque au contraire une rupture nette avec les langues espagnole et italienne qui, elles, sont pourtant de la même famille de langue que la nôtre. L'orthographe a également un sens idéologique : elle trace par exemple une ligne de partage entre ceux qui ont fait du latin à l'école et les autres (Gadet, 1997 : 18). L'orthographe donne enfin un élément de son identité à celui qui l'utilise. Elle peut par exemple marquer une appartenance sociale, familiale ou générationnelle. C'est ce que signifie B. Gardin (1999 : 110) lorsqu'il dit qu'« [en] orthographiant, on choisit [...] ses ancêtres, mais aussi les membres de sa famille [...] ».

Le rôle ségrégatif de la norme tient au fait qu'elle sépare la société en groupes hiérarchisés et permet la distinction sociale des individus au sein de cette société hiérarchisée. Autrement dit, elle marque l'appartenance à des strates sociales inégales. Elle permet également une sélection à des places prestigieuses de pouvoir pour ceux qui en possèdent une relative maîtrise (possèdent des usages proches du standard), celle-ci assurant la réussite scolaire et professionnelle. Au contraire, la norme représente une barrière reconnue à la réussite scolaire et à l'embauche pour ceux qui ne la possèdent pas. Le langage d'une manière plus générale donne du pouvoir à ceux qui le possèdent le mieux sur ceux qui le possèdent le moins, permettant aux premiers de « manipuler » les seconds (Gardin, 2008 : 37).

Nous retenons de cet exposé que les normes écrites occupent des fonctions paradoxales (Gardin, 1999 : 109). Elles sont unificatrices (établissent un lien) en facilitant la communication et renforçant ainsi la cohésion sociale, autant qu'elles isolent et discriminent, en marquant l'appartenance des locuteurs (Gardin, 2006: 115 ; Gadet, 2003 : 19). Or, l'approche normative conforte surtout le rôle inégalisant et « peu démocratique» (Lucci V., Millet A., 1994 : 237) de la norme. L'attitude puriste qui en découle est elle-même liée à ces questions de pouvoir, social et symbolique (Loie, 1989).

Pour finir, nous soulignons que l'approche normative, en rejetant toute forme de diversité, tend également à limiter l'expression littéraire, notamment poétique, et d'autres formes d'intercompréhension (Lucci, Millet, 1994 : 7). Pour ce qui nous concerne tout particulièrement dans le cadre de cette thèse, elle empêche notamment l'adaptation de la langue aux nouvelles conditions de la communication écrite. Pour ces raisons et un ensemble d'autres, l'approche normative laisse sceptique les tenants de la sociolinguistique.

Synthèse sur l'approche normative et la norme standard

L'approche normative, qui est celle des grammaires traditionnelles et des institutions françaises, est la prescription d'une unique bonne manière d'utiliser la langue écrite, bien qu'inaccessible, qui correspond à la norme standard, c'est-à-dire à un usage artificiel relativement stabilisé en des formes homogènes et construit à partir de critères sociaux extralinguistiques. Cela implique que sont écartées hors de la prescription les autres actualisations de la langue, dans un système dichotomique et hiérarchique de valeurs qui les dévalorise comme écarts. Parce que le standard émane ainsi de critères sociaux et qu'il y a élaboration d'un système de valeur, à travers la hiérarchie qu'elle ordonne, la valorisation de l'écrit et de l'uniformité, l'approche normative est enfin subjective et idéologique. Ce système de valeur se retrouve dans l'approche en registres des grammaires et manuels scolaires, seule tentative de prise en considération de la diversité.

2. LA PERSPECTIVE VARIATIONNISTE

Dans cette nouvelle partie, nous étudions d'abord en quoi l'approche sociolinguistique s'oppose à l'approche normative dans sa manière d'aborder la langue, sa qualité et sa maîtrise. Dans un deuxième temps, nous présentons l'emploi de la notion de « norme(s) » par la sociodidactique et terminons en décrivant la « variation ».

2.1. La langue comme un tout

Par contraste avec l'approche normative, l'approche sociolinguistique peut être qualifiée de descriptive, pluraliste et contextuelle.

2.1.1. Une approche descriptive et pluraliste

La sociolinguistique n'aborde plus la question de la langue du point de vue d'une norme mais de celui des usages (ou des actualisations de la langue), traversés par la diversité, dans une démarche qui n'est pas prescriptive mais descriptive (ou constatative). À la diversité des usages correspond la diversité des instances de pouvoir et de manipulation de la langue, que nous présentons également.

a. Vers une prise en compte du caractère hétérogène de la langue

La sociolinguistique affirme que le système linguistique du français présente des différences d'usage, qu'elle décrit. Cela signifie qu'il y a différentes réalisations possibles de la langue, qui n'est pas une « marque déposée » pour reprendre la formulation de Z. Fagyal (2003 : 54).

C'est ainsi que certains proposent la notion de « plurisystème » (Jaffré, février 2006), constitué d'un ensemble de sous-systèmes (Combettes, mai 2007). Dans ce sens, C. Canut (2002) utilise les termes de « macro-système » et de « micro-système ».

Pour désigner l'ensemble de ces différences d'usage au sein du système, la sociolinguistique utilise le terme de « diversité » ou d'« hétérogénéité » linguistique. C'est aussi ce qu'évoquent les expressions de « discriminations dans les pratiques » et d'« inégalités linguistiques » (Gadet, 2003 : 7 et 8 ; Rinck, 2002 : 13). Dans son acception la plus large, la notion de diversité inclut les

faits de « contacts de langue », de « variation linguistique » et même de « plurilinguisme ».

Dans le cadre de notre thèse, nous nous focalisons sur la notion de variation, introduite par W. Labov, M. Herzog et U. Wienrich dans leur article « Fondements empiriques d'une théorie du changement linguistique », paru en 1966. Le Cnrtl⁴¹ définit celle-ci comme « la propriété d'un système linguistique de présenter des différences d'une part entre des états successifs (variation historique) et d'autre part entre des emplois dus à la localisation géographique, des emplois sociaux, institutionnels ou situationnels ». D'après M.-M. Bertucci et V. Castellotti (2012 : 176), la variation désigne surtout les différences liées à l'espace (entre un marseillais et un parisien), aux caractéristiques sociales et démographiques (entre un ouvrier et un instituteur, ou entre une personne jeune et une autre plus âgée), ainsi qu'aux registres de la langue (chez un même locuteur selon qu'il s'adresse à un ami ou à sa hiérarchie). Sans pour le moment entrer dans le détail, la variation est ainsi le fait de l'usage et de différences situationnels. Elle est le fait de « variantes », qui sont « des formes linguistiques différentes qui véhiculent le même sens » (Gagné, 1983), et les variantes sont regroupées en ensembles que l'on nomme des « variétés ».

Notons enfin que les recherches menées en sociolinguistiques sur les usages effectifs de la langue ont montré depuis longtemps que cette hétérogénéité n'est pas « marginale » ou « périphérique »⁴², mais « coextensive à l'exercice de la langue »⁴³. Dit autrement, elle fait « partie intégrante du système »⁴⁴, elle est « une propriété fondamentale de la langue »⁴⁵, « inhérente à la pratique langagière »⁴⁶, « une dimension de la structure même de toute langue »⁴⁷, ou encore un caractère « central » et « un mouvement moteur » de la langue⁴⁸. C'est ainsi qu'on parle de la « vitalité » ou de l'« instabilité » de la langue⁴⁹, de son « élasticité »⁵⁰, d'un phénomène « vivant hétérogène »⁵¹ ou encore

⁴¹ <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/variation>

⁴² Combette, juin 2008 : 144

⁴³ Gadet, 1997 : 11 ; 2003 : 22

⁴⁴ Combette, juin 2008 : 144

⁴⁵ Boutet, Gadet, 2003 : 18

⁴⁶ Lucci, Millet, 1994 (couverture)

⁴⁷ Lucci, Millet, 1994 : 229

⁴⁸ Rinck, 2002 : 13

⁴⁹ Gadet, 1997 : 11

⁵⁰ Gardin, 2008 : 22, 33

⁵¹ Charmeux, septembre 1994

d'« organe vivant »⁵², « en constant déséquilibre »⁵³. La diversité est à tel point centrale que son rejet est envisagé comme un « évitement » au sens psychanalytique :

« On pourrait parler d'un gigantesque refus –un évitement, diraient les psychanalystes – parfois inconscient, de considérer comme relevant de la langue française –orale comme écrite- tous les usages déviants ou nouveaux (tels les néologismes) alors que les variations, les innovations, en un mot l'hétérogénéité des usages – normés ou non – sont une dimension de la structure même de toute langue ». (Lucci et Millet, 1994 : 7)

b. Une langue en tension entre différentes instances

Pour connaître l'origine de cette fluctuation des pratiques, nous reprenons les travaux de S. Plane (2006). L'auteure relève en tout six instances de régulation de la langue, dont trois instances que nous avons précédemment énumérées : l'école (instance de régulation et de transmission), l'Académie française, puis les grammaires et dictionnaires (instances de prescription). Nous nous centrons à présent sur les trois autres : celle des usagers, celle des linguistes et celle des écrivains et experts.

Bien qu'assujettis à l'autorité des autres instances, les usagers représentent eux aussi une instance de pouvoir sur la langue, qui est moins reconnue en tant que telle probablement parce qu'elle n'a pas de légitimité officielle. Ce pouvoir nous semble ambivalent. D'un côté, les usagers jouent leur rôle dans la conservation de la norme, en défendant une certaine image du français quand ils corrigent leur interlocuteur par exemple. De l'autre, ils constituent une « force de résistance et d'innovation sur la langue » (Plane, 2006) par le fait de ne pas toujours respecter la norme, qui « ne parvient pas à imposer une uniformité des formes de l'écrit » (1999 : 147). Diverses actualisations de la langue apparaissent dans les productions langagières individuelles, au sein de groupes ou de communautés linguistiques. Ainsi, édicter des règles ne suffit pas à les faire appliquer, car il y a toujours la « possibilité pour celui qui écrit d'utiliser d'autres formes que celles que la norme impose, et ces formes nouvelles sont parfaitement comprises » (Gruaz, 1999 : 149). L'usage de la langue est à l'image de ceux qui la font vivre : « multiple, dynamique, traversé par plusieurs tendances et partagé entre plusieurs mouvances » (Vézina,

⁵² Honvault, 1999 : 11

⁵³ Combette, juin 2008 : 144

2009 : 1). Or, l'histoire est témoin de l'influence des pratiques effectives sur la langue, même si l'innovation est un processus lent.

À ces instances s'ajoutent enfin celles des linguistes, des écrivains et des experts, à l'interface entre force de conservation et force d'innovation. Les écrivains, légitimés par leur prestige, représentent une force de conservation lorsque leur ouvrage sert d'exemple de la norme, mais une force d'innovation s'ils s'en écartent.

Ce qu'il faut retenir, c'est que la langue ne relève pas d'un processus unilatéral, mais qu'elle est « toujours résultante de rapports de force » (Gardin, 2006 : 110). En d'autres termes, elle est un lieu de tension et de conflits, notamment entre prescripteurs et usagers. Elle est tiraillée entre des démarches, des fonctions et des demandes contradictoires : entre raison et coutume (Plane, février 2006), entre expressions identitaires et promotion sociale, conservatisme et réformisme, etc. (Dabène, 1996 : 90). Seront alors tantôt choisies des formes parce qu'elles sont plus prestigieuses, tantôt parce qu'elles sont plus régulières, en accord avec un système.

2.1.2. Une approche de la langue en contexte

La question que posent ces premiers points de distinction théoriques porte sur la manière dont est conçue, dans cette approche, la qualité et la maîtrise de la langue. Autrement dit, qu'est-ce que bien dire ou bien écrire dans un contexte de variation ?

La prise en compte des usages incite à revisiter la conception normative selon laquelle bien dire ou bien écrire signifie dire ou écrire dans la norme standard. Autour de la conception sociolinguiste gravitent plutôt les dérivés de « communication » et le concept de « tolérance ».

a. La qualité de la langue

Notons pour commencer que la sociolinguistique distingue dans les usages des actualisations régulières et des actualisations irrégulières. Ces dernières correspondent aux formes agrammaticales, qui ne correspondent à aucune grammaire, d'aucune communauté linguistique, d'aucun contexte d'usage « Est-Paul encore là ». Les premières sont le fait de la variation si l'on considère qu'elles correspondent à un contexte d'intervention (« la fille à Luc »). À l'exception des formes irrégulières, tous les usages sont considérés comme égaux en dignité sur le plan linguistique. Le « standard » lui-même (« la

filles de Luc ») n'est pas valorisé comme étant linguistiquement supérieur aux autres, mais se positionne comme une variété parmi les autres.

Cependant, les usages sont socialement acceptés ou rejetés selon qu'ils sont adaptés ou non aux paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont mobilisés, assez pour que le discours agisse sur l'interlocuteur. Cela va dans le sens de la conception interactionnelle de la communication : la communication est un moyen d'action sur l'autre et non le but. Par exemple, la pratique scripturale du sms, dont nous avons décrit plus haut le fonctionnement, a son propre contexte d'intervention et l'actualisation « g +2 batri » trouve toute sa pertinence et prévaut dans celui-ci, mais pas dans un autre (Gadet, Guérin, 2008 ; Delamotte-Legrand, 2006 : 105).

Ainsi, il n'y a pas un seul bon usage de la langue, mais « des régularités en concurrences » (Combette B., 2008 : 144-145). La langue n'existe qu'à travers des actualisations qui sont situées, motivées par des contraintes situationnelles (Gadet, Guérin, 2008 : 24).

Une telle conception implique d'abord qu'on juge un énoncé à sa pertinence et son efficacité ; le critère de jugement des productions ne peut pas être un critère de valeur :

« Aucun jugement de valeur, en termes de bien ou de mal ne peut être porté sur la parole des enfants ; il n'y a pas de bon ou de mauvais langage, mais des choix langagiers adaptés ou non au projet de communication ». (Charmeux, 1994: 24).

On ne peut pas non plus juger un énoncé en dehors de son contexte situationnel, ou la forme indépendamment du contenu des discours (Rinck, 2002). Par ailleurs, on comprend avec l'exemple de la communication électronique que ce qui est considéré d'un point de vue normatif comme « mal dit » peut être plus efficace à la communication que le « bien dire », pour reprendre le terme que B. Gardin utilise dans ses études épilinguistiques (Gardin B., 2008). À l'inverse cependant, « La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées, des phrases propres à être reconnues comme recevables dans toutes les situations où il y a lieu de parler. » (Bourdieu 1982 : 42, cité par Barge, 2009).

Cette conception que nous venons de présenter sous-tend enfin une autre définition de la maîtrise de la langue que celle de l'approche normative.

b. La maîtrise de la langue : une compétence de communication

Pour la sociolinguistique, la maîtrise de la langue ne renvoie pas à la manipulation d'une bonne langue, du code unique de la langue nationale (Roncallo A., 1989 : 125), mais à l'exploitation contrôlée de l'éventail des possibilités offertes par le système ou plus simplement dit, à la capacité d'un individu à adapter son message au contexte.

La capacité à adapter son message au contexte implique un ensemble de compétences. D'abord, un locuteur doit posséder plusieurs variétés (ou sous-codes), c'est-à-dire qu'il doit pouvoir comprendre et produire un message hors situation pour commencer. C'est ce que D. H. Hymes (cité par Verdelhan-Bourgade, 2002 : 81-82) appelle la « connaissance » et qui inclut celle des valeurs associées à ces variétés, c'est-à-dire leur pouvoir d'efficacité en situation. Notons que leur maîtrise n'implique pas nécessairement leur mise en œuvre (Nonnon, 1999: 101). Il s'agit donc ensuite pour le locuteur d'être apte à repérer les paramètres de la situation de communication et à mobiliser en situation les variétés en sa possession. Nous ne suggérons pas qu'un énoncé soit exclusivement traversé par les traits d'une seule variété. La souplesse d'enchevêtrement des traits standard et non standard au fur et à mesure de l'échange représente une autre complexité (F. Gadet, 2003 : 108).

Ainsi, la maîtrise de la langue renvoie à ce que l'« ethnographie de la communication » (Boutet, Gadet, 2003) appelle la « compétence communicationnelle », qui comprend et dépasse la compétence linguistique puisqu'elle est la capacité d'un individu à posséder une compétence à la fois linguistique, hors situation, et extralinguistique, en situation.

Si, dans le sens de la perspective sociolinguistique, on admet que la seule maîtrise du standard est insuffisante, c'est parce qu'un certain nombre de transformations sociales telles que la mobilité, le tourisme et les mass-médias ont multiplié et diversifié les contacts interactionnels (Roncallo A., 1989 : 125). Autrement dit, un locuteur interagit dans des contextes de plus en plus variés et se confronte de plus en plus à des catégories socioprofessionnelles diverses. Comme l'affirment V. Lucci et A. Millet (1994 : 9), l'usage du standard peut même être disqualifiant et essuyer des remarques sarcastiques : « il est vain de demander à tout le monde, sous peine d'être rejeté, d'être constamment en habits de dimanche ».

En retour, il semblerait que plus les usagers sont confrontés à des situations de communication variées plus leur compétence augmente. C'est ce qu'explique M. Verdelhan-Bourgade (2002) lorsqu'elle écrit que « plus on se frotte à des

situations variées, plus la compétence de communication grandit et se diversifie », et avant elle A. Roncallo (1989 : 126) :

« Or l'habileté linguistique augmente avec le nombre et la variété des possibilités de communication. Selon les analyses de Gumperz (1973), plus le champ d'action de l'individu est restreint et l'environnement social avec lequel il interagit homogène, plus est réduite l'habileté verbale requise. »

c. Faute versus erreur

La reconnaissance de la diversification et de l'évolution des pratiques a incité les sociolinguistes à ne plus envisager la diversité comme « un poison qui réclame un antidote », mais plus positivement comme « partie émergée de la vue de la langue » (Jaffré, 1999 : 151). L'hétérogénéité n'est pas dévalorisée mais tolérée en contexte comme le fait de régularités et non plus d'écarts. Ainsi, c'est tout un paradigme de pensée qui est revisité sur « la voie de la tolérance » (Jaffré, février 2006 et 1999 : 154) et contredit le diktat linguistique des grammairiens. Dans ce sens, la sociolinguistique invite à reconsidérer l'ensemble de la terminologie normative.

D'abord, les notions confondues d'« usage » et de « bon usage » doivent être distinguées. Le premier terme correspond à l'usage spontané, qui renvoie à de la diversité, alors que le bon usage fait l'objet de corrections (Lucci, Millet, 1994 : 9). F. Gadet (1997 : 98) explique que la frontière entre le « correct » et l'« incorrect » n'est pas nette. F. Rinck (2002 : 18) invite à relativiser les notions de « grossier » et de « meilleur ».

La notion de faute est particulièrement problématique, parce qu'elle sanctionne tout écart à la norme sans prendre en compte le fait que les énoncés soient ou non adaptés aux conditions de production. C'est ce que dénoncent M.-M. Bertucci et J. David (2008 : 67) dans la suite de leur texte :

« On regrette l'opposition binaire et rigide entre le standard, légitime, et ce qui est en dehors du standard, forcément illégitime, sans que soient analysés les contextes dans lesquels les formes non standard sont utilisables. »

Plutôt que de confondre toutes les formes qui ne respectent pas la norme sous le terme de « faute », des travaux distinguent celles qui relèvent de la « faute », de l'« erreur » ou de l'« accident » :

« A vrai dire, pour qu'un écart soit perçu comme une faute (et non pas comme un accident ou une erreur), il doit être régulier et prévisible. En d'autres mots : une règle émergente à l'insu de la grammaire sociale normative mais en accord avec les grammaires des individus. Et l'analyse de ces "fautes" devrait nous permettre d'avoir accès à ces grammaires qui font, qu'on le veuille ou non, partie intégrante du "français". » (M. Barra-Jover (2010 : 11)

Cette définition nous semble associer la faute aux actualisations régulières de la langue. Pour notre part, nous adoptons, pour désigner les formes qui s'égarer de leur contexte d'usage, le terme d'« erreur » parce qu'il renvoie moins à une connotation morale que celui de « faute ». Dans le droit fil de la sociolinguistique, nous utilisons le terme de « variation » pour désigner les formes liées à un contexte.

2.2. Retour sur la notion de norme

Nous revenons à présent sur la notion de norme pour affiner son sens, qui ne se restreint pas à celui que nous lui avons attribué dans la première partie. Nous proposons un aperçu de ses différents emplois, aussi bien par les adeptes d'une approche normative que par les sociolinguistes. Cela devrait permettre de clarifier une notion complexe et dont l'appréhension est essentielle dans le cadre de ce travail, puisque la question de la norme est au cœur de toute étude de la langue et tout particulièrement des débats que la problématique de l'écriture électronique soulève.

2.2.1. Sous la notion de norme, « une réalité qui demeure nébuleuse » (Vézina, 2009)

C. Desoutter (2009 : 105), sur la synthèse de laquelle nous prenons largement appui dans les lignes qui suivent, explique que le terme, d'utilisation récente, est apparu au singulier dans le sens de « normatif », assimilé à « prescriptif », dans le souci d'opposer le caractère descriptif des études linguistiques au point de vue normatif des grammairiens. Autrement dit, « norme » a d'abord pris le sens que nous lui avons donné plus haut : il s'agit de ce qu'on doit (ou ne doit pas) faire, c'est-à-dire l'ensemble des règles. La norme est dans ce sens « un concept qualificatif de règle, de modèle, de beau, de bien, de vrai » (Houdebine-Gravaud, 1999).

Toujours dans un usage singulier, A. Rey (1972, cité par Bulot, 2011) distingue un deuxième sens qui s'appréhende également mieux si l'on change de classe grammaticale, comme le suggère A.-M. Houdebine-Gravaud (1999). Cette deuxième acception correspond à l'adjectif « normal ». La normalité est au contraire un concept quantitatif, parce qu'il désigne ce qui est observable et mesurable. La norme, au sens de normal, correspond ainsi à une situation objective et statistique (Desoutter, 2009 : 111). Autrement dit, il s'agit non plus de ce que doivent faire les usagers, mais de ce qu'ils font effectivement, des formes rencontrées. Cette mesure est celle de la moyenne : le normal est

l'« usage moyen », la « mesure moyenne », le « régulier », le « commun » (Houdebine-Gravaud, 1999). Pour distinguer cette acception, on parle aussi de « la norme de l'usage », qu'on oppose à « la norme du bon usage ». A. Rey (1979, cité par le Cnrtl⁵⁴) évoque enfin « la norme sociale » et « la norme linguistique ». Nous envisageons que l'une et l'autre se distinguent de la même façon, la première expression correspondant à la norme au sens de « normatif » et la seconde à la norme au sens de « normal » :

« La norme sociale peut contrarier la norme linguistique en considérant certains signes comme hors code (purisme) ou en imposant des signes qui n'ont pas cours (néologie officielle de commissions). »

Notons que cette dualité de la norme langagière, à la fois sociale et linguistique, est aussi évoquée dans les travaux de M.-A. Paveau (2008).

En résumé, « norme » et « normatif » ne riment pas toujours. Le terme singulier se divise en deux acceptions, selon qu'il désigne la conformité aux règles ou à ce qui est utilisé le plus fréquemment (Vézina R., octobre 2009). Les deux sont néanmoins indissociables, s'interpénètrent et s'influencent mutuellement. La norme de l'usage tend par exemple à se régler sur celle du bon usage. Nous tentons malgré tout de regrouper les différents critères de distinction dans le tableau suivant :

Sens 1 « normatif » ou « prescriptif »	Sens 2 « normal »
concept qualitatif	concept quantitatif
concept subjectif : élaboration d'un système de valeur (le bon, le beau)	concept objectif et statistique : observation et mesures statistiques
ce qu'il faut faire (prescription, règles, conformité)	ce qui est fait (formes rencontrées)
inaccessible	commun, usage moyen

Un dernier usage au pluriel a émergé des travaux des linguistes et sociolinguistes francophones. Selon la sociolinguistique, de même qu'il n'y a pas un bon usage de la langue, il n'y a pas une norme mais des normes qui coexistent : les normes de fonctionnement (ou statistiques, fonctionnelles), descriptives (ou systémiques), prescriptives, évaluatives, communicationnelles et fantasmées (ou fictives). Avant de les décrire, nous insistons encore sur la difficulté à définir et à employer un terme aussi polysémique que celui de « norme ». Nous allons jusqu'à nous demander s'il ne s'est pas vidé de son sens, puisqu'il nous semble que ce n'est pas le terme lui-même qui supporte une définition. Son sens s'appréhende d'abord à partir de l'usage du singulier ou du pluriel, puis dépend au pluriel de l'adjectif qui lui correspond

⁵⁴ <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/norme>

(descriptives par exemple) et se distingue au singulier en contexte ou par le recours aux adjectifs « normal » et « normatif ». Il serait ainsi un terme liant, ou « copule »⁵⁵, qui lie un comportement linguistique à sa description. Sinon, le terme « norme(s) » renverrait d'une manière générale à des usages ou à des attitudes qui s'imposent à une communauté ou que cette dernière développe. Cette définition que nous proposons a l'intérêt d'englober les deux approches de la langue, normatives et sociolinguistique, et d'intégrer tous les types de normes précédemment mentionnées.

2.2.2. Les normes sociolinguistiques

Sans entrer dans le détail des quelques différences théoriques et terminologiques entre auteurs (Houdebine, 1995 ; Moreau, 1997), les différents termes désignant finalement des notions « souvent identiques », nous tâchons de présenter les cinq à six types de normes recensées par la sociolinguistique et qui se répartissent en deux catégories : les normes objectives et subjectives. L'ensemble est regroupé dans le tableau synthétique de selon C. Desoutter (2009) :

MOREAU (1997)		HOUDEBINE (1995 / 2002)
	NORMES OBJECTIVES	
Normes de fonctionnement	les usages	Normes statistiques
Normes descriptives	les usages décrits	Normes systémiques
	NORMES SUBJECTIVES	
Normes prescriptives	la langue idéale	Normes prescriptives
Normes évaluatives	auto-évaluatives hétéro-évaluatives	(Normes évaluatives)
	prise en compte d'un destinataire (éventuellement idéalisé ou fantasmé)	Normes communicationnelles
Normes fantasmées	idéal de langue	Normes fictives

Les normes objectives renvoient aux « habitudes linguistiques en partage dans une communauté (quelles unités sont employées, dans quelle situation, avec quelles valeurs ... ?), dont les locuteurs n'ont pas forcément conscience » (Moreau, 1997, cité par Bulot, 2011). Autrement dit, ce sont celles qu'on peut observer dans la réalité d'une communauté ou d'un sous-groupe de celle-ci. Plus précisément, elles regroupent les normes de fonctionnement, qui sont les

⁵⁵ Le terme « copule » est emprunté à la sémantique et désigne dans ce champ un élément linguistique qui lie le sujet à l'attribut, comme c'est le cas du verbe "être".

usages réalisés concrètement, et les normes descriptives, qui sont ces usages décrits et correspondent au point de vue des linguistes.

Bien que ces dernières normes soient censées décrire et rendre explicite les premières sans associer de jugement de valeur, elles ne leur correspondent pas tout-à-fait. L'ensemble des normes descriptives est plus réduit celui des normes de fonctionnement, puisque l'intervention humaine est un biais dans leur observation et dans leur description qui, finalement, reflètent surtout les réalisations linguistiques de l'écrit seul.

Pour ce qui concerne les normes de fonctionnement, elles nous semblent correspondre à la norme au sens de « normal ». Elles intègrent tout au moins, si l'on suit la réflexion de R. Vézina (2009), les règles de grammaticalité de base définies par le système de la langue et qui censurent des emplois du type « Est-Paul encore là », parce qu'ils « contreviennent aux règles communes à l'ensemble des sous-systèmes d'une même langue » (Riegel et al., 2005 : 15) :

« [les normes objectives] correspondent aux règles qu'un locuteur observe pour pratiquer une langue. C'est sur la base de ces règles qu'il est en mesure de porter des jugements de grammaticalité à propos d'un énoncé (par exemple, l'énoncé tu manges viande pas [...]). »

Ainsi, certaines normes de fonctionnement ont un champ d'application général (l'auxiliaire se place avant le verbe). D'autres peuvent se décrire comme concurrentes (le participe est accordé ou non avec l'objet ; « j'ai tombé »).

Les normes subjectives sont au contraire celles qui relèvent de l'élaboration d'un système de valeurs.

Parmi les normes subjectives, les normes prescriptives sont l'ensemble des règles qui constituent la langue idéale. Cette définition renvoie au premier sens de « norme ». Ainsi, de la même façon que les normes descriptives correspondent au point de vue des linguistes, l'approche normative repose sur les normes prescriptives. L'ajout par la sociolinguistique de la dimension plurielle à la singularité et du terme et de l'approche des grammaires normatives est pour autant une distinction essentielle ; elle marque la divergence fondamentale entre les deux conceptions.

Les normes communicationnelles quant à elle « traduisent un idéal de langue communicante qui permet de passer outre les normes prescriptives par souci de s'adapter au discours contemporains » (Desoutter, 2009 : 106). Cela signifie que dans certaines situations, les locuteurs, qui connaissent à la fois les normes prescriptives (du moins une partie) et les normes de fonctionnement de leur interlocuteur, prennent des libertés avec certaines règles pour favoriser la

compréhension et l'intégration au groupe. L'auteur parle de « tolérance » et l'oppose sur un continuum au pôle de la reproduction stricte.

Pour ce qui concerne enfin les normes évaluatives et fantasmées, elles se distinguent des précédentes par le fait qu'elles ne désignent pas directement des types d'usages de la langue, mais relèvent plutôt du domaine des représentations et des jugements vis-à-vis de la langue, sur le plan esthétique, affectif ou moral : « les normes subjectives (ou évaluatives) concernent les attitudes et représentations linguistiques, et attachent aux formes des valeurs esthétiques, affectives ou morales » (Moreau, 1997, cité par Bulot, 2011). Ceci dit, nous rappelons qu'elles amènent à des choix de langue, lors de standardisations par exemple. Pouvant ainsi « se greffer » (Desoutter, 2009 : 122) sur les autres types de normes, elles seraient plutôt une macro-catégorie qu'un type de norme, « organisant à l'interne les normes prescriptives et communicationnelles [...] » (Desoutter, 2009 : 111).

2.2.3. Une norme commune

Bien que le français présente un ensemble de variétés et de normes, tel que nous l'avons décrit, R. Vézina (octobre 2009) affirme l'existence d'une norme commune de référence, dont la mise en application est modulée par les premières et « qui fédère l'ensemble des variétés de français en une seule et même langue et confère à celle-ci une certaine stabilité et préserve l'intercompréhension ». Autrement dit, les variétés de la même langue partagent ou s'appuient sur la même grammaire, la même phonologie et le même vocabulaire, qu'elles font varier localement, explique ensuite C. Vargas (2006). R. Vézina (octobre 2009) qualifie tantôt cette norme commune de « norme internationale » ou de « supranorme », tantôt de « norme centrale du bon usage ». L'expression « norme centrale du bon usage » conserve une connotation normative de la langue et renvoie inopportunément au standard tel que nous l'avons précédemment défini. C. Vargas (2006) utilise quant à lui la terminologie de « code commun légitime neutre ». Nous savons que la norme standard est pour le moins subjective, alors à quoi les auteurs réfèrent-ils ?

D'après notre compréhension des travaux de C. Vargas (2006), il semblerait que le standard (ou les normes prescriptives NP) corresponde à l'association du code commun légitime neutre, c'est-à-dire de normes objectives de fonctionnement qui sont partagées par tous les francophones (NF obj), et des normes qui relèvent des normes dominantes subjectives (ND subj), réalisées concrètement ou non. Sur le modèle de C. Vargas, ce postulat pourrait se

formuler de la manière suivante : NP = [CC légit \subset NF obj + NF \subset ND subj + N non F \subset ND subj]. Le code commun quant à lui serait composé du code commun légitime (CC légit) et d'éléments du code commun « non légitime ». Ainsi, standard et code commun ne se confondent pas tout à fait.

De cette réflexion, ce qu'il convient finalement surtout de comprendre, c'est que les variétés ne sont pas des modèles complets et autonomes. Elles ne sont pas des normes du français distinctes. C'est notamment le cas de l'écriture électronique, mélange de français standard et de procédés spécifiques qui ne font pas système (Jaffré cité par Anis 2001 : 61).

2.3. La notion de variation

Dans cette troisième sous-partie et après avoir fait le tour de celle de « norme », nous en venons à la notion qui se trouve au cœur de l'approche sociolinguistique : celle de « variation ». Nous étudions les paramètres à partir desquels les variétés sont décrites et classées, à la suite de quoi nous proposons également une réflexion sur les limites que posent ces descriptions.

2.3.1. Typologie de la variation

Nous l'avons dit, c'est de la différence des paramètres de la situation de communication que dépend la diversification des usages, organisée en variétés. Outre le terme de « paramètres » se rencontrent ceux de « facteurs », de « variables », de « composantes », de « conditions », de « ressources communicationnelle » (J. Gumperz, cité par Roncallo, 1989) ou encore de « besoins » de la communication, terme qui renvoie aux études fonctionnalistes (Gadet, 1997 : 32). L'expression « situation de communication » peut quant à elle être remplacée par celles de « réseau d'énonciation » ou de « contexte situationnel ».

Afin de mieux définir la variation et notamment de comprendre sa raison d'être, nous rendons compte à présent de ces différents paramètres que plusieurs chercheurs ont tenté de recenser.

a. Les paramètres en cause dans la variation

Il existe différentes façons de classer la variation. Celle en registres est la plus classique et nous en avons décrit les limites. M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 81-82) caractérise la situation de communication par le cadre, les participants, les objectifs, les actes de réalisation, le ton, les moyens, les normes et les

genres. D. H. Hymes (cité par Boutet, Gadet, 2003 : 20) convoque quant à lui trois items : la personne, le thème et la situation sociale. Par ailleurs, le « réseau d'énonciation » est défini par l'ensemble des questions « qui parle ? », « à qui ? », « où ? », « quand ? », et « pour obtenir quel résultat ? ». Pour notre part, nous nous appuyons essentiellement sur la typologie présentée par F. Gadet (2003).

▪ *Typologie de F. Gadet (2003)*

Le tableau suivant introduit la typologie de F. Gadet (2003 : 14), qui utilise d'abord le locuteur comme principe de classement de la variation et des variétés, distinguant ainsi la variation « inter-locuteurs » (selon l'usager) de la variation « intra-locuteur » (selon l'usage). Autrement dit, la forme de langue utilisée varie d'un usager à l'autre ou l'usager fait varier la forme de son discours d'un usage à l'autre. E. Charmeux (septembre 1994) propose plutôt la distinction entre ce qu'elle appelle les paramètres « externes » des paramètres « internes » : la diversité des réalisations s'expliquerait soit par des faits non linguistiques, soit par des faits considérés comme spécifiquement linguistiques. Quoi qu'il en soit, les deux auteurs proposent la même répartition des variétés.

	VARIATION				
Locuteur	inter-locuteurs / externe			intra-locuteur / interne	
Terme expert	diachronique	diatopique	diastratique	diaphasique	diamésique
Terme courant	historique	géographique	social	situationnel	oral / écrit
Paramètre	temps	espace	société	registres	chenal
Lecte	chronolecte	topolecte	sociolecte	Idiolecte	
Axe du temps	diachronique	synchronique			

La variation « inter-locuteurs » recouvre trois premiers types de variation, que nous définissons tour à tour :

1. La variation « diachronique », glosée par le terme plus répandu de « variation historique », est liée au paramètre du temps et forme un « chronolecte ». Cette variation est celle qui distingue le français des 17^{ème} et 21^{ème} siècles.
2. La variation « diatopique » (ou « géographique ») est liée à l'espace et forme un « topolecte ». C'est cette variation qui distingue un marseillais d'un parisien. On désigne aussi par « régiolecte » les formes régionales qui varient des formes normées, et G. Gagné (1983) parle de « variété dialectale ». F. Gadet (2007 : 161, citée par Vézina, 2009) explique enfin que le « caractère de l'espace linguistique français qu'était la diversité

diatopique s'atténue peu à peu, car ses singularités vont s'estompant sous les effets conjugués de la mobilité des locuteurs et de facteurs homogénéisants comme la prolongation de la scolarité et l'impact de modalités d'accès à l'information rivales de l'école, comme les médias et Internet. ».

3. La variation « diastratique » (ou « sociale ») est liée aux caractéristiques sociales et démographiques. C'est celle que l'on rencontre entre un enseignant et un ouvrier, ou entre un jeune et une personne âgée. La variation liée à la position sociale forme un « sociolecte » et un « technolecte » est lié à une profession ou une spécialisation. Il est à noter que le terme « diastratique » remplace aujourd'hui celui de « classe social », contesté (Paveau, 2008). Cela n'empêche pas qu'il reste dans la langue des phénomènes de classe, dans le sens où les groupes se définissent par leur manière de parler, marquées par des déterminismes sociaux.

En résumé, la forme de langue utilisée peut d'abord varier d'un usager à l'autre selon ses caractéristiques sociales, sa région et son époque.

La forme de langue utilisée par un même locuteur peut ensuite varier de deux manières :

- 4 La variation « diaphasique » (« interactionnelle » ou « situationnelle ») est liée au « registre » de la langue et forme un « idiolecte ». G. Gagné définit le registre comme « l'ensemble des variantes linguistiques qui se retrouveraient probablement le plus fréquemment dans tel type de communication ». Par exemple, les usages, tels que les rituels de politesse, se diversifient selon la nature de l'interaction. Nous renvoyons sur ce point au passage de la thèse sur « la prise en compte de la diversité des actualisations de la langue à travers la notion de registres de langue » par l'approche normative, et rappelons seulement que le processus d'acquisition du diaphasique, qui est lent et progressif selon F. Gadet (2003 : 106), profite du nombre et de la diversité des interlocuteurs et activités.
- 5 La variation « diamésique » (ou « orale/écrite ») a d'abord été associée au diaphasique et est liée au « chenal » (« canal » ou « medium »), oral ou écrit. Cette variété rend surtout compte de tendances, dans la mesure où le français n'aurait de forme dévolue à l'oral ou à l'écrit que sur le plan de la morphologie (Gadet, 2003 : 10). En revanche, le français qui émerge sur les espaces d'écriture électroniques a une forme qui lui est propre. Dans ce

sens, certains voient dans cette catégorie l'occasion de prendre en charge les variétés électroniques.

En tous cas, et pour conclure, les variations les plus saillantes seraient désormais diastratiques, diaphasiques et diamésiques :

«La diversité des façons de parler apparaît [...] désormais surtout liée aux caractéristiques sociales des locuteurs, de leurs activités et de leurs interactions, et aux nouvelles modalités de communication publique, en particulier dans les relations de travail et les institutions. ». (Gadet, 2007, citée par Vézina, 2009).

▪ *Comparaison avec d'autres typologies*

À ce classement de F. Gadet, nous avons comparé trois autres descriptions de la variation, que le tableau suivant reprend :

	Gadet (2003)	Bauvois (2002)	Gagné (1983)
Variation	diachronique	diachronique	∅
	diatopique	diatopique	géographiques
	diastratique	diastratique	sociales
		diagénique	
	diaphasique	diaphasique	stylistiques
	diamésique	diamésique	
	∅	∅	linguistiques

C. Bauvois (2002, cité par Bulot, 2011) ajoute la variation « diagénique » (ou sexuelle), déterminée par le genre féminin ou masculin et qui forme un « sexolecte ». Comme F. Gadet (2003), G. Gagné (1983) l'inclut comme paramètre social. Ce dernier ne distingue pas, en revanche, le diamésique du diaphasique.

Constatons également que G. Gagné (1983) ne prend pas en compte la diversité en diachronie. Il nous semble aussi que celle-ci n'est pas assimilable aux autres formes de la diversité, qui se situent quant à elles sur l'axe synchronique, c'est-à-dire dans l'espace. Selon nous, deux types d'hétérogénéité se distinguent ainsi : les usages de la langue sont variés (dans l'espace) et variables (dans le temps). F. Gadet (2003), comme C. Bauvois (2002) semble au contraire confondre les deux, alors qu'elle attribue par ailleurs un terme distinct à chacun des phénomènes. Pour désigner la dynamique en diachronie, elle utilise le terme de « changement (linguistique) » et l'usage du terme « variation » est finalement limité aux différences d'usages en synchronie, entre locuteurs d'une même communauté (Gadet, 2003 :7). C'est cette même distinction, entre la diversité dans le temps et celle dans l'espace, qu'elle propose lorsqu'elle définit la sociolinguistique comme une

discipline qui s'est donnée pour objet d'une part « la description et l'explication de [la] variation » et d'autre part « du développement des faits langagiers » (Gadet, 2000 : 94).

Enfin, G. Gagné (1983) intègre à sa typologie la variation « linguistique », qui renvoie à un type de variation décrite par F. Gadet (1997 : 12) mais absente de sa propre typologie : la « variation inhérente ». C'est d'elle dont il s'agit lorsqu'un même segment exhibe différentes réalisations en fonction de son environnement linguistique. G. Gagné (1983) donne l'exemple du phonème /g/ qui est plus ou moins palatalisé lorsqu'il est suivi d'une voyelle antérieure et plus ou moins vélarisé lorsqu'il est suivi d'une voyelle postérieure. Cette variation est « irréductible » aux autres, dans le sens où elle est interne au système linguistique et ne réfère à aucun facteur extralinguistique. Autrement dit, elle peut se produire chez un même locuteur et dans une même situation de communication. C'est la raison pour laquelle F. Gadet, qui ne présente que « les phénomènes variables à travers des ordres extra-linguistiques » (2003 : 7), la distingue des autres types de variation.

b. Langue vernaculaire versus véhiculaire

Au-delà du principe de classement que nous venons d'étudier, la sociolinguistique propose une distinction des variétés de langue selon leur fonction sociale. Certaines correspondent à des variétés dites « vernaculaires », distinguées des usages dits « véhiculaires » (Gadet, 2003 : 15). Parce qu'il nous semble apporter des éléments de compréhension à la question de l'écriture électronique, nous proposons un exposé s'appuyant très largement sur le texte de 2006 de C. Vargas de ces notions dichotomiques, qui s'opposent autant qu'elles se complètent.

Le véhiculaire désigne d'abord un usage de contact, permettant la communication entre locuteurs de langues premières ou de variétés vernaculaires différentes (Gadet, 2003 : 79 et 123). Nous avons évoqué plus haut les « pratiques de l'écrit vernaculaires », décrites dans leurs travaux sur le domaine des littératies par D. Barton et M. Hamilton (septembre 2010). C. Vargas (2006) ne restreint pas sa définition du vernaculaire à l'écrit. Il correspond, de manière générale, aux usages pratiqués à l'intérieur d'une communauté « souvent restreinte », dans les échanges de la vie courante :

« Vernaculaire s'oppose à véhiculaire, la langue véhiculaire (ou langue commune ou officielle) permettant d'assurer l'intercompréhension la plus large dans une communauté multilingue. Ici vernaculaire désigne les usages particuliers de la langue propres à un

sous-groupe, excluant toute une partie de la langue utilisée dans les échanges sociaux larges. » (Vargas, 2006)

Représentées par la formule [N Vernac], les normes vernaculaires sont ainsi définies par leur ancrage dans l'expérience quotidienne : elles répondent à des objectifs de la vie de tous les jours et ne sont pas soutenues par des institutions sociales externes. Elles ne sont pas non plus régulées par celles-ci, ni encadrées par des règles, ni par des procédures formelles. Elles rencontrent peu de valorisation de la part de la société, contrairement aux pratiques dominantes par rapport auxquelles on les oppose, qui sont associées à des organisations formelles et sont plus formalisées : « Elles sont standardisées et définies selon les objectifs formels de l'institution bien plus que selon les objectifs multiples et changeants des citoyens [...] ». C'est ce que signifie la formule de C. Vargas [N Vernac + N pairs = Nd \Rightarrow Nd Ident).

Pour l'auteur, les normes vernaculaires se distinguent des normes des pairs [N pairs] et sont essentiellement familiales. Nous considérons pour notre part, comme F. Gadet (2003 : 127), que le vernaculaire renvoie aussi bien aux normes entre familiers qu'entre pairs. Il est le « langage spontané » (Gadet, 1997 : 73) utilisé « entre égaux linguistiques en usage ordinaire » (Gadet, 2003 : 79). Ainsi, les normes vernaculaires constituent le style typique de chaque groupe (Gadet, 1997 : 37) et possèdent une fonction identitaire, ce que C. Vargas présente par la formule [N Ident]. Précisément, elles « véhiculent l'expression d'une identité de proximité et de solidarité » (Cheshire 1993 cité par Gadet, 2003 : 73). Les normes des pairs en particulier sont identitaires dès lors qu'elles présentent une spécificité par rapport à la norme des adultes de leurs familles. Or, c'est parce qu'il permet de se distinguer des adultes que le recours au vernaculaire et à des pratiques de codages est particulièrement fort à l'adolescence, à tel point que les usages adolescents sont aujourd'hui considérés comme un « sociolecte » (Gadet F., 2003 : 85). Les normes familiales ont quant à elles une fonction identitaire affectivement différente et socialement plus large.

Nous n'avons pas beaucoup d'éléments de description du véhiculaire, mais il semblerait déjà qu'il dépasse ce que nous avons déjà présenté comme le « code commun » et coïncide en partie avec le standard (ou la langue scolaire) tel que nous l'avons défini :

« La "langue maternelle" (L1) d'un enfant ne représente qu'une partie de la langue véhiculaire. L'école a pour mission de faire acquérir, au-delà du code commun, des éléments légitimes de la langue véhiculaire (relevant de la norme dominante). » (Vargas, 2006)

Il est clair en revanche que le vernaculaire se démarque du standard, jusqu'à parfois devenir une conduite de résistance à l'imposition de ce dernier, lorsque les usagers instaurent ou conservent consciemment des distinctions non standard (Gadet, 2003 : 81). Ce n'est pas pour autant que les vernaculaires ne font pas l'objet d'un contrôle linguistique, qui n'est que « le rêve d'un mytique degré zéro de la surveillance sociale, l'introuvable vernaculaire » (Gadet, 1997 : 38).

c. Langue première versus maternelle, langue de scolarisation versus scolaire

Nous terminons ce petit tour d'horizon des termes qui servent à désigner les langues selon leur particularité avec les notions de « langue de scolarisation » ou « langue scolaire », et de « langue maternelle » ou « langue première ». La complexité de ces notions est à la mesure de la complexité de la réalité à laquelle elles renvoient.

M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 29- 31) utilise le terme de « langue de scolarisation » pour désigner la variété de langue que l'on rencontre à l'école. Celle-ci joue un triple rôle : elle est à la fois matière d'enseignement, de médiation et de réussite scolaire et sociale (: 33). Notons que si le terme s'amalgame avec celui de « langue scolaire », le dernier est tout de même plus communément utilisé par les auteurs.

La dénomination de « langue maternelle » est quant à elle problématisée depuis longtemps, parce qu'elle suppose un lien à la langue de la mère alors qu'elle désigne la langue qui est acquise en premier et qui n'est pas nécessairement celle de la mère. C. Vargas (2006) lui préfère alors le terme de « langue première » (L1), instauré par J. Legrand en 1980. Par-là, il s'agit plus précisément de désigner la langue à partir de laquelle le sujet a construit ses compétences linguistiques et langagières. Or, c'est selon que la langue a été appropriée par acquisitions spontanées ou par apprentissages que se distinguent les langues « première » et « scolaire ». L'acquisition est dominante dans la construction de la L1 alors que la langue scolaire qui, on l'a dit, se confond avec le standard, est le fait d'apprentissages.

Les deux partagent : 1. le code commun légitime [CC légit], c'est-à-dire les normes prescriptives qui coïncident avec des normes de fonctionnement (ou normes véhiculaires) et 2. des éléments la norme dominante subjective [ND] (des normes prescriptives subjectives) :

« Pour les élèves issus des milieux dits difficiles, la “langue de l'école” n'est pas une langue étrangère ou une L2, du fait de l'existence dans cette langue du code commun légitime et, éventuellement, non légitime, qu'ils connaissent et utilisent au moins en partie, plus ou moins large selon leur âge. » (Vargas, 2006).

La L1 est en plus constituée 1. du code commun non légitime, c'est-à-dire des normes de fonctionnement (ou véhiculaires) qui ne sont pas prescriptives et 2. des normes vernaculaires identitaires : L1 [N Ident]. Elle devient elle-même une langue identitaire quand elle est confrontée à une L2, c'est-à-dire à un vernaculaire : L1 [L Ident]. Concernant son enseignement, l'auteur ajoute qu'« on n'enseigne pas L1 aux élèves mais des parties de L1 qu'ils sont réputés ne pas connaître », probablement du code commun légitime et des normes dominantes, ce qui implique que l'enfant mette de côté ses normes identitaires. Cela sous-entend aussi qu'aucun locuteur ne maîtrise l'ensemble de sa L1, ce qu'affirmait déjà Saussure en 1916 : « Tout locuteur ne maîtrise qu'une partie de la langue nationale, officielle, culturelle, véhiculaire, légitime du pays dans lequel il vit. ». C'est surtout le cas des enfants. C. Vargas (2006) note la formule suivante : L1 des enfants = [élémts (CC +/- légit et ND) + N Vernac + N pairs].

2.3.2. Problèmes liés à la description des variétés

Ces classements, initiés par la sociolinguistique, rendent compte d'une volonté de trouver dans la diversité des régularités, des discontinuités et des causes. Ces tentatives sont, quoi qu'on en dise, utiles à la description et au traitement de la langue. Il n'en demeure pas moins qu'elles posent un certain nombre de problèmes, qui expliquent l'absence de consensus ou les différences d'entrées entre les travaux.

D'abord, la notion de variété suppose la convergence de traits variables en un tout cohérent :

« Lorsque les particularismes existent en nombre relativement important et de façon plus ou moins cohérente au sein d'un groupe donné, ils peuvent servir à caractériser ce qu'on appelle des variétés de langue. » (Vézina R., 2009).

Mais comment détermine-t-on la composition des groupes qui sont censés les parler ? Et la détermination d'une variété se fait-elle à partir de l'identification de quelques traits « très classants » qui l'emportent sur les autres ou est-elle l'association d'un grand nombre d'occurrences de plusieurs traits ? (Gadet, 2003 : 17 et 108). Le problème majeur tient au fait que les productions sont souples et hétérogènes à l'intérieur même des dites variétés.

De plus, le découpage en variétés suppose une discontinuité entre elles, alors que les variantes interagissent (Gadet, 2003 : 15) et s'enchevêtrent. Par exemple, « la maîtrise maternelle d'une langue se manifeste par la souplesse d'enchevêtrement de traits standard et non standard [...] » (Gadet, 2003 : 108). Cela implique qu'un même trait ou « effet » peut s'expliquer de plusieurs façons, au lieu de référer à un paramètre ou à « une cause » unique. Ainsi, les paramètres interagissent comme les usages : le paramètre social par exemple peut interagir avec le paramètre interactionnel, au point qu'il est malaisé de distinguer ce qui relève du diaphasique et du diastratique (Gadet, 2003 : 16 et 79). De même, il peut exister des liens entre diaphasique et diatopique, puisque le lieu peut s'inscrire dans les paramètres de l'interaction par rapport auxquels le discours s'adaptera (Gadet, 2003 : 105).

Le classement en variétés pourrait aussi laisser entendre que ces dernières sont autonomes, « fonctionnant en parallèle et de façon étanche, chacune possédant une norme distincte jouissant d'un prestige ou d'une légitimité semblables » (Vézina R., 2009). En réalité, nous l'avons dit, les variétés se greffent sur les règles de fonctionnement et des modèles socioculturels semblables pour tous les usagers de la langue à laquelle elles appartiennent.

Enfin, leur classement ne permet pas de comprendre que ces usagers possèdent un répertoire composé de certaines mêmes formes linguistiques, mais dont la disponibilité varie en fonction de l'âge, du sexe ou de la classe sociale, etc. Prenons l'exemple de la « variation diastratique » : une classe socioéconomique A n'utilise pas exclusivement une variante 1 et une classe B une variante 2. En réalité, dans une situation de communication identique, ces deux groupes auront tendance à utiliser les deux variantes mais dans des proportions différentes (Gagné, 1983).

Retenons surtout que cette description de la langue en variétés est critiquable parce qu'elle sous-tend à la fois une homogénéisation des usages et une discontinuité entre eux, occultant la dynamique et les tensions existantes entre stabilité, unité et diversification :

« La notion de variété ne permet pas de s'affranchir de l'idée de langue homogène, car, en représentant la langue selon un certain nombre de variétés, elle les conçoit à leur tour comme homogènes » (Gadet, 2007 : 25)

Ces variétés restent le témoin et le produit de discours et de représentations unicistes d'un groupement d'usages variables (Gadet, 2003 : 105 et 127). L'ensemble des actualisations possibles de la langue, dont la diversité des écrits, de même que les relations entre paramètres, entre variantes, entre

variantes et paramètres se situent en réalité sur un continuum⁵⁶. La prise en compte de ce continuum, qui marque l'absence de solution de continuité, permet de dépasser les oppositions et les présupposés sur lesquels sont basées des classifications « peu satisfaisantes » (Dabène, septembre 1990 : 13-16) :

CONCLUSION DU CHAPITRE 2.

L'ÉMERGENCE D'UNE SOCIODIDACTIQUE

La critique menée par la sociolinguistique ne pouvait manquer de concerner au premier chef l'école, lieu de construction et de diffusion de la norme. Depuis 1970, la sociolinguistique étudie les situations scolaires (Boutet, Gadet, 2003) et très tôt, la « sociolinguistique scolaire »⁵⁷ a milité pour une didactique de la variation langagière, notamment régionale. Cette tentative d'articulation entre sociolinguistique et didactique a ensuite été reprise sous la dénomination de « sociodidactique », terme revendiqué par P. Blanchet et M. Rispaïl⁵⁸ depuis 1998, et introduit en 1990 par L. Dabène⁵⁹ selon D. Le Gal⁶⁰, qui propose une synthèse sur l'approche en question dans sa thèse, dirigée par P. Blanchet lui-même.

Dans la mesure où la sociolinguistique peut elle-même se définir comme « sociologie du langage » ou « linguistique sociale »⁶¹ parce qu'elle aborde la

⁵⁶ Dabène, 1990 ; Gadet, 2003 107 ; Gadet, Guérin, 2008 : 23

⁵⁷ Marcellesi C., 1986 ; Marcellesi, Treignier, 1990 ; Vargas, 1988 ; etc.

⁵⁸ Rispaïl M., 1998, Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral, Thèse, Université de Grenoble, 2 volumes : 486 et 219 p.

⁵⁹ Dabène L., 1990, « Pour une didactique de la variation », dans Dabène L., Cicurel F., Lauga-Hamid M.-C., Forestier C., Variations et rituels dans la classe de langue, Paris : Hatier, p. 7-21.

⁶⁰ Le Gal D., 2010 : 297

⁶¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/sociolinguistique>

La sociolinguistique est ainsi définie par le Cnrtl. La désignation comme « sociologie du langage » à l'intérêt de rappeler le double emprunt par la sociolinguistique, d'une part aux méthodes de la sociologie et, d'autre part, à l'objet et à la tâche de la linguistique : l'étude scientifique de la « langue », au sens que la sociolinguistique lui attribue et qui diverge de celui de la linguistique Saussurienne. Le second synonyme, « linguistique sociale », explique comment la discipline s'est constituée : par l'intégration de la dimension sociale à l'étude linguistique Saussurienne « asociale » (Wynants, 1997) qui avait cours alors. Le structuralisme propose une analyse de la langue hors contexte, postulant que les faits linguistiques s'expliquent à partir d'autres faits linguistiques, et dédaigne ainsi le comportement social des sujets parlants (Labov, 1976 : 259). Les différences de langue à l'intérieur d'une même

question de la langue du point de vue des usages, la sociodidactique se présente comme une didactique « élargie » (Dabène, 1996 : 89) ou « revisitée par le social » (Rispaïl, 2001 : 115). Elle regroupe les travaux qui intègrent la dimension sociale à la réflexion et l'élaboration didactique et qui en appelle à des déplacements dans les conceptions de l'enseignement-apprentissage de l'école. On pourrait envisager une « sociodidactique des disciplines » qui articule didactique et sociologie, mais le terme est surtout présent dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et insiste principalement sur « la relation primordiale et réciproque entre langue et société » (Rispaïl, 1998 : 21). Ainsi focalisée sur les langues, la sociodidactique correspond, pour conclure, à « une didactique de la variation, qui [invite à prendre] en compte les situations linguistiques et sociolinguistiques des enseignants et des élèves [...] » (Rispaïl, 2003 : 256, citée par Le Gal, 2010).

- *Une didactique revisitée par le social*

Dire que la sociodidactique intègre ou associe à l'acte didactique une dimension sociale (Dabène : 1996 : 86) signifie que, pour fonder ses principes et méthodes, concepts et dispositifs didactiques, celle-ci analyse et prend en compte les spécificités du contexte dans lequel l'enseignement-apprentissage se déroule, encore désigné comme « environnement », « terrain » ou « milieu » de la situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi D. Legal parle-t-il de « contextualisation didactique » ou d'« approche contextuelle » (2010 : 288), ainsi que d'une « didactique du particulier » ou « du cas par cas » (2010 : 296 et 307), mais qui prend aussi en compte les principes généraux de la didactique, se situant finalement « à la médiane du particulier et du général » (Le Gal, 2010 : 309).

Dans ce contexte social, la sociodidactique s'attache d'une part à l'étude des représentations, aussi bien celles des apprenants que celle des enseignants (Rispaïl, 1998 : 445). D'autre part, elle envisage la diversité des répertoires langagiers, notamment plurilingues, les pratiques et les acquisitions

communauté échapperaient quant à elles au principe d'explicabilité. Saussure reconnaît pourtant le caractère éminemment social de la langue. La langue est un fait social parce qu'elle appartient au corps social, ses usagers, et parce qu'elle est inscrite dans un contexte social et un ensemble de normes qui sous-tendent les usages (Wharton, 2003 : 83). C'est la raison pour laquelle la sociolinguistique a choisi d'étudier la langue, sa structure et son évolution, au sein du contexte social formé par la communauté linguistique et telle que l'emploient les locuteurs natifs communiquant entre eux dans la vie quotidienne (Forquin, 1978 : 79 ; Labov, 1976 : 258-259). C'est ainsi qu'elle s'est confrontée à la question de la diversité et aux contradictions du corps social, toutes deux corrélées.

extrascolaires du sujet social (l'enfant), au-delà des seuls usages, pratiques et apprentissages scolaires du sujet apprenant (l'élève).

Une telle prise en compte du contexte extrascolaire se justifie par le fait que l'objet d'enseignement-apprentissage, la langue, est éminemment social et que le sujet scolaire (l'élève) est aussi un sujet social (l'enfant) qui lui préexisterait et le déterminerait. Autrement dit, les tenants de la sociodidactique postulent que les phénomènes sociaux sont susceptibles d'interférer sur l'enseignement-apprentissage, dont l'amélioration passe de ce fait par leur prise en compte. Ils peuvent ainsi être le lieu de conflits, par exemple entre les représentations de l'écrit, les pratiques et les attentes (Dabène, 1996 : 90). Ainsi, la sociodidactique étudie l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques (P. Blanchet). C'est notamment ce qu'explique M. Rispaïl, selon qui école et société peuvent s'enrichir (Rispaïl, 1998 : 445) :

« Si nous reprenons à notre compte le terme de socio-didactique, c'est parce que la dimension sociale ne peut être occultée de l'acte didactique. L'élève ne peut être envisagé que comme sujet social, qui préexiste au sujet apprenant [...] Les deux ordres, scolaire et familial, interfèrent, dans notre dispositif, dans une seule sphère scolaire socialisée : peut-on en didactiser la rencontre et selon quelles modalités ? En tous cas, il s'y joue l'émergence d'une liberté du sujet, elle-même bien peu didactisable. » (Rispaïl, 2001 : 108)

▪ *Une nouvelle discipline ?*

Ainsi, la sociodidactique propose une évolution de l'approche didactique traditionnelle, notamment des approches normées des langues et de la perspective universalisante (la majorité des manuels s'adresse à tous les publics) qui a encore largement cours (D. Colin, 2014 ; Le Gal, 2010). La sociodidactique rend également inappropriée l'approche qui est conçue à travers le schéma classique du triangle didactique et de ses trois pôles, insistant sur le fait que l'enseignement-apprentissage n'est pas seulement l'affaire d'une interaction entre le maître, l'élève et les objets d'enseignement concernés, dans la mesure où ces derniers sont aussi des objets d'acquisition en milieu non institutionnel (Dabène, 1996 : 89-90). Ce faisant, et la définition qu'en propose M. Rispaïl soulève la question, comment la sociodidactique se situe-t-elle par rapport à la discipline de la didactique ? Comme une discipline ou une sous-discipline ?

« [...] (sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux. » (Rispaïl, 2005 : 100, citée par Le Gal, 2010)

La question est la même que celle que posait, en son temps, la sociolinguistique⁶². La sociodidactique, « didactique sociale », serait à la didactique ce que la sociolinguistique, « linguistique sociale », est à la linguistique : la branche de la didactique qui prend en compte la dimension sociale de la langue, une nouvelle pratique de la didactique, en admettant qu'elle ne soit pas la didactique elle-même, la didactique « véritable ». On peut ainsi considérer qu'il n'y a pas de véritable didactique sans sociodidactique dès lors que l'élève est un sujet social avant tout et que la langue est éminemment sociale. Autrement dit, la didactique qui s'intéresse à l'apprentissage de la langue devrait être aussi sociale que ne l'est le sujet scolaire et la langue elle-même :

« [...] de même que Labov s'étonne de devoir ajouter le préfixe "socio-" à ce qu'il estime "être finalement de la linguistique" en lui donnant une base sociale élargie, on peut penser enfoncer une porte ouverte en ajoutant "socio" au concept didactique. S'il y a une nuance, elle repose plus sur une certaine conception de l'école que sur l'ouverture d'un nouveau champ scientifique Rispaïl » (Rispaïl, 1998 : 449)

Comme l'explique M. Rispaïl dans cet extrait, le préfixe « socio- » n'est pas superflu dans la mesure où il traduit la nécessité qu'il y a encore aujourd'hui à souligner le besoin pour la didactique d'une focalisation sur les aspects contextuels de l'enseignement-apprentissage :

« Bien que la didactique ne puisse pas se dispenser de prendre en compte l'environnement social sur lequel et pour lequel elle travaille et que cette prise en charge apparait comme une évidence, l'apposition du suffixe « socio- » traduit la nécessité qu'il y a à souligner le besoin pour la didactique d'une focalisation sur les aspects contextuels et notamment socioculturels de l'enseignement-apprentissage. »

Autrement dit, ce n'est que lorsque la didactique intégrera systématiquement les principes sociodidactiques qu'il n'y aura plus lieu de marquer la focalisation sociale par un préfixe. Ce n'est pas encore le cas.

▪ *Les lieux peu investis par la sociodidactique*

Force est de constater l'échec de la didactique de la variation. Il semblerait encore que les enseignants d'aujourd'hui s'approprient davantage le discours

⁶² Est-elle une « branche » de la linguistique, fondée sur des analyses linguistiques qui intègrent la variation, ou la linguistique elle-même, « la linguistique véritable » pour reprendre l'expression de P. Marcellesi (1981-1982, dans Labov, 1976) ?

prescriptif que toute autre approche didactique (Colin, 2014 : 398), ce qu'atteste la conclusion suivante issue d'un travail de thèse récent :

« Ainsi les pratiques déclarées dessinent les contours d'un enseignement grammatical empreint de la tradition et non d'un enseignement rénové, orienté par la recherche en didactique du français, même quand les prescriptions institutionnelles vont dans le sens de la rénovation, comme en 2002. » (Colin, 2014 : 409)

C'est éventuellement en didactique du français langue étrangère (FLE) que les considérations sociodidactiques sont exploitées, peu en didactique du français langue première (FL1) et de l'écrit (Gadet, Guérin, 2008 : 26 ; Le Gal, 2011 : 298). Cela s'explique en partie par le fait que la sociodidactique elle-même s'est d'abord surtout intéressée à la question des langues orales minoritaires ou régionales, dans une problématique de la pluralité linguistique, sans trop l'étendre au FL1 et à l'écrit (Penloup, Delamotte-Legrand, 2007).

Or, l'écriture électronique invite tout particulièrement à revisiter la didactique de l'écrit en FL1. C'est tout un champ de recherche qui s'ouvre ainsi à la sociodidactique pour laquelle il s'agit, en puisant notamment dans les modèles pour le FLE, de répondre à la question actuelle et vive de la diversité du français écrit, sur laquelle nous nous focalisons dans un troisième chapitre.

CHAPITRE 3.

UNE APPROCHE SOCIODIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE. PROBLÉMATIQUE

En 1983, G. Gagné réduit dans ses travaux la variation à celle que l'on observe dans le français oral et entre les français écrit et parlé. Pour ce qui concerne le français écrit, l'auteur explique que le problème de la norme et de la variation se pose avec peu d'acuité, étant donné que la nécessité d'une orthographe unique est peu contestée et qu'«il n'y a pas multiplicité des usages orthographiques et grammaticaux». Plus récentes, les descriptions et typologies sociolinguistiques que nous avons présentées portent à l'origine et essentiellement sur l'oral. En somme, c'est dans le domaine de l'oral que l'hétérogénéité est la plus étudiée.

En réalité pourtant, aucun des deux ordres, oral comme écrit, n'est effectivement stable, ni aucune variété. Même le système standard écrit met en œuvre de l'hétérogène (Gadet, 1997: 116). Cette hétérogénéité scripturale est par ailleurs « multidimensionnelle » (Gadet, 2007), c'est-à-dire qu'elle peut aussi bien se manifester au niveau grammatical (morphologique et syntaxique) que lexical. Le niveau orthographique, qu'on imagine volontiers ne subir aucune distorsion, se situe à l'interface entre les deux et n'échappe pas à « la mixité de ses formes » (Delamotte-Legrand, 2006 : 96). En résumé, comme à l'oral, il n'y a pas un écrit mais des écrits, plusieurs registres (Delamotte-Legrand, 2006), variétés et orthographe, et même plusieurs usages d'une même variété. Cette diversification des formes scripturales et notamment orthographiques affiche sa vigueur dès que le poids de la norme et des institutions s'estompe. Elle s'autorise dans les créations d'enseignes ou dans la publicité, dans les « écrits exposés », genre traité par V. Lucci (1999), et, tout particulièrement, dans les écrits électroniques.

L'écriture électronique fait aujourd'hui partie du répertoire linguistique de la plupart des scripteurs adolescents et coexiste avec la norme écrite standard. Sur la voie ouverte par la sociolinguistique, nous nous demandons dans ce troisième chapitre si cette nouvelle manière d'écrire relève ou non du domaine de la variation. Nous posons en particulier la question pour ce qui concerne les graphies orthographiques alternatives de l'écriture électronique et même si « le concept de variation peut surprendre appliqué à l'orthographe où la coutume est de parler de "fautes" ou d'"erreurs" [...] » (Lucci, Millet, 1994 : 33). Parce

que les enseignements de la sociolinguistique sur la variation orale peuvent ne pas correspondre à la variation écrite, davantage de travaux descriptifs sur la diversité graphique nous semblent nécessaires pour répondre aux questions que celle-ci soulève, l'écriture électronique en particulier.

1. LA COEXISTENCE DE PLUSIEURS VARIÉTÉS D'ÉCRIT DANS LE RÉPERTOIRE DE NOMBRE DE SCRIPTEURS ADOLESCENTS

Pour introduire la question de la variation orthographique, que la pratique de l'écriture électronique a rendue incontournable, nous abordons le fonctionnement général de la « polyvalence orthographique », décrit notamment par J.-P. Jaffré (2003).

1.1. Introduction au fonctionnement de la polyvalence orthographique

Comprenons d'abord que l'écriture est gouvernée par deux principes dominants. Le premier est « la notation par sons » (ou phonèmes) : ce qui s'écrit est ce que l'on entend. Il correspond au principe phonographique de la correspondance entre les unités de la langue écrite et celles de la langue orale (le principe du rapport à l'oral). Écrire consiste aussi en « la notation par signes », ou unités de sens, qu'il s'agisse de morphèmes ou de mots : ce qui s'écrit est ce qui se dit ou signifie. Il s'agit cette fois du principe visuographique, aussi appelé sémiographique (le principe du rapport au sens). Celui-ci permet à des graphies de distinguer des mots de même prononciation (« on » versus « ont ») ou de situer un terme dans une famille (le <d> de « laid » le rattache à « laideur »). La plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée s'appelle un graphème. Ce dernier peut être constitué par une ou plusieurs lettres de l'alphabet et inclut les diacritiques (les accents et auxiliaires). Les graphèmes qui notent les phonèmes sont des « phonogrammes » et ceux qui notent les signes sont des « visuogrammes », souvent muets. Nous détaillons les types de visuogrammes dans la partie consacrée à notre méthodologie de recherche.

Il s'agit pour le moment de comprendre que si la référence n'était que phonique, chaque graphie correspondrait à un phonème et un seul. L'écriture

serait alors « transparente » et les correspondances entre graphèmes et phonèmes « biunivoques ». Au contraire, la coexistence entre les deux principes génère de l'opacité : certains graphèmes ne transcrivent aucun son et différents graphèmes peuvent transcrire un même phonème (<c>, <k>, <qu> → /k/). À l'inverse, un graphème peut transcrire plusieurs sons (<c> → /k/ /s/), et avoir plusieurs sens (le <s> du pluriel et de la personne). Or, c'est cette opacité, que génère donc l'absence de correspondance entre phonique et graphique, qui peut induire de la polyvalence des unités graphiques et offre un espace de jeu au scripteur.

Il semblerait enfin que le fonctionnement de la polyvalence varie ensuite selon les phénomènes observés. Nous évoquons successivement trois phénomènes couramment distingués : la néologie, l'écriture électronique et l'erreur orthographique.

Pour ce qui concerne d'abord la création de nouveaux mots écrits, C. Gruaz (1999) nous apprend qu'elle n'occasionne pas de remise en cause fondamentale de la graphie, surtout lorsque celle-ci est distinctive. Au risque que le néologisme soit incompréhensible, on préférera par exemple « anezcédaire » à « anécédaire » pour désigner un dictionnaire des parfums. Ainsi, la relation au sens est particulièrement conservatrice. Finalement, la néologie recourt surtout à l'oral pour créer une forme orthographique nouvelle à partir d'une forme existante qui disparaît (« brossaouatère »).

J.-P. Jaffré (2003) explique à propos de l'écriture électronique que « d'une façon générale, ce qui prédomine, c'est une phonographie essentielle, réduite au maximum, et qui fonctionne au détriment d'une part plus visuographique de l'orthographe. ». Autrement dit, le principe visuographique est moins respecté par l'écriture électronique que par la néologie et le principe phonographique prime. C'est ainsi que sur les trois tendances que recense l'auteur, deux relèvent du principe phonographique : elles consistent à privilégier les monogrammes et les graphèmes dont les fonctions phonographiques sont peu ambiguës (<o> versus <au>, <k> versus <qu>) ou à représenter une syllabe par une lettre (« claC » versus « classé »). La troisième tendance isolée, qui consiste à réduire le nombre de lettres dans un mot (« mnt » pour « maintenant ») relève quant à elle de la visuographie.

Il ressort enfin d'analyses des erreurs orthographiques réalisées par différents auteurs⁶³ qu'il existe à l'écrit des « zones sensibles de la gestion orthographique », c'est-à-dire des secteurs qui posent particulièrement

⁶³ Lucci, Millet, 1994 ; Pach, Jacquemin, 1994, cités par Martinez, 2010 ; Jaffré, 1999, 2003 ; etc.

problème. Cette désignation de J.-P. Jaffré (2003) fait écho à celles de « zones variables »⁶⁴, « zones d'incertitude »⁶⁵, « zones de vulnérabilité »⁶⁶ ou encore à celles de « zones d'instabilité » ou « anarchiques »⁶⁷. Leur délimitation a l'avantage d'indiquer la fragilité du système orthographique et ce qui pourrait nécessiter une régularisation à travers des réformes. Les difficultés des utilisateurs peuvent en outre être considérées au regard de leur existence au lieu d'être attribuées à de l'incompétence. Dans l'ensemble, les auteurs s'accordent sur les deux mêmes secteurs. Le premier correspond aux diacritiques, qui constituent 80% des difficultés dans les 273 manuscrits observés par C. Pach et D. Jacquemin (1994, cités par Martinez, 2010). Le second englobe les « marques grammaticales » ou « d'accord », et en particulier celles des désinences verbales, de l'accord des participes, des homophones verbaux (<er> et <é>) et du pluriel : « [...] l'omission des marques du pluriel est l'une des plus importantes causes d'erreurs en orthographe » (Jaffré, 1999 : 154). Certains ajoutent à ces deux sources de difficultés les cédilles et les consonnes doubles. Autrement, les mots susceptibles d'occasionner le plus grand nombre d'écarts seraient les archaïsmes et les néologismes (Martinez, 2010). Cette fois, on constate ainsi que c'est surtout la non-correspondance avec l'oral des unités visuographiques de la langue écrite qui induit l'émergence d'usages orthographiques déviants de la norme.

En conclusion, trois types de polyvalence sont distingués, certains prennent davantage appui sur le principe visuographique, d'autres sur le principe phonographique. Du reste, leur distinction nous interroge. Jusqu'à quel point l'écriture électronique ne relève-t-elle pas du domaine de l'erreur ? Qu'est-ce qui distingue l'erreur de la variante ? À partir de quels critères distingue-t-on une production fautive d'une production néologique ? Si l'on admet volontiers qu'un écart à la norme orthographique relève de la néologie lorsqu'il est pris en charge par un écrivain, ou tout supposé détenteur d'un capital symbolique, on le considère généralement comme fautif lorsqu'il apparaît dans la copie d'un étudiant. La citation suivante est évocatrice du crédit attribué aux écrivains et des difficultés d'analyse de ce qui sort de l'usage :

« Coquille absurde, dans ma traduction d'Antoine et Cléopâtre : "vilence" au lieu de "vilenie". Impossible d'imaginer changement de mot plus complet, d'accent, de nombre de syllabes, etc., causé par cette simple substitution de lettre. X. qui corrigeait a cherché,

⁶⁴ Gadet, 1997

⁶⁵ Delamotte-Legrand, 2006

⁶⁶ Bertucci, David, 2008

⁶⁷ Lucci, Millet, 1994

sans pouvoir trouver, ce que "vilence" pouvait être et, finalement, a maintenu, croyant à un néologisme. » (Gide, Journal, 1926 : 819, cité par le Cnrtl⁶⁸).

La question est la suivante : où s'arrête l'erreur et où commence la variation, et inversement ?

1.2. Où s'arrête l'erreur et où commence la variation, et inversement ?

Par cette question, il s'agit de savoir comment interpréter un écart et de circonscrire la notion de variation à l'écrit. Pour cela, nous nous appuyons en grande partie sur un ouvrage coordonné par C. Martinez (2010). Celui-ci regroupe un ensemble d'articles focalisé sur les fluctuations de la norme orthographique qui relèveraient de la variation dite « graphique ».

C. Martinez (2010) énumère d'abord un ensemble de documents écrits qu'ils présente comme étant susceptibles de contenir de la variation : les écrits de bandes dessinée et de la presse écrite, les écrits publicitaires, ordinaires, électroniques, ceux qui apparaissent dans les livres d'or et formulaires, mais aussi sur les emballages de produits de consommation courante, les panneaux de signalisation, les enseignes et les tickets de caisse, les prises de notes et les copies d'élèves. Ainsi, la notion de variation appliquée à l'écrit recouvre pour l'auteur ce qui est traditionnellement considéré comme fautif. Notons que V. Lucci et A. Millet proposaient déjà en 1994 dans leurs travaux sur des écrits de « rattacher la problématique de la "faute" à celle, plus générale, de la variabilité [...] ».

Cela ne signifie pas nécessairement, selon nous, que l'ensemble des erreurs orthographiques ou des graphies de l'écriture électronique relève systématiquement du domaine de la variation. Nous tentons dès lors d'identifier des caractéristiques plus précises de la variation graphique, à partir, d'abord, d'un article de J.-P. Jaffré (2010) paru dans ce même ouvrage de C. Martinez (2010).

⁶⁸ <http://www.cnrtl.fr/definition/n%C3%A9ologisme>

1.2.1. Des conditions pour qu'une graphie puisse être assimilée à une variante : récurrence et volonté

J.-P. Jaffré (2010) initie un classement de la variation graphique en trois catégories, que nous présentons tour à tour :

- les variantes normatives
- les variantes iconiques
- les variantes idiographiques

La catégorie des variantes normatives regroupe les formes « dont le but est de coexister et, éventuellement, de se substituer à une norme plus ancienne jugée moins pertinente » (2010 : 311). Autrement dit, il s'agit des formes qui proposent une alternative, souvent plus conforme aux principes de base de l'orthographe : aussi bien des formes attestées dans l'usage, comme « blog » et « blogue » (2010), que les variantes associées à des réformes, comme « charriot » et « chariot » ou « nénufar » et « nénuphar ». Celles-ci ne peuvent pas être sanctionnées. Le choix de la variante est laissé au scripteur, selon ses goûts, les situations et son interrelation avec le lecteur.

Les variantes iconiques sont des variations volontaires qui créent du sens. Parce qu'elles donnent à voir du sens, en établissant une connexion soit entre les signes et les choses qu'ils représentent, soit entre les signes d'un même paradigme, elles renvoient au principe visuographique de l'écriture, qui renvoie lui-même à la notion d'iconicité et explique la dénomination de ces variantes. Par exemple, la répétition de lettres dans « trèèèèè » (versus « très ») exprime l'intensité du signifié ou mime une prononciation et les deux -t de « combattivité » (versus « combativité ») renforcent l'analogie avec les verbes « battre » et « combattre » de la même famille (2010). On voit comment, pour créer du sens, ces « variantes iconiques » s'appuient sur le décalage avec la norme : l'appréhension du sens de la nouvelle forme nécessite de se référer à la forme existante et normée, absente, qu'elle transforme. Pour donner d'autres exemples, le -k- de *kollaborateur* ne s'apprécie que par référence à « collaborateur », de même que la référence au message normé est indispensable pour cerner la fusion « je vous haime » (2010). Ainsi, les variantes iconiques sont « tributaires » de la norme : elles s'en nourrissent et l'utilisent comme point d'ancrage ou « comme une référence cachée - quasi subliminale - qui en conditionne le traitement cognitif » (2010 : 313). Parce qu'elles évoquent des formes orthographiques conventionnelles dont elles constitueraient « les avatars sténographiques », certaines formes de l'écriture

sms (« Kfar » ou « eko ») sont elles-mêmes considérées par l'auteur comme des variantes iconiques (2010 : 320) :

« Le fonctionnement des SMS [évoque] des formes orthographiques conventionnelles dont elles constituent en quelque sorte les avatars sténographiques ; ce qui, dans une certaine mesure, les rapproche des variantes iconiques. Le point de vue cognitif conforte d'ailleurs cette remarque, les formes abrégées des SMS évoquant les formes complètes de la norme. » 320

Pour illustrer les variantes idiographiques, l'auteur (2010 : 319) cite enfin les accentuations des syllabes fermées (« sélection », « destinataire » etc.). Aussi s'agit-il de ce que nous considérons traditionnellement comme des erreurs orthographiques. Les variantes idiographiques sont décrites comme « récurrentes », assimilables à une réinvention graphique et relèvent de l'application de la loi tacite du « qui peut le plus peut le moins » :

« [...] loin d'être anodins ou erratiques, ces écarts peuvent être assimilés à une réinvention graphique, sur la base de principes qui restent conformes à l'esprit de l'orthographe » (2010 : 318).

Parce que cette récurrence traduit une difficulté à respecter la norme, une telle variation nous semble pouvoir être rapprochée de celle que décrit C. Martinez (2010 : 272) : une variation interne au code écrit, liée à la fragilité de certaines zones du système. Nous avons précédemment recensé ces zones de l'écrit les plus concernées par l'écart (les diacritiques notamment).

Nous retenons de ces travaux que pour J.-P. Jaffré (2010), tous les écarts ne sont pas assimilables à de la variation graphique, celle-ci étant au contraire déterminée par un ensemble de « conditions » à respecter :

« Nous venons de faire état des erreurs commises par les usagers qui, à certaines conditions - leur forte récurrence notamment -, peuvent être selon nous assimilées à des variantes. » (Jaffré, 1994).

Si l'on examine les différents exemples, il semble qu'un écart à la norme puisse être assimilé à une variante à la condition qu'il soit récurrent ou volontaire. Les néologismes, de même que certaines graphies des énoncés électroniques et erreurs orthographiques peuvent répondre à ces conditions, qui restent à préciser. Pour ce qui est de la « volonté », et bien que V. Lucci et A. Millet (1994 : 34) utilisent le même lexique (« volontairement » et « involontaires »), il nous semble qu'il s'agit plus d'une question de « conscience ». Nous supposons ensuite que la notion de « récurrence » des erreurs orthographiques désigne quant à elle une forme qui se retrouve dans les écrits de plusieurs scripteurs et s'impose collectivement. Dans ce sens, le passage suivant illustre un autre cas de figure : « Cet extrait est porteur de variation graphique puisque

le même mot y figure plusieurs fois sous des formes différentes ... » (Jaffré, 2010 : 285).

1.2.2. La condition du degré de maîtrise de la norme

D'autres auteurs, sans définir explicitement la variation graphique, nous suggèrent des pistes à explorer. A. Dejongd (2006 : 11) d'abord invite à distinguer dans les écrits électroniques les « réelles » fautes d'orthographe d'autres formes déviantes :

« Bien sûr, il existe les réelles fautes d'orthographe sur le Net, et beaucoup. Elles ne sont pas dues qu'au support Internet, mais surtout propres à l'internaute : un claviériste qui utilise des homophones et écrit « eau » à la place de « haut » ne le fait rarement que sur l'écran ». Un internaute qui maîtrise le français et qui écrit « haut » à l'école, dans une lettre ou dans un petit mot laissé sur une table (je suis en haut), le transformera en « chuis en ht », ou « chuis en o », mais jamais « chuis en eau ».

La distinction de ces « réelles » fautes reposerait sur le niveau de maîtrise en français du scripteur. Il se pourrait ainsi que ne soient pas considérés comme des variantes les écarts à la norme qui sont liés à une méconnaissance de celle-ci. L'auteure pose une condition, celle du degré de maîtrise, qui ne se situe pas sur le même plan que celle de récurrence de J.-P. Jaffré (2010) : l'un utilise comme principe de distinction le scripteur, à qui l'on présuppose des compétences ou une incompétence, l'autre considère le système et sa fragilité, celle-ci pouvant inciter à l'écart un scripteur qui n'ignore pas la norme.

Dans ce sens, O. Volckaert-Legrier (2013 : 35) écrit que « pour démontrer que le courrier électronique est un registre de la langue écrite, il est important de mettre en évidence que ses caractéristiques orthographiques ne sont pas liées à un faible niveau en langue française des participants et qu'elles ne sont pas les mêmes que celle de l'écrit traditionnel. ». Il s'avère en tous cas que l'écriture électronique dans son ensemble est aussi bien le fait d'adolescents avec un faible niveau linguistique écrit que celui d'adolescents qui ont un bon niveau. Nous verrons plus loin que son usage serait même favorisé par la connaissance de la norme (Bernicot, 2014).

C. Martinez (2010) quant à lui propose d'énumérer les facteurs de variation graphique dans son article qu'il débute en expliquant que, contrairement aux idées reçues, les « fautes d'orthographe » ne dépendent pas nécessairement de la méconnaissance de la norme :

« S'il est avéré que le bagage scolaire du scripteur peut avoir une influence sur le degré de variation graphique qu'il produit [...] toute trace de variation graphique peut aussi être rattachée à tout un faisceau d'autres facteurs [...] ».

L'auteur signifie-t-il ainsi, dans le droit fil des autres propositions, que les variantes correspondent à des écarts à la norme qui dépendent d'autres facteurs que la méconnaissance de celle-ci ? Dans l'extrait suivant, l'auteur associe au contraire à des variantes les distorsions orthographiques liées à une méconnaissance de la norme :

« Pour ce document, la variation graphique est certes à relier à l'état d'apprenti du scripteur en pleine scolarité, ainsi qu'à sa dyslexie. Mais la situation d'écriture et toutes ses implications ne doivent pas être occultées si l'on recherche l'origine de la variation produite par ce scripteur dans ce document » (Martinez, 2010 : 282).

1.2.3. La prise en compte du contexte situationnel

C. Martinez dégage un dernier facteur de variation graphique, extralinguistique. Il s'agit de la situation d'écriture (ou « de production ») : son degré de formalité et de contrainte.

Sur ce point, nous faisons le parallèle avec la prise en compte du contexte situationnel dans l'étude sociolinguistique de la variation orale. De la même façon que la variation orale est définie à partir des paramètres de la situation de communication (ou contexte situationnel), la variation graphique dépendrait en partie de la situation d'écriture. Précisément, la diversification des graphies dépendrait de la différence du degré de formalité et de contrainte de la situation d'écriture. Nous développons ces deux dimensions, avant de conclure sur notre manière de considérer l'écriture électronique.

a. Les paramètres de la situation d'écriture

La situation d'écriture est d'abord définie par son degré de formalité, qui est lui-même déterminé par la relation entre le scripteur et le lecteur. A. Millet (1990, cité par Martinez, 2010 : 273) distingue quatre types de relation, correspondant à quatre degrés de formalité de la situation d'écriture. Or, ceux-ci influencent plus ou moins la surveillance exercée par le scripteur sur son message et induisent, de ce fait, une présence plus ou moins forte de variation. Les écrits les moins surveillés sont ceux de la sphère privée. Ils englobent d'une part les écrits pour soi (les prises de notes par exemple) d'autre part les écrits destinés aux pairs, dans le cadre de relations « interpersonnelles » (un sms à un frère). Relèvent ensuite de la sphère publique deux types d'écrit : les écrits destinés aux pairs dans le cadre de relations « interpersonnelles transactionnelles », c'est-à-dire professionnelles ou commerciales ; les écrits destinés à un supérieur hiérarchique, un évaluateur ou une autorité (les lettres

de candidature, les mails à un patron). Ces derniers écrits sont les plus formels et induisent une surveillance maximale qui peut elle-même pousser jusqu'à l'hypercorrection. D'après l'étude mise en place par O. Volckaert-Legrier (2013 : 40) auprès de 80 adolescents de 12 à 15 ans, l'écriture électronique elle aussi serait adaptée à l'interlocuteur de l'échange : les enquêtés produisent plus de distorsions orthographiques dans les mails destinés à un pair d'âge que dans leurs échanges avec un professeur.

Dans un second temps, la surveillance de l'écrit dépend des conditions plus ou moins contraignantes de la situation d'écriture. Le degré de contrainte ou de sécurité varie selon le temps de l'écriture (plus ou moins limité), la charge d'écriture (l'écrit est plus ou moins court), la tâche d'écriture (plutôt centrée sur la forme ou sur le fond), les conditions morales et physiques du scripteur, le type de document, de support de l'écriture ou d'instrument (« téléphone portable ou ordinateur), le degré d'imposition de l'activité d'écriture, la possibilité ou non de recourir à une aide extérieure (personne ou outil) et de se relire. C. Martinez (2010 : 274) considère enfin l'influence de la présence du destinataire lors de l'écriture ou de la lecture du message.

La situation d'écriture (ou de production) est un facteur largement convoqué dans les quelques travaux sur la variation écrite. R. Delamotte-Legrand (2006 : 96) explique ainsi qu'il existe plusieurs registres d'écriture « plus ou moins soutenus, plus ou moins relâchés selon les situations de production ». De la même façon que C. Martinez (2014) la décrit en deux points, degré de formalité et de contrainte, M. Dabène (1990) évoque l'influence des « types d'interaction » (à soi ou à l'autre, transactionnel ou personnel, ainsi que différé ou direct) et des « modalités de production » (l'outil, le support, spontané ou élaboré). La différence dans les travaux de M. Dabène (1990) tient à la confrontation de ces deux paramètres, situés sur l'axe pragmatique, à deux autres qui sont situés sur l'axe des représentations : la relation à l'écriture (plaisir, peur, etc.) et l'évaluation d'autrui. Ces derniers paramètres participent plutôt au degré de formalité de l'écrit pour C. Martinez (2010).

En résumé de tous les travaux, le degré de variation d'un écrit dépendrait :

- du type d'interaction ou de relation entre le scripteur et le destinataire, notamment de l'évaluation que le premier se fait du second et de la connaissance qu'il en a ;
- de la contrainte de la situation d'écriture, liée à la connaissance du contexte, aux représentations que le scripteur associe à l'écriture, à l'aide qu'il peut ou non solliciter, à l'espace et au temps dont il dispose pour écrire ou relire, au fait que la tâche soit d'échéance courte ou longue, plus ou moins

imposée, lourde, élaborée ou spontanée et focalisée sur la forme, ces points étant en partie relatifs au type de support et d'instrument de l'écriture.

b. L'écriture électronique, une variété spécifique

Parce qu'elle est liée à une situation d'écriture, l'écriture électronique, caractérisée par un cumul de procédés relativement stabilisés, constitue à nos yeux une variété du français à part entière. C'est ce qu'affirment J. David et H. Goncalves (2007: 46), ainsi que F. Liénard (2006), ce dernier précisant même qu'il s'agirait d'un « sociolecte » dans le mesure où la variété électronique est propre au groupe social des adolescents. Sur les traces d'A. Dejong, il conviendrait ensuite de distinguer au sein des écrits électroniques les graphies alternatives ponctuelles, involontaires ou liées à une méconnaissance de la norme.

Quoi qu'il en soit, M.-C. Penloup et nous-même expliquons dans un article à paraître que la plupart des adolescents d'aujourd'hui disposent ainsi d'un répertoire écrit doté de deux variétés : une variété standard et une variété électronique. Lors de chaque situation d'écriture, tout comme un sujet bilingue ou plurilingue va puiser dans les langues qu'il possède en fonction de la situation de communication, chaque scripteur adolescent va plus ou moins convoquer la variété électronique. Cette variété est attendue et pertinente quand il écrit sur Facebook ou sur son blog. En revanche, elle est proscrite dans des écrits scolaires qui exigent le recours à la norme du français standard. Aussi aurait-on affaire à une situation de « digraphie », expression du même paradigme que « polynomie », « polygraphie » ou « plurigraphie ». Nous reprenons cette expression à J.-P. Jaffré (cité par Anis, 2001 : 60-61 et 2004) qui, considérant combien l'écriture est partagée par tous depuis l'avènement des pratiques électroniques, avait annoncé l'émergence d'une situation de « digraphie » il y a déjà plus d'une dizaine d'années :

« L'explosion de la production graphique, sur Internet, s'accompagne déjà de modifications orthographiques importantes qui annoncent le très vraisemblable avènement d'une situation de digraphie. À côté d'une orthographe en habit du dimanche, réservée aux usages académiques, apparaîtront des formes graphiques moins contraignantes mais plus efficaces pour la communication du quotidien. » (Jaffré, 2004)

Ces réflexions posent une nouvelle question, que nous abordons dans la section suivante.

2. UNE MENACE POUR LA MAITRISE DE L'ORTHOGRAPHE ?

La variation graphique, qui ne peut plus être ignorée dans les écrits électroniques tant elle est visible, ne pose pas seulement des problèmes théoriques de définition. Comme nous l'avons décrit dans l'article précédemment cité (Joannidès, Penloup, à paraître), la question qu'elle soulève est de savoir si les scripteurs maîtrisent parfaitement la gestion des deux variétés : s'ils dosent avec expertise la quantité d'écriture dite « électronique » qu'ils veulent injecter dans leur écrit ou si, au contraire, cette dernière va venir « contaminer » (et nous utilisons à dessein la métaphore de maladie), à leur insu, le français standard. On s'inquiète ainsi d'un effet pernicieux de l'écriture électronique sur la maîtrise et la préservation des normes du français standard et en particulier de l'orthographe, dont on sait à la fois combien elle est difficile à acquérir et, dans le même temps, socialement valorisée.

C'est une question nouvelle pour l'écrit mais tout à fait symétrique à celle qui se pose depuis longtemps pour l'oral sur les risques de contamination du registre standard par le registre familier, ou ce registre générationnel et identitaire qu'est le langage jeune. L'écriture électronique renouvelle ainsi les travaux de la sociolinguistique, de même que ceux de la didactique sur le rapport entre scolaire et extrascolaire selon lesquels les univers étaient alors imperméables (Calame-Gippet, Penloup, 2003 ; Barré de Miniac, 1996, 2001, etc.). Qu'en est-il aujourd'hui ?

Après avoir fait le tour de la question, nous envisageons la réponse des chercheurs.

2.1. Une inquiétude largement exprimée

Les principaux concernés par les « dangers »⁶⁹ que ferait courir l'écriture électronique sont les jeunes en voie d'alphabétisation, représentés par C. Fairon (2006 : 70) comme de possibles « maillons faibles », alors que « les effets pourraient être différents sur des adultes ». La menace tiendrait surtout à ce que, contrairement aux adultes, ceux-ci risqueraient de mélanger les variétés n'étant pas suffisamment lettrés pour « faire la différence entre l'"écriture" et une "écriture texto" [...] proche mais déviante » (Jalabert, 2006). Au fondement de cette crainte réside donc l'hypothèse selon laquelle les : « [...]

⁶⁹ Livingstone, Haddon, 2010, cités par Fluckiger, Hétier, 2014 : 2

jeux, codes et procédés ne se savent pas la plupart du temps [...] « Ils causent réseau comme d'autres firent de la prose sans le savoir » (Anis, 2001: 62).

Cette question d'une contamination du registre standard par le registre électronique est essentielle si l'on considère que le poids des normes est fort dans les institutions et que la plupart des usagers du français sont attachés, nous l'avons vu, à ce qu'ils se figurent être leur patrimoine. Ceux-ci s'épanchent sur la toile, par exemple dans des forums ou dans des blogs aux titres évocateurs : « Comité de lutte contre le langage SMS et les fautes volontaires sur Internet », « Les handicapés du clavier », etc.

The image shows a screenshot of a blog post on 'Tizel Web Blog'. At the top left, there are three ducks (orange, blue, yellow). The title of the blog is 'Tizel Web Blog'. Below the ducks is a search bar with 'Rechercher' and 'OK' buttons. To the right of the search bar is a quote: « Un bien triste 11 Novembre - 365 jours pour réfléchir à notre terre ». The main title of the post is 'Les handicapés du clavier' in orange. Below it, the author is 'Par Tizel le mardi 15 novembre 2005, 22:25 - 14912 lectures' and the source is 'Coup de Gueule - Lien permanent'. The main content of the post is a parody of a well-known French saying: 'Cé 1 Blog pa 1 portable. Ici on parl 1 langag ke lé um1 peve comprendre... Si tu ve une reponse a ta keston,essé 2 te fer comprendre'. Below this text is an image of a mobile phone with a red prohibition sign over it. At the bottom of the post, it says 'Comit contr le langage SMS é lé fote volont R'. To the right of the main text, there is a sidebar with 'Partager' (social media icons), 'S'abonner' (RSS and comment feeds), 'Suivre-moi sur TWITTER', and 'Liens' (a list of other blogs). On the left side of the page, there is a 'Rechercher' bar and a 'Derniers commentaires' section with several entries.

Les adolescents auprès desquels nous avons nous-même enquêté font eux aussi état d'une inquiétude du même ordre, persuadés que leur pratique intensive du numérique leur donne de « mauvaises habitudes ». L'actualité médiatique récente nous donne aussi plusieurs exemples d'un questionnement récurrent sur ce point : « La langue française menacée par les SMS ? » s'interroge-t-on dans un article de la revue *Pour la Science* (Liénard, 2014) et une émission d'une grande radio française titrait récemment avec la question suivante : « Le SMS réinvente-t-il le français ? » (France Inter, 25 janvier 2014). Des enseignants quant à eux « notent l'apparition, dans les copies d'étudiants, d'erreurs "que l'on n'aurait pas vues auparavant". Un exemple souvent cité est celui de l'utilisation de la lettre k. » (Fairon, 2006 : 71).

La question est d'autant plus légitime que s'observe effectivement une porosité là où on aurait pu attendre un cloisonnement assez strict : entre les écrits électroniques et les écrits sur papier. Dans les agendas notamment (Joannidès, Penloup, à paraître), on relève le cumul des procédés que nous avons décrit comme caractéristique du français électronique. L'extrait qui suit en est une illustration.



Ainsi, les écrits papiers empruntent aux pratiques scripturales non manuscrites leur mode d'écriture. Ce phénomène d'essaimage de procédés de l'écriture électronique et nés pour partie de contraintes techniques vers des écrits papier où ces contraintes sont inexistantes est-il conscient et maîtrisé ? Et s'il ne l'est pas, ne risque-t-on pas encore plus que lorsqu'elle est restreinte aux écrits numériques de voir à moyen terme une incidence sur des écrits qui requièrent la norme ? Face à ces inquiétudes, les spécialistes du domaine affichent majoritairement une sérénité marquée.

2.2. Le discours majoritairement dédramatisant de la recherche

Nous distinguons trois types de points de vue parmi les réponses des chercheurs qui se préoccupent de l'évolution du français électronique et de ses enjeux éducatifs.

2.2.1. Un débat stérile ?

J.-P. Jaffré (2004 : 22), rappelant que la production écrite a progressé avec l'ordinateur, envisage un accroissement des besoins d'écriture et un « parc informatique » en devenir. Au contraire, D. Sperber (2002) prévoit la fin de l'activité d'écriture et, avec elle, de toute forme de variation écrite face à l'avènement d'un ordinateur « parlant » amélioré. Autrement dit, la capacité de

dicter un texte à des technologies performantes de conversion de la parole devrait amener les scripteurs à cesser d'écrire « sans l'avoir jamais décidé et sans même s'en rendre compte (tout comme beaucoup d'entre nous ont, en fait, cessé d'écrire à la main) ». Tout est envisagé dans cette démonstration, des considérations pratiques aux considérations esthétiques. D. Sperber (2002) précise ainsi que pour qu'une telle prévision se réalise, la lecture doit être simultanée avec l'activité de dictée et qu'il est nécessaire de conserver les mêmes modalités de correction et de réécriture qu'à l'écrit. Les objections éventuelles sont battues en brèches et mises en parallèle avec les avantages d'un tel projet, notamment celui d'accélérer la promotion sociale individuelle et le développement économique :

« Les NT de l'information sont en passe de permettre une nouvelle forme de dictée ne souffrant pas des mêmes défauts que l'ancienne, et telle que la division du travail ne se fera plus entre employeur et employé mais entre humaines et machines. » (D. Sperber, 2002)

Nous notons par ailleurs que, selon l'auteur, l'écriture ne donne aucun bénéfice en soi et n'est qu'un coût payé pour obtenir les bénéfices de la lecture. Cette thèse, provoquante, remet ainsi en cause la valeur que nous attribuons au texte écrit et au savoir-écrire, qui est envisagé comme étant essentiel à la réalisation de soi alors même qu'il est un objectif récent et non atteint.

D'autres auteurs (Gadet, 2008 ; Thurlow, 2010 ; Clairouin, 2012) envisagent eux aussi, mais moins radicalement, l'impact des évolutions technologiques sur l'écriture électronique en particulier, notamment du développement des dictées vocales, de plus en plus performantes, et de l'écriture intuitive (ou T9) sur le « langage sms » :

« On peut d'ailleurs projeter la réflexion dans l'avenir, en se demandant quelle sera la destinée de telles graphies, compte tenu des évolutions des techniques : y aura-t-il encore un espace pour être économique ou ludique, quand les techniques probabilistes feront l'essentiel du travail (comme déjà dans la « saisie de texte assisté », ou mode T9), en proposant à l'émetteur des solutions qu'il n'a plus qu'à valider ? » (Gadet, 2008 : 77)

« Other technical innovations likely to impact of the discourse of text-messaging are more sophisticated predictive text systems and keypad innovations. » (Thurlow, 2010)

La technologie, après avoir donné vie à une variété spécifique d'écrit sera-t-elle ainsi responsable de son déclin ? Pour le moment en tous cas, cette dernière résiste au « progrès ».

Bien que le nombre de caractères par sms soit aujourd'hui illimité, R. Panckhurst (2013) atteste à partir d'une comparaison d'un corpus de messages de 2011 avec celui de l'enquête de 2006 de C. Fairon (2006a) qu'en moyenne, la longueur d'un sms (66.4 caractères espaces compris) reste en dessous de la limite des 160 caractères autrefois imposée. Les messages seraient même de plus en plus courts depuis que les forfaits sont illimités : « les scripteurs n'hésitent plus à envoyer des messages très courts (e.g. « ok ») en réponse à des SMS reçus. » (2013 : 110). Ainsi peut-on expliquer la vitalité toujours actuelle de l'écriture électronique dans les sms par le fait que celle-ci permet de rédiger de courts messages. Encore aujourd'hui, l'écran du téléphone portable limite par ailleurs la visualisation des messages lors de leur production, contrainte qui motive le recours à l'écriture électronique. Dans les sms ou ailleurs, nous rappelons en outre que l'écriture électronique ne sert pas qu'à pallier des contraintes techniques (écran, clavier) ou économiques (coût du SMS). Les contraintes qui induisent l'écriture électronique sont aussi linguistiques, communicationnelles (rapport à l'oral, dialogisme feint, situation spatiale et temporelle atypique, communication rapide et discrète, coût temporel de la saisie, concision), et psychosociales (intimité, langage du groupe). Cette intimité qu'autorisent les outils d'aujourd'hui, notamment dans les lieux de silence, est freinée par la dictée vocale. Indépendamment des outils d'écriture, la variété électronique est liée à notre mode de vie et fait partie d'un pan de notre culture (Clairouin, 2012). Comme O. Clairouin (2012), nous pensons pour ces raisons que l'écriture électronique a de beaux jours devant elle. Nous poursuivons la discussion dans le temps de l'analyse.

2.2.3. « La chance de pouvoir SMSer »

D'autres linguistes expliquent que l'écriture électronique ne menace pas les jeunes en voie d'alphabétisation dès lors que la maîtrise du français standard est un préalable nécessaire à son usage. C'est un point de vue qu'on trouve exprimé dans les travaux de J.-P. Jaffré (cité par Anis 2001 : 61), N. Marty (2005), S. Pétilion (2006), A. Dejond (2006 : 10), ou encore de J. David et H. Goncalves (2007) :

« Nos propres travaux montrent que les élèves qui ne maîtrisent pas encore l'orthographe conventionnelle (David, 2003) ne recourent pas à ces simplifications ou inventions d'écriture, tout simplement parce que les procédés utilisés s'élaborent à partir d'une orthographe déjà construite. » (David, Goncalves, 2007 : 45)

Le danger selon S. Pétilion (2006) serait donc au contraire que certains élèves, parce qu'ils n'ont pas de substrat linguistique ferme, n'aient pas l'occasion de recourir à l'écriture électronique :

« La diversité des NTIC, des supports d'écriture ne met pas en péril un système qui constitue un substrat linguistique que les SMISTes connaissent très bien. Le péril est autre, à mes yeux, et plus grave puisqu'il est social : il s'agit de cet écart qui se creuse entre les scripteurs –SMISTes ou non – sachant manier le français écrit avec aisance – et partant, sachant le déformer à outrance – et d'autre part, ceux qui n'ont aucun substrat linguistique ferme : combien d'enfants, à l'entrée en 6ème, n'auront pas la chance de pouvoir SMSer ? »

Cette hypothèse pose question. Quels usages de l'écriture électronique font les illettrés observés par F. Liénard (2007) en contextes de tchat ? Quels procédés de l'écriture électronique J.-P. Jaffré (2004b) compare-t-il avec ceux qu'utilisent les très jeunes enfants ? L'hypothèse en question concernerait-elle seulement certaines formes et pas d'autres : l'abréviation par exemple, mais pas la réduction de la marque de l'infinitif en <é> ? Pour ce qui concerne l'abréviation, J.-P. Jaffré (2004b) confirme en tous cas qu'elle s'élabore à partir d'une orthographe déjà construite. Elles sont des entités cognitives dont l'usage présuppose « normalement » l'activation par des formes graphiques de référence non abrégées, « qui peuvent être dites longues, optimales, et surtout conventionnelle » :

« Cet aspect est étroitement associé à l'acquisition d'une écriture donnée puisque ce n'est qu'une fois ces formes mises en place qu'il devient possible, en principe au moins, de les abrégées. Ce constat est largement confirmé par l'absence récurrente de formes abrégées chez les jeunes enfants (Jaffré 2000) » (2004b : 22-23).

Ainsi, l'écriture électronique ne serait pas un « révélateur d'incompétence » (Fairon, 2006), mais au contraire de compétence scripturale. C'est aussi ce que suggère R. Delamotte-Legrand (2006: 96) lorsqu'elle écrit par ailleurs que « le maniement simultané de cette diversité relève d'une compétence langagière difficilement contestable, d'autant plus qu'elle traduit des capacités d'invention et de recherche ». On assisterait donc avec l'ère du numérique à l'émergence d'une digraphie réussie qui va relativiser le poids jugé excessif des normes orthographiques sans pour autant mettre en danger l'orthographe.

2.2.2. La vie de l'écriture est un long fleuve tranquille

D'autres spécialistes du domaine ne se rallient pas aux deux points de vue précédents selon lesquels toute menace est écartée. Considérant d'une part combien l'écriture électronique est vivace, certains n'envisagent pas sa disparition. Considérant également que les écrits électroniques contiennent des

formes que ne concerne pas la dernière hypothèse (la réduction au <é>), ils envisagent plutôt une incidence de l'inflation des pratiques électroniques d'écriture. Celle-ci est caractérisée par une évolution de la norme, plus ou moins perçue d'un bon œil.

a. Une menace pour la norme ...

Quelques spécialistes, en particulier dans le cadre de travaux en sciences de l'éducation, soulignent la nocivité potentielle des pratiques scripturales électroniques pour l'écriture, qui « souffrirait de n'être plus ou seulement peu pratiquée dans sa forme la plus riche » (Jalabert, 2006). Ils évoquent à terme une perte possible du sens orthographique, alors même que le système graphique actuel permet des distinctions sémantiques importantes (Ameka et Béziat, 2006 : 22 ; Bouillaud, 2007 : 557). L'évaluation normative de R. Jalabert (2006), marquée notamment par l'emploi d'adjectifs axiologiques (« riche », « pervers », « anarchique », etc.) fait écho à la description de l'écriture électronique du linguiste J. Anis (1999: 148) en termes de « langue simplifiée et appauvrie ».

J. Anis (2001: 8 et 52) et J.-P. Jaffré (2004) envisagent eux aussi, mais sans porter de jugement, une remise en question du standard, dans la mesure où cette « norme des grammairiens » n'est pas adaptée aux besoins communicationnels nouveaux, notamment à la communication électronique. Or, la langue est une réalité non figée qui échappe à toute tutelle et qui, depuis toujours, évolue de concert avec l'évolution des techniques (tablettes d'argiles, papyrus, livre manuscrit, imprimé, etc.) et les besoins de ses utilisateurs. Il est d'autre part envisagé par J. Anis (2001: 62) que l'écriture électronique puisse être, à terme, la source d'un déclin du niveau orthographique, voire d'une tendance à l'« analphabétisme technologique ».

F. Gadet (2008 : 80-81) quant à elle entrevoit un « assouplissement » du rapport à la norme, corrélé à la situation de digraphie :

« Les écrits électroniques constituent ainsi un lieu où se laissent voir des signes d'un assouplissement en cours (voir un ébranlement) du rapport à la norme, par l'effet d'affichage de la proximité, qui laissent à penser que les processus de variation en fonction des situations commenceraient à être un peu moins mal admis [...] Et l'on peut, sans guère de risque de se tromper, projeter que le rapport des usagers à l'écrit continuera à bouger considérablement ... » (Gadet, 2008 : 80-81)

Cette corrélation s'explique par le fait que la situation de digraphie, qui est elle-même le résultat de la généralisation de l'écriture, a engendré un phénomène de démythification de l'écrit. J. David (cité par David, Gonçalves, 2007 :

44) évoque à son tour une « contestation » ou une « relativisation » du poids excessif de la norme (ou de la surnorme) orthographique elle-même.

b. ... relativisée par une majorité de chercheurs

La linguistique étant par essence descriptive et non prescriptive, les linguistes ont toutefois tendance à s'émouvoir assez peu face à ces perspectives d'évolution. R. Delamotte-Légrand (2006 : 104-106) rappelle d'abord la lenteur de l'évolution des normes par l'usage : même si les usagers ont un rôle principal, leur influence est restreinte à long terme et les changements ne se font pas brutalement. Dans le cas d'un changement explique ensuite H. Walter (2006), la langue saurait bien se défendre :

« [...] la langue se défend très bien. Si elle perd quelque chose, elle gagne autre chose par ailleurs [...] ils inventent d'autres mots, d'autres fonctions syntaxiques [...] elle sait évoluer sans se perdre ».

L'auteure souligne par ailleurs que les inquiétudes pour la langue française ne datent pas de l'écriture électronique, pas plus que l'orthographe n'a attendu l'ère du numérique pour être source de difficultés et générer de telles inquiétudes. E. Charmeux (1983: 11) rappelle ainsi que « [...] l'état de fait si déploré aujourd'hui l'était déjà il y a cinquante ans : les I.O. de 1923 cherchaient la cause d'un « demi-échec » nettement constaté en composition française [...] ». Plus tôt encore, les élèves de 1689 n'auraient eu « aucune connaissances des règles de la langue française » et péché contre l'orthographe « dans les points les plus essentiels » (Aubry, cité par Fairon, 2006).

La crainte d'une influence de l'écriture électronique est ensuite rapprochée de celle que provoquaient, hier, les langues étrangères :

« Dès le XVII^e siècle, les grammairiens ont commencé à stigmatiser les Français pour leurs impardonnable « fautes » qui condamnaient leur langue à mourir. Seule interrogation : de mort subite ou de mort lente ? Depuis plus de trois siècles, la question anime les débats des gardiens du dogme. À écouter certains d'entre eux, le français ressemble fort à un petit village gaulois ... assiégé de l'intérieur par ceux qui le parlent « mal », par ceux qui ne savent plus l'orthographe, par ceux qui ne l'enseignent plus, et – horreur ! – par ceux qui veulent la réformer ... Depuis toujours l'anglais menace de nous envahir. Hier par Calais, aujourd'hui paré des oripeaux d'un moderne cheval de Troie : les nouvelles technologies. » (Anis, 2001 : 51)

Cette influence des langues étrangères est pour les linguistiques à relativiser dès lors que toute langue se nourrit d'autres langues et que « [...] la langue française n'est qu'un melting pot inventif de latin, d'arabe, d'anglais etc. » (Pétillon, 2006). L'anglais en particulier ne compose que 6% de notre vocabulaire, alors que 66% du vocabulaire anglais est francisé. Pour ce qui

concerne les procédés électroniques, faut-il rappeler qu'ils sont utilisés depuis toujours sans avoir engendré « la fin de notre belle Langue Française » ?

Nous observons enfin que des chercheurs éludent même la question, préférant notamment s'attarder sur la créativité de l'écriture « texto » (Fairon, 2005 ; Panckhurst, 2014, dans l'émission de France inter citée plus haut).

2.3. Les travaux qui éclairent les effets de l'écriture électronique sur la norme orthographique

Les prises de position des linguistes invitent d'une manière générale à dédramatiser le débat, mais ne relèvent que d'hypothèses scientifiques. Nous proposons à présent un tour d'horizon des recherches effectives sur le niveau de langue des jeunes scolarisés d'une part et sur l'incidence des pratiques de l'écriture électronique d'autre part.

Dotées de méthodologies et d'ampleurs diverses (enquêtes expérimentales ou non, certaines longitudinales mais toujours de moins d'un an, auprès d'élèves de 8 à 12 ans, plus ou moins experts du sms, etc.), celles-ci portent essentiellement sur des langues étrangères au français, notamment sur l'anglais⁷⁰. La plupart sont résumées dans un article récent de J. Bernicot et de ses collègues (Bernicot et al., 2014), qui présentent de leur côté une des seules recherches conséquentes sur la question pour le français. Autrement, il s'agit d'observations qualitatives (David, Goncalves, 2007 ; Manesse, Cogis, 2007 ; C. Bouillaud, 2007, etc.).

2.3.1. La baisse du niveau en orthographe

Dans un premier temps, nous présentons deux études sur le niveau en orthographe des jeunes qui concluent à un déclin depuis ces dernières années. L'étude la plus récente (Vitry, 2008), réalisée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), s'intitule « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 ». Elle compare les performances orthographiques d'élèves en fin de CM2 à vingt ans d'intervalle, à partir des résultats observés pour une même épreuve, constituée d'une dictée et de dix phrases à compléter. Deux différences sont significatives : d'une part, le nombre moyen d'erreurs passe de

⁷⁰ Plester, 2008, 2009, 2011 ; Kemp, 2011 ; Wood, 2009, 2011a, 2011b ; Thurlow, 2010

10.5 en 1987 à 14.7 en 2007, et le pourcentage des élèves qui cumulent plus de 15 erreurs passe de 26% il y a trente ans à 46% aujourd'hui.

Cela fait écho à l'étude réalisée par D. Manesse et D. Cogis (2005) auprès d'élèves de classe de CM2 jusqu'en classe de troisième, par le biais d'une même dictée (« Les Arbres ») et sur trois périodes différentes : 1877, 1987, 2005. Les résultats attestent d'une baisse de deux niveaux scolaires entre 2005 et 1987 :

« L'écart entre les résultats des élèves de 1987 et de ceux de 2005 est en moyenne de deux niveaux scolaires : les élèves de cinquième de 2005 font le même nombre de fautes que les élèves de CM2 il y a vingt ans, les élèves de troisième de 2005, le même nombre d'erreurs que les élèves de cinquième de 1987, etc. » (Manesse et Cogis, 2005 : 81).

J.-P. Jaffré (dans l'entretien de Jarraud, 2007) invite cependant à ne pas « se laisser enfermer par la relative objectivité des chiffres » issus de cette comparaison, mais plutôt à « accepter l'idée d'une société en mouvement ». Hier, la baisse de niveau se ressentait moins parce que le nombre de scripteurs était faible et l'écriture le fait de professionnels. Aujourd'hui, l'incompétence est manifeste parce que de plus en plus d'amateurs écrivent. C'est dans ce sens qu'A. Rey (cité par Dejond, 2006 : 12) ajoute qu'il faut que peu de personnes écrivent pour que tout le monde écrive bien. Hier, les demandes faites à l'école étaient différentes et moins nombreuses. Aujourd'hui, le temps et la place consacrés à l'orthographe ont diminué et le profil des élèves n'est plus le même. Si les élèves n'ont pas les connaissances de ceux d'hier, ils en ont peut-être d'autres, plus « essentielles ». N. Marty (2005 : 57) affirme ainsi qu'ils possèdent un discernement linguistique supérieur à leurs aînés et qu'ils sont meilleurs dans les activités rédactionnelles.

2.3.2. L'absence avérée d'une confusion entre variétés dans les textes observés

Les auteurs de l'enquête précédemment citées, D. Manesse et D. Cogis (2005), affirment sans autres précisions qu'elles ne relèvent que deux notations propres à l'écriture électronique dans l'ensemble très conséquent des 2767 dictées de 83 mots qu'elles ont analysé (entretien de Jarraud, 2007). L'enquête ne va pas plus loin sur ce point et seuls de rares auteurs observent ainsi directement dans des textes d'élèves l'absence ou la présence d'indices de confusions entre les variétés standard et électronique. Il en ressort tout au moins, comme le souligne A. Dejond (2006 : 32), « qu'il n'y ait que rarement confusion des genres et que les ados cloisonnent parfaitement : le cyber sabir pour le Net, le français traditionnel pour l'école. ». J. David et H. Goncalves (2007) ajoutent que les erreurs des élèves du secondaire qu'ils ont rencontrés

relèvent, plutôt que d'une confusion entre les variétés de leur répertoire, d'une méconnaissance de la variété standard :

« Les élèves du secondaires ne semblent confondre ni les registres de langue dans leurs échanges oraux, ni les registres d'écriture dans leurs devoirs écrits. Et s'ils le font, c'est moins dans la confusion des écritures texto et conventionnelle que dans la non maîtrise des formes et normes ortho. Les écrits scolaires étudiés par nous, dans des établissements accueillant des élèves sociologiquement contrastés, ne permettent pas de déceler des traces d'écriture inventées ou abrégées, analogues à l'écriture texto. » (2007 : 44)

Les élèves auraient tout particulièrement conscience de la distance générationnelle, hiérarchique et des statuts institutionnels de ceux dont ils souhaitent être compris et sauraient alors choisir entre deux, voire plusieurs, registres orthographiques, dans des stratégies analogues à celles de l'oral :

« Cette compétence sociolinguistique n'échappe pas aux rédacteurs en texto, qui distinguent souvent les changements institutionnels d'interlocuteurs, les écarts de statuts professionnels, familiaux, culturels, nécessitant des registres de langue et, désormais, d'écriture plus ou moins contrôlés ou relâchés ... » (2007 : 44).

C'est également ce qu'avance O. Volckaert-Legrier (2013) qui, ayant étudié la pratique des courriers électroniques par les adolescents, écrit que ceux-ci s'autorisent plus de distorsions orthographiques dans les messages qu'ils adressent à leurs pairs (une distorsion par proposition) que dans ceux qu'ils envoient à leur professeur.

2.3.3. Les études comparatives sur la corrélation entre orthographe et écriture électronique

À partir de différents types de comparaisons, des recherches évaluent enfin la corrélation entre les compétences orthographiques des adolescents et la montée en puissance de la pratique de l'écriture électronique. Nous envisageons les conclusions de celles-ci.

a. Un niveau orthographique qui ne change pas

Après avoir équipé 19 élèves de 11-12 ans, qui n'en possédaient pas jusque-là, d'un téléphone portable, l'équipe de J. Bernicot (2014) a recueilli chaque mois, pendant un an, un certain nombre des messages qu'ils ont accepté de lui confier. L'analyse du total des 4524 messages recueillis porte sur l'apparition et la densité des « textismes » (les écarts à norme) et sur l'évolution du niveau en orthographe des élèves équipés, par comparaison avec ceux d'un groupe-

contrôle qui n'a pas reçu de téléphone portable et dont le niveau de départ était comparable. Le niveau est mesuré à l'aide du test ANALEC, d'une part, et d'évaluations en classe d'autre part, les résultats aux deux tests ne présentent pas de différences significatives. Les « textismes » eux-mêmes sont distingués selon qu'ils sont en accord avec le code traditionnel de correspondance phonème-graphème (« mé » pour « mais », « sa » pour « ça ») ou en rupture (« bsx » pour « bisous », « qe » pour « que »).

En conclusion de cette enquête, il apparaît que les élèves à qui l'on a fourni un téléphone portable et qui font usage de textismes ne sont devenus ni meilleurs, ni moins bons que les élèves qui n'ont pas eu de téléphone portable. Ils ne sont d'autre part devenus ni moins bons, ni meilleurs qu'avant. Rien ne permet de prédire, puisque les deux groupes, avec ou sans téléphone portable, avait le même niveau au début de l'enquête, que le premier groupe aurait eu de meilleurs scores s'il n'avait pas pratiqué le sms. En somme, l'usage des sms n'influencerait pas négativement (ni positivement) le niveau orthographique et quel que soit, en outre, la pratique du sms, c'est-à-dire la densité des textismes et les types de textismes utilisés (en accord ou en rupture) :

« Globalement, les élèves forts ou faibles en écrit traditionnel au début du recueil de données restent respectivement forts ou faibles pendant un an quelle que soit leur pratique des SMS (densité et type de textismes). » (Bernicot, 2013 : 3-4)

Cela implique que les élèves adaptent les registres de leur répertoire aux situations d'écriture. Notons que les enquêtes à l'étranger que nous avons citées plus haut⁷¹ attestent elles aussi majoritairement d'une absence de corrélation entre niveau en orthographe, d'une part, et pratique du SMS (nulle, débutante ou experte, en mode Abc ou T9) ou densité des procédés électroniques utilisés d'autre part.

Dans un article de la revue *Québec français*, M. Lafontaine (2005) analyse à son tour la performance en français de 199 élèves de 5^{ème} à partir de la comparaison d'un groupe d'élèves qui déclarent « clavarder » et d'un autre dont la pratique serait nulle. L'évaluation se fait à partir d'une dictée, d'un exercice de correction d'expressions et de questionnaires.

Bien que les résultats ne soient pas définitifs et les instruments de mesure à revoir, l'auteur conclut à une absence de différence significative entre les deux groupes.

⁷¹ Plester, 2008, 2009, 2011 ; Kemp, 2011 ; Wood, 2009, 2011a, 2011b ; Thurlow, 2010

Enfin, C. Bouillaud et ses collègues (2007) proposent à 144 élèves de classes de CM2, 5^{ème} et 3^{ème} (de 12 à 16 ans) de remplir un questionnaire et de réaliser une dictée traditionnelle et une dictée « SMS » (il s'agit d'écrire en style « SMS », comme si on envoyait un SMS à un ami). Le dernier exercice nous paraît trop artificiel pour être pris en compte. Il s'avère autrement que plus les élèves de 3^{ème} ont de connaissances sur les TIC et déclarent les utiliser, plus leurs performances orthographiques à la dictée traditionnelle sont faibles, et inversement. C'est le contraire pour les élèves de 5^{ème}.

C. Bouillaud et ses collègues (2007 : 557) évoquent par ailleurs dans leur article une étude publiée en 2005 par A. Rey qui met en évidence le rôle négatif de l'exposition à l'erreur sur l'apprentissage. Selon celle-ci, un mot serait significativement mieux orthographié s'il a été écrit appris dans une condition sans erreur et en particulier s'il a été écrit correctement dès la première fois. C. Combes (2012) observe dans ce sens que les graphies non conventionnelles spécifiques de l'écriture sms s'inscrivent dans le lexique mental des adolescents qui les utilisent. Aussi devrait-on trouver une corrélation entre baisse de niveau et pratique de l'écriture électronique, ce qui n'est pas le cas pour le moment.

b. Ce sont les bons qui SMSent

Des résultats de certaines recherches précédemment citées vont enfin dans le sens de l'hypothèse énoncée plus haut et selon laquelle il faudrait avoir un bon niveau pour « SMSer ».

C'est d'abord le cas des enquêtes de B. Plester (2008) et C. Wood (2011a et 2011b) qui attestent d'une corrélation dite « positive » entre le niveau orthographique des scripteurs et la pratique de l'écriture électronique : les élèves qui produisent le plus de textismes sont également les bons élèves en orthographe. Cela peut impliquer que l'usage des textismes est lié à une maîtrise préalable de la norme. Tout au moins, le niveau détermine la forme des sms envoyés et ce n'est pas parce que les élèves utilisent beaucoup de textismes en rupture qu'ils sont mauvais en orthographe.

Parce qu'elle a l'intérêt de prendre en compte un ensemble de variables que ne considèrent pas les autres recherches et qui conditionnent pourtant les résultats, nous nous attardons pour notre part sur l'étude de J. Bernicot et ses collègues (2014). Ces variables sont : 1. le niveau des élèves (bon ou moins bon en écrit traditionnel) ; 2. le type d'orthographe (d'usage ou de règle) ; 3. la durée de la pratique, c'est-à-dire l'expérience du SMS (de nulle à 4 trimestres) et, 4. le type des textismes (en accord avec le code traditionnel de

correspondance phonème-graphème ou en rupture). L'équipe confirme également l'hypothèse d'une corrélation positive, au premier et au second trimestre, exclusivement entre le niveau des scripteurs en orthographe, surtout d'usage, et leur pratique des textismes en rupture. C'est également dans les sms des bons élèves que la densité des textismes augmente le plus au deuxième trimestre, ce qui peut attester de leur appropriation plus rapide, au fur et à mesure de leur apprentissage scolaire de la norme. Ce n'est pas le cas pour ce qui concerne les textismes en accord.

Notons que les textismes en rupture sont les formes les plus spécifiques au registre de l'écriture électronique. Pour preuve, leur densité augmente significativement chez les bons élèves comme chez les moins bons entre le premier et le deuxième trimestre, à mesure que les élèves s'approprient la pratique du sms. Au contraire, les élèves produisent dès les premiers jours de leur pratique du sms, sans expertise, des textismes en accord qui ne seraient donc, eux, pas spécifiques au registre de l'écriture électronique. Ce sont en effet des formes que l'on retrouve assez largement dans des devoirs scolaires (<er> versus <é>). Or, contrairement à l'usage des textismes en rupture, celui des textismes en accord ne semble pas, comme nous l'avions supposé plus haut, requérir un important substrat linguistique, puisque les moins bons élèves en produisent autant que les bons. Même si l'usage des textismes en accord n'est pas nécessairement lié à une méconnaissance de la norme, la menace que représente l'écriture électronique n'est, de ce fait, pas totalement évacuée par l'hypothèse de départ. En outre, des résultats restent ambigus, surtout ceux du 4^{ème} trimestre.

CONCLUSION PROBLÉMATIQUE DU CHAPITRE 3. L'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE EXTRASCOLAIRE : UN OBJET DE RECHERCHE POUR LA SOCIODIDACTIQUE

Quand elles ne s'appuient pas sur des hypothèses, les prises de position sur la compétence des jeunes à distinguer l'écrit conventionnel de l'écrit électronique relèvent de recherches qui ne sont pas venues à bout de la question. Ces dernières sont trop peu nombreuses, tout juste initiées et plus ou moins limitées sur le plan méthodologique, par la taille des échantillons, la durée des enquêtes ou leur artificialité. Or, la fragilisation incontestable de l'orthographe en « habit du dimanche » ne permet pas de s'en contenter. Les différents

chercheurs que nous avons cités invitent eux-mêmes à « multiplier les recherches dans le domaine » (Bouillaud, 2007 : 563) :

« Les recherches actuelles ne permettent que des réponses prudentes [...] A cet égard, des recherches systématiques et non ponctuelles mériteraient d'être faites dans l'enseignement, afin d'éviter tant les condamnations sans preuve qu'un optimisme aveugle dicté par une mode.» (Fairon, 2006)

Dès lors, nous envisageons d'aller plus loin en tentant de déterminer ce qui, dans cette fragilisation, relève du développement de l'écriture électronique, et de définir ainsi si celle-ci peut constituer, à terme, une menace pour l'apprentissage de la langue, notamment chez les élèves qui ne maîtrisent pas encore suffisamment la norme. Les adolescents usent-ils volontairement et efficacement des variétés en leur possession ou la pratique de l'écriture électronique en dehors de l'école interfère-t-elle sur l'apprentissage de l'orthographe scolaire ? Dans le cas où la gestion des variétés est maîtrisée, les usages de l'écriture électronique « ne tuent pas le français, mais modifient simplement la façon de le pratiquer » (Anis, 2001 52).

Il s'agira pour nous, enfin, de tirer les conclusions des constats de notre enquête pour questionner la didactique de l'écrit du français langue première et envisager la mise en place d'une didactique de la variation électronique, c'est-à-dire qui prend en compte les pratiques de l'écriture électronique comme support à l'enseignement-apprentissage de la norme. En nous intéressant ainsi au traitement scolaire des contres-normes, nous nous inscrivons dans une perspective sociodidactique.

**PARTIE 2. MÉTHODOLOGIE
DE CONSTITUTION ET
D'ANALYSE DU CORPUS**

CHAPITRE 1.

RECUEIL DE DONNÉES : LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Notre objectif est d'apporter des données qui éclairent la manière dont le recours fréquent à une écriture électronique qui s'éloigne du français standard est susceptible ou non de perturber, chez des adolescents, la maîtrise de son orthographe.

Pour ce faire, nous avons collecté des copies du Diplôme National du Brevet (DNB), dans lesquelles nous souhaitons repérer l'absence ou la présence de traces de l'écriture électronique, et avons distribué un questionnaire dans un ensemble de classes de troisième de l'Académie de Rouen.

1. PRÉSENTATION DU TERRAIN

Le choix de l'académie de Rouen s'explique par l'ancrage de notre étude dans le droit fil d'un ensemble de recherches effectuées par notre laboratoire dans l'académie sur les écrits extrascolaires, les écrits électroniques et les contacts de langue à l'écrit. De plus, l'échec scolaire des élèves et étudiants Haut-Normands est préoccupant et la nécessité d'y effectuer une recherche sur la question de la maîtrise de la langue est avérée. Une thèse financée par la Région sur l'illettrisme en Haute-Normandie est d'ailleurs en cours dans notre laboratoire. En témoignent les résultats d'un rapport conjoint IGEN-I.G.A.E.N.R. (décembre 2005)⁷² sur l'évaluation de l'enseignement, selon lequel Rouen se classe dans les académies les moins performantes en termes de résultats scolaires.

⁷² En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/10/4/6104.pdf>

Plus précisément, les établissements dans lesquels notre corpus a été recueilli se répartissent dans toute l'académie :



Leur choix s'est établi sur la base des critères adoptés par le service Statistiques du Rectorat de l'académie de Rouen dans les termes suivants : « rural » versus « urbain », « favorisé » versus « défavorisé ». Ont ainsi été sélectionnés des collèges contrastés en termes de caractéristiques socio-spatiales, qui se situent dans des zones considérées comme :

- rurale défavorisée
- rurale favorisée
- urbain favorisé
- urbain défavorisé
- ni rurale ni urbaine, ni favorisée ni défavorisée

Nous avons pris le soin de vérifier certaines de ces informations sur le site de l'Insee, qui donne la méthodologie mise en place pour distinguer les différentes zones et éclaire la terminologie usitée. Le « zonage en unités urbaines » distingue les communes qualifiées d'urbaines de celles qui sont qualifiées de rurales, hors unités urbaines, à partir de deux critères : la continuité du bâti et le nombre d'habitants. Une unité urbaine est une commune ou un ensemble de communes présentant une zone de bâti continu (sans coupure de plus de 200 mètres entre deux constructions) qui compte au moins 2 000 habitants. Les communes rurales sont par contraste les communes sans zone de bâti continu de 2000 habitants, et celles dont moins de la moitié de la population municipale est dans une zone de bâti continu. Ces seuils résultent de recommandations adoptées au niveau international et le dernier zonage date de 2010.

Par commodité, nous désignons les établissements par les sigles « RD », « RF », « UF », « UD » et « M » (pour « dans la moyenne »). Les copies elles-mêmes ont été numérotées de la façon suivante : sur chacune apparaît le sigle

du collège d'où elles proviennent et le numéro de la copie. Ainsi, RD5 désigne la cinquième copie du collège RD.

		Caractéristiques SPATIALES		Caractéristiques SOCIOLOGIQUES	
COLLÈGES	1 (RF)	Rural	(à 76.9 %)	Favorisé	(à 82.8 %)
	2 (RD)	Rural	(99.8)	Défavorisé	(58.3)
	3 (UF)	Urbain	(99.1, grand pôle, banlieue)	Favorisé	(85.2)
	4 (UD)	Urbain	(99.8, grand pôle, banlieue)	Défavorisé	(75.1)
	5 (M)	Moyen	(52, moyen pôle, ville-centre)	Moyen	(51.3)

Nous développons la présentation de ces deux paramètres, avant d'interroger la validité de nos méthodes d'échantillonnage.

1.1.1. Présentation des deux critères de sélection de notre échantillon

Les établissements scolaires d'aujourd'hui seraient fréquentés par une population de plus en plus hétérogène depuis le « collège unique » et grâce à la facilitation des déplacements. Il arrive ainsi qu'un collège situé en zone rurale présente une population scolaire majoritairement urbaine, et inversement. Il ne s'agit dans notre échantillon que de cas minoritaires et malheureusement, nous ne pouvons pas identifier les élèves appartenant à cette minorité et aller plus loin dans la connaissance de notre population. Majoritairement, le critère de l'implantation géographique concerne à la fois le lieu d'habitation des parents d'élèves et la commune des collèges auxquels ils appartiennent. Pour exemple, l'établissement n°1 est fréquenté par des élèves qui vivent à 76.9% en zone rurale et lui-même situé dans une campagne de la Seine-Maritime, information que nous avons vérifiée sur le site de l'Insee. L'intérêt que les domiciles des parents et les collèges soient tous les deux d'une même zone est présenté dans la section suivante

Nous développons d'abord le paramètre sociologique de notre échantillon, qui confronte également une population homogène d'élèves favorisés et une autre d'élèves défavorisés. Ce second paramètre, croisé avec le paramètre spatial, est défini par le PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) des parents d'élèves des établissements sélectionnés. Ce sont des regroupements de catégories socioprofessionnelles réalisés par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) du ministère de l'Éducation Nationale pour les besoins de l'analyse (Quéré, mai 2011 : 28). Malgré l'imperfection des regroupements des catégories sociales, trop larges, la

confrontation de différentes sources permet d'affirmer que l'origine sociale telle qu'elle est mesurée par les sources administratives reste un bon indicateur de l'environnement social des élèves (Vitry, avril 2007).

1.1.2. L'intérêt des critères de sélection de notre échantillon

Les critères de zone spatiale et PCS, au-delà du fait qu'ils sont ceux du service Statistiques du Rectorat lui-même, nous ont paru pertinents pour présider au choix de notre échantillon pour deux autres raisons.

D'abord, nous faisons l'hypothèse que notre échantillon a l'intérêt d'être aussi contrasté en termes de performances scolaires dès lors que ce paramètre entre en lien avec les paramètres contextuels. La corrélation du milieu social avec la scolarité des élèves est bien admise depuis P. Boudieu (Forquin, 1982 ; Dubet, 2004 ; Piquée, 2005 ; etc.). Par ailleurs, une revue dirigée par D. Vitry (avril 2007) met également en évidence le lien entre les inégalités sociales de réussite et les variations spatiales. J.-B. Belliard et J. Colson (juillet 2010), du Rectorat de Caen, identifient à leur tour dans l'espace rural bas-normand une corrélation entre territoire et trajectoires scolaires : ils démontrent qu'à niveau scolaire et origine sociale comparables, les jeunes ruraux s'orientent plus souvent vers des études courtes, notamment en apprentissage ou dans l'enseignement agricole. Une étude de l'Insee dans les collèges publics picards, menée par A. Evrard (2009), témoigne également d'une inégalité de résultats aux évaluations effectuées en septembre 2008 en classe de sixième entre les enfants scolarisés dans un espace rural isolé, dans le reste du rural, en ville et en banlieue d'agglomération. Toujours selon l'étude, ces disparités du point de vue de la scolarité selon les contrastes entre territoires recouperaient avec la catégorie socio-professionnelle des parents.

Il est à noter que ces travaux qui démontrent l'influence du territoire portent tantôt sur les zones des établissements scolaires, tantôt sur le lieu du domicile des élèves. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons prêté attention à sélectionner des établissements dont le critère spatial concerne à la fois la commune dans laquelle ceux-ci se trouvent et le domicile des élèves qui y sont inscrits.

De plus, nous faisons l'hypothèse que les critères sociogéographiques (PCS et zone spatiale) nous ont permis de recueillir un échantillon qui présente des profils contrastés sur le plan des pratiques numériques, à la fois des élèves (au collège) et des enfants (chez eux).

Nous l'expliquons d'abord par le fait que l'accès aux pratiques numériques est conditionné par les caractéristiques sociales et culturelles. Un rapport du CAS, commandé par le gouvernement et repris dans un article du Monde du 20 avril 2011, mobilise toujours l'expression de « fracture numérique » pour désigner l'inégalité dans l'accès aux TIC, liée en particulier à des différences générationnelles, sociales et culturelles. Sur le plan social, 34% des faibles revenus aurait un ordinateur contre 91% des revenus les plus élevés, et 28,2% des premiers aurait une connexion Internet contre 87,1% des seconds. Sur le plan culturel, seulement 50% des moins diplômés aurait Internet.

En revanche, le rapport ajoute que la « fracture numérique » serait peu liée aujourd'hui à des disparités géographiques entre zones urbaines et rurales. Nous avons pourtant émis l'hypothèse selon laquelle les possibilités de communication électronique ne sont pas les mêmes selon que la zone est rurale ou urbaine. Or, notre terrain l'a confirmé : alors que les possibilités sont maximales dans les grandes communes urbaines que nous avons visitées, notre téléphone portable n'a pas capté de réseau dans les communes rurales et dans l'une d'elle, un enseignant en charge d'Internet nous a même déclaré qu'il n'était pas possible de connecter en même temps plus de trois ordinateurs au site « YouTube ». Ceci n'est probablement pas sans incidence sur la pratique quotidienne du numérique par les enquêtés, chez eux et au collègue. Nous verrons si les résultats de nos enquêtes confirment cette hypothèse.

1.1.3. La représentativité de notre échantillon

Nous nous sommes appuyée sur les travaux d'O. Martin (2005) et d'E. Vernet (2006) pour questionner la représentativité de notre échantillon. Si l'on se conforme à la définition d'O. Martin (2005 : 23), un échantillon est qualifié de représentatif « s'il possède la même structure que la population de référence », tant dans sa diversité que dans ses proportions. À cette condition, les résultats observés sur l'échantillon pourraient être extrapolés à l'ensemble de sa population de référence. Deux familles de méthodes d'échantillonnage seraient plus au moins susceptibles d'approcher une telle représentativité. La première correspond aux méthodes de sondage « probabilistes » ou « aléatoires », qui englobent le sondage « simple » et les méthodes adaptées en « strates » et en « grappe ». La deuxième famille est dite « empirique ». Il s'agit notamment de la méthode des « quotas » et de « convenance ». Sans entrer dans les détails de chacune, nous présentons les obstacles majeurs à leur application dans le cadre de notre recherche.

Pour mettre en application certaines de ces méthodes d'échantillonnage, il nous aurait d'abord fallu obtenir un fichier nominatif de tous les élèves de l'académie de Rouen, ce qui n'a pas semblé possible. Les élèves sélectionnés au hasard directement parmi les noms de cette liste ou parmi des strates auraient en outre été trop dispersés pour que nous les atteignions. Dans le cadre d'autres méthodes, les classes à sélectionner au hasard auraient été trop nombreuses, voire trop hétérogènes. Dans le cadre de la méthode empirique des quotas notamment, il aurait ensuite été nécessaire de connaître les caractéristiques sociodémographiques de la population scolaire. Or, le travail de recherche qui préside à la mise en place d'un tel projet est si conséquent qu'il ne nous semble valable que s'il constitue un enjeu essentiel. Parce qu'il ne s'agit pas pour nous de rechercher les grands déterminismes sociaux qui peuvent influencer sur les pratiques d'écriture scolaire, ce qui ferait l'objet d'un travail de thèse à part entière, nous ne nous sommes pas attardée sur les multiples critères qui auraient pu être pris en compte : caractéristiques scolaires des élèves (les retards et taux d'accès en 3^{ème} générale par exemple), caractéristiques sociales (la nationalité des élèves), la distinction entre public et privé, la présence de SEGPA, la taille des établissements, etc. Ces critères sont ceux qu'utilisent M. Thauvel-Richard et F. Thomas (2006 : 147)⁷³ pour distinguer les établissements français, qu'ils répartissent finalement en cinq types de collèges eux aussi. Il est intéressant de signaler que les auteurs usent comme nous des qualificatifs « urbain », « favorisé » et « défavorisé », ce qui est un premier indice de leur pertinence. Évidemment, la réalité est plus complexe et dépasse les oppositions « rural versus urbain » et « favorisé versus défavorisé ».

Il s'avère par ailleurs que même une représentativité stricte, s'il en est, « ne garantit pas que les observations conduites sur cet échantillon sont nécessairement valables pour l'ensemble de la population ». Des biais peuvent surgir lors de la phase de préparation de l'enquête (conception d'un questionnaire), de sa réalisation (passation) ou de son exploitation. Avec scepticisme, O. Martin (2005 : 27-30) conclut que « le critère de représentativité n'est pas idéal. Il est, de plus, souvent illusoire de chercher à le respecter [...] L'idée selon laquelle il existe un échantillon parfait duquel il faudrait s'approcher au plus près doit être rejetée ».

Finalement, il s'agit moins de déterminer si un échantillon est ou non représentatif que de qualifier sa représentativité en termes de degré de

⁷³ http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/donsoc06p.pdf

représentativité et de précautions de lecture à respecter. Si notre corpus n'est pas représentatif des élèves de troisième de l'académie de Rouen dans son sens strict, il l'est dans une autre mesure. Notre échantillon vise la représentativité des terrains (ruraux, urbains, favorisés et défavorisés) « au sens ethnologique du terme, c'est-à-dire des lieux d'implantation choisis par le chercheur, en raison de leur pertinence eu égard à la problématique » (Barré De Miniac, et al., 1993 : 26).

Ces terrains ont l'intérêt d'être très diversifiés, puisque les profils des enquêtés se situent le long d'un continuum (du plus rural au moins rural par exemple) aux pôles desquels ils sont aussi très contrastés (le plus rural et le moins rural). Dans ce sens, nous rejoignons en partie la méthode « des contrastes » utilisée à plusieurs reprises par C. Barré-de-Miniac (1993). Notre méthodologie est également assez proche de la description que propose E. Vermette (2006 : 44) d'un échantillonnage « par convenance », dans le sens où il rassemble des groupes relativement homogènes « sur la base de critères jugés pertinents à partir de l'expérience antérieure ou de l'intuition ». Or, les méthodes « des contrastes » et « par convenance » sont présentées par les différents auteurs comme des techniques exploratoires qui ne garantissent pas de représentativité au sens strict, mais qui permettent de vérifier des hypothèses ou de faire émerger des contrastes forts « sources d'hypothèses » (Barré De Miniac, et al., 1993 : 52). Notre étude devrait ainsi permettre de vérifier des hypothèses ou de confirmer des constats que nous avons précédemment exposés. Elle pourrait éventuellement se situer aussi comme préalable à une prochaine enquête que nous construirions à partir des enseignements de celle-ci. Nous intégrons ainsi que les limites sont non seulement inévitables, mais aussi heuristiques :

« Toute enquête est entachée "d'erreurs" [...] il ne faut pas voir ces erreurs ou biais comme des écarts à un idéal, à une réalité. Il est préférable de les penser comme heuristiques, d'en tirer profit. Il faut apprendre à faire avec [...] (Martin, 2005 : 28, 30).

2. UN CORPUS DE QUESTIONNAIRES AUPRÈS DE 479 ÉLÈVES

Dans les classes de troisième des cinq collèges de l'académie de Rouen que nous venons de présenter, nous avons recueilli, à une année d'intervalle, nos deux corpus constitués de copies de Brevet et de questionnaires. La passation des questionnaires a eu lieu en 2012 auprès de 479 élèves.

Étant donné que les deux corpus proviennent des mêmes établissements, et même si les élèves qui ont rempli les questionnaires ne sont pas les mêmes que ceux dont nous possédons les copies de Brevet, le questionnaire doit nous permettre de mieux connaître notre terrain et nous fournir ainsi des clefs pour interpréter l'ensemble des données. Les questions que nous avons posées provoquent tout au moins des déclarations de pratiques qui permettent de cerner de grandes tendances. Elles permettent tout particulièrement de faire le point sur l'emprise de l'écriture électronique et les représentations des élèves de la norme (la manière de percevoir les pratiques et exigences scolaires) et de la variété électronique (le sens qu'ils lui donnent, le traitement qu'il fait de ses expériences d'écriture). Les résultats du questionnaire apportent notamment des éléments de comparaison avec ceux de l'enquête de M.-C. Penloup (1999) sur les pratiques d'écriture extrascolaires des collégiens, menée également par questionnaire mais avant l'irruption de l'écriture électronique, en 1997. Nous envisageons ainsi l'évolution des pratiques d'écriture extrascolaires. Nous cherchons par exemple à vérifier si les pratiques d'écriture électroniques sont aussi massives qu'on le dit (Liénard, 2014 : 116) et si l'écriture manuscrite est délaissée au profit de l'écriture électronique. Deux des questions ont enfin pour objectif d'appréhender les connaissances effectives de la pratique d'écriture numérique par les élèves.

Nous développons dans cette section :

- l'élaboration ;
- le contenu ;
- le protocole de passation du questionnaire.

2.1. La phase de pré-enquête

La construction du questionnaire s'est faite dans le cadre d'une pré-enquête de quatre séances, en interaction avec des élèves de plusieurs collèges dont le choix est lié à des raisons pratiques. Nous en exposons les lieux et le déroulement.

La première séance (S1), d'une heure, a eu lieu en novembre 2011 dans une salle de réunion du collège Saint Exupéry à Forges les Eaux entre nous-même et 3 élèves de cinquième, sélectionnés par le CPE pour leurs différences de sexe et de niveau. Elle a débuté par un temps d'installation, de présentation de nos recherches sur l'écriture en général et du plan de la séance. Elle s'est suivie par un temps d'écriture silencieuse, pendant lequel les élèves ont dû lister les questions qu'ils poseraient à des enfants de leur âge pour savoir ce qu'ils écrivent quand ils n'y sont pas obligés. Nous leur avons ensuite présenté et fait remplir le questionnaire de M.-C. Penloup de 1999 (annexe I.5), avant de leur demander, enfin, ce qu'ils en changeraient pour que celui-ci corresponde mieux à notre époque. Bien que très scolaires, ces élèves nous ont donné des pistes pour retravailler le questionnaire, que nous avons ensuite testé dans les mêmes conditions en mars 2012 auprès de deux groupes de 4 élèves du Collège Jean Giraudoux à Rouen (S2).

Nous avons ensuite abandonné la première consigne et avons directement commencé la troisième et la quatrième séance par la passation des questionnaires. La troisième fois (S3), en avril, nous avons rencontré 13 élèves de niveaux variés du collège Rollon à Gournay en Bray. Il s'est agi des élèves volontaires de l'étude et le surveillant était présent dans la salle de classe pendant la séance. La quatrième séance (S4), en mai, a permis de tester une avant-dernière version du questionnaire auprès de 20 élèves volontaires de 3^{ème} du collège Jules Verne à Déville-les-Rouen, dans une salle de réunion.

La parole des élèves, qui s'est libérée au fur et à mesure des séances nous a permis :

- de supprimer certaines des questions du questionnaire de M.-C. Penloup (1999) : celles qu'ils considèrent répétitives (les questions n° 1 et 26, 9 et 14) et les questions « bizarres » (les questions n° 7 et 8 sur les lettres à un correspondant imaginaire ou à soi-même, n° 20 sur les messages codés, n° 37 sur les jeux d'écriture ou n° 32 sur les modes d'emploi). Les élèves nous ont également incité à préciser que plusieurs réponses sont parfois possibles et que le questionnaire est recto-verso.

- de dégager les pratiques contemporaines des collégiens pour les lister ajouter au questionnaire de M.-C. Penloup (1999). Ils ont par exemple évoqué les écrits électroniques sur MSN, Wikipédia, Skype, dans des forums, des blogs, des jeux en ligne, ainsi que les statuts sur Facebook. À la main, les élèves ont aussi pensé à l'écriture de mangas et « sur les murs ».
- de vérifier ou modifier la terminologie du questionnaire. Il nous a par exemple été suggéré de remplacer le terme « critiques » (de livres, de films ou d'émissions) par celui de « commentaires ». Ensuite, nous avons fait le choix de désigner l'écriture électronique, dite encore écriture texto ou sms, par le terme « abrégé ». En l'adoptant, nous avons conscience d'avoir introduit un biais indiscutable dans notre enquête dès lors qu'il réduit l'écriture électronique à l'abréviation (dans le sens d'omissions en vue de raccourcir). Notre choix s'explique par le fait qu'il est le terme que les élèves eux-mêmes ont utilisé, sans que nous l'ayons introduit, dans leurs réponses écrites lors des deux premières séances : « S'ils écrives en abrèjet ? » (S1); « Ecris-tu en abrégé ? » (S2) ; « Et dit moi comment t'écris tes message ? normale ou abrégé ? » (S2). Nous l'avons ensuite testé auprès des élèves des séances suivantes et constaté leur adhésion. Certaines réponses à nos questionnaires attestent par ailleurs de la bonne compréhension du terme, dans la mesure où les élèves ne citent pas que des exemples d'abréviation : « kikou », « koa », « wam », « kssos », « oé », « b1 », « dr1 », « twa », etc. Notons pour finir qu'un élève a quant à lui évoqué par écrit l'expression « langage sms » (S2) et que les élèves utilisent majoritairement le terme « tchat » pour désigner la messagerie instantanée.
- de constater que d'eux-mêmes, les élèves posent la question de l'orthographe : « Comment est l'orthographe ? » (S1) ; « Comment écrit tu dans un exercice et dans une évaluation ? » (S2) ; « Ecris tu correctement pour une lettre à ta famille ? » (S2) ; « Aimes tu l'orthographe ? » (S2) ; « Prend tu le temps de bien écrire par message ? » (S2) ; « par message t'écris des roman ou des messages vite fait. » (S2) ;
- de constater qu'ils repèrent eux-mêmes l'absence du multimédia dans le questionnaire de M.-C. Penloup (1999) ;
- de retrouver la tentation pour le littéraire que décrit cette dernière : « Je n'écris que des livres car c'est une des passions. » (S1) ; « J'ai commencer a écrit des livres a 10 ans. » (S1).
- d'envisager de nouvelles hypothèses : le premier groupe de la séance n° 2 pense que les réponses vont varier selon le sexe des élèves, ce qui n'est pas le cas du second groupe.

2.2. Le contenu du questionnaire

La version finale du questionnaire a été réalisée à partir du logiciel d'enquêtes et d'analyses de données Sphinx à partir des remarques des élèves de la pré-enquête. Il est joint en annexe (annexe I.6 et I.7).

Composé de 35 questions, le questionnaire est introduit par un titre (« Qu'écris-tu à l'extérieur de l'école, quand tu n'y es pas obligé ? ») et un texte de consigne inspiré de celui de M.-C. Penloup (1999) :

« À l'école on écrit, à la maison aussi. Pour savoir ce qui s'écrit en dehors de l'école, j'ai créé ce questionnaire (recto-verso), avec l'aide de collégiens. Toi aussi, réponds aux questions, en prenant bien le temps de réfléchir. Si tu ne comprends pas ou si tu ne peux pas répondre à une question, ne réponds pas. Ce questionnaire est personnel, anonyme, il n'est pas noté et n'a aucun rapport avec l'école. Aucune réponse n'est mauvaise. Merci beaucoup ! »

2.2.1. Le recueil d'informations sur les pratiques d'écriture

La question n° 1 (Q.1) sur les pratiques d'écriture manuscrites regroupe un ensemble d'item à cocher :

« En dehors de l'école, écris-tu à la MAIN (ou as-tu déjà écrit à la main) : des histoires, des romans, des contes, des scénarios ? ; l'histoire de ta vie ? ; un journal intime ? ; des pièces de théâtre ? ; des poèmes ? ; des paroles de chansons ? ; des lettres à quelqu'un ? ; des fiches sur tes sujets favoris ? (stars, animaux, etc.) ; de petits textes sous des photos ? ; des commentaires sur des livres, des films, des chansons ou des émissions ? ; des listes ? (listes de courses, de films, de prénoms etc.) ; des mots qui te plaisent ? ; des idées ? ; des secrets ? ; des blagues ? »

Nous empruntons ces pratiques à M.-C. Penloup (1999), qui les a isolées, avec d'autres, pour les besoins de son enquête. Les résultats de celle-ci rendaient compte de l'importance quantitative et qualitative de pratiques d'écriture extrascolaires, massivement insoupçonnées. Aujourd'hui, les pratiques extrascolaires d'écriture électronique des adolescents ne peuvent plus quant à elle passer inaperçues. L'une des questions qui se pose alors est de savoir si les pratiques d'écriture électroniques sont venues quantitativement et qualitativement modifier les pratiques d'écriture extrascolaires spontanées des adolescents. Pour avoir une idée complète de la situation, la prise en compte des pratiques manuscrites ne suffit pas. Nous ajoutons alors deux questions.

La première (Q.2) reprend l'ensemble des items de la question n° 1 (Q.1), mais pour interroger cette fois les pratiques sur l'ordinateur ou le téléphone portable :

« En dehors de l'école, écris-tu (ou as-tu déjà écrit) sur ORDINATEUR ou TELEPHONE portable : des histoires, des romans, des contes, des scénarios ? ; l'histoire de ta vie ? ; un journal intime ? ; des pièces de théâtre ? ; des poèmes ? ; des paroles de chansons ? ; des lettres à quelqu'un ? ; des fiches sur tes sujets favoris ? (stars, animaux, etc.) ; de petits textes sous des photos ? ; des commentaires sur des livres, des films, des chansons ou des émissions ? ; des listes ? (listes de courses, de films, de prénoms etc.) ; des mots qui te plaisent ? ; des idées ? ; des secrets ? ; des blagues ? »

La question n° 3 (Q.3) porte enfin sur les pratiques spécifiquement - liées au numérique, qui n'existaient pas en 1997 :

« Sur ordinateur ou sur téléphone portable, écris-tu (ou as-tu déjà écrit) : des tchats en direct ? (par exemple sur Facebook ou MSN) ; des sms ? ; des mails (par exemple sur Gmail ou Hotmail) ? ; dans des forums ? ; dans des blogs ? (des commentaires) ; dans des jeux en ligne ? ; dans des moteurs de recherche ? (par exemple sur Google) ; sur traitement de texte ? (par exemple Word) ; fais-tu du copier-coller ? (par exemple à partir de Wikipédia) »

Si les réponses à ces trois premières questions ne permettent évidemment pas de conclure au caractère effectif des pratiques déclarées, elles permettent, à travers l'affirmation ou la négation de pratiques, de prendre la mesure de leur degré d'importance et d'en hiérarchiser, par comparaisons avec les résultats de l'enquête de 1997, la fréquence.

Les autres questions sont toujours posées dans le but de cerner les pratiques des élèves. La question n° 4 (Q.4) interroge les élèves sur les outils électroniques qu'ils possèdent :

« As-tu, en dehors de l'école : un compte Facebook ? ; un compte Twitter ? ; un compte Skype ? ; un blog ? ; une adresse mail ? ; un téléphone portable ? »

Les questions ouvertes n° 5 (Q.5) et n° 6 visent à savoir à quelle étape de leur scolarité les élèves se sont immergés dans les pratiques d'écriture électroniques : « Si tu écris à l'ordinateur, en quelle classe étais-tu quand tu as commencé ? », « Et si tu écris sur un téléphone portable, en quelle classe étais-tu quand tu as commencé ? ».

Les questions n° 7 (Q.7), n° 8 (Q.8) et n° 11 (Q.11) interrogent toutes les trois les préférences des élèves et visent à cerner des évolutions : « Si tu écris sur téléphone portable, préfères-tu : le tactile ; le clavier », « Et utilises-tu plutôt : le T9 (dictionnaire intuitif) ? ; l'Abc (manuel) ? », « Préfères-tu écrire : à la main ? ; à l'ordinateur ? »

Les questions n° 9 (Q.9) et n° 10 (Q.10) demandent aux informants d'estimer l'intensité de leurs pratiques, à l'ordinateur et sur téléphone portable : « Combien de sms en moyenne écris-tu chaque jour ? », « Combien de temps en moyenne passes-tu sur ordinateur chaque jour ? ». Plus que de savoir

précisément le temps que les élèves consacrent à de telles activités, il s'agit surtout d'observer s'ils se les représentent intenses, partielles ou sporadiques.

Les questions n° 14 (Q.14) et n° 15 (Q.15) portent également sur des pratiques : « Avant la 3ème, écrivais-tu dans ce type d'écriture abrégée : jamais ; parfois ; souvent ; très souvent ? », « Aujourd'hui (depuis que tu es en 3ème), écris-tu dans ce type d'écriture abrégée : jamais ; parfois ; souvent ; très souvent ? ».

2.2.2. Le recueil d'informations sur les représentations

Le questionnaire porte non seulement sur les pratiques des élèves, mais également sur leurs représentations.

Les questions fermées n° 11 (Q.11) et n° 12 (Q.12) visent quant à elles à faire émerger des représentations du numérique en général, ainsi qu'à compléter nos observations des évolutions entre 1997 et 201 : « Préfères-tu écrire : à la main ? ; à l'ordinateur ? », « Pourquoi ? ».

Pour approcher les représentations des élèves de leurs pratiques de l'écriture électronique en particulier ou sur la norme, nous avons ensuite posé la question n° 16 (Q.16) « Pourquoi le fais-tu (ou pourquoi le faisais-tu ?) », qui complète les questions n° 15 (Q.15) et n° 16 (Q.16) que nous avons déjà mentionnées.

Les représentations de l'écriture électronique ou de la norme sont également visées avec les questions n° 19 (Q.19) « Que penses-tu de l'écriture en abrégé ? », n° 20 (Q.20) « Qu'en pensent tes parents et / ou tes professeurs ? », n° 21 (Q.21) « Penses-tu qu'écrire en abrégé c'est faire des fautes ? », n° 32 (Q.32) « Trouves-tu que c'est important d'être bon en orthographe ? » et n° 33 (Q.33) « Pourquoi ? ».

Ces dernières questions peuvent tout particulièrement faire émerger des représentations sur la menace qu'est susceptible de représenter l'écriture électronique, mais nous abordons ce point plus clairement avec les questions suivantes.

Les réponses à la question fermée n° 22 (Q.22) pourront être rapprochées des résultats de notre observation de copies de Brevet : « Penses-tu qu'on puisse trouver de l'abrégé dans des copies d'examen ? ».

S'ensuit la question fermée n° 23 (Q.23) « Penses-tu que l'écriture en abrégé soit un problème ? » et la demande d'explication par la question ouverte n° 24 (Q.24) « Pourquoi ? ».

La question n° 25 (Q. 25) est moins large, centrée sur le problème du point de vue des apprentissages seulement : « As-tu l'impression que l'écriture en abrégé soit gênante pour l'apprentissage de l'orthographe ? ». Celle-ci est de nouveau suivie par une question ouverte « Pourquoi » (Q.26).

La question n° 27 (Q. 27) évoque le plus directement la menace de confusion entre les différentes variétés du répertoire des élèves : « As-tu l'impression de mélanger l'écriture abrégé et celle de l'école ? ».

Les questions n° 28 (Q.28) et 29 (Q.29) sont plus larges mais, situées à ce moment du questionnaire, orientent nécessairement les réponses vers la question de la norme : « As-tu l'impression d'écrire mieux grâce à l'ordinateur ? », « Pourquoi ? ».

La question n° 18 (Q.18), enfin, porte sur les lieux de la variation électronique ou sous influence de celle-ci et vise à étudier si les élèves ont conscience ou non des contextes appropriés :

« T'est-il arrivé d'écrire en abrégé : dans des lettres ? ; dans des tchats ? ; avec tes amis ? ; dans des petits mots ? ; dans des mails ? ; dans ton agenda ? ; dans des brouillons ? ; avec tes grands-parents ? ; dans des sms ? ; dans des devoirs ? ; dans tes cours ? ; avec ta mère ou ton père ? »

2.2.3. L'évaluation de compétences

Le lieu et le temps d'un questionnaire ne nous permet que peu d'analyser les pratiques des élèves. Deux questions ont tout de même été réalisées dans cet objectif et plus particulièrement dans celui d'appréhender les compétences des élèves, à produire et à lire de l'écriture électronique.

Répondre à la question n° 13 (Q.13) exige des compétences en réception, puisqu'il s'agit de lire et de transcrire en français standard l'énoncé en français électronique « Salut, je veux te voir dès que possible pour prendre un verre. Samedi ou demain, on pourrait aller au cinéma ? (smiley) » :

« Peux-tu traduire en français du collègue : " slt jve te voir D ke possib pr prendr un ver. samdi ou 2m1 on pouré alé o 6né ???? ;-)" ? »

La question n° 17 (Q.17) « Peux-tu donner d'autres exemples d'écriture en abrégé que ceux du texte ? » consiste à demander aux élèves de produire des exemples d'écriture électronique. Les résultats à cette question sont à manier avec précaution, du fait que nous avons eu l'imprudence d'en fournir nous-même des exemples dans la question qui précède.

2.2.4. Les autres informations

Enfin, un ensemble de questions a eu pour objectif de nous informer sur nos enquêtés. C'est le cas des questions n° 30 (Q.30) et n° 31 (Q.31) : « Es-tu : un garçon ? ; une fille ? », « Dirais-tu que ton niveau de français est : faible ? ; moyen ? ; bon ? ; très bon ? ». Un espace dédié à l'enquêteur permet également de préciser de quel établissement viennent les informants. Le sexe, le niveau en français et le profil sociodémographique des élèves sont autant de variables que l'on peut croiser avec les réponses aux autres questions.

Nous avons ensuite proposé un espace pour que l'enquêté puisse ajouter ses propres remarques au questionnaire : « Veux-tu ajouter à ce questionnaire une idée, une pratique d'écriture, une remarque ? » (Q.34).

Enfin, les élèves ont pu laisser leurs coordonnées : « Ce n'est pas obligatoire, mais si tu veux bien que je te contacte pour discuter de tout cela avec toi, laisse-moi ton nom et ton prénom » (Q.35). Nous n'en avons finalement pas eu besoin, mais le nombre des réponses rend pour le moins compte d'un certain engouement des élèves pour le questionnaire. Ils sont en tout 36% (précisément 171 sur 479) à avoir bien souhaité être contactés.

2.3. Le déroulement de l'enquête

Avant d'intervenir dans les classes pour distribuer nos questionnaires, nous avons dû réfléchir à la manière de nous présenter, aux chefs d'établissement, aux parents d'élèves, aux professeurs et aux élèves. Parce que dévoiler notre intention d'étudier l'écriture électronique risquait d'orienter les réponses des élèves, nous leur avons seulement expliqué que nous étudions les pratiques scripturales des collégiens et attendu l'étape de la passation pour distribuer à chacun le questionnaire.

Nous avons-nous même dirigé les séances, en accord avec les chefs d'établissement. Ce choix s'explique notamment par le fait qu'à leur âge, les élèves de troisième tentent avec force de préserver la distance entre ce qui relève de l'école et de leur intimité, sans parler de leur peur du ridicule et du regard de l'autre. Le fait que l'enquête se déroule en classe nous paraissait déjà être un obstacle à une rédaction libre des élèves. L'intervention du professeur, figure première de ce cadre scolaire, l'aurait définitivement verrouillée, sa simple présence ayant déjà maintenu chez les élèves une certaine vigilance. Notre intervention, parce que nous sommes étudiante et donc d'une certaine manière pair, nous semblait favorable pour l'enquête. C'est pour cette même raison, et pour respecter les règles déontologiques d'une enquête de terrain,

que nous avons plusieurs fois insisté sur l'anonymat des élèves, du professeur et de l'établissement, et sur le fait que les questionnaires ne seraient utilisés que dans le strict cadre de notre travail. C'est enfin pour cela que nous nous sommes présentée en position basse, identifiant les élèves comme les partenaires de notre recherche. Malgré tout, nous avons mis du temps pour que la confiance s'installe, que les stylos se dressent et glissent sur le papier, sans tout à fait empêcher ni les coups d'œil sur la feuille du voisin pour intercepter les éventuelles bonnes réponses, ni les moqueries, ni les non-réponses.

En revanche, les séances ont été tantôt introduites par un assistant d'éducation, le CPE, le proviseur ou le proviseur adjoint, ou encore l'enseignant. Ce discours introductif a donc été variable et plus ou moins efficace. Les séances ont eu lieu pour la plupart dans des classes de disposition traditionnelle, une fois dans une salle de musique, une autre dans une salle de réunion où les élèves passaient également l'attestation Scolaire de Sécurité Routière (A.S.S.R.), ce qui a facilité les échanges verbaux entre élèves en cours de passation. Les horaires n'ont pas non plus été les mêmes et certaines séances ont été interrompues par des temps de récréation. Ce sont des limites à notre enquête.

Au total, nous avons recueilli 479 questionnaires : 90 du collège UD (13 absents), 115 du collège UF (4 absents), 85 du collège RD (2 absents), 84 du collège RF (9 absents) et 105 du collège M (17 absents). Afin de faciliter lors de la lecture de la présente thèse les allers-retours entre les citations du corps du texte et le corpus, nous avons effectué une numérotation du corpus. Nous avons choisi de faire précéder les citations par :

- la lettre <Q> pour expliciter qu'il s'agit d'une réponse au questionnaire (Q) ;
- un premier chiffre qui correspond au numéro de la question, de 1 à 35 ;
- un second chiffre qui correspond au numéro du questionnaire ou de l'élève qui a répondu et qui va de 1 à 115.

Le type d'établissement n'est pas précisé, mais nous savons que de 1 à 90, la citation correspond à un élève d'UD, de 91 à 205 à un élève d'UF, de 206 à 290 à un élève de RD, de 291 à 374 à un élève de RF et de 375 à 479 à un élève de M. Ainsi, Q.16-54 signifie par exemple qu'il s'agit de la réponse de l'élève n° 54 à la question n°16 du questionnaire. Les citations sont marquées dans le corps du texte ou en note de bas de page de cette manière : « C'est plus facile car on a déjà les lettres. » (Q.12-1), lorsqu'elles s'intègrent dans une

phrase, ou comme suit : « Sa fait moins mal à la main et sa fait plus propre. » (Q.12-3).

Une fois ces conventions établies, nous avons entré les réponses des élèves dans le logiciel Sphinx afin de passer des données au corpus écrit. La saisie respecte la formulation, l'orthographe, et la présentation (disposition, tiret, parenthèses, etc.) des réponses manuscrites. Nous avons par exemple noté entre crochets les éléments de réponse non graphiques : « lol dsl jtm jtdg habitat° [triangle attention] » (Q.17-234).

3. UN CORPUS DE COPIES D'EXAMEN

Pour répondre à l'interrogation, relativement évacuée par les recherches, de l'impact de l'écriture électronique, nous avons choisi dans un second temps d'observer des copies d'examen pour y repérer l'absence ou la présence de cette dernière variété. Nous précisons le type d'examen et d'exercice dont il s'agit avant d'évoquer les deux temps de leur recueil.

3.1. Le choix des rédactions de l'examen du Diplôme National du Brevet de français

Dans une copie d'examen, genre surveillé s'il en est, l'élève doit s'efforcer de coller au plus près aux attentes de l'institution, en l'occurrence en produisant un français « scolaire » qui se confond avec un français « standard » (Bertucci et David, 2008 : 4-5), homogène et exempt des variations propres aux usages effectifs.

Le choix de l'examen s'est porté sur celui du Diplôme National du Brevet que les élèves passent à la fin de l'année scolaire en classe de troisième (DNB), d'abord parce qu'il est le premier examen national.

Les élèves de troisième, qui appartiennent à ce qu'O. Donnat (2011) nomme « la génération d'un 3ème âge médiatique », nous intéressent d'autant plus que la grande majorité est censée faire usage des différents outils numériques qui existent sur le marché.

Enfin, la troisième représente un premier palier d'orientation, après lequel les élèves peuvent atteindre une seconde Générale et Technologique, Professionnelle ou un CPA. Ainsi, l'enjeu est fort et il nous semble nécessaire de repérer les éventuelles difficultés avant l'entrée au lycée, pour y remédier.

Notre analyse porte en particulier sur l'exercice de la rédaction, une des composantes de l'examen du Brevet, qui comprend aussi des exercices de dictée, de réécriture et un ensemble de questions de texte. Ce choix d'exercice s'explique par la plus grande liberté d'écriture qu'il offre au scripteur, susceptible alors de laisser surgir davantage de traces de l'écriture électronique. Le sujet proposé en 2011 était le suivant : « Un ami ou un adulte de votre entourage vous a convaincu de changer votre comportement. Vous raconterez cette expérience en rappelant d'abord comment vous vous comportiez puis comment votre interlocuteur s'y est pris pour vous amener à changer ». Ce sujet est particulièrement intéressant pour notre recherche puisqu'en demandant une écriture en première personne, il est susceptible de semer la confusion entre univers personnel et univers scolaire. L'élève est tenté de convoquer l'enfant qu'il est en dehors de l'école et, peut-être, dans le cas qui nous occupe, les procédés d'écriture qui sont les siens dans certaines sphères de l'extrascolaire. C'est semble-t-il moins le cas des deux sujets proposés en 1996, ce qui constitue une des limites de notre corpus : « Après une relecture attentive de la présentation et du texte de Stendhal, imaginez la suite immédiate de ce dernier en respectant la logique de la situation (sujet n° 1, d'imagination) ; « Faut-il toujours savoir la vérité ? » (sujet n° 2, de réflexion). On observe également dans les copies de 2011 davantage de discours direct susceptible de faire écho aux échanges électroniques et les textes des élèves ne sont pas, à ce titre non plus, totalement comparables.

3.2. Une comparaison de copies d'un même examen et d'un même collègue à quinze ans d'intervalle (1996 et 2011)

Nous avons recueilli en 2012 les copies de 2011 des cinq collèges de l'académie de Rouen déjà présentés. Leur recueil a pris du temps : il a fallu, comme pour la passation des questionnaires, obtenir l'accord du Rectorat, des proviseurs et des parents d'élèves, puis photocopier, en noir et blanc, les copies dans l'enceinte même de chaque établissement. En tout, nous avons obtenu 550 copies et concentré l'analyse sur une première sélection aléatoire de 100 d'entre elles (25 de chaque établissement).

Nous nous sommes alors rendue compte que l'observation des erreurs des copies de 2011 ne suffirait pas à mettre à jour l'influence de l'écriture électronique. Dans la mesure où aucun procédé n'est spécifique à la pratique de l'écriture électronique seule, aucune erreur ne peut être rapprochée avec

certitude de celle-ci. Parce qu'elles peuvent aussi bien témoigner d'une méconnaissance de la norme que d'une influence de l'oral ou de l'écriture électronique, comment, par exemple, interpréter les erreurs dans les copies autour de l'archiphonème /E/ (comme dans « plésir », « il ne rigolé pas ») ou les problèmes d'accents (« ma mere », « metier », *et cætera*) ?

Pour interpréter, ne serait-ce qu'en partie, les écarts relevés, il nous est apparu indispensable d'effectuer une analyse en diachronie. L'idéal aurait été de comparer les copies de 2011 de chacun de nos cinq établissements avec des copies des mêmes établissements à une date antérieure au développement des TIC, c'est-à-dire à la fin du 20^{ème} siècle. Le problème auquel nous nous sommes heurtée tient à ce que les copies de Brevet sont détruites chaque année. Le centre de ressources et de recherche du Musée National de l'Éducation, qui a en charge la gestion matérielle, documentaire et scientifique de l'ensemble des collections, ne possède pas non plus de données pertinentes. Par chance, un des cinq collèges de notre échantillon (RD) a conservé des copies de 1996. Nous proposons ainsi une analyse comparative des copies d'un établissement scolaire situé en zone rurale et défavorisée. Les copies de 1996 sont au nombre de 81 et celles de 2011 toujours au nombre de 98.

Certes, la portée générale de notre travail de comparaison est limitée par la spécificité du collège RD. Nous n'avons pas, par ailleurs, les moyens d'écarter de l'analyse l'influence probable de la moindre place, dans les programmes scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe, ainsi que des changements de dispositifs qui ont eu cours entre 1996 et 2011. Notre travail de thèse a cependant l'intérêt premier d'avoir identifié la difficulté à observer les traces de l'écriture électronique. L'analyse comparative des écarts orthographiques sur des copies issues d'un même examen et d'un même établissement à 15 ans d'intervalle nous permet également de distinguer les traits typiques de l'évolution orthographique dans ce type d'établissement et de les rapprocher plus facilement qu'en synchronie de la pratique de l'écriture électronique.

CHAPITRE 2.

MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE

Ce second chapitre vise à présenter la méthodologie d'analyse de notre corpus qui, étant donnée sa nature, est double et suit le même ordre que celui de l'analyse de corpus elle-même : la présentation de la méthodologie d'analyse des réponses au questionnaire précède celle des copies de Brevet.

1. UNE DÉMARCHE PLURIDISCIPLINAIRE D'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES

Les réponses au questionnaire font l'objet de trois analyses complémentaires :

- La première, issue de la psychologie sociale et largement utilisée dans les sciences humaines et sociales en général, est une analyse de contenu.
- Les autres, plutôt linguistiques, relèvent de l'analyse des champs lexicaux et de l'analyse de discours.

Nous avons ainsi choisi d'adopter des méthodes qualitatives, qui consistent en une « extraction de sens » plutôt qu'en une « transformation statistique » (Mucchielli, 2012), parce que celles-ci permettent d'examiner notre échantillon « dans [sa] complexité, en profondeur et de manière intensive » (Colin, 2014 : 99). L'extraction est malgré tout restreinte par la quantité des observables de notre corpus qui, étant donné sa dimension (479 questionnaires), correspond plutôt à une recherche de type quantitatif. Du moins, notre enquête par questionnaire ne présente pas les caractéristiques qu'A. Mucchielli (2012) attribue à une recherche qualitative :

« [...] une recherche qualitative de terrain implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais de l'entretien et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs »

Notre échantillon permet alors, dans le même temps, de vérifier des hypothèses sur un grand nombre à la manière des méthodes quantitatives.

1.1. Une méthode des sciences sociales : l'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une méthode privilégiée et fiable dans l'accès aux représentations, la théorie des représentations étant elle-même liée à cette méthode. Celle-ci est ainsi adaptée à notre ambition et constitue un premier dépouillement du corpus.

L'analyse de contenu renvoie à un ensemble de « procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés » (Bardin, 1977 : 43, citée par Colin, 2014 : 179). Autrement dit, il s'agit d'un examen méthodique et qui se veut objectif des données. A. Mucchielli (2012) nous rappelle que L. Bardin (1986) ajoute à la méthode une dimension subjective :

« Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité. » (Bardin, 1986)

Finalement, l'analyse de contenu « vise à trouver un réarrangement pertinent des données pour les rendre compréhensibles compte tenu du problème qui préoccupe le chercheur » (Mucchielli, 2012).

1.1.1. Les trois temps de l'analyse de contenu

Notre analyse de contenu est descriptive et se divise en trois temps.

Le premier correspond à une phase de pré-analyse qui a consisté en la lecture flottante du corpus, dans le but d'appréhender les données dans leur ensemble et pour faire émerger de premières impressions et orientations.

Une fois les réponses assimilées, la deuxième phase a consisté en l'exploitation du matériel : d'une part la catégorisation de rubriques et de thèmes, d'autre part le codage des unités correspondant aux catégories identifiées. Nous n'avons pas pu procéder à ces opérations directement sur le logiciel Sphinx et l'avons donc fait manuellement sur papier.

Pour la question n° 16 par exemple (« pourquoi écris-tu, ou écrivais-tu, dans ce type d'écriture abrégée ? »), nous avons identifié une rubrique à laquelle nous avons donné le titre générique « norme », puis rassemblé sous ce titre le numéro des questionnaires dans lesquels la réponse renvoie à cette notion (Q.16-25, etc.). Ensuite, par le biais de codes couleur ou d'autres formes de codage, nous avons isolé des thèmes, par exemple « l'évitement d'une surcharge cognitive » ou « la méconnaissance de la norme ».

Ainsi, une rubrique renvoie à ce dont il est question sans renseigner sur ce qui est dit, tandis qu'un thème correspond à ce qui est abordé et donne une indication sur la teneur du propos (Mucchielli, 2012).

Enfin, nous avons procédé à la phase de traitement des résultats, qui consiste en un « décompte fréquentiel » des « occurrences thématiques » (Colin, 2014), c'est-à-dire au calcul du nombre d'évocations de chaque rubrique et thème. Nous croisons certains éléments de réponse, notamment les caractéristiques sociodémographiques des personnes interrogées, avec les thèmes évoqués, ou encore les thèmes entre eux. Nous avons ensuite représenté les résultats en pourcentages, arrondis à l'unité près.

Pour la question n° 33 par exemple, nous relevons ainsi 307 éléments de réponse dont 158 qui évoquent le domaine professionnel, ce qui représente 51% des éléments de réponse et correspond également à la réponse de 33% des élèves sur les 479 enquêtés.

Rubrique : nombre de réponses (% des réponses/n ; % des réponses / le total des élèves	Q.33 n=307
Le contexte professionnel	158 (51 ; 33)

Ces données chiffrées nous semblent nécessaires pour marquer des tendances, mais restent indicatives. Précisons également que ces pourcentages ne sont pas des statistiques, lesquelles font appel à des procédures mathématiques complexes que nous utilisons avec parcimonie, comme le suggère P. Blanchet (2012 : 63) :

« En termes de calcul, lorsqu'il y a des données chiffrées ou chiffrables [...] on pourra se limiter à une proportionnalité simple (pourcentage), comme c'est l'usage dans beaucoup de travaux en sciences de l'Homme. Sauf cas particulier (notamment en lexicométrie), l'utilisation de techniques effectivement statistiques, plus sophistiquées et moins maîtrisables, présenteraient souvent le double inconvénient d'être d'un coût méthodologique disproportionné et d'engager la recherche dans des prémisses théoriques détournés, éventuellement mal maîtrisés, et probablement incompatibles avec l'approche dominante adoptée. »

1.1.2. Les analyses au moyen d'un test statistique

Lorsque les résultats sont analysés au moyen d'un test statistique, nous avons recours au test exact de Fisher (ou test F)⁷⁴. Le choix de ce test plutôt que le test Khi^2 tient à ce qu'il est réalisable qu'elle que soit la taille de l'échantillon, même avec de faibles effectifs (inférieurs à 5). Il s'agit d'un test de comparaison de proportions (1/11 versus 9/3 par exemple), qui permet d'attester ou non que les différences entre elles ne sont pas aléatoires (liées au hasard), mais significatives, et d'envisager alors une dépendance entre deux variables. Nous considérons que le lien est significatif si le degré de significativité appelé « p » est inférieur à 0.005 ($p < 0.05$). Cela signifie que le lien est établi avec une marge d'erreur (un risque) de 5%, soit un intervalle de confiance de 95% (il y a que 95 chances sur 100 de trouver le même résultat sur un autre échantillon et de ne pas se tromper).

Nous prenons un exemple.

Nous nous demandons si le sexe des enquêtés a un lien avec leur réponse à la question x. En croisant sur Sphinx les deux questions, nous obtenons les résultats suivants :

Question x	Sexe	
	filles n=13	garçon n=12
Oui	2	9
Non	11	3

La valeur du degré de significativité est inférieur à 0.01 ($p < 0.01$). Le test permet ainsi d'attester de la dépendance entre le sexe de l'enquêté et sa réponse. Les élèves de sexe féminin sont significativement plus nombreuses à répondre par la négative que les élèves de sexe masculin. Cela ne signifie pas que le sexe soit l'unique cause de cette dépendance, toutes choses n'étant pas identiques par ailleurs (l'établissement des élèves par exemple).

⁷⁴ Les calculs sont réalisés manuellement sur le site BiostaTGV, outil de calculs statistiques réalisés via le logiciel de statistique R, crée par l'Institut Pierre Louis d'Epidémiologie et de Santé Publique (IPLESP UMR-S 1136).

Les données seront précisées dans un tableau de la forme suivante :

Q.x et Sexe : réponses négatives /affirmatives (% de réponses négatives/n)	Oui	Non	Valeur-p
Question x	11/2 (85)	3/9 (25)	<0.01

1.2. Deux méthodes des sciences du langage

Deux autres méthodes d'analyse ancrent notre recherche dans les sciences du langage.

L'analyse du discours, d'abord, a en effet longtemps été associée aux sciences du langage, considérée même comme la « linguistique véritable » par la praxématique. Reste qu'elle lui échappe aujourd'hui et que les limites de l'analyse du discours sont peu claires : « l'analyse du discours est une des zones les plus vastes et les moins définies de la linguistique. » (Schiffrin, 1994 : 407, cité par Maingueneau, 2005). Celle-ci vient tout au moins compléter notre analyse du contenu.

Également ancrée en Sciences du langage (Colin, 2014), nous nous sommes aussi appuyée sur une analyse des champs lexicaux. Nous en décrivons les apports.

1.2.1. L'analyse des champs lexicaux

L'analyse des champs lexicaux consiste à étudier des manières de dire. Il s'agit de prendre en compte le vocabulaire des réponses de notre corpus. Cela nous a parfois permis de compléter l'analyse de contenu mais surtout, en interaction avec celle-ci, d'identifier des thèmes :

« Une analyse de contenu menée de manière classique conduit à affecter à chaque réponse d'une interview ou fragment d'un discours les catégories thématiques que la lecture a permis de révéler. On peut alors [...] rechercher quel est le vocabulaire spécifique des réponses ou fragment [...]. Ceci revient en quelque sorte à mettre à jour, si ceux-ci existent, les ancrages lexicaux de l'analyse de contenu. Ce type d'analyse permet [...] de découvrir certains ancrages non explicités ou inconscients et élargir ainsi la compréhension. (Desmarais & Mosacarola, *op. cit.* : 15). » (Desmarais, Mosacarola, 2004, cités par D. Colin, 2014 : 186)

Un « champ lexical » se construit à partir du repérage de l'ensemble des lexies (des mots) qui ont un sème commun ou qui appartiennent au même champ notionnel (Fromilhague, Sancier-Chateau, 1996 : 62-63). Un sème, nous l'avons déjà défini, est une unité minimale de sens, un champ notionnel est un

domaine abstrait, conceptuel de la réalité (Ibid., 1996 : 62-63). Nous envisageons ainsi qu'un champ lexical puisse aussi bien désigner des noms, des adjectifs, des verbes que des expressions, voire des syntagmes, liés par leur domaine de sens. Le thème « norme » se manifeste par exemple à travers un champ lexical varié constitué des occurrences « faute », « orthographe », « devoir », « écrire en entier », « normalement », « bien », etc. Nous aurions ensuite souhaité décompter le nombre des occurrences lexicales qui nous intéressent. Ces « occurrences lexicales » ne doivent pas être confondues avec les « occurrences thématiques » : les premières concernent les apparitions d'une lexie, les autres les évocations d'un thème. Or, le protocole de Sphinx ne distingue pas des lexies mais des « valeurs ». Pour être regroupées comme une même valeur, les unités doivent avoir strictement la même forme. Sont ainsi distinguées comme plusieurs valeurs les différentes orthographes d'une même lexie (« orthographe » et « ortographe »), ses dérivés (« orthographiques »), etc. :

orthographe	ni	0,7%
ordinateurs	1	0,1%
orthographe	23	2,4%
orthographes	1	0,1%
orthographique	2	0,2%
ortographe	2	0,2%
ortographes	1	0,1%
ortographier	1	0,1%
oublie	2	0,2%

Afin, malgré tout, de repérer de grandes tendances et d'évaluer à quel point une valeur est ou non mobilisée, nous comparons parfois le nombre de ces occurrences par valeur (23 pour « orthographe ») à un nombre moyen d'occurrences par valeur, calculé sur la base de l'ensemble des valeurs différentes (285) et des occurrences (948) :

vraie	1	0,1%
vraiment	2	0,2%
vu	1	0,1%
vWord	1	0,1%
TOTAL	948	100,0%

Nombre de valeurs différentes : 285
 'fautes' est le plus cité : 69 observations.
 Il y a 204 non-réponses.

Dans ce cas présent, le nombre moyen est de 3.3 occurrences par valeur (948 ÷ 285). La valeur « orthographe » est alors relativement présente dans les réponses des élèves.

Lexie : nombre total d'occurrences et valeurs (nombre par valeurs)	Q.12 (moy. 3.3)
« orthographe »	27 orthographe (23) orthographe (1) ortographe (2) ortographe (1)

Si nous ne précisons pas qu'il s'agit d'« occurrences par valeur », c'est qu'il s'agit d'« occurrences lexicales », ce qui englobe toutes les formes orthographiques de la lexie : dans l'exemple précédent, on note un total de 27 occurrences lexicales et de 23 occurrences pour la valeur « orthographe ».

L'importance de notre corpus ne nous a pas laissé le temps d'aller plus avant dans l'analyse lexicale, en regroupant les valeurs ou en étudiant les relations qui unissent les lexèmes au sein d'un champ lexical.

1.2.2. L'analyse du discours

En plus de nous intéresser aux aspects lexicaux qui configurent les réponses des enquêtés, nous prenons en compte la contextualisation de ces dernières : les réponses sont déterminées par des éléments extérieurs, elles sont inscrites dans un contexte de croyances, d'actions et de normes (D. Colin, 2014). J. de Lagarde (cité par Blanchet, 2012 : 63) convient qu'« au-delà du vocabulaire [...] la prise en compte [...] du contexte peut, dans la mesure où c'est possible, changer complètement la perspective et permettre une analyse d'une tout autre ampleur [...] ».

Pour notre cas, nous nous intéressons surtout à la « polyphonie » du discours des élèves. Cette notion explique en quoi les discours sont traversés et constitués de discours autres, dont les traces ne sont pas toujours immédiatement repérables et même si les énonciateurs ne présentent pas leur énonciation comme seconde par rapport à un autre discours, dès lors que cette polynomie n'est pas volontaire. Autrement dit, nous nous intéressons à la manière dont les discours des élèves sont traversés par des discours autres. Pour désigner la prise en compte de l'altérité caractéristique des discours en train de se tenir, il existe un paradigme de termes qui sont issus de conceptualisations théoriques diverses : « polyphonie » mais aussi

« dialogisme » (Bakhtine), « interdiscursivité » (Kristeva), « hétérogénéité constitutive du discours » (Authier-Revuz), etc. (Sitri, 2004).

Ces approches théoriques nous ont donc fourni un cadre pour étudier les déclarations des élèves de notre échantillon dont nous retenons en particulier qu'elles ne peuvent pas leur être intégralement attribuées. Ainsi, nous proposons d'y lire une reformulation de ce qu'ils ont retenu et compris, une représentation construite à travers les discours de leurs parents, des enseignants, des média, etc. Pour cela, nous soulignons dans les réponses des élèves leur usage des temps ou des déictiques, les indices personnels ou spatio-temporels notamment. Nous étudions ainsi la relation que les élèves tissent avec le point de vue de l'autre intégré à leur propre dire : des relations d'accord (ou de consonance), de désaccord (ou de distanciation), ou encore de neutralité. C'est aussi pour cela que nous avons posé la question n° 20 « que pensent tes parents et / ou tes professeurs de l'écriture en abrégé ? ». Nous pouvons déjà envisager que les représentations normatives des instances dominantes s'imposent à travers le discours des élèves et constituent une « résistance », pour reprendre le terme de J. Authier-Revuz (1995 : 250, citée par D. Colin, 2014 : 196), à d'autres représentations en désaccord.

2. DES CHOIX AU FONDEMENT DE LA CONSTRUCTION D'UNE GRILLE D'ANALYSE DES COPIES DE BREVET

Nous poursuivons la présentation de notre méthodologie d'analyse par celle des copies de Brevet.

L'analyse des copies de Brevet a nécessité de construire une grille qui permette de collecter et d'analyser les erreurs qui s'y sont glissées pour déterminer si elles sont à relier à l'écriture électronique. Nous considérons comme « erreurs » l'ensemble des graphies qui ne se conforment pas à la norme. D'autres termes apparaissent dans les travaux sur le sujet : « écart », « distorsion », « graphie alternative », « variante » ou « phénomène ». Le dernier est utilisé par C. Bouillaud (2007 : 559) et I. Pierozak (2013). L'une (Bouillaud, 2007 : 559) explique qu'il évite de stigmatiser les productions observées comme relevant nécessairement du domaine de l'erreur :

« Le terme « phénomène » est, ici, employé pour désigner une production orthographique qui, selon qu'elle est produite lors de la dictée classique ou de la dictée en version « SMS », ne peut pas toujours être qualifiée d'erreur. Le terme de « phénomène » a, donc, été choisi comme un terme générique, pour désigner une

graphie incorrecte, qui serait qualifiée « d'erreur », lors de la dictée classique, et « d'oralisation », lors de la dictée « SMS ». (Bouillaud, 2007 : 559)

L'autre (Pierozak 2013 : 80-81) explique autrement que l'expression de « phénomène » est substitutive de la notion de « variante » qui, comme celle d'« écart », a l'inconvénient d'appeler celle de « norme » et, avec cette référence indirecte à l'objet, un regard éthique. Le choix du terme d'« erreur » nous a cependant paru acceptable dans un contexte d'examen.

Nous présentons les travaux qui nous ont servi à construire une grille.

Introduction. Les grilles existantes

Des typologies et grilles d'analyse des erreurs de langue ont déjà été constituées par différents auteurs. Nous avons étudié, dans l'ordre chronologique de leur parution, les travaux de N. Catach, D. Duprez et M. Legris (1980), de C. Gruaz, E. Karabetian et G. Mitaine (1986), de V. Lucci et A. Millet (1994), ceux de J.-P. Sautot (2000), de J.-P. Viala (2004), de G. Hoefflin et J. Frank (2005, citée dans Volckaert-Legrier, 2013 : 19-20) et enfin, ceux de D. Manesse, D. Cogis, M. Dorgans et al. (2007).

Finalement, nous ne nous appuyons, pour la construction de notre propre grille, que sur deux de ces grilles, parce que celles-ci ont l'intérêt de se distinguer autant qu'elles se complètent sur plusieurs points, et parce que c'est autour d'elles que les autres gravitent : celle de C. Gruaz (1986), reprise à N. Catach (1980) et par J.-P. Viala (2004), et celle de V. Lucci et A. Millet (1994), proche de celle de J.-P. Sautot (2000).

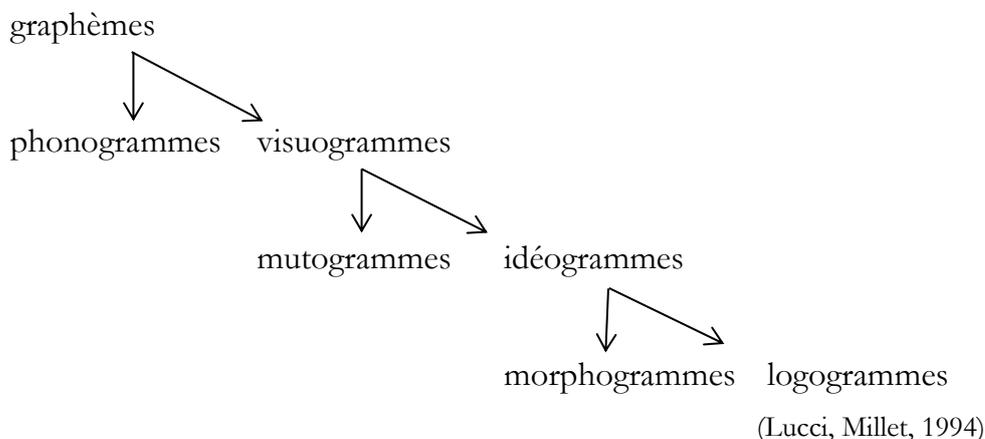
Nous présentons un principe de classement que les deux grilles partagent avant d'en venir aux choix pour notre propre grille.

- *Un principe qui s'impose : le principe fonctionnel de classement*

Dans les deux grilles, les erreurs se retrouvent classées selon la nature (ou la fonction) des unités sur lesquels elles portent. Par exemple, si l'erreur porte sur un mutogramme, elle sera classée parmi les erreurs mutogrammiques. Ce principe de classement repose sur la description des unités linguistiques du « plurisystème » orthographique de la langue française amorcée par N. Catach et son équipe (1980) et qui rend compte de la fonction que ces unités remplissent dans le système. C'est la raison pour laquelle il peut être qualifié de « fonctionnel ». Les unités que l'on retrouve à la fois dans les travaux de C.

Gruaz (1986) et de V. Lucci et A. Millet (1994) sont 1. les phonogrammes, 2. les morphogrammes et 3. les logogrammes (ou « les homophones »).

En revanche, si ces unités et le principe fonctionnel de classement sont communs aux deux grilles, nous relevons aussi entre elles des divergences. C. Gruaz (1986) ajoute les unités phonétiques, les idéogrammes et les lettres non justifiables d'un enseignement, qui correspondent aux lettres non fonctionnelles de N. Catach (1980). V. Lucci et A. Millet (1994) évoquent les mutogrammes en plus des unités communes. De plus, dans la grille de C. Gruaz (1986), phonogrammes, morphogrammes et logogrammes sont présentés ensemble et ont ainsi l'air de relever d'un même niveau d'analyse. Au contraire, la grille de V. Lucci et A. Millet (1994) présente plutôt les logogrammes et morphogrammes comme des « idéogrammes » et ce sont ces idéogrammes qui apparaissent au même niveau que les mutogrammes. Les phonogrammes apparaissent quant à eux au même niveau que les « visuoagrammes », que sont les mutogrammes et idéogrammes. Autrement dit, le niveau des phonogrammes est mis en regard avec le niveau des visuoagrammes qui, lui, comprend les sous-catégories des mutogrammes et des idéogrammes, ces derniers correspondant aux morphogrammes et logogrammes.



Dans le détail des unités, les **phonogrammes** se décrivent comme les graphèmes à valeur phonétique, c'est-à-dire les lettres simples, les digrammes ou les trigrammes, avec ou sans diacritiques, qui représentent à l'écrit les unités sonores appelées phonèmes. Autrement dit, les phonogrammes sont les unités de l'écrit qui codent les unités orales. Dans la grille de C. Gruaz (1986), les erreurs ne sont phonogrammiques que lorsque l'élève fait correspondre à un oral correct un écrit erroné, c'est-à-dire qu'il connaît les sons mais pas leur transcription (« réso » versus « réseau »). Dans le cas où l'élève entend ou prononce mal les sons, il s'agit d'une erreur sur une **unité**

phonétique (« mama » versus « maman »). Les deux erreurs, de transcription phonique et graphique, sont confondues dans les travaux de V. Lucci et A. Millet (1994), probablement parce qu'il est difficile de discerner si une erreur relève de l'une ou de l'autre catégorie sans avoir accès à la prononciation de l'enfant.

Les **visuogrammes** sont les graphèmes généralement muets à l'oreille et repérables par l'œil. Une erreur sur un visuogramme signifie donc que l'élève ne respecte pas l'orthographe des éléments non phonétiques. Notons que cette définition a ses limites :

« Tout ce qui n'est pas phonogramme, est un visuogramme, c'est-à-dire un signe graphique destiné à être interprété visuellement et non par la médiation d'une oralisation (Lucci et al., 1994). Une telle définition est trop manichéenne pour être juste. Certains logos (au sens d'Anis) sont oralisables ... Sera donc visuogramme un graphème dont la valeur phonique est nulle et qui est inséré dans une chaîne à dominante phonogrammique. » (Sautot, 2009 : 31)

Les **idéogrammes** sont les graphèmes qui représentent des idées ou des informations. Ces dernières sont grammaticales et lexicales pour ce qui concerne les **morphogrammes**, unités de l'écrit essentiellement finales. Les **logogrammes** quant à eux permettent la distinction des homophones (Riegel et al., 2005 : 71). C'est la raison pour laquelle C. Gruaz (1986) parle d'« erreurs concernant les homophones ». Enfin, les **mutogrammes** seraient des unités qui sont muettes et qui, au contraire des idéogrammes, ne représentent aucune idée en synchronie, toute lettre muette pouvant du reste se justifier en diachronie. Autrement dit, le lien graphémique qui unit deux formes n'est pas accessible au lecteur (Sautot, 2000 : 31). J.-P. Sautot (Ibid.), qui cite C.-B. Benveniste et A. Chervel (1969), apporte sur ce point une précision importante : est muette une lettre dont la valeur phonique est égale à zéro, c'est-à-dire que non seulement elle n'est pas prononcée, mais elle n'influe pas non plus sur la prononciation d'une autre lettre : le <s> dans « schéma » par exemple et contrairement au <e> dans « mangeai » ou au <h> dans « ghetto », qui possèdent une valeur dite « auxiliaire ». Si l'on suit les exemples de V. Lucci et A. Millet, nous constatons que les mutogrammes peuvent également correspondre à un certain nombre de doubles consonnes, ainsi qu'à certains diacritiques. Si l'on compare leurs exemples et ceux que C. Gruaz (1986) classe dans la catégorie des « erreurs sur les lettres non justifiables », on remarque enfin que les catégories se recoupent parfois, mais pas toujours. Nous y reviendrons en temps voulu.

En conclusion, nous proposons un tableau récapitulatif de termes en lien avec le fonctionnement du plurisystème orthographique. Pour en dresser la liste,

nous avons fait une recherche des termes mobilisés dans le texte de V. Lucci et A. Millet (1994) lui-même et à partir du site books.google.fr⁷⁵, qui propose une recherche par mot-clef dans un ensemble d'ouvrages. Celui de V. Lucci et A. Millet (1994) mobilise ainsi, entre autres, les adjectifs « phonogrammique » (dans 4 pages), « phonographique » (dans 31 pages), « morphographique » (dans 1 page), « morphologique » (dans 9 pages), « logogrammique » (dans 1 page), « logographique » (dans 3 pages) et « mutographique » (dans 10 pages). Nous avons tenté ensuite d'en proposer une définition concise en nous appuyant sur celles, en gras, du glossaire de J.-P. Sautot (2002 : 177-178).

	Phono-	Morpho-	Logo-	Muto-
-gramme	graphème transcrivant un phonème	graphème transcrivant un morphème	signe transcrivant un mot	graphème sans transcription
-grammique	qui concerne un phonogramme	qui concerne un morphogramme	qui concerne un logogramme	qui concerne un mutogramme
-graphique	qui relève de la phonographie	qui relève de la morphographie	qui relève de la logographie	qui relève de la mutographie
-graphie	écriture de phonèmes	écriture de morphèmes	écriture de mots	écriture de graphèmes sans transcription

- *De la nécessité de faire des choix*

Le premier choix que nous avons fait, de nous appuyer sur les grilles de C. Gruaz d'une part et de V. Lucci et A. Millet d'autre part pour construire notre propre grille, a été motivé.

Cette remarque est essentielle : il s'agit de comprendre que, dans la mesure où elle émane de choix de classement, une grille possède nécessairement des limites, mais que la pertinence et la validité de celle-ci se mesurent avant tout « à l'aune de sa fonction et de son efficacité » (Lucci, Millet, 1994). Le critère de jugement d'une grille est ainsi fonctionnel : on en juge l'adaptation au but recherché. À notre tour, nous avons été contraints de faire des choix de classement qui, bien que parfois arbitraires et discutables, respectent nos ambitions.

D'abord, c'est parce que nous souhaitons mesurer la variabilité de nos copies de Brevet, aussi bien leur nature que leur importance, à partir d'une grille déjà constituée et reproductible, que celle de V. Lucci et A. Millet nous a semblé,

⁷⁵ <http://books.google.fr/books?id=7zBKAAAAYAAJ>

de prime abord, particulièrement adaptée à notre travail. Les auteurs expliquent eux-mêmes qu'ils ont mis au point une grille d'analyse « à l'élaboration de laquelle deux critères impérieux ont présidé : - mesure objective de la variabilité (sur la plan qualitatif et quantitatif) telle qu'elle a été définie, - possibilité de reprise ultérieure de cette grille, conçue comme un instrument de mesure applicable à d'autres écrits » (1994 : 35). Son application sur une première partie de notre corpus (50 copies) a confirmé sa maniabilité et sa pertinence.

Elle a également dévoilé ses insuffisances au regard de la taille imposante de notre propre corpus et de l'ambition, également, de relever les erreurs susceptibles de trahir une influence de l'écriture électronique pour l'apprentissage de la norme orthographique, sans tomber dans le piège d'une interprétation trop hâtive.

C'est ainsi que la grille de V. Lucci et A. Millet (1994) a fait l'objet de nombreux remaniements, en grande partie à partir de la grille de C. Gruaz (1986), jusqu'à aboutir à une grille : 1. qui supporte un large corpus, 2. qui soit le moins possible soumise à l'interprétation, 3. qui intègre et mette en avant les erreurs susceptibles d'être rapprochées de la pratique de l'écriture électronique. D'une manière plus générale, il nous importe de regrouper dans une même catégorie les erreurs qui recourent au même procédé de déviation de la norme, plus que de déterminer la nature de ces erreurs qui, elle, sous-tend le choix d'une catégorie plutôt qu'une autre. Par exemple, nous sommes attentive à regrouper la confusion entre « vin » et « vain » de celle entre « pin » et « pain », plus qu'à décider si elles relèvent surtout d'une erreur morphogrammique ou logogrammique. Quel que soit, enfin, le principe du classement, il est important, surtout, de classer les erreurs de la même manière pour les copies des deux années que nous souhaitons comparer.

En gardant ces objectifs en mémoire, il convient de présenter les choix de catégories auxquels ils ont menés.

2.1. Les grandes catégories de notre grille

Cette section doit permettre de comprendre comment nous en sommes venue à proposer une grille en trois parties et d'en présenter les principales caractéristiques : les e-néologismes, les erreurs diacritiques et les erreurs orthographiques. La grille ainsi obtenue est la suivante. Une version plus détaillée est fournie dans la partie de notre thèse consacrée à l'analyse du

corpus, parce qu'elle est le résultat de l'analyse totale des copies de Brevet (279).

E-néologismes	Procédé	Simplification	Squelette consonantique	slt/salut, bjr/bonjour
			Siglaision	mdr/mort de rire
	Spécialisation		Notation sémio-phonologique	2/de, 6té/cité, manG/mangé
			Anglicisme	now/aujourd'hui
			Ecrasement de signes	kestufé/qu'est-ce que tu fais, tas/tu as
	Extraversion		Emoticon (ou smiley)	☺
			Répétition de signes et de majuscules	QUOI, aaah, !?

Erreurs diacritiques	Accent	Aigu		eventuel/éventuel	
		Grave	Phonogrammique	regle/règle	
			Idéogrammique	morphogrammique	voila/voilà
				morpho-Logogrammique	a/à
			Mutogrammique	déjà/déjà	
		Circonflexe	Phonogrammique	empêche/empêche	
	Idéogrammique		morphogrammique	nous finimes/finîmes	
			logogrammique	tache/tâche	
			morpho-logogrammique	fut/fût	
		Mutographique	grace/grâce		
	Auxiliaire	Cédille		lecon/leçon	
		Tréma		aieul/aieul	
Apostrophe			l avion/l'avion		
Trait d'union			moi même		

Erreurs orthographiques	Phonogramme	Double		quile/quille
		Autre	G-J	guetto/ghetto
			C	klair/clair
			S-Z-X	glase/galce
			E	réson/raison
			O	réso/réseau
			EU	fesais/faisais
			IN	simpa/sympa
			AN	insolant/insolent
			OI-OU-OIN-ON	comtempla/ontempla
	autre archigraphème, semi-voyelle, ensemble d'unités	faraon/pharaon		
	Mutogramme	Double		insupportable/insupportable
		Autre		temp/temps
	Logogramme	Récurent		si/ci, ma/m'a, et/est
		Autre		saint/saint
	Morphogramme	Morphogramme non verbal	genre	des papier/papiers
			nombre	seconde général/générale
			dérivation	poin/point
			segmentation	biensûr/bien sûr
		Morphogramme verbal	Relation mal établie	Marque de la relation sujet-verbe
Marque de la relation participe-nom				ils sont sorti/sortis
Confusion			Autre catégorie et homophones	les faires/faire
			Mode	je veux joué/jouer que j'ai/j'aie
			Groupe	il geind/geint

2.1.1. Les erreurs diacritiques

C. Gruaz (1986) introduit directement son classement par le principe fonctionnel décrit plus haut. Ce dernier n'est que le deuxième niveau de classement dans les travaux de V. Lucci et A. Millet (1994), qui distinguent d'abord les « variations diacritiques et auxiliaires » des « variations orthographiques ». La première catégorie regroupe les erreurs sur un accent ou sur un auxiliaire, la seconde les erreurs sur un graphème.

Nous faisons deux remarques. D'une part, nous ne distinguons pas les auxiliaires des diacritiques. Les diacritiques sont définis, pour notre part, comme l'ensemble des signes qui accompagnent une lettre, aussi bien un accent qu'un auxiliaire d'écriture. Notons d'autre part que la distinction entre

graphèmes et diacritiques n'est que méthodologique, sachant que les ensembles « lettre + diacritique » peuvent se considérer comme des graphèmes (Lucci, Millet 1994 : 37). Ainsi, les diacritiques relèveraient en fait de l'orthographe. V. Lucci et A. Millet (1994) attribuent par ailleurs un « sens propre » au terme « orthographe », sans le définir :

« Dans ce corpus, plus des trois-quarts (77%) des variations concernent les diacritiques et auxiliaires d'écriture, alors qu'un petit quart seulement (23%) concerne l'orthographe proprement dite » (1994 : 51).

Quoi qu'il en soit, la désignation « variations orthographiques » a l'intérêt de rappeler que V. Lucci et A. Millet (1994) ne traitent que du code orthographique et pas de la diversité de la langue au niveau du vocabulaire, de la syntaxe ou de la typographie, ni des variations « scripto-graphiques » qui, elles, ne sont pas « proprement orthographiques » selon les auteurs (1994 : 34). Nous les définissons plus tard.

Notre but étant de cibler facilement les erreurs d'accents, nous avons choisi de distinguer à la manière de V. Lucci et A. Millet (1994) les erreurs orthographiques et diacritiques dans deux grilles autonomes. Au contraire, le principe de classement de C. Gruaz (1986) disperse les accents dans toute la grille, selon qu'ils sont phonogrammiques, logogrammiques, ou autres. Cette dispersion s'explique par le fait qu'un accent peut relever de plusieurs fonctionnements, phonogrammique, mutographique ou idéographique, voire de plusieurs à la fois. L'accent circonflexe est phonogrammique lorsqu'il sert à transcrire un son (« même »), idéographique s'il exprime une idée tout en étant étranger aux sons dont le mot se compose (il marque le temps dans « nous finîmes » ou distingue les logogrammes « sur » et « sûr »), et mutographique lorsqu'il est muet et n'a pas d'explication contemporaine (« grâce », « aussitôt »).

Parce qu'il occasionne également la dispersion des types d'accent, nous n'utilisons pas encore le principe fonctionnel pour classer les erreurs de diacritiques. Nous classons celles-ci selon qu'elles portent sur un accent ou un auxiliaire d'abord, puis à partir des types d'accent (erreurs sur un accent grave, aigu ou circonflexe) et d'auxiliaire (la cédille, le tréma, le trait d'union et l'apostrophe). Ce n'est qu'à l'intérieur de ces sous-catégories que sont enfin distingués les phénomènes selon leur caractéristique phonogrammique ou visuographique, afin de ne pas abandonner, malgré tout, le mode d'entrée fonctionnel des différentes grilles.

Précisions que les unités sélectionnées sont celle de V. Lucci et A. Millet (phonogrammes, morphogrammes, logogrammes et mutogrammes) et non pas celles de C. Gruaz (unités phonétiques, phonogrammes, morphogrammes, homophones, idéogrammes et lettres non justifiables d'un enseignement).

2.1.2. Les erreurs orthographiques

La catégorie des erreurs orthographiques est quant à elle directement décomposée selon le principe fonctionnel. Elle comprend ainsi :

1. les erreurs phonogrammiques et,
2. les erreurs visuographiques, sous-catégorie qui comprend à son tour :
 - a. les erreurs mutographiques et,
 - b. les erreurs idéographiques, comprenant :
 - les erreurs logogrammiques et,
 - les erreurs morphographiques.

Nous précisons les erreurs que ces adjectifs désignent.

a. La catégorie des erreurs phonogrammiques

Cette catégorie distingue les erreurs phonogrammiques sur une consonne double qui influent sur la prononciation du mot (« boison » versus « boisson » ou « appella » versus « appela ») et celles sur un ensemble d'autres phonogrammes dont le classement est inspiré par les grilles de V. Lucci et A. Millet (1994) d'une part, de C. Gruaz (1986) d'autre part.

Les premiers prennent en compte les types de phonogrammes sur lesquels portent les erreurs pour répartir l'ensemble des erreurs phonogrammiques. Les erreurs portent sur un phonogramme de base ou auxiliaire. Nous nous sommes inspirée de ce principe de classement et classons les erreurs en fonction du phonème que l'élève a cherché à transcrire : par exemple sur l'archigraphème <C> (l'ensemble des phonogrammes qui transcrivent le phonème /k/), <S> (« glase » versus « glace ») et <E> (« réson » versus « raison »). Notons que les phonèmes isolés sont les plus concernés par la variation électronique.

b. La catégorie des erreurs mutogrammiques

Nous nous appuyons sur la définition des mutogrammes de J.-P. Sautot (2009 : 31), présentée en introduction, pour déterminer les erreurs qui sont mutogrammiques. Il s'agit d'une lettre muette, c'est-à-dire qui n'est pas prononcée et n'influe pas sur la prononciation d'une autre lettre.

Sur cette base (2009 : 31), les productions « téâtre » versus « théâtre », « sculter » versus « sculpter » ou « ailleur » versus « ailleurs », empruntées à la catégorie des erreurs sur les lettres non justifiables de C. Gruaz (1986), renvoient à des erreurs mutographiques. La définition de J.-P. Sautot (Ibid.) nous incite aussi à classer parmi les erreurs mutogrammiques la production « tiket ». C. Gruaz (1986) la classe quant à lui parmi les erreurs phonogrammiques. Dans l'un des cas, c'est le digramme <ck> emprunté à l'anglais qui est pris en compte, dans l'autre, c'est le graphème <c>, effectivement muet.

La catégorie des erreurs mutogrammiques comprend également des erreurs sur une consonne double, qui diffèrent des erreurs phonogrammiques du fait que les premières n'influencent pas la valeur phonétique du mot dans lequel elle se trouve : « enffermer », « pensser », « appercevoir » et « rigoller » (versus « rigoler », par analogie à « coller »). J.-P. Sautot donne pour exemple d'erreur mutogrammique sur une consonne double « gramaire » (versus « grammaire »). V. Lucci et A. Millet proposent également une catégorie d'erreurs mutogrammiques pour les erreurs sur une consonne double, mais certains exemples qu'ils citent pour l'illustrer ne conviennent pas à la définition sur laquelle nous nous appuyons de J.-P. Sautot (2009 : 31) : « tirebouchoner » (versus « tirebouchonner ») et « aclamer » (versus « acclamer »). Selon nous, l'omission de la consonne dans « tirebouchoner » altère le son [ɔ], qui devient [o]. Il nous semble en outre que la consonne double dans « a-c-clamer » sert à relier les deux unités de sens « clamer » et « à ».

C. Gruaz (1986) classe quant à lui les erreurs sur une consonne double à trois endroits de sa grille :

- La production « briler » (versus « briller ») est classée parmi les erreurs phonogrammiques altérant la valeur phonique.
- Les productions « enffermer » (versus « enfermer »), « pensser » (versus « penser ») et « méchament » (versus « méchamment ») sont classées parmi les erreurs phonogrammiques n'altérant pas la valeur phonique.
- Les productions « chariot » et « boursoufle » illustrent la catégorie des consonnes simples ou double injustifiables. Il s'agit de formes normées que

rien ne justifie : l'analogie avec « charrier » ou « charrette » et « souffler » voudrait que la consonne soit double. Elles ont d'ailleurs été rectifiées par les réformes de 1990. Dans le cadre de notre travail, les formes normées ne nous intéressent pas.

Ainsi, le classement des erreurs de chacun des auteurs ne coïncide pas.

c. La catégorie des erreurs logogrammiques

La catégorie des erreurs logogrammiques, bien qu'elle soit utilisée dans les travaux de chacun des auteurs, pose question. D'une part, les logogrammes nous semble correspondre à un autre niveau d'analyse que celui des morphogrammes, phonogrammes et mutogrammes, dès lors qu'ils sont décomposables en unités plus petites et, de ce fait, ne constituent pas à proprement parler des graphèmes. D'autre part, la catégorie des logogrammes repose sur une notion d'homophonie difficilement cernable.

De manière relativement consensuelle, l'homophonie hétérographe désigne le rapport entre deux mots qui comportent les mêmes phonèmes, mais se différencient par leur sens et leur graphie (« ver », « vers », « vert », « verre », « vair »). Autrement dit, ce sont des mots qui ont la même prononciation et dont la différence de sens est marquée par la forme graphique. Les cas d'homophonie ne doivent donc pas être confondus avec les erreurs qui induisent une altération de la valeur phonique (« paille » versus « paye »).

Pour le reste, il n'est pas évident de déterminer si des formes relèvent ou non d'homophonie. S'agit-il d'homophonie lorsque les élèves confondent « travail » et « travaille », « sens » et « sans », « peut » et « peu », « sorti » et « sortie », « mué » et « muet » ou « envers » et « en vers » ? Les formes linguistiques « travail » et « travaille » d'abord ont un sens équivalent et sont pourtant souvent associées à de l'homophonie. Il semblerait ainsi que la définition de départ ne suffise pas à faire la part des choses. Quels critères sont donc suffisants pour caractériser deux unités d'homophoniques ? L'option selon laquelle seraient homophoniques des unités qui possèdent chacune leur propre entrée dans les dictionnaires paraît quant à elle difficilement soutenable. Prenons comme exemple le binôme « ont » et « on » : il est qualifié d'homophonique, mais l'une des deux unités ne possède pas d'entrée dans le dictionnaire, si ce n'est sous sa forme infinitive. Si l'on prend ensuite en compte le critère du radical, « muet » et « mué » ne sont pas homophoniques puisque, contrairement aux homophones grammaticaux « é » et « er », les terminaisons « -é » et « -et » ne sont pas distribuées sur les mêmes radicaux. De

plus, « muet » et « mué » n'ont pas le même radical (mu-/muet). Pourtant, ils ont la même prononciation, ainsi que des sens et graphies qui diffèrent.

Notre thèse ne porte pas sur la seule construction d'un outil méthodologique. Par une facilité qui s'excuse, nous conservons cette catégorie et choisissons de désigner comme homophonique un ensemble très large de cas, sans prendre en compte d'autres critères que ceux de la ressemblance phonique et de la variation de sens (« sens » versus « sans », « peut » versus « peu ») ou de catégorie (« travail » versus « travaille », « soutient » versus « soutien »). Autrement dit, sont considérés comme des homophones les binômes d'unités qui se prononcent de la même façon, mais dont le sens ou la catégorie ainsi que la graphie diffèrent.

Nous avons, pour finir, divisé la catégorie des erreurs logogrammiques en deux : les homophones « récurrents » dans les copies des élèves et les « autres ». Les premiers renvoient aux homophones /se/, /sø/, /sɛ/, /si/, /sa/ ; /ni/, /mi/, /mɛ/, /ma/, /la/, /a/, /te/, /ta/ ; /tõ/ ; /sã/, /tã/, /dã/, /kã/, /kil/, /kɛl/ ; /e/, /ɛ/, /le/, /lɛ/ ; /õ/, /sõ/, /nõ/, /mõ/.

d. La catégorie des erreurs morphogrammiques

La catégorie des erreurs orthographiques se termine avec les erreurs morphogrammiques. Celles-ci portent sur des morphogrammes verbaux ou non verbaux. Cette distinction est celle de V. Lucci et A. Millet (1994). C. Gruaz (1986) distingue quant à lui morphèmes lexicaux et grammaticaux.

Les morphogrammes non verbaux renvoient aux marques non verbales de genre (« des papier » versus « des papiers »), de nombre (« elle est bleu » versus « elle est bleue »), de dérivation (« un poin » versus « un point ») et de segmentation (« biensûr » versus « bien sûr »).

Sur le plan des erreurs sur les morphogrammes verbaux, la grille de V. Lucci et A. Millet (1994), qui distingue dans trois catégories les erreurs de genre, de nombre et de MTP (mode, temps, personne), s'avère trop peu détaillée et implique une grande part d'interprétation. Ces difficultés retardent la saisie des erreurs et précipitent le travail d'analyse. C'est donc pour des raisons à la fois de commodité et d'objectivité que nous nous sommes tournée vers la grille de C. Gruaz (1986) pour traiter les morphogrammes verbaux. Sur son modèle, nous distinguons les erreurs liées à une relation mal établie entre 1. le sujet et le verbe, 2. le participe et le nom, puis les erreurs de confusion 3. de la catégorie, 4. du mode et 5. du groupe verbal. Nous reprenons le terme de

« confusion » à C. Gruaz (1986) lorsque la forme orthographique donnée par l'élève renvoie à une autre forme normée que celle qui est attendue, d'une autre catégorie (« face » versus « fasse »), d'un autre mode (« je travailler » versus « je travaillais ») ou d'un autre groupe verbal (« il s'assoie » versus « il s'assoit »). Nous ne signifions pas pour autant que l'élève ait nécessairement confondu les deux formes.

2.1.3. Les e-néologismes

Aux deux grilles de V. Lucci et A. Millet (1994), nous avons ajouté une troisième et dernière grille (ou catégorie) afin de prendre en compte les procédés spécifiques de l'écriture électronique : celle des « e-néologismes ». Nous rappelons sur ce point que R. Panckhurst (2009 : 37) elle-même distingue à propos de l'écriture électronique la néologie et la néographie (les abréviations et troncations par exemple) des erreurs ou « ratages ».

Nous expliquons les fondements de cette dernière catégorie, de sa désignation et les cas de variation concernés.

a. Le phénomène de la néologie

Le « néologisme » de forme (versus de sens) est défini par le Cnrtl⁷⁶ comme « expression ou mot nouveau, soit créé de toutes pièces, soit, plus couramment, formé par un procédé morphologique (dérivation, composition, analogie). ». Bien que cette définition fasse consensus, l'identification des mots nouveaux dans les énoncés produits fait l'objet de forts désaccords, aussi bien entre francophones non spécialistes qu'entre linguistes. Ceux-ci relèvent de problèmes théoriques fondamentaux relatifs au concept même de néologie (Sablayrolles, 2002). Autrement dit, il est moins évident qu'il n'y paraît d'emblée d'apprécier le statut néologique ou non d'une unité lexicale. Nous avons déjà évoqué le problème de la distinction entre une production fautive et une production néologique. On se demande par ailleurs si la néologie inclue les mots nouveaux qui relèvent de la troncation et les hapax. L'expression de « mots nouveaux » restreint-elle en outre la définition des néologismes aux nouveaux lemmes (fax) ou prend-elle aussi en compte les nouvelles graphies de lemmes existants (brossaouatère, koi) ?

Ce qui compte dans le cadre de ce travail est surtout de statuer sur les cas de la variation électronique. Peut-on considérer « MDR » comme un néologisme du

⁷⁶ <http://www.cnrtl.fr/definition/n%C3%A9ologisme>

même type que « SDF » ? L'énoncé abondamment utilisé par les jeunes internautes « kestufé » (versus « qu'est-ce que tu fais ») peut être rapproché du célèbre « doukipudonktan » qui ouvre le roman de R. Queneau *Zazie dans le métro*. Or, celui-ci est bien défini par le dictionnaire *Le Petit Michel* de M. Laurent (2009 : 35) comme un néologisme, créé à partir de la contraction de « d'où qu'il pue donc tant ». Les linguistes considèreraient-ils donc « kestufé » comme une contraction néologique ? Rien n'est moins sûr pour ce qui concerne les productions « reso » (versus « réseau ») ou « koi » (versus « quoi »), que l'on trouve plus volontiers dans les devoirs scolaires.

Il semble en tous cas que la spécificité de ces formes ne soit traitée par aucun auteur. V. Lucci et A. Millet expliquent seulement qu'ils ne prennent pas en compte les néologismes (1994 : 35). Ils ajoutent qu'ils ne traitent pas non plus des variations « scripto-graphiques » :

« Il nous faut préciser cependant que nous ne prendrons pas en compte les variations qui ne sont pas proprement orthographique et que A. Millet (1989) nomme « scripto-graphiques », c'est-à-dire tout ce qui, en particulier dans la prise de note, renvoie – volontairement – à d'autres signes non alphabétiques (symboles mathématiques, etc.), à des abréviations du type « tps » (pour « temps »), ou « seult » (pour « seulement »). En définitive, les variations étudiées sont supposées être des variations involontaires ((sauf les cas de pluri-orthographe autorisés), le terme « involontaire » ne présupposant pas automatiquement la méconnaissance de la norme, mais sa non-application » (1994 : 34).

b. Les productions concernées dans les copies d'élèves

Pour notre part, nous n'avons pas d'autre choix que de prendre en compte tout ce qui pourrait être lié à l'écriture électronique et proposons d'intégrer à notre analyse toutes les formes d'écart par rapport à la norme, volontaires ou non, dont les néologismes. Face à l'absence d'unanimité dans l'analyse des énoncés et la difficulté d'identifier les productions néologiques, ainsi que par commodité, nous considèrerons que ce terme peut désigner les graphies qui constituent des erreurs nouvelles à la norme, nouvelles dans le seul sens où elles sont susceptibles d'être induites par une pratique relativement nouvelle : celle de l'écriture électronique.

L'intérêt de cette nouvelle grille est de ne pas analyser systématiquement les productions, de manière trop réductrice, comme relevant d'une non-connaissance de la norme. La distinction avec les grilles des erreurs dites « orthographiques » et « diacritiques » permet également de soulever une question sous-jacente à celle de la variation électronique, et récurrente, qui consiste à se demander s'il s'agit toujours d'orthographe (peut-on parler d'orthographe dans le cas de « T où », au même titre que dans « tes ou » ?).

Ainsi, les formes de la variation électronique seront regroupées entre-elles dans une catégorie spécifique et désignées sous le terme de « e-néologisme », construit sur le modèle du terme anglais « e-writing ».

Ceci dit, il n'est pas toujours évident de définir ce qui relève ou non de cette catégorie des e-néologismes, étant donné qu'aucun procédé n'est spécifique à l'écriture électronique. Prenons des exemples de découpages non normés de la chaîne écrite en morphèmes : « kestufé » (versus « qu'est-ce que tu fais ») et « un névier » (versus « un évier »). Dans la seconde production, la segmentation n'est pas abrégative et trahit une non-reconnaissance des mots. Il nous paraît ainsi évident que celle-ci doit être classée hors de la catégorie des « e-néologismes », dans celle des erreurs orthographiques de segmentation. Qu'en est-il de la production « ta » (versus « tu as »), qui cumule une erreur de segmentation, induisant l'omission de l'apostrophe, et une omission du morphogramme de la deuxième personne ? Celle-ci étant récurrente dans les échanges électroniques et parce qu'elle n'apparaît dans les copies que dans des bribes de discours direct, nous serions tentée de l'apparenter à un e-néologisme abrégatif.

Finalement, nous décidons de réserver la catégorie des e-néologismes aux productions les plus évidentes de la variété électronique et qui ne témoignent pas nécessairement d'une méconnaissance de la norme. Nous utilisons la terminologie de F. Liénard (2007) :

- les squelettes consonantiques (« bjr » versus « bonjour ») ;
- certaines siglaisons (« MDR » versus « mort de rire ») ;
- les anglicismes (« now ») ;
- certaines notations sémio-phonologiques (« manG » versus « mangé », « 6T » versus « cité », « dem1 » versus « demain ») ;
- les écrasements de signes au sens strict⁷⁷ (« kestufé ») ;
- les émoticons, et les répétitions de signes (« !? », « ouiii »), comprenant l'usage atypique des majuscules (« tu ARRETES »). À cette exception, les signes de ponctuation et usages des majuscules qui ne respectent pas la norme ne sont pas pris en compte. C. Gruaz (1986) les classe dans la catégorie des erreurs concernant les idéogrammes. V. Lucci et A. Millet (1994) ne traitent pas la ponctuation et considèrent que les majuscules relèvent de la mutographie.

⁷⁷ L'écrasement de signe désigne une expression populaire qui est proposée en un seul et même signe linguistique (Liénard, 2007)

Ne figureront pas dans la catégorie des e-néologismes, mais seront analysées avec une attention toute particulière :

- les siglaisons normées (« STP ») ;
- les cas de troncation par apocope (ciné) ou aphérèse (bus), dans la mesure où ce ne sont pas des procédés strictement électroniques ;
- les cas de troncation par aphérèse interne (« ariver » versus « arriver », « tème » versus « thème », « oneur » versus « honneur ») et les écritures phonétiques telles que « reso » (versus « réseau ») ou « klair » (versus « clair »), parce qu'elles sont trop possiblement liées à une méconnaissance de la norme.

2.1.4. Les catégories communes à celles des erreurs diacritiques et orthographiques : omissions, adjonctions, substitutions

Nous l'avons dit plus haut, l'omission des diacritiques est un phénomène récurrent de la variété électronique. Nous précisons que l'omission ne se borne pas à celle des diacritiques, mais concerne également la variation orthographique.

L'omission des signes diacritiques (accents ou auxiliaires), des lettres, des signes de ponctuation et des majuscules relève selon F. Liénard (2007) d'un « processus de simplification ». Elle occasionne la diminution des pressions sur les touches du clavier et, sauf pour ce qui concerne l'omission des diacritiques et majuscules, une diminution du nombre de caractères par rapport à celui que comporte l'orthographe normée et, de ce fait, un gain d'espace, de temps, voire d'argent. Le sens de « simplification » est restreint. Dans un sens plus large, il nous semble que des adjonctions peuvent aussi relever d'une simplification lorsqu'elles régularisent des anomalies du système orthographique, comme dans « numérot » (par rapprochement avec « numéroter »).

Nous ajoutons que l'omission n'est pas la seule modalité utilisée par les scripteurs. La typologie de R. Panckhurst (2008, 2013) en rend compte. Elle classe les phénomènes de la variation électronique en quatre catégories : celle des « réductions » (« mdr », « ui » versus « oui », « jattends » versus « j'attends »), celle des « suppressions » (de la typographie, ponctuation et des diacritiques), celle des « substitutions » (« o » versus « eau », « + » versus « plus », « mwa » versus « moi »), et enfin la catégorie des « ajouts »

(« suuuper !!! », « aaah »). L'ensemble de ces procédés de l'écriture électronique doit apparaître dans notre grille.

Or, V. Lucci et A. Millet (1994 : 36) distinguent justement dans leur propre grille l'ensemble des variations selon qu'elles se réalisent par « omission », « adjonction », « substitution » ou « sélection ». C. Gruaz (1986 : 29-31) utilise quant à lui l'« omission » et l'« adjonction », modalités auxquelles il ajoute « la confusion », équivalente à la « substitution » (« oisis » vs « oasis »). En revanche, et contrairement à V. Lucci et A. Millet (1994), ces modalités ne lui servent pas à définir l'ensemble des variations, mais seulement les erreurs à dominante phonétique, phonogrammique et concernant les idéogrammes. L'auteur (1986) ajoute d'autre part, pour les erreurs phonogrammiques, la modalité d'« inversion » (« ciclyste » versus « cycliste »).

Parce qu'elles auront donc l'intérêt de permettre lors de l'analyse un rapprochement entre les erreurs des copies et les procédés de la variation électronique, nous avons repris certaines de ces modalités dans notre grille et des erreurs diacritiques et des erreurs orthographiques : l'adjonction, l'omission et la substitution.

Les deux premières renvoient respectivement dans nos travaux à l'ajout (« abrit » versus « abri », « éventuèl » versus « éventuel ») ou à l'absence (« peti » versus « petit », « eventuel », <é> versus <er>) de lettres ou de signes diacritiques, plus ou moins nombreuses que dans la graphie normée. La modalité de « substitution » se définit quant à elle par le remplacement d'un graphème (« guetto » versus « ghetto »). Le nombre de caractères utilisé par l'élève n'est pas nécessairement le même que celui de la forme normée, étant donné qu'un graphème de deux lettres peut remplacer un graphème d'une lettre et inversement (« y » versus « il » dans « quand y va grandir »).

Nous ignorons la modalité de « sélection » de V. Lucci et A. Millet (1994) parce qu'elle rend compte d'un choix (d'accent surtout) parmi les formes admises par la norme (« paraître » et « paraître »), alors que nous nous focalisons sur les formes qui sanctionnent les élèves. Enfin, nous intégrons l'inversion de C. Gruaz (1986) à la substitution.

Erreurs diacritiques	Accent	Aigu	Omi.	eventuel/éventuel		
			Adj.	espoir/espoir		
			Sub.	prépare/prépare		
		Grave	Phonogrammique	Omi.	regle/règle	
				Adj.	apèrcevoir/apercevoir	
				Sub.	élève/élève	
			Idéo.	morphogrammique	Omi.	voilà/voilà
					Adj.	celà/cela
				Sub.	voil-accent aigu	
			morpho-Logogrammique	Omi.	a/à, des/dès	
				Adj.	à/a, dès/des	
				Sub.	dés/dès	
		Mutogrammique	Omi.	déjà/déjà		
			Adj.	là-bàs/là-bas		
		Circonflexe	Phonogrammique	Omi.	empêche/empêche	
	Adj.			déjeûner/déjeuner		
	Sub.			prêt/prêt		
	Idéo.		morphogrammique	Omi.	nous finimes/finimes	
				Adj.	il sentît/sentît	
			logogrammique	Omi.	le notre/le nôtre	
	Adj.			sûr/sur		
	morpho-logogrammique		Omi.	coté/côté		
			Adj.	fût/fut		
			Sub.	grâce/grâce		
	Mutographique		Adj.	traîté/traité		
			Sub.	grâce/grâce		
Auxiliaire	Cédille	Omi.	leçon/leçon			
		Adj.	merçi/merci			
	Tréma	Omi.	aieul/aieul			
		Adj.	aïlle/aïlle			
	Apostrophe	Omi.	s il/s'il			
		Adj.	il y' a/il y a			
		Sub.	si il/s'il			
	Trait d'union	Omi.	moi même/moi-même			
		Adj.	vice-versa/vice versa			
		Sub.	dit'il/dit-il			

Erreurs orthographiques	Phonogramme	Double		Omi.	quile/quille		
				Adj.	appeller/appeler		
		G-J			Omi.	vogons/voguons	
					Adj.	language/langage	
					Sub.	guetto/ghetto	
		C			Omi.	exusa/excusa	
					Sub.	klair/clair	
		S-Z-X			Omi.	exité/excité	
					Adj.	faiscan/faisan	
				Sub.	deusième/deuxième		
		E			Omi.	fasant/faisant	
					Sub.	réson/raison	
		O			Omi.	saver/sauver	
					Sub.	réso/réseau	
		Autre	EU			Omi.	puplier/peuplier
				Adj.	comperenais/ comprenais		
				Sub.	fesais/faisais		
			IN			Omi.	maintenant
			Sub.			simpa/sympa	
			AN			Omi.	vengeance/vengeance
			Sub.			insolant/insolent	
			OI-OU-OIN-ON			Omi.	annoça/annonça
			Sub.			comtempla/ contempla	
			autre archigraphème, semi-voyelle, ensemble d'unités			Omi.	pharon/pharaon
				Adj.			enquête
				Sub.			gim, faraon
	Mutogramme	Double				Omi.	insupportable / insupportable
						Adj.	appercevoir/ apercevoir
		Autre				Omi.	abité/habité
					Adj.	un crit/cri	
					Sub.	tords/torts	
	Logogramme	Récurent				Omi.	ce/ceux
						Adj.	ceux/ce
				Sub.	se/ce		
Autre				Omi.	sain/saint		
				Adj.	cours/cour		
				Sub.	court/cours		
Morphogramme	Morphogramme non verbal	genre			Omi.	moyenne général/générale	
					Adj.	il est fière/fier	
					Sub.	la pluis/pluie	
			nombre			Omi.	des papier, eu/eux
				Adj.	un papiers/papier		
				Sub.	tout les jours/tous		
			dérivation			Omi.	poin/point
				Adj.	abrit/abri		
				Sub.	poind/point		
			segmentation			Omi.	biensûr/bien sûr
		Adj.		de si tôt/de sitôt			
		Sub.		l'aveille			
Morphogramme verbal				Omi.	tu mange/manges		
				Adj.	on étaient/était		
				Sub.	c'étais/était		

2.2. Les choix comptables et techniques

En plus de décider des principales catégories de notre grille, il nous a fallu faire des choix concernant la saisie des erreurs dans celle-ci et qui dépendent en grande partie de la nécessité de gérer la taille de notre corpus.

Nous avons d'une part choisi d'utiliser le logiciel et d'autre part de restreindre le classement de chaque erreur à une unique catégorie, autant que faire se peut.

2.2.1. Le choix du logiciel

Il a d'abord fallu nous doter d'un logiciel qui permette la construction et la manipulation de larges tableaux de données textuelles et numériques, dans lesquels reporter les erreurs des copies. Nous avons choisi le tableur Excel. Dans le classeur, nous avons créé une feuille de calcul par établissement. Les feuilles s'ouvrent sur ces premières lignes et colonnes :

	A	B	C	D	E	F
1					E-NEOLOGISMES	
2					Procédés d'écriture électronique	
3					Simplification	
4					Squelettes conso	Siglaisons
5						
6						
7						
8						
9						
10	Total / 20	Rédaction / 20	Dictée / 20	N° des copies	slt	mdr
11	9,25	10,7	10	RD1		
12						
13	4,25	7,3	2,5	RD2		
14						
15	8,25	10,7	7,5	RD3		
16						
17	6,75	6,7	6,7	RD4		
18						
19	15,75	20	20	RD5		
20						
21	10,75	11,3	10,8	RD6		
22						
23	9,5	8	15	RD7		
24						
25	13,75	13,3	15	RD8		
26						
27	13	14,7	14,2	RD9		
28						
29	10	10	16,7	RD10		2
30						Aahh, 500 ans ?!
31	11,25	14	8,3	RD11		

Extrait de la feuille RD2011 (copies de 2011 du collège situé en zone rurale et défavorisée)

Dans les premières colonnes, nous avons saisi des informations sur les élèves, auxquelles la ligne 10 donne un titre. Les trois premières colonnes informent de leurs notes, converties sur vingt, à l'ensemble des exercices du Brevet de français, en rédaction, puis en dictée. La colonne D indique le numéro des copies (RD1 par exemple). À partir de la ligne 11, toutes les deux lignes correspondent à une nouvelle copie. À partir de la colonne E, chaque colonne correspond à un type d'erreur (squelettes, siglaisons, etc.). Toujours à partir de la colonne E, la ligne 10 en fournit un exemple (« slt » versus « salut », « mdr », etc.). Les neuf premières lignes sont quant à elles réservées aux titres des types d'erreur de nos grilles. Si chaque copie occupe deux lignes, c'est parce que dans la première se trouve le nombre des erreurs pour les différents types d'erreur et dans la deuxième les exemples textuels auxquels ces chiffres renvoient. Par exemple, il est noté dans la première ligne de la copie UF10 que celle-ci contient deux siglaisons : « Aahh » et « 500 ans ?! ».

D'un point de vue pratique, notons que le logiciel permet de figer les premières lignes et colonnes pour qu'elles restent apparentes même en descendant la liste ou en faisant défiler les colonnes, ce qui évite nombre d'erreurs lors de la saisie. Il permet également d'ajuster les textes à la taille des cellules, pour éviter que ceux-ci dépassent le cadre des cellules et gêne la vue d'ensemble du tableau.

2.2.2. La restriction du classement des erreurs

Au vu de la masse des erreurs à entrer dans le tableau, nous avons aussi choisi de restreindre le classement d'une erreur à une unique catégorie. C'est ce que nous expliquons.

a. Quand une erreur appartient à plusieurs catégories

Comprenons d'abord que, étant donné qu'une forme graphique relève souvent de plusieurs fonctionnements (Gruaz, 1986 : 25), le classement d'une erreur sur celle-ci relève lui-même de plusieurs catégories.

Ainsi, la confusion entre « vin » versus « vain » correspond à la fois à une erreur logogrammique, c'est-à-dire une confusion entre homophones, et à une erreur morphogrammique, dans la mesure où les graphèmes <a> et <i> sont des morphogrammes lexicaux internes qui assurent un lien graphique entre « vin » et « vinicole », « vain » et « vanité ». L'erreur peut également être considérée comme une erreur phonogrammique (sauf à considérer qu'un

phonogramme est une transcription arbitraire d'un son), puisque l'élève transcrit mal le phonème / $\tilde{\epsilon}$ /, non pas phonétiquement mais graphiquement.

Pour éviter de compliquer l'analyse et d'augmenter le nombre des erreurs de chaque catégorie, nous avons fait le choix de ne classer une erreur que dans une unique catégorie, en favorisant d'abord le principe de « dominance » de C. Gruaz (1986 : 25) qui écrit : « On note que les types d'erreurs sont dits "à dominante" ». Certains cas néanmoins montrent la limite de ce principe et la nécessité de faire des choix arbitraires.

Pour résoudre en partie cette difficulté et éviter au mieux de soumettre l'analyse à notre interprétation, nous avons aussi fractionné la plupart des catégories en sous-catégories d'erreurs qui mêlent plusieurs fonctionnements. Sur le modèle de C. Gruaz (1986), nous classons les confusions entre « vin » et « vain » dans la catégorie des erreurs logogrammiques qui, nous le verrons dans le temps de l'analyse, comporte ainsi une sous-catégorie réservée aux erreurs logogrammiques sur le phonème / $\tilde{\epsilon}$ / . La création d'une sous-catégorie des erreurs diacritiques morpho-logogrammiques évite elle aussi de privilégier une interprétation plutôt qu'une autre.

De cette façon, les différents types d'erreurs sont en plus facilement repérables même en étant dispersés à différents endroits de notre grille et peuvent, lors de l'analyse, être regroupés. Ainsi, la sous-catégorie des erreurs diacritiques morpho-logogrammiques permet de rapprocher les erreurs qui y sont classées parce qu'elles portent sur un diacritique des erreurs logogrammiques et morphographiques orthographiques.

Élargir notre grille en la détaillant permet également de faire face à l'importance du nombre des erreurs orthographiques de notre corpus. Les erreurs sont ainsi réparties dans un plus grand nombre de sous-catégories, ce qui facilite leur aperçu et l'analyse finale. Nous rappelons aussi qu'il s'agit surtout pour nous de nous doter d'une méthode pratique de regroupement d'un nombre massif d'occurrences.

b. Quand un mot comporte plusieurs erreurs

La volonté de ne classer une erreur que dans une seule catégorie n'empêche pas qu'un mot puisse cumuler plusieurs erreurs et être, de ce fait, classé dans plusieurs catégories.

Par exemple, la production « nous sommes allé » (versus allées) cumule deux erreurs d'accord : de genre (par omission du morphogramme <e>) et de

nombre (par omission du <s>). Au contraire, c'est l'erreur de terminaison verbale qui prédomine dans la production « nous sommes aller » (versus allées), d'autant que nous ne sommes pas en mesure dans le cas présent de savoir si l'élève a assimilé ou non la règle d'accord.

Parce que certaines productions que nous avons rencontrées dans les copies de Brevet pourraient aussi bien être considérées comme le fait d'une ou de deux erreurs, leur classement pose plus de difficultés. C'est le cas de « tu continu » : si l'on s'en tient à l'analyse du *Bescherelle*, il s'agit de l'omission d'un seul affixe, celui de la deuxième personne du singulier des verbes du 1^{er} groupe (-es). Pour notre part, nous nous référons plutôt aux travaux de M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul (2005 : 248), qui dissocient le <e> du radical des verbes du 1^{er} groupe et le <s> de la deuxième personne. Cette option permet de dissocier « tu continu » de la forme plus aboutie « tu continue ». Dans ce cas de figure, nous faisons finalement le choix de comptabiliser deux erreurs, par commodité et pour proposer un aperçu exhaustif des erreurs. On retiendra, au contraire, que la catégorie des erreurs de segmentation regroupe des erreurs qui se cumulent et ne sont pas distinguées : « biensur » (M2), « tempi » (UD8) et « tamieux » (RD5).

Certaines productions, enfin, seront classés dans une unique catégorie, mais mixte : c'est le cas de « remètre » (UD10), qui appartiendra à la catégorie des erreurs de double consonne avec problème de diacritique. Dans ce cas, l'adjonction de l'accent peut s'expliquer par l'omission de la double consonne, ou inversement, puisqu'il rétablit la valeur phonique du verbe.

2.3. Méthode d'analyse comparative et statistique des copies de Brevet

Une fois entrées dans notre grille d'analyse, les erreurs des copies de Brevet ont pu être comptabilisées, dans la perspective d'en comparer la quantité et l'évolution d'une année à une autre.

Pour réaliser une telle comparaison, l'idéal aurait été de comptabiliser le nombre de graphèmes de chaque copie et de comparer les résultats pour cent graphèmes, ce qui n'a pas été réalisable dans le temps et avec les moyens de la thèse. De ce fait, nous ne pouvons pas exclure de nos comparaisons le risque que les copies comportent un nombre moyen différent de graphèmes et qu'elles ne soient pas, alors, tout à fait comparables. Nous ne pouvons pas non plus exclure le risque que les copies présentent des possibilités d'erreur différentes, certaines comportant par exemple plus de mots avec un diacritique

que d'autres. Malgré tout, nous faisons l'hypothèse que les copies de 1996 et celles de 2011 présentent dans l'ensemble une relative homogénéité.

Nous avons tout au moins mis en place une méthodologie qui contourne le fait d'avoir un nombre inégal de copies (81 de 1996 et 98 de 2011) : il s'agit de comparer des proportions et des moyennes.

2.3.1. La comparaison de proportions

Nous comparons d'abord, pour un type d'erreur donné, par exemple avec omission d'un accent aigu, la proportion des copies avec et sans erreurs en 1996 (44/37) et celle en 2011 (55/43). Nous donnons également, arrondi au centième, le pourcentage des copies avec une telle erreur pour les 81 copies de 1996 (54.32%) et pour les 98 copies de 2011 (56.12%). À chaque type d'erreur correspond une ligne.

Pour mesurer si la différence entre les copies de 1996 et de 2011 est significative, nous avons ensuite recours au test exact de Fisher que nous avons déjà présenté. Le degré de significativité ($p=0.88$) atteste que l'évolution entre 1996 et 2011 du nombre de copies avec omission d'un accent aigu n'est pas significative.

Type d'erreur : copies avec erreur/sans erreur (% de copies avec erreur/n)				1996 n=81 copies	2011 n=98 copies	valeur- p	ligne
Erreurs diacritiques	Accent	Aigu	Omi.	44/37 (54.32)	55/43 (56.12)	0.88	1.

2.3.2. La comparaison de moyennes

Nous comparons également, pour un type d'erreur donné, le nombre moyen d'erreurs par copie qui en comporte en 1996 (4.5) et celui en 2011 (3.36). Nous précisons entre parenthèses le nombre total de ces erreurs (198 et 185) et le nombre de copies qui en comportent (44 et 55), à partir desquels la moyenne est calculée. Nous donnons également l'écart-type (4.88 et 3.36).

Pour mesurer si la différence entre les moyennes de 1996 et de 2011 est significative, nous avons ensuite recours au test de Student, directement sur Excel (TEST T). Le degré de significativité ($p=0.17$) atteste de nouveau que l'évolution entre 1996 et 2011 du nombre moyen d'omissions d'un accent aigu par copie qui en comporte n'est pas significative.

Type d'erreur : moyenne \pm DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)				1996	2011	valeur- p	ligne
Erreurs diacritiques	Accent	Aigu	Omi.	4,5 \pm 4,88 (198/44)	3,36 \pm 3,36 (185/55)	0.17	1.

Maintenant que nous avons présenté notre méthodologie de recherche, nous passons à la phase ultime de l'analyse. Nous analysons dans un premier temps les réponses au questionnaire et dans un second temps, les erreurs des copies de Brevet.

PARTIE 3. ANALYSE DES DONNÉES

CHAPITRE 1.

DISCOURS DES ADOLESCENTS DE 2012 SUR LEURS PRATIQUES EXTRASCOLAIRES ET LES VARIÉTÉS DU FRANÇAIS

Dans ce chapitre, associé aux annexes II, nous procédons à l'analyse d'une partie de notre corpus, constituée des questionnaires distribués en 2012, et qui nous fournit une photographie nouvelle des adolescents à l'ère du numérique, 15 ans après l'enquête de M.-C Penloup (1999), quand l'aventure scripturale se réalisait en tout et pour tout à la main.

Nous observons d'une part les pratiques déclarées d'écriture extrascolaire des élèves, d'autre part leur rapport à la norme orthographique, ainsi qu'à la variation électronique. Cette connaissance des élèves est un préalable à l'observation des copies de Brevet, qui constitue le second chapitre de cette partie analytique.

1. QUELLES MODIFICATIONS DES PRATIQUES SPONTANÉES D'ÉCRITURE D'ADOLESCENTS À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE ?

Nous tâchons d'abord de mieux cerner, dans le contexte du numérique, les pratiques d'écriture des jeunes d'aujourd'hui. La question qui se pose est de savoir à quel point les pratiques d'écriture électroniques sont denses, et si elles viennent quantitativement et qualitativement modifier le paysage des pratiques d'écriture extrascolaires adolescentes. Nous tâchons d'apporter des éléments de réponse sur l'évolution des pratiques par le biais d'une étude comparative après avoir décrit l'univers numérique dans lequel se trouvent plongés les collégiens de notre enquête.

1.1. L'univers numérique des adolescents de 2012

Afin d'appréhender d'abord l'importance du numérique dans la vie des adolescents, nous avons posé des questions à nos collégiens sur les outils électroniques qu'ils possèdent (Q.4), sur les débuts de leur pratique de

l'ordinateur (Q.5) et du téléphone portable (Q.6), ainsi que sur l'intensité de celle-ci (Q.9 et Q.10) et sur les raisons de son succès (Q.11 et 12). Les réponses obtenues posent un cadre à la description des pratiques spontanées d'écriture des adolescents.

1.1.1. La fréquence et la durée des pratiques

Nous avons demandé aux élèves combien, en moyenne, ils passaient de temps sur ordinateur et envoyaient de sms chaque jour (Q.9 et Q.10). Encore une fois, il ne s'agit que de déclarations et il est malaisé de quantifier ses propres pratiques, mais les résultats d'ensemble ont l'intérêt de rendre compte de représentations sur la durée consacrée au numérique.

Pour ce qui concerne le sms (tableau 1), les élèves qui déclarent en envoyer moins de 100 par jour sont légèrement plus nombreux que ceux qui déclarent en envoyer plus (48% versus 36%). Pour autant, les chiffres rendent compte d'une production quotidienne massive. La réponse « 100-200 » reste la plus fréquemment citée (par 92 élèves, soit 19%). C'est un peu plus que ce qu'annonce une étude du Crédoc (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie), dirigée par R. Bigot (2013 : 98-99) et selon laquelle les adolescents de 12 à 17 ans seraient les plus gros consommateurs, échangeant 435 sms par semaine en 2012 (381 en 2013), ce qui fait une moyenne de 62 par jour.

La pratique de l'ordinateur semble elle aussi intensive (tableau 2). D'abord, six élèves déclarent qu'ils passent huit heures par jour sur ordinateur, 48 heures pour l'un d'entre eux et jusqu'à trois heures pour 62% des élèves. La réponse la plus citée (par 133 élèves) correspond à une durée d'une à deux heures. Il apparaît en tous cas qu'aucun élève ne déclare une pratique quotidienne nulle de l'ordinateur. Ces résultats corroborent ceux de l'enquête d'O. Donnat (2009a) sur la durée hebdomadaire du temps passé devant l'ordinateur à des fins personnelles des jeunes de 15 à 19 ans, puisque l'auteur enregistre une fréquence moyenne de treize heures, ce qui représente un peu moins de deux heures au quotidien :

Moins de 3h	De 3h à moins de 7h	De 7h à moins de 14h	De 14h à moins de 21h	21h et plus	Durée moyenne	Durée médiane
13	23	20	20	24	13	10

Résultats d'O. Donnat, 2009

En conclusion, les élèves présentent bien une pratique quotidienne importante des sms et de l'ordinateur.

1.1.2. Les outils d'écriture

Nous avons ensuite demandé aux élèves s'ils possédaient, en dehors de l'école, un téléphone portable, une adresse mail, un blog et des comptes Facebook, Skype, et Twitter, ce que nous avons regroupé sous le terme d'« outils » (Q.4).

Les résultats obtenus indiquent qu'une grande quantité des élèves possède les principaux outils électroniques existants (tableau 3). Du moins, 474 élèves sur l'ensemble des 479 (soit 99%) en possèderaient au moins un, puisqu'ils ne sont que cinq à ne pas répondre. Plus précisément, ils seraient respectivement 91%, 89% et 84% à avoir un téléphone portable, un compte Facebook et une adresse mail.

L'enquête du Crédoc (Bigot, 2013 : 36-37) que nous avons déjà citée indique que l'équipement en téléphonie mobile des 12-17 ans s'élève à 88% en 2012 (89% en 2013). Par ailleurs, les adolescents entre 12 et 17 ans seraient les mieux équipés en ordinateur (à domicile), à hauteur de 98% en 2012 (99% en 2013).

1.1.3. Les débuts précoces du numérique

Nous avons également demandé aux élèves concernés, par le biais des questions n° 5 et 6, dans quelle classe ils se trouvaient lorsqu'ils ont commencé à écrire à l'ordinateur et sur un téléphone portable (tableau 4).

Si la 6^{ème} est la classe dans laquelle le plus grand nombre d'élèves d'un coup (130 et 159) découvre l'écriture par ordinateur et sur téléphone portable, le tableau montre que certains d'entre eux n'en ont pas moins commencé à l'utiliser plus tôt.

C'est surtout le cas pour ce qui concerne la pratique de l'écriture sur ordinateur, puisque d'après les réponses données, elle débiterait pour la majorité des élèves en primaire (53%), en moyenne à 10 ans. Il est aussi remarquable qu'en CP déjà, au moins 28 d'entre eux étaient concernés et certains depuis la maternelle. La pratique de l'écriture sur téléphone portable serait légèrement moins précoce et plus progressive. D'abord, les élèves sont beaucoup moins nombreux à citer le CP ou une classe antérieure. Leur pratique du sms débiterait pour la majorité au collège (69%), en moyenne à 12 ans, et plus d'un tiers des élèves ne se l'approprieraient qu'entre la 5^{ème} et la 3^{ème}. On peut enfin envisager qu'une partie des non réponses, au nombre total de 45, corresponde à des élèves qui ne la pratiquent pas encore. La réponse

des élèves, que nous avons présentée précédemment, à la question concernant les outils qu'ils possèdent (Q.4) tend à le confirmer, puisque 436 élèves déclarent posséder un téléphone portable, ce qui implique que 43 n'en auraient pas. C'est assez peu somme toute.

Finalement, il semblerait que les pratiques des élèves, dépendantes des outils en leur possession, soient non seulement abondantes mais également précoces.

1.1.4. Une préférence pour l'écriture numérique

Les résultats à la question « préfères-tu écrire à la main ou à l'ordinateur ? » (Q.11) témoignent quant à eux d'une préférence massive pour l'ordinateur (tableau 5).

Lorsque nous avons demandé aux élèves de justifier cette préférence (Q.12), certains n'y sont pas parvenus, proposent des réponses tautologiques ou imprécises. Parmi les éléments de réponse que nous avons recensés, l'argument de la rapidité est celui qui revient la plus souvent (tableau 6). Nous reviendrons sur ce point. Nous ajoutons seulement pour le moment que les préférences des élèves sont aussi liées à des raisons d'ordre esthétique-pratique et au geste de l'écriture.

a. Le « corps du texte » (R. Barthes)

Pour ce qui concerne le geste de l'écriture, les élèves évoquent d'abord le plaisir qu'ils en tirent : « à la main c'est bien car, on a la sensation de chaque lettre. à l'ordinateur, c'est beau, pratique et rapide. » (Q.12-304).

L'écriture manuscrite possède par ailleurs des qualités qui sont citées de manière isolée par quelques élèves, comme celle de permettre le dessin : « J'aime bien écrire à la main, car j'aime dessiné. » (Q.12-208). On trouve également, à deux reprises, l'association entre l'écriture manuscrite et la valeur positive du travail « manuel » : « C'est plus manuel et plus esthétique » (Q.12-237) ; « car c'est une preuve que c'est fait manuellement » (Q.12-255).

Ceci dit, l'argument principal lié au geste de l'écriture et largement en faveur des pratiques d'écriture électroniques a trait à la souffrance exercée sur le corps lors de l'acte de scription. Celui-ci est précisément avancé par 57 élèves. Seulement deux de ces élèves préfèrent l'écriture manuscrite pour cette même raison : l'un pour s'habituer au geste et ne pas en souffrir en classe, l'autre

parce que l'ordinateur fait mal aux yeux. Majoritairement, il ressort plutôt que c'est l'écriture manuscrite qui représente un effort et qui fatigue.

Le logiciel Sphinx rend compte du champ lexical de la fatigue, constitué par un ensemble de 14 occurrences des termes « épuise », « fatigue », « fatigant ». C'est une quantité importante, le nombre moyen d'occurrences par valeur étant de 8.5 (tableau 7). L'adjectif « mal » possède quant à lui 31 occurrences : l'écriture manuscrite donne des « crampes » et fait mal au poignet, à la main et au bras, autant de parties du corps citées par les élèves dans leur réponse (7 occurrences). C'est ainsi que l'écriture numérique qui est au contraire plus « confortable » et permet de se « détendre » est associée à de la fainéantise pour six élèves : « Je préfère écrire à la main car sa montre que tes pas féniantes et je préfère car j'aime bien écrire à la main que sur un pc. » (Q.12-12) ; « La flème d'écrire à la main » (Q.12-400).

Cette évocation de la souffrance physique renvoie aux travaux de M.-C Penloup (2006 : 24), qui insiste sur l'importance de la dimension corporelle dans l'acte d'écrire : « l'écriture est une activité matérielle qui engage le corps et vaut aussi par le plaisir que cela procure. ». Elle se demande si la réticence à écrire de certains élèves n'est pas liée à une souffrance du geste et appelle à faire travailler le geste d'écriture. À l'inverse, M.-A. Pasquier (2010) explique que la souffrance corporelle peut être symptomatique de malaises profonds. Nous illustrons cette question du corps par l'une des merveilleuses citations d'E. Bing (1993 : 44) : « L'écriture est chose passant directement du cerveau à la feuille, une danse se vivant dans le corps, impulsée par les sens. ».

b. L'esthético-pratique

Lorsque l'écriture manuscrite est préférée à l'écriture numérique, c'est surtout d'un point de vue « esthético-pratique », dans le sens où elle est à la fois plus « jolie » (4 occurrences), « personnelle » (5 occurrences) ou « authentique », « naturelle » et donc « unique » et moins « froide » :

Q.12-361 : « main : pour la beauté des lettres, le goût d'écrire [...] »

Elle apparaît aussi plus propre et lisible pour 18 élèves. Le terme « propre » possède 26 occurrences.

Malgré tout, cet argument esthético-pratique représente un argument en faveur de l'écriture numérique pour 58 élèves. C'est notamment le cas de la question de la propreté, liée à celle de la lisibilité. Du point de vue esthétique, c'est également à l'écriture numérique que sont associés les adjectifs « beau » et « belle » (5 occurrences). L'écriture numérique est enfin décrite comme étant

plus apte à être stylisée, dans le sens où l'on peut lui ajouter des « couleurs » (2 occurrences), choisir sa « police », sa « taille » et la mise en page.

c. Des arguments plus isolés

Plus éparses encore, cinq réponses citent l'intérêt de la trace que conservent tantôt le papier, tantôt l'ordinateur.

Dans la représentation de deux élèves, ce sont les écrits manuscrits qui restent, alors que les écrits électroniques peuvent se perdre : « Car ça va plus vite mais j'écris aussi mon roman à l'écrit histoire de ne pas le perdre. » (Q.12-6). Sur ce point, nous renvoyons à la partie de la thèse sur les fonctions de l'écriture personnelle.

Pour d'autres élèves, l'ordinateur est au contraire plus sécurisant : « correcteur orthographique, lisibilité, je ne les perd pas sur ordi » (Q.12-291). Tout au moins, il permet d'imprimer une trace et garantit une meilleure organisation de ses écrits, que l'on retrouve plus facilement : « C'est plus pratique : imprimable en plusieurs fois, plus propre et nous pouvons le retrouver plus en l'enregistrant .. » (Q.12-306). Plus loin, nous verrons que les élèves considèrent aussi que l'ordinateur facilite la correction. Ils mettent encore d'autres de ses fonctions en avant : l'insertion d'images, le copier-coller, le montage photographique, ainsi que la manipulation simultanée possible de l'écrit et de la musique, de sites ou de la discussion instantanée (3 occurrences) : « En même temps j'écoute de la musique, je suis sur twitter etc... » (Q.12-74).

Bien qu'ils soient aussi peu convoqués, nous présentons les derniers arguments en faveur de l'usage de l'ordinateur, sans toutefois les creuser :

- Les propos de sept autres élèves rappellent ce que les travaux de J. Goody sur la littéracie traditionnelle ont nommé « la raison graphique », dans la mesure où ils présentent l'écriture comme une aide à penser. Pour quatre d'entre eux, c'est l'écriture manuscrite qui aide à se concentrer et à réfléchir : « c'est plus simple pour réfléchir et c'est plus personnel. » (Q.12-345). Pour les autres, l'écriture numérique aide à retenir : « Ça va beaucoup plus vite les fautes sont parfois corrigées et je retiens mieux, quand c'est pour les cours. » (Q.12-382). Elle organise la pensée aussi : « Car on peut mettre tout en vrac avant de mettre au propre. » (Q.12-353).
- Le confort de l'habitude est évoqué par quatre élèves, dont une fois en faveur de l'écriture manuscrite : « A la main car j'ai l'habitude en cours et l'ordi ça fait moins mal à la main. » (Q.12-116). Les élèves (deux autres) préfèrent aussi écrire à la main pour en garder l'habitude et s'exercer pour

les cours : « J'aime bien écrire à la main car je perd pas l'écriture et j'aime bien m'appliquer ...Dans les moment mal sa me fait du bien. À l'ordinateur quand j'ai la flemme. » (Q.12-233). Au contraire, un dernier élève présente à travers son choix de l'écriture numérique un rejet des pratiques quotidiennes : « Plus rapide, cela fait moins pensé au cour. » (Q.12-172).

Les arguments les plus isolés ont trait aux questions de :

- l'écologie-économie, l'ordinateur étant plus écologique que le papier : « ça va plus vite et c'est plus écologique (moin de papier) » (Q.12-362). Il permet également un gain de place : « Car les fautes sont rectifier facilement et sa ne prend pas de place » (Q.12-390)
- l'intimité, alors que l'informatique expose : « J'ai l'impression que ce que j'écris reste personnel et n'est pas lu, alors que sur ordinateur je me sens observée. » (Q.12-104)
- l'équité, l'écriture numérique étant standardisée : « Le style d'écriture est pareil pour tous. On ne peut pas juger sur l'écriture. » (Q.12-299)
- la tradition manuscrite : « Car je ne suis pas "branchée" dans notre époque, je préfère "à l'ancienne". » (Q.12-307)
- l'expressivité, qui serait plus facilement convoquée à la main : « je ne peux pas choisir, pour moi les deux sont différents ; je m'exprime plus à la main qu'avec un clavier. » (Q.12-198)

En conclusion, les premières réponses des élèves rendent compte de l'immersion des adolescents dans l'univers numérique et de leur préférence pour l'écriture numérique. Malgré tout, elles tendent à contrarier les représentations actuelles d'un « tout numérique ». La prochaine section devrait nous en apprendre plus sur ce point.

1.2. Étude comparative

Dans le but d'approfondir la question de la modification, à l'ère de l'explosion du numérique, des pratiques d'écriture extrascolaires des adolescents, nous procédons dès à présent à la comparaison de nos résultats avec ceux du questionnaire de 1997 de M.-C. Penloup (1999) qui, nous l'avons vu, a servi de modèle à l'élaboration du nôtre. Cette analyse comparative a été largement initiée en collaboration avec M.C. Penloup elle-même (à paraître).

Notons d'abord que, comme le nôtre, l'échantillon de 1997 croise, dans un souci de représentativité, différents paramètres tels que réussite des élèves,

implantation des écoles et caractéristiques sociales des familles. Pour les besoins de l'analyse comparative, nous retenons de l'ensemble des données de l'enquête de 1997 (auprès de 1800 collégiens français) celles concernant les élèves de 3^{ème}. Nous savons qu'ils sont répartis dans 15 classes de 15 collèges différents et en déduisons que le nombre des enquêtés est relativement proche de celui de notre propre enquête (479). Parce que nous n'avons pas de données plus précises, la comparaison que nous initiions ne peut mettre en lumière que de grandes tendances.

1.2.1. Une écriture manuscrite qui diminue, mais perdure

Si l'on considère d'abord les réponses à la question sur les pratiques manuscrites uniquement (Q.1), on constate que les élèves seraient moins nombreux aujourd'hui à dire s'adonner à une pratique manuscrite, et ce, pour tous les genres scripturaux (tableaux 8).

Si l'on analyse plus avant les résultats obtenus à ce stade, deux éléments retiennent notre attention :

- D'une part, la baisse la plus forte concernerait la rédaction de poèmes et d'histoires. En 2012, la production de listes arrive ainsi en tête du classement, avant celle des lettres, qui était première en 1996.
- D'autre part, l'écriture manuscrite se maintient dans des proportions non négligeables et finalement assez surprenantes à l'heure de notre enquête.

1.2.2. Une baisse générale des pratiques antérieures

La seule réponse sur les pratiques manuscrites ne permet pas d'attester de la place de tel ou tel genre scriptural à l'ère des littéracies numériques. Il convient maintenant, pour mieux comparer des pratiques à une quinzaine d'années d'intervalle, de cumuler, pour l'enquête 2012, l'ensemble des réponses affirmatives à la pratique d'un genre scriptural, qu'il s'agisse (Q.1) d'écriture manuscrite ou (Q.2) électronique (tableau 9).

La prise en compte de la pratique électronique augmente le nombre des réponses affirmatives, ce qui signifie d'abord qu'un certain nombre de scripteurs ne pratiquerait plus l'écriture que par le biais des outils électroniques. Notons ainsi qu'en 2012, 36 élèves (soit 8%) ne déclarent aucune pratique manuscrite mais affirment pratiquer au moins un de ces genres à l'ordinateur ou avec le téléphone portable. Au contraire, 22 élèves ne

déclarent aucune pratique électronique mais maintiennent une pratique manuscrite, et nous recensons 23 non-réponses.

Le tableau et le graphique en annexe (tableau 10) terminent tout de même de révéler que, dans l'ensemble, pratiques manuscrites et électroniques comprises, les élèves seraient toujours moins nombreux aujourd'hui à déclarer une pratique scripturale qu'en 1997, et ce, pour la majorité des genres scripturaux, à l'exception cette fois des textes sous photographies.

La rédaction de poèmes, d'ordre littéraire, accuse toujours la baisse la plus forte. Du point de vue des hiérarchies entre les pratiques, la production de listes en 2012 arrive toujours en tête du classement, avant celle des lettres et, tout juste après, des textes sous photographies. Or, les nouveaux outils numériques, notamment Facebook, proposent la publication de photographies et des encarts pour les intituler et les commenter.

Ainsi, il se pourrait que les pratiques d'écriture changent de nature : que les élèves favorisent les genres électroniques et la communication, au détriment de l'expression littéraire et de pratiques plus volontiers manuscrites. Le tableau en annexe (tableau 11) tend à conclure que la pratique des textes sous photographies est principalement électronique, contrairement à la pratique épistolaire qui, elle, aurait justement baissé. Il permet également d'observer pour quels genres l'écriture manuscrite se maintient en 2012 et que les élèves déclarent en tout presque autant de pratiques manuscrites qu'électroniques (soit une différence de 19 points).

1.2.3. De nouveaux genres très pratiqués

La baisse des pratiques qu'on pourrait qualifier de « traditionnelles » doit enfin être envisagée dans le contexte d'une explosion de pratiques d'écriture électroniques spécifiques (Q.3). Autrement dit, la diminution de certaines pratiques plus anciennes doit être analysée en corrélation avec le surgissement des pratiques d'écriture propres au développement des TIC, qui sont venues les remplacer ou les concurrencer. C'est particulièrement le cas pour la « lettre », directement concurrencée par d'autres formes de correspondance telles que le courriel. Or, c'est une très grande majorité des élèves qui affirme pratiquer ces nouveaux genres scripturaux (tableau 12).

En revanche, il n'apparaît pas clairement qu'une quelconque pratique d'écriture électronique spécifique soit venue prendre le relais des pratiques d'ordre poétique (poèmes, chansons) ou narratif (récit), à l'instar du courriel, venu prendre celui de la lettre. Mais ces pratiques d'ordre littéraire se logent

peut-être elles aussi dans les blogues ou ailleurs, sans que les élèves ne les identifient comme telles.

Finalement, il faut être prudent avant de conclure à une diminution de la production d'écrits d'ordre littéraire chez les adolescents de quinze ans entre 1997 et 2012. Rien ne permet ensuite de conclure à une moindre place de l'écriture dans la vie des adolescents. On peut même supposer qu'elle prend plus de place, sans que tout ce qui se fait sur le papier soit repris de manière équivalente à l'écran. Si l'on imagine, en particulier, que les pratiques d'ordre littéraire n'ont pas disparu mais qu'elles viennent se loger dans les blogues, on conviendra qu'elles ont tout de même changé de nature puisqu'elles se trouvent désormais « adressées » à un destinataire explicite, ce qui n'était pas le cas de manière aussi explicite dans l'écrit papier.

Cette première conclusion va dans le sens des nombreuses déclarations selon lesquelles « (...) jamais, dans toute l'histoire de l'Humanité, jamais autant d'hommes et de femmes n'ont autant écrit chaque jour ! » (Liénard, 2013 : 2). Elle coïncide également avec les résultats de la grande enquête statistique d'O. Donnat, qui invite lui-même à relativiser l'impression de tassement des pratiques, dès lors que de nouvelles formes de production de contenus se développent à côté des pratiques traditionnelles :

« Les résultats de l'édition de 2008 peuvent également donner l'impression que la progression de la pratique en amateur [...] a connu un coup d'arrêt : les activités artistiques traditionnelles ont effectivement marqué le pas depuis 1997, mais il convient de ne pas oublier que la diffusion du numérique et des nouveaux écrans a largement renouvelé le champ des pratiques en amateur en facilitant la production de nouvelles formes de contenus dans les différents domaines artistiques. En réalité, la tendance baissière enregistrée au cours de la dernière période apparaît davantage comme le reflet des transformations liées au numérique que la signe d'un véritable recul. » (2011 : 2).

L'auteur évoque même (2009b : 10), sans prendre en considération la variable de l'âge, une hausse des pratiques en amateur d'écriture : « [...] une fois intégrés les usages à caractère créatif de l'ordinateur, la pratique en amateur apparaît bel et bien orientée à la hausse [...] ».

2. QUEL RAPPORT À LA NORME À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE. LE DISCOURS DES JEUNES FACE À LA QUESTION DE L'ORTHOGRAPHE

Nous nous demandons à présent si la modification des pratiques s'ensuit ou non d'une modification du rapport des élèves à la norme. Nous observons d'abord si le phénomène de désacralisation de la norme qu'évoque F. Gadet (2008 : 80-81) concerne nos propres enquêtés. Nous étudions ensuite les motivations que ces derniers assignent à la norme et s'ils considèrent que les pratiques d'écriture numériques la desservent.

2.1. Une norme omniprésente et valorisée

M. Marcoccia (2013 : 70) remarque que :

« De manière intéressante, on voit que l'écrit scolaire reste une norme forte : aucun adolescent ne défend l'idée d'écrire sans se soucier de cette norme. L'écrit scolaire reste en quelque sorte un modèle qui sert de cadre de référence pour s'y conformer ou y échapper. ».

Nos résultats vont dans ce sens.

2.1.1. La norme au centre des préoccupations

Le lexique de la norme revient très fréquemment dans les réponses des élèves, notamment les lexies « orthographe » et « faute » (tableau 13). Le mot « faute » est même celui qui est le plus fréquemment utilisé par les élèves dans leurs réponses à la question n° 29 « Pourquoi as-tu l'impression d'écrire mieux grâce à l'ordinateur ? », et dont 84% traitent de la question de la norme (tableau 14). Cette dernière constitue également la deuxième justification des élèves pour répondre la question n° 16 « Pourquoi écris-tu (ou écrivais-tu) dans ce type d'écriture abrégée ? », avec un taux de 10%, la question de la rapidité venant largement en tête du classement (tableau 15). Elle représente ensuite le troisième argument des élèves dans leurs réponses à la question n° 12 « Pourquoi préfères-tu écrire à la main ou à l'ordinateur ? » (tableau 6). C'est sans compter les réponses ambiguës de ceux qui ne précisent pas, par exemple, s'ils parlent de l'écriture au sens d'orthographe ou de calligraphie : « Car j'aime bien écrire et je trouve que c'est plus intéressant et on s'améliore dans l'écriture » (Q.12-439).

Observons enfin le vocabulaire que les élèves utilisent pour désigner la norme dans leurs réponses à la question n° 16 sur la pratique de la variation électronique. Par contraste avec cette dernière, la norme consiste à écrire les mots « en entier » ou « entièrement » (12 occurrences) : « Je préfère écrire les mots en entier. » (Q.16-66). La notion se dessine aussi à travers l'usage de « normalement » ou « normal » (4 occurrences), des adjectifs ou adverbes « bien » (5 occurrences), « correct » (2 occurrences) et « correctement » (6 occurrences) : « Sa permet de rédiger un message plus vite, que quand c'est écrit correctement. » (Q.16-2). Autrement, les élèves parlent du « français », sans préciser s'ils évoquent la discipline ou la langue : « Je ne les jamais fait car déjà que je suis nul en français ça ne va pas m'aider et que c'est beaucoup plus long à lire » (Q.16-197).

Ainsi, et avant même que le questionnaire ne l'introduise, les élèves évoquent systématiquement la norme orthographique. Ainsi, ils ne sont pas indifférents à la question et quelle que soit leur attitude par rapport à elle, qu'ils la rejettent ou la valorisent. Autrement dit, qu'ils la respectent ou non, les élèves en parlent.

À un certain point, cette focalisation est réductrice. L'écriture finit parfois par être réduite à la norme orthographique. C'est le cas lorsque des élèves expliquent que les pratiques d'écriture électroniques ne leur apportent rien de plus que la pratique manuscrite, dans la mesure où ils ne font pas de fautes à la main, comme s'il ne pouvait s'agir que de ça : « Je ne fait pas beaucoup de faute d'orthographe. » (Q.29-454) ; « oui car ça corrige les fautes et non car à la main certain ne font pas beaucoup de faute. » (Q.29-116).

2.1.2. Une norme valorisée par la majorité des enquêtés

D'après les réponses des élèves, il s'avère non seulement que l'orthographe est au centre des préoccupations, mais aussi qu'elle est vécue la plupart du temps comme une nécessité impérieuse.

Ainsi, 65% (28/43 élèves) des élèves qui soulèvent la question de la norme dans les réponses à la question n° 16 expliquent qu'ils rejettent la variation électronique par volonté d'intégrer la norme, pour ceux qui ne la maîtrisent pas tout à fait, ou de la respecter et d'en conserver la maîtrise, pour ceux qui la connaissent le mieux : « Pour apprendre à écrire correctement dès qu'on peut. » (Q.16-403) ; « Je le fais car je préfère essayer de garder un niveau correct en orthographe, conjugaison. » (Q.16-344). Quand on leur demande si

l'orthographe est importante (Q.32), ils sont de nouveau majoritaires à répondre par l'affirmative (tableau 16).

Pour ces élèves, l'orthographe « sert »⁷⁸, « facilite »⁷⁹, est « utile »⁸⁰, un « besoin »⁸¹, une « aide »⁸² ou encore un atout⁸³. Ce lexique de l'utilité, dans les réponses à la question n° 33 (« pourquoi trouves-tu que c'est important d'être bon en orthographe ? »), renvoie à 50 occurrences, dont 9 occurrences pour la valeur « sert », 5 pour « servira », 13 pour « besoin » (tableau 17).

2.1.3. Description d'une minorité en danger

Une minorité d'élèves affiche au contraire une désinvolture vis-à-vis de l'orthographe. Nous nous y intéressons pour deux raisons. D'une part, il y a fort à parier que ces élèves sont les plus menacés par la pratique de l'écriture électronique et il pourrait s'avérer pertinent dans le cadre de ce travail de cette thèse de définir leur profil. D'autre part, la connaissance des justifications qu'ils donnent à leur réponse pourrait servir d'appui pour orienter ces élèves vers des conceptions plus appropriées aux exigences du système et de la réussite scolaire.

Quand on leur demande (Q.33) d'expliquer leur réponse négative à la question n° 32, 19% seulement (6/31) parviennent à se justifier. Les autres ne répondent pas (68%) ou donnent des réponses tautologiques (13%) : « Sa sert à rien ;p » (Q.33-384).

L'essentiel serait d'abord, selon deux élèves, que les interlocuteurs se comprennent : « bas on me comprends » (Q.33-261). La réponse d'un autre élève coïncide avec les propos de F. Gadet (2008) selon lesquels la situation de digraphie actuelle relativise le poids de la norme : « aujourd'hui de plus en plus de gens ecrive en abrégé et (c)e n'est pas un probleme » (Q.33-268). Pour deux autres, son intérêt est relatif dès lors qu'« on écrit pas tout les jours » (Q.33-146), seulement « au travail » (Q.33-274). Pour trois élèves, dont un qui a pourtant répondu qu'il était important d'être bon en orthographe, la norme ne représente ni un critère de sélection, ni de réussite professionnelle : « Ce

⁷⁸ « ça nous servira toujours » (Q.33-223)

⁷⁹ « [...] ça nous falicite dans la vie courante [...] » (Q.33-45)

⁸⁰ « Parce-que c'est très utile. » (Q.33-248)

⁸¹ « car on a besoin de l'orthographe » (Q.33-20)

⁸² « Sa aide beaucoup pour certaine chose. » (Q.33-403)

⁸³ « c'est un atout. » (Q.33-258)

n'est pas un critère de réussite. On peut avoir un bon métier et être nul en orthographe » (Q.33-142) ; « Non, c'est pas sa qui vas nous donner un métier » (400). Un dernier élève nous renvoie enfin à la thèse de D. Sperber (2002) selon laquelle les progrès technologiques conduiront à la disparition de l'activité d'écriture, au moins manuscrite : « oui pour les examens non car l'informatique remplacera le papier » (Q.33-291).

Pour cerner le profil de ces élèves, nous croisons les données de notre questionnaire et évoquons quelques liens significatifs :

- le lien assez logique, entre les réponses à la question n° 32 et à la question n° 15 : les élèves qui déclarent pratiquer la variation électronique très souvent sont significativement plus nombreux à répondre par la négative que les élèves qui ne pratiqueraient jamais (tableau 20, ligne 7) ;
- le lien entre les réponses à la question n° 32 et à la question n° 31 : les élèves qui se déclarent de niveau faible sont significativement plus nombreux à répondre par la négative que les élèves qui se disent de très bon niveau (tableau 20, ligne 2) ;
- le lien entre les réponses à la question n° 32 et à la question n° 25 : les élèves qui ont l'impression que l'écriture électronique n'est pas gênante pour l'apprentissage de l'orthographe sont significativement plus nombreux à répondre par la négative que les élèves qui se disent de très bon niveau (tableau 20, ligne 5).

N'est au contraire pas significatif :

- le lien entre les réponses à la question n° 32 et à la question n° 23 : les élèves qui répondent que l'écriture n'est pas un problème ne sont significativement pas plus nombreux à répondre par la négative que les autres (tableau 20, ligne 4) ;
- le lien entre les réponses à la question n° 32 et 36 : les élèves qui viennent d'établissements favorisés ou ruraux ne sont pas significativement plus nombreux à répondre par la négative que ceux qui viennent d'un collège défavorisé ou urbain (tableau 20, ligne 3).
- le lien entre les réponses à la question n° 32 et 27 : les élèves qui répondent qu'ils ont l'impression de mélanger les variétés, électronique et scolaire, ne sont pas significativement plus nombreux à répondre par la négative que ceux qui viennent d'un collège défavorisé ou urbain (tableau 20, ligne 6).

Globalement, les résultats sont relativement cohérentes : ils indiquent que les élèves qui se fichent de l'orthographe ont un niveau faible et pratiquent activement la variation électronique, d'autant plus qu'ils considèrent qu'elle

n'est pas gênante pour l'apprentissage. Il est enfin intéressant de savoir pour la suite de notre analyse que ces élèves ne sont pas plus nombreux dans le collège RD.

2.2. Les motivations à maîtriser l'orthographe

À présent, nous précisons les raisons pour lesquelles la majorité des élèves considère que c'est important d'être bon en orthographe (Q.33), parce que « Si on a inventé l'orthographe, c'est pas pour rien. » (Q.33-138).

Lorsque la question n°33 demande aux élèves de justifier l'importance qu'ils attribuent à l'orthographe, ceux-ci parlent de « la vie », propice à l'écriture : « c'est toujours important dans la vie » (Q.33-444). La valeur « vie » est citée 40 fois, pour une moyenne de 6.8 occurrences par valeur.

Il est souvent associé au syntagme prépositionnel « de tous les jours » (9 occurrences) et une fois à l'adjectif « courante ». Sans la préposition, le syntagme nominal « tous les jours » est quant à lui employé dans cinq réponses : « Car tous les jours on écrit donc il est préférable de le faire sans faute » (Q.33-130). On trouve également les syntagmes « toute sa vie » (Q.33-166), « toute notre vie » (134), « tout au long de notre vie » (Q.33-324), « dans tout » (Q.33-192), « pour tout » (Q.33-9), et « dans tout les domaines » (Q.33-97). Ainsi, la vie offre des contextes d'écriture variés, dont certains requièrent de maîtriser la norme.

Nous observons dans un premier temps les trois contextes, du futur ou du présent, que les élèves pointent du doigt, ainsi que les fonctions qu'ils attribuent à l'orthographe.

2.2.1. Les contextes d'usage de l'orthographe

En tout, 83% des réponses porte sur les contextes de l'orthographe (tableau 17). Un élève évoque ainsi le contexte amoureux : « Rien que pour envoyer un message d'amour c'est important alors pour le reste ... » (Q.33-345). Ce reste qui s'impose dans les représentations comme les trois lieux principaux de la norme sont le contexte professionnel, scolaire et enfin, ce qui pourrait être regroupé dans un domaine socio-culturel, comprenant tout l'aspect administratif de la vie civile.

a. Le contexte professionnel

Si pour les élèves minoritaires précédemment cités, l'orthographe n'est pas importante parce que l'accès à l'emploi n'est pas conditionné par la maîtrise de celle-ci, la majorité des élèves explique au contraire que le niveau de maîtrise de l'orthographe joue un rôle important dans le domaine professionnel. C'est même le contexte le plus cité. Le cadre professionnel est également évoqué dans les réponses à la question n° 24 (« pourquoi penses-tu que l'écriture en abrégé soit un problème ») : « Car certain en prenne l'habitude, et ce n'est pas bien pour leur vie professionnel. » (Q.24-16).

Précisément, les élèves expliquent que l'orthographe est un critère de sélection et de réussite professionnelle, qu'elle discrimine : « Car, pour avoir un métier, le patron peut prendre cela comme critère de sélection » (Q.33-304) ; « Sa peut nous faire raté des emploie etc.... » (Q.24-246). Certains considèrent que la maîtrise de l'orthographe est nécessaire et exigée dans tous les métiers : « Parce qu'on est amené à écrire dans n'importe lesquelles des métiers » Q.33-386). D'autres apportent à cette affirmation plus de nuances et expliquent plutôt que le niveau requis dépend des emplois : « Pour les métiers qui sont en rapport avec l'écriture, c'est mieux. » (Q.33-284), « Pour certain métier, les fautes d'orthographe sont vraiment à éviter » (Q.33-310).

Ainsi, l'orthographe trouve d'abord son utilité dans un temps à venir, ce que traduit également la forte représentation du lexique de la projection, dans des réponses du type : « Oui c'est important pour notre avenir. » (Q.33-202). Les valeurs « avenir » (30 occurrences), « plutard » (6 occurrences pour la valeur, 63 sous toutes ses formes) et « futur » (9 occurrences pour la valeur, 14 sous toutes ses formes) dominent les énoncés.

L'évocation du domaine professionnel passe lui-même par un lexique varié. On note, dans un ordre décroissant et sans distinguer les valeurs :

- 108 références aux pratiques du monde professionnel, et les plus évidentes à leur âge sont le CV, cité 49 fois, et la lettre professionnelle, évoquée 53 fois sous différentes expressions, notamment celle de « lettre de motivation », voire de « lettre d'embauche ». L'entretien est enfin cité 6 fois : « Oui pour les entretiens pour notre futur métier » (Q.33-365) ;
- 76 occurrences de noms pour désigner l'activité professionnelle : « travail », « métier », « emploi », « boulot » et « taff » ;
- 18 références au personnel, avec les termes « patron », « employeur » et « recruteur » ;

- 10 occurrences de l'adjectif « professionnel » : « Ca sert pour la vie professionnel. » (Q.33-36) ;
- 7 occurrences du verbe « embaucher » : « pour être embocher plus tard (avec des l'etre demboche) » (Q.33-432) ;
- 2 références au lieu professionnel, que constitue notamment le bureau et l'entreprise : « Pour être emboché dans une entreprise par exemple. » (Q.33-299) ; « Car plus tard faudras se confronte aux bureaux, fair des CV, des lettres, etc. » (Q.33-15)

b. Le contexte socio-culturel

En seconde position, les élèves évoquent l'intérêt de la compétence orthographique dans la vie sociale et culturelle (tableau 17).

L'orthographe apparait comme un élément de la culture générale dans quatre réponses : « c'est bon pour notre culture général, et pour la vie de tout les jours. » (Q.33-16).

Pour ce qui concerne le domaine social en particulier, nous notons qu'un seul élève l'évoque explicitement : « Car dans la vie professionnelle et même sociale, c'est beaucoup mieu d'être bon en orthographe, on est mieux vue. » (Q.33-17). Autrement, les élèves parlent de la rédaction de documents, comme les lettres (dans 35 réponses) ou les dossiers, sans donner plus de précisions : « Pour plus tard pour faire des lettres » (Q.33-315). Les quelques qualificatifs qui peuvent être associés à la lettre sont « officielle »⁸⁴, « importante »⁸⁵ et « quelconque »⁸⁶. Un élève seulement cite des exemples de destinataires sociaux, à savoir les amis et les parents : « Pour pouvoir après écrire des lettres a nos patrons, amis, parents, pour des entretiens etc » (Q.33-456). En plus des lettres, et qu'ils s'agisse finalement d'écrits du domaine administratif, professionnel ou scolaire, ajoutons ici que douze élèves parlent de « papiers »⁸⁷, de « mails »⁸⁸, de « documents »⁸⁹, qui sont « officiels », « importants » ou « administratifs », de « rapports », de « courriers », de « dossiers », de « tracts » et de « contrats ».

⁸⁴ « Parce qu'il est important de savoir écrire. Notamment pour les lettres de motivations ou lettres officielles manuscrites. » (Q.33-323)

⁸⁵ « Pour les lettres importantes plus-tard » (Q.33-471)

⁸⁶ « pour écrire des CV ou des lettres quelquonc plus tard. » (Q.33-309)

⁸⁷ « Quand nous seront adultes nous allons gerer des papier, et pour les C-V. » (Q.33-4)

⁸⁸ « Pour plutart dans la vie pour des lettres, mail » (Q.33-408)

⁸⁹ « pour ne pas faire de fautes dans des document importants » (Q.33-199)

c. Le contexte scolaire

Les élèves évoquent enfin le contexte scolaire (tableau 17), que l'on rencontre également dans les réponses à la question n° 24 (« pourquoi penses-tu que l'écriture en abrégé est un problème ? »), davantage même que le cadre professionnel.

Les types d'écrits ou de pratiques écrites qui lui sont associés sont les examens, les dictées, les contrôles, les rédactions, les copies scolaires, la prise de notes et le brevet. Les élèves utilisent également le terme « études », notamment pour désigner les études supérieures (13 occurrences, dont 8 pour la valeur « études » et 5 pour la valeur « étude »). Dans leurs réponses à la question n° 24, ils évoquent enfin le bac et les devoirs.

Globalement, il s'agit surtout d'évoquer la finalité immédiate de la note (7 occurrences pour la valeur « notes »), responsable d'une certaine marchandisation des biens scolaires : « parce que sa évite les mauvaises notes. » (Q.33-209) ; « Pour avoir de bonne notes » (Q.33-189) ; « Car j'ai une bonne moyen. » (Q.33-262). L'orthographe est ainsi parfois réduite à sa rentabilité.

2.2.2. Les fonctions de l'orthographe

Outre des grands contextes d'activité qui en requièrent la maîtrise, les élèves désignent trois fonctions attribuées à l'orthographe (tableau 17).

a. Un élément de stigmatisation sociale

Les élèves (44% de ceux qui évoquent les fonctions de la norme) expliquent d'abord que la norme possède une symbolique sociale, dans le sens où elle est socialement valorisée et valorisante (tableau 17). Autrement dit, ils ont saisi que la maîtrise de la norme occasionne une considération du corps social et que l'utilisateur donne une certaine image de lui lorsqu'il communique : « Car quand on rédige une lettre à quelqu'un on peut être mieu considéré avec un bon orthographe. » (Q.33-454). À travers la norme, on ne montre pas que ses compétences ou sa culture, mais aussi son éducation et sa personnalité : « Pour le travaille montrer sa bonne éducation » (Q.33-361) ; « Notre niveau de langue montre notre personnalité c'est important qu'il soit bon. » (Q.33-385).

Les élèves emploient ainsi un lexique du paraître ou du jugement. Ils utilisent les verbes « paraître », « passer pour », « faire impression », « montrer », « donner une image de », « être considéré », « apprécié » « donner une certaine

tenue », « être bien ou mal vu », « avoir l'air ». Les adjectifs et les adverbes qui sont associés à ces verbes sont axiologiques :

- « débile » ou « imbécile » : « Pour ne pas passer pour imbecile » (Q.33-99). Un élève écrit par ailleurs qu'être bon en orthographe est important « sinon, on va arriver dans une génération de timbrés. » (Q.33-126).
- « sérieux » : « Pour paraître sérieux » (Q.33-128) ;
- « ridicule » : « Pour rediger des lettres, des rapport et pas avoir l'air ridicule devant un patron. » (Q.33-195) ;
- « bien » et « mal », « mauvais », « correct » : « Parce-que quand on envoie des mail a un patron s'il y a pleins de fautes ça fait mauvaise impression » (Q.33-161) ;
- On rencontre enfin le comparatif « plus » et l'adjectif comparatif « meilleur » : « Cela permet d'etre plus appressier et d'avoir un meilleur niveau, surtout plutard dans la vie » (Q.33-334).

b. Un facilitateur pour la compréhension

Dans une société aussi véloce que la nôtre, il faut faire vite et juste. L'efficacité, comme maître mot, est au cœur de la critique de R. Jalabert (2006) sur l'écriture électronique :

« Certains ne prennent même plus le soin de conserver les espaces entre les mots, pour gagner de la place semble-t-il. Cela reflète bien le fantasme d'une société qui se veut efficiente, performante, au détriment de valeurs pourtant essentielles. Une société qui cherche sans cesse à combler les vides parce qu'elle s'imagine qu'ils sont une perte de place, de temps, d'argent... ».

Or, l'efficacité d'un message implique sa compréhension, que l'orthographe facilite. Une petite partie d'élèves identifie cette la fonction première de la norme orthographique dans leurs réponses à la question n° 33 (tableau 17) : « Pour ce fait comprendre (travail, examen) » (Q.33-390). La question de la compréhension constitue également la troisième justification des élèves pour répondre à la question n° 16 sur l'usage de l'écriture électronique (tableau 15) : « C'est plus simple et les parents ni comprennent rien » (Q.16-226) ; « ça va plus vite, mais on comprend moins facilement. » (Q.16-313).

Sur le plan lexical, dans les réponses à la question n° 33, nous notons que la valeur « comprendre » possède 6 occurrences. En comptant ses dérivés et ses diverses formes, on en compte 10 occurrences et 12 dans les réponses des élèves à la question n° 16 (« pourquoi écris-tu dans ce type d'écriture abrégée). Les termes autour de la lecture (4 occurrences), du déchiffrement (2 occurrences)

ou de la correspondance (2 occurrences) renvoient à l'argument de la compréhension.

Dans le détail, certains élèves évoquent l'activité de « communication », d'autres d'« expression » : « Pour pouvoir communiquer avec les autres » (Q.33-220) ; « pour pouvoir s'exprimer clairement » (Q.33-318).

Par ailleurs, les élèves rappellent la présence du destinataire, de l'altérité à qui s'adresse le message : C'est un minimum de "respect" à la personne qui nous relis. (Q.33-312). Pour autant, ce destinataire pour qui l'élève tâche de respecter l'orthographe n'est que rarement identifié dans les réponses. Deux élèves le présentent comme une personne « plus évoluée » ou « supérieure » : « Pour avoir des construction plus construit avec des personne plus évolué. » (151) ; « Pour plus tard, pour des lettres ou des e-mail à des personne superieur » (103).

Les élèves comprennent enfin que si l'orthographe facilite la compréhension écrite, c'est non seulement parce qu'elle est partagée, mais également parce qu'elle fait sens et désambiguïse le sens des énoncés écrits : « [...] Parfois, c'est plus facile à comprendre si l'orthographe d'un mot est bon. ex : si on confond vers et verres, c'est pas le même sens. » (Q.33-337). Un élève ajoute que, malgré tout, la variation n'altère pas nécessairement la compréhension : « Parce que tout le monde doit comprendre ce qu'on écrit. Cependant les petites fautes de temps en temps, ce n'est pas grave » (Q.33-236).

c. La dimension identitaire de la norme

Au-delà du besoin communicationnel auquel répond la nécessité de partager une norme orthographique, six élèves rendent enfin compte dans leur discours de l'aspect géopolitique et identitaire que cette dernière revêt, notamment par leur usage du pronom « notre » : « pour qu'on se comprenne. Et ces n'autre languages. » (Q.33-259) ; « C'est notre langue autant la connaître et se faire comprendre » (Q.33-472) ; « car, la france est nôtre langue donc savoir l'écrire correctement est important. » (Q.33-357). Grossièrement, en France, on parle français : « j'habite en France et il est normal de bien parler français. » (Q.33-58) ; « Ba parce que j'habite en france et aussi pour les étude » (Q.33-54). On constate dans cette formulation au singulier que les représentations sont homogènes et normatives : il y a un français, réduit à la norme standard. Cette restriction, que nous avons déjà évoquée plus haut, se rencontre aussi dans la réponse : « Oui, c'est important car c'est la base du langage » (Q.33-39). La valeur « base » possède 5 occurrences (6 en tout). Le

français et l'orthographe standard sont considérés comme une base du langage, voire de la vie elle-même⁹⁰, et du citoyen français (avec une majuscule) : « C'est la base lorsque l'on est un citoyen Français. » (370). Cela nous évoque la notion de « norme commune de référence » de R. Vézina (octobre 2009).

2.3. L'écriture électronique au service de la norme

Jusqu' alors, les réponses que nous avons analysées dressent un portrait d'élèves majoritairement soucieux de respecter la norme, conscients des enjeux qui y sont liés. Si, pour les diverses raisons que nous venons d'énumérer, la norme orthographique est importante, nous nous demandons par ailleurs quelle forme d'écriture est la plus susceptible d'en soutenir l'usage selon les élèves : l'écriture sur ordinateur ou manuscrite.

Pour le savoir, nous revenons d'abord sur les réponses des élèves à la question n° 12 « pourquoi préfères-tu écrire à la main ou à l'ordinateur ? ». Nous avons commencé à présenter les raisons de leur préférence (section 1.1.4.), esthétiques par exemples, mais n'avons pas encore soulevé les réponses en lien à la question de la norme. Nous constatons dès à présent que la majorité des élèves qui justifient leur préférence par le biais de la question de la norme pensent que l'ordinateur en facilite l'accès.

Les réponses à la question n° 28 « as-tu l'impression d'écrire mieux à l'ordinateur ? » vont dans le même sens : il s'avère que l'ordinateur représente une plus-value pour une petite majorité d'élèves.

Q.28. L'ordinateur, un mieux ?	Nombre de réponses	% des réponses
oui	242	50.5
non	215	44.9
Total	457	

Lorsqu'on leur demande pourquoi (Q. 29), les élèves sont toujours majoritaires (155/197) à considérer que l'ordinateur, du point de vue de la norme, constitue un apport (tableau 14). Étant donné le grand nombre de non-réponses ou de réponses incomplètes fournies pour cette question (n=234), ces chiffres sont cependant à considérer avec prudence. Cette majorité ne représente ainsi que 32.4% de l'ensemble des enquêtés. Nous observons tout

⁹⁰ « Car c'est la base de la vie c'est important de savoir écrire sinon c'est la honte ! » (Q.33-39215)

de même comment ces élèves expliquent leur optimisme face à l'ordinateur, ou leur désaccord, du point de vue de la norme.

2.3.1. L'apport du correcteur automatique d'orthographe et de grammaire

Les élèves ont surtout l'impression d'écrire mieux par ordinateur qu'à la main grâce au correcteur automatique des traitements de texte (tableau 14). Autrement dit, si l'ordinateur permet de « progresser » (Q.12-15), les élèves considèrent en grande partie que c'est grâce au correcteur. Le rôle du correcteur se devine aussi, même si celui-ci n'est pas explicitement décrit, dans les réponses qui déclarent en outre faire moins de fautes par ordinateur (12 pour la question n° 12 et 18 pour la question n° 29) : « Plus facile, moins de faute d'orthographe » (Q.12-351) ; « Car on peut savoir comment le mot s'écrit :) » (Q.29-216).

De ce fait, le vocabulaire qui a trait au domaine de la correction constitue une part importante des énoncés :

Lexie : nombre total d'occurrences et valeurs (nombre par valeurs)	Q.29 (moy. 6.2)
correcteur	45 correcteur (39)
correction	11 correction (9)
corriger (conjugué ou non)	75 corrige (55) corriger (12) corige (6)

a. Le correcteur automatique comme aide à l'écriture

Le correcteur automatique apparaît comme une aide à l'écriture, voire comme un outil d'apprentissage, du point de vue du travail de résolution et de révision : « Car ça nous corrige et nous apprend des nouveaux mots. » (Q.29-206).

Dans le détail, les élèves expliquent qu'en soulignant les erreurs en rouge, le correcteur permet d'abord de les identifier et d'en prendre conscience, que celles-ci relèvent d'une faute d'inattention ou d'une méconnaissance de la norme : « Psk sur Open Office c'est souligné en rouge lorsqu'il a une fote » ; « Parce que je me rends compte de mes fautes » (Q.29-449) ; « Car il corrige les fautes, on peut s'en apercevoir. » (Q.29-430) ; « car je vois mieux mes fautes à

l'écran que sur une copie » (Q.29-66). Les élèves insistent ainsi sur l'importance de l'appréhension ou la mémorisation visuelle des erreurs. Dans le cas d'une méconnaissance de la norme, l'identification de l'erreur et sa découverte permettrait ensuite de retenir la bonne forme : « Car l'ordinateur corrige nos erreurs et après on peut la retenir. » (Q.29-101).

b. Les arguments des quelques opposants à l'usage du correcteur

Si le succès du correcteur est manifeste, quelques rares élèves (21/118) contestent son intérêt (tableau 14), d'abord parce que son usage détournerait de celui du dictionnaire : « Car avec la correction automatique sa nous aide et non car on oublie d'utiliser un dictionnaires. » (Q.29-215). De la même façon, l'usage de l'ordinateur est opposé à celui du livre : « Car je préfère améliorer mon niveau avec des livres qu'avec l'ordinateur. » (Q.29-301). En somme, les deux pratiques ne seraient pas complémentaires : l'une annulerait l'autre, au lieu de s'y ajouter.

Par ailleurs, cinq élèves considèrent qu'ils progressent d'autant moins que le correcteur corrige les fautes à leur place : « Car l'ordinateur ce n'est pas une aide, car il corrige toutes nos fautes. » (Q.29-375). Le problème tient d'abord à ce que la correction n'est pas toujours manuelle. Parce qu'elle est faite sans que soient proposées des solutions et que le scripteur interfère, ce dernier n'a pas conscience des corrections effectuées et de ses difficultés : « l'ordinateur corrige automatiquement on repaire pas nos faute donc on peut les refaire » (Q.29-84). Et même quand le correcteur souligne leurs erreurs, les élèves ne les comprennent pas toujours, la correction n'étant pas étayée (ou pas clairement) par un discours explicatif : « l'ordinateur nous corrige et on ne comprend pas nos fautes. » (Q.29-196). En corrigeant les fautes, le correcteur annihilerait en outre l'effort cérébral nécessaire au travail orthographique : « L'écriture à la main nous aide à ne pas faire de fautes d'orthographe et à bien écrire. L'ordinateur, c'est bien aussi mais le cerveau réfléchit moins (correcteur d'orthographe). » (Q.12-330). Autrement dit, l'attention requise sur l'orthographe et le réflexe de révision diminueraient : « car je ne fais pas attention au faute comme l'ordinateur les corrige. » (Q.29-436).

C'est en effet problématique quand on connaît toutes les limites du correcteur, qu'évoquent les douze derniers élèves qui s'opposent à son usage. D'une part, le correcteur ne corrige pas toutes les erreurs : « parce qu'il nous laisse faire certaines fautes, sans réagir. » (Q.29-122). D'autre part, si le correcteur n'est pas toujours « fiable » (Q.29-395), c'est qu'il peut lui-même être à l'origine de certaines erreurs : « Sa change rien, surtout que le correcteur ne corrige pas

forcément bien donc sa peut nous induire en erreur. » (Q.29-370). Nous notons sur ce point que les partisans du correcteur sont eux aussi capables de relativiser son apport : « il nous permet d'éviter certaines fautes ! (mais pas toutes) » (Q.29-314). C'est surtout eux, d'ailleurs, qui expliquent que le correcteur ne dispense pas de toute intervention humaine et qu'il reste à l'élève de faire un choix entre les propositions de correction qu'il obtient : « [...] ca reste un ordi qui corrige. » (Q.29-299) ; « Car certaine fois nous pouvons utiliser le correcteur et choisir ensuite la bonne orthographe. » (Q.29-306). Ces mêmes élèves rappellent enfin que le correcteur ne fonctionne qu'à la condition d'écrire dans une forme assez normée pour que celui-ci reconnaisse les mots : « L'ordinateur peut nous aider, pour les fautes, mais il ne faut pas écrire mal. » (Q.29-368) ; « Quand on n'écrit pas en abrégé pour certaines petites fautes il nous corrige. » (Q.29-222).

2.3.2. D'autres éléments d'accès à la norme

L'intérêt de l'ordinateur ne se résume à celui du correcteur. Nous survolons les autres avantages de l'ordinateur du point de vue de la norme, cités par quinze élèves :

- Si l'ordinateur apparaît comme une aide à l'écriture, c'est également grâce à l'accès qu'il donne à des moteurs de recherche : « si je ne sais pas comment écrire un mot, je cherche sur google et c'est bon, à force j'ai un bon orthographe » (Q.29-16) ; « Quand on ne connais pas un mot on cherche sur Internet, pareil pour l'orthographe » (Q.29-265).
- Les élèves évoquent aussi l'intérêt de la fonction de suppression, qui correspond sur papier à une rature : « [...] c'est plus facile pour faire des retours en arrière. » (Q.29-337) ; « Parce-que le fait de pouvoir effacer facilement la faute, cela permet de plus réfléchir à son orthographe » (Q.29-334).
- L'écriture sur ordinateur faciliterait en outre la relecture, peut-être grâce à sa lisibilité.
- L'usage de ordinateur apparaît comme un vecteur d'apprentissages spontanés dès lors qu'il occupe une place importante dans les pratiques extrascolaires des élèves : « Car on s'entraîne tout les jours, surtout que moi je n'essaie pas de faire de fautes. » (312) ; « J'y ai passé beaucoup de temps, c'est donc sur ce support que j'ai le plus écrit, et vu que j'écris "normalement", c'est sur ce support que je me suis le plus exercé. » (359).
- Parce que les écrits électroniques s'échangent, il obligerait les élèves à se concentrer sur la norme : « J'essaie de faire le moins de faute possible et je

- relis mes phrases avant d'envoyer. » (Q.29-271). On retrouve là l'hypothèse de C. Freinet quand il mettait en place des correspondances scolaires.
- Les élèves soulèvent enfin la question du temps de l'écriture. D'une part, ils prendraient davantage le temps sur ordinateur de réfléchir à la norme : « Car on prends le temps de faire des phrases correctes. » (Q.29-137) ; « L'ordinateur est plus rapide à écrire alors on a plus de temps pour réfléchir à l'orthographe. » (Q.29-427). D'autre part, la vitesse de scriptio à l'ordinateur permettrait de s'affranchir de l'usage de la variation, notamment électronique : « Car ca va plus vite alors je n'ai pas besoin d'écrire en abrègé. » (Q.29-309) ; « ça va plus vite donc j'écris toutes les lettres. » (Q.29-331). Au contraire, une minorité d'élèves considèrent que l'ordinateur favorise l'inattention, en plus des fautes de frappe, et qu'ils s'autorisent la variation plus qu'à la main, du moins dans un certain nombre de contextes comme sur Internet et les réseaux sociaux (Q.29-287) : « Sur l'ordinateur, on ne fait pas vraiment attention. » (Q.29-422) ; « non, car on abrège beaucoup. » (Q.29-259) ; « Car on peut faire aussi des fautes de frappe mais c'est moins grave qu'à la mains » (Q.29-304).

Il est temps de nous focaliser sur cette question de la variation électronique.

3. QUELLE MODIFICATION DE LA LANGUE ÉCRITE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE ? LE DISCOURS DES JEUNES FACE À LA QUESTION DE LA VARIATION ÉLECTRONIQUE

Nous proposons à présent d'étudier les discours des élèves sur la variété électronique elle-même, afin d'appréhender plus avant la question de la menace que celle-ci est susceptible de représenter.

3.1. Quelle pratique de la variation électronique ?

Nous nous intéressons d'abord, comme nous l'avons fait pour la pratique numérique de l'ordinateur ou du sms (section 1.1), à l'usage que les élèves déclarent faire de la variation électronique, avant de nous centrer sur leurs représentations.

3.1.1. Une pratique massivement connue

Nous l'avons expliqué dans la méthodologie (section 2.2.3.), les questions n° 13 et 17 ont été réalisées dans l'objectif d'analyser les pratiques des élèves elles-mêmes, de production et de réception : « peux-tu traduire en français du collègue [...] », « peux-tu donner d'autres exemples d'écriture en abrégé que ceux du texte ? ». Cette confrontation de débuts de pratiques avec les déclarations des élèves qui font suite aux questions n° 14 et 15, nous permet d'approcher la compétence des élèves et la vivacité de l'écriture électronique.

a. Les compétences en réception

Nous avons demandé aux élèves (Q. 13) de traduire en français du collègue « slt jve te voir D ke possib pr prendr un ver. samdi ou 2m1 on pouré alé o 6né ???? ;-) » (« salut, je veux te voir dès que possible pour prendre un verre. Samedi ou demain, on pourrait aller au cinéma ? smiley »).

Les transcriptions indiquent que la majorité a compris le texte dans son ensemble, puisque seulement dix élèves (2%) n'ont pas donné de réponse, ou une réponse incomplète. Dans le détail, certaines variantes apparaissent plus évidentes que d'autres.

Nous observons les différences dans les transcriptions des élèves :

- L'abréviation « slt » est connue des élèves. Seulement 2.5% (12/458) n'en propose pas un équivalent de l'interjection « salut » : cinq la remplace par « bonjour » ou « coucou », trois l'omettent, quatre la confondent avec « s'il te plaît ».
- Pour ce qui concerne « jve », tous rétablissent la segmentation à l'exception d'un élève (« j'veux »). La forme proposée est normée dans 69% des cas (330/479). Pour le reste, on trouve « je veut » (70 occurrences), « je ve » (22 occurrences), « je voudrais » (12 occurrences) et « j'aimerais » (2 occurrences), « je veus » (10 occurrences), « je veu » (7 occurrences) et « je ves ». Certains élèves s'éloignent phonétiquement de la forme standard : « je peux » (4 occurrences), « je vais » (4 occurrences), « je viens » (3 occurrences), « je te voie » (2 occurrences), « j'arrive ».
- On constate également qu'un seul élève a conservé tel quel « ke » et que sept l'ont omis (« dé possible » Q.13-257), alors que le reste des élèves l'a bien traduit par « que ».
- La forme proposée pour la notation « D » fait l'objet de plus de variation. Si 68% (325/479) des élèves reproduit la norme, on trouve aussi les formes

- « des » (82 occurrences), « dés » (41 occurrences), « dé » (6 occurrences), « de » (3 occurrences), « dait » et « d'est ». La segmentation n'est pas rétablie dans quatre réponses : « dèsque », « deque » (2 occurrences) et « déque ». Enfin, la conjonction est omise dans sept réponses ou remplacée (par « si c'est possible », « bientôt », « quand », « est-ce que c'est possible », « demain »).
- Les finales de « possib » et « prendr » sont elles aussi majoritairement rétablies.
 - Quand la préposition « pour » n'est pas omise, son orthographe est respectée, sauf par un élève qui propose « poure ».
 - L'homophonie à l'écrit de /vɛr/ et de l' « archiphonème » /E/ (David et al., 2006b : 109) dans « pourrait » et « aller » rend leur transcription problématique. Le logiciel Sphinx totalise 244 occurrences de la valeur normée « pourrait », 222 occurrences de valeurs qui ne reproduisent pas la norme, faute d'une erreur sur la consonne double et/ou sur la terminaison : « poura », « pourraient », « pourer », « pouré », etc.
 - Pour ce qui concerne le verbe « aller », le logiciel Sphinx totalise 304 occurrences de la valeur normée, 160 occurrences de valeurs qui ne reproduisent pas la norme : « alé », « allez », « allée », « allaient », etc.
 - La variante « o » dans « o ciné » est transcrite par « au(x) » par la majorité des élèves. Quant à « 6né », il est tantôt orthographié « cinéma » (301 occurrences), tantôt « cinema », « cinèma », « cinémas », « cinemas », « cinémat », « ciné », « cine », « cinè », « cinée », « sciné », « ciné(ma) ».

Cette analyse pourrait être rapprochée de celle des copies de Brevet. Elle a l'intérêt par ailleurs de montrer que les élèves, qu'ils déclarent pratiquer l'écriture électronique ou non, possèdent des compétences en réception. Leur maîtrise de la norme paraît plus incertaine.

Pour appréhender ensuite leurs compétences en production, nous avons demandé aux élèves de citer des exemples d'écriture en « abrégé » (Q.17), expression dont nous rappelons qu'elle nous a été suggérée dans le cadre de la pré-enquête. Les résultats pour cette question sont à manier avec prudence, dès lors que le terme est restrictif et que notre questionnaire comporte le biais de demander des exemples après en avoir lui-même fournis dans la question précédente. Nous observons malgré tout que les élèves ont cité nombre d'exemples qui n'apparaissent pas dans la question n° 13 et développons les leurs réponses.

b. Les compétences en production

Nous remarquons d'abord que, par soucis d'être compris, près de 103 élèves proposent la transcription de leurs exemples dans leur forme normée, ce qui est effectivement nécessaire tant ces derniers sont parfois déviants⁹¹. Certains élèves le tentent, mais ne parviennent pas à rétablir la forme normée⁹². L'exemple de « mord de rire » pose question : a-t-on affaire à une faute d'inattention ou à une influence du squelette consonantique sur l'orthographe standard, comme si le <d> dans « mdr » correspondait à un <d> dans « mord » ? La tentative de transcription des élèves pourrait au moins indiquer qu'ils ont conscience de manipuler deux variétés différentes.

Certains élèves précisent plutôt les procédés dont il s'agit, comme le smiley, l'abréviation ou le verlan⁹³, et un autre propose même la traduction de ses exemples du français à l'anglais⁹⁴. Cette alternance entre les deux langues et l'imprégnation de l'anglais est aussi manifeste dans la réponse suivante d'un élève qui utilise à la fois « la valeur phonétique de la dénomination chiffrée » (Fairen, 2006a : 32) française « 6 » (/sis/) et anglaise « 4 » (/fɔ:r/) : « RV T64 (Hervé t'es si fort) [...] » (Q.17-238).

Ce petit corpus confirme ensuite que l'écriture électronique subit elle-même la variation : « pk » coexiste avec « pq », « tkt » avec « tqt », « ; tjr » avec « tjrs », « koi » avec « koa », « tfk » avec « tfq », « wech » avec « wsh », « oji » avec « aujdhui », « mdr » avec « MDR ».

En revanche, on relève aussi des procédés relativement stables et récurrents. Les items les plus fréquents dans les réponses sont les suivants : « cc » (114 occurrences) ; « MDR » (79) ; « pk » (66) ; « tfk » (52) ; « tkt » (45) ; « T » (42) ; « lol » (39) ; « koi » (28) ; « JTM » (26) ; « bjr » (24) ; « c » (24) ; « slt » (24).

En conclusion, et sauf si les exemples que nous avons nous-même fournis avec la question n° 13 ont eu une influence déterminante, ces observations viennent confirmer l'existence d'un français électronique caractérisé par un cumul de procédés relativement stabilisés.

⁹¹ « mdr (mort de rire) nptk (n'importe quoi) ap (appelle) » (Q.17-404) ; « slt, TFK 2m1 ? (salut tu fais quoi demain ?) » (Q.17-475)

⁹² « tw (toi) comeme (comme même) aprs (après) » (Q.17-4) ; « pk (pour quoi) tkt » (Q.17-286) ; « mdr (mord de rire) » (291)

⁹³ « :) (smiley) MDR (abreviation) (Q.17-37) ; « ketur (turk) de-ble (blede) c'est le langage verlan. » (55)

⁹⁴ « tkt mdr jtm jtd xptdr (fr.) plz w8 gg bg thx (en.) » (Q.17-359)

Nous constatons surtout que, dans l'ensemble, les élèves sont largement majoritaires à répondre à cette question n° 17 sur leur compétence en production et même à donner plus d'un exemple (tableau 23). Il reste que 123 élèves n'ont pas répondu à la question. S'ajoute à ce nombre les 12 élèves qui répondent sans donner d'exemple et les 25 qui n'en donnent qu'un, ce qui représente un total de 157 élèves susceptibles de ne pas produire d'écriture électronique, soit près d'un tiers (32.8%).

En fait, parmi les élèves qui répondent sans donner d'exemples, cinq précisent qu'ils n'en connaîtraient pas. Les autres citent des procédés sans les illustrer, n'en donnent pas parce qu'il en y en aurait trop ou qu'ils n'en ont pas envie, tout en déclarant par ailleurs dans leurs réponses aux questions n° 14 et 15 qu'ils pratiquent la variation électronique. Pour ce qui concerne ensuite les 25 élèves qui ne donnent qu'un exemple, six déclarent ne « jamais » l'avoir pratiquée, 15 « parfois », 4 « souvent », voire « très souvent ». Sur les 123 élèves qui ne répondent pas, seulement 33 déclarent ne jamais écrire ou n'avoir jamais écrit dans cette variété. En croisant les réponses aux questions n° 17 et n° 14-15, nous ne comptons finalement que 53 élèves susceptibles d'être incompetents à produire de l'écriture électronique, ce qui ne représente que 11.1% des 479 enquêtés.

Ce qui nous intéresse le plus est d'observer que des élèves qui ont donné plusieurs exemples⁹⁵ ont par ailleurs déclaré une pratique nulle de l'écriture électronique (au moins 42). Certains de ces exemples sont plus emblématiques que d'autres : l'exemple « attent° » (2 occurrences) ou le triangle « attention » sont plus spécifique des prises de note. Beaucoup d'élèves finalement, même s'ils déclarent ne les avoir jamais utilisés, connaissent au moins des éléments de l'écriture électronique. Nous savons qu'une compétence de production, par le transfert des compétences en réception, n'implique pas nécessairement une production effective. Il se pourrait aussi que les élèves minimisent leurs pratiques de l'abrégié. Dans la section suivante, nous creusons cette seconde hypothèse.

⁹⁵ « cs (c'est) pq (pourquoi) aq (avec) » (Q.17-88) ; « tkt pk cc stp svp wsh bcp » (Q.17-97) ; « cc sa va ? quoi 2 9 ? » (Q.17-148).

3.1.2. Une pratique corrélée au niveau et à l'âge des scripteurs

La pratique de l'écriture électronique est massivement connue mais il se pourrait qu'elle soit niée ou conspuée par les bons élèves, puis abandonnée avec l'âge.

a. Une pratique niée ou conspuée par les bons élèves ?

Les réponses à la question n° 14 et 15 sur les pratiques de l'abrégé sont inattendues (tableau 18).

Alors même que les jeunes sont souvent accusés de ne plus savoir écrire qu'en abrégé, eux-mêmes déclarent majoritairement qu'ils n'utilisent ou n'utilisaient que parfois, voire jamais, cette variété de langue (68.1% dans le passé et 70.4% aujourd'hui). Même déclaratives, ces données questionnent et nous nous demandons de nouveau s'il s'agit d'une réalité ou si les élèves témoignent dans leurs réponses d'une minoration de leurs pratiques, n'ayant pas conscience des écarts qu'ils font subir à la norme. Il se pourrait également que les élèves n'associent pas à de la variation électronique un ensemble de variantes que la recherche elle-même attribue aux pratiques de l'écriture électroniques. Cela renvoie à une question soulevée dans notre cadre théorique (section 1.2. du chapitre 3.) : où s'arrête la variation et où commence l'erreur ? La déclaration suivante est équivoque : « je n'ai jamais écrit en abrégée, j'écris en toute lettres mais je ne fais pas attention aux accents, à l'orthographe » (Q.16-17). Il pourrait enfin s'agir du rejet de ce qui leur est si souvent reproché ou du souci de donner la « bonne » réponse.

Cela fait écho au travail de recherche réalisé dans le cadre de notre Master, puisque les élèves enquêtés revendiquaient dans leurs discours l'existence d'un tchat rédigé dans une variété standard du français. D'après F. Liénard cependant (cité par Clairouin, 2012), il ne s'agit pas d'une réalité :

« Lorsque l'on travaille dans les collèges avec des enfants âgés de 13 à 16 ans, ils expliquent qu'ils n'utilisent pas le langage "kikoolol", considéré comme ringard et pas joli. Pourtant, lorsque l'on recueille une partie de leurs communications électroniques, on s'aperçoit qu'il est présent un peu partout dans leurs SMS, dans leurs discussions instantanées sur Internet, etc. »

Ainsi, l'écriture électronique pourrait être niée, voire conspuée dans les discours, mais adoptée dans les faits. Cette hypothèse appelle une analyse comparative entre les discours et les pratiques des scripteurs.

Nous complétons nos observations en croisant les réponses à la question n° 15 sur la pratique de l'écriture électronique présente (« aujourd'hui [...] écris-tu dans ce type d'écriture abrégée ? ») avec la question n° 31 sur le niveau des élèves. Il s'avère que les élèves qui se déclarent de bon niveau sont significativement plus nombreux à déclarer une pratique nulle de l'écriture électronique que les élèves qui se déclarent de niveau faible (tableau 20, ligne 1).

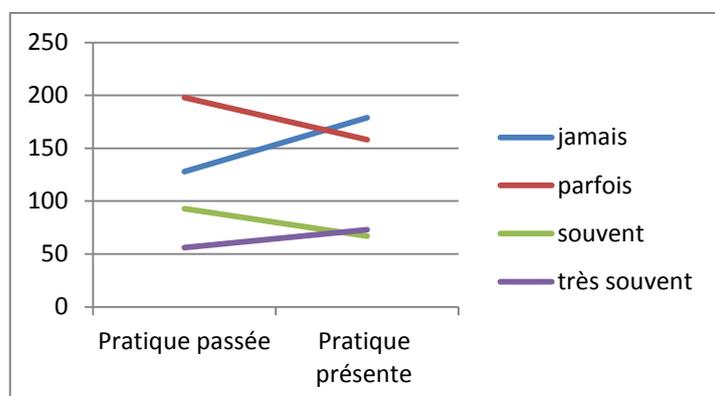
Finalement, la question qu'il reste à résoudre est de savoir si cette pratique est effectivement le propre des élèves de faible niveau ou si elle n'est pas surtout minimisée par les élèves de bon niveau qui auraient pu, par exemple, intégrer plus que les autres élèves les discours discriminants sur celle-ci.

b. L'abandon dans le temps d'un phénomène de mode, peut-être corrélé au niveau de français scolaire

Nous reprenons les résultats aux questions 14 et 15 et les observons dès à présent en diachronie.

▪ *Une question de mode générationnelle*

D'abord, il semblerait que les écarts se creusent dans le temps : le nombre de ceux qui déclarent ne jamais pratiquer l'écriture électronique aurait augmenté de 40% (passant de 128 à 179), celui de ceux qui la pratiquent très souvent de 30% (passant de 56 à 73), tandis que les élèves qui la pratiquent souvent ou parfois a diminué, de 28% et 20%. Aussi, une partie de ceux qui la pratiquaient parfois ou souvent la pratiquent aujourd'hui très souvent ou jamais, et dans l'ensemble, les élèves en abandonneraient surtout la pratique dans le temps.



Les déclarations des enquêtés de notre travail de mémoire rendaient également compte d'une possible évolution avec l'âge du français tchaté, marquée par un retour au français standard. Nous formulons dès lors l'hypothèse que les élèves abandonneraient le français électronique avec l'âge et qu'il s'agit, de ce fait, d'une variété chronolectale, ou d'« un code de tribu », possédant une dimension communautaire.

Les réponses à la question n° 16 vont dans ce sens. Un élève désigne lui-même l'écriture électronique comme un « code », qu'il associe à l'âge : « Je n'écrivais pas abrégé à ce point, mais c'était de mon âge, tout le monde le faisait, c'était notre code. » (385). Cet âge correspondrait à celui de l'enfance : « [...] Et quand on est petit on aime bien. » (Q.16-111). D'autres élèves évoquent une « mode » (tableau 15). La valeur apparaît 6 fois : « C'était plus rapide et à la mode » (Q.16-292). On explique ensuite qu'il s'agit (ou s'est agi) de faire « comme tout le monde » (4 occurrences de la valeur « monde ») ou comme « les autres » (4 occurrences également de la valeur « autres »). L'évolution de la pratique de l'écriture électronique, caractérisée par sa diminution, est par ailleurs marquée par l'usage de la valeur « maintenant » (8 occurrences, 10 en tout), ainsi que par l'adverbe « avant » et le verbe « arrêter ». Les élèves expliquent enfin que la variation c'est, ou c'était, « stylé », « cool », « plouc », « ridicule », « moche » ou « kikoolol » : « Sa fait kikoolol (cassos) » (Q.16-367).

▪ *Une question de niveau*

Nous envisageons enfin, comme en synchronie, la corrélation entre les résultats sur l'évolution des pratiques en diachronie et le niveau scolaire des élèves.

D'après le tableau en annexe (tableau 21), il semblerait que les pratiques des élèves qui se déclarent faibles s'intensifient dans le temps davantage que celle des autres élèves. La pratique des élèves de bon niveau diminuerait au contraire.

Cette conclusion selon laquelle la pratique de l'écriture électronique des meilleurs élèves stagnerait, ou diminuerait, dans le temps, alors que celle des plus faibles ne cesserait d'augmenter fait écho aux résultats de l'enquête de J. Bernicot et ses collègues (pour ce qui concerne les textismes en rupture, les plus emblématique du registre). Ils nous incitent tout au moins à faire l'hypothèse selon laquelle l'écriture électronique représenterait surtout une menace pour les plus faibles.

3.1.3. Une pratique irréductible aux seules contraintes technologiques

Nous tentons dans cette nouvelle section de comprendre ce qui incite les élèves à faire usage de la variation électronique. Celui-ci répond, semble-t-il, à une logique d'économie : d'argent, d'effort et de temps. Cela va dans le sens de la remarque suivante de R. Jalabert (2006), à qui nous avons emprunté plus haut la notion d'« efficacité » :

« La déviance de ce mode d'écriture trouverait donc principalement son origine dans son souci permanent d'efficacité ; efficacité en termes de temps comme d'espace et d'argent. »

a. Un souci comptable ?

Même si les opérateurs téléphoniques proposent de plus en plus de forfaits illimités à bas coût, tous les élèves n'en disposent pas. Pour limiter la quantité de messages qu'ils envoient, certains cherchent encore à gagner de l'espace en réduisant le nombre des caractères qu'ils contiennent. Ainsi, la logique d'économie financière associée à la pratique de l'abrégié perdure, même s'il est évident qu'elle est moins essentielle qu'avant. Précisément, ils ne sont plus que sept élèves à évoquer un gain d'argent : « Pour gagné de la place sur les message (sa coûte moïn cher) » (Q.16-11) ; « pour aller plus vite, écrire plus de choses en prenant le moins d'sms possibles pour économiser mon crédit » (Q.16-203).

b. Une stratégie de l'évitement ou du contournement

Nous l'avons dit plus haut, la question de la norme est le deuxième argument utilisé par les élèves pour expliquer leur usage de la variation électronique (Q.16). Une minorité d'élèves (15/43) expliquent ensuite qu'ils transgressent la norme orthographique pour éviter l'effort cognitif que son respect requiert : « Parce que c'est pénible d'écrire tout les mots en entier » (32) (Q.16-32) ; « Pour écrire + vite et ne pas se soucier des fautes. » (Q.16-291) ; « Parce que c'était plus rapide, j'étais pas obligé de penser à l'orthographe. » (Q.16-194). Autrement dit, certains élèves dissocient les opérations nécessaires à l'écriture et font fi de la révision orthographique, lourde, ce qui leur évite une surcharge cognitive. Notons que la plupart de ces élèves qui transgressent la norme répondent néanmoins qu'il est important d'être bon en orthographe à la question n° 32.

Par opposition, la pratique de la variété électronique serait « facile » ou « simple », des adjectifs qui reviennent très souvent dans les réponses à différentes questions. C'est même ce qui incite une dizaine d'élèves, qu'ils soient pour ou contre, à associer son usage, comme celui de l'écriture numérique, à de la fainéantise : « car sa aller plus vite et j'avais la flème d'écrire bien ! » (Q.16-3). Un élève seulement évoque la pénibilité de production d'un texte en écriture électronique : « je trouve que c'est "chiant" à écrire. » (Q.16-214).

De nouveau, il s'avère que la plupart de ces élèves se déclarent d'un niveau moyen en français scolaire, voire faible, plutôt que bon ou très bon. Dans ce sens, cinq d'entre eux confessent avoir recours à l'écriture électronique parce qu'ils ne maîtrisent pas la norme : « Parce que je ne savait pas trop comment les mots s'écrivait. » (272) ; « Jle fé psk jsuis nul en ortografe et jtrouve sa plus rapide. » (1) ; « pour aller plus vite a cause de la dislexie » (171).

Il ne s'agirait donc pas seulement pour les élèves de s'économiser. Dans ce cas, la variation est liée au niveau en français normé et celle-ci représente ainsi une sorte de stratégie de l'évitement ou du contournement.

c. Un gain de temps

La question du temps revient dans les réponses des élèves à de nombreuses questions, notamment 12 « préfères-tu écrire à la main ou à l'ordinateur ? » et 16 « pourquoi écris-tu, ou écrivais-tu, dans ce type d'écriture abrégée ? ». L'écriture numérique et la variation électronique auraient toutes deux pour principal intérêt de faire gagner du temps aux scripteurs, d'être plus rapide (tableaux 6 et 15). Autrement dit, la rapidité possède une valeur largement positive.

À l'inverse, seulement deux élèves préfèrent l'écriture manuscrite parce qu'elle est plus lente⁹⁶ et trois élèves désignent la variation électronique comme une perte de temps⁹⁷. Trois élèves seulement considèrent également que la variation électronique est une perte de temps.

⁹⁶ « On écrit moins vite et on fait plus attention a l'orthographe des mots. » (271) ; « A la main on prend plus de temps et l'écriture est plus jolie. » (322)

⁹⁷ « Je ne le fais pas, car c'est une perte de temps. » (19) ; « parce qu'avant je pensais que cela allais plus vite alors que non. Et je me trompais. » (251) ; « je ne le fait pas car ça n'a aucun interêt et ça ne va pas plus vite. » (382)

Sur le plan lexical, la valeur « rapide » est la plus fréquemment utilisée dans les réponses à la question n° 12 (103 occurrences). On relève également les valeurs « rapidement » (2 occurrences), « rapidité » (2 occurrences), « vite » (87 occurrences), « temps » (11 occurrences), « long » (4 occurrences) et « lent » (3 occurrences).

Dans les réponses à la question n° 16 sur la variation électronique, la valeur « vite » est la plus fréquemment citée (168 occurrences). À celle-ci s'ajoutent la valeur « temps » (36 occurrences), ainsi que les termes « court », « long », « patienter », « attendre », « réduire », « raccourcir » et tous ceux de la famille de « rapidité » (120 occurrences en tout).

d. La question du T9

Nous terminons cette réflexion sur les enjeux de l'écriture électronique en présentant la manière dont les élèves évoquent le T9 (la saisie « intuitive » ou « prédictive »).

Celle-ci est supposée faciliter l'écriture des textos, étant donné qu'elle augmente la rapidité de saisie et soulage de l'effort normatif en proposant un dictionnaire automatique. Malgré l'attrait auquel on pourrait alors s'attendre de la part des élèves pour le T9, le mode Abc (l'autre manière de composer un sms, qui nécessite plus de pressions sur les touches) lui est largement préféré (tableau 22).

Cela peut s'expliquer par le fait que la bonne utilisation du T9, c'est-à-dire la bonne reconnaissance des mots, impose aux scripteurs de posséder un certain substrat linguistique. L'usage d'un tel mode impose en outre aux élèves de renoncer à toute éventuelle intention créative ou communautaire. Or, les adolescents semblent tout particulièrement attachés aux procédés qui relèvent du processus de spécialisation et d'extraversion : à marquer leurs émotions, leur créativité, leur expertise et leur appartenance.

Les réponses des élèves nous permettent d'affiner l'hypothèse que nous avons formulée dans la partie théorique de cette thèse selon laquelle l'écriture électronique a de beaux jours devant elle (section 2.2.1. du chapitre 3). Il nous semble en tous cas que ce n'est pas la technologie, même plus rapide, même automatique, même gratuite, qui viendra remettre en cause son existence dans les pratiques adolescentes au moins.

3.2. Quelles représentations de l'abrégé ?

La connaissance qu'ont les élèves des procédés de l'écriture électronique n'implique pas nécessairement une compréhension du phénomène de variation et du fonctionnement de la langue. Or, si l'écriture électronique n'est pas amenée à bientôt disparaître, il nous semble digne d'intérêt d'étudier la façon dont les élèves se la représentent. L'objectif est de savoir si ces représentations constituent des obstacles à l'apprentissage et la maîtrise du français écrit normé.

3.2.1. Une représentation majoritairement normative de l'abrégé

Nous nous centrons sur les réponses aux questions que nous avons posées sur le rapport entre écriture électronique et standard.

a. De quelques chiffres

A la question n° 21 « Penses-tu qu'écrire en abrégé c'est faire des fautes ? », les élèves qui répondent le font par les adverbes d'opinion « oui » ou « non », qu'ils accompagnent souvent d'autres adverbes et locutions adverbiales, qui renforcent ou atténuent les premiers. Ces derniers sont aussi parfois utilisés seuls. Il s'agit de : « pas du tout », « bien sûr », « beaucoup », « c'est évident », « énormément », « plein », « très », « tout à fait », « quand même », « un peu », « pas forcément », « pas spécialement ». On observe également que certains élèves proposent des réponses mixtes (« oui et non », « ça dépend », « parfois », « quelques fois », « dans certains cas », « tant que », « si »). Nous relevons par ailleurs les interjections « bah » et « ben » et les verbes psychologiques (Blakemore, 1990 : 45) « penser » et « savoir » : « oui je sais » (107) ; « Oui, je pense. » (276). A ces réponses s'ajoutent enfin des explications qui étaient surtout (à 46%) une réponse négative (tableau 24).

En tout, les élèves sont affirmatifs à 59% (277/479) et si l'on prend en compte les réponses positives et négatives seulement, nous observons que les deux-tiers (277/419) considèrent les productions électroniques comme fautives (tableau 24). La majorité des élèves fait ainsi état de représentations normatives de la langue, perçue comme homogène.

Cette tendance à considérer l'écriture électronique avec défiance et suspicion se retrouve dans les réponses à la question n° 24 « pourquoi penses-tu que

l'écriture en abrégé est, ou n'est pas, un problème ? » (tableau 25). À la question fermée pourtant (Q.23), les élèves sont aussi nombreux à répondre par l'affirmative que par la négative (tableau 26).

À la lumière des explications données par les élèves, nous comprenons que la variation électronique n'est pas problématique à tous points de vue, notamment du point de vue de celui de l'enfant. Si l'abrégé est un problème, c'est surtout (ou seulement) parce qu'il gêne l'apprentissage. Cette explication est soutenue par la réponse largement majoritaire des élèves aux questions n° 25 (tableau 27) et 26 (tableau 28), selon lesquelles la variation électronique représente une gêne pour l'apprentissage.

b. L'usage de l'abrégé considéré comme une « déviance »

La majorité des élèves, nous venons de le montrer, considère que l'écriture électronique relève du domaine de la faute plutôt que de celui de la variation (Q.21). Nous développons maintenant les explications données dans le cadre des questions ouvertes, pour mieux cerner les représentations normatives des élèves. Nous invitons néanmoins à considérer ces explications en prenant en compte qu'elles ne sont pas assez nombreuses pour être représentatives à coup sûr du point de vue des élèves. À la question n° 26 seulement, les élèves sont plus nombreux à répondre et étayent le point de vue majoritaire (tableau 28).

▪ *L'écriture électronique s'écarte de la norme*

Quatre élèves expliquent d'abord que l'écriture électronique est fautive parce qu'elle n'est pas le (vrai ou bon) français, mais une orthographe phonétique : « Oui, car ce n'est pas français » (Q.21-304) ; « oui, car on ne respecte pas la langue française. » (Q.21-357) ; « Oui, on écrit plutôt phonétiquement » (Q.21-268).

Cette représentation apparaît aussi dans des réponses aux questions n° 24 et 26 : « Dérive de la langue Français, on ne sait plus parler et écrire le bon Français. » (Q.24-361) ; « c'est pas les vrais mots. » (Q.26-241). Le lexique est normatif (tableau 29). Les élèves utilisent des adjectifs et adverbes axiologiques, qui font état d'un jugement péjoratif. Ainsi, l'abrégé représente un écart à la norme, une « déviance », et par là même une menace.

- *L'écriture électronique incite à l'érosion des compétences en norme*

Si les élèves considèrent que l'abrégé est fautif, problématique ou gênant, ce serait surtout parce qu'il entraîne à l'érosion des compétences dans ce qu'ils considèrent être « le français », à savoir le français standard. Les élèves soulèvent ainsi une problématique principale de l'écriture électronique, susceptible de générer des confusions avec la variété normée et d'occasionner une baisse du niveau de langue : « pour ne pas que sa se progage dans ma vie scolaire. » (Q.16-412).

Les mots qu'ils emploient sont sans ambiguïté. Pour décrire la menace, ils utilisent le lexique de la confusion (confondre, différencier, dissocier, faire la part des choses, mélanger, perturber, douter, reproduire), de l'influence (influencer, nuire, inciter, induire, se propager), de l'oubli (oublier, perdre, se familiariser, ne pas mémoriser, ne pas se rappeler, ne pas se souvenir), de la déviance (se tromper, déformer, modifier, faire des fautes). Le lexique est négatif et a-scolaire (ne pas réfléchir, ne pas apprendre, ne pas savoir, ne pas s'améliorer). Ajoutons enfin que le danger concernerait surtout l'écrit, mais aussi l'oral et la « notion » de l'écriture elle-même : « Cela nous habitu à écrire et à parler en langage abrégé » Q.24-31) ; « on perd la notion de l'écriture. » Q.24-256).

Nous notons surtout que le discours des élèves n'est pas hypothétique mais affirmatif : « Maintenant on écrit qu'en abrégé. » (Q.24-135). Il contient peu de marques linguistiques de l'hypothèse ou de la condition, telles que l'auxiliaire modal « pouvoir » ou la conjonction de subordination « si ». Nous indiquons à titre d'exemple que celles-ci apparaissent dans seulement 19% (30/156) des réponses à la question n° 24 qui envisagent une confusion : « Car si on ne sait pas la vraie définition c'est embêtent » (Q.24-9).

On observe en outre que les élèves généralisent l'incidence négative de la pratique de l'écriture électronique à tous les adolescents : « les jeunes ne savent plus écrire sans faire de fautes. » (Q.24-104). La question qui se pose alors est de savoir si cette radicalité des discours traduit l'importance de l'inquiétude ou si elle émane des discours extérieurs que les élèves auraient intégrés.

La manière dont ils se positionnent par rapport à leur énoncé nous donne de premiers éléments de réponse : les traces peu fréquentes de subjectivité, dans leurs réponses à ces questions n° 21, 24 et 26, incitent à conclure à une distance forte des élèves avec leur énoncé plutôt qu'à une adhésion.

D'abord, les élèves présentent un usage massif d'expressions telles que « les jeunes », « les gens », « les élèves », « les personnes », « les enfants », « les ados », « les petits », « la jeunesse ». Cet usage suggère un détachement des élèves par rapport à leurs propos, l'article défini « le » désignant sous sa forme générique l'ensemble d'une classe d'individus à laquelle le locuteur ne s'intègre pas.

L'usage minoritaire du déictique « je » au profit de l'archidéictique indéfini « on », qui n'identifie pas de référent de façon précise, indique également que les élèves ne prennent pas en charge leur discours. M. Riegel et ses collègues (2005 : 197) écrivent à ce propos que « le pronom on, uniquement employé comme sujet, vérifie pleinement sa définition dans les mots croisés : "un sujet vague" ». Ainsi, les réponses à la question n° 24 contiennent 137 « on » contre seulement 12 « je », « j' » ou « j » comme dans « jme » (sans compter les réponses « je ne sais pas » sans autre explication) : « j'écrivais souvent en abrégé et maintenant, je fais beaucoup de faute d'orthographe » (Q.26-310) ; « en écrivant en abrégé parfois je confond les 2. » (Q.29-7).

▪ *Les contextes de confusion*

Quoi qu'il en soit, les élèves répondent ensuite en majorité (tableau 30) qu'ils ont l'impression de mélanger les variétés de leur répertoire (Q.27) et que la variation électronique n'est pas susceptible d'apparaître dans des copies d'examen (Q.22).

En revanche, ils ne sont que 9.6% (46/479) à déclarer qu'ils utilisent effectivement la variation électronique dans leurs devoirs (Q.18).

Nous étudions plus avant les réponses à ces questions susceptibles d'interagir avec les résultats de l'analyse des copies de Brevet. Pour cela, nous prenons en compte le niveau scolaire des élèves (Q.31) et leur établissement (Q.36).

D'abord, ni les élèves qui se déclarent de bon niveau, ni ceux du collège UF ne sont significativement plus nombreux que ceux qui se disent faibles et sont du collège RD à penser que non, on ne peut pas trouver de l'abrégé dans des copies d'examen (tableau 20, lignes 8 et 9). De même, les élèves du collège UF ne sont significativement pas plus nombreux que ceux de RD à ne pas avoir pas l'impression de mélanger les variétés entre elles (tableau 20, ligne 10).

En revanche, les élèves qui considèrent que leur niveau est bon sont significativement plus nombreux à ne pas avoir l'impression de mélanger les variétés que ceux qui se disent faibles (tableau 20, ligne 11). On observe également que les élèves qui considèrent que leur niveau est faible sont

relativement plus nombreux à déclarer des traces d'écriture électronique dans leurs devoirs (tableau suivant). Ces résultats, comme ceux que nous avons présentés plus hauts (section 31.2.), incitent à envisager que la menace de confusion concernerait davantage les plus faibles.

Q.18 \ Q.31 (en %)	Faible	Moyen	Bon	Très bon
Dans des devoirs	3.6	2.3	1.6	1.4

En outre, les élèves des collèges UF et M sont deux fois plus nombreux que les autres à déclarer des traces d'écriture électronique dans leurs devoirs (tableau suivant). Aussi envisage-t-on que les indices d'une influence de la pratique de l'écriture électronique que nous pourrions trouver dans les copies de Brevet des élèves du collège RD seraient plus nombreux si nous avions proposé la même analyse sur les copies d'élèves des collèges UF et M. Une autre hypothèse serait que les élèves de ces deux derniers collèges sont plus conscients de leurs pratiques orthographiques que les autres.

Q.18 \ Q.36 (en %)	UD	UF	RD	RF	M
Dans des devoirs	1.6	2.6	1.5	1.7	3.2

▪ *L'habitude de l'écriture électronique*

Dans leurs réponses aux questions n° 24 « pourquoi penses-tu que l'écriture en abrégé soit un problème ? » et n° 26 « pourquoi as-tu l'impression que l'écriture en abrégé soit gênante pour l'apprentissage de l'orthographe ? », les élèves expliquent enfin que la menace est liée à l'habitude de la pratique. Autrement dit, c'est parce que les élèves utilisent quotidiennement l'abrégé que la norme se perd. Les jeunes sont « accros », comme à une drogue dure, et « se ficheraient » de la norme comme de leur santé : « les ados sont trop accrot à l'abrégé. » (Q.24-412) ; « Car elle habitue les gens à mal parler, ça banalise le fait de faire des fautes. Donc, après, les jeunes s'en fiche. » (Q.24-308).

On relève ainsi dans les réponses une forte présence de la valeur « habitude » (18 occurrences pour la question 24, 38 pour la question 26). Nous observons également la valeur « force » de l'expression « à force » (8 occurrences pour la question 24), ainsi que les termes « réflexe », « tic », « à force » et « automatique ». Les élèves parlent enfin d'inattention ou d'étourderie : « parce que tu peux les réutiliser dans des examens importants sans faire attention » (Q.24-106) ; « Cela donne des habitudes qui peuvent parfois par étourderie

être écrit à la main » (Q.24-179). L'erreur est faite « sans s'en rendre compte » (Q.24-313).

3.2.2. Une approche plus ouverte

Au contraire, à la question n° 21 « penses-tu qu'écrire en abrégé c'est faire des fautes ? », au moins 30% des élèves répondent par la négative (tableau 24). Des représentations plus ouvertes de la langue se manifeste aussi dans des réponses aux questions n° 24 sur le problème de l'abrégé et n° 26 sur la gêne qu'elle occasionne.

Cette quantité n'étant pas négligeable, nous développons les réponses de ces élèves, qui nous intéressent d'autre part parce qu'elles rendent compte des connaissances que certains possèdent sur le fonctionnement et les enjeux de la langue.

a. Pourquoi l'écriture électronique n'est pas fautive ou problématique

Les élèves mettent d'abord en lumière des représentations plus ouvertes sur la langue et l'écriture électronique à travers ces familles d'arguments que nous dégagons de l'ensemble de leurs réponses :

- L'écriture électronique est un cumul de procédés utilisés dans un but précis, comme ceux de la prise de notes ou des télégrammes : « Non c'est juste raccourcir les mots. » (Q.21-94) ; « c'est plutôt un genre de phonétique. » (Q.21-72).
- Les fautes, de ce fait, sont volontaires : « Non, puisque c'est volontaire. » (Q.21-203) ; « non ces fait exprès » (Q.21-418). Nous avons déjà abordé les motivations qui incitent les élèves à recourir à la variation (section 3.1.3.).
- Il s'agit d'une variété de la langue française au même titre que l'argot ou le breton : les élèves expliquent que l'écriture électronique correspond à « une autres façon d'écrire » (Q.21-312), « une façon comme une autre de communiqué » (Q.24-226), « une manière de s'exprimer » (Q.24-332), un « autre langage » (Q.21-462), le « langage des jeunes » (Q.24-3), un « style d'écriture » particulier (Q.21-390) ou encore « une seconde langue » (Q.26-462).
- L'écriture électronique vaut le standard sur le plan linguistique : « Si c'est écrit : tqt ça donne t'inquiètes donc c'est la même chose » (Q.24-208). À sa manière, l'élève sous-entend que la norme n'est pas linguistiquement supérieure à la variation électronique.

- Elle possède un contexte d'usage qui lui est propre : « On fait la différence entre la vie à l'extérieur du collège et à l'intérieur du collège. On n'écrit pas en abrégé au collège. » (Q.26-153) ; « on fait la différence entre langage sms et copie de brevet. » (Q.26-268).
- Elle repose sur une connaissance de la norme : « non car il faut connaître l'orthographe du mot pour le raccourcir. » (Q.21-465), « Non car il faut connaître les mots pour les mettre en abrégé. » (Q.26-465). Ces propos renvoient à l'hypothèse de N. Marty (2005) ou S. Pétilion (2006) mentionnée dans le cadre théorique.
- Elle n'implique pas une méconnaissance de la norme : « non, on peut connaître la vraie orthographe même si on abrège » (Q.21-198)

Nous avons nous-même introduit ces réponses des élèves par des intitulés qui les regroupent et en dégagent un contenu, mais dans les discours des élèves eux-mêmes, l'hétérogénéité de la langue n'apparaît pas explicitement : personne n'évoque la variation orale ou des exemples de variétés. À ce stade, il s'avère que ces connaissances sont spontanées, très intuitives, et qu'elles manquent d'un métalangage qui les transforme en savoirs.

Nous observons également l'affirmation d'une coexistence pacifiste entre variétés dans ces discours qui sont, rappelons-le, minoritaires : « Ce n'est pas un problème du moment que ça n'encourage pas à faire des fautes et à mal parler : ce qui n'est pas le cas, donc c'est un problème [...] » (Q.24-126) ; « Parce que cela n'influence pas notre écriture » (Q.24-230).

b. Les conditions d'une relation pacifiste entre variétés

Plutôt que de présenter des assertions, les réponses d'autres élèves énoncent des conditions pour que les graphies électroniques ne deviennent pas fautives ou problématiques. L'écriture électronique est sans danger tant que :

- elle est dissociée de la norme : « cela dépend des personnes moi oui car je ne sais pas faire la part des choses. » (Q.24-306) ; « Pas forcément il faut juste sens rendre compte » (Q.21-298) ;
- elle ne constitue pas la seule variété du répertoire des élèves. Les élèves doivent avoir acquis l'essentiel de l'orthographe normée : « Oui : si on ne connaît pas l'orthographe du mot initial. Non : si on connaît l'orthographe des mots. » (Q.26-338) ; « Il faut d'abord apprendre à écrire puis abrégé » (Q.26-221) ; « Car si on a les bases en français, on peut facilement faire la différence entre les deux » (Q.26-333) ;

- elle ne parasite pas la norme : « Si on l'utilise par portable et que l'on sait toujours écrire normalement ». (Q.24-328).

Plus isolés, des élèves énumèrent trois dernières conditions :

- La pratique de la variété électronique doit être restreinte dans le temps ou à un petit nombre de contextes : « cela dépend du lieu et de sa fréquence d'utilisation » (Q.24-305) ; « Cela peut être un problème pour les personnes qui utilisent beaucoup l'abrégé. » (Q.24-39). Nous revenons après sur cette question du contexte.
- Une « attention » de tous les instants est requise, valeur dont on relève huit occurrences dans les réponses à la question n° 26 : « Si on fait pas attention » (Q.21-472). Cela signifie qu'avoir conscience des distinctions entre les variétés de son répertoire et maîtriser la norme ne suffirait pas nécessairement.
- Des profils de scripteurs seraient plus susceptibles d'être victime de leur usage de la variation électronique : « Car cela ne dépend que des personnes qu'il l'utilise » (Q.24-298).

c. Une condition mentionnée par un grand nombre d'enquêtés : la prise en compte du contexte extralinguistique

La question n° 18 « t'est-il arrivé d'écrire en abrégé : dans des lettres, dans des tchats, avec tes amis, etc. » a été créée pour observer dans quels contextes les élèves déclarent s'autoriser l'usage de la variation électronique. Les items proposent des « espaces » d'écriture (le tchat, la lettre, etc.) aussi bien que des « destinataires » potentiels (les amis, les parents, etc.).

Les élèves n'ont cependant pas attendu la question et ne s'y sont pas limité pour évoquer la question du contexte : « Oui, cela dépend du contexte » (Q.21-416) ; « Que dans certains cas » (Q.21-47) ; « Cela dépend de quelle circonstance » (Q.21-169). Tout au long du questionnaire, ils évoquent un ensemble de paramètres contextuels : où ? quand ? comment ? avec qui ?

▪ *Où et quand ?*

Nous nous demandons d'abord où et quand les élèves déclarent s'autoriser la variation électronique (tableau 31).

Les élèves sont peu nombreux, pour commencer, à cocher l'item « des lettres ». Plutôt que d'en conclure que c'est quand ils écrivent des lettres que les élèves font le moins usage de la variation électronique, nous envisageons

que ce type d'écrit peut être celui qu'ils produisent le moins. À l'opposé, et sans surprise, l'écriture électronique se présente comme l'apanage des sms (pour 81% des élèves) et des tchats (pour 50.9%), espaces scripturaux de l'extrascolaire.

La position en deuxième place de l'agenda peut paraître plus inattendue, parce qu'il est un objet scolaire et surtout manuscrit. D'abord, l'agenda est plutôt à considérer comme un « espace intermédiaire » d'écriture (Joannidès, Liénard F., Penloup M.-C., à paraître), au même titre que les petits mots ou les brouillons. D'autre part, nous avons déjà mentionné dans notre cadre théorique le transfert, dans les agendas, de la variété électronique (section 2.1 du chapitre 3). De toute évidence, la variation a dépassé le cadre des écrits électroniques pour se loger aussi dans les écrits papiers.

Ainsi, et bien qu'il s'agisse de genres scolaires, nous nous attendions à ce que les élèves déclarent utiliser l'abrégé pour noter leurs cours et rédiger leurs brouillons, d'autant que les procédés associés à l'écriture électronique coïncident en partie avec ceux de la prise de note. En revanche, le contexte du devoir scolaire exclut toute variation. D'après 10% des élèves pourtant, l'écriture électronique y laisserait parfois des traces, involontairement probablement. Nous renvoyons sur ce point à une section antérieure (section 3.2.1.b). À cette exception, les élèves semblent avoir connaissance des contextes normés.

Dans les réponses aux questions ouvertes, les élèves n'évoquent pas ces espaces intermédiaires d'écriture et aucun ne rappelle qu'il écrit en « abrégé » dans ses devoirs. Ils expliquent seulement que l'écriture électronique doit être utilisée en dehors du cadre scolaire : « Non en dehors de l'école, oui à l'école. » (Q.21-126) ; « Car si on écrit en abrégé pour un apprentissage c'est faire des fautes » (Q.26-3). La notion de « faute » est ainsi elle-même définie en fonction du contexte situationnel de l'écrit.

En conclusion, la norme apparaît essentiellement comme la variété scolaire, tandis que l'écriture électronique serait de l'ordre du loisirs, de la détente et de l'extrascolaire : « car les loisirs et les cours ont aucuns rapports. » (Q.26-109) ; « Il faut faire la différence entre les cours où l'on écrit "correctement" et la détente où, selon notre envie, on écrit en abrégé. » (Q.24-359).

▪ *Où et comment ?*

Dans leurs réponses à la question n° 26 « pourquoi as-tu l'impression que l'écriture en abrégé soit gênante pour l'apprentissage de l'orthographe ? », huit

élèves mentionnent ensuite des zones de variation, qui seraient plus ou moins propices à générer des difficultés. Cela peut nous fournir des éléments d'information propices pour entamer l'observation des copies de Brevet. Il s'agit de :

- l'omission des doubles consonnes, par exemple « les doubles "p" ou "s" » (Q.26-45) ;
- la transcription des phonèmes /k/ et /s/ par le graphème /k/ et /z/ : « On apprend pas les mots correctement, à cause de sa, dans les contrôles j'écris couzine au lieu de cousine » (Q.26-184) ; « Car les lettres comme "qu" sont remplacé par le k etc... les lettre sont modifié. » (Q.26-172) ;
- les problèmes d'« accords entre les mots » (Q.26-331), de « terminaison des lettres » (Q.26-195). Des élèves citent l'influence de l'usage, dans leurs pratiques d'écriture électroniques, de formes comme « pouré » (Q.26-38) ou « je vai arrivé » (Q.26-122).

Au contraire, les élèves valorisent certains types de variantes : « Cela dépend du type d'abrégé » (Q.21-38). Il s'agit notamment de celles que l'on retrouve dans les prises de note : « bcp » (« beaucoup »)⁹⁸, « ns » (« nous ») ou « pv » (pouvoir)⁹⁹. Celles-ci sont associées à l'existence d'un « abrégé correct », « intelligent » ou « sans faute » : « Il y a des abrégés intelligent qui sont utile quand prend des notes rapidement en cours. » (Q.24-63) ; Q.24-411 : « non car l'abrégée sans faute c'est bien. ».

▪ Avec qui ?

Toujours dans le cadre de la question n° 18, les élèves déclarent enfin qu'ils s'autorisent surtout la variété électronique avec leurs amis (tableau 32).

Dans les réponses à la question n° 24 (« pourquoi penses-tu que l'écriture en abrégé soit un problème ? »), la variation électronique est restreinte à la discussion personnelle entre pairs : « On ne l'utilise qu'entre nous » (Q.24-153) ; « on ne l'utilise que pour écrire très rapidement et dans les situations un peu "personnel". » (Q.24-170).

Les élèves soulèvent également à de nombreuses reprises, tout au long du questionnaire, la question fondamentale de la compréhension du récepteur, notamment dans leurs réponses à la question n° 16 (tableau 15) : « J'écris avec

⁹⁸ « du moment que c'est un "bcp" et pas un "bokou", ça va. » (Q.24-192)

⁹⁹ « [...] Il existe des mots abregés "simplement" exemple : ns -) nous ou pv -) pouvoir. » (Q26 : 323)

ce type d'écriture si mon correspondant me répond de cette façon car cela va plus vite mais je préfère écrire "correctement" pour respect de la personne. » (Q.16-345). Nous relevons ainsi un nombre important d'occurrences de « compréhensible », « comprendre », « compréhension ». Précisément, nous en comptons 35 au total dans les réponses à la question n° 24, dont 14 occurrences de la valeur « comprend » et 9 de « comprendre ».

CONCLUSION DU CHAPITRE 1.

Cette première étape de notre travail d'analyse aura contribué à élargir nos connaissances des adolescents et à formuler des hypothèses sur la menace de l'écriture électronique.

Nous avons d'abord pu établir que parmi les pratiques extrascolaires des élèves se trouvent, intensives et précoces, les pratiques d'écriture électroniques. Une grande majorité d'entre eux possède les principaux outils existants et bien qu'hétérogènes, les pratiques débuteraient pour certains avant le CM2 et connaîtraient un essor autour de la sixième (à 10 ans pour l'ordinateur, 12 ans pour le sms).

Quand bien même les élèves préféreraient l'écriture numérique à l'écriture manuscrite, notre enquête remet ensuite en cause les représentations actuelles d'un « tout numérique », attestant que la pratique de l'écriture manuscrite se maintient dans des proportions non négligeables.

Rien ne permet, enfin, de conclure à une moindre place de l'écriture en général dans la vie des adolescents, pas même des écrits d'ordre littéraire. On peut supposer qu'elle prend au contraire plus de place, mais sous d'autres formes.

Sur un autre plan, notre enquête tend à confirmer l'existence d'un français électronique caractérisé par un cumul de procédés relativement stabilisés, variété de l'ordre de l'extrascolaire et du loisir pour la discussion personnelle entre pairs. Celle-ci aurait de beaux jours devant elle. Ses formes sont même reprises dans les écrits papiers.

Cependant, la majorité des élèves ne l'utiliserait que « parfois », voire « jamais ». C'est ce que déclarent surtout ceux qui considèrent dans le même temps qu'ils ont un bon niveau en français. Reste à savoir si la pratique de la variation électronique est effectivement le propre des élèves de faible niveau ou si elle n'est pas surtout minimisée par les bons élèves qui auraient pu, par exemple, intégrer davantage les discours discriminants sur celle-ci. Les plus

faibles qui affirment qu'ils ne pratiquent pas cette variété de langue pourraient quant à eux ne pas avoir conscience des écarts qu'ils font subir à la norme.

Les déclarations des enquêtés rendent ensuite compte d'une possible évolution de la pratique avec l'âge, marquée par un retour au français standard. L'écriture électronique correspondrait ainsi à une variété chronolectale, une « mode » ou « un code de tribu ». Globalement du moins, la pratique diminue. Chez certains élèves malgré tout, et semble-t-il les plus faibles, elle s'intensifie au contraire dans le temps.

Tous ces constats nous incitent à faire l'hypothèse selon laquelle l'écriture électronique représenterait surtout une menace pour les plus faibles.

Que les élèves utilisent ou non la variété électronique, ils savent en tous cas la lire, voire la produire. Seules les connaissances sur le fonctionnement de la langue et de la variation sont instables et incertaines, prises entre les discours normatifs et l'ouverture scolaire à la variation orale. En majorité ceci dit, les élèves font état de représentations normatives de la langue, perçue comme homogène. Son hétérogénéité n'est pas considérée et les productions électroniques, s'écartant du (vrai ou bon) français, sont perçues comme fautives. Lorsque les représentations sont plus ouvertes, elles reposent sur des connaissances spontanées qui manquent d'un métalangage pour s'affirmer. Quelle que soit l'attitude des élèves face à la norme, elle est en tous cas au cœur des préoccupations de la majorité des élèves et valorisée par eux. Ces derniers insistent sur leur volonté d'intégrer et de respecter la norme, ce qui serait plus facile à l'ordinateur qu'à la main, grâce aux correcteurs automatiques.

C'est aussi dans cet objectif que les élèves rejettent la variation électronique, considérant qu'elle sème le trouble dans leur apprentissage et leur usage de la norme. Les traces peu fréquentes de subjectivité dans leurs énoncés incitent tout de même à envisager qu'ils reproduisent peut-être les discours parentaux et institutionnels dominants. Certaines variantes sont au contraire envisagées sans défiance, comme le fait d'« abrégés intelligents ». Celles-ci coïncident avec les variantes des prises de note.

De nouveau, nous observons une corrélation entre ces réponses des élèves et leur niveau en français : ceux qui répondent qu'il n'est pas important d'être bon en orthographe, qu'ils ont l'impression de mélanger les variétés ou qu'ils utilisent la variation électronique dans leurs devoirs sont aussi ceux qui considèrent que leur niveau en français est faible.

Quelques derniers résultats nous sont particulièrement utiles avant d'entamer l'analyse des copies de Brevet :

- Certains types de variation seraient plus ou moins propices à générer des difficultés : celles sur les consonnes doubles, certains phonogrammes (/k/, /s/) et les morphogrammes verbaux (les formes en /E/ notamment) ;
- Les élèves sont peu nombreux à déclarer qu'ils utilisent la variation électronique dans des devoirs et considèrent en majorité que celle-ci n'apparaît pas dans des copies d'examen ;
- Les élèves du collège RD ne se distinguent des autres élèves sur cette dernière question. De même, ils sont aussi nombreux que les élèves des autres collèges à avoir l'impression de mélanger les variétés entre elles et à considérer qu'il est important d'être bon en orthographe ;
- En revanche, il se pourrait que nous trouvions davantage de traces des pratiques de l'écriture électronique dans les copies de Brevet des élèves du collège UF et M que dans celles de RD.

CHAPITRE 2.

LES INDICES D'UNE INFLUENCE DE LA PRATIQUE DE L'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE DANS DES COPIES D'EXAMEN

L'écriture électronique apparaît dans les discours des élèves comme un danger pour la norme. Dans ce second chapitre, nous cherchons à dépasser ces seules déclarations pour envisager l'impact effectif de la variation sur les compétences orthographiques des élèves. L'analyse se poursuit dans cet objectif par celle de notre corpus de copies de Brevet.

1. RETOUR SUR NOTRE GRILLE D'ANALYSE : LES DONNÉES COMPLÉMENTAIRES FOURNIES PAR L'ANALYSE DE 279 COPIES DE BREVET

En tout, nous avons analysé 279 copies : 81 copies de RD de 1996, 98 copies de RD de 2011, 25 copies de M, d'UF, d'UD et de RD. L'ensemble de cette analyse a abouti à une version de notre grille beaucoup plus détaillée que celle que nous avons présentée plus haut. Parce qu'elles ont ainsi été construites à partir de notre corpus, les catégories qui composent la grille correspondent majoritairement à des types d'erreur que nous avons rencontrés dans les copies de 1996 et 2011 confondues. Seulement 10% des catégories ne correspondent pas aux erreurs des élèves, c'est à dire 31 catégories sur 317 au total. Ainsi, nous nous sommes également intéressée à des problématiques qui dépassent le cadre de notre corpus afin de proposer parfois une réflexion plus large sur la langue, et même s'il n'était pas question de créer une grille opérationnelle pour tous les cas possibles d'erreur en français.

La grille finale est très sophistiquée. Cela tient surtout à ce que nous ne savions pas à quel point il serait pertinent de détailler les types d'erreur pour cerner l'évolution des compétences orthographiques entre 1996 et 2011. Dans le sens du proverbe, nous avons alors considéré qu'il valait mieux « avoir trop que pas assez ». Or, même complexe, notre grille s'est avérée efficace pour saisir un nombre volumineux d'erreurs sans trop recourir à notre interprétation, puis

pour les comparer, notamment celles qui peuvent être rapprochées des pratiques de l'écriture électronique. Les résultats de l'analyse statistique que nous présentons dans la deuxième section de ce chapitre le prouvent.

Avant d'observer l'évolution entre 1996 et 2011 de chacun des types d'erreur isolés, nous rappelons brièvement les catégories qui ont déjà été décrites lors de la présentation de notre méthodologie d'analyse et nous focalisons sur certaines autres catégories de la version finale. Cette dernière est présentée en annexe (annexe I.8) et un code couleur permet de s'y retrouver plus facilement, en rassemblant les types d'erreur qui ont été dispersés pour les raisons que nous avons déjà mentionnées : 1. les erreurs qui engagent accents (en orange), 2. les confusions entre « homophones » (en jaune), 4. les erreurs sur une double consonne (en violet), 5. les erreurs de transcription de l'archiphonème /E/ (en vert), 6. les erreurs sur un graphème final <s> ou <e> (en bleu) et enfin, 7. les erreurs de segmentation (en marron).

1.1. Les e-néologismes

E-néologismes	Simplification	Squelette consonantique	slt/salut, bjr/bonjour
		Siglaision	mdr/mort de rire
	Spécialisation	Notation sémio-phonologique	2/de, 6té/cité, manG/mangé
		Anglicisme	now/aujourd'hui
		Ecrasement de signes	kestufé/qu'est-ce que tu fais, tas/tu as
	Extraversion	Emoticon (ou smiley)	☺
		Répétition de signes et de majuscules	QUOI, aaah, !?

La catégorie des e-néologismes n'est pas plus détaillée que dans la première version de la grille. Nous rappelons qu'elle regroupe les écarts les plus susceptibles d'être induits par la pratique de l'écriture électronique : les squelettes consonantiques, certaines siglaisions, les anglicismes, certaines notations sémio-phonologiques, les écrasements de signes au sens strict, les émoticons et les répétitions de signes ou de majuscules.

1.2. Les diacritiques

Pour ce qui concerne ensuite les erreurs sur un accent ou sur un auxiliaire, celles-ci sont majoritairement classées dans la catégorie des erreurs diacritiques. Nous évoquons les cas particuliers.

1.2.1. Les auxiliaires

Nous rappelons que les auxiliaires pris en compte sont la cédille, le tréma, l'apostrophe et le trait d'union :

Erreurs diacritiques	Auxiliaire	Cédille	Omi.	lecon/leçon
			Adj.	merçi/merci
		Tréma	Omi.	aieul/aïeul
			Adj.	aille/aïlle
		Apostrophe	Omi.	s il/s'il, l avion/l'avion
			Adj.	ce qu'il y' a/ce qu'il y a
	Sub.		si il/s'il, va-t-en/va-t'en	
	Trait d'union	Omi.	moi même/moi-même	
		Adj.	vice-versa/vice versa	
		Sub.	dit'il/dit-il	

Notons à présent que certaines omissions d'une apostrophe sont classées parmi les erreurs orthographiques de segmentation, comme la production « lavion », dès lors que la catégorie des erreurs diacritiques sur l'apostrophe correspond quant à elle aux cas d'élision (« si il ») et aux cas d'omission si, et seulement si, la segmentation est respectée (« l avion »).

1.2.2. Les accents

Les catégories des erreurs sur un accent grave et circonflexe sont divisées en trois sous-catégories, destinées aux accents phonogrammiques (« empeche » versus « empêche »), mutographiques (« grace » versus « grâce ») et idéographiques, cette dernière catégorie comprenant elle-même les erreurs sur les accents morphogrammiques (« finimes » versus « finîmes »), logogrammique (« tache » versus « tâche ») ou morpho-logogrammiques (« fut » versus « fût »). Ainsi, les problèmes d'accentuation ne sont ni confondus avec les erreurs orthographiques, ni entre eux. Ils sont en revanche repérables dans la grille et peuvent ainsi être facilement rapprochés des erreurs orthographiques de même fonctionnement.

Erreurs diacritiques	Accent	Aigu (phonogrammique)		Omi.	eventuel/éventuel				
				Adj.	espoir/espoir				
				Sub.	prèpare/prépare				
		Grave	Phonogrammique			Omi.	regle/règle		
						Adj.	apèrcevoir/apercevoir		
						Sub.	élève/élève		
			Idéo.	Morphogrammique			Omi.	voilà/voilà	
							Adj.	celà/cela	
							Sub.	voil-accent aigu	
				Morpho-Logogrammique			Omi.	a/à, des/dès	
							Adj.	à/a, dès/des	
							Sub.	dés/dès	
			Mutogrammique				Omi.	déjà/déjà	
						Adj.	là-bàs/là-bas		
		Circonflexe	Phonogrammique				Omi.	empeche/empêche	
							Adj.	déjeûner/déjeuner	
							Sub.	prèt/prêt	
			Idéo.	Morphogrammique			Omi.	nous finimes/finîmes	
							Adj.	il sentît/sentit	
				Logo	même catégorie		Omi.	taches/tâche	
							Adj.	tâche/tache	
					diverses		Omi.	le notre/le nôtre	
								Adj.	sûr/sur
				Morpho-logogrammique				Omi.	coté/côté
							Adj.	fût/fut	
			Mutographique				Omi.	grace/grâce	
							Adj.	traité/traité, reconnâis/reconnais	
Sub.	grâce/grâce								

Notons à présent que quelques diacritiques se rencontrent dans la catégorie des erreurs orthographiques.

Une sous-catégorie est réservée dans la catégorie des erreurs orthographiques sur une consonne double phonogrammique aux productions avec accent

comme « remètre » ou « jète ». Nous en avons parlé dans la méthodologie. Par ailleurs, une erreur sur un binôme du type « très » versus « trait » est classée dans une sous-catégorie des erreurs orthographiques logogrammiques « avec diacritique ». Ce choix tient à ce que le procédé qui marque la distinction entre les deux unités n'est pas l'accent mais l'étymologie (Gruaz, 1986 : 19). Il s'agit de comprendre que la catégorie des erreurs diacritiques est réservée aux cas d'omission et d'adjonction d'un diacritique, ou de substitution d'un diacritique par un autre diacritique seulement. De ce fait, nous classons aussi hors de la catégorie des erreurs diacritiques les confusions entre -é et -er (ou -et, -ez, -ed, -ef, -oe, -ai, -ei, -ey).

Toujours dans le détail du classement des accents, nous nous arrêtons enfin sur le classement de la production « voila » (versus « voilà »). Si l'on suit les travaux de V. Lucci et A. Millet (1994), l'accent grave peut être phonogrammique (« règle ») ou idéographique (« dès ») et l'accent aigu est nécessairement phonogrammique (« éventuel »). Or, qu'en est-il de l'accent grave de « voilà » ? Si l'on considère qu'il distingue le présentatif du site « Voila », nous pouvons peut-être lui donner un rôle logogrammique. En fait, il s'agit plus probablement de morphographie si l'on admet que les morphogrammes lexicaux sont porteurs d'une signification lexicale. Le présentatif « voilà » est formé à partir de l'impératif de « vois » et de « là », qui exprime l'éloignement au contraire de « ci », dans « voici », qui exprime la proximité. On retrouve cette même nuance entre « celui-là » et « celui-ci », « de-ci » et « de-là ». Seul le binôme des pronoms démonstratifs « ceci » et « cela », sans accent, complique l'équation et pourrait d'ailleurs justifier l'erreur dans « voila ». On envisage également que des élèves puissent écrire « celà ». En conclusion, les productions « voila » ou « celà » sont classées dans la catégorie créée à leur effet des accents graves morphographiques.

1.3. Les erreurs orthographiques

Nous revenons ensuite sur la catégorie des erreurs orthographiques, qui se décompose en quatre parties : des erreurs phonogrammiques (sur les graphèmes qui représentent à l'écrit les phonèmes), mutogrammiques (sur les lettres dont la valeur phonique est égale à zéro), logogrammiques (entre des homophones) et morphogrammiques (sur les graphèmes qui représentent des idées ou des informations, grammaticales et lexicales).

1.3.1. Les erreurs sur un phonogramme

Nous rappelons que les erreurs de cette catégorie sont d'abord distinguées selon qu'elles portent sur une consonne double phonogrammique, qui influe sur la prononciation du mot, ou sur un autre phonogramme :

Erreurs orthographiques	Phonogramme	Autres	Double (altère)		Omi.	quile/quille
					Adj.	appeller/appeler
			G-J	Omi.	vogons/voguons	
				Adj.	language/langage	
				Sub.	guetto/ghetto	
			C	Omi.	exusa/excusa	
				Sub.	altère	ative/active
					n'altère pas ?	klair/clair
			S-Z-X	Omi.	exité/excité	
				Adj.	faiscan/faisan	
				Sub.	altère	glase/glance
			n'altère pas ?		consient/conscient, deusième/deuxième	
			E	Omi.	fare/faire	
				Sub.	altère	effictivement/effectivement
					n'altère pas ?	réson/raison
			O	Omi.	saver/sauver	
				Sub.	altère	souçonneuse/soupçonneuse
					n'altère pas ?	réso/réseau
			EU	Omi.	puplier/peuplier	
				Adj.	comperenais/ comprenais	
				Sub.	altère	ceuillir/cueillir
			n'altère pas ?		fesais/faisais	
			IN	Omi.	maitenant	
				Sub.		maten/matin
						simpa/sympa
			AN	Omi.	altère	cacre/cancre
					n'altère pas ?	vengence/vengeance
				Sub.	p.pst, emploi verbal, adjectival et nom correspondant	en tombent, adhérent/adhérent
					adj non verbal et nom correspondant	insolant/insolent
					adv. mant/ment	drôlemant/drôlement
					position médiane et finale autres	circonstence/ circonstance
					position initiale	engoissé/angoissé
			m devant p ou b	désenparé/désemparé		
OI-OU-OIN-ON	Omi.	annoça/annonça				
	Sub.	altère	encaugnure/ encoignure			
		n'altère pas ?	comtempla/contempla			
autre archigraphème, semi-voyelle, ensemble d'unités	Omi.	pharon/pharaon				
	Adj.	enquête				
	Sub.	altère	d/t, p/b, v/f je vais d'aider			
		autre	affrima			
n'altère pas ?	gim, faraon					

a. Altèrent ou n'altèrent pas ?

Nous l'avons dit, la catégorie des erreurs phonogrammiques sur une consonne double ne concerne que les erreurs qui altèrent la valeur phonique du mot, celles n'altérant pas étant classées parmi les erreurs mutogrammiques. Au contraire, notons que la catégorie des erreurs sur les autres phonogrammes mêle des erreurs qui altèrent la valeur phonique du mot et des erreurs qui ne l'altèrent pas. Autrement dit, l'élève qui se trompe dans la transcription de ce qu'il entend produit une forme écrite qui respecte ou non la forme orale. Les dernières sous-catégories de la grille (« altère », « n'altèrent pas ? ») rendent compte de cette distinction, qui est celle de C. Gruaz (1986).

Celle-ci a l'intérêt de proposer des pistes d'analyse des erreurs. Lorsque la forme écrite diffère de la forme orale, l'erreur peut provenir d'une méconnaissance de la prononciation du mot. Cela fait écho aux « erreurs phonétiques » de C. Gruaz (1986) et N. Catach (1980). Dans le cas contraire, l'erreur s'explique par la coexistence perturbante pour un même phonème de plusieurs graphies. Le codage pluriel du phonème /ã/ par exemple (an, am, en et em) représente l'un des plus importants problèmes graphiques du français, dès lors que la rivalité entre « en » et « an » notamment n'est « pas résolue » (V. Lucci, A. Millet, 1994 : 101-102).

Nous nous focalisons sur les erreurs sur le phonème /E/.

b. Les erreurs en /E/

L'erreur sur l'archiphonème /E/ est omniprésente à tous les endroits de notre grille. Parce qu'elle fait écho à un procédé de la pratique de l'écriture électronique, il nous préoccupe tout particulièrement de pouvoir regrouper toutes ses occurrences. Aussi avons-nous créé de part et d'autre de la grille des sous-catégories spécifiques.

- dans la catégorie des erreurs sur un morphogramme verbal, lorsqu'elle correspond à une confusion de mode (« j'ai tiré » et « je veux tiré ») ou de catégorie (« j'ai joué », « je veux tiré », « il a mué ») ;
- dans la catégorie des erreurs sur un morphogramme non verbal : de dérivation (« le robiné » ou « le robiner », « il est mué » ou « il est muer ») ou de genre (« la rentré » ou « la rentrer » versus « la rentrée »).
- dans la catégorie des erreurs mutogrammiques, lorsque l'erreur porte sur un graphème non verbal : « le joué » ou « le jouer » (versus « le jouet ») ;

- dans la catégorie des erreurs logogrammiques (« très » versus « trait ») ;
- dans la catégorie des erreurs phonogrammiques : « réson » (versus « raison »).

1.3.2. Les erreurs sur un mutogramme

Comme les erreurs phonogrammiques, nous savons que les erreurs mutogrammiques sont d'abord distinguées selon qu'elles portent sur une consonne double qui n'influe pas sur la prononciation du mot, ou sur un autre mutogramme :

Erreurs orthographiques	Mutogramme	Dble (n'altère pas)	Omi.	sans accent	insupportable / insupportable	
				avec accent	jète/jette	
			Adj.	apercevoir/ apercevoir, pensser/penser		
		E	Omi.	homophones	un joué/jouet	
				homophones	un réfugié/réfugié	
			Adj.	autre	côter/côté	
				homophones	jouer/jouet	
			Sub.	autre	asser/assez	
		<e> final	Omi.	sans double	facil/facile, sourir/sourire	
				avec double	bouteil/bouteille	
		<s> ou <x> final	Sub.	encors/encore		
			Omi.	velour/velours, temp/temps		
		Autres lettre	Première ou dernière	Sub.	velourt/velours, foit/fois	
				Omi.	abité/habité	
				Adj.	un crit/cri	
			Interne	Omi.	/EU/	hereux/heureux
					autre	copin/copain
Adj.	éducqué/éduqué					
Sub.	copein/copain					

Du point de vue des doubles consonnes, nous notons maintenant une exception : les erreurs sur une consonne double <r> dans certains verbes au futur et au conditionnel (« pourra » versus « pourra », « essaiera » versus « essaiera ») sont classées dans une catégorie des erreurs morphogrammiques (de groupe), pour ne pas séparer les erreurs sur un morphogramme verbal qui nous intéressent davantage.

Nous avons évoqué plus haut (section 1.2.2.) le cas des omissions d'une consonne double qui s'accompagnent de l'adjonction d'un accent (« remètre » versus « remettre »).

Pour ce qui concerne les autres mutogrammes, nous venons aussi d'évoquer le classement des erreurs en /E/ et nous focalisons dans la section suivante sur

les erreurs sur un graphème final <e> ou <s>, nombreuses et difficiles à classer. Les autres mutogrammes correspondent à toutes les autres lettres, même internes, qui ne sont pas prononcées et n'influent pas sur la prononciation d'une autre lettre.

a. Les erreurs sur le graphème <e>

Lors de l'analyse des copies de Brevet, nous nous sommes heurtée à la difficulté d'interpréter les très nombreuses adjonctions, omissions ou substitutions par les élèves d'un <e> sans valeur phonique à des unités non verbales ou lexicales : aussi bien à des adjectifs (« un match finale », « c'est facile », « il est male », « il est fière », « elle est nul ») qu'à des noms (« le sourire », « le dilem », « une mentalité », « une anné », « la maternel ») ou des verbes (« sourire », « réfléchire »). La difficulté est de statuer entre une erreur mutogrammique, morphogrammique de genre ou phonogrammique si l'on considère que le graphème <e> possède une valeur auxiliaire.

V. Lucci et A. Millet (1994 : 103) classent déjà tous les cas d'adjonction du <e> sur les adjectifs et lorsque le contexte est masculin (« match finale », « il est male », « il est fière ») parmi les mutogrammes. Bien qu'elles y ressemblent, il ne s'agirait pas, ainsi, de marques du féminin mais de lettres sans valeur ajoutée. Nous faisons quant à nous deux choix.

- Parce qu'on ne peut pas classer les cas d'adjonction sans recourir à l'interprétation, nous avons décidé de tous les regrouper à l'intérieur de la catégorie des erreurs sur un morphogramme non verbal, sans considérer que l'erreur soit toujours morphogrammique. Si ce classement est discutable, il a surtout l'intérêt de faciliter la saisie des erreurs, de recourir le moins possible à l'interprétation et de ne pas perdre de vue tous les cas, largement problématiques, d'adjonction d'un graphème <e>. L'analyse finale en tient compte.
- Lorsqu'il s'agit de cas d'omission ou de substitution, ces types d'erreur sont distingués selon que la marque manquante ou substituée est liée, de quelque façon que ce soit, au genre, ou non. Si elles sont liées, les erreurs sont classées dans la catégorie des erreurs sur un morphogramme non verbal (« elle est nul », « une horreur pareil », « une dicté », « la maternel », « ma meilleur amie », « une pensé », « la moral »). Les autres erreurs sont classées dans la catégorie des erreurs sur un mutogramme (« facile », « sourire », « dilem ») ou sur un logogramme (« golf » versus « golfe » ; « foi » versus « foie »), dans des sous-catégories spécifiques. Notons pour finir que les omissions d'un graphème final <e> engendrent parfois l'omission

d'une double consonne (« bouteille » versus « bouteille », « travaille » versus « travail »). De tels cas sont classés dans une sous-catégorie des erreurs mutogrammiques sur un <e> qui lui sont réservées et non dans une catégorie des erreurs sur une consonne double, dès lors que c'est l'omission du <e> qui est responsable de celle de la consonne double.

b. Les erreurs sur le graphème <s>

Par commodité également, nous employons la même méthode de classement pour ce qui concerne la marque finale non verbale <s>, qui pose le même problème.

- Les cas d'adjonction (« tiens » versus « tien », « cours » versus « cour ») sont de nouveau tous regroupés à l'intérieur de la catégorie des erreurs sur un morphogramme non verbal et bien que certains cas relèvent plutôt d'autres fonctionnements, par exemple de la mutographie (« parmi » versus « parmi »).
- Les cas d'omission ou de substitution sont distingués selon que la marque manquante ou substituée est liée, de quelque façon que ce soit, au nombre ou non. Les erreurs qui sont liées sont classées dans la catégorie des erreurs sur un morphogramme non verbal (« ils sont nul ») et les autres parmi les erreurs sur un mutogramme (« vieu »), un logogramme (« cour » versus « cours », et « foit » versus « fois » pour ne pas séparer ce cas de « foi » versus « fois ») ou morphogramme de dérivation (« intru »), dans des sous-catégories spécifiques.

1.3.3. Les erreurs sur un logogramme

Dans la catégorie des erreurs mutogrammiques, nous avons pu observer des sous-catégories intitulées « homophones », qui renvoient aux binômes d'unités qui se prononcent de la même façon, mais dont le sens ou la catégorie ainsi que la graphie diffèrent. Celles-ci permettent de retrouver facilement les erreurs sur un homophone malgré leur dispersion de part et d'autre de l'ensemble de la grille.

Cette dispersion s'explique d'abord par le choix de classement dans la catégorie des erreurs diacritiques plutôt que logogrammiques d'une erreur sur un diacritique logogrammique : « à » (versus « a »), « fût » (versus « fut »).

Elle tient surtout à ce que, face aux objections que nous avons présentées concernant la catégorie des erreurs logogrammiques, nous n'hésitons pas à lui

préférer la catégorie des erreurs morphogrammiques pour classer des erreurs sur un homophone qui relèvent d'un fonctionnement et logogrammique et morphogrammique. C'est notamment le cas, nous venons de le voir (section 1.3.2.), des omissions, adjonctions et substitutions d'un graphème <e> ou <s> : « dicté » (versus « dictée »). C'est aussi le cas des omissions d'un morphogramme verbal final (« tu fou » versus « tu fous »), sauf des homophones « récurrents » (« on » versus « ont »).

L'intérêt de ce choix s'explique par la volonté de rassembler ces cas d'autres erreurs qui ne relèvent pas de l'homophonie et nous intéressent davantage : « tu fou » (versus « tu fous ») est ainsi rapproché de « tu doi » (versus « tu dois »), « fût » (versus « fut ») de « pût » (versus « put ») et « dicté » (versus « dictée ») de « anné » (versus « année »).

Logogramme	Les récurrents			Omi.		ce/ceux	
				Aj.		ceux/ce	
/se/ /sø/ /sɛ/ /si/ /sa/	sans segmentation			Sub.	/si/	si/ci	
					autre	<s>/<c>	se/ce, ses/ces, sa/ça
				<c>/<s>		ce/se, ces/ses, ça/sa	
				autre		ceux/se, etc	
				Omi.		ses/s'est, ces/c'est	
				Adj.		s'est/ses, c'est/ces	
	avec segmentation			Sub.	/si/	si/ci, si/s'y, ci/s'y	
					autre	<s>/<c>	s'est/c'est
				<c>/<s>		c'est/s'est	
				autre		ces/s'est, etc	
				Omi.		ses/s'est, ces/c'est	
				Adj.		s'est/ses, c'est/ces	
/mɛ/	sans segmentation			Omi. <s>		mai/mais	
				Adj. <s>		mais/ma	
	Sub.			mais/met, taie/tes, etc			
	avec segmentation			Sub.	mais/m'ait, mettait/m'était, etc.		
/ni/ /mi/ /ma/ /la/ /a/ /te/ /ta/ /tɔ̃/	sans segmentation			Omi. <s>		mis/mi	
				avec segmentation	Omi.	sans accent	<m>, <l>
	<t>					ta(s)/t'a(s), tes/t'es, ton/t-on	
	avec accent				la/l'à		
	Adj.				sans accent	<m>, <l>	m'a/ma, l'a/la, etc.
				<t>	t'a(s)/ta(s), t'es/tes, t'on/ton		
	avec accent			à/ah, l'à/la			
	Sub.			sans accent		m'y/mi, n'y/ni	
				avec accent		l'a/l'à	
	/sã/ /tã/ /dã/ /kã/ /kil/ /kɛl/			sans segmentation			Sub.
/kã/		quant/quand					
/tã/, /dã/		tant/temps, etc					
avec segmentation		Omi.		/kil/, /kɛl/			qui/qu'il, etc
		Adj.	/kil/, /kɛl/	qu'il/qui, etc			
			autre	sent/s'en, dent/d'en			
		Sub.	<s>/<c>				s'en/c'en
			autre				s'en/sans, etc

Les autres	/e/ /ɛ/ /le/ /lɛ/	sans segmentation	Omi.			et/est		
			Adj.			est/et		
			Sub.	avec aux.	/E/	et/ai, est/ai		
		sans auxiliaire		il avait sorti				
		avec segmentation	Omi.			l'ai/lait, les/l'est, etc		
			Adj.			lait/l'ai, l'est/les, etc.		
	Sub.				l'ai/les			
	/õ/ /sõ/ /nõ/ /mõ/	sans segmentation	Omi.			on/ont, son/sont		
			Adj.			ont/on, sont/son		
			Sub.			non/nom		
		avec segmentation	Omi.			non/n'ont		
			Adj.			n'ont/non		
			Sub.			nom/n'ont		
	e-s/x finaux (vs de genre et nbr)	Omi.			cour/cours			
		Sub.			court/cours			
	E-EU	Sub.	sans segmentation			chère/chaire		
			avec segmentation			très/trait		
	IN-AN	Omi.			pin/pain			
		Adj.			vain/vin			
	autre	sans accent	Omi.	sans segmentation			sain/saint	
				avec segm.	sans erreur			entraîn/en train
					avec erreur			entrin/en train
			Adj.	sans segm.	forme verbale			peut/peu, un travaille
					autre			marre/mare
avec segm.				sans erreur			en vers/envers	
avec accent		Sub.	sans segm.	forme verbale			fasse/face	
				autre			conte/compte	
			avec segmentation				au paravent/auparavant	
		Sub.	sans segm.	forme verbale			goûte	
				autre			pâtes/pattes	
			avec segmentation				au prêt/auprès	

Nous retrouvons dans la catégorie des erreurs logogrammiques les sous-catégories déjà mentionnées des erreurs avec un diacritique, des erreurs sur un graphème final <e> ou <s> non morphogrammique et des erreurs sur une forme en /E/. Nous développons le cas des segmentations dans la section suivante.

1.3.4. Les erreurs sur un morphogramme

Les catégories des erreurs un morphogramme non verbal et verbal ont été largement détaillées.

a. Les erreurs sur un morphogramme non verbal

- *La marque du genre*

Nous l'avons dit précédemment (section 1.3.2.), dans cette catégorie se retrouvent les cas d'omission et de substitution sur une marque finale <e> qui possède une valeur liée au genre, ainsi que tous les cas d'adjonction pour lesquels il est plus difficile de connaître la nature.

Erreurs orthographiques	Morphogramme	Morphogramme non verbal	<e> final	Omi.	N. fém. /e/	homophones	la rentré/rentrée	
						autre	l'anné/année	
					N. fém. autre	homophones	la parti/partie, perdu de vu/vue	
						autre	la banlieu/banlieu	
				Adj.			autre	moyenne général/générale
					N. fém. E			une mentalité/mentalité
					N. fém. autre	homophones	autre	le capitale/capital, le morale/moral
								la vertue/vertu
					masculin			il est fière/fier
					dét., pronom et adj.			cette accident/cet
					adv., vb., adj. inv.			bien sûre/sûr, réfléchire/réfléchir
					homophones		en faite/ fait, un oublie/oubli, golfe/golf	
				Sub.	N. fém. E	homophones		la rentrer/rentrée
					N. fém. autre	homophones	autre	faire partis, une partis/partie
		autre	la plus/pluie					

A défaut de trouver une explication pour les cas d'adjonction d'un <e>, nous avons au moins essayé de trouver des tendances en les distinguant ensuite entre eux en plusieurs catégories. Les erreurs sont distinguées selon qu'elles portent : 1. sur des noms féminins en /e/ (« une mentalité » versus « une mentalité ») ou non (« la chaire » versus « la chair »), sur lesquels l'adjonction correspond plus probablement à une volonté de l'élève de noter le genre que sur les noms masculins, 2. sur les noms masculins et les adjectifs (« un match finale »), 3. sur les déterminants et adjectifs démonstratifs, indéfinis, et sur les pronoms (« cette accident »), 4. sur les verbes, adverbes et adjectifs invariables, et enfin, 5. sur les homophones (« en faite », « un oublie », « en pleure », « golfe » versus « golf »).

Les omissions et substitutions sont à leur tour subdivisées, notamment pour rapprocher facilement lors de l'analyse les erreurs sur le phonème /e/ et les homophones.

- *La marque du nombre*

Dans cette catégorie se retrouvent également les cas d'omission et de substitution d'une marque finale <s> qui possède une valeur liée au genre et tous les cas d'adjonction pour lesquels il est plus difficile de connaître la nature.

Erreurs orthographiques	Morphogramme non verbal	<s> ou <x> final	Omi.	homophones	des vacance/vacances
				autre	des papier, eu/eux
			Adj.	nom, adjectif	un papiers/papier
				nbr, couleur	yeux marrons/marron
				dét., pronom	chaque élèves/élève, leurs travail /leur
				après prép.	des crises de jalousies/jalousie
				invariable	presques/presque
				homophones	cours/cour, tiens/tien, mois/moi
			Sub.	pluriel	chevaus/chevaux, les personnet/personnes
				autre « tout »	tout les jours/tous

Les adjonctions sont ensuite distinguées en six catégories : 1. sur les noms et adjectifs (« un papiers », « il est fiers »), 2. sur les nombres et les adjectif de couleur (« des yeux marrons »), 3. en présence de déterminants indéfinis et de pronoms (« leurs travail », « chaque élèves »), 4. après une préposition (« des crises de jalousies »), 5. sur les invariables (adverbes, prépositions, conjonctions et interjections) et enfin, sur les homophones (« cours » versus « cour »).

- *La segmentation*

V. Lucci et A. Millet envisagent la question de la « segmentation » ou, pour reprendre le terme de C. Gruaz (1986), du « découpage », seulement du point de vue des homophones de discours (« encore sage » versus « en corsage »), qui relèvent de la logographie (1994 : 37). Nous distinguons pour notre part les cas de segmentation dans trois catégories :

- la catégorie des « e-néologismes » : « kestufé » (versus « qu'est-ce que tu fais ») ;

- la catégorie des erreurs logogrammiques, lorsque l'erreur génère une confusion entre homophones, c'est-à-dire entre deux formes normées : « entraî » (versus « en train ») ;
- la catégorie des erreurs morphogrammiques, illustrée par le tableau suivant, lorsque l'erreur porte sur un blanc qui sert à découper la chaîne graphique en morphèmes. Cette fois, la forme obtenue n'a pas d'existence normée : « aurevoir » (versus « au revoir ») ou « criat-il » (versus « cria-t-il »). Les productions sont ensuite distinguées selon qu'elles cumulent d'autres erreurs (« biensur » versus « bien sûr », « tempi » versus « tant pis ») ou non (« m'anipuler » versus « manipuler » ou « biensûr »).

Erreurs orthographiques	Morphogramme	Morphogramme non verbal	Segmentation	Omi.	sans autre erreur	biensûr/ bien sûr, parcontre/par contre, lavion/l'avion
					avec erreur	allèce/à l'aise
				Adj.	sans autre erreur	en contre partie/en contrepartie, de si tôt/de sitôt
					avec erreur	d'ésendre/descendre
				Sub.		l'aveille

- *La dérivation*

Cette catégorie concerne les erreurs sur les lettres, finales ou internes, qui établissent un lien visuel entre radical et dérivés. Par exemple, « chanter » justifie le <t> final de « chant » et « manuel » le <a> dans « main ». Ainsi, une erreur de dérivation témoigne d'une absence de réflexion ou d'une ignorance de la famille du mot ou des affixes. Le classement des erreurs de dérivation reste néanmoins complexe pour trois raisons.

D'une part, les erreurs de dérivation peuvent aussi être classées parmi les erreurs phonogrammiques (sur le graphème qui transcrit le son) et logogrammiques (de confusion entre homophones). C'est le cas, que nous avons déjà évoqué, de la confusion entre « vin » versus « vain ».

D'autre part, une même analyse peut mener à des classements différents. Ainsi, C. Gruaz (1986), V. Lucci et A. Millet (1994) repèrent tous les trois dans leurs travaux le lien entre la production « abrit » et le dérivé « abriter ». Pour autant, les deux derniers considèrent qu'il s'agit d'une erreur morphogrammique de dérivation et le premier d'une erreur concernant les lettres non justifiables. De toute évidence, la frontière entre les unités de l'écrit n'est pas tracée et un consensus n'est pas toujours réalisable. Nous suivons, dans ce cas, le choix de V. Lucci et A. Millet (1994).

Enfin, C. Gruaz admet lui-même qu'il est difficile de déterminer si un mot est dérivé ou non (1988 : 17), du fait que le test des dérivés repose sur une connaissance de l'étymologie et des familles de mot, elles-mêmes difficiles à déterminer. Ainsi seulement saura-t-on que le <s> dans « temps », remplacé par l'accent circonflexe dans « tempête », est une marque de dérivation. Ainsi fera-t-on également le lien entre « mot » et « motet », « corps » et « corset », « prix » et « priser ». Aussi faudra-t-il scruter tous les graphèmes, dans la mesure où les marques de dérivation ne sont pas que finales, mais aussi internes : le <a> dans « main » (manuel) ou « raison » (rationnel). Peuvent également relever de cette catégorie les productions « anterrement » (versus « enterrement »), « inabité » (versus « inhabité »), « vogons » (versus « voguons »), qui témoignent respectivement d'une ignorance des affixes, de la famille lexicale et du radical. Qu'en est-il d'« auparavent » (versus « auparavant ») ?

Face à ces difficultés, nous avons choisi de ne pas prendre en compte, dans le temps du classement au moins, tous ces fonctionnements de la langue. Bien

que ce choix soit critiquable, nous avons classé seulement deux types d'erreur dans la catégorie des erreurs de dérivation :

- les erreurs sur une marque finale muette qui s'explique par le test des dérivés (l'omission du <t> de « robiné » ou son adjonction dans « abrit »). Lorsque l'explication n'est pas saisissable aujourd'hui, l'erreur est classée dans la catégorie des erreurs mutogrammiques (le <s> dans « temps », le <p> dans « trop », du <t> dans « jouet »). J.-P. Sautot (2009 : 31), à qui nous empruntons les deux derniers exemples de mutogrammes, explique dans ce sens que les graphèmes qui ne sont pas utilisables dans une dérivation directe du mot vers une autre forme sont mutogrammiques.
- les erreurs sur les adverbes en -ment, parce que leur orthographe dépend la plupart du temps de règles et de l'adjectif à partir duquel ils sont formés (« méchamment » versus « méchamment »).

Erreurs orthographiques	Morphogramme	Morphogramme non verbal	Dérivation	Lettre muette	E	Omi.	homophones	il est mué/muet, un tiré/tiret	
							autre	un robiné /robinet	
						Sub.	homophones	il est muer/muet, un tirer/tiret	
							autre	un robiner/robinet, piet/pied	
						<s>, <x>	Omi.		pai/paix, intru/intrus
					Sub.			mauvait/mauvais	
						autre	Omi.		poin/point
							Adj.		abrit/abri
							Sub.		poind/point
					Adjectif -ment	Omi.		méchamment/ méchamment	
						Adj.		rapidemment/ rapidement, vraiment/vraiment	
						Sub.		évidamment /évidemment	

Sont finalement classées dans la catégorie des erreurs phonogrammiques les productions du type : « auparavent » (versus « auparavant »), « anterrement » (versus « enterrement »), « deusième » (versus « deuxième »), « réson » (versus « raison »), « min » (versus « main »), « pluspart » (versus « plupart »), « vogons » (versus « voguons ») ou « fesant » (versus « faisant »). On interprétera malgré tout que l'élève, qui n'écrirait probablement pas « voger » ou « fere » à l'infinitif, n'a pas rapproché ces verbes de leur radical. La confusion entre « vin » et « vain » est quant à elle classée parmi les erreurs logogrammiques.

b. Les erreurs sur un morphogrammes verbal

▪ Les erreurs sur les marques de la relation sujet-verbe

Cette catégorie regroupe d'abord les cas d'omission : 1. de la marque de la personne « tu » (« tu mange » versus « tu manges »), 2. de la marque de la personne « je » au passé-simple (« je sauta » versus « je sautai »), 3. de la marque du nombre (« ils adore » versus « ils adorent ») et 4. des autres marques <s>, <t>, <e> (« j'étai » versus « j'étais »).

Pour faciliter l'analyse à venir, ces différents cas d'omission sont ensuite distingués : 1. selon que la forme obtenue correspond à une autre personne (conf. per.), 2. selon qu'elle se confond avec un participe passé (conf. pp.), 3. selon qu'elle est homophonique (homophones) ou 4. inexistante (barbarisme), et 5. selon qu'elle correspond à un autre temps et à un autre mode, ou à une autre personne (autre). Il peut s'agir également de l'omission d'une marque du subjonctif, etc (« avant qu'il ai »).

Erreurs orthographiques	Morphogramme	Morphogramme verbal	Relation mal établies	Marque de la relation sujet-verbe	Omi.	tu -s	conf. pers.	tu mange/manges
							conf. pp.	tu réfléchi/réfléchis
							homophones	tu tien/tiens, tu fou rien/fous
							barbarisme	tu vien/viens
						je -a/-ai		je sauta/sautai
						-nt	homophones	ils tien/tiennent
							barbarisme	ils veule/veulent
							autre	ils était/étaient
							subjonctif	avant qu'il ai/ait
						-s/-t/-e	-ais/-ait	il serai
							conf. pp.	je dormi/dormis
							homophones	il peu/peut, il soutien/soutient, il travail /travaille
							barbarisme	j'étai/étais, nous somme/sommes
						autre	je prend	

Les adjonctions de marques verbales erronées sont elles-mêmes de deux types. Elles relèvent : 1. d'une erreur sur le nombre (« il mangent » versus « il mange ») ou 2. d'une adjonction d'un <t> ou d'un <s> (« j'écoutes » versus « j'écoute », « on vas » versus « on va »).

On distingue ensuite les barbarismes et les erreurs sur les verbes introduits par un sujet collectif (on, la famille etc.) ou précédés par le pronom « toi », dont nous envisageons qu'ils aient pu jouer un rôle : celui d'induire à torts la marque <s> de la personne « tu » ou la marque <s> et <nt> du pluriel.

Nous constatons que dans le cas des erreurs sur un morphogramme verbal aussi, il est malaisé d'interpréter les adjonctions d'un <s> ou d'un <e>. Dans « on a finis » (versus « on a fini »), l'élève a pu ajouter la marque du nombre ou

se tromper sur la terminaison du participe passé, par analogie avec « on a pris ». Qu'en est-il également des cas suivants : « il a sue » et « elle a sue » versus « il a su » et « elle a su », « j'ai finie » versus « j'ai fini », ou « on a reçus » et « j'ai reçus » versus « on a reçu » et « j'ai reçu » ?

Erreurs orthographiques	Morphogramme	Morphogramme verbal	Relation mal établies	Marque de la relation sujet-verbe	Adj.	-nt	collectif	on étaient/était
						autre	c'étaient/c'était	
						-s/-t	collectif	on manges/mange, ta famille vas/va
							toi	cela te vas/va
							barbarisme	j'ais
							autre	j'écoutes/écoute, tu est/es

On trouve enfin des substitutions : 1. entre les marques de personne <s> et <t> (« j'était »), 2. entre -s et -nt (« ils manges »), 3. entre <ai> et <as> (« je proposas ») ou <at> (« je proposat »), 4. entre singulier et pluriel (« ils regarda »), 5. par une marque <e> (« il sortie »), 6. des terminaisons en /E/ (« je voulez »).

Ces cas de substitution sont de nouveau ensuite distingués selon qu'ils peuvent trahir une erreur sur la personne ou une confusion avec le participe passé, et nous précisons également si les sujets des verbes sont le « tu », « ils » ou un sujet collectif, en admettant que cela puisse cette fois encore expliquer la nature de l'erreur. Nous envisagerons par exemple que l'élève qui écrit « ils manges » (versus « ils mangent ») puisse confondre la marque des noms et des verbes. On rencontre enfin des homophones (« il faux ») et des formes improbables : « je ne trouvère pas mes mots », « se bousculaient », « ma mère vinre me voir ».

Erreurs orthographiques	Morphogramme	Morphogramme verbal	Relation mal établies	Marque de la relation sujet-verbe	Sub.	-s/-t	conf. pers	c'étais/était
							conf. pp.	il mis/mit
							coll.	on étais/était, on veux/veut
							ils/nous	ils jouons
							barbarisme	je vait
						-s/-nt	tu	que tu disent/dises, tu étaient/étais
							ils	ils manges/mangent, ils avais/avaient
							barbarisme	ils allères
						-ai/-as-at	je proposas/proposai	
						sing/plur	ils regarda/regardèrent	
						-e	homophones	il sortie, je vie/je vis (voir)
							autre	je due/dus
						E : temps	personne et	quand je voulez/voulais, excusait-moi/excusez-moi, vous ne serait/serez
						autre	barbarisme	je trouvère/trouvai, bousculaient/bousculèrent, il vinre/vint
							homophones	faux/faut

▪ *Les erreurs sur les marques de la relation participe et nom*

Les erreurs de participe sont divisées en trois catégories, selon qu'il s'agit de :

- l'omission ou de la substitution de la marque du genre ou du pluriel (« ils sont sorti », « elle est sortis ») ;
- de l'omission ou de la substitution de la terminaison en <t> ou <s> du participe (« il a peïn », « il a prit ») ;
- d'une erreur d'adjonction d'une marque, dont la nature est indéfinissable (« il est sortit », « il s'est rendue »).

Lorsque la marque finale du participe est déterminée par la relation du participe au nom ou au pronom, nous distinguons les cas selon que :

- le verbe est un participe présent ou employé comme adjectif : « Ils allaient, chantants » (versus « chantant ») ; « des êtres pensant » (versus « pensants ») ;
- le verbe est conjugué sans auxiliaire : « les idéologies imposé » (versus « imposées ») ;
- avec être : « elle était devenu » (versus « devenue ») ;
- avec avoir sans cod. : « j'ai eus » (versus « j'ai eu ») ;
- avec avoir cod. après : « j'ai nettoyée la maison » (versus « j'ai nettoyé »). Ne sont pas pris en compte les participes conjugués avec le verbe avoir suivis d'un verbe à l'infinitif ou d'une proposition, classés dans la catégorie « sans cod. » ;
- avec avoir cod. avant : « les conseils qu'elle m'avait donné » (versus « donnés ») ;
- si le verbe conjugué est pronominal : « elle s'est mis » (versus « mise »).

Erreurs orthographiques	Morphogramme	Morphogramme verbal	Relation mal établies	Marque de la relation participe-nom	-e féminin / -s pluriel	Omi.	p.pst ou adj. verbal	des êtres pensant/pensants	
							sans aux.	les idéologies imposé/imposées	
							être	ils sont sorti/sortis	
							avoir cod. avant	il les a mangé/mangés	
							pronominal	ils se sont rendu/rendus	
						Sub.	-e/-s	on est sortie/sortis	
							-t/-s	on est sortit/sortis	
							-nt/-s	on est sortient/sortis	
							-t/-e	elle est sortit/sortie	
							Omi. (barbarisme)		il a pein/peint
					-t/-s terminaison	Sub.	-t/-s/-d	conf. ind. il a prit/pris	
							autre	il a fais/faït, disans/disant	
						-s/-nt	il a prient		
					autre	Adj.	-t	il est sortit/sorti	
							-e	p., adj.	la fille tombante/tombant
								sans aux.	plus vite que prévue/prévu
								être	il est sortie/sorti
								sans cod.	il a mangée/mangé
								cod. après	il a mangée la glace/mangé
								cod. avant	le pain, il l'a mangée/mangé
								pronominal	il s'est rendue/rendu
						-s	p., adj.	en les ignorants/ignorant	
							sans aux.	plus vite que prévus/prévu	
							être	il est sortis/sorti	
							sans cod.	il a mangés/mangé	
							cod. après	il a mangés les bonbons/mangé	
							cod. avant	le pain, il l'a mangés/mangé	
pronominal	ils se sont procurés/procuré								

▪ *Les erreurs sur les marques de la « catégorie »*

C. Gruaz (1986) propose une sous-catégorie d'erreurs intitulée « catégorie » et l'illustre par « des ombrens passes ». Nous classons, pour notre part, une production de ce type dans la catégorie des erreurs sur les marques de la relation sujet-verbe. Nous reprenons néanmoins à l'auteur le titre de sa sous-catégorie et la faisons correspondre à d'autres types d'erreurs sur un morphogramme verbal, qui sont homophoniques :

- à l'apparition d'une forme nominale plutôt que d'une forme verbale, par l'adjonction d'un <s> (« je vais les faire ») ;
- à l'apparition d'un adjectif verbal plutôt que d'un participe présent, et inversement (« convaincant » versus « convainquant », « savant » versus « sachant ») ;
- à l'apparition d'autres formes non verbales plutôt que verbales (« tîret » versus « tirer » ou « tiré », « jouet » versus « jouer » ou « joué », « muet » versus « mué »).

Cette catégorie est utilisée en dernier recours, si l'erreur n'a pas pu être classée dans une autre. Nous préférons par exemple classer « je vie » (versus « je vis ») dans la catégorie des erreurs sur la marque de la relation sujet-verbe, notamment pour la rapprocher d'une production comme « je grandie » (versus « je grandis »). Le fait que ce soit le même élève qui ait fait ces deux types d'erreur conforte l'intérêt de ce choix de classement, nous incitant à envisager qu'il ne s'agit pas d'une confusion avec une autre catégorie. En admettant enfin que les élèves ne confondent effectivement pas les catégories entre elles, nous soulignons quand même que la coexistence de deux différentes formes crée pour l'œil une familiarité qui n'arrange rien.

Erreurs orthographiques	Morphogramme	Morphogramme verbal	Confusion	Autre catégorie et homophones	-s	Adj.	N/inf	je vais les faire/faire	
							autre	les mettres/mettre	
							Sub.		savant/sachant
					homophones	Sub.	/E/	j'ai jouet/joué, je veux tîret/tirer, il a muet/mué	
							autre	face/fasse	

▪ *Les erreurs sur les marques du mode*

Cette catégorie concerne l'utilisation d'une forme plus ou moins normée d'un autre mode que celui qui est attendu, cumulée ou non avec une erreur de personne, sur l'archiphonème /E/ ou non.

Précisément, la confusion peut se faire entre :

- Infinitif/participe : erreur par omission (« je me suis fait exclu », « j'étais forcé de changé »), erreur par adjonction (« je n'ai pas réussi », « tout a changer ») ;
- Infinitif/indicatif : erreur par substitution (« je travailler », « elles vont noircirent ») ;
- Indicatif/participe : erreur par substitution (« j'ai étais », « tu mangé ») ;
- Subjonctif/indicatif : erreur par omission (« que j'ai ») ; erreur par adjonction cumulée ou non avec une erreur de personne (« j'aie » et « j'ait » versus « j'ai »). Ces erreurs se distinguent des erreurs de relation entre sujet et verbe. Dans « avant qu'il ai », l'élève utilise le bon mode sans l'orthographe correctement (à moins qu'il ne se trompe de mode et de personne) ;
- Autres : confusion entre indicatif et subjonctif (« jusqu'à ce qu'il me dit », « pour qu'ils ne le savent pas », « quoi que je faisais », « à présent que j'aie attrapé » versus « j'ai attrapé »), entre indicatif et impératif (« manges ! »), entre infinitif et impératif (« aller » versus « allez »)

Nous notons deux absentes : les erreurs de confusion entre le futur de l'indicatif et le conditionnel présent (« j'irai » versus « j'irais », « il aimera » versus « il aimerait »), ainsi que celles entre l'imparfait et le passé simple (« j'aimais » versus « j'aimai », « il rentrait » versus « il rentra »). Nous avons pensé que leur prise en compte dépassait le cadre de notre travail, ne relevant pas d'un problème orthographique mais de sens (l'élève ne sait pas, par exemple, lequel des temps correspond à une description ou à une action, achevée ou soudaine). Selon nous, les prendre en compte aurait été comme recenser les erreurs entre présent et passé. Or, nous ne pouvons finalement pas savoir, sans l'aide de l'élève, si celui-ci se trompe de temps ou s'il méconnaît ses conjugaisons.

Cette absence, qui rend compte de la difficulté à tracer des frontières entre les niveaux d'analyse de la langue, devrait pour le moins être compensée par la quantité importante des autres types d'erreurs que nous avons relevée.

Erreurs orthographiques	Morphogramme	Morphogramme verbal	Confusion	Mode	infinitif/ participe	Omi.	/E/ -é/-er	je veux tiré/tirer	
							autre	je me suis fait exclu/exclure	
						Adj.	/E/ -er/-é	j'ai tirer/tiré	
							autre	je n'ai pas réussir/réussi	
						Sub.	/E/ -éc,	homophones	sans pensée/penser
							-és/-er	autre	te comportée/comporter
							autre		elle est sortir/sortie
						infinitif/ indicatif	Omi.	je veux remercie/remercier	
							Adj.	je travailler/travaille	
							Sub.	/E/	barbarisme
					autre			autre	je travailler/travillais
							autre	nous essayer	
					indicatif/ participe	Omi.	il a répond/répondu		
						Sub.	E	j'ai étais/été, on répondu/répondait	
							autre	il a vit, il vu	
					subjunctif/ indicatif	Omi.	que j'ai/aie		
						Adj.	mode seul	j'aie attrapé/ai	
							mode et personne	j'ait	
						Sub.	mode seul	jusqu'à ce qu'il me dit/dise, qu'ils le savent /sachent, quoi que je faisais/fasse	
					mode et personne		que je boit		
					autre	Adj.	-t	il demandat/demanda	
							autre	manges/mange	
						Sub.	/E/ impératif	aller/allez	

▪ *Les erreurs sur les marques du « groupe »*

Cette dernière classification, également influencée par une des catégories de C. Gruaz (1986), qu'il illustre par les productions « il crit » (versus « il crie ») ou « il geind » (versus « il geint »), rassemble les erreurs sur le fonctionnement des différents groupes de verbes (premier, deuxième, troisième), voire sur les terminaisons verbales des verbes d'un même groupe. Autrement dit, la forme d'un verbe est calquée sur celle d'un groupe qui ne lui correspond pas, ou d'un autre verbe.

Il peut s'agir précisément de trois types d'erreur.

Nous classons dans cette catégorie les erreurs autour de la marque <e> exclusive des verbes du premier groupe : « si tu continu » (versus « si tu continues »), « que tu te méfis » (versus « que tu te méfies »), « nous jourons » (versus « nous jouerons »), « quelqu'un qui deviendra » (versus « deviendra »), « je vie à Paris » (versus « je vis à Paris »), « il continut » (versus « il continue »). La production « nous jourons » est exclue de la catégorie des erreurs de dérivation de par les règles que nous avons posées concernant cette dernière. Son classement dans la catégorie des erreurs sur les marques du « groupe » se justifie d'autant plus qu'elle nous semble moins relever d'une ignorance du morphème lexical jouer- que d'un problème sur le morphème grammatical -er-, affixe flexionnel des verbes du 1^{er} groupe (Riegel et al.: 537).

Sont également classées dans cette catégorie des erreurs les omissions ou adjonctions de la consonne double -r pour certains verbes au futur et au conditionnel (« pourra »).

Enfin, dans la sous-catégorie « autres » se trouvent :

- des productions du type « il geind », construites par analogie à « il prend » ;
- des productions du type « tu ments » (versus « tu mens »), qui reproduisent le modèle de « tu prends » ;
- des productions du type « mon père vena » ou « il disa » (versus « vint » ou « dit »), qui s'expliquent par l'analogie avec les formes du 1^{er} groupe, alors que les verbes en question appartiennent au troisième groupe. Leur infinitif en est transformé : il correspondrait à « vena » ou « disa » ;
- la production « de façon à ce que l'on croive ». Celle-ci est sans doute due, d'une part, à l'analogie entre « croire » et « boire », dont les terminaisons d'infinitif et des trois personnes du singulier de l'indicatif présent sont semblables. D'autre part, nous envisageons l'analogie avec « savoir », qui est de sens assez proche et dont la terminaison, à la troisième personne du pluriel, est elle aussi en -vent ;

- la production du type « que nous soyions », due à l'analogie avec les verbes en -ayer (« bégayer », « payer ») et en -oyer (« noyer », « ployer »), pour lesquels il importe de ne pas oublier le <i> à la première personne du pluriel, car il est le seul moyen de distinguer le présent du subjonctif de celui de l'indicatif (« nous bégayions », mais « il ne faut pas que nous bégayions »). Cette précaution se révèle inutile pour les auxiliaires « être » et « avoir », dont les formes « avons » et « ayons », « avez » et « ayez », « sommes » et « soyons », « êtes » et « soyez » ne risquent pas d'être confondues.

Notons enfin que ces erreurs sont parfois cumulées avec d'autres (« il sortat »).

Erreurs orthographiques	Morphogramme	Morphogramme verbal	Confusion	Groupe	Omi.	-e	si tu continus/continues, nous jourons/jouérons	
						double <r>	tu pouras	
						autre	choisient	
					Adj.	-e	il deviendra/deviendra	
						double <r>	essaiera	
						autre	ments, soyions, croivent	
					Sub.	-e	homophones	je vie/vis (vivre), je garantie/garantis
							gr. et autre	il continus/continua
							autre	je continus/continua
						autre	gr. et autre	il sortat/sortit
						autre	autre	il disa/dit, il geind/geint, il vena/vint, elle essait/essaie

2. L'ÉVOLUTION DES ERREURS ENTRE 1996 ET 2011

Dans cette section, associée aux annexes III, il convient à présent d'« étudier de près l'impact réel de cette écriture texto sur la qualité des écrits scolaires » (David et d'H. Goncalves, 2007). Dans l'ensemble, nous constatons pour commencer que l'augmentation du nombre moyen des erreurs par copie entre 1996 et 2011 est très significative, ce qui va dans le sens d'une baisse du niveau orthographique en accord avec les enquêtes de D. Manesse et D. Cogis (2005) et plus récemment de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Vitry, 2008).

Type d'erreur : moyenne \pm DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)	1996	2011	valeur-p
Total des erreurs	24.713 \pm 16.73 (2008/81)	36.58 \pm 19,54 (3585/98)	<0.01

Les tableaux 1 et 2 présentés en annexe concernent chaque type d'erreur. Nous avons isolé, dans notre analyse, ceux qui nous intéressent au regard de notre problématique, c'est-à-dire sur les phénomènes les plus susceptibles d'être corrélés à la pratique de l'écriture électronique, ainsi que sur les types d'erreur dont le nombre varie significativement entre 1996 et 2011.

2.1. Les e-néologismes, procédés emblématiques de l'écriture électronique

Malgré un nombre important d'erreurs orthographiques, il est tout à fait remarquable que la plupart des e-néologismes se trouvent absents des copies d'élèves de 2011, à l'exception des répétitions de signes de ponctuation et le recours à des mots intégralement écrits en majuscules, phénomènes liés à la question de l'expressivité, dont nous présentons la liste ci-dessous. Cependant, entre 1996 et 2011, leur augmentation n'est pas significative, ni du point de vue du nombre de copies concernées, ni de celui du nombre moyen d'erreurs par copie (tableaux 1 et 2, ligne 7). Nous notons par ailleurs que cette tendance non significative à l'augmentation est à considérer avec prudence, du fait que ces e-néologismes apparaissent surtout dans des bribes de discours direct et que le sujet de 2011 s'y prête davantage que celui de 1996, qui en comprend moins.

	QUI, !?								
1996 (81)	2								
	aimeriez-vous que l'on sache tout de votre vie ?!								
	Comment tu as fait pour rentrer ici ?! (DD)								
2011 (98)	13								
	500 ans ?! (DD)								
	Ma maman ! LA personne la plus chère à mes yeux ; mais QUOI ??! (DD) ; tu me demande d'oublier ma mère ?!								
	va le cherché !! (DD)								
	Aahh (DD)								
	TERMINER les sorties !								
	?! (DD)								
	JULIE								
	c'est quoi !!! (DD)								
	NON, NON et NON (DD)								

Nous insistons surtout, quand bien même un certain nombre d'erreurs ferait écho aux procédés emblématiques de l'écriture électronique, sur le fait que n'apparaît pas, dans les copies, le cumul des procédés que nous avons décrit plus haut et tel qu'on l'observe dans les sms, dans les écrits des agendas en

papier ou encore, dans les exemples que donnent les élèves de l'écriture électronique dans leurs réponses à notre questionnaire¹⁰⁰.

Ces constats viennent corroborer les hypothèses et observations des chercheurs qui se sont intéressés à la question (David, Goncalves, 2007 ; O. Volckaert-Legrier, 2013 ; Manesse, Cogis, 2005) et contester le discours alarmiste selon lequel le français écrit serait envahi par les procédés du français électronique. Au contraire, au vu des différences dans la manière d'écrire des élèves d'un contexte d'écriture à l'autre, il semblerait plutôt, et à ce stade, qu'ils possèdent une bonne maîtrise de la variation, c'est-à-dire qu'ils soient conscients de ce qu'ils font subir à la norme, des différences entre les variétés de leur répertoire et de la nécessité de les adapter à la situation d'écriture.

2.2. Les variations diacritiques

Nous poursuivons l'analyse par l'observation des erreurs de diacritiques, c'est-à-dire d'accents et d'auxiliaires. Leur évolution générale en 2011, de même que celle de l'ensemble des erreurs d'accents et d'auxiliaires en particulier, n'est pas significative, ni du point de vue du nombre de copies concernées (tableau 3, ligne 1), ni de celui du nombre moyen d'erreurs par copie concernée (tableau 4, ligne 1).

Masquées par l'absence de significativité de la plupart des types d'erreurs sur un diacritique lors de l'analyse globale du fait des fluctuations de sens opposé de certains critères, nous observons lors de l'analyse individuelle de l'évolution des différents critères des différences significatives qui sont à prendre en compte.

D'abord, on observe une augmentation significative en 2011 du nombre de copies qui contiennent :

- une erreur sur un accent grave (tableau 3, ligne 8) ;
- une erreur sur un auxiliaire apostrophe (tableau 3, ligne 10) ;
- une omission d'un trait d'union (tableau 1, ligne 43) ;
- une omission d'un auxiliaire (tableau 3, ligne 6) ;
- une omission d'un accent grave mutogrammique : « déjà » versus « déjà » (tableau 1, ligne 20) ;
- une omission d'un accent circonflexe phonogrammique et logogrammique : « empeche » versus « empêche » et « le notre » versus « le nôtre » (tableau 1, lignes 22 et 29).

¹⁰⁰ Q.17-350 : « JTDG Ma sster, THX pr tn cp d'main ^^ !!! » (Je t'adore grave ma soeur, merci pour ton [cp] demain »)

Autrement dit, les élèves d'aujourd'hui sont plus nombreux à se tromper sur ces points. Au contraire, il y a diminution significative en 2011 du nombre de copies avec adjonction d'un accent circonflexe morphogrammique et morphologogrammique : « sentît » versus « sentit » et « fût » versus « fut » (tableau 1, lignes 26 et 32).

Nous observons ensuite l'évolution du nombre moyen d'erreurs par copie. On note une augmentation significative des omissions d'un accent grave morphologogrammique : « a » versus « à » (tableau 2, ligne 17). Cela signifie que les élèves ne sont pas plus nombreux à se tromper en 2011 qu'en 1996 sur ce point, mais que ceux qui se trompent le font davantage. Au contraire, le nombre des erreurs par copie est significativement moins élevé en 2011, et bien que les élèves soient aussi nombreux à se tromper, pour ce qui concerne :

- l'adjonction d'un accent grave morpho-logogrammique : « à » versus « a » (tableau 2, ligne 18) ;
- l'adjonction d'un diacritique et d'un accent en particulier (tableau 4, lignes 3 et 14) ;
- la substitution d'un accent grave phonogrammique : « élève » (tableau 2, ligne 13).

Si l'on réunit ces différences, on constate d'abord globalement que les élèves de 2011 sont significativement plus nombreux que ceux de 1996 à faire des erreurs sur un accent grave et certains circonflexes. En revanche, ils sont autant qu'en 1996 à faire des erreurs sur un accent aigu. Les erreurs sur un accent aigu restent plus nombreuses que celles sur un accent grave, en 1996 comme en 2011, peut-être parce que les élèves utilisent plus de mots qui en contiennent¹⁰¹ (tableau 4, lignes 7 et 8). Ce phénomène diminue en 2011. De même, les erreurs sur un accent aigu sont plus nombreuses que celles sur un accent circonflexe et ce phénomène reste stable en 2011¹⁰² (tableau 4, lignes 7 et 9).

On observe également que les erreurs sur une apostrophe et un trait d'union subissent une augmentation significative. Nous verrons par la suite (section 2.3.4.) que ces problèmes d'auxiliaires sont encore plus nombreux si l'on prend en compte les erreurs répertoriées dans la catégorie des erreurs orthographiques de segmentation qui mettent en jeu une apostrophe ou un trait d'union (« sil » versus « s'il ») et dont nous verrons qu'ils sont eux aussi plus importants en 2011 qu'avant.

¹⁰¹ On compte 1.96 fois plus d'erreurs sur un accent aigus en 1996 (soit un rapport de 249/127) et 1.18 fois plus en 2011 (soit un rapport de 267/227).

¹⁰² On compte 2.86 fois plus d'erreurs sur un accent aigus en 1996 (soit un rapport de 249/87) et 2.93 fois plus en 2011 (soit un rapport de 267/91).

Enfin, on constate que les erreurs qui ont significativement baissé relèvent d'adjonctions et que celles qui augmentent sont surtout le fait d'omissions. Le rapport du nombre d'omissions sur le nombre d'adjonction est de 2.44 en 1996 ; il passe à 6.30 en 2011. Ainsi, en 1996 comme en 2011 les erreurs de diacritique par omission sont plus nombreuses que celles par adjonction (2.44 fois plus), et ce phénomène augmente en 2011 (6.30 fois plus). Les erreurs de substitution sont elles aussi moins nombreuses que les omissions, mais il n'y a pas de modification évidente du rapport entre le nombre d'omissions et le nombre d'adjonction, qui passe de 3.33 à 2.96.

En résumé, les élèves de 1996 se trompent surtout par omission, mais aussi par adjonction et substitution, et au moins deux fois plus sur les accents aigus que sur les autres accents. D'après la tendance observée en 2011, les élèves s'embarrassent de moins en moins des diacritiques puisqu'ils se trompent presque exclusivement par omission, voire par substitution, et presque autant sur les accents graves que sur les accents aigus.

Cela s'explique certes par une influence de l'oral, marquée par une neutralisation de l'opposition /e/ versus /ɛ/ en syllabe ouverte au profit de /e/ (Brissaud, 2006 : 79), mais pas seulement. Nous envisageons par ailleurs une influence de l'usage de l'écriture électronique, qui consiste également à omettre l'ensemble des diacritiques, réduisant les phonèmes /e/ ou /ɛ/ au graphème <e>, voire à <é>.

2.3. Les variations orthographiques

Maintenant que nous avons étudié les variations diacritiques et les e-néologismes, nous nous focalisons sur les variations orthographiques.

2.3.1. Les doubles consonnes

La grille débute par les doubles consonnes phonogrammiques (« appeller », « vaiselle »). Des erreurs sur une double consonne sont également classées parmi les erreurs mutogrammiques (« insupportable », « bouteille »), lorsqu'elles n'ont pas d'influence sur la prononciation, et parmi les erreurs morphogrammiques, de dérivation (« méchamment » versus « méchamment ») et de groupe (« tu veras » versus « tu verras »). Nous avons également pris en compte dans le calcul les doubles consonnes impactées par l'omission d'un graphème final <e>, comme dans « bouteille » (versus « bouteille ») ou « le travaille » (versus « le travail »). Nous en trouvons d'autres exemples plus loin (section 2.3.3.).

Comme pour les diacritiques, nous n'observons pas dans l'ensemble de différences significatives entre les copies des deux années (tableaux 5 et 6, ligne 1). Il en est autrement dans le détail des types de doubles consonnes. D'une part, le nombre moyen d'omissions d'une double mutogrammique par copie concernée augmente significativement en 2011 : « insupportable » versus « insupportable » (tableau 6, ligne 6). En revanche, le nombre des adjonctions baisse significativement : « penser » versus « penser » (tableau 6, ligne 3). Ainsi, alors qu'en 1996, la tendance est d'ajouter plus de doubles consonnes qu'à en omettre, celle des élèves de 2011 est inversée.

Ces constats vont, comme les précédents, dans le sens d'un changement de nature des erreurs vers plus de simplification. Nous rappelons que les élèves de notre corpus de questionnaires ont eux-mêmes évoqué une influence possible de l'écriture électronique sur leurs difficultés à orthographier les mots avec des consonnes doubles (section 3.2.2.c du chapitre 1)¹⁰³.

2.3.2. La transcription des sons du français

La variété électronique se caractérise notamment par le remplacement d'un graphème phonogrammique par un autre phonogramme et sans altération de la valeur phonique du mot, procédé que R. Panckhurst (2008) appelle la « substitution phonétisée » (« o » versus « eau »). Dans l'hypothèse d'une influence de la pratique de l'écriture électronique sur la norme, nous devrions alors observer des différences significatives entre 1996 et 2011 concernant les erreurs phonogrammiques.

a. Observation des indices d'une éventuelle influence de la « substitution phonétisée »

Dans leurs pratiques d'écriture électronique, les scripteurs remplacent un ensemble de graphèmes ou sous-graphèmes qui servent à transcrire le phonème /k/ (<c>, <qu>, <q>, etc.) par le phonogramme <k> : comme dans « koi » (Q.17-7) versus « quoi », pour reprendre des exemples donnés dans les réponses des élèves à notre questionnaire. Dans les copies, on ne constate aucune évolution significative sur ce point (tableaux 1 et 2, ligne 53 ou tableaux 7 et 8, ligne 1). Les copies des deux années sont ainsi semblables d'un point de vue quantitatif, mais également qualitatif, puisqu'en 1996 comme en 2011, l'erreur consiste à substituer le graphème <c> par le graphème <qu>

¹⁰³ « On oublie parfois les doubles "p" ou "s" avec l'écriture abrégé » (Q.26-45)

ou inversement. Un élève de 2011 seulement propose une autre substitution : du sous-graphème <ck> (du niveau 2)¹⁰⁴ par le graphème <qu> (de niveau 1) dans l'orthographe du verbe « racketter ». Or, il n'est pas surprenant qu'un élève qui ne connaîtrait pas l'orthographe d'un mot se tourne vers le système de base (Gruaz, 1986 : 15). Le cas est par ailleurs trop isolé pour envisager à ce stade une quelconque influence de la pratique de l'écriture électronique.

1996 (81)	2011 (98)
5 cas - 4 élèves	5 cas - 5 élèves
explica	explica
	raquetaient/rackettaient
	placa/plaqua
	laquunes
	extincteur/extincteur

L'écriture électronique se caractérise également par différentes réalisations du phonème /o/ : dans « ojord'8 » versus « aujourd'hui » (Q.17-353) ou « bo » versus « beau » (Q.17-223). Sur ce point, les résultats sont proches : n'est significative que la différence du nombre de copies comportant une erreur phonogrammique qui, elle, altère la valeur du phonème /o/ et celle-ci va dans le sens d'une diminution en 2011 (tableau 1, ligne 63). Néanmoins, on peut remarquer que les erreurs ne portent pas sur le même lexique : relativement soutenu en 1996 (sursaut », « précaution »), celui-ci est plutôt courant en 2011 et quotidiennement employé dans les échanges électroniques (notamment le verbe « avoir » ou la locution prépositionnelle « à cause »).

1996 (81)	2011 (98)
4 cas - 4 élèves	3 cas - 3 élèves
en sursot/sursaut	a cose
précossion/précAution	maunotomne/mOnotone
sursota	t'oras
coserait/causerait	

Deux dernières variables augmentent significativement, à savoir :

- le nombre de copies comprenant une erreur de transcription du phonème /ã/ par substitution, sans altération de la valeur phonique et dans un

¹⁰⁴ Le niveau 2 est constitué de 70 graphèmes moins courants et essentiels que les 45 de base de l'orthographe phonogrammique, qui constituent le niveau 1.

- adjectif non verbal ou un nom lui correspondant : « insolant » versus « insolent » (tableau 1, ligne 74) ;
- le nombre de copies comprenant une erreur de transcription du phonème /ə/ (tableau 7, ligne 3), en particulier par substitution du sous-graphème <ai> par le graphème <e> et sans altération de la valeur phonique du mot dans le verbe « faire » : « fesait » versus « faisait » (tableau 1, ligne 67).

En conclusion, l'arbitraire de l'orthographe phonogrammique a toujours posé des difficultés et en 2011, seuls certains phonogrammes sont concernés par une augmentation significative des erreurs, alors qu'ils sont tous largement touchés dans les pratiques de l'écriture électronique. Malgré tout, l'augmentation manifeste des erreurs sur le phonème /ə/, cumulée à l'augmentation des erreurs sur le phonème /ã/ et à l'apparition d'erreurs sur le phonème /o/ dans un lexique fréquent nous interroge. On ne peut que noter que ces erreurs relèvent du même principe que le procédé de la « substitution phonétisée » de l'écriture électronique.

b. Les formes homophones en /E/

L'écriture électronique se caractérise également par une surutilisation de la forme en <é> (voire sans accent) au dépend des autres graphies que distingue l'écrit mais qui sont homophones à l'oral : <er>, <ée>, <ai>, <ez>, <et>, etc. : « J suis fatigué g envi dretré ché wam, jen pe pls dé cours » (Q.17-1). Ces formes homophones en /E/ (/e/ ou /ɛ/) constituent de ce fait « un lieu de difficulté majeure, propice aux erreurs » (Brissaud, 2013 : 74).

Dans notre grille, les erreurs peuvent tout à la fois être classées parmi les erreurs phonogrammiques (« vrement »), mutogrammiques (« asser »), logogrammiques (« ai » versus « est ») ou morphogrammiques. Dans ce dernier cas, elles peuvent porter sur des morphogrammes verbaux (« je voulez ») ou non-verbaux, de dérivation (« arrer » versus « arrêt ») ou non (« nouveauté »). Dans l'ensemble, l'évolution du nombre moyen d'erreurs par copie concernée est significative et marquée par leur augmentation (tableau 9, ligne 1). Nous analysons le détail des résultats.

Même non significative, notons d'abord la tendance à remplacer le phonogramme <ai> par <é> ou <è> et inversement (tableaux 1 et 2, ligne 60) :

1996 (81)	2011 (98)
5 cas - 5 élèves	17 cas - 12 élèves
extrère	je lui paréssé
repaier	résons
malese/malaise	j'aitait, je megrie
ils vaicurent	esseyer
désormée	resone
	je préfaire
	l'entrènement
	esseyà, me/mais, lais/les
	praiterais
	reson
	on te maittrait, énairevant, énable
	vrement

- *Les formes classées parmi les erreurs mutogrammiques*

L'augmentation des erreurs mutogrammiques est quant à elle significative à la fois du point de vue du nombre de copies concernées et de celui du nombre moyen d'erreurs par copie concernée (tableaux 9 et 10, ligne 3).

Il s'agit surtout de l'augmentation du nombre de copies comportant des erreurs par substitution sur « asser » versus « assez » ou « cher » versus « chez » (tableau 1, ligne 94).

▪ *Les formes classées parmi les erreurs logogrammiques*

Sur le plan logogrammique, on rencontre une augmentation significative des erreurs sans segmentation par substitution sur les formes en /me/, /te/, du point de vue du nombre de copies concernées et d'erreurs par copie (tableaux 1 et 2, ligne 121).

Il en est globalement de même pour les formes en /e/, /ε/, /le/ ou /lε/ (tableaux 1 et 2, lignes 141 et 143). Nous en donnons une liste d'exemples :

/e/, /ε/, /le/, /lε/				/mε/, /tε/	
1996 (81)		2011 (98)		1996 (81)	
1996 (81)		2011 (98)		1996 (81)	
1996 (81)		2011 (98)		1996 (81)	
Auxiliaire avoir/être	Autre	Auxiliaire avoir/être	Autre		
4 cas - 4 élèves	0 cas	24 cas - 20 élèves	9 cas - 7 élèves	0 cas	8 cas - 7 élèves
si s'en ai un		je lui est répondu	Hé alors		j'y mais/mets
il fallait qu'elle est		je lui est répondu	et bien		mes/mais
pour ne pas qu'il est		j'en est surtout assez	et/eh		met parent
géné que sa fille est découvert		je t'es suivis	est bien/eh		mes/mais*2
		on y ait pour rien	et/eh		mais habitude
			et/eh*2		met/mais
			et bien/eh*2		tait/tes

▪ *Les formes classées parmi les erreurs morphogrammiques*

Enfin, les élèves de 2011 qui se trompent font significativement plus d'erreurs morphogrammiques que ceux de 1996, mais ils ne sont pas plus nombreux (tableaux 9 et 10, ligne 5). On peut faire l'hypothèse que les bons élèves ou ceux qui ont compris les règles de la morphologie grammaticale ne sont pas influencés pas leur pratique de l'écriture électronique, contrairement aux autres que l'environnement menace plus que jamais.

Ensuite, le nombre de copies (tableau 1) et / ou d'erreurs par copie (tableau 2) est significativement plus élevé en 2011 pour ce qui concerne des confusions de mode entre :

- infinitif et indicatif par substitution, entre deux formes existantes (tableaux 1 et 2, ligne 293) ou non (tableau 1, ligne 292) :

Barbarisme		Autre	
1996 (81)	2011 (98)	1996 (81)	2011 (98)
0 cas - 0 élèves	9 cas - 6 élèves	7 cas - 7 élèves	50 cas - 26 élèves
	je ne vouler pas	son réveil aller	je travailler
	il ne faller pas	ne la gronder pas	sa aller
	il ne comprendre	je vais vous laissez	ont aller faire
	je devener	il ne put lui refusait	je ... insulter
	je voyer	elle fut semblant d'allait	jouer/jouait
	sa devener, je ne vouler pas, je ne buver pas, je sortir	nos parents nous expliquer	je n'accepter
		vous pouvez restez	je manquer
			où aller-tu
			je casser

- indicatif et participe par substitution (tableau 1, ligne 296) :

1996 (81)	2011 (98)
4 cas - 4 élèves	45 cas - 28 élèves
de façon figurez	j'ai étais
s'est déguisait	ils fonctionnés
Vanina était étonnait	a était
son assurance lui remboursé	il s'est levait
	il à était
	je niyé/niais
	je supporté
	m'avait-il chuchotait
	celle qui m'aidé
	ça changé ma vie
	nous avons parlez

- infinitif et participe par adjonction : « j'ai tirer » versus « j'ai tiré » (tableaux 1 et 2, ligne 285).

Les élèves de 2011 sont significativement plus nombreux que ceux de 1996 à remplacer un participe par un infinitif (<er> versus <é>). En revanche, ils sont autant qu'en 1996 à remplacer un infinitif par un participe (<é> versus <er>). Le rapport du nombre d'erreurs <er> versus <é> et <é> versus <er>

en 1996 est de 1.33 ; il passe à 1.99 en 2011 (tableau 2, lignes 283 et 285). Ainsi, en 1996 comme en 2011 les erreurs <er> versus <é> sont plus nombreuses que <é> versus <er> (1.33 fois plus) et ce phénomène augmente encore en 2011 (1.99 fois plus). Ce constat va dans le sens inverse de celui de C. Brissaud (2006 : 91) selon lequel la forme verbale -é serait plus disponible que la forme -er à partir du CM1.

Ceci peut difficilement s'expliquer par une augmentation de l'usage des participes dans les écrits quotidiens depuis 1996 et ainsi, des possibilités d'erreurs. Il se pourrait autrement que les élèves de 2011 utilisent davantage de verbes dont le sens induit l'usage du participe plus que celui de l'infinitif (Brissaud, 2006 : 80). Une dernière hypothèse, qui nous semble probable, serait l'utilisation systématique en 2011 de l'infinitif chaque fois que la question se pose.

En conclusion, il apparaît que l'orthographe des formes en /E/ est maltraitée et bien plus qu'avant. Ce constat coïncide avec la surutilisation de la forme en <é> par les usagers de l'écriture électronique, ce qui suggère une corrélation entre les deux phénomènes. Il est plus que nécessaire de rendre intelligible l'usage normé de cette constellation de terminaisons.

c. La confusion entre les logogrammiques <c> et <s>

Nous terminons cette section par l'analyse des confusions entre les graphèmes <c> et <s> lorsque les élèves orthographient un des homophones /sə/ (« ce » ou « se »), /se/ (« c'est » ou « s'est », « ces » ou « ses »), /sa/ (« sa » ou « ça ») ou encore /si/ (« si » ou « ci »).

Le nombre de copies qui présentent une telle confusion entre <c> et <s> a significativement augmenté en 2011 (tableau 11, ligne 1). Ce phénomène est essentiellement lié à l'augmentation du nombre de copies qui présentent une substitution du graphème <c> par <s> (« se » versus « ce »), puisque la substitution de <s> par <c> (« ce » versus « se ») diminue quant à elle plus légèrement (tableau 11, respectivement lignes 2 et 3). Le rapport du nombre d'erreurs <c> versus <s> et <s> versus <c> en 1996 est de 0.63 (26/41) ; il passe à 8.11 en 2011 (154/16) (tableau 12, lignes 2 et 3). Ainsi, en 1996, les erreurs <c> versus <s> sont moins nombreuses que <s> versus <c>, elles sont plus nombreuses en 2011 et l'écart augmente.

Ces tendances contraires se retrouvent pour le nombre d'erreurs par copie concernées (tableau 12), mais l'augmentation et la diminution étant plus équilibrée, le résultat global n'est pas significatif (tableau 12, ligne 1).

Face à cette évolution, il est légitime d'envisager une influence de la variation électronique, qui présente elle-même une substitution récurrente du graphème <c> par <s>, notamment dans l'orthographe du très usité « ça va ». Nous observons ainsi que dans leurs réponses à notre questionnaire, 54 élèves donnent pour exemple d'écriture électronique des formes en <s> de « ça va » : « sa va » (14 occurrences), « sava » (2 occurrences), « sva » (4 occurrences), « sv » (18 occurrences) ou « s'va ». Ils sont moins nombreux à citer des formes en <c> : « cva », « cava », « cv » (13 occurrences).

2.3.3. Les graphèmes <e> et <s> finaux

Après ce détour qui a débuté par l'observation des erreurs phonogrammiques, nous revenons, dans l'ordre de la grille, aux erreurs mutogrammiques et constatons une évolution tout juste significative ($p=0.046$) du nombre de copies concernées par celles-ci. L'augmentation devient très significative lorsqu'on ne prend pas en compte les doubles consonnes mutogrammiques (tableau 13, ligne 1 puis 2).

Le phénomène tendrait ainsi à se généraliser. Or, la dimension mutogrammique de la norme est également malmenée par l'écriture électronique. Nous envisageons ainsi une corrélation entre les deux.

Dans cette section, nous nous intéressons ensuite aux erreurs sur un graphème final <e> ou <s>, qui peuvent être mutogrammiques, mais également logogrammiques (ou porter sur des homophones) et morphogrammiques. L'analyse (tableau 15 et 16) porte ici sur :

- les erreurs mutogrammiques <e> ou <s> (« temp » versus « temps », « facil » versus « facile » et « bouteil » versus « bouteille ») ;
- les erreurs logogrammiques (« le cour » versus « le cours », « le travaille » versus « le travail ») ;
- les erreurs sur les morphogrammes non verbaux (« des fille » versus « des filles », « intru » versus « intrus », « la rentré » versus « la rentrée ») ;
- les erreurs sur les morphogrammes verbaux par omission de la marque de la relation sujet-verbe (« je travail » versus « je travaille »).

Le nombre de copies qui présentent de telles erreurs, quelles qu'elles soient, n'a pas significativement augmenté, au contraire du nombre moyen d'erreurs par copie, ce qui suggère une aggravation du problème chez les élèves que celui-ci concerne (tableau 16, ligne 1).

Plus finement, on observe la même tendance pour ce qui concerne les graphèmes morphogrammiques en particulier : l'évolution du nombre d'erreurs par copie concernée est significative, contrairement à celle du nombre de copies (tableau 15 et 16, ligne 3). Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'écriture électronique menace la maîtrise de ces morphogrammes, c'est surtout pour les élèves en difficulté. La tendance s'inverse pour les mutogrammes : cette fois, ils sont plus nombreux à se tromper aujourd'hui qu'avant, mais pas plus souvent (tableaux 15 et 16, ligne 2). Nous l'avons déjà dit, cette généralisation des erreurs sur les mutogrammes est concomitante avec la pratique de l'écriture électronique, qui incite au rejet des unités non fonctionnelles du système orthographique. Nous en donnons des exemples :

2011 (98)	<e> final		<s> final	
	Omi.		Omi.	Sub.
	sans double	avec double		
	13 cas - 11 élèves	5 cas - 5 élèves	40 cas - 26 élèves	2 cas - 2 élèves
	facil	bizar	certe	jamait
	encor	bouteil	temp	désormait
	pir	j'en ai mar	mieu	
	un sourir	bizard	alor	
	sourir	bizar	jamai, dan	
	la petite fille model		toujour	
	j'ador		moin	
	heur		ouai	
	encor		d'ailleur	
	encor, fair, pir		mieu	
	au bout du compt		ouai	

Pour ce qui concerne enfin les erreurs sur un morphogramme verbal, nous mettons en exergue, sans entrer dans les détails, l'augmentation significative du nombre des copies qui comportent :

- une erreur d'omission du graphème <s> à la deuxième personne du singulier : « tu aime » versus « tu aimes » (tableau 1, ligne 216). Cette augmentation est l'une des plus conséquentes, sinon la plus conséquente ;
- une erreur d'adjonction du graphème <s> : « j'écoutes » versus « j'écoute », « il m'as annoncé » versus « il m'a annoncé », « elle arrivas » versus « elle arriva » (tableau 1, ligne 235) ;

- une erreur de substitution entre les graphèmes <t> et <s> : « elle dis » versus « elle dit », « je l'écoutait » versus « je l'écoutais » (tableau 1, ligne 236) ; « elle me pris » versus « elle me prit » ; « ne dit pas ça » versus « ne dis pas ça » (tableau 1, ligne 237) ; « tout allais » versus « tout allait », « on étais » versus « on était » (tableau 1, ligne 238).

2.3.4. Le cas des segmentations

L'observation des erreurs de « segmentation » ou, pour reprendre la terminologie de C. Gruaz (1986), de « découpage » des unités graphiques, complète celle des erreurs sur une apostrophe et un trait d'union, puisqu'il s'agit de l'omission, de l'adjonction ou de la substitution des blancs graphiques et avec elle, des apostrophes et traits d'union éventuels. Nous relevons pour ces erreurs une évolution générale très significative, marquée par leur augmentation en 2011, et qui concerne à la fois le nombre de copies concernées et le nombre d'erreurs par copie concernée (tableaux 17 et 18, ligne 1). Cela signifie que les jeunes d'aujourd'hui sont significativement plus nombreux à commettre de telles erreurs et en plus grand nombre.

Dans le détail, nous observons de nouveau que les erreurs se font plus par omission des blancs graphiques que par leur adjonction, et bien plus qu'en 1996. Ainsi, le rapport du nombre d'omissions sur le nombre d'adjonctions en 1996 est de 1.04 (29/28) ; il passe à 4.09 en 2011 (135/33) (tableau 18, lignes 2 et 3). La significativité ne concerne d'ailleurs que l'augmentation des omissions (tableaux 17 et 18, ligne 2).

Nous distinguons également les erreurs de segmentation selon qu'elles sont logogrammiques et morphogrammiques.

Les erreurs sont dites « logogrammiques » au sens où elles génèrent une confusion entre homophones, c'est-à-dire entre deux formes normées. Cette fois encore, les élèves de 2011 se trompent significativement plus sur ce point (tableaux 17 et 18, ligne 4). On repère notamment une augmentation très significative du nombre de copies qui comportent une omission du blanc et de l'apostrophe dans « la » ou « ma » versus « l'a » ou « m'a » et dans l'orthographe de /ta/, /te/ ou /tã/, ces dernières erreurs étant absentes en 1996, fréquentes dans les écrits électroniques (tableau 1, lignes 122 et 123).

1996 (81)	2 cas - 2 élèves	0
	personne ne la plus revue	
	il ma frapper	
2011 (98)	51 cas - 31 élèves	11 cas - 9 élèves
	qui ma prouvé	la personne que ta insulter
	ma mère ma demander, ma proposer	ta 15 ans ! (DD)
	ce qu'on ma dit	ta rien fait (DD), ta vraiment la musique dans la peau (DD)
	un ami ma forcé, il ma saver	se que ta essayer (DD)
	ma pris, ma convaicue	tu tes déjà fait renvoyer/t'es (DD)
	il ma juste dit	on ta
	elle ma dit*2, ma demandé	qu'est-ce-que ta encore fait (DD)
	ma dit	il ton
	tout sa ma bien eppuier	ta gagné (DD), ta toujours dit (DD)
	elle ma raconter	
	il la pris comment	
	la voiture la percuté	

Les erreurs « morphogrammiques » portent quant à elles sur les blancs qui servent à découper la chaîne graphique en morphèmes. Cette fois, la forme obtenue n'a pas d'existence normée. La différence du nombre de copies concernées entre 1996 et 2011 est significative, contrairement à celle du nombre moyen des erreurs par copie concernée (tableau 17 et 18, ligne 5). Ainsi, un nombre significativement plus élevé d'élèves se trompe en 2011, mais les élèves qui se trompent ne font pas plus d'erreurs que ceux de 1996. Ces erreurs sont ensuite distinguées selon qu'elles relèvent d'une omission, d'une adjonction et d'une substitution, qui correspond à un mauvais emplacement du blanc ou à une indistinction des mots, et selon que l'erreur de segmentation se cumule ou pas avec une erreur d'un autre type. L'image suivante en donne une illustration.

	Omission		Adjonction		Substitution
	sans erreur	avec erreur	sans erreur	avec erreur	
1996 (81)	12 cas - 7 élèves	5 cas	1 cas	1 cas	1 cas
	parcequ'ils, parcontre (?)	allèce/à l'aise	qu'oi	d'ésendre/descendre	l'aveille
	quelquechose*3	apar			
	quelquechose*3	ses envoirs			
	quelquechose	nettais/n'était			
	enfait	s'ennaye/ s'en aille			
	Vanina nosa pas				
	biensûr				
2011 (98)	27 cas - 19 élèves	27 cas - 23 élèves	4 cas - 4 élèves	1 cas	7 cas - 4 élèves
	aurevoir, enfait	tamieux	je me r'appelle	je m'anipulait	j'usquau, j'usqua
	biensûr	plutard	il s'uffit		qu'esqu'il ne va pas
	quelquechose	touleten	voi ci		la rédécar*3/l'arrêt des car
	cest, j'ai	jusqua	anti-biotiques		la rèdecar
	jusquà, dépusement	tempis			
	jespère (DD)	qu'esqu'il ne va pas			
	derien	biensur, doucoup			
	dutout*2, ducoup	mavais/m'avait			
	dutout	apart			
	demmenagée	appart			
	biensûr	apart			
	daccord*2	esque			
	nimporte quoi, derien	desculsion/ d'exclusion			
	je men ficher/m'en	allaise			
	parceque	plutard, mettonnera/m'étonnera			
	aurevoir*2	qavant, enfaite			
	parceque	biensur			
	sexcuser	enfaite			
	vasy	quesqu'il, biensur			
		orevoir			
		impeu			
		biensur			
		enfaite			

Parmi ces types d'erreurs, on relève qu'apparaissent dans un nombre plus élevé de copies en 2011 les omissions d'un blanc graphique (tableau 17, ligne 6), notamment cumulées avec une autre erreur (tableau 1, ligne 211), et les substitutions (tableau 1, ligne 214). Une production nous interroge tout particulièrement : « la rédécar » (ou « la rèdecar ») versus « l'arrêt des cars ». Parce qu'elle apparaît dans deux copies différentes de 2011, on pourrait imaginer que les deux élèves qui ont ainsi omis les blancs graphiques soient deux amis du même collège qui le font également dans leurs échanges de sms. Leur note totale de 0 et 1.7 sur 20 au Brevet de français peut également faire penser que le problème est plus grave. De telles erreurs morphogrammiques de segmentation concernent davantage les élèves faibles (qui ont moins de 10/20 à la dictée) à moyens (qui ont 13 et plus) que les bons élèves (qui ont plus de 13). Ces derniers représentent tout de même 37.83%, les faibles 48.65%.

	Note totale / 20	Note à la rédaction / 20	Note à la dictée / 20	N° copies/catégories	
2011 (98)	15,75	20	20	RD5	aurevoir, enfait, tamieux
	10	10	16,7	RD10	plutard
	12,75	11,3	15,8	RD18	jespère (DD)
	12,25	10,7	15	RD37	demmenagé/d'emmenager
	11,25	12,7	16,7	RD41	appart/à part
	13,25	13,3	15	RD53	allaise/à l'aise
	16	15,3	18,3	RD69	biensur
		14,7		RD92	vasy, impeu
		14,7		RD98	enfaite
	10,75	12	13,3	RD23	derien
	10,25	12	11,7	RD29	dutout, biensur, doucoup, il s'uffit
	14	15,3	12,5	RD39	apart

Pour conclure, l'augmentation des erreurs de segmentation, qui relèvent surtout de l'omission et apparaissent aussi chez de bons élèves, pose question. Certes, la segmentation a toujours posé problème aux usagers de l'écrit et tout particulièrement aux petits enfants en phase d'acquisition ou d'apprentissage, mais comment expliquer cette inflation chez des collégiens ? L'hypothèse d'une corrélation avec une pratique de l'écriture électronique qui fait largement appel au procédé que F. Liénard (2007) nomme « écrasement de signes » et qui porte également sur la segmentation nous semble à envisager sérieusement.

CONCLUSION DU CHAPITRE 2

Notre analyse a d'abord montré l'absence d'écriture électronique à proprement parler dans les copies d'examen des adolescents de notre corpus, c'est-à-dire des e-néologismes et du cumul emblématique de variantes. Elle confirme ainsi le fait que les jeunes scripteurs ne confondent pas la variété électronique avec la variété standard.

Cela n'évacue pas pour autant la question d'une corrélation possible entre le développement de cette variété électronique largement utilisée (y compris, nous l'avons vu, dans certains écrits papiers) et la baisse constatée du niveau en orthographe des adolescents Français.

Les éléments rassemblés de notre analyse forment, au contraire, un faisceau d'indices qui plaident pour l'établissement d'un lien qui n'induit, certes, pas de confusion entre les variétés mais qui pèse de manière négative sur la maîtrise des normes orthographiques. Les grandes tendances se caractérisent par :

- un changement de nature des erreurs sur une consonne double, vers plus de simplification ;
- un changement de nature des erreurs de diacritiques qui sont abandonnés, notamment au profit d'une réduction des phonèmes /e/ ou /ɛ/ au graphème <e>, voire à <é> ;
- une grande confusion sur les formes en /E/ en général ;
- une augmentation manifeste des erreurs de transcription des phonèmes /ə/et /ã/ ;
- une augmentation non significative des erreurs de transcription du phonème /o/, mais qui portent sur un lexique plus fréquent qu'en 1996 ;
- une substitution récurrente du graphème <c> par <s> dans les homophones ;
- une confusion sur les mutogrammes, notamment les <e> et <s> finaux ;
- une confusion sur les morphogrammes verbaux et non verbaux <s> et <e> ;
- une augmentation des erreurs de segmentation et d'apostrophes, surtout par omission.

La corrélation que nous envisageons entre ces phénomènes et la pratique de l'écriture électronique tient à ce que chacun d'entre eux peut être rapproché des procédés que l'on observe dans les écrits électroniques.

Enfin, nous avons vu dans certains cas que le nombre des élèves qui se trompe n'augmente pas, contrairement au nombre d'erreurs dans les copies de ceux qui se trompent. Ainsi, les moins bons (ceux qui se trompent) sont encore moins bons (se trompant davantage), mais pas plus nombreux. En conséquence, l'écriture électronique menacerait surtout les élèves en difficulté sur un ensemble de points, notamment les erreurs sur une consonne double et sur les morphogrammes non verbaux <s> et <e>. Nous faisons enfin l'hypothèse que le niveau de ces élèves moins bons finirait par baisser et que l'écart se creuserait ainsi avec le niveau de ceux qui ne font pas plus d'erreurs qu'avant. Autrement dit, on assisterait à une augmentation de l'hétérogénéité des niveaux.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES.

ÉLÉMENTS POUR UNE SOCIODIDACTIQUE DE LA VARIATION ÉLECTRONIQUE

L'étendue des observables nous a permis dans le temps imparti d'engager une exploration relativement conséquente, mais sans considération pour les aspects sociodémographiques. Afin de mesurer leur impact sur les pratiques orthographiques en relation avec la question de l'écriture électronique, la prochaine étape consisterait à observer les différences pour les copies issues de collèges contrastés. Nous poursuivrions également l'observation des copies en y intégrant systématiquement la variable du niveau des élèves.

Pour ce faire, nous envisagerions d'autres méthodologies. La comparaison de dictées permettrait quant à elle de dépasser certaines des limites que nous avons exposées dans le présent mémoire et de compléter l'analyse des rédactions. Il s'agirait alors de reprendre la dictée de 1996 pour la proposer à des adolescents aujourd'hui. Il nous semblerait intéressant en outre d'observer les textes d'un même scripteur mais issus de différents contextes d'écriture (ses sms, ses devoirs scolaires, ses prises de notes et ses agendas par exemple), afin de comparer les variétés utilisées dans chacun d'entre eux.

Pour pouvoir par ailleurs donner un jugement de valeur sur la qualité des textes des élèves, l'analyse des compétences orthographiques devrait être complétée par d'autres types de comparaisons linguistiques (de la caractéristique stylistique des textes par exemple). Aussi pourrions-nous constater, dans la lignée des travaux de N. Marty (2005 : 57), que les élèves d'aujourd'hui ont un moins bon niveau orthographique que ceux d'avant, mais qu'ils sont en revanche meilleurs dans les activités rédactionnelles.

Ceci dit, le présent travail de recherche nous semble à ce stade constituer déjà un apport, sur le plan tant linguistique que didactique. Au plan linguistique d'abord, un élément incident de cette thèse est d'avoir exposé le caractère contextuel et très discutables de toute grille, l'analyse des erreurs étant nécessairement interprétative et plurielle. Notre volonté de surmonter ces difficultés nous a amenée à proposer un grand nombre de sous-catégories, qui restent malgré tout nécessairement discutables. Nous concevons notamment que, de par la complexité de nos choix de classement, l'emprunt de notre grille est difficilement envisageable telle quelle. Quoi qu'il en soit, nous le répétons, notre grille a l'intérêt essentiel d'avoir respecté ses ambitions. Le détail de ses catégories s'est particulièrement avéré pertinent, puisqu'il a favorisé la saisie des données dans notre tableau Excel et, surtout, parce qu'il a permis de révéler des significativités que masquait l'analyse des erreurs au sein de catégories plus larges. Nous précisons enfin que le regroupement des types d'erreurs, lors de l'analyse, n'a pas posé de difficultés majeures.

Notre travail de thèse a, dans un second temps, l'intérêt de s'ouvrir sur des perspectives didactiques. D'abord, il contribue à fournir une nouvelle photographie des pratiques d'écriture extrascolaires des adolescents d'aujourd'hui et parmi elles, les pratiques d'écriture électroniques. Or, les enseignants ne sauraient, à notre sens, se désintéresser de la connaissance précise des pratiques de leurs élèves, sans cesse en évolution, dans la mesure où celles-ci ont de l'influence. Elles sont susceptibles de modifier la posture d'apprenant des élèves en cours de français, leurs compétences à produire des textes et leur rapport à la norme de l'écrit, en particulier à l'orthographe. La connaissance des pratiques d'écriture des élèves est enfin susceptible de venir modifier les représentations des enseignants sur leurs élèves.

Sur un autre plan, notre travail a mis en lumière une variété de l'écrit utilisée par les adolescents et pourtant largement niée par l'école, où domine une « représentation uniciste » (et donc réductrice) de la langue française : l'écriture électronique. Cette dernière est présentée comme une variété chronolectale qui pourrait être particulièrement menaçante pour les scripteurs les plus faibles. Pour mesurer son impact effectif sur les compétences orthographiques des élèves, notre recherche a surtout l'intérêt de s'être donnée les moyens, et ce, pour la première fois, d'observer les tendances lourdes de l'évolution des compétences orthographiques depuis l'avènement de la variation électronique. Ainsi et bien qu'elle comporte aussi des limites, elle nous semble apporter des éléments d'information à côté desquels sont passées les études qui l'ont précédée. Ces dernières, bien que tout à fait intéressantes, n'ont pas pu rendre compte de la très probable corrélation entre l'usage généralisé de graphies alternatives dans les écrits électroniques, jusque dans les écrits papiers, et la baisse du niveau en orthographe des adolescents, qui s'en plaignent eux-mêmes. Notre enquête invite pour sa part à ne pas se tranquilliser trop vite, montrant au moins qu'on ne peut pas facilement dédouaner l'écriture électronique de sa responsabilité vis-à-vis de la baisse du niveau orthographique. Il y a fort à parier, en outre, que l'influence de la variation électronique telle que nous l'envisageons sera encore plus évidente pour les générations suivantes, confrontées à celle-ci de plus en plus tôt, en même temps qu'elles commencent leur apprentissage de l'écriture.

Si cette corrélation se confirmait et selon l'importance qu'on accorde, ou non, au déclin du niveau en orthographe, il conviendrait de sortir du déni et d'envisager les formes de prise en compte didactique appropriées. Notre travail pose ainsi la question du traitement scolaire de la variation électronique : le déni de la variation, guidé par la crainte que les élèves ne se

perdent entre les différentes variétés, est-il le plus sûr chemin pour que soit maîtrisé le français standard ? Autrement dit, quel traitement scolaire de la langue est-il le plus efficace ? Les prises de position de l'approche variationniste sur la manière de gérer la variation par l'école, adoptées, on l'a dit, par la sociodidactique, ne risque-t-elle pas d'introduire une complexité dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe ?

Quand bien même elle dessert les usages d'après J.-P. Jaffré (1999), la variabilité des graphies dans le cadre d'une situation de digraphie est aujourd'hui bien installée et nous impose de faire avec. Nous postulons alors que, plutôt que constituer une menace pour le français normé, la prise en compte de l'écriture électronique dans l'activité descriptive du français en classe pourrait être l'une des clés menant à son accès. Ce postulat de l'écriture électronique comme support d'une didactique nouvelle et plus efficace rejoint celui de J. David :

« Les élèves sont capables de construire des connaissances orthographiques [...] en les sensibilisant très tôt aux variations du français écrit, en les aidant à réfléchir dans un système et des sous-système hiérarchisés [...] » (David, 2006 : 186).

Or, le détour que nous avons fait par une description du système orthographique a permis de cibler des « lieux de difficultés », pour reprendre une expression utilisée par C. Brissaud (2006), qui devraient être travaillés en classe dans le cadre d'une observation réfléchie de la variation électronique :

- les consonnes doubles ;
- les diacritiques, notamment les accents et apostrophes ;
- toutes les formes en /E/ ;
- les segmentations ;
- les phonèmes /ə/, /ã/ et /o/ ;
- les homophones /sə/ (« ce » ou « se »), /se/ (« c'est » ou « s'est », « ces » ou « ses »), /sa/ (« sa » ou « ça ») ou encore /si/ (« si » ou « ci ») ;
- les mutogrammes, notamment les <e> et <s> finaux ;
- les morphogrammes verbaux et non verbaux <s> et <e>.

Ces observations seraient, dans le même temps, l'occasion de revoir les représentations normatives de la langue qu'ont les élèves et que notre travail a parcourues, pour en construire de moins réductrices et insécurisantes dans le but, toujours, de favoriser l'apprentissage de la norme. Pour ce faire, l'écriture électronique devrait être abordée, comme l'ordre de l'oral, « sous un angle explicatif non normatif » (Penloup, Delamotte-Legrand, 2007). Cela signifie qu'il faut insister sur la hiérarchisation sociale entre les variétés électronique et

scolaire, tout en les considérant comme occupant une place symbolique égale sur le plan linguistique. Dans cet objectif déjà, nous avons organisé dans le cadre de notre Master deux séances d'observation d'un extrait de tchat dans deux classes, une de CM2, une autre de 4^{ème}. Nous présentons en annexe (annexe I.9) l'extrait en question et des informations sur le déroulement de la séance. En termes didactiques, cette dernière s'est avérée opératoire. Elle aurait eu pour intérêt de construire la notion de variation grâce à l'étayage et la verbalisation, d'ouvrir un débat favorable à l'apprentissage de l'oral, de désacraliser le français tchaté, de permettre aux enseignants d'aller à la découverte des enfants pour connaître leur « déjà là » et leurs attentes, et surtout, de constituer un exercice de « sensibilisation » à la menace de l'écriture électronique.

Les élèves de notre corpus de thèse suggèrent eux-mêmes, pour finir, que l'usage de la variation électronique peut être utile dans le cadre de prises de notes¹⁰⁵ ou de productions de brouillons¹⁰⁶. Sur ce point encore, elle pourrait ainsi représenter une aubaine didactique, sans compter qu'elle possède une dimension ludique qui en ferait un outil apprécié des élèves et motivant.

¹⁰⁵ « Cela sera utile pour les prises de note rapide » (Q.24-36) ; « Non, elle peut être utile quand un prof dicte un cours [...] » (Q.24-8) ; « Quand on prend en classe des résumés c'est très pratique » (Q.24-202).

¹⁰⁶ « Car pour les brouillons, on peut aller plus vite. » (Q.24-182).

BIBLIOGRAPHIE

A

Akinci M.-A., juin 2006, « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », dans *Langage et société*, n° 116, Paris : Maison des sciences de l'Homme, p. 93-110.

Akinci M.-A., 2008, “Language use and biliteracy practices of Turkish-speaking children and adolescents in France”, dans *Copenhagen Studies in Bilingualism*, vol. 45, University of Copenhagen Press., p. 85-108.

Albert J.-P., 1993, « Présentation », dans Fabre D. (dir.), p. 33-35.

Albert J.-P., 1993, « Écritures domestiques », dans Fabre D. (dir.), p. 37-93.

Ali et Lola, avril 2009, « Enquête : Il ÉT 1fwa le langaj SMS...- Histoire et procédés du langage SMS », dans *Virgule*, n° 62, p. 26-34.

Alpe, Y., Fauguet J.L., janvier 2010, « Les idéologies du territoire : des alibis pour les politiques éducatives en milieu rural ? », dans *Recherches en éducation*, n° 8, Nantes : Centre de recherches en éducation de Nantes, p. 156-168.

Alvares Pereira L., 2004, « Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement », dans Barré-de Miniac C., Brissaud D., Rispaïl M. (dir.), p. 319-332.

Ameka B., Béziat J., Florentin C., 2006, *Dictionnaire des nouvelles technologies en éducation*, Paris : Nathan, 255 p.

Andrieux-Reix N., Branca-Rosoff S., Puech C. (dir.), 2004, *Écritures abrégées (notes, notules, messages, codes...)*, Paris : Ophrys, 250 p.

Anis J., 1999, *Internet communication et langue française*, Paris : Hermès Science, 191 p.

Anis J. (éd.), 2001, *Parlez-vous texto?*, Paris : Le Cherche-midi, 111 p.

Anis J., 2003, « Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS », dans Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux technologiques, Université de Poitiers. En ligne¹⁰⁷.

Anis J., 2004, « Les abréviations dans la communication électronique (en français et en anglais) », dans Andrieux-Reix N., Branca-Rosoff S., Puech C. (dir.), p. 97-112.

Arby S., 2004, « Regards d'élèves en difficulté sur un programme d'enseignement continué de la lecture », dans Barré-de Miniac C., Brissaud D., Rispaïl M. (dir.), p. 145-160.

Astolfi J.-P., 1978, « Les représentations des enfants en situation de classe », dans Revue française de pédagogie, n° 45, Lyon : Inrp, p. 126-128.

Aubert-Lotarski A., 2007, « Choix de la population ». En ligne¹⁰⁸.

Audran J., Del Perugia B., 14-18 novembre 2000, « Les chats à l'école : quels apprentissages ? », Colloque CIME-ICEM (International Council for Educational Media) et Media Days, Éducation et médias, Le virage du numérique, Université de Genève. En ligne¹⁰⁹.

Auger J., 2010, « Picard et français : la grammaire de la différence », dans Barra Jover M. (dir.), p. 19-33.

Auger N., mai 2007, « Dépasser les représentations », dans Bertucci M.-M., David J. (coord.), p. 46.

B

Bachnou A., 2008, « La poétique du normatif ou la sémiotique du savoir », dans La revue des deux rives, n° 5, Paris : l'Harmattan, p. 27-42.

Barge J.-S., juillet 2009, « Pour une nouvelle conception de la "norme" linguistique dans l'enseignement des langues ». En ligne¹¹⁰.

¹⁰⁷ <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=547>

¹⁰⁸ <http://www.esen.education.fr/conseils/recueil-de-donnees/operations/ingenierie-du-recueil-de-donnees/choix-de-la-population/>

¹⁰⁹ <http://www.audran.net/articles/CIME2000.PDF>

¹¹⁰ <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00385090/>

Baron G.-L., 2009, « Des Tice aux environnements numériques en milieu scolaire : contexte et perspectives », dans Rinaudo J.-L., Poyet F. (dir.), *Environnements numériques en milieu scolaire : quels usages et quelles pratiques ?*, Lyon : Inrp, p. 215-226.

Barra Jover M. (dir.), 2010, *Le(s) français : formaliser la variation*, *LANGUE FRANÇAISE*, n° 168, Paris : Larousse, 148 p.

Barra-Jover M., 2010, « "Le" français ou ce qui arrive lorsqu'un état de chose est observé comme une entité », dans Barra Jover M. (dir.), p. 3-17.

Barré-de-Miniac C., Cros F., Ruiz J., 1993, *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris : ESF/INRP, 171 p.

Barré-de-Miniac C., 1994, « Le rapport à l'écriture : un enjeu pour la réussite scolaire », dans Barré-de Miniac C., Chauveau G., Chenouf Y., et al., *Lire et écrire à l'école primaire : états des recherches à l'INRP*, Paris : INRP, p. 39-46

Barré-de-Miniac C. (éd.), 1996, *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles : De Boeck, 195 p.

Barré-de-Miniac C., 1996, « L'écriture. Vers un projet didactique renouvelé », dans Barré-de Miniac C. (éd.), p. 11-18.

Barré-de-Miniac C., 2001, « De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? », dans Reuter Y., Penloup M.-C. (coord.), p. 93-110.

Barré-de-Miniac C., décembre 2002, « L'écriture personnelles, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 21 ans », dans Petitjean A., Halté J.-F., Plane S. (éd.), p. 156-166.

Barré-de-Miniac C., Brissaud D., Rispail M. (dir.), 2004, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : l'Harmattan, 357 p.

Barton D., Hamilton M., septembre 2010, « La littératie : une pratique sociale ? » dans Fraenkel B., Mbodj A. (coord.), p. 45-62.

-
- Belliard J.-B., Colson J., juillet 2010, Territoires ruraux et pauvreté en Basse-Normandie. En ligne¹¹¹.
- Bennabi M., 2004, « Pratiques éducatives familiales de littératie », dans Barré-de Miniac C., Brissaud D., Rispail M. (dir.), p. 275-288.
- Bentolila A., 1999, « L'illettrisme au cœur de la langue », dans Honvault R. (dir.), p. 119-124.
- Bérard J.M., 1997, « Point de vue : Ordinateur et Écriture », dans l'Epi, n° 87, p. 125-135. En ligne¹¹².
- Bernicot J., 2013, “La pratique des SMS des collégiens et des lycéens”, Rapport final. En ligne¹¹³.
- Bernicot J., Goumi A., Bert-Erboul A., Volckaert-Legrier O., 2014, “How do skilled and less-skilled spellers write text messages? A longitudinal study of sixth and seventh graders”, *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Bertucci M.-M., David J. (coord.), 2003, Les langues des élèves, LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, n° 143, Paris : Afef, 127 p.
- Bertucci M.-M., 2003, « Les parlers jeunes en classe de français », dans Bertucci M.-M., David J., p. 25-34.
- Bertucci M.-M., mars 2007, « Enseignement du français et plurilinguisme », dans Chiss, J.-L., Manesse D. (coord.), p. 49-55.
- Bertucci M.-M., David J. (coord.), mai 2007, Etudier la langue, LES CAHIERS PEDAGOGIQUES n° 453, Paris : Crap.
- Bertucci M.-M., David J. (coord.), 2008, Descriptions de la langue et enseignement, LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, n° 162, Paris : Armand Colin, 144 p.
- Bertucci M.-M., David J., 2008, « Présentation », dans Bertucci M.-M., David J. (coord.), p. 3-7.

¹¹¹ http://www.insee.fr/fr/insee_regions/basse-normandie/themes/dossiers/territoires_ruraux/pdf/trajecitoires_scol.pdf

¹¹² <http://www.epi.asso.fr/revue/87/b87p125.htm>

¹¹³ http://cha.unsa-education.com/IMG/pdf/unsabernicotrapportfinal_161213.pdf

- Bertucci M.-M., 2008, « Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ? », dans Bertucci M.-M., David J. (coord.), p. 59-70.
- Bigot R., Croutte P., Daudey E., novembre 2013, La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française (2013) », Paris : Crédoc, 288 p. En ligne¹¹⁴.
- Bing E., 1993, ...et je nageai jusqu'à la page (vers un atelier d'écriture), Paris : Des Femmes, 312 p.
- Bishop M.-F., 2006, « La didactique de l'écriture et la question du sujet », dans Le français aujourd'hui, n° 155, Paris : Armand Colin, p. 97-103.
- Blakemore D., 1990, « Je conclus qu'il n'y a pas de verbes performatifs. », dans Cahiers de linguistique française, n° 11, Genève : Unité de linguistique française, Faculté des lettres, Université de Genève, p. 37-48. En ligne¹¹⁵.
- Blanc D., 1993, « Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes », dans Fabre D. (dir.), p. 95-115.
- Blanc D., 1996, « Le temps des cahiers. L'écriture "non scolaire" des filles à l'école », dans Barré-de Miniac C. (éd.), p. 103-113.
- Blanche-Benveniste C., 1997, Approches de la langue parlée en français, Paris : Ophrys, 164 p.
- Blanchet P., 2011, « Sociodidactique », dans Blanchet P., Chardenet P. (dir.), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Paris : Éditions des archives contemporaines, 509 p. En ligne¹¹⁶.
- Blanchet P., 2012, La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique de la complexité, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 191 p.
- Bonnet C., Gardes-Tamine J., 1990, L'enfant et l'écrit : récits, poésies, correspondances, journaux intimes, Paris : A. Colin, 127 p.

¹¹⁴ http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-CREDOC_2013-dec2013.pdf

¹¹⁵ <http://clf.unige.ch/display.php?numero=11&idFichier=310>

¹¹⁶ <http://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Sociodidactique>

Bonrepaux C., avril 2008, « La pédagogie aux prises avec la Toile », Entretien de M. Prensky, dans *Le monde de l'éducation*, n° 368, p. 34-35.

Bouillaud C., Chanquoy L., Gombert J.-E., novembre-décembre 2007, « Cyberlangage et orthographe : quels effets sur le niveau orthographique des élèves de CM2, 5^e, 3^e ? », dans *Bulletin de psychologie*, Tome 60, fascicule 6, n° 492, p. 553-565.

Boukous A., 2005, *Dynamique d'une situation linguistique : Le marché linguistique au Maroc*. En ligne¹¹⁷

Boutet J., Gadet F., 2003, « Pour une approche de la variation linguistique », dans Bertucci M.-M., David J., p. 17-24.

Bouyer S., 1996, « "Je vous salis ma rue": tags, grafs et graffitis », dans *Communication et langages*, n° 110, p. 95-103. En ligne¹¹⁸.

Branca-Rosoff S., 2006, « Littérature et prises de notes. Le primat de la fonction iconique », dans Privat J.-M., Kara M. (coord.), p. 187-198.

Bretegnier A., Ledegen G. (éd.), 2002, *Sécurité, insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Actes de la 5^{ème} table ronde du Moufia (1998), Paris : L'Harmattan, 346 p.

Bretegnier A., 2002, « Vers la construction d'une modélisation de la sécurité/insécurité linguistique », dans Bretegnier A., Ledegen G. (éd.), p. 123-149.

Brissaud C., Chevrot J.-P., Lefrançois P., 2006, « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. », dans *Langue Française* n° 151, Paris : Larousse, p. 74-93.

Bru J., 1993, « Messages éphémères », dans Fabre D. (dir.), p. 315-349.

Brulland I., Moulin C., février 2006, « Y faux camp m'aime fer attends scions », dans Eveleigh H., Crinon J. (coord.), p. 29-30.

¹¹⁷ <http://fr.scribd.com/doc/94135426/boukous-pdf>

¹¹⁸ http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1996_num_110_1_2725

Brunot F., Brunot C., François A., Histoire de la langue française des origines à nos jours, Paris : A. Colin, 13 tomes, 21 vol.

Bulot T., Blanchet P., 2011, Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique. En ligne¹¹⁹.

C

Calame-Gippet F., Penloup M.-C., 2003, « Normes et variations dans les écritures privées à l'école et au lycée », dans Bertucci M.-M., David J., p. 57-67.

Calame-Gippet, 2007, « Entrer dans l'analyse grammaticale de la langue à l'école : les ressources ignorées des élèves », dans Penloup M.-C. (dir.), p. 77-103.

Canut C., 2002, « Activité épilinguistique, insécurité et changement linguistique », dans Bretegnier A., Ledegen G. (éd.), p. 105-119.

Catach N., Duprez D., Legris M., 1980, L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices, Paris : F. Nathan, 95 p.

Catach N., Honvault-Ducrocq R. (éd.), 2001, Histoire de l'orthographe française, Paris : H. Champion, 425 p.

Catach N., 2011, L'orthographe, Paris : Presses universitaires de France, 127 p.

Cavazza F., mai 2008, « Panorama des médias sociaux ». En ligne¹²⁰.

Cavazza F., juin 2009, « Une définition des médias sociaux ». En ligne¹²¹.

Chanfrault-Duchet M.-F., 2001, « Le journal intime : un matériau pour accéder à l'élève-sujet », dans Reuter Y., Penloup M.-C. (coord.), p. 55-74.

Charmeux E., 1983, L'écriture à l'école, Paris : Cedic, 193 p.

Charmeux E., septembre 1994, « C'est quoi, bien parler ? », dans Les cahiers pédagogiques, n° 326, Paris : Crap, p. 23-25.

¹¹⁹ www.sociolinguistique.fr

¹²⁰ <http://www.fredcavazza.net/2008/05/19/panorama-des-medias-sociaux/>

¹²¹ <http://www.mediasociaux.fr/2009/06/29/une-definition-des-medias-sociaux/>

Checola L., 20 avril 2011, « Un rapport décrit les trois "fossés numériques" en France », dans *Le Monde*. En ligne¹²².

Chenevez O., septembre 2001, « Ah ! si Freinet avait connu le web... », dans Jaillet A., Faerber R. (coord.), p. 49-50.

Chenevez O., octobre 2006, « Nos élèves bloguent : est-ce grave ? », dans Pouts-Lajus S. (coord.), p. 11-13.

Chiss J.-L., 2004, « La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français », dans Barré-de Miniac C., Brissaud D., Rispaïl M. (dir.), p. 43-52.

Chiss, J.-L., Manesse D. (coord.), 2007, *Enseignement de la langue : crise, tension ?*, LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, n° 156, Paris : Armand Colin, 127 p.

Chiss J.-L., 2007, « La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français », dans Chiss, J.-L., Manesse D. (coord.), p. 9-14

Chiss J.-L., juin 2008, « Littératie et didactique de la culture écrite », dans Garcia-Debanc C., Masseron C. (coord.), p. 165-178.

Cieplicki R, Delahaye S., 2009, *Dans ton chat*, Editions Privé, 249 p.

Clairouin O., juillet 2012, « Les mobiles modernes ne sont pas tuer le langage SMS », dans *Slate*. En ligne¹²³.

Cnrs, 18 mars 2014, « Les SMS, une menace pour l'orthographe des adolescents ? », Communiqué de presse. En ligne¹²⁴.

Colignon J.-P., 1999, « Pour une simplification sauvegardant l'intelligence », dans Honvault R. (dir.), p. 172-175.

Colin D., 2014, *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants. Enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e*, Thèse, Université d'Orléans, 453 p.

¹²² http://www.lemonde.fr/technologies/article/2011/04/20/un-rapport-decrit-les-trois-fosses-numeriques-en-france_1510566_651865.html

¹²³ <http://www.slate.fr/story/58941/smartphones-langage-sms>

¹²⁴ <http://www2.cnrs.fr/presse/communique/3475.htm>

Combes C., 16-17 mars 2012, « De l'influence des nouveaux outils de communication sur la production orthographique de collégiens et de lycéens : l'usage des SMS », Colloque Troubles du langage écrit de l'enfance à l'âge adulte, Université de Toulouse II-Le Mirail. En ligne¹²⁵.

Combette B., mai 2007, « Quelle place pour la variation linguistique ? », dans Bertucci M.-M., David J. (coord.), p. 44-45.

Combette B., juin 2008, « Théories du changement et variations linguistiques : la grammaticalisation », dans Garcia-Debanc C., Masseron C. (coord.), p. 135-145.

Crasson A., Fekete J.-D., juillet 2007, « Structuration des manuscrits ». En ligne¹²⁶.

Crinon J., Legros D., 2000, « De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil » dans Repères, n° 22, Paris : Inrp, p. 161-173.

Crinon J., février 2006, « Plaidoyer pour l'étude de la langue », dans Eveleigh H., Crinon J. (coord.), p. 45-46.

D

Dabène M., septembre 1990, « Des écrits (extra)ordinaires. Eléments pour une analyse de l'activité scripturale », dans Lidil, n° 3, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 9-26.

Dabène M., 1996, « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. Hypothèses et choix méthodologiques », dans Barré-de Miniac C. (éd.), p. 85-99.

David J., 2001, « Ecriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs », dans Reuter Y., Penloup M.-C. (coord.), p. 33-53.

David J., 2006a, « L'orthographe du français et son apprentissage », dans Honvault-Ducrocq R. (dir.), p. 169-187.

¹²⁵ http://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/de_l_influence_des_nouveaux_outils_de_communication_sur_la_production_orthographique_de_collegiens_et_de_lyceens_l_usage_des_sms_celine_combes.9604

¹²⁶ <http://www.item.ens.fr/index.php?id=173027>

David J., Guyon O., Brissaud C., 2006b, « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ », dans *Langue française*, n° 151, Paris : Larousse, p. 109-126.

David J., Goncalves H., 2007, « L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue ? », dans Chiss, J.-L., Manesse D. (coord.), p. 39-47.

David J., Paveau M.-A. (coord.), 2010, *Graphies : signes, gestes, supports*, Paris : A. Colin, 142 p.

Dejond A., 2006, *Cyberlangage*, Bruxelles : Editions Racine, 126 p.

Delamotte-Legrand R. (dir.), 1991, *Sociolinguistique et didactique*, CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIALE, n°19-20, Cnrs, Presses universitaires de Rouen.

Delamotte-Legrand R., 2006, « Eloge de la variation orthographique », dans Honvault-Ducrocq R. (dir.), p. 89-107.

Delamotte-Legrand R., Penloup M.C., 2007, « Intérêt et usages des documents PCF en français langue première », dans *Bulletin pcf*, n° 7. En ligne¹²⁷.

Delamotte-Legrand R., Caitucoli C. (dir.), 2008, *Morales langagières : autour de propositions de recherche de Bernard Gardin*, Mont-Saint-Aignan : Publications des universités de Rouen et du Havre, 292 p.

Delamotte-Legrand R., 2008, « Les morales langagières », dans Delamotte-Legrand R., Caitucoli C. (dir.), p. 27-37.

De Pietro J-F., 2003, « La diversité au fondement des activités réflexives », dans Grossmann F., Manesse D., p. 161-183.

Depoilly S., 2008, « Genre, parcours scolaires et rapport aux savoirs en lycée professionnel », dans *Le français aujourd'hui*, n° 163, Paris : A. Colin, p. 65-72.

Desoutter C., 2009, « La notion de normes linguistiques », dans *Le français dans la communication transnationale en entreprise : rapport à la langue et rapport à l'écriture de sujets professionnels italiens*, Thèse, Université de Rouen, p. 104-125.

¹²⁷ http://www.projet-pfc.net/index.php?option=com_content&view=article&id=171:leprojetpfcef&catid=913

Dezutter O., avril 2006, « La didactique du français : discipline singulière ? », dans Bulletin du crifpe, vol. 12, n° 2. En ligne¹²⁸.

Donnat O., 2009a, Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique, Enquête 2008, Paris : La Découverte, Ministère de la culture et de la communication, 282 p.

Donnat O., 2009b, Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Eléments de synthèse 1997-2008, Ministère de la culture et de la communication, 12 p. En ligne¹²⁹.

Donnat O., 2011, Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales, Ministère de la culture et de la communication, 36 p. En ligne¹³⁰.

Dubet F., 2004, L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?, Paris : Seuil, 94 p.

Duchâteau C., mars 2000, « Pourquoi l'école ne peut intégrer les nouvelles technologies » dans Ac-Tice, n° 11, Nancy : Centre régional de la documentation pédagogique, p. 17-20.

E

Etienne B., 2009, « Faire penser un autre que soi », dans Le français aujourd'hui, n° 166, Paris : Armand Colin, p. 65-82.

Eurostat, 2010, "Internet usage in 2010 – Households and individuals". En ligne¹³¹.

Eveleigh H., Crinon J. (coord.), février 2006, Orthographe, LES CAHIERS PEDAGOGIQUES, n° 440, Paris : Crap, 71 p.

Evrard A., 2009, « Evaluations en 6ème : l'environnement familial et le voisinage scolaire pèsent sur la réussite de l'enfant », dans Analyses, n° 42, Document de l'Insee Picardie. En ligne¹³².

¹²⁸ www.crifpe.ca/download/verify/183

¹²⁹ <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

¹³⁰ <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/evolution73-08/CE-2011-7.pdf>

¹³¹ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-10-050/EN/KS-QA-10-050-EN.PDF

F

Fabre D. (dir.), 1993, *Écritures ordinaires*, Paris : Pol, 374 p.

Fabre D., 1993, « Introduction », dans Fabre D. (dir.), p. 11-27.

Fabre S., 1989, « Difficultés de la prise en compte de l'enseignement des langues régionales », dans Delamotte-legrand R. (éd.), p. 195-201.

Fabre-Cols C. (coord.), 2001, *Les nouveaux écrits à l'école : Nouveaux programmes, nouvelles pratiques, nouveaux savoirs*, LIDIL, n° 23, Grenoble : Université Stendhal, 238 p.

Fabre-Cols C., 2001, « Présentation. A société qui change, école qui se transforme », dans Claudine Fabre-Cols (coord.), p. 7-19.

Fagyal Z., 2003, « La prosodie du français populaire des jeunes. Traits héréditaires et novateurs », dans Bertucci M.-M., David J., p. 45-55.

Fairon C., Klein J., Paumier S., 2006b, « Le langage sms : révélateur d'1 compétence ». En ligne¹³³.

Fairon C., Klein J.-R., Paumier S., 2006a, *Le langage SMS : étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête « Faites don de vos SMS à la science »*, Louvain-la-Neuve : Ucl Presses universitaires de Louvain, 123 p.

Falaise A, 2005, « Constitution d'un corpus de français tchaté ». En ligne¹³⁴.

Ferrand N., 2002, « L'accès à la maîtrise du lire/écrire en formation d'adultes. L'Atelier Ecler. Quand l'écriture personnelle remet l'apprenant au cœur de l'apprentissage », dans Frier C. (éd.), p. 43-56.

Fialip-Baratte M., 2004, « Ecrire à l'école : quel sens pour des enfants de maternelle ? », dans Barré-de Miniac C., Brissaud D., Rispaïl M. (dir.), p. 289-304.

¹³² http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=18&ref_id=15720

¹³³

<http://www.sms4science.org/userfiles/le%20langage%20SMS%20r%C3%A9v%C3%A9lateur%20d'1comp%C3%A9tence.pdf>

¹³⁴ http://www-clips.imag.fr/geta/User/achille.falaise/publis/AF-Article_RECITAL_2005.pdf

Fijalkow J., 2004, « Littérature et culture écrite », dans Barré-de Miniac C., Brissaud D., Rispaïl M. (dir.).

Fioux P. 2002, « Réflexion sur la notion d'insécurité linguistique après observation de classes de maternelle (petites sections à l'île de la Réunion) ou Faut-il jeter le bébé avec l'eau du bain ? », dans Bretegnier A., Ledegen G. (éd.), p. 195-209.

Fluckiger C., 2008, « Les TIC et la sociabilité juvénile », Entretien avec François Jarraud, dans *Café pédagogique*. En ligne¹³⁵.

Fluckiger C., Bruillard E., 2010, « Tic : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires », dans Chapron F., Delamotte E. (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne : Presses de l'enssib, p. 198-207.

Forquin J.-C. 1978, « Labov (William). — Sociolinguistique (Sociolinguistic patterns) », dans *Revue française de pédagogie*, vol. 42, n° 1, Lyon : Inrp, p. 79-81. En ligne¹³⁶.

Forquin J.-C., avr.-mai-juin 1982, « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », dans *Revue française de pédagogie*, n° 59, Lyon : Inrp, p. 52-75. En Ligne¹³⁷.

Fraenkel B., Mbodj A. (coord.), *New Literacy Studies, un courant majeur sur l'écrit*, LANGAGE ET SOCIÉTÉ, n° 133, Paris : Maison des sciences de l'homme, 152 p.

Fraenkel B., Mbodj A., septembre 2010, « Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles », dans Fraenkel B., Mbodj A. (coord.), p. 7-24.

France Inter, 25 janvier 2014, « Le SMS réinvente-t-il le français ? », *Le grand bain*, Émission de radio. En ligne¹³⁸.

135

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/92_LesTICetlasociabilitejuvenile.aspx

¹³⁶ http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1978_num_42_1_2134_t1_0079_0000_1

¹³⁷ http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/fascicule.php?num_fas=122

Frei H., 2011, *La grammaire des fautes*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 400 p.

Frier C. (éd.), 2002, *Pratiques de lecture et d'écriture : des usages sociaux aux savoirs scolaires*, LIDIL, n° 25, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Frier C., 2002, « Rapport à l'écrit et parcours d'insertion », dans Frier C. (éd.), p. 85-102.

Fromilhague C., Sancier-Chateau A., 1996, *Introduction à l'analyse stylistique*, Paris : Dunod, 270 p.

G

Gadet F., 1997, *Le français ordinaire*, Paris : A. Colin, 191 p.

Gadet F., 2003, *La variation sociale en français*, Paris : Ophrys, 135 p.

Gadet F., 2008, « Variation et polygraphie : les écrits électroniques », dans Brissaud C., Jaffré J.-P., Pellat J.-C. (éd.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges : Lambert-Lucas, p. 71-83.

Gadet F., Guérin E., 2008, « Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique », dans Bertucci M.-M. et David J. (coord.), p. 21-27.

Gagné G., 1983, « Norme et enseignement de la langue maternelle », dans Bédard E., Maurais J. (éd.), *La Norme linguistique*, Montréal : Publications du Québec et Paris : Le Robert, En ligne¹³⁹.

Garcia-Debanc C., 2001, « Nouveaux écrits, nouveaux modèles dans les nouveaux programmes de collège ... et ce qu'il advient de nouveau dans les pratiques », dans Fabre-Cols C. (coord.), p. 49-66.

Garcia-Debanc C., Masseron C. (coord.), juin 2008, *La didactique du français : hommages à Jean-François Halté*, PRATIQUES, n° 137-138, Metz : Cresef, 256 p.

Gardès-Tamine J., 1998, *La grammaire. Phonologie, morphologie, lexicologie*, Paris : A. Colin, 174 p.

¹³⁸ <http://www.franceinter.fr/emission-le-grand-bain-le-sms-reinvente-t-il-le-francais>

¹³⁹ [http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggecpplus_pi4\[file\]=publications/pubf101/f101p5.html#xviii](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggecpplus_pi4[file]=publications/pubf101/f101p5.html#xviii)

- Gardin B., 1999, « L'esprit de la lettre », dans Honvault R. (dir.), p. 108-111.
- Gardin B., 2006, « Sur quelques composantes sociolinguistiques », dans Honvault-Ducrocq R. (dir.), p. 110-114.
- Gardin B., 2008a, « Le biendire : essai de circonscription », dans Delamotte-Légrand R., Caitucoli C. (dir.), p. 169-183.
- Gardin B., 2008b, « Pour une étude des morales langagières », dans Delamotte-Légrand R., Caitucoli C. (dir.), p. 19-25.
- Godinet H., décembre 2002, « Quand les technologies d'information et de communication instrumentent les pratiques d'écriture scolaire », dans Petitjean A., Halté J.-F., Plane S. (éd.), p. 225-236.
- Goody J., 1978, *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris : les Éditions de Minuit, 274 p.
- Goody J., Melot M., 2006, « La place du livre dans le monde de l'écrit. Entretien entre Jack Goody et Michel Melot », dans Privat J.-M., Kara M. (coord.), p.76-82.
- Goosse A., 1999, « Accueillante Belgique », dans Honvault R. (dir.), p. 44-45.
- Goudaillier J.-P., 1999, « La tchatche des técis d'écrit aussi », dans Honvault R. (dir.), p. 125-143.
- Goumi A., Bernicot J., 15 mars 2011, « Un corpus de SMS produits par de jeunes adolescents : méthode de recueil et premières données », Séminaire Sud4Science, Mutation des pratiques scripturales en communication électronique médiée. En ligne¹⁴⁰.
- Grossmann F., Manesse D. (coord.), 2003, *L' "observation réfléchie de la langue" à l'école*, REPERES, n° 28, Saint-Fons : Inrp, 196 p.
- Grossmann F., Manesse D., 2003, « L'observation réfléchie de la langue à l'école », dans Grossmann F., Manesse D. (coord.), p. 3-10.
- Gruaz C., Karabetian E., Mitaine G., 1986, *L'évaluation de l'orthographe*, Mont-Saint-Aignan : Crdp, 93 p.

¹⁴⁰ <http://www.msh-m.fr/programmes-2011/sud4science-lr/article/seminaire-du-mardi-15-mars-2011>

Gruaz C., 1988, *La dérivation suffixale en français contemporain*, Mont-Saint-Aignan : Publications de l'université de Rouen, 436 p.

Gruaz C., 1999, « Orthographe et mots nouveaux », dans Honvault R. (dir.), p. 146-149.

Guernier M.-C., 2004, « Lectures scolaires/extra-scolaires. Quel jeu ? », dans Barré-de Miniac C., Brissaud D., Rispaïl M. (dir.), p. 305-318.

Guespin L., Marcellesi J.-B., 1975, « Pour la glottopolitique », dans *LANGUE FRANÇAISE*, n° 25, Paris : Larousse, p. 5-31.

H

Haas G., Maurel L, février 2006, « L'Atelier de négociation graphique », dans Eveleigh H., Crinon J. (coord.), p. 27-29.

Hazaël-Massieux M.-C., 2008, « Les normes, la norme ». En ligne¹⁴¹.

Hennebelle G., 1999, « A bas les accents, les ph et les participes passés victimes innocentes du complément d'objet direct », dans Honvault R. (dir.), p. 7-9.

Henri F., Lundgren-Cayrol K., 2001, *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 184 p.

Honvault R. (dir.), 1999, *L'ortographe ? C'est pas ma faute !*, PANORAMIQUES, n° 42, Condé-sur-Noireau : Corlet, 183 p.

Honvault R., 1999, « A l'aube du III^e millénaire », dans Honvault R. (dir.), p. 27-31.

Honvault R., 1999, « La parole aux usagers », dans Honvault R. (dir.), p. 112-116.

Honvault R., 1999, « Touche pas à mon orthographe ! », dans Honvault R. (dir.), p. 10-13.

Honvault-Ducrocq R. (dir.), 2006, *L'orthographe en questions*, Mont-Saint-Aignan : Publications des Universités de Rouen et du Havre, 377 p.

¹⁴¹ <http://creoles.free.fr/sociolinguistique/norme.htm>

Houdebine-Gravaud A.-M., 1999, « Norme et normes », Colloque, Université de Suceava. En ligne¹⁴².

Hunkeler H., 2011, « Langage SMS et orthographe au collège », dans *Enjeux : revue de formation continuée et de didactique du français*, n° 81, Namur : Presses universitaires, p. 81-102.

J

Jaffré J.-P., 1999, « Le conservatisme orthographique », dans Honvault R. (dir.), p. 50-55.

Jaffré J.-P., 1999, « Changez l'orthographe et ils écriront mieux », dans Honvault R. (dir.), p. 150-154.

Jaffré J.-P., 2003, « L'écriture et les nouvelles technologies. Ce que les uns nous apprennent de l'autre », dans *Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, Université de Poitiers. En ligne¹⁴³.

Jaffré J.-P., 2004a, « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », dans Barré-de Miniac C., Brissaud D., Rispail M. (dir.), p. 21.

Jaffré J.-P., 2004b, « Ecritures et abréviations. Quelques réflexions théoriques », dans Andrieux-Reix N., Branca-Rosoff S., Puech C. (dir.), p. 19-32.

Jaffré J.P, février 2006, « L'orthographe et la langue », dans Eveleigh H., Crinon J. (coord.), p. 11-13.

Jaffré J.-P., juillet-septembre 2010, « De la variation en orthographe », dans Martinez C. (coord.), p. 309-323.

Jaillet A., Faerber R. (coord.), *L'odyssée des réseaux*, LES CAHIERS PEDAGOGIQUES, n° 396, Paris : Crap.

Jalabert R., février 2006, « MoliR revil vit ... il son 2venu foo ! », dans Eveleigh H., Crinon J. (coord.). En ligne¹⁴⁴.

¹⁴² *im-ling.voila.net/IL_99Normes.doc*

¹⁴³ <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=551>

¹⁴⁴ http://www.cahierspedagogiques.com/article.php3?id_article=2165

Jarraud F, février 2007, « Analyse : Orthographe : à qui la faute ? », Entretien de J.-P. Jaffré, dans *Le café pédagogique*. En ligne¹⁴⁵.

Jeanmaire G., 2010, « Vox populi vox Dei ? L'identification du genre grammatical en français », dans Barra Jover M. (dir.), p. 71.

Jeanneret C., Dubail A., mars 2000, « Les nouvelles technologies : une richesse pour l'écriture », dans *Ac-Tice*, n° 11, Nancy : Centre régional de la documentation pédagogique, p. 15-16.

Joannidès R., 2011a, « Et si l'on tchatait après la récré ? Réflexion sur les modalités et enjeux du tchat à l'école », dans Liénard F. et Zlitni S. (dir.), *La communication électronique : enjeux de langues*, Limoges : Lambert-Lucas, p. 249-255.

Joannidès R., Liénard F., 2012, « Une variété de français (électronique) à l'école », dans Demougin F., Sauvage J. (dir.), *La construction identitaire à l'école*, Paris : l'Harmattan, p. 223-232.

Joannidès R., Liénard F., Penloup M.-C., à paraître, « La perméabilité des univers d'écrit. Analyse sociodidactique des écrits ordinaires des élèves », chapitre d'ouvrage, Presses Universitaires de Grenoble : Ellug.

Joannidès R., Penloup M.-C., à paraître, « Littéracie numérique et orthographe dans les écrits adolescents : des contacts conflictuels entre variétés de l'écrit ? », Colloque international, *Writing Research Across Borders*, Université de Paris Nanterre.

K

Kemp N. & Bushnell C., 2011 : « Children's text messaging: abbreviations, input methods and links with literacy. », dans *Journal of Computer Assisted Learning*, n° 27, p. 18-27.

L

Laberge C., octobre 2000, « l'école branchée », dans *Ac-Tice*, n° 17, Nancy : Centre régional de la documentation pédagogique, p. 29.

145

<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/80AnalyseOrthographe%C3%A0quilafaute.aspx>

- Labov W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris : les Éditions de Minuit, 457 p.
- Lafontaine M., Blouin-Bradette J., Cantin-Fontaine M., Fortier M.-M., 2005, « Langue et ordinateur : le clavardage et le français font-ils bon ménage ? », dans *Québec français*, n° 137, p. 64-66. En ligne¹⁴⁶.
- Lahire B., 1996, « Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit », dans Barré-de Miniac C. (éd.), p. 115-128.
- Lamizet B., Silem A. (dir.), 1997, *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*, Paris : Ellipses, 590 p.
- Laparra M., 2003, « Variations et usages linguistiques dans et hors l'école », dans Bertucci M.-M., David J., p. 9-16.
- Laparra M., 2006, « La Grande Section de maternelle et la "raison graphique" », dans Privat J.-M., Kara M. (coord.), p. 237-249.
- Lardellier P., 2006, *Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*, Paris : Fayard, 229 p.
- Laurent M., 2009, *Le Petit Michel*, Paris : publibook, 92 p.
- Le Baut J.-M., novembre 2010, « Veux-tu être mon Bel-Ami ? Quand Facebook aide à comprendre Maupassant ! », dans *Le café pédagogique*. En ligne¹⁴⁷.
- Lebrun M., Lacelle N., 2012, « Les usages linguistiques des adolescents québécois sur les médias sociaux », dans *Alsic*, vol.15, n° 1. En ligne¹⁴⁸.
- Lefrancois P., 2004, « Stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants à l'université », dans Barré-de Miniac C., Brissaud D., Rispaïl M. (dir.).
- Le Gal D., 2010, *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil*, Thèse, Université de Rennes 2, 572 p. En ligne¹⁴⁹.

¹⁴⁶ <http://id.erudit.org/iderudit/55490ac>

¹⁴⁷ <http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=Bel-Ami>

¹⁴⁸ <http://alsic.revues.org/2462>

¹⁴⁹ <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/64/86/PDF/theseLeGal.pdf>

Lejeune P., 1989, « Cher cahier ... » : Témoignages sur le journal personnel, Paris : Gallimard, 259 p.

Lejeune P., Bogaert C. (éd.), 1997, Un journal à soi ou la passion des journaux intimes, Lyon : Association pour l'autobiographie et le patrimoine autobiographique, Bibliothèque municipale de Lyon, 143 p.

Lejeune P., 2000, « Cher écran ... » : journal personnel, ordinateur, Internet, Paris : Le Seuil, 443 p.

Lejeune P., Bogaert C., 2006, Le journal intime. Histoire et anthropologie, Paris : Textuel, 506 p.

Liénard F., 2005, « Langage texto et langage contrôlé : Description et problèmes », dans *Linguisticae investigationes*, Tome 28, Fascicule 1, John Benjamins Publishing Company, p. 49-60.

Liénard F., 2006, « La construction identitaire virtuelle en CMO et CMT », dans Lardellier P. (éd.), *Médias et médiations, processus et communautés*, TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. En ligne¹⁵⁰.

Liénard F., 2007, « Au-delà des faiblesses en langue, l'entrée dans une pratique communicationnelle d'adultes en formation », dans Penloup M.C. (dir.), *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Lyon : Inrp, p. 155-182.

Liénard F., 15 septembre 2011, « Tics, écriture électronique et communautés virtuelles », Journée d'étude, *Les connaissances cachées développées par la lecture et l'écriture électronique extrascolaires : enjeux pour la didactique du français*, Site Universitaire de Gennevilliers.

Liénard F., Zlitni S. (dir.), 2012, *Traces numériques : de la présence à l'oubli*, NETCOM, vol. 26, n° 1-2, 144 p. En ligne¹⁵¹.

Liénard F. (coord.), 2013, "Culture, identity and digital writing", dans *Episteme*, n° 9, Séoul : Université de Corée, 432 p.

Liénard F., janvier-mars 2014, « La langue française menacée par les SMS ? », dans *Pour la Science*, n° 82, p. 116-119.

¹⁵⁰ http://www.inst.at/trans/16Nr/11_1/lienard16.htm

¹⁵¹ <http://www.netcom-journal.com/volumes/NET261.html>

Limami I., mai 2007, « Eveil aux langues, éveil à la langue », dans Bertucci M.-M., David J. (coord.), p. 49-50.

Llamas Pombo E., 1999, « La letra con sangre », dans Honvault R. (dir.), p. 85-89.

Loie J.-C., 1989, « L'orthographe, un problème social et pédagogique », dans Delamotte-Légrand R. (éd.), p. 141-147.

López J.-S., « Quelques clés pour mieux comprendre le processus de standardisation de la langue française au XVI^e siècle ». En ligne¹⁵².

Loubier C., 2002, « Fondements de l'aménagement linguistique ». En ligne¹⁵³.

Lozay G., 1986, « L'intégration de la langue régionale à l'enseignement du français », dans Marcellesi C. (dir.), p. 9-28

Lucci V., Millet A. (coord.), 1994, *L'orthographe de tous les jours : enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Paris : Champion, 248p.

Lucci V., 1999, « L'image à la rescousse de l'orthographe », dans Honvault R. (dir.).

¹⁵² <http://www.ugr.es/~jsuso/publications/standardisation%20XVI%20siecle.pdf>

¹⁵³ <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48262>

M

Madiot P., février 2005, « L'orthographe... », dans Les cahiers pédagogiques. En ligne¹⁵⁴.

Maingueneau D., 2005, « L'analyse du discours et ses frontières », dans Marges linguistiques, n° 9. En ligne¹⁵⁵.

Manesse D., Cogis D., Dorgans M., Taller C., 2007, Orthographe : à qui la faute ?, Issy-les-Moulineaux : Esf, 250 p.

Marcellesi C. (dir.), 1986, L'École ici ... là-bas, CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIALE, n° 8, Cnrs/Université de Rouen.

Marcellesi C., Treigner J., 1990, « Éléments pour une didactique des langues polynomiques : l'expérience de l'enseignement plurinormaliste du français », Actes du Colloque international des langues polynomiques, Université de Corse. En ligne¹⁵⁶.

Marcoccia M., 2013, « Les paradoxes de la communication en forum de discussion », dans Liénard F. (coord.), p. 49-76.

Marcoccia M., 15 septembre 2011, « Qu'est-ce que "bien écrire" dans un forum de discussion ? L'exemple d'Ados.fr. », Journée d'étude, Les connaissances cachées développées par la lecture et l'écriture électronique extrascolaires : enjeux pour la didactique du français, Site Universitaire de Gennevilliers.

Martin M., 2007, Le langage sur l'Internet, un savoir-faire ancien numérisé, Paris : L'Harmattan, 159 p.

Martin O., 2005, L'enquête et ses méthodes : L'analyse de données quantitatives, Paris : A. Colin, 126 p.

Martinet J., Martinet A., 1999, « Un tremplin vers l'orthographe », dans Honvault R. (dir.), p. 71-77.

¹⁵⁴ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-orthographe.html>

¹⁵⁵ <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/conclusion2.html>

¹⁵⁶ http://www.interromania.com/sites/default/files/langues_polynomiques.pdf

Martinez C. (coord.), 2010, *La variation graphique : champs, facteurs*, ELA, vol. 1, n° 159, Paris : Didier érudition Klincksieck, 377 p.

Martinez C., 2010, « Exploration des facteurs de variation de l'écrit », dans Martinez C. (coord.), p. 265-288.

Marty N., 2005, *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*, Paris : Nathan, 256 p.

Masseron C., Luste-Chaa O., 2008, « Typologie d'erreurs lexicales : difficultés et enjeux », dans Durand J., Habert B., Laks B. (éd.), *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris : Institut de Linguistique Française, p. 519-531. En ligne¹⁵⁷.

Masson M., 1999, « Vue panoramique », dans Honvault R. (dir.), p. 16-23.

Massot B., 2010, « Le patron diglossique de variation grammaticale en français », dans Barra Jover M. (dir.), p. 87-106.

Maurel M., Fabre-cols C., 2001, « Fondements et modalités de l'écriture accompagnée au cycle des apprentissages fondamentaux », dans Fabre-Cols C. (coord.), p. 165-186.

Moreau M.-L. (coord.), 1997, *Sociolinguistique : les concepts de base*, Bruxelles : P. Mardaga, 312 p.

N

Nonnon E., 1999, « Note de synthèse sur l'enseignement de l'oral », dans *Revue française de pédagogie*, n° 129, Lyon : Inrp, p. 87-131.

O

Olivier M., 2005, *L'analyse de données quantitatives*, Paris : A. Colin, 126 p.

Olson D. R., 2006, « Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody », dans Privat J.-M., Kara M. (coord.), p. 83-94.

¹⁵⁷ <http://www.linguistiquefrancaise.org>

P

Panckhurst R. et al., 2013, « Sud4science, de l'acquisition d'un grand corpus de SMS en français à l'analyse de l'écriture SMS », dans Liénard F. (coord.), p. 107-138.

Panckhurst R., 2008, « Short Message Service (SMS) : typologie et problématiques futures », dans Arnavielle T. (coord.), Polyphonies, Montpellier : Editions LU. En ligne¹⁵⁸.

Papert S., septembre 2001, « Un défi de taille pour l'école » dans Jaillet A., Faerber R. (coord.), p. 13-14.

Paveau M.-A., 2008, « La langue sans classes de la grammaire scolaire », dans Bertucci M.-M. et David J. (coord.), p. 29-39.

Pasquier M.-A., 2010, « L'écriture entre corps et langage », dans David J., Paveau M.-A. (coord.), p. 65-70.

Paveau M.-A., 2013, « Technodiscursivités natives sur Twitter : Une écologie du discours numérique », dans Liénard F. (coord.), p. 139-176.

Penloup M.-C., 1999, *L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*, Paris : Esf, 200 p.

Penloup M.-C., 2000, *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur "ordinaire"*, Paris : Didier-Credif, 160 p.

Penloup M.-C., 2001, « De quelques propriétés d'une pratique d'écriture extrascolaire : le courrier des lecteurs du journal *Astrapi* », dans Reuter Y., Penloup M.-C. (coord.), p. 75-91.

Penloup M.-C., décembre 2002, « Questions scolaires à l'écriture extrascolaire », dans Petitjean A., Halté J.-F., Plane S. (éd.), p. 195-203.

Penloup M.-C., 2003, « Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit », dans *Ela*, n° 130, Paris : Klincksieck, p. 211-222.

¹⁵⁸ <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/44/30/14/PDF/Panckhurst-f.pdf>

Penloup M.-C., 2006a, « Passage à l'écriture et rapport à l'écrire à l'adolescence », dans *Langage et pratiques*, n° 37, Cheseaux : Association romande des logopédistes diplômés, p. 20-28.

Penloup M.-C., 2006b, « Cette nappe d'écriture souterraine ... », Entretien avec P. Lejeune, dans *Repères*, n° 34, Paris : Inrp, p. 13-34. En ligne¹⁵⁹.

Penloup M.-C. (dir.), 2007, *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Lyon : Inrp, 202 p.

Penloup M.-C., 2007, « Introduction », dans Penloup M.-C. (dir.), p. 7-16.

Penloup M.-C., 2007, « Une écriture personnelle effervescente. Regards sur des aspects ignorés de la compétence scripturale des élèves », dans Penloup M.-C. (dir.), p. 17-44.

Penloup M.-C., Joannidès R., 2014, « Quelles modifications des pratiques d'écriture spontanées d'adolescents à l'ère des littératies numériques ? », dans *Québec français* n° 172, p...

Péran F., janvier 2001, « Usage des logiciels de remédiation dans les écoles primaires », dans *Ac-Tice*, n° 17, Nancy : Centre régional de la documentation pédagogique, p. 34-37.

Peraya D., 2007, « Pierre MOEGLIN, Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle », dans *Communication*, vol. 25, n° 2, Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble, p. 278-292.

Pétillon S., février 2006, « Le discours SMiste, un nouveau corpus ? », dans Eveleigh H., Crinon J. (coord.). En ligne¹⁶⁰.

Petitjean A., Halté J.-F., Plane S. (éd.), décembre 2002, *L'Écriture et son apprentissage*, PRATIQUES, n° 115-116, Metz : Cresef, 256 p.

Pierozak I., 2003a, *Le français tchaté : une étude en trois dimensions - sociolinguistique, syntaxique et graphique-d'usages IRC*, Thèse, Université de Provence, vol. 1, 526 p.

¹⁵⁹ <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS034-2.pdf>

¹⁶⁰ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-discours-SMiste-un-nouveau.html>

Pierozak I., juin 2003b, « Le français tchaté : un objet à géométrie variable ? », dans *Langage et société*, n° 104, Paris : Maison des sciences de l'homme, p. 123-144.

Pierozak I., juillet 2007, « Prendre Internet pour terrain » dans *Glottopol*, n° 10. En ligne¹⁶¹.

Pierozak I., 2013, « 10 ans après : une autre étude du "français tchaté" ? Vers une approche phénoménologico-herméneutique de la communication électronique. », dans Linéard F. (coord.), p. 77-105.

Piquée C., avr.-mai-juin 2005, « La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaires des élèves », dans *Revue française de pédagogie*, n° 151, Lyon : Inrp, p. 75-89. En ligne¹⁶².

Plane S., décembre 2002, « Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique », dans Petitjean A., Halté J.-F., Plane S. (éd.), p. 7-14.

Plane S., février 2006, « Qui décide de la norme ? », dans Eveleigh H., Crinon J. (coord.), p. 16-17.

Plester B., Lerkkanen M.-K., Linjama L.J., Rasku-Puttonen H., Littleton K., 2011, « Finnish and UK English pre-teen children's text message language and its relationship with their literacy skills », dans *Journal of Computer Assisted Learning*, n° 27, p. 37-48.

Plester B., Wood C., Bell V., 2008, « Txt msg n school literacy: does texting and knowledge of text abbreviations adversely affect children's literacy attainment ? », dans *Literacy*, n° 42-43, p. 137-144.

Plester B., Wood C., Joshi P., 2009, « Exploring the relationship between children's knowledge of text message abbreviations and school literacy outcomes. », dans *British Journal of Developmental Psychology*, n° 27, p. 145-161.

Pouts-Lajus S. (coord.), octobre 2006, *Le numérique à l'école*, LES CAHIERS PEDAGOGIQUES, n° 446, Paris : Crap.

¹⁶¹ [http://www.univ-](http://www.univ-ro.uen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_00pierozak.pdf)

[ro.uen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_00pierozak.pdf](http://www.univ-ro.uen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_00pierozak.pdf)

¹⁶²http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/fascicule.php?num_fas=406

Privat J.-M., Kara M. (coord.), 2006, *La Littératie. Autour de Jack Goody*, PRATIQUES, n°131/132, Metz : Cresef, 256 p.

Privat J.-M., 2006, « Un habitus littéraire ? », dans Privat J.-M., Kara M. (coord.), p. 125-130.

Q

Quéré M. (dir.), mai 2011, *Géographie de l'école n°10*, Le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse. En ligne¹⁶³.

R

Reboul O., 2006, *La philosophie de l'éducation*, Paris : Presses universitaires de France, 127 p.

Reuter Y., 1996, « De la rédaction à une didactique de l'écriture ? », dans Barré-de Miniac C. (éd.), p. 51-67.

Reuter Y., Penloup M.-C. (coord.), 2001, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, REPERES, n° 23, Paris : Inrp, 178 p.

Reuter Y., 2001, « La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux », dans Reuter Y., Penloup M.-C. (coord.), p. 9-31.

Reuter Y. (éd.), Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanier-Reuter D., 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck, 272 p.

Rey C., 2002, « Rapport à l'écrit des élèves d'une classe de Cippa », dans Frier C. (éd.), p. 103-117.

Riegel M., Pellat J.C., Rioul R., 2005, *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presses universitaires de France, 646 p.

Rinck F., 2002, « Construction didactique de la variation à travers l'approche d'un roman dans une classe de cycle 3 », dans Frier C. (éd.), p. 11-29.

¹⁶³ http://cache.media.education.gouv.fr/file/geo10/59/4/DEPP-geographie-ecole-2011_180594.pdf

Rispail M., 1998, Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral, Thèse, Université de Grenoble 3, vol. 1 et 2, 486 et 219 p.

Rispail M., 2001, « En quoi un nouveau moyen de communication active-t-il la réflexion sur l'écrit ? Le fax : entre oralité et scripturalité », dans Fabre-Cols C. (coord.), p. 97-118.

Rispail M., 2003, « FLE, FLS, FLM ... et que faire des situations inclassables ? Pour une socio-didactique des langues en contexte », dans Defays J.-M. (Dir.), L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques, Louvain : Université Catholique de Louvain, 267 p., p 254-262.

Rispail M., 2011, « Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques ». En ligne¹⁶⁴

Robillard de D., 2008, « Langue(s)/système(s)/didactiques, diversité, identités ... », dans Bertucci M.-M. et David J. (coord.), p. 11-19.

Roncallo A., 1989, « Compétence communicationnelle et appropriation du message », dans Delamotte-Legrand R. (éd.), p.125-133.

Ros-Dupont M., février 2006, « Des situations pour enseigner l'orthographe » dans Eveleigh H., Crinon J. (coord.), p. 49-51.

S

Sablayrolles J.-F., 2002, « Fondements théoriques des difficultés pratiques du traitement des néologismes », dans Revue française de linguistique appliquée, vol. 7, S.l. : Pub. Linguistiques, p. 97-111. En ligne¹⁶⁵.

Sautot J.-P., 2000, Utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture. Étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes, Thèse, Université de Grenoble 3, 626 p. En ligne¹⁶⁶.

¹⁶⁴ http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf

http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/446/2011_1_Rispail.pdf

¹⁶⁵ www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-1-page-97.htm.

¹⁶⁶ <http://hal.inria.fr/docs/00/36/53/21/PDF/tez.pdf>

Sautot J.-P., 2002-2003, « Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : Discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe », dans *Repères*, n° 26/27, Paris : Inrp, p. 103-112.

Sautot J.-P., 2002, *Raisonner sur l'orthographe au cycle 3*, Grenoble : Crdp, 194 p.

Scherba de Valenzuela J., juillet 2002, « Definitions of Literacy ». En ligne¹⁶⁷.

Singly F. de, janvier 2007, « Enquête sur les adonassants », dans *Les cahiers pédagogiques*, n° 449, Paris : Crap. En ligne¹⁶⁸.

Singly F. de, 2012, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris : A. Colin, 124 p.

Sitri F., 2004, « Dialogisme et analyse de discours : éléments de réflexion pour une approche de l'autre en discours », dans *Cahiers de praxématique*, n° 43, p. 165-188. En ligne¹⁶⁹.

Sperber D., 2002, « L'avenir de l'écriture », *Colloque text-e*, BPI : Georges Pompidou. En ligne¹⁷⁰.

Sun Do Kim, 2012, « L'écologie déséquilibrante de l'oubli chez Homo Numericus », dans Liénard F., Zlitni S. (dir.), p. 111-128. En ligne¹⁷¹.

Suso López J., 2004a, « La grammaire et les descriptions de la langue : la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE ? », dans Suso López J. (coord.), *Phonétique, Lexique, Grammaire et Enseignement/apprentissage du FLE*, Granada : Método, p.215-258. En ligne¹⁷².

Suso López J., 2004b, « Quelques clés pour mieux comprendre le processus de standardisation de la langue française au XVIe siècle », dans Suso López J., R.

¹⁶⁷ <http://www.unm.edu/~devalenz/handouts/literacy.html>

¹⁶⁸ http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2802

¹⁶⁹ <http://praxematique.revues.org/1846>

¹⁷⁰ <http://www.dan.sperber.fr/?p=77>

¹⁷¹ <http://www.netcom-journal.com/volumes/articlesV261/Netcom111-128.pdf>

¹⁷² www.ugr.es/~jsuso/publications/Chapitre%206PhLexGrammaire.pdf

López Carillo, Le français face aux défis actuels. Histoire, langue et culture, vol. 1, Granada : Universidad de Granada. En ligne¹⁷³.

Szajda-Boulanger L., 2006, « Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA », dans Le français aujourd'hui, n°152, Paris : Armand Colin, p. 83-93.

T

Tatossian A., juillet-septembre 2010, « Vers une classification générale des variantes graphiques des dialogues en ligne ? Le cas du français, de l'anglais et de l'espagnol », dans Martinez C. (coord.), p. 289-307.

Thaurel-Richard M., Thomas F., 2006, « Typologie des collèges publics ». En ligne¹⁷⁴.

Thurlow C., Brown A., 2003 : « Generation Txt ? The sociolinguistics of young people's text-messaging. ». En ligne¹⁷⁵.

Thurlow C., Poff M., 2013, « Text Messaging. », dans S. C. Herring, S. Dieter, V. Tuija, Handbook of the Pragmatics of Cms, Berlin et New York : Mouton de Gruyter, p. 163-189.

Touzot M-C., janvier 2001, « Le courrier électronique », dans Ac-Tice, n°17, Nancy : Centre régional de la documentation pédagogique, p. 17-19.

Treigner J., 1987, « Vers un traitement didactique de la variation langagière », dans Didactique du français et recherche action, n° 2, Paris : Inrp, p. 39 à 79.

Tupin F., 2002, « De quelques sources potentielles de l'instabilité du "concept" d'insécurité linguistique : notions précaires ou méthodologies fragiles ? », dans Bretegnier A., Ledegen G. (éd.), p. 77-104.

V

Vanhulle S. et Schillings A., 2003, « La "littératie" : métaphores idéologiques ou concept didactique ? », dans Vanhulle, S., Schillings A., Avec le portfolio : écrire pour apprendre et se former, Bruxelles : Labor. En ligne¹⁷⁶.

¹⁷³ <http://www.ugr.es/~jsuso/publications/standardisation%20XVI%20siecple.pdf>

¹⁷⁴ http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/donsoc06p.pdf

¹⁷⁵ <http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a3/thurlow2002003-02.html>

Vargas C., octobre 1988, « Construire la notion de variation langagière », dans *Repères*, n° 76, p. 1-12. En ligne¹⁷⁷.

Vargas C., 2006, « Sociolinguistique et didactique de la langue première », dans *Skhole hors-série n° 1*, Marseille : Iufm de l'académie d'Aix-Marseille, p. 1-6. En ligne¹⁷⁸.

Verdelhan-Bourgade M., 2002, *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris : Presses universitaires de France, 257 p.

Verdier P., octobre 2006, « Un logiciel d'orthographe qui a besoin d'aide », dans Pouts-Lajus S. (coord.), p.50-51.

Vernette E., 2006, *Techniques d'études de marché*, Paris : Vuibert, 126 p.

Véronis J., Guimier de Neef E., 2006, « Le traitement des nouvelles formes de communication écrite », dans Sabah G. (éd.), *Compréhension automatique des langues et interaction*, Paris : Hermès Science, p. 227-248.

Vézina R., octobre 2009, « La question de la norme linguistique », Québec : Conseil supérieur de la langue française. En ligne¹⁷⁹.

Viala J.-P., 2004, *Le français au concours de professeur des écoles*, Paris : Hachette éducation, 320 p.

Vinson M.-C., 2006, « L'index, "une technologie de l'intellect" », dans Privat J.-M., Kara M. (coord.), p. 199-216.

Vitry D. (dir.), avril 2007, *Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats. Projections à l'horizon 2015*, ÉDUCATION & FORMATIONS, n° 74, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 209 p. En ligne¹⁸⁰.

¹⁷⁶ www.enseignement.be/download.php?do_id=5298&do_check=

¹⁷⁷ <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/NS-RS076.pdf>

¹⁷⁸ <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/06.HS1.1-6.pdf>

¹⁷⁹ <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf302/cslfnormelinguistique.pdf>

¹⁸⁰ <http://media.education.gouv.fr/file/05/6/5056.pdf>

Vitry D. (dir.), décembre 2008, Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007, Direction de l'évaluation, de la prospection et de la performance. En ligne¹⁸¹.

Volckaert-Legrier O., Bernicot J., Bert-Erboul A., 2013, « Le courriel chez les jeunes adolescents », dans Liénard F. (coord.), p. 15-47. En ligne¹⁸².

W

Walter H., 1997, L'aventure des mots français venus d'ailleurs, Paris : Laffont, 472 p.

Walter H., février 2006, « La langue se défend très bien ! », dans Eveleigh H., Crinon J. (coord.), p. 53-54.

Wharton S., 2001, « Didactiser l'interlinguistique : une prise de risque ? Le cas de l'école réunionnaise », dans Fabre-Cols C. (coord.), p. 209-225.

Wharton S., 2003, « Plurilinguisme et acquisition de la norme scolaire. La situation du créole et du français à la Réunion », dans Bertucci M.-M., David J., p. 79-87.

Wood C., Jackson E., Plester B., Wilde L., 2009, « Children's use of mobile phone text messaging and its impact on literacy development in primary school. », dans British Educational Communications and Technology Agency n° 38.

Wood C., Jackson E., Hart L., Plester B., Wilde L., 2011a, « The effect of text messaging on 9- and 10-year-old children's reading, spelling and phonological processing skills. », dans Journal of Computer Assisted Learning n° 27, p. 28-36.

Wood C., Meachem S., Bowyer S., Jackson E., Tarczynski-Bowles M.L., Plester B., 2011b, « A longitudinal study of children's text messaging and literacy development. », dans British Journal of Psychology, n° 102-103, p. 431-442.

¹⁸¹ http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/9/NI0838_41239.pdf

¹⁸² http://www.josiebernicot.fr/wp-content/uploads/VolckaertalEspist%C3%A9m%C3%A8_2013.pdf

Z

Zlitni S., Liénard F., 2012, « La communication électronique comme élément de la trace numérique », dans Liénard F., Zlitni S. (dir.), p. 9-14. En ligne¹⁸³.

¹⁸³ <http://www.netcom-journal.com/volumes/articlesV261/Netcom9-14.pdf>

ANNEXES

ANNEXES I. CADRE THÉORIQUE

Annexe 1. Typologie de J. Anis (2003).....	322
Annexe 2. Typologie de R. Joannidès, F. Liénard (2012).....	322
Annexe 3. Typologie de R. Panckhurst (2009, 2013) : les phénomènes néographiques simples	323
Annexe 4. Typologie de F. Liénard (2006).....	324
Annexe 5. Questionnaire de M.-C. Penloup (1999).....	326
Annexe 6. Questionnaire R. Joannidès (2014), recto	328
Annexe 7. Questionnaire R. Joannidès (2014), verso	329
Annexe 8. Version finale de la grille d'analyse.....	330
Annexe 9. Séance d'observation réfléchie de la variation électronique	339

Annexe 1. Typologie de J. Anis (2003)

	Courriel	Listes de diffusion	Forums	Messagerie Instantanée	Chats (Tchatches)	SMS (textos)
Scripteur	Individu	Individu	Individu	Individu	Individu	Individu
Médiateur	Néant	Modérateur / o	Modérateur / o	Néant	Néant Parfois animateur	Néant
Lecteur	Individu	Groupe	Groupe	Individu	Individu Groupe	Individu
Répondeur	Individu	Individu	Individu	Individu	Individu	Individu
Lecteur réponse	Individu	Groupe	Groupe	Individu	Individu	Individu
Réseau	Internet	Internet	Internet	Internet	Internet	GMS
Temporalité	Différé	Différé	Différé	Direct Quasi direct	Quasi direct	Différé
Environnement	Texte	Texte	Texte	Texte	Texte Multimédia	Texte
Instrument lecture	Clavier ordinateur	Clavier ordinateur	Clavier ordinateur	Clavier ordinateur	Clavier ordinateur	Clavier téléphone mobile
Support lecture	Écran ordinateur	Écran ordinateur	Écran ordinateur	Écran ordinateur	Écran ordinateur	Écran téléphone mobile
Calibrage	Libre	Libre	Libre	Libre	3 à 4 lignes	160 / 140 caractères

Annexe 2. Typologie de R. Joannidès, F. Liénard (2012)¹⁸⁴

	Outil de communication	Longueur des messages libre	Communication synchrone (vs asynchrone)	Structure de l'échange (F. Mangenot et E. Louveau, 2006)		
				Un à un	Un vers tous	Tous à tous
Traitement de texte	-					
SMS	+	+	-	+	+	-
Messagerie instantanée	+	+	+	+	-	+
Messagerie électronique	+	+	-	+	+	-
Forum de discussion	+	+	-	-	-	+
Blog	+	+	-	-	+	+

¹⁸⁴ L'élaboration du tableau s'appuie sur le modèle de la phonologie structuraliste et sa notion de trait distinctif. Les traits ne sont pas pertinents lorsque la case vide.

Annexe 3. Typologie de R. Panckhurst (2009, 2013) : les phénomènes néographiques simples

I. Substitutions	
I.1. phonétisées :	
	I.1.1. entières : remplacer un son par des caractères uniques (lettres ou chiffres). L'orthographe du lexème est totalement modifiée : o (eau), 7 (cet).
	I.1.2. partielles : remplacement de digrammes et trigrammes, qui transcrivent un phonème. L'orthographe du lexème est ainsi partiellement modifiée : ossi (aussi), allé (aller), bo (beau) ; « s » intervocalique : bizes (bises)
	I.1.3. avec variation : bisoo (bisou), kikou (coucou)
I.2. graphiques :	
	I.2.1. élision, typographie, majuscules : remplacement de l'apostrophe d'élision ou d'un trait d'union, etc. par l'espace, « m en » (m'en), « est ce que » (est-ce que) ; mise en majuscules de l'ensemble d'un message ou, au contraire substitution majuscules/minuscules.
	I.2.2. icônes, symboles mathématiques, caractères spéciaux, rébus : (*, + = => @) ; à + (à plus), de grandes @ (de grandes oreilles)
	I.2.3. avec variation : bisoux (bisous) mwa (moi)
II. Réductions	
II.1. phonétisées :	
	II.1.1. abrégements morpho-lexicaux :
	II.1.1.1. tronctions : ordi (ordinateur, apocope), ʹlut, Net (salut, Internet, aphérèse).
	II.1.1.2. sigles/acronymes : ASV (âge, sexe, ville), mdr (mort de rire), tvb (tout va bien), tlm (tout le monde), lol (laughing out loud, § 4.1.2.).
	II.1.2. variation : ui (oui), i (il)
II.2. graphiques :	
	II.2.1. suppression de fins de mots muettes : échange (échanges), vou (vous), peu (peut), chian (chiant), fou (« m'en fous »), chute de e instables : douch (douche)
	II.2.2. squelettes consonantiques & abréviations : dc (donc), pr (pour), ds (dans) ; consonnes doubles : ele (elle), poura (pourra) ; abréviations sémantisées (abréviations réduites à l'initiale) : t (te/tu) p (peux).
	II.2.3. agglutinations : jattends (j'attends).
III. Suppression/absence ou raréfaction :	
III.1. graphiques	
	III.1.1. typographie & ponctuation : cf. exemple 1 dans l'article
	III.1.2. signes diacritiques : ca (ça), voila (voilà)
IV. Augmentations et ajouts :	
IV.1. graphiques	
	IV.1.1. Répétition de caractères et/ou de signes de ponctuation : suuuuppeeerrr !!!!!
	IV.1.2. Représentations sémiologiques (Smileys/binettes) :-)
	IV.1.3. Ajout de caractères : oki (ok), les zamours (les amours)
	IV.1.4. Onomatopées : mouarf, arfff, bof.

Annexe 4. Typologie de F. Liénard (2006)

Processus de simplification			
1	Abréviations	Apparition de squelettes consonantiques ¹⁸⁵	Bjr (bonjour), slt (salut)
2	Troncations ¹⁸⁶ des mots :	Disparition de la partie antérieure ou postérieure du signe linguistique. Le signe obtenu fonctionne comme un archilèxème d'un groupe, non comme abréviation	
	- par apocope	Chute d'un ou plusieurs phonèmes (ou syllabes) à la fin du signe	Métro (métropolitain), ciné (cinéma)
	- par aphérèse	Disparition du phonème initial	Net (Internet), bus (autobus)
	- par aphérèse interne	Effacement d'un graphème muet, d'un doublon ou élision lettrique	Oneur (honneur), orible (horrible), ariver (arriver), tème (thème)
3	Elisions d'éléments sémiologiques	Omission d'un ensemble de signes coûteux du point de vue de la saisie	
		- signes de ponctuation	
		- signes diacritiques	accents
		- formes allographiques	majuscules
		- éléments sémiologiques :	guillemets, point d'interrogation, point
		- signes au statut particulier :	articles, conjonctions
4	Siglaïson	Conservation des graphèmes initiaux d'un ensemble de signes utilisés couramment	ASV (âge, sexe, ville), mdr (mort de rire)
Processus de spécialisation			
5	Notations sémio-phonologiques :	Écriture créative regroupant les contractions de mots, néologismes et écritures phonétiques. L'écriture des mots ne respecte plus l'écriture alphabétique qui met en correspondance les phonèmes et les graphèmes. Codage syllabique. Les syllabes et les chiffres remplacent les sons se rapprochant des idéogrammes. À rapprocher avec le principe de la prise de notes combinant graphèmes et phonèmes.	
		- monosyllabiques	résO (réseau), manG (manger), vil1 (vilain)
		- bisyllabiques	2manD (demander), VriT (vérité)

¹⁸⁵ Squelette consonantique : suppression des voyelles d'un mot trop long pour n'en garder que le squelette formé par des consonnes.

¹⁸⁶ Troncation : suppression d'une ou plusieurs lettres, souvent initiales, pouvant même aboutir à une réduction du mot à son initiale.

	- totales		6T (cité), oT (ôter), kytR (quitterez), NRV
6	Anglicismes		Now, F2F (face to face)
7	Ecrasements de signes	Saisie d'une expression populaire, énoncé proposé en un seul et même signe linguistique	kestufé (qu'est ce que tu fais), taKpaC (t'as qu'à passer)
Processus d'extraversion			
8	Emoticons (ou smileys)		;-)
9	Répétitions de graphèmes ou de signes, généralement de ponctuation		Ta di koi ?????????? C la finnnnnnnnn, @++++

Annexe 5. Questionnaire de M.-C. Penloup (1999)

Écris-tu quand tu n'y es pas obligé (e) ?

AVANT DE REMPLIR CE QUESTIONNAIRE, N'OUBLIE PAS DE LIRE CE QUI SUIT :

À l'école on écrit, à la maison aussi : des devoirs mais aussi des lettres plus ou moins obligatoires pour remercier d'un cadeau, de vacances, etc.

Tout le monde sait qu'on écrit aussi, parfois, sans y être obligé, mais ce serait intéressant de savoir combien de personnes écrivent et ce qu'elles écrivent, précisément. C'est pour cela que notre équipe de chercheurs, aidée de collégiens, a mis au point ce questionnaire. Si tu veux bien prendre quelques instants pour y répondre, il te suffit de cocher, pour chaque question, dans la colonne oui ou dans la colonne non, en prenant bien le temps de réfléchir. Si tu ne comprends pas un mot ou une question, ne réponds pas, tout simplement.

Naturellement, ce questionnaire ne sera pas noté.

Nous te remercions de ta participation. Bon courage !

	Oui	Non
1. Écris-tu ou as-tu écrit des débuts d'histoires, de romans, ou de contes ?		
2. Écris-tu des histoires, des contes achevés ou presque ?		
3. Écris-tu des pièces de théâtre ?		
4. Inventes-tu des poèmes		
5. Inventes-tu des paroles de chansons ?		
6. Écris-tu des lettres à quelqu'un que tu connais ?		
7. Écris-tu des lettres à quelqu'un qui n'existe pas (correspondant imaginaire) ?		
8. Écris-tu des lettres à toi-même ?		
9. As-tu écrit un journal intime ?		
10. En écris-tu un pour le moment ?		
11. Si oui, l'écris-tu seul ?		
12. Écris-tu des fiches sur tes sujets favoris ? (stars, animaux, etc.)		
13. Écris-tu de petits textes sous des photos ?		
14. Écris-tu un journal souvenir de vacances ?		
15. Écris-tu, pour toi, des critiques ou des résumés de livres, de films ou d'émissions ?		
16. Écris-tu des listes utiles ? (listes de courses, de C.D., de films, etc.)		
17. Écris-tu d'autres listes ? (copains, prénoms, mots, etc.)		
18. Écris-tu des mots qui te plaisent ?		
19. Écris-tu tes rêves de la nuit ?		
20. Écris-tu des histoires ou des messages codés ?		
21. Écris-tu des scénarios (films, B.D.) ?		
22. Écris-tu des pensées, des idées ?		
23. Écris-tu des secrets ?		
24. Écris-tu des reportages ?		
25. Écris-tu ou as-tu écrit l'histoire de ta vie		
26. Écris-tu la vie de personnages célèbres ou imaginaires ?		
27. Recopies-tu des chansons ?		

28. Recopies-tu des blagues ?		
29. Recopies-tu des phrases que tu aimes, des poèmes ?		
30. Inventes-tu des blagues que tu écris ?		
31. Inventes-tu des mots que tu écris ?		
32. Inventes-tu des modes d'emploi, des règles de jeux ?		
33. Graves-tu des textes ?		
34. Quand tu écris pour toi, fais-tu un brouillon ?		
35. T'arrive-t-il d'écrire avec un ou plusieurs amis ?		
36. As-tu déjà inventé un sujet de rédaction, que tu as ensuite écrite ?		
37. Est-ce qu'un cours de français t'a inspiré des jeux d'écriture ou donné des idées ?		
38. T'arrive-t-il de montrer à quelqu'un ce que tu écris ? (amis, parents, professeurs, etc.)		
39. Caches-tu certains des textes que tu écris ?		
40. Gardes-tu à peu près tout ce que tu écris ?		
41. Regrettes-tu parfois ce que tu écris ?		
42. Aimes-tu lire ?		
43. Aimes-tu écrire ?		
44. Veux-tu compléter une réponse en donnant un exemple ou en faisant une remarque ?		
45. Si tu écris ou as écrit un journal intime, à quel âge as-tu commencé ?		
46. Si tu fais partie des gens qui aiment copier des textes, as-tu déjà recopié un livre ou une partie d'un livre ? (Peux-tu dire, dans ce cas, de quel livre il s'agissait et pourquoi tu as souhaité le recopier)		
47. Si tu aimes écrire, quels supports utilises-tu le plus (cahier, agenda, carnet, feuilles, ordinateur, etc. ?)		
48. Si tu écris, quels sont tes sujets préférés ?		
49. Tu viens de remplir ce questionnaire sur tes pratiques personnelles d'écriture. Qu'en as-tu pensé ?		
<p>Tu peux, pour finir, si tu le veux bien, noter ici ton nom de façon à ce que nous puissions éventuellement te contacter pour discuter de tout cela</p> <p>Nom :</p> <p>Prénom :</p>		

Annexe 6. Questionnaire R. Joannidès (2014), recto

Qu'écris-tu à l'extérieur de l'école, quand tu n'y es pas obligé ? **UD2**

A l'école on écrit, à la maison aussi. Pour savoir ce qui s'écrit en dehors de l'école, j'ai créé ce questionnaire (recto-verso), avec l'aide de collégiens. Toi aussi, réponds aux questions, en prenant le temps de réfléchir. Si tu ne comprends pas ou si tu ne peux pas répondre à une question, ne réponds pas.

Ce questionnaire est personnel, anonyme, il n'est pas noté et n'a aucun rapport avec l'école. Aucune réponse n'est mauvaise.

Merci beaucoup !

1. En dehors de l'école, écris-tu à la MAIN (ou as-tu déjà écrit à la main) :

- des histoires, des romans, des contes, des scénarios ?
- l'histoire de ta vie ?
- un journal intime ?
- des pièces de théâtre ?
- des poèmes ?
- des paroles de chansons ?
- des lettres à quelqu'un ?
- des fiches sur tes sujets favoris ? (stars, animaux, etc.)
- de petits textes sous des photos ?
- des commentaires sur des livres, des films, des chansons ou des émissions ?
- des listes ? (listes de courses, de films, de prénoms etc.)
- des mots qui te plaisent ?
- des idées ?
- des secrets ?
- des blagues ?

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

2. En dehors de l'école, écris-tu (ou as-tu déjà écrit) sur ORDINATEUR ou TELEPHONE portable :

- des histoires, des romans, des contes, des scénarios ?
- l'histoire de ta vie ?
- un journal intime ?
- des pièces de théâtre ?
- des poèmes ?
- des paroles de chansons ?
- des lettres à quelqu'un ?
- des fiches sur tes sujets favoris ? (stars, animaux, etc.)
- de petits textes sous des photos ?
- des commentaires sur des livres, des films, des chansons ou des émissions ?
- des listes ? (listes de courses, de films, de prénoms etc.)
- des mots qui te plaisent ?
- des idées ?
- des secrets ?
- des blagues ?

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

3. Sur ordinateur ou sur téléphone portable, écris-tu (ou as-tu déjà écrit) :

- des tchats en direct ? (par exemple sur Facebook ou MSN)
- des SMS ?
- des mails (par exemple sur gmail ou hotmail) ?
- dans des forums ?
- dans des blogs ? (des commentaires)
- dans des jeux en ligne ?
- dans des moteurs de recherche ? (par exemple sur Google)
- sur traitement de texte ? (par exemple Word)
- fais-tu du copier-coller ? (par exemple à partir de Wikipédia)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

4. As-tu, en dehors de l'école :

- un compte Facebook ? un compte Twitter ?
- un compte Skype ? un blog ?
- une adresse mail ? un téléphone portable ?

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

5. Si tu écris à l'ordinateur, en quelle classe étais-tu quand tu as commencé ?

en 5^e

6. Et si tu écris sur un téléphone portable, en quelle classe étais-tu quand tu as commencé ?

EN 6^{ème}

7. Si tu écris sur téléphone portable, préfères-tu :

- le tactile ? le clavier ?

8. Et utilises-tu plutôt :

- le T9 (dictionnaire intuitif) ? l'ABC (manuel) ?

9. Combien de sms en moyenne écris-tu chaque jour ?

+ de 150

10. Combien de temps en moyenne passes-tu sur ordinateur chaque jour ?

3h

11. Préfères-tu écrire :

- à la main ? à l'ordinateur ?

12. Pourquoi ?

Parce que sur l'ordinateur tout le monde a accès.

Annexe 7. Questionnaire R. Joannidès (2014), verso

3. Peux-tu traduire en français du collège : " sIt jve te voir D ke possib pr prendr un ver. samdi ou 2ml on pouré alé o 6né ???? ;-)" ?

salut, je veux te voir dès que possible, pour prendre un verre. Samedi ou dimanche pourraient aller au cinéma ?

4. Avant la 3ème, écrivais-tu dans ce type d'écriture abrégée ?
 jamais parfois souvent très souvent

5. Aujourd'hui (depuis que tu es en 3ème), écris-tu dans ce type d'écriture abrégée ?

jamais parfois souvent très souvent

6. Pourquoi le fais-tu (ou pourquoi le faisais-tu ?)

ça permet de rédiger un message plus vite, que quand c'est écrit correctement.

7. Peux-tu donner d'autres exemples d'écriture en abrégé que ceux du texte ?

OOn peut se voir d' que possibl, aprtir, d' d'umanch. PR s'arhdi c'trt

8. T'es-il arrivé d'écrire en abrégé :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> dans des lettres ? | <input checked="" type="checkbox"/> dans des chats ? |
| <input checked="" type="checkbox"/> avec tes amis ? | <input checked="" type="checkbox"/> dans des petits mots ? |
| <input checked="" type="checkbox"/> dans des mails ? | <input checked="" type="checkbox"/> dans ton agenda ? |
| <input checked="" type="checkbox"/> dans des brouillons ? | <input type="checkbox"/> avec tes grands-parents ? |
| <input checked="" type="checkbox"/> dans des sms ? | <input type="checkbox"/> dans des devoirs ? |
| <input type="checkbox"/> dans tes cours ? | <input type="checkbox"/> avec ta mère ou ton père ? |

(vous pouvez cocher plusieurs cases.)

19. Que penses-tu de l'écriture en abrégé ?

20. Qu'en pensent tes parents et/ ou tes professeurs ?

Je ne sais pas.

21. Penses-tu qu'écrire en abrégé c'est faire des fautes ?

Oui

22. Penses-tu qu'on puisse trouver de l'abrégé dans des copies d'examen ?

oui non

23. Penses-tu que l'écriture en abrégé soit un problème ?

oui non

24. Pourquoi ?

parce que maintenant certain professeur le font

25. As-tu l'impression que l'écriture en abrégé soit gênante pour l'apprentissage de l'orthographe ?

oui non

26. Pourquoi ?

Parce que ça peut devenir une habitude

27. As-tu l'impression de mélanger l'écriture abrégé et celle de l'école ?

oui non

28. As-tu l'impression d'écrire mieux grâce à l'ordinateur ?

oui non

29. Pourquoi ?

30. Es-tu :

un garçon ? une fille ?

31. Dirais-tu que ton niveau de français est :

faible ? moyen ? bon ? très bon ?

32. Trouves-tu que c'est important d'être bon en orthographe ?

oui non

33. Pourquoi ?

Pour plus tard, quand je ferait des CV ou autre.

34. Veux-tu ajouter à ce questionnaire une idée, une pratique d'écriture, une remarque ?

Non.

35. Ce n'est pas obligatoire, mais si tu veux bien que je te contacte pour discuter de tout cela avec toi, laisse-moi ton nom et ton prénom :

NOGUEIRA Sara

Annexe 8. Version finale de la grille d'analyse

Légende :

- en orange : les erreurs qui engagent un accent ;
- en jaune : les confusions entre « homophones » ;
- en violet : les erreurs sur une consonne double ;
- en vert : les erreurs de transcription de l'archiphonème /E/ ;
- en bleu : les erreurs sur un graphème final <s> ou <e> ;
- en marron : les erreurs de segmentation.

E-néologismes	Simplification	Squelette consonantique	slt/salut, bjr/bonjour
		Siglaison	mdr/mort de rire
	Spécialisation	Notation sémio-phonologique	2/de, 6té/cité, manG/mangé
		Anglicisme	now/aujourd'hui
		Ecrasement de signes	kestufé/qu'est-ce que tu fais, tas/tu as
	Extraversion	Emoticon (ou smiley)	☺
		Répétition de signes et de majuscules	QUOI, aaah, !?

Erreurs diacritiques	Accent	Aigu (phonogrammique)		Omi.	eventuel/éventuel		
				Adj.	espoir/espoir		
				Sub.	prèpare/prépare		
		Grave	Phonogrammique		Omi.	regle/règle	
					Adj.	apèrcevoir/apercevoir	
					Sub.	élève/élève	
			Idéo.	Morphogrammique		Omi.	voila/voilà
						Adj.	celà/cela
						Sub.	voil-accent aigu
			Morpho-Logogrammique		Omi.	a/à, des/dès	
					Adj.	à/a, dès/des	
					Sub.	dés/dès	
		Mutogrammique		Omi.	déjà/déjà		
				Adj.	là-bàs/là-bas		
		Circonflexe	Phonogrammique		Omi.	empeche/empêche	
			Adj.	déjeûner/déjeuner			
			Sub.	prèt/prêt			
	Idéo.		Morphogrammique		Omi.	nous finimes/finîmes	
					Adj.	il sentît/sentit	
			Logo	même catégorie		Omi.	taches/tâche
						Adj.	tâche/tache
			diverses		Omi.	le notre/le nôtre	
					Adj.	sûr/sur	
	Morpho-logogrammique		Omi.	coté/côté			
			Adj.	fût/fut			
	Mutographique		Omi.	grace/grâce			
			Adj.	traité/traité, reconnais/reconnais			
			Sub.	grâce/grâce			
	Auxiliaire		Cédille		Omi.	lecon/leçon	
				Adj.	merçi/merci		
Tréma		Omi.	aieul/aïeul				
		Adj.	aille/aïlle				
Apostrophe		Omi.	s il/s'il, l avion/l'avion				
		Adj.	ce qu'il y' a/ce qu'il y a				
		Sub.	si il/s'il, va-t-en/va-t'en				
Trait d'union		Omi.	moi même/moi-même				
		Adj.	vice-versa/vice versa				
		Sub.	dit'il/dit-il				

Erreurs orthographiques	Phonogramme	Autres	Double (altère)		Omi.	quile/quille	
					Adj.	appeller/appeler	
			G-J			Omi.	vogons/voguons
						Adj.	language/langage
						Sub.	guetto/ghetto
			C			Omi.	exusa/excusa
				Sub.	altère	ative/active	
					n'altère pas ?	klair/clair	
			S-Z-X			Omi.	exité/excité
						Adj.	faiscan/faisan
				Sub.	altère	glase/glance	
			n'altère pas ?		conssient/conscient, deusième/deuxième		
			E			Omi.	fare/faire
				Sub.	altère	effictivement/effectivement	
					n'altère pas ?	réson/raison	
			O			Omi.	saver/sauver
				Sub.	altère	souçenneuse/souçonneuse	
					n'altère pas ?	réso/réseau	
			EU			Omi.	puplier/peuplier
						Adj.	comperenais/comprenais
				Sub.	altère	ceullir/cueillir	
			n'altère pas ?		fesais/faisais		
			IN			Omi.	maitenant
						Sub.	maten/matin simpa/sympa
				AN	Omi.	altère	cacre/cancre
			n'altère pas ?			vengence/vengeance	
			Sub.		p.pst, emploi verbal, adjectival et nom correspondant	en tombent, adhérent/adhérent	
					adj non verbal et nom correspondant	insolant/insolent	
					adv. mant/ment	drôlemant/drôlement	
					position médiane et finale autres	circonstance/circonstance	
					position initiale	engoissé/angoissé	
			m devant p ou b	désenparé/déseparé			
			OI-OU-OIN-ON			Omi.	annoça/annonça
Sub.	altère	encaugnure/encoignure					
	n'altère pas ?	comtempla/contempla					
autre archigraphème, semi-voyelle, ensemble d'unités			Omi.	pharon/pharaon			
			Adj.	enquête			
	Sub.	altère	d/t, p/b, v/f	je vais d'aider			
			autre	affrima			
n'altère pas ?	gim, faraon						
Dble (n'altère pas)			Omi.	sans accent	insupportable / insupportable		
				avec accent	jète/jette		
			Adj.	appercevoir/			

Logogramme	Autre				apercevoir, pensser/penser
		E	Omi.	homophones	un joué/jouet
			Adj.	homophones	un réfugié/réfugié
				autre	côter/côté
			Sub.	homophones	jouer/jouet
		autre		asser/assez	
		<e> final	Omi.	sans double	facil/facile, sourir/sourire
				avec double	bouteil/bouteille
		<s> ou <x> final	Sub.		encors/encore
			Omi.		velour/velours, temp/temps
	Sub.			velourt/velours, foit/fois	
		Omi.		abité/habité	
	Autres lettre	Première dernière ou	Adj.		un crit/cri
			Sub.		tords/torts, dilemme/dilemne
	Interne	Omi.	/EU/	hereux/heureux	
			autre	copin/copain	
			Adj.	éducqué/éduqué	
			Sub.	copein/copain	
	Les récurrents	/se/ /sø/ /sɛ/ /si/ /sa/	sans segmentation	Omi.	ce/ceux
				Aj.	ceux/ce
Sub.				/si/	si/ci
			autre	<s>/<c>	se/ce, ses/ces, sa/ça
				<c>/<s>	ce/se, ces/ses, ça/sa
autre			ceux/se, etc		
avec segmentation		Omi.	ses/s'est, ces/c'est		
		Adj.	s'est/ses, c'est/ces		
		Sub.	/si/	si/ci, si/s'y, ci/s'y	
			autre	<s>/<c>	s'est/c'est
<c>/<s>	c'est/s'est				
autre	ces/s'est, etc				
/mɛ/	sans segmentation	Omi. <s>	mai/mais		
		Adj. <s>	mais/ma		
		Sub.	mais/met, taie/tes, etc		
/ni/ /mi/ /ma/ /la/ /a/ /tø/ /ta/ /tã/	avec segmentation	Sub.	mais/m'ait, mettait/m'était, etc.		
		sans segmentation	Omi. <s>	mis/mi	
	avec segmentation	Omi.	sans accent	<m>, <l>	ma/m'a, la/l'a, etc.
			<t>	ta(s)/t'a(s), tes/t'es, ton/t-on	
			avec accent	la/l'à	
		Adj.	sans accent	<m>, <l>	m'a/ma, l'a/la, etc.
			<t>	t'a(s)/ta(s), t'es/tes, t'on/ton	
			avec accent	â/ah, l'à/la	
	Sub.	sans accent	m'y/mi, n'y/ni		
		avec accent	l'a/l'à		
/sã/ /tã/ /dã/	sans segmentation	Sub.	/sã/	sent/cent, etc	
			/kã/	quant/quand	
			/tã/, /dã/	tant/temps, etc	

				Sub.	pluriel	chevaus/chevaux, les personnet/personn es		
					autre « tout »	tout les jours/tous		
		<e>		Omi.	N. fém. /e/	homophones autre	la rentré/rentrée l'anné/année	
					N. fém. autre	homophones autre	la parti/partie, perdu de vu/vue la banlieu/banlieu	
					autre		moyenne général/générale	
				Adj.		N. fém. E		une mentalitée/mentalité
							N. fém. autre	homophones autre
						masculin		il est fière/fier
						dét., pronom et adj.		cette accident/cet
						adv., vb., adj. inv.		bien sûre/sûr, réfléchire/réfléchir
						homophones		en faite/ fait, un oublie/oublé, golfe/golf
				Sub.		N. fém. E	homophones	la rentrer/rentrée
						N. fém. autre	homophones autre	faire partis, une partis/partie la pluis/pluie
	Dérivation			Lettre muette	E	Omi.	homophones autre	il est mué/muet, un tiré/tiret un robiné /robinet
		Sub.	homophones autre			il est muer/muet, un tirer/tiret un robiner/robinet, piet/pied		
		Autre	<s>, <x>		Omi.		pai/paix, intru/intrus	
					Sub.		mauvait/mauvais	
		Adjectif -ment			Omi.		poin/point abrit/abri	
					Adj.		rapidement/ rapidement, vraiment/vraiment	
					Sub.		évidamment /évidemment	
		Segmentation			Omi.	sans autre erreur	biensûr/ bien sûr, parcontre/par contre, lavion/l'avion	
						avec autre erreur	alléce/à l'aise	

					autre	je n'ai pas réussi/réussi		
				Sub.	/E/ - ée, - és/-er	homophones sans pensée/penser		
					autre	te comportée/comport er		
					autre	elle est sortir/sortie		
		infinitif/ indicatif		Omi.		je veux remercie/remercier		
				Adj.		je travailler/travaille		
				Sub.	/E/	barbarisme autre	il faller/fallait je travailler/travaillais	
					autre		nous essayer	
		indicatif/ participe		Omi.		il a répond/répondu		
				Sub.	E	j'ai étais/été, on répondé/répondait		
					autre		il a vit, il vu	
		subjonctif/ indicatif		Omi.		que j'ai/aie		
				Adj.	mode seul	j'aie attrapé/ai		
					mode et personne		j'ait	
				Sub.	mode seul	jusqu'à ce qu'il me dit/dise, qu'ils le savent /sachent, quoi que je faisais/fasse		
			mode et personne			que je boit		
		autre		Adj.	-t	il demandat/demanda		
					autre		manges/mange	
				Sub.	/E/ impératif	aller/allez		
		Groupe		Omi.	-e	si tu continus/continues, nous jouons/jouerons		
					double <r>		tu pouras	
					autre		choisient	
				Adj.	-e	il deviendra/deviendr a		
					double <r>		essaiera	
					autre		ments, soyions, croivent	
				Sub.	-e	homophones	je vie/vis (vivre), je garantie/garantis	
						gr. et autre		il continus/continua
						autre		je continus/continua
					autre	gr. et autre	il sortat/sortit	
			autre				il disa/dit, il geind/geint, il vena/vint, elle essait/essaie	

Annexe 9. Séance d'observation réfléchie de la variation électronique

Extrait de tchat à observer en classe lors de la séance

Lis le texte et entoure ce que tu ne comprends pas

1	AREhNiuS	tu te moques :/
2	Rika	dsl c plus fort que moi mdr
3	AREhNiuS	piske c comme ça, jvais me coucher :p
4	Rika	tu y aurais été de tte maniere lol
5	AREhNiuS	en fait, il est 5:43 chuis mort
6		c ça la vraie raison
7	Rika	ca ma etonnée de te voir arriver sur le net dailleurs lol
8		jvais pas tarder non plus
9		demain matin c rangement 2 chambre
10		duuuur !!!
11	AREhNiuS	paske c dur ? mdrrr :p
12	Rika	la matinée va être courte paske vu comme c parti jsuis pas levée avant
13		11h
14	AREhNiuS	Donc bonne nuit pour ce quil en reste mdr
15	Rika	bonne nuit alors
16		Lol
17		C bon il en reste bcp
18	AREhNiuS	daccord mdr
19	Rika	T'as encore 5 h au moins
20	AREhNiuS	c pas bcp ca mdr
21		J'y v now
22	Rika	@ tout à l'heure
23	AREhNiuS	slt !!!!!!!

Déroulement de la séance

Objectif : savoir ce qu'est un tchat pour l'en distinguer du français standard et le situer par rapport à lui.

Distribution de l'extrait de tchat

Explication du contexte

= il s'agit d'un extrait de tchat (tchat est le terme qui désigne à la fois l'outil électronique permettant de dialoguer en direct et le produit de cet outil, le texte produit par tchat)

= on voit bien que les tchateurs utilisent une écriture particulière, ce que nous allons observer

Lecture individuelle de l'extrait

Relevé de ce qui n'est pas compris

Regroupement des élèves et déchiffrement collectif du texte

Mise en commun des difficultés

= un rapporteur par groupe dit ce qui n'est pas compris. Les termes sont notés au tableau. Si tout est compris, le professeur attire l'attention sur certaines formes.

Découverte des procédés scripturaux

= Qu'est-ce que cela veut dire ? Comment l'aurait-on écrit en français de l'école. Comment c'est fabriqué ? Y a-t-il d'autres termes formés sur le même procédé ?

Découverte des processus

= Aurait-il été préférable d'écrire en français de l'école ? À quoi sert cette écriture ? Est-ce du français, des fautes ? Pourrait-on l'utiliser partout, même à l'école ? Quels sont les risques d'une utilisation à l'excès de cette écriture ?

Résumé

Résumé : qu'est-ce que le tchat ?

Les tchateurs utilisent une écriture bien particulière pour dialoguer en direct. Cela leur permet d'être plus rapides, de remplacer les gestes et l'intonation de l'oral mais aussi, en jouant avec la langue, de se créer un code de tribu. Le français des tchateurs n'est pas si facile que cela à maîtriser et on ne peut pas dire que c'est un « mauvais » français : c'est un français différent (une variété) plus adapté à la situation du tchat que le français de l'école. Finalement, comme à l'oral, il n'y a pas qu'une seule façon d'écrire en français et c'est bien. Mais à l'école, le français des tchateurs n'a pas sa place et il ne faut pas l'utiliser car on y apprend un français et une orthographe qui permettent à tous les Français de se comprendre entre eux et de réussir dans la vie scolaire et sociale. Maîtriser le français, c'est connaître plusieurs variétés mais savoir les utiliser au bon moment, dans le bon contexte : le français du tchat pour les tchats et le français de l'école à l'école.

ANNEXES II. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES

Tableau 1. Les réponses à la question « Combien de sms en moyenne écris-tu chaque jour ? » (Q.9).....	344
Tableau 2. Les réponses à la question « Combien de temps en moyenne passes-tu sur ordinateur chaque jour ? » (Q.10).....	344
Tableau 3. Les réponses à la question sur les outils d'écriture (Q.4)	344
Tableau 4. Les réponses aux questions « si tu écris à l'ordinateur, en quelle classe étais-tu quand tu as commencé ? », « et si tu écris sur un téléphone portable, en quelle classe étais-tu quand tu as commencé ? » (Q.5 et 6)	345
Tableau 5. Les réponses à la question « préfères-tu écrire à la main ou à l'ordinateur » (Q.11).....	345
Tableau 6. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi préfères-tu écrire à la main ou à l'ordinateur ? » (Q.12).....	346
Tableau 7. Le nombre moyen des occurrences par valeur pour chaque question	346
Tableau 8. Les pratiques manuscrites d'élèves à quinze ans d'intervalle	346
Tableau 9. Les pratiques manuscrites d'élèves de 2012 (Q.1 et Q.2).....	347
Tableau 10. Les pratiques d'écriture d'élèves à quinze ans d'intervalle.....	347
Tableau 11. Les pratiques d'écriture d'élèves de 2012, manuscrites ou électroniques (Q.2).....	348
Tableau 12. Les pratiques d'écriture exclusivement électroniques d'élèves de 2012 (Q.3.)	349
Tableau 13. La norme au centre des préoccupations	349
Tableau 14. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi as-tu l'impression d'écrire mieux grâce à l'ordinateur ? » (Q.29)	349
Tableau 15. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi écris-tu (ou pourquoi écrivais-tu) dans ce type d'écriture abrégée ? » (Q.16)	350
Tableau 16. Les réponses à la question « trouves-tu que c'est important d'être bon en orthographe ? » (Q.32)	350
Tableau 17. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi trouves-tu que c'est important d'être bon en orthographe ? » (Q.33).....	350
Tableau 18. Les réponses aux questions « avant la 3ème, écrivais-tu dans ce type d'écriture abrégée ? », « aujourd'hui, écris-tu dans ce type d'écriture abrégée ? » (Q.14 et Q.15).....	351
Tableau 20. Les résultats statistiques des croisements de réponses	351

Tableau 21. Approche diachronique de la pratique de la variation électronique (Q.14 et Q.15).....	352
Tableau 22. Les réponses à la question « utilises-tu plutôt le T9 (dictionnaire intuitif) ou l'Abc (manuel) ? » (Q.8).....	352
Tableau 23. Les rubriques ou thèmes de la question « peux-tu donner d'autres exemples d'écriture en abrégé que ceux du texte ? » (Q. 17).....	352
Tableau 24. Les rubriques ou thèmes de la question « penses-tu qu'écrire en abrégé c'est faire des fautes ? » (Q.21).....	353
Tableau 25. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi penses-tu que l'écriture en abrégé soit un problème ? » (Q. 24)	353
Tableau 26. Les réponses à la question « penses-tu que l'écriture en abrégé soit un problème ? » (Q.23)	353
Tableau 27. Les réponses à la question « as-tu l'impression de mélanger l'écriture abrégé et celle de l'école ? » (Q.25).....	353
Tableau 28. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi as-tu l'impression que l'écriture en abrégé soit gênante pour l'apprentissage de l'orthographe ? » (Q.26).....	354
Tableau 29. Un discours normatif	354
Tableau 30. Les réponses aux questions « penses-tu qu'on puisse trouver de l'abrégé dans des copies d'examen ? », « as-tu l'impression de mélanger l'écriture abrégé et celle de l'école ? » (Q.22 et Q.27)	355
Tableau 31. Les contextes de la variation électronique : où et quand ? (Q.18)	355
Tableau 32. Les contextes de la variation électronique : à qui ? (Q.18).....	355

Tableau 1. Les réponses à la question « Combien de sms en moyenne écris-tu chaque jour ? » (Q.9)

Q.9. Nombre de sms envoyés par jour		Nombre de réponses	% des réponses
< 100	< 10	41	9
	10-25	65	14
	25-50	39	8
	50- 100	83	17
	Total	228	48
> 100	100-200	92	19
	200 – 300	41	9
	300-400	18	9
	400-500	9	2
	500-600	9	2
	600 et plus	5	1
	Total	174	36
NR	77	16	

Tableau 2. Les réponses à la question « Combien de temps en moyenne passes-tu sur ordinateur chaque jour ? » (Q.10)

Q.10. Temps passé sur ordinateur par jour		Nombre de réponses	% des réponses
< 3 heures	Moins de 0	0	0,0
	0 à 30min	22	4,6
	30min à 1h	37	7,7
	1-2h (60-120)	133	27,8
	2-3h (120-180)	107	22,3
	Total	299	62.4
> 3 heures	3-4h (180-240)	67	14,0
	4-5h (240-300)	42	8,8
	5-6h (300-360)	21	4,4
	6-7h (360-420)	9	1,9
	7-8h (420-480)	3	0,6
	8-9h (480-540)	6	1,3
	9-10h (540-600)	0	0,0
	10h et plus (600)	1	0,2
	Total	149	31.1
NR	31	7	

Tableau 3. Les réponses à la question sur les outils d'écriture (Q.4)

Q.4. Outils que possèdent les élèves	Nombre de réponses	% des réponses
Téléphone portable	436	91
Adresse mail	424	89
Facebook	404	84
Skype	190	40
Blog	122	26
Twitter	98	21
NR	5	1

Tableau 4. Les réponses aux questions « si tu écris à l'ordinateur, en quelle classe étais-tu quand tu as commencé ? », « et si tu écris sur un téléphone portable, en quelle classe étais-tu quand tu as commencé ? » (Q.5 et 6)

Début de la pratique :		Q.5. De l'ordinateur		Q.6. Du téléphone portable	
		Nbr de réponses	% des réponses	Nbr de réponses	% des réponses
En classe de collège	3 ^{ème} (14-15 ans)	5	1	42	2
	4 ^{ème} (13-14 ans)	9	2	52	11
	5 ^{ème} (12-13 ans)	42	9	76	16
	6 ^{ème} (11-12 ans)	130	27	159	33
	Total	186	39	329	69
En classe de primaire	CM2 (10-11 ans)	80	17	58	12
	CM1 (09-10 ans)	65	14	24	1
	CE2 (08-09 ans)	40	8	17	1
	CE1 (07-08 ans)	32	7	4	0
	CP (06-07 ans)	23	5	1	0
	« maternelle »	5	1	1	0
	« primaire »	10	2		
Total	255	53	105	22	
« dès que j'ai su écrire convenablement »		1	0		
NR		37	8	45	9

Tableau 5. Les réponses à la question « préfères-tu écrire à la main ou à l'ordinateur » (Q.11)

Q.11. Préférence pour :	Nombre de réponses	% des réponses
L'écriture à la main	85	17.8
L'écriture à l'ordinateur	356	74.3
NR	38	7.9

Tableau 6. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi préfères-tu écrire à la main ou à l'ordinateur ? » (Q.12)

Q.12 : nombre de réponses (% des réponses/n ; % des réponses/le total des élèves)	n=407 réponses au total /479
La rapidité de l'écriture manuscrite ou numérique	205 (50 ; 43)
La dimension esthétique-pratique de l'écriture manuscrite ou numérique	76 (19 ; 16)
L'écriture manuscrite ou numérique du point de vue de la norme	42 (10 ; 9)
Le geste de l'écriture manuscrite ou numérique	62 (15 ; 13)
La préférence pour la rapidité de l'écriture numérique	183 (45 ; 38)

Tableau 7. Le nombre moyen des occurrences par valeur pour chaque question

Question : nombre moyen d'occurrences par valeur	
Q.11	8.5
Q.12	8.5
Q.16	8.1
Q.17	3.4
Q.21	4.3
Q.24	3.4
Q.29	6.2
Q.33	6.8

Tableau 8. Les pratiques manuscrites d'élèves à quinze ans d'intervalle

Pratiques manuscrites : élèves concernés (en %)	1997 n=375	2012 n=479	Différence (en point)
Fiches	29,5	9,8	19,7
Journaux	38,0	25,1	12,9
Lettres	89,5	47	42,5
Listes	63,0 ¹⁸⁷	55,5	7,5
Paroles de chansons	46,0	25,1	20,9
Poèmes	43,0	13,2	29,8
Histoires	36,5	11,1	25,4
Textes sous photos	42,5	35,7	6,8

¹⁸⁷ Deux questions portaient sur les listes, l'une sur les listes « utiles », l'autre sur les « listes de mots » qu'on aime. Une moyenne des réponses obtenues a été faite ici pour comparer avec les réponses de 2010 à une seule question regroupant toutes les pratiques possibles de listes.

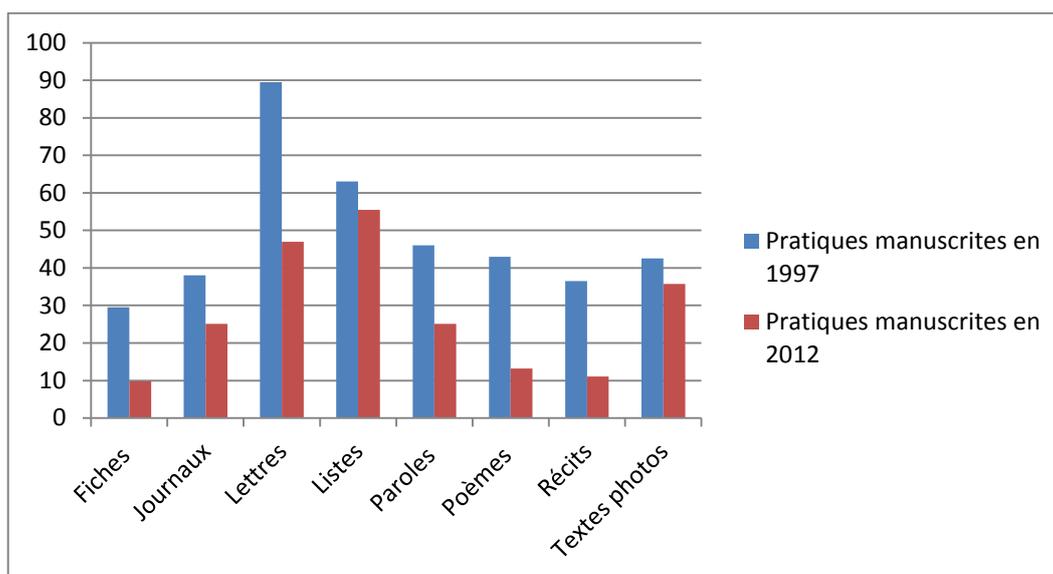


Tableau 9. Les pratiques manuscrites d'élèves de 2012 (Q.1 et Q.2)

Pratiques 2012 : élèves concernés (nombre et %)	Manuscrites (exclusivement ou cumulées avec des pratiques électroniques) ¹⁸⁸		Électroniques exclusivement		Cumul des pratiques	
	nbr	%	nbr	%	nbr	%
Fiches	47	9,8	39	8.1	86	18,0
Journaux	120	25,1	6	1.3	126	26,3
Lettres	226	47	54	11.3	280	58,5
Listes	266	55,5	33	6.9	299	62,4
Paroles	120	25,1	55	11.5	175	36,5
Poèmes	63	13,2	28	5.8	92	19,2
Histoires	53	11.1	34	7.1	87	18.2
Textes photos	171	35,7	108	22.5	279	58,2

Tableau 10. Les pratiques d'écriture d'élèves à 15 ans d'intervalle

Pratiques manuscrites et électroniques : élèves concernés (en %)	1997	2012	Différence (en point)
Fiches	29,5	18,0	11,5
Journaux	38,0	26,3	11,7
Lettres	89,5	58,5	31
Listes	63,0	62,4	0,6
Paroles de chansons	46,0	36,5	9,5
Poèmes	43,0	19,2	23,8
Histoires	36,5	18.2	18,3
Textes sous photos	42,5	58,2	-15,7

¹⁸⁸ Total des élèves qui répondent pratiquer tel ou tel genre seulement à la main, ou à la fois à la main et sur ordinateur ou téléphone portable

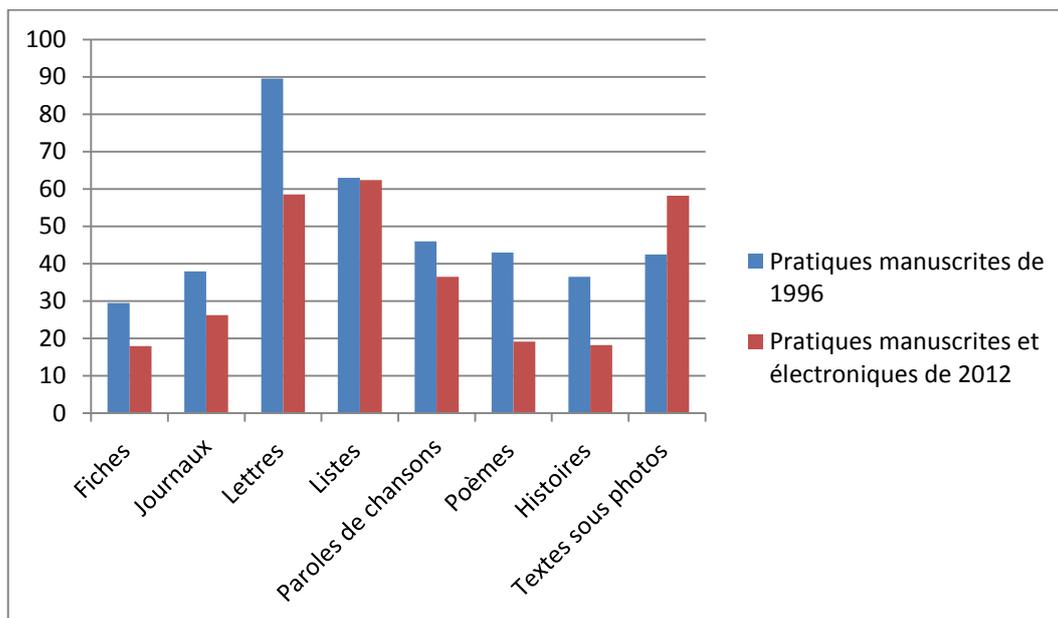


Tableau 11. Les pratiques d'écriture d'élèves de 2012, manuscrites ou électroniques (Q.2)

Q.2. Pratiques 2012 : élèves concernés (en nbr)	Manuscrites exclusivement	Électroniques exclusivement
Fiches	24	39
Journaux	100	6
Lettres	109	54
Listes	163	33
Paroles	57	55
Poèmes	29	28
Histoires	17	34
Textes photos	61	108
TOTAL	761	742

Tableau 12. Les pratiques d'écriture exclusivement électroniques d'élèves de 2012 (Q.3.)

Q.3. Pratiques d'écriture électroniques : élèves concernés	Nombre	%
Sms	452	94,4
Moteurs	427	89,1
Clavardage	399	83,3
Traitement de texte	377	78,7
Copier-coller	369	77,0
Courriels	328	68,5
Blogues	197	41,1
Jeux en ligne	190	39,7
Forums	129	26,9

Tableau 13. La norme au centre des préoccupations

Lexie : nombre total d'occurrences et valeurs (nombre par valeurs)	Q.12 (moy. 8.5)	Q.16 (moy. 8.1)	Q.29 (moy. 6.2)
orthographe	9 orthographe (7) orthographes (2)	12 orthographe (10) ortografe (1) ortographe (1)	27 orthographe (23) orthographes (1) ortographe (2) ortographes (1)
faute	28 fautes (18) faute (8) fote (1) fotte (1)	14 fautes (9) faute (5)	98 fautes (69) faute (28) fote (1)

Tableau 14. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi as-tu l'impression d'écrire mieux grâce à l'ordinateur ? » (Q.29)

Q.29 : nombre de réponses (% des réponses/n ; % des réponses/le total des élèves)	n=234 réponses au total /479
L'apport ou l'inconvénient de l'ordinateur du point de vue de la norme	197 (84 ; 41)
L'apport de l'ordinateur du point de vue de la norme	155 (66 ; 32)
L'inconvénient de l'ordinateur du point de vue de la norme	42 (18 ; 9)
L'apport ou l'inconvénient de l'ordinateur du point de vue du correcteur automatique	139 (59 ; 29)
L'apport du correcteur automatique	118 (50 ; 25)
L'inconvénient du correcteur automatique	21 (9 ; 4)

Tableau 15. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi écris-tu (ou pourquoi écrivais-tu) dans ce type d'écriture abrégée ? » (Q.16)

Q.16 : nombre de réponses (% des réponses/n ; % des réponses/le total des élèves)	n=431 réponses au total /479
La rapidité de la variété électronique	324 (75 ; 68)
La variété électronique du point de vue de la norme	43 (10 ; 9)
La compréhension de la variété électronique	19 (4 ; 4)
La mode de la variété électronique	19 (4 ; 4)
L'aspect financier de la variété électronique	7 (2 ; 1)

Tableau 16. Les réponses à la question « trouves-tu que c'est important d'être bon en orthographe ? » (Q.32)

Q.32. Importance de l'orthographe	Nombre de réponses	% des réponses
oui	435	90.8
non	31	6.5
NR	13	2.7

Tableau 17. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi trouves-tu que c'est important d'être bon en orthographe ? » (Q.33)

Q.33 : nombre de réponses (% des réponses/n ; % des réponses/le total des élèves)	n=307 réponses au total /479
Les contextes de la norme	255 (83 ; 53)
Le contexte professionnel	158 (51 ; 33)
Le contexte socio-culturel	51 (17 ; 11)
Le contexte scolaire	46 (15 ; 10)
Les fonctions de la norme	52 (17 ; 11)
Un élément de stigmatisation sociale	23 (7 ; 5)
Un facilitateur pour la compréhension	18 (6 ; 4)
La dimension identitaire de la norme	6 (2 ; 1)

Tableau 18. Les réponses aux questions « avant la 3ème, écrivais-tu dans ce type d'écriture abrégée ? », « aujourd'hui, écris-tu dans ce type d'écriture abrégée ? » (Q.14 et Q.15)

Q.14 et Q.15. Pratique de l'abrégé	passée		présente	
	nombre	%	nombre	%
jamais	128	26.7	179	37.4
parfois	198	41.3	158	33.0
souvent	93	19.4	67	14.0
très souvent	56	11.7	73	15.2

Tableau 20. Les résultats statistiques des croisements de réponses

Q.32 et 15 : réponses négatives/affirmatives (% de réponses négatives/n)	très souvent n=73	jamais n=179	Valeur-p	Ligne
Non, ce n'est pas important d'être bon en orthographe	16/54 (22)	2/173 (1)	<0.01	1.
Q.32 et 31 : réponses négatives/affirmatives (% de réponses négatives/n)	faible n=57	très bon n=34	Valeur-p	Ligne
Non, ce n'est pas important d'être bon en orthographe	13/42 (23)	2/32 (6)	0.04	2.
Q.32 et 36 : réponses négatives/affirmatives (% de réponses négatives/n)	favorisé n=199	défavorisé n=175	Valeur-p	Ligne
Non, ce n'est pas important d'être bon en orthographe	14/157 (7)	11/181 (6)	0.41	3.
Q.32 et 23 : réponses négatives/affirmatives (% de réponses négatives/n)	oui n=220	non n=224	Valeur-p	Ligne
Non, ce n'est pas important d'être bon en orthographe	11/205 (5)	20/199 (9)	0.14	4.
Q.32 et 25 : réponses négatives/affirmatives (% de réponses négatives/n)	oui n=372	non n=83	Valeur-p	Ligne
Non, ce n'est pas important d'être bon en orthographe	18/347 (5)	12/67 (14)	<0.01	5.
Q.32 et 27 : réponses négatives/affirmatives (% de réponses négatives/n)	oui n=96	non n=368	Valeur-p	Ligne
Non, ce n'est pas important d'être bon en orthographe	8/85 (8)	23/337 (6)	0.49	6.
Q.15 et 31: réponses négatives/affirmatives (% de réponses négatives/n)	faible n=57	bon n=167	Valeur-p	Ligne
Ne pratique jamais l'écriture électronique	10/20 (18)	86/14 (51)	<0.01	7.

Q.22 et 31 : réponses négatives/affirmatives (% de réponses négatives/n)	faible n=57	bon n=167	Valeur-p	Ligne
Non, on ne peut pas trouver de l'abrégé dans des copies d'examen	41/13 (72)	127/38 (76)	0.85	8.

Q.22 et 36 : réponses négatives/affirmatives (% de réponses négatives/n)	RD n=85	UF n=115	Valeur-p	Ligne
Non, on ne peut pas trouver de l'abrégé dans des copies d'examen	61/24 (72)	91/21 (79)	0.13	9.

Q.27 et 36 : réponses négatives/affirmatives (% de réponses négatives/n)	UF n=115	RD n=85	Valeur-p	Ligne
Non, je n'ai pas l'impression de mélanger les variétés entre elles	92/20 (80)	67/16 (79)	0.85	10.

Q.27 et 36 : réponses négatives/affirmatives (% de réponses négatives/n)	faible n=57	bon n=167	Valeur-p	Ligne
Non, je n'ai pas l'impression de mélanger les variétés entre elles	33/20 (58)	145/19 (87)	<0.01	11.

Tableau 21. Approche diachronique de la pratique de la variation électronique (Q.14 et Q.15)

	Pratique très intense dans le passé	Pratique très intense dans le présent	Évolution (en %)
Très bon	4	5	+25
Bon	16	14	-12.5
Moyen	24	32	+33.3
Faible	10	20	+100

Tableau 22. Les réponses à la question « utilises-tu plutôt le T9 (dictionnaire intuitif) ou l'Abc (manuel) ? » (Q.8)

Q.8. T9 ou Abc	Nombre	%
T9	113	23.6
Abc	317	66.2

Tableau 23. Les rubriques ou thèmes de la question « peux-tu donner d'autres exemples d'écriture en abrégé que ceux du texte ? » (Q. 17)

Q.17 : nombre de réponses (% des réponses/n ; % des réponses/le total des élèves)	n=356 réponses au total/479
Réponses avec au moins un exemple	347 (97 ; 72)
Réponses avec plus d'un exemple	322 (90 ; 67)

Tableau 24. Les rubriques ou thèmes de la question « penses-tu qu'écrire en abrégé c'est faire des fautes ? » (Q.21)

Q.21 : nombre de réponses (% des réponses/n ; % des réponses/le total des élèves)	n=447 réponses au total /479
Oui	277 (62 ; 58)
Non	142 (32 ; 30)
Oui et non	28 (6 ; 6)
Explications	83 (19 ; 17)
Dont explications qui étaient une réponse négative	38 (9 ; 8)
Dont explications qui étaient une réponse affirmative	17 (4 ; 4)
Dont explications qui étaient une réponse partagée	29 (6 ; 6)

Tableau 25. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi penses-tu que l'écriture en abrégé soit un problème ? » (Q. 24)

Q.24 : nombre de réponses (% des réponses/n ; % des réponses/le total des élèves)	n=325 réponses au total /479
Explications qui étaient une réponse affirmative	192 (59 ; 40)
Dont des explications sur la question de la confusion	156 (48 ; 33)
Explications qui étaient une réponse négative	93 (29 ; 19)
Explications qui étaient une réponse partagée	40 (12 ; 8)

Tableau 26. Les réponses à la question « penses-tu que l'écriture en abrégé soit un problème ? » (Q.23)

Q. 23. L'abrégé, un problème ?	Oui		Non		Non-réponses	
	Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
	220	45.9	224	46.8	35	7.3

Tableau 27. Les réponses à la question « as-tu l'impression de mélanger l'écriture abrégé et celle de l'école ? » (Q.25)

Q.25. L'abrégé, une gêne pour l'apprentissage ?	Oui		Non		Non-réponses	
	Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
	372	77.7	83	17.3	24	5.0

Tableau 28. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi as-tu l'impression que l'écriture en abrégé soit gênante pour l'apprentissage de l'orthographe ? » (Q.26)

Q.26 : nombre de réponses (% des réponses/n ; % des réponses/le total des élèves)	n=289 réponses au total /479
Explications qui étayent une réponse affirmative	247 (85 ; 52)
Dont des explications sur la question de la confusion	242 (84 ; 51)
Explications qui étayent une réponse négative ou mixte	42 (15 ; 9)

Tableau 29. Un discours normatif

Lexie : nombre total d'occurrences et valeurs (nombre par valeurs)	Q.24 (moy.3.4)	Q.26 (moy.3.4)
vrai	9 vrai (4) vraie (3) vrais (2)	18 vrai (11) vrais (5) vraie (2)
mal	11 mal (11)	10 mal (10)
bien	11 bien (11)	17 bien (16) b1 (1)
bon(ne)	3 bon (1)	7 bonne (5)
(in)correct(ement)	19 correctement (18)	18 correctement (13)
normal(ement)	10 normalement (7) normal (3)	5 normalement (5)
faute	62 fautes (41) faute (21)	63 fautes (43) faute (18)
mauvais(e)	4 mauvaise (2)	7 mauvaise (4)

Tableau 30. Les réponses aux questions « penses-tu qu'on puisse trouver de l'abrégé dans des copies d'examen ? », « as-tu l'impression de mélanger l'écriture abrégé et celle de l'école ? » (Q.22 et Q.27)

	Oui		Non		Non-réponses	
	Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
Q.22 De l'abrégé dans les copies ?	107	22.3	363	75.8	9	1.9
Q.27 Mélange des écritures ?	96	20.0	368	76.8	15	3.1

Tableau 31. Les contextes de la variation électronique : où et quand ? (Q.18)

Q.18.Contextes	Nombre	%
Sms	389	81
Agenda	285	59
Tchats	244	51
Brouillons	225	47
Petits mots	171	36
Mails	147	31
Cours	133	28
Devoirs	46	10
Lettres	33	7

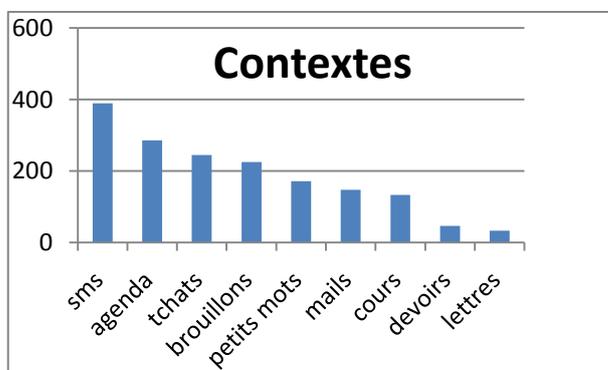


Tableau 32. Les contextes de la variation électronique : à qui ? (Q.18)

Q.18 Contextes	Nombre	%
Amis	299	62,4
Mère ou père	86	18.0
Grands-parents	10	2.1

ANNEXES III. ANALYSE DES COPIES DE BREVET

Tableau 1. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour chaque type d'erreur.....	358
Tableau 2. Evolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour chaque type d'erreur.....	370
Tableau 3. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour la variation diacritique.....	381
Tableau 4. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour la variation diacritique.....	382
Tableau 5. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs de doubles consonnes.....	383
Tableau 6. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs de doubles consonnes.....	383
Tableau 7. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs phonogrammiques autres.....	384
Tableau 8. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs phonogrammiques autres.....	384
Tableau 9. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs sur les formes homophones en /E/.....	384
Tableau 10. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs sur les formes homophones en /E/.....	385
Tableau 11. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs entre les sur les phonogrammes logogrammiques <c> et <s>.....	385
Tableau 12. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs sur les phonogrammes logogrammiques <c> et <s>.....	385
Tableau 13. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les mutogrammes.....	386
Tableau 14. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les mutogrammes.....	386
Tableau 15. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les graphèmes finaux <e> et <s> non verbaux.....	387
Tableau 16. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les graphèmes finaux <e> et <s> non verbaux.....	388

Tableau 17. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs de segmentation	389
Tableau 18. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs de segmentation.....	389

Tableau 1. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour chaque type d'erreur

Type d'erreur : copies avec erreur/sans erreur (% de copies avec erreur/n)				1996 n=81 copies	2011 n=98 copies	valeur-p	ligne
E-néologismes	Procédé	Simplification	Squelette consonantique	0/81	0/98	1,00	2.
			Siglaision	0/81	1/97 (1.02)	1,00	3.
		Spécialisation	Notation sémio-phonologique	0/81	0/98	1,00	4.
			Anglicisme	0/81	1/97 (1.02)	1,00	5.
			Écrasement de signes	0/81	0/98	1,00	6.
		Extraversion	Emoticon (ou smiley)	0/81	0/98	1,00	7.
	Répétition de signes et de majuscules		2/79 (2.47)	9/89 (9.18)	0.11	8.	

Type d'erreur : copies avec erreur/sans erreur (% de copies avec erreur/n)				1996 n=81 copies	2011 n=98 copies	valeur-p	ligne			
Variations diacritiques	Accent	Aigu (phonogrammique)		Omi.	44/37 (54.32)	55/43 (56.12)	0.88	9.		
				Adj.	14/67 (17.28)	14/84 (14.29)	0.68	10.		
				Sub.	14/67 (17.28)	17/81 (17.35)	1.00	11.		
		Grave		Phonogrammique		Omi.	7/74 (8.64)	12/86 (12.24)	0.48	12.
						Adj.	4/77 (4.94)	4/94 (4.08)	1.00	13.
						Sub.	11/70 (13.58)	24/74 (24.49)	0.09	14.
				Idéo. Morphogrammique		Omi.	2/79 (2.47)	6/92 (6.12)	0.30	15.
						Adj.	1/80 (1.23)	2/96 (2.04)	1.00	16.
						Sub.	1/80 (1.23)	1/97 (1.02)	1.00	17.
				Morpho-Logogrammique		Omi.	26/55 (32.10)	42/56 (42.86)	0.16	18.
						Adj.	15/66 (18.52)	26/72 (26.53)	0.22	19.
						Sub.	0/81	3/95 (3.06)	0.25	20.
		Mutogrammique		Omi.	0/81	6/92 (6.12)	0.03	21.		
				Adj.	0/81	2/96 (2.04)	0.50	22.		
		Circonflexe		Phonogrammique		Omi.	2/79 (2.47)	14/84 (14.29)	<0.01	23.
						Adj.	0/81	1/97 (1.02)	1.00	24.
						Sub.	8/73 (9.88)	13/85 (13.27)	0.64	25.
				Idéo. Morphogrammique	Omi.	0/81	2/96 (2.04)	0.50	26.	

					Adj.	19/62 (23.46)	0/98	<0.01	27.	
				Logo	même catégorie	Omi.	0/81	2/96 (2.04)	0.50	28.
						Adj.	4/77 (4.94)	0/98	0.40	29.
					diverses	Omi.	2/79 (2.47)	11/87 (11.22)	0.04	30.
						Adj.	0/81	0/98	1.00	31.
				Morpho-logogrammique	Omi.	7/74 (8.64)	6/92 (6.12)	0.57	32.	
					Adj.	9/72 (11.11)	0/98	<0.01	33.	
				Mutographique	Omi.	6/75 (7.41)	14/84 (14.29)	0.16	34.	
					Adj.	7/74 (8.64)	7/91 (7.14)	0.78	35.	
					Sub.	0/81	2/96 (2.04)	0.50	36.	
				Auxiliaire	Cédille	Omi.	8/73 (9.88)	14/84 (14.29)	0.49	37.
						Adj.	1/80 (1.23)	4/94 (4.08)	0.38	38.
					Tréma	Omi.	0/81	0/98	1.00	39.
						Adj.	3/78 (3.70)	0/98	0.09	40.
	Apostrophe	Omi.	0/81		9/89 (9.18)	<0.01	41.			
		Adj.	1/80 (1.23)		4/94 (4.08)	0.38	42.			
		Sub.	1/80 (1.23)		4/94 (4.08)	0.38	43.			
	Trait d'union	Omi.	27/54 (33.33)		49/49 (50.00)	0.03	44.			
		Adj.	13/68 (16.05)		10/88 (10.20)	0.27	45.			
		Sub.	2/79 (2.47)		1/97 (1.02)	0.59	46.			

Type d'erreur : copies avec erreur/sans erreur (% de copies avec erreur/n)			1996 n=81 copies	2011 n=98 copies	valeur-p	ligne		
Variations orthographiques	Phonogramme	Double (altère)	Omi.		19/62 (23.46)	15/83 (15.31)	0.18	47.
			Adj.		19/62 (23.46)	23/75 (23.47)	1.00	48.
	Autres	G-J	Omi.		4/77 (4.94)	6/92 (6.12)	1.00	49.
			Adj.		1/80 (1.23)	3/95 (3.06)	0.63	50.
			Sub.		0/81	2/96 (2.04)	0.50	51.
		C	Omi.		2/79 (2.47)	0/98	0.20	52.
			Sub.	altère	1/80 (1.23)	2/96 (2.04)	1.00	53.
				n'altère pas ?	4/77 (4.94)	5/93 (5.10)	1.00	54.
		S-Z-X	Omi.		3/78 (3.70)	5/93 (5.10)	0.73	55.
			Adj.		0/81	0/98	1.00	56.
			Sub.	altère	4/77 (4.94)	5/93 (5.10)	1.00	57.
				n'altère pas ?	19/62 (23.46)	19/79 (19.39)	0.58	58.
	E	Omi.		3/78 (3.70)	4/94 (4.08)	1.00	59.	
		Sub.	altère	1/80 (1.23)	3/95 (3.06)	0.63	60.	
			n'altère pas ?	5/76 (6.17)	12/86 (12.24)	0.21	61.	
	O	Omi.		0/81	0/98	1.00	62.	
		Sub.	altère	4/77 (4.94)	0/98	0.04	63.	
			n'altère pas ?	4/77 (4.94)	3/95 (3.06)	0.70	64.	
	EU	Omi.		1/80 (1.23)	0/98	0.45	65.	
		Adj.		0/81	0/98	1.00	66.	
		Sub.	altère	1/80 (1.23)	1/97 (1.02)	1.00	67.	
			n'altère pas ?	3/78 (3.70)	15/83 (15.31)	0.01	68.	
	IN	Omi.		0/81	3/95 (3.06)	0.25	69.	
		Sub.		1/80 (1.23)	0/98	0.45	70.	
				1/80 (1.23)	2/96 (2.04)	1.00	71.	
AN	Omi.	altère	0/81	1/97 (1.02)	1.00	72.		
		n'altère pas ?	1/80 (1.23)	0/98	0.45	73.		
	Sub.	p.pst, emploi verbal, adjectival et nom correspondant	5/76 (6.17)	2/96 (2.04)	0.25	74.		
		adj. non verbal et nom	0/81	10/88	<0.01	75.		

				correspondant		(10.20)		
				adv. mant/ment	1/80 (1.23)	0/98	0.45	76.
				position médiane et finale autres	10/71 (12.35)	8/90 (8.16)	0.46	77.
				position initiale	2/79 (2.47)	4/94 (4.08)	0.69	78.
				m devant p ou b	2/79 (2.47)	0/98	0.20	79.
			OI-OU-OIN-ON	Omi.	0/81	1/97 (1.02)	1.00	80.
				Sub.	altère	2/79 (2.47)	0/98	0.20
					n'altère pas ?	2/79 (2.47)	0/98	0.20
			autre archigraphème, semi-voyelle, ensemble d'unités	Omi.	7/74 (8.64)	7/91 (7.14)	0.78	83.
				Adj.	3/78 (3.70)	3/95 (3.06)	1.00	84.
				Sub.	altère	d/t, p/b, v/f	2/79 (2.47)	3/95 (3.06)
					autre	6/75 (7.41)	7/91 (7.14)	1.00
					n'altère pas ?	3/78 (3.70)	3/95 (3.06)	1.00
								87.
								88.
								89.
								90.
								91.
								92.
								93.
								94.
								95.
								96.
								97.
								98.
								99.
								100.
								101.
								102.
								103.
								104.
								105.
								106.
								107.
								108.
								109.
								110.
								111.
								112.
								113.
								114.
								115.
								116.
								117.
								118.
								119.
								120.
								121.
								122.
								123.
								124.
								125.
								126.
								127.
								128.
								129.
								130.
								131.
								132.
								133.
								134.
								135.
								136.
								137.
								138.
								139.
								140.
								141.
								142.
								143.
								144.
								145.
								146.
								147.
								148.
								149.
								150.
								151.
								152.
								153.
								154.
								155.
								156.
								157.
								158.
								159.
								160.
								161.
								162.
								163.
								164.
								165.
								166.
								167.
								168.
								169.
								170.
								171.
								172.
								173.
								174.
								175.
								176.
								177.
								178.
								179.
								180.
								181.
								182.
								183.
								184.
								185.
								186.
								187.
								188.
								189.
								190.
								191.
								192.
								193.
								194.
								195.
								196.
								197.
								198.
								199.
								200.
								201.
								202.
								203.
								204.
								205.
								206.
								207.
								208.
								209.
								210.
								211.
								212.
								213.
								214.
								215.
								216.
								217.
								218.
								219.
								220.
								221.
								222.
								223.
								224.
								225.
								226.
								227.
								228.
								229.
								230.
								231.
								232.
								233.
								234.
								235.
								236.
								237.
								238.
								239.
								240.
								241.
								242.
								243.
								244.
								245.
								246.
								247.
								248.
								249.
								250.
								251.
								252.
								253.
								254.
								255.
								256.
								257.
								258.
								259.
								260.
								261.
								262.
								263.
								264.
								265.
								266.
								267.
								268.
								269.
								270.
								271.
								272.
								273.
								274.
								275.
								276.
								277.
								278.
								279.
								280.
								281.
								282.
								283.
								284.
								285.
								286.

Logogramme	Les récurrents				autre	0/81	8/90 (8.16)	<0.01	105.	
				Adj.		3/78 (3.70)	7/91 (7.14)	0.52	106.	
				Sub.		2/79 (2.47)	1/97 (1.02)	0.59	107.	
		/se/ /sø/ /sɛ/ /si/ /sa/	sans segmentation	Omi.		0/81	1/97 (1.02)	1.00	108.	
				Aj.		1/80 (1.23)	1/97 (1.02)	1.00	109.	
				Sub.	/si/	3/78 (3.70)	2/96 (2.04)	0.66	110.	
					autre	<s>/<c>	15/66 (18.52)	55/43 (56.12)	<0.01	111.
						<c>/<s>	14/67 (17.28)	7/91 (7.14)	0.06	112.
				autre	0/81	1/97 (1.02)	1.00	113.		
			avec segmentation	Omi.		2/79 (2.47)	5/93 (5.10)	0.46	114.	
				Adj.		0/81	3/95 (3.06)	0.25	115.	
				Sub.	/si/	1/80 (1.23)	1/97 (1.02)	1.00	116.	
					autre	<s>/<c>	4/77 (4.94)	2/96 (2.04)	0.41	117.
						<c>/<s>	10/71 (12.35)	8/90 (8.16)	0.46	118.
						autre	1/80 (1.23)	5/93 (5.10)	0.22	119.
		/mɛ/ /ni/ /mi/ /ma/ /la/ /a/ /te/ /ta/ /tɔ̃/	sans segmentation	Omi. <s>		1/80 (1.23)	0/98	0.45	120.	
				Adj.		0/81	0/98	1.00	121.	
				Sub.		0/81	7/91 (7.14)	0.02	122.	
			avec segmentation	Omi.	sans accent	<m>, <l>	2/79 (2.47)	31/67 (31.63)	<0.01	123.
						<t>	0/81	9/89 (9.18)	<0.01	124.
					avec accent		0/81	0/98	1.00	125.
				Adj.	sans accent	<m>, <l>	0/81	4/94 (4.08)	0.13	126.
						<t>	0/81	3/95 (3.06)	0.25	127.
					avec accent		3/78 (3.70)	0/98	0.09	128.
				Sub.	sans accent	mi-ni	1/80 (1.23)	2/96 (2.04)	1.00	129.
						mɛ	0/81	4/94 (4.08)	0.13	130.
					avec accent		0/81	0/98	1.00	131.
		/sã/ /tã/ /dã/ /kã/ /kil/	sans segmentation	Sub.	/sã/	1/80 (1.23)	2/96 (2.04)	1.00	132.	
					/kã/	0/81	1/97 (1.02)	1.00	133.	
				/tã/, /dã/		0/81	5/93 (5.10)	0.06	134.	

			/kɛl/	avec segmentation	Omi.	/kil/, /kɛl/	2/79 (2.47)	0/98	0.20	135.	
					Adj.	/kil/, /kɛl/	4/77 (4.94)	4/94 (4.08)	1.00	136.	
						autre	2/79 (2.47)	0/98	0.20	137.	
					Sub.	<s>/<c>	0/81	0/98	1.00	138.	
						autre	3/78 (3.70)	0/98	0.09	139.	
			/e/ /ɛ/ /le/ /lɛ/	sans segmentation	Omi.		0/81	4/94 (4.08)	0.13	140.	
					Adj.		1/80 (1.23)	4/94 (4.08)	0.38	141.	
					Sub.	avec aux.	/e/, /ɛ/	4/77 (4.94)	20/78 (20.41)	<0.01	142.
							autre	2/79 (2.47)	0/98	0.20	143.
					sans auxiliaire		0/81	7/91 (7.14)	0.02	144.	
					avec segmentation	Omi.		0/81	0/98	1.00	145.
						Adj.		0/81	1/97 (1.02)	1.00	146.
						Sub.		0/81	2/96 (2.04)	0.50	147.
			/ɔ̃/ /sɔ̃/ /nɔ̃/ /mɔ̃/	sans segmentation	Omi.		2/79 (2.47)	6/92 (6.12)	0.30	148.	
					Adj.		6/75 (7.41)	8/90 (8.16)	1.00	149.	
					Sub.		1/80 (1.23)	0/98	0.45	150.	
				avec segmentation	Omi.		0/81	3/95 (3.06)	0.25	151.	
					Adj.		1/80 (1.23)	0/98	0.45	152.	
					Sub.		0/81	0/98	1.00	153.	
			Les autres	e-s/x finaux (vs de genre et nbr)	Omi.		1/80 (1.23)	8/90 (8.16)	0.04	154.	
					Sub.		1/80 (1.23)	2/96 (2.04)	1.00	155.	
				E-EU	Sub.	sans segmentation		1/80 (1.23)	0/98	0.45	156.
						avec segmentation		1/80 (1.23)	1/97 (1.02)	1.00	157.
				IN-AN	Omi.		0/81	0/98	1.00	158.	
					Adj.		0/81	0/98	1.00	159.	
				autre	sans accent	Omi.	sans segmentation		2/79 (2.47)	3/95 (3.06)	1.00
avec segm.	sans erreur						6/75 (7.41)	6/92 (6.12)	0.77	161.	
	avec erreur						0/81	1/97 (1.02)	1.00	162.	
Adj.	sans segm.	forme verbale				4/77 (4.94)	7/91 (7.14)	0.76	163.		
		autre				0/81	2/96 (2.04)	0.50	164.		
	avec segm.	sans erreur				10/71 (12.35)	10/88 (10.20)	0.81	165.		

						avec erreur	0/81	1/97 (1.02)	1.00	166.		
				Sub.	sans segm.	forme verbale	0/81	1/97 (1.02)	1.00	167.		
						autre	1/80 (1.23)	5/93 (5.10)	0.22	168.		
					avec segmentation		1/80 (1.23)	2/96 (2.04)	1.00	169.		
			avec accent	Sub.	sans segm.	forme verbale	2/79 (2.47)	3/95 (3.06)	1.00	170.		
						autre	0/81	0/98	1.00	171.		
					avec segmentation		0/81	0/98	1.00	172.		
			<s>, <x> finaux	Omi.	homophones		0/81	0/98	1.00	173.		
						autre		41/40 (50.62)	75/23 (76.53)	<0.01	174.	
								0/81	2/96 (2.04)	0.50	175.	
					Adj.	nom, adjectif		18/63 (22.22)	26/72 (26.53)	0.60	176.	
						nbr, couleur		2/79 (2.47)	2/96 (2.04)	1.00	177.	
						dét., pronom		20/61 (24.69)	10/88 (10.20)	0.01	178.	
						après prép.		18/63 (22.22)	14/84 (14.29)	0.18	179.	
						invariable		7/74 (8.64)	16/82 (16.33)	0.18	180.	
						homophones		3/78 (3.70)	3/95 (3.06)	1.00	181.	
					Sub.	pluriel		2/79 (2.47)	1/97 (1.02)	0.50	182.	
						autre « tout »		14/67 (17.28)	41/57 (41.84)	<0.01	183.	
				-e	Omi.	N. fém. /e/	homophones	2/79 (2.47)	1/97 (1.02)	0.59	184.	
								autre	2/79 (2.47)	2/96 (2.04)	1.00	185.
							N. fém. autre	homophones	4/77 (4.94)	5/93 (5.10)	1.00	186.
							autre	0/81	4/94 (4.08)	0.13	187.	
						autre		26/55 (32.10)	25/73 (25.51)	0.41	188.	
					Adj.	N. fém. E		2/79 (2.47)	0/98	0.20	189.	
						N. fém. autre	homophones	1/80 (1.23)	1/97 (1.02)	1.00	190.	
							autre	1/80 (1.23)	2/96 (2.04)	1.00	191.	
						masculin		13/68 (16.05)	16/82 (16.33)	1.00	192.	
						dét., pronom et adj.		8/73 (9.88)	7/91 (7.14)	0.59	193.	
						adv., vb., adj. inv.		4/77 (4.94)	7/91 (7.14)	0.76	194.	
						homophones		3/78 (3.70)	7/91 (7.14)	0.52	195.	

Morphogramme verbal	Dérivation	Lettre muette	E	Sub.	N. fém. E	homophones	1/80 (1.23)	1/97 (1.02)	1.00	196.
					N. fém. autre	homophones	1/80 (1.23)	3/95 (3.06)	0.63	197.
				Omi.	homophones	0/81	0/98	1.00	199.	
					autre	0/81	1/97 (1.02)	1.00	200.	
				Sub.	homophones	0/81	0/98	1.00	201.	
					autre	0/81	1/97 (1.02)	1.00	202.	
			<s>, <x>	Omi.		3/78 (3.70)	3/95 (3.06)	1.00	203.	
				Sub.		2/79 (2.47)	1/97 (1.02)	0.59	204.	
				Omi.		2/79 (2.47)	2/96 (2.04)	1.00	205.	
			autre	Adj.		1/80 (1.23)	2/96 (2.04)	1.00	206.	
				Sub.		9/72 (11.11)	4/94 (4.08)	0.09	207.	
				Adjectif -ment	Omi.		3/78 (3.70)	3/95 (3.06)	1.00	208.
					Adj.		3/78 (3.70)	1/97 (1.02)	0.33	209.
					Sub.		1/80 (1.23)	1/97 (1.02)	1.00	210.
				Segmentation	Omi.	sans autre erreur	7/74 (8.64)	19/79 (19.39)	0.05	211.
			avec autre erreur			5/76 (6.17)	23/75 (23.47)	<0.01	212.	
			Adj.		sans autre erreur	1/80 (1.23)	4/94 (4.08)	0.38	213.	
					avec autre erreur	1/80 (1.23)	1/97 (1.02)	1.00	214.	
	Sub.		1/80 (1.23)		11/87 (11.22)	0.01	215.			
	Relation mal établies	Marque de la relation sujet-verbe	Omi.		tu -s	conf. pers.	1/80 (1.23)	54/44 (55.10)	<0.01	216.
				conf. pp.		0/81	1/97 (1.02)	1.00	217.	
				homophones	0/81	3/95 (3.06)	0.25	218.		
				barbarisme	0/81	2/96 (2.04)	0.50	219.		
			je -a/-ai		2/79 (2.47)	17/81 (17.35)	<0.01	220.		
			-nt	homophones	1/80 (1.23)	0/98	0.45	221.		
				barbarisme	1/80 (1.23)	3/95 (3.06)	0.63	222.		
				autre	21/60 (25.93)	20/78 (20.41)	0.48	223.		
			-s/-t/-e	subjonctif	0/81	1/97 (1.02)	1.00	224.		

						-ais/-ait	4/77 (4.94)	7/91 (7.14)	0.76	225.		
						conf. pp.	20/61 (24.69)	13/85 (13.27)	0.06	226.		
						homophones	1/80 (1.23)	9/89 (9.18)	0.02	227.		
						barbarisme	3/78 (3.70)	16/82 (16.33)	<0.01	228.		
						autre	1/80 (1.23)	11/87 (11.22)	0.01	229.		
					Adj.	-nt	collectif	0/81	6/92 (6.12)	0.03	230.	
							autre	9/72 (11.11)	5/93 (5.10)	0.17	231.	
						-s/-t	collectif	0/81	1/97 (1.02)	1.00	232.	
							toi	0/81	3/95 (3.06)	0.25	233.	
							barbarisme	2/79 (2.47)	2/96 (2.04)	1.00	234.	
							autre	0/81	24/74 (24.49)	<0.01	235.	
					Sub.	-s/-t	conf. pers	16/65 (19.75)	75/23 (76.53)	<0.01	236.	
							conf. pp.	15/66 (18.52)	32/66 (32.65)	0.04	237.	
							coll.	1/80 (1.23)	11/87 (11.22)	0.01	238.	
							ils/nous	1/80 (1.23)	0/98	0.45	239.	
							barbarisme	0/81	1/97 (1.02)	1.00	240.	
						-s/-nt	tu	0/81	2/96 (2.04)	0.50	241.	
							ils	1/80 (1.23)	8/90 (8.16)	0.04	242.	
							barbarisme	0/81	1/97 (1.02)	1.00	243.	
						-ai/-as-at		0/81	3/95 (3.06)	0.25	244.	
						sing/plur		4/77 (4.94)	2/96 (2.04)	0.41	245.	
						-e	homophones	4/77 (4.94)	3/95 (3.06)	0.70	246.	
							autre	6/75 (7.41)	2/96 (2.04)	0.14	247.	
						E : personne et temps		1/80 (1.23)	6/92 (6.12)	0.13	248.	
						autre	barbarisme	4/77 (4.94)	2/96 (2.04)	0.41	249.	
							homophones	1/80 (1.23)	1/97 (1.02)	1.00	250.	
					nom	-e féminin / -s pluriel	Omi.	p.pst ou adj. verbal	0/81	1/97 (1.02)	1.00	251.
								sans aux.	19/62 (23.46)	9/89 (9.18)	0.01	252.
								être	31/50 (38.27)	35/63 (35.71)	0.76	253.

					avoir cod. avant	15/66 (18.52)	16/82 (16.33)	0.70	254.		
					pronominal	11/70 (13.58)	7/91 (7.14)	0.21	255.		
				Sub.	-e/-s	5/76 (6.17)	6/92 (6.12)	1.00	256.		
					-t/-s	1/80 (1.23)	0/98	0.45	257.		
					-nt/-s	1/80 (1.23)	1/97 (1.02)	1.00	258.		
					-t/-e	6/75 (7.41)	3/95 (3.06)	0.30	259.		
				-t/-s terminaison	Omi. (barbarisme)	1/80 (1.23)	3/95 (3.06)	0.063	260.		
				Sub.	-t/-s/-d	2/79 (2.47)	14/84 (14.29)	<0.01	261.		
					autre	3/78 (3.70)	9/89 (9.18)	0.23	262.		
					-s/-nt	0/81	1/97 (1.02)	1.00	263.		
				autre	Adj.	-t	20/61 (24.69)	9/89 (9.18)	<0.01	264.	
						-e	p., adj.	0/81	0/98	1.00	265.
							sans aux.	0/81	3/95 (3.06)	0.25	266.
							être	4/77 (4.94)	3/95 (3.06)	0.70	267.
							sans cod.	7/74 (8.64)	10/88 (10.20)	0.80	268.
							cod. après	7/74 (8.64)	10/88 (10.20)	0.80	269.
							cod. avant	1/80 (1.23)	3/95 (3.06)	0.06	270.
							pronominal	1/80 (1.23)	2/96 (2.04)	1.00	271.
						-s	p., adj.	1/80 (1.23)	0/98	0.45	272.
							sans aux.	0/81	0/98	1.00	273.
							être	2/79 (2.47)	5/93 (5.10)	0.46	274.
							sans cod.	5/76 (6.17)	13/85 (13.27)	0.14	275.
							cod. après	1/80 (1.23)	6/92 (6.12)	0.13	276.
							cod. avant	1/80 (1.23)	4/94 (4.08)	0.38	277.
							pronominal	0/81	1/97 (1.02)	1.00	278.
				-s	Adj.	N/inf	0/81	1/97 (1.02)	1.00	279.	
						autre	2/79 (2.47)	2/96 (2.04)	1.00	280.	
				adj./p.pst	Sub.		0/81	1/97 (1.02)	1.00	281.	
			Confusion	homophones							

					homophon es	Sub.	/E/	1/80 (1.23)	0/98	0.45	282.
							autre	0/81	1/97 (1.02)	1.00	283.
			Mode	infinitif/ participe	Omi.	/E/ -é/-er		28/53 (34.57)	45/53 (45.92)	0.13	284.
						autre	0/81	2/96 (2.04)	0.50	285.	
					Adj.	/E/ -er/-é		35/46 (43.21)	59/39 (60.20)	0.03	286.
						autre	0/81	1/97 (1.02)	1.00	287.	
					Sub.	/E/ - ée, - és/-er	homophones	0/81	1/97 (1.02)	1.00	288.
							autre	11/70 (13.58)	10/88 (10.20)	0.50	289.
						autre	0/81	0/98	1.00	290.	
					infinitif/ indicatif	Omi.		1/80 (1.23)	2/96 (2.04)	1.00	291.
						Adj.		1/80 (1.23)	2/96 (2.04)	1.00	292.
						Sub.	/E/	barbarisme	0/81	6/92 (6.12)	0.03
			autre	7/74 (8.64)				26/72 (26.53)	<0.01	294.	
				autre	3/78 (3.70)	1/97 (1.02)	0.33	295.			
			indicatif/ participe	Omi.		0/81	0/98	1.00	296.		
				Sub.	E		4/77 (4.94)	28/70 (28.57)	<0.01	297.	
					autre	7/74 (8.64)	6/92 (6.12)	0.57	298.		
			subjonctif/ indicatif	Omi.		0/81	1/97 (1.02)	1.00	299.		
				Adj.	mode seul		0/81	0/98	1.00	300.	
					mode et personne		0/81	0/98	1.00	301.	
				Sub.	mode seul		3/78 (3.70)	0/98	0.09	302.	
			mode et personne		0/81	1/97 (1.02)	1.00	303.			
			autre	Adj.	-t	4/77 (4.94)	5/93 (5.10)	1.00	304.		
					autre	0/81	3/95 (3.06)	0.25	305.		
				Sub.	/E/ impératif		0/81	4/94 (4.08)	0.13	306.	
			Groupe	Omi.	-e		1/80 (1.23)	5/93 (5.10)	0.22	307.	
					double <r>		1/80 (1.23)	7/91 (7.14)	0.07	308.	
					autre		1/80 (1.23)	0/98	0.45	309.	
				Adj.	-e		0/81	2/96 (2.04)	0.50	310.	
					double <r>		1/80 (1.23)	0/98	0.45	311.	

						autre	2/79 (2.47)	1/97 (1.02)	0.59	312.	
					Sub.	-e	homophones	0/81	4/94 (4.08)	0.13	313.
							gr. et autre	1/80 (1.23)	0/98	0.45	314.
							autre	2/79 (2.47)	7/91 (7.14)	0.19	315.
						autre	gr. et autre	1/80 (1.23)	0/98	0.45	316.
							autre	27/54 (33.33)	17/81 (17.35)	0.02	317.

Tableau 2. Evolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour chaque type d'erreur

Type d'erreur : moyenne \pm DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)				1996	2011	valeur-p	ligne
E-néologismes	Procédé	Simplification	Squelette consonantique				318.
			Siglaion		1		319.
		Spécialisation	Notation sémio-phonologique				320.
			Anglicisme		1		321.
			Ecrasement de signes				322.
		Extraversion	Emoticon (ou smiley)				323.
Répétition de signes et de majuscules	1,00 \pm 0,00 (2/2)		1,56 \pm 1,13 (14/9)	0,52	324.		

Type d'erreur : moyenne \pm DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)				1996	2011	valeur-p	ligne		
Variations diacritiques	Accent	Aigu (phonogrammique)	Omi.	4,5 \pm 4,88 (198/44)	3,36 \pm 3,36 (185/55)	0,17	325.		
			Adj.	1,57 \pm 0,51 (22/14)	1,36 \pm 0,63 (19/14)	0,33	326.		
			Sub.	2,07 \pm 1,90 (29/14)	3,71 \pm 5,45 (63/17)	0,29	327.		
		Grave	Phonogrammique	Omi.	1,43 \pm 0,79 (10/7)	1,25 \pm 0,45 (15/12)	0,53	328.	
				Adj.	1,25 \pm 0,50 (5/4)	1,00 \pm 0,00 (4/4)	0,36	329.	
				Sub.	3,09 \pm 2,63 (34/11)	1,54 \pm 0,88 (37/24)	0,01	330.	
		Idéo.	Morphogrammique	Omi.	1,50 \pm 0,71 (3/2)	1,50 \pm 0,55 (9/6)	1,00	331.	
				Adj.	1,00 (1/1)	1,00 \pm 0,00 (2/2)		332.	
				Sub.	1,00 (1/1)	1,00 (1/1)		333.	
			Morpho-Logogrammique	Omi.	1,85 \pm 1,87 (48/26)	2,86 \pm 2,02 (120/42)	0,04	334.	
				Adj.	1,67 \pm 1,11 (25/15)	1,08 \pm 0,27 (28/26)	0,01	335.	
				Sub.		1,00 \pm 0,00 (3/3)		336.	
		Mutogrammique	Omi.		1,00 \pm 0,00 (6/6)		337.		
			Adj.		1,00 \pm 0,00 (2/2)		338.		
		Circonflexe	Phonogrammique	Omi.	1,00 \pm 0,00 (2/2)	1,57 \pm 0,76 (22/14)	0,32	339.	
				Adj.		1,00 (1/1)		340.	
				Sub.	1,25 \pm 0,46 (10/8)	1,38 \pm 0,65 (18/13)	0,62	341.	
			Idéo.	Morphogrammique	Omi.		1,00 \pm 0,00 (2/2)		342.
					Adj.	1,58 \pm 0,84 (30/19)			343.

		Logo	même catégorie	Omi.		1,00 ± 0,00 (2/2)		344.
				Adj.	1,25 ± 0,50 (5/4)			345.
			diverses	Omi.	1,00 0,00 (2/2)	1,09 0,30 (12/11)	0,69	346.
				Adj.				347.
			Morpho-logogrammique	Omi.	1,00 ± 0,00 (7/7)	1,00 ± 0,00 (6/6)		348.
				Adj.	1,89 ± 0,93 (17/9)			349.
		Mutographique	Omi.	1,00 ± 0,00 (6/6)	1,36 ± 0,63 (19/14)	0,19	350.	
			Adj.	1,14 ± 0,38 (8/7)	1,00 ± 0,00 (7/7)	0,34	351.	
			Sub.		1,00 ± 0,00 (2/2)		352.	
		Auxiliaire	Cédille	Omi.	1,25 ± 0,46 (10/8)	1,29 ± 0,47 (18/14)	0,86	353.
				Adj.	2,00 (2/1)	1,25 ± 0,50 (5/4)		354.
	Tréma		Omi.				355.	
			Adj.	1,00 ± 0,00 (3/3)			356.	
	Apostrophe		Omi.		1,00 ± 0,00 (9/9)		357.	
			Adj.	1,00 (1/1)	1,25 ± 0,50 (5/4)		358.	
			Sub.	1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (4/4)		359.	
	Trait d'union		Omi.	2,00 ± 1,41 (54/27)	2,20 ± 1,49 (108/49)	0,56	360.	
			Adj.	1,85 ± 1,91 (24/13)	1,10 ± 0,32 (11/10)	0,24	361.	
			Sub.	1,00 ± 0,00 (2/2)	3,00 (3/1)		362.	

Type d'erreur : moyenne ± DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)				1996	2011	valeur-p	ligne	
Variations orthographiques	Phonogramme	Double (altère)	Omi.	1,6 ± 1,26 (31/19)	1,40 ± 0,83 (21/15)	0,54	363.	
			Adj.	1,74 ± 1,05 (33/19)	1,35 ± 0,57 (31/23)	0,13	364.	
		Autres	G-J	Omi.	1,00 ± 0,00 (4/4)	1,67 ± 0,82 (10/6)	0,15	365.
				Adj.	2,00 (2/1)	1,33 ± 0,58 (4/3)		366.
			Sub.		1,00 ± 0,00 (2/2)		367.	
		C	Omi.	1,00 ± 0,00 (2/2)			368.	
	Sub.		altère	2,00 (2/1)	1,00 ± 0,00 (2/2)		369.	
			n'altère pas ?	1,25 ± 0,50 (5/4)	1,00 ± 0,00 (5/5)	0,29	370.	

			S-Z-X	Omi.	1,00 ± 0,00 (3/3)	1,20 ± 0,45 (6/5)	0,48	371.	
				Adj.				372.	
				Sub.	altère	1,25 ± 0,50 (5/4)	1,20 ± 0,45 (6/5)	0,88	373.
					n'altère pas ?	1,37 ± 0,68 (26/19)	1,47 ± 1,12 (28/19)	0,73	374.
			E	Omi.	1,00 ± 0,00 (3/3)	1,00 ± 0,00 (4/4)		375.	
				Sub.	altère	1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (3/3)		376.
					n'altère pas ?	1,00 0,00 (5/5)	1,42 0,79 (17/12)	0,27	377.
			O	Omi.				378.	
				Sub.	altère	1,00 ± 0,00 (4/4)			379.
					n'altère pas ?	1,00 ± 0,00 (4/4)	1,00 ± 0,00 (3/3)		380.
			EU	Omi.	1,00 (1/1)			381.	
				Adj.				382.	
				Sub.	altère	1,00 (1/1)	1,00 (1/1)		383.
					n'altère pas ?	1,33 ± 0,58 (4/3)	1,33 ± 0,72 (20/15)	1,00	384.
			IN	Omi.		1,00 ± 0,00 (3/3)		385.	
				Sub.		1,00 (1/1)		386.	
						1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (2/2)		387.
			AN	Omi.	altère		1,00 (1/1)		388.
					n'altère pas ?	1,00 (1/1)			389.
				Sub.	p.pst, emploi verbal, adjectival et nom correspondant	3,60 ± 4,34 (18/5)	1,00 ± 0,00 (2/2)	0,46	390.
adj non verbal et nom correspondant		1,50 ± 0,71 (15/10)				391.			
adv. mant/ment	1,00 (1/1)					392.			
position médiane et finale autres	1,40 ± 0,70 (14/10)	1,38 ± 0,52 (11/8)			0,93	393.			
position initiale	1,00 ± 0,00 (2/2)	1,75 ± 0,50 (7/4)			0,12	394.			
m devant p ou b	1,00 ± 0,00 (2/2)					395.			
OI-OU-OIN-ON	Omi.		1,00 (1/1)		396.				
	Sub.	altère	1,00 ± 0,00 (2/2)			397.			
		n'altère pas ?	1,00 ± 0,00 (2/2)			398.			
autre archigraphème, semi-voyelle, ensemble d'unités	Omi.	1,29 ± 0,76 (9/7)	1,29 ± 0,76 (9/7)	1,00	399.				
	Adj.	1,00 ± 0,00	1,00 ± 0,00		400.				

						(3/3)	(3/3)						
				Sub.	altère	d/t, p/b, v/f	2,50 ± 2,12 (5/2)	1,00 ± 0,00 (3/3)	0,27	401.			
						autre	1,00 ± 0,00 (6/6)	1,14 ± 0,38 (8/7)	0,38	402.			
					n'altère pas ?		1,00 ± 0,00 (3/3)	1,00 ± 0,00 (3/3)		403.			
	Mutogramme	Dble (n'altère pas)		Omi.	sans accent		1,23 ± 0,43 (27/22)	1,86 ± 1,21 (52/28)	0,02	404.			
					avec accent		1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (3/3)		405.			
				Adj.			1,65 ± 1,09 (43/26)	1,26 ± 0,53 (34/27)	0,10	406.			
		Autre	E		Omi.	homophones			1,00 (1/1)		407.		
					Adj.	homophones		2,00 (2/1)	1,00 ± 0,00 (2/2)		408.		
						autre		1,50 ± 0,84 (9/6)	1,00 ± 0,00 (7/7)	0,14	409.		
					Sub.	homophones					410.		
						autre			1,13 ± 0,35 (9/8)		411.		
				<c> final		Omi.	sans double		1,00 ± 0,00 (3/3)	1,18 ± 0,60 (13/11)	0,62	412.	
							avec double			1,00 ± 0,00 (5/5)		413.	
					Sub.					414.			
			<s>, <x> finaux		Omi.			1,00 ± 0,00 (5/5)	1,54 ± 0,99 (40/26)	0,24	415.		
					Sub.			1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (2/2)		416.		
	Autres lettre	Première ou dernière		Omi.			1,00 ± 0,00 (4/4)	1,43 ± 0,79 (10/7)	0,31	417.			
				Adj.			1,00 ± 0,00 (4/4)	1,50 ± 0,55 (9/6)	0,11	418.			
				Sub.			1,50 ± 0,71 (3/2)	1,25 ± 0,50 (5/4)	0,63	419.			
			Interne		Omi.	/EU/		1,00 ± 0,00 (6/6)	1,10 ± 0,32 (11/10)	0,46	420.		
						autre			1,00 ± 0,00 (8/8)		421.		
					Adj.			1,00 ± 0,00 (3/3)	1,43 ± 0,53 (10/7)	0,22	422.		
					Sub.			1,00 ± 0,00 (2/2)	1,00 (1/1)		423.		
		Logogramme	Les récurrents	/se/ /sø/ /sɛ/ /si/ /sa/	sans segmentation		Omi.			1,00 (1/1)		424.	
							Aj.			1,00 (1/1)	2,00 (2/1)		425.
							Sub.	/si/		1,33 ± 0,58 (4/3)	1,00 ± 0,00 (2/2)	0,50	426.
							autre	<s>/<c>		1,47 ± 0,64 (22/15)	2,76 ± 2,21 (152/55)	0,03	427.
								<c>/<s>		1,50 ± 0,65 (21/14)	1,00 ± 0,00 (7/7)	0,06	428.
								autre			1,00 (1/1)		429.

			avec segmentation	Omi.		1,00 ± 0,00 (2/2)	1,20 ± 0,45 (6/5)	0,58	430.
				Adj.			1,00 ± 0,00 (3/3)		431.
				Sub.	/si/	1,00 (1/1)	1,00 (1/1)		432.
					autre	<s>/<c>	1,00 ± 0,00 (4/4)	1,00 ± 0,00 (2/2)	433.
						<c>/<s>	1,60 ± 0,84 (16/10)	1,25 ± 0,46 (10/8)	0,31 434.
					autre		3,00 (3/1)	1,60 ± 0,55 (8/5)	435.
			sans segmentation	Omi. <s>		1,00 (1/1)			436.
				Adj.					437.
				Sub.			1,14 ± 0,38 (8/7)		438.
			avec segmentation	Omi.	sans accent	<m>, <l>	1,00 ± 0,00 (2/2)	1,65 ± 0,84 (51/31)	0,29 439.
						<t>		1,22 ± 0,44 (11/9)	440.
					avec accent				441.
				Adj.	sans accent	<m>, <l>		1,00 ± 0,00 (4/4)	442.
						<t>		1,00 ± 0,00 (3/3)	443.
					avec accent		1,33 ± 0,58 (4/3)	1,00 ± 0,00 (2/2)	0,50 444.
				Sub.	sans accent	mi-ni	1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (2/2)	445.
						mε		1,25 ± 0,50 (5/4)	446.
					avec accent				447.
			sans segmentation	Sub.	/sã/	2,00 (2/1)	1,00 ± 0,00 (2/2)		448.
					/kã/		1,00 (1/1)		449.
					/tã/, /dã/		1,00 ± 0,00 (5/5)		450.
			avec segmentation	Omi.	/kil/, /kel/	1,00 ± 0,00 (2/2)			451.
				Adj.	/kil/, /kel/	1,00 ± 0,00 (4/4)	1,00 ± 0,00 (4/4)		452.
					autre	1,00 ± 0,00 (2/2)			453.
				Sub.	<s>/<c>				454.
					autre	1,00 ± 0,00 (3/3)			455.
			sans segmentation	Omi.			1,00 ± 0,00 (4/4)		456.
				Adj.		1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (4/4)		457.
				Sub.	avec aux.	/e/, /ε/	1,00 ± 0,00 (4/4)	1,20 ± 0,52 (24/20)	0,46 458.
						autre	1,50 ± 0,71 (3/2)		459.
					sans auxiliaire		1,29 ± 0,49		460.

									(9/7)				
			avec segmentation	Omi.							461.		
				Adj.				1,00 (1/1)			462.		
				Sub.				1,00 ± 0,00 (2/2)			463.		
		/ð/ /sð/ /nð/ /mð/	sans segmentation	Omi.	1,00 ± 0,00 (2/2)			1,33 ± 0,52 (8/6)	0,42		464.		
				Adj.	1,50 ± 0,55 (9/6)			1,38 ± 1,06 (11/8)	0,80		465.		
				Sub.	1,00 (1/1)						466.		
				avec segmentation	Omi.				1,67 ± 0,58 (5/3)			467.	
					Adj.	1,00 (1/1)						468.	
					Sub.							469.	
			Les autres	e-s/x finaux (vs de genre et nbr)	Omi.	1,00 (1/1)			1,50 ± 0,53 (12/8)			470.	
					Sub.	1,00 (1/1)			1,50 ± 0,71 (3/2)			471.	
				E-EU	Sub.	sans segmentation	1,00 (1/1)						472.
				avec segmentation		1,00 (1/1)			1,00 (1/1)			473.	
		IN-AN			Omi.							474.	
					Adj.							475.	
		autre		sans accent	Omi.	sans segmentation		1,00 ± 0,00 (2/2)	1,00 ± 0,00 (3/3)			476.	
						avec segm.	sans erreur	1,00 ± 0,00 (6/6)		1,17 ± 0,41 (7/6)	0,34		477.
							avec erreur			1,00 (1/1)			478.
					Adj.	sans segm.	forme verbale	1,00 ± 0,00 (4/4)		1,29 ± 0,76 (9/7)	0,48		479.
			autre						1,00 ± 0,00 (2/2)			480.	
			avec segm.		sans segm.	sans erreur	1,20 ± 0,42 (12/10)		1,20 ± 0,63 (12/10)	1,00		481.	
						avec erreur			1,00 (1/1)			482.	
						Sub.	forme verbale			1,00 (1/1)			483.
			autre		1,00 (1/1)			1,20 ± 0,45 (6/5)			484.		
					avec segmentation	1,00 (1/1)			1,00 ± 0,00 (2/2)			485.	
			avec accent		sans segm.	forme verbale	1,00 ± 0,00 (2/2)		1,33 ± 0,58 (4/3)	0,50		486.	
							autre						487.
						avec segmentation							488.
		<s> ou <x> final		Omi.	homophones						489.		
					eu/eux			1,00 ± 0,00 (2/2)			490.		
					autre	2,29 ± 1,74 (94/41)		3,13 ± 2,64 (235/75)	0,07		491.		

				Adj.	nom, adjectif	1,33 ± 0,97 (24/18)	1,50 ± 0,71 (39/26)	0,51	492.		
					nbr, couleur	1,00 ± 0,00 (2/2)	1,50 ± 0,71 (3/2)	0,42	493.		
					dét., pronom	1,75 ± 1,48 (35/20)	1,50 ± 0,71 (15/10)	0,62	494.		
					après prép.	1,28 ± 0,57 (23/18)	1,14 ± 0,36 (16/14)	0,45	495.		
					invariable	1,14 ± 0,38 (8/7)	1,25 ± 0,45 (20/16)	0,59	496.		
					homophones	1,00 ± 0,00 (3/3)	1,00 ± 0,00 (3/3)		497.		
				Sub.	pluriel	1,00 ± 0,00 (2/2)	1,00 (1/1)		498.		
					autre « tout »	1,43 ± 0,94 (20/14)	1,54 ± 0,90 (63/41)	0,70	499.		
			<e>	Omi.	N. fém. /e/	homophones	1,00 ± 0,00 (2/2)	1,00 (1/1)		500.	
						autre	1,00 ± 0,00 (2/2)	1,00 ± 0,00 (2/2)			501.
				N. fém. autre	homophones	1,25 ± 0,50 (5/4)	1,00 ± 0,00 (5/5)	0,29		502.	
					autre		1,00 ± 0,00 (4/4)			503.	
					autre	1,42 ± 0,70 (37/26)	1,44 ± 0,77 (36/25)	0,93		504.	
				Adj.	N. fém. E		1,50 ± 0,71 (3/2)				505.
					N. fém. autre	homophones	1,00 (1/1)	1,00 (1/1)			506.
						autre	2,00 (2/1)	2,50 ± 2,12 (5/2)			507.
					masculin		1,15 ± 0,38 (15/13)	1,56 ± 0,96 (25/16)	0,16		508.
					dét., pronom et adj.		1,38 ± 0,52 (11/8)	1,00 ± 0,00 (7/7)	0,08		509.
					adv., vb., adj. inv.		1,00 ± 0,00 (4/4)	1,71 ± 0,95 (12/7)	0,18		510.
					homophones		1,00 ± 0,00 (3/3)	1,43 ± 0,79 (10/7)	0,39		511.
				Sub.	N. fém. E	homophones	1,00 (1/1)	1,00 (1/1)			512.
						N. fém. autre	homophones	1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (3/3)		
					autre						514.
Dérivation	Lettre muette	E		Omi.	homophones						515.
			autre			1,00 (1/1)			516.		
			Sub.	homophones						517.	
				autre			1,00 (1/1)			518.	
		<s>, <x>	Omi.			1,00 ± 0,00 (3/3)	1,67 ± 0,58 (5/3)	0,12		519.	
			Sub.			1,00 ± 0,00 (2/2)	1,00 (1/1)			520.	

				autre	Omi.		1,50 ± 0,71 (3/2)	1,00 ± 0,00 (2/2)	0,42	521.	
					Adj.		2,00 (2/1)	2,00 ± 1,41 (4/2)		522.	
					Sub.		1,11 ± 0,33 (10/9)	1,25 ± 0,50 (5/4)	0,56	523.	
				Adjectif -ment	Omi.		1,00 ± 0,00 (3/3)	1,00 ± 0,00 (3/3)		524.	
					Adj.		1,00 ± 0,00 (3/3)	1,00 (1/1)		525.	
					Sub.		1,00 (1/1)	1,00 (1/1)		526.	
			Segmentation		Omi.	sans autre erreur	1,71 ± 0,95 (12/7)	1,42 ± 0,61 (27/19)	0,36	527.	
						avec autre erreur	1,00 ± 0,00 (5/5)	1,17 ± 0,39 (27/23)	0,33	528.	
					Adj.	sans autre erreur	1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (4/4)		529.	
						avec autre erreur	1,00 (1/1)	1,00 (1/1)		530.	
					Sub.		1,00 (1/1)	1,55 ± 0,69 (17/11)		531.	
	Morphogramme verbal	Relation mal établies	Marque de la relation sujet-verbe		Omi.	tu -s	conf. pers.	1,00 (1/1)	2,09 ± 1,48 (113/54)		532.
							conf. pp.		1,00 (1/1)		533.
							homophones		1,00 ± 0,00 (3/3)		534.
							barbarisme		1,00 ± 0,00 (2/2)		535.
						je -a/-ai		1,50 ± 0,71 (3/2)	1,94 ± 1,30 (33/17)	0,65	536.
					-nt	homophones	1,00 (1/1)				537.
						barbarisme	2,00 (2/1)	1,00 ± 0,00 (3/3)		538.	
						autre	1,52 ± 0,87 (32/21)	1,35 ± 0,93 (27/20)	0,54	539.	
					-s/-t/-e	subjonctif		4,00 (4/1)			540.
						-ais/-ait	1,00 ± 0,00 (4/4)	1,29 ± 0,76 (9/7)	0,48	541.	
						conf. pp.	1,65 ± 0,75 (33/20)	1,15 ± 0,38 (15/13)	0,03	542.	
						homophones	1,00 (1/1)	1,11 ± 0,33 (10/9)		543.	
						barbarisme	1,67 ± 1,15 (5/3)	1,44 ± 0,63 (23/16)	0,62	544.	
						autre	1,00 (1/1)	1,18 ± 0,40 (13/11)		545.	
					Adj.	-nt	collectif		1,00 ± 0,00 (6/6)		546.
						autre	1,33 ± 0,71 (12/9)	1,00 ± 0,00 (5/5)	0,32	547.	
					-s/-t	collectif		3,00 (3/1)		548.	
						toi		1,33 ± 0,58 (4/3)		549.	

					barbarisme	1,00 ± 0,00 (2/2)	1,00 ± 0,00 (2/2)		550.				
					autre		1,29 ± 0,55 (31/24)		551.				
				Sub.	-s/-t	conf. pers	1,38 ± 0,50 (22/16)	2,91 ± 1,91 (218/75)	0,002	552.			
						conf. pp.	1,47 ± 0,64 (22/15)	1,38 ± 0,71 (44/32)	0,67	553.			
						coll.	1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (11/11)		554.			
						ils/nous	1,00 (1/1)			555.			
						barbarisme		1,00 (1/1)		556.			
					-s/-nt	tu		1,00 ± 0,00 (2/2)		557.			
						ils	1,00 (1/1)	1,25 ± 0,46 (10/8)		558.			
						barbarisme		1,00 (1/1)		559.			
					-ai/-as-at			1,00 ± 0,00 (3/3)		560.			
					sing/plur		1,75 ± 0,96 (7/4)	1,00 ± 0,00 (2/2)	0,36	561.			
					-e	homophones	1,25 ± 0,50 (5/4)	1,00 ± 0,00 (3/3)	0,44	562.			
						autre	1,00 ± 0,00 (6/6)	1,00 ± 0,00 (2/2)		563.			
					E : personne et temps		1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (6/6)		564.			
					autre	barbarisme	1,25 ± 0,50 (5/4)	1,00 ± 0,00 (2/2)	0,54	565.			
						homophones	1,00 (1/1)	1,00 (1/1)		566.			
			Marque de la relation participe-nom	-e féminin / -s pluriel	Omi.	p.pst ou adj. verbal		1,00 (1/1)		567.			
								sans aux.	1,16 ± 0,37 (22/19)	1,44 ± 1,01 (13/9)	0,28	568.	
								être	1,87 ± 0,85 (58/31)	1,83 ± 1,40 (64/35)	0,88	569.	
								avoir cod. avant	1,40 ± 0,91 (21/15)	1,50 ± 1,10 (24/16)	0,78	570.	
								pronominal	1,36 ± 0,67 (15/11)	1,71 ± 0,49 (12/7)	0,25	571.	
							Sub.	-e/-s	1,00 ± 0,00 (5/5)	1,00 ± 0,00 (6/6)		572.	
								-t/-s	1,00 (1/1)			573.	
								-nt/-s	1,00 (1/1)	1,00 (1/1)		574.	
								-t/-e	1,33 ± 0,52 (8/6)	1,00 ± 0,00 (3/3)	0,32	575.	
						-t/-s terminaison	Omi. (barbarisme)		1,00 (1/1)	1,67 ± 0,58 (5/3)		576.	
							Sub.	-t/- s/-d	conf. ind.	1,00 ± 0,00 (2/2)	1,21 ± 0,80 (17/14)	0,72	577.
								autre	1,00 ± 0,00 (3/3)	1,67 ± 1,32 (15/9)	0,42	578.	

						-s/-nt		1,00 (1/1)		579.
				autre	Adj.	-t	1,35 ± 0,59 (27/20)	1,44 ± 0,73 (13/9)	0,71	580.
						-e				581.
						p., adj.				582.
						sans aux.		1,00 ± 0,00 (3/3)		583.
						être	1,00 ± 0,00 (4/4)	1,67 ± 0,58 (5/3)	0,06	584.
						sans cod.	1,00 ± 0,00 (7/7)	1,70 ± 1,16 (17/10)	0,13	585.
						cod. après	1,14 ± 0,38 (8/7)	1,10 ± 0,32 (11/10)	0,80	586.
						cod. avant	1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (3/3)		587.
						pronominal	1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (2/2)		588.
						-s				589.
						p., adj.	1,00 (1/1)			590.
						sans aux.				591.
						être	1,00 ± 0,00 (2/2)	1,00 ± 0,00 (5/5)		592.
						sans cod.	1,20 ± 0,45 (6/5)	1,00 ± 0,00 (13/13)	0,11	593.
						cod. après	1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (6/6)		594.
						cod. avant	1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (4/4)		595.
						pronominal		1,00 (1/1)		596.
						-s				597.
					Adj.	N/inf		1,00 (1/1)		598.
						autre	1,00 ± 0,00 (2/2)	1,00 ± 0,00 (2/2)		599.
					adj./p.pst	Sub.		1,00 (1/1)		600.
					homophones	Sub.	/E/	1,00 (1/1)		601.
						autre		1,00 (1/1)		602.
					infinitif/ participe	Omi.	/E/ -é/-er	1,75 ± 0,84 (49/28)	1,87 ± 1,89 (84/45)	0,76
						autre		1,00 ± 0,00 (2/2)		603.
						Adj.	/E/ -er/-é	1,86 ± 1,56 (65/35)	2,83 ± 2,07 (167/59)	0,02
						autre		1,00 (1/1)		604.
						Sub.	/E/ - ée, - és/-er		1,00 (1/1)	
						homophones				605.
						autre	1,55 ± 0,69 (17/11)	1,20 ± 0,42 (12/10)	0,19	606.
						autre				607.
					infinitif/ indicatif	Omi.		1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (2/2)	608.
						Adj.		1,00 (1/1)	1,00 ± 0,00 (2/2)	

					Sub.	/E/	barbarisme		1,50 ± 1,22 (9/6)		609.			
							autre	1,00 ± 0,00 (7/7)	1,92 ± 1,13 (50/26)	0,04	610.			
							autre	1,00 ± 0,00 (3/3)	1,00 (1/1)		611.			
				indicatif/ participe	Omi.						612.			
					Sub.	E		1,00 ± 0,00 (4/4)	1,61 ± 0,74 (45/28)	0,11	613.			
							autre	1,43 ± 0,53 (10/7)	1,17 ± 0,41 (7/6)	0,35	614.			
				subjonctif/ indicatif	Omi.				1,00 (1/1)		615.			
					Adj.	mode seul						616.		
							mode et personne					617.		
					Sub.	mode seul		1,33 ± 0,58 (4/3)				618.		
							mode et personne			1,00 (1/1)		619.		
				autre	Adj.	-t		2,75 ± 2,06 (11/4)	1,20 ± 0,45 (6/5)	0,14	620.			
							autre			1,00 ± 0,00 (3/3)		621.		
					Sub.	/E/ impératif				1,00 ± 0,00 (4/4)		622.		
			Groupe	Omi.	-e		1,00 (1/1)		1,40 ± 0,89 (7/5)		623.			
							double <r>		1,00 (1/1)		1,00 ± 0,00 (7/7)		624.	
							autre		1,00 (1/1)				625.	
					Adj.	-e				1,00 ± 0,00 (2/2)		626.		
							double <r>		1,00 (1/1)				627.	
							autre		1,50 ± 0,71 (3/2)		1,00 (1/1)		628.	
					Sub.	-e	homophones			1,00 ± 0,00 (4/4)		629.		
								gr. et autre		1,00 (1/1)				630.
								autre		1,00 ± 0,00 (2/2)		1,00 ± 0,00 (7/7)		631.
							autre	gr. et autre		1,00 (1/1)			632.	
								autre		2,07 ± 1,36 (56/27)		1,35 ± 1,00 (23/17)	0,07	633.

Tableau 3. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour la variation diacritique

Type d'erreur : copies avec erreur/sans erreur (% de copies avec erreur/n)				1996 n=81 copies	2011 n=98 copies	valeur-p	ligne
Variation diacritique				76/5 (93.83)	92/6 (93.88)	1.00	1.
Variation diacritique			Omi.	62/19 (76.54)	82/16 (83.67)	0.26	2.
Variation diacritique			Adj.	46/35 (56.79)	46/52 (46.94)	0.23	3.
Variation diacritique			Sub.	36/45 (44.44)	49/49 (50.00)	0.55	4.
Variation diacritique	accent			75/6 (92.59)	92/6 (93.88)	0.77	5.
Variation diacritique	auxiliaire			44/37 (54.32)	66/32 (67.35)	0.09	6.
Variation diacritique	accent	aigu		56/25 (69.14)	69/29 (70.41)	0.87	7.
Variation diacritique	accent	grave		43/38 (53.09)	73/25 (74.49)	<0.01	8.
Variation diacritique	accent	circonflexe		44/37 (54.32)	57/41 (58.16)	0.65	9.
Variation diacritique	auxiliaire	apostrophe		2/79 (2.47)	17/81 (17.35)	<0.01	10.
Variation diacritique	auxiliaire	trait d'union		36/45 (44.44)	55/43 (56.12)	0.13	11.
Variation diacritique	auxiliaire	cédille		9/72 (11.11)	18/80 (18.37)	0.21	12.
Variation diacritique	accent		Omi.	62/19 (76.54)	82/16 (83.67)	0.26	13.
Variation diacritique	accent		Adj.	46/35 (56.79)	46/52 (46.94)	0.13	14.
Variation diacritique	accent		Sub.	36/45 (44.44)	49/49 (50.00)	0.55	15.
Variation diacritique	auxiliaire		Omi.	34/47 (41.98)	58/40 (59.18)	0.02	16.
Variation diacritique	auxiliaire		Adj.	17/64 (20.99)	18/80 (18.37)	0.71	17.
Variation diacritique	auxiliaire		Sub.	3/78 (03.70)	5/93 (05.10)	0.73	18.

Tableau 4. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour la variation diacritique

Type d'erreur : moyenne \pm DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)				1996	2011	valeur-p	ligne
Variation diacritique				7.49 \pm 7.09 (569/76)	8.24 \pm 6.41 (758/92)	0.47	1.
Variation diacritique			Omi.	4.45 \pm 5.66 (276/62)	4.85 \pm 5.00 (398/82)	0.65	2.
Variation diacritique			Adj.	2.46 \pm 1.59 (113/46)	1.37 \pm 0.61 (63/46)	<0.01	3.
Variation diacritique			Sub.	2.31 \pm 2.10 (83/36)	2.73 \pm 3.49 (134/49)	0.51	4.
Variation diacritique	accent			6.29 \pm 6.60 (472/75)	6.47 \pm 5.86 (595/92)	0.86	5.
Variation diacritique	auxiliaire			2.20 \pm 1.90 (97/44)	2.47 \pm 1.67 (163/66)	0.44	6.
Variation diacritique	accent	aigu		4.45 \pm 4.75 (249/56)	3.87 \pm 4.33 (267/69)	0.48	7.
Variation diacritique	accent	grave		3.00 \pm 3.12 (127/43)	3.11 \pm 2.25 (227/73)	0.76	8.
Variation diacritique	accent	circonflexe		1.98 \pm 1.27 (87/44)	1.60 \pm 1.00 (91/57)	0.09	9.
Variation diacritique	auxiliaire	apostrophe		1.00 \pm 0.00 (2/2)	1.06 \pm 0.24 (18/17)	0.74	10.
Variation diacritique	auxiliaire	trait d'union		2.22 \pm 1.77 (80/36)	2.22 \pm 1.56 (122/55)	0.99	11.
Variation diacritique	auxiliaire	cédille		1.33 \pm 0.5 (12/9)	1.28 \pm 0.46 (23/18)	0.78	12.
Variation diacritique	accent		Omi.	4.45 \pm 5.66 (276/62)	4.85 \pm 5.00 (398/82)	0.65	13.
Variation diacritique	accent		Adj.	2.46 \pm 1.59 (113/46)	1.37 \pm 0.61 (63/46)	<0.01	14.
Variation diacritique	accent		Sub.	2.31 \pm 2.10 (83/36)	2.73 \pm 3.49 (134/49)	0.51	15.
Variation diacritique	auxiliaire		Omi.	1.88 \pm 1.45 (64/34)	2.33 \pm 1.57 (135/58)	0.18	16.
Variation diacritique	auxiliaire		Adj.	1.76 \pm 2.17 (30/17)	1.17 \pm 0.38 (21/18)	0.26	17.
Variation diacritique	auxiliaire		Sub.	1.00 \pm 0.00 (3/3)	1.40 \pm 0.89 (7/5)	0.48	18.

Tableau 5. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs de doubles consonnes

Type d'erreur : copies avec erreur/sans erreur (% de copies avec erreur/n)			1996 n=81 copies	2011 n=98 copies	valeur- p	ligne
Double			56/25 (69.14)	70/28 (71.43)	0.75	1.
Double		Omi.	36/45 (44.44)	49/49 (50.00)	0.55	2.
Double		Adj.	41/40	48/50	0.88	3.
Double	phonogrammique		31/50 (38.27)	32/66 (32.65)	0.44	4.
Double	mutogrammique		40/41 (49.38)	54/44 (55.10)	0.46	5.
Double	mutogrammique	Omi.	25/56 (30.86)	36/62 (36.73)	0.43	6.
Double	mutogrammique	Adj.	27/54 (33.33)	31/67 (31.63)	0.87	7.

Tableau 6. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs de doubles consonnes

Type d'erreur : moyenne \pm DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)			1996	2011	valeur- p	ligne
Double			2.61 \pm 2.11 (146/56)	2.46 \pm 1.68 (172/70)	0.66	1.
Double		Omi.	1.81 \pm 1.31 (65/36)	2.04 \pm 1.37 (100/49)	0.43	2.
Double		Adj.	1.98 \pm 1.46 (81/41)	1.48 \pm 0.65 (71/48)	0.04	3.
Double	phonogrammique		2.06 \pm 1.50 (64/31)	1.63 \pm 0.98 (52/32)	0.17	4.
Double	mutogrammique		1.85 \pm 1.21 (74/40)	1.87 \pm 1.27 (101/54)	0.94	5.
Double	mutogrammique	Omi.	1.20 \pm 0.41 (30/25)	1.72 \pm 1.16 (62/36)	0.04	6.
Double	mutogrammique	Adj.	1.63 \pm 1.08 (44/27)	1.26 \pm 0.51 (39/31)	0.09	7.

Tableau 7. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs phonogrammiques autres

Type d'erreur : copies avec erreur/sans erreur (% de copies avec erreur/n)			1996 n=81 copies	2011 n=98 copies	valeur- p	ligne
Phonogramme	autre	<C>	7/74 (8.64)	7/91 (7.14)	0.78	1.
		<O>	8/73 (9.88)	3/95 (3.06)	0.07	2.
		<EU>	5/76 (6.17)	16/82 (16.33)	0.04	3.
		<AN>	17/64 (20.99)	21/77 (24.43)	0.86	4.

Tableau 8. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs phonogrammiques autres

Type d'erreur : moyenne \pm DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)			1996	2011	valeur- p	ligne
Phonogramme	autre	<C>	1.29 \pm 0.49 (9/7)	1.00 (0.00) (7/7)	0.15	1.
		<O>	1.00 \pm 0.00 (8/8)	1.00 \pm 0.00 (3/3)		2.
		<EU>	1.2 \pm 0.45 (6/5)	1.31 \pm 0.70 (21/16)	0.74	3.
		<AN>	2.24 \pm 3.13 (38/17)	1.71 \pm 0.96 (36/21)	0.47	4.

Tableau 9. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs sur les formes homophones en /E/

Type d'erreur : copies avec erreur/sans erreur (% de copies avec erreur/n)			1996 n=81 copies	2011 n=98 copies	valeur- p	ligne
/E/			62/19 (76.54)	84/14 (85.71)	0.13	1.
/E/	phonogrammique		9/72 (11.11)	19/79 (19.39)	0.15	2.
/E/	mutogrammique		12/69 (14.81)	28/70 (28.57)	0.03	3.
/E/	logogrammique		8/73 (9.88)	39/59 (39.80)	<0.01	4.
/E/	morphogrammique		57/24 (70.37)	81/17 (82.65)	0.07	5.

Tableau 10. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs sur les formes homophones en /E/

Type d'erreur : moyenne \pm DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)		1996	2011	valeur-p	ligne
/E/		3.03 \pm 2.65 (188/62)	5.88 \pm 4.10 (494/84)	<0.01	1.
/E/	phonogrammique	1.00 \pm 0.50 (9/9)	1.26 \pm 0.65 (24/19)	0.30	2.
/E/	mutogrammique	1.42 \pm 0.79 (17/12)	1.07 \pm 0.26 (30/28)	0.04	3.
/E/	logogrammique	1.25 \pm 0.46 (10/8)	1.44 \pm 0.79 (56/39)	0.52	4.
/E/	morphogrammique	2.72 \pm 2.26 (155/57)	4.78 \pm 3.39 (387/81)	<0.01	5.

Tableau 11. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs entre les sur les phonogrammes logogrammiques <c> et <s>

Type d'erreur : copies avec erreur/sans erreur (% de copies avec erreur/n)		1996 n=81 copies	2011 n=98 copies	valeur-p	ligne
<s> et <c>		32/49 (39.51)	61/37 (62.24)	<0.01	1.
<s> et <c>	<c> par <s>	17/64 (20.99)	55/43 (56.12)	<0.01	2.
<s> et <c>	<s> par <c>	23/58 (28.40)	15/83 (15.31)	0.04	3.

Tableau 12. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs sur les phonogrammes logogrammiques <c> et <s>

Type d'erreur : moyenne \pm DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)		1996	2011	valeur-p	ligne
<s> et <c>		2.09 \pm 1.20 (67/32)	2.84 \pm 2.35 (173/61)	0.10	1.
<s> et <c>	<c> par <s>	1.53 \pm 0.72 (26/17)	2.80 \pm 2.26 (154/55)	0.03	2.
<s> et <c>	<s> par <c>	1.78 \pm 0.85 (41/23)	1.27 \pm 0.59 (19/15)	0.048	3.

Tableau 13. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les mutogrammes

Type d'erreur : copies avec erreur/sans erreur (% de copies avec erreur/n)		1996 n=81 copies	2011 n=98 copies	valeur- p	ligne
Mutogramme		51/30 (62.96)	76/22 (77.55)	0.046	1.
Mutogramme	autre (hors doubles consonnes)	27/54 (33.33)	61/37 (62.24)	<0.01	2.
Mutogramme	E	7/74 (08.64)	18/80 (18.37)	<0.08	3.
Mutogramme	<e> final	3/78 (03.70)	15/83 (15.31)	0.01	4.
Mutogramme	<s>, <x> finaux	6/75 (07.41)	28/70 (28.57)	<0.01	5.
Mutogramme	autres lettres	19/62 (23.46)	33/65 (33.67)	0.14	6.

Tableau 14. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les mutogrammes

Type d'erreur : moyenne \pm DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)		1996	2011	valeur- p	ligne
Mutogramme		2.20 \pm 1.81 (112/51)	2.88 \pm 2.31 (219/76)	0.08	1.
Mutogramme	autre (hors doubles consonnes)	1.56 \pm 1.22 (42/27)	2.18 \pm 1.68 (133/61)	0.09	2.
Mutogramme	E	1.57 \pm 0.79 (11/7)	1.06 \pm 0.24 (19/18)	0.02	3.
Mutogramme	<e> final	1,00 \pm 0,00 (3/3)	1.20 \pm 0.56 (18/15)	0.55	4.
Mutogramme	<s>, <x> finaux	1,00 \pm 0,00 (6/6)	1.50 \pm 0.96	0.22	5.
Mutogramme	autres lettres	1.16 \pm 0.69 (22/19)	1.64 \pm 0.90 (54/33)	0.05	6.

Tableau 15. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les graphèmes finaux <e> et <s> non verbaux

Type d'erreur : copies avec erreur/sans erreur (% de copies avec erreur/n)			1996 n=81 copies	2011 n=98 copies	valeur- p	ligne
<e> et <s> final			73/8 (90.12)	93/5 (94.90)	0.26	1.
<e> et <s> final		mutogrammique	9/72 (11.11)	35/63 (35.71)	<0.01	2.
<e> et <s> final		morphogrammique	72/9 (88.88)	91/7 (92.86)	0.43	3.
<e> et <s> final		logogrammique (ou homophone)	18/63 (20.99)	33/65 (27.55)	0.10	4.
<e> et <s> final	<s> final		64/17 (79.01)	91/7 (92.86)	<0.01	5.
<e> et <s> final	<s> final		Omi. 47/34 (58.02)	83/15 (84.69)	<0.01	6.
<e> et <s> final	<s> final		Adj. 44/37 (54.32)	51/47 (52.04)	0.77	7.
<e> et <s> final	<s> final		Sub. 18/63 (22.22)	45/53 (45.92)	<0.01	8.
<e> et <s> final	<s> final	morphogrammique	62/19 (76.54)	89/9 (90.81)	0.01	9.
<e> et <s> final	<s> final	logogrammique (ou homophone)	6/75 (07.41)	12/86 (12.24)	0.33	10.
<e> et <s> final	<s> final	mutogrammique	6/75 (07.41)	28/70 (28.57)	<0.01	11.
<e> et <s> final	<e> final		50/31 (61.73)	62/36 (63.27)	0.88	12.
<e> et <s> final	<e> final	mutogrammique	3/78 (03.70)	15/83 (15.31)	0.01	13.
<e> et <s> final	<e> final	morphogrammique (sauf adjonctions)	33/48 (40.74)	38/60 (38.78)	0.88	14.
						15.
<e> et <s> final	<e> final	logogrammique (ou homophone)	13/68 (16.05)	25/73 (25.25)	0.14	16.

Tableau 16. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les graphèmes finaux <e> et <s> non verbaux

Type d'erreur : moyenne \pm DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)				1996	2011	valeur-p	ligne
<e> et <s> final				4.33 \pm 3.56 (316/73)	6.44 \pm 3.89 (599/93)	<0.01	1.
<e> et <s> final		mutogrammique		1,00 \pm 0,00 (9/9)	1.71 \pm 1.07 (60/35)	0.05	2.
<e> et <s> final		morphogrammique		4.21 \pm 3.53 (303/72)	5.73 \pm 3.45 (521/91)	<0.01	3.
<e> et <s> final		logogrammique (ou homophone)		1.11 \pm 0.32 (20/18)	1.45 \pm 0.67 (48/33)	0.05	4.
<e> et <s> final	<s> final			3.51 \pm 2.82 (225/64)	5.05 \pm 3.28 (460/91)	<0.01	5.
<e> et <s> final	<s> final		Omi.	2.21 \pm 1.72 (104/47)	3.54 \pm 2.96 (294/83)	<0.01	6.
<e> et <s> final	<s> final		Adj.	2.16 \pm 1.64 (95/44)	1.88 \pm 1.19 (96/51)	0.35	7.
<e> et <s> final	<s> final		Sub.	1.44 \pm 0.86 (26/18)	1.56 \pm 0.87 (70/45)	0.65	8.
<e> et <s> final	<s> final	morphogrammique		3.48 \pm 2.86 (216/62)	4.53 \pm 2.88 (403/89)	0.03	9.
<e> et <s> final	<s> final	logogrammique (ou homophone)		1,00 \pm 0,00 (6/6)	1.50 \pm 0.52 (18/12)	0.04	10.
<e> et <s> final	<s> final	mutogrammique		1,00 \pm 0,00 (6/6)	1.50 \pm 0.96 (42/28)	0.22	11.
<e> et <s> final	<e> final			1.82 \pm 1.02 (91/50)	2.24 \pm 1.49 (139/62)	0.09	12.
<e> et <s> final	<e> final	mutogrammique		1,00 \pm 0,00 (3/3)	1.20 \pm 0.56 (18/15)	0.55	13.
<e> et <s> final	<e> final	morphogrammique		1.74 \pm 0.94 (87/50)	2.15 \pm 1.47 (118/55)	0.10	14.
<e> et <s> final	<e> final	logogrammique (ou homophone)		1.08 \pm 0.28 (14/13)	1.20 \pm 0.50 (30/25)	0.42	15.

Tableau 17. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs de segmentation

Type d'erreur : copies avec erreur/sans erreur (% de copies avec erreur/n)			1996 n=81 copies	2011 n=98 copies	valeur- p	ligne
Segmentation			37/44 (45.68)	70/28 (71.43)	<0.01	1.
Segmentation		Omi.	21/60 (25.93)	58/40 (59.18)	<0.01	2.
Segmentation		Adj.	20/61 (24.69)	24/74 (24.49)	1.00	3.
Segmentation	logogrammique		28/53 (34.57)	57/41 (58.16)	<0.01	4.
Segmentation	morphogrammique		12/69 (14.84)	40/58 (40.82)	<0.01	5.
Segmentation	morphogrammique	Omi.	10/71 (12.35)	33/65 (33.67)	<0.01	6.

Tableau 18. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs de segmentation

Type d'erreur : moyenne \pm DS (nombre d'erreurs/nombre de copies avec erreur)			1996	2011	valeur- p	ligne
Segmentation			1.89 \pm 1.15 (70/37)	3.01 \pm 2.24 (211/70)	<0.01	1.
Segmentation		Omi.	1.38 \pm 0.74 (29/21)	2.33 \pm 1.65 (135/58)	0.01	2.
Segmentation		Adj.	1.40 \pm 0.60 (28/20)	1.38 \pm 0.58 (33/24)	0.89	3.
Segmentation	logogrammique		1.57 \pm 0.89 (44/28)	2.26 \pm 1.38 (129/57)	0.02	4.
Segmentation	morphogrammique		1.67 \pm 1.07 (20/12)	1.90 \pm 1.15 (76/40)	0.53	5.
Segmentation	morphogrammique	Omi.	1.7 \pm 0.95 (17/10)	1.64 \pm 0.86 (54/33)	0.84	6.

INDEX DE NOMS CITÉS

A

Albert · 13, 14, 15, 16, 18, 19
 Ali et Lola · 50
 Ameka · 127
 Anis · 29, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 47,
 48, 49, 50, 51, 52, 96, 120, 122, 125, 127,
 128, 135, 166, 288, 322

B

Bachnou · 71, 73
 Barge · 58, 59, 60, 64, 72, 80, 88
 Baron · 29, 31, 32, 33
 Barra-Jover · 60, 74, 90
 Barré-de-Miniac · 25, 27, 143
 Barton · 15, 17, 22, 100
 Belliard · 140
 Bernicot · 38, 117, 129, 131, 132, 133, 221
 Bertucci · 20, 58, 59, 65, 75, 85, 90, 113, 153,
 Béziat · 127
 Bigot · 191, 192
 Bing · 194
 Blakemore · 225
 Blanc · 16, 18, 22, 23, 25, 26, 27
 Blanchet · 64, 105, 107, 158, 162
 Bogaert · 17
 Bonnet · 17, 18, 19, 20, 24, 26, 28
 Bonrepaux · 39
 Bouillaud · 35, 48, 127, 129, 133, 135, 163, 164,
 Boukous · 69, 70, 73
 Boutet · 58, 62, 63, 85, 89, 97, 105
 Bouyer · 16
 Bretegnier · 8
 Brissaud · 267, 270, 274, 286
 Brunot · 64
 Bulot · 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 91, 93, 95, 99

C

Calame-Gippet · 18, 24, 25, 26, 121
 Canut · 84
 Catach · 64, 164, 165, 244
 Cavazza · 34
 Charmeux · 59, 85, 88, 97, 128
 Cieplicki · 45
 Clairouin · 40, 124, 125, 219
 Cnrs · 15
 Cogis · 129, 130, 164, 263, 265
 Colignon · 76

Colin · 107, 109, 156, 157, 158, 160, 162, 163
 Colson · 140
 Combes · 133
 Combette · 59, 61, 85, 86, 88

D

Dabène · 13, 14, 21, 22, 58, 60, 87, 105, 106, 107,
 119
 David · 16, 17, 21, 26, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 50,
 51, 52, 53, 58, 59, 65, 75, 90, 113, 120, 125,
 127, 129, 130, 153, 216, 263, 265, 286
 Dejond · 30, 37, 48, 51, 117, 120, 125, 130
 Delahaye · 45
 Delamotte-Legrand · 74, 76, 77, 81, 88, 109, 110,
 113, 119, 126, 128, 286
 Desoutter · 56, 60, 64, 72, 73, 91, 93, 94, 95
 Donnat · 153, 191, 199
 Dorgans · 164
 Dubet · 140
 Duprez · 164

E

Eurostat · 35
 Evrard · 140

F

Fabre · 13, 14, 18, 20, 22, 24
 Fagyal · 84
 Fairon · 37, 38, 40, 41, 50, 121, 122, 125, 126,
 128, 129, 135, 217
 Falaise · 37, 38, 47, 50
 Fluckiger · 44, 121
 Forquin · 106, 140
 France Inter · 122
 François · 4, 56
 Frei · 43
 Frier · 24, 25
 Fromilhague · 160

G

Gadet · 37, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57,
 59, 61, 62, 63, 65, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77,
 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 96, 97, 98, 99, 100,
 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 113, 124,
 127, 200, 202
 Gagné · 61, 85, 97, 98, 99, 100, 104, 110

Gardes-Tamine · 18, 19, 24, 26, 28
 Gardin · 76, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88
 Goncalves · 37, 38, 41, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 53,
 120, 125, 127, 129, 130, 263, 265
 Goody · 17, 195
 Goosse · 77
 Goumi · 38
 Gruaz · 86, 112, 164, 165, 166, 167, 168, 170,
 171, 172, 173, 175, 178, 180, 184, 185, 242,
 244, 251, 253, 258, 262, 269, 277
 Guérin · 62, 63, 88, 105, 109
 Guernier · 22, 25
 Guespin · 67
 Guimier de Neef · 30, 37

H

Hamilton · 15, 17, 22, 100
 Hazaël-Massieux · 71, 72, 74
 Honvault-Ducrocq · 64, 74, 76, 77, 80, 86
 Houdebine-Gravaud · 56, 91

J

Jaffré · 41, 43, 56, 57, 65, 69, 74, 75, 77, 79, 80,
 81, 84, 90, 96, 111, 112, 113, 114, 115, 116,
 117, 120, 123, 125, 126, 127, 130, 286
 Jalabert · 38, 43, 48, 51, 121, 127, 208, 222
 Jarraud · 130
 Joannidès · 5, 35, 36, 121, 123, 233

K

Karabetian · 164
 Kemp · 129, 132

L

Labov · 57, 85, 105, 108
 Lacelle · 33, 34
 Lafontaine · 50, 132
 Lamizet · 32
 Laparra · 28
 Lardellier · 35, 37, 38, 45, 50
 Laurent · 177
 Le Gal · 105, 106, 107, 108, 109
 Lebrun · 33, 34
 Legris · 164
 Lejeune · 16, 20

Liénard · 4, 19, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42,
 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 120, 122, 126, 144,
 178, 179, 199, 219, 233, 280
 Loie · 75, 83
 López · 58, 69
 Loubier · 66, 68, 69, 70
 Lucci · 59, 74, 75, 76, 80, 83, 85, 86, 89, 90, 110,
 112, 113, 114, 116, 164, 165, 166, 167, 168,
 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 180,
 242, 244, 246, 251, 253

M

Maingueneau · 160
 Manesse · 129, 130, 164, 263, 265
 Marcellesi · 67, 105, 108
 Marcoccia · 30, 36, 38, 45, 48, 200
 Martin · 37, 42, 44, 45, 51, 141, 142, 143
 Martinet · 75
 Martinez · 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119
 Marty · 31, 44, 46, 47, 125, 130, 231, 284
 Millet · 59, 74, 75, 76, 80, 83, 85, 86, 89, 90, 110,
 112, 113, 114, 116, 118, 164, 165, 166, 167,
 168, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178,
 180, 242, 244, 246, 251, 253
 Mitaine · 164
 Moreau · 50, 59, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 93, 95

N

Nonnon · 61, 62, 76, 89

P

Panckhurst · 30, 31, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 125,
 129, 176, 179, 268
 Pasquier · 194
 Paveau · 34, 38, 58, 61, 62, 65, 92, 98
 Pellat · 186
 Penloup · 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
 27, 28, 109, 120, 121, 123, 144, 145, 146,
 147, 190, 194, 196, 233, 286
 Peraya · 33
 Pétilion · 37, 38, 43, 50, 51, 125, 126, 128
 Pierozak · 35, 37, 38, 44, 47, 52, 163, 164
 Piquée · 140
 Plane · 57, 58, 86, 87
 Plester · 129, 132, 133

Q

Quééré · 139

R

Reuter · 20, 21, 22, 23, 24, 28

Rey · 22, 25, 72, 91, 130, 133

Riegel · 56, 58, 72, 78, 94, 166, 186, 228, 262

Rinck · 55, 58, 59, 60, 65, 71, 74, 84, 85, 88, 90,

Rioul · 186

Rispail · 47, 105, 106, 107, 108

Robillard de · 67, 68, 69, 70

Roncallo · 89, 90, 96

S

Sablayrolles · 176

Sancier-Chateau · 160

Sautot · 73, 164, 166, 167, 173, 254

Silem · 32

Sitri · 163

Sperber · 123, 124, 203

Sun Do Kim · 19

V

Vargas · 65, 95, 100, 101, 102, 103, 105

Verdelhan-Bourgade · 63, 65, 75, 89, 96, 102

Vernette · 141, 143

Véronis · 30, 37

Vézina · 57, 59, 60, 72, 86, 91, 92, 94, 95, 97, 99,
103, 104, 210

Viala · 164

Vitry · 129, 140, 263

Volckaert-Legrier · 36, 117, 119, 131, 164, 265

W

Walter · 128

Wharton · 106

Wood · 129, 132, 133

Z

Zlitni · 19, 32, 35

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1. CADRE THÉORIQUE.....	11
CHAPITRE 1. LES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES DE L'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE. OBJET D'ÉTUDE	12
1. DES ÉCRITS PERSONNELS EN DEHORS DE L'ÉCOLE, QUI INTERROGENT LA DIDACTIQUE.....	12
1.1. L'écriture domestique dans sa diversité.....	12
1.1.1. Le classement des types d'écrits	12
1.1.2. Le classement des écrits eux-mêmes.....	15
a. Les supports et genres de l'écriture.....	15
b. Les fonctions de l'écriture personnelle.....	16
1.2. Le champ de la recherche sur l'extrascolaire	19
1.2.1. Un continent invisible.....	20
1.2.2. Entre imperméabilité et porosité.....	21
a. L'imperméabilité entre univers scolaire et extrascolaire.....	22
b. Les points de convergence	24
1.2.3. La prise en compte de l'extrascolaire par la didactique	27
2. DE NOUVEAUX ÉCRITS PERSONNELS : LES ÉCRITS ÉLECTRONIQUES ET LA NOTION D'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE	28
2.1. L'écriture électronique au sens de pratiques scripturales médiées par les TIC	28
2.1.1. La définition de l'écriture électronique.....	28
a. Les modes de désignation de l'écriture électronique	28
b. Les technologies de l'information et de la communication	30
c. Des technologies constituées de techniques.....	31
2.1.2. Les outils de l'écriture électronique.....	34
2.1.3. Un mode d'écriture spécifique aux écrits électroniques	36
a. Quelle désignation pour ce mode d'écriture ?	37
b. La délimitation de l'objet de description	38
c. Des écritures évolutives dans le temps.....	39
d. La pluralité des graphies en synchronie.....	39
2.2. La description linguistique de l'écriture électronique	40
2.2.1. Les procédés scripturaux de l'écriture électronique.....	40
2.2.2. Les processus scripturaux de l'écriture électronique.....	41
a. Le processus de simplification.....	42
b. Le processus de spécialisation	43

c. Le processus d'expressivité (ou extraversion)	44
2.2.3. Le caractère oral de l'écriture électronique, une question qui fait débat	45
a. L'oralité des écrits électroniques.....	45
b. La proximité (versus l'oralité) des écrits électroniques.....	47
2.2.4. La « nouveauté » de l'écriture électronique	49
a. Les origines de l'écriture électronique	50
b. L'originalité de l'écriture électronique	51

CONCLUSION DU CHAPITRE 1. DE NOUVELLES QUESTIONS POSÉES À LA DIDACTIQUE PAR L'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE	53
--	----

**CHAPITRE 2. DEUX APPROCHES DE LA LANGUE :
SOCIOLOGIQUE VERSUS NORMATIVE. CHOIX D'UN
CADRE THÉORIQUE..... 54**

1. L'APPROCHE NORMATIVE.....	54
1.1. La langue comme une unité	54
1.1.1. Une approche prescriptive et uniciste	55
1.1.2. Une approche dichotomique	58
a. Le rejet de la diversité des actualisations dans les désordres de la faute	58
b. Une prise en compte de la diversité des actualisations de la langue à travers la notion de registres de langue.....	60
1.2. La notion de norme « standard »	63
1.2.1. Il était une fois la norme. Approche historique.....	63
1.2.2. L'intervention sur les langues.....	65
a. L'aménagement linguistique.....	65
b. La politique et la planification linguistique	66
c. L'élaboration d'une norme standard : le processus de standardisation	68
1.2.3. Le caractère construit et social de la norme.....	70
a. Le groupe social dominant.....	71
b. L'articulation entre norme et jugements sociaux	71
1.3. Les incidences de l'approche normative sur les représentations des locuteurs du français.....	73
1.3.1. Le purisme de la situation française	73
a. De la négation de la diversité	73
b. ... à son rejet. La langue comme patrimoine à conserver.....	75
1.3.2. Du conservatisme au purisme.....	76
a. La définition des deux tendances	76
b. Des causes intrinsèques au conservatisme	78
▪ Conservatisme et culture	79

▪ Conservatisme et écriture	79
▪ Conservatisme et connaissance	80
1.3.3. L'intérêt, à l'écrit, de conserver une norme.....	81
2. LA PERSPECTIVE VARIATIONNISTE	83
2.1. La langue comme un tout.....	83
2.1.1. Une approche descriptive et pluraliste.....	83
a. Vers une prise en compte du caractère hétérogène de la langue.....	83
b. Une langue en tension entre différentes instances.....	85
2.1.2. Une approche de la langue en contexte.....	86
a. La qualité de la langue.....	86
b. La maîtrise de la langue : une compétence de communication	88
c. Faute versus erreur	89
2.2. Retour sur la notion de norme.....	90
2.2.1. Sous la notion de norme, « une réalité qui demeure nébuleuse » (Vézina, 2009)	90
2.2.2. Les normes sociolinguistiques	92
2.2.3. Une norme commune	94
2.3. La notion de variation.....	95
2.3.1. Typologie de la variation	95
a. Les paramètres en cause dans la variation.....	95
▪ Typologie de F. Gadet (2003)	96
▪ Comparaison avec d'autres typologies.....	98
b. Langue vernaculaire versus véhiculaire.....	99
c. Langue première versus maternelle, langue de scolarisation versus scolaire	101
2.3.2. Problèmes liés à la description des variétés	102
CONCLUSION DU CHAPITRE 2. L'ÉMERGENCE D'UNE SOCIODIDACTIQUE ..	104
CHAPITRE 3. UNE APPROCHE SOCIODIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE. PROBLÉMATIQUE	109
1. LA COEXISTENCE DE PLUSIEURS VARIÉTÉS D'ÉCRIT DANS LE RÉPERTOIRE DE NOMBRE DE SCRIPTEURS ADOLESCENTS.....	110
1.1. Introduction au fonctionnement de la polyvalence orthographique	110
1.2. Où s'arrête l'erreur et où commence la variation, et inversement ?	113
1.2.1. Des conditions pour qu'une graphie puisse être assimilée à une variante : récurrence et volonté	114
1.2.2. La condition du degré de maîtrise de la norme	116
1.2.3. La prise en compte du contexte situationnel.....	117
a. Les paramètres de la situation d'écriture	117

b. L'écriture électronique, une variété spécifique	119
2. UNE MENACE POUR LA MAITRISE DE L'ORTHOGRAPHE ?	120
2.1. Une inquiétude largement exprimée	120
2.2. Le discours majoritairement dédramatisant de la recherche.....	122
2.2.1. Un débat stérile ?	122
2.2.3. « La chance de pouvoir SMSer ».....	124
2.2.2. La vie de l'écriture est un long fleuve tranquille.....	125
a. Une menace pour la norme	126
b. ... relativisée par une majorité de chercheurs	127
2.3. Les travaux qui éclairent les effets de l'écriture électronique sur la norme orthographique	128
2.3.1. La baisse du niveau en orthographe.....	128
2.3.2. L'absence avérée d'une confusion entre variétés dans les textes observés	129
2.3.3. Les études comparatives sur la corrélation entre orthographe et écriture électronique.....	130
a. Un niveau orthographique qui ne change pas	130
b. Ce sont les bons qui SMSent	132
CONCLUSION PROBLÉMATIQUE DU CHAPITRE 3. L'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE EXTRASCOLAIRE : UN OBJET DE RECHERCHE POUR LA SOCIODIDACTIQUE 133	
<u>PARTIE 2. MÉTHODOLOGIE DE CONSTITUTION ET D'ANALYSE DU CORPUS</u>	
<u>135</u>	
CHAPITRE 1. RECUEIL DE DONNÉES : LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	
136	
1. PRÉSENTATION DU TERRAIN	136
1.1.1. Présentation des deux critères de sélection de notre échantillon.....	138
1.1.2. L'intérêt des critères de sélection de notre échantillon	139
1.1.3. La représentativité de notre échantillon	140
2. UN CORPUS DE QUESTIONNAIRES AUPRÈS DE 479 ÉLÈVES.....	143
2.1. La phase de pré-enquête	144
2.2. Le contenu du questionnaire.....	146
2.2.1. Le recueil d'informations sur les pratiques d'écriture	146
2.2.2. Le recueil d'informations sur les représentations.....	148
2.2.3. L'évaluation de compétences	149
2.2.4. Les autres informations	150
2.3. Le déroulement de l'enquête	150
3. UN CORPUS DE COPIES D'EXAMEN.....	152

3.1. Le choix des rédactions de l'examen du Diplôme National du Brevet de français	152
3.2. Une comparaison de copies d'un même examen et d'un même collège à quinze ans d'intervalle (1996 et 2011)	153
CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE	155
1. UNE DÉMARCHE PLURIDISCIPLINAIRE D'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES	155
1.1. Une méthode des sciences sociales : l'analyse de contenu	156
1.1.1. Les trois temps de l'analyse de contenu	156
1.1.2. Les analyses au moyen d'un test statistique	158
1.2. Deux méthodes des sciences du langage	159
1.2.1. L'analyse des champs lexicaux	159
1.2.2. L'analyse du discours	161
2. DES CHOIX AU FONDEMENT DE LA CONSTRUCTION D'UNE GRILLE D'ANALYSE DES COPIES DE BREVET	162
Introduction. Les grilles existantes	163
2.1. Les grandes catégories de notre grille	167
2.1.1. Les erreurs diacritiques	169
2.1.2. Les erreurs orthographiques	171
a. La catégorie des erreurs phonogrammiques	171
b. La catégorie des erreurs mutogrammiques	172
c. La catégorie des erreurs logogrammiques	173
d. La catégorie des erreurs morphogrammiques.....	174
2.1.3. Les e-néologismes.....	175
a. Le phénomène de la néologie	175
b. Les productions concernées dans les copies d'élèves	176
2.1.4. Les catégories communes à celles des erreurs diacritiques et orthographiques : omissions, adjonctions, substitutions	178
2.2. Les choix comptables et techniques.....	182
2.2.1. Le choix du logiciel	182
2.2.2. La restriction du classement des erreurs.....	183
a. Quand une erreur appartient à plusieurs catégories.....	183
b. Quand un mot comporte plusieurs erreurs.....	184
2.3. Méthode d'analyse comparative et statistique des copies de Brevet.....	185
2.3.1. La comparaison de proportions	186
2.3.2. La comparaison de moyennes.....	186
<u>PARTIE 3. ANALYSE DES DONNÉES.....</u>	<u>188</u>

CHAPITRE 1. DISCOURS DES ADOLESCENTS DE 2012 SUR LEURS PRATIQUES EXTRASCOLAIRES ET LES VARIÉTÉS DU FRANÇAIS	189
1. QUELLES MODIFICATIONS DES PRATIQUES SPONTANÉES D'ÉCRITURE D'ADOLESCENTS À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE ?.....	189
1.1. L'univers numérique des adolescents de 2012.....	189
1.1.1. La fréquence et la durée des pratiques.....	190
1.1.2. Les outils d'écriture	191
1.1.3. Les débuts précoces du numérique.....	191
1.1.4. Une préférence pour l'écriture numérique.....	192
a. Le « corps du texte » (R. Barthes).....	192
b. L'esthético-pratique.....	193
c. Des arguments plus isolés	194
1.2. Étude comparative	195
1.2.1. Une écriture manuscrite qui diminue, mais perdure	196
1.2.2. Une baisse générale des pratiques antérieures	196
1.2.4. De nouveaux genres très pratiqués	197
2. QUEL RAPPORT À LA NORME À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE. LE DISCOURS DES JEUNES FACE À LA QUESTION DE L'ORTHOGRAPHE	199
2.1. Une norme omniprésente et valorisée	199
2.1.1. La norme au centre des préoccupations.....	199
2.1.2. Une norme valorisée par la majorité des enquêtés.....	200
2.1.3. Description d'une minorité en danger.....	201
2.2. Les motivations à maîtriser l'orthographe.....	203
2.2.1. Les contextes d'usage de l'orthographe.....	203
a. Le contexte professionnel	204
b. Le contexte socio-culturel	205
c. Le contexte scolaire.....	206
2.2.2. Les fonctions de l'orthographe.....	206
a. Un élément de stigmatisation sociale.....	206
b. Un facilitateur pour la compréhension.....	207
c. La dimension identitaire de la norme	208
2.3. L'écriture électronique au service de la norme	209
2.3.1. L'apport du correcteur automatique d'orthographe et de grammaire ..	210
a. Le correcteur automatique comme aide à l'écriture.....	210
b. Les arguments des quelques opposants à l'usage du correcteur	211
2.3.2. D'autres éléments d'accès à la norme	212

3. QUELLE MODIFICATION DE LA LANGUE ÉCRITE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE ? LE DISCOURS DES JEUNES FACE À LA QUESTION DE LA VARIATION ÉLECTRONIQUE.....	213
3.1. Quelle pratique de la variation électronique ?.....	213
3.1.1. Une pratique massivement connue	214
a. Les compétences en réception.....	214
b. Les compétences en production.....	216
3.1.2. Une pratique corrélée au niveau et à l'âge des scripteurs	218
a. Une pratique niée ou conspuée par les bons élèves ?	218
b. L'abandon dans le temps d'un phénomène de mode, peut-être corrélé au niveau de français scolaire.....	219
▪ Une question de mode générationnelle	219
▪ Une question de niveau	220
3.1.3. Une pratique irréductible aux seules contraintes technologiques	221
a. Un souci comptable ?.....	221
b. Une stratégie de l'évitement ou du contournement.....	221
c. Un gain de temps.....	222
d. La question du T9	223
3.2. Quelles représentations de l'abrégié ?	224
3.2.1. Une représentation majoritairement normative de l'abrégié.....	224
a. De quelques chiffres	224
b. L'usage de l'abrégié considéré comme une « déviance »	225
▪ L'écriture électronique s'écarte de la norme	225
▪ L'écriture électronique incite à l'érosion des compétences en norme	226
▪ Les contextes de confusion.....	227
▪ L'habitude de l'écriture électronique.....	228
3.2.2. Une approche plus ouverte	229
a. Pourquoi l'écriture électronique n'est pas fautive ou problématique	229
b. Les conditions d'une relation pacifiste entre variétés	230
c. Une condition mentionnée par un grand nombre d'enquêtés : la prise en compte du contexte extralinguistique.....	231
▪ Où et quand ?.....	231
▪ Où et comment ?.....	232
▪ Avec qui ?	233
CONCLUSION DU CHAPITRE 1.....	234
CHAPITRE 2. LES INDICES D'UNE INFLUENCE DE LA PRATIQUE DE L'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE DANS DES COPIES D'EXAMEN	237

1. RETOUR SUR NOTRE GRILLE D'ANALYSE : LES DONNÉES	
COMPLÉMENTAIRES FOURNIES PAR L'ANALYSE DE 279 COPIES DE BREVET	237
1.1. Les e-néologismes.....	238
1.2. Les diacritiques.....	238
1.2.1. Les auxiliaires	239
1.2.2. Les accents.....	240
1.3. Les erreurs orthographiques	241
1.3.1. Les erreurs sur un phonogramme	242
a. Altèrent ou n'altèrent pas ?	243
b. Les erreurs en /E/	243
1.3.2. Les erreurs sur un mutogramme	244
a. Les erreurs sur le graphème <e>	245
b. Les erreurs sur le graphème <s>.....	246
1.3.3. Les erreurs sur un logogramme	246
1.3.4. Les erreurs sur un morphogramme.....	249
a. Les erreurs sur un morphogramme non verbal.....	249
▪ La marque du genre.....	249
▪ La marque du nombre	250
▪ La segmentation.....	250
▪ La dérivation	252
b. Les erreurs sur un morphogrammes verbal	254
▪ Les erreurs sur les marques de la relation sujet-verbe	254
▪ Les erreurs sur les marques de la relation participe et nom.....	256
▪ Les erreurs sur les marques de la « catégorie ».....	257
▪ Les erreurs sur les marques du mode	259
▪ Les erreurs sur les marques du « groupe ».....	261
2. L'ÉVOLUTION DES ERREURS ENTRE 1996 ET 2011	262
2.1. Les e-néologismes, procédés emblématiques de l'écriture électronique .	263
2.2. Les variations diacritiques	264
2.3. Les variations orthographiques.....	266
2.3.1. Les doubles consonnes	266
2.3.2. La transcription des sons du français.....	267
a. Observation des indices d'une éventuelle influence de la « substitution phonétisée ».....	267
b. Les formes homophones en /E/	269
▪ Les formes classées parmi les erreurs mutogrammiques	270
▪ Les formes classées parmi les erreurs logogrammiques	271
▪ Les formes classées parmi les erreurs morphogrammiques.....	271
c. La confusion entre les logogrammiques <c> et <s>.....	273

2.3.3. Les graphèmes <e> et <s> finaux	274
2.3.4. Le cas des segmentations.....	276
CONCLUSION DU CHAPITRE 2.....	280
<u>CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....</u>	<u>282</u>
<u>ÉLÉMENTS POUR UNE SOCIODIDACTIQUE DE LA VARIATION</u> <u>ÉLECTRONIQUE.....</u>	<u>282</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>287</u>
<u>ANNEXES I. CADRE THÉORIQUE.....</u>	<u>320</u>
ANNEXES I. CADRE THÉORIQUE	320
Annexe 1. Typologie de J. Anis (2003)	322
Annexe 2. Typologie de R. Joannidès, F. Liénard (2012).....	322
Annexe 3. Typologie de R. Panckhurst (2009, 2013) : les phénomènes néographiques simples	323
Annexe 4. Typologie de F. Liénard (2006).....	324
Annexe 5. Questionnaire de M.-C. Penloup (1999)	326
Annexe 6. Questionnaire R. Joannidès (2014), recto	328
Annexe 7. Questionnaire R. Joannidès (2014), verso.....	329
Annexe 8. Version finale de la grille d'analyse	330
Annexe 9. Séance d'observation réfléchie de la variation électronique	339
ANNEXES II. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES	342
Tableau 1. Les réponses à la question « Combien de sms en moyenne écris-tu chaque jour ? » (Q.9).....	344
Tableau 2. Les réponses à la question « Combien de temps en moyenne passes-tu sur ordinateur chaque jour ? » (Q.10).....	344
Tableau 3. Les réponses à la question sur les outils d'écriture (Q.4)	344
Tableau 4. Les réponses aux questions « si tu écris à l'ordinateur, en quelle classe étais-tu quand tu as commencé ? », « et si tu écris sur un téléphone portable, en quelle classe étais-tu quand tu as commencé ? » (Q.5 et 6)	345
Tableau 5. Les réponses à la question « préfères-tu écrire à la main ou à l'ordinateur » (Q.11).....	345
Tableau 6. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi préfères-tu écrire à la main ou à l'ordinateur ? » (Q.12).....	346
Tableau 7. Le nombre moyen des occurrences par valeur pour chaque question	346
Tableau 8. Les pratiques manuscrites d'élèves à quinze ans d'intervalle	346

Tableau 9. Les pratiques manuscrites d'élèves de 2012 (Q.1 et Q.2).....	347
Tableau 10. Les pratiques d'écriture d'élèves à quinze ans d'intervalle	347
Tableau 11. Les pratiques d'écriture d'élèves de 2012, manuscrites ou électroniques (Q.2).....	348
Tableau 12. Les pratiques d'écriture exclusivement électroniques d'élèves de 2012 (Q.3.)	349
Tableau 13. La norme au centre des préoccupations	349
Tableau 14. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi as-tu l'impression d'écrire mieux grâce à l'ordinateur ? » (Q.29)	349
Tableau 15. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi écris-tu (ou pourquoi écrivais-tu) dans ce type d'écriture abrégée ? » (Q.16)	350
Tableau 16. Les réponses à la question « trouves-tu que c'est important d'être bon en orthographe ? » (Q.32)	350
Tableau 17. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi trouves-tu que c'est important d'être bon en orthographe ? » (Q.33)	350
Tableau 18. Les réponses aux questions « avant la 3ème, écrivais-tu dans ce type d'écriture abrégée ? », « aujourd'hui, écris-tu dans ce type d'écriture abrégée ? » (Q.14 et Q.15).....	351
Tableau 20. Les résultats statistiques des croisements de réponses	351
Tableau 21. Approche diachronique de la pratique de la variation électronique (Q.14 et Q.15).....	352
Tableau 22. Les réponses à la question « utilises-tu plutôt le T9 (dictionnaire intuitif) ou l'Abc (manuel) ? » (Q.8).....	352
Tableau 23. Les rubriques ou thèmes de la question « peux-tu donner d'autres exemples d'écriture en abrégé que ceux du texte ? » (Q. 17).....	352
Tableau 24. Les rubriques ou thèmes de la question « penses-tu qu'écrire en abrégé c'est faire des fautes ? » (Q.21).....	353
Tableau 25. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi penses-tu que l'écriture en abrégé soit un problème ? » (Q. 24)	353
Tableau 26. Les réponses à la question « penses-tu que l'écriture en abrégé soit un problème ? » (Q.23).....	353
Tableau 27. Les réponses à la question « as-tu l'impression de mélanger l'écriture abrégé et celle de l'école ? » (Q.25)	353
Tableau 28. Les rubriques ou thèmes de la question « pourquoi as-tu l'impression que l'écriture en abrégé soit gênante pour l'apprentissage de l'orthographe ? » (Q.26).....	354
Tableau 29. Un discours normatif	354

Tableau 30. Les réponses aux questions « penses-tu qu'on puisse trouver de l'abrégé dans des copies d'examen ? », « as-tu l'impression de mélanger l'écriture abrégé et celle de l'école ? » (Q.22 et Q.27)	355
Tableau 31. Les contextes de la variation électronique : où et quand ? (Q.18)	355
Tableau 32. Les contextes de la variation électronique : à qui ? (Q.18).....	355
ANNEXES III. ANALYSE DES COPIES DE BREVET	356
Tableau 1. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour chaque type d'erreur.....	358
Tableau 2. Evolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour chaque type d'erreur.....	370
Tableau 3. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour la variation diacritique	381
Tableau 4. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour la variation diacritique.....	382
Tableau 5. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs de doubles consonnes	383
Tableau 6. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs de doubles consonnes.....	383
Tableau 7. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs phonogrammiques autres	384
Tableau 8. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs phonogrammiques autres	384
Tableau 9. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs sur les formes homophones en /E/	384
Tableau 10. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs sur les formes homophones en /E/	385
Tableau 11. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs entre les sur les phonogrammes logogrammiques <c> et <s>	385
Tableau 12. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs sur les phonogrammes logogrammiques <c> et <s>	385
Tableau 13. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les mutogrammes.....	386
Tableau 14. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les mutogrammes	386
Tableau 15. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les graphèmes finaux <e> et <s> non verbaux.....	387

Tableau 16. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les graphèmes finaux <e> et <s> non verbaux.....	388
Tableau 17. Évolution du nombre de copies avec erreur à 15 ans d'intervalle pour les erreurs de segmentation	389
Tableau 18. Évolution du nombre moyen d'erreurs par copie fautive à 15 ans d'intervalle pour les erreurs de segmentation.....	389
<u>INDEX DES NOMS CITÉS.....</u>	<u>390</u>
<u>TABLE DES MATIÈRES.....</u>	<u>394</u>

L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la Didactique du Français ?

Résumé

L'ouvrage s'intéresse aux pratiques extrascolaires d'écriture électronique d'élèves de classe de troisième, en particulier sous l'angle de leur influence sur l'orthographe de ces derniers. Il propose notamment une comparaison des écarts orthographiques de copies d'examen du Brevet recueillies dans un même collège à quinze ans d'intervalle (1996 et 2011), c'est-à-dire juste avant l'irruption de l'écriture électronique, puis une fois celle-ci bien installée. Les implications didactiques de l'ensemble de la recherche sont enfin envisagées.

Mots-clés : écriture électronique ; extrascolaire ; orthographe ; norme ; variation ; digraphie ; sociodidactique.

The use of digital writing by students aged 14-15: what issues for French didactics?

Summary

The study deals with the out-of-school use of digital writing by students aged 14-15, especially its influence on their spelling. Particularly, it offers a spelling gaps comparison, using the same exam papers, collected at the same school, with a 15 years interval (1996 and 2011), just before the appearance of e-writing and once it is fully established. Then, the didactic consequences of the whole research are being considered.

Keywords : digital writing ; out-of-school writing ; spelling ; standard ; variation ; digraphia ; sociodidactics.

UNIVERSITÉ DE ROUEN

Laboratoire DySoLa

IREL – 7, rue Thomas Becket, 76821 Mont Saint Aignan

ÉCOLE DOCTORALE :

ED 558 – Histoire, Mémoire, Patrimoine, Langage

Université de Caen, MRSH, bureau 150 – Esplanade de la Paix, 14032 Caen, FRANCE

DISCIPLINE : Sciences du Langage

