

LA CONTROVERSE LINGUISTIQUE : UNE ENTREE DANS L'ANALYSE MORPHOLEXICALE

Ghislaine HAAS et Laurence MAUREL
IUFM de Bourgogne – Équipe GREDO

Résumé : L'article vise à montrer que, quand un certain nombre de conditions sont remplies – un problème clairement identifié à résoudre, l'utilité de lui trouver une solution, une discussion collective s'instaurant en petits groupes, un étayage discret de la part du maître – les élèves, même ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, prennent plaisir à débattre de questions de langue et sont capables, selon une démarche propre et grâce aux interactions, de mettre en œuvre en la matière de véritables procédures d'analyse linguistique.

Les ateliers de négociation graphique (ANG) que notre groupe de recherche GREDO¹ a mis en place et développé depuis un certain nombre d'années, outre leur rôle didactique efficace, sont une mine inépuisable d'informations sur les représentations, les modes de raisonnement, les intérêts et la curiosité des élèves de l'école primaire concernant la langue et son fonctionnement. Nous en rappelons rapidement le protocole, que nous empruntons, en grande partie, à une intervention récente d'un des membres de notre équipe² :

L'objectif : Les ANG visent moins à faire émerger les représentations sur l'écrit et à les modifier qu'à aider les élèves à s'approprier des raisonnements orthographiques. Il ne s'agit pas de « couvrir un programme ». On peut cibler les ateliers sur des points précis.

Le protocole : Un court texte est dicté à un groupe de cinq ou six élèves et les différentes graphies sont affichées. Dans l'atelier étayé par l'enseignant, les élèves ont l'initiative des questions à débattre et le débat naît de l'appréhension d'une contradiction entre différentes graphies pour un même mot. Il faut ensuite chercher les moyens de résoudre la contradiction, donc argumenter. L'enseignant précise que l'objectif n'est pas de trouver « la solution » orthographique, mais de développer le raisonnement qui conduit à retenir telle graphie, à

-
1. Groupe de recherche en didactique de l'orthographe (GREDO), animé par une équipe de l'IUFM de Bourgogne, qui a expérimenté et évalué positivement une démarche didactique d'apprentissage de l'orthographe (à paraître, un ouvrage pédagogique : *L'orthographe au quotidien*, CRDP de Bourgogne)
 2. ISIDORE-PRIGENT (J.), « Une année d'ateliers de négociation graphique au CM pour développer savoirs et savoir-faire sur l'écrit », communication faite au colloque international *Langue et étude de la Langue*, organisé par l'IUFM d'Aix-Marseille et la DFLM en juin 2003, à paraître dans les actes du colloque.

éliminer telle autre. Il prend note également des principaux raisonnements développés.

Au bout de 40 mn environ, l'enseignant fait la synthèse des problèmes abordés et affiche le texte exact. Quand tous les groupes sont passés dans l'atelier, on compare le travail effectué par chaque groupe.

Les caractéristiques : Par rapport à d'autres activités réflexives sur l'orthographe, trois points spécifiques sont à souligner. Ils concernent les modalités de travail, la perception de la tâche par les élèves et la place de cette activité dans le dispositif global d'apprentissage de l'orthographe.

- *Modalités de travail* : Cette activité se situe en début de module, comme activité préparatoire aux problèmes traités lors des activités de systématisation. L'essentiel de l'activité est centré sur la phase de recherche en groupe, alors que la mise en commun sert seulement à comparer les problèmes soulevés et les modes de raisonnement développés pour les résoudre. En outre, l'accent est mis, pour les élèves eux-mêmes, sur le processus plutôt que sur le produit, sur les raisonnements à développer plutôt que sur la solution. Un certain nombre de questions soulevées ne seront pas nécessairement résolues à la fin de l'atelier. Une synthèse finale des solutions proposées par tous les groupes permettra une mise au point des problèmes résolus et non résolus au sein de la classe. La copie par les élèves du texte dicté correctement orthographié pourra servir de référence en cas de difficultés rencontrées.
- *Perception de la tâche* : L'enjeu réflexif du débat est clairement défini dans l'esprit des élèves. Ils savent que si on n'atteint pas « la » solution orthographique, on aura pu s'interroger, éclaircir certains points de fonctionnement de la langue, se faire une idée des raisonnements à conduire sur telle question.
- *Récurrence de l'activité* : Cinq ateliers sont organisés sur une année et l'enseignant qui pratique ainsi garde en général les mêmes élèves sur deux ans. Ces ateliers sont proposés en complémentarité avec les autres activités du dispositif, ce qui multiplie les approches sur l'orthographe³.

3. La démarche didactique mise en place par le GREDO repose sur 4 piliers :
- les ANG qui mettent à jour les représentations des élèves, l'état des savoirs et des stratégies sur un point précis ;
 - les activités de systématisation, qui fonctionnent comme des activités décrochées par rapport aux ANG, ont pour objectif un travail systématique sur des points précis de l'orthographe en les replaçant dans le cadre général du fonctionnement du système orthographique du français (phonographie, morphographie, logographie) et viennent répondre aux questions que se posent les élèves ;
 - les classements d'erreurs qui sont l'exploitation des deux activités précédentes et qui permettent de vérifier l'acquisition et l'appropriation des notions et des stratégies ;
 - les approches des systèmes d'écriture qui fonctionnent comme des activités de synthèse et de prise de distance.

Plusieurs membres de notre équipe ont exploité des corpus d'ANG recueillis dans des classes de cycle 3 (nous nous sommes efforcés tout au long de notre expérimentation d'enregistrer soigneusement des cycles complets d'ANG) pour y étudier le développement des compétences métalinguistiques des élèves⁴, ou les modifications induites de l'attitude de l'enseignant⁵, ou plus précisément les procédures de régulation métacognitive de celui-ci⁶, ou enfin, la façon dont les élèves peuvent, au cours de ces ateliers, construire leur savoir : « comment [l']élaboration pragmatique des connaissances les engage dans un processus de maîtrise des concepts linguistiques »⁷. Dans l'article récent qui développe ce dernier point, le savoir à construire concerne le domaine verbal et particulièrement la graphie du participe-adjectif « étonnée » dans la phrase « Étonnée, son amie le regarde prendre une raquette neuve ». L'auteur montre que les élèves vont adopter « [comme schème de pensée récurrent au cours du débat] ce fondement du raisonnement qui consiste à rattacher le mot à une classe grammaticale pour en connaître la terminaison ».

En référence aux dernières instructions officielles pour le cycle II qui stipulent que : « le travail effectué sur la construction du lexique (dérivation) doit être réutilisé dès les premiers exercices d'écriture, par exemple pour retrouver les lettres muettes », nous voudrions analyser dans trois ANG successifs les manifestations d'un autre « fondement du raisonnement », d'un autre « schème de pensée récurrent », celui qui consiste à *rattacher un mot à sa famille de mots pour savoir l'écrire*. Dans ces deux schèmes de pensée, les élèves sont amenés à faire un travail de recherche sur l'axe paradigmatique, à dégager des critères de classements pertinents, à élaborer en commun des procédures d'analyse linguistique.

1. VERS UNE PRATIQUE DE LA CONTROVERSE LINGUISTIQUE ?

Rattacher un mot à sa famille de mots pour savoir l'écrire n'est pas un procédé inconnu de l'école. Ce procédé est travaillé systématiquement dans nos activités, et il n'est pas étonnant que les élèves y aient recours. Cependant cet appel à la famille de mots ne concerne pas seulement la terminaison du mot, mais aussi le « corps » du mot, comme on le verra avec la graphie de *crevé / creuvé*. Il conduit donc à une réflexion plus élaborée sur la morphologie lexicale et il va soulever un certain nombre de problèmes linguistiques que les élèves vont devoir affronter :

4. HAAS (G.) : Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3, *Repères* n°20, 1999, INRP, Paris.
5. LORROT (D.), Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage, *Le Français Aujourd'hui* n° 122, juin 1998.
6. MAUREL (L.), Régulations du maître et conduites d'autorégulation métacognitive des élèves dans une situation didactique spécifique : l'atelier de négociation graphique, *Actes du Colloque inter-IUFM, Apprendre et Enseigner à l'école primaire, État de la recherche dans les IUFM du Nord-Est*, Dijon, juin 2002 (à paraître).
7. ISIDORE-PRIGENT (J.), op. cit.

- détermination de l'ensemble « famille » : qu'est-ce qu'une famille de mots ? comment déterminer qu'un mot appartient à une famille : permanence du son, du sens... ? Quelles sont les variations autorisées ? Jusqu'à quelle limite la forme phonique et le sens peuvent-ils varier sans que le mot ne quitte la famille de mots ? Comment peut-on analyser le sens, dire que c'est ou non le même sens ? Ce sont les problèmes épineux de la polysémie, de la synonymie, de l'homophonie, de l'analyse sémique que les élèves rencontrent.
- où se trouve le sens du mot ? dans le radical ? dans la terminaison ? C'est la structure lexicale qui est alors abordée, avec son ordre spécifiquement linguistique.

On constate que :

- non seulement les élèves sont intéressés par ces questions, mais elles touchent des points qui semblent très importants pour eux : les relations entre la forme et le sens. Comment le sens est-il attaché à la forme phonique (ou graphique) ? Jusqu'où peut-il jouer ? Il se déploie dans les ANG une véritable interrogation sur la langue, compliquée du fait que la forme peut jouer sur deux niveaux : l'oral, et l'écrit⁸. Les élèves veulent savoir comment cela fonctionne, proposent des solutions, et en discutent la validité.
- les élèves, en cherchant à démontrer la validité de leurs solutions, parviennent à mener des débats linguistiques qui les conduisent par exemple au bord de conduites linguistiques comme celle de l'analyse sémique, ou de l'identification de variations morphologiques comme les alternances vocaliques qui affectent le radical...
- les raisonnements produits sont l'aboutissement d'un travail collectif mené au cours du débat. On est tenté de dire que chaque groupe d'élèves réunis dans un ANG constitue un « locuteur collectif »⁹ capable de résoudre des problèmes que chaque élève isolé n'aurait pu résoudre. On suivra plus bas, dans le détail de l'analyse, comment les propositions des uns permettent aux autres de rebondir, ou comment une proposition peut suivre un cheminement souterrain pour être récupérée par un participant longtemps après avoir été émise. On pourra également constater ce que Josette Isidore-Prigent analysait dans l'article que nous avons cité : « on peut considérer qu'il y a ici échange de postures entre enseignant et élève. En questionnant, l'élève devient capable d'anticiper et plus seulement d'être agi dans l'action commune, c'est-à-dire de prendre en charge l'avancée et l'approfondissement de la réflexion collective ». Nous serions donc ten-

8. Il faut bien souligner que c'est l'entrée par l'ordre de l'écrit, par l'orthographe, qui conduit à poser ces problèmes et qui permet de le faire en leur donnant une signification et une urgence qui n'ont rien d'artificiel.

9. J'emprunte cette notion au groupe aixois de recherche en syntaxe (Claude Loufrani en est à l'origine), animé par C. Blanche-Benveniste, qui désigne ainsi l'ensemble des participants à un échange, collaborant ensemble à la « réussite » de cet échange.

tées de dire que l'on assiste avec les ANG à une pratique de la controverse linguistique « à une entrée progressive [...] dans des rôles sociaux et langagiers propres à la communauté scientifique – transposée à l'école, dont les contrats deviennent de ce fait plus intelligibles », ainsi que l'écrit J.-P. Bernié¹⁰. En effet, les ANG permettent à des élèves ayant des positions opposées de s'affronter, mais aussi de chercher à se mettre d'accord : la construction du terrain d'entente est très féconde. Elle pousse les élèves à aller au plus loin dans leur raisonnement, et elle cimente en même temps leur « communauté ». L'*Encyclopædia Universalis* dégage ainsi le profit de la controverse : « ...il est permis [...] de chercher dans la controverse le principe d'une heuristique : on ne pense pas seulement sur quelque chose ; on pense aussi contre ; et pour penser « sur », il est peut-être utile de penser « contre » (Thesaurus, p.833). C'est ce que font, à leur façon, les élèves.

Nous en tirons la conclusion que nous sous-estimons les capacités de raisonnement de nos élèves et leur goût pour cela : ils n'ont pas besoin d'être pris dans un projet communicationnel pour accepter de « faire de la grammaire ». La langue les intéresse, pour elle-même ; elle les passionne même, et ceci concerne particulièrement les élèves en difficulté, qui découvrent dans les ANG qu'ils peuvent avoir prise sur elle et mener un discours qui est écouté.

Nous aimerions illustrer ces quelques points par l'analyse de ce qui s'est passé autour de quelques graphies débattues dans deux groupes d'élèves en situation d'ANG : « bicyclette », « crevé », « joueuse ».

Bicyclette et *crevé* ont été traités lors du premier ANG de l'année (octobre 1999) dans le cadre de la phrase dictée : « Le garçon enrageait, car pour la deuxième fois, la roue de sa bicyclette avait crevé ». Cet ANG préparait essentiellement des activités de systématisation traitant de problèmes phonographiques (lois de position affectant g/gu, c/ç / s).

« Joueuse » a été traité lors du dernier atelier (juin 2000) dans le cadre de la phrase : « Cette joueuse est très énervée. Elle a manqué une volée croisée au filet. Son amie, Alice, n'a pas compté beaucoup de points gagnants pour elle ». (ANG orienté sur les problèmes d'accord en genre).

Les élèves sont des élèves de CM2, d'une école urbaine de Dijon, qui présente une population mélangée, issue d'un quartier populaire et d'un quartier bourgeois.

10. BERNIÉ (J.-P.), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive": un apport à la didactique comparée ?, *Revue Française de Pédagogie* n° 141, oct-nov-déc. 2002, 77-88.

2. RETROUVER LA FAMILLE D'UN MOT, OU COMMENT S'INITIER À LA LEXICOLOGIE

2.1. La bicyclette et le cycle de l'eau : comment les élèves abordent l'analyse sémique

Dans les deux groupes, les mêmes graphies sont répertoriées : *bisiclette* – *biciclette* – *byciclette* – *bicyclette*¹¹.

Dans le groupe A, la première approche est phonographique. Les élèves viennent de travailler sur les lois de position et certains critiquent la graphie : *bisiclette* :

263 Victor. faut mettre un « c » parce que sinon ça fait [biziklet]¹².

Cette affirmation est suivie après discussion d'une autre proposition de remédiation qui prend en compte l'intention de celui qui a écrit *bisiclette* :

282 Victor pour faire [bisiklet] correctement avec un « s » / faut avoir deux « s ».

Ce qui est repris en écho par une élève, mais sans la restriction prudente du précédent (si on choisit « s », alors il en faut deux) :

283 Laure si on veut faire [bisiklet] on met deux « s » / on met pas qu'un « s »

Un élève conteste alors cette proposition en signalant qu'il n'est pas toujours nécessaire de mettre deux « s » pour faire [s] comme le prouve le mot précédent : « sa ».

Réplique d'une autre élève :

290 Marie oui / mais au début / on peut pas mettre deux « s » parce que y a pas de mots dans / où y a deux « s » au début

L'argument précédent est donc infirmé. Incidemment. On apprend en même temps qu'un savoir concernant la régularité graphique, qui n'a probablement pas été enseigné explicitement, mais qui a fait par contre l'objet d'un apprentissage implicite¹³, peut être clairement formulé par les élèves.

Relancés par l'enseignant, certains élèves renvoient alors à la figure du mot, à l'image qu'ils en ont en mémoire, ce qu'un élève appelle son « origine » :

297 Marie ça pourrait être ça (« s ») mais // ben / c'est toujours par son origine / une [bisiklet] c'est // c'est « c » et c'est pas « s ».

11. Nous mettons de côté la graphie : **bicyclète**.

12. Les interventions du maître sont codées : M. ; celles des enfants sont identifiées par leur prénom. « X » signale que l'élève n'a pu être identifié au décodage de la bande.

13. Cf. sur ces apprentissages implicites : L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités, PACTON Sébastien ; FAYOL Michel et PERRUCHET Pierre, *Langue française* n° 124, déc.1999, 23-38.

Les positions semblent bloquées, et une élève formule alors un argument morphologique :

300 Laure quand on dit [bi] dans [bisiklet] / ça veut dire « deux » / et euh // là si on met un « c » c'est plus pareil / parce que [bis] ça s'écrit pas avec un « c ».

L'élève, sans identifier formellement le préfixe, a bien découpé le premier morphème, et même signalé ses deux formes : *bi* et *bis*, ce qui l'entraîne (malheureusement !) à une conclusion erronée.

Les élèves vont être dès lors partagés entre leur mémoire du mot et cette argumentation morphologique qui les séduit, sans qu'ils puissent trancher. C'est le groupe B qui tranchera, et qui apportera lors de la synthèse finale de l'ensemble des groupes l'élément qui manquait : l'identification du radical « cycle ».

Dans le groupe B, deux interventions complémentaires vont en effet « cartographier » le mot « bicyclette » :

75 M. Trois manières différentes d'écrire / alors / qu'est-ce que vous en pensez ?

76 Aurélie Ben / [bi] ça prend un « i » parce que quand on dit [bikol ʀ] c'est un « i » / et aussi /

77 X. Et euh / [bi] parce que ça s'écrit « b-i »

78 M. D'accord

79 Mathieu Et aussi / ben euh / [bisiklet] ça fait [sikl] et [sikl] ça s'écrit avec un « y »

Le commentaire de [sikl] est fait immédiatement par un autre élève :

82 Maxime Ben / en fait / les « cycles » / c'est les deux roues quoi

Et un autre encore fait la synthèse :

101 X. En fait / ben [bisiklet] ça vient de deux mots / de « bi » qui veut dire deux et pis « cycle » / pour les roues.

102 X [bi] c'est qu' deux roues / quoi

L'identification des morphèmes est donc juste, même si le terme « préfixe » n'est toujours pas utilisé, non plus que le terme « radical », qui est pourtant connu des élèves, et qui a été bien isolé, puisqu'il a été dépouillé de son diminutif.

Il reste à éclaircir le sens de « cycle ».

Un élève demande :

103 Florian « cycle » ça veut dire « roue » ?

Ce sont les autres élèves eux-mêmes qui lui répondent :

104 X. Ben non / pas forcément

105 Maxime Oui / c'est

(plusieurs élèves parlent en même temps)

106 X Pas forcément / mais y a

107 X Quelque chose qui tourne / en fait

- 108 X Oui / c'est quelque chose qui tourne / ouais / le cycle de l'eau / par exemple /
- 109 Maxime Ben oui / le cycle de l'eau c'est
- 110 X ça tourne

Un peu plus loin, un autre élève dira :

- 132 X Comme / comme le cycle de la vie / cycle de vie / cycle ...

Les élèves auront donc réussi à isoler les deux éléments du mot (sans utiliser cependant le métalangage adéquat) mais surtout à dégager collectivement ce qui est probablement le sème de base du lexème « cycle » : **quelque chose qui tourne**, et cela leur donne les moyens de comprendre la polysémie du mot.

2.2. « Crevé » appartient-il à la famille de « creux » ? ou comment se servir des alternances vocaliques

Le participe « crevé » dans « la roue de sa bicyclette avait crevé » donne lieu, dans les deux groupes, à un nombre réduit de graphies : **crevé – crevés – creuvé**. On s'intéressera au débat concernant la graphie de la première syllabe.

La discussion est vive et incertaine. Comment décider : **crevé** ou ***creuvé** ? Une roue crevée, n'est-ce pas une roue qui a un creux ?

Les élèves vont d'abord présenter des arguments phonographiques : « crevé » – « crevaison » – « creux » sont très proches phonétiquement, proches également par le sens, et l'on sait d'autre part que « creux » s'écrit avec « eu ». Y a-t-il là une famille de mots qu'il faudrait écrire partout avec « eu » ? La prononciation de [krævezø], qui appartient sans conteste à la famille de « crevé », mais qui s'écrit avec un « e » est particulièrement troublante, puisqu'on y entend pourtant comme le [ø] de « creux ». Malgré tout, un élève signale l'anomalie phonique : « crève, la roue crève », mais ne va pas plus loin :

- 429 Camille Oui / mais / euh / ben / par exemple / on dit / [ynru] [ɛlkrev] / on dit pas / mais / comme c'est d' la même famille / on va pas dire / on dit pas [ynru] [ɛlkrøv] / on dit [ynru] [ɛlkræv]

On voit que les élèves sont alors engagés dans un débat plus complexe que le simple repérage d'une lettre muette finale : il s'agit de retrouver par l'intermédiaire de la famille de mots la graphie d'un radical¹⁴.

La discussion autour de la parenté de sens ne sera qu'ébauchée, parce que manifestement les élèves ne savent pas comment la développer. Il reconnaissent

14. Nous utilisons ici, même dans notre commentaire, le terme qui est communément pratiqué dans les classes. Le terme « base » utilisé par les linguistes, se trouve de façon sporadique dans certaines publications pédagogiques. Il trouble beaucoup les enseignants. Tant que nos formations ne permettront pas à ceux-ci de pouvoir juger en toute clarté de la pertinence des termes du métalangage, nous pensons préférable de s'en tenir au terme traditionnel (surtout lorsqu'il ne peut être la cause de problèmes importants, comme c'est le cas ici).

comme une évidence une parenté entre « creux » et « crever » mais ne peuvent mener à bien une analyse plus poussée, comme ils l'avaient fait pour « cycle » :

- 436 X Et / mais aussi / on dit [səkrø] / mais c'est pas d' la même famille / j' crois / j' suis pas sûre qu' ce soit d' la même famille

La suite de la discussion va faire passer le débat à un niveau d'analyse supérieur et mettre au jour un argument décisif : l'existence d'une alternance vocalique [ø] / [ɛ] pour le verbe « crever », qui n'existe pas dans le verbe « creuser » qui maintient, lui, son radical dans la conjugaison. Cette alternance vocalique est liée orthographiquement pour les élèves à l'alternance graphique : e / è, et ne peut se traduire par l'alternance graphique eu / è. Donc, il ne s'agit pas de la même famille de mots. Bien sûr, les élèves ne disposent pas de cette terminologie pour expliquer le phénomène, et c'est en se battant avec les mots qu'ils vont approcher de sa description. L'enseignant commence par faire une synthèse intermédiaire :

- 455 M. Alors / si je reprends les arguments / Camille disait « e » / hein / parce que c'était un mot de la famille / et là / tu disais que ça peut être « e-u » parce que / justement / dans les mots de la famille / y avait / tu pouvais mettre « creux » / c'est ce que tu veux dire / euh / Maxime ?

S'ensuit un débat entre ceux qui défendent l'identité de prononciation entre « crevé » et « creux », en passant par « crevaison », et Camille qui défend l'idée de deux prononciations et de deux graphies : « e » pour « crevé » et « crevaison », « eu » pour « creux » :

- 456 Maxime Oui / [krøvezɔ] aussi
457 Camille Mais [krøvezɔ] / c'est avec un « e » / c'est avec un « e » / c'est pas « e-u » / [krøvezɔ]
458 X. [krøvezɔ] / ben oui / c'est avec un [ə] /
459 Marie En fait / c'est bizarre parce qu'on prononce [krø] / et en fait / ça s'écrit avec un « e »
460 X Ben [krɛ]
461 X Ouais / mais quand on dit qu'on fait un [krø] / c'est « e-u »
462 X C'est la même chose [krø] et [krø]
463 Maxime ça se prononce pareil / hein / c'est ça le p'tit problème du français (rire)

Les élèves finissent par constater qu'il est difficile de trancher entre les deux prononciations, et qu'il s'agit d'une difficulté propre au français, comme le dit en des termes plus savants Nina Catach : « Mais la véritable difficulté en français actuel, en ce qui concerne la voyelle [ɛ], consiste en l'homophonie de plus en plus fréquente avec [ø], dans certaines conditions de réalisation. Avec la perte de l'opposition de fermeture et de longueur entre [ø] et [ɛ], [ɛ] est en effet en passe, lorsqu'il est prononcé, d'être réalisé comme un [ɛ] central, plus ou moins bref par rapport à [ɛ]. »¹⁵

15. *L'orthographe française*, Nathan, 1980, p. 101.

À ce moment de la discussion, la remarque faite au début en 429 par Camille, fait retour chez Florian :

464 Florian Oui / mais si on fait / [krøze] / on dit pas [kræze]...

465 Camille Oui / mais c'est pas de la famille

Florian essaye alors de formuler cette « règle » de l'alternance vocalique manifestée à l'écrit par l'alternance graphique régulière « e/è », et non « eu/è » (on ne peut pas faire d'accent) :

466 Florian Oui / mais quand on fait « e-u » / on peut pas / on peut pas faire de / d'accent

467 M. Dis voir / va plus loin

468 Florian Ben par exemple / quand on fait [kræve] / on peut faire [kræv] / (rire) mais quand (???)°

469 M. Ah

470 Maxime Ben oui / on peut pas mettre d'accent quand on met un « u » ensuite

471 M. Tu veux dire que quand c'est le « u » / hein / une fois que t'as mis « u » / tu peux plus changer

472 Maxime Ben / on peut plus mettre d'accent ensuite / quoi

On peut remarquer que Maxime s'est emparé sans difficulté (en 470 et 472) du raisonnement introduit par Florian.

On peut là encore, toutes proportions gardées, mettre en perspective le texte d'un linguiste : « [...] On peut tenir le même raisonnement à propos des différences graphique et phonique qu'il y a apparemment entre je lève et nous levons ou entre je reflète et nous reflétons, lorsqu'on sait qu'il existe dans le système phonologique français une règle dite de neutralisation qui fait disparaître les oppositions phonologiques entre les phonèmes /e/, /ɛ/ et /ə/ en syllabe finale fermée. En vertu de cette règle, on ne peut trouver en français standard ni de monosyllabes se prononçant *[lɛv] ou *[læv], ni de dissyllabes *[ræflɛt] ou *[ræflət]. Un verbe de signifiant /læv/ présentera donc la réalisation normale de son phonème vocalique dans nous levons, mais ne pourra que se prononcer [lɛv] dans je lève puisque la syllabe est finale et fermée. »¹⁶

Les élèves ont donc fini par trancher sur l'appartenance ou non à la même famille de « crevé » et de « creux, creuser », et ils l'ont fait en identifiant une alternance vocalique qui ne peut apparaître que dans le verbe « crever ». On a pu voir comment la dynamique du débat forçait les élèves à complexifier leur raisonnement linguistique : insatisfaits des arguments purement phonétiques, ils finissent par rechercher leurs critères aux niveaux phonologique et morphologique.

16. TOURATIER Christian (1996), *Le système verbal français*, Armand Colin, p. 23.

La synthèse finale permettra de fixer la graphie « crevé » de façon définitive¹⁷.

2.3. Peut-on écrire « *joueuse* » ? ou comment résoudre un problème de morphologie lexicale

Lors de ce dernier atelier de l'année, le mot *joueuse* se présente dans les textes des six élèves de l'atelier avec trois graphies : **jouesse* – **jouheuse* – *joueuse*.

On ne retiendra que le débat autour de **jouheuse* : il va permettre de montrer l'évolution d'une élève, Laure, réputée en difficulté au cours de l'année. En début d'année, celle-ci se contentait souvent de se faire l'écho des affirmations de ses camarades, sans réfléchir vraiment par elle-même, comme nous l'avons pointé plus haut :

283 Laure si on veut faire [bisiklɛt] on met deux « s »/ on met pas qu'un « s ».

Dans le dernier ANG de l'année, cette élève :

- demande la parole *en fin d'ANG* pour reprendre et terminer un raisonnement orthographique entamé *en début d'ANG*,
- emploie de façon parfaitement appropriée des termes du métalangage que ses camarades n'avaient pas utilisés jusque là, et qu'elle semble avoir réussi à retrouver en mémoire et à adapter au problème en question *durant le déroulement de l'atelier*. Cet travail cognitif souterrain ne l'a d'ailleurs pas empêchée d'intervenir à propos des autres points débattus.

Voici l'échange qui a eu lieu autour de « *jouheuse* » *en début d'atelier*. Laure n'y a pas participé :

- 14 Marie et j'élimine aussi le deuxième (*jouheuse*)^o, parce que c'est « jouer », il n'y a pas de « h ».
- 15 M. toi, tu penses qu'il n'y a pas de « h » ?
- 16 Marie non, parce que dans son verbe, il n'y a pas de « h » : j-o-u-e-r, sans « h ».
- 17 X. oui, parce que le verbe « jouer » à l'infinitif, il n'y a pas de « h ».
- 18 M. donc par rapport à l'origine du mot, d'où il vient ? Alison ?

17. La nocivité éventuelle d'une exposition à l'erreur est actuellement en débat, on peut voir ici que dans les conditions de l'ANG, cette exposition a peu de chances d'être suivie d'effet négatif et ce pour plusieurs raisons :

- le texte dicté est systématiquement présenté aux élèves correctement orthographié à l'issue de chaque ANG ;
- lors de la synthèse finale des groupes, le maître fait un bilan oral des problèmes résolus et non résolus dans les groupes et le texte est copié par l'ensemble des élèves pour servir de référence lors de difficultés rencontrées ;
- des activités de systématisation sont proposées aux élèves à la suite des ateliers pour leur fournir des réponses aux questions soulevées et aux problèmes non résolus.

- 19 Alison il y a aussi ça fait jou – eusse s'il y a le « h »...
- 20 M. s'il y a le « h »... ?
- 21 X. ça peut être un h aspiré, et ça m'étonnerait que...(?)
- 22 M. et toi Anthony, qu'est-ce que tu en penses ?

(passage inaudible) ...

- 23 M. tu réponds à l'argument de Marie. Même si ça vient de « jouer », tu es d'accord avec Marie, ça vient de jouer, même s'il (le « h ») n'est pas dans « jouer », (rien ne dit qu'il n'est pas dans) » joueuse » (sens reconstitué peu audible) alors qu'est-ce que vous en pensez ?
- 24 X. on le voit pas souvent écrit comme ça !
- 25 M. et toi Marie, tu veux répondre à l'argumentation d'Élisa?
- 26 Marie non, moi, je suis toujours d'accord avec mon truc
- 27 M. que ça vient de la famille de « jouer », donc qu'il n'y a pas de « h ». Et les autres ? On est tous d'accord sur le fait qu'on met pas deux « s » ; donc pour le « h », qu'est-ce que vous en pensez ?
- 28 X. moi, je pense qu'il ne faut pas mettre de « h », moi je suis d'accord avec ce qu'a dit Marie, qu'il faut se fier au verbe...
- 29 M. bon, et les autres ?
- 30 X. oui.
- 31 M. oui, quoi ?
- 32 X. moi je suis d'accord avec ce que dit Marie.
- 33 M. bon, on laisse comme ça, ce problème là : « joueuse », ça vient de « jouer », et autre problème ?

D'autres problèmes sont donc débattus, et au moment où l'enseignant va clore les débats, Laure prend la parole :

- 218 Laure « joueuse », on peut le terminer.
- 219 M. ... qu'est-ce que tu voulais dire, toi, pour terminer ? Parce que moi, je me suis arrêté quand on était tous d'accord sauf Élisabeth qui...
- 220 Laure y a [ʒu] aussi, le / c'est le radical et heu... – euse, c'est heu... le suffixe
- 221 M. oui...
- 222 Laure donc il n'y a pas de « h » parce que heu le ...
- 223 M. on peut dire qu'il n'y a pas de « h » parce que tu (?) coupes le mot « joueuse » en deux
- 224 Laure hum
- 225 M. le radical et le suffixe. Bon alors, qu'est-ce que tu en penses ?
- 226 X. je suis d'accord...
- 227 M. donc alors, pour ton « h » ?
- 228 X. heu...
- 229 M. tu penses qu'il n'y en a pas (??) alors toi, tu as trouvé un argument qui les touche. Donc l'argument de Laure, ce serait que si on découpe le mot, ... en radical et suffixe, il n'y a pas de « h »...
- 230 Laure ah non, parce que dans les pré... dans le suffixe –euse, il n'y a jamais de « h ».et dans le heu dans le radical jou- là non plus, y a jamais eu de « h ».

3. EN GUISE DE CONCLUSION

On a donc pu voir avec ces quelques exemples que les élèves débattaient avec leurs mots de polysémie, d'analyse sémique, d'alternances vocaliques, de morphologie lexicale. Ils montrent amplement ici qu'ils peuvent, même ceux qui sont réputés en difficulté, adopter des attitudes métalinguistiques et qu'ils sont capables de prendre conscience que la langue a son propre système. Néanmoins, il faut souligner le rôle décisif de la situation didactique dans la démonstration de ces capacités : l'ANG leur offre des problèmes concrets qu'ils ont envie de résoudre, dans un cadre collectif restreint, qui leur laisse la parole.

« L'intérêt de cette démarche est évidemment d'abord orthographique, mais il dépasse ce cadre : entrée dans une démarche scientifique, retombée sur l'apprentissage des langues...

Reste la question de l'enseignant, qui, dans cette situation, doit d'une part disposer d'un minimum de formation en linguistique, en particulier dans un domaine qui est plutôt sacrifié en ce moment : la morphologie et la lexicologie, et d'autre part adopter un comportement qui ne va pas de soi : exercer « une véritable fonction d'aide à l'apprentissage, et non pas seulement une fonction d'enseignement »¹⁸.

18. LORROT D. (1998) : Pour l'orthographe, une nouvelle conception de l'apprentissage *Le Français Aujourd'hui* n°122, *Des conflits en orthographe*, p. 98.