

Transécriture : quelle adaptation en milieu scolaire algérien ?**transtextuality : what adaptation in Algerian school?****Amrani Amira Khadoudja****amrani.amira@univ-guelma.dz***Université 8 Mai 1945 – Guelma (Algérie)***Receipt date : 31/07/2018 ; Acceptance date : 01/11/2018 ; Publishing Date: 30/6/2019**

Résumé : Nous assistons actuellement à une évolution compte tenu des formes plurielles d'écriture qui peuplent l'espace de vie des usagers et qui finissent par opérer un transfert inconscient vers des pratiques de classe. Ainsi, nous envisageons de mener, ici, une réflexion sur la transécriture en milieu scolaire par l'appréhension de l'incidence de supports issus de médias divers sur les processus d'écriture proprement dits auprès de populations scolaires. Ceci nous conduit à analyser principalement et à des fins d'expérimentation, un dispositif d'enseignement prenant en charge la notion d'intermédialité et de transtextualité, à travers l'intégration de la variation linguistique -présente dans l'environnement- dans les pratiques pédagogiques. Ce qui est à même d'établir une dialectique réunissant dans le même espace classe ce qui est statique (norme) et ce qui est variable (variation linguistique). Objectif qui devrait, d'ailleurs, caractériser le métier d'enseignant dans ses finalités les plus hautes puisque l'écrit est l'espace de l'actualisation sociale, il ne peut donc qu'être sensible aux changements des usages sociaux.

Mots-clés: *écriture ; médias ; norme ; transtextualité ; variation.*

Abstract: We plan to carry out, here, a reflection on the transcribing in school environment by the apprehension of the incidence of media from various media on the writing process proper to school populations. Indeed, the evolution of the plural forms of writing populating the living space of us leads us to analyze mainly and for experimentation purposes, a teaching device taking charge of the notion of intermediality and transtextuality, to through the integration of linguistic variation - present in the environment - in pedagogical practices. What is able to establish a dialectic bringing together in the same space classifies what is static (norm) and what is variable (linguistic variation).

Keywords: media; standard; transtextuality; variation; writing

I. Introduction:

Les médias divers à travers principalement la télévision (publicité télé) mais aussi les journaux, les panneaux d'affichage, les enseignes, les SMS et Internet ; compte tenu de leur prolifération croissante auprès de publics de plus en plus jeunes ; nous conduisent à nous interroger sur l'éventuelle incidence de ces produits médiatiques issus des médias sur les processus d'écriture des publics scolaires du fait que ces contenus issus des médias se singularisent par leurs écarts à la norme, d'où l'intérêt de les exploiter en classe à des fins d'apprentissage voire les intégrer dans les manuels scolaires.

Ceci dit, l'intégration de la variation linguistique issue des produits médiatiques sus-cités dans les pratiques pédagogiques présente l'avantage de développer chez les publics scolaires une attitude réflexive vis-à-vis du code écrit voire l'acquisition de savoir-faire sur le plan scriptural. Toutefois, par quel moyen nous est-il possible d'appliquer ce principe d'intermédialité en contexte de FLE ?

2. Méthode et outils:

Les Ateliers de Négociation Graphique ; dont nous avons modifié le principe pour les besoins de cette recherche ; portent sur des contenus issus des médias abordant des points orthographiques contenus dans le programme scolaire. Le but en est de travailler ces difficultés grâce à l'échange et l'interaction entre pairs. Après l'affichage de ces contenus au tableau, un premier temps est laissé aux élèves pour observer et comparer les graphies proposées entre elles. Ensuite, il s'agit de commenter et de débattre chacune de ces graphies afin de contester ou confirmer son propre choix ou bien le choix d'autrui. Enfin, de restituer pour les autres son propre raisonnement en explicitant le cheminement qui a conduit à retenir telle ou telle graphie.

Ce dispositif d'enseignement prenant en charge la notion d'intermédialité fut conduit auprès d'un public collégial de deuxième année moyenne lequel, en terme d'acquisition orthographique, est en phase de transition entre des acquisitions de base (accord de l'adjectif avec le nom placé juste avant, le pluriel des noms, etc.) et des acquisitions d'un niveau supérieur (accord du participe passé, les homophones, etc.) qui nécessitent de ce point de vue une certaine compétence orthographique à faire asseoir chez les élèves afin qu'ils puissent surmonter au mieux les données orthographiques nouvelles qui se présentent désormais à eux. Le corpus des contenus linguistiques des variantes orthographiques issues des médias fut recueilli sur des supports graphiques variés : publicité sur internet ; enseignes commerciales ; titres de bande dessinée ; encarts publicitaires ; affiches ; insertions dans bande dessinée et journal télévisé.

Les notions orthographiques traitées lors de ces ANG ont porté sur trois notions qui composent le programme des élèves de deuxième année moyenne, à savoir :

- Les homophones : vers, vert, verre ; et, est, es ; d'où, doux ; auquel, auxquelles, auxquels ; ces, c'est, ses ; où, ou ; ce, ceux ces ; son, sont ; on, ont ; sa, ça ; deux, de.
- Les différentes façons d'écrire le son [] en fin de verbe (le présent de l'indicatif)
- Les différentes façons d'écrire le son [e] en fin de verbe (l'imparfait de l'indicatif).

Nous avons procédé à l'analyse qualitative des interactions verbales découlant des ANG afin de mesurer l'impact de ces échanges verbaux sur la résolution de problèmes orthographiques comme indiqué dans la partie qui suit. Le premier contenu traité en ANG a porté sur la notion orthographique des homophones à travers dix extraits. Analysons à présent le premier dialogue en découlant :

1/ « Showroomprive.com, il (**et, est, es**) urgent de se faire plaisir »

B.K : « e.s.t » parce que lui est conjugué au verbe être

L.M : « Il » est la troisième personne du singulier ...parce qu' "il" c'est le sujet, alors on doit ajouter un verbe. On met « e.s.t » parce que « est » c'est un verbe

D.B : « e.s » on le conjugue avec « t.u »

L.M : quand on conjugue avec être, on met "il" avec « e.s »

ENS : on garde alors le « e.s.t »

B.K fait porter son choix sur la graphie « est » qui, d'après lui, est la conjugaison du "verbe être".

L.M complète cet avis en s'exprimant sur la personne cette fois-ci : « la troisième personne du singulier » car pour lui, si on doit choisir un verbe qui succède au sujet « il » ça doit être « est » : parce que « est » est un verbe et que juste avant il y'a le sujet « il ». Ici, l'élève montre qu'il connaît le lien sujet/ verbe et s'appuie sur le début de réponse de son camarade.

On dira que les élèves qui sont à l'origine de cette interaction sentent que c'est sur le « est » qu'il faut porter son choix sans être capables en parallèle d'appuyer tous seuls leur choix d'arguments adéquats.

D.B apporte la précision selon laquelle, si son choix se porte sur la graphie « est » c'est parce qu'on ne pouvait en aucun cas choisir le « es » qui, lui, s'apparente au « tu » : il apporte un autre argument et justifie son choix d'éliminer la graphie « es ». Il montre, donc, une autre stratégie qui est celle de l'élimination qui va certes à l'opposé de son choix, mais aboutit quand- même au même résultat. Et on comprend que c'est par procédé d'élimination que la graphie « est » a été retenue. Donc, ici l'élève ; et après confrontation aux propos d'un autre élève ; a tenu à justifier davantage son choix vis-à-vis de la graphie retenue.

Lors du débat L.M utilise une forme plus générale qui se dégage de ce cas particulier. Il utilise un « on » général qui donne à sa phrase l'allure d'une règle, ce qui permettra ensuite à l'enseignante de reprendre ce "on", même si dans son propos il a le sens de « nos ». Mais cet énoncé de la règle d'accord ne peut intervenir que grâce aux interactions précédentes : c'est donc bien l'échange entre élèves qui permet d'aboutir à ce résultat et à l'affirmation de la bonne réponse.

Autrement dit, au début B.K pose son problème d'orthographe en usant d'un seul argument vague mais par la suite, les arguments s'affinent peu à peu. Et vers la fin, on remarque que les mêmes intervenants ont pu dépasser leur stade de blocage pour les uns ou d'incertitude après confrontation des avis qui se sont succédés. Ainsi, le groupe ne parvient à poser son problème d'orthographe qu'après s'être suffisamment imprégné des jugements de chacun.

Voyons un autre cas de problème avec l'alternative « auquel, auxquelles, auxquels » dans le passage d'interaction suivant :

2/ « les plans (**auquel, auxquelles, auxquels**) on a songé cet été sont tombés à l'eau »

L.M : « **auxquels** » on met pas deux « l », on met seulement un « l » et le « s » du pluriel

B.K : oui, moi je suis d'accord avec « **auxquels** »

L'expression « je suis d'accord » montre l'enchaînement des deux répliques. Au début, L.M emploie le pronom indéfini "on" pour exprimer son choix vis-à-vis de la graphie « auxquels » retenue. Le « on » a valeur générale et dépasse le « je ». Le même choix est exprimé par B.K avec le pronom personnel « je » précédé du pronom « moi ». Ce qui renseigne sur la double implication de l'élève dans son discours, mais peut- être aussi sur son degré de certitude dans ses affirmations.

On en déduit que B.K est persuadé de ce qu'il avance, même si au départ, il n'a fait que confirmer et insister sur le choix avancé par L.M.

3/ « vous êtes (**d'où, doux**) »

D.B : « d'où » ça exprime un lieu et « doux » quelque chose de doux (Explication accompagnée de la gestuelle).

L'élève développe un métalangage avec le mot « lieu » mais ne sait que répéter le mot « doux » pour l'expliquer. Toutefois, il accompagne son explication d'un geste particulier : il caresse de sa main gauche, son bras droit afin de mieux communiquer à ses pairs le sens de ce mot et justifier ainsi son non choix vis-à-vis de cette solution graphique.

Donc, il essaye de traduire par des mots ou des gestes, une démarche intérieure rarement explicitée devant ses pairs jusqu'ici. Ainsi, le fait de devoir extérioriser son raisonnement lui fait donc trouver des stratégies inédites.

4/ « Le réseau 4G de (**ce, ceux**) qui aiment très fort la 4G »

L.M : « **ceux** »

S.Z : non non avec « e » c'est tout

ENS: Pourquoi ?

B.K : parce qu'il est démonstratif

L.M : y'a trop, y'a trop de personnes dans « **ceux** » ...c'est le pluriel

B.K : c'est le pluriel. « **ce** » c'est le singulier

L.M : donc « **ceux** »

Concernant le choix à opérer vis-à-vis des graphies « ce et ceux », L.M porte son choix sur la graphie « ceux » sans aucune explication. Juste après, S.Z va le contredire dans son choix, en retenant pour ce dernier la graphie « ce » mais toujours sans explication. Entre ces deux avis divergents, la discussion est relancée par la question de l'enseignante, demandant « pourquoi ? » B.K répond avec « parce que » et avance comme argument qu'il s'agit d'un « ce » démonstratif : mais cet argument n'est pas valable. L.M, dira que c'est parce que « ceux » véhicule en lui une certaine idée de pluriel : « y'a trop de personnes dans ceux », sans doute à cause du « x » final. Toutefois, et malgré les désaccords, la discussion a pu tout de même avancer pour déboucher au final sur le choix de la graphie « ceux » annoncée par L.M qui avait communiqué ce même choix au départ en s'opposant à B.K, lequel adoptant le silence face au choix final portant sur « ceux », semble convaincu de ce qui a été annoncé puis décédé. Ici, on voit les arguments venir après le choix : le raisonnement est reconstitué à la fin à partir de « donc ». Verra-t-on la même démarche dans le prochain extrait de l'ANG ?

5/ « La publicité fait (**son, sont**) cinéma »

L.M : « s.o.n »

ENS: Pourquoi ?

L.M : parce que la phrase, elle est au singulier

B.S : et l'autre au pluriel

L.M et B.S vont dégager la solution en se référant à la phrase dans son ensemble. Du fait que aussi bien « âge » que « problème » figurent au singulier et « était » à la troisième personne du singulier, l'élève va porter son choix sur la graphie « son » et non « sont » qui est au pluriel. C'est donc la marque du nombre qui le guide et non la nature du mot. En fait, la présence du « t » dans « sont » est perçue comme une marque du pluriel et son absence dans « son » comme la marque d'un mot au singulier, et c'est ce qui explique la raison du choix porté sur la graphie « son ». Ainsi, engagés dans une discussion avec l'enseignante, les élèves vont se prononcer sur les stratégies qui leur ont fait retenir tel ou tel choix.

6/ « Le ver vert va (**vers, vert, verre**) le verre vert »

D.B : avec « v.e.r.s » parce que aller ...vers

B.S : y'a le « **verre** » comme le verre qu'on boit, y'a « v.e.r.t » d'une couleur

D.B: « verre » eau c'est une qu'est-ce qu'on boit (Il explique par recours à la gestuelle également)

L.M: parce que « le **verre** » c'est le verre d'eau

B.K : le « v.e.r.t » ça désigne la couleur

B.K/ B.S/ D.B/ F.S/ L.M/ : « v.e.r.s »

D.B a porté son choix sur la graphie « vers » lui interpellant « *aller vers* ». Il a ainsi opté pour cette graphie par rapport au sens général véhiculé par la phrase. Autrement dit, puisque on parle d'aller, c'est plutôt « vers » qu'il convient d'employer. Plus bas, l'attention est portée paradoxalement sur les deux graphies non retenues. C'est que B.S s'est focalisé sur les deux graphies non retenues en cherchant à connaître leur sens pour pouvoir enfin porter son choix sur la graphie « vers ».

Après s'être précédemment exprimé sur son choix au niveau, le même élève va maintenant chercher à déployer des stratégies métalinguistiques (tel son geste de la main tenant un verre allant vers la bouche) afin d'attirer l'attention de ses pairs quant au fait qu'une telle graphie n'est pas à retenir dans un tel contexte de phrase. M et B.K ne se sont pas non plus focalisé sur la graphie retenue mais plutôt sur celles qui ne sont pas retenues. Pour cela on cherchait d'abord à connaître le sens de ces graphies avant de s'en tenir à celle qui semble la plus adéquate du point de vue sens au contexte et au sens global véhiculé par la phrase. L'élève cherche donc, en recourant à des arguments linguistiques ou métalinguistiques en relation avec le sens de chaque mot pour les graphies non- retenues, et le sens de la phrase pour la graphie finalement retenue.

7/ « Au nouvel an, (**ces, c'est, ses**) parti. On en voit plusieurs ! »

L.M : « s'est » parce que c'est le verbe

B.S : « Au nouvel an » c'est le sujet, après ça viendra le verbe parce que « c'est à lui qui ... »

L.M : parce que l'autre « ces » c'est démonstratif et l'autre « c'est » c'est le verbe

Le choix de L.M a porté sur la graphie « c'est », s'agissant tout simplement du verbe. B.S s'en tient parce qu'il y'a « au nouvel an » juste avant. Car pour lui « au nouvel an » tient la place du sujet au niveau de la phrase, d'où ce qui vient après ne peut s'agir que du verbe « être » : tel la construction classique de la phrase française => sujet + verbe. Ainsi, les arguments, ici, employés traduisent avec exactitude tout le dialogue intérieur qu'engage l'élève avec lui-même au moment d'orthographier. Sauf qu'en ANG, il émerge suite au dialogue avec les pairs. Ce qui veut dire que les ANG sont propices à l'interaction et par-là à l'émergence de ce dialogue intérieur que l'on engageait jusqu'ici avec soi-même.

8/ « Risque de feu (**de, deux**) forêt »

D.B : « **de** »

L.M : l'autre « deux » ça désigne le numéro

L.M : « **deux** » ça désigne le numéro et « **de** » ça veut dire « de forêt »

Le choix de D.B portant ici sur « de » est justifié par rapport à la graphie non-retenue « deux » qui elle, désigne le numéro. Tandis que « de » ça peut aller avec « de lit », d'où les raisons d'un tel choix.

9/ « Gamm vert : (**où, ou**) sont les fraises »

L.M : « ou » sans l'apostrophe ...parce que « ou », c'est l'endroit...c'est pas la...

B.K/ B.S/ L.M/ D.B/ F.S / Z.A : pas accent

B.K : parce que y 'a « ou » qui désigne la conjonction de coordination et « ou » qui désigne l'endroit

B.S : « où » parce que il désigne partout ... « où », le lieu

Pour annoncer son choix quant à la graphie retenue, L.M s'exprime sur cette dernière par l'emploi d'un mot grammatical « sans l'apostrophe ». Suite à cela, un groupe d'élèves ne se tiendra pas au même mot grammatical « apostrophe » mais plutôt « accent » pour dire que c'est le « ou » sans accent qui doit être retenu. Par la suite, B.K voyant dans le « ou », « une conjonction de coordination » et dans « où », « l'endroit » justifiera le choix de tout son groupe en usant de mots grammaticaux à valeur d'arguments. Et même si les élèves ne semblent pas avoir réussi à investir leur discours des mots grammaticaux adéquats, ils ont réussi toutefois à trouver solution à leur problème et surtout à exprimer la raison d'un tel choix en l'investissant d'un métalangage à valeur d'arguments qui leur est propre.

10/ « [ANTI : Rihanna nous invite dans \(sa, ça\) chambre dans un nouveau trailer](#) »

B.K : « sa »

L.M : « sa », « sa chambre », sa chambre à elle

B.K : oui, on dit « sa »

B.S : c'est possessif

La solution graphique « sa » est ici décidée par rapport à « chambre » et donc « sa chambre à elle » et se trouve annoncée par le terme grammatical « oui » puis « possessif ».

La deuxième notion orthographique abordée lors de ces ANG a porté sur les différentes façons d'écrire le son [] en fin de verbe (le présent de l'indicatif) dont voici le premier extrait

1/ « Les mêmes goûts (**rapproche, rapprochent**) »

Z.A : « *rapprochent* » parce qu'il est pluriel

B.K : parce que y'a « les », « les mêmes », y'a le « s ». Donc on prend « *rapprochent* »

Ce cas est assez vite réglé, en deux interactions. Z.A insiste pour le mot « rapprochent » sur la notion de pluriel et recourt, ainsi, à un métalangage grammatical lui permettant de distinguer les formes verbales par rapport à leurs terminaisons. Et B.K reprend son argument quasi mot à mot pour le confirmer. L'élève B.K confirme son choix et le justifie par l'évocation de « les », « les mêmes » puis du « s », autant de marques de pluriel. Là aussi, les élèves s'appuient sur les interactions précédentes et leurs interactions se complètent. On peut en déduire qu'ils sont en train de traduire en mots une parole intérieure, d'où l'authenticité de leur discours, fidèle au même dialogue qu'ils se font à eux- même au moment d'orthographier un mot. Mais il s'agit ici d'une parole collective qui permet à chacun de prendre part au raisonnement et de s'inscrire dans le groupe.

2/ « ceux qui le (**rencontrent, rencontre**), en disent du bien »

L.M/ S.Z/ B.S : « rencontre »

B.S : parce que c'est le singulier, c'est pas au pluriel

L.M : non, non, c'est « **rencontrent** » parce que c'est le pluriel. Donc on a mis le premier « ceux » parce qu'il est au pluriel, le deuxième se met au pluriel lui aussi

B.S : non, on met un « e » parce qu'il y a « le » là-bas, c'est au singulier

B.K : non, le verbe suit toujours son pronom personnel, donc on va mettre « e.n.t »

D.B : non, on met « e » parce que c'est au singulier

ENS : Qu'est- ce qui est au singulier ?

D.B : « le »

B.K : non, mais « ceux » !

S.Z : non, « il »... « il va », on va dire « rencontré »

ENS : Tout le monde est d'accord sur le << e >> ?

L.M : non, c'est « e.n.t » parce que c'est au pluriel « e.n.t », on a met le premier avec « x » parce qu'il était au pluriel. On disait nous, le « x » ... et le deuxième lui aussi, il va se mettre au pluriel

B.K : donc on laisse le « e.n.t »

B.S : non, moi je dis « e »

B.K : « e.n.t » parce qu'il suit « ceux » et « ceux », il est au pluriel. Donc « *rencontrent* ».

Concernant ce point d'orthographe rassemblant « *rencontrent* et *rencontre* » précédés du pronom défini « le », les élèves vont beaucoup discuter et par- là argumenter et se contredire beaucoup aussi.

Quant aux avis, ils se partagent en deux et les arguments se font abondants à cet égard.

Ainsi, un premier groupe d'élèves composé de L.M, S.Z, B.S et D.B soutiendra que c'est « *rencontre* » qui est à retenir. Tandis qu'un autre composé de L.M et B.K en dira que c'est plutôt « *rencontrent* » qui est à retenir. Le premier groupe pour justifier son choix de graphie recourra à des arguments comportant des mots grammaticaux, développant ainsi un métalangage faisant savoir qu'on met un « e » parce qu'il y'a « le » avant. Et puisque « le » est au singulier, « *rencontre* » aussi doit figurer au singulier car le verbe doit impérativement figurer sous le même aspect que l'élément lui précédant.

De même pour le groupe 2 qui en dira que le premier « ceux » c'était au pluriel et donc « *rencontrent* » se met au pluriel lui aussi car, il suit « ceux ». Et étant donné que « ceux » est au pluriel, « *rencontrent* » doit se mettre au pluriel aussi. On le remarque si bien, les élèves cherchent par rapport aux éléments précédents la proposition de graphies. Certains le font par rapport à l'élément se situant juste avant cette proposition de graphies, tandis que d'autres le font par rapport à l'élément se situant toujours en avant mais un peu plus loin cette fois-ci. En outre, lorsqu'ils entrent en contradiction avec autrui, ils emploient d'une manière répétitive le « non » comme une marque de désaccord avec l'avis avancé. Toutefois, la discussion progresse sans trouver pour autant la solution au problème, étant donné que chacun reste sur son avis du départ.

3/ « Publicité : les experts (**saluent, salue**) sa suppression des programmes pour enfants »

D.B : « **salue** »

Z.A : « e.n.t »

L.M : parce que, c'est le pluriel

Au niveau de ce passage problématique où un éventuel choix doit être opéré entre « **saluent** » et « **salue** », D.B soutiendra que c'est la graphie « **salue** » qui doit être retenue sans argumenter ou expliquer toutefois les raisons d'un tel choix. Tandis qu'un autre élève, en l'occurrence S.Z avancera que c'est « **saluent** » qui est à retenir, soutenu dans son choix par le prochain intervenant L.M qui précisera que « **saluent** » a valeur de « pluriel ». Ainsi, une discussion autour d'un point grammatical peut se clôturer sans que ça soit annoncé d'une manière résolue et sans que les deux avis se convergent.

La troisième et dernière deuxième notion orthographique abordée lors de ces ANG a porté sur les différentes façons d'écrire le son [e] en fin de verbe (l'imparfait de l'indicatif) dont voici le premier extrait :

a/ « Les traits de son visage impassible (**paraissait, paraissaient**) avoir été coulés en bronze »

D.B : « **paraissait** » parce que « le visage » singulier

ENS : ça s'accorde avec quoi d'après vous ?

B.S : « ses traits », « les traits ».

ENS : On garde la graphie « paraissait », c'est ça ?

B.K : oui, on prend « paraissait »

Les élèves apportent une solution à leur problème d'orthographe par rapport à l'élément précédant tout juste la solution de graphie, tel « visage » au niveau de cet énoncé. Toutefois, ils savent que « paraissait » ça s'accorde avec « les traits » dès le moment où on leur pose cette question mais refusent d'ajuster au final leur proposition de graphie à cette nouvelle donnée conséquente de l'interaction avec la personne de l'enseignante, restant ainsi sur leur premier choix : « paraissaient ».

b/ « s'il (**étaient, était**) vieux avant le temps »

B.K : oui, c'est au singulier. Le verbe se conjugue comme elle l'a dit F.S avec « **ait** »

Au niveau de cet énoncé et pour communiquer son choix, B.K se réfère aux propos de l'intervenant lui précédant, en le faisant savoir bien évidemment. Ce qui signifie par- là que les élèves s'écoutent les uns les autres et rejoignent quelques fois l'avis d'autres interlocuteurs.

c/ « Tout (**étaient, était, été**) bien »

L.M : « **étaient** » parce que « tout » madame. « Tout » c'est le pluriel

Ici, la solution est cherchée par rapport à « tout » : l'élément précédant tout juste la proposition de graphies. Ainsi, pour décider du choix de la graphie à retenir, l'élève porte son attention sur les éléments composant la phrase et en particulier ceux précédant la proposition de graphies. Ces derniers font ainsi figure d'arguments par rapport au choix de la graphie retenue.

3. Résultats et discussion:

Arrivée aux termes de l'analyse qualitative des quatre thèmes sur lesquels avaient portés les ANG, nous allons procéder maintenant à l'interprétation de ces résultats afin d'en déduire des conclusions quant aux stratégies orthographiques déployées par les élèves et par-là leurs manières de procéder en matière de choix orthographique quand on leur donne l'occasion de verbaliser leurs démarches et d'échanger leurs avis sur un problème orthographique.

D'abord et en ce qui concerne la façon de poser un problème orthographique, les élèves le font généralement par épellation du mot posant problème en employant généralement le "on" et des tournures de phrases au mode impersonnel. Précisons que le problème orthographique émerge clairement suite à l'interaction entre pairs.

Quant à leurs façons de chercher, les élèves le font le plus souvent par rapport à l'élément précédant tout juste la proposition de graphies. Aussi, dans ce cadre-là, ils s'adressent à la personne de l'enseignante pour justifier leurs choix de graphie en recourant à des arguments relatifs à celle-ci tels des mots grammaticaux, la logique de la phrase, ou des règles qu'ils pensent connaître.

Concernant, leurs façons de trouver, les élèves décident de la solution toujours par rapport au débat engagé avec les pairs et les interactions en découlant. En outre, ils annoncent leur solution en énonçant d'une manière répétitive la graphie retenue, suivie de l'emploi du "oui" ainsi que des mots grammaticaux. Ils utilisent ainsi, quand ils le pensent, le métalangage qu'ils possèdent.

Enfin, concernant les façons de contredire des élèves, il en ressort qu'un élève peut entrer en contradiction avec lui-même après avoir entendu le discours tenu par ses pairs ou bien entrer en contradiction avec l'un de ses pairs si les arguments avancés par ce dernier ne correspondent pas aux siens. D'où, il recourt à des contre-arguments afin d'argumenter et par-là maintenir son choix de graphie. Les élèves se montrent ainsi malléables et leur réflexion est dynamique au cours des débats. La discussion avance en débouchant le plus souvent sur une seule graphie retenue et attestée par la collectivité. Mais il arrive aussi que cette discussion

stagne et là, les élèves suggèrent de passer au point suivant ou font appel à l'enseignante. Ils sont tout à fait conscients des impasses de leurs propres discussions.

Par ailleurs, le rôle de l'enseignante dans ces ANG a été celui de régulatrice entre deux intervenants qui semblent prendre deux trajectoires différentes. Celui d'une modératrice qui ramenait l'élève à investir son discours d'une parole adéquate au contexte en question. Et enfin, celui de guide lorsqu'elle amenait les élèves à argumenter leur choix de graphie par la question pertinente "*pourquoi ?*", en interpellant tous les élèves à prendre part au atelier, etc. Ainsi, l'enseignante parle à trois moments opportuns : après coup lorsque y'a divergence des avis et qu'on doit déboucher sur une solution commune. Quand le choix de graphie n'est pas argumenté, justifié et qu'il devait l'être et dans ce cas, elle intervient en rappelant les propos de l'intervenant qui semble donner un nouveau argument (ou solution) opposée à ce qui est dit jusque-là. Et enfin en posant la question "*pourquoi ?*" par rapport au choix de graphie avancé afin de justifier cette dernière.

Ainsi, qu'il s'agisse de la façon de poser un problème d'orthographe, celle de chercher, de trouver la solution ou encore de contredire, les interactions orales entre pairs sont au centre de ces quatre attitudes mentales et verbales examinées dans les ANG puisqu'elles permettent aux uns et aux autres l'émergence de problèmes orthographiques que des façons de chercher, de trouver et enfin celles de contredire. Cela est un atout en matière d'orthographe pour ces élèves, mais aussi sur le plan intellectuel en général car, ils apprennent à réfléchir devant un problème, à discuter, à écouter l'autre et chercher des arguments. Ils affirment leurs savoirs ou en apprennent de nouveaux.

4. Résumé:

L'intégration de la variation linguistique issue des produits médiatiques dans les pratiques pédagogiques présente l'avantage de développer chez les publics scolaires une attitude réflexive vis-à-vis du code écrit voire l'acquisition de savoir-faire sur le plan scriptural. Ainsi, les interactions entre pairs ont un rôle à jouer dans les apprentissages et sont source de progrès. Car la coopération ou interaction entre pairs, déclenchées suite à l'émergence d'une situation- problème, permet l'émergence de conflits socio-cognitifs, favorisant par là les acquisitions et jouant ainsi un rôle positif dans le développement intellectuel des uns et des autres. Et si ces interactions langagières jouent un rôle aussi important dans les acquisitions, c'est parce qu'elles visent à maintenir un niveau suffisant d'interactions, ce qui constitue en tout état de cause une occasion d'apprendre et sont aussi l'occasion de tester des équivalences, des proximités, des analogies (GAONAC'H, 1987 : 97). Autrement dit, le mécanisme consistant en « *un désaccord dans l'interaction va susciter la prise de conscience* » chez l'élève « *de l'existence d'autres points de vue que le sien et va entraîner une réorganisation de ses connaissances* » (DE NUCHEZE et COLLETTA, 2002 : 99). Aboutissant par là à l'émission d'hypothèses concernant "les réactions morphologiques" des noms, des verbes tels que l'accord/ le non-accord et crée des situations de communication permettant de travailler leurs difficultés en amont, notamment la perception de la phrase et de ses composantes. On appréhende ainsi l'écrit à partir de l'oral puisque les interactions conséquentes des confrontations sont toutes les deux fructueuses. C'est, donc, un oral soutenant, enrichissant et permettant l'écrit, qu'est cet "*oral interactionnel*" permettant un retour réflexif sur l'écrit. Donc, l'oral construit dans l'interaction entre pairs permet non seulement de prendre de la distance par rapport à l'objet d'étude mais aussi de co-construire du sens en commun, ce qui est une aide potentielle pour l'apprentissage.

Désormais, on a tout intérêt à développer ces activités de réflexion, à susciter des échanges sur les caractéristiques de l'écrit, à comparer des formes - qu'elles soient erronées ou non -

pour en comprendre les fonctionnements. Puisque cela peut constituer par la suite un facteur efficace de transfert dans des situations de production ultérieures.

Ne serait-il pas ainsi plus profitable d'objectiver les mécanismes de l'accord dans le cadre des ANG ? De faire verbaliser par les élèves les raisonnements qui les ont conduits à adopter telle ou telle solution morphologique ? Et, au lieu d'accumuler les exercices d'application canoniques déconnectés, plutôt les faire réfléchir sur la grammaire des accords ? surtout quand il s'agit d'une langue comme le français, gouvernée désormais par la morphologie. Ce qui est à même d'établir une dialectique réunissant dans le même espace classe ce qui est statique (norme) et ce qui est variable (variation linguistique). Objectif qui devrait, d'ailleurs, caractériser le métier d'enseignant dans ses finalités les plus hautes puisque l'écrit est l'espace de l'actualisation sociale, il ne peut donc qu'être sensible aux changements des usages sociaux. Tel est le point de vue que nous nous sommes assignée d'exploiter et dont nous avons décidé de mesurer le poids et la portée tout au long de notre étude.

Références bibliographiques :

- Bachmann, C. Lindenfeld J. et SIMONIN, J. 1981. *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, coll. LAL.
- Brissaud, C et Bessonat, D. 2001. *L'orthographe au collège*, Grenoble, CRDP.
- Doise, W. et Mugny, G. 1997. *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.
- Jaffre, J-P. 1992. *Didactiques de l'orthographe, Dynamiques socio langagières*, Mont-Saint-Aignan, Publications des universités de Rouen et du Havre, coll. Dyalang.
- Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, (1ère ed. 1967 Interaction Ritual).
- Jaffre, J.P 2003. *Les commentaires métagraphiques*. Paris, OPHRYS.
- Lucci, V. (dir.) et al. 1998. *Des écrits dans la ville. Sociolinguistique d'écrits urbains : exemple de Grenoble*. Paris, L'Harmattan, coll. Sémantiques.
- Sautot, J-P. 2002. *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, Grenoble, Crdp Académie De Grenoble.