



Titre : L'intermédialité en contexte de FLE : quelle(s) possibilité(s) d'exploitation didactique ?

Appartenance : Université 8 Mai 1945- Guelma

Auteurs : AMRANI AmiraKhadoudja amira.amrani@hotmail.com

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

Les médias¹ 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 ?

Les Ateliers de Négociation Graphique² ; 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

¹Télévision (Publicité télé) ; Radios ; Journaux ; Revues ; Livres ; Panneaux d'affichage ; Enseignes ; Affiches/posters ; Pancarte ; Vitrines ; Kiosques ; Feuilles ; Dépliants ; Catalogues ; Emballages ; SMS ; Internet (Site Internet, Blogue, Bandeaux publicitaires, Annonces sur les réseaux sociaux) ; Banderoles ; Badges ; Publicité au cinéma ; Tags ou graffitis ; Vidéos ; Podcasts.

²« Il s'agit de dicter un court texte à un groupe de cinq à six élèves, constitué sur la base d'une hétérogénéité relative (...) les productions des élèves après relecture, sont affichées et les différentes graphies mises en discussion à leur initiative. Au fur et à mesure du débat sur les points traités, le maître note les différentes propositions et arguments des élèves (...) A l'issue de l'atelier, une synthèse des points résolus ou non résolus est faite à l'oral par le maître puis la graphie correcte est soumise aux élèves qui la comparent avec leurs propres solutions » (HAAS et MAUREL, 2006 : 28).

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 futrecueilli 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 [ə] 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.

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

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.

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

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 décelé. 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 ?

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

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 focalisés 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 ! »

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transcriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

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-retendue « 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.

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

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 [ə] 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-mêmes 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 mis 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

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

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.

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

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 :

1/ « 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 consécutive de l'interaction avec la personne de l'enseignante, restant ainsi sur leur premier choix : « paraissaient ».

2/ « 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.

21-« 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.

De l'analyse des ANG, nous déduisons que lorsque on donne aux élèves l'occasion de verbaliser leurs démarches et d'échanger leurs avis sur un problème orthographique, ceux-ci parviennent à trouver des

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

notions grammaticales qui les aident au mieux à s'acheminer vers la solution. Aussi, les arguments et les contre-arguments avancés par les pairs mais aussi l'interaction avec la personne de l'enseignante aident les élèves dans leur quête vers la solution orthographique. Sachant qu'il est très intéressant pour un enseignant d'écouter ses élèves, car ils utilisent des raisonnements, pour arriver au résultat attendu, auquel lui-même n'aurait pas pensé. Ainsi, les interactions orales sont un atout en matière d'orthographe pour les élèves sur le plan intellectuel car, elles leur apprennent à réfléchir devant un problème, à discuter, à écouter l'autre et chercher des arguments. Ce qui est à même de les aider à terme à intégrer le fameux dialogue intérieur qui permettra de créer cette « vigilance orthographique » qui fait d'après Nina CATACH, le véritable « Savoir orthographier » et, donc, l'acquisition d'une compétence orthographique même si elle se veut un processus lent, d'où la nécessité d'inscrire cette dernière dans la continuité si on vise comme objectif sa réalisation et encore plus à travers des ANG. Ceci dit, et afin d'optimiser au mieux l'enseignement et par-là le rendement orthographique, nous devons nous plier à l'exigence de faire asseoir la formation initiale ou continue des enseignants sur les principes de la variation orthographique et l'interaction langagière compte tenu de la diversification des pratiques et supports d'écritures (réseaux sociaux, courriels, SMS, journaux, publicité, bandes dessinées etc.). 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.

Références bibliographiques :

Anis, J et Marty, N. 2010. Lecture-écriture et nouvelles technologies, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique.

Bachmann, C. Lindenfeld J. et SIMONIN, J. 1981. Langage et communication 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.

CATACH, N. 1980. L'orthographe française, Paris, Fernand Nathan.

Jaffre, J-P. 1992. Didactiques de l'orthographe, Dynamiques socio langagières, Mont-Saint-Aignan, Publications des universités de Rouen et du Havre, coll. Dyalang.

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

Fairon, C. et al. 2006. Le Corpus SMS pour la science. Base de données de 30.000 SMS et logiciels de consultation, CD-Rom, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.

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.

Lacelle, N.Boutin, J-F etLebrun, M. 2017. La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, Presses de l'Université du Québec.

Lucci, V. (dir.) et al. 1998. Des écrits dans la ville. Sociolinguistique d'écrits urbains : exemple de Grenoble. Paris, L'Harmattan, coll. Sémantiques.

Müller, J. 2006. Vers l'intermédialité Histoires, positions et options d'un axe de pertinenc, Bry-sur-Marne.

Gehrmann, S. etYigbe, D, 2015. Créativité intermédiatique au Togo et dans la diaspora togolaise, LIT Verlag Münster.

Sautot, J-P. 2002.Raisonner sur l'orthographe au cycle 3, Grenoble, Crdp Académie De Grenoble.

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie