

TRANSCRITURE : QUELLE ADAPTATION EN MILIEU SCOLAIRE ALGERIEN ?

التباين اللغوي : مامدى التكيف في المدرسة الجزائرية؟

Amrani Amira Khadoudja
 Université 8 Mai 1945
 E-Mail : amira.amrani@hotmail.com
 amrani.amira@univ-guelma.dz

Date de réception : 17/08/2018

Date d'acceptation : 03/05/2019

Date de publication : 21/09/2019

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).

Mots-Clés : *Ecriture ; Numérique ; Médias ; Norme ; Transtextualité ; Variation*

ملخص:

نشهد في الوقت الراهن تطوراً ملحوظاً فيما يخص الكتابة وذلك من خلال المحيط المعيشي لمستخدمي اللغة الفرنسية. ما قد يتسبب مع الوقت في نقل مثل هذه الممارسات من دون وعي إلى ممارسات فعلية وسط المدرسة. وبالتالي ، فإننا نخطط من خلال هذا البحث للتفكير في مدى تأثير المحيط الخارجي على المناخ المدرسي. يقودنا ذلك إلى التحليل بشكل أساسي ولأغراض تجريبية ، أدوات تدريس تدعم فكرة التباين الكتابي من خلال دمج التباين اللغوي الموجود في البيئة في ممارسات التدريس. الشيء القادر على إنشاء جدلية تجمع في نفس الفضاء ما هو ثابت (القاعدة اللغوية) وما هو متغير (التباين اللغوي).

الكلمات المفتاحية: الكتابة; وسائل الإعلام ; التباين; اللغة; القاعدة.

ABSTRACT :

We are currently witnessing an evolution taking into account the plural forms of writing that populate the living space of the users and which end up making an unconscious transfer to class practices. Thus, 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. This leads us to analyze mainly and for experimental purposes, a teaching device that supports the notion of intermediality and transtextuality, through the integration of the linguistic variation - present in the environment - in the practices. teaching. 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: *Writing ; Digital ; Media ; Norm ; Transtextuality ; Variation*

1. Introduction:

Face à l'exigence grandissante de la maîtrise du code écrit français en milieu socioéconomique et scolaire, l'environnement socioculturel algérien se singularise par ses écarts par rapport à la norme académique qui, en Algérie, reste officiellement celle de la France. Ces nouvelles pratiques de l'écrit sont faites d'usages locaux du français écrit contrairement à son apprentissage dont la norme de référence demeure la pratique du français écrit en France. Nous jugeons que la fréquentation de ces usages variants joue un rôle dans l'apprentissage de l'écrit en Algérie par l'influence qu'elle exerce sur l'activité de production (écriture) chez les scolaires construisant, ainsi, une boucle de renforcement des usages et de la difficulté d'apprentissage. Ainsi, *nous envisageons de mener, ici, une réflexion sur la transcriteure 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 scolaire.* En effet, la relation entre les médias -que ce soit à travers la télévision, internet ou encore la bande dessinée- et l'écrit n'est plus à démontrer et ceci indépendamment du niveau scolaire des apprenants lesquels sont désormais envahis par les médias aux retombées pédagogiques certaines opérant tel une boucle de renforcement des usages et de la difficulté d'apprentissage.

A l'ère du numérique, la question de l'influence des objets numériques sur les apprentissages notamment en matière d'écrit se pose plus que jamais en vertu de l'évolution et la démultiplication des formes d'écriture nouvelles qui peuplent l'espace urbain et la vie des usagers à travers SMS, enseignes commerciales, affiches publicitaires, écrans, panneaux signalétiques, journaux, etc. Ce phénomène, la presse algérienne s'en est emparé, également, en le qualifiant de « gangrène qui est en train de gagner l'environnement, notre environnement quotidien au sens où il y a un laisser-aller dans l'affichage des enseignes » ; « une cacophonie hilarante orthographiquement, phonétiquement et syntagmatiquement parlant » ou encore « un bêtisier cursif » qui pollue à sa manière l'espace public algérien. Ce phénomène révèle l'affranchissement des auteurs de ces variantes des règles régissant la langue tel l'accord sujet-verbe et nom-adjectif ; interférences concernant les noms communs et propres, la majuscule et la minuscule, la marque du pluriel, le participe passé et l'infinitif, etc. Ce qui est révélateur d'une réalité bien connue des enseignants mêmes ceux universitaires et sur laquelle bon nombre d'entre eux font l'impasse bien que ces déformations du code écrit -qu'elles soient motivées ou involontaires-, marquent l'espace socioculturel et rendent légitime leur questionnement quant au pourquoi de l'utilisation dans les manuels d'enseignement des objets édités dans les livres seulement au lieu d'intégrer les productions effectives des apprenants ou du moins celles présentes dans leur environnement socioculturel dans les pratiques de classe.

En effet, l'exigence de la maîtrise des langues étrangères à différents niveaux (cadre scolaire, société économique, milieu social, etc.) que ce soit en Algérie ou à l'international semble être en phase de devenir une constante sociale puisqu'elles constituent un facteur de mobilité à l'ère de la globalisation et cela qu'il s'agisse d'échanges culturels et de mouvements de migration estudiantine mais aussi dans le monde du travail et à l'inverse, la non maîtrise du français constituerait un obstacle à certains emplois et un motif à l'élimination.

2. Méthodologie et objectifs

Face à ce constat, on se confronte à une situation sociale contradictoire entre les représentations liées au statut de marqueur réservé au français notamment au sein de la sphère sociale algérienne et l'évolution qui heurte ces représentations à travers les usages de ce dernier marqués par la variation¹ en circulation dans l'espace public algérien et son incidence sur l'apprentissage. Cette disjonction sociale autour du français engendrerait, d'après-nous, une influence sur les présumés lecteurs lesquels vont garder certainement une trace des écarts qu'ils visualisent au sein de l'environnement socioculturel algérien.

Nous ambitionnons, à travers cet article, de répondre à notre problématique de travail qui est la suivante : « par quel moyen nous est-il possible d'appliquer le principe de transtextualité en contexte scolaire ? »

Ceci nous conduit à analyser principalement et à des fins d'expérimentation, un dispositif d'enseignement prenant en charge la notion de transécriture, à travers l'intégration de la variation linguistique -présente dans l'environnement- dans les pratiques pédagogiques qui est les Ateliers de Négociation Graphique.

Ce Dispositif ; mis au point par le GREDO et animé par une équipe de chercheurs de l'IUFM de Bourgogne autour de HAAS et LORROT ; fonctionne principalement à l'école élémentaire où il s'agit de dicter un court texte à un groupe d'élèves dont les productions sont affichées après relecture et les différentes graphies mises en discussion à leur initiative pour qu'enfin le maître en fasse une synthèse, ce qui permettra aux élèves de la comparer à leurs propres solutions (HAAS et MAUREL, 2006 : 28). Cela permettra sans doute l'automatisation des situations de réflexion autour de l'écrit lesquelles engendreront par la suite un savoir-faire orthographique proprement dit. Ne serait-il pas ainsi plus profitable de réfléchir sur les écrits variés issus de l'environnement socioculturel des apprenants ? 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 cette contribution.

Nous avons conduit ces Ateliers de Négociation Graphique à partir de contenus issus de l'environnement immédiat des apprenant ; à savoir : publicité sur internet ; enseignes commerciales ; titres de bande dessinée ; encarts publicitaires ; affiches ; insertions dans bande dessinée et journal télévisé ; en veillant à sélectionner ceux abordant des points de langue contenus dans le programme scolaire de notre public collégial de deuxième année moyenne.

3. Expérimentation et résultats

Les interactions langagières conduites au sein du public d'expérimentation dans le cadre des ANG ont porté sur la façon de poser un problème orthographique, se contredire, chercher et trouver une solution au problème orthographique en ce qui concerne les passages d'interactions suivants :

- a. « Le ver vert va (**vers, vert, verre**) le verre vert »
- b. « Veuillez à ce que vous restiez (**attachés, attaché**) tout au long de la distraction »
- c. « Au nouvel an, (**ces, c'est, ses**) parti. On en voit plusieurs ! »
- d. « Il était (**étaient, était**) une fois en Amérique »
- e. « Tunis : spécial promotion tout l'(**étaient, était, été**) »
- f. « Kuhne – Plutôt (**de, deux**) fois Kuhne »

- g. « Emmental (**rapé, râper**) »
 h. « A l'école, Il (**et, est, es**) naturel »
 i. « (**Son, sont**) âge était un problème »
 j. « jusqu'au tapis (**de, deux**) lit »
 k. « Vous trouverez peut-être parmi eux des amis (**auquel, auxquelles, auxquels**) »
 l. « Rien de plus (**d'où, doux**) et de plus sûr »
 m. « la (**bon, bonne**) année »
 n. « Partout (**où, ou**) il va »
 o. dans (**sa, ça**) chambre »

Analysons à présent le premier dialogue en découlant :

a. « Le ver vert va (vers, vert, verre**) le verre vert »**

- L.M: parce que le « **verre** » c'est le verre d'eau
 B.K : le « v.e.r.t » ça désigne la couleur
 D.B: et le « v.e.r.s » ça veut dire aller
 B.K/ B.S/ D.B/ F.S/ L.M/ : « v.e.r.s »

Pour pouvoir décider ensemble sur quelle graphie devrait-t-on porter son choix, L.M a dû s'exprimer sur le sens du mot « verre » d'abord, après B.K a dû s'exprimer sur celui de « vert », et enfin D.B a dû préciser le sens du mot « vers », lequel signifie "aller". Donc, avant de décider de retenir la graphie « vers », les élèves ont dû d'abord s'exprimer successivement sur le sens des deux mots « verre » et « vert » avant de s'en tenir à la graphie « vers », décidément la plus adéquate à ce contexte de phrase après élimination des deux autres graphies.

Qu'en est-il maintenant au niveau du deuxième extrait de l'ANG portant sur le passage suivant ?

b. « Veillez à ce que vous restiez (attachés, attaché**) tout au long de la distraction »**

- D.B : avec « s » parce que pluriel
 B.S : parce que vous, c'est la troisième personne du pluriel
 B.K : non, c'est la deuxième. On prend "vous" parce que c'est le pluriel « *attachés* »
 S.Z : « *é.s* » parce qu'il est au pluriel, "vous restez"

D'abord, D.B décide de choisir la graphie « attachés », s'agissant du pluriel. Toutefois, il n'apporte pas la précision selon laquelle c'est le "vous" qui exprime le pluriel, d'où on a affecté « attachés » d'un « s » final.

B.S nous mène vers cette précision manquante, même si ce n'est pas les arguments attendus qui y sont employés. Toutefois et grâce au tâtonnement et le réinvestissement de la parole d'autrui dans son propre discours avec tous les réajustements nécessaires qui vont avec ; le prochain intervenant B.K précisera enfin que dans le "vous", il s'agit de la deuxième personne du pluriel. C'est ce qui lui permet de porter son choix sur la graphie « attachés », non une autre.

Enfin, le dernier intervenant S.Z verra dans l'affectation d'« attachés » d'un « é.s » final, une influence certaine des deux mots précédents "vous resterez" qui eux aussi expriment le pluriel.

Ainsi, on dira que si les élèves décident de telle ou telle graphie comme solution au problème orthographique qui se pose, ils le font par rapport à ce qui précède tout juste la proposition de graphies. Autrement dit, les élèves tâtonnent, cherchent puis décident par rapport à l'élément immédiat se situant juste avant la proposition de graphies. Et même si les avis se font divergents, ils proviennent toutefois tous de la même source.

Passons à présent à un autre passage d'interaction tiré du troisième extrait d'ANG.

c. « 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

En début d'interaction, L.M choisira la graphie « s'est », la plus appropriée selon lui pour ce contexte puisqu'elle représente le verbe.

Ces propos sont relayés par B.S lequel en précise qu'en raison du sujet placé avant, en l'occurrence "au nouvel an" placé juste avant, ce qui s'en suit ne peut s'agir que d'un verbe, "être" ici. Cette interaction est à l'image de tout le dialogue intérieur que le scripteur engage au moment d'orthographier sauf qu'ici, il a émergé suite à une interaction avec les pairs.

Qu'en est-il encore de ce dialogue intérieur au niveau de l'alternative suivante.

d. « Il était (étaient, était) une fois en Amérique »

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 signaler 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.

Qu'en est-il encore du ce passage d'interaction qui suit ?

e. « Tunis : spécial promotion tout l'(étaient, était, été) »

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.

Voyons qu'a fait ressortir l'analyse du sixième passage d'interaction suivant.

f. « Kuhne – Plutôt (de, deux) fois Kuhne »

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 lit"

Le choix de D.B portant ici sur « de » est justifié par rapport à la graphie non-retendue « deux » qui elle, désigne le numéro. Tandis que « de » ça peut aller avec "de lit", d'où les raisons d'un tel choix. Qu'en est-il au niveau du prochain passage d'interaction.

g. « Emmental (rapé, râper) »

L.M : « râpé » parce qu'il est conjugué, il n'est pas...

B.K : « râper » il est à l'infinitif, donc on va mettre avec « râpé »

L.M : s'il y'avait deux verbes, on aurait mis « râper »

B. K : madame, parce que l'autre verbe madame, ça vient pas, il est à l'infinitif. Mais l'autre madame, c'est un verbe, un verbe normal

Au niveau de ce passage d'interaction, les quatre élèves intervenants ont tous porté leur choix sur la graphie « râpé ». L. M y voit un verbe "conjugué".

Quant à B.K, voyant dans « râper » un verbe à l'infinitif, il a décidé de retenir la graphie « râpé » par simple procédé d'élimination. Par la suite L.M rappelle que s'il y'avait dans ce contexte deux phrases, deux verbes qui se suivent, dans ce cas-là on aurait opté pour « râper ». Enfin B.K viendra confirmer ce choix de graphie en en disant que l'autre verbe à l'infinitif, "ça vient pas" alors que « râpé » qui est "un verbe normal", si. Ainsi, les arguments avancés quant au choix porté sur la graphie « râpé » concernent aussi bien cette graphie que sa concurrente « râper », non retenue. Nous allons traiter à présent le prochain passage d'interaction.

h. « A l'école, Il (et, est, es) naturel »

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 » ?

Tout au début, B.K tout en portant son choix sur la graphie « est », justifie ce dernier en s'exprimant sur son infinitif "verbe être" et non sur la personne. Il fait donc un bon choix sans pour autant être capable de déployer les bons arguments justifiant ce choix.

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 tout seuls leur choix d'arguments adéquats.

D.B apporte la précision selon laquelle, si son choix 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, alors, un autre argument et justifie son choix d'éliminer la graphie « es », usant d'une autre stratégie qui est celle de l'élimination allant certes à l'opposé de son choix, mais permettant d'aboutir quand-même au même résultat. Et on comprend que c'est par procédé d'élimination que la graphie « est » fut 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 : celle du "on" général qui donne à sa phrase l'allure d'une règle. Ce qui a permis par la suite à l'enseignante de reprendre ce "on" à la fin, même si dans son propos à elle, acquiert la valeur de "nous". 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. Ainsi, 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 succédé pour les autres. Donc, le groupe ne parvient à poser son problème d'orthographe qu'après s'être suffisamment imprégné des jugements de chacun. Voyons qu'a fait ressortir l'analyse du neuvième passage d'interaction suivant.

i. « (Son, sont) âge était un problème »

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. C'est-à-dire, 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. Qu'en est-il encore de ce passage d'interaction qui suit ?

j. « jusqu'au tapis (de, deux) lit »

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 lit"

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

k. « Vous trouverez peut-être parmi eux des amis (auquel, auxquelles, auxquels) »

B.K: donc, on prend « auxquels »

Ici, le choix porté sur la graphie « auxquels » est annoncé par B.K avec des mots généraux, familiers composés du prénom indéfini "on" suivi du verbe "prendre" conjugué à la troisième personne du singulier. C'est que l'élève s'adresse à autrui comme s'il parlait à soi-même mais dans le cadre des ANG, il le fait encore à haute voix. D'où le choix d'un tel vocabulaire qui, à la base est la traduction latérale de l'arabe dialectal " نديو " (on prend). L'élève essaye donc de traduire et expliciter sa pensée telle quelle sans aucun ornement.

l. « Rien de plus (d'où, doux) et de plus sûr »

B.S : ça se dit de la même manière mais ça s'écrit pas ...

B.S : euh...j'ai dit : ça se dit de la même manière mais ça s'écrit pas de la même manière

B.K : ce sont des homonymes, des homonymes, oui

En ce qui concerne le choix à porter vis-à-vis des graphies « d'où » et « doux », on en dira qu'au niveau de B.S a commencé à se dessiner une notion grammaticale quant à la considération conjointe des deux mots « d'où » et « doux ». Notion grammaticale qui sera davantage précisée au niveau de BS une seconde fois où on affirmera qu'il s'agit de deux mots se disant de la même manière mais ne s'écrivant pas de la même manière. Notion grammaticale approximative aussi qui, sera davantage précisée au niveau de B.K où on avancera que « d'où » et « doux » sont des homonymes. Ainsi, on débouche sur des mots grammaticaux pour des graphies discutées entre pairs.

m. « la (bon, bonne) année »

B.K : c'est au féminin, " la bonne année"

La solution « bonne » est annoncée ici grâce au mot grammatical " féminin" pour dire que si on a retenu une telle graphie, c'est parce qu'elle est au féminin et par-là, elle est la mieux appropriée à ce contexte de phrase.

n. « Partout (où, ou) il va »

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 « où » 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". Ensuite, 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", il 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 leurs discours de mots grammaticaux adéquats, ils ont réussi toutefois à trouver solution au problème qui se pose et surtout à exprimer la raison d'un tel choix en l'investissant d'un métalangage à valeur d'arguments qui leur est propre.

o. « dans (sa, ça) chambre »

B.K : « sa »

L.M : « sa », " sa chambre", sa chambre à lui

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 lui" et se trouve annoncée par le terme grammatical "oui" puis "possessif".

4. Analyse et interprétation

Arrivées 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 modulatrice 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.

5. Conclusion

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 une 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.

6. Liste Bibliographique:

- Jacques ANIS et Nicole MARTY (2010), Lecture-écriture et nouvelles technologies, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris.
- Claude BACHMANN, Céline Lindenfeld et Jacques SIMONIN (1981), Langage et communications sociales, Hatier, coll. LAL. Paris.
- Claude BRISSAUD et David BESSONAT (2001), L'orthographe au collège, CRDP, Grenoble.
- William DOISE et Gérard MUGNY (1997), Psychologie sociale et développement cognitif, Armand Colin, Paris.
- Nina CATACH (1980), L'orthographe française, Fernand Nathan, Paris.
- Valérie DE NUCHEZE et Jean Martin COLETTE (2002), Guide terminologique pour l'analyse des discours, Editions Scientifiques Européennes, Bern.
- Jean Pierre JAFFRE (1992), Didactiques de l'orthographe, Dynamiques socio langagières, Publications des universités de Rouen et du Havre, Mont-Saint-Aignan.
- Claude FAIRON et al (2006), Le Corpus SMS pour la science. Base de données de 30.000 SMS et logiciels de consultation, CD-Rom, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Daniel GAONA'ACH (1999), Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Hachette, Paris.
- Elodie GOFFMAN (1974). Les rites d'interaction, Editions de Minuit, Paris.
- Gérard HAAS et Laurence MAUREL (2006), L'Atelier de négociation graphique », Cahiers pédagogiques, Paris, n°440.
- Noémie LACELLE, Jean-François BOUTIN et Martine LEBRUN (2017), La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, Presses de l'Université du Québec.
- Vincent LUCCI (dir.) et al. (1998), Des écrits dans la ville. Sociolinguistique d'écrits urbains : exemple de Grenoble, L'Harmattan, coll. Sémantiques, Paris.
- Jean-Pierre SAUTOT (2002), Raisonner sur l'orthographe au cycle 3, Crdp Académie De Grenoble, Grenoble.

7. Renvois :

1. Il s'agit, ici, de Hakim LAALAM, journaliste et chroniqueur dans un quotidien algérien « Le soir d'Algérie ». Diplômé d'un magistère en littérature française, il a publié un ouvrage « Enseignes en folie » (2008) présentant principalement des photos d'enseignes commerciales appartenant à l'espace urbain algérien et suivies de brefs commentaires sur le langage qui y est investi.

2. « Propriété d'un système linguistique de présenter des différences d'une part entre des états successifs (variation historique) et d'autre part entre des emplois dus à la localisation géographique, des emplois sociaux, institutionnels ou situationnels. » (Consulté sur Internet le 04.08.2018. <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/variation>).

3. Groupe de Recherches et d'Etudes Dogmatiques et Œcuménique.