



Écriture numérique spontanée et variabilité: un écrit/oral à exploiter en Français Langue Étrangère (sensibiliser aux styles et à la prononciation)

Sandrine Wachs

► To cite this version:

Sandrine Wachs. Écriture numérique spontanée et variabilité: un écrit/oral à exploiter en Français Langue Étrangère (sensibiliser aux styles et à la prononciation). Henry Tyne, Mireille Bilger, Paul Cappeau, Emmanuelle Guerin. La variation en question(s) - Hommages à Françoise Gadet, 36, Peter Lang, pp.237-254, 2017, Gramm-R, 978-2-8076-0296-0. halshs-02960042

HAL Id: halshs-02960042

<https://shs.hal.science/halshs-02960042>

Submitted on 4 Nov 2020

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

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

Écriture numérique spontanée et variabilité : un écrit/oral à exploiter en Français Langue Étrangère (sensibiliser aux styles et à la prononciation)¹

Sandrine Wachs, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3/DILTEC EA 2288

La communication électronique fait partie du quotidien d'environ la moitié de la population mondiale², de tout âge et de tout milieu social. Elle renvoie à toute communication écrite *via* Internet (blogs, forums de discussion, Twitter, Facebook, *etc.*) et fait véritablement partie des pratiques quotidiennes (Wachs & Weber 2011). On n'a jamais autant écrit qu'aujourd'hui ! Ce support de communication récent peut engendrer de nouvelles pratiques écrites, très hétérogènes, notamment lorsque celles-ci sont initiées par des usages parlés. Anis (1999) parlait déjà de « parlécrit ». L'usage scriptural numérique spontané (non surveillé) entraîne véritablement une réflexion renouvelée du rapport oral/écrit.

Cette écriture nous intéresse ici pour deux raisons : elle balaye – en fonction des supports ou des espaces dans lesquels elle s'inscrit – tous les styles, des plus au moins formels, et elle montre *via* l'orthographe des prononciations qui ne se voient habituellement pas (*des zefforts*). Le fait que l'écriture numérique soit sujette à de fortes variations est une véritable mine d'or pour le sociolinguiste et pour le didacticien des langues. Cette variabilité peut être exploitée de manière originale dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et particulièrement du Français Langue Étrangère (FLE) qui constitue notre terrain d'observation. Nous présentons ici l'idée selon laquelle l'enseignant de FLE peut utiliser la spécificité de l'écriture numérique pour développer chez les apprenants la compétence de communication, tel que l'entend Hymes (1984), c'est-à-dire des compétences linguistiques (écrites comme orales) et sociolinguistiques. Ce travail peut se faire par une sensibilisation à la variété des styles et aux prononciations courantes. Ces dernières sont visuellement manifestées à travers une orthographe non traditionnelle qui met en évidence des prononciations que l'écriture traditionnelle ne peut pas montrer : elle donne à voir des formes jusque là réservées au domaine de l'oral, comme des prononciations automatiques³ (*j'ai un nami*)⁴ mais également des prononciations courantes (*Jm'en su souvenu*), formes habituellement peu (ou pas) enseignées en contexte institutionnel. Nos propos seront tous illustrés par des exemples originaux, recueillis sur différents supports numériques⁵.

Nous commencerons par nous demander d'une manière générale en quoi le didacticien peut réinvestir la réflexion sociolinguistique sur la variation stylistique en classe de FLE pour ensuite montrer – à travers de nombreux exemples d'écrits spontanés – comment l'écriture numérique peut faciliter l'apprentissage des prononciations automatiques et courantes du français⁶.

¹ Cet article a été rédigé en orthographe rectifiée.

² <http://www.cil.cnrs.fr/CIL/spip.php?article2572> (consulté le 4 mars 2016).

³ C'est-à-dire des prononciations qui se font de façon automatique, spontanée, non consciente chez le locuteur natif et qui, de fait, ne sont pas sujettes à la variation.

⁴ Le gras souligne le phénomène linguistique que l'on illustre, ici la liaison automatique.

⁵ Les exemples d'écrits numériques cités dans cet article sont issus d'un corpus (environ 2000 occurrences) constitué dans le cadre d'une recherche financée par la DGLFLF *Numérique et textualité : observation, description et analyse des pratiques contemporaines*. Le corpus a été recueilli sur Facebook, Twitter ainsi que divers blogs (rapport de Muller, Stratilaki, Veyrier, Wachs & Weber, 2016).

⁶ Il est important de préciser que les énoncés sélectionnés ne comportent pas uniquement les phénomènes décrits dans cet article. Ils contiennent également de nombreuses formes écrites en orthographe non normée. Afin

1. L'écriture numérique spontanée comme éveil aux styles en classe de FLE

Si les recherches sociolinguistiques sur la variation stylistique sont de plus en plus nombreuses, les références françaises restent encore marginales. Réfléchir sur le style, c'est décrire tous les usages de la langue sans les hiérarchiser, c'est privilégier la description des variations stylistiques à l'oral, c'est se confronter à la difficulté de recueillir telles variations chez un même locuteur lorsqu'il s'exprime à l'oral, c'est tenter de clarifier la grande diversité qui caractérise les dénominations des styles en français, c'est aussi s'interroger sur l'existence de traits (linguistiques et sociaux) qui détermineraient un style en production et en perception (Gadet 2013), *etc.* Autant d'approches qui rendent l'analyse de la variation stylistique complexe.

Issue de la tradition américaine, la notion de *style* en sociolinguistique connaît une grande diversité de définitions (voir Gadet 2004). À côté d'approches plus interactionnelles portées par exemple par Dittmar (1995) ou encore Eckert & Rickford (2001), celle sur laquelle nous nous appuyons ici renvoie aux variétés de la langue et oriente la réflexion vers la diversité des registres (avec toutes les difficultés de dénomination qu'elle connaît). Sachant que la variation stylistique est à considérer dans un continuum de valeurs relatives (Wachs 2005), il n'existe pas de frontières imperméables voire parfaitement identifiables entre les différents styles, notamment entre ceux qui renvoient aux usages courants (qui s'appuient sur des formes normées mais également des formes non normées non stigmatisantes – comme la chute du *ne* de négation⁷) et ceux qui renvoient aux usages dits « familiers » (qui, eux, peuvent contenir des formes stigmatisantes).

Les usages formels sont plus facilement identifiables. Ils renvoient à la variété normée, c'est-à-dire à la langue enseignée à l'école/la langue de l'école : langue des savoirs scolaires nécessitant selon Vygotski (1934) un haut niveau d'abstraction. Cette variété a ses propres normes linguistiques, relativement stables, et représente l'institution, le pouvoir et la domination (Bourdieu 1982). C'est la variété de la connaissance, qui se distingue des variétés des savoirs ordinaires, variétés qui font partie des usages des locuteurs et qui montrent l'hétérogénéité naturelle de la langue. Ces variétés ont leurs propres normes sociales (de reconnaissance, d'identification et de revendication) et linguistiques (avec parfois des formes langagières surcodées), plus ou moins saillantes en fonction de la relation (voire des enjeux) existante entre les interlocuteurs.

Tous ces styles se rencontrent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ils se manifestent à l'écrit sous différentes formes, en version papier ou numérique : textes littéraires, journalistiques, publicitaires, épistolaires, de communication quotidienne (comme les petits mots, les listes de courses ou de tâches à effectuer ou encore les échanges sur les réseaux sociaux). On sait qu'il n'existe pas de locuteur à style unique (Labov 1972), toute langue donnant la possibilité à tout locuteur de disposer d'un répertoire verbal (Gumperz 1971), c'est-à-dire d'un répertoire de styles, à adapter notamment en fonction des interlocuteurs et de la situation de communication, voire à l'intérieur même des situations, en fonction des activités, des enjeux interactionnels, *etc.* L'hétérogénéité et la variation font ainsi partie de la langue.

L'écriture numérique peut être une entrée originale pour éveiller aux styles. En effet, alors que dans les écrits littéraires la variation stylistique est souvent artificielle parce que

d'éviter d'activer une mémoire visuelle défaillante en situation d'enseignement, tout enseignant est libre de restituer – en fonction du niveau des apprenants – une graphie normée sur les formes non étudiées, comme « as-tu 1 peti tami » dans l'exemple 8.

⁷ Bien que cette chute soit montrée comme la marque du style familier dans les manuels scolaires récents.

reconstruite, l'écrit numérique (spontané ou non) donne accès à toutes les variétés de styles dans leurs usages naturels. La variation étant inhérente à toute langue, elle doit faire l'objet d'une sensibilisation en situation d'apprentissage pour aider les apprenants à repérer différents styles et à faire eux-mêmes varier leur style à bon escient. Si les apprenants sont capables de reconnaître certaines formes normées apprises, ils n'ont pas toujours les compétences linguistiques et sociolinguistiques suffisantes pour les distinguer des formes non normées et encore moins pour les adapter au type d'échange. Or, apprendre une langue étrangère c'est aussi pouvoir accéder à une variété de styles auxquels les apprenants seront forcément confrontés en dehors de la classe : les réseaux sociaux permettent plus que jamais d'accéder aux usages courants de la langue. Pour prévenir une situation d'insécurité dans la communication, il s'agit d'aider les apprenants à naviguer avec aisance entre une compétence travaillée en situation d'apprentissage (l'écrit et l'oral formels) et une compétence de compréhension (et le cas échéant de production) d'échanges oraux et écrits courants. Pour cela, les apprenants doivent être sensibilisés aux variations stylistiques. Il s'agit – entre autre – de leur montrer la façon dont le français est couramment prononcé (*cf.* points 2 et 3) afin qu'ils puissent comprendre/participer aux échanges quotidiens oraux (radio, télévision, cinéma, échanges avec des commerçants, conversations à bâtons rompus) et écrits (échanges sur les réseaux sociaux). L'écriture numérique peut dès lors faire entrer ponctuellement de manière originale, ludique et pertinente différents styles en classe de langue à partir d'un niveau B1 (CECRL 2000).

L'objectif didactique est d'amener les apprenants à réfléchir sur la variation linguistique à partir de formes langagières numériques en leur posant des questions du type : ces formes correspondent-elles au français que vous avez appris ? Pourquoi ? Dans quelles situations peut-on les dire/les écrire/les entendre/les lire ? Par exemple, peut-on répondre *chépa* à une question posée par un professeur ? Peut-on dire *j'ai bien bouffé* à sa famille d'accueil ? Il s'agit là d'engager un travail de réflexion et de conscientisation de la variation avec les apprenants.

Cette écriture est par essence très intéressante à aborder parce qu'elle réinterroge le rapport oral/écrit en permettant à des interlocuteurs de communiquer oralement *via* un support écrit : des « interloscripteurs »⁸ d'âges différents, qui se connaissent bien, peu, voire pas du tout, ayant des pratiques littéraires plus ou moins diversifiées et intenses, échangeant sur des thématiques très différentes, *etc.* vont produire des écrits numériques variés. Peu importe l'origine sociolinguistique de l'interloscripteur, le fait est que la forme écrite existe et qu'elle montre la langue orale. Dans un travail sur la prononciation tel que nous le proposons ici, ce sont uniquement les formes qui sont considérées, indépendamment de qui les produit. Ces formes sont certes prises comme des occurrences de phénomènes langagiers auxquels les apprenants pourraient être confrontés – et donc qu'ils auraient besoin de comprendre – mais aussi comme la possibilité de voir des prononciations automatiques et courantes de la langue. C'est la raison pour laquelle nous ne voyons pas d'inconvénient à travailler sur des formes décontextualisées. Précisons que dans le cas d'un travail sur le développement des compétences de production, l'argument de la décontextualisation est difficile à tenir : comment bien maîtriser des formes si on n'a pas connaissance des situations dans lesquelles elles sont admises, attendues, ce qu'elles peuvent dénoter en termes de positionnements sociaux, relationnels, *etc.* ? Cela fait partie de la compétence sociolinguistique évoquée *supra*. C'est la raison pour laquelle le travail ici proposé est avant tout un travail de sensibilisation à la variété des styles, que l'enseignant pourra ensuite recontextualiser.

⁸ Terme de Wachs & Weber (2011) : interlocuteur-scripteur.

Ces formes de « parlécrit », usages récents de la langue, sont marqués par une grande variabilité. En « conversation » spontanée sur les réseaux sociaux, l'écriture peut y être libre et le scripteur plus ou moins libéré de tout jugement de valeur, selon qu'il écrit avec un pseudonyme sur un forum, à des destinataires qu'il ne connaît pas forcément sur Facebook par exemple, ou même sur Twitter. À cette variabilité inhérente aux conditions de la communication numérique, se combinent des phénomènes de variations liés à d'autres facteurs (niveau social, âge, scolarisation, thématique de la discussion, etc.).

Dans ce type d'écrit, il s'agit d'écrire vite pour être compris vite. L'immédiateté propre à l'oral se retrouve ainsi fixée à l'écrit. L'utilisateur peut alors voir, à côté de formes écrites « erratiques »⁹ (*tu cherche ; ta oublié ; le mieu ; jvé t'envoyé ; etc.*), des formes écrites non conventionnelles qui traduisent des émotions (*ok ☺ ; noooooonnnnnn !!!!*) et qui restituent la prononciation (*les zamours ; ché pa*). Ce sont ces dernières qui nous intéressent ici.

Nous avons choisi de retenir pour cette étude deux types d'écrits numériques spontanés : ceux qui contiennent des éléments marquant une prononciation automatique du français et ceux qui rendent compte d'un usage courant, voire très courant. Il faudra rester tout particulièrement vigilant avec les exemples exploités en situation d'enseignement/apprentissage. Ils seront à adapter aux objectifs d'enseignement déterminés en fonction des besoins observés auprès du public.

2. L'écriture numérique spontanée comme support à l'enseignement de prononciations automatiques

Les prononciations automatiques sont produites inconsciemment par des locuteurs francophones et, de fait, ne sont sujettes à aucune variation. Elles concernent les domaines phonétique (liaisons automatiques et assimilations de sonorité) et rythmique (enchaînements). La séquence *ils ont* prononcée [ilɔ̃], ou encore *il pense à toi* prononcée sans enchaînement [il-pɑ̃s-a-twa] ne peuvent pas s'entendre dans la bouche d'un francophone. L'objectif pour l'enseignant est d'aider les apprenants, pour qui elles ne sont justement pas automatiques, à les automatiser dans leur apprentissage.

2.1. Les liaisons automatiques

Restituées sur les écrits numériques, les liaisons automatiques constituent un formidable support d'enseignement parce qu'elles montrent des morphogrammes de fin de mots, essentiellement <s> (ou <x>), <n> et <t> habituellement muets dans un mot isolé ou devant une consonne. C'est lorsqu'ils deviennent des phonogrammes et qu'ils sonnent automatiquement au contact d'une voyelle au moment de la liaison en /z/, /n/ et /t/, que les morphogrammes sont marqués dans les écrits numériques.

Le corpus étudié ne fournit qu'une seule occurrence de liaison variable en (3), entre une préposition et un déterminant, usage très courant mais non automatique¹⁰.

- (1) **izont** vraiment dit ça ?¹¹
- (2) Achète **zen** pour demain ok ?
- (3) On est allé dans **zune** vieille maison
- (4) Le mariage des **zomos** ?

⁹ Pour arppel, ces formes erratiques ne peuvent pas être utilisées telles quelles en classe. On comprend bien pourquoi. L'enseignant pourra les « nettoyer » en fonction de ce qu'il cherche à montrer.

¹⁰ Alors qu'elle est définie comme automatique par *Le bon usage* de Grevisse (1986), elle n'est aujourd'hui plus considérée comme telle car attestée comme non réalisée dans de nombreux usages.

¹¹ L'orthographe, le type de caractères et la ponctuation ont été reproduits tels quels dans tous les énoncés.

(5) J'ai un **nami** qui en a déjà fait du parapente...

(6) On **nest** ok pour ce soir

(7) Ta plu rien **na** prouver !

(8) a tu 1 peti **tami**

(9) avec nous tous **tè** possible

(10) C'est tout **ta** fait ça !

À partir de ces exemples d'écrits numériques, on peut facilement, par un jeu d'observation et de repérage, amener les apprenants à déterminer les lieux de la langue qui vont déclencher la liaison automatique : essentiellement entre le pronom sujet et son verbe (1)(6)(9), le déterminant et son nom (4)(5), l'adjectif et son nom (8), un adverbe et une préposition (7) ; lors de l'inversion pronom-verbe (2) ; dans une locution figée (10). Ces lieux de liaison doivent s'enseigner/s'apprendre très rapidement parce qu'ils ne relèvent d'aucun automatisme de la part des apprenants pour qui il est très difficile de savoir quand la liaison doit se faire, peut se faire ou ne doit pas se faire. Entendre *et^alors*¹² suffit à démasquer le locuteur qui n'a pas le français comme langue maternelle.

L'occurrence 9 est particulièrement intéressante parce qu'elle montre que l'auteur a marqué inconsciemment la liaison (justement parce qu'elle est automatique), alors même qu'il a utilisé le pluriel sur le pronom : la consonne graphique finale <s> n'a plus rien à voir avec la consonne de liaison /t/. C'est un exemple qui montre bien que le locuteur, lorsqu'il est en situation de communication numérique spontanée, écrit ce qu'il entend (peut-être sans s'en rendre compte) : non seulement il ajoute des graphèmes pour « faire entendre » la liaison, mais il marque en même temps le rythme en les faisant apparaître en tête de mot (ce qui montre la syllabation).

2.2. Les assimilations automatiques

Qu'elles manifestent un assourdissement ou une sonorisation entre deux obstruantes¹³, les assimilations automatiques sont elles aussi fréquemment marquées sur les écrits numériques, comme le montrent les exemples (11) à (20). Il faut cependant y distinguer trois types d'assimilation : les plus fréquentes provoquées par la chute de /ə/ (qu'on appellera *schwa*)¹⁴, dans le pronom *je* (exemples (11) à (15)) et à l'intérieur d'un mot (exemples (16) et (17)) ; celles à l'intérieur d'un mot mais non provoquées par la chute de *schwa*, comme en (18) et (19) ; et enfin celles qui se produisent à la jonction de deux mots comme l'illustre l'exemple (20).

(11) **Chui** en train de laver mes vetements et toi tu fé quoi ?!

(12) **Chu** vraiment de bonne humeur

(13) pas envie de causer par texto aujourd'hui **chaipa** pourquoi

(14) **chtapelrai** quand je fini

(15) Fo que **chpasse**

(16) Eh...**Met'cin** du brin !

(17) Les **chfeu** il sont présents

(18) C'était pa très **suptil** mais bon...

(19) Sympa la newsletter des étudiants du master scient.com de **strasbourg** ! bravo !

¹² L'accent circonflexe placé à la jonction de deux mots indique ici la réalisation de la liaison (il peut aussi marquer un enchaînement).

¹³ Groupe des 12 consonnes qui fonctionnent par paires (sourde/sonore) : six occlusives et six constrictives.

¹⁴ Les chutes de *schwa* ne sont pas en elles-mêmes automatiques (cf. point 3), mais leur chute provoque des assimilations automatiques.

(20) **Jtrouf** sa joli

Les assimilations sont très fréquentes à l'oral et constituent souvent un obstacle à la compréhension du français par un locuteur non natif, surtout dans le cas où elles transforment la forme *je* que les apprenants ont appris à reconnaître et s'attendent à entendre. À noter que le corpus ne contient aucune occurrence d'assimilations provoquées par la chute de schwa dans un autre morphème grammatical que *je* : pas d'écritures du type *sa dva bien* ou encore *ca z'voit à ta tête* !

Visualiser l'assimilation permet de repérer des unités de sens parlées, différemment syllabées du modèle de l'écrit en mémoire. L'exemple (20) est tout à fait exceptionnel sous sa forme écrite, bien qu'il marque une assimilation automatique à la jonction de deux mots sans chute de schwa¹⁵.

Grâce à des exemples tels que ceux présentés *supra*, l'enseignant peut entamer un travail essentiel de sensibilisation à la perception de la langue orale, telle qu'elle est parlée en situation de communication authentique.

2.3. Les enchainements

Contrairement aux liaisons et aux assimilations automatiques, les enchainements sont rarement écrits dans le corpus étudié. Ils peuvent pourtant être eux aussi sources de grande difficulté au niveau de la production : certains apprenants ont tendance à sectionner la chaîne parlée en effectuant des micro pauses entre les mots, sans réaliser les enchainements. Cette segmentation peut parfois empêcher la communication. Même s'ils sont peu nombreux, les exemples (21) à (25) offrent une occasion de les montrer.

(21) Et pour un arabe qui parle pa le francais sa ressemble aussi a **ski la** dit

(22) Bah **en trautre** koi ! avec toute c rumeur !!!

(23) jcrois quil faut quon continue la convers' par message parceque ma lampa **peter**

(24) je rentra **midi**

(25) Bof, je bosse demain....bon oui-**kend** à toi

L'exemple (25) est intéressant parce qu'il propose une syllabation naturelle du français d'une séquence en anglais : week-end. Ici aussi, le /k/ final de mot est resyllabé avec la voyelle qui suit. C'est bien la prononciation automatique du français qui est ici marquée graphiquement.

Pour sensibiliser ses apprenants au phénomène automatique de l'enchaînement en français, l'enseignant pourra par exemple leur demander de lire lentement ces énoncés à voix haute. Ce faisant, les apprenants syllaberont – sans s'en rendre compte – la chaîne sonore en suivant le rythme du français. Après une explication du phénomène, l'enseignant pourra dans un second temps amener ses apprenants à repérer eux-mêmes les trois enchainements non marqués dans ces cinq exemples, à savoir *pour^un*, *sa ressemble^aussi* et *bon oui-kend^à toi*, sous réserve de prononcer le <d> final.

Tous ces exemples montrent que nombreux sont les écrits numériques spontanés qui reflètent l'oral de manière fidèle. Quand ils sont marqués, les enchainements, les liaisons et les assimilations ne le sont pas de manière aléatoire mais correspondent bien à des règles de fonctionnement propres à la chaîne parlée. À travers de tels exemples, l'enseignant peut mettre en évidence la valeur de reconnaissance des pluriels du français, les resyllabations

¹⁵ Influencés par l'écrit, les locuteurs n'ont d'ordinaire pas conscience de cette assimilation : ils pensent qu'ils ne l'entendent pas. Le corpus ne fournit que deux exemples, dont voici le deuxième : *J'approuf skil fé*.

(Weber 2013), la possibilité de faire chuter une voyelle (schwa) *etc.*, autant d'éléments à intégrer dans le travail sur l'oralité.

3. L'écriture numérique spontanée comme support à l'enseignement de prononciations (très) courantes

À côté des formes orales automatiques, l'écriture numérique permet de montrer des prononciations à large spectre stylistique. Ces prononciations « montrées » peuvent aider les apprenants à mieux comprendre les variétés qu'offre la langue et la façon dont elle se prononce et s'organise. Tout en étant sensibilisés aux différentes formes orales du français, ils seront plus facilement en mesure de situer stylistiquement les énoncés.

Nous nous focaliserons ici sur des prononciations courantes et très courantes, c'est-à-dire des prononciations que les apprenants devraient apprendre à reconnaître pour comprendre une conversation courante et auxquelles ils sont rarement confrontés dans les manuels de FLE ou dans le cadre de leurs apprentissages formels. Il s'agit de les aider à mieux comprendre le fonctionnement de la langue dans la dynamique parlée, en les sensibilisant d'une manière générale aux différentes chutes qui affectent régulièrement la langue orale : voyelles, consonnes, sons consécutifs (syllabiques ou non), morphèmes.

3.1. La chute de schwa

La chute de /ə/ n'est pas automatique mais elle est extrêmement fréquente, notamment dans certaines régions de France. Elle opère le plus souvent dans un morphème monosyllabique grammatical (exemples (26) à (31a)¹⁶) ou à l'intérieur d'un mot (exemples (31b) à (35)). En plus de montrer la chute très fréquente de schwa, ces exemples permettent de sensibiliser aux variétés diatopiques : les tendances de prononciation sont différentes d'une région à l'autre. Alors qu'en français dit standard, schwa chute très fréquemment en finale de mot monosyllabique grammatical et quasi systématiquement à l'intérieur d'un mot, sa chute est beaucoup moins fréquente en français méridional, ce qui explique en partie pourquoi les apprenants comprennent mieux le français de Marseille que le français de Paris. Nous renvoyons ici au projet *Phonologie du Français Contemporain*¹⁷ dans lequel on trouve de très nombreux exemples attestés illustrant les variations phonétiques dans l'espace francophone¹⁸.

- (26) **Jpense** pas être dispo de suite, pourquoi ?
- (27) lé cour à l'univ **m'soul** tro et j'en ai mar dé profs
- (28a) on **sle** partage tu prends son corps jprends son cœur
- (28b) on sle partage tu prends son corps **jprends** son coeur
- (29) Le matin jai pas **l'temps** de **l'faire**
- (30) Quand vous touchez au bonheur, jamais en parler a beaucoup **dmonde**
- (31a) sinon laure ma di kon **sfera** un ptit truc un soir
- (31b) sinon laure ma di kon sfera un **ptit** truc un soir
- (32) on verra sa **dmain**
- (33) **Vivement** la prochaine !
- (34) y va **surment** te dire che vous ou pas che vous

¹⁶ Le corpus fournit de très nombreux exemples pour les neuf morphèmes grammaticaux monosyllabiques du français : *je, te, le, me, ne, de, se, ce, que*.

¹⁷ *PFC, Phonologie du Français Contemporain*, <http://www.projet-pfc.net/>

¹⁸ Le travail de recueil des variétés du français parlé dans l'espace francophone au sein de ce projet a donné lieu à un ouvrage à visée didactique : Detey, Durand, Laks & Lyche (2010).

(35) On **fzait** pas attention, du coup il a raté son arrêt

Travailler à partir de ces exemples permet de faire prendre conscience aux apprenants de la chute d'une voyelle, donc d'une syllabe, ce qui a des conséquences importantes sur le rythme. On peut également amener les apprenants à remarquer eux-mêmes que la chute de schwa entraîne une assimilation automatique non marquée (*i.e.* non transcrite) dans les énoncés (26), (28b) et (35). Les consonnes assimilées étant des constrictives, il est assez aisé de décomposer le geste articulatoire afin que les apprenants entendent les assourdissements en (26) et (28b) (respectivement /ʃpās/ et /ʃpɛā/) et la sonorisation en (35) : /vzɛ/.

3.2. La chute de voyelles autres que schwa

À côté de schwa, d'autres voyelles sont amenées à chuter fréquemment en français courant. Il s'agit tout particulièrement de /e/, de /i/ et de /y/.

La voyelle /e/ (exemples (36) à (41)) chute fréquemment dans la forme verbale *c'est* devant consonne comme en (36) ou devant voyelle comme en (37)¹⁹ et *c'était* en (38). Les autres exemples rendent également bien compte d'une prononciation courante, avec les réductions du déterminant *cet* + voyelle en (39) ; de la forme *excuse* en (40) avec chute de la voyelle à l'initiale ; et enfin de l'adverbe *déjà* en (41), forme très fréquente dans la langue, dans son sens plein comme dans son sens de ponctuant. Il est selon nous pertinent de confronter visuellement les apprenants à ce type de prononciation.

(36) **spa** grave jtexcuse mdr

(37) La vie d'ma mère Rostand **c'un** collègue de charlatan

(38) Ya un gars d'mon bahu y savait mm pas que demain **sté** la rentré.

(39) J'vais l'acheter **c'taprèm** !!

(40) **Scuse** mais on est trop drôles...

(41) On est **dja** le 15 mars

La voyelle /i/ n'échappe pas à la fréquence de la chute dans un mot grammatical, par exemple dans le pronom relatif *qui* en (42), le pronom personnel *il* + voyelle en (43) ou encore dans la conjonction *si* en (44). L'exemple (45) montre que la voyelle peut aussi chuter dans un mot lexical, ici dans la forme extrêmement fréquente de la première personne du verbe *être*, entraînant la transformation du glide en voyelle /y/.

(42) C'est con ya ma voiture **qu'est** mal garée

(43) trop cool votre blog...et ce groupe **l'est** super..

(44) **Stu** m'accepte pas

(45) Jm'en **su** souvenu au dernier moment !

La chute de /y/ dans le pronom *tu* devant voyelle est si courante que nous ne la traiterons pas ici (les exemples d'écrits numériques ne manquent pas). Là où elle est intéressante à faire remarquer, c'est lorsqu'elle opère devant consonne, comme le montrent les exemples (46) à

¹⁹ À noter que la lettre <c> utilisée dans les écrits numériques peut être prononcée syllabée (c'est-à-dire /se/). La présence de l'apostrophe nous amène à penser que cet exemple se lit /sɛ̃/ et restitue bien une prononciation courante du français.

Alors que le corpus fournit d'autres exemples du même type (C'une chauve souris), on ne relève aucune forme restituant la liaison en même temps que la chute du verbe être (*c'tun enfant malheureux), ce qui nous permet de penser que la forme sans liaison est la forme privilégiée lors d'un oral non surveillé.

(50) ci-dessous. La chute se produit devant une forme verbale, aussi bien dans son sens propre de (46) à (48) que dans son sens de ponctuant en (49). La chute de /y/ à l'intérieur d'un mot est plus rare. L'énoncé (50) mérite toute sa place ici dans la mesure où le mot affecté par la chute de /y/ est un ponctuant assez fréquent dans les conversations courantes, que les apprenants seront amenés à entendre. Bien entendu, la liberté de sensibiliser à telles ou telles formes de la langue revient entièrement à l'enseignant qui saura adapter le choix des énoncés en fonction de ses objectifs d'apprentissage, de l'âge de ses apprenants, de leur motivation à apprendre et de leurs besoins.

- (46) Arête **tsai** très bien kmoi jmen fou
- (47) **tfini** a kel heuredemain
- (48) Miciiii **tva** pas regretéée azy
- (49) Il en a rien à battre **t'sais**
- (50) oh **ptin** ma meuf qui a encore piraté mon compte lol

Les voyelles /ā/, /u/ et /o/ chutent plus rarement mais de manière tout à fait courante dans les exemples (51) à (53) : dans les ponctuants *enfin* et *tout ça* ainsi que dans l'auxiliaire *avoir*. Encore une fois, l'intérêt est de montrer que ces prononciations, loin d'être stigmatisées, font partie du français « de tous les jours ». Les apprenants doivent donc être prêts à les reconnaître oralement.

- (51) j'connais même pas le groupe, **fin** chacun ses goûts
- (52) J'ai essayé d'faire la meuf qui déprim qui mange pas et **tsa..**
- (53) Le meilleur épisode !!! **Jré** voulu y être !!!

3.3. La chute de consonnes

Même si elles sont moins faciles à percevoir que les chutes de voyelles parce qu'elles transforment moins le paysage auditif (le nombre de syllabe restant inchangé), les chutes de consonnes se produisent relativement fréquemment elles aussi dans la chaîne parlée. Cela concerne essentiellement les liquides /r/ et /l/.

La liquide /r/ chute le plus souvent en final de mot dans un groupe en obstruante + liquide, essentiellement devant consonne comme le montrent les exemples (54) à (58) et plus rarement devant voyelle comme en (60). Elle peut également chuter, mais dans une moindre mesure, lorsqu'elle précède une autre consonne comme dans la conjonction *parce que* en (59). Les chutes à l'initiale sont plutôt rares : l'exemple (61) peut être utilisé à la marge.

- (54) Des fois j'aimerais juste servir à **aut'** chose
- (55) Tu peux pas critiquer **pauv'** naze !
- (56) i zont dit qui voulait plus en **entende** parler
- (57) ça vaut la peine **dete** vécu
- (58) PAR **CONTE** si j'ai acheté ma place pour rien
- (59) on va perdre **paske** y'a Michalak.
- (60) **peutete** un jour ki sai
- (61) **aboule** le champagne

Quant à la liquide /l/, sa chute frappe en français parlé de manière systématique le pronom sujet *il* placé devant consonne, comme dans l'exemple (62) : les apprenants doivent en avoir conscience pour apprendre à reconnaître le morphème *il* alors qu'il est prononcé /i/. Les exemples sont nombreux sur les écrits numériques, même si la chute se manifeste souvent à

travers un « monstre orthographique » : la lettre <y> (comme en (34) et en (63)) dont le seul mérite est de correspondre à un graphème du français. C'est un point sur lequel l'enseignant doit tout particulièrement attirer l'attention des apprenants. On note une autre réduction marquée à l'écrit et qui fait partie du paysage courant du français, l'adverbe *plus* (uniquement lorsqu'il est prononcé /ply/), comme en (64).

(62) Nan mais l'mec i t'as rappélé ou pas ?

(63) olala la chance y fais trop bo

(64) J'en peux **pu** j'ai **pu** de forces !

3.4. La chute de sons consécutifs

Les écrits numériques offrent à voir d'autres types de réductions très fréquentes de mots : les apocopes (ou chute de fin de mot). Un bon moyen de les faire découvrir aux apprenants. En voici quelques exemples.

(65) J'pourrai pas yaller moi jsui **deg**

(66) A **loccas** tu passes si jsuis pas occupée jmoccupe de toi

(67) mdr la jte fai confiance oublie pas de partager les **benef'**

(68) pas de grand **appart'** à proposer

(69) l'**ordi** met un temps infini

(70) ben com **dab!** c'est tjs 10 hits à la suite.....

Les exemples de réductions de ce type sont très nombreux dans le corpus, à l'image de ce qu'on peut entendre dans les usages courants. Les apprenants doivent par conséquent apprendre à reconnaître les mots apocopés.

3.5. La chute de morphèmes

Après avoir sensibilisé les apprenants aux différentes chutes courantes de voyelles, de consonnes et de sons consécutifs, l'enseignant peut aussi leur montrer la chute très fréquente de morphèmes, comme le pronom impersonnel *il* et le *ne* de négation.

Le pronom *il* chute couramment devant tout type de verbe impersonnel, sauf météorologique. Encore une fois, cet usage est intéressant à montrer. À côté des écrits (71) à (74), on peut proposer aux apprenants des exemples construits du type *pleut tous les jours ici* ou *neige beaucoup depuis hier* et énoncer la consigne suivante : « à votre avis, quels sont les énoncés qui s'entendent couramment et ceux qu'on ne pourra jamais entendre ? ».

(71) **Faut** l'analyser son machin ou pas?

(72) Cool, **faudrait** juste que quelqu'un puisse me recevoir

(73) oui **vo** mieux

(74) **y'en** a 10 pas marrants

Plus connue des apprenants, la chute du *ne* de négation (voir les exemples (75) à (77)) est moins dérangeante pour l'apprentissage dans la mesure où elle n'entraîne ni resyllabation, ni transformation de sons. La chute d'un élément atone comme *ne* ne pose en général pas de problème de compréhension, le forclusif *pas* (ou *plus*, *rien*, etc.) permettant à lui seul d'entendre la négation. Ce phénomène très courant en français parlé est un des rares phénomènes à faire partie des éléments pointés par les manuels de FLE et généralement montré comme relevant d'un style familier (Bento 2007).

(75) Miciiii **tva pas** regretéeéé azy

(76) On **fzait pas** attention, du coup il a raté son arrêt

(77) **j'ai pas** dormi depuis 7h

Comme les prononciations automatiques, les prononciations courantes sont elles aussi marquées dans les écrits numériques spontanés de manière très fidèle au français tel qu'il est parlé. Ce français parlé écrit n'est pas uniquement manifesté par des réductions et des transformations mais aussi par des ajouts de graphème. L'exemple (78) est très intéressant parce qu'il permet de montrer à travers l'ajout d'un <e> la prononciation de certaines consonnes finales, position dans laquelle elles sont habituellement muette, ce qui constitue une autre source de difficulté pour les apprenants.

(78) Ah au **faite**, j'suis en week end depuis hier hihi

Les apprenants doivent être sensibilisés à l'existence de ces formes orales courantes parce qu'ils seront amenés à les entendre dans les échanges de la vie quotidienne. Il en est de même pour certaines formes syntaxiques et lexicales pour lesquelles nous nous contenterons de donner quelques exemples particulièrement représentatifs : interrogation par intonation en (79a), reprise pronominale du sujet en (80), usage du verlan en (79b) ou de mots apocopés (voir les exemples (65) à (70)), mots « à la mode » en (82) ou encore utilisation de ponctuants, caractéristique du discours oral, comme l'illustre admirablement l'exemple (81) avec *t'as vu*.

(79a) **on s'retrouve** devant le tromé ?

(79b) on s'retrouve devant le **tromé** ?

(80) Mon phone **il** a trop du mal a tweeter

(81) aujourd'hui c'est ton anniversaire **t'as vu**, donc même si jsuis pas là en présence **t'as vu**, j'pense à toi **t'as vu** et bah... jte souhaite un très joyeux anniversaire **t'as vu**!

(82) non, **mdr** c'est trop **énorme** j'en ai **v'la** en plus

Cette sensibilisation doit se faire de manière très prudente en expliquant aux apprenants que, dans un écrit formel, ces structures très courantes à l'oral sont agrammaticales ou décalées stylistiquement et qu'elles peuvent être, de ce fait, sanctionnées.

Plutôt que de confronter les apprenants directement à des écrits numériques non conventionnels, on peut leur suggérer de relever eux-mêmes des formes écrites sur les réseaux sociaux, sous réserve d'énoncer des consignes précises, par exemple en leur demandant de relever des orthographe qu'ils trouvent étonnantes ou des mots qu'ils ne comprennent pas. Les relevés seraient alors mis en commun en classe et constitueraient le point de départ du travail sur les formes étudiées. Dans le cas d'un travail sur la variation stylistique, on demandera aux élèves de garder la trace du contexte de production de chaque écrit relevé afin de pouvoir observer le lien entre formes linguistiques et situation de production.

4. Conclusion

Nous espérons avoir réussi à montrer dans cet article, qui permet de faire la transition avec la section qui suit, portant sur des problématiques d'acquisition et d'enseignement, qu'un travail ciblé à partir d'exemples d'écriture numérique spontanée peut amener les apprenants de FLE à développer leur compétence de communication, c'est-à-dire des compétences linguistiques et sociolinguistiques : apprendre à prononcer le français à partir de la visualisation de ses traits automatiques et courants en même temps qu'être sensibilisés à différents styles. Le corpus d'écriture numérique peut en effet donner à l'enseignant de FLE une formidable occasion de montrer aux apprenants des prononciations automatiques et courantes dans le but de développer des compétences linguistiques (de prononciation et plus largement de compréhension) et sociolinguistiques, et ce au-delà des réseaux sociaux.

Dans l'enseignement des langues, il n'y a pas à hésiter entre enseigner la variété normée et sensibiliser à la diversité des usages (cf. Paternostro, dans ce volume). Loin d'être contradictoires, ces deux pôles se nourrissent l'un l'autre. Enseigner une langue, c'est certes travailler sur la compétence linguistique de formes normées, mais c'est aussi donner accès à la socialisation. L'apprendre, c'est vouloir agir sur le monde : comprendre, s'exprimer et se faire comprendre dans toutes les situations, y compris sur les réseaux sociaux qui offrent aujourd'hui une façon incontournable d'interagir. Ces derniers permettent aux apprenants de communiquer en dehors de la classe, les exposant ainsi à des formes très variées de la langue qui ne sont en général pas enseignées en contexte institutionnel. Même si le caractère instable, hétérogène et éphémère de ces formes rend leur utilisation difficile en classe, l'enseignant de FLE peut difficilement en faire l'économie. Le manuel, support pédagogique privilégié, n'est pas suffisant pour une telle entreprise car il se contente le plus souvent, comme l'a montré Bento (2007) en explorant quelques manuels de FLE, de pointer quelques formes lexicales non normées, quelques prononciations courantes, au mieux des exemples d'écritures numériques (qui restent des exemples lissés).

D'une manière plus générale, enseigner la variation en contexte d'apprentissage n'est pas un objectif réalisable sans un investissement de l'institution. Il ne s'agit pas de supprimer les frontières linguistiques qu'elle a tracées entre la variété normée et les autres variétés de la langue car celui qui apprend doit être capable de les reconnaître. Il s'agit de montrer la langue dans toutes ses variétés afin que les apprenants aient, en tant qu'acteurs sociaux, tous les outils en main pour interagir à bon escient dans toutes les situations de communication¹⁹ et ainsi de leur donner les moyens d'interpréter le caractère stigmatisant ou non d'une forme linguistique : ce qui est stigmatisant dans un contexte formel ne l'est pas forcément dans le groupe de pairs et inversement.

Cet investissement doit passer par un changement dans la culture d'apprentissage. Pour que les répercussions didactiques soient réelles, il faut se tourner vers la formation des enseignants, précisément vers l'appropriation de la variation et des normes sociolinguistiques, en lien avec la diversité des discours. C'est seulement si l'enseignant maîtrise les mécanismes de la variation qu'il pourra transmettre qu'il n'existe pas qu'une seule norme mais des normes sociolinguistiques à reconnaître, des « zones de tolérance », espaces variables compris entre la norme de l'interlocuteur natif et le seuil à partir duquel les apprenants voient leurs productions acceptées (Py 1993), espaces qui équilibrent normes pédagogiques et variation des usages.

Wachs Sandrine (2017) « Écriture numérique spontanée et variabilité : un écrit/oral à exploiter en Français Langue Étrangère (sensibiliser aux styles et à la prononciation) » in *Variations en question(s) - Hommages à Françoise Gadet*, Ed. Peter Lang, pp. 237-254.

5. Références

- ANIS Jacques (dir.) (1999). *Internet, communication et langue française*. Paris : Hermes Sciences Publications.
- BENTO Margaret (2007). « Le français parlé : une analyse de méthodes de FLE ». Dans Michaël Abecassis, Laure Ayosso & Elodie Vialleton eds (2007). *Le français parlé au XXI^e siècle : normes et variations dans les discours et en interaction*. Vol 2. Paris : L'Harmattan.
- BOURDIEU Pierre (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg. En ligne <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- DITTMAR Norbert (1995). "Sociolinguistic Style Revisited: The Case of the Berlin Speech Community". Dans I. Werlen (dir.) *Verbale Kommunikation in der Stadt, Tübingen*, Gunter Narr Verlag, 111-113.
- DETEY Sylvain, DURAND Jacques, LAKS Bernard & LYCHE Chantal (dir.) (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys.
- ECKERT Penelope & RICKFORD John R. (dir.) (2001). *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GADET Françoise (2004). « Le style comme perspective sur la dynamique des langues ». *Langage et société* 3 (n° 109), 1-8.
- GADET Françoise (2013). « La variation et les corpus : une entrée méthodologique, avec l'exemple du style ». *Variation et variabilité dans les Sciences du Langage : analyser, mesurer, contextualiser : actes de la Journée d'études à Toulouse les 16-17 mai*, 121-128. Disponible en ligne <http://jetou2013.free.fr/documents/JeTou2013-Actes-p121-128-Gadet.pdf> (consulté le 31 janvier 2016).
- GUMPERZ John (1971). *Language in Social Groups*. Stanford : Stanford University Press.
- GREVISSE Maurice (1986). *Le bon usage*. Paris-Gembloux : Duculot.
- HEYMES DELL Hathaway (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif. Collection « Langues et apprentissage des langues ».
- LABOV William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press (Kihm A., trad. française (1976) *Sociolinguistique*. Paris : Minuit).
- PY Bernard (1993). « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche ». Dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Aile 2, 9-24.
- VYGOTSKI Lev (1994 [trad. 1985]). *Pensée et langage*. Ed. Sociales.
- WACHS Sandrine (2005). « Passer les frontières des registres en français : un pas à l'école ». *Synergies France*, 4, 169-177. Disponible en ligne < <http://gerflint.fr/Base/France4/sandrine.pdf> > (consulté le 4 mars 2016)
- WACHS Sandrine & WEBER Corinne (2011). « Ça l'fé grave, ou le statut des nouveaux univers langagiers en didactique du français et des langues ». Dans Olivier Bertrand & Isabelle Schaffner. *Variétés, variations et formes du français*. Paris : éd. Polytechnique, 111-126.

Wachs Sandrine (2017) « Écriture numérique spontanée et variabilité : un écrit/oral à exploiter en Français Langue Étrangère (sensibiliser aux styles et à la prononciation) » in *Variations en question(s) - Hommages à Françoise Gadet*, Ed. Peter Lang, pp. 237-254.

WEBER Corinne (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier. Collection « Langues et didactique ».