



Développement de la conscience
morphologique à travers des activités de
morphologie dérivationnelle chez les élèves
en difficulté en français.

Master en enseignement spécialisé – Volée 15-18

Mémoire de Master de Chantal Antonella Gambetta

Sous la direction de Madame Sophie Willemin

Bienne, avril 2018

**“Les limites de mon langage signifient les limites de mon
propre monde. “**

Tractatus logico-philosophicus (1918), Ludwig Wittgenstein

REMERCIEMENTS

Mes sincères remerciements vont...

à mes filles Inès et Loyse pour leur soutien et leur écoute attentive,

à Etienne pour ses remarques judicieuses et son encouragement inaltérable,

à Sophie pour ses conseils avisés et pour l'enthousiasme toujours renouvelé dont elle a fait preuve durant toute la période de rédaction,

à ma chère collègue Marianne pour son appui,

à Laurianne pour sa collaboration, pour les moments de partage,

à Catherine, Etienne, Marianne et Inès pour leur relecture,

à la Direction de l'école pour son intérêt et sa confiance,

et surtout à Mario, Camille, Ami, Valérie, Melanie, Ella, Sabine, les élèves qui ont participé à cette étude et à Amélie leur enseignante pour sa souplesse et sa bienveillance.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau des caractéristiques des élèves	28
Tableau des résultats en conscience morphologiques (prétest)	37
Tableau des résultats en lecture (prétest)	38
Tableau des résultats en orthographe et assemblage(prétest)	39
Tableau des compétences évaluées au prétest	40
Tableau comparatif des résultats en conscience morphologique	41
Tableau comparatif des résultats en lecture	43
Tableau comparatif des résultats en orthographe	45
Figure 1 : Exemple de réseau sémantique	11
Figure 2 : Développement du vocabulaire de l'enfant	12
Figure 3 : Scores prétest et posttest de conscience morphologique en %	42
Figure 4 : Différences en % des scores prétest-posttest en conscience morphologique	42
Figure 5 : Vitesse de lecture en mots/minute	43
Figure 6 : Différences en lecture, en mots/minute, entre le prétest et le posttest	44

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Tyler et Nagy, connaissances en lien avec la morphologie	78
Annexe 2 : Equivalences des degrés scolaires Suisse-France	79
Annexe 3 : Exemple d'apprentissage du vocabulaire par constellation	80
Annexe 4 : Prétest et posttest de conscience morphologique	81
Annexe 5 : Test de lecture OURA	90
Annexe 6 : Test d'orthographe BALE	92
Annexe 7 : Intervention en conscience morphologique, activités et objectifs	93
Annexe 8 : Activités proposées aux élèves	95
Annexe 9 : Glossaire	124

REMERCIEMENTS	iii
---------------	-----

RESUME ET MOTS CLES	viii
---------------------	------

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
LA PROBLEMATIQUE	3
1.1. Morphologie et conscience morphologique	4
1.1.1 Morphologie	4
1.1.2 Conscience morphologique	5
1.1.3 Développement de la conscience morphologique	6
1.1.4 Notions de morphologie dérivationnelle	7
1.2 Le rôle de la conscience morphologique dans l'acquisition du vocabulaire et de la lecture et de l'orthographe	8
1.3 La conscience morphologique et l'enrichissement du vocabulaire (constitution d'un réseau sémantique)	9
1.3.1 Développement du vocabulaire et réussite scolaire	10
1.3.2 Apprentissage du vocabulaire par la morphologie dérivationnelle	13
1.4 Conscience morphologique et lecture	16
1.5 Conscience morphologique et orthographe	19
1.6 Conscience morphologique chez les élèves en difficulté	20
1.7 Conclusion sur la problématique	22
1.8 Question de recherche	23
CHAPITRE 2	
LA METHODOLOGIE	24
2.1 Principes méthodologiques	24
2.2. Population et contexte	27
2.3 Prétest	29
2.3.1 Première partie: conscience morphologique	29
2.3.2 Seconde partie: lecture	30
2.3.3 Troisième partie: orthographe et assemblage	31
2.3.4 Clés de lecture des résultats	31
2.4 Description des activités choisies pour l'intervention	32

2.5 Posttest	36
--------------	----

CHAPITRE 3

L' ANALYSE DES RESULTATS	37
3.1 Résultats du prétest	37
3.2 Résultats du post-test	41
3.3 Conclusions sur les tests	46
3.4 Déroulement et analyse des activités menées durant l'intervention	46
3.4.1 Déroulement et analyse des premières séquences	47
3.4.1.1 La leçon d'introduction (les mots puzzles)	47
3.4.1.2 L'activité 1, Jeu des sept familles	48
3.4.1.3 L'activité 2, Coloriage jeu des sept familles	50
3.4.1.4 L'activité 3, Les feuilles de Matisse	52
3.4.1.5 Analyse globale des premières séquences (introduction, activités 1 à 3)	53
3.4.2 Déroulement et analyse des séquences intermédiaires	54
3.4.2.1 L'activité 4, Suffixe <i>-ette</i>	54
3.4.2.2 L'activité 5, Trouve un mot de la famille	55
3.4.2.3 L'activité 6, Suffixe <i>-tion</i>	56
3.4.2.4 Analyse globale des séquences intermédiaires (activités 4 à 6)	58
3.4.3 Déroulement et analyse des dernières séquences	59
3.4.3.1 L'activité 7, Les intrus	59
3.4.3.2 L'activité 8, Préfixes <i>dé-</i> et <i>re-</i>	61
3.4.3.3 Activité 9: Fabrication de l'affiche avec les préfixes <i>dé-</i> et <i>re-</i>	62
3.4.3.4 Activité 10 : Domino	64
3.4.3.5 Analyse globale des dernières séquences (activités 7 à 10)	65
3.5 Synthèses des trois séquences analysées	66
3.6 Retour de l'enseignante titulaire et des élèves	67
3.7 Discussion	68
3.7.1. Les élèves ont-ils progressé en conscience morphologique ?	68
3.7.2 Les élèves ont-ils progressé en lecture ?	68
3.7.3 Les élèves ont-ils progressé en orthographe (dictée) ?	69

3.7.4 Les élèves ont-ils enrichi leur vocabulaire ?	69
3.7.5 Est-ce que les élèves qui ont le plus progressé en conscience morphologique avaient au départ des compétences supérieures à leurs camarades ?	69
3.7.6 Notre dispositif a-t-il été pertinent pour travailler la conscience morphologique ?	70
3.8 Limite de la recherche	70
3.8.1 Limites temporelles	70
3.8.2 Faiblesses de la démarche et des outils choisis	70
3.8.3 Autoévaluation de la démarche	71
3.8.4 Pistes possibles	71
3.9 Conclusion	72
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES/SITES CONSULTÉS	74
ANNEXES	78

RESUME ET MOTS CLES

Ce travail s'intéresse à la mise en place d'activités favorisant le développement de la conscience morphologique pour des élèves suivis en soutien scolaire. Dans la littérature, la position des auteurs révèle que la conscience morphologique est déterminante dans l'expertise de l'élève dans l'apprentissage du français (vocabulaire oral, lecture et orthographe). La partie théorique de cette étude revient sur les définitions actuelles de la conscience morphologique et sur les concepts clés de morphologie dérivationnelle appliqués à plusieurs domaines, le vocabulaire, la lecture et l'orthographe.

Dans cette étude, nous nous proposons de tester et d'évaluer un dispositif pédagogique mettant en oeuvre un enseignement explicite en morphologie dérivationnelle chez des élèves de 5H en difficulté. Lors de ces séquences d'enseignement, les élèves sont invités à une réflexion métalinguistique lorsqu'ils travaillent sur les morphèmes. La partie pratique illustre les performances en morphologie dérivationnelle et le déroulement des séquences d'enseignement. Les résultats montrent que les quatre élèves ont progressé en conscience morphologique et en vitesse de lecture, principalement en fonction, non pas de leurs caractéristiques personnelles, mais surtout en fonction de leur implication métalinguistique au cours des séquences d'enseignement. L'approche par morphologie dérivationnelle apparaît ainsi comme une approche pertinente pour l'enseignement du français.

Mots clés : conscience morphologique - morphologie dérivationnelle - vocabulaire - lecture – orthographe

INTRODUCTION

Comme enseignante de soutien pédagogique, je me suis souvent interrogée sur ce qui pouvait véritablement aider mes élèves en difficulté et les faire progresser dans les apprentissages du français. Lorsque Madame Sophie Willemin, responsable du cours langage et communication à la HEP BeJuNe, a abordé le sujet de la conscience morphologique, j'ai été curieuse de cette approche, nouvelle pour moi. Après quelques lectures sur le sujet, j'ai été séduite par le travail pédagogique autour de la morphologie dérivationnelle et j'ai voulu en faire un outil d'enseignement quotidien. Ceci a débouché sur le présent travail de mémoire.

Quand on travaille sur la conscience morphologique, on ne peut s'empêcher de faire un parallèle avec la conscience phonologique. Lorsque la conscience phonologique est développée, elle favorise l'entrée dans la lecture. Elle joue un rôle préventif face à l'échec scolaire. Je me suis donc posée la question de savoir quel rôle pouvait jouer la conscience morphologique dans les apprentissages et c'est ce questionnement qui a guidé ma démarche.

Dans la partie théorique, j'ai exposé les définitions que les auteurs donnent de la conscience morphologique et posé les bases théoriques de la morphologie dérivationnelle. Après avoir établi les bases du développement de la conscience morphologique, j'ai examiné les liens qui unissent la conscience morphologique et l'enrichissement du vocabulaire oral en m'appuyant sur un point de vue cognitiviste. Sachant que la conscience morphologique a également une influence sur la lecture, j'ai examiné cet aspect à la lumière des travaux les plus significatifs et récents. Puis pour avoir une vision globale de la conscience morphologique, j'ai examiné le rôle de celle-ci sur l'orthographe. Ce triple lien étant établi, je me suis également intéressée aux travaux sur la dyslexie et la conscience morphologique et aux travaux sur les enfants allophones. Ceci a permis un questionnement de départ : les habiletés en conscience morphologique contribuant à la réussite scolaire, quelles seraient les activités à mettre en place pour développer, stimuler la conscience morphologique chez les élèves en difficulté ? Comment peut-on mesurer la conscience morphologique ? Mes activités auront-elles un impact sur la conscience morphologique des élèves ?

Dans la partie pratique, je me suis attachée à opérationnaliser ces questions en testant en préalable le niveau de conscience morphologique des élèves. Puis, j'ai construit un dispositif pédagogique basé sur des activités de morphologie dérivationnelle existantes que j'ai complété par des activités créées pour l'occasion afin de travailler au plus proche de la zone proximale de développement de mes élèves et de quelques principes appris au cours de ce master.

Après cette intervention de dix séances en morphologie, j'ai à nouveau mesuré le niveau de conscience morphologique. En troisième partie du mémoire, les résultats trouvés sont décrits, analysés, puis discutés. Une description critique des activités menées, permet de se rendre compte de ce qui s'est réellement passé en classe et de quelle manière les élèves se sont approprié la morphologie dérivationnelle. J'ai aussi souhaité souligner les limites qui sont apparues lors de la réalisation de ce travail et les perspectives qu'il permet d'entrevoir pour aller plus loin. Dans cette partie, j'ai voulu mettre en évidence ce que j'ai tiré personnellement de cette recherche en tant qu'enseignante spécialisée en formation et montrer comment je me suis approprié l'outil qu'est la morphologie dérivationnelle.

La conclusion du travail résume ce que m'a apporté la morphologie dérivationnelle en tant qu'enseignante spécialisée, ce qu'elle a apporté à mes élèves et aborde quelques perspectives qui pourraient prolonger ce travail auprès d'élèves en difficulté.

CHAPITRE 1

LA PROBLEMATIQUE

La maîtrise de la lecture et de l'écriture sont aujourd'hui au coeur des préoccupations des sociétés modernes et de l'école. Leur maîtrise précoce est un indicateur fiable de la réussite postérieure de l'élève dans le monde scolaire et post scolaire. C'est donc une tâche première de l'enseignant que d'amener ses élèves vers la lecture et l'écriture par des activités quotidiennes pertinentes.

Différentes études montrent que les capacités de littéracie de certains élèves à la fin de la scolarité obligatoire sont insuffisantes pour qu'ils s'adaptent pleinement à la société. Selon l'enquête PISA 2012, 13% des Suisses n'atteignent pas le niveau 2 en lecture, socle des compétences minimales pour participer effectivement à la vie quotidienne ¹. Notre système scolaire se doit de faire mieux.

C'est dans cette perspective d'amélioration du niveau de français en vocabulaire, en lecture et en écriture que s'enracine notre étude. Elle est inspirée des récents travaux canadiens, en particulier ceux de Chapleau (2013) et St-Pierre (2016) sur l'apprentissage du français par morphologie dérivationnelle. En effet, la morphologie dérivationnelle offre une porte d'entrée intéressante pour ces apprentissages de base.

Cette étude s'inscrit au carrefour de recherches menées sur la conscience morphologique par des enseignants (Boisvert et Daigle qui ont publié dans l'ouvrage collectif Berthiaume et coll., 2017), des orthophonistes (Casalis et al., 2003, Chapleau, 2013, St-Pierre, 2009) et des psycholinguistes (Berthiaume, 2017 ; Lieury, 2012) qui sont référencés dans notre bibliographie et qui ont été à la source de ce mémoire.

Dans la première partie du travail, nous définirons la conscience morphologique et son développement chez l'enfant de manière plus qualitative que quantitative. Nous aborderons ensuite des notions de morphologie dérivationnelle indispensables à la compréhension de notre propos. Puis, nous ferons le point sur l'état de la recherche en morphologie, nous focalisant sur le développement du vocabulaire oral, de la lecture et de l'orthographe pour évaluer l'impact d'un apprentissage par morphologie dans ces trois domaines.

¹ http://pisa.educa.ch/sites/default/files/uploads/2016/11/pisa_2012_rapport_romand_0.pdf, p.26

1.1.Morphologie et conscience morphologique

Afin de disposer de bases claires pour notre propos, il est indispensable de définir les termes² qui reviendront fréquemment dans ce mémoire.

1.1.1 Morphologie

Casalis et Colé³ donnent la définition suivante de la morphologie:

“La morphologie est une discipline linguistique qui s’attache à décrire les unités morphologiques de la langue, appelées morphèmes, qui renvoient aux plus petites unités de signification de la langue, et leurs règles de combinaison. La morphologie dérivationnelle en est un des domaines, qui s’intéresse plus particulièrement à la formation des mots par dérivation, c’est-à-dire par ajout d’un préfixe ou suffixe à une base (ainsi, « *joueur* » est dérivé de « *jouer* »). De nombreux mots du lexique d’une langue sont construits par dérivation (p. ex. « *googlisable* » dérivé de « *Google* »). Les études menées en psycholinguistique cognitive cherchent à rendre compte de la façon dont l’adulte et l’enfant utilisent l’information morphologique lorsqu’ils doivent comprendre ou produire des mots, connus ou inconnus d’eux.”

La morphologie (de *morpho-* forme et *-logie* science) fait donc référence aux composantes sémantiques des mots, les morphèmes, qui sont les plus petites unités porteuses de sens.

Le morphème, la plus petite unité signifiante, et les règles qui permettent de combiner les morphèmes entre eux sont le sujet d’étude de la morphologie.

Le morphème peut être une **racine**, un **préfixe** ou un **suffixe**.

Le mot *incontrôlable* est composé de trois morphèmes:

- 1) *in-*, morphème à valeur de préfixe, signifiant le contraire de,
- 2) *-contrôl-*, morphème à valeur de racine (aussi appelée base)
- 3) *-able*, morphème à valeur de suffixe, signifiant qui est de nature à être contrôlé.

Chaque morphème ajoute une unité de sens pour former le sens général du mot. C’est autour du morphème racine *mang-* va donner naissance à *manger*, *mangeable*, *immangeable*, *mangeoire*, etc.

² voir aussi le glossaire, annexe 9

³ https://www.universalis.fr/encyclopedie/morphologie/#i_6485

Certains linguistes utilisent le terme base en lieu et place du terme racine. Nous avons fait le choix de lui préférer le terme de racine.

1.1.2 Conscience morphologique

La conscience morphologique est la capacité à distinguer et à manipuler consciemment les morphèmes qui composent les mots et à leur attribuer un sens sémantique correct.

Tout comme la conscience phonologique est la capacité à percevoir et à manipuler oralement différents segments ou unités de la chaîne parlée (mot, syllabe, rime, attaque, phonème), la conscience morphologique est la capacité à percevoir et manipuler les différents morphèmes qui composent les mots (racines, préfixes et suffixes et leurs relations). Dans le mot *poulette*, on trouve deux morphèmes, *poul-* et *-ette*, le premier étant une racine, le second ayant valeur de diminutif.

Tyler et Nagy (1989)⁴ distinguent trois connaissances en lien avec la conscience morphologique: la capacité à reconnaître une racine commune, le rôle syntaxique des affixes, les règles de construction morphologiques.

Les règles de construction morphologiques sont complexes et nous devons en être conscients. En effet, on peut former le mot *gentillesse* avec le suffixe *-esse*, qui désigne une qualité, mais on ne peut pas former le mot *gentité*, alors que le suffixe *-ité* désigne lui aussi une qualité, comme dans le mot *capacité*.

Cependant, nous tenterons de travailler avec nos élèves sur les régularités qui jalonnent la formation des mots. Par exemple, le suffixe *-ette* désigne quelque chose qui est petit dans le mot *poulette*, mais on peut aussi le rencontrer dans des mots non dérivés comme *alouette* où il n'a pas valeur de diminutif. Notre propos n'est pas d'imiter le linguiste averti, mais de travailler la morphologie sur des bases générales.

Afin de définir et de cerner le plus exactement possible la conscience morphologique, nous aborderons et commenterons les définitions présentées par plusieurs auteurs et les liens qu'elle entretient avec le vocabulaire, la lecture et l'orthographe que nous allons analyser ensuite.

⁴ Voir annexe 1 : Tyler et Nagy, connaissances en lien avec la conscience morphologique

1.1.3 Développement de la conscience morphologique

L'hypothèse que nous avons posée en introduction sur ce triple lien qui unit conscience morphologique, vocabulaire, lecture et écriture nous oblige à analyser en premier lieu la nature de la conscience morphologique.

Bien qu'on reconnaisse la conscience morphologique comme une compétence précoce (déjà présente chez certains enfants d'âge préscolaire), elle prend sa fonctionnalité plus tardivement que la conscience phonologique. Selon St-Pierre⁵ (2016), la conscience phonologique aurait un plateau vers la 3ème année primaire lors de l'apprentissage de la lecture, alors que la conscience morphologique prendrait de l'importance dans la deuxième moitié de la scolarisation primaire. Elle se développe ensuite tout au long de l'apprentissage du français durant la scolarité.

Cependant, la conscience morphologique ne se développe pas de manière linéaire chez tous les enfants ni au même rythme et il peut y avoir de grandes différences interindividuelles.

Selon Fejzo, Godard et Laplante (2016), une faible conscience morphologique induirait de moins bonnes performances en orthographe, en vocabulaire et en compréhension de lecture. Il existe une différence significative au niveau de la conscience morphologique entre les individus et ce dès la maternelle. Cette différence a des conséquences importantes sur les acquisitions ultérieures. Afin de pallier ces différences interindividuelles, on peut commencer à travailler sur la conscience morphologique dès l'école enfantine. En effet, à cet âge on peut faire classer des familles de mots représentés sur des photos (par ex., *ours*, *ourson*, *oursin* - *saut*, *sauterelle*, *sauter* - *jeu*, *jouet*, *jouer*) en demandant aux élèves de justifier leur classement. Bien qu'elle s'apparente à une activité de conscience phonologique, c'est bien la conscience morphologique qui est travaillée ici par les familles de mots. Par ce travail de manipulation des morphèmes, on développe progressivement la conscience morphologique de l'enfant.

En résumé, nous pouvons considérer que la conscience morphologique apparaît précocement et qu'elle s'enrichit tout au long de la vie. Elle est activée chaque fois que l'individu est confronté à un mot nouveau pour donner un sens à ce mot. Cette notion relativement nouvelle fait maintenant l'objet de plusieurs recherches et programmes d'enseignement principalement au Canada francophone.

⁵ <https://parlonsapprentissage.com/la-conscience-morphologique-un-ingredient-actif-dans-lapprentissage-du-langage-ecrit-deuxieme-partie/>, p 5

1.1.4 Notions de morphologie dérivationnelle

Ayant défini la morphologie⁶ et la conscience morphologique, il est temps d'exposer les procédés morphologiques qui ont permis de constituer le lexique de la langue française. Seuls 20 à 25% des mots sont des mots de base, le 75 à 80% des mots est obtenu à partir de processus de dérivation: ces mots sont appelés mots complexes. Il est important d'en faire prendre conscience à l'élève et d'utiliser ce procédé linguistique pour mieux lire, orthographier et comprendre.

Les dérivations sont des procédés de formation des mots qui portent sur le sens. Ils comprennent des morphèmes *préfixes*, *suffixes* et *racines* ainsi que les mots composés⁷. Les dérivations sont peu travaillées en classe en comparaison des flexions qui font l'objet d'un enseignement méthodique, bien que le plan d'études romand (PER) recommande d'étudier le vocabulaire par la morphologie dérivationnelle dès la 5ème HarmoS.

Les mots simples sont constitués d'unités linguistiques simples, des morphèmes, impossibles à segmenter en morphèmes plus petits (par ex. la racine *fleur*). Ces morphèmes simples serviront à former des mots complexes ayant des significations voisines, mais distinctes de la racine (le morphème *fleur* servira à former le mot *fleuriste*, le morphème suffixe *-iste* indiquant un métier). Ces processus sont appelés processus de dérivation.

Dans le cadre scolaire, on utilise plus volontiers les termes de racine, préfixe et suffixe. Le linguiste préfère les termes de morphèmes, de base pour la racine et d'affixes qui regroupe les préfixes et les suffixes. Le préfixe s'ajoute à devant la racine, alors que le suffixe s'ajoute après⁸.

Il est important de sensibiliser les élèves aux mots obtenus par dérivation et de leur faire noter que les mots dérivés changent parfois de catégorie grammaticale (par ex., *seul* est un adjectif, alors que *seulement* devient un adverbe).

La dérivation est travaillée en classe à partir de la notion de famille de mots (ensemble des mots dérivés à partir d'une racine). Ces familles peuvent être très étendues ou ne comporter qu'un seul mot. Cependant pour ancrer cette

⁶La morphologie comprend deux grands domaines : la morphologie flexionnelle et la morphologie dérivationnelle. Les flexions (morphologie flexionnelle) sont les terminaisons qui s'ajoutent aux morphèmes comme p. ex. les *s* qui marquent le pluriel ou les *-e* qui marquent le féminin ou les terminaisons des verbes qui renvoient à la personne qui fait l'action. La flexion renseigne sur le nombre, le genre, la personne. Dans ce mémoire, nous nous intéressons à la morphologie dérivationnelle, nous ne développerons donc pas les questions autour de la morphologie flexionnelle.

⁷ Les mots composés ne sont pas l'objet de ce mémoire.

⁸ Nous utilisons uniquement les termes scolaires préfixes et suffixes avec nos élèves.

notion de famille, il faut savoir que les mots qui la composent ont une composante morphologique commune, le morphème racine, par conséquent une composante sémantique commune, mais l'usage a pu provoquer certains glissements sémantiques. Le mot *découvrir* composé du morphème racine *couvrir* et du préfixe *dé* ("faire le contraire") garde bien le sens d'enlever une couverture dans une première acception, mais plus difficilement dans le sens de découverte d'un territoire inconnu.

Selon Cellier (2015), il y a deux difficultés en morphologie dérivationnelle auxquelles il faut être attentif lorsque l'on souhaite l'enseigner aux élèves:

- 1) la racine peut varier dans les mots d'une même famille (pour les mots *mort* et *mourir*, la racine prend deux formes distinctes *mort/mour*), c'est une dérivation opaque. Plus la dérivation est opaque, moins elle est reconnaissable. En effet, l'élève reconnaît relativement facilement la racine *fleur* dans *fleurir* (dérivation transparente), mais plus difficilement la dérivation opaque *main* et *manuscrit*.
- 2) il existe parfois deux racines l'une d'usage courant, l'autre d'usage savant (par ex., *oeil* et *oculus* forment les mots *oeillère* et *binoculaire*).

Nous pouvons poursuivre notre réflexion et approfondir les liens qui s'établissent entre la conscience morphologique d'une part et le vocabulaire, la lecture et l'orthographe d'autre part. Peu de travaux scientifiques englobent les trois domaines, mais nous pouvons trouver chez différents auteurs des arguments en faveur d'un travail autour de la conscience morphologique pour ces trois éléments.

1.2 Le rôle de la conscience morphologique dans l'acquisition du vocabulaire et de la lecture et de l'orthographe

Le développement de la conscience morphologique joue un rôle important dans l'acquisition du vocabulaire et des compétences en lecture et orthographe. Cependant, peu de travaux se sont intéressés simultanément aux trois domaines en rapport avec la conscience morphologique.

La conscience morphologique fait partie des capacités métalinguistiques, c'est-à-dire les capacités qui permettent de réfléchir sur la langue et de porter un regard *méta* sur les mots, leur sens, leur fonctionnement dans la langue:

"La conscience morphologique, qui fait également partie de la conscience linguistique, permet à l'enfant d'attribuer un sens ou une signification à l'information linguistique qui circule autour de lui (Colé, Casalis, & Gombert, 2004; Demont & Gombert, 2004)" (Bousquet, 2014, p.8).

La conscience morphologique, c'est-à-dire l'utilisation des diverses connaissances sur la morphologie (Carlisle & Goodwin, 2014, cités par St-Pierre, 2016⁹), peut devenir un levier pour la lecture et l'écriture. Si le lecteur est capable de faire un assemblage morphémique (identifier et reconnaître les morphèmes, comme pour le mot (*dé-ménage-ment*), la valeur sémantique fournie par les morphèmes *dé-*, *ménage* et *-ment* est bien plus importante que si le mot est lu de manière syllabique (*dé-mé-na-ge-ment*) ou encore pire par découpage graphémique (*d-é-m-é-n-a-g-e-m-ent*). La signification qui se dégage des morphèmes peut ainsi faire accéder à la compréhension instantanée et intuitive du sens, alors que ni la lecture syllabique, ni le découpage graphophonémique (écriture lettre à lettre ou phonème après phonème) ne le permettent instantanément.

Carlisle (2006), qui a travaillé sur la conscience morphologique en langue anglaise, lui attribue un rôle sémantique et une importance primordiale dans l'apprentissage de l'orthographe:

“La conscience morphologique, qui traite la dimension sémantique de la langue, est nécessairement impliquée dans l'apprentissage des représentations orthographiques d'une langue composée de mots morphologiquement complexes (Carlisle, 2006)” (Bousquet, 2014, p. 8).

Selon la chercheuse canadienne, Chapleau, qui a mis sur pied un programme de rééducation de l'orthographe chez des élèves dyslexiques par l'utilisation de la morphologie dérivationnelle, le travail sur la morphologie dérivationnelle est efficace pour augmenter la capacité de compréhension et l'orthographe (Chapleau, 2013).

La conscience morphologique est bien située au carrefour du développement du vocabulaire, de la lecture et de l'orthographe. Nous allons présenter les différents éléments théoriques qui font lien en morphologie dérivationnelle:

- le lien entre la conscience morphologique et le développement du vocabulaire oral (1.3)
- le lien entre la conscience morphologique et la lecture (1.4)
- le lien entre la conscience morphologique et l'orthographe (1.5)

1.3 La conscience morphologique et l'enrichissement du vocabulaire (constitution d'un réseau sémantique)

Bien que les mots *lexique* et *vocabulaire* soient généralement considérés comme équivalents, nous définissons le lexique comme l'ensemble des mots

⁹ <https://parlonsapprentissage.com/la-conscience-morphologique-un-ingredient-actif-dans-lapprentissage-du-langage-ecrit-deuxieme-partie/>, p 2

de la langue et le vocabulaire comme les mots utilisés par un individu donné. Le vocabulaire est donc forcément inclus dans le lexique¹⁰.

Régulièrement les enseignants constatent que leurs élèves n'arrivent pas à comprendre les textes proposés car leur vocabulaire est pauvre. Les enseignants n'ont en général pas conscience de la différence entre le vocabulaire de l'élève et les mots proposés dans les manuels scolaires. Ce décalage est pourtant bien réel et nous l'aborderons plus avant.

Nous pensons que la morphologie dérivationnelle est efficace pour l'enrichissement du vocabulaire et constitue une porte d'entrée pour son enseignement. Nos arguments font référence à la psychologie cognitive.

Dans la mémoire à long terme, le vocabulaire est organisé en réseau sémantique (voir Lieury, 2012). Il est intéressant de travailler par la morphologie dérivationnelle pour enrichir le réseau à travers l'activité de catégorisation. Le réseau sémantique se construit petit à petit. Pour ajouter un mot dans la mémoire à long terme, il est nécessaire de l'intégrer dans le réseau sémantique. La deuxième condition pour intégrer un mot nouveau est la répétition, c'est-à-dire présenter le mot nouveau à plusieurs reprises¹¹. Selon les individus, il est nécessaire que le mot soit présenté plusieurs fois avant qu'il n'entre dans le réseau sémantique, les auteurs s'accordent pour dire qu'il faut de nombreuses présentations du mot nouveau chez les élèves en difficultés¹² pour qu'il soit mémorisé.

Lieury (2012), psychologue cognitive, considère le vocabulaire comme un réseau organisé dans la mémoire à long terme en différentes catégories hiérarchisées. Le stock lexical (le vocabulaire) est arrangé en arborescence. Par exemple, le concept *chien* comprend les propriétés (il aboie, il a 4 pattes, il a des poils, s'écrit avec les lettres *c h i e n*, etc.). *Chien* fait partie de la catégorie des animaux domestiques, qui fait elle-même partie de la catégorie des animaux (bouge tout seul, mange, est représenté dans mon livre d'images).

10

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_av_ec_couv_201144.pdf, p. 1

¹¹ "Il faut au moins 6 contextes de répétition pour qu'il y ait une augmentation notable de la signification", Lieury (2012, p 43).

¹² Voir par exemple, Bogliotti (2012): <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2012-2-page-95.htm>

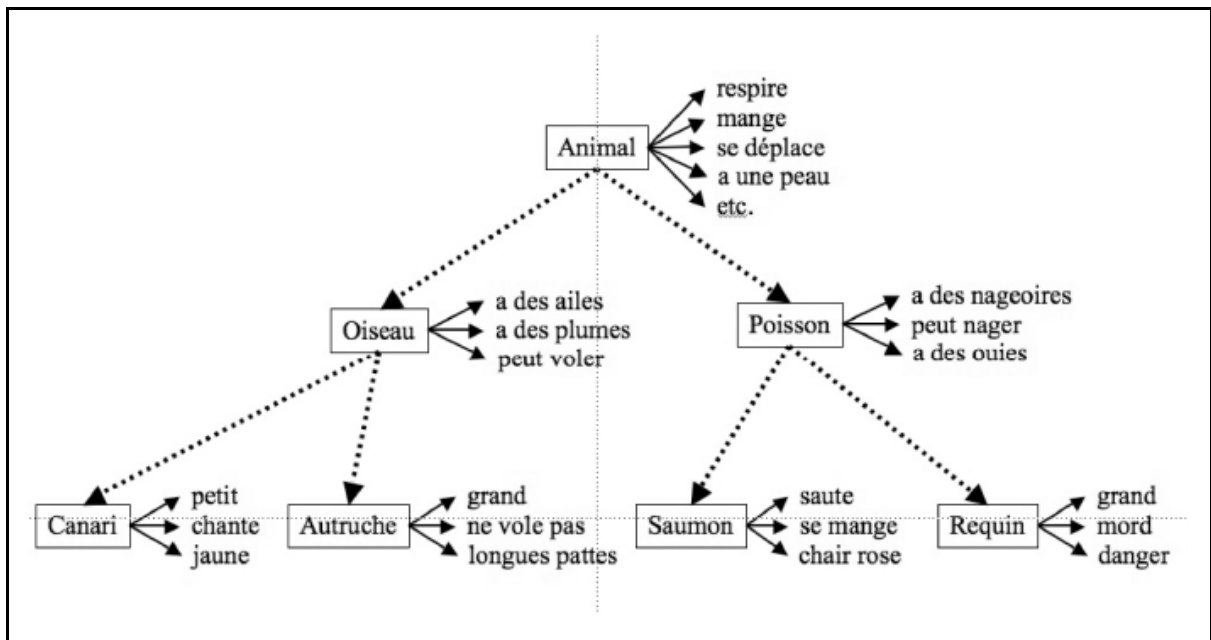


Figure 1: Exemple de réseau sémantique, tiré de Claverie (2010) p. 17

L'augmentation des propriétés du concept se fait au cours des expositions de l'enfant à une expérience sensorielle (par ex. apprendre la suite des lettres qui composent le mot, le lire, l'écrire, le découper, etc.).

Le travail sur le développement du vocabulaire par morphologie dérivationnelle que nous proposons est une forme de catégorisation. L'élève va apprendre à trier ou rassembler des mots selon les critères: racines communes, affixes communs. Par exemple, l'élève peut apprendre que certains verbes qui commencent par le préfixe *re-* portent tous la signification de répéter l'action comme dans *revisser* et que ceux qui commencent par le préfixe *dé-*, annulent l'action, comme dans *dévisser*. L'ensemble des verbes en *re-* ainsi formés peut entrer dans le réseau sémantique sous la forme d'une catégorie et l'ensemble des verbes en *dé-* dans une autre catégorie. Ces catégories sont économiques cognitivement parlant.

Les liens créés dans le réseau sémantique par morphologie dérivationnelle permettent d'acquérir les mots nouveaux de manière exponentielle. Chaque nouveau mot appris génère la connaissance d'autres mots dérivés, reliés par le morphème commun.

1.3.1 Développement du vocabulaire et réussite scolaire

On sait qu'il y a une corrélation entre le niveau lexical et la réussite scolaire (Lieury 2012) et que les exigences de l'école à ce niveau vont aller en augmentant au passage en secondaire, surtout pour les mots complexes. Il

est donc important de développer la conscience morphologique et le vocabulaire avant ce passage.

Selon Florin (2010), le développement du vocabulaire de l'enfant suit la progression suivante:

Age	Nombre moyens de mots
2 ans	20 mots
6 ans	2500 mots
10 ans	5000 mots
adulte	entre 25'000 et 40'000 mots

Le lexique français comprend environ 250'000 mots.

Figure 2 : Développement du vocabulaire de l'enfant

Les chiffres ci-dessus sont une moyenne estimée et les différences interindividuelles peuvent être très importantes. On observe sur la courbe de développement du langage qu'il y a un boom entre l'âge de deux ans et six ans. Ensuite la progression devient plus régulière.

Deux recherches françaises ont montré qu'à l'école, l'élève acquiert environ 1000 mots par an. Il doit connaître environ 9000 mots (vocabulaire) à la fin du primaire, à dix ans (Lieury, 2012). Cet énorme bagage lexical ne peut pas être entièrement enseigné explicitement. Chaque année, l'élève apprend un vocabulaire qu'il doit maîtriser, environ 1000 mots pour Lieury (3000 pour Giasson, 2012). Bref, sans entrer dans une polémique des chiffres concernant le vocabulaire, la tâche est considérable et l'élève peut rapidement se trouver en décalage entre ce qu'il sait et ce qu'il devrait savoir.

De même, si l'on se réfère au tableau de développement de Florin, présenté plus haut, on remarque un réel décalage entre le développement moyen du vocabulaire (10 ans, 5000 mots) et les exigences scolaires (9000 mots) (Lieury, 2012).

Lorsque débutent les apprentissages à l'école primaire, les auteurs sont tous d'accord pour relever l'importance de la richesse du vocabulaire pour l'entrée en lecture. La richesse du vocabulaire joue aussi un rôle dans la fluence en lecture. Dès lors, la question de l'enseignement du vocabulaire se pose de manière aiguë.

Pour Gombert, en plus des capacités métalinguistiques, il existe également un facteur corrélé aux performances en lecture qui est le vocabulaire. Le vocabulaire n'est pas un facteur de nature cognitive, mais relève plutôt de l'origine sociale de l'enfant (Gombert, 1990). Il sera d'autant plus indispensable de travailler le vocabulaire de manière explicite.

Cellier (2015) affirme qu'une partie du vocabulaire peut être enseigné par morphologie dérivationnelle. Elle y consacre un chapitre dans son ouvrage de référence sur l'enseignement du vocabulaire à l'école : "... le développement du vocabulaire dépendrait justement de l'habileté à comprendre et à manipuler les informations données par la morphologie" (Cellier, 2015, p. 24).

Giasson (2012) reconnaît également l'importance d'enseigner des stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Parmi celles-ci, il y a l'utilisation de la morphologie dérivationnelle pour formuler des hypothèses sur le sens du mot. En effet, pour attribuer un sens à un mot nouveau, on peut se servir des morphèmes qui le composent pour avoir une piste sur la signification du mot ou tout au moins pour voir de quoi il s'agit.

1.3.2 L'apprentissage du vocabulaire oral par morphologie dérivationnelle

"L'enseignement du vocabulaire a en effet longtemps reposé, et repose encore dans certains ouvrages, sur l'idée selon laquelle l'enrichissement lexical des élèves dépend de la mise en mémoire d'un maximum de mots. Liée aux grands projets taxonomiques du XIXe siècle (ordonner en séries et en listes) et héritière d'une philosophie qui considérait qu'il fallait apprendre à nommer les choses pour mieux maîtriser le monde, cette idée débouche sur des pratiques très identifiables" (Joole, 2008, p. 237).

Ces pratiques d'enseignement du vocabulaire consistent généralement en un apprentissage de listes de mots qui n'est souvent pas très efficace chez les élèves en difficulté.

Favoriser la conscience morphologique à l'école semble donc un bon moyen pour soutenir l'apprentissage du vocabulaire oral. Cet outil pertinent dont le maître et l'élève doivent se saisir, l'un pour enseigner, l'autre pour apprendre, sera travaillé au cours de séquences que nous présentons dans notre méthodologie. Cet outil est en conformité avec les nouvelles conceptions d'acquisition du bagage lexical stocké en mémoire à long terme et aux mécanismes qui président à ce stockage: importance de la répétition pour fixer l'apprentissage, apprentissage dans des contextes différents, espacements temporels entre les répétitions.

Pour Ouzoulias (2011)¹³, le développement du vocabulaire se fait à partir de plusieurs sources complémentaires: 1) par les interactions orales, 2) par la lecture autonome dès que l'enfant sait lire, 3) par l'enseignement "classique" du vocabulaire (par ex., les mots les plus fréquents) 4) par l'enseignement des bases lexicologiques (polysémie, synonymie, antonymie, familles de mots, c'est-à-dire par morphologie dérivationnelle). Pour cet auteur "...comme la grande majorité des nouveaux mots découverts en lecture sont des dérivés morphologiques, il s'agit là de la voie la plus féconde d'enrichissement du vocabulaire en lecture" (Ouzoulias, 2011, p.4).

Lieury (2012) attribue également une grande importance aux sources complémentaires d'apprentissage (en plus du vocabulaire travaillé en classe) comme peut l'être la lecture. On s'accorde généralement à dire que plus l'élève lit dans différents contextes et situations et plusieurs types de textes, plus il enrichit son vocabulaire. Or, les élèves en difficulté ont tendance à négliger l'activité de lecture et donc à manquer des occasions d'acquérir du vocabulaire de manière implicite, cela se faisant tout naturellement lors de l'activité de lecture. Pour faire progresser les plus faibles lecteurs, il est indispensable de mener des activités d'enrichissement du vocabulaire de manière explicite ; c'est-à-dire d'enseigner le vocabulaire de manière directe, systématique et progressive.¹⁴

L'élève bénéficie également d'un enseignement additionnel: ce sont les mots que le maître explique lors d'une leçon, ceux qui apparaissent au fil des lectures ou des exercices scolaires dans les différentes matières. Leur acquisition va dépendre de l'activité de l'élève, de sa capacité à les mémoriser et à faire des liens avec ses connaissances antérieures.

La question importante est de savoir comment se fait la mémorisation du vocabulaire. Pour Lieury (2012), il existe deux mémoires pour les mots: une mémoire lexicale (c'est la mémorisation de l'aspect morphologique du mot) et une mémoire sémantique (mémorisation par le sens). La mémoire lexicale reconnaît la forme du mot (écrit ou prononcé), alors que la mémoire sémantique va encoder le mot par son sens. Ce double encodage est indispensable à la mise en mémoire du mot.

En résumé, plusieurs processus permettent d'enregistrer un mot en mémoire à long terme, c'est à dire de l'intégrer dans le réseau préexistant: ce sont la

¹³

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/94/9/Andre_Ouzoulias_111209_C_201949.pdf

¹⁴ Les études montrent qu'entre un élève « faible » et un « bon » élève, la différence de vocabulaire serait déjà de 3500 mots en 7H et qu'elle s'accroît encore au passage en secondaire (Lieury, 2012 p. 158).

fréquence de répétition, les contextes d'exposition et l'organisation préalable du réseau sémantique. La pratique de la morphologie dérivationnelle remplit un bon nombre de ces conditions:

- utilisation de constellation s'apparentant à un réseau (voir annexe 3 pour un exemple);
- fréquence à partir du concept central (le radical du mot), on répète les mots dérivés grâce au morphème;
- contextes différents (le sens) pour les dérivés, à partir d'exercices divers.

Par exemple, pour le mot *dorer*, on peut travailler ainsi par constellation :

dorer (verbe ou action, recouvrir d'un élément qui ressemble à de l'or ou recouvrir d'une fine couche d'or) - **dorure** (c'est ce qui ressemble à de l'or) - **doreur/doreuse** (qui fait de la dorure) - **adorer** (presque comme si on l'avait recouvert d'or tant on l'aime) - **adoration** (l'adoration des mages) - **adorable** (qu'on adore) - **adrateur/adrateur** (personne qui adore un dieu, une star de rock) - **adorablement** (de manière adorable) - **mordorer/mordoré** (couleur d'un brun chaud avec des reflets d'or).

Dans cette série, on voit que le morphème *dor* est central, il y a donc peu de chance qu'après cet apprentissage, l'élève écrive *adaurable*... Il y aura au cours de la construction de cette constellation une mise en mémoire du morphème central *dor*. Dans notre exemple, le vocabulaire s'enrichit à partir du morphème racine *dor* de neuf mots dérivés. L'élève qui rencontrera le mot *adoration* dans ses lectures ultérieures pourra sans doute en comprendre rapidement la signification. C'est ce processus qui fait appel à la conscience morphologique.

Si l'enseignement se fait à un degré scolaire plus avancé, l'enseignant pourra faire le lien avec le mot latin: *aurum*, l'or en latin, qui devient dès lors le morphème central pour la série:

Aurum (or en latin) - **aurolé** (de gloire) - **auréole** (la couronne dorée autour de la tête du saint ou la tache de transpiration sous les aisselles qui laisse une marque circulaire). Ce type de dérivation est appelée dérivation savante.

Ce travail par constellation, suit aussi les préceptes de Cellier (2015) : l'enfant doit acquérir en premier les mots racines (les bases), puis il acquerra les formes dérivées. Ce sont donc les régularités de dérivation qui doivent faire l'objet de l'enseignement systématique du vocabulaire en se basant sur leur fréquence d'apparition dans la langue.

En tenant compte des différents points de vue des auteurs sur l'enseignement du vocabulaire, nous pouvons considérer qu'il y a un lien fort entre la

conscience morphologique et l'enrichissement du vocabulaire. Nous observons que l'enseignement par morphologie dérivationnelle est compatible avec la construction d'un réseau sémantique. Ce type d'enseignement favorise également un apprentissage dans différents contextes, on peut donc à la suite de Lieury considérer ces contextes comme des épisodes favorables à la mémorisation.

1.4 La conscience morphologique et la lecture

Nous allons maintenant analyser plus spécifiquement le lien entre la conscience morphologique et la lecture.

Deux processus sont à l'oeuvre lors de l'acte de lecture: les procédures d'assemblage qui font appel à la conscience phonologique et les procédures d'adressage direct (reconnaissance directe des suites de lettres formant un mot) qui font appel à la conscience morphologique et aux connaissances orthographiques.

“L'identification des mots repose sur des mécanismes complexes de codage graphique, phonologique et lexical” (Lieury, 2012, p. 81). Les recherches ont montré que la lecture dépend de la familiarité phonétique et orthographique (un mot connu sera lu plus aisément qu'un mot inconnu et de même, une phrase ou un texte présentant un contexte connu seront plus faciles). Le degré de familiarité est un facteur important pour la reconnaissance du mot. Ceci explique les difficultés des élèves allophones qui ne sont familiarisés ni avec la phonétique du mot ni avec son orthographe. Ils auront donc des difficultés à l'encoder en mémoire. Ce type d'élèves ne disposant pas de la représentation morphologique du mot rencontrera des difficultés à le stocker dans sa mémoire à long terme, même s'il est capable de le déchiffrer.

Lieury (2012) utilise le terme de mémoire lexicale alors que Giasson (2012) précise que le terme de lexique orthographique comprend les mots reconnus sans déchiffrement (donc en adressage direct).

Giasson affirme que l'enfant quand il débute en lecture apprend le déchiffrement (procédure d'assemblage) mais qu'il doit aussi commencer à reconnaître les mots rapidement. Ces mots reconnus instantanément enrichissent le lexique orthographique pour que la lecture s'élabore graduellement. Chez cet auteur, “le lexique orthographique est composé des mots reconnus avec exactitude et de façon instantanée” (Giasson, 2012, p 145): ces mots ne sont pas décodés. Le terme de lexique orthographique chez Giasson, est en rapport avec la représentation morphologique d'un mot et en rapport avec les procédures d'adressage direct qui surviennent en lecture.

La richesse du vocabulaire de l'enfant joue un rôle prédominant dans l'acquisition de la lecture. Plus il est développé, plus l'enfant apprend à lire rapidement. Pour Jacques David: "les connaissances lexicales constituent l'une des composantes les plus importantes de l'acquisition du langage oral et écrit, en compréhension comme en production" (cité par Germain, Le Guay & Robert, 2003, p. 53). On peut expliquer ce phénomène comme un activateur de lecture. Le mot lu correspond à un concept connu en mémoire à long terme et l'enfant ne doit pas fournir un effort supplémentaire pour construire un concept qu'il n'a pas encore.

Giasson (2012) affirme que plus l'adressage est efficient, meilleure est la lecture. Si le lecteur doit recourir à des procédures d'assemblage, il aura des difficultés à comprendre ce qu'il lit. "Comme à l'oral, si la phrase est dite trop lentement, le lecteur perd le fil et ne retient que quelques mots. Comme en lecture, il est alors difficile de relier ces mots entre eux dans la mémoire à court terme" (Giasson, 2012, p. 145). Si l'on poursuit le raisonnement et les recherches de Giasson, l'utilisation de la morphologie dérivationnelle pourrait être un processus efficace pour la lecture. Elle aiderait à une partie de la reconnaissance du mot fournissant en quelque sorte des pièces préassemblées et permettant une lecture plus rapide.

La fluidité en lecture, on l'a déjà mentionné, est un facteur important pour la compréhension. Chez Giasson, elle est définie "comme le fait de lire un texte rapidement et avec exactitude" (Giasson, 2012, p. 217), définition à laquelle on peut ajouter l'importance de lire avec une prosodie adéquate. Il y a trois composantes à la fluidité: la précision, la rapidité et l'expression. La fluidité, bien que plus perceptible dans la lecture orale, est présente également en lecture silencieuse.

Qu'est-ce qui ralentit la fluidité ? Le manque de stratégies de décodage efficaces, le manque de lexique orthographique et la faiblesse de vocabulaire oral. Le travail par morphologie dérivationnelle pourrait donc pallier ces trois faiblesses. Concernant le manque de stratégies de décodage, les morphèmes, qu'ils soient préfixes, ou suffixes, fournissent des pièces préassemblées faciles à reconnaître et à recomposer. En ce qui concerne le manque de lexique orthographique (mots reconnus instantanément), l'étude du vocabulaire par morphologie dérivationnelle pourrait offrir des indices intéressants permettant de lire le mot à partir de la racine connue. La troisième faiblesse identifiée, le déficit en vocabulaire oral, est un domaine qui peut être avantageusement travaillé par morphologie dérivationnelle comme nous l'avons montré (point 1.3).

Pour Carlisle et Goodwin (cités par St-Pierre, 2016), la conscience morphologique joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage du

vocabulaire et de la lecture des mots, tant au niveau de la justesse que de la vitesse. Elle aurait aussi une influence favorable sur la compréhension en lecture tout au long de la scolarité primaire. Selon les recherches de ces auteurs, les jeunes lecteurs utilisent l'information morphémique pour décoder des mots suffixés qu'ils n'ont jamais lus. Pour Larsen et Nippold (cités par St-Pierre, 2016), la conscience morphologique est interreliée aux performances obtenues en lecture chez des élèves de 6^{ème} année scolaire.

Les auteurs s'accordent à dire qu'un texte lu est trop difficile lorsqu'il y a plus de 2% de mots inconnus¹⁵. Le texte idéal ne devrait pas compter plus de 1% de mots inconnus afin de ne pas préteriter la construction du sens. Or, selon une étude sur les manuels scolaires conduite grâce au logiciel Manulex¹⁶, l'élève serait exposé au cours de sa scolarité à plus de 24'000 mots nouveaux dans les manuels du secondaire. Il n'est pas dans le propos de ce mémoire de vouloir discuter de l'utilité de ce lexique, mais de trouver des solutions palliatives pour les élèves en difficulté afin qu'ils puissent avoir les outils nécessaires pour comprendre ce qu'ils lisent. Parmi les nombreux outils, un entraînement à la conscience morphologique (en particulier basé sur la morphologie dérivationnelle) peut être considéré comme un outil pertinent pour connaître et reconnaître les mots inconnus sans perdre le fil de lecture.

En effet, lorsque l'élève lit, il est nécessaire que les mots soient compris au fur et à mesure du décodage afin de donner un sens général à la phrase. Les lecteurs qui lisent lentement n'arrivent pas à donner du sens à ce qu'ils lisent parce que la mémoire de travail est labile et qu'elle a une capacité limitée. Or c'est justement en mémoire de travail que se font les inférences de lecture. Si cette mémoire est occupée par d'autres contenus, comme dans le déchiffrage des lettres d'un mot ou la recherche infructueuse du sens d'un mot, elle n'aura plus la capacité suffisante pour faire des inférences. Le lecteur perd le sens de ce qu'il vient de lire et doit recommencer ce qui peut être décourageant.

En utilisant les processus appris lors des activités de morphologie dérivationnelle, on souhaite que l'élève soit beaucoup plus rapide dans son accès au sens, car il aura appris à découper le mot en morphèmes (racines, préfixes, suffixes) qui le mettront sur la piste d'un sens à donner aux mots inconnus, même si le mot n'est pas compris exactement. Pour donner un exemple de recherche du sens d'un mot inconnu par la morphologie dérivationnelle, nous citerons l'exemple de Nik¹⁷, 10 ans, dyslexique. Nous avons travaillé avec lui le préfixe *in-*, non pas pour faire de la morphologie, mais parce qu'il n'entendait pas bien ce phonème qu'il confondait avec le son

¹⁵ <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/pagefenetre/c-En-parle27-12.htm> (prévention de l'illétrisme)

¹⁶ http://lpnc.univ-grenoble-alpes.fr/resources/ronald_peereman/Manulex_morpho/indexfr.html

¹⁷ Prénom fictif.

un-. Suite à l'intervention, Nik a pris conscience que le préfixe *in-* voulait dire "le contraire" comme dans *incroyable*. Depuis, il comprend et lit rapidement tous les adjectifs formés sur cette dérivation. Son orthographe s'est aussi améliorée, en particulier il n'écrit plus *un-* en début de mot.

De nombreuses recherches décrivent un lien fort entre richesse du vocabulaire et compréhension en lecture. Tout se passe comme si une fois qu'il a dépassé le stade de l'assemblage et travaille en adressage direct, le lecteur peut libérer des stratégies et faire des hypothèses sur les mots qu'il ne comprend pas. Pour Joole (2008), il est indispensable de travailler le vocabulaire en classe: d'une part pour gommer les inégalités de vocabulaire et d'autre part pour favoriser la procédure directe d'adressage qui permet de libérer la mémoire pour les processus d'inférence qui sont à l'oeuvre en lecture. Cet auteur propose de travailler le vocabulaire en consacrant une leçon préparatoire et séparée de la leçon de lecture proprement dite. Joole propose notamment de travailler le vocabulaire par des moyens qui donnent du sens plutôt que par le fastidieux travail d'apprentissage du vocabulaire par liste: la morphologie dérivationnelle est un de ces moyens. Ainsi, le vocabulaire peut être travaillé en constellation en amont de la leçon de lecture (Joole, 2008).

En résumé, nous pouvons affirmer qu'il existe un lien fort entre la conscience morphologique et la lecture lorsque l'enfant a dépassé le stade du déchiffrage. Travailler la conscience morphologique, c'est permettre une lecture plus fluide et c'est aussi un outil qui permet de donner un sens aux mots inconnus.

1.5 La conscience morphologique et l'orthographe

Nous allons maintenant analyser le lien qui existe entre l'orthographe et la conscience morphologique et explorer plus avant la nature de ce lien.

L'apprentissage du mot peut se faire par répétition de listes de mots, ce qui se pratique généralement en classe. Les mots sont choisis en fonction de leur fréquence dans la langue française ou par thèmes (la famille, les activités humaines, etc.). Ces listes sont hétérogènes, mais elles ont le mérite de contenir le vocabulaire de base nécessaire à l'élève.

Lieury (2012) propose pour la mémorisation de l'orthographe du mot de faire appel à la mémoire épisodique qu'il appelle l'apprentissage multi

épisode¹⁸. Cet apprentissage est centré sur les mécanismes de construction du concept. A chaque fois que le mot est présenté dans un contexte différent, l'enfant enrichit le concept de nouvelles propriétés liées au contexte de présentation. Cette méthode d'apprentissage donne de bons résultats lors des tests de rappel car elle favorise l'accès à la catégorisation (Lieury, 2012, p. 37).

Pour Lieury, apprendre l'orthographe des mots est plus difficile que d'apprendre leur sens, le codage lexical ou morphologique est plus fragile que le codage sémantique. Cela doit donc inciter à renforcer explicitement l'étude du niveau morphologique par le niveau sémantique, donc à faire des liens entre ces deux niveaux de codage en mémoire.

Pour Ouzoulias (2011), il y a trois types d'organisation favorisant l'appropriation de l'orthographe. Le premier est l'organisation graphophonologique (reconnaissance des phonèmes, sons composés, etc.), le second est d'ordre analogique (*maison* c'est comme *maîtresse*), et le troisième est d'ordre morphologique et étymologique (*maison* induit l'orthographe de *maisonnée*, *maisonnette* - le *a* venant de *mas*). Ces trois types d'organisation devraient faire l'objet d'un enseignement explicite en toute occasion. St-Pierre va dans le même sens:

“...il importe de garder en tête que la morphologie est très bien enchâssée dans l'orthographe et qu'il est possible pour l'enfant d'y avoir rapidement une prise. La conscience morphologique contribue à l'apprentissage du langage écrit, à différents niveaux, tout au long de la scolarisation primaire. Cela est maintenant bien démontré par la recherche scientifique” (St-Pierre, 2016, p. 6).¹⁹

Notre propos n'est pas de conseiller telle ou telle façon d'apprendre l'orthographe, mais il est centré sur le développement de la conscience morphologique lors des activités d'apprentissage de l'orthographe en travaillant les processus qui sont à l'oeuvre dans la dérivation et en incitant l'enfant à faire des liens avec ce qu'il connaît déjà (par ex. “quand on écrit le verbe *revenir*, on pense à l'écrire comme le verbe *venir*”).

Les activités de morphologie dérivationnelle sont intéressantes pour l'apprentissage des mots complexes, car ils sont issus des processus de dérivation, processus qui peuvent être enseignés avec profit et qui font appel à des capacités métalinguistiques (réflexions sur la langue pour elle-même) et

¹⁸ “Chaque épisode où l'on rencontre le mot va ajouter en mémoire sémantique une parcelle de sens.” (Lieury 2012, p. 42).

¹⁹ <https://parlonsapprentissage.com/la-conscience-morphologique-un-ingredient-actif-dans-lapprentissage-du-langage-ecrit-deuxieme-partie/>

non seulement à des processus épilinguistiques (j'entends *ié* dans le mot *poirier*, et je peux l'écrire *ier*, *ié*, *iez*...). Le processus de dérivation utilisant le suffixe *-ier*, appliqué à tous les fruits pour obtenir les arbres correspondants, oblige à choisir la bonne orthographe. Gombert (1990) distingue clairement les deux types d'activités épi et métalinguistique : Les activités épilinguistiques referent à une « connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistique » (Gombert, 1990, p. 233). Les activités métalinguistiques, consistent « en une connaissance consciente et en un contrôle délibéré de nombreux aspects du langage » (Ibid. p. 247).

Comme précédemment pour la lecture et l'enrichissement du vocabulaire, travailler à développer la conscience morphologique permet d'avoir un point d'appui stable pour l'orthographe.

La conscience morphologique est assurément une activité métalinguistique importante et par conséquent, elle est à l'oeuvre dans les trois domaines: le vocabulaire, la lecture et l'orthographe.

1.6 Conscience morphologique chez les élèves en difficulté

Notre analyse nous mène tout naturellement à parler des travaux qui ont été menés en conscience morphologique chez les élèves en difficulté. Ces travaux sont maintenant suffisamment nombreux pour affirmer que le développement de la conscience morphologique est un facteur protecteur qui soutient le développement de capacités langagières orales et écrites chez l'élève en difficulté.

Chapleau et ses collaborateurs (2016) ont testé la conscience morphologique d'élèves en difficulté et rapportent que leurs capacités en conscience morphologique sont corrélées avec leurs compétences en orthographe lexicale et non, comme nous pourrions l'attendre, à leur âge: "De toute évidence, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en orthographe nécessitent un enseignement explicite des connaissances et des stratégies morphologiques, car ils développent peu leurs capacités de conscience morphologique de façon intrinsèque" (Chapleau et al., 2016, p. 96).

En ce qui concerne les élèves allophones, Fejzo et collaborateurs (2016) affirme qu'ils sont plus souvent en difficulté en orthographe que les enfants non allophones. Les travaux de cette chercheuse, bien que menés sur une population restreinte, ont montré un réel gain d'apprentissage en orthographe à partir d'une intervention en conscience morphologique testée sur une population d'élèves arabophones âgés de neuf ans, issus de milieux défavorisés. Ces auteurs affirment que plus la langue d'origine est distante du français et cela est particulièrement le cas pour l'arabe écrit, plus l'élève aura de difficultés à développer des habiletés linguistiques en langue seconde. Or,

la conscience morphologique est justement une de ces habiletés linguistiques. Elle devrait donc être renforcée et travaillée explicitement chez ces populations d'élèves.

Pour Casalis et collaborateurs (2003), bien que les élèves dyslexiques rencontrent des difficultés au niveau des habiletés phonologiques, leurs habiletés morphologiques, habiletés qui sont relativement indépendantes des habiletés phonologiques, permettent de mettre en place des stratégies de compensation basées sur l'information morphologique: "le patron des résultats indique une meilleure sensibilité des dyslexiques dans le domaine morphologique que phonologique " (p. 9). Il est intéressant d'amplifier ses compétences morphologiques pour pallier la déficience phonologique chez les dyslexiques.

L'intérêt des activités menées en conscience morphologique réside dans le fait que ce sont des activités de nature métalinguistique, c'est-à-dire qu'elles opèrent sur le fonctionnement des morphèmes ce qui oblige les élèves et plus particulièrement les élèves en difficulté à prendre une position "méta" par rapport à leur réflexion. Cette position de nature métacognitive est reconnue chez de nombreux auteurs comme étant un moteur de l'apprentissage qui favorise le transfert des connaissances. C'est une position de réflexivité par rapport à ce que l'on sait ou que l'on ne sait pas. Sans entrer dans les détails, nous pouvons aussi affirmer que les élèves en difficulté ont peu d'occasions de verbaliser leurs savoirs en classe. Notre approche de travail sera donc basée sur la verbalisation, la métacognition et sur un enseignement explicite.

1.7 Conclusion de la problématique

Les considérations ci-dessus nous permettent d'affirmer que la conscience morphologique, déjà naturellement présente avec le langage parlé avant l'entrée à l'école, se développe surtout à partir de l'entrée dans la lecture et dans l'écriture. Elle va poursuivre son développement tout au long de la scolarité et au-delà.

La conscience morphologique joue un rôle important dans l'acquisition du vocabulaire, de l'orthographe et dans la lecture. L'élève dont la conscience morphologique est pauvre rencontrera probablement des difficultés dans son parcours scolaire, c'est pourquoi nous préconisons le développement de la conscience morphologique à travers un enseignement explicite basé sur des activités de morphologie dérivationnelle. Ces activités que nous allons mener (dispositif pédagogique) seront testées sur des élèves en difficulté. Nos élèves passeront un prétest et un posttest de conscience morphologique

avant et après les séquences d'enseignement. Nous décrivons dans notre méthodologie les activités menées (annexes 7 et 8).

Le travail effectué en morphologie auprès de nos élèves est analysé et discuté au chapitre 3.

1.8 Question de recherche

Favoriser le développement de la conscience morphologique chez l'élève a un impact positif sur le vocabulaire, sur la lecture et sur l'orthographe et ce d'autant plus pour les enfants en difficulté. Dès lors, comment travailler la conscience morphologique avec des enfants en difficulté ? Question à laquelle le dispositif pédagogique proposé dans ce mémoire voudra répondre.

CHAPITRE 2 LA METHODOLOGIE

2.1 Principes méthodologiques

Notre étude s'inscrit dans une démarche méthodologique du type recherche-action. Comme le dit Catroux (2002), "La **recherche-action** est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours"²⁰ (p. 1).

Ses principales caractéristiques :

- elle suit un schéma cyclique (plan d'action temps 1, action, observations, plan d'action temps 2, etc.);
- elle est participative et collaborative;
- elle est de nature qualitative.

Ceci nous amène à opérationnaliser les deux composantes de notre question de recherche. En premier lieu, la conscience morphologique et en second lieu les activités menées pour la travailler. Nous avons donc prévu les éléments suivants:

- un prétest : pour évaluer le niveau de conscience morphologique des élèves en début d'expérimentation et certains aspects de leurs compétences en orthographe et en lecture ;
- une phase d'activité permettant de développer la conscience morphologique;
- un posttest : pour évaluer l'évolution de la conscience morphologique et la pertinence des activités faites durant l'expérimentation, et enfin, observer si nous pouvons faire un lien avec le niveau d'orthographe et la lecture.

Afin d'évaluer la conscience morphologique, nous nous sommes inspirés des tests de Chapleau (2013)²¹. Il est nécessaire d'avoir une idée précise d'où se

²⁰ <https://apliut.revues.org/4276>

²¹ Voir point 2.3 - prétest

situent nos élèves par rapport à une population normale²², avant et après notre intervention. Le prétest et le posttest de conscience morphologique et les observations sur sa passation sont décrits au point 2.3 et analysés au chapitre 3.

Afin d'opérationnaliser la seconde partie de notre question de recherche, c'est-à-dire, comment travailler la conscience morphologique, nous avons mis en place un certain nombre d'activités (point 2.4) que nous allons décrire et analyser aux chapitres 2 et 3. Afin de faciliter notre observation et notre analyse, nous avons tenu un journal d'observation sur le déroulement des activités et nous avons enregistré les séquences enseignées.

En ce qui concerne l'aspect collaboratif et participatif de cette recherche, nous avons conscience que l'enseignant-chercheur et les élèves sont impliqués au moins à parts égales, informés et conscients de leur participation à la recherche.

Et pour le dernier point, les descriptions que nous allons recueillir et l'analyse que nous en feront, seront de nature qualitative, d'une part parce que la recherche se déroule sur une population très limitée et que d'autre part, à notre connaissance, parce qu'il n'existe pas un test étalonné du niveau de conscience morphologique.

Toute notre intervention est basée sur un apprentissage multi épisodique au sens où Lieury (2012) l'entend, avec des expositions répétées aux concepts des morphèmes et aussi aux représentations orthographiques que les élèves sont censés acquérir au cours de l'intervention. Nous avons également privilégié un apprentissage multimodal (visuel, auditif et kinesthésique) sans toutefois négliger notre expérience personnelle d'enseignante spécialisée en adaptant les apprentissages à notre population et à notre réalité professionnelle. Nous avons travaillé souvent avec des jeux qui permettent une manipulation de l'objet et qui par leur côté répétitif (on suit une règle) permettent une appropriation. De plus, les supports visuels sont épurés et clairs (pas d'images engendrant de surcharge mentale, police arial, caractères suffisamment grands et lisibles).

Au niveau des différentes modalités d'apprentissages, nous avons choisi des activités qui engagent l'élève dans une réflexion métalinguistique et non seulement épilinguistique (voir point 1.5). Afin de favoriser également une exposition multi épisodique et de construire un véritable réseau sémantique autour de la notion des morphèmes, les activités sont parfois orales, parfois écrites, parfois manuelles. De plus, nos activités se veulent progressives.

²² Nous n'avons pas trouvé dans le travail de Chapleau un étalonnage clair des tests de conscience morphologique. Nous avons alors fait passer ces tests à quelques élèves normolecteurs.

Elles permettent à l'élève de structurer ses connaissances en stabilisant les bases par la répétition (par exemple avec les jeux) et en favorisant l'engagement dans l'activité et la motivation.

Par ailleurs, Ouzoulias (2011) recommande, pour travailler en morphologie dérivationnelle, de partir de ce que l'on connaît. Par exemple, la racine **fleur** (**fleurir**, **fleuriste**, etc.) est une racine que l'enfant connaît déjà.

St-Pierre (2009) a également actualisé quelques principes d'intervention en conscience morphologique, principalement pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez des élèves dyslexiques. L'intervention doit être ajustée au niveau de lecture des élèves, car le travail par morphème ne leur est pas suffisant pour décoder. Les stratégies morphologiques utilisées doivent être explicites et non implicites. Un travail en morphologie est plus efficace lorsqu'on travaille les morphèmes à l'écrit et à l'oral. Pour obtenir une certaine efficacité, il est nécessaire de travailler sur les racines. Et enfin, il est important de travailler la manipulation de racines aussi transparentes que possible (nous l'avons fait chaque fois que c'était possible, sans pour autant être réducteur). En ce qui concerne la verbalisation, St-Pierre préconise une verbalisation métalinguistique. Notre matériel et notre pratique ont été pensés selon ces principes.

Au cours de nos activités en morphologie, une place importante a été faite à la verbalisation, qui on le sait par les travaux de nombreux chercheurs, joue un rôle essentiel dans les apprentissages. Cogis (2003) insiste en ces termes: "... c'est bien le fait d'expliquer, c'est-à-dire de mettre en mots pour les autres, qui oblige à déplier en même temps pour soi-même un contenu de pensée... Il s'agit donc de faire de ces moments de verbalisation et de confrontation avec autrui des situations d'apprentissage" (Cogis, 2003, p.5). En d'autres mots, le fait de devoir donner une explication à l'autre, oblige à structurer sa propre pensée.

Etant donné, le nombre réduit d'élèves, nous avons conçu nos activités sur cette base d'échanges verbaux et de verbalisations méta. En particulier, nous avons, en début et en fin de leçon, prévu une place importante à des verbalisations métacognitives par des interventions qui prennent cette forme : "est-ce que tu te rappelles de ce dont on a parlé la dernière fois ?" et "qu'est-ce que tu peux me dire de ce qu'on a fait aujourd'hui ?", etc. Ces rappels, même si très brefs, sont extrêmement importants dans les processus d'apprentissage et ne doivent en aucun cas être négligés chez des élèves en difficulté. Ainsi, toutes nos interventions reprennent les notions abordées à la leçon précédente (c'est aux élèves de faire ce rappel).

Pour la construction de nos interventions, nous avons adapté des activités morphologiques qui existaient déjà dans la littérature. Nous avons également construit nos propres activités en nous basant sur nos connaissances en enseignement spécialisé.

Les trois principes qui ont construits notre intervention en morphologie dérivationnelle sont donc : l'activité métalinguistique, le travail explicite et la verbalisation.

2.2 Population et contexte

Lors de cette étude, nous avons travaillé avec deux groupes de deux élèves qui suivent une classe régulière de 5H. Ils bénéficient depuis un an de soutien pédagogique spécialisé à raison de deux périodes par semaine, principalement pour des difficultés en français. Pour des raisons d'organisation, nous avons conservé les mêmes groupes pour notre étude que ceux que nous accueillons en soutien pédagogique.

Certains élèves ont des difficultés scolaires plus massives et sont suivis par des professionnels à l'extérieur de l'école (orthophonie, ergothérapie). Deux élèves ont des mesures BEP (besoins éducatifs particuliers) ; ils bénéficient de temps additionnel pour rendre leurs travaux, les consignes leur sont lues oralement, etc. Un élève est allophone.

Nous avons choisi un groupe contrôle dans une autre classe composé de deux élèves de 6H qui fréquentent également le soutien pédagogique et d'une élève de 5H ne participant pas à la recherche. Deux élèves du groupe contrôle sont allophones.

Concernant le test de conscience morphologique, comme il n'a pas été étalonné par Chapleau, nous avons cherché des enfants d'âge correspondant qui ne présentaient pas de difficultés d'apprentissage de l'écrit. Il s'agit d'élèves de la classe de nos élèves du soutien et d'enfants de notre entourage. Dans la partie analyse, nous les appellerons les normolecteurs.

Tableau des caractéristiques des élèves

Prénom ²³	Sexe	Mesures scolaires particulières	Degré HarmoS ²⁴	Age
----------------------	------	---------------------------------	----------------------------	-----

Groupe 1

Valérie	F	BEP ²⁵ , ortho.	5H	8 ans
Camille	M	ergoth.	5H	8 ans

Groupe 2

Ami	F	BEP, ortho.	5H	8 ans
Mario	M	allophone	5H	8 ans

Groupe contrôle

Sabine	F	-	6H	9 ans
Ella	F	allophone, ortho.	6H	9 ans
Melanie	F	allophone, ortho.	5H	8 ans

Les élèves participants à la recherche sont âgés de 8 ans au moment de l'intervention, ils suivent un enseignement régulier correspondant au CE2²⁶, tous dans la même classe et n'ont pas redoublé. Leur enseignante titulaire est jeune, dynamique et positive. Ils se disent contents d'être dans cette classe. Ils présentent des difficultés scolaires, particulièrement en lecture et en orthographe, sans troubles du comportement.

Contexte

L'école est une école primaire d'un village du canton de Neuchâtel (Suisse). Ce n'est ni une école rurale, la ville est à cinq kilomètres, ni une école de banlieue, car la commune a un vrai "esprit de village". L'école accueille environ 160 enfants, répartis en 8 classes de la 3H à la 6H. Elle est insérée dans un centre scolaire regroupant plusieurs villages limitrophes. Le centre scolaire comprend tous les degrés de 1H à 11H. Le collège est situé dans un cadre agréable bien qu'une autoroute et une voie de chemin de fer passent à proximité ce qui génère un fond sonore bruyant. On y pratique la valorisation des comportements positifs pendant la récréation et les élèves sont récompensés collectivement.

²³ Prénoms fictifs

²⁴ HarmoS : abrégé H

²⁵ mesures BEP (Besoins Educatifs Particuliers) donnent le droit à des adaptations

²⁶ Dans nos tests de lecture et d'orthographe, nous faisons des comparaisons avec le niveau CE1.

La salle de soutien pédagogique est accueillante et nous pensons que les élèves aiment bien y venir, d'une part parce qu'un suivi plus individualisé leur est proposé et d'autre part, parce que la pédagogie spécialisée est une pédagogie variée (jeux, cadre détendu). C'est moi-même, enseignante spécialisée en formation qui dirige le travail des élèves, en collaboration avec les enseignants titulaires. La collaboration est bonne. Les élèves sont accueillis par petits groupes de deux ou trois afin de pouvoir apporter à chacun une attention particulière.

Les élèves qui participent à la recherche sont donc les enfants que nous suivons en soutien pédagogique. Ils quittent leur classe deux périodes par semaine pour suivre un enseignement spécialisé visant à renforcer les notions qu'ils n'ont pas encore acquises dans le cursus régulier. Nous consacrons une période par semaine aux activités de conscience morphologique, l'autre période étant consacrée à revoir les notions non acquises afin de leur permettre de garder pied dans l'enseignement régulier et de satisfaire aux exigences scolaires.

Le prétest commence après les vacances scolaires d'automne et la suite de l'intervention se déroule de novembre à janvier à raison d'une période par semaine, soit 10 séquences d'enseignement en morphologie dérivationnelle. Un posttest est effectué en janvier.

2.3 Prétest²⁷ - 16.10.17

Le prétest que nous avons monté à partir de tests existants (Chapleau 2013, test OURA²⁸ et test BALE) comprend trois parties (conscience morphologique, lecture et orthographe). Pour dresser un portrait des capacités de nos élèves, il est en effet intéressant de connaître leur niveau de lecture (vitesse) et leurs capacités en orthographe (mots usuels et assemblage).

2.3.1 Première partie: conscience morphologique

Ce test de conscience morphologique est tiré des travaux de Chapleau (2013)²⁹. Le test est passé oralement, l'examineur retranscrit les réponses.

²⁷ Annexe 4

²⁸ Ces 2 tests sont disponibles sur le site www.cognisciences.com

²⁹ Chapleau, N. (2013). Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production des mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
Le test de conscience morphologique a été construit avec L. Guyot qui l'utilise aussi dans son mémoire : Guyot, L. (2018). Comment travailler la conscience morphologique pour l'orthographe lexicale. Activités pour les élèves en difficulté, mémoire MAES, soutenance juin 2018.

Pour avoir un accès à la conscience morphologique, c'est-à-dire, savoir comment l'élève analyse et manipule la structure morphologique des mots et la signification des affixes, les tests de conscience morphologique se basent sur les exercices suivants (Chapleau 2013):

- reconnaissance de la racine d'un mot (soit l'identification du radical dans un mot pluri morphémique (stimulus *jardinage* - cible: *jardin*). L'élève doit trouver le radical et en faire la décomposition. Cette capacité est un indice prédictif du développement de la conscience morphologique;
- jugement morphologique (soit établir un lien morphologique et non pas phonologique entre deux mots (stimulus: *rive* et *rival*, réponse attendue: *non*), 10 items. Cette capacité serait corrélée aux habiletés en lecture. L'élève doit extraire les deux racines en supprimant les affixes et déterminer si elles appartiennent morphologiquement à la même famille et non pas phonétiquement;
- compréhension des affixes, soit vérification de la compréhension de certains affixes fréquents (*dé-*, *re-*, *-ette*, *-age*, etc.) dans des pseudomots, afin de voir les capacités à extraire l'affixe, sans biaisage de mots connus de l'enfant. (stimulus: petite *voule*, cible: *voulette*) - 10 items. Les pseudo-mots sont des mots dont on a changé une lettre, par ex. *voule* a été créé à partir du mot *boule* en respectant le nombre de syllabes d'origine.

Lors de la passation, une courte explication avec des exemples est donnée à l'élève. Quand l'examineur a l'impression que l'élève a compris, il commence le test, seul avec l'élève, pour qu'il n'y ait pas de collusions. L'élève n'est pas corrigé dans ses erreurs et l'examineur doit rester aussi neutre que possible pour ne pas induire des réponses ou d'inquiétudes. Les élèves en sont informés au début du test.

Les trois exercices comprennent 10 items chacun, le score maximum est de 30 points.

2.3.2 Seconde partie: lecture

Lecture chronométrée du texte "Dino, le petit dinosaure", tiré de la batterie de tests OURA LEC³⁰. L'élève lit le texte (annexe 5) durant une minute, l'évaluateur suit la lecture de l'élève sur la feuille annexée en notant les erreurs. Si l'élève corrige sa lecture de lui-même, on ne comptabilise pas l'erreur.

³⁰ www.cognisciences.com (2013, p.18)

Le score est donné par le nombre de mots lus en une minute moins le nombre d'erreurs.

Nous avons pris la précaution de distribuer un texte dans une police suffisamment grande et aérée afin de ne pas ajouter aux difficultés de lecture et ne pas désavantager les élèves dyslexiques.

Le test est étalonné de manière simple: les enfants qui sont en dessous de 20 mots minute sont dits à risque. Ce test est étalonné pour la fin du CP (3H) et permet de repérer rapidement les non-lecteurs. Par intuition et compte tenu des difficultés des élèves, nous avons choisi ce texte facile, destiné à des enfants plus jeunes que les élèves choisis.

2.3.3 Troisième partie: orthographe et assemblage

Ce test est tiré de la BALE³¹ (2012) (annexe 6) et est composé d'une dictée de trois séries de dix mots (mots réguliers simples, mots réguliers complexes et mots irréguliers). Les résultats sont étalonnés et nous nous sommes basés sur un étalonnage de CE1 (4H) pour les mêmes raisons que celles évoquées pour le test de lecture.

Pour tester les capacités d'assemblage, nous avons dicté 4 pseudomots bisyllabiques et 4 pseudo-mots trisyllabiques. Le choix de ne dicter que 4 pseudomots de chaque catégorie a été fait pour ne pas surcharger les élèves et nous donne suffisamment à voir de leurs capacités d'assemblage phonologique. Les mots et les pseudo-mots numérotés sont dictés les uns après les autres au rythme des élèves. L'élève écrit les mots sous forme de liste. La dictée a été menée en deux passations, une de 20 mots et une seconde, une semaine plus tard, de 18 mots.

Pour la correction, seuls les mots écrits juste sont comptabilisés, alors que pour les pseudo-mots, les mots écrits phonétiquement juste sont aussi comptabilisés, par exemple *copage* peut aussi s'écrire *copaje*.

2.3.4 Clés de lecture des résultats

Pour mener à bien nos activités en conscience morphologique, il est important de dresser un portrait des compétences de nos élèves, tant en ce qui concerne la lecture, l'orthographe d'usage, leurs capacités d'assemblage (conscience phonologique) que la conscience morphologique.

³¹ Tiré de BALE Batterie Analytique du Langage Ecrit (p.88), www.cognisciences.com

Il est intéressant d'aborder la conscience morphologique avec des pseudo-mots pour voir si les élèves ont déjà des notions implicites des règles de dérivation. Nous nous sommes appuyés sur les évaluations existantes, celles de Chapleau (2013) que nous avons adaptées à notre population.

Chapleau (2013) a mis à jour les résultats suivants, que nous souhaitons garder à l'esprit pour mener à bien notre travail de recherche avec des élèves en difficulté:

- les élèves canadiens francophones des 5-6ème années du primaire (7-8H), fréquentant des groupes adaptés ont des scores en conscience morphologique semblables à ceux d'élèves réguliers de troisième année (5H)
- leurs scores en orthographe lexicale sont également corrélés à ceux d'élèves de troisième année (5H)

Ceci nous permet de supposer à la suite de Chapleau (2013) que la conscience morphologique chez les enfants en difficulté, ne correspond pas à ce qui est attendu pour leur âge, mais correspond à leur niveau d'orthographe. Chapleau, n'a pas travaillé avec des épreuves normalisées, mais avec des épreuves expérimentales qui donnent une tendance (hausse ou stagnation de la conscience morphologique après intervention).

2.4 Description des activités choisies pour l'intervention en conscience morphologique

Les activités que nous proposons en morphologie dérivationnelle se déroulent à raison d'une période par semaine par groupe de deux élèves (annexes 7 et 8). Ces activités visent à développer la conscience morphologique de manière explicite, selon les trois grandes catégories usuelles, c'est-à-dire, les racines, les suffixes et les préfixes. Ces activités vont dans un ordre de complexité croissante, par exemple, les racines transparentes sont abordées avant les racines opaques et les suffixes sont abordés avant les préfixes. Nous avons fait le choix méthodologique de travailler les racines courantes et familières, ainsi que les affixes les plus fréquents de la langue française.

Chaque séquence n'aborde qu'une seule notion (par ex., on ne travaille que sur le suffixe *-tion* tout au long de la séquence). Ceci par souci d'offrir aux élèves, non pas une simplification des processus de dérivation, mais un enseignement structuré et progressif, avec la volonté d'éviter les confusions. La liste des séquences comprend le matériel nécessaire à l'activité ainsi que le temps qui lui est dévolu.

Un code de couleurs a été également utilisé:

- rouge pour les racines
- jaune pour les suffixes
- bleu pour les préfixes

Toutes les activités sont illustrées et commentées dans les annexes 7 et 8, ainsi que dans la partie analyse du mémoire.

- Activité d'introduction: les mots puzzles

Cette activité vise à introduire la notion de morphèmes en tant que racines et affixes en manipulant des morceaux de puzzle pour reconstituer des mots. Les élèves manipulent des pièces de puzzle et reconstituent des mots complexes. Les morphèmes sont de couleurs différentes. Les élèves manipulent les étiquettes puzzle et apprennent le nom générique des différents morphèmes (préfixe, racine et suffixe).

Des affichettes dans les bonnes couleurs sont disposées à la vue des enfants durant toute l'intervention en morphologie dérivationnelle.

Il est nécessaire dans cette première approche de les sensibiliser au fait qu'on ne peut pas *couper* les mots n'importe comment et qu'il y a des règles qu'on va voir plus loin.

Le but est de sensibiliser les élèves aux trois éléments suivants:

- on peut deviner ce que le mot veut dire ;
- on peut lire plus rapidement en lisant par morceaux ;
- on peut orthographier plus facilement si on se réfère à la racine.

L'enseignant crée, pour terminer cette introduction, une corolle lexicale au tableau ou sur une grande feuille en sollicitant les réponses des élèves avec la famille *coll* au tableau: *colle, coller, collage, décoller, recoller, encoller, décollage, collant (nom et adj.), autocollant, collagène*, etc. Ceci dans le but de donner à voir à l'élève l'ampleur et l'importance des familles de mots obtenus par dérivation.

- Activité 1: Jeu des sept familles

Objectif: découvrir la racine des mots.

Sur la base d'un jeu classique des sept familles, les élèves regroupent les mots de la même famille et donnent la racine. Afin de faciliter le jeu et éviter une surcharge mentale, nous avons opté pour des familles de mots fréquents avec cinq cartes par famille. Les racines sont imprimées en gras. Nous pensons que de donner à voir la racine, pour des élèves en difficulté, est une meilleure approche et évite un blocage sur une notion en voie d'acquisition.

Chaque fois que l'élève obtient une carte, il en énonce la racine. Quand une famille est terminée, il justifie son regroupement en lisant les mots et en donnant la racine.

- *Activité 2: Coloriage des préfixes et suffixes du jeu des sept familles*

Objectif: découvrir la variété des préfixes et des suffixes.

A partir d'un tableau constitué avec les mêmes mots que les cartes du jeu des sept familles, les élèves colorient les racines en rouge, les préfixes en jaune et les suffixes en bleu. Ils les classent dans deux encadrés différents en justifiant leurs réponses (activité à deux). L'enseignant contrôle et fait verbaliser et justifier les enfants lors de la vérification des listes. Il facilite également la mémorisation du terme **préfixe** en disant qu'il va en **premier** (*pré-pre*) et **suffixe** qu'il vient en **suite** (*suf-sui*); faire rappeler cette astuce mnémotechnique à chaque occasion.

- *Activité 3: Les feuilles de Matisse*

Objectif: travailler sur les racines des mots pour enrichir le stock lexical, regrouper les familles de mots en corolles lexicales.

Les élèves reçoivent des supports-feuilles, comportant plusieurs lobes, ainsi que les dessinait le peintre Matisse. Sur chaque feuille, une racine (en rouge) est collée au centre. Les élèves regroupent et collent des étiquettes avec la bonne racine en les collant sur les lobes des feuilles. Ils doivent justifier et expliquer leurs choix oralement et apprendre les racines (faire épeler). Les feuilles terminées sont exposées dans la salle de soutien.

- *Activité 4: Le suffixe -ette*

Objectif : comprendre et orthographier le suffixe *-ette*.

La fiche comporte trois exercices sur le suffixe *-ette*. Le premier est une activité de modelage. L'enseignant donne le modèle: *une petite jupe est une* Il est important de montrer que l'orthographe du mot ainsi suffixé ne change pas, mais qu'il devient féminin, même à partir de mots masculins: par exemple *camion-camionnette* (*attention au doublement de la consonne "n"*). Le second exercice est une lecture chronométrée. Les élèves lisent une liste de mots finissants par *-ette* pendant une minute et une liste de mots divers comportant le même nombre de syllabes. L'enseignant mesure la vitesse de lecture et compare les deux listes pour chaque élève. Le troisième est une dictée de mots en *-ette* visant à transférer l'apprentissage du suffixe à l'écrit.

- *Activité 5: Trouve un mot de la famille*

Objectif : observer des racines transparentes et des racines opaques.

Cette activité orale est un jeu de questions. L'élève doit tirer une carte et trouver un mot de la même famille que celui qui est indiqué sur la carte. La racine est écrite en rouge. Les élèves et le maître valident les réponses. Il

était initialement prévu de noter les mots trouvés sur un support ou au tableau en identifiant la racine.

- *Activité 6: Le suffixe -tion*

Objectif : comprendre et orthographier le suffixe *-tion*.

L'activité se présente sous la forme de trois exercices. Premier exercice: à partir d'un corpus de mots en *-tion*, dérivés d'actions et trouver les règles (ils finissent tous par *-tion*, ils sont tous féminins, ils proviennent d'un verbe). Second exercice: à partir de verbes, trouver les dérivés en *-tion*, Troisième exercice: trouver le titre d'un chapitre de l'histoire (Les trois petits cochons) à partir d'un verbe, exemple : *réconcilier - la réconciliation*.

- *Activité 7: Les intrus*

Objectif : activité de jugement morphologique sur les racines.

L'activité consiste à trouver l'intrus (qui ne fait pas partie de la famille) dans une liste de quatre mots, par exemple: *lit, literie, litière, littérature* et à écrire la racine qui les rassemble. L'activité est présentée sous la forme d'un tableau, les élèves écrivent la racine commune en rouge.

- *Activité 8: Les préfixes dé- et -re*

Objectif : comprendre le sens des préfixes *dé-* et *re-*.

L'activité consiste à manipuler des objets, c'est-à-dire à exécuter des actions figurant sur une série d'étiquettes verbes, à les transformer avec les deux préfixes (*boutonner, déboutonner, reboutonner*). L'enseignante photographie les actions pour créer une affiche que les élèves vont fabriquer. Les élèves font ensuite une dictée avec ces mêmes verbes préfixés et conjugués.

- *Activité 9 : Fabrication de l'affiche avec les préfixes dé- et re*

Objectif : renforcement de l'activité 8.

Les élèves collent les photos qui correspondent aux actions photographiées pour réaliser une affiche. Ils titrent et légendent les photos à partir d'étiquettes comportant les verbes et les préfixes. Ils sont libres de s'organiser comme ils l'entendent à condition de suivre une logique de dérivation à partir des préfixes *dé-* et *re-* qu'ils ont étudiés à la leçon précédente et de verbaliser leurs raisonnements.

- *Activité 10: Domino*³²

Objectif : renforcement de la compréhension de racines.

³² Le jeu de domino a été conçu par Lauriane Guillot dans le cadre de son mémoire en morphologie dérivationnelle : "Comment travailler la conscience morphologique pour l'orthographe lexicale", (2018)

Un jeu de domino comportant des paires de mots de la même famille est proposé comme activité finale. Les élèves jouent à deux selon les règles habituelles du domino en verbalisant et justifiant leurs actions.

2.5 Posttest - 18.1.18

Il est construit sur le modèle du prétest, seuls les mots du test de conscience morphologiques ont été modifiés (annexe 4). La vitesse de lecture a été évaluée avec le même texte (OURA LEC), car l'écart de temps entre la passation des pré- et posttests n'a pas permis une assimilation et ne peut constituer un biais. Le test d'orthographe est également identique.

CHAPITRE 3 ANALYSE DES RESULTATS

3.1 Résultats du prétest³³

Les prétests ont été réalisés le 16.10.17. La passation s'est faite en 45 minutes pour chaque groupe. Il se compose, comme expliqué au chapitre précédent, d'un test de lecture, d'une dictée de mots et d'un test de conscience morphologique. En lecture et en conscience morphologique, les élèves ont été interrogés individuellement pour ne favoriser aucun élève. La dictée est faite collectivement.

Tableau des résultats en conscience morphologique

Groupe 1		Groupe contrôle	
Mario (5H)	16/30	Melanie (5H)	17/30
Ami (5H)	18/30	Ella (6H)	24/30
Groupe 2		Sabine (6H)	17/30
Valérie (5H)	19/30		
Camille (5H)	18/30		

Lors des entretiens exploratoires, nous avons trouvé les résultats suivants chez quelques normolecteurs testés :

5H	26/30	(3 normolecteurs testés)
6H	27/30	(2 normolecteurs testés)
7H	28/30	(1 normolecteur testé)
9H	29/30	(1 normolecteur testé)

Malgré le peu d'élèves que nous avons pu tester, cela semble en accord avec d'autres résultats de recherche : la conscience morphologique augmente avec l'âge.

Les 3 normolecteurs que nous avons testés du même âge et de la même classe (5H) ont un score de 26/30. Nos élèves (moy 17,7) sont plus faibles en conscience morphologique que les normolecteurs du même âge.

³³ Annexe 4

Les scores de notre groupe contrôle est sensiblement égal en conscience morphologique à celui de nos groupes expérimentaux. Sabine (6H) obtient un score particulièrement bas pour son âge, elle rencontre aussi de nombreuses difficultés en français et en particulier en orthographe malgré de bonnes compétences en lecture. Nous pouvons souligner la correspondance avec les résultats présentés par Colé et collaborateurs (2004): un niveau d'orthographe faible est corrélé avec un niveau de conscience morphologique faible.

Les enfants allophones ont une conscience morphologique légèrement plus basse que les normolecteurs de leur âge (Mario, Melanie et Ella) ce qui était relevé dans notre problématique, conformément aux résultats de Fejzo, A., Godard, L., & Laplante, L. (2016).

Tableau des résultats en lecture

Groupe 1		Groupe contrôle	
Mario	34 mots/minute	Melanie	15 mots/minute
Ami	7 mots/minute	Ella	64 mots/minute
Groupe 2		Sabine	97 mots/minute
Valérie	46 mots/minute		
Camille	36 mots/minute		

Tous nos élèves ont une vitesse de lecture insuffisante pour leur âge.
Le groupe contrôle est supérieur en lecture au groupe test, sauf Mélanie.

Nos élèves sont déjà en début de CE2 (5H), leur vitesse devrait être de 62 mots minute, avec un écart-type de 24 (selon la cotation du même texte qui se trouve dans le test Elfe³⁴), ce qui donne 38 mots minute pour un écart-type et 14 mots minute pour moins deux écarts-type.

Ami et Melanie sont dans une situation préoccupante en lecture.

³⁴ www.cognisicences.com

Tableau des résultats en orthographe et assemblage (en bleu)³⁵

Elève	Mots rég. simples	Mots rég. complexes	Mots irréguliers	Pseudo-mots 2s.	Pseudo-mots 3s.
Mario	1/10	2/10	1/10	1/4	0/4
Ami	4/10	0/10	1/10	4/4	1/4
Valérie	3/10	2/10	0/10	1/4	1/4
Camille	4/10	2/10	1/10	3/4	3/4
Melanie (ctrl)	3/10	2/10	0/10	3/4	2/4
Moyenne BALE	8,34/10	6,64/10	4,02/10	3,1/4*	2,8/4*

³⁵ Les moyennes BALE sont les suivantes pour le niveau CE1:

Mots réguliers simples (MS): 8,34 +/-1,91
Mots réguliers complexes (MC): 6,64 +/-2,32
Mots irréguliers (MI): 4,02 +/-2,75
Pseudo-mots bisyllabiques: 7,8 +/-2,03 * moyenne réduite 3.1
Pseudo-mots trisyllabiques: 7,11 +/-2,41* moyenne réduite 2,8

Pour les mots simples, complexes et irréguliers : tous nos élèves sont en dessous de la moyenne, aucun ne dépasse le premier percentile, ce qui révèle de grandes difficultés en orthographe. Idem pour le groupe contrôle.

Pour les pseudomots: tous nos élèves sont en dessous de la moyenne, aucun ne dépasse le premier percentile. Cependant certains ont des habiletés en assemblage (juste à la limite du premier percentile pour Ami et Camille), même si celles-ci diminuent pour les mots trisyllabiques (sauf pour Camille).

Mario et Valérie rencontrent de grandes difficultés d'assemblage.

Ce sont les deux élèves qui ont le plus de facilités en assemblage (Ami et Camille) qui ont les meilleurs scores sur les mots simples.

Conclusions du prétest

Nous avons répertorié dans le tableau suivant les forces et les faiblesses de chaque élève ainsi qu'elles sont apparues dans le prétest. Elles seront analysées plus avant.

Tableau des compétences évaluées au prétest³⁶

Nom	Gr1 Mario	Gr1 Ami	Gr2 Valérie	Gr2 Camille	Ctrl Melanie	Ctrl ³⁷ Ella	Ctrl Sabine
Lecture	+	-	+	+	-	-	+
Orthographe courante	-	-	-	-	-	X	X
Assemblage	-	+	-	+	+	X	X
CS Morphologique	-	-	-	-	-	-	-

Bien que l'orthographe courante ne soit pas encore maîtrisée, tous ont des forces et des faiblesses. Par exemple, Mario, Valérie et Camille peuvent

³⁶ + compétence sur laquelle l'élève peut s'appuyer.

- compétence sur laquelle l'élève ne peut pas encore s'appuyer.

³⁷ Ella et Sabine n'ont pas passé les activités du prétest orthographe, leur temps en soutien étant compté et consacré à d'autres activités.

s'appuyer sur la lecture, Ami et Camille sur des capacités en assemblage. Camille semble l'élève le moins en difficulté, car il peut s'appuyer sur l'assemblage et aussi sur la lecture.

En ce qui concerne la conscience morphologique, bien que sensiblement plus faible que chez les normolecteurs, elle est présente chez tous les élèves. Cependant, elle est en-dessous de ce qui est attendu par rapport à leur âge, c'est pourquoi nous l'indiquons par le signe -.

3.2 Résultats du posttest³⁸

Les posttests ont été réalisés le 18.1.18. La passation s'est faite en 45 minutes pour chaque groupe. Il est passé dans les mêmes conditions que le prétest.

Conscience morphologique posttest

Les items sont équivalents à ceux du prétest.

Tableau comparatif des résultats en conscience morphologique

Groupe 1	prétest	posttest	diff-
Mario	16/30	23/30	+7
Ami	18/30	26/30	+8
Groupe 2			
Valérie	19/30	22/30	+3
Camille	18/30	23/30	+5
Groupe contrôle			
Melanie	17/30	12/30	- 5
Ella (6H)	24/30	25/30	+1
Sabine (6H)	17/30	18/30	+1

La moyenne du score au posttest pour les élèves des groupes expérimentaux est de 23,5 alors qu'elle était de 17,75 au prétest, soit en moyenne + 5,75 items réussis. Cela fait une réussite moyenne de 78,3%, contre 59,1 % au prétest. Nous avons une progression moyenne de 19,2 % en 10 semaines d'intervention.

³⁸ Annexe 4

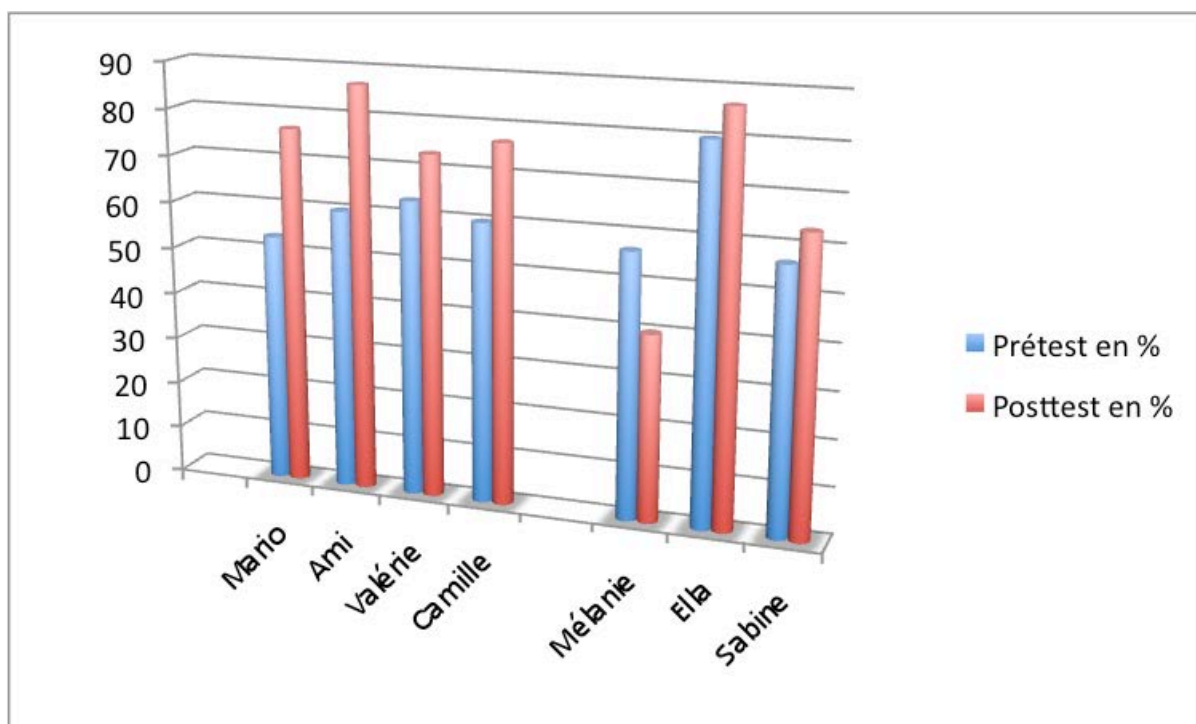


Fig. 3 Scores prétest et posttest de conscience morphologique en %

Tous les élèves ont progressé dans notre test de conscience morphologique, ce qui est peu ou pas le cas du groupe contrôle où il y a même eu régression chez Mélanie (gr.contrôle).

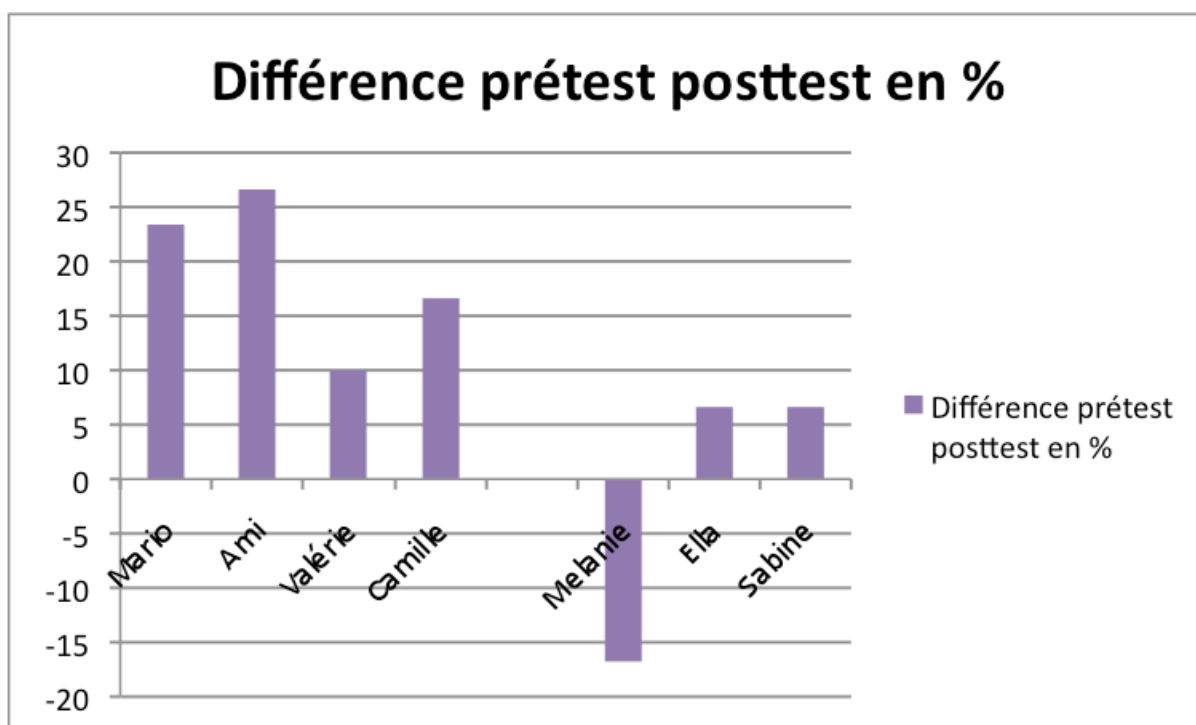


Fig. 4 Différence des scores prétest-posttest en % en conscience morphologique

C'est Ami qui a fait la progression la plus importante (+26%) et Valérie la moins importante (+10%). Le groupe 1 (Mario et Ami) est sensiblement supérieur au groupe 2. Le groupe contrôle a lui progressé de 6% environ contre 19,2% pour les groupes expérimentaux (nous avons supprimé Melanie à cause de son résultat négatif).

Tableau comparatif des résultats en lecture

Groupe 1	prétest	posttest	diff.
Mario	34 mots/minute	60 mots/minute	+26
Ami	7 mots/minute	21 mots/minute	+14
Groupe 2			
Valérie	46 mots/minute	77 mots/minute	+31
Camille	36 mots/minute	59 mots/minute	+23
Groupe contrôle			
Melanie	15 mots/minute	34 mots/minute	+19
Ella	64 mots/minute	66 mots/minute	+ 2
Sabine	97 mots/minute	99 mots/minute	+ 2

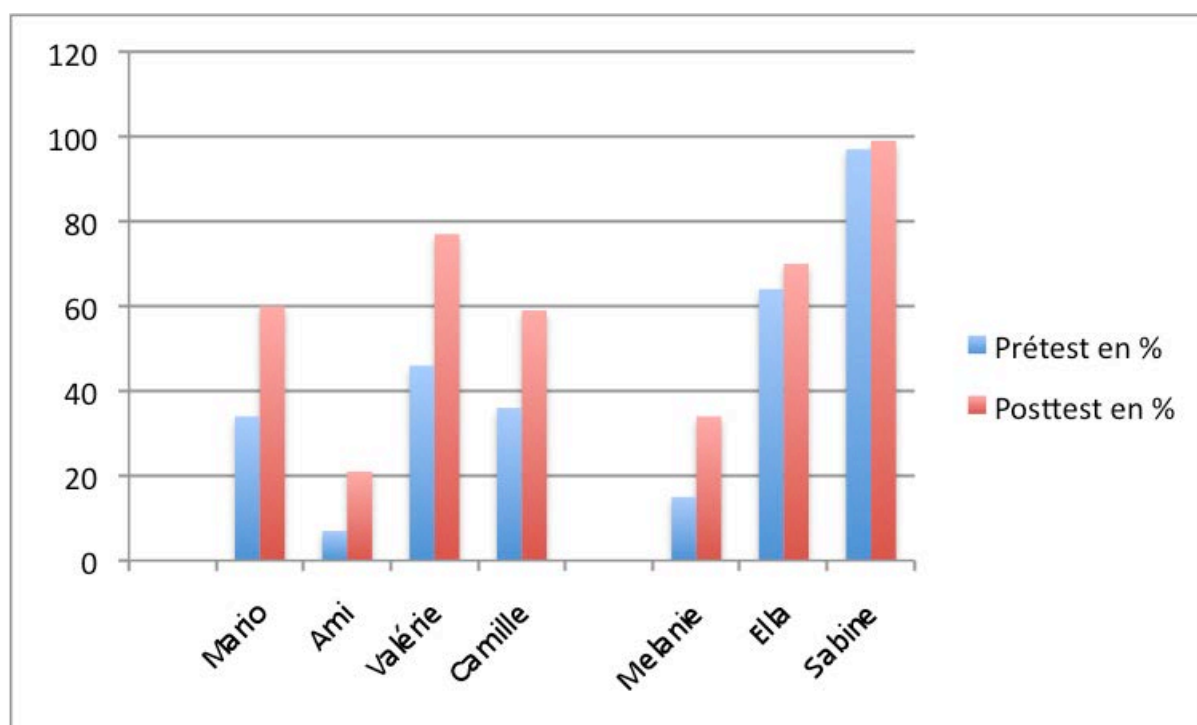


Fig. 5 Vitesse de lecture en mots/minutes

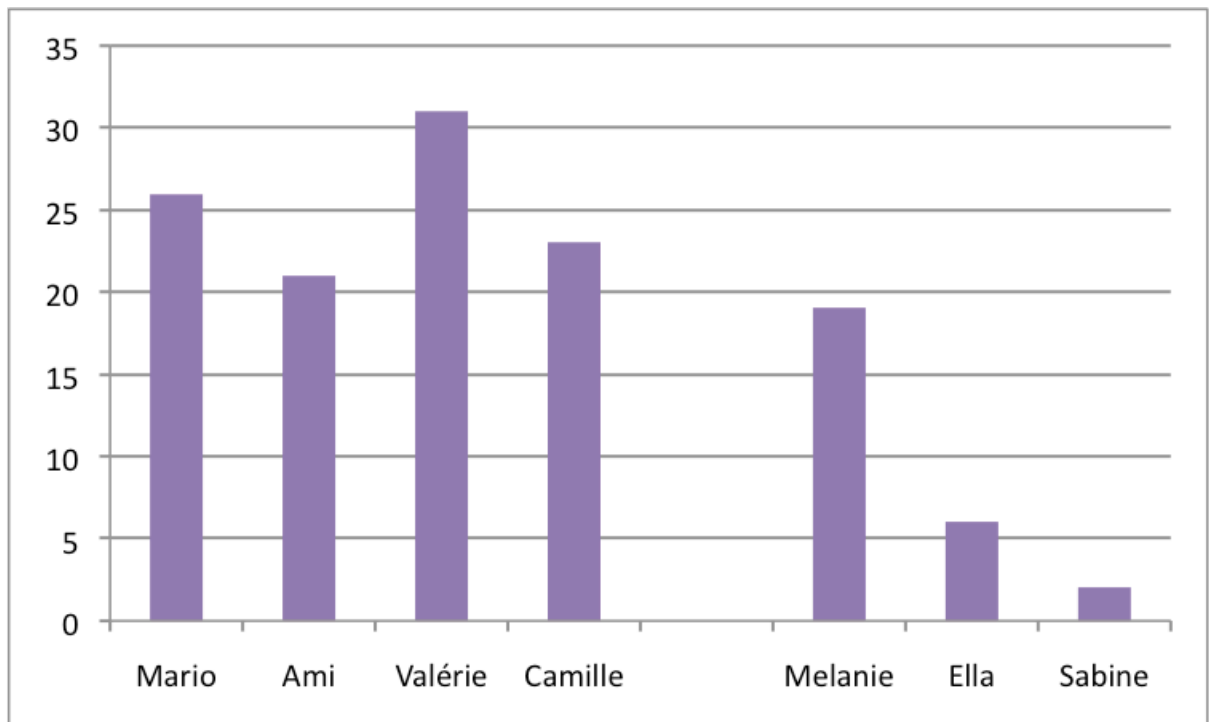


Fig. 6 Différences en lecture, en mots/minute, entre le prétest et le posttest

Tous les élèves ont progressé en lecture entre le début et la fin de l'intervention. C'est Valérie qui a fait la plus grande progression. Ami a triplé sa vitesse de lecture, ce qui nous incite à penser qu'elle va rattraper son retard. Melanie a doublé sa vitesse de lecture pendant la même période. Les élèves ayant participé à l'intervention ont plus progressé en lecture (moy + 23,5%) que les élèves du groupe contrôle (moy +7,6%).

Tableau comparatif des résultats en orthographe

Les progressions sont illustrées par les scores oranges.

Elève	Mots rég. simples	Mots rég. compl.	Mots irrég.	Pseudo-mots 2s.	Pseudo-mots 3s.
Mario prétest posttest	1/10 3/10	2/10 1/10	1/10 0/10	1/4 2/4	0/4 2/4
Ami prétest posttest	4/10 7/10	0/10 2/10	1/10 0/10	4/4 1/4	1/4 3/4
Valérie prétest posttest	3/10 3/10	2/10 1/10	0/10 1/10	1/4 2/4	1/4 2/4
Camille prétest posttest	4/10 4/10	2/10 2/10	1/10 2/10	3/4 3/4	3/4 3/4
Melanie (ctrl) prétest posttest	3/10 4/10	2/10 2/10	0/10 2/10	3/4 2/4	2/4 4/4
Moyenne BALE	8,34/10	6,64/10	4,02/10	3,1/4	2,8/4

Mario et Valérie ont progressé en assemblage au posttest. Ami a progressé sur les mots réguliers simples et complexes.

Cependant, il ne semble pas y avoir de différences significatives en orthographe entre les deux tests.

3.3 Conclusions sur les tests

Conscience morphologique

Les élèves des deux groupes expérimentaux ont progressé significativement en conscience morphologique. Les élèves du groupe contrôle n'ont pas progressé significativement, une élève a même régressé.

Lecture

Tous les élèves des deux groupes expérimentaux ont progressé en lecture, ainsi que les élèves du groupe contrôle, cependant dans une moindre mesure. Ce sont les élèves qui étaient le plus en difficulté qui ont les meilleures progressions.

Orthographe

La progression des élèves des groupes expérimentaux n'est pas significative. Si on englobe les trois types de mots dictés, on trouve les progressions suivantes :

Mario	pas de différence posttest-prétest
Ami	+ 4 mots justes
Valérie	pas de différence posttest-prétest
Camille	+ 1 mot juste

C'est Ami³⁹ qui a la meilleure progression, tant en conscience morphologique, qu'en lecture et orthographe, ce qui est relevé chez Chapleau (2013) dans notre problématique.

3.4 Déroulement et analyse des activités menées durant l'intervention

Afin de donner une image plus qualitative de ce qui s'est réellement passé durant l'intervention, nous allons présenter le déroulement des activités menées durant l'intervention et en faire l'analyse. Celle-ci sera entrecoupée par l'analyse des séquences (point de vue réflexif de l'enseignante spécialisée au long de l'intervention) réparties en trois phases distinctes.

Notre analyse est décomposée en deux parties : un bref rappel descriptif de l'activité et une partie interprétative. Elle est complétée par l'analyse des

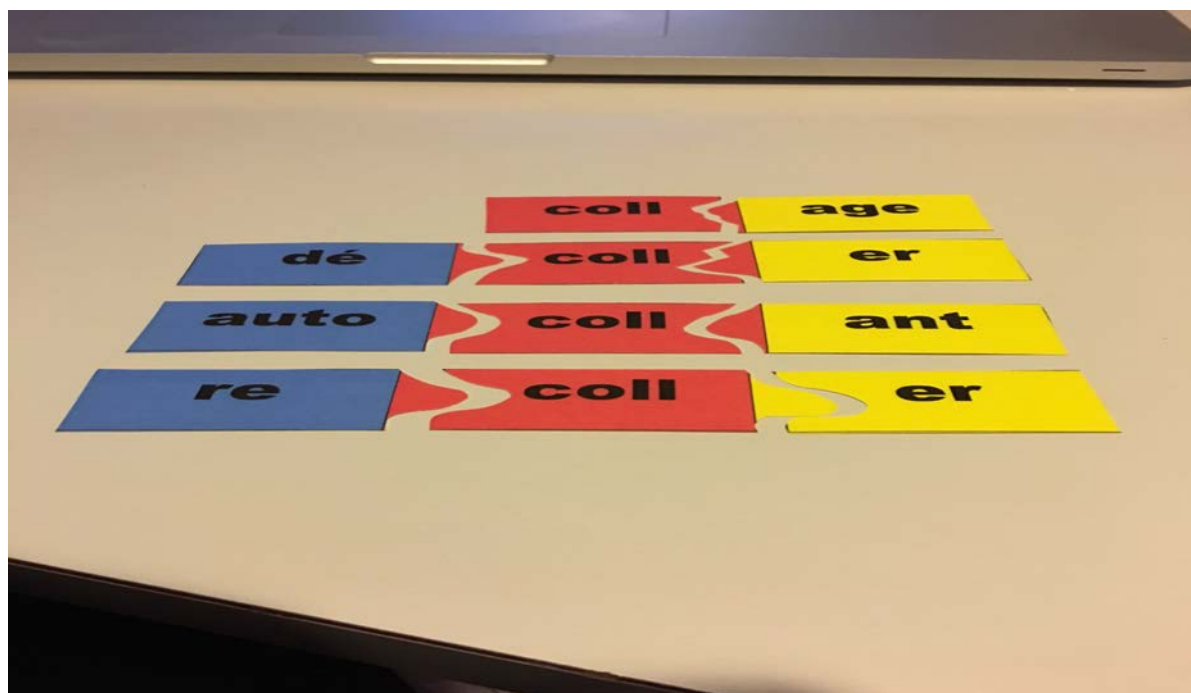
³⁹ élève dyslexique

séquences d'enseignement afin de montrer la dynamique de notre recherche-action. Nous allons y insérer des extraits de corpus qui illustrent notre propos.

3.4.1 Déroulement et analyse des premières séquences

3.4.1.1 La leçon d'introduction (les mots puzzles)

Cette leçon a débuté en demandant : "comment peut-on faire des mots?". Les élèves doivent ensuite reconstituer des mots à partir de morphèmes. Objectif: introduire les notions de préfixe, racine, suffixe, famille.



Activité d'introduction, les mots puzzle

Un groupe a répondu qu'on pouvait former les mots avec des lettres et des syllabes, alors que l'autre groupe est resté en panne sur cette question, ce qui nous a poussés à enchaîner directement sur les morphèmes. Cependant, les deux groupes ont, à notre avis, compris les avantages qu'on pouvait tirer de travailler en morphologie. En particulier pour la lecture, plus rapide lorsque les élèves avaient déjà lu le morphème *coll* à plusieurs reprises. Le but de l'introduction est donc atteint, car les élèves ont compris qu'on peut travailler par "morceaux".

Bien que nous ayons parlé la majorité du temps durant la leçon d'introduction, l'activité puzzle est bien reçue par les élèves, car il y a une manipulation kinesthésique. Cette leçon a permis d'introduire les notions de préfixes,

racines, affixes de manière claire en utilisant un code couleur simple. Le temps prévu a été respecté. Le fait de s'appuyer sur des affichettes en forme de puzzle de couleur a permis de visualiser et de mémoriser les notions. Un rappel systématique est fait avec le moyen mnémotechnique (**préfixe-premier, suffixe-suivant**).



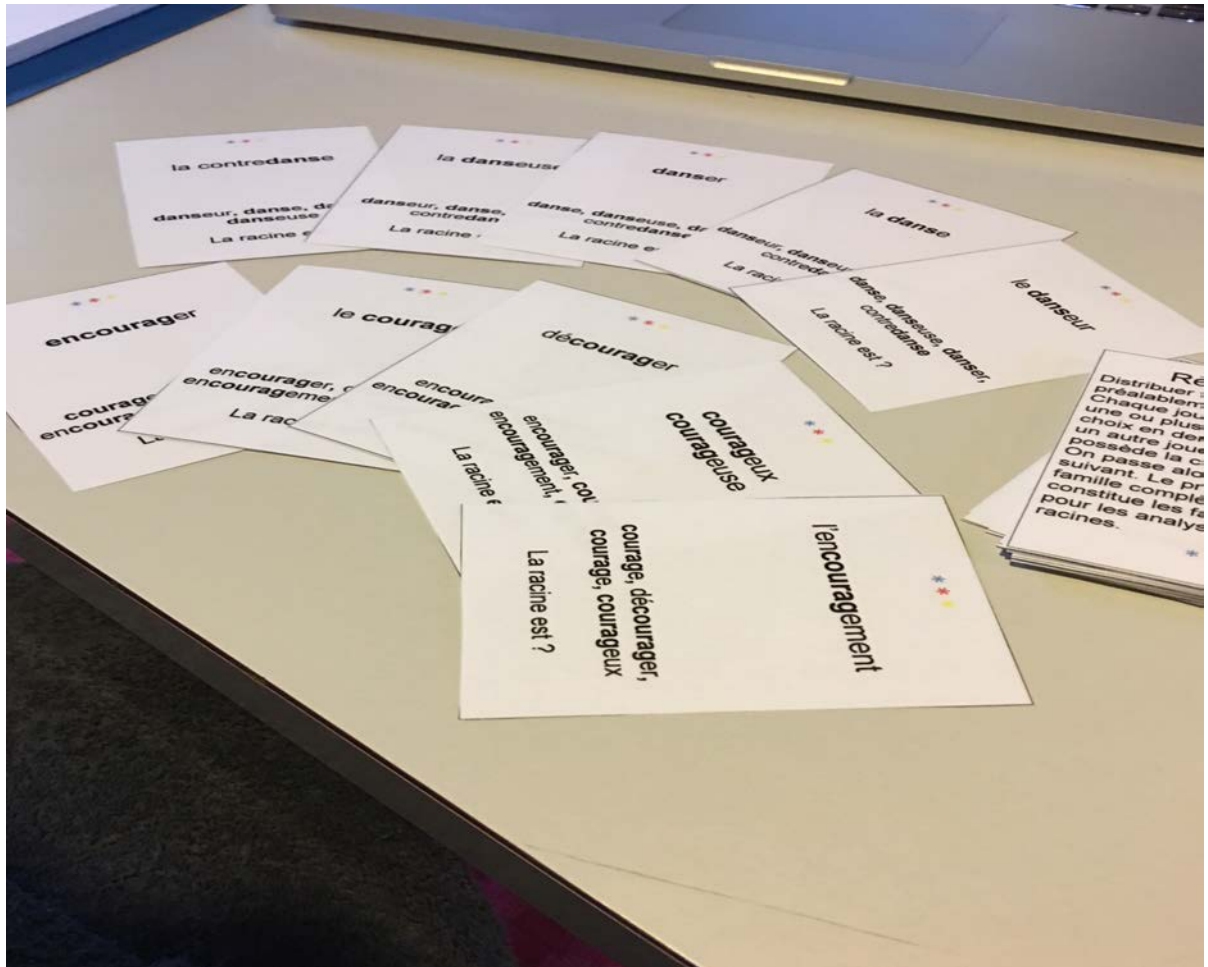
Affichettes de présentation affichée au tableau durant toute l'intervention

Les élèves ont participé activement à la construction de la famille *coll-*:

- enseignante: "par exemple, si tu prends le mot *décoller* que tu enlèves le suffixe et que tu le remplaces par *-age*, ça donne quoi ?"
- Mario: "*décollage*."
- enseignante: "Peux-tu faire le lien avec la racine *coll-* ?"
- Camille: "c'est comme si l'avion était collé au sol et après il décolle de la terre."

3.4.1.2 L'activité 1, Jeu des sept familles

Il s'agit de former des familles à partir d'un jeu de cartes que nous avons créé, comportant des familles de mots (racine mentionnée en gras). Les élèves jouent selon les règles usuelles. Objectif: découvrir la variété des mots qui peuvent être formés à partir d'une racine commune.



Le jeu des sept familles

L'activité était intéressante, même si un peu longue. Nous avons cependant anticipé en supprimant deux familles. Les élèves faibles lecteurs ont été pénalisés par leur lecture et nous avons dû jouer cartes sur table, ce qui enlève un peu de piment au jeu. A chaque carte tirée, nous avons demandé aux élèves de donner une définition en s'appuyant sur le sens du morphème racine et nous la leur avons donnée dans le cas contraire en nous appuyant nous aussi sur le morphème. Voici un petit extrait du déroulement du jeu:

- Mario (tire la carte *jardinière*): "une dame qui fait du jardin."
- enseignante précise: "oui et c'est aussi un petit assortiment de plantes en pot."
- Ami (tire la carte *encourager* et chante): "allez, allez, courage !"

Le jeu des sept familles est un bon moyen de découvrir les familles et de prendre conscience de la racine commune. Au début, nous ne faisons pas épeler la racine, mais il vaut la peine de profiter de ces moments de jeu pour faire également épeler afin de mémoriser les séquences de lettres qui composent les morphèmes racines par la répétition. Tous ont lu plus rapidement les morphèmes racines déjà abordés sur d'autres cartes. Cette activité ludique motive les élèves à chercher les cartes manquantes et à lire

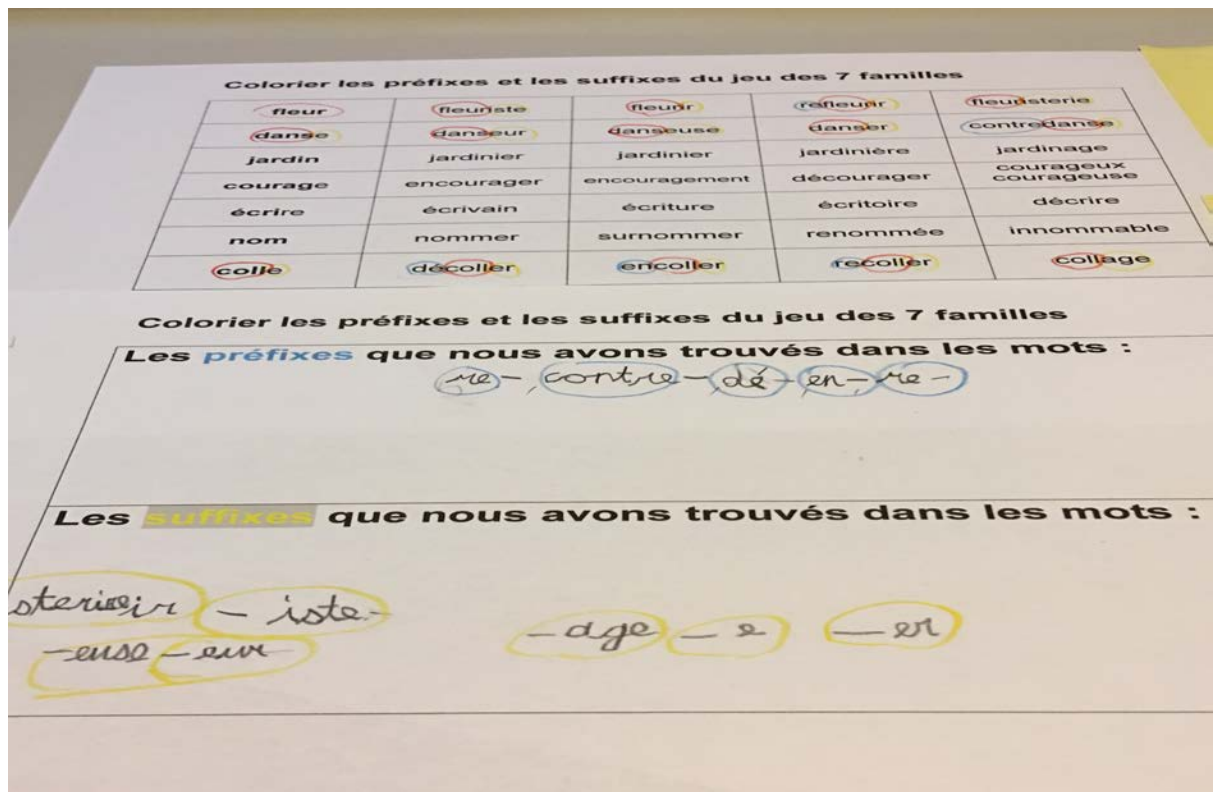
en utilisant les procédés morphologiques: on lit la racine en un seul bloc. Par contre, nous ne pensons pas que la signification des mots proposés dans les cartes ait été assimilée. Nous avons insisté sur le fait que les mots ne peuvent pas être coupés au hasard, mais que ces découpages suivent aussi des règles ou tout au moins des régularités. Les élèves par leurs remarques, semblent avoir accepté cet état de fait:

- élèves: "ah oui, on enlève toujours -er pour trouver le radical du verbe."
- enseignante: "c'est quoi ce -er ?"
- élèves: "c'est le -er des verbes du premier groupe."

Globalement le jeu est un peu lent, d'une part parce que certains élèves ont encore de grosses difficultés en lecture, bien qu'ils aient compris que la racine en gras est une aide à la lecture. D'autre part, ils ont de la peine à tenir les cartes en main.

3.4.1.3 L'activité 2, Coloriage jeu des sept familles

Les élèves colorient les mots individuellement, identifiant les racines, les préfixes et les suffixes. Ensuite à deux, ils listent les préfixes et les suffixes trouvés. Objectif: observer la variété des affixes existants, comprendre comment ils se fixent à la racine.



Coloriage du jeu des sept familles

Il est important de les faire commencer par entourer la racine (ce que nous n'avions pas prévu). Pour faire la liste des préfixes et des suffixes, ils travaillent à deux. L'un écrit et l'autre contrôle. Avec nos élèves, nous avons choisi de faire seulement 3 familles, ce qui donne déjà une variété importante d'affixes, puis de faire lister tous les préfixes, ensuite tous les suffixes. Il est nécessaire d'insister sur le sens du tiret. Certains élèves confondent le préfixe ou le suffixe avec d'autres mots, par exemple *-age* et *âge*. Il faut montrer la différence de graphie pour qu'ils accèdent à la différence de sens. Ils confondent aussi le déterminant avec le préfixe.

Le coloriage du jeu des sept familles est une activité qui demande plus d'engagement de la part de l'élève que l'activité du jeu des sept familles. D'une part parce qu'il doit lire, colorier et écrire, mais aussi parce que cette activité demande un engagement cognitif différent: c'est à l'élève de choisir quelle séquence de lettres il va isoler de la racine. Nous avons vu nos élèves très hésitants sur cette activité nouvelle et nous leur avons immédiatement proposé de commencer par entourer la racine en rouge ce qui leur a permis ensuite d'identifier les préfixes et les suffixes. Ces hésitations ont démontré qu'ils étaient déjà sensibilisés au fait qu'on ne peut pas couper les mots n'importe comment.

Chez nos élèves, la collaboration lors de l'établissement de listes ne s'est pas faite spontanément et nous avons dû attribuer un rôle à chacun, à savoir un scripteur et un contrôleur.

Notre objectif était de montrer la variété des préfixes et des suffixes et il semble atteint. Ils ont vu qu'il y en avait beaucoup. Par contre, nous ne savons pas encore à l'issue de cette activité s'ils se rendent compte qu'un même affixe donne toujours le même sens au mot auquel il va s'accoler. La remarque sur le suffixe *-age*, confondu avec *âge* nous laisse à penser que non. Pourtant avec un suffixe plus familier comme le *-er*, ils sont capable de l'identifier.

Par ailleurs, nous constatons que le tableau est en format A4 est trop petit pour travailler à deux. Il serait judicieux de présenter des tableaux en format A3 surtout pour la lettre *i* qui est peu visible en A4.

Il serait possible aussi de présenter les mots sur des étiquettes et de faire découper les affixes pour avoir une activité plus kinesthésique.

3.4.1.4 L'activité 3, Les feuilles de Matisse

Elle vise à regrouper des mots de la même famille en corolles lexicales, de les expliquer à partir de la racine. Les corolles lexicales produites sont ensuite

affichées, pour rappel et comme témoin du travail effectué. Les élèves travaillent par deux.



Les corolles lexicales affichées en salle de soutien

Ils ont été capables de regrouper les mots de la même famille en repérant la racine commune. Ils ont pris conscience qu'il y avait des familles nombreuses et que d'autres ont moins de dérivés.

- Valérie: "oh regarde Camille, c'est une toute petite famille, il y a des branches vides et celle-là, elle a toutes les branches."

Avec l'un des groupes, l'activité s'est déroulée si rapidement que nous avons pu faire une petite dictée de mots à partir des racines. Toutes les racines ont été orthographiées correctement, alors qu'ils peinent sur l'assemblage phonologique pour les parties de mot non étudiées : **bonjour** est orthographié *boujour*.

L'activité permet la familiarisation avec le morphème racine. Quelques-uns sont déjà connus des élèves car ils faisaient partie du jeu des sept familles. Ils sont lus plus rapidement, même pour les mots complexes. Ce genre d'activité pourrait être développé et adapté pour la fluence en lecture.

Au niveau du travail sur le vocabulaire, il est important de donner un exemple du mot dans une phrase pour les aider à en extraire le sens, par exemple

“Charles a mis un appareil dentaire, c’est un appareil pour les dents, donc dentaire ça veut dire qu’il concerne les dents”. Il est important de recontextualiser le mot dans une phrase pour induire le sens. Pour les mots de la famille *courag-*, déjà travaillés précédemment, les élèves ont restitué le sens des mots très rapidement en s’appuyant sur la racine. Ceci nous incite à penser qu’il y a une réelle plus-value morphologique dans ce travail lexical.

Globalement, cette activité est une bonne activité de renforcement sur les morphèmes racines. Elle apporte aussi un encouragement aux élèves qui se voient réussir dans l’activité. Au niveau du support visuel, il serait judicieux d’agrandir les étiquettes pour permettre une lecture plus aisée.

Suite à ces quatre premières leçons, nous avons souhaité faire quelques ajustements en fonction de nos observations.

3.4.1.5 Analyse globale des premières séquences (introduction, activités 1 à 3)

Les enregistrements de ces quatre premières séquences laissent entendre que c’est l’enseignante qui monopolise la parole au cours des échanges verbaux. Cette séquence d’enseignement nous a fait réfléchir sur notre pratique. Laissons-nous suffisamment d’espace de parole aux élèves ?

Les trois premières activités menées, bien que pertinentes, n’ont pas permis aux élèves de véritablement s’exprimer, ni n’ont suscité de conflit sociocognitif entre eux. Nous avons monopolisé le temps de parole et nous leur avons laissé peu de temps pour réfléchir, donnant trop souvent des pistes de réponses. Les élèves n’ont que rarement pu faire appel à leurs capacités métalinguistiques et à la verbalisation. Toutes les activités sont plutôt de nature à introduire l’élève à la conscience morphologique, alors qu’elles se voulaient de nature plus réflexives.

Nous ne sommes pas encore très à l’aise avec le sujet et constatons les nombreuses difficultés que les élèves doivent surmonter pour entrer dans la morphologie dérivationnelle, en particulier les lettres de liaison comme dans le suffixe *-tion*, qui est parfois *-ition* ou *-ation* ou les racines opaques qui rendent la recherche de la racine plus difficile à comprendre. Bref, la morphologie dérivationnelle ne s’applique pas à tous les mots, à toutes les catégories, par exemple, *construire* donne le mot *construction*, mais *disputer* donne le mot *dispute* sans que l’on sache très bien pourquoi. Ce qui est difficile à enseigner, ce sont les règles de dérivation qui changent en fonction de la racine à partir desquelles elles sont dérivées. Par exemple, dans les mots en *-ette*, tous ne sont pas des diminutifs (*alouette*). Ceci explique certainement pourquoi la morphologie dérivationnelle est apparue tardivement

Tous les élèves ont eu une lecture plus rapide pour les mots en *-ette*. La dictée ne comporte aucune erreur sur le suffixe, mais les mots phonologiquement complexes comportent des erreurs, par ex. *chenillette* écrit *cheniette*.

Tous les élèves ont atteint l'objectif : comprendre que *-ette* est un diminutif.

- Ami: "*-ette*, ça rétrécit la chose."

Ils ont aussi compris qu'on ne pouvait pas l'ajouter partout.

- Ami: "on ne peut pas dire une *kangourette*."
- Mario: "maîtresse vous avez fait une faute à *poulet*" qu'il a prononcé *poulette*.
- Mario: "le suffixe *-ette* rétrécit le mot mais il l'allonge."
- Ami: "on doit écrire plus de lettres, mais ça donne un sens de plus petit."

Ce dialogue montre bien que rajouter des lettres pour donner un sens de "petit" n'est pas dans la logique enfantine. Cependant, ils démontrent par leurs remarques avoir une réflexion "méta", signe de réflexion personnelle et de recherche autonome de compréhension du langage.

3.4.2.2 L'activité 5, Trouve un mot de la famille

Ce jeu consiste à piocher une carte et à trouver un mot de la même famille, puis à le retranscrire en séparant les affixes et les suffixes. Les élèves jouent à tour de rôle. Objectif: découvrir les racines transparentes et les racines opaques

Trouve un nom de la famille de...

Ecris les mots trouvés :

Préfixe	Racine	Suffixe
	terre	ier
	roug	in
	jaun	ir
	lait	ier
	blanc	che
	fromag	erie
	noir	and

Trouve un nom de la famille : **jaune**

Trouve un nom de la famille : **terre**

Trouve un nom de la famille : **noir**

Trouve un nom de la famille : **fromage**

Trouve un nom de la famille : **lait**

Trouve un nom de la famille : **rouge**

Jeu "trouve un nom de la famille"

L'activité n'est pas adaptée aux élèves et ils ont eu de la difficulté à trouver des mots dérivés. Nous n'avons pas fait l'activité sur les racines opaques.

Ce jeu n'a pas été captivant pour les élèves qui ont peiné à trouver des mots de la même famille. Si on se réfère à la typologie de Tyler et Nagy (1989), ce type d'exercice ne fait pas partie des tâches proposées en morphologie. Les mots sont présentés hors contexte et l'activité est de nature épilinguistique et non métalinguistique (voir point 1.5). En effet, on cherche un mot qui ressemble, phonologiquement parlant, sans l'analyser de manière morphologique.

- Camille: "un mot de la famille de *jaune*... *Jonathan* !"

Il aurait fallu présenter notre jeu comme une tâche de jugement de relation ou de jugement d'intrus. Cette activité qui est une activité de production de mots met les élèves en situation de double tâche: trouver un mot qu'on ne connaît pas forcément et analyser ce qui permettrait de trouver le mot, la racine.

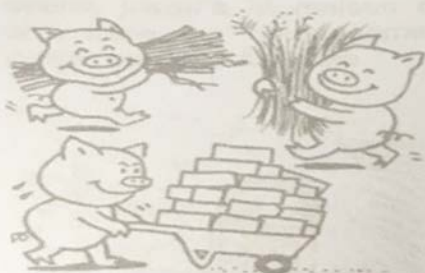
Nos élèves ne sont parvenus à entrer dans une activité morphologique qu'en toute fin de séance.

3.4.2.3 L'activité 6, Suffixe *-tion*

Elle vise la découverte du préfixe et son utilisation en contexte. Plusieurs exercices sur fiches sont proposés: les élèves reçoivent une liste de mots en *-tion* et énoncent plusieurs hypothèses sur les mots, puis fabriquer des mots en *-tion* à partir de verbes et ensuite titrer les chapitres d'une histoire, que nous leur avons lue.

Histoire des trois petits cochons

Chapitre 1 – Titre choisi la construction



Il était une fois trois petits cochons qui voulaient **construire** une maison. Le premier voulait construire vite et il souhaitait la construire en paille. Le second préférait le bois car c'était joli et pratique. Et le troisième qui aimait bien les choses solides voulait construire la maison en pierre car c'était plus solide que la paille et que le bois..

Chapitre 2 – Titre choisi la séparation

Comme ils parlaient tous en même temps et qu'ils n'écoutaient pas leurs frères, il arriva le moment inévitable de la dispute. Le premier petit cochon cria, le second hurla et

le troisième pleura. Ils décidèrent alors de se **séparer** et de construire une maison chacun à sa façon. Le loup qui rodait dans les parages, vit bientôt trois petites maisons, une en paille, une en bois et une en pierre.

Titrage des chapitres de l'histoire des trois petits cochons

L'activité est adaptée au niveau des élèves. Ils découvrent facilement les règles qui régissent la formation des noms en *-tion*. Ils comprennent ce que le suffixe signifie et sont capables de dériver le nom à partir du verbe et l'inverse. Le troisième exercice permet de voir l'utilité de cette dérivation dans le contexte de l'histoire des trois petits cochons. Le titre du chapitre est réalisé à partir d'un verbe inscrit en gras dans le texte et donne son sens général du chapitre.

L'observation d'un corpus de mots en *-tion* au début de l'activité permet de cerner la règle de dérivation, car ils met les élèves dans une position de chercheurs.

- Mario: "ils commencent tous par *la*, c'est des mots féminins."
- Ami: "*la soustraction* ça vient du verbe *soustracter*" qui démontre ses compétences en dérivation régulière.

La troisième partie (donner des titres aux chapitres) les met dans un contexte particulier. Elle permet de donner du sens à cette activité de dérivation (faire comme un écrivain). Les élèves sont très partants pour écrire les mots "justes", ils réalisent qu'en les analysant avec une perspective morphologique, ils y arrivent plus facilement.

- Valérie se reprend: "*démolir, la démolition... ah non la démolition car il y a démolir.*"

- Camille: “*réconcilier, la réconciliation, non... la réconciliation à cause de réconcilier !*”

Nous prenons conscience que le texte des trois petits cochons peut être amélioré au niveau du style. Il contient des répétitions et la ponctuation n'est pas rigoureuse. Le temps du récit, au passé simple, doit être réécrit au présent pour une meilleure compréhension. D'autre part, nous n'avons pas pensé à montrer un exemple de livre avec des titres de chapitres, ce qui aurait permis de mieux introduire l'activité.

3.4.2.4 Analyse globale des séquences intermédiaires (activités 4 à 6)

Lors des séquences suivantes, nous leur avons laissé beaucoup plus de temps pour réfléchir et verbaliser, tout en pratiquant un enseignement explicite qui souligne ce qui est important, par exemple “*c'est important de trouver la racine du mot pour voir ce qu'il veut dire et pour l'écrire juste*” ou “*le suffixe -ette est un rétrécisseur dans certains mots*”. Le qualificatif “rétrécisseur” a été trouvé par un élève et nous l'avons adopté.

L'espace laissé aux élèves donne l'occasion à l'enseignant de “saisir la balle au bond” avec le matériel que les élèves proposent. Par exemple, lors d'une séquence, ils ont proposé de travailler avec les couleurs *bleu, jaune, rouge* et ont dérivé les verbes correspondants, *bleuir, jaunir, rougir*.

Les élèves ne sont plus surpris par nos demandes de verbalisation au cours des activités. Bien qu'ils répondent encore avec hésitation à la question “*alors qu'est-ce qu'on a travaillé la dernière fois ?*”, ils donnent une réponse valide surtout lorsque le matériel utilisé est à disposition pour y réfléchir (étiquettes, affiches, etc.) qui sert d'amorce⁴⁰. Durant l'activité, ils ne sont pas surpris par nos demandes de justification et de précision et y répondent volontiers. Une certaine aisance verbale s'est installée avec les termes de morphologie.

Nous nous rendons compte que lorsque nous utilisons des mots trop difficiles pour eux, nous ne donnons pas forcément une explication. Par exemple, dans un exercice nous avons utilisé les mots *bond, bondir* et *rebondissement*. Les élèves ne connaissent pas le mot *bond* et nous l'expliquons ainsi que le mot *bondir*. Par contre, nous avons fait l'impasse sur le mot *rebondissement* pour éviter la surcharge mentale et nous adapter au niveau des élèves. Nous nous questionnons sur la pertinence ou non de tout expliquer ? A notre avis, cela dépend de la situation d'enseignement. Dans le cas qui nous occupe avec le mot *bond*, ce n'était pas utile de poursuivre notre explication sur

⁴⁰ Dans une tâche d'amorçage, un stimulus est présenté initialement et on évalue l'influence de son traitement sur la performance dans une tâche cognitive ultérieure.

rebondissement car ici il y a aussi une dérivation de sens. Il serait intéressant de reprendre ces mots dans un exercice ultérieur.

Nous observons également que nos élèves rencontrent de grandes difficultés de lecture lorsqu'ils doivent lire des suffixes comme *-ier* ou *-erie*, comme dans *potier* et *poterie*. Il serait pertinent de créer des exercices de lecture pour maîtriser ces deux suffixes. Dans le suffixe *-erie*, c'est surtout le premier e qui est lu systématiquement è qui pose ainsi un problème de compréhension. Il s'agit d'un e muet à l'oral (on dit *pot'rie*) et quand les élèves le lisent, ils inventent un è car il ne correspond à rien de connu pour eux. Quant au suffixe *-ier*, nous pensons plutôt que c'est une difficulté de perception, le *i* étant masqué par le *-er* qu'ils ont l'habitude de lire dans la terminaison des verbes en *-er*.

Des mots qui nous semblent abordables s'avèrent au contraire compliqués pour les élèves. Cela nous a surpris avec les mots *espérer*, *espérance*, *espoir*. Les mots qui font appel à des concepts abstraits entraînent plus de difficultés que les mots représentant des concepts concrets même s'ils en connaissent la signification.

A l'issue de cette seconde phase d'enseignement, les élèves ont acquis certaines compétences en morphologie dérivationnelle. Même si celles-ci sont encore fragiles, nous pouvons les voir à l'oeuvre dans les exercices effectués.

Suite à ces observations, nous avons ajusté notre enseignement au plus proche du niveau scolaire et cognitif des enfants pour poursuivre notre troisième phase d'intervention.

3.4.3 Déroulement et analyse des dernières séquences

3.4.3.1 L'activité 7, Les intrus

C'est une tâche de jugement morphologique. Les élèves barrent l'intrus et écrivent la racine commune. L'activité est individuelle.

Les intrus

Nom : _

1) Dans chaque ligne du tableau s'est glissé un intrus qui ne fait pas partie de la famille.
Ecris la **racine** de chaque famille dans la dernière case du tableau.

Tableau « Les intrus »

Mot 1	Mot 2	Mot 3	Mot 4	Racine
glace	glac	glaçon	glaciaire	glac-
patin	patineur	patient	patinoire	patin-
pot	potier	poterie	potiron	pot-
pâtisserie	pâtissier	pâtisser	pâtée	patiss-
chaussure	chaumière	chausser	chausseau	chauss-
espérance	espoir	esprit	espérer	esp-
boiter	bois	boiser	boiserie	bois-
bond	blondir	bondir	bondissement	bond-
aliment	alignement	alimentaire	alimentation	aliment-

Tâche de jugement morphologique

Elle est adaptée au niveau des élèves à part pour le mot *espoir* qui est un concept abstrait. Les élèves réussissent à détecter l'intrus dans la liste des quatre mots proposés. Ils extraient aussi la racine, mais cela leur demande plus de temps et l'exercice n'est pas encore systématisé.

- Ami: "la racine c'est *au-*" (pour la série *chaussure*), elle se reprend ensuite et dit "la racine c'est *chau-*" et se reprend encore une troisième fois "*chauss-*" sans que l'enseignante n'ait besoin d'intervenir.

L'activité ne permet pas aux élèves un apprentissage de l'orthographe ni un enrichissement du vocabulaire. Cette activité de jugement morphologique permet à l'enseignante de voir comment les élèves utilisent leurs connaissances morphologiques, mais pas quelle est l'étendue de ces connaissances. Quelques fois les élèves répondent rapidement, sans réfléchir.

- Mario répond à la série *patin, patinoire, patient, patiner* : "la racine c'est *patient*" confondant l'intrus et la racine.

Il se précipite souvent sur une réponse sans analyser la racine, car il n'a pas un sentiment de compétence par rapport à cette tâche.

- Mario: "pourquoi c'est toujours moi qui a les plus difficiles ?"

Afin de la rendre plus enrichissante, il aurait fallu créer des textes à trous où insérer les mots étudiés. Par exemple: un professionnel de la pâtisserie s'appelle un _____, ce qui aurait permis un réinvestissement à la fois du sens et de l'orthographe.

3.4.3.2 L'activité 8, Préfixes *dé-* et *re-*

Elle vise à faire comprendre le sens et la régularité de ces deux préfixes et à travailler cet apprentissage par une méthode kinesthésique. Les élèves manipulent un certain nombre d'objets (par exemple un bouton et sa boutonnière qu'ils *boutonnent*, *déboutonnent*, *reboutonnent*). Les élèves sont photographiés durant les manipulations et fabriquent (activité 9) une affiche pour illustrer les deux préfixes. Puis une dictée est effectuée comprenant les verbes préfixés précédemment étudiés. Ils soulignent les préfixes en bleu. L'objectif est l'enrichissement du vocabulaire et l'orthographe grammaticale.

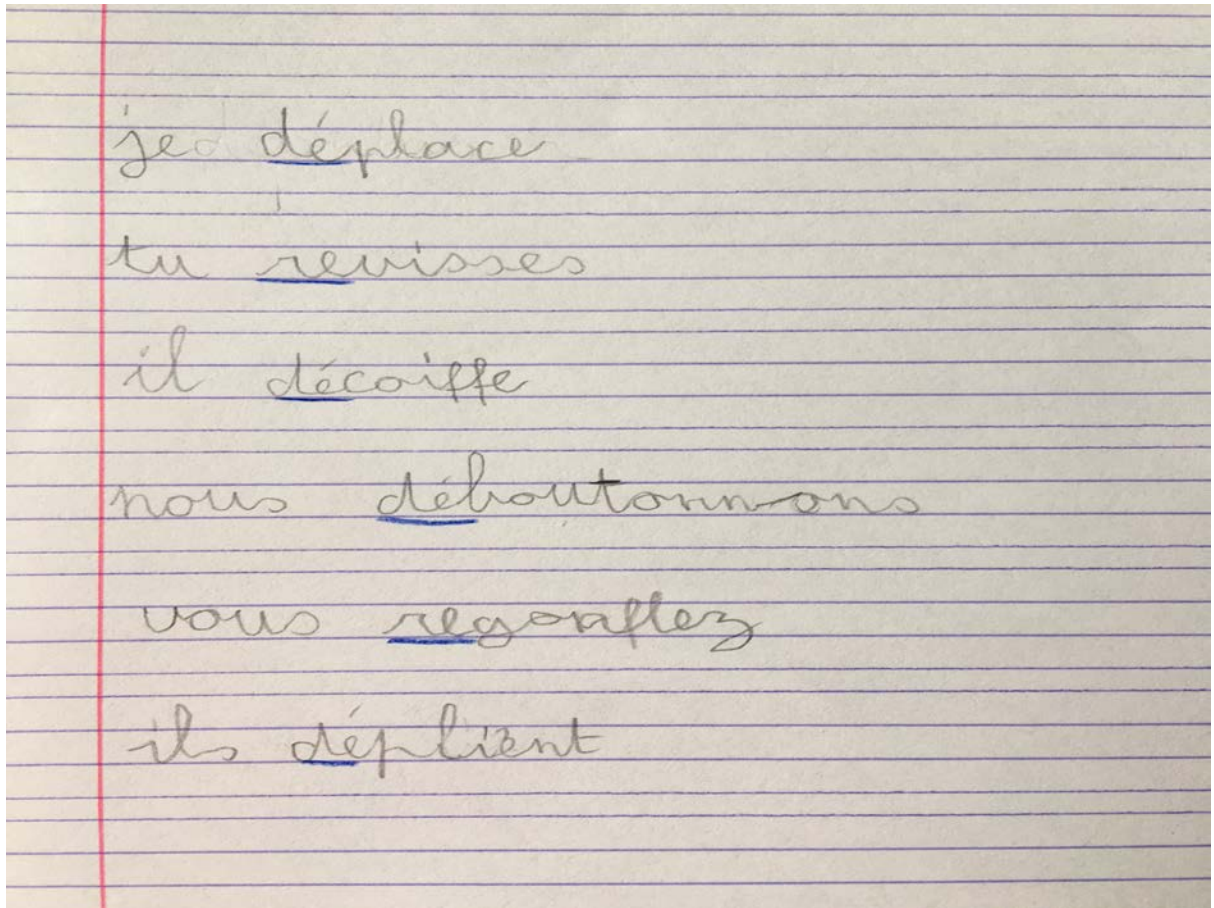
L'activité permet aux élèves d'exécuter de véritables actions et de transférer ainsi des connaissances acquises à travers un support matériel en connaissances intellectuelles.

En présentant l'activité, nous avons le sentiment qu'elle était destinée à des élèves plus jeunes, cependant nous avons constaté que certains de nos élèves avaient besoin de passer par un support matériel pour conceptualiser le changement de sens qu'induisent les deux préfixes. Pour les élèves allophones, c'est aussi une occasion de saisir le sens de tout un pan du vocabulaire français.

Ils sont capables en fin de leçon de verbaliser ce qu'ils ont fait :

- Ami: "le préfixe *dé-* annule l'action, ça donne le sens inverse et le préfixe *re-* répète l'action, ça fait de nouveau."
- Camille: "*dé-* défait et *re-* refait."

La dictée de verbes conjugués avec les préfixes montre qu'ils sont capables d'analyse séquentielle des opérations à effectuer pour écrire sans erreur. Ces opérations consistent à écrire la racine du verbe correctement puis à mettre la bonne terminaison. Ecrire le verbe correctement, c'est être capable d'en identifier le préfixe, puis le radical, puis le suffixe. Ces opérations complexes semblent maintenant plus aisées chez nos élèves.



Dictée de verbes préfixés

- enseignante: "quelle sorte de mots sont utilisés avec les préfixes *dé-* et *re-* ?"
- Ami et Mario répondent spontanément: "ce sont des actions, des verbes."

Un autre fait est à relever dans cette séquence : la capacité à induire, à émettre une hypothèse à partir d'observations.

C'est l'occasion pour nous de leur demander si quand on dit "*renard*", on voit le préfixe *re-*. Cela les fait rire.

- Mario: "on ne peut pas couper le renard et le refaire avec de la colle."

3.4.3.3 Activité 9: Fabrication de l'affiche avec les préfixes *dé-* et *re-*

Les élèves collent les photos correspondant aux verbes affixés pour réaliser une affiche pour la classe. Ils sont libres de s'organiser comme ils l'entendent à condition de suivre une logique de dérivation à partir des préfixes *dé-* et *re-*. Nous leur demandons de justifier leurs choix (les règles de dérivation apprises) en verbalisant.



Affiche produite par les élèves

Aucun des élèves n'ayant jamais réalisé d'affiche, nous leur montrons un modèle et établissons avec eux les principes de la composition d'une affiche:

- de quoi parle-t-on ? ça donne le titre...
- comment on a procédé pour apprendre les deux préfixes la dernière fois ? ça donne les règles, il faut que ça ressorte sur l'affiche...

Une fois que les élèves ont ces éléments en main, ils composent l'affiche en se remémorant les opérations kinesthésiques de la leçon précédente. Valérie a besoin de s'appuyer sur sa mémoire kinesthésique pour transférer du kinesthésique (les gestes qu'elle a effectués) au visuel (les éléments à composer sur l'affiche).

- enseignante: "combien il faudrait de photos par verbe pour illustrer les préfixes *dé-* et *re-* ?"
- Camille: "deux... euh non trois."
- Valérie: "trois parce qu'on fait *visser*, *dévisser*, *revisser*, ça fait trois photos".

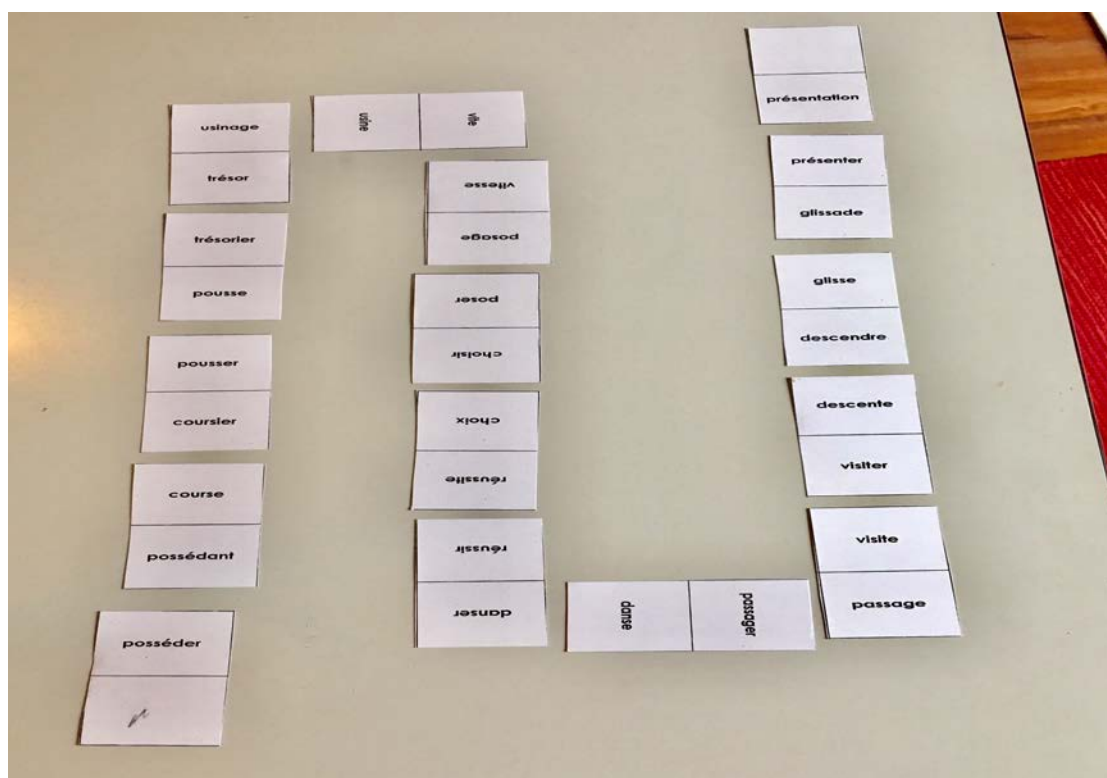
Le second groupe est plus à l'aise et s'organise plus rapidement. Ami est capable d'expliquer la séquence *habiller* ainsi :

- Ami: "on doit utiliser *dés-* avec *habiller* et *r-*, parce qu'il y a un *h*, mais le *h* il ne compte pas donc après il y a la voyelle *a* et on dit pas *déhabiller* et pas *rehabiller*."

Quelques minutes plus tard Mario reformule dans les mêmes termes. C'est important pour lui de comprendre cette règle, car étant allophone, il ne peut pas toujours s'appuyer sur le langage oral.

3.4.3.4 Activité 10: Domino⁴¹

Un jeu de domino comportant des paires de mots de la même famille est proposé comme activité finale. Les élèves jouent à deux selon les règles habituelles du domino et verbalisent en justifiant chaque fois qu'ils posent un domino : « c'est de la même famille parce qu'on voit la même racine...la racine est... »



Jeu de domino

Afin de faciliter le jeu, nous demandons à nos élèves de lire tous les mots qui sont inscrits sur les cartes pour avoir une vision d'ensemble. Certains élèves voient instantanément quelques paires. Nous leur demandons à chaque fois de justifier leur choix, ce qu'ils arrivent à faire aisément en épelant la racine.

⁴¹ Le jeu de domino a été conçu par Lauriane Guillot dans le cadre de son mémoire en morphologie dérivationnelle (2018) cité précédemment.

Nous constatons que la lecture du second mot de la paire est plus fluide. Ami a des difficultés de lecture pour le premier mot *descendre* qu'elle lit *des... ken....dre*. Nous revoyons avec elle cette règle de lecture et elle va s'appuyer sur cette difficulté, le "sc", pour trouver l'autre mot *descente*:

- Ami: "ha oui, il y a aussi le SC de descendre."

Nous profitons pour leur faire donner le sens des deux mots en se basant sur les racines.

- Mario: "*visiter* c'est faire une *visite*, ils sont de la même famille, ils vont bien ensemble."
- Ami: "la différence entre la *danse* et *danser*, c'est que danser c'est un verbe et la danse c'est un nom."

3.4.3.5 Analyse globale des dernières séquences (activités 7 à 10)

Au fil des activités, nous constatons que Valérie a plus de difficulté à entrer dans les apprentissages que les autres élèves, bien qu'elle lise assez couramment. Valérie rencontre des difficultés de mémorisation et de raisonnement logique (c'est elle qui a le moins progressé en conscience morphologique). Très timide, elle n'ose pas s'exprimer même en petit groupe. Elle avoue parfois ne pas avoir les mots pour dire. Avec cette élève, nous avons multiplié nos demandes de verbalisations, tout en prenant garde à ne pas la stigmatiser, mais à la valoriser à chaque réussite. De notre part, c'est une volonté de multiplier les expositions à la cible, au sens où Lieury l'entend (apprentissage multi épisodique). Nous avons constaté qu'il est judicieux de lui faire remémorer des manipulations kinesthésiques effectuées pour faire émerger une logique implicite en une logique explicite qui s'exprime lors de la verbalisation.

Dans cette troisième phase, nous nous posons les questions suivantes : "est-ce que cet enseignement est efficace ?", "qu'ont-ils appris ?". En effet, les règles de dérivation sont si complexes qu'on peut se demander si elles sont utiles ou si au contraire elles sont de nature à perturber les connaissances déjà en place. Les travaux des chercheurs dans le domaine de la morphologie tendent à nous prouver qu'elles sont utiles et nos résultats aux posttests vont également dans ce sens.

Un fait peut être dégagé de cette troisième phase d'enseignement : les élèves ont compris l'importance des morphèmes qu'ils utilisent lors de la production écrite. Ils font systématiquement attention à la racine et s'ils se trompent, ils corrigent en s'aidant de la racine, sans que l'enseignante n'ait à intervenir. Nous avons observé qu'ils utilisent la racine pour orthographier correctement et qu'ils découpent correctement les affixes qui ne sont plus des suites abstraites de lettres, mais bien des éléments porteurs de sens. Cette

compétence doit se voir en vitesse de lecture, certes de façon minime dans un premier temps. Puis par généralisation, l'élève sera capable d'étendre ses compétences morphologiques. Notre intervention a permis de poser les bases des compétences morphologiques qui vont se développer au fil des apprentissages.

La création d'affiche avec les préfixes *dé* et *re* nous donne à penser que nos élèves sont maintenant capables de voir et d'appliquer des règles de dérivation apprises et la logique qui les sous-tend.

Mais sont-ils capables d'appliquer les compétences acquises en morphologie pour déduire le sens d'un mot inconnu ? Nous avons le sentiment que cette compétence n'est pas encore à leur portée et que déduire le sens d'un mot à partir d'une racine est encore hors zone proximale de développement. Ceci pourrait devenir une compétence si on leur demande systématiquement de retrouver la racine, de penser à un mot de la même famille. Il faudrait pour cela travailler régulièrement le vocabulaire des textes de manière dérivationnelle, les habituer à déployer une activité qui va dans ce sens chaque fois qu'un mot inconnu est rencontré.

3.5 Synthèse des 3 phases

Les trois phases de notre intervention peuvent être résumées ainsi:

- les laisser parler ;
- faire avec ce qu'ils proposent ;
- saisir chaque occasion pour proposer un enseignement basé sur la morphologie, c'est-à-dire continuer à développer leur conscience morphologique au quotidien.

Nous avons pu expérimenter dans notre intervention, tout au long des trois phases, de grands principes qui doivent être appliqués en pédagogie spécialisée:

- la verbalisation ;
- la nécessité de passer par la manipulation matérielle puis mentale ;
- l'adaptation du matériel (taille des caractères suffisamment grande, textes clairs, épurés) ;
- les problèmes que suscite la double tâche chez des enfants en difficulté et la nécessité d'y prêter une attention particulière.

3.6 Retour de l'enseignante titulaire et des élèves

Pour mener à bien notre recherche-action, il nous a paru intéressant d'obtenir le point de vue de l'enseignante titulaire des élèves qui ont suivi l'intervention et de relever leur point de vue personnel lors d'une brève interview.

L'enseignante titulaire :

- Pouvez-vous évaluer en quelques mots la progression de vos élèves durant cette demi-année ? Lecture ? Ortho ? Vocabulaire ?

“Ami : travaille bien en vocabulaire, elle a fait de beaux progrès..., en lecture aussi, elle peut lire des choses simples ce qu'elle ne faisait pas avant. J'ai remarqué qu'en travaillant le vocabulaire, elle fait des liens avec des mots de la même famille. Elle participe aussi beaucoup plus.

Camille : il a bien progressé en orthographe, participe mieux en classe et veut faire partager ce qu'il sait. En lecture, il déchiffre le mot de base et ça va beaucoup plus vite. Il est motivé.

Valérie : on ne voit pas beaucoup de changement, elle ne s'implique pas. Elle ne participe pas, est ailleurs, même si la lecture ça va. Il y a une autre difficulté derrière, elle ne verbalise pas. Et parfois, quand je vois qu'elle est absente, je n'essaie pas de la questionner car je sais qu'elle ne pourra pas répondre. J'ai essayé quelques fois, mais elle se met à pleurer. Il faut que je la remobilise autrement...

Mario : Il a une meilleure attitude face au travail, en lecture il a bien progressé, son point faible c'est qu'il est dans son monde, mais il se montre intéressé même par son vocabulaire. Il identifie des familles de mots et partage avec ses camarades. Son orthographe s'améliore et il s'accroche à ses progrès.

Melanie (groupe contrôle) : elle est plus motivée qu'en début d'année, mais elle y va par tâtonnement en lecture, elle se donne beaucoup de peine en orthographe. Elle manque encore énormément de vocabulaire.

L'enseignant de Sabine et Ella (groupe contrôle) n'a pas relevé de progrès significatifs chez ces deux élèves.

Avez-vous pu observer l'un ou l'autre de ces élèves en train d'utiliser des processus morphologiques par exemple en lecture ou en orthographe ? Parfois, j'ai observé qu'ils font des liens en utilisant la racine et ils écrivent aussi plus correctement les mots en utilisant la racine.”

Les élèves :

“On a bien aimé travailler sur les racines, les jeux et quand on a fait l'affiche ! On a appris des trucs sur les mots qu'on ne connaissait pas avant... les mots

de la même famille qui veulent dire un peu la même chose, le *-ette* qui veut dire petit et défaire, refaire !”

3.7 Discussion

3.7.1. Les élèves ont-ils progressé en conscience morphologique ?

Tous les élèves soumis à l'intervention ont progressé en conscience morphologique (+19,2% en moyenne). Ce n'est pas le cas des élèves du groupe contrôle. Melanie a même régressé, cependant elle pourrait avoir été dans un état peu réceptif au posttest.

C'est Ami (dyslexique) qui a le plus progressé en conscience morphologique (+ 26%). Lors des interventions, elle a participé activement et verbalisé avec facilité en faisant appel à ses compétences métalinguistiques.

Le groupe 1 (Ami et Mario) a progressé plus significativement que le groupe 2. Cela s'explique par son implication plus importante dans les activités et en verbalisation. Les élèves de ce groupe répondaient plus spontanément, alors que dans le groupe 2 (Camille et Valérie), c'est Camille qui portait seul la responsabilité des réponses, Valérie se montrant très effacée.

Nous soulignons également la supériorité dans la rétention mnésique, si celle-ci fait appel à la manipulation, comme cela a été le cas lors de la création de l'affiche. Même Valérie a pu donner des réponses spontanées pendant cette activité.

3.7.2 Les élèves ont-ils progressé en lecture ?

Tous les élèves ont progressé en vitesse de lecture. Cela s'explique en partie par les activités menées en morphologie, mais d'autres activités ont été faites en lecture tant en classe qu'au soutien. Il faut relever que les enfants du groupe contrôle (+7,6%) ont moins progressé que nos élèves (en moyenne +23,5%). Il faudrait vérifier cette observation par une analyse de corrélation en employant un nombre de sujets plus élevé. L'enseignante titulaire a fait le même constat concernant la lecture. Selon elle, les élèves comprennent mieux ce qu'ils lisent. A défaut d'avoir testé la compréhension de lecture, nous constatons aussi une amélioration.

3.7.3 Les élèves ont-ils progressé en orthographe (dictée) ?

Les élèves n'ont pas de différences significatives sur le test d'orthographe, ce qui aurait dû être le cas. Il faut cependant relever qu'aucun des mots dictés n'apparaissait dans le travail en morphologie que nous avons fait avec eux.

Nous nous posons la question de savoir s'ils auraient été plus performants sur une dictée de mots similaires à ceux qui ont été vus en morphologie dérivationnelle. L'enseignante titulaire a cependant relevé une progression en orthographe. Nous avons pu constater que l'autocorrection est plus aisée. Madame L. Guyot qui a travaillé plus spécifiquement l'orthographe par morphologie dérivationnelle dans son mémoire, a constaté des effets positifs sur l'orthographe.⁴²

3.7.4 Les élèves ont-ils enrichi leur vocabulaire ?

Cette question est difficile à évaluer, car on ne connaît pas à priori l'étendue du vocabulaire d'un enfant. Ceci explique le peu de travaux scientifiques dans le domaine. Cependant, nous pensons intuitivement que nos élèves ont enrichi leur vocabulaire lors de l'apprentissage des familles de mots et qu'ils pourront utiliser ces connaissances ultérieurement. L'enseignante titulaire a remarqué une participation supérieure lorsqu'il faut expliquer un mot alors qu'ils n'osaient pas le faire auparavant. Elle a remarqué qu'ils recherchent la racine et font des liens entre les mots d'une même famille.

3.7.5 Est-ce que ce sont les élèves qui ont le plus progressé en conscience morphologique avaient au départ des compétences supérieures à leurs camarades ?

Nous pouvons affirmer que les élèves qui ont le plus progressé en conscience morphologique (Ami +26% et Mario +23%) n'avaient pas des compétences supérieures en lecture (Ami en particulier était très faible). Mario n'avait pas de grandes compétences en assemblage. Au départ, c'était Camille qui avaient les meilleures chances de progresser, car il pouvait à la fois s'appuyer sur la lecture et sur ses capacités d'assemblage, mais il n'a progressé que de 16% en conscience morphologique. Ce ne sont donc pas les compétences de départ qui ont fait progresser les élèves. Nous présumons donc que le travail en morphologie s'adresse à tout type d'élève. Il semble que ce soit la participation et la verbalisation qui sont des facteurs favorables à l'apprentissage.

3.7.6 Notre dispositif a-t-il été pertinent pour travailler la conscience morphologique des élèves ?

Nous pensons qu'au vu des résultats, exception faite de quelques activités que nous avons analysées plus haut, le dispositif a été pertinent. Il a permis

⁴² Guyot, L. (2018). Comment travailler la conscience morphologique pour l'orthographe lexicale. Activités pour les élèves en difficulté, mémoire MAES, soutenance juin 2018.

aux élèves de s'approprier quelques notions de morphologie, notions qu'ils ont pu ensuite réinvestir en classe. Le fait qu'ils participent plus souvent lors de la leçon de vocabulaire démontre qu'ils sont capables d'élaborer des réponses et de les faire partager. Ceci tend à démontrer qu'ils ont plus d'aisance en vocabulaire.

3.8 Limite de la recherche

3.8.1 Limites temporelles

Le temps consacré à la morphologie dérivationnelle, environ six heures trente, est insuffisant pour permettre à l'élève d'en faire un outil maîtrisé. Cependant, les élèves ont pu acquérir des bases de morphologie qui vont soutenir leurs apprentissages ultérieurs, pour peu qu'on veuille bien les rappeler lorsqu'une occasion se présente. On peut sans trop se tromper, affirmer que les activités menées en morphologie dérivationnelle sont de nature introductives et doivent être poursuivies, notamment en ce qui concerne le vocabulaire que nous nous étions proposé d'enrichir par nos activités.

En ce qui concerne les séquences d'enseignement, nous avons également été confrontés aux limites temporelles et nous n'avons pas toujours pu aller dans l'approfondissement des notions. Cependant avoir une séquence de verbalisation (rappel de ce qu'on y a appris) au début de la leçon et en fin de leçon permet de contourner l'obstacle temporel et de remobiliser la mémoire de l'élève.

3.8.2 Faiblesses de la démarche et des outils choisis

Une faiblesse que nous avons relevée dans notre démarche est qu'il n'existe pas de test étalonné de la conscience morphologique⁴³, ce qui aurait été un outil supplémentaire. Nous avons créé notre propre test à partir de travaux de chercheurs reconnus dans le domaine, mais ceux-ci ne correspondaient pas exactement à notre public cible. En effet, les tests de Chapleau (2013) ont été menés sur des enfants plus âgés en école spécialisée et dans un contexte différent. Le fait de ne pas avoir d'étalonnage pour la conscience morphologique, ainsi que le peu d'élèves qui ont participé à l'étude, ne nous permet pas de généraliser nos conclusions, mais d'indiquer une tendance par rapport au développement de leur conscience morphologique. Une telle recherche mériterait, pour être validée scientifiquement, d'être étendue à un panel d'élèves plus large.

⁴³ Il existe un test le Morphorem, cependant il est long à faire passer et n'est plus édité actuellement.

3.8.3 Autoévaluation de la démarche

Nous avons aimé mener cette recherche en morphologie, d'une part parce que le sujet est prometteur au niveau pédagogique et d'autre part parce qu'il nous a permis de déployer notre créativité dans les activités conçues pour nos élèves.

Ces moments d'expérimentation sont précieux pour l'enseignant spécialisé. Nous avons pu voir à l'oeuvre un certain nombre de processus mentaux, de leur genèse à leur accomplissement. Cela est un enrichissement personnel qui va modifier notre pratique future. Nous avons conscientisé un certain nombre de principes essentiels qui doivent être respectés dans l'enseignement spécialisé. Ces principes, nous les connaissions déjà, mais le fait de les expérimenter à travers un sujet encore vierge comme l'était pour nous la morphologie dérivationnelle a été formateur.

Si une telle recherche suscite de l'engouement, elle suscite aussi de l'impatience : celle de voir des résultats (si possible positifs) sur nos élèves. Il n'est pas facile de rester objectif quant à ces résultats. Bon nombre de questions sont encore ouvertes. Il faudrait donc poursuivre et approfondir cette recherche, ce que nous allons discuter ci-après.

3.8.4 Pistes possibles

Les pistes qui restent à explorer en morphologie dérivationnelle sont nombreuses et nous nous contenterons d'en citer quelques-unes:

- Tout d'abord, il serait nécessaire d'avoir un étalonnage du développement de la conscience morphologique sur un grand nombre d'élèves englobant plusieurs âges, à mettre en rapport avec leur niveau d'orthographe et leur niveau de lecture, pour connaître les paliers de développement de la conscience morphologique.
- Il serait intéressant de connaître avec précision la nature de la conscience morphologique: est-ce la même conscience morphologique qui est à l'oeuvre quand on orthographie un mot et quand on déduit un mot à partir d'une racine? A-t-elle des fonctionnalités différentes lors de ces deux types d'activités ? Cette question est encore débattue et mériterait qu'on s'y intéresse car elle induirait aussi une démarche didactique différente.
- Il serait intéressant de construire une véritable didactique des activités de morphologie dérivationnelle adaptée aux élèves en difficulté, en se basant sur des études comparatives. Par exemple, une recherche pourrait être menée avec plusieurs groupes, l'un travaillant en premier lieu sur les morphèmes racines tandis que l'autre travaillerait les

affixes. Autre exemple, un groupe ne travaillerait que la morphologie en lecture et l'autre travaillerait le vocabulaire ou l'orthographe. Ces mesures comparatives permettraient d'étudier l'efficacité de différentes approches de l'enseignement par morphologie (comme par exemple, Berthiaume, Boisvert, Théberge, Daigle, 2017 ; Florin, 2010 ; Cellier, 2015).

3.9 Conclusion

Pour conclure, j'aimerais souligner les points qu'il a permis de développer dans ma pratique d'enseignante, ce qu'il a permis de développer chez mes élèves et ce que j'envisage d'en faire.

Sans revenir sur les points déjà relevés, le fait de travailler en morphologie avec des élèves en difficulté et de créer pour eux un dispositif m'a montré comment procéder lorsque l'on souhaite aborder une nouvelle pratique d'enseignement. En premier lieu, il est nécessaire de consulter la littérature existante, de vérifier ce qui a déjà été fait et d'en comprendre les tenants et les aboutissants pour s'approprier la matière à enseigner. Puis il est important de faire des choix méthodologiques judicieux, d'identifier les prérequis, ainsi que d'anticiper les difficultés afin de ne pas ajouter de la confusion dans des notions qui sont peu stables chez nos élèves. Le fait d'avoir créé une partie de mon matériel a contribué à améliorer ma pratique. Je sais maintenant pourquoi tel exercice est à préférer. Je peux également varier différentes situations d'apprentissage, les adapter aux élèves, tout en gardant le même objectif pédagogique. Bref, pour ma pratique, ce travail innovant m'a permis d'expérimenter diverses situations d'apprentissage et d'aider les élèves à surmonter les obstacles.

Qu'en a-t-il été pour les élèves ? À voir les résultats obtenus et le retour de l'enseignante titulaire, les élèves ont non seulement augmenté leurs compétences, mais aussi augmenté leur motivation et leur participation. Ils ont pu revenir au niveau qui est demandé pour leur âge et se remobiliser pour l'apprentissage du français. Une spirale positive s'est enclenchée lors du travail en morphologie dérivationnelle qui leur permettra de faire leur métier d'élève et de surmonter les obstacles. Dans le langage courant, on dit souvent : "il a eu le déclic". Chez plusieurs élèves, le travail en morphologie a joué ce rôle déclencheur.

Dès lors, la question que je m'adresse est : comment continuer avec la morphologie dérivationnelle ? J'ai bien conscience que le dispositif proposé dans le présent travail n'est qu'une introduction à la morphologie. Il n'avait pas pour but de faire des élèves des experts du domaine, mais simplement

de leur fournir un outil nécessaire à leur réflexion sur la langue. Ainsi que je l'ai évoqué dans la problématique, cet outil peut être utilisé à chaque fois qu'une occasion se présente. Je me propose de faire des liens morphologiques avec ce que les élèves connaissent déjà, notamment pour le vocabulaire oral, pour l'orthographe et pour la compréhension de lecture à chaque occasion, sachant qu'ils possèdent maintenant des bases solides pour utiliser la morphologie dérivationnelle. Je vais continuer à travailler quelques préfixes et suffixes courants pour élargir leurs connaissances dérivationnelles et présenter des exercices pour en faire de véritables compétences. En testant les normolecteurs du même âge, j'ai constaté que leurs compétences en morphologie sont de nature implicite et non explicite comme il serait souhaitable.

Pour terminer, j'aimerais reconsidérer la citation de Wittgenstein, "Les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde" qui guide depuis toujours mon enseignement. Plus le langage est développé, plus l'individu sera capable d'ouvrir sa pensée au monde qui l'entoure et l'exprimer. En dépassant ces limites, la morphologie dérivationnelle contribue à cette ouverture au monde.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES/SITES CONSULTÉS

Berthiaume, R., Boisvert, M. Thériault, P. & Daigle, D. (2017). *La morphologie pour mieux lire et écrire*. Québec: Chenelière Education

Bogliotti, C. (2012). Les troubles de la dénomination. *Langue française*, 174(2), 95-110.

Bousquet, L. (2014). *Influence des variables méthodologiques dans l'étude du rôle de la conscience morphologique lors des premiers apprentissages en lecture*. Mémoire de maîtrise en Education, Université de Québec, Montréal.

Casalis, S., Mathiot, E., Bécavin, A. S. & Colé, P. (2003). Conscience morphologique chez des apprentis lecteurs tout-venant et en difficultés. *Sillexicales*, 3, 57-66.

Cèbe, S., Paour, J. L. & Goigoux, R. (2004). *Catégo: apprendre à catégoriser, comprendre comment on catégorise: maternelle toutes sections*. Paris: Hatier.

Cellier, M. (2015). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*. Paris: Editions Retz.

Chapleau, N. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production des mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Chapleau, N., Beaupré-Boivin, K., Saidane, R. & Fejzo, A. (2016). Portrait des connaissances et des capacités de conscience morphologique d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en orthographe lexicale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 85-99.

Claverie, B. (2010). Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 4(1), 5-27.

Cogis, D. (2003). L'orthographe, un enseignement en mutation. *Le français aujourd'hui*, (2), 118-122.

Colé P., Royer C., Leuwens C. & Casalis S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'année psychologique*, 104(4), 701-750.

Fejzo, A., Godard, L. & Laplante, L. (2016). Les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale chez des élèves arabophones. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4, 45-64.

Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, 2, 30-41.

Germain, B., Le Guay, I. & Robert, N. (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris: SCEREN CRDP, ONL.

Giasson, J. (2012). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.

Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Psychologie d'aujourd'hui. Paris. PUF.

Guyot, L. (2018). Comment travailler la conscience morphologique pour l'orthographe lexicale. Activités pour les élèves en difficulté, mémoire MAES, soutenance juin 2018.

Inhelder, B. & Piaget, J. (1959). *La Genèse des Structures Logiques Élémentaires Classifications Et Sériations*.

Joole, P. (2008). Comprendre des textes écrits. Paris: Éditions Retz. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 806-807.

Lambert, É. & Chesnet, D. (2001). NOVLEX : une base de données lexicales pour les élèves de primaire. *L'année psychologique*, 101(2), 277-288.

Laplante, L., Chapleau, N. & Bédard, M. (2011). L'identification de la dyslexie développementale: vers un modèle intégrant l'évaluation et l'intervention. In M. J. Berger et A. Desrochers (Dir.), *L'évaluation de la littératie*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

En ligne: <http://www.presses.uottawa.ca/book/l-%C3%A9valuation-de-la-litt%C3%A9ratie>.

Larsen, J. A. & Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: Dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 201-212.

Lieury, A. (2012, 4ème édition). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris: Dunod.

Nagy, W. E., Carlisle, J. F. & Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12.

Ouzoulias, A. (2013). Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture: Quel diagnostic pédagogique ? Quelles pratiques alternatives ?, voir: www.cafepedagogique.net (consulté, mars 2018).

St-Pierre, M.C. (2009). Efficacité et structure de l'intervention en conscience morphologique chez les enfants d'âge scolaire : Un tour d'horizon de la littérature scientifique. *Rééducation Orthophonique*, 238, 171-195.

St-Pierre, M.C. (2016). L'intervention en conscience morphologique pour l'amélioration de l'orthographe grammaticale, voir:

<https://parlonsapprentissage.com/la-conscience-morphologique-un-ingredient-actif-dans-lapprentissage-du-langage-ecrit-deuxieme-partie/> (consulté août 2017)

Tardif, J. (1990). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logique.

Tyler, A. & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667.

Sites consultés

http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/BSEDS_3_secours.pdf, consulté le 28.8.17

<http://www.dyslexia-international.org/ONL/FR/Course/Media/E.L.F.E.pdf>, consulté le 28.8.17

https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/inter/prg_etudes/p303.html, consulté le 25.07.17

http://lpnc.univ-grenoble-alpes.fr/resources/ronald_peereman/Manulex_morpho/indexfr.html, consulté le 27.07.17

<https://parlonsapprentissage.com/la-conscience-morphologique-un-ingredient-actif-dans-lapprentissage-du-langage-ecrit-deuxieme-partie/>, consulté le 21.8.17

<http://www.adel.uqam.ca/?q=content/guide-pedagogique-8-strategies-pour-comprendre-les-textes-courants>, consulté le 27.07.17

<http://projetbabel.org/mots/index.php>, consulté le 28.7.17

<https://parlonsapprentissage.com/lentrainement-de-la-conscience-morphologique-modalites-didactiques-et-activites-morphologiques/>, consulté le 28.07.17

<http://cm1cm2.ceyreste.free.fr/paulbert/prefix.html#recherche>, consulté le 31.07.17

<http://post.queensu.ca/~lessardg/Cours/215/chap5.html>, consulté le 31.07.17

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/94/9/Andre_Ouzoulias_111209_C_201949.pdf, consulté le 25.4.17

http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/oura-lec-cp-outil-enseignant#formulaire_formidable-2, consulté le 9.9.17

http://cognisciences.com/IMG/pdf/baleoutilsparties2_corr2013.pdf, consulté le 11.10.17

<https://laclassedemallory.net/2017/04/24/trouve-mots-jeu-sur-les-familles-de-mots-prefixes-et-suffixes/-more-1467>, consulté le 11.10.17

http://pisa.educa.ch/sites/default/files/uploads/2016/11/pisa_2012_rapport_roman_0.pdf, consulté le 12.10.17

https://www.universalis.fr/encyclopedie/morphologie/#i_6485, consulté le 12.10.17

<https://apliut.revues.org/4276>, consulté le 22.10.17

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2016-4-page-85.htm>, consulté le 21.11.17

https://www.scienceshumaines.com/entretien-avec-michele-kail-comment-l-enfant-acquiert-il-le-langage_fr_30213.html, consulté le 19.1.18

<http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/pagefenetre/c-En-parle27-12.htm>, consulté le 20.1.18

<https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2012-2-page-95.htm>, consulté le 15.3.18

<https://www.cafepedagogique.net>, consulté mars 2018.

ANNEXES

Annexe 1 :

Tyler et Nagy (1989) distinguent trois connaissances en lien avec la conscience morphologique:

- *la connaissance de la relation (relational knowledge)* qui renvoie à la capacité à reconnaître que des mots puissent avoir une base commune (*chat – chaton – chatière*);
- *la connaissance syntaxique (syntactic knowledge)* qui renvoie à la connaissance que les enfants peuvent avoir du rôle syntaxique des suffixes dérivationnels. En plus d'apporter une information sémantique, ces affixes marquent catégoriellement les mots auxquels ils s'associent (*chaton* est un nom car il est suffixé par *-on*);
- *la connaissance distributionnelle (distributional knowledge)* qui renvoie à la connaissance des règles de constructions morphologiques. Toutes les combinaisons de morphèmes ne sont pas possibles. Des contraintes catégorielles (le préfixe *dé-* s'associe à des verbes et non à des adjectifs: *détromper* mais pas *déflorissant*) ou phonologiques (*-èvrif* est impossible car le suffixe *-if* suit forcément une alvéo-dentale) régissent, entre autres, les processus de constructions morphologiques." (Tyler, Nagy, 1989, p. 649-667)

Annexe : 2

Equivalences des degrés scolaires Suisse-France

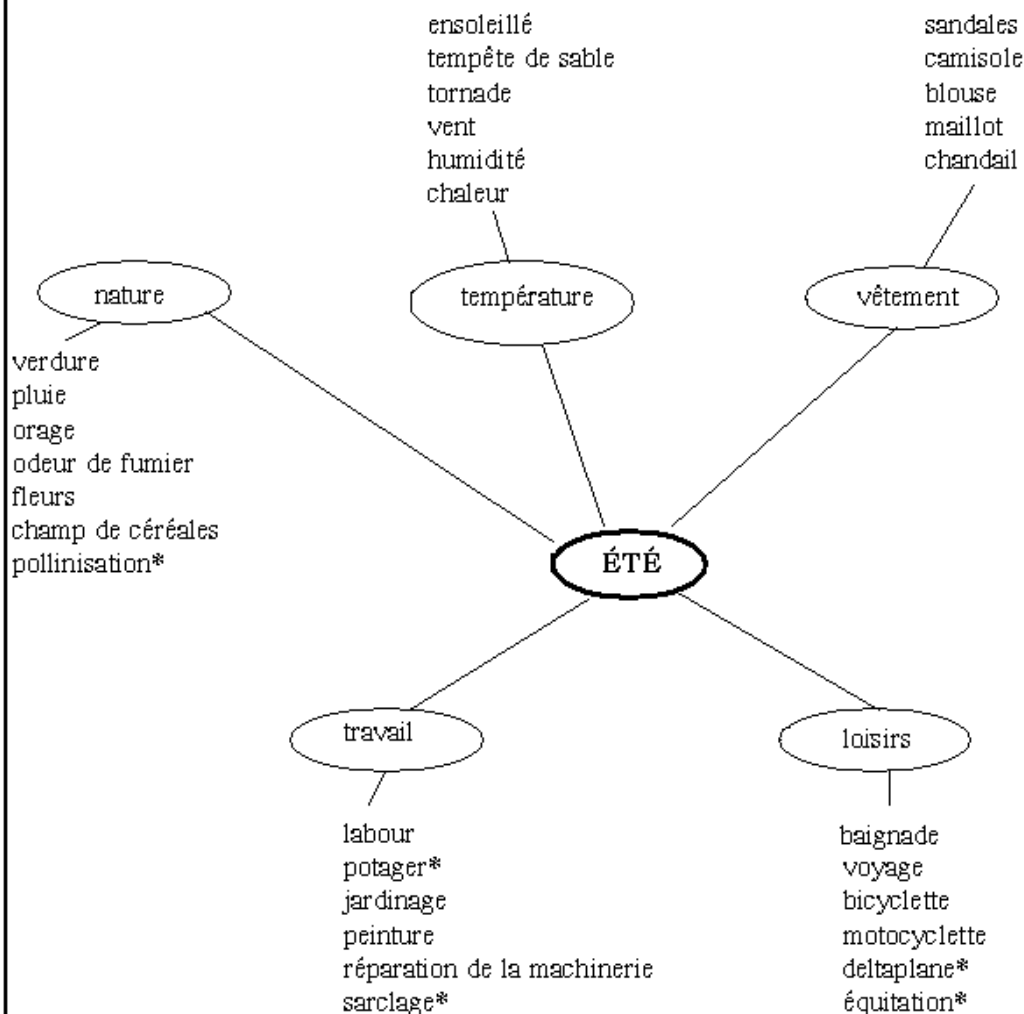
3H	6-7 ans	CP
4H	7-8 ans	CE1
5H	8-9 ans	CE2
6H	9-10 ans	CM1
7H	10-11 ans	CM2
8H	11-12 ans	6ème - Collège

Annexe 3

Exemple d'apprentissage du vocabulaire par constellation, tirée du site internet: Français - Programme Fransaskois (Canada).

La constellation de mots: Il est important de lier les mots nouveaux à ceux qui sont déjà connus. Je peux faire une constellation de mots autour d'un thème, d'un sujet.

Exemple de constellation de mots: le thème de l'été



* l'astérisque indique des mots nouveaux

Annexe 4

Épreuves de conscience morphologique

Pré-test⁴⁴

Nom de l'élève : _____
Classe : _____
Age : _____
Niveau scolaire : _____
Date de passation : _____
Somme des 3 épreuves : _____

Epreuve 1

Extraction de la racine (à lire ou expliquer à l'élève en début de test)

Les mots français sont parfois construits en plusieurs morceaux. Un des morceaux s'appelle la racine, c'est lui qui va former toute une famille de mots, comme par exemple le mot bleu que tu entends dans les mots bleuté, bleuet, bleuir. Le mot racine n'est pas toujours au début, mais par contre c'est lui qui donne le sens à toute la famille.

Je vais te nommer dix mots construits. Tu vas essayer de trouver le mot racine de ces dix mots. Si je dis par exemple le mot fillette, le mot racine est fille. Nous allons faire un essai. Dans le mot amitié, peux-tu me dire quel est le mot racine ? (réponse de l'élève) Et si je te dis le mot, encouragement, la racine est ? (réponse de l'élève) Et se je te dis le mot agrandir ? (réponse de l'élève)

Le mot racine est le plus court de la famille.

Stimuli	Réponse attendue	Réponse de l'élève	Pointage	
jardinage	jardin	_____	0	1
fleuristerie	fleur	_____	0	1

⁴⁴ Inspiré de : Chapleau, N. (2013). Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production des mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Construit avec la collaboration de : Guyot, L. (2018). Comment travailler la conscience morphologique pour l'orthographe lexicale. Activités pour les élèves en difficulté, mémoire MAES, soutenance juin 2018.

embobinage	bobine	_____	0	1
feuillage	feuille	_____	0	1
boutonnage	bouton	_____	0	1
envoûtée	voûte	_____	0	1
spécialité	spécial	_____	0	1
gardiennage	garde	_____	0	1
bijouterie	bijou	_____	0	1
enjambée	jambe	_____	0	1
Résultat :			/10	

Epreuve 2

Jugement morphologique

Je vais te nommer un mot racine et un mot construit. Ton objectif est de me dire si ces mots sont de la même famille de mots ou non. Si je te dis par exemple : gentil - gentiment, ces mots appartiennent à la même famille. A l'inverse, gens et gentil ne font pas partie d'une même famille, même s'ils sonnent la même chose.. Commençons par faire un petit essai : robot - robotiser. Est-ce qu'ils sont de la même famille ? (...) Et laver - lavable ? (...) Et personne et persuader ? (...) Dans ce dernier exemple, tu vois bien que personne et persuader n'ont pas de sens en commun, ils ne veulent pas du tout dire la même chose.

Stimuli	Réponse attendue	Réponse de l'élève	Pointage	
bûche - bûcheron	OUI	_____	0	1
rive - rival	NON	_____	0	1

cheval - chevalet	NON	_____	0	1
riz - rizière	OUI	_____	0	1
lune - lunette	NON	_____	0	1
chat - chalet	NON	_____	0	1
grand - grandeur	OUI	_____	0	1
planer - planeur	OUI	_____	0	1
lent - lanterne	NON	_____	0	1
enfant - enfantin	OUI	_____	0	1
Résultat :			/10	

Epreuve 3

Compréhension des affixes

NE PAS CORRIGER L'ELEVE MEME SI LA REPONSE EST ERRONEE, NI DANS LES EXEMPLES; NI LORS DU TEST.

Je vais te dire une petite devinette dans laquelle tu retrouves deux mots imaginaires. Le début de la phrase te donne des indices pour choisir le bon mot imaginaire. Par exemple : celui qui exerce le métier de faire des fents est un **fentiste** ou un **refent** ? C'est un fentiste, car le morceau qu'on rajoute "iste", signifie celui qui exerce un métier. Nous allons faire un essai : celui qui fabrique des robots est un **robotage** ou un **robotiste** ? (...) Le résultat de l'action de migérer est la migéreur ou la misgestion ? (...) Peux-tu deviner le mot qui te semble le mieux dans les devinettes que je vais te lire à présent.

Stimuli	Réponse attendue	Réponse de l'élève	Pointage	
Une petite voule est une voulette ou une voulaire ?	voulette	_____	0	1
Le résultat de l'action de tarter est un tartiste ou un tartement ?	tartement	_____	0	1
Le résultat de l'action de fésiter est la fésitesse ou la fesitation ?	fésitation	_____	0	1
Si l'on fait deux fois le dable, c'est un redable ou indable ?	redable	_____	0	1
Le contraire d'un viac est un souviac ou un inviac ?	inviac	_____	0	1
Une petite toue est une touesse ou une touette ?	touette	_____	0	1
Le résultat de l'action de romer est une romesse ou une romation ?	romation	_____	0	1
Si l'on fait deux fois	reloude	_____	0	1

Épreuves de conscience morphologique

Post-test⁴⁵

Nom de l'élève : _____

Classe : _____

Age : _____

Niveau scolaire : _____

Date de passation : _____

Somme des 3 épreuves : _____

Epreuve 1

Extraction de la racine

On donne l'exemple du début. Désormais, on peut utiliser les termes de préfixes, racines et suffixes car après l'intervention, les enfants les connaissent.

Stimuli	Réponse attendue	Réponse de l'élève	Pointage	
abricotier	abricot	_____	0	1
revoir	voir	_____	0	1
classification	classe	_____	0	1
gouttelette	goutte	_____	0	1
malade	mal	_____	0	1
lourdeur	lourd	_____	0	1
enragé	rage	_____	0	1
endommagé	dommage	_____	0	1

⁴⁵ Inspiré de : Chapleau, N. (2013). Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production des mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Contrait avec la collaboration de : Guyot, L. (2018). Comment travailler la conscience morphologique pour l'orthographe lexicale. Activités pour les élèves en difficulté, mémoire MAES, soutenance juin 2018

légèreté	léger	_____	0	1
maigreur	maigre	_____	0	1
Résultat :				/10

Epreuve 2

Jugement morphologique

Stimuli	Réponse attendue	Réponse de l'élève	Pointage	
			0	1
sable - sablier	OUI	_____	0	1
bord - bordure	NON	_____	0	1
mouche - mouchoir	NON	_____	0	1
messe - message	OUI	_____	0	1
garçon - garçonnet	OUI	_____	0	1
automnal - automne	OUI	_____	0	1
rugissement - rugir	OUI	_____	0	1
fraisier - frais	NON	_____	0	1
boitier - boiserie	NON	_____	0	1
chaleur - châte	NON	_____	0	1
Résultat :				/10

Epreuve 3
Compréhension des affixes

Stimuli	Réponse attendue	Réponse de l'élève	Pointage	
			0	1
Une petite foidure est une foidurance ou une foidurette ?	foidurette	_____	0	1
L'action de houler est un houlement ou un houlement ?	houlement	_____	0	1
L'action de ronner est une ronation ou la ronance ?	ronation	_____	0	1
Si l'on se parte deux fois, on se reparte ou on se départe ?	reparte	_____	0	1
Une petite ronnie est une ronnation ou un ronnet ?	ronnet	_____	0	1
Un valide qui n'est pas un valide est un souvalide ou un invalide ?	invalide	_____	0	1
Le contraire de lader c'est délader ou relader ?	relader	_____	0	1
L'action de papoter est un papotement ou	papotement	_____	0	1

un papemage ?				
L'action de floper est une floperie ou une flopation ?	flopation	_____	0	1
Si on fait deux fois un tac, on intac ou on retac ?	retac	_____	0	1
Résultat :			/10	

Remarques éventuelles de l'examineur sur les conditions de passation

Annexe 5

Test de lecture tiré de OURA LEC (Outil de Repérage des Acquis en Lecture)

Dino le petit dinosaure⁴⁶

Dino, où es-tu ? crie papa.

Ici, dans la mare.

Depuis une heure, Dino, le petit dinosaure, se débat pour se dégager de la boue profonde. Il pleut, de grands oiseaux noirs volent dans le ciel sombre. Ils se préparent à attaquer Dino. Dino pose sa grande patte droite sur le bord de la mare et il essaie de sortir son corps de la boue. Son père arrive entre les arbres de la forêt qui borde la mare. Il attrape le cou de Dino entre ses dents et d'un coup, il soulève Dino. Il le pose sur la terre ferme.

Sauvé ! crie Dino.

⁴⁶ <http://www.cognisciences.com> (2013, p.18)

Correctif pour l'évaluateur:

Dino, où es-tu ? crie papa. Ici, dans la mare. Depuis une heure,	12
Dino, le petit dinosaure, se débat pour se dégager de la boue	24
profonde. Il pleut, de grands oiseaux noirs volent dans le ciel	35
sombre. Ils se préparent à attaquer Dino. Dino pose sa	47
grande patte	
droite sur le bord de la mare et il essaie de sortir son corps	63
de la	
boue. Son père arrive entre les arbres de la forêt qui borde la	77
mare.	
Il attrape le cou de Dino entre ses dents et d'un coup, il	91
soulève	
Dino. Il le pose sur la terre ferme. Sauvé ! crie Dino.	102

S = Nbre de mots lus par minute:

E = Nbre erreurs

MCLM = S - E :

Annexe 6

Test d'orthographe et de conscience phonologique, tiré de BALE (2012)⁴⁷.
Les mots et pseudo-mots ont été dictés en deux passations.

Première passation: 20 mots

Mots réguliers simples	Mots réguliers complexes	Mots irréguliers	Non-mots bisyllabiques	Non-mots trisyllabiques
1. ordure	2. peinture	3. seconde	4. gontra	5. flocachin
6. poisson	7. garçon	8. monsieur	9. copage	10. abranise
11. jardin	12. papier	13. million	14. bartin	15. verdulin
16. bille	17. cirque	18. femme	19. datoir	20. abritel

Seconde passation: 18 mots

Mots rég. simples	Mots rég. complexes	Mots irréguliers
1. chapeau	2. asile	3. ville
4. vigne	5. bain	6. fusil
7. frite	8. océan	9. tabac
10. gare	11. aussi	12. galop
13. verbe	14. terre	15. août
16. couleur	17. serpent	18. parfum

⁴⁷ Tiré de BALE Batterie Analytique du Langage Ecrit (p.88)

Annexe 7

Interventions en morphologie dérivationnelle Activités et objectifs.

Typologie des activités menées

D découverte de la notion

A activité en lien avec la notion

R renforcement/transfert en lien avec la/les notion(s)

Prétest – 26.10.17 – 60'

Test de conscience morphologique

Test de lecture OURA, vitesse de lecture

Test d'orthographe BALE

1) Première intervention – 30.10.17

Présentation des notions de racine, suffixe et préfixe : mots puzzle, constellation avec la racine coll-, 20'

Jeu des sept familles – 20' D

Activité 1 : collectif, jeu de carte des sept familles.

Objectif : découvrir la racine des familles de mots, connaître les notions de racine, préfixe, suffixe.

2) Seconde intervention – date 6.11.17

Coloriage des préfixes et suffixes des mots du jeu des sept familles – 30' D

Activité 2 : activité à 2, colorier les préfixes et les suffixes.

Objectif : prendre conscience des morphèmes préfixes et des morphèmes suffixes, découvrir qu'il y a une grande variété d'affixes.

3) Troisième intervention – date 13.11.17

Les feuilles de Matisse – 40' A

Activité 3: collectif, regrouper les familles (corolles lexicales).

Objectif : enrichir le vocabulaire, s'appropriier quelques morphèmes racines.

4) Quatrième intervention – date 20.11.17

Le suffixe –ette – 40' D/A

Activité 4 : individuel, dériver des mots en –ette à partir d'une racine, lecture et dictée sur ce suffixe.

Objectif : comprendre et utiliser le suffixe –ette comme diminutif féminin, l'orthographier correctement, augmenter sa vitesse de lecture.

5) Cinquième intervention – date 27.11.17

Racines – Trouve un mot de la famille – 40'- A

Activité 5 : collectif, jeu de question.

Objectif : distinguer et connaître les racines transparentes et racines opaques*.

6) Sixième intervention – date 4.12.17

Le suffixe –tion à partir des verbes d'action – 40' - D/A

Activité 6 : collectif, déduire des verbes à partir de mots en –tion et l'inverse, titrer des chapitres d'une histoire en utilisant le suffixe –tion.

Objectif : le suffixe –tion formant toujours des mots féminins en comprendre le sens dans les mots dérivés correspondants, les orthographier correctement.

7) Septième intervention – date 11.12.17

Racines – «Les intrus » - 40' - A

Activité 7: individuel, trouver l'intrus dans une série de 4 mots (3 sont de la même famille, trouver le morphème racine de la famille).

Objectif : Prendre conscience du double jugement sémantique et morphologique que présente le morphème racine.

8) Huitième intervention – date 8.1.18

Les préfixes dé-, -re - 40' - D/A

Activité 8: collectif, enseignement des deux préfixes par une approche kinesthésique (les élèves manipulent des objets), dictée.

Objectif : utilisation des préfixes dé- et re- appliqués à un verbe d'action, comprendre les dérivés, les orthographier correctement.

9) Neuvième intervention - date 15.1.18

Les préfixes dé- , re- 30' - A/R

Activité 9 : collectif, créer une affiche à partir des photos d'action prises durant la leçon précédente illustrant la fonction des deux préfixes.

Objectif : verbaliser, expliciter ses connaissances sur les suffixes appris.

10) Dixième intervention – date 22.1.18

Domino des racines - 20' - R

Activité 10 : collectif, jeu de domino classique, reconnaître les paires à partir de la racine commune.

Objectif : reconnaître les racines communes.

Posttest – 12.2.18 – 60'

Test de conscience morphologique (2ème version)

Test de lecture OURA, vitesse de lecture (identique au prétest)

Test d'orthographe BALE (identique au prétest)

** l'activité sur les racines opaques n'a pas été abordée avec nos élèves.*

Annexe 8

Activités proposées aux élèves

Activité d'introduction⁴⁸

Mots Puzzles – activité d'introduction

re	coll	er
	coll	age
auto	coll	ant
dé	coll	er

Découper et plastifier les mots-puzzle, découper les morphèmes en forme puzzle.

⁴⁸ inspiré de : Husson F., Valverde B. (2008). *Les connaissances en morphologie dérivationnelle chez l'enfant dyslexique*. Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Claude Bernard, Lyon1.

Jeu des 7 familles à plastifier



la **fleur**

**fleuriste, fleurir, fleuristerie,
refleurir**

La racine est ?



le **fleuriste**

**fleur, fleurir, fleuristerie,
refleurir**

La racine est ?



fleurir

**fleuriste, fleur, fleuristerie,
refleurir**

La racine est ?



la **fleuristerie**

**fleuriste, fleurir, fleur,
refleurir**

La racine est ?



refleurir

**fleuriste, fleurir, fleuristerie,
fleur**

La racine est ?



la danse

**danseur, danseuse, danser,
contredanse**

La racine est ?



le **d**anseur

danse, **d**anseuse, **d**anser,
contred**d**anse

La racine est ?



la **d**anseuse

danseur, **d**anse, **d**anser,
contred**d**anse

La racine est ?

* * *

danser

**danse, danseuse, danseur,
contredanse**

La racine est ?

* * *

la contredanse

**danseur, danse, danser,
danseuse**

La racine est ?

etc.



le collage

décoller, colle, recoller,
encoller

La racine est ?

Règles du jeu

Distribuer toutes les cartes préalablement mélangées. Chaque joueur doit composer une ou plusieurs familles de son choix en demandant une carte à un autre joueur. Si celui-ci possède la carte, il la lui donne. On passe alors au joueur suivant. Le premier qui a une famille complète a gagné. On constitue les familles restantes pour les analyser et trouver les racines.



Objectif pédagogique : découvrir les racines communes des mots de la même famille. Rendre attentif au fait que la racine dans les exemples du jeu ne prend pas de *-e* final (*dans-* et non *danse*). Chaque fois qu'une carte est tirée, donner ou faire donner la définition du mot, faire épeler la racine.

Liste des mots du jeu des 7 familles

fleur fleuriste fleurir refleurir fleuristerie

danse danseur danseuse danser contredanse

jardin jardinier jardiner jardinière jardinage

courage encourager encouragement décourager courageux
courageuse

écrire écrivain écriture écritoire décrire

nom nommer surnommer renommée innommable

colle décoller encoller recoller collage

Objectif pédagogique : différencier les préfixes et les suffixes, découvrir leur variété.

Durée : 30 minutes

Matériel : un tableau par élève ou une ligne par élève, crayons bleu, rouge, jaune, un tableau format A3 pour l'enseignant, et un tableau pour les listes en A3.

Consignes :

Activité à deux.

Entourer les racines en rouge en premier lieu.

Marquer les préfixes en **bleu** et les suffixes en **jaune**. Amener les élèves à faire des comparaisons. Faire une liste commune des différents préfixes et suffixes. Discuter ensemble de ce qui a été découvert (il y en a beaucoup, certains suffixes se répètent, pourquoi ?).

Remarques :

Travailler une famille à la fois. Il n'est pas nécessaire de faire ce travail pour toutes les familles. Commencer par les familles : fleur, dans- et coll-

Rappeler le truc mnémotechnique (**préfixe en premier, suffixe ensuite**).

L'enseignant pourra donner à voir (s'il le juge opportun à ce temps de l'intervention) les différentes formes que peuvent prendre les racines (p. ex. *écriture* avec le *t* et *écrivain* avec le *v*). Cependant des activités ultérieures permettront d'introduire la notion d'opacité de la racine. Il est important de faire ajouter le tiret après les préfixes et avant les suffixes en le présentant comme l'accrochage comme pour les puzzles. Utiliser les affichettes.

Les préfixes que nous avons trouvés dans les mots :

Les suffixes que nous avons trouvés dans les mots :

Les feuilles de Matisse

Liste des familles de mots

lait laitier laitage laiterie allaitement allaiter racine : lait	poule poulailler poulet poulette poularde racine : poul	dent dentiste dentier dentifrice dentaire dentition racine : dent	manger mangeable immangeable mangeoire racine : mang
lit literie aliter litière racine : lit	terre terreau terrier enterrement - enterrer atterrir déterrer terrasse racine : terr	construire construction constructeur constructible racine : constru	courage courageux décourager encourager racine : courag
courir course coureur accourir coursive coursier racine : cour	habit habiller habillement déshabiller habillage déshabillage racine : habi	jour journée journal journalier/ière ajourner bonjour racine : jour	poli politesse poliment impoli impolitesse racine : poli

Objectif pédagogique : classer les mots par famille (corolles lexicales) pour enrichir le vocabulaire, s'approprier quelques morphèmes racine.

Durée : 40 minutes

Matériel : les étiquettes, colle, support « feuilles » prédécoupés avec la racine.

Consignes :

Activité à deux.

Trouver les mots de la même famille et les coller sur le support de la même famille.

Mise en commun : épeler les racines, donner une définition des mots en rapport avec le morphème racine (si l'élève n'y arrive pas, l'enseignant fait le rapprochement en donnant une phrase où est inséré le mot cible et laisser déduire l'élève).

Remarques : afficher les corolles lexicales dans la classe.

Etiquettes à découper

lait	laitier	laitage
laiterie	allaitement	allaier
poule	poulailler	poulet
poulette	poularde	dent
dentiste	dentier	dentifrice
dentition	dentaire	dentition

etc.

Etiquettes racines à coller au centre de la feuille support :

constru	courag	cour
habi	jour	poli
mang	terr	lait
poul	lit	dent

Le suffixe **-ette**

Nom : _____

1) Complète et surligne le suffixe en jaune :

- Une petite sandale est une
- Une petite fleur est une
- Une petite poule est une
- Une petite chemise est une
- Un petit camion est une
- Une petite boucle est une
- Une petite boule est une
- Une petite chaîne est une
- Une petite fille est une
- Une petite gaufre est une
- Une petite jupe est une
- Une petite maison est une
- Un petit camion est une

2) Lecture chronométrée :

pincette, pochette, affichette, tablette, voiturette,	5
savonnette, fourchette, cuisinette, clochette, sonnette,	10
minette, allumette, amourette, dînette, disquette,	15
devinette, opérette, rosette, claquette, brunette,	20
serpette, trompette, touchette, vaguelette, charrette	25
tomette, nymphette, tartelette, tablette, gommette	30
blondinette, bandelette, binette, croquette, cornette	35

En une minute, j'ai lu _____ mots justes.

pinceau, pokémon, ardoise, tableau, voiture	5
marguerite, cerise, origami, grenouille, jouet	10
agrafeuse, ciseaux, feutre, couleur, cahier	15
automobile, construction, commission, orange, pain	20
peinture, aquarium, oiseleur, tiroir, encadrer	25
chinois, réaliser, éléphant, enlever, violoniste	30
pianiste, stylo-feutre, poterie, gommage, bloc-notes	35

En une minute, j'ai lu _____ mots justes.

3) Dictée :

La lecture se fait individuellement : faire faire l'exercice 1 aux autres élèves pendant la lecture. Noter sur une feuille à part les erreurs de lecture et les soustraire au score total.

Mots dictés par l'enseignant :

une manette, une trompette, une pipette,
une mirette, une chenillette, une parisette

Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent identifier les morphèmes racine et suffixe pour comprendre le sens. Ils doivent utiliser des capacités d'assemblage et leurs connaissances morphologiques pour écrire.

Collectivement :

- les élèves doivent comprendre l'idée que le préfixe *-ette* véhicule le sens de « petit ».
- tous les noms portant cette marque sont féminins et ont la même régularité orthographique.
- les mots se terminant par *-on* et suffixés en *-ette*, doublent la consonne *n*.

Le suffixe **-tion**

Nom : _____

1) Lis les mots suivants, écris le verbe correspondant :

- la situation _____
- la soustraction _____
- l'addition _____
- l'association _____
- la correction _____
- l'explication _____

Que peux-tu en dire ? (3 choses)

2) A partir de des verbes ci-dessous, forme des mots construits avec le suffixe **-tion.**

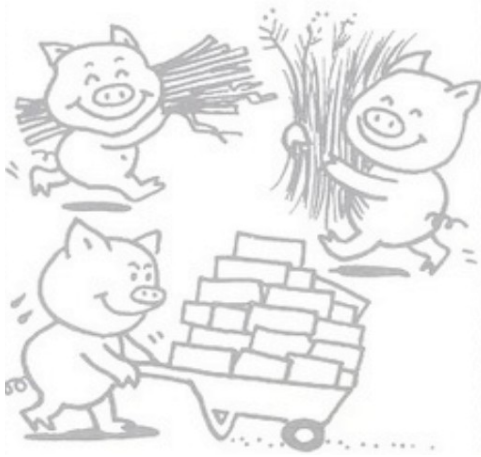
- générer _____
- inventer _____
- observer _____
- punir _____
- alimenter _____
- éliminer _____

3) Jeux d'écrivain

Les écrivains aiment mettre des titres aux chapitres de leur livre pour que le lecteur comprenne le sens du chapitre. Nous allons faire comme eux en utilisant des mots construits avec le suffixe *-tion*. Bien entendu, pour mettre un titre au chapitre, il faut le lire et il faut que ce titre soit en rapport avec ce qui est écrit. Utilise les indices « verbe » en gras.

Histoire des trois petits cochons

Chapitre 1 – Titre choisi : La _____



Il était une fois trois petits cochons qui voulaient

construire une maison. Le premier voulait bâtir vite et il souhaitait la construire en paille. Le second préférait le bois car c'était joli et pratique. Et le troisième qui aimait bien les choses solides voulait construire la maison en pierre car c'était plus solide que la paille et que le bois...

Chapitre 2 – Titre choisi : La _____

Comme ils parlaient tous en même temps et qu'ils n'écoutaient pas leurs frères, il arriva le moment inévitable de la dispute. Le premier petit cochon cria, le second hurla et

le troisième pleura. Ils décidèrent alors de se **séparer** et de construire une maison chacun à sa façon. Le loup qui rodait dans les parages, vit bientôt trois petites maisons, une en paille, une en bois et une en pierre.

Chapitre 3 – Titre choisi : La _____

Le loup décida de **démolir** d'abord à la maison en paille qui lui semblait la plus fragile.

Il toqua à la porte et hurla au premier petit cochon de sortir tout de suite car il voulait le manger sur le champ. Le premier petit cochon ne voulut pas ouvrir la porte, alors le

loup souffla tel un ouragan. La petite maison ne résista pas longtemps et la paille s'envola. Le petit cochon courut jusqu'à la maison de son frère qui heureusement n'était pas trop éloignée.



Le loup qui n'était pas content, vint toquer à la porte et leur hurla de sortir. Les deux frères, tremblants de peur n'en firent rien.



Alors le loup, souffla, souffla aussi longtemps qu'il put. Au bout de plusieurs minutes d'effort, la maisonnette en bois commença à s'effondrer et les deux petits cochons apeurés purent tout juste s'enfuir dans la maison en pierre.



Chapitre 4 – Titre choisi : La _____

Bien à l'abri dans la maison en pierre, les trois frères se moquèrent du loup qui soufflait et soufflait encore. Pas une seule pierre ne

bougeait. Alors le loup grimpa par la cheminée, mais comme un bon feu y était allumé, il ne réussit qu'à se brûler les poils

et il dut s'enfuir très loin dans la forêt.



Les trois cochons se dirent qu'ils l'avaient échappée belle. Ils décidèrent de se **réconcilier** et de vivre ensemble en bonne amitié.

Fin

Objectif pédagogique : former des dérivés à l'aide du préfixe *-tion* à partir de verbes et l'inverse.

Remarques pédagogiques : si les élèves sont en difficulté en lecture, l'enseignant lit le texte en demandant aux élèves de suivre la lecture avec leur doigt et de repérer le mot cible en gras.

L'histoire a été épurée afin que l'activité de lecture ne gêne pas l'activité de dérivation qui est demandée aux élèves.

Trouve un mot de la famille⁴⁹ : les racines transparentes

<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>terre</p>	<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>blanc</p>	<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>table</p>
<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>noir</p>	<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>lait</p>	<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>porter</p>
<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>fromage</p>	<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>lune</p>	<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>ramer</p>
<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>rouge</p>	<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>jaune</p>	<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>planter</p>
<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>pleurer</p>	<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>magie</p>	<p>Trouve un mot de la famille :</p> <p>feuille</p>

⁴⁹ inspiré de : <https://laclassedemallory.net/2017/04/24/trouve-mots-jeu-sur-les-familles-de-mots-prefixes-et-suffixes/#more-1467>

Règles du jeu : **Trouve un mot de la famille**

1) **Dérivés transparents – 15 cartes**

- Retourner toutes les cartes et les empiler.
- A tour de rôle, l'élève pioche une carte et la montre aux autres joueurs, tous écrivent le mot qu'ils ont trouvé sur la feuille à 3 colonnes en respectant les 3 colonnes (préfixe, racine, suffixe).
- Vérifier que le sens de la racine soit conservé dans le dérivé proposé par l'élève.
- Mise en commun : dans cet exercice, les racines des mots ne changent pas et se retrouvent dans les mots dérivés.

Notes pour l'enseignant :

L'objectif pédagogique est de faire émerger des mots que les élèves connaissent et d'orthographier correctement la racine qui est conservée. Ne pas accorder trop d'importance à l'orthographe des préfixes et suffixes, mais les corriger sans insister sur cet apprentissage qui se fera ultérieurement.

Toutes les racines ont des dérivés transparents et conservent la même racine. Exemple : pas de modification entre *fromage* et *fromagerie*.

Si les élèves rencontrent des difficultés à trouver des mots ou à les écrire, le maître peut mener une activité de recherche collective du mot et faire l'exercice au tableau.

Liste des dérivés transparents non exhaustive qui peuvent être utilisés :

terre	terrestre	extraterrestre	terrain
blanc	blancheur	blanchisserie	blanchir
table*	tableur	retable	attabler
noir	noirceur	noircir	
lait	laiterie	laitier	allaitement
porter	portable	supporter	transporter
fromage	fromager	fromagerie	
lune	alunir	lunule	lunaire
ramer	rameur	rame	
rouge	rougir	rougeur	rougeâtre
jaune	jaunisse	jaunir	jaunâtre
planter	plante	plant	planteur
pleurer	pleurer	pleureur	pleureuse
magie	magicien	magicienne	magique
feuille	feuillage	feuillu	effeuiller

* *table* peut aussi modifier sa racine en *tabu* comme dans *tabulation*, il figure aussi dans le second exercice « dérivés opaques ».

Trouve un nom de la famille : les racines opaques

Trouve un mot de la famille : bougie	Trouve un mot de la famille : jouer	Trouve un mot de la famille : doux
Trouve un mot de la famille : main	Trouve un mot de la famille : vert	Trouve un mot de la famille : beau
Trouve un mot de la famille : arbre	Trouve un mot de la famille : règle	Trouve un mot de la famille : table
Trouve un mot de la famille : neuf	Trouve un mot de la famille : faute	Trouve un mot de la famille : vivacité

Règles du jeu : Trouve un mot de la famille

2) Dérivés opaques – 9 cartes

- Retourner toutes les cartes et les empiler.
- A tour de rôle, l'élève pioche une carte et la montre aux autres joueurs, tous écrivent le mot qu'ils ont trouvé sur la feuille à 3 colonnes en respectant les 3 colonnes (préfixe, racine, suffixe).
- Mise en commun et discussion : découvrir que les racines de certains mots changent un peu ou beaucoup selon les cas.

Notes pour l'enseignant :

L'objectif pédagogique est de faire émerger des mots que les élèves connaissent et constater que la racine n'est pas toujours conservée à l'identique. Ne pas accorder trop d'importance à l'orthographe des préfixes et suffixes, mais les corriger sans insister. Les racines ont des dérivés opaques, c'est-à-dire qu'ils ne conservent pas entièrement la même racine. Exemple : *neuf* devient *neuve*. On reconnaît cependant *neu-*.

Si les élèves rencontrent des difficultés à trouver des mots ou à les écrire, mener une activité de recherche collective du mot et faire l'exercice au tableau. Une liste de mots non exhaustive est également disponible sur les étiquettes.

Liste non exhaustive des dérivés opaques qui peuvent être utilisés :

bougie	bougeoir		
jouer	jeu	jouet	joueur
doux	douce	douceur	
main	manuscrit	manuel	manucure
vert	verdure	verdir	
beau	belle	beauté	
arbre	arboriculture	arboricole	
règle	régler	réguler	règlement
table	tabulation	tabulature	établi
neuf	neuve	Neuchâtel	
faute	faux	faussement	
vivacité	vif	vive	

Les intrus

Nom : _____

1) Dans chaque ligne du tableau s'est glissé un intrus qui ne fait pas partie de la famille. A toi de le trouver ! Ecris la **racine** de chaque famille dans la dernière case du tableau :

Mot 1	Mot 2	Mot 3	Mot 4	Racine
glace	glas	glaçon	glaciaire	glac-
patin	patineur	patient	patinoire	
pot	potier	poterie	potiron	
pâtisserie	pâtissier	pâtisser	pâtée	
chaussure	chaumière	chausser	chausseau	
espérance	espoir	esprit	espérer	
boiter	bois	boiser	boiserie	
bond	blondir	bondir	rebondissement	
aliment	alignement	alimentaire	alimentation	

2) Mise en commun :

Chaque réponse est justifiée par les élèves.

L'enseignant doit prononcer la dernière lettre du morphème racine afin de favoriser l'apprentissage des lettres finales muettes.

Exemples : **glac-** prononcer « glaC », **pot-** prononcer « pote »

Objectif pédagogique :

Prendre conscience du double jugement sémantique et morphologique que présente le morphème racine.

Il est nécessaire de faire prendre conscience aux enfants du sens que porte la racine et qui se retrouve dans toute la famille et de la forme du morphème (suite des lettres) qui se retrouve également dans les mots apparentés.

Afin de ne pas embrouiller les connaissances sur les racines que peuvent s'être forgées les élèves à ce stade de l'intervention, le tableau ne comporte pas de racines dérivées opaques.

Remarques :

Il arrive parfois que le morphème racine soit un mot complet, qui comporte toute les lettres du morphème, comme par exemple pour les morphèmes *bois-** et *bond-**. Il est nécessaire de le faire observer aux élèves. L'activité peut être menée à plusieurs élèves en utilisant le tableau en A3 plastifié et d'un feutre rouge effaçable.

Tableau corrigé

Mot 1	Mot 2	Mot 3	Mot 4	Racine
glace	glas	glaçon	glaciaire	<i>glac-</i>
patin	patineur	patient	patinoire	<i>patin-</i>
pot	potier	poterie	potiron	<i>pot-</i>
pâtisserie	pâtissier	pâtisser	pâtée	<i>pâtiss-</i>
chaussure	chaumière	chausser	chausseau	<i>chauss-</i>
espérance	espoir	esprit	espérer	<i>esp-</i>
boiter	bois	boiser	boiserie	<i>bois-*</i>
bond	blondir	bondir	bondissement	<i>bond-*</i>
aliment	alignement	alimentaire	alimentation	<i>aliment-</i>

Les préfixes **dé-** et **re-**

Activité collective⁵⁰

Matériel :

- étiquettes verbes ci-dessous
- de la colle et du papier A3
- un ballon de baudruche
- un jeu avec des pions
- une poupée avec des cheveux et une brosse
- un morceau de tissus avec un bouton et une boutonnière
- une poupée avec des habits
- un morceau de bois, une vis et un tournevis

coller	boutonner
gonfler	habiller
placer	visser
coiffer	plier

Déroulement de l'activité

1) Commencer l'activité en citant une phrase de votre grand-mère :

« - faire, défaire, refaire, disait ma grand-mère ! »
-On va voir si elle avait raison ;)

2) Montrer sur un bout de papier « origami », la séquence :

*plier, **déplier**, **replier***

⁵⁰ Activité tirée du site Eduscol du Ministère français de l'Education Module_7_8_Derivation_301155.pdf

- 3) Distribuer quelques étiquettes verbes et demander de procéder comme dans l'exemple « *plier* ».
- 4) Chaque élève exécute la série des 3 actions avec les objets en verbalisant chaque action. L'enseignant photographie chaque action qui sera par la suite collée sur l'affiche.
- 5) Faire émerger les préfixes et leurs significations et faire remarquer qu'ils sont utilisés avec des verbes. Ce n'est pas toujours le cas : par ex. dans *remord*, on ne mord pas deux fois !
- 6) Composer une affiche, collectivement sur une grande feuille en ajoutant les photos. Faire surligner les préfixes en bleu.

Objectif pédagogique : prendre conscience de la valeur sémantique des préfixes *dé-* (on annule l'action) et *re-* (on refait l'action)

Remarques :

- si les photos ne sont pas immédiatement disponibles, l'activité sera complétée lors de la prochaine intervention et fera ainsi l'objet d'un rappel. Demander aux élèves d'apporter un objet pour la prochaine leçon et faire faire la séquence d'actions devant les camarades.
- la partie 5 de l'activité sera reprise dans une activité de type chercher l'intrus pour que les élèves remarquent bien la nécessité de réfléchir si *re-* et *dé-* sont bien des morphèmes préfixes (refaire et annuler l'action) à valeur sémantique et non le hasard d'une suite de lettres comme dans *remord*, *restaurant*, *décoration*, etc.

Glossaire⁵¹ :

Adressage : chez les psycholinguistes, l'une des deux voies d'accès à l'identification du mot écrit (pour l'autre, cf. assemblage). Le lecteur, le plus souvent expert, reconnaît directement un mot grâce à l'activation d'une empreinte orthographique laissée en mémoire. Nul besoin, dès lors, de recourir à la conversion phonologique (déchiffrement) pour lire. Il est clair que c'est la fréquence de l'acte de lire, le fait d'avoir été confronté un certain nombre de fois au mot écrit qui permet cette voie d'accès directe au sens.

Affixe : Morphème qui précède la base (voir préfixe) ou qui la suit (voir suffixe).

Allophone : le terme est employé pour caractériser un public qui, dans un pays, parle une langue "autre" que la langue nationale. Le fait de souligner la différence linguistique semble significative dans les nations à forte tradition monolingue (on parlera de milieux allophones en France, mais beaucoup plus difficilement en Afrique où, dans un même pays, peuvent pourtant se côtoyer de nombreuses langues non nationales).

Assemblage : chez les psycholinguistes, l'une des deux voies d'accès à l'identification du mot écrit (pour l'autre, cf. adressage). L'apprenti lecteur, n'ayant pas en mémoire la forme orthographique du mot, applique les règles de correspondance entre graphèmes et phonèmes puis agrège progressivement les syllabes pour accéder à la signification du mot (voie indirecte). La notion de tâtonnement phonologique nous paraît mieux adaptée pour rendre compte d'un processus beaucoup plus souple et plus aléatoire, car conditionné par un contexte linguistique toujours présent dans le cours même du déchiffrement.

⁵¹ tiré de : Rafoni, J.-Ch. (2007). *Apprendre à lire en FLS*. Paris: L'Harmattan. Tiré également de : Berthiaume, R., Boisvert, M., Théberge, P. & Daigle, D. (2017). *La morphologie pour mieux lire et écrire*. Montréal: Chenelière Education. Ce glossaire a été créé avec la collaboration de L. Guyot.

Base : Dans un mot dérivé, élément restant une fois que le préfixe ou le suffixe qui s'y trouve est ôté. Par exemple, le mot animal ne comporte pas de base, et la base du mot animalerie est animal. Il est plus facile de reconnaître la base de certains mots. (Pour les catégories qui caractérisent la relation entre un mot dérivé et sa base, voir aussi mot dérivé opaque et mot dérivé transparent). Voir aussi : racine

Champ lexical : ensemble de mots gravitant autour d'un thème donné et pouvant être secondairement classés selon des critères grammaticaux (substantifs, verbes...) ou des critères morphologiques (famille de mots).

Champ sémantique : soit l'ensemble des acceptions d'un mot dans des contextes différents (tourner la page, tourner à droite, tourner au vinaigre, tourner un film...), soit l'ensemble des mots ayant au moins une unité minimale de sens en commun (fauteuil, chaise, tabouret, pouf...).

Conscience morphologique : Conscience de la structure morphémique (base et affixes) des mots ainsi que la capacité de réfléchir aux morphèmes et de les manipuler au cours d'activités.

Conscience phonologique : capacité à percevoir et à manipuler oralement différents segments ou unités de la chaîne parlée (mot, syllabe, rime, attaque, phonème...). La conscience phonémique, plus difficile, car plus abstraite, concerne exclusivement la perception et la manipulation de l'unité phonème (voyelle ou consonne).

Décomposition : Catégorie d'activités qui requièrent de reconnaître la base d'un mot lorsque celui-ci en comporte une. Par exemple, *redire* contient la base *dire*, tandis que *renard* n'est pas décomposable.

Dérivation : Catégorie d'activités qui requièrent de dériver un mot à partir d'une base. Par exemple, le mot *rapidement* peut être dérivé à partir de la base *rapide*.

Épilinguistique : on parle d'activités épilinguistiques lorsqu'on tente de sensibiliser très tôt les jeunes enfants aux réalités du langage, de manière ludique et sans aucun contrôle conscient (comptines, jeux de mots, phrases bancales...).

Famille morphologique : Groupe de mots qui comportent la même base. Par exemple, les mots *fleurir*, *fleur*, *fleuriste*, *floral*, *floraison*, *refleurir*, *déflorer* font partie de la même famille morphologique.

Graphème : le graphème est habituellement défini comme l'unité minimale de transcription graphique d'un phonème. Il peut être constitué d'une ou plusieurs lettres ($v \rightarrow [v]$, $ou \rightarrow [u]$, $eau \rightarrow [o]$). La notion peut cependant être étendue à tout le système d'écriture. C'est ainsi que Nina Catach distingue, parmi les graphèmes, ceux qui ont une valeur phonologique (transcrire un son) appelés phonogrammes, ceux qui ont une valeur morphologique (marques grammaticales : *lait*, *chantent*, *clairs*) appelés morphogrammes, et ceux qui ont une valeur purement lexicale (figures du mot qui permettent généralement de distinguer les homophones : *sans* / *cent* / *sang*) appelés logogrammes.

Jugement de plausibilité : Catégorie d'activités qui impliquent de déterminer lequel de deux pseudo-mots, soit des mots inventés, ressemble le plus à un mot réel (se trouvant dans le dictionnaire). Pour réaliser ce type d'activités, les élèves doivent appliquer leurs connaissances sur les règles de formation des mots. Par exemple, pour reconnaître que *prépareur* est plus probable que *papiereur*, il faut déduire que le suffixe *-eur* se joint généralement à des verbes (plutôt qu'à des noms).

Jugement de relation : Catégorie d'activités qui demandent de porter un jugement sur la relation morphologique qui existe, ou pas, entre deux mots. Par exemple, les mots *rapide* et *rapidement* sont liés morphologiquement, c'est-à-dire qu'ils proviennent de la même famille morphologique, alors que *colle* et *collier* ne le sont pas.

Jugement d'intrus : Catégorie d'activités qui requièrent de faire la distinction entre des mots qui comportent une base (par exemple le mot *rapidement*, qui contient la base *rapide*) et des mots qui n'en comportent pas (par exemple le mot *jument*).

Lexique mental : ensemble des mots stockés en mémoire chez un individu sachant lire et parler. Deux types de représentation mentale du mot peuvent être activés : l'empreinte phonologique (suite des sons qui composent le mot oral) et l'empreinte orthographique (suite des lettres qui composent le mot écrit).

Métacognition : La métacognition veut dire "revenir sur" (méta) sa propre pensée (la cognition), à la fois le mode de pensée et son contenu pour en prendre conscience. Son but est d'élargir le champ de la conscience des apprenants et donc leur capacité à réutiliser ce qu'ils savent dans des contextes différents.

Métalinguistique : ce qui caractérise tout propos qui prend le langage pour objet. "Le mot *chapeau* a deux syllabes et sept lettres", "Qu'est-ce que tu veux dire par *attirance* ?" sont deux énoncés relevant du métalangage. Les activités métalinguistiques sont courantes en classe puisqu'elles proposent dès la Grande Section de Maternelle la manipulation et la prise de conscience délibérée des unités linguistiques (syllabes, mots, lettres, définitions...).

Morphème : La plus petite unité porteuse de sens de la langue. Les morphèmes se combinent pour former des mots. Par exemple, les morphèmes *fleur* et *-iste* servent à former le mot *fleuriste*. Les morphèmes *fleur* et *-iste* sont tous deux porteurs de sens (*-iste* se rapportant ici à une personne qui exerce un métier.)

Mot dérivé opaque : Mot dérivé dont la relation avec sa base est qualifiée d'opaque. Les mots dérivés opaques se retrouvent dans l'une des trois catégories suivantes :

- les mots dérivés impliquant un changement phonologique de leur base (par exemple *jarret* / *jarreté*);
- les mots dérivés impliquant un changement orthographique de leur base (par exemple *banque* / *banquier*);
- Les mots dérivés impliquant un changement orthographique et phonologique de leur base (par exemple *conduire* / *conducteur*).

Mot dérivé transparent : Mot dérivé dont la relation avec sa base est qualifiée de transparente. Cela signifie que la dérivation des mots dérivés transparents ne demande pas de changement phonologique ou orthographique de leur base (par exemple *correct* / *incorrect*).

Mot morphologiquement complexe : Mot composé d'au moins deux morphèmes. Par exemple, le mot morphologiquement complexe *fleuriste* contient deux morphèmes, soit *fleur* et *-iste*. Le mot morphologiquement complexe *recommencement* contient trois morphèmes, soit *re-*, *commence* et *-ment*.

Mot morphologiquement simple : Mot formé d'un seul morphème. Par exemple, le mot *fleur* est morphologiquement simple puisqu'il ne contient qu'un seul morphème, soit *fleur*.

Phonème : c'est, dans la langue parlée, la plus petite unité sonore capable de produire un changement de sens sans avoir de sens en elle-même. Les linguistes vont parfois jusqu'à affirmer qu'il ne s'agit pas d'un son... En fait, le phonème n'est pas un son comme un autre. C'est du son qui permet de parler. C'est un son en puissance capable précisément de créer du sens à volonté. Cette unité distinctive n'est jamais fixée phonétiquement une fois pour toutes. Elle peut varier librement chez un locuteur (*maison* peut se prononcer indifféremment [mesõ] ou [mɛsõ]) ou en fonction de l'impact des autres phonèmes dans le mot (*sauve-moi* → [sovmwa], mais *sauve qui peut* → [sofkipØ]).

Préfixe : Morphème qui précède la base (par exemple re-de redonner). L'ajout d'un préfixe à une base ne modifie pas la classe du mot ainsi créé; par exemple, dire et redire sont tous deux des verbes. (Voir aussi affixe.)

Pseudo-mots / logatomes : mots fictifs qui sont forgés pour les besoins de remédiation en lecture (*beille, tival, acotin, robucadou...*). Les syllabes qui les constituent appartiennent, par contre, à des mots répertoriés dans les dictionnaires.

Sens des affixes : Catégorie d'activités qui demandent de recourir au sens des affixes (préfixes et suffixes). Par exemple, ce type d'activités peut impliquer de regrouper des suffixes qui signifient "petit", comme *-eau (éléphanteau)*.

Racine : synonyme de base.

Suffixe : Morphème qui suit la base (par exemple *-esse* dans *gentillesse*). L'ajout d'un suffixe à une base peut modifier la classe du mot ainsi créé. Par exemple, l'ajout du suffixe *-ion* au verbe instituer sert à former un nom, *institution*. Par contre, la dérivation de *filles* en *fillette* n'entraîne pas de changement de catégorie grammaticale (*filles* et *fillette* étant tous deux des noms). (Voir aussi affixe.)

Traitement morphologique : Domaine rassemblant la conscience morphologique et le traitement graphomorphologique.