

## SCHRIFTBILDICHKEIT ; ET SI DES POSTS INSTAGRAM ÉTAIENT UNE OCCASION DE RÉFLÉCHIR EN L1 SUR LA LANGUE ÉCRITE AU SECONDAIRE 1 ?

In diesem Text analysieren wir einen Korpus von Posts des Sängers und Youtubers Joyca, um eine Reihe von Phänomenen vorzuschlagen, die die Schülerinnen und Schüler beobachten sollen: a) die Merkmale des Instagram-Posts im Allgemeinen, d. h. die technischen und materiellen Zwänge dieses Mediums sowie die sprachlichen Verwendungen, die sie offenbaren; b) die Positionierung seines Enunziators und die Merkmale seines Adressaten; c) das Verhältnis von Text und Bild. Anschließend untersuchen wir Möglichkeiten des Umschreibens, um die Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, über die Einbettung dieser Posts in einen Produktionskontext und über das Verhältnis dieser Posts zu Schriften nachzudenken, die aus Kommunikationskontexten stammen, die den Gebrauch einer sogenannten Standardnorm erfordern.

● Roxane Gagnon  
| HEP Vaud  
Vincent Capt  
| HEP Vaud

Partant du fait que le numérique est de plus en plus présent dans notre société et que les réseaux sociaux occupent une place prépondérante dans la vie des élèves – selon l'étude JAMES (Süss & Waller, 2022), plus de 98 % des 12-19 ans seraient inscrits à un réseau social –, nous prenons l'initiative d'en faire de potentiels alliés pour l'éducation (Manca & Ranieri, 2013), en tirant profit de la motivation qu'ils génèrent chez les élèves (Pujiati et al., 2019). L'exploration didactique de cette pratique sociale qui prend essentiellement la forme de publication de messages ou *posts*, mêlant des images et du texte sous forme de légendes et de commentaires, est également une manière de diminuer les écarts entre les pratiques scolaires et les pratiques extrascolaires de la communication, ainsi qu'une façon d'identifier un certain nombre de contenus langagiers potentiellement enseignables, ici au regard du fonctionnement de la langue dans le plan d'études romand (PER, L1 36) et de la production écrite (PER, L1 32) en contexte numérique.

Ce type d'approches a déjà été exploré par la recherche linguistique ou en didactique des langues et a fait l'objet de propositions sur la base de pratiques sociales, telles que les blogs, les SMS, le slam ou les fanfictions (Béguelin, 2012; Richard & Lacelle, 2020; Lacelle et al., à paraître). Il s'inscrit un peu en marge d'un discours communément partagé selon lequel « Internet et les réseaux sociaux annoncent et précipitent le déclin du français » (Gallimard, 2023: 36) et interprètent les écritures numériques comme révélatrices de « la grande facilité d'adaptation et d'innovation en français » (Ibid., p. 37). Certains linguistes vont même jusqu'à traiter les écrits numériques comme une variété de français à part entière, car « elles engagent une vision nouvelle de l'écrit, avec ses propres normes et ses propres pratiques » (Abeille & Godard, 2021: 2237).

En Suisse romande, pour ce qui concerne le secondaire obligatoire (cycle 3, soit des élèves de 12-15 ans), un des objectifs listés dans le volet « Fonctionnement de la

langue» (L1 36) du *Plan d'études romand* (CIIP, 2010) incite à amener les élèves à distinguer les normes et les variations dans des productions langagières diverses. Sur cette base, les commentaires, les publications sur les réseaux sociaux pourraient constituer des corpus authentiques dont les élèves du secondaire sont proches, voire auteur-e-s, et dont ils-elles peuvent s'emparer pour observer la langue en contexte. Sur le plan des contenus enseignables et assignables à la discipline du français, que nous apprennent les pratiques de communication sur les réseaux sociaux numériques? Pour répondre à cette question, nous proposons d'investir un dispositif exploratoire, inspiré de l'approche inductive (Chartrand, 1995; Parisi & Grossmann, 2009), qui place l'élève du cycle 3 dans une posture de découverte, de recherche et d'analyse réflexive. Il s'agit de l'amener à porter attention aux modalités sémiotiques et aux réalisations linguistiques propres à la *communication médiée* (Panckhurst, 2006), à y réagir, pour ensuite identifier des usages, les catégoriser et les discuter. Les productions numériques sont au cœur de vifs débats actuellement, en particulier pour ce qui concerne l'exposition des élèves aux écrans (voir à ce sujet le rapport Surgeon, 2023): nous insistons sur le fait qu'une approche essentiellement analytique et réflexive de ce type de productions vise surtout à rendre à leur égard les élèves plus outillés et vigilants, voire critiques. Nous visons essentiellement le travail sur la représentation de la langue et de son fonctionnement, lequel favorise chez les élèves des pratiques langagières plus conscientes (Chiss & David, 2011).

Nous mènerons l'analyse autour d'un corpus de *posts* récents (2022-2023), liés au compte *Instagram* d'un artiste et youtubeur suivi et apprécié par les jeunes adolescents: Joyca, connu pour ses mises en scène de soi stylisées plus ou moins ironiques. Cette analyse permettra, dans un premier temps, l'identification d'un ensemble de phénomènes à faire observer par les élèves:

1. Nous inscrivant dans une approche par genres, il s'agira de dégager les caractéristiques du *post* d'une page *Instagram* de manière générale, notamment en pointant les contraintes techniques et matérielles de ce médium, ainsi que les usages linguistiques qu'ils révèlent. Comment se

positionne son énonciateur? Comment entre-t-il en relation avec son destinataire? Comment caractériser ce destinataire? Quel rapport le texte et l'image entretiennent-ils?

2. Dans l'idée d'interroger le rapport de ces *posts* à l'écrit dit normé, il s'agira de déterminer quelles variations sont explorées relativement aux normes de l'écrit standard, essentiellement à quatre niveaux: i) la syntaxe; ii) le lexique dont les emprunts à l'anglais, par exemple, iii) la ponctuation (Gadet, 2007), iv) l'usage des signes iconiques (Abeille & Godard, 2021).

Dans un second temps, nous ouvrirons la réflexion sur les cibles exploitables didactiquement, surtout pour ce qui concerne la langue dans son lien avec la production écrite.

### Une démarche inductive en 3 étapes

Suivant les principes d'une grammaire renouvelée, nous valorisons une maîtrise pratique de la langue, et délaissons l'apprentissage abstrait et décontextualisé de règles grammaticales, pour que les élèves puissent « communiquer efficacement dans diverses situations d'interaction » (Bulea Bronckart, 2022: 5). Cette focalisation sur la langue en usage, analysée et travaillée au sein d'activités de production et de compréhension de textes, vise à réduire les écarts entre la langue de l'élève et la langue de scolarisation (Simard & al., 2010; Chartrand, 1995).

De manière à construire des savoirs sur la langue et son fonctionnement en contexte, il s'agit ensuite de sonder les élèves à propos de leurs représentations et leurs connaissances autour des écritures numériques et de déterminer leurs capacités à comparer le fonctionnement de ces écrits relativement à d'autres écrits. Enfin, il est possible de leur proposer une sélection de *posts* qui servent de cas problèmes à résoudre. Le processus suit ainsi 3 grandes étapes (Vincent & al., 2013):

1. La constitution d'un corpus vise à faire comprendre le fonctionnement d'un *post* en tant qu'unité de communication numérique et les rapports qu'y entretiennent les écrits et l'écrit normé. Le corpus doit présenter une grande variété de réalisations du



Le parcours de Roxane Gagnon a débuté par des études théâtrales puis journalistiques. Après avoir enseigné

le français au secondaire et le FLE à des fonctionnaires fédéraux au Québec, elle est venue en Suisse poursuivre des études doctorales à l'Université de Genève. Depuis 2015, elle est professeure HEP en didactique de l'oral à la HEP Vaud; ses domaines de prédilection sont l'oral, la grammaire (avec le projet GRAFE'Maire notamment) et la production écrite.



Vincent Capt est Professeur associé en Didactique du français à la Haute école pédagogique du Canton de

Vaud. Ses travaux portent sur l'enseignement de la lecture-écriture au primaire, notamment en contexte numérique. Il est notamment co-responsable d'un projet FNS sur l'enseignement en Suisse romande de la lecture des supports composites à 4 degrés scolaires.

phénomène à étudier. Idéalement, le corpus est extrait d'un texte qui a déjà été vu par les élèves.

2. Une suite de tâches à effectuer au cours desquelles les élèves observent, identifient, classent des phénomènes, exécutent des opérations et produisent de l'écrit.
3. L'élaboration de constats par les élèves, basés sur leurs observations et les opérations effectuées.

## Analyse et démarche

Un des objectifs des réseaux socio-numériques est de capter l'attention des usager·ères de manière à les engager, les fidéliser et, surtout, influencer leurs comportements, leur manière d'agir et de penser. Chaque réseau socio-numérique fournit des outils de *selfdesign* ou de mise en scène/narration de soi (Goffman, 1959). Aussi, « la construction d'une identité personnelle en ligne se met en place par des formes différentes de narration de soi » (Ciranna, 2020 : 3). Ces outils concernent le type de plateforme, le destinataire visé, le registre utilisé, les potentialités visuelles et, bien entendu, la possibilité de ces formes/récits d'être réénoncées, commentées, copiées, partagées, transformées. Si le web social fournit un éventail de possibilités d'expression de soi, il mise cependant sur une mise en forme graphique du texte bien balisé qui permet un défilement rapide du texte.

### 2.1 Le post de la page Instagram : caractéristiques textuelles

Introduite après *Facebook*, la plateforme *Instagram* sert le partage d'images. Contrairement aux *stories*, éphémères, les *posts* constituent des publications permanentes qui s'affichent sur les profils *Instagram* des usagers et dans le fil d'actualité. Visuellement, les *posts* prennent la forme de « fenêtres » au format carré, agencés de telle sorte qu'elles forment des mosaïques d'images ou de vidéos. Le *post*, c'est une image ou une vidéo accompagnée d'un court texte, en rapport étroit avec le visuel. Ce texte sert de légende ou de didascalie, à l'image ou à un texte-hypertexte (Ciranna, 2020). Hybride de langue et d'image – ce qu'en allemand, on nomme *schriftbildlichkeit* –, le *post* autorise une expression immédiate (cf. Koch & Osterreicher, 2001 ; Doquet et al., 2022 ) ; il « donne à voir ». Ces

images commentées par de courts textes servent des visées esthétiques, communicationnelles ou sociales (Ciranna, 2020). Ils participent à la construction de l'identité numérique et donc à « une projection de soi qui cherche à faire de l'effet » (Cardon, 2019 : 182). Les autres utilisateurs peuvent ajouter des commentaires au *post* et ceux-ci sont affichés en bas du texte écrit par l'auteur, si l'on clique sur l'image du *post*. Le *post* sert à l'établissement des échanges de proximité, grâce à la facilité de prise de contact du virtuel, et, pour ce faire, il recourt à des formulations empruntées au registre familier et à des écritures plus ou moins standardisées pour des échanges rapides et spontanés, se rapprochant du rythme d'une conversation que l'on aurait avec un ou une ami·e (Gallimard, 2023 : 37). Sur le plan de l'inscription dans le temps, « les *posts* aident à construire un récit de soi stable, destiné à rester inscrit sur la plateforme et à être visualisé dans des moments plus éloignés dans le temps » (Ciranna, 2020 : 11).

### 2.2 Le corpus de posts de Joyca, vidéaste web, musicien, youtubeur

Pour illustrer nos propositions didactiques, nous avons fait le choix de nous arrêter, comme indiqué plus haut, sur la plateforme *Instagram* de Joyca<sup>1</sup>. Youtubeur connu des élèves, influenceur et professionnel de la communication, Joyca a acquis sa popularité auprès des jeunes grâce à la publication de remix ou de parodies. Sur sa chaîne YouTube<sup>2</sup>, il tente des recettes insolites, teste des produits. Il utilise l'humour et manie la langue avec habileté. Il cite ses sources, visibilisant ses références, entretenant la transtextualité<sup>3</sup>.

Voici un corpus de trois *posts*, que nous décrivons et analysons du point de vue de leur intérêt en vue d'une didactisation, telle que décrite plus haut.

Dans le *post* 1, l'ironie traverse l'entier de la première phrase. En dialogue avec la photographie, l'énoncé porte en dérision l'émotion impossible devant la Joconde en raison de l'afflux de touristes qui empêchent de voir « en vrai » le petit tableau. Seul le passage par le filtre de la technologie « j'ai zoomé dessus » permet de voir réellement le tableau. Du point de vue interprétatif, les deux premiers paragraphes invitent à une interrogation : avec la massification du tourisme, *quid*

<sup>1</sup> [https://www.instagram.com/p/Ce6ogFcllZS/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/Ce6ogFcllZS/?img_index=1)

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/@Joyca/videos>

<sup>3</sup> Nous reprenons le terme de Genette (1982) : « tout ce qui met [un texte] en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (p. 7).

des visites sur site? Pour apprécier telle œuvre ou tel monument, voire tel environnement géographique, à quoi bon rejoindre la masse étouffante des autres touristes? Plus globalement, pourquoi nourrir un comportement consumériste et grégaire? Le dernier des trois paragraphes ouvre à une morale, invitant chacun-e à persévérer dans son domaine, même si le succès n'est pas immédiat et même si celui-ci semble aussi dépasser l'individu qui le poursuit.

Sur le plan de la syntaxe, on observe certaines formes d'allègements, que l'on retrouve aussi dans l'oral familier: on notera l'économie du «Première fois au Louvre»; l'absence de la négation; l'usage du «on»; la progression paratactique des énoncés «Anecdote (je ne sais pas trop si c'est vrai)». Concernant les aspects lexicaux, on remarquera l'emploi d'un registre familier («super bien», «j'ai zoomé», «les gens en avaient rien à foutre»). La tendance à se défaire de certaines marques de l'écrit se signale également par l'usage aléatoire de certains signes de ponctuation: l'absence de deux points, l'usage variable du point, de la virgule et des parenthèses. Ces opérations créent un style affranchi de certaines contraintes de l'écrit et de la langue perçues ici comme excessivement formelles. Elles renforcent par ailleurs l'effet de proximité avec les lecteurs, voire d'immédiateté dans la production même des énoncés.

Outre le travail sur la richesse interprétative du *post*, des propositions de réécriture pourraient être faites. Par exemple, on peut proposer aux élèves de réécrire le *post* en fictionnalisant des contextes qui requièrent le respect de normes de l'écrit standard (Bernié 1998) et l'adoption d'une plus grande homogénéité énonciative, par exemple on imagine que la visite du Louvre fait l'objet d'un compte-rendu dans une revue artistique. L'enseignant-e peut conduire une discussion autour des situations de communication qui imposent des normes de communication valorisant l'écrit standard et des situations qui autorisent des écarts à l'écrit standard. On peut d'ailleurs en profiter pour détailler avec les élèves les écarts qui sont autorisés, voire valorisés.

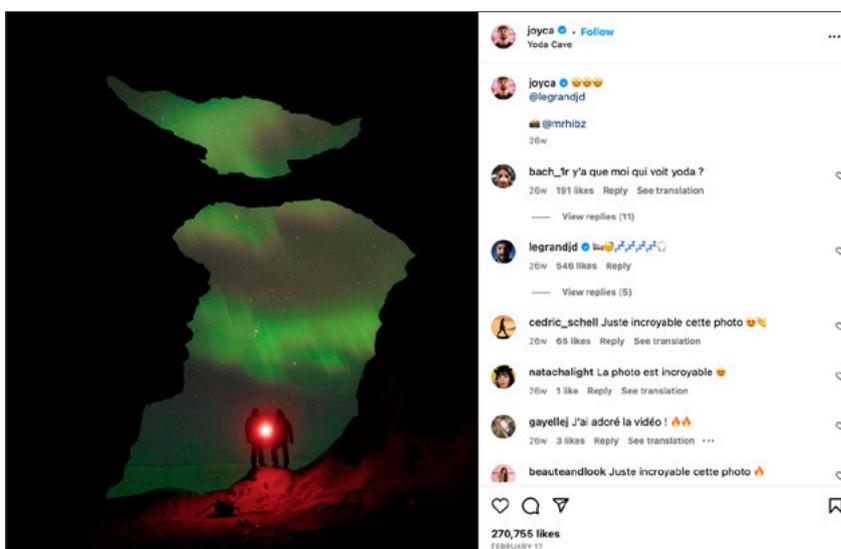
Dans les *posts* 2 et 2', Joyca accompagne la photo (une forme géologique creuse ouvrant sur un ciel animé par une aurore



Post 1 : Première fois au Louvre, j'étais bouleversé par la Joconde comme on peut le voir.  
On la voit pas super bien, mais j'ai zoomé dessus après et on voit mieux  
Anecdote (je sais pas trop si c'est vrai) : Pendant 400 ans les gens en avaient rien à foutre de la Joconde, donc persévérez dans la vie si vous pensez avoir une bonne idée

Post 1

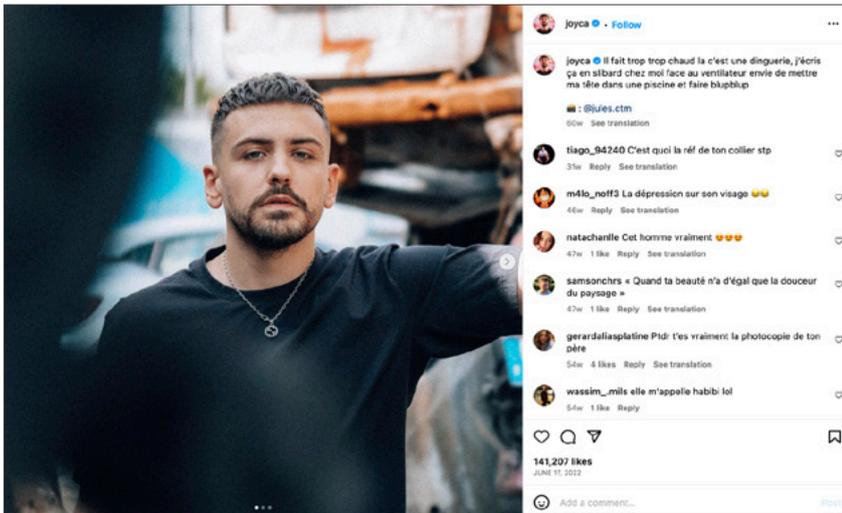
1<sup>re</sup> fois au Louvres



Post 2 et 2' : Yoda Cave  
👍👍👍  
@le grandjd

Post 2

Yoda cave



Post 3: joyca @ Il fait trop chaud la c'est une dinguerie, j'écris ça en slibard chez moi face au ventilateur envie de mettre ma tête dans une piscine et faire blupblup

### Post 3

Joyca a trop chaud

boréale que semblent admirer deux explorateurs-rices muni-e-s d'une lampe à infrarouge) d'un écrit lapidaire, en anglais *Yoda Cave*. L'inscription joue sur la référence au personnage du film au succès planétaire *Star Wars* dont la grotte imite la silhouette. Ici l'écrit, par l'intertextualité, attribue un sens à l'image. Son fonctionnement est proche de celui du titre d'une œuvre graphique. Le réseautage ou la métatextualité, raison d'être du *post*, mérite d'être relevée: «le commentaire qui unit un texte à un autre texte dont il parle» (Genette, 1982: 11). La photo a été prise par un autre instagrameur qui est vidéaste, @Le Grand JD; le *post* de Joyca vise à promouvoir le travail visuel du Grand JD et, du coup, de sa page Instagram dont est tirée la photo de la cave de Yoda.

Auprès des élèves, l'observation de ce *post* pourrait conduire à pointer la fabrique du titre (brièveté, accroche, accessibilité, recours à l'anglais), le légendage de l'image selon le genre textuel, ainsi que la diversité et la richesse des rapports iconotextuels. Concernant les signes iconiques (ou emojis), que les élèves mobilisent massivement dans leurs productions numériques authentiques sans disposer pour autant de connaissances réflexives sur leurs usages, il serait pertinent de montrer et d'explicitier le rôle d'accompagnement expressif des mots écrits que jouent les émoticônes. On pourrait, par exemple, demander aux élèves de remplacer ces émoticônes par du texte. On en

profiterait pour leur faire remarquer que, contrairement aux signes de ponctuation standards, les émoticônes ou emojis n'ont pas de position attendue et ne se lisent pas de manière linéaire (Abeille & Godard, 2021).

Le *post* 3 montre une exploitation de la fonction phatique du langage, qui vise à créer et maintenir le contact avec son interlocuteur; ici, Joyca parle «de la pluie et du beau temps». Le *post* devient une forme technonumérique du rituel des interactions orales thématissant la météo. C'est plus particulièrement la chaleur qui est support à la création d'une impression partagée. L'auteur exprime avec une certaine spontanéité son ressenti, notamment sur le plan physique, vis-à-vis des températures élevées, perçues également par la communauté de ses abonné-e-s. L'exploitation et la mise en scène médiatique transforment ainsi une expérience subjective ordinaire en une expérience commune, dans laquelle chacun-e se reconnaît: «l'exposition de soi est généralement considérée comme un acte éminemment individuel mais, sur le web, l'identité est largement hétéro-déterminée, c'est-à-dire construite par le regard des autres» (Cardon, 2019: 179). C'est aussi ce qui peut être interprété du contraste entre la photo et le texte: l'homme public, fier, vu en pleine rue et celui du texte, écrit dans l'intimité.

Sur le plan langagier, on retrouve des phénomènes exploités dans le *post* 1, comme les altérations de la ponctuation écrite (allègement syntaxique lié à la parataxe) ou le registre lexical («dinguerie», «slibard», «blupblup»). Dans ce cas, l'expression et l'exposition d'un vécu personnel, même banal, peuvent être intéressantes à explorer. Le fait de dévoiler dans un *post* un moment de vie, voire une part potentiellement intime de soi, participe des écritures contemporaines de la subjectivité, dont les apports, notamment sur le plan de la relation à la production écrite et au développement de la confiance et de la connaissance de soi, ont été montrés (Cardon, 2019).

De nombreuses suggestions de réécritures peuvent inspirer les élèves: réécrire le *post* sous plusieurs variations (à la manière des exercices de style de Queneau, par exemple). Dans un registre de langue littéraire, on aurait: «Cette hétéroclite climatique me fait perdre la raison.

Je ne me puis plus. Arborant un caleçon léger, j'écris ...». On peut demander à l'élève de raconter le récit de Joyca en adoptant le point de vue du narrateur extradiégétique: «La chaleur avait atteint son paroxysme. Dans l'appartement, le mercure affichait 30 degrés. La sueur de Joyca perlait sur les touches de son ordinateur...».

### **Schriftbildlichkeit: que retenir? Qu'en conclure?**

Au terme de ces observations et de ces propositions de réécriture, à quels constats peut-on mener les élèves du secondaire I?

Tout d'abord, les diverses observations du corpus constitué ici devraient conduire les élèves à identifier certaines caractéristiques du *post* en tant que genre de texte. Par exemple, les élèves devraient comprendre que le contexte de communication dans lequel ces *posts* s'insèrent est régi par une contrainte de brièveté, un rapport texte-image riche de sens (notamment via l'intertextualité) et un positionnement, notamment énonciatif, qui vise principalement la création d'une relation de proximité avec le destinataire (lequel participe à la construction de l'identité numérique de l'instagrameur-se). Peuvent aussi être mis en lumière les usages de la ponctuation et des signes iconiques, ainsi que certaines spécificités linguistiques propres à l'écriture numérique des *posts*, en particulier aux niveaux lexical et syntaxique.

Ensuite, le choix du corpus est une invitation faite aux enseignant-e-s à s'intéresser voire à intégrer dans leur enseignement de la langue diverses pratiques sociales de leurs élèves, sans se les approprier pour autant. En connaissant et analysant certaines de ces pratiques, les enseignant-e-s pourront, dans une perspective disciplinaire, amener les élèves à adapter leur écrit à la situation de communication, les aider à choisir un registre de langue approprié en fonction du contexte, rendre accessibles et explicites les enjeux de la communication médiatique pour leur tranche d'âge.

Enfin, relativement à la démarche exposée ici, le travail décrit invite les collègues en didactique des langues, notamment en L1, à tenir compte des productions

naturelles contemporaines et à y identifier des enseignables, voire y trouver des sources pour élaborer certaines tâches d'une séquence. Ces productions peuvent en effet servir de base à la planification de l'enseignement, dans une démarche didactique «à rebours» (Lacelle & al., à paraître), et faisant alterner les phases de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation des phénomènes abordés.

Quant à savoir s'il faut enseigner le *post* en tant que genre textuel, la prudence nous paraît, à l'heure actuelle, être de mise. Pour en faire un genre enseignable, il est impératif que lui soient assignés didactiquement un but communicatif clair, une structure reconnaissable et des mécanismes de textualisation propres, affiliés par exemple à ceux de l'*Argumenter*. Parmi ces impératifs, nous avons insisté dans le présent article sur l'importance de travailler explicitement ce qui participe à la posture énonciative (qui écrit à écrit qui? En tant que? Dans quel but? Quelle image de soi veut-on créer?). Les oscillations du *post*, entre langue publique et privée, et entre écrit formel et informel, rendent particulièrement saillante la question du positionnement du scripteur. En classe de français, il importe d'observer et d'explicitier certaines variations surtout dans le but de stimuler, de motiver, la réflexion des élèves sur le fonctionnement de la langue écrite. Sur cette base, il paraît pertinent d'exploiter ces variations dans des productions écrites où se trouvent interrogées les contraintes qui s'exercent plus généralement sur l'écriture du français en contexte scolaire.

## Références bibliographiques exhaustives

(Nous signalons avec un \* les titres pouvant figurer dans une bibliographie restreinte.)

**\*Abeille, A. & Godard, D.** (2021). «Les écritures numériques». In : *Grande grammaire du français*. Vol. II. Actes Sud, pp. 2235-2254.

**Béguelin, M.-J.** (2012). La variation graphique dans le corpus suisse de SMS en français. In : S. Caddéo, M.-N. Roubaud, M. Rouquier, & F. Sabio (éds), *Penser les langues avec Claire Blanche-Benveniste*, Presses de l'Université de Provence, pp. 47-63

**\*Bernié, J.-P.** (1998). Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. In : M. Brossard & J. Fijalkow (Dir.) *Apprendre à l'école, perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 155-197.

**Bulea Bronckart, E.** (2022). De l'action sur la langue à la langue en action : une réflexion sur et à partir des manipulations syntaxiques. *Forum Lecture*, 1. [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/754/2022\\_1\\_fr\\_bulea\\_bronckart.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/754/2022_1_fr_bulea_bronckart.pdf)

**\*Cardon, D.** (2019). *Culture numérique*, Paris : Presses de Sciences Po.  
DOI : 10.3917/scpo.cardo.2019.01

**Chartrand, S.-G.** (1995). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte ». In : S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Les Éditions logiques, pp. 195-221.

\*Ciranna, S. (2020). Les évolutions du contenu textuel sur les réseaux sociaux numériques: une étude de la fonction *stories* d'Instagram. *Semen [En ligne]*, 49 | 2020

Chiss, J.-L. & David, J. (2011). *Didactique du français et étude de la langue. Le français aujourd'hui*. Armand Colin.

CIIP (2010). *Plan d'études romand*. CIIP. <https://www.plandetudes.ch>

\*Doquet, C., Lefebvre, J, Mahrer, R et Testenoire, P.-Y. (2022). L'oral et l'écrit: si proches, si loin. *Linguistique de l'écrit*, 3, pp. 9-32. En ligne: <https://hal.science/hal-03981777/document>

\*Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Ophrys (L'Essentiel en français).

Gallimard, A. (Dir.). (2023). *Le français va très bien merci*. Tracts 49, Gallimard.

\*Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Le Seuil.

\*Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday Anchor Books.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. In: G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (Éds), *Lexikon der romanistischen Linguistik (LRL)*: 1/2, Tübingen, Niemeyer, pp. 584-627.

\*Lacelle, N., Acerra, E. & Richard, M. (en préparation). *De la production numérique à la reconceptualisation didactique: démarche à rebours*. Peter Lang.

Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487-504. <https://doi.org/10.1111/jcal.12007>

\*Panckhurst, R. (2006). Le discours électronique médié: bilan et perspectives. In: A. Piolat (Dir.), *Lire, Écrire, Communiquer et Apprendre avec Internet* (p. 345-366). Solal Éditeurs. Récupéré de <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00286914>

\*Parisi, G. & Grossmann, F. (2009). Démarche didactique et corpus en classe de grammaire: le cas du discours rapporté. *Reperes* [En ligne], 39 | 2009, <http://journals.openedition.org/reperes/843>.

Pujiati, H., Zahra, & Tamela, E. (2019). The Use of Instagram to Increase Students' Motivation and Students' Competence in Learning English. *Proceedings of the 1st International Conference on Education Social Sciences and Humanities (ICESHUM 2019)*. <https://doi.org/10.2991/iceshum-19.2019.103>

Richard, M. et N. Lacelle (dir.) (2020). *Croiser littératie, art et culture des jeunes. Impacts sur l'enseignement des arts et des langues*. Presses de l'Université du Québec.

Simard, C., Dufays, J., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.

Süss, D. & Waller, G. (Éds) (2022). JAMES. Rapport sur les résultats de l'étude JAMES 2022. ZHAW. Université des sciences appliquées de Zurich. [https://www.swisscom.ch/content/dam/swisscom/de/about/unternehmen/nachhaltigkeit/medienkompetenz/documents/rapport\\_james\\_2022fr.pdf](https://www.swisscom.ch/content/dam/swisscom/de/about/unternehmen/nachhaltigkeit/medienkompetenz/documents/rapport_james_2022fr.pdf)

The U.S. Surgeon General's Advisory (2023). *Social Media and Youth Mental Health*. <https://www.hhs.gov/sites/default/files/sg-youth-mental-health-social-media-advisory.pdf>

Vincent, F., Dezutter, O. & Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive? *Québec français*, 170, 93-94. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n170-qf0918/70522ac.pdf>