



Comment travailler la conscience morphologique pour l'orthographe lexicale

Activités pour les élèves en difficulté

Master en enseignement spécialisé – Volée 15-18

**Mémoire de Master de Lauriane Guyot
Sous la direction de Sophie Willemin**

Bienne, avril 2018

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Madame Sophie Willemin, qui m'a soutenue tout au long de ce travail. Elle a su, par ses conseils me guider, m'encourager et me motiver à donner le meilleur de moi-même. Son accompagnement a été une aide précieuse.

Merci à ma correctrice d'orthographe, Dominique Guyot, sans qui je n'aurai pu rendre ce mémoire sereinement.

Merci à mes relecteurs, Manuela Roth et Étienne Jay, pour leur regard critique et bienveillant.

Je tiens également à remercier Chantal Gambetta avec qui j'ai réalisé le prétest et le post-test de morphologie et avec qui j'ai pu échanger durant toute cette recherche.

Un tout grand merci à mes enfants Louca et Maée et mon conjoint Xavier qui m'ont toujours soutenu et attendu avec patience que je sois enfin disponible pour eux.

Merci également à mes collègues qui ont été partantes pour m'aider dans ce projet et qui m'ont soutenu durant toute cette 3^{ème} année.

Enfin un grand merci à ma maman Manuela et mon papa Pierre-Ivan ainsi que mes sœurs Marie, Camille, Salomé, Nora et Julie et mon frère Bastien qui ont cru en moi et m'ont soutenu dans les moments de doute.

Résumé

Ce travail s'intéresse à l'impact d'un travail autour de la conscience morphologique sur les performances en orthographe lexicale d'élèves en difficulté. Par la mise en place d'activités de morphologie dérivationnelle, les élèves devraient améliorer leur orthographe. La conscience morphologique ne se développe pas toute seule avec le temps, il s'avère donc nécessaire de l'enseigner. De plus les élèves ayant une faible conscience phonologique profitent moins bien des entraînements à la conscience morphologique.

Bien que le résultat de nombreuses recherches prouve déjà les avantages d'un tel travail, peu ont proposé des activités pédagogiques. C'est pourquoi dans le cadre de cette recherche, il s'agira d'évaluer la conscience phonologique, ainsi que la conscience morphologique des élèves et de leur niveau d'orthographe en début et en fin de processus.

Ce travail a été réalisé sur dix semaines, la première semaine a été consacrée aux différents prétests (conscience phonologique, conscience morphologique et orthographe), ensuite ont suivi huit semaines d'activités visant le développement de la conscience morphologique et plus précisément de la morphologie dérivationnelle et enfin, la dernière semaine a été consacrée aux différents post-tests. Les résultats obtenus entre les prétests et les post-tests sont prometteurs et nous encouragent à penser que le développement de la conscience morphologique est effectivement une aide pertinente dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Mots-clés

Conscience morphologique, conscience phonologique, orthographe lexicale, morphologie dérivationnelle

Liste des tableaux

RESULTATS OBTENUS AU PRETEST EPREUVES PHONOLOGIQUES (GROUPE EXPERIMENTAL)	39
RESULTATS OBTENUS AU PRETEST EPREUVES PHONOLOGIQUES (GROUPE CONTROLE)	39
MOYENNE ATTENDUE PAR NIVEAU SCOLAIRE	39
RESULTATS OBTENUS AU PRETEST EPREUVES MORPHOLOGIQUES (GROUPE EXPERIMENTAL)	40
RESULTATS OBTENUS AU PRETEST EPREUVES MORPHOLOGIQUES (GROUPE CONTROLE)	40
RESULTATS OBTENUS AU PRETEST EPREUVES ORTHOGRAPHIQUES (GROUPE EXPERIMENTAL)	41
RESULTATS OBTENUS AU PRETEST EPREUVES ORTHOGRAPHIQUES (GROUPE CONTROLE)	41
MOYENNE ATTENDUE PAR NIVEAU SCOLAIRE	42
TABEAU RECAPITULATIF DES ACTIVITES FAITES DURANT LES 8 SEMAINES	42
RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST EPREUVES PHONOLOGIQUES (GROUPE EXPERIMENTAL)	63
RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST EPREUVES PHONOLOGIQUES (GROUPE CONTROLE)	63
MOYENNE ATTENDUE PAR NIVEAU	63
RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST EPREUVES MORPHOLOGIQUES (GROUPE EXPERIMENTAL)	65
RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST EPREUVES MORPHOLOGIQUES (GROUPE CONTROLE)	65
RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST EPREUVES ORTHOGRAPHIQUES (GROUPE EXPERIMENTAL)	66
RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST EPREUVES ORTHOGRAPHIQUES (GROUPE CONTROLE)	66
MOYENNE ATTENDUE PAR NIVEAU	66

Liste des annexes

ANNEXE 1 : PRETEST ET POST-TEST EPREUVES PHONOLOGIQUES	78
ANNEXE 2 : PRETEST EPREUVES DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE	81
ANNEXE 3 : POST-TEST EPREUVES DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE	86
ANNEXE 4 : PRETEST ET POST-TEST EPREUVES ORTHOGRAPHIQUES	91
ANNEXE 5 : LES MOTS DE VOCABULAIRE UTILISES	92
ANNEXE 6 : LE MISTIGRI	93
ANNEXE 7 : LE JEU DES FAMILLES	98
ANNEXE 8 : TROUVE MA BASE	107
ANNEXE 9 : INVENTONS DES MOTS	109
ANNEXE 10 : TROUVE TA FAMILLE !	110
ANNEXE 11 : LE MOT QUI COMPLETE	112
ANNEXE 12 : OUI OU NON	113
ANNEXE 13 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST CHARLY (GROUPE EXPERIMENTAL)	114
ANNEXE 14 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST LÉA (GROUPE EXPERIMENTAL)	115
ANNEXE 15 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST ROBIN (GROUPE EXPERIMENTAL)	116
ANNEXE 16 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST LOUANE (GROUPE EXPERIMENTAL)	117
ANNEXE 17 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST NATHAN (GROUPE EXPERIMENTAL)	118
ANNEXE 18 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST KEVIN (GROUPE EXPERIMENTAL)	119
ANNEXE 19 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST STEPHANIE (GROUPE EXPERIMENTAL)	120
ANNEXE 20 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST ROBERT (GROUPE CONTROLE)	121
ANNEXE 21 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST PASCALE (GROUPE CONTROLE)	122
ANNEXE 22 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST STÉPHANE (GROUPE CONTROLE)	123
ANNEXE 23 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST MÉGANE (GROUPE CONTROLE)	124
ANNEXE 24 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST VINCENT (GROUPE CONTROLE)	125
ANNEXE 25 : GRAPHIQUES PRETEST ET POST-TEST DAMIEN (GROUPE CONTROLE)	126
ANNEXE 26 : EXEMPLE D'UN CAHIER D'UN ELEVE	127
ANNEXE 27 : GLOSSAIRE	141

Table des matières

1. INTRODUCTION	7
2. PROBLEMATIQUE.....	7
2.1. DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE PAR RAPPORT A L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE	7
2.2. L'OPACITE DE LA LANGUE FRANÇAISE	8
2.3. LA CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE	11
2.4. LA MORPHOLOGIE FLEXIONNELLE VS DERIVATIONNELLE	12
2.5. L'ORTHOGRAPHE LEXICALE.....	14
2.6. LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE.....	15
2.7. POURQUOI UTILISER LA MORPHOLOGIE POUR ORTHOGRAPHIER	16
2.8. LES EFFETS PROTECTEURS DU TRAVAIL SUR LA CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE POUR LES ELEVES EN DIFFICULTE	16
2.9. LES ACTIVITES PROPOSEES PAR LES AUTEURS	21
2.10. OBJECTIF DE LA RECHERCHE ET QUESTION DE RECHERCHE	23
3. METHODOLOGIE	23
3.1. PRESENTATION DES ELEVES.....	27
3.2. DEROULEMENT DU PRETEST	30
3.3. LES ACTIVITES CHOISIES	32
3.4. DEROULEMENT DU POST-TEST.....	37
4. ANALYSES	37
4.1. RESULTATS AUX PRETESTS	38
4.1.1. ÉPREUVES PHONOLOGIQUES.....	38
4.1.2. ÉPREUVES MORPHOLOGIQUES	40
4.1.3. ÉPREUVES ORTHOGRAPHIQUES.....	41
4.2. LES ACTIVITÉS DE MORPHOLOGIE AIDENT-ELLES DANS L'ORTHOGRAPHE LEXICALE ?	42
4.3. ANALYSE DES ACTIVITÉS	42
LE TABLEAU CI-DESSOUS PERMET D'AVOIR UNE VISION GLOBALE DES ACTIVITÉS RÉALISÉES AVEC LES ÉLÈVES LE LUNDI. LES ACTIVITÉS FAITES LE MERCREDI NE SONT PAS REPRÉSENTÉES DANS CE TABLEAU.....	42
4.3.1. DÉROULEMENT DES SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES	43
4.3.2. LES ACTIVITÉS DE CONSCIENCE PHONOLOGIQUE.....	43
4.3.2.1. EXTRAIT DE L'UNE DES PREMIERES SEANCES	44
4.3.2.2. EXTRAIT DE L'UNE DES DERNIERES SEANCES	45
4.4. LES ACTIVITÉS DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE ABOUTIES	45
4.4.1. LE MISTIGRI.....	45
4.4.1.1. DESCRIPTION DES ACTIVITES ET DEROULEMENT.....	45
4.4.1.2. EXTRAIT DE L'UNE DES PREMIERES SEANCES	46
4.4.1.3. EXTRAIT DE L'UNE DES DERNIERES SEANCES	48
4.4.2. LES FAMILLES	48
4.4.2.1. DESCRIPTION DES ACTIVITES ET DEROULEMENT.....	48
4.4.2.2. EXTRAIT DE L'UNE DES PREMIERES SEANCES	49
4.4.2.3. EXTRAIT DE L'UNE DES DERNIERES SEANCES	50
4.4.3. TROUVE MA BASE.....	51
4.4.3.1. EXTRAIT D'UNE SEANCE.....	52

4.4.4.	INVENTONS DES MOTS.....	53
4.4.4.1.	EXTRAIT DE L'UNE DES DERNIERES SEANCES	53
4.5.	LES ACTIVITÉS DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE NON ABOUTIES	54
4.5.1.	TROUVE TA FAMILLE	54
4.5.1.1.	EXTRAIT D'UNE SEANCE.....	55
4.5.1.2.	PROPOSITIONS DE MODIFICATIONS	55
4.5.2.	LE MOT QUI COMPLÈTE	56
4.5.2.1.	EXTRAIT D'UNE SEANCE.....	56
4.5.2.2.	PROPOSITION DE MODIFICATIONS	57
4.5.3.	OUI OU NON	58
4.5.3.1.	EXTRAIT D'UNE SEANCE :	58
4.5.3.2.	PROPOSITION DE MODIFICATIONS	59
4.6.	DISCUSSION AUTOUR DES ACTIVITÉS	59
4.7.	RÉSULTATS AUX POST-TESTS	62
4.7.1.	ÉPREUVE PHONOLOGIQUE.....	62
4.7.2.	ÉPREUVES MORPHOLOGIQUES	64
4.7.3.	ÉPREUVES ORTHOGRAPHIQUES	65
4.8.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS OBTENUS AU PRÉTEST ET AU POST-TEST	67
4.9.	DISCUSSION AVEC MA COLLÈGUE	68
5.	LIMITE DE LA RECHERCHE ET PISTES POSSIBLES	69
5.1.	LIMITATIONS	69
5.2.	CONSCIENCE DES FAIBLESSES DE LA DÉMARCHE ET OUTILS CHOISIS.....	71
5.3.	AUTOÉVALUATION DE LA DÉMARCHE	72
5.4.	AUTOÉVALUATION DES RÉSULTATS	72
5.5.	PISTES POSSIBLES	72
6.	CONCLUSION	73
7.	BIBLIOGRAPHIE	74
8.	ANNEXES	78

1. Introduction

Lorsque j'ai découvert la morphologie et les impacts d'un travail en conscience morphologique sur l'orthographe, j'ai tout de suite voulu approfondir ce sujet. Tout d'abord, par intérêt personnel, mais également pour aider les élèves en difficulté à donner du sens à l'orthographe du français. J'ai donc commencé par parler de la morphologie dans mon entourage et avec mes collègues. La plupart des personnes n'avaient pas idée de ce qu'était la morphologie et encore moins le travail en conscience morphologique.

Pourtant, développer la conscience morphologique des élèves semble être une clé pour les aider à mieux maîtriser le système orthographique de notre langue. Ayant toujours eu des difficultés en orthographe, il se pourrait qu'au travers de ce mémoire, je puisse améliorer ma manière d'orthographier en comprenant certains liens existant entre des mots morphologiquement liés, mais également améliorer l'orthographe des élèves que je côtoie.

Cette constatation m'a renforcée dans cette idée de prendre le temps de découvrir cette notion et son utilité dans mon enseignement auprès d'élèves en difficulté. J'ai donc commencé à lire des ouvrages et des articles afin de mieux maîtriser ce sujet. Plusieurs études ont montré l'impact positif d'un travail en conscience morphologique sur l'orthographe et c'est donc sur ce lien que j'ai choisi d'orienter mon mémoire.

2. Problématique

2.1. Définition et importance de l'objet de recherche par rapport à l'enseignement spécialisé

Qui n'a jamais fait de fautes d'orthographe durant sa scolarité ou qui n'a jamais repéré une erreur dans un livre ou un article publié ? L'orthographe du français regorge d'exceptions et d'irrégularités. La langue française est difficile à maîtriser, et ce même pour des personnes brillantes. L'enseignement de l'orthographe du français est donc un grand défi pour les enseignants. Comment apprendre et faire comprendre aux élèves les exceptions phono-graphémiques¹?

¹ Terme repris chez Sprenger-Charolles et Casalis (La conversion grapho-phonologique en lecture et la conversion phono-graphémique en orthographe, p.185, http://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_3010_t1_0185_0000_2.pdf

Que dire aux élèves lorsqu'il y a des lettres muettes ou des sons qui peuvent être orthographiés de différentes manières ? Plusieurs auteurs expliquent cette complexité en parlant de l'opacité de l'orthographe française (Bazard-Jourdain & Coulon, 2014 ; Catach, 1980 ; Chapleau, 2013 ; St-Pierre, 2016). En effet, le système orthographique français est considéré comme étant semi-opaque, car à un phonème peuvent correspondre plusieurs graphèmes et un graphème peut représenter différents phonèmes.

2.2. L'opacité de la langue française

Le français est une langue dont une partie de la complexité de l'orthographe vient donc de son opacité. Selon Chapleau (2013), l'écriture et plus particulièrement l'orthographe lexicale, par sa complexité, nécessite une charge cognitive plus importante que la lecture. « L'orthographe de la langue française, tout comme celle de la langue anglaise, comporte de nombreuses complexités. Ainsi, la relation entre les graphèmes et les phonèmes est souvent opaque » (Chapleau, 2013, p. 14). Si nous prenons l'exemple du son [ǣ], celui-ci peut être écrit de diverses manières : *an*, *en*, *am* et *em*, mais parfois, ces groupes de lettres sont présents, mais ne transcrivent pas le son [ǣ]. C'est le cas de tous les verbes conjugués au présent à la troisième personne du pluriel (ex. ils mangent), ou encore devant une double consonne ou une voyelle (ex. année, chenille, etc.).

« L'écriture du français suit un système alphabétique, basé sur la correspondance entre des phonèmes (unités distinctives de la langue orale) et des graphèmes (unités de la langue écrite) » (Bazard-Jourdain & Coulon, 2014 p.2). Le système écrit d'une langue sera dit transparent si chaque phonème correspond à un graphème. L'écriture du français est un système semi-opaque, car une grande partie des phonèmes sont représentés par plusieurs graphèmes.

« Cette pluralité de transcriptions potentielles soulève le problème des critères permettant aux individus de sélectionner la graphie correspondant à la norme parmi toutes celles qui sont à priori possibles » (Pacton, Fayol & Perruchet, 1999, p.23).

La complexité de la langue française rend difficile l'entrée dans l'écrit de plusieurs élèves. Il y a plus d'élèves en difficulté dans les langues opaques ou

semi-opaques, comme le français et l'anglais, que dans les langues plus transparentes comme l'espagnol ou l'italien.

Lors de production écrite, les élèves devraient avoir accès à des règles et connaître des stratégies afin de les aider dans leur démarche. « (...) pour construire les représentations orthographiques précises des mots, les scripteurs peuvent avoir besoin d'utiliser une variété de stratégies » (Chapleau, Beaupré-Boivin, Saidane & Fejzo, 2016, p.86).

« L'orthographe c'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologique, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit » (Catach, 1980, p.26).

L'apprentissage de l'orthographe est important pour la réussite des élèves. En effet, durant sa scolarité, l'élève sera régulièrement évalué sur l'orthographe. Pourtant, depuis plusieurs années, le niveau d'orthographe des élèves est en baisse (Manesse & Cogis, 2007). Les méthodes utilisées ne permettent plus de combler les lacunes. Les difficultés que certains enfants rencontrent compromettent leur réussite scolaire et sociale.

Comme évoqué au point précédent, l'orthographe du français est complexe, le système graphique du français est en effet constitué de trois principes :

- un principe phonogrammique avec comme unité de base le phonème
- un principe morphogrammique avec comme unité de base le morphème
- un principe logogrammique avec comme unité de base le lexème

Le principe phonogrammique sert à transcrire les phonèmes. Or, comme dit plus haut, il y a plus de graphèmes que de phonèmes. Certains phonèmes peuvent être représentés par plusieurs graphèmes (ex. *en*, *em*, *an*, *am*). Il n'est donc pas possible de se fier qu'à l'unité phonique, il faut également connaître certaines règles, comme par exemple, pour le son [ã] mettre un « *m* » devant un « *p* » et un « *b* ».

Le principe morphogrammique se rapporte aux différents morphèmes qui composent les mots. « L'orthographe du morphème aura tendance à une

certaine stabilité, indépendamment des changements qu'il peut éprouver (alternances phoniques, variations positionnelles, incidents propres à la dérivation, etc.) » (Catach, 1980, p.204).

Le principe logogrammique renvoie à la manière d'écrire un mot indépendamment de son usage dans une phrase ou un texte. « Les logogrammes sont des « graphies globales de lexèmes » » (Catach, 1980, p.268). Ils permettent de donner du sens à certains homophones en fonction de leur graphie.

En plus de ces trois principes, il y a des règles grammaticales à respecter. Celles-ci apportent du sens à la langue. « Par exemple, le mot « dissemblables » contient 9 phonèmes [d] [i] [s] [ã] [b] [l] [a] [b] [l] contre 4 morphèmes : le préfixe *dis*, qui évoque la différence, *sembl* radical au sens de similaire, le suffixe dérivationnel *able* en lien avec la notion de « capacité de » et « s » qui porte la marque flexionnelle du pluriel » (Pacton, 2005, p.156).

Actuellement, l'une des manières qui est utilisé pour apprendre l'orthographe est le travail sur la conscience phonologique, c'est-à-dire de faire prendre conscience à l'élève des différents sons composant les mots. Or, comme dit plus haut, « il y a plus de sons dans le français que de lettres dans l'alphabet, latin, qu'on a utilisé pour le transcrire » (CIIP, 2012, p.3).

La conscience phonologique favorise l'accès au langage écrit et la compréhension du principe alphabétique, ceci facilite la mémorisation des correspondances graphophonémiques. La conscience phonologique permet d'orthographier correctement les mots phono-graphémiques réguliers, c'est-à-dire où chaque son est prononcé et équivaut à un graphème particulier. « (...) utiliser les propriétés phonologiques des mots ne permet d'orthographier correctement qu'environ 50% des mots de la langue française, car, d'une part, il existe plusieurs façons d'écrire la plupart des sons (dans la langue française, on compte 36 sons différents [phonèmes] et environ 130 façons de les écrire [graphèmes]). D'autre part, les mots comportent souvent des lettres que nous n'entendons pas à l'oral (ex. : si l'on prononce le mot « enfant », le « t » est inaudible) » (Barriault, 2016²). De ce fait, le travail son par son ne permet

² <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/orthographe-lexicale/>

malheureusement pas d'orthographier correctement une grande partie des mots de la langue française.

C'est pourquoi un travail en plus de celui sur la phonologie est nécessaire. C'est à ce moment-là qu'intervient le travail sur la morphologie. En effet, celui-ci permet de comprendre les irrégularités du français. Elle aide à orthographier correctement les mots qui n'ont pas cette phonographémie régulière. Selon l'étude lexicologique menée par Rey-Debove (cité par Colé, 2011, p.3) la majorité des mots de notre vocabulaire est morphologiquement complexe. Sur les 34 920 entrées répertoriées³, elle constate que 80% renvoient à des mots complexes. D'où l'intérêt à développer la conscience morphologique des élèves en plus de la conscience phonologique.

2.3. La conscience morphologique

Une première définition a été proposée par Elbro et Arnbak (cités par Bazard-Jourdin & Coulon, 2014, p.9) selon lesquels le terme de conscience morphologique recouvre un large domaine de capacités et de connaissances morphologiques. À travers celle-ci, l'enfant développe sa capacité à prendre conscience de la structure morphémique des mots et à manipuler les morphèmes.

« La morphologie est l'étude de la forme des mots, dans leurs différents emplois et constructions, et de la part d'interprétation liée à cette forme même » (Huot, 2006, p.8). Chaque mot est composé d'un ou plusieurs morphèmes. Le morphème est la plus petite unité porteuse de sens. Un mot monomorphémique est composé d'un seul morphème et n'est donc pas décomposable (ex. ami). Un mot plurimorphémique est composé de plusieurs morphèmes et peut donc être décomposé (ex. amitié : ami - tié).

Les irrégularités phonographémiques trouvent parfois leur sens dans la morphologie des mots. « La conscience morphologique conduit l'enfant à manipuler les morphèmes et à graduellement comprendre les règles de formation des mots » (Brèthes & Bogliotti, 2012⁴).

³ Répertorié dans le Robert méthodique.

⁴ http://rire.ctreq.qc.ca/2014/04/conscience_morphologique/

Il est important de distinguer la morphologie flexionnelle de la morphologie dérivationnelle, car elles sont différentes et ne permettent pas d'améliorer les mêmes choses. La morphologie flexionnelle par exemple va permettre de comprendre et donner du sens à l'orthographe grammaticale alors que la morphologie dérivationnelle va être une aide à l'orthographe lexicale.

2.4. La morphologie flexionnelle vs dérivationnelle

Comme dit auparavant, lorsque l'on aborde le thème de la morphologie, il est important de différencier la morphologie flexionnelle de la morphologie dérivationnelle. Toutes deux ont en commun l'utilisation d'un ou plusieurs affixes. Les affixes sont des éléments qui viennent se fixer à la base du mot. C'est-à-dire qu'ils viennent se coller soit devant la base, auquel cas on les appelle des préfixes, ou à la fin de la base, dans ce cas-là, on les nomme des suffixes.

Il existe deux types de suffixes, des suffixes flexionnels et des suffixes dérivationnels. « Les suffixes dérivationnels servent à former des mots construits. Ils sont porteurs de sens, alors que les suffixes flexionnels sont porteurs d'indications grammaticales (genre, nombre, temps, etc.). Ils se trouvent tout à la fin d'un mot » (Huot, 2006, pp. 29-30)⁵.

« La morphologie flexionnelle marque le genre et le nombre des noms et des adjectifs ou le temps et le nombre des verbes » (Thibault, 2009, p.18). L'affixe flexionnel ne modifie pas la catégorie grammaticale de la base à laquelle il s'ajoute. C'est le cas par exemple des verbes conjugués (ex. je mange, nous mangeons, il s'agit toujours du verbe manger). C'est également le cas de la catégorie du genre et du nombre des noms et des adjectifs.

« Un affixe flexionnel n'a pas de fonction lexicale, il a pour fonction essentielle d'indiquer les rapports que la base entretient avec l'énoncé où elle est employée » (Tamine, 1981, p.39). « Les mots ou les formes fléchis sont constitués d'un radical et d'un ou plusieurs affixes flexionnels qui marquent (au moins à l'écrit) le genre et le nombre des noms et des adjectifs ou le temps et le nombre des verbes » (Thibault, 2009, p.18). La morphologie flexionnelle peut être une aide à l'orthographe grammaticale.

⁵ Exemple : construire / déconstruire (dérivationnel), mange / mangent (flexionnel).

La morphologie dérivationnelle permet la création d'une unité lexicale nouvelle. « Au plan de la combinatoire, l'afixe dérivationnel peut modifier la catégorie de la base auquel il est adjoint. Il est irrégulier. Il ne s'adjoint pas à toutes les bases du même type » (Thibault, 2009, p.18). C'est également par la morphologie dérivationnelle que la présence de certaines lettres muettes peut être expliquée (par exemple le « *d* » de grand peut être expliqué par le mot « *grandeur* »).

« La morphologie dérivationnelle concerne la formation et la construction des mots. Elle permet d'étudier les relations entre les mots d'une même « famille » » (Chapleau, Laplante & Brodeur, 2014, p.83). Le travail sur la morphologie dérivationnelle peut être utilisé comme une aide à l'orthographe lexicale. Selon Pacton (cité par Chapleau, 2013, p.57) les connaissances morphologiques s'avèrent nécessaires pour orthographier correctement. À l'école, le travail sur la dérivation est très important pour plusieurs raisons :

- « Elle a une grande importance au niveau orthographique : toute la famille de terre s'écrit avec deux « r » (territoire, territoire, enterrer,...).
- Elle affecte la plupart des mots, qui sont morphologiquement complexes : ils sont construits à partir de préfixes et de suffixes ajoutés à un radical.
- Elle permet aux élèves de saisir l'organisation du lexique : à partir d'un nombre relativement restreint d'éléments lexicaux, ils peuvent comprendre une quantité considérable de termes » (Cellier, 2015, p.216).

Pacton (cité par Chapleau, 2013, p.57), précise deux situations linguistiques dans lesquelles la morphologie dérivationnelle permet d'accéder à la représentation orthographique adéquate :

- La signification du morphème qui permet de choisir la transcription correcte d'un mot morphologiquement complexe (fillette plutôt que fillète, car le morphème « *ette* » signifie un diminutif);
- Le graphème muet dont la présence est justifiée par la dérivation (le graphème « *t* » dans « *chocolat* » permet de faire le mot dérivé « chocolaterie »).

Dans le cadre de ce travail, il s'agira de travailler sur la morphologie dérivationnelle comme aide à l'orthographe lexicale.

2.5. L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale est bien souvent imprévisible et arbitraire, ceci en raison des nombreuses possibilités de graphèmes que peut avoir un unique phonème. Au début de son apprentissage, un enfant ne dispose d'aucun moyen pour savoir comment s'écrit un mot s'il ne l'a jamais vu ou appris et emmagasiné dans sa mémoire.

« L'orthographe lexicale, c'est la façon d'écrire les mots comme dans le dictionnaire, selon la norme établie (...) » (Barriault, 2016). Selon Siffrein-Blanc et George (2010), l'acquisition de l'orthographe lexicale passe par un processus complexe de mémorisation à long terme de la forme entière des mots écrits. Sa connaissance correspond à la connaissance de la forme orthographique des mots.

Dans l'acquisition de l'orthographe lexicale, les élèves peuvent avoir recours à diverses stratégies qui sont plus ou moins efficaces. Bazard-Jourdain et Coulon parlent de cinq stratégies (2014), dont deux sont intéressantes dans le cadre de ma recherche. La première est la stratégie dite de remémoration de la forme orthographique des mots. Celle-ci fait appel à la mémoire à long terme et concerne davantage les mots fréquents. Les mots les plus lus ou écrits sont les mots les mieux retenus. Plus les enfants lisent ou écrivent les mots, mieux ils sont orthographiés ensuite.

La deuxième est la stratégie dite de la morphologie. Celle-ci veut que l'enfant puisse constituer des formes orthographiques nouvelles en faisant référence à des formes déjà existantes. Cette stratégie permet de faire des liens entre les mots d'une famille et de repérer les régularités.

Dans le cadre de ce mémoire, les élèves travailleront sur les mots de leur vocabulaire. Ils seront donc davantage lus et écrits dans les différents exercices. De plus, il y aura de nombreuses activités qui auront pour objectif de faire des liens avec la structure des mots d'une même famille.

2.6. La conscience phonologique

« La conscience phonologique est l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou segments tels que la syllabe, la rime et le phonème » (Giasson & Vandecasteele, citées par Corciulo Cacciatore, 2014, p.10).

La plus petite unité phonologique s'appelle un phonème. Les phonèmes correspondent aux différents sons présents dans un mot, par exemple le mot « regarder » est composé de 7 phonèmes « r » « e » « g » « a » « r » « d » « er ». A l'écrit, les phonèmes sont représentés par des graphèmes. Toutefois comme mentionné précédemment, un phonème peut avoir plusieurs graphèmes différents.

Zesiger (cité par Chapleau, 2013, p. 16) rapporte une étude longitudinale de Cataldo et Ellis (1988) qui révèle que « la conscience phonologique est un facteur fondamental de l'apprentissage de l'orthographe, car elle facilite la décomposition des mots lors de leur production ».

Le rapport de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale en France (cité par Chapleau, 2013) précise qu'au départ de l'apprentissage de la langue écrite, il est important d'avoir de bonnes capacités d'analyse phonologique. Toutefois, les compétences d'analyse morphologique augmentent au fur et à mesure de la scolarité et sont aussi un support considérable pour la lecture et l'orthographe. C'est pourquoi il est intéressant de travailler la conscience phonologique et morphologique en parallèle.

Selon Casalis et Colé (2009), entraîner la conscience phonologique et morphologique représente un réel avantage, car la première permet à l'enfant de segmenter les mots en leurs constituants morphémiques sans pour autant leur permettre de produire des mots dérivés, la seconde augmente la sensibilité des enfants aux unités phonologiques, mais n'améliore pas la capacité de manipuler explicitement les phonèmes. Il y a donc un transfert des effets des entraînements réalisés entre les deux domaines et une complémentarité.

2.7. Pourquoi utiliser la morphologie pour orthographier

Comme évoqué, le recours à la morphologie va permettre de mettre du sens à certaines irrégularités de l'écriture française. Selon Pacton (2005), il y a trois cas de figure où le recours à la morphologie est une aide pour orthographier.

Tout d'abord, utiliser la morphologie va permettre de choisir entre différents graphèmes possibles pour un son donné. La syllabe [ète] est écrit *-ette* à la fin d'un mot lorsqu'il s'agit d'un suffixe diminutif. En connaissant cette règle, l'enfant saura que le [ète] lorsqu'il signifie « petit » s'écrit *-ette* et non *-aite*, *-ête*, ou encore *-ête*.

Ensuite, le recours à la morphologie peut aider à orthographier des mots morphologiquement complexes où la correspondance phonèmes-graphèmes n'est pas respectée, comme par exemple le mot « femme » ou encore « parfum ». Le son [a] transcrit par la lettre « e » du mot femme peut trouver sa signification dans le mot féminité ou féminin, le son [ɛ̃] transcrit par les lettres « um » du mot parfum peuvent s'expliquer par le mot parfumer.

Enfin, utiliser la morphologie va aider à indiquer à l'écrit des lettres qui ne se prononcent pas. C'est le cas des lettres muettes finales qui composent les mots « grand » ou « vent » et qui trouvent leur justification dans des mots de la même famille morphologique où ces lettres sont prononcées (ex. grandeur, venteux).

Le travail sur la morphologie dérivationnelle est ainsi une aide à l'apprentissage de l'orthographe lexicale grâce au lien que l'enfant peut faire entre des mots d'une même famille. C'est pourquoi, j'ai décidé de travailler sur la morphologie dérivationnelle et non flexionnelle, qui elle permet de mettre du sens à l'orthographe grammaticale.

2.8. Les effets protecteurs du travail sur la conscience morphologique pour les élèves en difficulté

La conscience morphologique est une thématique de plus en plus abordée par les chercheurs. Elle a fait l'objet de plusieurs recherches ces dernières années. Toutefois, aujourd'hui, le travail sur la morphologie est encore peu abordé à l'école. « (...) le temps consacré à l'enseignement de la structure morphologique des mots en classe ordinaire est restreint » (Chapleau, Laplante & Brodeur, 2014, p.84). L'état des recherches actuelles montre pourtant les avantages de

cet apprentissage, tant sur l'orthographe, la vitesse de décodage en lecture que sur la compréhension des mots nouveaux.

Plusieurs études ont montré les effets bénéfiques de l'apprentissage de la morphologie pour les enfants en difficulté, notamment les enfants dyslexiques. « (...) les morphèmes représentent des unités formelles qui renvoient directement à la signification. Compte tenu du fait que les dyslexiques ont du mal à appréhender les unités non signifiantes renvoyant aux sons du langage, mais n'ont pas autant de difficultés dans le traitement de la signification, il paraît légitime de s'interroger sur la possibilité d'une mise en place d'une stratégie compensatoire basée sur une unité formelle qui renvoie directement, non pas au son, mais au sens » (Thibault, 2009, p.30). Les travaux réalisés avec les enfants dyslexiques sont très intéressants, car ils peuvent également concerner tous les enfants en difficulté et ceci même s'ils ne souffrent pas d'une dyslexie ou dysorthographe.

L'étude de Chapleau, Beaupré-Boivin, Saidane et Fejzo (2016)⁶, réalisée auprès d'élèves d'en moyenne 12;1 ans, ayant un retard scolaire et la présence d'au moins un trouble identifié, montre que leurs capacités de conscience morphologique ne sont pas plus développées que leurs connaissances en orthographe lexicale et sont en dessous de la moyenne attendue à cet âge. Toutefois, les chercheurs précisent que les élèves de cette étude ont pour la plupart une combinaison de difficultés ou troubles entravant leur développement cognitif, langagier, etc., ce qui peut expliquer les résultats obtenus. Quoiqu'il en soit, les chercheurs préconisent, pour tous les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en orthographe, un enseignement explicite des connaissances et des stratégies morphologiques, car ils développent peu leurs capacités de conscience morphologique de façon intrinsèque.

Selon une étude de St-Pierre, Dubé et Croteau (2013), la capacité des enfants à réfléchir et à manipuler consciemment les morphèmes permet d'améliorer l'orthographe des enfants et particulièrement ceux présentant des difficultés. Il est également précisé que sans une intervention, les difficultés pourraient

⁶ Réalisée auprès d'élèves âgés en moyenne de 12,1 ans et ayant un retard scolaire au niveau des apprentissages en français ou en mathématiques, ainsi que la présence d'au moins un trouble identifié (ex. dyslexie, dysorthographe, dysphasie, dyspraxie, déficit d'attention,...).

persister tout au long du parcours scolaire de l'enfant et même plus tard. De plus, les auteurs précisent que pour que l'intervention soit efficace, l'entraînement à la conscience morphologique devrait être fait de manière explicite. Cette étude portait principalement sur la morphologie flexionnelle. Deux programmes ont été mis en place, le premier programme portait sur la manipulation orale des accords, le deuxième était axé sur la classification des mots selon leurs caractéristiques lexicales et grammaticales. Les chercheurs ont travaillé principalement sur des mots et des accords avec une transparence phonologique ou une légère opacité phonologique. C'est-à-dire que la base des mots travaillés ne change pas ou alors peu. Les entraînements ont été effectués sur une durée de 10 semaines à raison de deux à trois fois 45 min par semaine.

Afin de savoir si leurs programmes ont réellement été efficaces, deux groupes ont été créés avec des profils d'élèves similaires dans chaque groupe. Dans le groupe expérimental, la conscience morphologique était travaillée de manière explicite, dans le groupe contrôle, le travail était fait de manière implicite. Les résultats sont significatifs, les enfants ayant participé aux programmes se sont améliorés tant dans la lecture que dans l'écriture. Dans les deux groupes, il y a de réelles améliorations, toutefois elles sont davantage marquées dans le groupe expérimental. Les progrès ont été constatés à la fin des entraînements, mais également 6 mois après.

L'étude faite par Roy et Labelle (2007) sur les compétences en morphologie dérivationnelle d'élèves francophones et non-francophones montre également des avantages au travail explicite de la morphologie dérivationnelle en classe, surtout pour les élèves non-francophones. Cette recherche a été menée sur 41 élèves âgés en moyenne de 7 ans et 8 mois, fréquentant la même école. La moitié parlait le français à la maison comme première langue (francophones) et l'autre moitié ne parlait pas français à la maison (non-francophones). Durant cette étude, les enfants ont été évalués à l'aide de trois tests visant quatre aspects des compétences en morphologie : réceptif⁷, relationnel⁸, syntaxique⁹ et

⁷ Capacité de reconnaître les terminaisons des mots correspondant à des suffixes assez courants en français.

⁸ Capacité de reconnaître que deux mots partagent une même base.

⁹ Connaître la catégorie grammaticale véhiculée par les suffixes dérivationnels.

distributionnel¹⁰. De manière générale, les non-francophones réussissent moins bien l'épreuve visant les aspects réceptif et distributionnel, cependant, il n'y a pas de différence significative pour les épreuves visant les aspects relationnels et syntaxiques. Les chercheurs concluent donc que « (...) le degré d'exposition à la langue influence le développement des connaissances morphologiques. Toutefois, cette différence doit être modulée en fonction de la connaissance morphologique en jeu » (Roy & Labelle, 2007, p.281-282). Selon les chercheurs, il est intéressant d'un point de vue didactique de travailler de manière explicite la morphologie et de développer très tôt la conscience morphologique des élèves, car elle permet de faciliter l'acquisition du vocabulaire et ce en particulier chez les élèves dont le seul contact avec le français se fait durant le temps scolaire. (Roy & Labelle, 2007)

La thèse de Chapleau (2013) montre également des effets positifs d'un entraînement explicite de la morphologie des mots. Elle met en relief les difficultés que rencontrent certains enfants à entrer dans l'écriture. C'est pourquoi elle a mis en place un programme de rééducation orthopédagogique dans le but de montrer l'impact qu'a le travail en conscience morphologique sur les productions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture-écriture.

« Les interventions orthopédagogiques se distinguent par l'application d'une « pédagogie » qui se caractérise par un ensemble de moyens didactiques et orthodidactiques en vue d'aider les élèves en difficulté à réaliser leurs apprentissages scolaires » (Legendre, cité par Chapleau, 2013, p.40). Cette recherche à visée expérimentale a été menée durant 20 semaines. Les quatre premières semaines ont été consacrées à une prise de mesures afin d'évaluer le niveau de base des participants. Ensuite douze semaines d'intervention orthopédagogiques où les prises de mesures continues se poursuivent et enfin quatre semaines d'observation des apprentissages.

Durant la phase d'intervention, les prises de mesures continues sont réalisées à l'aide d'épreuves expérimentales de production écrite de mots plurimorphémiques, entraînés ou non. Avant et après cette phase d'intervention,

¹⁰ Connaissance des restrictions de sélection attachées au morphème déterminant à quel type de base il peut s'adjoindre.

une épreuve expérimentale de conscience morphologique ainsi que des évaluations normalisées de production de mots et de phrases ont été faites. Neuf enfants ont participé à cette étude, ils sont âgés de 10 à 12 ans et ont tous une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture.

Durant le programme d'intervention, les élèves effectuent individuellement ou en petits groupes homogènes de deux élèves des activités en modalité orale et en modalité écrite, incluant l'identification et la production. Le programme se compose de 20 activités, certaines étant réalisées à chacune des séances alors que d'autres se font seulement sur deux séances. Chaque séance dure une heure et se divise en trois phases identiques à chaque séance. Une phase de préparation et de révision, une phase de réalisation et enfin une phase d'intégration.

Les activités ont pour but soit d'identifier des mots plurimorphémiques comme le mot « lavable », sa base est « *lav* » et le suffixe est « *able* », soit identifier les bases des mots qui peuvent être monomorphémiques donc sans affixe ou plurimorphémiques. D'autres activités ont comme but de travailler la connaissance des affixes : l'élève doit deviner un mot par une devinette comprenant le mot de base, comme par exemple : « Je suis un arbre à abricot. Qui suis-je ? » L'élève devrait dire « abricotier ».

Il y a également des activités plus kinesthésiques où l'enfant manipule des cartes composées d'affixes et de mots de base. L'enfant doit découper des mots en morphèmes (préfixe, base et suffixe) puis les classer au bon endroit. D'autres exercices consistent à trouver des mots construits en fonction d'un mot de base ou encore produire des non-mots avec un morphème cible. Par exemple, celui qui pratique le métier de faire des « ralons » est un... « raloniste ».

Toutes ces activités ont été réalisées durant la phase d'entraînement, donc durant les 12 semaines d'interventions. Les résultats de cette recherche montrent que pour tous les élèves ayant participé au programme d'intervention orthopédagogique, des progrès en conscience morphologique et écriture sont à relever. Toutefois, Chapleau conclut que « malgré l'obtention de résultats positifs, l'enseignement explicite des connaissances et des stratégies liées à la morphologie dérivationnelle ne permet pas de produire avec précision la majorité

des mots écrits. Il importe donc de privilégier des interventions permettant le développement des représentations orthographiques en ayant recours aux différents processus impliqués dans la production des mots écrits » (Chapleau, 2013, p. 298). L'enseignant doit également être capable de mettre en place des interventions distinctes afin de permettre à l'élève en difficulté de profiter un maximum des divers apprentissages.

Certains auteurs (voir par exemple, Beaupré-Bovin, Saidane & Fejzo, 2016 ; Chapleau, 2013 ; St-Pierre, Dupé & Croteau, 2013) constatent également que la conscience morphologique ne se développe pas forcément de manière spontanée avec le temps. C'est pourquoi il est intéressant de la travailler en classe et de manière explicite.

Afin que le travail de conscience morphologique soit efficace, il est intéressant de le coupler avec un travail de conscience phonologique. Selon St-Pierre, Dubé et Croteau (2013), les enfants ayant des difficultés de conscience phonologique profitent moins des apports de la conscience morphologique. De plus, le travail explicite permet aux enfants de comprendre et d'appliquer plus vite les notions apprises lors du travail de conscience morphologique. Plusieurs recherches (St-Pierre, Dubé & Croteau, 2013 ; Chapleau, Beaupré-Boivin, Saidane & Fejzo, 2016) montrent que l'apprentissage explicite est plus bénéfique que l'apprentissage implicite. L'enfant devrait connaître ce qu'il travaille, pourquoi il le travaille et comment il le travaille.

2.9. Les activités proposées par les auteurs

Les activités autour de la morphologie sont nombreuses, c'est pourquoi j'ai décidé de cibler cette recherche sur la conscience morphologique et la morphologie dérivationnelle dans l'aide à l'orthographe lexicale des enfants en difficulté scolaire. Les activités ont pour objectif de :

- développer la conscience morphologique des enfants
- améliorer l'orthographe des enfants

Dans le livre « La morphologie pour mieux lire et écrire » de Berthiaume, Boisvert, Théberge et Daigle (2017), cinquante-cinq activités sont proposées pour travailler la morphologie. Celles-ci sont regroupées dans six catégories différentes :

La première catégorie concerne le « jugement de relation ». Celle-ci met l'accent sur la relation morphologique qu'il peut exister entre deux mots. L'objectif est de sensibiliser l'enfant à cette relation en lui exposant certains mots qui par le sens de leur base sont ou pas morphologiquement liés. Par exemple, les mots « *maison* » et « *maisonnette* » font partie de la même famille morphologique, alors que « *colle* » et « *collier* » non.

La deuxième traite de la « dérivation ». Les diverses activités travaillent sur la dérivation de la base d'un mot. Elles peuvent se travailler oralement ou par écrit. Dans certains exercices, il s'agit de trouver un mot dérivé en fonction d'une phrase donnée comportant la base, par exemple : un homme qui *chante* est un... (chanteur), parfois la base est présentée sans contexte, par exemple : ami... (amitié).

La troisième s'axe sur le « jugement de plausibilité ». Le but de cette catégorie est d'amener les élèves à appliquer la règle de formation des mots. Les exercices se travaillent avec des mots et des pseudo-mots, c'est-à-dire des mots qui n'existent pas, mais qui ressemble pourtant à de vrais mots. Dans les diverses activités, des paires de pseudo-mots sont présentées aux élèves et il doit dire lequel des mots respecte la formation des mots du français. Par exemple : redanser et redéfaut, le pseudo-mots redanser respecte la règle, mais pas redéfaut.

La quatrième s'occupe de la « décomposition ». Les activités amènent l'enfant à trouver un autre mot à l'intérieur d'un mot composé. Toutefois, certains mots ne sont pas décomposables bien qu'ils commencent ou se terminent comme un affixe, par exemple alouette (≠ petite alou) ou insecte (≠ contraire de secte).

La cinquième travaille le « sens des affixes ». L'enfant est amené à donner une signification à une base en interprétant le sens des affixes. Parfois, la base est un mot existant, parfois, il s'agit d'un pseudo-mot. Il est également demandé à l'enfant de regrouper les différents affixes dans des catégories sémantiques.

La dernière concerne le « jugement d'intrus ». L'objectif est de travailler avec des mots morphologiquement simples et d'autres, morphologiquement complexes. Dans la plupart des exercices de cette catégorie, il est demandé à l'enfant de trouver parmi trois éléments lequel n'est pas affixé. Par exemple dans les mots

oiseau, éléphanteau et lionceau, seul le mot oiseau ne contient pas d’affixe, mais à la même terminaison que les deux autres.

De plus, pour que le travail de conscience morphologique soit plus efficace, il sera important de privilégier les activités métalinguistiques plutôt qu’épilinguistiques (St-Pierre, Dubé & Croteau, 2013). En effet, celles-ci permettent une prise de conscience et une réflexion sur la construction de la langue par l’élève. Il sera donc important de bien cibler les différentes activités afin de les privilégier. Malgré tout, il se peut que certains élèves restent dans une démarche épilinguistique alors que d’autres entrent dans une démarche métalinguistique pour une même activité.

2.10. Objectif de la recherche et question de recherche

L’objectif de ce travail sera de montrer que par la mise en place d’activités ciblées sur le travail de la conscience morphologique, l’élève en difficulté aura de meilleurs résultats en orthographe lexicale. Ceci grâce à une connaissance plus fine de la structure interne des mots et de ce fait un travail moins coûteux sur le plan cognitif. Ici, il s’agira de trouver quelles activités mettre en place en classe pour travailler la conscience morphologique avec des élèves en difficulté.

Partant des divers constats, la question de recherche est la suivante : quelles activités en morphologie dérivationnelle mettre en place pour aider les élèves en difficulté dans leur apprentissage de l’orthographe lexicale ?

3. Méthodologie

Cette recherche se situe dans une démarche pragmatique et plus précisément une recherche de développement d’objet. Dans le cadre de cette recherche, il s’agira de mettre en place un dispositif et d’en analyser les résultats. Étant donné que je vais m’inspirer d’un dispositif tout en l’adaptant, je peux également dire que je me trouve dans une ingénierie didactique.

La recherche de développement d’objet se fait en deux étapes, une première étape qui consiste en une analyse de besoin et une deuxième étape qui consiste à concevoir, produire un outil en fonction du besoin. Le problème traité dans ma recherche est l’apprentissage de l’orthographe par le développement de la conscience morphologique. J’aurai dans le cadre de cette recherche une

« double casquette », c'est-à-dire que je serai en même temps chercheuse et enseignante. J'aurai comme tâche de mettre en place un dispositif qui permette aux élèves d'améliorer leur orthographe. Je devrai par la suite le tester sur les élèves et pour finir l'évaluer. Comme le veut la recherche de développement d'objet, j'aimerais grâce à un dispositif, changer les approches de l'orthographe par la mise en place d'une nouvelle méthode.

J'enseigne dans deux classes de formation spécialisée (FS) à l'école secondaire du Val-de-Ruz, à Cernier. Dans la première, la FSLF1¹¹, je travaille toute la journée du lundi, soit durant sept périodes. Avec les élèves nous travaillons le vocabulaire et l'orthographe, la géométrie, les activités créatrices et nous avons un projet environnemental. L'enseignante titulaire travaille le reste de la semaine dans cette classe. Dans la seconde, la FSLF2¹², je travaille une période par semaine, le mardi. J'enseigne la musique. Il y a également une enseignante titulaire pour cette classe qui y travaille durant le reste de la semaine.

Afin de pouvoir tester l'efficacité des activités, j'ai décidé de mettre en place le dispositif dans une seule classe, la FSLF1, la deuxième, la FSLF2 servira de groupe contrôle. Les élèves des deux classes sont âgés de 8 à 12 ans, ceux de la FSLF2 étant légèrement plus âgés que ceux de la FSLF1. Ils ont tous des difficultés scolaires. Les élèves ont beaucoup d'activités manuelles et artistiques, toutefois lors des apprentissages plus scolaires, l'accent est mis en priorité sur le français et les mathématiques.

De plus, pour évaluer les résultats du dispositif entre le début et la fin du processus, les élèves des deux groupes seront soumis à un prétest et un post-test de conscience phonologique, de conscience morphologique et d'orthographe qui auront tous deux le même format. Durant les phases d'activités, la récolte de données se fera par un enregistrement vidéo.

Pour ma méthodologie, j'ai décidé de m'inspirer de la thèse de Chapleau. Je travaillerai en trois étapes :

- Un prétest : pour évaluer la conscience phonologique et morphologique des élèves en début d'expérimentation et pour connaître le niveau

¹¹ Formation Spéciale La Fontenelle, classe accueillant des élèves de cycle 2 (5^{ème} à 7^{ème} Harnos).

¹² Formation Spéciale La Fontenelle, classe accueillant des élèves du début de fin du cycle 2 et début du cycle 3 (7-8^{ème} Harnos).

d'orthographe de chacun. Le prétest se fera de manière individuelle et sera enregistré.

- Une phase d'activités : afin de développer la conscience morphologique et travailler sur l'orthographe. Elle débutera toujours par un petit exercice phonologique étant donné que la conscience phonologique est également un élément important dans le développement de la conscience morphologique. Chaque phase d'activités sera suivie d'un petit questionnaire oral où les élèves seront libres de répondre.
- Un post-test : pour évaluer l'évolution de la conscience morphologique et de l'orthographe après quelques semaines, mais également pour évaluer la pertinence des activités faites durant l'expérimentation. Le post-test suivra le même format que le prétest. Il sera fait de manière individuelle et sera enregistré.

De plus, selon St-Pierre, Dubé et Croteau (2013), la conscience morphologique ne se développe pas d'elle-même avec le temps chez les enfants en difficulté. C'est pourquoi, j'aborderai de manière explicite cette notion durant les diverses activités. La structure des entraînements que je proposerai sera inspirée du travail de St-Pierre, Dubé et Croteau¹³. Comme le relèvent ces auteurs, plusieurs éléments entrent en jeu pour favoriser l'efficacité de l'intervention :

- La spécificité : c'est-à-dire que le travail effectué doit être ciblé. Ici, il sera important de travailler un objectif précis par intervention.
- Le caractère explicite : l'intervention est plus bénéfique lorsque l'élève est amené à réfléchir, à analyser et à manipuler consciemment les éléments morphologiques, mais également à développer des stratégies morphologiques lors de l'identification des mots. Ici, je devrai m'assurer que les élèves ont bien compris ce qui est attendu d'eux, pourquoi ils doivent faire ceci et comment ils doivent le faire. Je travaillerai également avec un support matériel, afin que les élèves puissent se rendre compte de ce qu'il se passe au niveau de la base des mots durant les exercices.
- L'intensité : la plupart des interventions sont planifiées sur de courtes durées (45 minutes), plusieurs fois par semaine (2-3 fois par semaine) et

¹³ Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. & Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles*. Québec: Presses universitaires du Québec. (pp 64-65).

avec le même intervenant. Pour ce travail, je serai la seule intervenante, toutefois, après discussion avec ma collègue, elle consacrera une période par semaine à la conscience morphologique. Je me chargerai de lui transmettre les exercices à faire. Mon objectif sera d'introduire les activités le lundi afin qu'ils puissent en refaire du même type avec ma collègue le mercredi. Les élèves auront donc deux entraînements de 45 minutes par semaine.

- La contribution de la conscience phonologique : la conscience phonologique et morphologique sont complémentaires. L'enfant qui a une faible conscience phonologique profitera moins des entraînements à la conscience morphologique. Ainsi, il sera important de tester le niveau de conscience phonologique en début de programme, mais également commencer chaque entraînement par un petit exercice de conscience phonologique.
- La contribution de la métacognition : la métacognition permet à l'élève de réfléchir à sa propre pensée. Un questionnaire sera prévu à la fin des activités en groupe et oralement. Il se composera de quatre questions se référant aux activités.

Les questions opérationnelles sont les suivantes : quelles activités mettre en place pour travailler la conscience morphologique ? Peut-on travailler efficacement avec un groupe classe hétérogène ?

L'opérationnalisation de la question de recherche veut que la mise en place des activités faites en classe soit à l'origine des améliorations orthographiques des élèves observés. Il s'agira au travers de ce travail d'analyser le niveau de conscience phonologique, de conscience morphologique et d'orthographe des élèves au début du processus et à la fin du processus.

Cette étude sera conduite sur une durée de 10 semaines. La première semaine sera consacrée à l'analyse du niveau de chaque élève. Ensuite, durant 8 semaines, les élèves travailleront sur diverses activités de conscience morphologique et d'orthographe par morphologie dérivationnelle. Les activités pour travailler la conscience morphologique et l'orthographe seront données à raison de deux fois par semaine 45 minutes et porteront sur la liste de mots¹⁴

¹⁴ Liste de mots : annexe 5.

que les élèves reçoivent toutes les deux semaines¹⁵ et qui sont dictés un vendredi sur deux. Enfin, lors de la dixième semaine, je ferai passer un post-test à chaque élève afin de comparer les résultats obtenus lors du prétest et ceux obtenus lors du post-test.

3.1. Présentation des élèves

Treize élèves participent à cette étude. Le choix des participants s'est fait tout naturellement pour des questions pratiques. Comme dit précédemment, je travaille dans deux classes de formation spécialisée, la FSLF1 et la FSLF2. La FSLF1 accueille des élèves de milieu à la fin du cycle 2 (5^{ème} à 7^{ème} Harnos), alors que la FSLF2 est composée d'élèves de fin du cycle 2 et début de cycle 3 (7^{ème} à 8^{ème} Harnos).

La classe FSLF1 me sert de groupe expérimental, car j'y enseigne sept périodes. La classe FSLF2 sert de groupe contrôle, car je n'ai pas un assez long suivi et ne connais pas aussi bien les élèves n'y étant qu'une période par semaine. Aucune activité ne sera mise en place dans cette classe. Le niveau scolaire des élèves est presque similaire malgré leur différence d'âge, c'est pourquoi je pense que les résultats seront intéressants et pourront m'aider dans mon analyse.

Les élèves FSLF1¹⁶ :

- Charly est un élève âgé de 10 ans. Il est arrivé dans la classe FSLF1 en cours d'année passée, 2016-2017. Il s'est bien intégré. Son niveau scolaire dans cette classe est relativement bon, en effet, c'est un des meilleurs élèves de la classe. Charly suit actuellement un programme de 5-6^{ème} Harnos adapté. Il a une bonne mémoire et participe activement aux leçons. Il a été diagnostiqué Asperger il y a déjà quelques années. Relationnellement, dans son ancienne classe régulière, c'était compliqué. Charly présente des difficultés à savoir ce que ressentent ses camarades et peut avoir des réactions excessives dans certaines situations. Le petit effectif est donc plus facile à gérer pour lui. Il pourra sûrement rejoindre progressivement le cycle régulier tout du moins en partie.

¹⁵ 4 listes de mots de vocabulaire seront travaillées durant cette recherche.

¹⁶ Il s'agit de prénoms fictifs.

- Léa est une élève âgée de 10 ans. Elle a été intégrée dans la classe FSLF1 l'année passée. C'est une élève qui a besoin d'être stimulée pour travailler. En classe régulière, elle rencontrait de nombreuses difficultés et était dans la plupart des matières en échec. Léa a besoin d'être rassurée et valorisée. Elle suit le même parcours que sa maman qui était elle-même en classe de formation spécialisée. Elle vit avec sa mère, son papa vit en France. Elle a des contacts réguliers avec lui, mais ne le voit pas souvent. Elle suit un programme de 5-6^{ème} Harmos.
- Robin est un élève de 9 ans. Il a rejoint la classe FSLF1 en début d'année scolaire. Il n'y est pour l'instant que partiellement, c'est-à-dire qu'il vient tous les matins, mais pas les après-midis. L'après-midi, il est encore dans sa classe de formation régulière. Robin a de nombreuses difficultés, dues en partie à sa dyspraxie. C'est un élève très discret qui demande très peu d'aide. C'est à nous (enseignantes) de rester attentives afin de nous assurer qu'il a bien compris ce qu'il doit faire et comment il doit le faire. Il suit un programme de 4-5^{ème} Harmos.
- Louane est une élève de 10 ans. Elle a une grosse dyslexie, le français et la compréhension de la plupart des consignes sont difficiles. Elle est arrivée l'année passée en FSLF1. C'est une élève très discrète et timide, avec de grosses difficultés scolaires. Actuellement, elle suit un programme de 4-5^{ème} adapté à son niveau scolaire. Louane a encore besoin de vivre ses apprentissages. Elle peine à passer dans un apprentissage abstrait (sur fiche).
- Nathan est un élève de 10 ans, il a rejoint la classe FSLF1 en début d'année scolaire. Il a toujours suivi sa scolarité en classe de développement, c'est-à-dire en formation spécialisée, mais à La Chaux-de-Fonds. C'est le seul enfant de sa fratrie à ne pas avoir un gros handicap cognitif et physique. Ces frères et soeurs sont tous atteints sévèrement et sont en institution en journée, aucun ne sait parler. Nathan a perdu un de ses frères il y a quelques années. Il a de grosses difficultés, notamment en français où il peine à lire et à comprendre. Il suit un programme de 4-5^{ème} Harmos complètement adapté.
- Kevin est un élève de 10 ans. Il est arrivé en classe FSLF1 l'année passée. Il est très bien intégré et a repris confiance en l'école. Il a

également un gros retard scolaire dû en particulier à sa dyslexie ; il a énormément de peine tant en orthographe qu'en lecture. Il commence à lire de petites phrases seul. Les mathématiques sont plus faciles pour autant que la consigne lui soit lue et expliquée. Sa langue maternelle est le portugais. Il suit un programme de 4-5^{ème} Harmos.

- Stéphanie est une élève de 8 ans. Elle est arrivée en classe FSLF1 en cours d'année (octobre). Elle a un gros retard scolaire surtout en français et en mathématiques. Elle est encore au tout début de ses apprentissages. Chaque notion doit être travaillée et renforcée. Elle est encore dans un apprentissage concret. Elle suit un programme de 2-3^{ème} Harmos.

La classe FSLF2¹⁷ :

- Robert est un élève de 12 ans qui est arrivé l'année passée du canton du Jura dans la classe FSLF1 et qui a rejoint la classe FSLF2 en début d'année scolaire. Il a été scolarisé en formation régulière à son arrivée dans le canton de Neuchâtel, toutefois son comportement ne lui a pas permis d'y rester. Robert peine à se mettre au travail, de ce fait, il a accumulé beaucoup de retard. Le petit effectif lui permet de se contenir. Il suit un programme de 6^{ème} Harmos.
- Pascale est une jeune élève de 11 ans. Elle a un relativement bon niveau en français et est intégrée pour cette branche dans une classe de formation régulière. Elle est arrivée en formation spécialisée il y a deux ans suite à de grosses difficultés scolaires, mais également à une phobie scolaire. Pascale va sûrement pouvoir petit à petit rejoindre la formation régulière et se diriger vers un CFC. Dans sa classe, elle suit un programme de 6-7^{ème} Harmos.
- Stéphane est un élève de 12 ans qui est arrivé en début d'année scolaire en classe de formation spécialisée. Il aurait dû redoubler sa 7^{ème} Harmos, mais il n'a pas voulu, car il aurait été dans la même classe que sa petite sœur. Le but pour lui est de pouvoir réintégrer une formation régulière, cependant, pour le moment il ne le veut pas. Il suit un programme de 7^{ème} adapté à son niveau scolaire.

¹⁷ Il s'agit de prénoms fictifs.

- Mégane est une élève de 11 ans qui rencontre de grosses difficultés dans la majeure partie des branches scolaires. Sa langue maternelle est l'espagnol, langue qu'elle comprend et parle parfaitement. Elle n'a pas de diagnostic posé, elle a simplement besoin de plus de temps pour intégrer les notions. Elle suit actuellement un programme scolaire de 5-6^{ème} Harnos adapté à son niveau.
- Vincent est un élève de 12 ans qui est arrivé en formation régulière il y a deux ans. Il a de grosses difficultés scolaires dans la majeure partie des branches. Il a été diagnostiqué dyslexique et dysorthographique avec un déficit d'attention. Il est médicamenté pour ceci. Il a besoin de beaucoup d'aide. Il suit actuellement un programme de 5-6^{ème} Harnos adapté à son niveau scolaire.
- Damien est un élève de 12 ans qui n'est pas de langue maternelle française. Il peine dans la plupart des branches scolaires. Il a une grosse dysphasie. Il a accumulé beaucoup de retard en formation régulière avant d'être intégré en formation spécialisée. Il suit un programme de 5-6^{ème} adapté.

3.2. Déroulement du prétest

Le prétest permettra d'évaluer les enfants en début de processus. Je pourrai établir le niveau de base de chaque enfant. Trois prétests seront réalisés, le premier afin d'avoir un aperçu du niveau de conscience phonologique des élèves, le deuxième pour connaître leur conscience morphologique et enfin le dernier afin de d'évaluer leur orthographe.

En premier lieu, je vais tester la conscience phonologique¹⁸ des élèves, car comme expliqué dans ma problématique, la conscience phonologique joue un rôle important dans la conscience morphologique des élèves. En effet, les élèves seront plus habiles à travailler la conscience morphologique si leur conscience phonologique est solide. Ce prétest est tiré de la « Batterie Analytique du Langage Ecrit » (BALE)¹⁹. Cette batterie de tests donne un aperçu précis des difficultés que rencontrent les enfants en orthographe lexicale notamment.

¹⁸ Prétest de conscience phonologique : annexe 1.

¹⁹ Téléchargé sur http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/bale#formulaire_formidable-2

J'ai sélectionné certaines épreuves de phonologie pour ce travail. Les épreuves ont été choisies en fonction de leur pertinence. La conscience phonologique n'étant pas le point central de ce travail, il me semblait inutile de faire un test complet. Pour ce premier travail, je prendrai les élèves de manière individuelle. Ceci me permettra de connaître leur niveau de base. Un enregistrement audio de chaque élève sera réalisé afin de ne pas devoir prendre trop de notes durant le passage du test.

Ensuite, je testerai la conscience morphologique²⁰ des élèves. Cette partie du prétest a été réalisée en collaboration avec Chantal Gambetta²¹. Dans le cadre de son étude, elle va également tester la conscience morphologique de ses élèves. Étant donné qu'il s'agit du cœur de ce travail, je prendrai également les élèves de manière individuelle et leur ferai passer trois exercices de conscience morphologique de manière orale. Tout comme les épreuves de phonologie, celles-ci seront également enregistrées. Le premier exercice consiste à retrouver la base d'un mot dans un mot composé. Par exemple, le mot de base de « découdre » est « coudre ». Ensuite, il s'agira à l'élève de me dire si deux mots font partie d'une même famille ou si au contraire ils n'ont pas de lien. Par exemple, « fraise » et « fraisier » font partie de la même famille, alors que « fraise » et « frais » ne font pas partie de la même famille. Enfin, un exercice sur les affixes. Je dirai une devinette contenant deux mots inventés et l'enfant devra me dire lequel des deux mots répond le plus correctement au sens de la devinette. Par exemple : « Une petite line est une linette ou une lineuse ? » La réponse attendue est une « linette ». Les pseudo-mots servent à comprendre les significations des affixes. En effet, ici les élèves doivent, sans avoir de connaissance du mot inventé, car il n'existe pas, pouvoir lui donner un sens en se référant aux affixes. L'objectif des pseudo-mots est donc de travailler sur le sens des préfixes et des suffixes.

Enfin, il s'agira de tester l'orthographe des élèves. Pour ce faire, j'utiliserai également la « Batterie Analytique du Langage Ecrit ». Cinq listes de dix mots²² ont été dictées aux élèves, une liste de mots dits réguliers simples, une

²⁰ Prétest de conscience morphologique : annexe 2.

²¹ Gambetta, C. (2018). *Développement de la conscience morphologique à travers des activités de morphologie dérivationnelle chez les élèves en difficulté en français* (Mémoire de maîtrise). Haute Ecole Pédagogique de Bienne.

²² Liste de mots de l'épreuve orthographique : annexe 4.

deuxième composée de mots réguliers complexes, une autre avec des mots irréguliers et deux listes constituées de non-mots bisyllabiques et trisyllabiques.

3.3. Les activités choisies

Il y aura deux types d'activités, certaines spécifiques au développement de la conscience morphologique et d'autres plus ciblées pour travailler l'orthographe lexicale. Pour ce faire, certaines de ces activités se feront de manière orale, alors que d'autres seront réalisées de façon écrite. Les activités seront toujours réalisées avec des mots de la liste de mots que reçoivent les élèves chaque deux semaines et qui font l'objet de la dictée²³. Ceci dans le but de donner du sens aux activités proposées aux élèves et une continuité dans les apprentissages.

Lors de mes diverses lectures, j'ai retenu plusieurs activités qui ont pour objectif de développer la conscience morphologique. Tout d'abord, en suivant les propositions de Chapleau (2013), j'ai opté pour trois activités mises en place dans le but de tester et travailler la conscience morphologique :

- L'une des activités consiste à dire un mot dérivé à un enfant et celui-ci doit retrouver le mot de base du mot dérivé. Par exemple, si je dis le mot « nuageux », l'élève doit répondre « nuage ». C'est une activité que Chapleau pratique principalement à l'oral, je la proposerai de manière orale, mais parfois également de manière écrite, car il est important de travailler sur plusieurs canaux afin de mieux intégrer les notions avec mes élèves. J'appellerai cette activité « trouve ma base » comme le proposent Berthiaume, Boisvert, Théberge et Daigle (2017) dans leur livre « la morphologie pour mieux lire et écrire ».
- Ensuite, une deuxième activité consiste à travailler sur des mots d'une même famille ou à consonance proche. L'expert expose oralement deux mots et l'enfant doit dire s'ils font partie de la même famille ou pas. Cette activité ressemble à l'activité proposée dans le livre « la morphologie pour mieux lire et écrire », à la différence qu'elle se déroule de manière écrite. Elle se nomme « oui ou non », je reprendrai donc ce même titre et la travaillerai autant de manière orale qu'écrite.

²³ Liste de mots : annexe 5.

- Enfin une troisième activité orale consiste à travailler sur le sens des préfixes. L'expert va dire une devinette dans laquelle se trouve deux non-mots. Le but de l'élève est de trouver lequel des non-mots répond correctement à la devinette. Cette activité est également reprise dans le livre « la morphologie pour mieux lire et écrire » et se nomme « inventons des mots ». Je la proposerai également de manière orale et écrite.

En plus de ces trois activités, Chapleau a mis en place une activité de découpage de base et des affixes, « l'arbre des mots ». Les enfants sont face à un mot construit et doivent découper sa base et ses affixes. Une fois ceci fait, la base est collée dans le tronc d'un arbre et les affixes dans les branches. Je vais également mettre ceci en place afin de manipuler les bases et les affixes.

Dans le livre « La morphologie pour mieux lire et écrire » de Berthiaume, Boisvert, Théberge et Daigle (2017), une série d'activités est proposée. Certaines dont le but est de travailler la conscience morphologique, d'autres sont plutôt utiles à l'orthographe et quelques-unes travaillent sur le sens des affixes. Les activités proposées sont conçues pour des élèves du cycle 1 et du cycle 2. Voici une liste des activités choisies dans le cadre de ce travail²⁴ :

- La base des mots²⁵ : cette activité est prévue pour le cycle 1 et le cycle 2. Ici l'élève doit retrouver et souligner la base d'un mot s'il y en a une. Parfois, le mot donné est déjà la base. Par exemple : le mot « juste », à l'inverse si le mot est refaire, l'élève devra souligner le mot « faire » (refaire) qui est la base. Cette activité se fait normalement par écrit, mais elle peut également se faire de manière orale. Dans le cadre de mon travail, je la travaillerai uniquement de manière écrite et en groupe, afin de permettre les échanges entre les enfants et justifier leurs réponses.
- Trouve ta famille²⁶ : cette activité est prévue pour le cycle 1 et se réalise avec toute la classe. Chaque élève reçoit un carton avec un mot dessus. Le but est de retrouver parmi les autres élèves qui a également un carton avec un mot de la même famille. Les élèves doivent faire attention, car certains mots ont une consonance proche, par exemple : main / demain. Ici, je reprendrai les mots du vocabulaire que je noterai sur un petit carton.

²⁴ Voir les activités en annexes 6 à 12.

²⁵ Pages 26 à 29.

²⁶ Pages 35 à 38.

Chacun aura un mot lié morphologiquement à un autre. Les élèves devront retrouver leur camarade ayant le mot de la même famille.

- Oui ou non ?²⁷ : cette activité est conçue pour le cycle 2. Les élèves reçoivent chacun une fiche sur laquelle est écrite une petite phrase dans laquelle il y a deux mots soulignés. Selon le sens de la phrase, les élèves doivent dire si oui ou non les deux mots sont de la même famille ou pas. Par exemple : Ce triste chiot semble ressentir beaucoup de tristesse devant son bol vide. Ici les deux mots soulignés sont de la même famille, l'élève devra donc entourer : oui. À l'inverse, dans la phrase : Il fait chaud comme dans un four dans l'habitat des fourmis. Ici les mots « four » et « fourmis » ne font pas partie de la même famille, l'élève devra donc entourer : non. Ici, j'utiliserai des mots du vocabulaire que je soulignerai et trouverai un mot de la même famille ou proche. L'élève soulignera oui ou non selon les mots soulignés. Je ferai cette activité en groupe afin de permettre les échanges et des explications si deux élèves ne sont pas d'accord.
- Le mot qui complète²⁸ : cette activité est prévue pour le cycle 2. Chaque élève reçoit une fiche avec une phrase à compléter. Dans chacune des phrases, un mot est souligné et l'élève doit retrouver parmi trois mots, quel est celui qui complète la phrase. Par exemple dans la phrase : Lorsqu'on colorie un dessin, on fait un... l'élève devra entourer parmi les trois propositions le mot « coloriage ». Ici un élève lira le début de la phrase et ensemble ils devront réfléchir sur le mot qui complète la phrase.
- Inventons des mots²⁹ : cette activité est prévue pour le cycle 2. Les élèves reçoivent une fiche avec une petite phrase à compléter dont un des mots est mis en évidence. L'élève devra trouver le bon affixe à ajouter au mot mis en évidence. Par exemple : Une petite griffe est une... l'élève devra écrire griffette. Cette activité se fera avec des affixes choisis par avance que nous aurons travaillés au préalable, les affixes choisis pour cet exercice sont : « re », « in », « tion », « ment » et « ette ». Nous ne travaillerons pas sur d'autres affixes pour des questions de temps.

²⁷ Pages 55 à 57.

²⁸ Pages 96 à 98.

²⁹ Pages 113 à 115.

Dans ce livre, il y a encore énormément d'autres activités, toutes peuvent être revisitées et adaptées aux conditions de la classe. Certaines activités sont intéressantes pour travailler la conscience morphologique, d'autres sont pertinentes pour le travail de l'orthographe, enfin quelques-unes sont plus adaptées pour comprendre le sens des affixes.

Ensuite, il m'a semblé intéressant de travailler la morphologie sous forme de jeu. C'est pourquoi j'ai décidé de créer deux jeux de cartes qui seront proposés systématiquement. Le premier jeu se jouera la première semaine, le deuxième, la deuxième semaine.

Les jeux de cartes :

- Mistigri³⁰ : Ce jeu est inspiré du jeu « Mistigri » d'où son titre. Toutefois, je vais créer les cartes au fur et à mesure avec les mots de vocabulaire des élèves. Il est composé de plusieurs familles de deux cartes et d'une carte seule (Mistigri). Pour commencer, un élève distribue toutes les cartes. Le but est de reconstituer un maximum de paires (deux mots appartenant à la même famille) et les poser devant lui. Le premier joueur pioche une carte chez son camarade de gauche, s'il peut constituer une famille avec la carte tirée, il la sort de son jeu et la pose devant lui, sinon il range la carte dans son jeu et la partie continue, ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les paires soient reconstituées. Le perdant est celui ayant la carte sans famille.
- Les 7 familles³¹ : Ce jeu est inspiré du jeu des 7 familles. Il est composé de 7 familles de 4 cartes chacune. Ici aussi, les cartes sont composées de mots du vocabulaire des élèves. Un joueur distribue 5 cartes à ses camarades. Le reste des cartes constitue la pioche. Le premier joueur demande une carte à un joueur, pour ceci il doit avoir dans son jeu au moins une carte de la famille souhaitée. Pour la demander, il doit en premier lieu connaître la racine du mot qui compose sa famille. C'est-à-dire que s'il a une carte avec le mot « ventral » et qu'il souhaite avoir la famille, il doit demander une carte de la famille de « ventre ». Si le joueur a la carte demandée, il la lui donne et le joueur peut demander une autre

³⁰ Mistigri : annexe 6.

³¹ Les 7 familles : annexe 7.

carte à un camarade et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il n'obtienne pas la carte souhaitée. À ce moment-là, il doit tirer une carte dans la pioche. Ensuite, c'est le joueur à sa gauche qui joue. La partie se termine lorsque toutes les familles ont été retrouvées. Le vainqueur est celui ayant obtenu le plus de familles.

Afin de compléter mon observation et m'aider dans mon analyse, je prendrai quelques minutes à la fin de chaque séance pour une discussion de groupe autour d'un petit questionnaire. Je poserai 4 questions aux élèves et prendrai quelques notes de leurs réponses.

1. La présentation de l'activité vous a-t-elle fait envie ?
2. Avez-vous compris le but de l'activité ?
 - a. Si oui, pouvez-vous l'expliquer en quelques mots ?
3. Avez-vous compris ce qui était attendu de vous ?
 - a. Si oui, pouvez-vous l'expliquer en quelques mots ?
4. Pensez-vous avoir appris quelque chose en participant à cette activité ?
Si oui, pouvez-vous l'expliquer en quelques mots ?

Le but à travers ce questionnaire est d'évaluer la pertinence des activités du point de vue de l'élève. Je pourrai ainsi prendre en compte leur avis lors de la partie analyse. Il se peut que certaines de leurs réponses puissent étayer les résultats obtenus lors du post-test. Sachant que la motivation de l'élève et l'engagement de celui-ci dans une activité peuvent être un facteur de réussite, il me semble important de savoir où se situe l'élève lors des activités. De plus, il se peut que lors de l'enregistrement je n'entende pas tous les échanges, le fait de savoir ce qu'ils ont retenu ou compris, peut m'indiquer la nature d'une activité, c'est-à-dire si celle-ci était plutôt métalinguistique ou épilinguistique. Toutefois, je devrai être vigilante sachant qu'une activité peut être métalinguistique pour l'un, mais épilinguistique pour l'autre.

3.4. Déroulement du post-test

Les post-tests se dérouleront de la même manière que les prétests. Je reprendrai les mêmes épreuves de phonologies ainsi que celles concernant l'orthographe. Étant donné les semaines écoulées entre le prétest et le post-test, et le fait que je ne travaillerai pas sur les mêmes mots durant la phase d'activités, les élèves ne vont pas pouvoir se souvenir de leurs premières réponses.

Les trois épreuves de conscience morphologique ont également été réalisées en collaboration avec Chantal Gambetta³². Elles sont légèrement différentes. Nous avons gardé les mêmes exercices, mais avons changé tous les mots. Elles sont un peu plus ardues que celles du prétest. Je m'attends tout de même à une amélioration des résultats des élèves du groupe expérimental, car il y aura eu huit semaines d'activités travaillées de manière explicite pour développer leur conscience morphologique.

4. Analyses

Cette étude a pour objectif de trouver quelles sont les activités de conscience morphologique dérivationnelle pertinentes dans l'aide à l'orthographe lexicale. J'essayerai à travers cette analyse de répondre à ma question de départ : quelles activités en morphologie dérivationnelle mettre en place pour aider les élèves en difficulté dans leur apprentissage de l'orthographe lexicale ?

Les différences trouvées entre le prétest et le post-test du groupe expérimental, ainsi que la comparaison de ces différences aux résultats obtenus par le groupe contrôle permettront d'appuyer mon argumentation. Concernant l'analyse des résultats, je commencerai par donner un bref aperçu des scores obtenus lors des différents prétests sous la forme de tableaux et ferai une analyse plus qualitative sur les éléments importants.

Dans un premier temps, j'ai fait passer des épreuves de conscience phonologique, car comme mentionné dans ma partie théorique³³, celle-ci peut être un prérequis nécessaire dans le travail de la conscience morphologique.

³² Gambetta, C. (2018). *Développement de la conscience morphologique à travers des activités de morphologie dérivationnelle chez les élèves en difficulté en français* (Mémoire de maîtrise). Haute Ecole Pédagogique de Bienne.

³³ Page 15 (conscience phonologique) et page 16 (les effets protecteurs du travail sur la conscience morphologique pour les élèves en difficultés).

Ensuite, j'ai réalisé des épreuves de conscience morphologique afin de déterminer leurs connaissances de départ. Enfin, j'ai terminé par des épreuves d'orthographe, pour évaluer leur niveau, mais également pour tenter de répondre à ma question de recherche, c'est-à-dire savoir si oui ou non développer la conscience morphologique permet une meilleure acquisition de l'orthographe lexicale.

4.1. Résultats aux prétests

4.1.1. Épreuves phonologiques³⁴

Lors de l'analyse des résultats obtenus aux prétests de conscience phonologique, je constate que la majorité des élèves sont en dessous de la moyenne³⁵ attendue pour leur niveau scolaire dans au moins une des épreuves. Les difficultés sont différentes d'un élève à l'autre. Dans le groupe expérimental, cinq élèves ont au moins deux épreuves en dessous de la moyenne. Ces élèves sont actuellement ceux ayant les plus grandes difficultés dans la classe FSLF1. Dans le groupe contrôle, deux élèves ont au moins deux épreuves en dessous de la moyenne. Ceci correspond également à la réalité de la classe FSLF2.

Les temps réalisés pour les différentes épreuves divergent passablement entre les élèves. Certains répondent vite alors que d'autres mettent passablement de temps avant de pouvoir répondre. De manière générale, les élèves rencontrant le plus de difficultés sont ceux qui mettent le plus de temps à répondre. Durant les différentes leçons de la semaine, c'est également ces élèves-là qui ont besoin de plus de temps pour comprendre une consigne et pour faire un exercice.

Une légère différence se dégage entre les deux groupes. Effectivement, les meilleurs scores sont réalisés par le groupe contrôle. De plus, les temps réalisés sont souvent inférieurs à ceux réalisés dans le groupe expérimental. Mais malgré des réponses souvent rapides, il y a des erreurs qui indiquent que l'exercice n'est pas toujours acquis. Les différences entre les deux groupes peuvent s'expliquer par l'âge des élèves qui les composent.

Les différents temps associés aux résultats obtenus sont de bons indicateurs du niveau de l'élève. En effet, un élève qui répond rapidement et correctement

³⁴ Prétest épreuves phonologique : annexe 1.

³⁵ Scores inférieurs à la moyenne indiqués en rouge dans le tableau page suivante.

prédit en général qu'il a compris ce qu'il doit faire et qu'il le maîtrise. Un élève qui répond rapidement, mais qui fait plusieurs erreurs peut indiquer un manque de compréhension de l'exercice ou un manque d'investissement pour le travail à faire. Enfin, la lenteur des réponses d'un élève montre les difficultés qu'il rencontre durant l'exercice. Les élèves du groupe contrôle réussissent mieux que les élèves du groupe expérimental.

Nom des élèves	Charly	Léa	Robin	Louane	Nathan	Kevin	Stéphanie
	Score Temps	Score Temps	Score temps	Score temps	Score temps	Score Temps	Score temps
Discrimination phonémique	14/14 42"	14/14 50"	12/14 1'20	11/14 54"	10/14 1'11	12/14 1'23	11/14 1'58
Rimes	10/16 1'31	14/16 1'32	11/16 1'33	14/16 1'46	11/16 1'54	12/16 2'08	8/16 2'16
Suppression syllabique	12/12 1'50	11/12 2'47	11/12 3'26	6/12 4'26	11/12 2'56	11/12 2'50	5/12 2'52
Segmentation phonémique	8/8 52'	7/8 48"	6/8 1'21	8/8 1'15	8/8 1'06	7/8 1'12	5/8 3'07
Suppression du phonème initial	10/10 1'02	7/10 1'07	7/10 1'26	7/10 1'12	9/10 1'11	7/10 1'43	6/10 2'55
Suppression du phonème final	8/10 1'18	8/10 1'38	8/10 2'06	5/10 1'10	6/10 1'05	10/10 2'58	4/10 3'52
Total	62/70	61/70	55/70	51/70	55/70	59/70	39/70

RESULTATS OBTENUS AU PRETEST EPREUVES PHONOLOGIQUES (GROUPE EXPERIMENTAL)

Nom des élèves	Robert	Pascale	Stéphane	Mégane	Vincent	Damien
	Score Temps	Score Temps	Score Temps	Score Temps	Score Temps	Score Temps
Discrimination phonémique	14/14 49"	12/14 33"	14/14 26"	10/14 50"	14/14 55"	14/14 43"
Rimes	15/16 1'12	16/16 50"	16/16 1'05	14/16 1'13	16/16 1'04	15/16 1'14
Suppression syllabique	12/12 1'02	11/12 52"	8/12 1'23	6/12 3'15	12/12 1'05	6/12 2'10
Segmentation phonémique	7/8 52"	7/8 36"	5/8 1'12	8/8 53"	5/8 1'03	4/8 45"
Suppression du phonème initial	7/10 55"	9/10 42"	10/10 41"	2/10 57"	9/10 52"	7/10 1'00
Suppression du phonème final	9/10 37"	9/10 55"	10/10 38"	9/10 1'03	10/10 1'14	6/10 1'50
Total	64/70	64/70	63/70	49/70	66/70	52/70

RESULTATS OBTENUS AU PRETEST EPREUVES PHONOLOGIQUES (GROUPE CONTROLE)

	Moyenne attendue en 6 ^{ème} ³⁶	Moyenne attendue en 4 ^{ème} ³⁷
Discrimination phonémique	13.68	13.6
Rimes	14.49	13.92
Suppression syllabique	10.85	10.29
Segmentation phonémique	5.85	4.85
Suppression du phonème initial	7.83	6.18
Suppression du phonème final	7.26	5.73

MOYENNE ATTENDUE PAR NIVEAU SCOLAIRE

³⁶ Concerne le groupe contrôle plus Charly et Léa.

³⁷ Concerne Robin, Nathan, Kevin, Louane et Stéphanie.

4.1.2. Épreuves morphologiques³⁸

Comme dit dans ma partie méthodologie, les différentes épreuves de conscience morphologique ont été inspirées par la thèse de Chapleau³⁹.

Les élèves ont tous rencontré des difficultés à certains moments du test. Le temps donné pour répondre est un bon indicateur pour interpréter les résultats. En effet, malgré certaines réponses correctes, les secondes pour répondre à la question peuvent indiquer que ce n'est pas compris ou acquis. De plus, les nombreuses hésitations rencontrées lors du test sont également prédictives du niveau de l'élève. Les résultats obtenus entre les deux groupes sont à peu près similaires. Leurs connaissances en morphologie s'équivalent. Cependant, les élèves du groupe contrôle mettent en général moins de temps pour répondre.

Les élèves qui ont le moins bien réussi les épreuves phonologiques sont aussi ceux qui réalisent les plus petits scores aux épreuves morphologiques. Car comme nous l'avons vu dans la partie théorique, la conscience phonologique peut être un prérequis pour la conscience morphologique.

Nom des élèves	Charly	Léa	Robin	Louane	Nathan	Kevin	Stéphanie
	Score temps	Score Temps	Score temps	Score temps	Score temps	Score Temps	Score temps
Extraction de la racine	8/10 1'01	6/10 1'44	6/10 1'32	5/10 1'48	6/10 1'18	6/10 1'39	2/10 2'21
Jugement morphologique	9/10 42"	7/10 1'03	4/10 1'56	8/10 49"	2/10 56"	9/10 1'03	8/10 1'23
Compréhension des affixes	7/10 58"	8/10 1'22	9/10 1'32	6/10 1'16	9/10 1'26	6/10 1'46	6/10 1'26
Total	24/30	21/30	19/30	20/30	17/30	22/30	16/30

RESULTATS OBTENUS AU PRETEST EPREUVES MORPHOLOGIQUES (GROUPE EXPERIMENTAL)

Nom des élèves	Robert	Pascale	Stéphane	Mégane	Vincent	Damien
	Score Temps	Score Temps	Score Temps	Score temps	Score Temps	Score temps
Extraction de la racine	8/10 34"	6/10 56"	7/10 35"	5/10 48"	6/10 1'13	2/10 1'55
Jugement morphologique	9/10 41"	9/10 38"	8/10 32"	3/10 54"	9/10 1'04	7/10 50"
Compréhension des affixes	6/10 55"	7/10 1'12	7/10 1'12	6/10 1'27	5/10 1'25	6/10 1'44
Total	23/30	22/30	22/30	14/30	21/30	15/30

RESULTATS OBTENUS AU PRETEST EPREUVES MORPHOLOGIQUES (GROUPE CONTROLE)

³⁸ Prétest épreuves morphologique : annexe 1.

³⁹ Méthodologie page 18.

4.1.3. Épreuves orthographiques⁴⁰

Les résultats obtenus lors de ces épreuves divergent passablement entre les deux groupes. Le groupe contrôle ayant mieux réussi que le groupe expérimental. Tous les élèves du premier groupe sont en dessous de la moyenne attendue pour leur degré scolaire⁴¹. Même les deux élèves ayant le mieux réussi les épreuves phonologiques et morphologiques sont en difficulté lors de cette épreuve. Toutefois, ils restent en dessus de leurs camarades. Les élèves du groupe contrôle sont également bien souvent en-dessous de ce qu'ils devraient pouvoir atteindre pour leur degré scolaire. Vincent et Mégane sont plus en difficulté que leurs camarades. C'est également eux qui réalisent les plus petits scores aux épreuves morphologiques.

L'âge des élèves peut être une explication à la différence obtenue entre les deux groupes. Leur profil également, car dans le groupe contrôle une majorité des élèves n'ont pas un diagnostic d'une dyslexie, dysorthographie ou d'un déficit quelconque. Les élèves du groupe expérimental sont non seulement plus jeunes, mais également avec des profils particuliers et des mesures particulières mises en place pour certains.

Nom des élèves	Charly	Léa	Robin	Louane	Nathan	Kevin	Stéphanie ⁴²
Mots réguliers simples	7/10	8/10	8/10	7/10	5/10	1/10	0/5
Mots réguliers complexes	3/10	5/10	7/10	1/10	1/10	1/9	0/5
Mots irréguliers	1/10	4/10	3/10	0/10	1/10	0/10	0/5
Non-mots bisyllabiques	8/10	5/10	7/10	5/10	4/10	5/10	1/5
Non-mots trisyllabiques	7/10	8/10	7/10	6/10	2/10	1/10	0/5

RESULTATS OBTENUS AU PRETEST EPREUVES ORTHOGRAPHIQUES (GROUPE EXPERIMENTAL)

Nom des élèves	Robert	Pascale	Stéphane	Mégane	Vincent	Damien
Mots réguliers simples	10/10	10/10	8/10	9/10	7/10	10/10
Mots réguliers complexes	9/10	9/10	10/10	7/10	6/10	9/10
Mots irréguliers	10/10	6/10	8/10	4/10	5/10	7/10
Non-mots bisyllabiques	8/10	6/10	9/10	7/10	7/10	6/10
Non-mots trisyllabiques	8/10	5/10	9/10	6/10	6/10	8/10

RESULTATS OBTENUS AU PRETEST EPREUVES ORTHOGRAPHIQUES (GROUPE CONTROLE)

⁴⁰ Prétest épreuve orthographique : annexe 1.

⁴¹ Score inférieur à la moyenne indiqué en rouge dans le tableau.

⁴² Devant la lourdeur de cette tâche pour cette élève, j'ai pris la décision de ne lui dicter que cinq mots. Cette élève est la plus jeune de la classe. Lors de la dictée, elle a rencontré énormément de difficultés, cinq mots dictés rendent suffisamment compte du niveau de cet élève.

	Moyenne attendue en 6 ^{ème} ⁴³	Moyenne attendue en 4 ^{ème} ⁴⁴
Mots réguliers simples	9.44	9.43
Mots réguliers complexes	9.38	8.85
Mots irréguliers	8.66	7.90
Non-mots bisyllabiques	9.31	9.20
Non-mots trisyllabiques	9.14	8.84

MOYENNE ATTENDUE PAR NIVEAU SCOLAIRE

4.2. Les activités de morphologie aident-elles dans l'orthographe lexicale ?

Toutes les activités réalisées n'ont pas eu l'effet escompté. Je m'arrêterai donc sur quatre activités qui m'ont semblé pertinentes dans ce travail et dans lesquelles les élèves se sont investis, ainsi que trois activités qui n'ont pas eu l'effet désiré et que je n'ai pas poursuivies ou que je ne poursuivrai pas devant le manque d'entrain qu'elles ont suscité.

4.3. Analyse des activités

Le tableau ci-dessous permet d'avoir une vision globale des activités réalisées avec les élèves le lundi. Les activités faites le mercredi ne sont pas représentées dans ce tableau.

Activité/semaines	1	2	3	4	5	6	7	8
Comptage et suppression de phonèmes	X	X	X	X	X	X	X	X
Trouve ma base	X		X		X		X	
Trouve ta famille				X				
Oui ou non ?						X		
Le mot qui complète		X						
Inventons des mots				X		X		X
Mistigri	X		X		X		X	
Les 7 familles		X		X		X		X
	Retour oral			Retour oral				Retour oral

TABLEAU RECAPITULATIF DES ACTIVITES FAITES DURANT LES 8 SEMAINES

⁴³ Concerne le groupe contrôle plus Charly et Léa.

⁴⁴ Concerne Robin, Nathan, Kevin, Louane et Stéphanie.

4.3.1. Déroulement des séquences pédagogiques

J'ai pu respecter ce qui était prévu de faire dans ma méthodologie. Les séquences de 45 minutes ont toujours commencé par :

- un exercice de conscience phonologique d'une durée d'environ 10 minutes. J'ai repris les mots du vocabulaire et chacun à tour de rôle devait compter les différents phonèmes d'un mot pour ensuite supprimer celui demandé ;
- une ou deux activités de conscience morphologique sur fiche ou en individuel d'environ 20 minutes ;
- un jeu pour terminer la séquence d'une durée de 15 minutes ;
- parfois un retour sur les activités sous forme de questionnaire oral de 5 minutes.

Chapleau travaille également en trois phases à chaque séance : une phase de préparation et de révision (représentée par l'activité de conscience phonologique et parfois une première fiche de conscience morphologique faite en groupe), une phase de réalisation (l'activité sur fiche à faire en groupe ou en individuel) et une phase d'intégration (le jeu)⁴⁵.

Lors de trois séquences, j'ai demandé un retour sur les activités. Celui-ci se faisait en groupe et de manière orale, chaque élève étant libre de répondre ou pas. Généralement, je n'ai jamais consacré plus de 5 minutes à ce retour. Initialement, il était prévu de finir chaque séquence avec un petit questionnaire oral. Toutefois, je n'ai pas eu le temps de le faire systématiquement et n'ai pas toujours trouvé utile de le faire.

4.3.2. Les activités de conscience phonologique

Chaque séquence débute donc avec des activités de conscience phonologique d'une durée de 10 minutes. Ces activités se déroulent en groupe, tous les élèves sont autour d'une grande table au fond de la classe. L'un après l'autre, ils comptent les différents phonèmes d'un mot donné (le mot faisant partie de la liste de leur vocabulaire à apprendre). Ensuite, je demande à l'élève de supprimer un certain phonème. Il doit pouvoir me dire quels phonèmes il reste

⁴⁵ Partie théorique page 20.

après cette suppression. Les autres élèves font le même exercice silencieusement et peuvent intervenir pour aider leur camarade.

Les différents entraînements ont permis aux élèves de prendre conscience des différents sons composant un mot. Toutefois, le simple travail phonologique ne suffit pas pour permettre de connaître l'orthographe lexicale, car comme dit dans la problématique, un son peut avoir plusieurs graphèmes. Seuls 50% des mots de la langue peuvent être orthographiés correctement en n'utilisant que les propriétés phonologiques. J'ai donc très vite modifié ces activités lors de la 3^{ème} séance afin qu'il y ait une partie orale couplée à une partie plus visuelle en exposant le mot sur la table dans un deuxième temps. Ainsi, nous pouvions voir l'écriture des différents phonèmes.

Les élèves ont bien participé à cette activité. Lors des trois premières semaines, la plupart avaient besoin d'aide pour trouver les phonèmes restant après suppression de celui demandé. Au fil des séances et des entraînements, ils se sont tous nettement améliorés. Leurs réponses étaient plus rapides et souvent correctes.

4.3.2.1. Extrait de l'une des premières séances

Les deux extraits ci-dessous donnent un aperçu de la progression réalisée durant les huit semaines d'activités. J'ai choisi de prendre l'exemple de Louane, car en revisionnant mes vidéos, j'ai trouvé qu'il était très parlant. Louane est l'une des élèves qui était la plus en difficulté lorsque j'ai commencé cette recherche, la progression qu'elle réalise entre le début et la fin des activités est surprenante.

Moi : Louane, peux-tu compter les différents phonèmes du mot goutellette ?

Louane : « gou » « te » « lette »

Moi : Oui, alors ça c'est les syllabes. On essaye tous ensemble ?

Léa : ben déjà y'a « gou », non « g »

Tous les élèves : « g » « ou » « t » « e » « ll » « e » « tt ».

Moi : oui, c'est ça. Alors y'en a combien ? (...) des phonèmes ?

Léa : ben (en comptant sur ces doigts) « g » « ou » « t » « e » « ll » « e » « tt »

Tous les élèves : 7

Moi : exactement. Alors maintenant, vous enlevez le 2^{ème} phonème.

Tous les élèves recomptent les phonèmes sur leurs doigts. Ils terminent à peu près en même temps.

Tous ensemble : « ou »

Moi : oui, c'est bien ça. Du coup, il reste quoi ?

Tous ensemble : « g » « t » « e » « ll » « e » « tt » (ils rigolent)

4.3.2.2. Extrait de l'une des dernières séances

Moi : Louane, peux-tu me dire combien il y a de phonèmes dans le mot planifier ?

Louane : « p », « l » « a » « n » « i » « f » « i » « er »

Moi : ouais, parfait (...) maintenant t'enlève le troisième.

Louane : (en comptant sur ses doigts) « p », « l » « a », j'enlève a (...) heum, il reste « p » « l » « n » « i » « f » « i » « er »

Moi : oui c'est ça, c'est bizarre... Mais c'est juste.

4.4. Les activités de conscience morphologique abouties

Je commencerai par analyser les deux activités « jeux de cartes » réalisées durant les 8 semaines d'activités, puis viendrai sur les deux fiches d'exercices qui ont été les plus intéressantes.

4.4.1. Le Mistigri⁴⁶

Le « Mistigri » est une activité qui a comme objectif de travailler sur les familles morphologiques. Chaque carte a un mot écrit dessus. Ce support visuel doit permettre aux élèves de faire des liens entre les différentes bases des mots.

4.4.1.1. Description des activités et déroulement

Le jeu Mistigri se joue avec trente et une cartes (quinze paires de cartes et une carte « Mistigri »). Il y a deux groupes, un de quatre élèves, l'autre de trois élèves. L'une des élèves n'est pas lectrice, de ce fait elle joue toujours avec une camarade qui a comme rôle de l'aider dans la lecture des mots lorsque celle-ci n'est pas sûre d'avoir une famille. Le jeu se fait dans la dernière partie de la séquence durant environ 15 minutes. Les élèves sont libres de s'installer où ils le désirent dans la classe.

Cette activité a été reprise une semaine sur deux en alternance avec le jeu des familles (présenté au point suivant). Pendant la semaine, les élèves peuvent y rejouer avec l'enseignante titulaire. Durant les huit semaines d'activités, les

⁴⁶ Images : annexe 6.

quatre listes de mots de vocabulaire ont été reprises par ce jeu. En 15 minutes, les élèves faisaient environ 3-4 parties.

Le « Mistigri » a permis un bon investissement des élèves, car ils connaissaient déjà ce jeu sous une autre forme (image). Ils avaient les prérequis nécessaires, ce qui a limité la contrainte de la double tâche⁴⁷ et amené une facilité d'accès. La motivation a également été une clé de la réussite de ce jeu. Chaque semaine, les élèves réclamaient cette activité et étaient déçus lorsqu'elle n'était pas au programme.

Les élèves se sentaient compétents dans la tâche. En effet, le fait de maîtriser un jeu, une tâche permet à l'enfant de s'y engager sans retenue.

L'envie de gagner a également contribué à l'engagement des enfants, car même s'il y a des différences de niveau entre les élèves, le meilleur ne termine pas nécessairement vainqueur.

Le « Mistigri » a aussi permis aux élèves de travailler en groupe et de chercher ensemble la base des mots formant une famille. Ce travail commun a amené les élèves à coopérer afin de trouver un terrain d'entente. Au départ, j'ai eu le souci de ne pas arriver à être dans une démarche métalinguistique avec les élèves. J'ai donc très vite demandé à donner systématiquement la base d'une famille lorsqu'un élève en formait une. Avec cette consigne, j'ai remarqué que certains entraient dans cette démarche. En demandant systématiquement de repérer la base d'un mot lorsqu'un élève avait une famille a permis aux enfants de repérer des régularités entre les bases et de verbaliser leur pensée.

Le jeu est un bon moyen d'impliquer les élèves, car ils ne craignent pas de faire faux. Ils s'engagent donc plus volontiers dans l'activité.

4.4.1.2. Extrait de l'une des premières séances

Moi : Alors pour terminer, j'ai préparé un p'tit jeu. Ça se joue comme le Mistigri. Vous connaissez ?

2 élèves : Oui ! C'est comme le « Pierre Noir » !

Moi : Exactement !

⁴⁷ Lorsqu'une tâche n'est pas automatisée, elle nécessite beaucoup de concentration, il est donc difficile de pouvoir la réaliser simultanément avec une autre. On parle de double tâche lorsque deux tâches sont faites en même temps alors qu'elles ne sont pas maîtrisées par le sujet. C'est-à-dire que lorsque plusieurs tâches réalisées dans un même temps requièrent de la concentration, chacune est moins bien faite ou une des deux n'est pas faite du tout.

- Stéphanie : J'connais pas.
- Moi : Alors, on va faire deux groupes, un de 3 et un de 4. Y'a deux jeux de cartes. Un distribue toutes les cartes. Ensuite, le but est de former des familles de deux cartes. Par exemple si t'as dans ton jeu, heum, cette carte (*je montre une carte et dis*) **certain**, il faut trouver la carte avec le mot faisant partie de la même famille (*je montre une deuxième carte et lis*) **certaine**. Ok ?
- Stéphanie : Moui
- Moi : Si t'as deux cartes d'une même famille, tu les sors de ton jeu et tu donnes la base de la famille. Ici la base c'est **certes**. Si tu as cette carte (*je montre une carte blanche*), il faut t'en débarrasser au plus vite. C'est le Mistigri. Il faut pas terminer avec le Mistigri, sinon tu perds. Ok ?
- Stéphanie : Oui.
- Les élèves : (*Ils forment les groupes et jouent*)
Quelques minutes plus tard
- Stéphanie : Madame ? J'crois que j'ai une famille. Mais j'arrive pas bien à lire.
- Moi : (*Je vais l'aider*)
- Stéphanie : Ces deux cartes. Elles se ressemblent un peu.
- Moi : (*Je regarde*) Tu peux les lire ?
- Stéphanie : Mé... n... a...ge. Ménage. Mé...n...a...ger.
- Moi : Presque. Regarde bien la fin.
- Stéphanie : Gère. Ménagère.
- Moi : La base ici c'est quoi ?
- Stéphanie : (*Tout doucement*) Ménage ?
- Moi : Vous êtes d'accord ?
- Les autres : Oui.

Très vite les élèves ont pu jouer de manière autonome. Les règles étaient claires et les prérequis suffisants. Le jeu n'étant pas compliqué, les élèves ont très vite apprécié et ils l'ont réclamé systématiquement. Dans ce jeu, il n'y a pas beaucoup d'échange oral entre les élèves.

Le support visuel est une aide dans ce jeu, car il permet de voir les similarités entre les mots morphologiquement liés. Malgré les difficultés de lecture de Stéphanie, elle a pu remarquer que les mots « *ménage* » et « *ménagère* » se ressemblaient. De plus, elle arrive à dire que la base de ces deux mots est « *ménage* », car elle se retrouve de manière inchangée dans les deux mots. Il y

a également un début de travail métalinguistique, car elle réfléchit sur la composition des deux mots avant de pouvoir faire un lien entre.

4.4.1.3. Extrait de l'une des dernières séances

- Moi : Voilà comme promis, le Mistigri (*Les élèves l'avaient réclamé en début de séance*)
- Les élèves : Ouais !
- Moi : (*Je donne les cartes aux deux groupes*)
(*Un élève par groupe distribue les cartes et ils commencent à jouer*)
- Léa : Famille ! Bain, baignoire. La base c'est bain.
- Les autres : (*Ils regardent les deux cartes et acquiescent*)
- Louane : (*Elle tire une carte chez Stéphanie*) Famille ! Terrien, terrier. Pis la base c'est heum... Terre.
- Les autres : (*Ils regardent les deux cartes et acquiescent*)

Au fil des séances, les élèves jouent plus vite. Ils trouvent de mieux en mieux les bases surtout lorsque celles-ci ne changent pas. Tous les élèves participent activement et semblent s'être bien investis dans le jeu.

Léa est une bonne lectrice, elle repère rapidement les liens morphologiques des deux mots qu'elle a devant elle, malgré le changement de la base « *bain* » « *baignoire* ». Louane qui pourtant a plus de difficulté en lecture trouve assez rapidement le lien morphologique qui lie « *terrien* » et « *terrier* ». De plus, elle arrive à repérer le morphème « *terre* ». Les deux entrent dans une démarche métalinguistique, car il y a une réflexion qui est faite. Elles doivent réfléchir sur la composition des mots et les parties communes qui les lient.

4.4.2. Les familles⁴⁸

Le jeu des « famille » est une activité qui a comme objectif de travailler sur les familles morphologiques. Chaque carte a un mot écrit dessus. Ce support visuel doit permettre aux élèves de faire des liens entre les différentes bases des mots.

4.4.2.1. Description des activités et déroulement

Le jeu des familles se joue avec trente-deux cartes (huit familles de quatre cartes). Il y a deux groupes, un de quatre élèves, l'autre de trois élèves. L'une

⁴⁸ Images : annexe 7.

des élèves n'est pas lectrice, de ce fait elle joue toujours avec une camarade qui a comme rôle de l'aider à lire le mot de la carte, toutefois elle doit trouver la base du mot seule et poser une question à un autre élève sans aide. Le jeu se fait dans la dernière partie de la séquence durant environ 15 minutes. Les élèves sont libres de jouer où ils veulent dans la classe.

Cette activité a été reprise une semaine sur deux en alternance avec le jeu « Mistigri ». Elle est également reprise durant la semaine par l'enseignante titulaire, lorsqu'elle peut y consacrer un moment. En 15 minutes de jeu, les élèves font entre deux et trois parties. Comme dit dans la méthodologie, les différentes activités de morphologie dérivationnelle se font avec les mots du vocabulaire. C'est pourquoi, d'une fois à l'autre, les mots changent.

Cette activité a bien fonctionné avec ses élèves, bien que plus complexe que le jeu « Mistigri ». Les familles sont composées de plus de cartes (4 cartes), de plus l'élève doit déjà trouver la base de chacun du mot dont il souhaite avoir sa famille afin de poser correctement la question. Tout comme le « Mistigri », les élèves avaient les prérequis nécessaires pour pouvoir s'engager dans la tâche sans craindre de faire des erreurs. Comme le premier jeu, la motivation est une des clés du succès. N'ayant que peu confiance en eux, les élèves s'investissent plus volontiers dans une tâche qui paraît moins scolaire et à leur portée.

Malgré le niveau hétérogène de la classe, il n'y a jamais eu de souci. Les élèves s'entraidaient volontiers lorsqu'il s'agissait de lire un mot ou de trouver la bonne base. Durant le jeu des familles, les élèves ont des échanges verbaux. Les interactions ont mené les élèves à devoir expliquer leur point de vue et réfléchir sur la construction de la langue écrite en repérant ses régularités.

L'un des avantages par rapport au précédent jeu est que les élèves doivent demander une carte en réclamant la base de la famille du mot désirer.

4.4.2.2. Extrait de l'une des premières séances

Les deux extraits de séance ci-dessous donnent un aperçu de l'évolution qu'il y a eu entre le début et la fin de cette recherche. J'ai choisi de reprendre des extraits concernant les quatre garçons de la classe, car en visionnant mes films, je me suis rendu compte qu'entre les premières séances et les dernières, il y avait vraiment eu une belle évolution.

Nathan : Famille !

Kévin : T'en as quatre ?

Moi : Alors tu peux la dire à tes camarades. Et tu peux aussi donner la base.

Kévin : Pis nous on peut vérifier.

Nathan : Dangereux, dangereuse, dangereusement.

Moi : J pense qu'il t'en manque une. Il en faut quatre.

Nathan : Ha

Kévin : Bon qui commence ?

Charly : Moi, Kévin, as-tu un mot de la même famille d'argent ?

Kévin : Oui (*il lui tend une carte*)

Charly : Merci.

Kévin : Robin, t'as la définition du mot voyager ?

Moi : Attention il faut demander en utilisant la base.

Kévin : Voyage alors.

Robin : (*Il cherche dans ses cartes et lui en donne une*)

Kévin : Merci.

Robin : Nathan, est-ce que t'as la définition du mot langage ?

Ce passage reflète bien que les règles du jeu n'étaient pas comprises. Lorsqu'ils reçoivent une carte, ils ont le droit de rejouer. Ils ne le font jamais. De plus, il n'utilise pas la base du mot pour le demander et parle de définition. Les termes ne sont pas clairs. Sur le moment, je n'avais pas prêté attention à ces détails. Je les reprends à quelques reprises, mais ils ne les intègrent pas. J'ai dû réexpliquer les règles du jeu presque systématiquement afin qu'ils puissent jouer avec les bonnes.

Malgré le fait que les termes ne soient pas respectés (définition plutôt que famille), Nathan a repéré trois mots faisant partie de la même famille que « *danger* ». De plus, lorsque je demande à Kévin de dire la base du mot « *voyager* », il trouve directement le mot « *voyage* ». Ils recherchent tous deux les liens morphologiques des mots, mais c'est encore fragile.

4.4.2.3. Extrait de l'une des dernières séances

Nathan : Robin as-tu un mot d'la famille d'apprend ?

Robin : (*Il lui tend une carte*)

Nathan : Merci. Kévin, as-tu un mot d'la famille d'apprend ?
 Kévin : *(Il regarde ses cartes)* non. À moi. Robin as-tu un mot de la famille de, heum, lent ?
 Robin : *(Il regarde ses cartes)* heum, non. Non j'ai pas.
 Kévin : *(Il tire une carte dans la pioche et la range dans son jeu)*
 Robin : Heum, Kévin... As-tu un mot de la famille de prend ?
 Kévin : *(Il lui tend une carte)*

Dans cet extrait, les élèves sont autonomes et respectent les règles du jeu. L'intérêt de reprendre les mêmes activités permet aux élèves de s'approprier les consignes et les intégrer. Toutes les deux semaines, ils font le même jeu. Les progrès sont visibles, ils jouent plus rapidement avec beaucoup moins d'hésitations.

À l'inverse du premier extrait, les termes sont respectés. Ils sont bien dans la recherche de famille morphologique. Je remarque que les deux jeux ont le même objectif. Le support visuel est un appui pour les élèves qui ont des difficultés de lecture, car ils voient les parties communes entre les mots morphologiquement liés. Il y a une analyse métalinguistique qui est faite avant de pouvoir poser la question, car les enfants doivent déjà repérer la base du mot.

4.4.3. Trouve ma base⁴⁹

Cette activité se fait en groupe durant environ 15 à 20 minutes. Les activités amènent l'enfant à trouver un autre mot à l'intérieur d'un mot composé, mais également de trouver la signification du mot grâce à l'afixe. Toutefois, certains mots ne sont pas décomposables bien qu'ils commencent ou se terminent comme un affixe. Cette recherche devrait pouvoir amener les élèves dans une démarche métalinguistique, car ils sont amenés à réfléchir sur la composition du mot et les différents morphèmes qui le composent.

Elle a été reprise une semaine sur deux en alternance avec l'activité « trouve ta famille » (présenté au point suivant). C'est-à-dire que nous l'avons fait quatre fois en tout. Tous les élèves s'installent autour de la grande table au fond de la classe. Ils ont chacun deux fiches, une comportant des mots, l'autre avec un arbre dessiné dessus. Ensemble, ils essaient de trouver la base des mots de la

⁴⁹ Exemple fiche : annexe 8.

première feuille et la mettent en évidence. Une fois l'exercice terminé, nous regardons ensemble si tous sont d'accord et corrigeons les éventuelles erreurs. À ce moment-là, nous regardons les bases des mots et les différents affixes qui y sont greffés. Je leur demande de trouver la signification des mots affixés. Une fois ce travail fait, chaque élève découpe les bases et les affixes des mots. Ils les collent sur leur arbre (les bases dans le tronc, les affixes dans les branches).

Cette activité a bien marché, car les élèves devaient manipuler le mot. Découper la base et la coller dans le tronc, mais aussi coller les affixes dans les branches. Le côté kinesthésique a permis un bon engagement de la part des élèves. De plus, il y avait un côté créatif étant donné qu'il fallait « habiller » son arbre. L'impact du visuel a été fort également, car j'ai pu expliquer qu'un arbre sans tronc n'existe pas tout comme les affixes sans une base ne font pas partie de notre vocabulaire. C'est-à-dire qu'un mot a nécessairement une base.

4.4.3.1. Extrait d'une séance

Les élèves travaillent ensemble, je n'interviens pas durant cette activité.

Léa : Dans aussitôt c'est aussi.

Kévin : Ha ? Faut souligner jusqu'à « s » ?

Léa : Tu dois souligner tout ça (*elle lui montre sur sa feuille*)

Stéphanie : Tu peux faire avec moi ?

Kévin : Nouveau, c'est nouv, mais non j'rigole. Y'a rien.

Charly : Ha, nouveau du coup on peut pas séparer.

Léa : Octobre non plus.

Kévin : Promener, c'est promène.

Louane : Sauveur, ben c'est sauv.

Après quelques minutes ensemble les élèves m'appellent pour me dire qu'ils ont terminé.

Les différents échanges ainsi que la lecture à haute voix peuvent faciliter la recherche de la base. Lorsque Kévin dit « Nouveau, c'est nouv, mais non j'rigole. Y'a rien », seul, il a pu juger que le morphème « *nouv* » ne signifiait rien et que le mot ne pouvait pas être décomposable. Les élèves tentent également de trouver la base et sont dans une démarche métalinguistique, car ils sont dans une recherche de la structure de la langue écrite.

Dans un deuxième temps, les élèves essaient de donner une signification aux affixes. Je n'ai malheureusement pas d'échanges très intéressants à transcrire, car les élèves parlent souvent en même temps. Toutefois, cette recherche est intéressante, car il n'est pas toujours évident de trouver la signification d'un affixe lorsqu'il est pris isolément. Mais, devoir lui en donner une a permis de faire des généralités des mots ayant les mêmes affixes. Par exemple, lorsque l'on utilise « re » devant une base, il s'agit de faire une deuxième fois quelque chose.

4.4.4. Inventons des mots⁵⁰

Cette activité se travaille en groupe durant environ 10 minutes. Elle a été reprise une semaine sur deux en alternance avec l'activité « trouve ma base ». Nous l'avons pratiqué trois fois. Tous les élèves viennent s'installer au fond de la classe autour de la grande table. Chacun reçoit une feuille avec dans une colonne différents mots de leur vocabulaire et dans l'autre des affixes. Ensemble, ils essaient de créer des mots (existants ou pas) et tentent de leur donner une signification grâce à l'affixe qu'ils ont utilisé. La base de leurs mots de vocabulaire peut être changée pour respecter la règle de création des mots du français.

Les élèves ont apprécié cette activité, car elle permettait d'être créatif. Ils n'avaient pas peur de faire des erreurs. Elle leur a permis de travailler leur mot de vocabulaire de manière ludique en leur rajoutant des affixes et en tentant collectivement de donner du sens aux nouveaux mots. Ce travail de groupe leur a permis de s'investir collectivement et de mieux connaître la signification des préfixes et des suffixes.

Je reviendrai dans le chapitre « Synthèse des activités » sur quelques éléments importants de ces activités.

4.4.4.1. Extrait de l'une des dernières séances

Moi : Je vais vous donner une feuille avec des mots dans une colonne et des préfixes ou suffixes dans la deuxième colonne. Votre but, ce sera d'inventer des nouveaux mots avec les mots de droite en rajoutant un affixe de gauche. Vous pouvez modifier la base du mot de droite si jamais. Après vous devez essayer de donner une signification à votre mot à l'aide de la signification des affixes. J'les ai notés là si jamais.

⁵⁰ Exemple fiche : annexe 9.

(Je montre une feuille avec la signification de tous les affixes). Vous écrivez vos mots sur la feuille blanche.

Les élèves chuchotent entre eux ou pour eux.

Léa : Sauve, sauvette, non pas sauvette. Oui.

Charly : Ça veut dire quelque chose sauvement.

Léa : Ben oui. C'est comme aboyer et aboiement. La prof elle l'a dit avant.

Robin : Repromettre

Louane : Restauration.

Charly : J'l'ai aussi mis.

Kévin : Reoffrir.

Léa : Moi j'l'ai aussi.

Cette activité met les élèves dans une démarche métalinguistique. Le travail sur des mots inventés amène les élèves à faire du jugement de plausibilité. Il n'est pas toujours possible de « coller » des affixes sans y changer la base. Par exemple, lorsque Charly demande « Ça veut dire quelque chose sauvement », il a déjà dû changer le mot « *sauver* », car en français « *sauverment* » n'est pas faisable, tout comme « *aboyerment* » n'existe pas alors qu'« *aboiement* » oui. L'enfant doit pouvoir suivre la règle de formation des mots en français.

4.5. Les activités de conscience morphologique non abouties

Les activités qui ont le moins bien fonctionné sont celles où les élèves étaient en double tâche et en dessus de leur zone proximale de développement⁵¹ ou en dessous de celle-ci. La charge cognitive étant trop élevée ou pas assez, mais également toutes les activités individuelles et sur fiche.

4.5.1. Trouve ta famille⁵²

Cette activité se fait en groupe classe. Elle a été organisée le même jour qu'« Inventons des mots ». L'objectif de cette activité est le travail sur les familles morphologiques.

Chaque élève reçoit une petite carte avec un mot inscrit. Ils doivent ensuite se promener dans la classe à la « recherche » d'un camarade ayant un mot de la même famille que celui écrit sur sa carte. Les élèves font deux parties avec des mots nouveaux. Malgré le caractère attractif de la tâche, cette activité n'a pas eu

⁵¹ ZPD : Zone proximale de développement (Vygostki, 1934).

⁵² Exemple fiche : annexe 10.

beaucoup de succès avec ces élèves. Trouver un camarade possédant un carton avec un mot de la même famille ne les a pas motivés. Le fait d'être un tout petit groupe (7 élèves) pour cette activité enlevait le côté ludique de cet exercice. J'avais prévu environ 10 minutes pour ce travail, mais en 5 minutes à peine les deux tours étaient faits. Cet exercice était sûrement trop facile pour eux. Les élèves étaient en dessous de leur ZPD, ce qui a eu comme conséquence un non-investissement pour la tâche. Au départ, c'est une activité prévue pour le cycle 1, c'est-à-dire pour des élèves de première à quatrième Harmos, ceci peut également expliquer la simplicité de ce travail.

4.5.1.1. Extrait d'une séance

Nathan: C'est quoi ton mot ?

Robin : « rechoisir » pis toi ?

Nathan : Vitesse.

Kévin : Ha moi j'ai vite.

Ils viennent les deux vers moi pour me dire qu'ils font partie de la même famille. (Le jeu a débuté il n'y a pas une minute).

Stéphanie et Louane reviennent également très vite vers moi, car leurs mots font partie de la même famille.

Léa : J'ai « choix » comme mot pis toi ?

Robin : « rechoisir » ça va ensemble.

Ils reviennent vers moi. Le premier tour a duré environ deux minutes. Chacun reçoit une nouvelle carte et ils refont un tour.

Les élèves ont de la facilité à trouver leur famille, toutefois, ils sont amenés à réfléchir sur les deux mots pour savoir s'ils font partie de la même famille. Je remarque que la simplicité de l'exercice peut être due au fait qu'ils travaillent déjà beaucoup sur les bases à travers les deux jeux de cartes. Je ne pense pas qu'il y ait une réelle analyse métalinguistique bien qu'ils doivent trouver la base commune. La rapidité de l'exécution de cet exercice peut indiquer que les élèves sont dans une démarche épilinguistique dans laquelle l'élève ne recherche pas réellement à comprendre le lien existant entre deux mots.

4.5.1.2. Propositions de modifications

Si je refaisais cette activité, je ne travaillerais pas sur des mots, mais des pseudo-mots, afin que les élèves soient amenés à réfléchir sur le lien

morphologique entre deux mots. Le travail sur les mots de leur vocabulaire était trop facile. De plus, je ne distribuerai pas de cartes aux élèves, mais je mettrai une série de mots face cachée sur une table. Je demanderai à chaque élève de tirer une carte et de trouver quelqu'un ayant un mot avec une même base. Une fois trouvés, ils pourraient écrire les deux mots au tableau et souligner la base commune. Ensuite, ils viendraient retirer une carte et ainsi de suite. Le but étant de former un maximum de famille avec les camarades.

4.5.2. Le mot qui complète⁵³

Cet exercice se fait de manière individuelle. L'objectif est de travailler la dérivation des mots. Ils peuvent être présentés soit comme une base, soit alors ayant déjà été dérivés, ici il faudra commencer par retrouver la base pour faire une deuxième dérivation. Chaque élève reçoit une fiche où il y a une phrase avec un mot souligné, l'enfant doit compléter la phrase en choisissant entre trois propositions données. Par exemple, si je colorie, je fais un... (choisir entre couleurs, coloriage, colorier). J'avais prévu 10 à 15 minutes pour réaliser la fiche, mais avec le nombre de questions et la longueur des explications, j'étais bien au-delà. Cette activité n'a pas permis l'engagement des élèves, car elle était au-dessus de leur capacité. Lire et comprendre ce qui est lu pour ensuite répondre à la question correctement est actuellement une tâche complexe dans laquelle il n'est pas encore possible de s'engager et d'être motivé. Cette activité a mis les élèves en double tâche, ce qui les a complètement bloqués. Ils n'étaient plus dans leur ZPD. De plus, le caractère individuel de cet exercice a également été un frein à leur engagement.

4.5.2.1. Extrait d'une séance

- Kévin : Madame, vous pouvez m'aider à lire les phrases ?
Moi : *(Je suis entrain de travailler avec Stéphanie)*
Attends deux ptites minutes. Sinon Léa tu peux juste lui lire ?
Louane : Maîtresse, j'comprends pas le mot « traiteur ».
Kévin : C'est où ?
Charly : Mais, à la phrase 4 y'a pas d'mot souligné.
Moi : Ha oui, du coup, c'est quoi le mot à souligner ?

⁵³ Exemple fiche : annexe 11.

Charly : Ben, j'sais pas. Usine ?

Kévin : Quoi ? Cuisine ? C'est où ?

Moi : Ici, *(je lui montre sur sa feuille)*.

Les élèves travaillent un moment en silence, j'aide toujours Stéphanie.

Louane : Madame, j'arrive pas bien à lire les phrases quand même.

Kévin : Ouais c'est difficile...

Nathan : Charly, c'est quoi quand on se présente ?

Après plusieurs minutes.

Moi : Alors nous allons corriger, mais avant qu'est qu'ils ont de particulier les mots soulignés et les propositions ? Qu'est-ce qu'elle indique la phrase ?

Léa : C'est les mots du voc.

Moi : Oui, mais pas seulement.

Charly : Ça nous indique quel mot il faut souligner.

Louane : Ils ont tous des « r ».

Moi : Il me semble pas...

Kévin : Ils font partie de la même famille ?

Moi : Oui mais lesquels ?

Léa : Celui de la phrase et celui à entourer.

Moi : Vous aviez remarqué ça avant de faire l'exercice ?

Léa : Non.

La difficulté de l'exercice n'a pas permis aux élèves de débiter l'exercice seul. Ils n'ont pas réussi à faire des dérivations, car ils ne comprenaient pas tous les mots. Pour qu'une intervention soit bénéfique, certains points doivent être respectés, comme le caractère explicite d'une tâche⁵⁴ qui doit pouvoir amener l'élève à réfléchir, à analyser et à manipuler consciemment les éléments morphologiques, mais également à développer des stratégies morphologiques lors de l'identification des mots. Toutefois, même s'il semble que ce critère était respecté, si la tâche n'est pas adaptée elle ne permet pas aux élèves d'avoir une réflexion sur la morphologie.

4.5.2.2. Proposition de modifications

Avec un profil d'élèves similaire, je pense qu'il aurait été plus judicieux de faire cette activité uniquement oralement. Ceci aurait évité les difficultés en lecture et

⁵⁴ Partie théorique page 26.

aurait permis aux élèves de se concentrer sur ce qui est lu. De plus, la double tâche que demandait cet exercice aurait été limitée. Je pense que les élèves auraient rejoint leur ZPD en changeant ce qui était prévu initialement.

4.5.3. Oui ou non⁵⁵

Cette activité se travaille individuellement. L'objectif visé est le jugement morphologique. Les élèves reçoivent une fiche avec des phrases ayant deux mots soulignés. Les élèves doivent dire si oui ou non ceux-ci font partie de la même famille. J'avais prévu 10 à 15 minutes pour ce travail, mais devant les nombreuses difficultés, le temps n'a pas été respecté. Cet exercice n'a pas fonctionné, car il fallait être capable de lire une phrase et d'en comprendre le sens. Il y avait ici une double tâche, trop compliquée pour les élèves. Certains ont énormément de difficulté dans la lecture. La lourdeur de cet exercice n'a pas permis aux élèves d'y donner du sens et de s'engager volontairement.

4.5.3.1. Extrait d'une séance :

Moi : On va commencer par une activité qui s'appelle oui ou non. Je vais vous distribuer une fiche où vous avez des phrases écrites (*je montre la feuille aux élèves*). Dans chacune des phrases, y'a deux mots soulignés. Vous devez dire si oui ou non ils font partie de la même famille. Voilà (*je donne les fiches à Robin*). Tu peux faire passer ?

Léa : J'ai pas compris c'qu'il faut faire.

Moi : Je réexplique dès que tout le monde a une fiche.

Kévin : 8 phrases pffffff. C'est beaucoup.

Moi : Voilà, alors si on prend la première phrase, (*je la lis*) « Quel sauvage il n'a pas voulu le sauver ». Les mots sauvage et sauver veulent dire la même chose ou pas ?

Charly : Ben oui. Y'a dans les deux mots la base « sauve »

Moi : Très bien. Oui.

Nathan : Faut entourer oui ?

Moi : Oui, oui.

Les élèves essayent de faire seuls. Stéphanie ne regarde pas sa fiche.

Nathan : C'est diff.

Kévin : Madame, j'arrive pas à lire ce mot (innover).

Moi : (*Je vais vers lui*), innover.

Kévin : Ça veut dire quoi ?

⁵⁵ Exemple fiche : annexe 12.

Moi : Comment dire, mmmmh, c'est quand on change, on invente.

Kévin : Alors ça va avec nouveau.

Moi : Oui, mais c'est pas de la même famille, c'est un synonyme. Tu te souviens la différence ?

Kévin : Ouais plus ou moins.

Je regarde Louane qui me semble un peu perdu. Je me penche par-dessus son épaule. Une bonne partie de l'exercice est faux. Ce n'est pas la seule.

Moi : Bon bon, on va corriger ensemble, ok ?

Autant dans les jeux le support visuel est une aide, autant dans cet exercice, il est un handicap. Dans cet exercice il ne s'agit pas seulement de trouver une base qui peut être commune, il s'agit également de donner du sens à ce qui est lu. Deux mots peuvent avoir une signification commune et pourtant ne pas avoir de lien morphologique. C'est le cas lorsque Kévin pense que « *innover* » et « nouveau » vont ensemble alors qu'ils sont synonymes. Ici les élèves peinent à entrer dans un travail de conscience morphologique. Ceci soutient donc qu'il est important que les activités soient adaptées au niveau des élèves pour que l'objectif puisse être atteint.

4.5.3.2. Proposition de modifications

Les élèves ont rencontré les mêmes difficultés que dans l'exercice « le mot qui complète ». Les pistes d'améliorations sont donc similaires à celles proposées pour le jeu précédent.

4.6. Discussion autour des activités

Pour commencer, je remarque que trois activités sur les quatre qui ont bien fonctionné travaillaient sur les bases des mots. Les deux jeux, ainsi que l'activité « trouve ma base », en sont un bon exemple. Seule l'activité « inventons des mots » travaillait sur le sens des affixes et le jugement de plausibilité. Je n'y avais pas prêté attention lors de la mise en place des activités, toutefois, en réfléchissant, le travail sur les bases est un bon point de départ du travail sur la conscience morphologique.

En plus, le simple fait de jouer permet aux élèves de s'investir positivement et sans craindre de faire des erreurs dans une activité. C'est pourquoi, dans ce travail, les deux jeux ont très bien fonctionné avec les élèves de ce groupe. Ce que je constate également, c'est qu'il est important de faire du travail de groupe

sur fiche au préalable afin d'intégrer les premières bases de la morphologie et ensuite les appliquer dans une phase de jeu.

Avec les élèves de ce groupe, le travail sur fiche doit être vu comme une activité collective et non comme un travail individuel. Les termes employés lors de ces activités en plénum sont très importants. Dans l'idéal, il faudrait reprendre toujours les mêmes, afin que les élèves puissent s'y retrouver. Par exemple si l'on décide d'employer le mot « base » pour nommer la racine du mot, il faut toujours l'utiliser.

Les élèves ont bien compris le sens des affixes sur la base grâce à deux activités, « trouve ma base » que j'ai faite sous forme d'arbre et « inventons des mots ». Celles-ci leur ont permis de trouver la signification des affixes et ils ont pu voir que la base des mots restait souvent inchangée. Ils ont particulièrement aimé inventer des mots en y collant un ou l'autre affixe. Cette activité les a amenés à du jugement de plausibilité et à prendre conscience qu'on ne peut pas ajouter des affixes sans avoir une réflexion au préalable. Il faut appliquer des règles de composition des mots du français. Ceci les a confrontés à la complexité de cette langue, car parfois, les élèves se retrouvent face à des irrégularités morphologiques. Certaines fois la règle de composition ne peut être appliquée.

Ce qui ressort prioritairement de cette analyse est l'importance de la motivation. Celle-ci revient systématiquement. Un élève qui n'est pas motivé, n'aura pas le même entrain dans la tâche et ne s'investira pas complètement. L'investissement motive l'élève à aller plus loin dans la tâche, sans se contenter du minimum. En plus de la motivation, le sentiment de compétence joue un rôle dans l'engagement de l'enfant dans la tâche. Si celui-ci est positif, l'enfant aura un sentiment d'efficacité personnelle alors que si celui-ci est négatif, il aura tendance à se sentir incompetent ce qui aboutit souvent à un processus de résignation face à la tâche.

Malgré le caractère « ludique » des activités, les élèves sont parfois entrés dans une démarche métalinguistique. Ils ont tous à un moment donné de la phase d'activités pu faire des liens et réfléchir sur les mots donnés et leur composition.

Comme le disent St-Pierre, Dubé et Croteau⁵⁶ la contribution à la métacognition permet à l'élève de réfléchir sur sa propre pensée et est un des éléments importants qui entrent en jeu pour favoriser l'efficacité de l'intervention. Durant les différents jeux et activités, bien souvent, les élèves doivent repérer la base, pouvoir la nommer et faire des liens avec des mots ayant la même base. Ceci les amène à réfléchir sur la langue française et sa composition. Ils sont amenés à rechercher les similarités. Dans l'exercice « inventons des mots », les élèves doivent respecter des règles de construction des mots. Ici, ils sont également conduits à réfléchir sur comment construire un non-mot qui soit plausible. Ils peuvent également voir que parfois on ne peut pas respecter les règles.

Les activités qui n'ont pas marché sont celles où les élèves étaient confrontés à certaines de leurs difficultés. La compréhension en lecture est très faible chez une grande partie d'entre eux, d'où l'échec aux activités « oui ou non » et « le mot qui complète ». De plus, leurs caractères plus individuels et plus scolaires les ont confrontés à leurs propres difficultés et ne les ont pas encouragés à s'investir. La double tâche fait également partie du résultat de ces activités.

Le caractère explicite d'une tâche est également un des éléments qui favorise l'efficacité de l'intervention⁵⁷. Ici, malgré ce caractère, la difficulté de la tâche ne les a pas amenés à réfléchir, à analyser et à manipuler consciemment les éléments morphologiques lors de l'identification des mots. Il est donc toujours important de se situer dans la ZPD des élèves.

Les trois activités proposées ne faisaient pas partie de leur ZPD, soit elles étaient trop difficiles, soit trop faciles. Il est important pour la motivation de chacun que cette ZPD soit respectée afin de pouvoir progresser sans crainte de ne pas réussir. Ceci est d'autant plus vrai pour les élèves en difficulté scolaire qui ont déjà connu à maintes reprises des échecs.

Il était prévu en méthodologie de revenir sur les activités à la fin de chaque séquence sous la forme d'un petit questionnaire oral. Je ne l'ai fait que trois fois, car les échanges n'étaient pas très concluants. Je pensais pouvoir utiliser ces échanges pour appuyer mon analyse. Je réalise qu'ils n'apportent pas grand-chose. Les élèves ont simplement pu dire s'ils avaient apprécié l'activité ou pas.

⁵⁶ Partie théorique page 26.

⁵⁷ Partie théorique page 21.

De plus, bien souvent ce sont les élèves avec les moins de difficulté qui prenaient la parole. Je n'ai donc pas pu savoir réellement ce que les autres avaient retenu.

4.7. Résultats aux post-tests

4.7.1. Épreuve phonologique

Les résultats obtenus aux post-tests sont surprenants. Chaque élève du groupe expérimental a amélioré son score dans au moins deux épreuves⁵⁸. Les résultats qu'ils obtiennent montrent qu'ils ont réalisé une belle progression en dix semaines⁵⁹. À l'inverse, ceux du groupe contrôle n'ont pas autant de réussite. Seuls Stéphane, Damien et Mégane améliorent leurs résultats dans au moins deux épreuves.

Les élèves du groupe expérimental qui étaient les plus en difficulté lors du prétest rejoignent presque tous les moyennes attendues pour leur niveau scolaire. Seul Robin garde deux épreuves en dessous de ce qui est normalement souhaité.

Louane améliore également presque tous ses scores⁶⁰ et rejoint la moyenne qui est attendue pour son niveau scolaire. Elle a fait une belle progression de presque 20% en dix semaines.

Les résultats de Stéphanie sont surprenants, elle améliore ses résultats de plus de 30% en moyenne⁶¹. Certains exercices lui demandent encore beaucoup de temps de réflexion, mais elle arrive à répondre correctement.

⁵⁸ Amélioration du résultat marquée en bleu.

Diminution des performances en orange.

Résultat en dessous de la moyenne en rouge.

⁵⁹ Voir graphe prétest post-test par élève : annexes 13 à 19.

⁶⁰ Voir graphique Louane : annexe 16.

⁶¹ Voir graphique Stéphanie : annexe 19.

Nom des élèves	Charly		Léa		Robin		Louane		Nathan		Kevin		Stéphanie	
	Score	Temps	Score	Temps	Score	temps	Score	Temps	Score	temps	Score	temps	Score	temps
Discrimination phonémique	14/14	38"	13/14	53"	12/14	1'05	14/14	32"	13/14	52"	12/14	1'10	14/14	1'10
Rimes	14/16	56"	16/16	48"	12/16	1'26	15/16	58"	14/16	1'17	14/16	2'08	13/16	3'23
Suppression syllabique	12/12	1'35	11/12	1'01	11/12	2'10	10/12	1'56	11/12	1'36	12/12	2'05	10/12	5'23
Segmentation phonémique	8/8	27"	8/8	20"	8/8	40"	8/8	25"	7/8	26"	7/8	29"	7/8	1'25
Suppression du phonème initial	10/10	41"	9/10	29"	7/10	41"	8/10	46"	10/10	48"	8/10	50"	10/10	2'40
Suppression du phonème final	9/10	53"	9/10	40"	8/10	1'03	9/10	44"	9/10	45"	8/10	1'03	8/10	2'23
Total	62/70		61/70		55/70		51/70		59/70		59/70		39/70	

RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST EPREUVES PHONOLOGIQUES (GROUPE EXPERIMENTAL)

Nom des élèves	Robert		Pascale		Stéphane		Mégane		Vincent		Damien	
	Score	Temps	Score	temps	Score	Temps	Score	Temps	Score	Temps	Score	temps
Discrimination phonémique	13/14	59"	12/14	28"	14/14	26"	12/14	39"	14/14	37"	14/14	31"
Rimes	14/16	1'03	14/16	42"	15/16	40"	14/16	58"	16/16	1'04	15/16	1'14
Suppression syllabique	10/12	1'01	11/12	42"	9/12	1'20	9/12	1'29	12/12	1'06	8/12	39"
Segmentation phonémique	6/8	20"	7/8	24"	6/8	34"	6/8	31"	8/8	23"	2/8	44"
Suppression du phonème initial	5/10	32"	8/10	31"	9/10	35"	4/10	45"	9/10	54"	8/10	1'02
Suppression du phonème final	7/10	32"	9/10	46"	7/10	40"	9/10	40"	10/10	1'01	1/10	1'50
Total	64/70		64/70		63/70		49/70		66/70		52/70	

RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST EPREUVES PHONOLOGIQUES (GROUPE CONTROLE)

	Moyenne attendue en 6 ^{ème} ⁶²	Moyenne attendue en 4 ^{ème} ⁶³
Discrimination phonémique	13.68	13.6
Rimes	14.49	13.92
Suppression syllabique	10.85	10.29
Segmentation phonémique	5.85	4.85
Suppression du phonème initial	7.83	6.18
Suppression du phonème final	7.26	5.73

MOYENNE ATTENDUE PAR NIVEAU

⁶² Concerne le groupe contrôle plus Charly et Léa.

⁶³ Concerne Robin, Nathan, Kevin, Louane et Stéphanie.

4.7.2. Épreuves morphologiques

Les différentes épreuves du post-test de morphologie⁶⁴ ont le même format que celles du prétest, seuls les mots changent. Le post-test est également légèrement plus difficile que le prétest.

Les résultats obtenus lors de ces épreuves sont encourageants. Lorsque l'on compare le groupe expérimental au groupe contrôle, il est intéressant de voir que les résultats sont complètement inversés. Les élèves du groupe expérimental s'améliorent presque dans toutes les épreuves, alors que ceux du groupe contrôle diminuent leurs scores presque partout.

Les épreuves du post-test étaient plus ardues que celles du prétest. Ceci se remarque par les résultats réalisés par le groupe contrôle. Même les meilleurs élèves de ce groupe réussissent moins bien. En moyenne, il y a une régression de plus de 3% de leurs résultats⁶⁵. Malgré l'augmentation de la difficulté du post-test, les élèves ayant bénéficié des huit semaines d'activités se sont améliorés. Il y a une progression d'un peu plus de 10% pour ce groupe⁶⁶. Cela montre que les activités réalisées durant ce laps de temps ont été bénéfiques. Ils ont réellement amélioré leur niveau de conscience morphologique.

Les élèves qui ont rencontré le plus de difficultés au premier test de conscience phonologique sont ceux qui ont le moins réussi le prétest de conscience morphologique. Ces mêmes élèves (Robin, Louane, Nathan, Kevin et Stéphanie) ont tous amélioré leur conscience phonologique durant les huit semaines d'activités et parallèlement, ils ont amélioré leur conscience morphologique.

⁶⁴ Post-test épreuve de conscience morphologique : annexe 3.

⁶⁵ Voir graphique par élève : annexes 20 à 25.

⁶⁶ Voir graphique par élève : annexes 13 à 19.

Nom des élèves	Charly		Léa		Robin		Louane		Nathan		Kevin		Stéphanie	
	Score	Temps	Score	Temps	Score	temps	Score	temps	Score	Temps	Score	temps	Score	temps
Extraction de la racine	8/10	48"	8/10	1'15	7/10	1'15	7/10	58"	8/10	1'07	8/10	1'09	7/10	1'50
Jugement morphologique	7/10	48"	8/10	35"	6/10	42"	8/10	1'19	7/10	1'01	8/10	48"	7/10	1'08
Compréhension des affixes	10/10	1'01	10/10	58"	7/10	1'08	8/10	1'12	10/10	1'27	10/10	53"	9/10	1'24
Total	24/30		21/30		19/30		20/30		17/30		22/30		16/30	

RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST EPREUVES MORPHOLOGIQUES (GROUPE EXPERIMENTAL)

Nom des élèves	Robert		Pascale		Stéphane		Mégane		Vincent		Damien	
	Score	Temps	Score	Temps	Score	Temps	Score	Temps	Score	Temps	Score	temps
Extraction de la racine	5/10	38"	8/10	58"	5/10	55"	4/10	45"	5/10	1'24	3/10	46"
Jugement morphologique	7/10	31"	7/10	35"	8/10	54"	5/10	40"	6/10	1'00	8/10	28"
Compréhension des affixes	8/10	55"	6/10	1'04	9/10	50"	7/10	49"	4/10	1'19	7/10	1'09
Total	23/30		22/30		22/30		14/30		21/30		15/30	

RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST EPREUVES MORPHOLOGIQUES (GROUPE CONTROLE)

4.7.3. Épreuves orthographiques

Tout comme les résultats obtenus lors des deux autres post-tests, les élèves du groupe expérimental se sont tous améliorés en orthographe. Bien que les progrès ne soient pas extraordinaires, développer la conscience morphologique des élèves a pu avoir un impact sur l'orthographe de certains d'entre eux. Toutefois, il semblerait que le travail de conscience phonologique a eu un plus grand impact. Les élèves n'utilisent pas encore de manière automatique leur connaissance de la morphologie dérivationnelle pour orthographier. En effet, tous les élèves ont écrit le mot « parfum » avec « in » à la fin plutôt qu'« um », alors qu'en passant par le mot « parfumer », ils auraient pu deviner la terminaison du mot. Le mot « galop » a également posé problème à la plupart des élèves. Soit ils l'écrivent avec un « o » soit ils l'écrivent avec un « ot ». Aucun n'a trouvé la bonne terminaison, alors qu'en passant par la dérivation « galoper », le « p » s'entend. Comme le conclut Chapleau et mentionné dans ma partie théorique (page 16), « malgré l'obtention de résultats positifs, l'enseignement explicite des connaissances et des stratégies liées à la

morphologie dérivationnelle ne permet pas de produire avec précision la majorité des mots écrits. » (Chapleau, 2013, p.298). Les élèves peuvent s'appuyer sur d'autres ressources pour orthographier.

À l'inverse du groupe expérimental, les élèves du groupe contrôle ne se sont pratiquement pas améliorés. Mégane et Vincent qui étaient les deux élèves les plus en difficulté n'ont en effet pas obtenu de meilleurs résultats à cette épreuve.

Nom des élèves	Charly	Léa	Robin	Louane	Nathan	Kevin	Stéphanie ⁶⁷
Mots réguliers simples	8/10	8/10	8/10	7/10	7/10	5/10	0/5
Mots réguliers complexes	5/10	7/10	8/10	3/10	2/10	1/10	0/5
Mots irréguliers	4/10	5/10	4/10	0/10	0/10	1/10	0/5
Non-mots bisyllabiques	9/10	7/10	7/10	8/10	8/10	8/10	3/5
Non-mots trisyllabiques	9/10	9/10	6/10	8/10	6/10	6/10	4/5

RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST EPREUVES ORTHOGRAPHIQUES (GROUPE EXPERIMENTAL)

Nom des élèves	Robert	Pascale	Stéphane	Mégane	Vincent	Damien
Mots réguliers simples	10/10	10/10	8/10	9/10	9/10	8/10
Mots réguliers complexes	9/10	9/10	9/10	8/10	9/10	7/10
Mots irréguliers	10/10	6/10	8/10	4/10	6/10	4/10
Non-mots bisyllabiques	8/10	6/10	9/10	6/10	8/10	10/10
Non-mots trisyllabiques	8/10	6/10	7/10	6/10	7/10	6/10

RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST EPREUVES ORTHOGRAPHIQUES (GROUPE CONTROLE)

	Moyenne attendue en 6 ^{ème} ⁶⁸	Moyenne attendue en 4 ^{ème} ⁶⁹
Mots réguliers simples	9.44	9.43
Mots réguliers complexes	9.38	8.85
Mots irréguliers	8.66	7.90
Non-mots bisyllabiques	9.31	9.20
Non-mots trisyllabiques	9.14	8.84

MOYENNE ATTENDUE PAR NIVEAU

⁶⁷ Devant la lourdeur de cette tâche pour cette élève, j'ai pris la décision de ne lui dicter que cinq mots. Cette élève est la plus jeune de la classe. Lors de la dictée, elle a rencontré énormément de difficulté, cinq mots dictés rendent suffisamment compte du niveau de cet élève.

⁶⁸ Concerne le groupe contrôle plus Charly et Léa.

⁶⁹ Concerne Robin, Nathan, Kevin, Louane et Stéphanie.

4.8. Synthèse des résultats obtenus au prétest et au post-test

Les résultats obtenus au prétest par le groupe expérimental étaient pour la plupart en dessous de la moyenne attendue pour leur niveau scolaire. À l'inverse, seuls trois élèves (Mégane, Vincent et Damien) du groupe expérimental étaient plus en dessous de la moyenne que les autres et deux d'entre eux étaient très proches des résultats obtenus par le groupe expérimental. Alors qu'ils n'avaient pas obtenu de moins bons résultats que les élèves du groupe expérimental lors du prétest, ils en obtiennent de moins bons lors du post-test.

Après huit semaines d'activités, les élèves du groupe expérimental se sont tous améliorés dans la plupart des épreuves. En moyenne, ils s'améliorent d'environ 10% aux différentes épreuves phonologiques et morphologiques⁷⁰ et un peu plus à celles orthographiques⁷¹. Charly a le moins progressé, mais c'est l'élève qui a le mieux réussi lors des différents prétests. À l'inverse, les élèves du groupe contrôle ont bien moins progressé. Certains d'entre eux ont même été moins bons lors du post-test que lors du prétest. Une tendance de -3% en moyenne se dégage de ce groupe dans les épreuves phonologiques et morphologiques⁷². Les différents tests orthographiques sont plus variés, seuls Pascale et Vincent se sont améliorés, Stéphane et Damien ont moins bien réussi et les deux autres obtiennent une même moyenne⁷³. Les activités faites durant les huit semaines ont donc eu les effets escomptés, c'est-à-dire une amélioration dans toutes les épreuves pour les élèves du groupe expérimental.

Ce qui est intéressant ici est de constater que dans les épreuves de phonologie et de morphologie, les élèves du groupe expérimental ont rejoint la moyenne attendue pour leur niveau scolaire dans la plupart des épreuves. De plus, ils obtiennent tous de meilleurs résultats lors des épreuves orthographiques. Quoiqu'ils restent en dessous de la moyenne attendue, je peux dire que les différentes activités de conscience phonologique et morphologique réalisées durant la phase d'activités ont eu un impact sur leur orthographe. Bien que les résultats ne soient pas significatifs, car leurs progrès restent minimes, il faut tout

⁷⁰ Voir graphique par élève : annexes 16 à 19.

⁷¹ Voir graphique par élève : annexes 16 à 19.

⁷² Voir graphique par élève : annexes 20 à 25.

⁷³ Voir graphique par élève : annexes 20 à 25.

de même tenir compte de l'évolution obtenue en dix semaines. Les élèves du groupe expérimental ont amélioré leur conscience phonologique, celle-ci a pu contribuer à l'amélioration de leur conscience morphologique. Toutefois, l'amélioration de leur orthographe lors du post-test orthographique, comme dit plus haut, est sûrement davantage le résultat d'une meilleure conscience phonologique. Il aurait été intéressant de faire une dictée de mots dérivés afin de vérifier dans quelle mesure ils arrivent à appliquer la stratégie de morphologie citée en partie théorique⁷⁴ pour orthographier.

Ce que je constate en classe est que les élèves arrivent plus facilement à orthographier un adjectif en passant par la dérivation par exemple pour connaître la fin du mot « grand » le mettre au féminin « grande », ainsi le « d » s'entend. Alors que lorsqu'il s'agit d'un nom, le processus n'est pas automatisé, par exemple trouver la fin du mot « parfum » en passant par le mot « parfumer ».

Comme dit dans la méthodologie, Chantal Gambetta⁷⁵ a également travaillé la conscience morphologique avec les élèves. Elle obtient des résultats similaires, c'est-à-dire que tous se sont améliorés aux épreuves de conscience morphologiques. De plus, les enseignants titulaires des élèves qu'elle suit ont constaté une amélioration de leur orthographe.

Bien que n'ayant pas travaillé sur des activités similaires, il est intéressant d'arriver au même constat. Ceci renforce l'idée qu'un travail de conscience morphologique peut être une aide à l'orthographe des élèves.

4.9. Discussion avec ma collègue

Après discussion⁷⁶ avec l'enseignante titulaire de la classe FSLF1, il est très satisfaisant de savoir que les élèves, par les différentes activités faites le lundi, arrivent à faire des liens lors des activités sur le vocabulaire durant le reste de la semaine. De plus, lorsque je lui pose la question suivante : « Est-ce que tu vois une amélioration de l'orthographe des élèves lors de la dictée ? » Elle me répond : « C'est difficile à dire, je dirais qu'ils font pas moins de fautes, enfin certains oui, mais en même temps chaque semaine les mots sont plus difficiles.

⁷⁴ Page 14.

⁷⁵ Gambetta, C. (2018). *Développement de la conscience morphologique à travers des activités de morphologie dérivationnelle chez les élèves en difficulté en français* (Mémoire de maîtrise). Haute Ecole Pédagogique de Bienne.

⁷⁶ Discussion informelle, sans enregistrement.

Donc c'est chouette de voir qu'ils font pas plus de fautes. En plus, quand ils font des textes libres, ils arrivent à faire des liens avec ce que tu bosses le lundi pour orthographier des mots ».

Cette réponse est encourageante, car bien que la complexité des mots travaillés tout au long des semaines augmente, les enfants ne font pas plus d'erreurs, certains ont même de moins en moins. Comme le disent Bazard-Jourdain et Coulon (2015), dans la stratégie de remémoration, les mots les plus lus ou écrits sont les mots les mieux retenus. Plus les enfants lisent ou écrivent les mots, mieux ils sont orthographiés ensuite.

Ayant travaillé avec des mots de leur vocabulaire, les élèves ont été exposés régulièrement à ceux-ci. Il est possible que ce résultat soit simplement dû au fait que les élèves travaillent plus longtemps sur leur vocabulaire, mais les liens et transferts qu'ils font avec ce qui est vu le reste de la semaine peuvent faire penser à une analyse métalinguistique de leur part. De plus, les élèves n'ont pas que maintenu un même niveau tout au long des différentes dictées, ils ont également amélioré les résultats aux épreuves orthographiques. Ceci montre donc qu'ils se sont réellement améliorés en orthographe.

5. Limite de la recherche et pistes possibles

5.1. Limitations

Plusieurs variables sont à prendre en considération, tout d'abord, comme dit dans la partie « méthodologie », je n'enseigne en FSLF1 qu'une fois par semaine. Le travail en morphologie était donc introduit chaque lundi et retravaillé à un autre moment de la semaine par ma collègue. Toutefois, je n'ai pu avoir un contrôle sur ce qui a réellement été fait et la manière dont cela a été réalisé. De plus, ayant également un programme à tenir, ma collègue a parfois dû mettre de côté le travail en morphologie.

Je réalise que le temps consacré pour cette étude était court, 10 semaines pour récolter des données ne permet pas d'avoir des résultats suffisants dans le cadre de ce travail. En effet, Chapleau a travaillé sur 20 semaines à raison de plusieurs phases d'entraînement par semaines. Quoiqu'ayant eu davantage de

temps, elle conclut également que développer la conscience morphologique ne permet pas toujours d'orthographier correctement.

L'enseignement étant ce qu'il est (treize semaines de vacances, des courses d'école, des camps de ski et des jours fériés), la période pour faire une étude et une récolte de données me semble primordiale. Certains éléments peuvent être anticipés comme ceux mentionnés ci-dessus, mais tous ne le peuvent pas (absences des élèves ou de l'enseignant).

Commencer mi-novembre et terminer mi-février en ayant prévu 10 semaines, dont 8 consacrées à la mise en place des activités n'étaient pas des plus idéales. En effet, après les semaines de vacances, j'ai eu l'impression de devoir reprendre certaines notions qui me semblait acquises. Ceci sans compter les jours où les élèves ou l'enseignante sont malades, à ce moment-là les échéances sont repoussées.

Dans cette recherche, il aurait été préférable de pouvoir suivre d'un bout à l'autre les élèves lors des deux périodes de 45 minutes prévues à cet effet. Ceci est également soutenu par St-Pierre, Dubé et Croteau⁷⁷, l'idéal est de planifier deux à trois séances de 45 minutes avec le même intervenant.

Dans la classe FSLF2 qui a servi de groupe contrôle, je n'ai qu'une toute petite connaissance du niveau scolaire des élèves. Bien qu'ils aient tous un retard scolaire important, lors du prétest, ils obtenaient des résultats en dessus de ceux des élèves du groupe expérimental. La comparaison des résultats entre ces deux groupes reste difficile. Il a simplement été intéressant de constater que le groupe contrôle ne s'améliore pas et même régresse alors que le groupe expérimental s'améliore.

Les élèves de la classe FSLF2 n'ont pas du tout été intégrés dans cette recherche. Dans cette classe-ci, je n'enseigne pas le français, mais la musique. Il se peut que les résultats obtenus soient la conséquence d'un non-investissement de leur part. Bien qu'en arrivant j'ai présenté mon projet de mémoire à la classe, les différentes épreuves qu'ils ont passées ne comptaient pas dans leurs moyennes scolaires. Dans la classe FSLF1, j'enseigne plusieurs

⁷⁷ Partie théorique page 26.

branches dont le français, il y a donc un lien entre cette recherche et les activités mises en place et leur programme scolaire.

Les différences de score entre les deux groupes peuvent également être dues à mon attitude et mes attentes. Effectivement, je m'attendais à avoir des améliorations des élèves du groupe expérimental et mes attentes envers eux étaient élevées. À l'inverse, je n'ai pas eu d'attente envers le groupe contrôle. Connaissant l'influence que peuvent avoir les attentes sur les performances des élèves, il se peut que mon attitude n'ait pas été complètement neutre lors des différentes épreuves du post-test.

J'avais comme ambition de trouver des activités pertinentes en morphologie dérivationnelle dans l'aide à l'orthographe lexicale, je pense qu'il y en a certaines qui sont plus adaptées à certains contextes, mais il est difficile de dire quelles sont celles qui sont les plus utiles. En effet, tout dépendra de la population d'élèves que nous allons côtoyer durant l'année

5.2. Conscience des faiblesses de la démarche et outils choisis

Au travers de cette démarche, j'ai pu réaliser l'importance du travail de la morphologie dans l'aide à l'orthographe. Toutefois, je ne peux vérifier si ce moyen d'enseignement est tout aussi intéressant qu'un autre. Le travail sur la phonologie a également pu contribuer à la réussite du post-test orthographique. En effet, si je reprends les épreuves orthographiques de Stéphanie, il y a une nette amélioration entre le prétest et le post-test (annexe 19). Elle orthographie correctement les non-mots, mais ceux-ci n'ont pas une orthographe particulière, donc il s'agit plus d'un travail de phonologie. Les trois autres épreuves qui ne concernent pas les non-mots tendent également davantage vers une logique phonologique qui n'était pas présente lors du prétest. Actuellement, Stéphanie s'appuie sur une démarche phonologique et non morphologique pour orthographier.

Il aurait été intéressant de travailler dans deux classes et de mettre en place dans la première des activités de conscience phonologique et dans l'autre des activités de conscience morphologique. Ainsi, j'aurais pu déterminer plus clairement qu'un tel travail a un impact sur l'orthographe lexicale des jeunes en difficulté.

Le nombre de participants ne me permet pas non plus d'affirmer mes résultats. Effectivement, il est impossible de tirer des conclusions en ayant travaillé qu'avec sept élèves. De plus, les élèves n'ont pas le même âge (8 ans pour la plus jeune et 11 ans pour les plus âgés) et ont des niveaux scolaires différents. Il serait intéressant de remettre en place une telle démarche dans plusieurs classes et avec des élèves du même âge et suivant le même niveau scolaire.

5.3. Autoévaluation de la démarche

Malgré les différentes critiques, les activités mises en place semblent avoir eu un impact positif sur les performances orthographiques des élèves. De plus, le travail en groupe sur fiche a permis des échanges intéressants entre les enfants. À travers ceux-ci, les élèves devaient parfois expliquer ce qu'ils avaient compris, c'est-à-dire : mettre des mots sur leur raisonnement. Le jeu a également amené de la motivation et permis l'investissement de chacun à son niveau. Dans une telle classe, il était important de pouvoir amener une notion de plaisir. Ces élèves ont avant tout besoin de retrouver confiance en eux et le goût d'apprendre.

5.4. Autoévaluation des résultats

Ayant une amélioration des résultats de tous les élèves du groupe expérimental dans chacune des épreuves, je peux donc affirmer que le travail de la phonologie ainsi que de la morphologie peut être une aide dans l'orthographe lexicale. Ceci est d'autant plus vrai que les élèves du groupe contrôle ne s'améliorent pas, voir régressent.

Toutefois, bien que les résultats soient meilleurs, ils ne permettent pas de savoir quel travail a le plus profité aux élèves. Est-ce celui sur la phonologie ou la morphologie ?

5.5. Pistes possibles

Avant de conclure ce mémoire, je me questionne sur ce qu'il serait intéressant de travailler en morphologie dérivationnelle :

- 1) Comment travailler la morphologie dérivationnelle avec un groupe hétérogène ?
- 2) Comment créer un jeu informatisé et évolutif de morphologie dérivationnelle ?

- 3) Comment intégrer l'apprentissage de la morphologie dérivationnelle dès l'entrée à l'école ?

6. Conclusion

Ayant toujours eu des difficultés en orthographe, cette recherche m'a renforcée dans l'idée que l'orthographe lexicale est complexe. Les méthodes que j'ai apprises durant ma scolarité ne m'ont pas permis d'obtenir des résultats suffisants. Ce travail m'a fait découvrir d'autres moyens d'enseigner l'orthographe.

Lorsque j'ai découvert la morphologie et ce qu'elle pouvait apporter à l'orthographe, je me suis directement intéressée à celle-ci. N'étais-je pas moi-même en difficulté ? N'aurais-je pas mieux réussi si on m'avait proposé des activités autour de la conscience morphologique durant ma scolarité ?

Je ne peux malheureusement pas répondre à ces questions, mais je remarque que le développement de la conscience morphologique a eu un impact sur l'orthographe des élèves qui ont participé à cette recherche. Je m'en sers également aujourd'hui lorsque je ne sais pas comment écrire un mot. Je réfléchis à un mot faisant partie de la même famille et bien souvent je trouve la manière de l'orthographier sans avoir recours à un dictionnaire.

Cette recherche m'a permis de me questionner sur ma pratique. Pourquoi ai-je choisi de faire un travail de recherche sur l'orthographe ? Pourquoi l'orthographe est-elle tellement importante dans notre société ? Est-ce grave de faire des fautes d'orthographe ? Pour ma part, non. Toutefois, comme évoqué dans la partie théorique, un bon niveau d'orthographe contribue à la réussite scolaire et sociale des individus.

Cette recherche a permis aux élèves et à moi-même de réfléchir sur les erreurs que l'on fait lors de productions écrites. C'était un défi que d'essayer de travailler sur un tel thème. J'ai voulu découvrir d'autres moyens que ceux officiels pour enseigner l'orthographe. À travers les nombreuses lectures, j'ai pu découvrir des méthodes efficaces et des activités de développement de la conscience morphologique.

Les différentes activités que j'ai créées me seront utiles et je continuerai à travailler la conscience phonologique et morphologique, car je suis convaincue qu'elles apportent réellement un plus dans l'apprentissage des élèves en difficulté.

7. Bibliographie

Barriault, L. (2016). Un programme d'entraînement à l'orthographe lexicale.

Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/orthographe-lexicale/>

Bazard-Jourdain, D. & Coulon, A. (2015). *Morphologie dérivationnelle et orthographe : effet d'une entraînement systémique en classes de CE2 et CM1*. (Mémoire de maîtrise). Université de Paris.

Berthiaume, R. Boisvert, M, Théberge, P & Daigle, D. (2017). *La morphologie pour mieux lire et écrire. 55 activités pour découvrir les règles de formation des mots*. Montréal, Québec : Chenelière Education.

Besse, A.-S., Marec-Breton, N. & Royer, C. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture ? *Educar em Revista*, 38, 73-91.

Bosse, M.-L. & Pacton, S. (2006). *Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots?* Paris: Dunod. Consulté à l'adresse [https://hal-descartes.archives-ouvertes.fr/docs/00/82/60/18/PDF/2007-ChapitreBosse Pacton.pdf](https://hal-descartes.archives-ouvertes.fr/docs/00/82/60/18/PDF/2007-ChapitreBosse_Pacton.pdf)

Brèthes, H. & Bogliotti, C. (2012). Rôle de la morphologie chez les enfants dyslexiques : étude des effets d'un entraînement morphologique. *SHS Web of Conferences*, 1, 1537 - 1554. Consulté à http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000240.pdf

Catach, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris, France : Nathan.

Catach, N. (1991). *L'orthographe en débat*. Paris, France : Nathan.

Catach, N. (1989). *Les délires de l'orthographe*. Paris, France : Plon

Cellier, M. (2015). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*. Paris, France : 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., Beupré-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, 85-99.
- Chapleau, N. Laplante, L. & Brodeur, M. (2014). Enseigner la morphologie dérivationnelle pour apprendre l'orthographe lexicale. *Québec français*, 171. 83-84.
- Colé, P. (2011). Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. *Eduscol éducation*, 1-10.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin. (2012). Orthographe (Rapport de synthèse). Vaud : Haute Ecole Pédagogique à Lausanne. Récupéré à <http://www.dlf-suisse.ch/documents/showFile.asp?ID=3194>
- Corbin, D. (1987). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique* (Vol. 193). Berlin : Walter de Gruyter.
- Corciulo Cacciatore, S. (2014). *La conscience phonologique de la théorie à la pratique : rôle de l'enseignant spécialisé*. (Mémoire de Master). Haute Ecole Pédagogique Bienne.
- Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. & Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Gala, N. & Rey, V. (2008). Polymots: une base de données de constructions dérivationnelles en français à partir de radicaux phonologiques. Actes de TALN'08. Consulté à l'adresse http://www.afcp-parole.org/doc/Archives_JEP/2008_XXVIIe_JEP_Avignon/PDF/avignon2008_pdf/TALN/040_taln_1327.pdf

- Gambetta, C. (2018). *Développement de la conscience morphologique à travers des activités de morphologie dérivationnelle chez les élèves en difficulté en français* (Mémoire de maîtrise). Haute Ecole Pédagogique de Bienne.
- Giasson, J. & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Bruxelles : de Boeck.
- Huot, H. (2006). *La morphologie: forme et sens des mots du français*. Paris : Armand Colin.
- Jaffré, J.-P. (1989). *Didactiques de l'orthographe*. Paris : Hachette Education.
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Montrouge, France : esf.
- Marionneau, C. (2015). Impact de l'entraînement à la conscience morphologique sur l'orthographe d'enfants et adolescents dyslexiques. (Mémoire de maîtrise). Université de Poitiers. Recupéré à <http://nuxeo.edel.univ-poitiers.fr/nuxeo/site/esupversions/1ed555ef-aed9-428d-bfe0-37101e9158dd>
- Pacton, S. (2005). Utiliser les informations morphologiques à l'écrit: pourquoi, qui, quand, comment. *Rééducation orthophonique*, 223, 155–175.
- Pacton, S., Fayol, M., & Perruchet, P. (1999). L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités. *Langue française*, 124(1), 23–39. <https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6304>
- Roy, C. & Labelle, M. (2007). Connaissance de la morphologie dérivationnelle chez les francophones et non-francophones de 6 à 8 ans. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(3), 263–291.
- Siffrein-Blanc, J. & George, F. (2010). L'orthographe lexicale, Summary. *Développements*, 4, 27–36.
- Sprenger-Charolles, L. & Casalis, S. (1998). Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement. *Revue française de pédagogie*, 122(1), 185–188.
- St-Pierre, M.-C. (2016). La conscience morphologique : Un ingrédient actif dans l'apprentissage du langage écrit (deuxième partie). Consulté à l'adresse

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

St-Pierre, M.-C. (2016). La conscience morphologique : Un ingrédient actif dans l'apprentissage du langage écrit (première partie). Consulté à l'adresse <http://parlonsapprentissage.com/la-conscience-morphologique-un-ingredient-actif-dans-lapprentissage-du-langage-ecrit-premiere-partie/>

St-Pierre, M.- C. & Laferrière, T. (2013). *Conscience morphologique et habiletés d'orthographe chez les enfants du premier cycle du primaire ayant des difficultés en langage écrit : une étude d'intervention* (Rapport no 2010-ER-137031). Laval, Québec : Université du Québec à Laval.

St-Pierre, M.-C., Dubé, J.-F., & Croteau, M. (2013). Comment favoriser le développement des habiletés orthographiques auprès d'enfants en difficulté âgés de 7 à 8 ans ? Données scientifiques sur l'intervention en conscience morphologique et considérations cliniques. Dans : D. Daigle, I. Montésinos-Gelet, et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : Perspectives didactiques*. (p. 57-78). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tamine, J. (1981). Introduction à la morphologie. *L'Information Grammaticale*, 10(1), 37-39. <https://doi.org/10.3406/igram.1981.2429>

Thibault, M-P. (2009). La morphologie, une aide à la construction orthographique. In A. Devevey (Ed.), *Dyslexies, approches thérapeutiques de la psychologie cognitive à la linguistique*. Marseille : Solal.

Vygotski, L. & Piaget, J. (1997). *Pensée et langage* (3e éd.). Paris : La Dispute.

8. Annexes

Annexe 1 : Prétest et post-test épreuves phonologiques

3. ÉPREUVES PHONOLOGIQUES

3.1 Discrimination phonémique :

Score/14 :

PA/BA SI/TI MA/MA DA/TA ZA/ZA GA/CA FA/FA
NI/MI DA/DA VI/FI BA/BA KI/KI SA/ZA CHI/JI

3.2 Dénomination rapide



Dénomination rapide d'images :

Nombre d'erreurs :

Score/25 :

Temps :

Dénomination rapide de voyelles :

Nombre d'erreurs :

Score/25 :

Temps :

3.3 Rimes :

Score/16 :

TYPE	MOTS		Réponse attendue	Bonne réponse = 1 Erreur = 0
2	Hamac	Tabac	NON	
3	Bilan	Argent	OUI	
4	Tableau	Cheval	NON	
3	Hiver	Colère	OUI	
1	Ballon	Mouton	OUI	
2	Ville	Fille	NON	
3	Oiseau	Piano	OUI	
1	Sapin	Lapin	OUI	
4	Bureau	Panier	NON	
2	Gentil	Pistil	NON	
1	Chapeau	Cadeau	OUI	
4	Poireau	Carotte	NON	
3	Album	Gomme	OUI	
2	Examen	Cyclamen	NON	
1	Dorade	Balade	OUI	
4	Pardon	Bottine	NON	

3.4 Suppression syllabique :

Score /12 :

1 ^{re} syllabe	Réponse	2 ^e syllabe	Réponse	Dernière	Réponse
TOR CHON		PA TI NOIRE		PAN TIN	
CO PIER		É LÉ PHANT		CI TRON	
GA MIN		PA RA PLUIE		TOR TUE	
AS TIQUE		PY JA MA		ROU TARD	

3.5 Fusion des premiers phonèmes : ☹(CM2) Score/10

Temps :

	Réponse		Réponse
Photo artistique (FA)		Cher Auguste (CHO)	
Chien accroupi (CHA)		Gant épais (GUE)	
Bébé ourson (BOU)		Cousin infernal (KIN)	
Tortue enlevée (TEN)		Gentil invité (JIN)	
Bel oiseau (BOI)		Grave entorse (GAN)	

3.6 Identification de la consonne initiale :

Score/10 :

Bateau	<u>Pinceau</u>	Bison	
Râteau	Raisin	<u>Livre</u>	
<u>Zèbre</u>	Singe	Serpent	
<u>Chaise</u>	Girafe	Jupe	
Doigt	Domino	<u>Tolt</u>	
Garçon	Grue	<u>Camion</u>	
Drapeau	<u>Tigre</u>	Dix	
Phoque	Fraise	<u>Vache</u>	
Brouette	<u>Roue</u>	Bouche	
<u>Rond</u>	Trompette	Tortue	

3.7 Segmentation phonémique :

Score/8 :

J—OU—ET

F—AIM

CH—AT

S—ŒU—R

R—OND

Z—É—R—O

C—O—LL

L—IT

3.8 Suppression du phonème

© (CM2)

initial :

Score/10 :

Temps :

final :

Score/10 :

Temps :

PHONÈME INITIAL	Réponse attendue	Réponse donnée	PHONÈME FINAL	Réponse attendue	Réponse donnée
CANE	ane		CANON	cane	
OUVERT	vert		POMMEAU	pome	
BRAME	rame		ORANGER	orange	
FLOU	lou		CHARME	char	
DRAINE	rène		CANAL	cana	
ONDINE	dine		GOUTER	goute	
CLOS	lo		PRISER	priz	
TROU	rou		VENTRU	ventre	
PLI	li		SOCLE	soc	
PROSE	roz		LASSER	lasse	

3.9 Repérage des formes phonémiques :

Score/8 :

[CH]	chapeau	machine	sujet
[T]	talon	rideau	dortoir
[P]	lapin	problème	balai
[F]	filet	livret	coffret
[S]	trousse	slalom	base-ball

Annexe 2 : Prétest⁷⁸ épreuves de conscience morphologique

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

Épreuve 1

Extraction de la racine

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, bleuét, 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
Embobinage	Bobine	_____	0	1

⁷⁸ 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.

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

Épreuve 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'il 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	

Épreuve 3

Compréhension des affixes

NE PAS CORRIGER L'ÉLÈVE MÊME SI LA RÉPONSE EST ERRONÉE 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	<hr/>	0	1
Une petite toue est une touesse ou une touette ?	touette	<hr/>	0	1
Le résultat de l'action de romer est une romesse ou une romation ?	romation	<hr/>	0	1
Si l'on fait deux fois une loude on reloude ou on souloude ?	reloude	<hr/>	0	1
Le résultat de l'action de flaquer est un flaquement ou un flaquiste ?	flaquement	<hr/>	0	1
L'action de liper est une lipesse ou une lipation ?	lipation	<hr/>	0	1
Résultat : /10				

Remarques éventuelles de l'examineur sur les conditions de passation :

Annexe 3 : Post-test⁷⁹ épreuves de conscience morphologique

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

Épreuve 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	
Marchandise	Marché	_____	0	1
Inoubliable	Oubli	_____	0	1
Classification	Classe	_____	0	1
Egouttoir	Goutte	_____	0	1
Malade	Mal	_____	0	1
Lourdeur	Lourd	_____	0	1
Enragé	Rage	_____	0	1
Dédommagé	Dommage	_____	0	1

⁷⁹ 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.

Légèreté	Léger	_____	0	1
Maigreur	Maigre	_____	0	1
Résultat :				/10

Remarques éventuelles de l'examineur sur les conditions de passation :

Épreuve 2
Jugement morphologique

Stimuli	Réponse attendue	Réponse de l'élève	Pointage	
Sable – sablier	OUI	_____	0	1
Bord – bordure	OUI	_____	0	1
coin – coïncidence	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 – emboîter	OUI	_____	0	1
chaleur – châte	NON	_____	0	1
Résultat : /10				

Remarques éventuelles de l'examineur sur les conditions de passation :

Épreuve 3
Compréhension des affixes

Stimuli	Réponse attendue	Réponse de l'élève	Pointage	
Une petite foidure est une foidurance ou une foidurette ?	Foidurette	<hr/>	0	1
L'action de houer est un houlement ou un houlement ?	Houlement	<hr/>	0	1
L'action de roner est une ronation ou la ronance ?	Ronation	<hr/>	0	1
Si l'on se parte deux fois, on se reparte ou on se départe ?	reparte	<hr/>	0	1
Une petite ronne est une ronnation ou un ronette ?	Ronette	<hr/>	0	1
Un varide qui n'est pas un varide est un souvaride ou un invaride ?	Invaride	<hr/>	0	1
faire de fois un lade est un relade ou un inlade ?	Relade	<hr/>	0	1
L'action de paper est un papement ou	Papement	<hr/>	0	1

un papemage ?				
L'action de floper est une floperie ou une flopation ?	Flopation	_____	0	1
Un tac qui n'est pas un tac est un intac ou un soutac ?	Intac	_____	0	1
Résultat :			/10	

Remarques éventuelles de l'examineur sur les conditions de passation :

Annexe 4 : prétest et post-test épreuves orthographiques

Mots réguliers simples	Mots réguliers complexes	Mots irréguliers	Non-mots bisyllabiques	Non-mots trisyllabiques
Ordure	Peinture	Seconde	Gontra	Flocachin
Poisson	Garçon	Monsieur	Copage	Abranise
Jardin	Papier	Million	Bartin	Verdulin
Bille	Cirque	Femme	Datoir	Abritel
Chapeau	Asile	Ville	Majon	Scropal
Vigne	Bain	Fusil	Nagule	Tergilone
Frite	Océan	Tabac	Savette	Gordivet
Gare	Aussi	Galop	Bracho	Siropage
Verbe	Terre	Août	Famir	Corabone
Couleur	Serpent	Parfum	Poulan	Pontaneur

1.8 Dictée de mots et de non-mots

La cave est immense, elle semble s'étendre sous toute la ville. Elle n'est pas vraiment obscure. Garçons et filles, prudents, avancent avec précaution. Leurs pas font un écho, ils ne peuvent s'empêcher d'avoir un peu peur. Dans une armoire verrouillée, Julie vient de découvrir un vieux fusil rouillé et des habits d'un autre âge. « On se déguise ? »

1.9 Dictée de phrases

Annexe 5 : Les mots de vocabulaire utilisés

x Liste 5 Le « g » se prononce [g] ou [ʒ] / aimer au présent

âge	garder	guerre	nuage
argent	genre	langue	protéger
danger	gorge	magasin	village
gagner	goutte	ménage	voyage



Liste 6 Le « s » se prononce [s] ou [z] / finir au présent

choisir	descendre	poser	trésor
consoler	église	posséder	usine
course	glisser	pousser	visite
danse	laisser	présenter	vitesse
danser	passage	réussir	



Liste 7 Les mots contenant le son [o] / aller au présent

aussitôt	nouveau	poche	radio
déposer	octobre	promener	restaurant
faute	offrir	promettre	sauver
hauteur	oiseau		



Liste 8 Les mots contenant le son [an] / révision des verbes au présent

appartement	courant	pantalon	reprendre
apprendre	demande	pencher	santé
attention	entrer	plan	sentier
avancer	environ	rencontrer	ventre
bande	janvier	rendre	viande
changer	lentement		



Annexe 6 : le Mistigri



Choisir	Poser	Vite
Choix	Position	Vitesse

Usine	Trésor	Pousser
Usinière	Trésorerie	Poussage
Course	Posséder	Réussir

Coursier	Possédant	Réussite
Passer	Danser	Visite
Passant	Danseuse	Visiter

Descente	Glisse	Présenter
Descendant	Glissant	Représentant

Annexe 7 : Le jeu des familles



Apprend

Apprendre

Apprentissage

Apprentie

Avancer

Avance

Avancement

Ravancer

Lent	Lenteur
Lentement	Lente

Prendre	reprendre
Preneur	Preneuse

Changer	Rechanger
change	Changement

Plan	planifier
Planification	Planificateur

Ventre

Ventral

Ventriloque

Eventrer

Demande	Demandeur
Demandeuse	Redemander

Annexe 8 : Trouve ma base

Découpe les mots ci-dessous en base et affixes.

Colle les bases dans le tronc de l'arbre et les affixes dans les branches.

a u s s i t ô t

d é p o s e r

f a u t e

h a u t e u r

n o u v e a u

o c t o b r e

o f f r i r

o i s e a u

p o c h e

p r o m e n e r

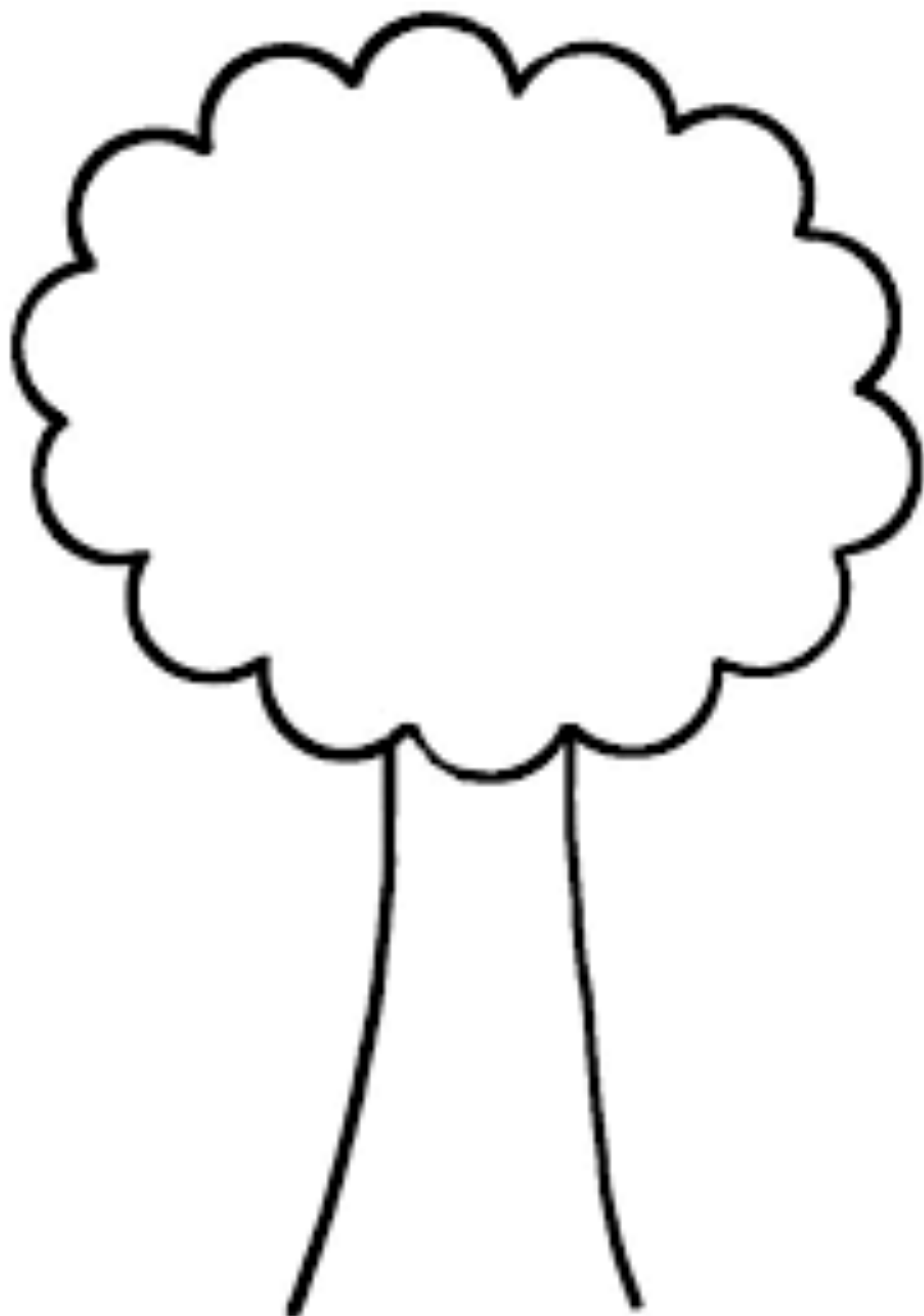
p r o m e t t r e

r a d i o

r e s t a u r a n t

s a u v e r

Arbre à compléter



Annexe 9 : Inventons des mots

Invente des nouveaux mots à l'aide des mots ci-dessous, essaie de leur donner une signification.

Nouveau	
sauve	
Promi	Tion
Promène	Re
Offre	Ette
Poche	Ment
Haut	In
Faut	
Restaurant	

Annexe 10 : Trouve ta famille !

Promène-toi dans la classe et cherche un camarade ayant un mot de la même famille que le mot écrit sur ton carton.

âge	Agé
âgée	argenterie
argent	Argenté
danger	dangereux
dangereusement	Garder
garderie	Gardien
guerre	guerrier
guerrière	Langue
langage	langagier
magasin	Magasinier

magasinière	Voyage
voyager	Voyageuse
village	Villageois
villageoise	Goutte
gouttelette	Goutter
nuage	Nuageux
nuageuse	

Annexe 11 : Le mot qui complète

Lis les phrases ci-dessous.

Trouve le mot qui complète la phrase.

Entoure-le.

1) lorsque l'on court contre quelqu'un on fait :

une course

un cours

un coursier

2) Lorsque l'on se présente en public, on fait :

une prestation

une présentation

un prestige

3) Lorsque l'on garde un trésor, on est :

un traité

un traiteur

un trésorier

4) Lorsque l'on travail dans une usine on est :

un usinier

un cuisinier

un usage

5) Lorsque l'on va visiter un musée, on fait :

une vitesse

une virée

une visite

Annexe 12 : Oui ou non

Lis les phrases ci-dessous.

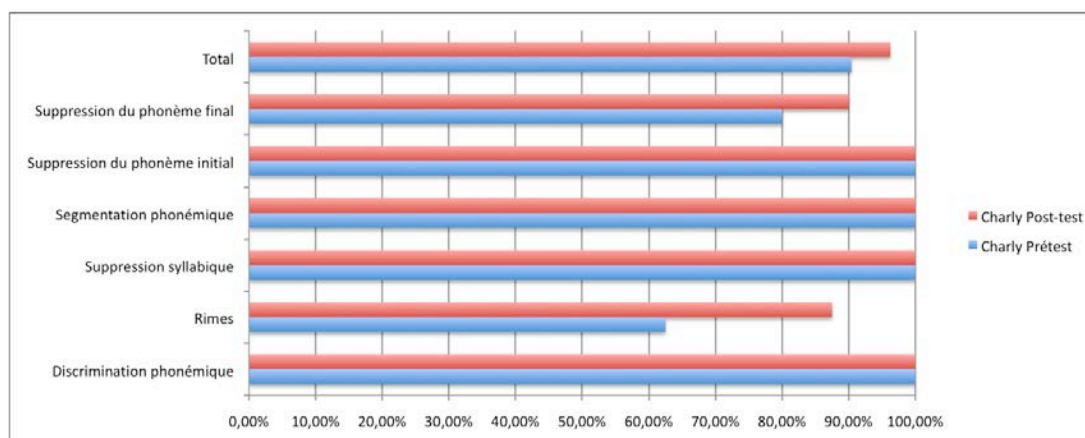
Est-ce que les mots soulignés font partie de la même famille ?

Réponds par oui ou non

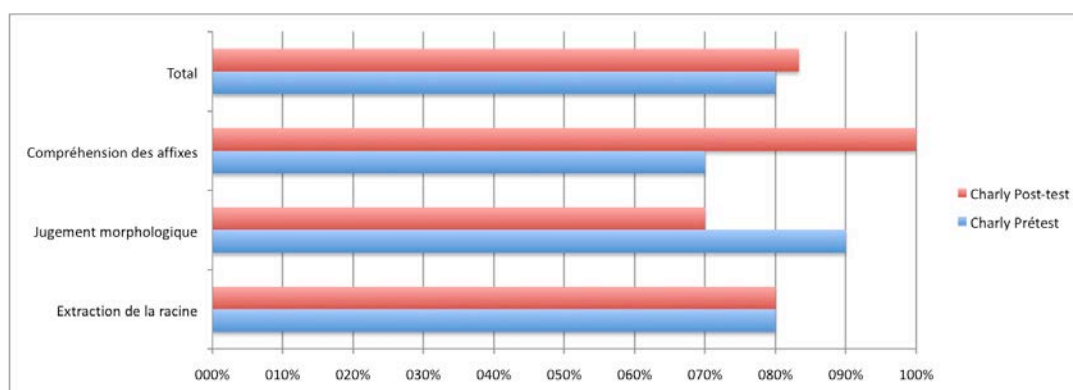
- | | |
|--|-----|
| 1) Quel <u>choix</u> difficile que de <u>choisir</u> entre ces deux robes. | oui |
| | non |
| 2) Le but de ce <u>cours</u> et de faire la <u>course</u> . | oui |
| | non |
| 3) Je me suis <u>présenté</u> lors de la <u>présentation</u> . | oui |
| | non |
| 4) J'ai <u>glissé</u> sur la <u>glace</u> . | oui |
| | non |
| 5) Les <u>poux</u> ont <u>poussé</u> sur sa tête. | oui |
| | non |
| 6) C'est le <u>trésorier</u> de ce <u>trésor</u> . | oui |
| | non |
| 7) C'est <u>indécent</u> que de <u>descendre</u> cette rue. | oui |
| | non |
| 8) Cette <u>usine</u> a beaucoup <u>usé</u> de son pouvoir. | oui |
| | non |

Annexe 13 : graphiques prétest et post-test Charly (groupe expérimental)

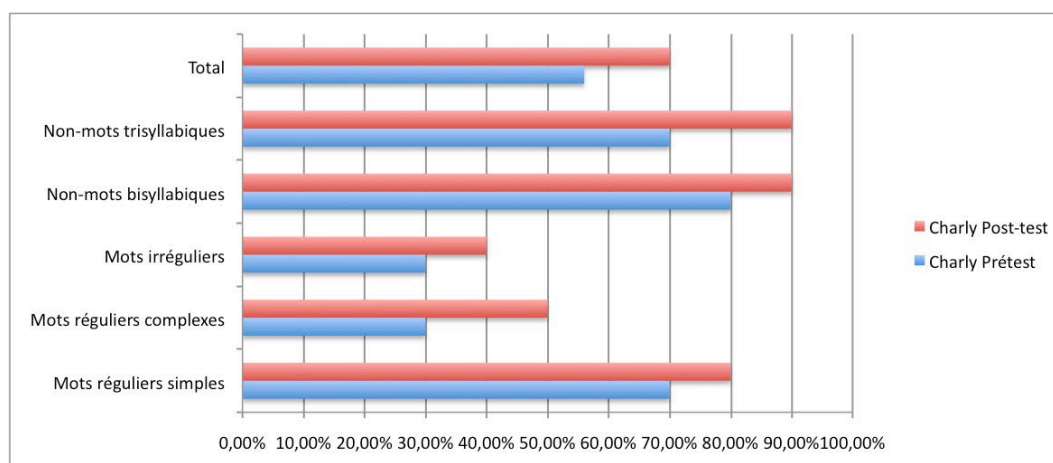
Épreuves phonologiques



Épreuves morphologiques

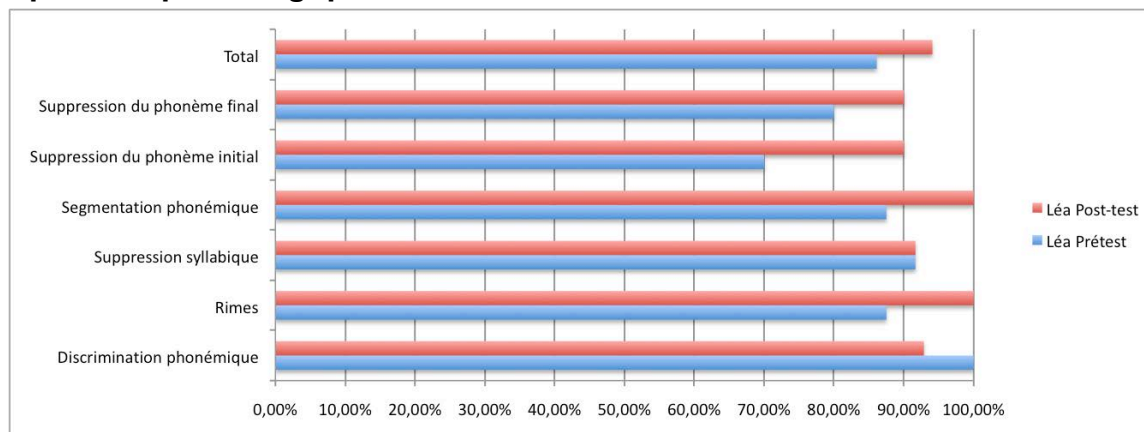


Épreuves orthographiques

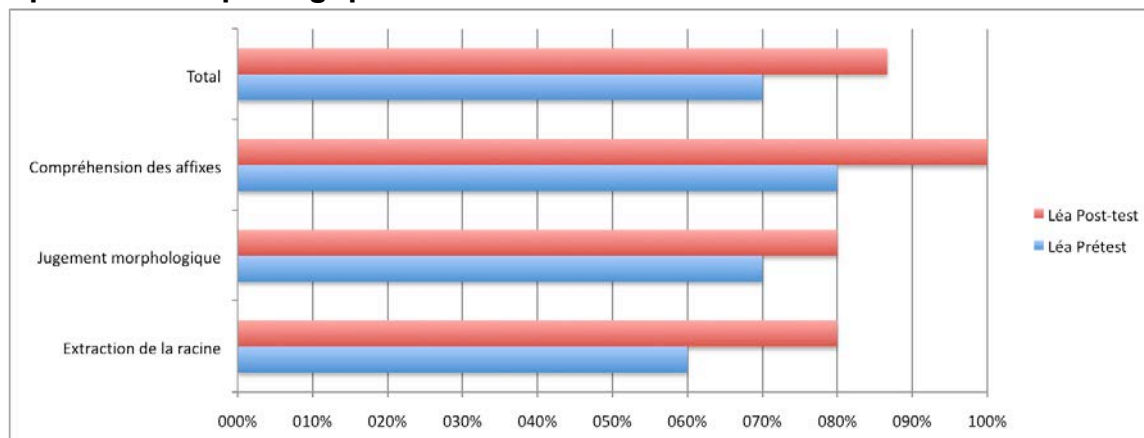


Annexe 14 : graphiques prétest et post-test Léa (groupe expérimental)

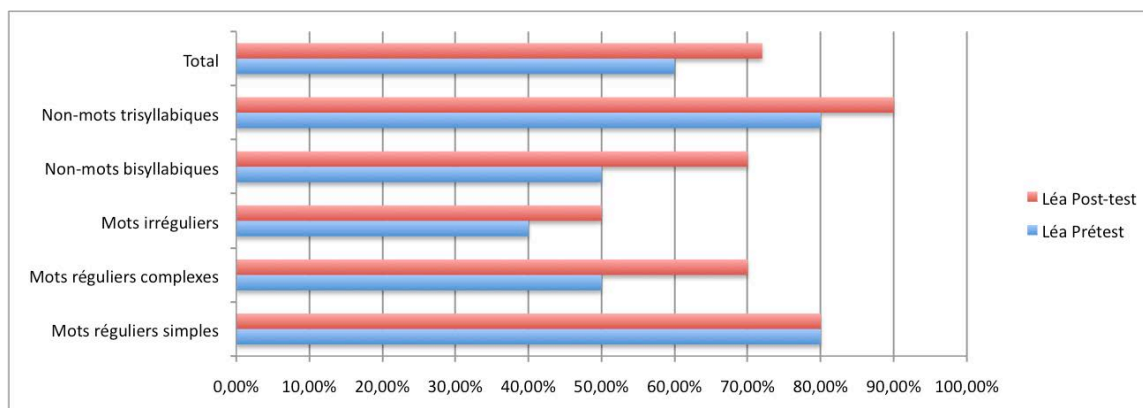
Épreuves phonologiques



Épreuves morphologiques

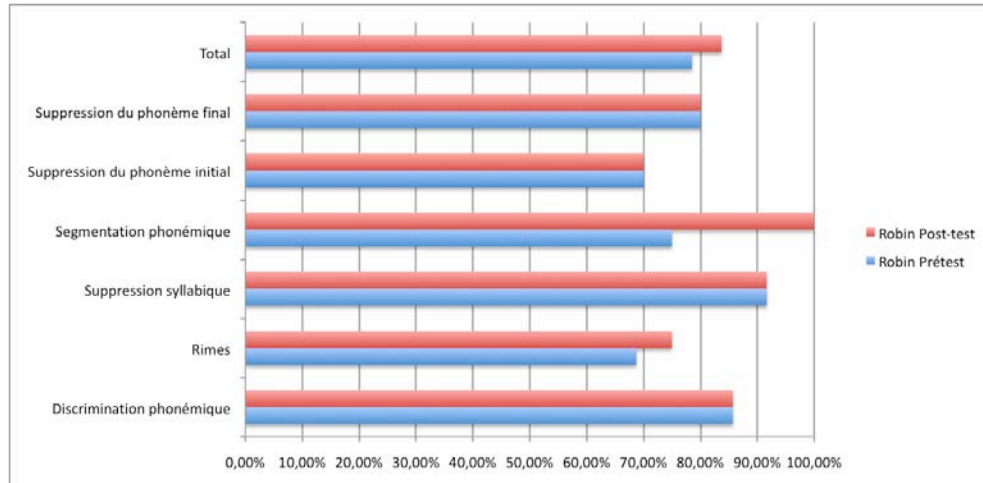


Épreuves orthographiques

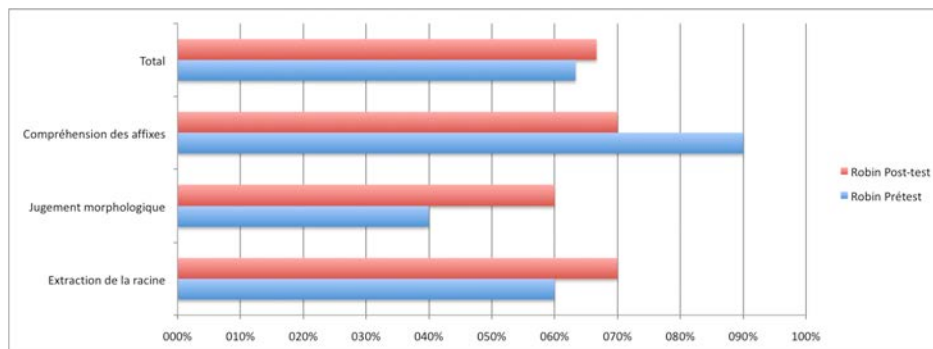


Annexe 15 : graphiques prétest et post-test Robin (groupe expérimental)

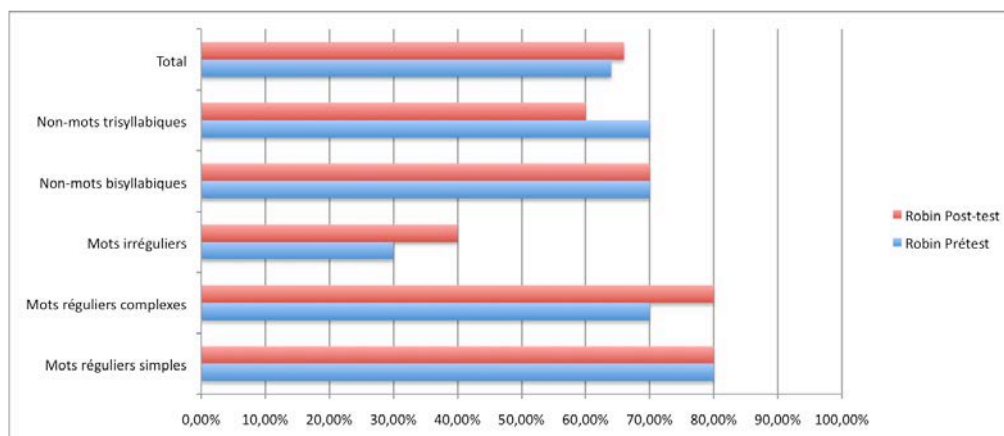
Épreuves phonologiques



Épreuves morphologiques

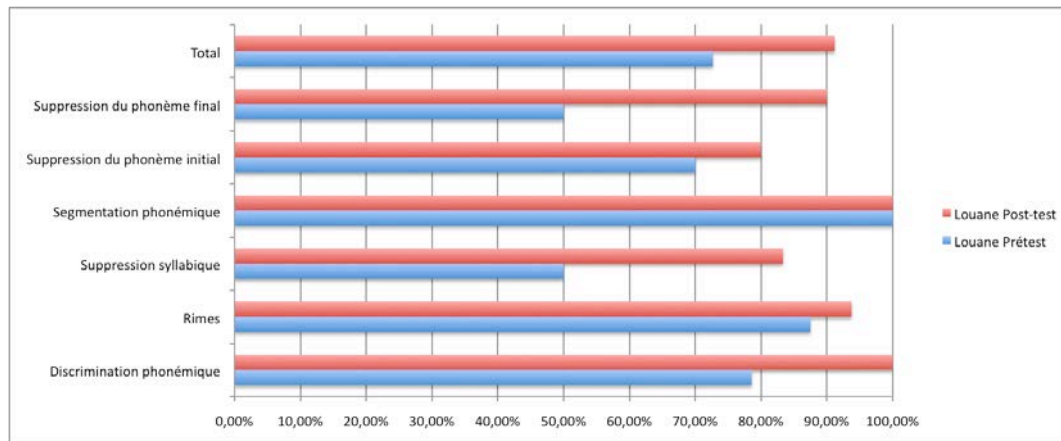


Épreuves orthographiques

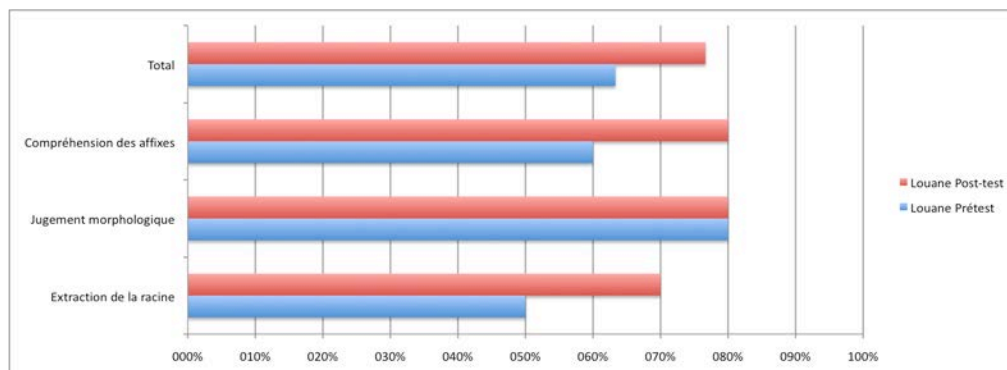


Annexe 16 : graphiques prétest et post-test Louane (groupe expérimental)

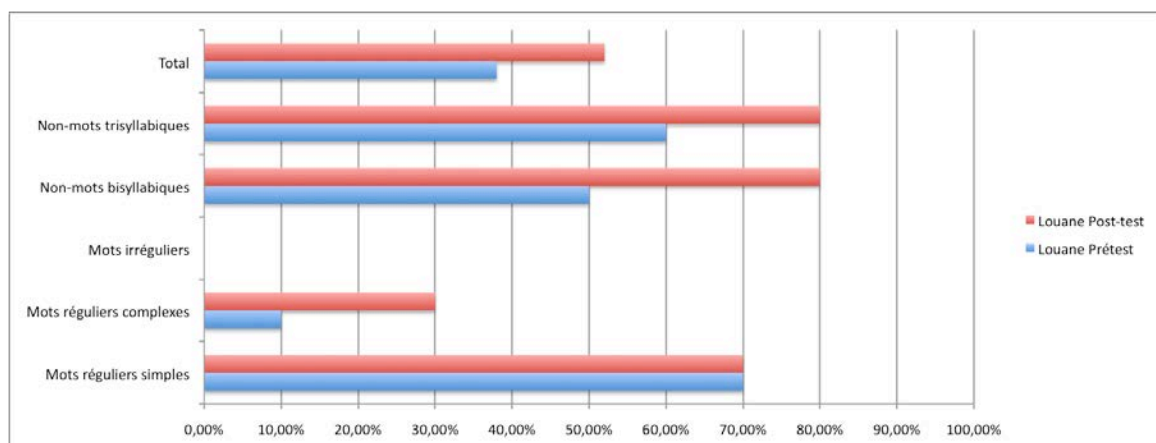
Épreuves phonologiques



Épreuves morphologiques

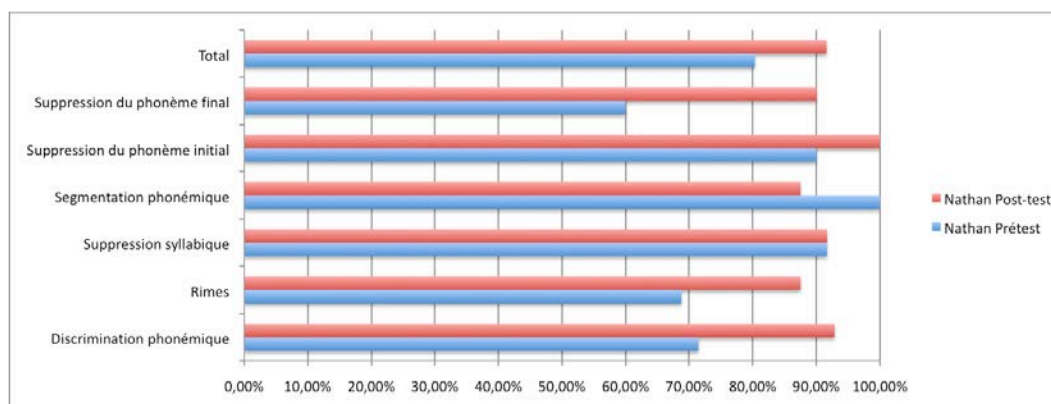


Épreuves orthographiques

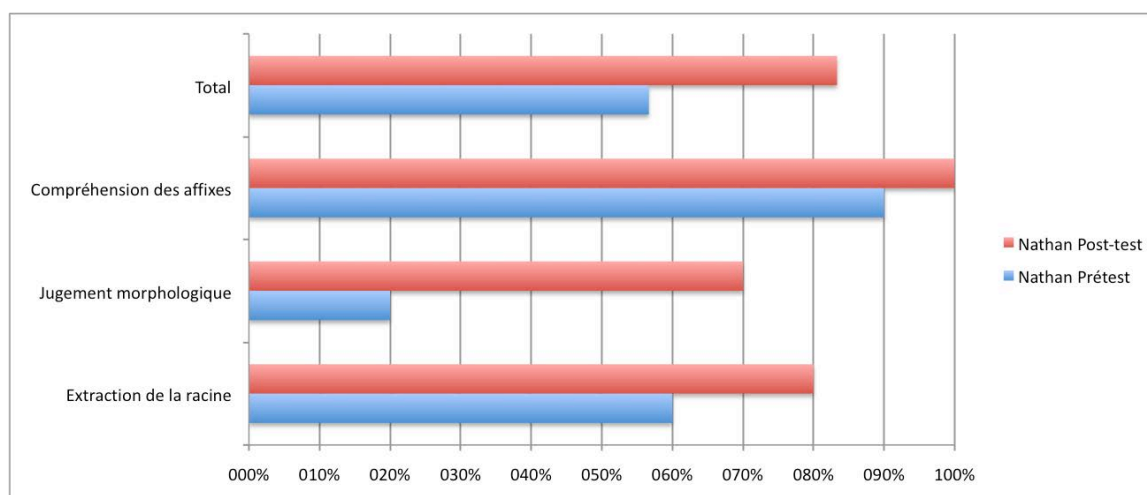


Annexe 17 : graphiques prétest et post-test Nathan (groupe expérimental)

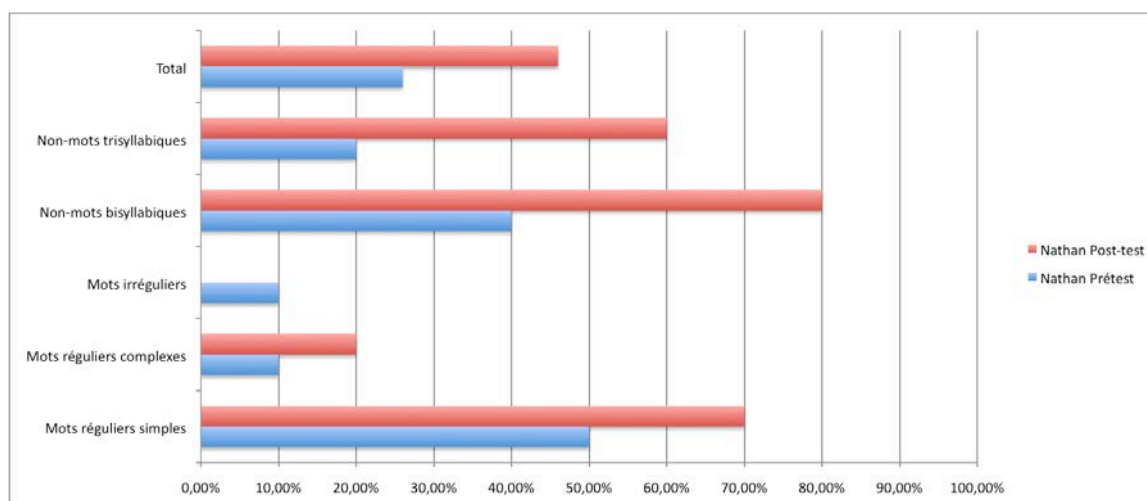
Épreuves phonologiques



Épreuves morphologiques

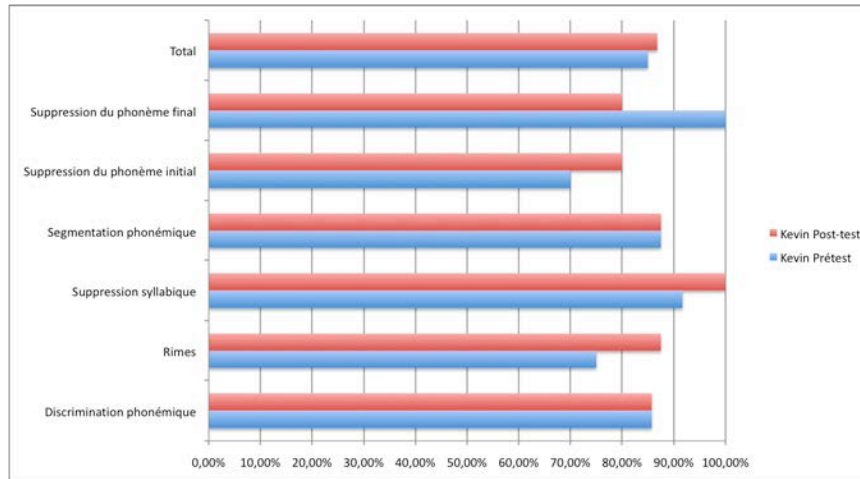


Épreuves orthographiques

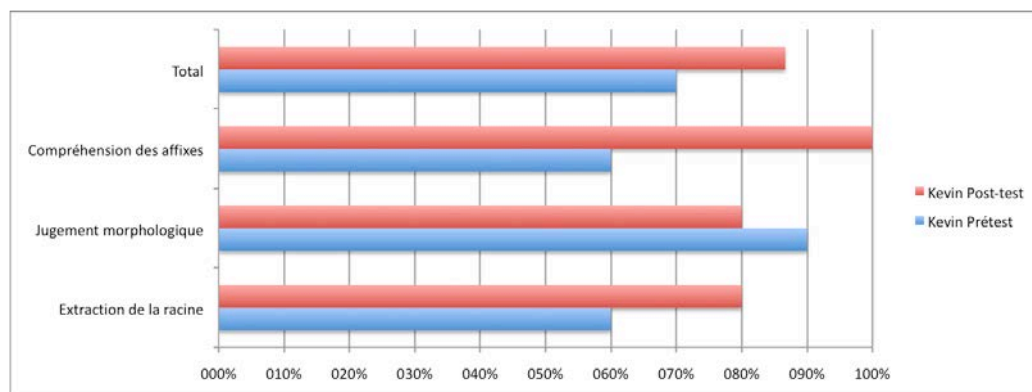


Annexe 18 : graphiques prétest et post-test Kevin (groupe expérimental)

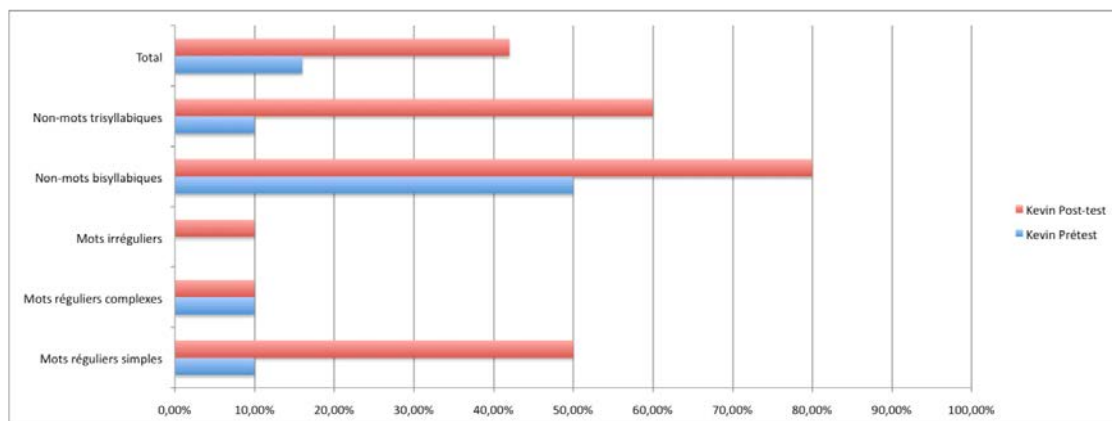
Épreuves phonologiques



Épreuves morphologiques

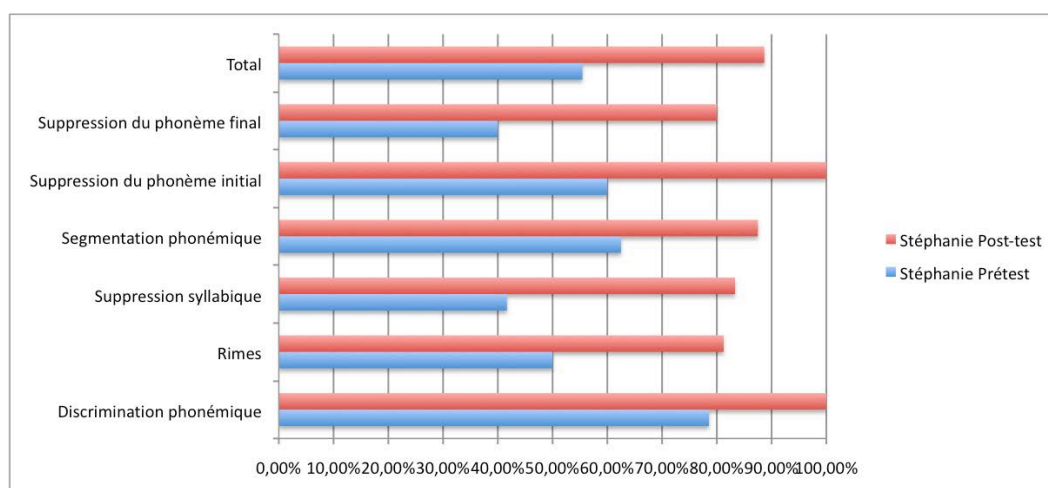


Épreuves orthographiques

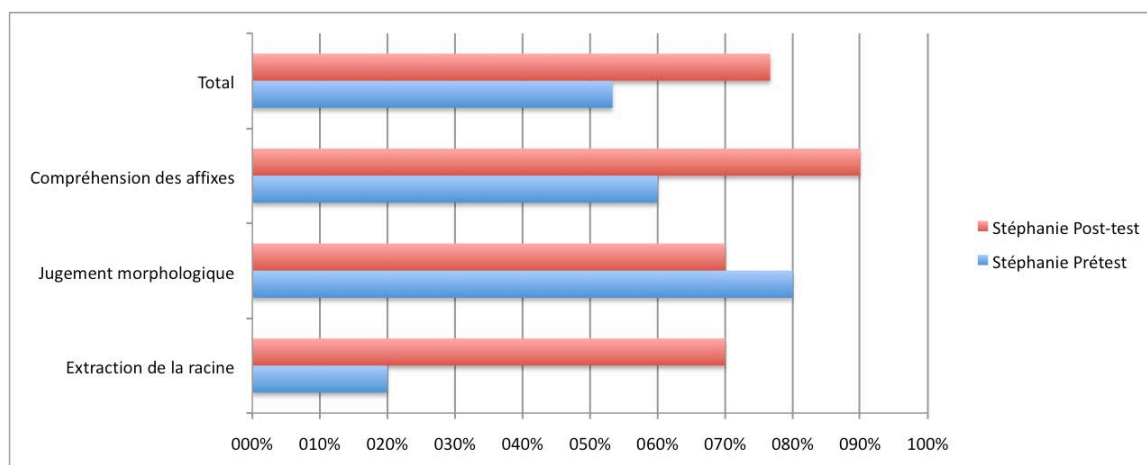


Annexe 19 : graphiques prétest et post-test Stéphanie (groupe expérimental)

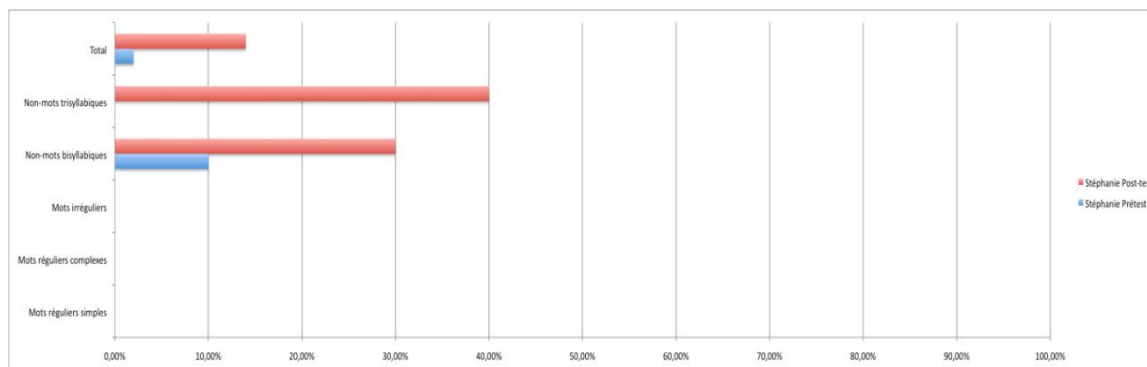
Épreuves phonologiques



Épreuves morphologiques

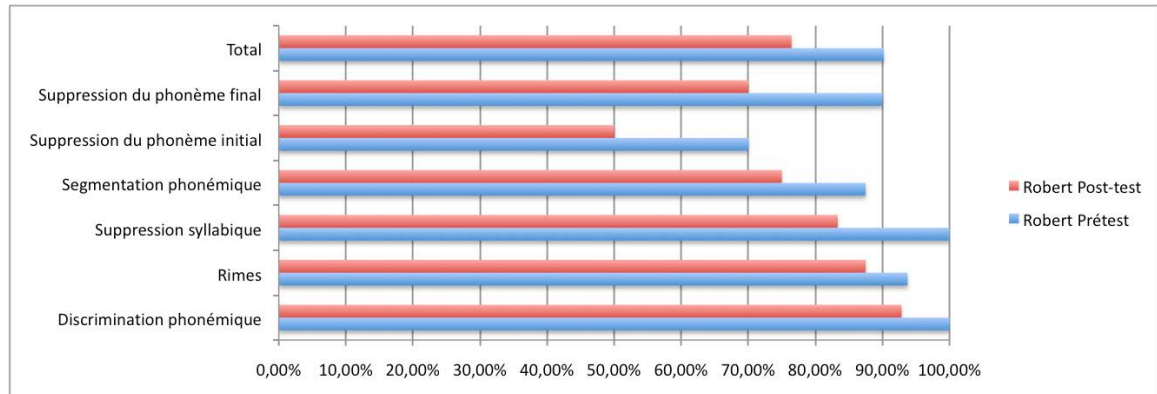


Épreuves orthographiques

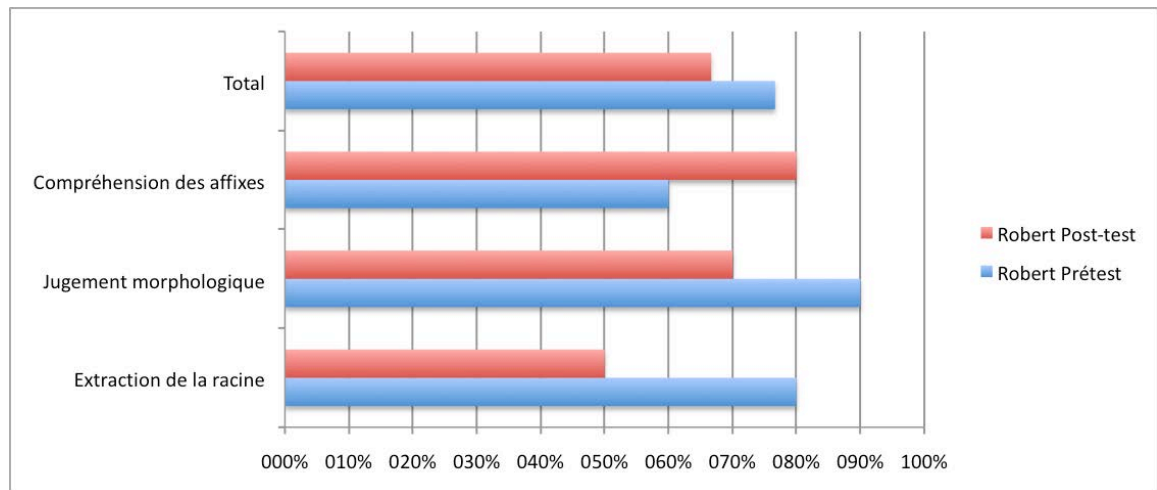


Annexe 20 : graphiques prétest et post-test Robert (groupe contrôle)

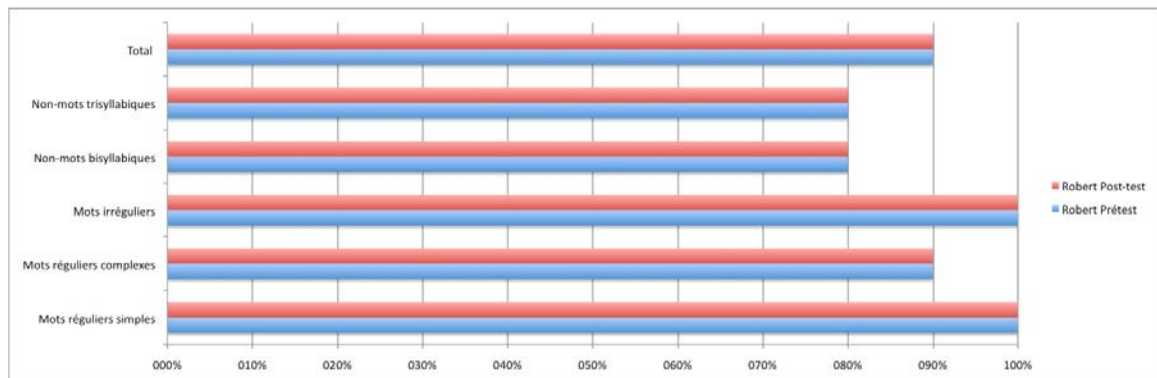
Épreuves phonologiques



Épreuves morphologiques

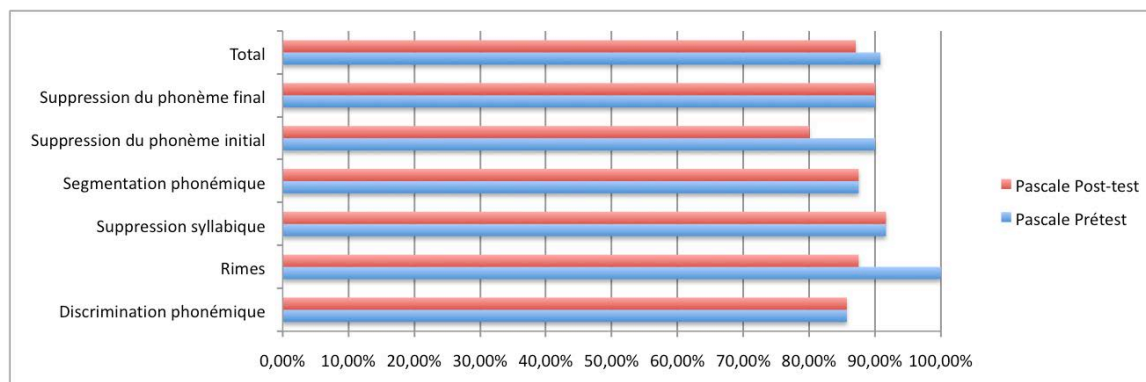


Épreuves orthographiques

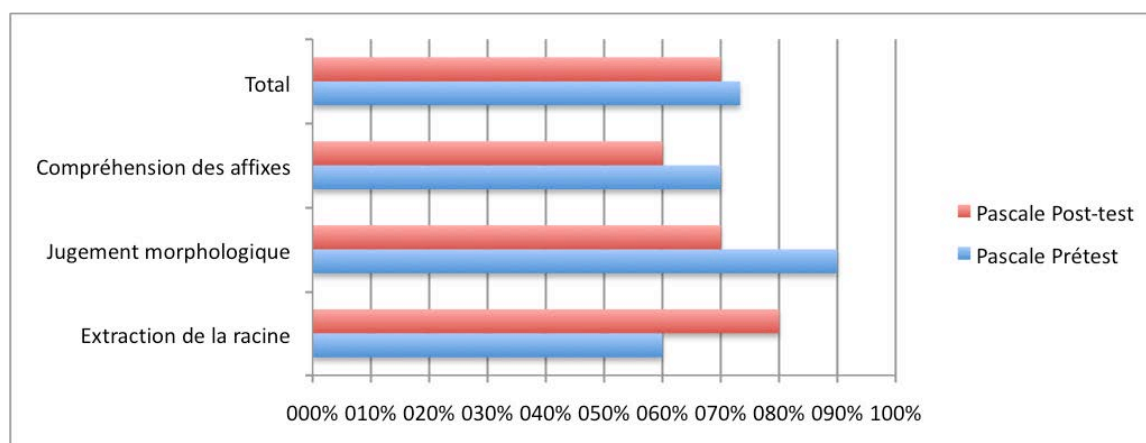


Annexe 21 : graphiques prétest et post-test Pascale (groupe contrôle)

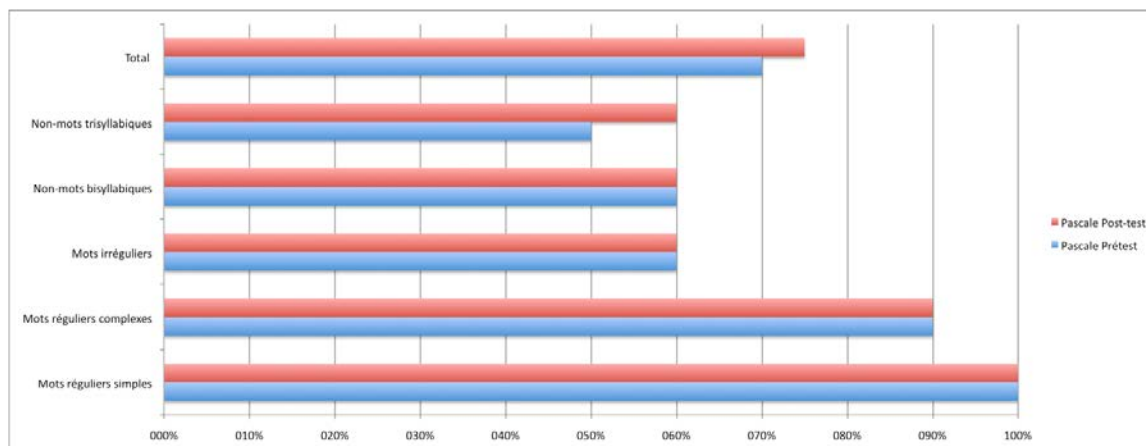
Épreuves phonologiques



Épreuves morphologiques

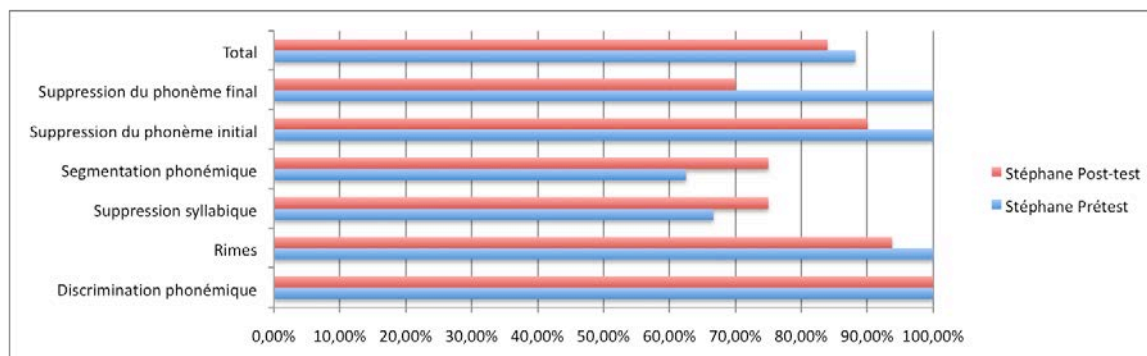


Épreuves orthographiques

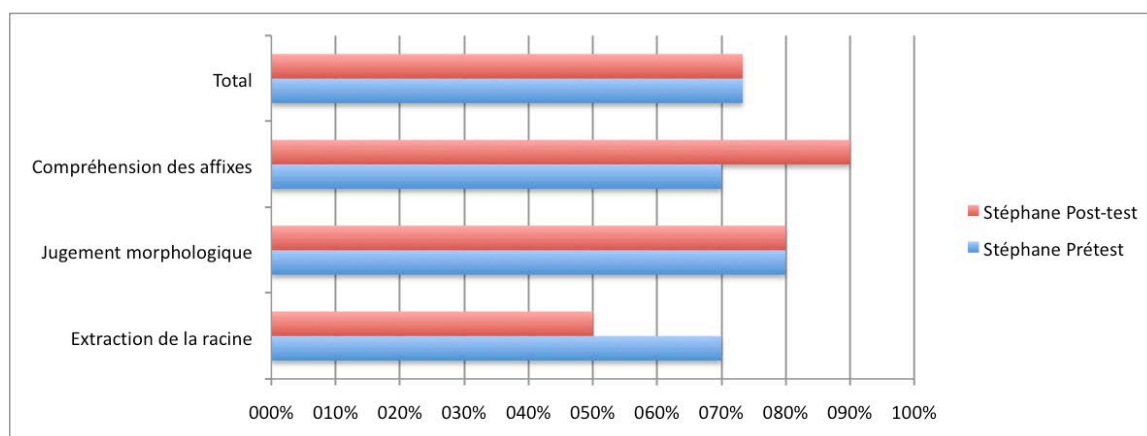


Annexe 22 : graphiques prétest et post-test Stéphane (groupe contrôle)

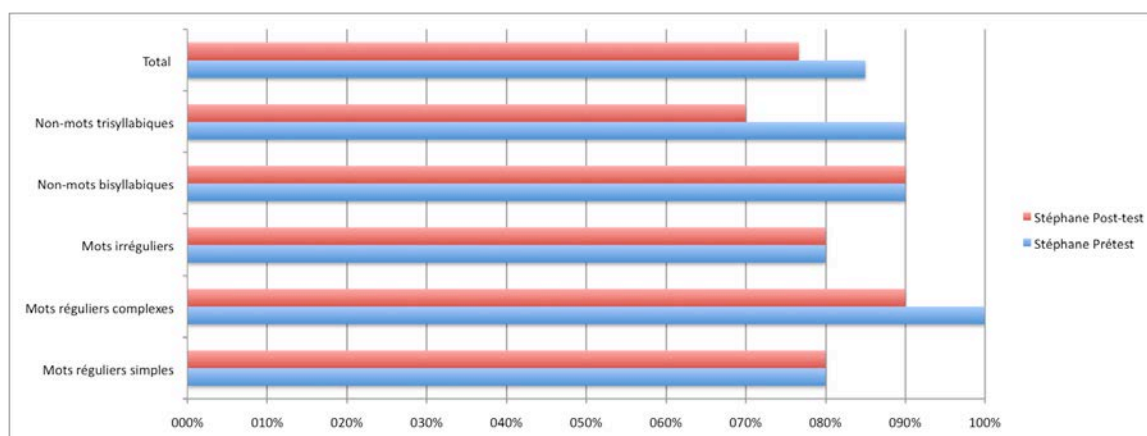
Épreuves phonologiques



Épreuves morphologiques

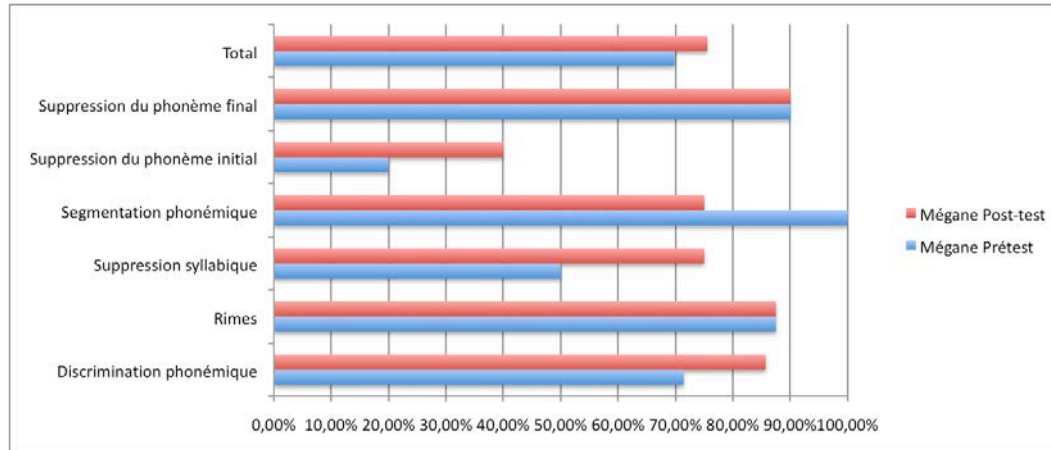


Épreuves orthographiques

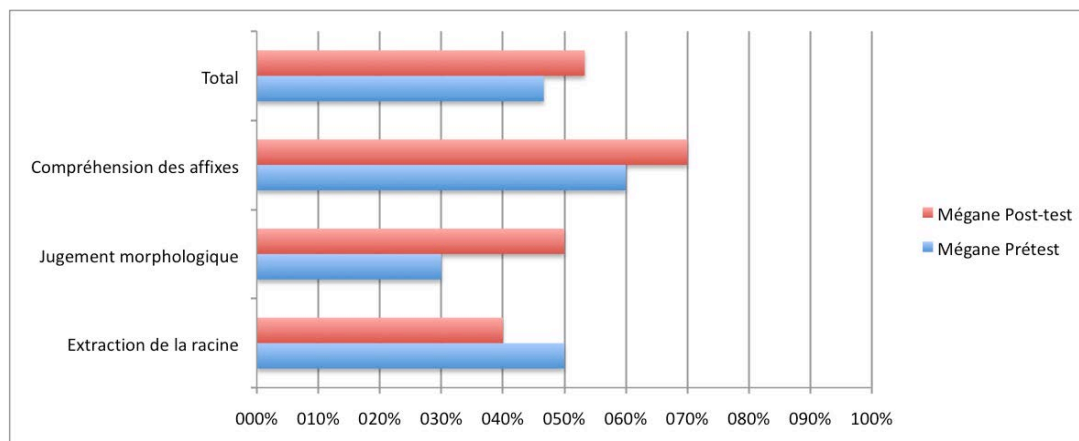


Annexe 23 : graphiques prétest et post-test Mégane (groupe contrôle)

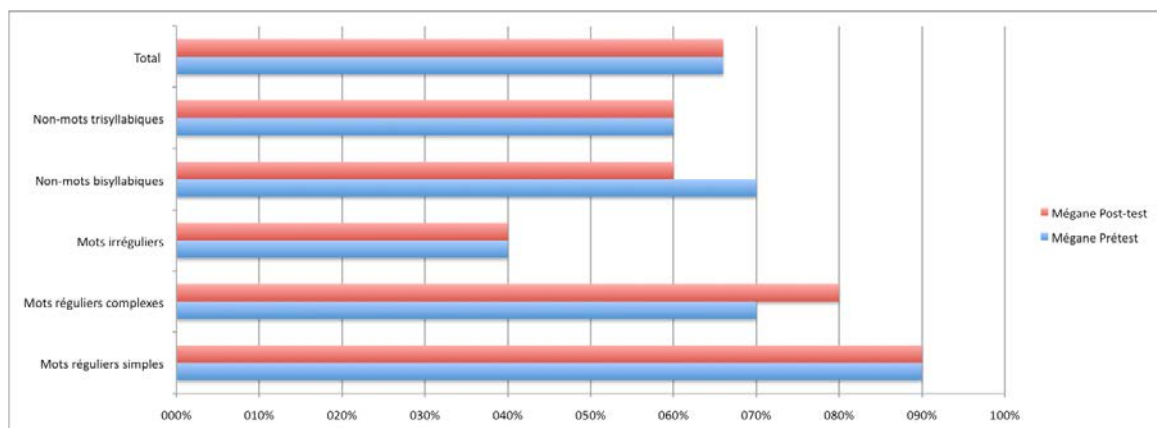
Épreuves phonologiques



Épreuves morphologiques

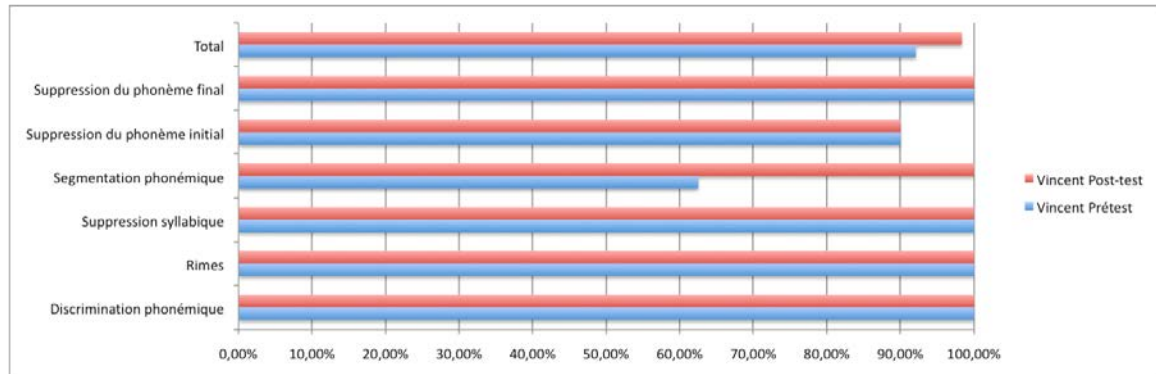


Épreuves orthographiques

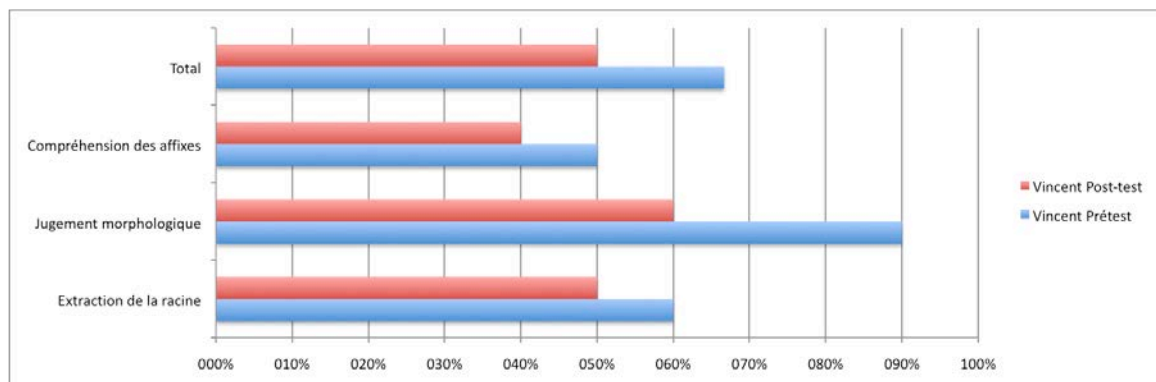


Annexe 24 : graphiques prétest et post-test Vincent (groupe contrôle)

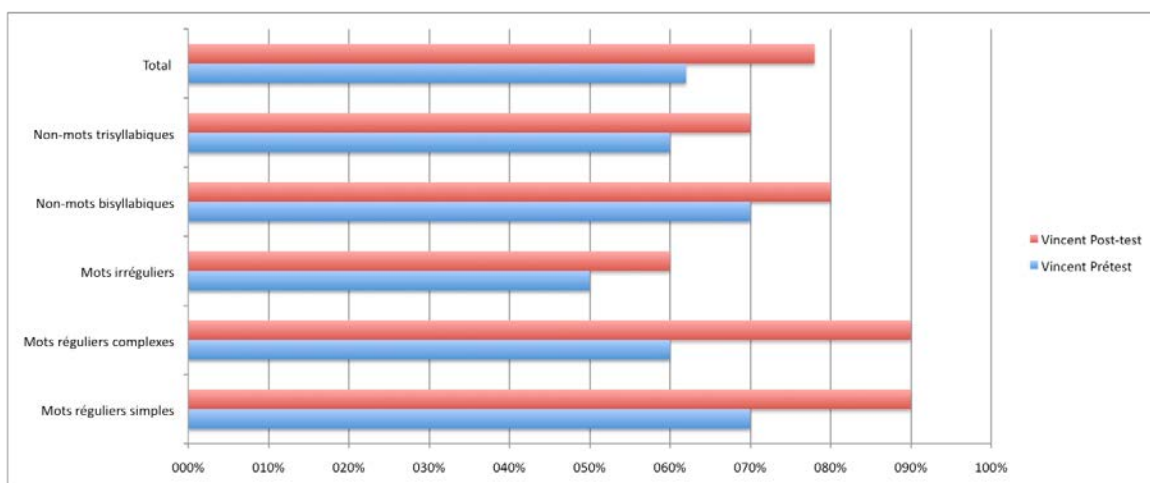
Épreuves phonologiques



Épreuves morphologiques

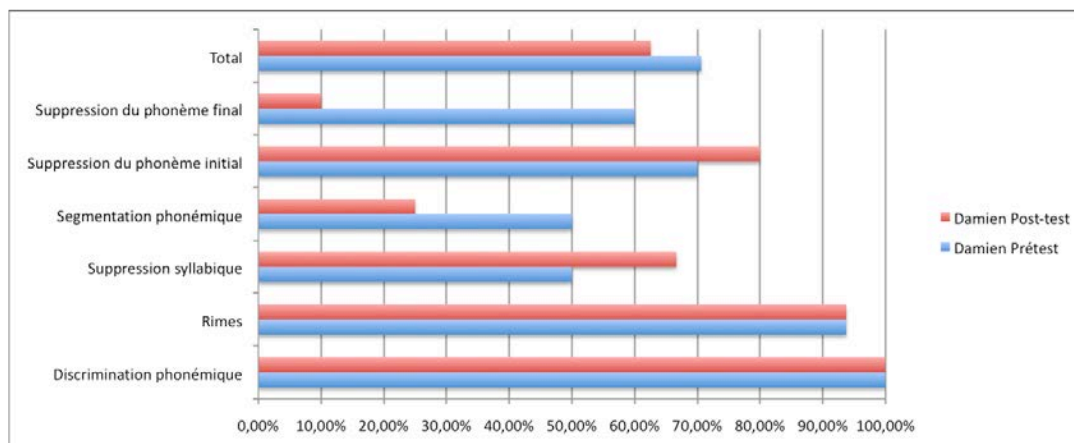


Épreuves orthographiques

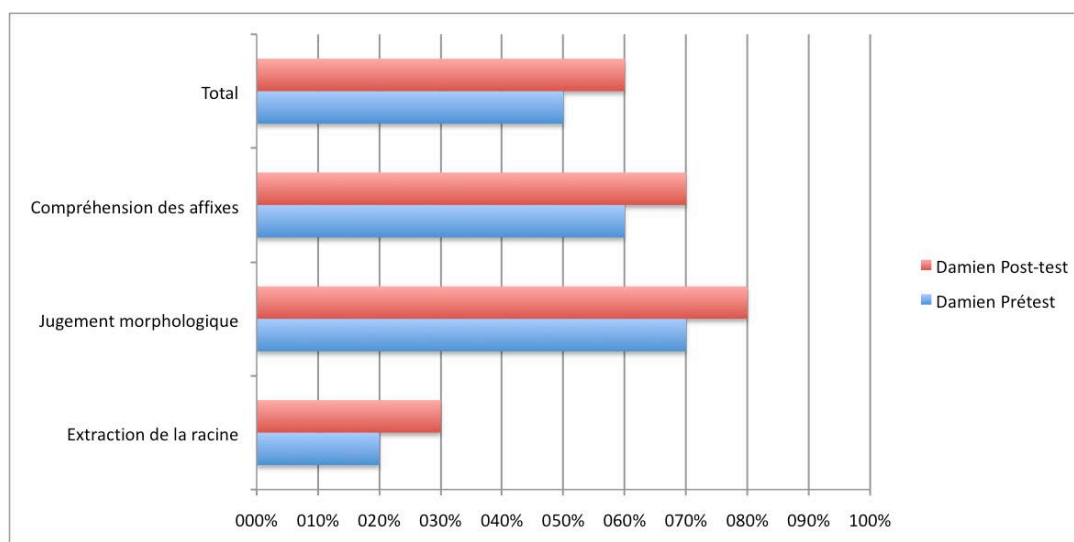


Annexe 25 : graphiques prétest et post-test Damien (groupe contrôle)

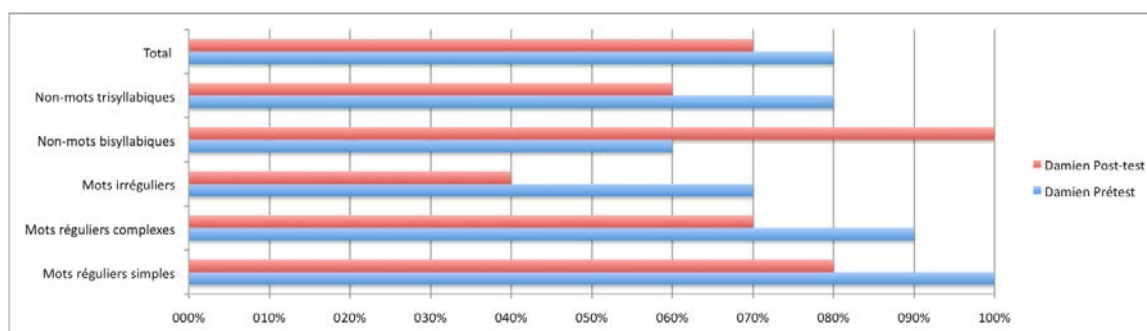
Épreuves phonologiques



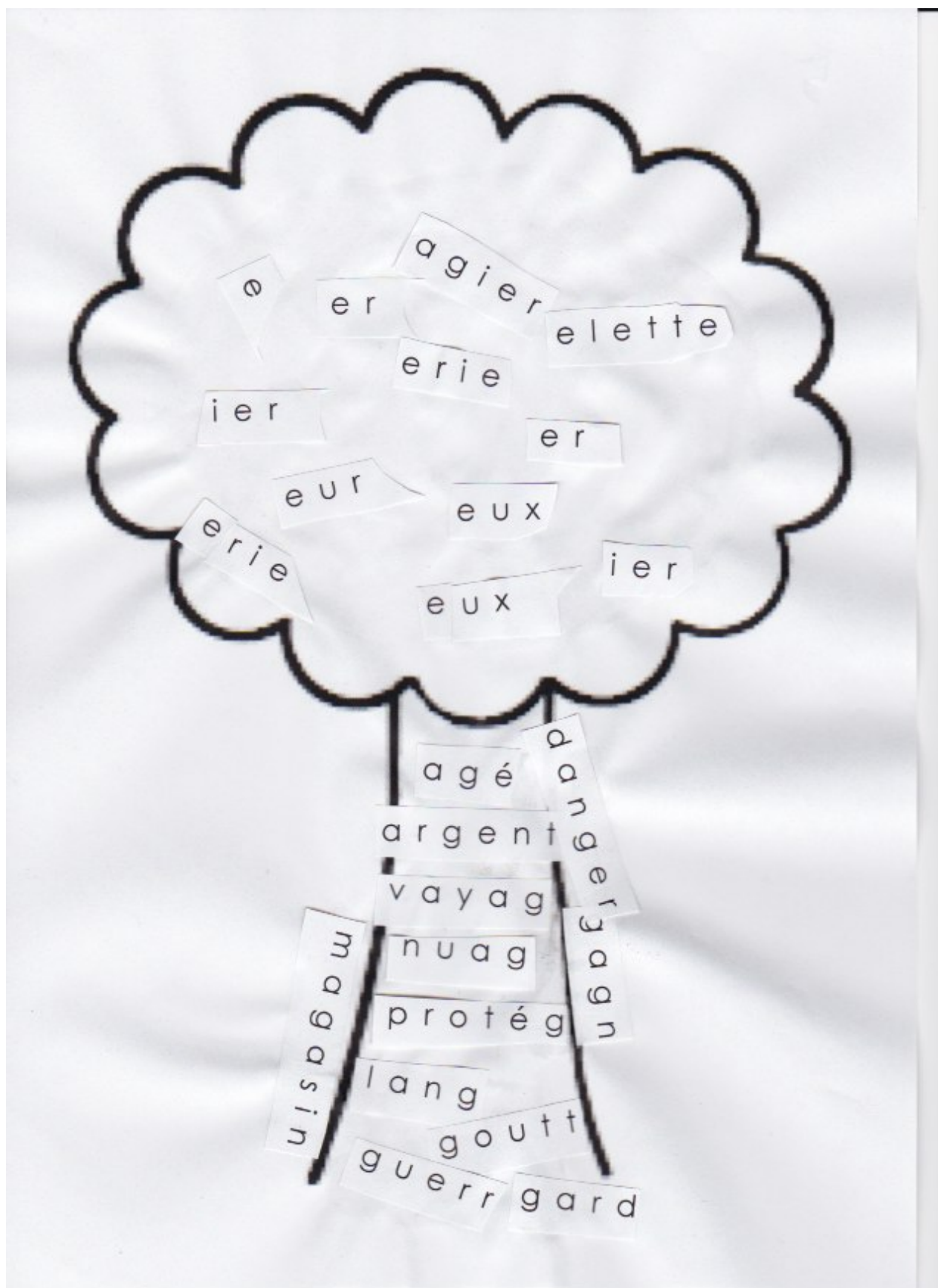
Épreuves morphologiques



Épreuves orthographiques



Annexe 26 : Exemple d'un cahier d'un élève



Activité faite durant la semaine avec l'enseignante titulaire

La base des mots :

- Examine attentivement les mots ci-dessous.
- Dans chacun d'eux, tente de reconnaître la base.
- S'il y en a une, souligne-la.
- Réécrit la base dans le colonne de droite.

1.	<u>âgée</u>	<u>age</u>	✓
2.	<u>argenterie</u>	<u>argent</u>	✓
3.	<u>dangereux</u>	<u>danger</u>	✓
4.	<u>gagner</u>	<u>gagne</u>	✓
5.	<u>garderie</u>	<u>garder</u>	✓
6.	<u>genre</u>	<u>genre</u>	✓
7.	<u>gorgier</u>	<u>gorge</u>	✓
8.	<u>gouttelette</u>	<u>goutte</u>	✓
9.	<u>guerre</u>	<u>guerre</u>	✓
10.	<u>voyageur</u>	<u>voyage</u>	✓
11.	<u>magasinier</u>	<u>magasin</u>	✓
12.	<u>ménagerie</u>	<u>ménage</u>	✓
13.	<u>nuageux</u>	<u>nuage</u>	✓
14.	<u>protéger</u>	<u>protéger</u>	✓
15.	<u>villageois</u>	<u>village</u>	✓

Compare les mots de la colonne de gauche à ceux de la colonne de droite. Que constates-tu avec les lettres muettes des mots écrits à droite? partie discussion avec la classe

Activité faite durant la semaine avec l'enseignante titulaire

Jouons avec les mots du vocabulaire.

Trouve la signification de ces "pseudo-mots" et entoure-là.

Aide toi de l'afixe.

1. Une gorgette est :

- a. une grande gorge
- ☒ b. une petite gorge

2. Le résultat de l'action de gorger est :

- ☒ a. un gorgement
- b. un gorgeriste

3. Le résultat de l'action de garder est :

- a. une garderesse
- ☒ b. une garderation

4. Si l'on fait deux fois une guerre on :

- a. inguerre
- ☒ b. reguerre

5. L'inverse de protéger est :

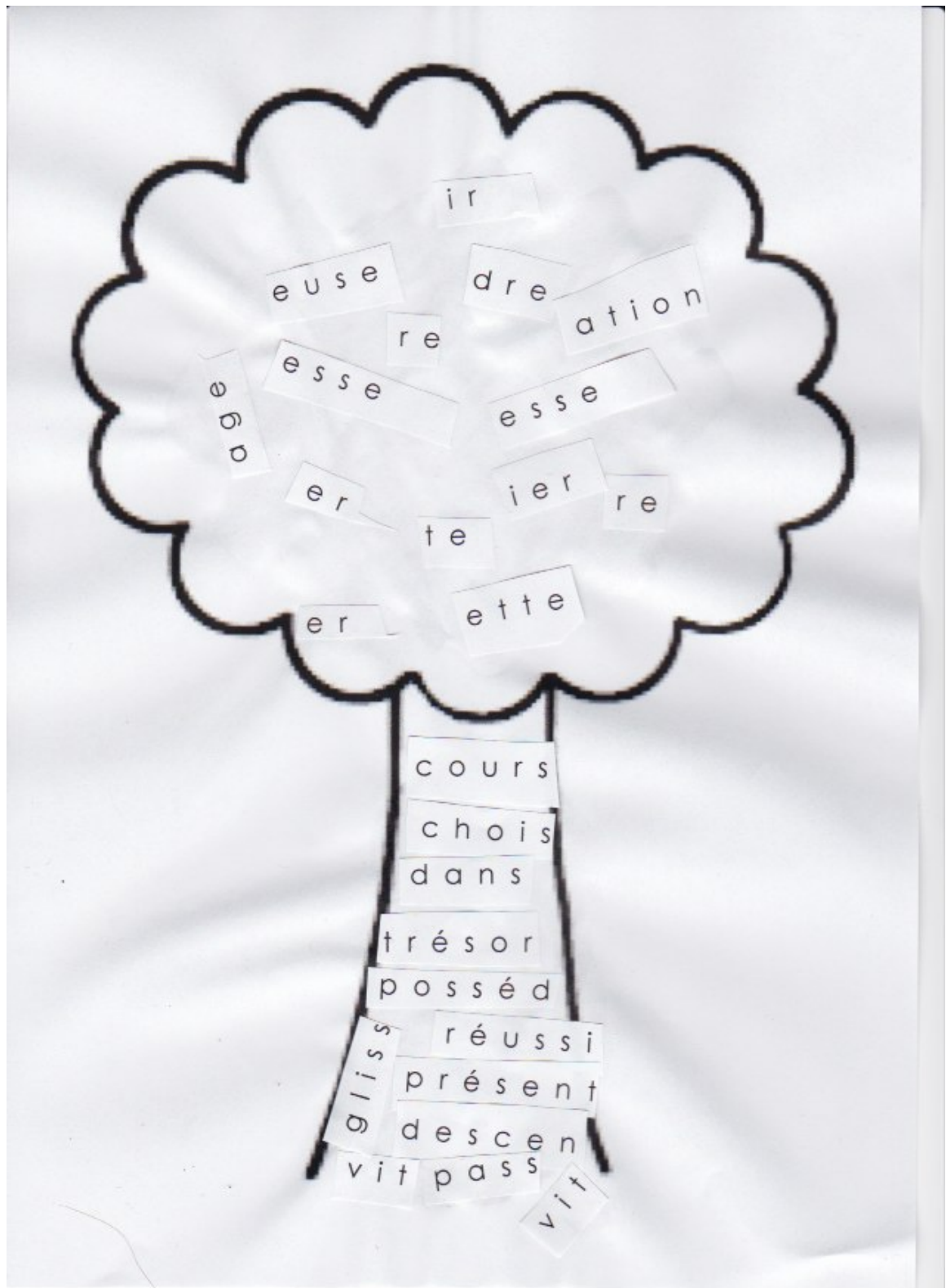
- a. reprotéger
- ☒ b. improtéger

6. Une petite magasinière est :

- ☒ a. une magasiniette
- b. un magasinesse

Bravo!





Activité faite durant la semaine avec l'enseignante titulaire

Préfixe ou suffixe ?

- Examine attentivement les mots ci-dessous.
- Écrit "P" au-dessus des mots qui contiennent un préfixe.
- Écrit "S" au-dessus des mots qui contiennent un suffixe.
- Écrit "PS" au-dessus des mots qui contiennent un préfixe et un suffixe.

PS rechoisir	S visiteur
P reconsoler	S vitesse
S coursier	PS représentation
S danseur	S pousseur
P redescendre	PS reglisser
S passagère	PS revisiter

Le mot qui complète

Lis les phrases ci-dessous.

Trouve le mot qui complète la phrase.

Entoure-le.

1) lorsque l'on court contre quelqu'un on fait :

une course

un cours

un coursier ✓

2) Lorsque l'on se présente en public, on fait :

une prestation

une présentation

un prestige ✓

3) Lorsque l'on garde un trésor, on est :

un traité

un traiteur

un trésorier ✓

4) Lorsque l'on travail dans une usine on est :

un usinier

un cuisinier

un usage ✓

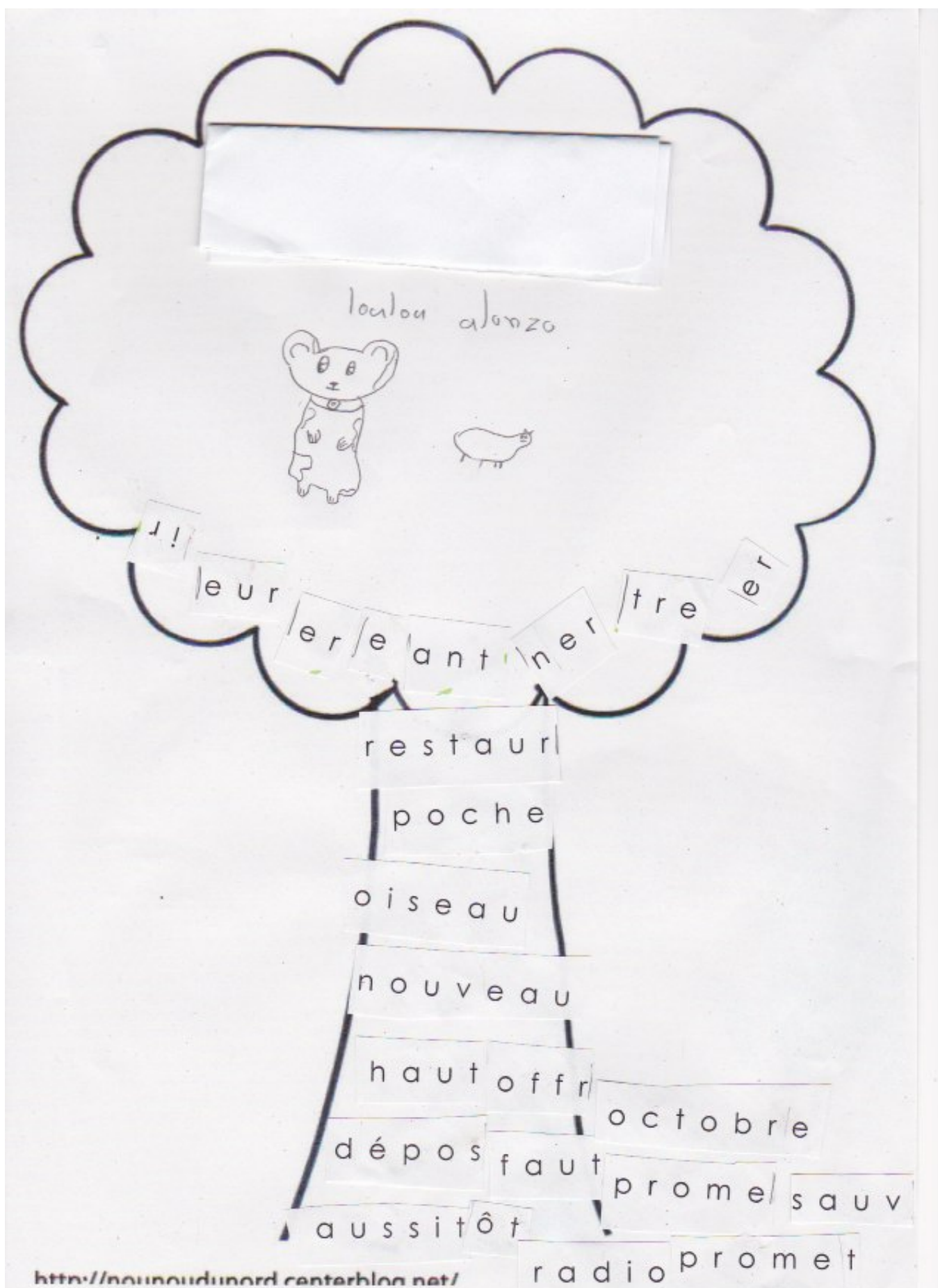
5) Lorsque l'on va visiter un musée, on fait :

une vitesse

une virée

une visite ✓





Activités voc 7

Invente des nouveaux mots à l'aide des mots ci-dessous, essaie de leur donner une signification.

nouveau	
sauve	
promi	tion
promène	re
offre	ette
poche	ment
haut	in
faut	
restaurant	

1. Sauverment
2. Promire
3. Offrette
4. Pochette
5. Faquette
6. restauranquette

venouveau

repromener

Sauverment ✓
 Faquette ✓
 Pochette ✓
 Venouveau ✓
 resauver ✓
 repromire ✓
 reoffrire ✓
 Promenette ✓
 restauranquette ✓



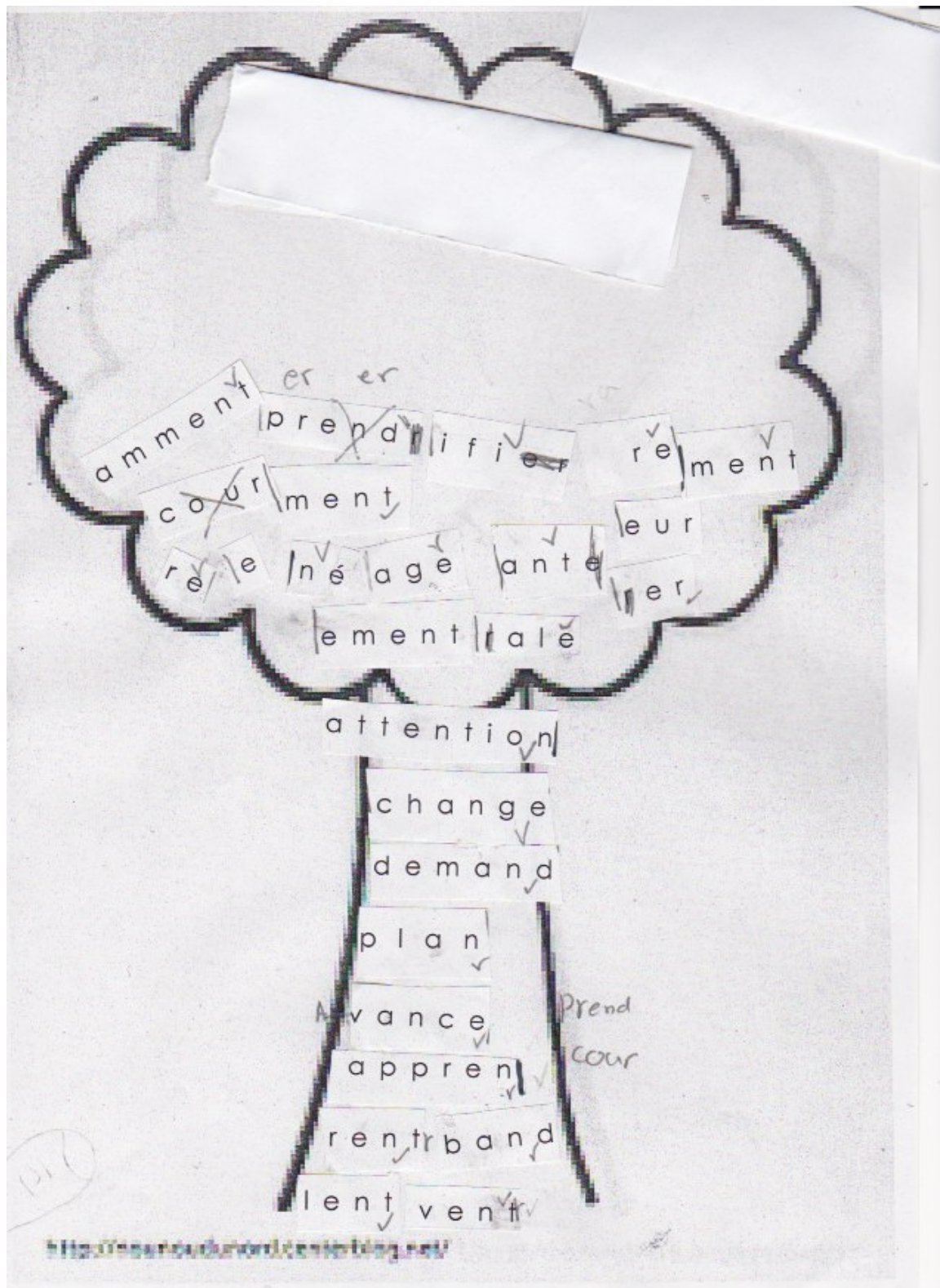
Oui ou non

Lis les phrases ci-dessous.

Est-ce que les mots soulignés font partie de la même famille ?

Réponds par oui ou non

- | | | |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Quel <u>sauvage</u> il n'a pas voulu le <u>sauver</u> . | oui | <input checked="" type="radio"/> non |
| 2. <u>Innover</u> cette maison est <u>nouveau</u> pour moi. | oui | <input checked="" type="radio"/> non |
| 3. La <u>hauteur</u> de cette montagne est <u>haute</u> . | <input checked="" type="radio"/> oui | non |
| 4. Il ne <u>faut</u> pas faire de <u>faute</u> . | oui | <input checked="" type="radio"/> non |
| 5. Cet <u>office</u> de poste propose de belles <u>offres</u> . | oui | <input checked="" type="radio"/> non |
| 6. C'est cet <u>oiseau</u> qui a eu des <u>oisillons</u> . | <input checked="" type="radio"/> oui | non |
| 7. Dans ce <u>restaurant</u> c'est facile de se <u>restaurer</u> . | <input checked="" type="radio"/> oui | non |
| 8. Le <u>promeneur</u> a <u>promis</u> . | oui | <input checked="" type="radio"/> non |



Activités morphologie
voc 8

2. Donne-la signification des mots ci-dessous.

Aide toi des affixes.

1. une avancette est une :

une petite avance

2. une viandette est une :

une petite viande

3. une bandette est une :

une petite bande

4. une attentionnette est une :

une petite attention

5. l'avancement est le :

l'action d'avancer

6. se repromener c'est se :

se promener encore une fois

7. ré-entrer c'est :

entrer une deuxième fois

8. inrencontrer c'est :

on n'est pas rencontrer

9. inchanger c'est :

ne pas changer

10. le changement est le :

l'action changer

11. éventrement est le :

l'action de éventrer

Activité faite durant la semaine avec l'enseignante titulaire

Activités morphologie
voc 8

3. Souligne la base des mots s'il y en a une.

Écris-là.

lentement ✓
reprendre ✓
ventriloque ✓
redemander ✓
éventrer ✓
couramment ✓
changement ✓
apprentissage ✓
lenteur ✓
rendement ✓
planifier ✓
attentionné ✓
apprenant ✓
bandage ✓

lent ✓
prend x pren ✓
ventr ✓
de monde ✓
ventr ✓
cour ✓
change ✓
appren ✓
lent ✓
rend ✓
plan ✓
attention ✓
appren ✓
band ✓

Bravo



Annexe 27 : Glossaire⁸⁰

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).

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.

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).

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).

⁸⁰ Glossaire tiré de : Apprendre à lire en FLS (Rafoni J-Ch), L'Harmattan, 2007 et La morphologie pour mieux lire et écrire (Berthiaume, R., Boisvert, M., Théberge, P. & Daigle, D.), Chenelière Education, 2017

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 ne contient pas de base et 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.

Epilinguistique : 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 préparateur est plus probable que papierateur, 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 jugement).

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]).

Phonogrammes : graphèmes chargés de transcrire les phonèmes. Ils représentent près de 80% de notre système d'écriture (cf. graphèmes).

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).

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 fille en fillette n'entraîne pas de changement de catégorie grammaticale (fille et fillette étant tous deux des noms). (Voir aussi affixe.)

Traitement graphomorphologique : Conscience de la structure morphémique (base et affixes) des mots ainsi que capacité de réfléchir aux morphèmes et de les manipuler au cours d'activités comportant des mots écrits. (Voir aussi conscience morphologique et traitement morphologique.)

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