

Morphologie dérivationnelle

Une intervention inclusive pour soutenir l'apprentissage
de la lecture et favoriser la progression de la fluence
chez les élèves de quatrième année

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2023-2026

Mémoire de Master de *Marie Monard*

Sous la direction de *Anouck Visinand Ward*

Bienne, avril 2026

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de longue haleine, je tiens à remercier sincèrement Anouck Visinand Ward, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, sa bienveillance et ses encouragements. Elle a en outre su prendre soin, avec beaucoup de justesse, de mon *petit trouble de la légitimité*.

Ce projet n'aurait pas vu le jour sans le soutien sans faille, l'intérêt et la motivation de ma collègue Caroline. Merci à elle et à nos incroyables élèves pour leur investissement et leur enthousiasme.

Je remercie également mon voisin, Jean-François de Pietro, pour le temps consacré à la relecture de ces pages et à nos échanges, qui m'ont permis d'éclairer mon analyse de manière plus approfondie.

Merci à ma sœur Estelle pour son minutieux et précieux travail de relecture orthographique.

Je remercie encore Lucie Hirsig, orthophoniste, qui m'a accueillie avec générosité pour me présenter des activités de morphologie proposées aux élèves du cycle 2.

À Anne, ma belle-maman graphiste, pour son aide précieuse dans la mise en forme des figures de ce travail.

Une pensée particulière pour Sophie Willemin, qui m'a fait découvrir la morphologie et a, sans le savoir, ouvert une fenêtre sur ce projet qui m'a tant apporté.

À tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont accompagnée avec douceur sur ce chemin. Soutenir, écouter, encourager, marcher, rire, pleurer, travailler, baby-sitter... autant de gestes qui m'ont profondément touchée.

Mais surtout, je remercie **I N F I N I M E N T** Vincent, Arsène et Mia, qui m'ont portée tout au long de cette magnifique aventure. Par leur présence bienveillante et rassurante, ainsi que par leur engagement dans l'organisation familiale, ils m'ont permis de me consacrer pleinement à ce projet et de m'y épanouir.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche s'intéresse aux moyens de soutenir l'apprentissage de la lecture chez les élèves de quatrième année.

De nombreuses études mettent en évidence l'importance des activités réflexives et de l'enseignement explicite dans le développement des compétences langagières des élèves. La morphologie dérivationnelle y apparaît comme un levier pertinent qui favorise l'enrichissement du vocabulaire, l'extension du lexique orthographique et l'identification des mots écrits.

Cette étude examine si l'enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle soutient l'apprentissage de la lecture et favorise le développement de la fluence chez les élèves de quatrième année.

Des pré-tests de fluence de lecture sont réalisés par les élèves, puis une séquence didactique de huit séances est conduite auprès d'un groupe test. Des post-tests permettent ensuite d'observer l'évolution des performances des participants. Enfin, une comparaison des taux de progression individuelle est établie afin d'examiner s'ils diffèrent selon leur profil de lecteur.

Les résultats obtenus sont encourageants et suggèrent que l'enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle contribue à soutenir les élèves dans l'apprentissage de la lecture et favorise le développement de la fluence.

MOTS-CLÉS

morphologie dérivationnelle, apprentissage de la lecture, fluence, enseignement explicite, lexique orthographique

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Test de lecture de texte, version examinateur _____	20
Figure 2.	Test de lecture de texte, version élève _____	20
Figure 3.	Analyse des méprises avec copie du texte _____	21
Figure 4.	Test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes, version examinateur _____	22
Figure 5.	Test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes, version élève _____	22
Figure 6.	Loto _____	27
Figure 7.	Mistigri _____	29
Figure 8.	Memory _____	30
Figure 9.	Pas dans ma famille ! _____	32
Figure 10.	Memory _____	34
Figure 11.	Progression entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de texte _____	56
Figure 12.	Progression entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes _____	60
Figure 13.	Compiled ORL Norms, 2017 (Hasbrouck & Tindal, 2017, p.10) _____	61
Figure 14.	Progression en pourcentage entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de texte _____	63
Figure 15.	Progression en pourcentage entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes _____	65

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Les fantômes au Loch Ness, analyse morphologique _____	26
Tableau 2.	Liste du vocabulaire utilisé dans le loto _____	27
Tableau 3.	Les fantômes à la cave, analyse morphologique. _____	28
Tableau 4.	La croisière fantôme, analyse morphologique _____	29
Tableau 5.	Le fantôme de neige, analyse morphologique _____	31
Tableau 6.	Le diner fantôme, analyse morphologique _____	32
Tableau 7.	L'école fantôme, analyse morphologique _____	33
Tableau 8.	J'ai grandi ici, analyse morphologique _____	35
Tableau 9.	Jouets des champs, analyse morphologique _____	36
Tableau 10.	Résultats au pré-test de fluence de lecture de texte _____	54
Tableau 11.	Résultats au post-test de fluence de lecture de textes _____	54
Tableau 12.	Progression entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de texte _____	56
Tableau 13.	Résultats au pré-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes	57
Tableau 14.	Résultats au post-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes _____	58
Tableau 15.	Progression entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes _____	59
Tableau 16.	Progression individuelle en pourcentage entre le pré-test et le post- test de fluence de lecture de texte chez les élèves du groupe test _____	62
Tableau 17.	Progression individuelle en pourcentage entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes chez les élèves du groupe test _____	64

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Pré-test et post-test de fluence de lecture de texte _____	74
Annexe 2 : Pré-test et post-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes__	76
Annexe 3 : Séquence didactique _____	78

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
MOTS-CLÉS	iii
LISTE DES FIGURES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ANNEXES	vi
TABLE DES MATIÈRES	vii
INTRODUCTION	1
PROBLÉMATIQUE	3
Cadre théorique et définitions	3
<i>Morphologie</i>	3
<i>Conscience morphologique</i>	4
<i>Morphologie flexionnelle</i>	5
<i>Morphologie dérivationnelle</i>	6
Cheminement vers la problématique de recherche	8
Apports de la morphologie dérivationnelle dans l'apprentissage du vocabulaire	12
Apports de la morphologie dérivationnelle dans l'apprentissage de l'orthographe	13
Apports de la morphologie dérivationnelle dans l'apprentissage de la lecture	13
Apports de l'enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle pour les élèves en difficulté d'apprentissage	15
Question de recherche et hypothèse	16
MÉTHODOLOGIE	18
Fondements méthodologiques	18
Nature du corpus	19
Pré-tests et post-tests de fluence de lecture de texte et de lecture de mots morphologiquement complexes	19
Séquence didactique en morphologie dérivationnelle	23
<i>Planification</i>	25
<i>Séance 1</i>	25
<i>Séance 2</i>	26

Séance 3	27
Séance 4	29
Séance 5	31
Séance 6	32
Séance 7	33
Séance 8	34
Séance 9	35
Séance 10	36
ANALYSE	37
Analyse des séances de l'intervention en morphologie dérivationnelle	37
<i>Lecture d'un album de littérature jeunesse</i>	37
Séance 1	39
Séance 2	40
Séance 3	42
Séance 4	44
Séance 5	45
Séance 6	47
Séance 7	49
Séance 8	50
<i>Bilan de l'expérimentation</i>	50
<i>Synthèse globale de l'intervention en morphologie dérivationnelle</i>	51
Analyse des résultats	53
<i>Épreuve de fluence de lecture de texte</i>	53
<i>Epreuve de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes</i>	57
<i>Comparaison des scores de progression individuelle des élèves</i>	60
CONCLUSION	66
Synthèse des résultats et discussion	66
Limites de la recherche	67
Quelques pistes possibles	68
Apports personnels et professionnels	69
BIBLIOGRAPHIE	70

INTRODUCTION

Enseignante en classe régulière de troisième et quatrième années, je constate chez certains élèves des difficultés récurrentes dans l'apprentissage de la lecture. Celles-ci concernent généralement la mémorisation des correspondances graphèmes-phonèmes ainsi que la compréhension du texte. La consolidation du lexique orthographique, considéré par Giasson (2012) comme l'ensemble des mots reconnus par le lecteur de manière globale sans recourir au décodage, apparaît également fragile.

Ces observations m'ont conduite à rechercher des dispositifs susceptibles de soutenir plus efficacement la progression des élèves.

Dans cette perspective, j'ai développé deux projets s'appuyant sur les principes de l'enseignement explicite, reconnu par de nombreux auteurs¹ pour son efficacité auprès des élèves en difficulté (Berthiaume & al., 2017 ; Bressoux, 2022 ; Gombert & al., 2000).

Le premier projet s'appuyait sur la lecture répétée de textes, dispositif présenté par Giasson (2012). Il visait à améliorer la fluence, c'est-à-dire la capacité à lire un texte avec précision, à un rythme approprié et avec une expression adéquate (Hasbrouck & Tindal, 2006). L'entraînement proposé débutait par la lecture du nom et du son des lettres, puis progressait vers les syllabes, les mots et les phrases avant d'aboutir à la lecture de textes.

Le second projet s'inspirait des ateliers dirigés d'écriture proposés par Bucheton et Soulé (2009). Il consistait à développer les habiletés rédactionnelles afin de soutenir l'apprentissage de la lecture. L'encodage et le décodage reposant sur la connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes, le travail de l'un a contribué au développement de l'autre.

Bien que ces dispositifs aient produit des effets positifs sur le décodage et l'encodage, certaines fragilités liées à l'extension du lexique orthographique et à la compréhension de texte ont persisté, en particulier chez les élèves les plus vulnérables. Ces constats m'ont conduite à explorer d'autres pistes susceptibles de soutenir l'identification des

¹ Dans ce travail, le masculin, considéré comme genre non marqué susceptible de désigner aussi bien des hommes que des femmes, est utilisé comme forme générique.

mots et la compréhension du texte. Afin de diversifier les voies d'accès à une lecture efficiente et ainsi garantir au plus grand nombre une accessibilité dans les apprentissages, je me suis alors tournée vers l'étude de la morphologie dérivationnelle.

La morphologie désigne l'étude de la structure et de la formation des mots. Ceux-ci sont composés de morphèmes – la base du mot et les affixes – qui représentent la plus petite unité de sens. La morphologie dérivationnelle s'intéresse plus spécifiquement aux processus permettant de former de nouveaux mots par l'ajout d'affixes à un mot de base. La capacité à identifier et manipuler ces morphèmes afin de comprendre la structure interne des mots relève quant à elle de la conscience morphologique.

Selon plusieurs auteurs (Bentolila & Germain, 2019 ; Casalis & Colé, 2018 ; Marec-Breton et al., 2010), l'étude de la morphologie dérivationnelle constitue un soutien efficace à l'apprentissage de la lecture. Elle favorise notamment l'enrichissement du vocabulaire et l'extension du lexique orthographique. Cette réflexion métalinguistique constituerait ainsi un levier pertinent pour soutenir les élèves en difficulté.

Cette recherche, destinée aux élèves de quatrième année, s'inscrit dans une perspective inclusive. Elle vise à examiner si l'enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle soutient l'apprentissage de la lecture, en particulier chez les élèves rencontrant des difficultés. Elle cherche également à déterminer si ce dispositif favorise le développement de la fluence. Enfin, elle compare les taux de progression individuelle des participants afin d'observer s'ils diffèrent selon leur profil de lecteur.

Quatre parties structurent ce travail. La première présente le cadre théorique, relatif à l'apprentissage de la lecture et à la morphologie, ainsi que la problématique. La deuxième décrit la méthodologie de recherche et le dispositif d'intervention mis en place. La troisième analyse les séances de l'intervention et les résultats obtenus. Enfin, la conclusion propose une discussion des résultats et des perspectives pédagogiques qui en découlent.

PROBLÉMATIQUE

Cadre théorique et définitions

Dans un souci de cohérence et de clarté, je présente ici plusieurs définitions essentielles à la compréhension de ma démarche.

Morphologie

En linguistique, la morphologie désigne l'étude de la forme des mots. « Le terme *morphologie* est formé de *morpho*, qui signifie "forme", et de *logie*, qui signifie "étudier" » (Berthiaume et al., 2017).

Selon Colé et al. (2004), la morphologie analyse la manière dont les morphèmes s'assemblent pour former des mots, le morphème étant la plus petite unité de sens qui constitue un mot. Il existe ainsi des mots morphologiquement simples, composés d'un seul morphème (*chat*), et des mots morphologiquement complexes, composés de plusieurs morphèmes (*chatons*). Ces derniers peuvent comporter des affixes : les préfixes, placés avant la base, et les suffixes, placés après.

Écalle et Magnan (2021) précisent que la base (*chat-*) donne le sens du mot et peut être accompagnée d'affixes (*-on*, *-s*) qui viennent le modifier ou le préciser. Gombert et al. (2000) ajoutent que *chat* désigne un animal, tandis que le suffixe *-on* marque un diminutif, ce qui permet d'aboutir au sens global du mot *chaton* (« petit chat »). Enfin, le *-s* véhicule l'idée de nombre.

Casalis et Colé (2018) soulignent que la mise en œuvre d'activités systématiques et régulières portant sur la morphologie des mots poursuit trois objectifs principaux :

1. l'enrichissement du vocabulaire des élèves ;
2. le développement de procédures efficaces d'identification des mots écrits ;
3. la valorisation du plaisir associé à la manipulation de la langue.

Un tel enseignement favorise par ailleurs une attention accrue des élèves à la structure interne des mots.

Conscience morphologique

Carlisle (1995) définit la conscience morphologique comme la capacité à identifier la structure interne des mots, à y réfléchir et à la manipuler. Berthiaume et ses collaborateurs (2017) soulignent que ce terme est employé, dans la majorité des recherches récentes, pour désigner l'ensemble des opérations implicites ou explicites, orales ou écrites, relatives à la morphologie.

Les travaux de Daigle et Berthiaume (2021) ont mis en évidence le rôle déterminant de la conscience morphologique dans les apprentissages en lecture et en écriture. Les habiletés morphologiques influencent la compétence orthographique. Elles contribuent également à l'enrichissement du vocabulaire ainsi qu'à la compréhension des liens entre les mots et de la structure grammaticale de la phrase.

Dans la mesure où les connaissances liées au langage écrit s'ancrent dans le langage oral, il apparaît essentiel de sensibiliser les élèves aux unités morphologiques qui constituent les mots, à la fois à l'oral et à l'écrit. Ceci offre un appui supplémentaire pour la réalisation des tâches de lecture et d'écriture.

Les activités visant le développement de la conscience morphologique doivent articuler l'oral et l'écrit. Elles peuvent s'appuyer sur des supports visuels ou des situations d'écoute contextualisées. Ces dispositifs favorisent une analyse de la langue française — du vocabulaire, de l'orthographe et de la grammaire — et encouragent les élèves à construire leur réflexion, à confronter leurs hypothèses à celles de leurs pairs, à les confirmer ou les infirmer, et à élaborer leurs propres stratégies de remédiation.

En somme, le développement de la conscience morphologique constitue un levier essentiel pour la progression des apprentissages langagiers et métalinguistiques des élèves.

La conscience morphologique englobe deux dimensions complémentaires :

- la conscience flexionnelle, qui concerne la capacité à reconnaître et à manipuler les morphèmes qui marquent les variations grammaticales d'un mot, telles que le genre, le nombre, le temps ou la personne (par exemple : *chante / chantent / chantait / chantaient* ou *joli / jolis / jolie / jolies*).

- la conscience dérivationnelle, qui consiste à reconnaître et manipuler les affixes qui permettent de former de nouveaux mots à partir d'une base (ex. : *porter* → *porteur*, *portage*).

Ces deux dimensions participent conjointement à la construction d'une représentation plus claire de la langue, indispensable à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

Morphologie flexionnelle

Selon Chapleau et Godin (2020), le domaine de la morphologie flexionnelle a une fonction essentiellement syntaxique. Elle permet « d'appliquer les accords par la combinaison d'une base et de marques grammaticales » (p.128). Les affixes flexionnels permettent par exemple de marquer le genre et le nombre du nom (*un pull vert* / *une chemise verte* / *des pulls verts*) et le temps et la personne des verbes (*il ronfle* / *ils ronflent* / *il ronflait* / *ils ronflaient*).

Gombert et al. (2000, p. 64) décrivent trois critères qui permettent de distinguer les affixes flexionnels à l'écrit :

1. Les formes fléchies se construisent de manière régulière et spontanée à partir d'un mot de base; par exemple, la plupart des noms ont une version plurielle.
2. La flexion ne modifie pas la nature grammaticale du mot : *ami* et *amis* sont tous les deux des noms.
3. Du point de vue du sens, les formes fléchies restent prévisibles à partir de la base et du marqueur flexionnel ; ainsi, *chats* signifie plusieurs *chat*.

Par ailleurs, selon Casalis et Colé (2018),

la morphologie flexionnelle participe aux liens syntaxiques entre les composants de la phrase (p. ex. les petits canards nagent). Compte tenu de cet aspect morphographique du français écrit, la connaissance des unités et des principes morphologiques peut constituer un déterminant essentiel, au-delà des compétences phonologiques, dans la réussite en lecture et en orthographe (p. 69).

La morphologie flexionnelle fait par ailleurs l'objet d'un enseignement explicite en classe et elle représente la base des apprentissages grammaticaux et orthographiques. Ses marques visibles à l'écrit, ses règles régulières et son rôle central dans les accords en font un élément incontournable des méthodes d'enseignement du français.

À mon sens, la morphologie flexionnelle relève donc davantage des apprentissages prescrits dès la fin du cycle 1. La troisième année vise plus particulièrement à renforcer les compétences de manipulation des phonèmes et à consolider progressivement la maîtrise du décodage en lecture, tandis que les apprentissages grammaticaux et orthographiques apparaissent au cours de la quatrième année.

Morphologie dérivationnelle

Le domaine de la morphologie dérivationnelle s'entend quant à lui à l'oral et se concentre sur la formation de nouveaux mots en ajoutant des affixes à la base. Il s'intéresse aux relations structurelles que les mots entretiennent entre eux. Marec-Breton et al. (2010) le précisent ainsi : « Les affixes dérivationnels ont, pour leur part, une fonction essentiellement sémantique (dans *chaton*, le suffixe *-on* configure le sens de la base *chat* pour aboutir à la signification "petit chat") » (p. 75). Autrement dit, les affixes dérivationnels n'ont pas seulement un rôle grammatical, mais changent ou précisent la signification du mot.

Tyler et Nagy (1989) distinguent trois types de connaissances en morphologie dérivationnelle :

1. les *connaissances relationnelles*, qui renvoient à la capacité à reconnaître des mots partageant la même base (par exemple *plonger*, *plongeur*, *plongeur*, *replonger*). On parle alors de famille morphologique. À l'inverse, elles permettent également de repérer des mots qui, malgré leurs similarités phonologiques (à l'oral) ou orthographiques (à l'écrit), ne font pas partie de la même famille morphologique (lait – laitue). Elles permettent enfin de déduire le sens de certains mots grâce à la reconnaissance de la base et à la signification de certains affixes (si *-ette* signifie « plus petit », une *maisonnette* est probablement une petite maison).

2. les *connaissances syntaxiques*, qui correspondent à la connaissance du rôle grammatical véhiculé par les affixes. Par exemple, *-ade* indique que *promenade* est un nom, *-ment* indique que *rapidement* est un adverbe.
3. les *connaissances distributionnelles*, qui permettent de comprendre les règles de formation des mots (*-eur* désigne une personne qui fait une action et se joint à un verbe. Une personne qui *nage* est un *nageur*).

Les recherches récentes sur la conscience morphologique mettent en évidence la diversité des approches et des terminologies employées pour décrire ce concept. Afin de proposer un cadre unifié, Berthiaume, Besse et Daigle (2010) ont élaboré une typologie qui regroupe six différents types de tâches morphologiques selon la nature de l'opération mentale qu'elles mobilisent (pp. 14-15) :

1. Jugement de relation : il s'agit de déterminer si deux mots appartiennent à la même famille morphologique. Par exemple, on peut demander si les mots *filles* et *fillette* font partie de la même famille morphologique. Pour effectuer cette tâche, l'élève doit être capable de décomposer les mots présentés afin d'en repérer la base.
2. Dérivation : cette tâche consiste à produire un mot dérivé à partir d'une base donnée. Il peut par exemple s'agir de dériver *danseur* à partir du verbe *danser*. On demande alors aux élèves de compléter une phrase présentée oralement, comme dans l'exemple suivant : « *Un homme qui danse est un... (danseur)* ».
3. Jugement de plausibilité : cette tâche vise à déterminer si un mot inventé pourrait exister dans la langue. On présente à l'élève deux pseudo-mots et il doit choisir lequel ressemble le plus à un mot réel. Par exemple, entre *redanser* et *redéfaut*, *redanser* est jugé plus plausible, car il respecte les règles de formation des mots en français (*re-* + verbe = verbe exprimant la répétition d'une action). *Redéfaut* n'est pas plausible, car ce mot n'a pas de sens et le préfixe *re-* ne s'ajoute pas à un nom.
4. Décomposition : cette tâche vise à identifier et à isoler les différents constituants morphologiques d'un mot, à savoir la base et les affixes. En d'autres termes, il s'agit de repérer, à l'intérieur d'un mot donné, un mot plus simple qui en constitue la base. Par exemple, dans *fillette*, on peut retrouver le mot *filles* et le suffixe *-ette*.
5. Sens des affixes : il s'agit ici d'identifier ou d'expliquer la signification d'un préfixe ou d'un suffixe. Par exemple, on peut demander ce que veut dire le préfixe *re-*

dans *rejouer* (« jouer encore une fois ») ou le suffixe *-ette* dans *maisonnette* (« petit »).

6. Jugement d'intrus : ces activités visent à faire la différence entre les mots morphologiquement simples et les mots morphologiquement complexes. Par exemple, *alouette* est un mot simple – ou mot de base – car on ne peut pas le découper en parties ayant chacune un sens : ici, *-ette* ne veut pas dire « petit ». En revanche, *fillette* est un mot morphologiquement complexe, car on peut y reconnaître deux éléments porteurs de sens : *fil* et *-ette*.

Ainsi, la typologie de Berthiaume, Besse et Daigle (2010) montre comment la conscience morphologique peut être développée et évaluée à travers diverses tâches. Elle ne se limite pas à un savoir sur la langue mais soutient directement l'apprentissage du vocabulaire et la compréhension du sens des mots.

Cheminement vers la problématique de recherche

Le français n'est pas une langue dite transparente, c'est-à-dire que la correspondance entre les graphèmes (lettres ou groupes de lettres représentant les sons) et les phonèmes (plus petites unités sonores du langage) n'est pas régulière. Autrement dit, un même son peut s'écrire de plusieurs façons : par exemple, le son [ɛ̃] se note *in*, *im*, *ain*, *aim*, *ein*, *eim*, *yn* ou *ym*. Par ailleurs, un même graphème peut correspondre à des sons différents : par exemple, les lettres *ch* sonnent d'une manière différente dans *chocolat* ou dans *chorale*. Selon Dehaene (2011), « apprendre à lire consiste donc non seulement à retenir les associations entre les lettres et les sons – les correspondances graphème-phonème –, mais aussi à mémoriser toute une série d'exceptions et de mots irréguliers » (p. 18).

Dans ma classe, aujourd'hui, de nombreux élèves rencontrent des difficultés à mobiliser l'ensemble des ressources cognitives et linguistiques nécessaires à l'acquisition de la lecture. Cette étude vise par conséquent à mieux comprendre le processus d'apprentissage du langage écrit ainsi que les différentes étapes à suivre pour accompagner efficacement les élèves dans cet apprentissage fondamental.

Alors que certaines compétences, comme parler ou marcher, se développent naturellement chez l'enfant, l'acquisition de la lecture est une activité difficile qui requiert un apprentissage structuré, ainsi qu'un enseignement explicite de la part de

l'enseignant. Dehaene (2011) pointe l'importance de certains prérequis à cet apprentissage et souligne que « pour apprendre à lire, il faut prendre conscience des structures du langage oral : les mots, les syllabes, les phonèmes » (p. 26), qui représentent les plus petites unités de la parole. Ce processus est appelé conscience phonologique.

Dans le domaine langagier, les deux premières années de scolarité en Suisse romande sont principalement consacrées à l'enrichissement du vocabulaire, à l'identification des syllabes et à l'apprentissage du nom et du son des lettres. La troisième année met davantage l'accent sur le développement des compétences liées à la manipulation des phonèmes, à la mémorisation des correspondances phonèmes-graphèmes, ainsi qu'à la maîtrise progressive de la technique de lecture. Cette dernière repose sur plusieurs composantes essentielles :

- la conception de l'écrit : comprendre que l'écrit est un moyen de communication permettant de transmettre du sens et d'établir la compréhension entre les individus ;
- la compréhension du sens de lecture : intégrer la direction conventionnelle de lecture, de gauche à droite ;
- l'appropriation du principe alphabétique : comprendre que les mots peuvent être écrits et que les lettres correspondent à ce qui est entendu. Ceci inclut la connaissance du son des lettres, en vue du décodage (ou *voie d'assemblage*), lequel conduit progressivement à la fusion phonémique : [m] + [a] = ma ;
- la lecture régulière et répétée : favoriser la mémorisation des mots familiers dans le lexique orthographique, correspondant à la *voie d'adressage*.

Comme le souligne Dehaene (2011), « plus la lecture sera automatisée, plus l'enfant pourra concentrer son attention sur la compréhension de ce qu'il lit et devenir ainsi un lecteur autonome » (p. 12). Ce passage du traitement des lettres à l'accès au sens marque une étape décisive dans la construction du lecteur expert.

Pour favoriser l'automatisation du décodage, il est essentiel de proposer des activités spécifiquement conçues pour développer la fluence de lecture. Pourchet et Zorman (2008) la définissent comme « la capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreurs et avec une intonation adaptée », soulignant qu'il s'agit d'une compétence déterminante pour un accès efficace à la compréhension (p. 8). La fluence ne se limite

donc pas à la vitesse de lecture : elle intègre également la précision, le respect de la ponctuation et l'usage de pauses appropriées, permettant de regrouper les mots et de donner une intonation porteuse de sens. Dans la même perspective, Giasson (2012) résume la fluidité en trois composantes fondamentales : *l'exactitude, la rapidité et l'expression* (p. 217). Dubé et Ouellet (2017) suggèrent par ailleurs que « la lecture orale répétée serait une activité qui contribuerait à développer la fluidité en lecture » (p. 30). L'évaluation de la fluence peut s'appuyer sur des lectures chronométrées, consistant à mesurer le nombre de mots correctement lus par minute dans un texte.

Ces éléments ayant déjà été abordés en troisième année avec mes élèves, j'ai souhaité approfondir l'enseignement de la lecture en quatrième année en explorant de nouvelles approches susceptibles de soutenir leur progression. Cette réflexion m'a conduite à m'intéresser à la morphologie, c'est-à-dire à l'étude de la structure et de la formation des mots. À cet égard, Bentolila et Germain (2019) soulignent que l'observation et l'analyse du fonctionnement de la langue constituent des leviers essentiels pour pallier les difficultés d'accessibilité au français liées à l'inconstance de son orthographe et pour améliorer la maîtrise de la langue.

La plupart des mots contenus dans un texte sont morphologiquement complexes, c'est-à-dire qu'ils contiennent plusieurs morphèmes. Comme déjà dit, Gombert et al. (2000) les définissent comme les plus petites unités de la langue qui véhiculent du sens. Par exemple, le mot *chainette* contient un mot de base : *chaîne*, et un suffixe : *-ette*, qui signifie un diminutif. L'analyse morphologique nous permet donc de comprendre qu'une chainette est une petite chaîne. Cette propriété morphologique est directement mobilisée lors de la lecture : un apprenti lecteur rencontre inévitablement des mots qu'il ne connaît pas. S'il est capable d'analyser leur structure interne, il sera alors en mesure de comprendre leur signification. Bentolila et Germain (2019) abondent également en ce sens et précisent que « l'analyse de la structure morphologique influence également, lorsqu'elle est automatique, la fluence de lecture. Si l'enfant reconnaît la base "amour" dans "amoureux", il lira le mot plus rapidement et accèdera plus rapidement à sa signification » (p.72).

Après analyse de nombreuses études, Daigle et Berthiaume (2021) relèvent que la mise en place d'activités réflexives autour de la langue française pourrait indéniablement amener les élèves à progresser dans l'apprentissage de la lecture. Un lien étroit entre l'enrichissement du vocabulaire, l'observation de l'orthographe et

l'apprentissage de la lecture est établi. À mon sens, la morphologie représente donc une piste à explorer afin d'améliorer les compétences des apprentis lecteurs.

Dans ma pratique actuelle, je ne pense pas développer suffisamment les compétences métacognitives de mes élèves. Il m'a donc paru évident d'entreprendre mon travail de recherche dans le domaine de la morphologie afin d'apporter une plus-value dans ma pratique professionnelle. La progression de mes élèves en lecture devrait ainsi, à terme, être plus efficiente.

J'ai choisi de prendre en considération la morphologie dérivationnelle dans ce travail, car les activités liées à celle-ci me semblent pertinentes à mettre en place avec des élèves en plein apprentissage de la lecture par voie d'assemblage. Marec-Breton et ses collaborateurs (2010) exposent d'ailleurs que « les connaissances sur la morphologie dérivationnelle, parce qu'elles intègrent différentes dimensions linguistiques (phonologique, sémantique et syntaxique), pourraient constituer un meilleur prédicteur de la réussite en lecture que celles concernant la morphologie flexionnelle » (p. 75).

Parallèlement, Casalis et Colé (2018) affirment que l'apprentissage de la morphologie dérivationnelle permet de développer des procédures efficaces d'identification des mots écrits. Grâce à une analyse morphologique des mots,

on entraîne le repérage de séquences de lettres courtes et fréquentes que l'on peut rapidement décoder grâce à l'application de règles de correspondances lettres/sons (p. ex. "dé") et auxquelles l'on peut associer un sens. On facilite également le repérage de séquences de lettres plus longues qui apparaissent dans plusieurs mots (les bases) qui sont associées à un sens commun ... et qui peuvent parfois être plus difficiles à décoder phonologiquement (p. 77).

En résumé, lorsque l'on apprend à un élève à analyser la structure des mots, on l'aide à repérer plus facilement : des petits morceaux de mots fréquents et faciles à lire (comme *dé-*) ; des morceaux plus longs qui reviennent dans plusieurs mots (comme *colle* dans *coller*, *décoller*, *recoller*).

L'étude de la morphologie dérivationnelle s'impose donc comme un outil potentiellement pertinent pour soutenir l'apprentissage de la lecture et l'amélioration de la fluence.

Apports de la morphologie dérivationnelle dans l'apprentissage du vocabulaire

Fayol et Jaffré (2014) exposent que la morphologie dérivationnelle

explique au moins en partie comment les enfants apprennent autant de mots et aussi vite, bien qu'ils ne leur aient jamais été explicitement enseignés. Ils parviennent en effet à reconnaître les traits morphologiques (la relation entre *pousser* et *repousser*) lorsque le passage d'une forme à une autre se fait sans changement phonologique (p. 106).

Si un apprenant connaît la définition de *pousser*, l'analyse morphologique, même implicite, lui permet de comprendre que *repousser* signifie pousser à nouveau, puisque le préfixe *re-* indique « faire à nouveau ». Ceci pour autant que la relation entre les deux mots de même famille morphologique soit transparente, c'est-à-dire sans changement de la base à l'oral (*chanter* / *chanteur* par opposition à *lire* / *lecteur*).

Tyler et Nagy (1989) estiment que le lecteur anglophone moyen connaîtrait environ 20'000 familles de mots. Sachant qu'une famille de mots contient en moyenne entre un et trois mots, le lexique se trouve donc directement étendu par l'étude de la morphologie dérivationnelle.

Dans la mesure où l'apprentissage de la lecture implique la compréhension du sens des mots écrits, le développement du vocabulaire apparaît comme un levier essentiel de cette compétence. En effet, la maîtrise de la morphologie dérivationnelle permet non seulement d'accroître le nombre de mots compris et utilisés par l'apprenant, mais aussi de renforcer le lexique mental, en facilitant les liens entre les mots d'une même famille morphologique. L'étude explicite de la morphologie dérivationnelle contribue ainsi directement à la construction du sens lors de la lecture, en soutenant la reconnaissance et l'interprétation des mots nouveaux.

Apports de la morphologie dérivationnelle dans l'apprentissage de l'orthographe

Dans la langue française, seule la moitié des mots peut être orthographiée en appliquant les règles de correspondance entre graphèmes et phonèmes (Véronis, 1988). Cette inconsistance de l'orthographe rend nécessaire l'enseignement de stratégies pour permettre aux élèves d'écrire correctement les mots.

Selon Chapleau et ses collaborateurs (2016), pour produire à l'écrit un mot connu à l'oral, comme *chocolat*, le scripteur mobilise des connaissances lexicales, par la mémorisation de mots ou parties de mots connus. Il doit également disposer de connaissances morphologiques de deux ordres :

1. Connaître l'orthographe des différents morphèmes et morphographes (graphèmes muets en fin de mot). Par exemple, la relation entre *chanter* et *chant* aide à justifier la présence de la consonne finale muette *t*. Cette lettre *t* est un morphographe.
2. Comprendre la signification des morphèmes. La connaissance du sens d'un suffixe ou d'un préfixe peut guider le choix de la graphie correcte. Ainsi, pour écrire *rapidement*, un élève qui sait que le suffixe *-ment* s'ajoute à un adjectif et indique un adverbe privilégiera cette orthographe plutôt que les formes erronées *rapidemen* / *rapidemant*.

Pour conclure, l'enseignement de la morphologie dérivationnelle constitue un levier essentiel pour permettre aux élèves de comprendre la langue française et de produire des mots écrits plus facilement. Comme le soulignent St-Pierre et al. (2014), il importe de « mettre l'accent sur des connaissances et habiletés langagières à la base de l'orthographe qui sont inexploitées ou insuffisamment consolidées chez la plupart des enfants ayant des difficultés avec cet apprentissage » (p. 8). Développer la conscience morphologique à l'école permettrait ainsi non seulement de soutenir la maîtrise de l'orthographe, mais aussi de renforcer la compréhension du fonctionnement de la langue dans son ensemble.

Apports de la morphologie dérivationnelle dans l'apprentissage de la lecture

Cette étude a pour objectif de proposer des outils adaptés aux élèves présentant des difficultés persistantes dans l'apprentissage de la lecture, difficultés qui se manifestent notamment par une fluidité insuffisante et une compréhension fragilisée.

Giasson (2012) identifie plusieurs facteurs susceptibles d'expliquer ces difficultés. D'une part, une maîtrise insuffisante des habiletés de décodage empêche l'élève d'accéder à une lecture à la fois précise et fluide. D'autre part, un lexique orthographique limité freine la mémorisation et la reconnaissance rapide des mots déjà rencontrés. Enfin, un vocabulaire oral restreint ralentit la compréhension et nuit à la fluidité de la lecture.

À la lumière de nombreuses études, Marec-Breton et al. (2010) rendent compte que « la conscience morphologique peut être entraînée et avoir un impact à plus ou moins long terme sur la lecture » (p. 83). Daigle et Berthiaume (2021) précisent qu'« il est important d'enseigner aux élèves à être sensibles aux unités morphologiques dans les mots, car cette sensibilité leur donne un moyen de plus pour parvenir à réussir les tâches, de lecture ou d'écriture, qu'on leur propose » (p. 107). Cette approche rejoint les travaux de Colé (2011), qui mettent en évidence l'influence de la conscience morphologique sur la lecture selon deux axes complémentaires : l'enrichissement lexical et l'identification des mots écrits.

En somme, l'étude de la morphologie dérivationnelle contribue à l'enrichissement du lexique orthographique des élèves. Un apprenant capable de reconnaître la base d'un mot est plus à même de lire les mots appartenant à la même famille morphologique. Ce développement des connaissances morphologiques favorise ainsi une meilleure fluidité de lecture. De plus, Chapleau et Godin (2020) soulignent que les activités centrées sur la morphologie soutiennent l'apprentissage de la lecture de mots nouveaux en permettant leur déchiffrement morphème par morphème, ce qui conduit à une automatisation progressive du processus de lecture. Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015) précisent que les habiletés acquises grâce à l'étude des principes de la morphologie favorisent une lecture plus rapide et plus efficiente. Les liens établis entre les mots partageant une même base permettent aux élèves de mobiliser plus aisément leurs connaissances lexicales et de traiter les mots écrits de manière plus automatisée. Par ailleurs, Casalis et al. (2009) soulignent que les mots d'une même famille morphologique partagent des représentations mentales fortement liées en mémoire. Gombert et al. (2000) rappellent enfin que « le lecteur expert reconnaît les mots morphologiquement complexes par identification préalable de leurs constituants morphémiques (exemple : sucrier = « sucre » + « ier ») » (p. 77).

L'ensemble de ces travaux met en évidence le rôle central de la morphologie dérivationnelle dans le développement de la lecture experte. En favorisant à la fois l'enrichissement du lexique orthographique, l'automatisation du décodage et la reconnaissance des différents morphèmes, elle constitue un levier essentiel pour améliorer la fluence et la compréhension de la lecture. La maîtrise de la morphologie dérivationnelle apparaît ainsi comme un facteur déterminant pour passer d'une lecture laborieuse à une lecture fluide et experte.

Apports de l'enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle pour les élèves en difficulté d'apprentissage

Gombert et ses collaborateurs (2000) soulignent que la plupart des connaissances langagières des jeunes apprenants sont d'origine implicite ou non consciente. Pour qu'ils puissent manipuler les unités linguistiques qui favoriseront leur entrée dans la lecture et l'écriture, une partie de ces connaissances doit devenir explicite. Les élèves en difficulté d'apprentissage ont besoin de l'enseignant pour les conduire à acquérir les connaissances que les autres enfants ont déjà construites à la maison.

Selon Chapleau et Godin (2020), la finalité de l'enseignement explicite « est de rendre l'élève autonome dans la pratique de l'habileté visée » (p.9). Cette méthode constitue un levier essentiel pour favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage. Elle les aide à comprendre les objectifs, à avancer de manière graduelle et structurée et à bénéficier d'un guidage clair et ajusté à leurs besoins.

Guilleray et Proust (2024) identifient quatre étapes clés dans cette démarche :

1. Présentation des objectifs : expliciter les buts visés ainsi que les connaissances nécessaires pour les atteindre.
2. Modélisation : démontrer les stratégies à appliquer, expliciter les raisonnements et proposer des exemples.
3. Pratique guidée : faire s'exercer les élèves avec accompagnement et rétroactions, en réduisant progressivement l'étayage.
4. Pratique autonome : permettre aux élèves de réaliser la tâche par eux-mêmes afin de consolider les apprentissages et d'automatiser les procédures.

Kirby et Bowers (2018) précisent qu'un tel dispositif d'enseignement semble avoir des effets positifs sur les élèves présentant des difficultés d'apprentissage et sur les

apprenants débutants. Berthiaume et al. (2017) ajoutent que « l'enseignement explicite et ciblé de la structure morphologique des mots constitue une porte d'entrée essentielle vers l'autonomie en lecture, y compris chez les élèves qui sont aux prises avec des difficultés d'apprentissage » (p. 8). Parallèlement, Gombert et Colé (2000) mettent en évidence le rôle déterminant des capacités métalinguistiques dans l'apprentissage de la lecture. Les élèves en difficulté d'apprentissage peinent à mobiliser les ressources cognitives nécessaires pour analyser la langue et en comprendre le fonctionnement. Cette faiblesse peut freiner leurs apprentissages et conduire à des échecs en lecture. Le développement de ces compétences métalinguistiques apparaît donc essentiel pour favoriser leurs progrès. Pour conclure, les résultats d'une étude de Casalis (2014) démontrent que ces élèves en difficulté d'apprentissage, notamment les élèves dyslexiques, sont sensibles à la structure morphologique qui constitue les mots morphologiquement complexes. Dans cette recherche, les compétences en morphologie d'élèves scolarisés en classes adaptées ont été comparées à celles d'élèves du même âge en classe ordinaire. Les performances des deux groupes se sont révélées équivalentes, ce qui suggère que les interventions centrées sur la morphologie peuvent bénéficier à l'ensemble des élèves.

Pour résumer, l'analyse de la langue française, dispensée sous forme d'un enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle, serait un atout majeur dans le développement des compétences en lecture et en écriture des jeunes apprenants et des apprenants en difficulté.

Question de recherche et hypothèse

Ce travail de recherche se propose de répondre à la question suivante :

L'enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle permet-il de soutenir les élèves de quatrième année dans l'apprentissage de la lecture et d'améliorer leur fluence ?

L'hypothèse formulée est la suivante :

La séquence d'enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle devrait renforcer les capacités métalinguistiques des élèves et favoriser leur progression dans la fluence de lecture.

Il s'agira également d'observer si la progression de la fluence de lecture diffère, à la suite de l'expérimentation en morphologie dérivationnelle, selon les profils de lecteurs (lecteurs en difficulté, normo lecteurs et lecteurs experts).

MÉTHODOLOGIE

Fondements méthodologiques

Cette étude est empirique, dans la mesure où elle met en place un processus permettant de recueillir des données pour répondre à une question de recherche. Elle s'inscrit dans une démarche qualitative et vise à comprendre en profondeur des phénomènes à travers l'analyse des données récoltées plutôt que par leur quantification. Elle est de type pragmatique, au sens défini par Astolfi (1993), puisqu'elle s'oriente vers l'intervention pédagogique à travers la mise en place d'un dispositif d'enseignement, et s'appuie sur des hypothèses préalables. Son objectif est d'observer si ce dispositif favorise une évolution positive de la fluence de lecture chez les participants.

Par ailleurs, cette recherche prend la forme d'une ingénierie didactique qui est, selon Artigue (1988), « vue comme une méthodologie de recherche, se caractérise en premier lieu par un schéma expérimental basé sur des «réalisations didactiques» en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement » (pp. 285-286). Brousseau (2008) précise que ces séquences d'enseignement doivent être reproductibles et communicables. Ce dispositif et ses conditions d'utilisation sont donc décrits de manière aussi précise que possible pour en assurer la transférabilité dans d'autres contextes.

Le schéma expérimental, évoqué par Artigue (1988), se définit par l'introduction d'une variable indépendante (ici la séquence didactique en morphologie dérivationnelle) afin de mesurer son effet sur une variable dépendante (en l'occurrence, la fluence de lecture), par comparaison avec un groupe contrôle. Cette recherche relève plus spécifiquement d'une approche quasi-expérimentale, car les participants ne sont pas assignés de manière aléatoire dans les groupes, ceux-ci étant définis à l'avance par le contexte de la classe. Ces groupes reflètent néanmoins l'hétérogénéité de celle-ci, entendue comme la diversité des niveaux, des besoins et des caractéristiques des élèves qui la composent.

Nature du corpus

Cette recherche est menée dans une classe régulière de quatrième année à La Chaux-de-Fonds, comptant 16 élèves, où j'occupe un poste à 40%. J'assume ainsi la double posture d'enseignante et de chercheuse. Elle se déroule entre le 21 octobre et le 18 décembre 2025, pour un total de 10 séances de 45 minutes chacune.

Elle s'inspire de la méthode expérimentale et propose deux pré-tests de fluence pour l'ensemble des élèves de la classe : le premier concerne la lecture de texte et le second la lecture de mots morphologiquement complexes. L'expérimentation en morphologie dérivationnelle se déroule en demi-groupe, permettant ainsi de constituer un groupe test de 8 élèves, engagés dans les activités de morphologie dérivationnelle, et un groupe contrôle de 8 élèves, qui n'y participent pas.

Afin de préserver la fonction spécifique attribuée à chacun des groupes, il n'est malheureusement pas possible de poursuivre les enseignements en classe entière. Le contexte de la classe, conjugué aux contraintes horaires, ne permet pas d'assurer une flexibilité dans l'organisation de la séquence didactique.

Cette recherche se déroule au sein d'une seule classe, bénéficiant d'un enseignement identique assuré par les mêmes enseignantes, afin de limiter les risques de biais. Les post-tests, identiques aux pré-tests, sont ensuite administrés à l'ensemble des élèves de la classe. Les scores recueillis sont analysés afin de mettre en évidence une tendance de progression en fonction de la participation ou de la non-participation aux activités de morphologie dérivationnelle. Par ailleurs, il importe d'observer si la progression de la fluence de lecture diffère, à la suite de l'expérimentation en morphologie dérivationnelle, selon le profil de lecteur des participants.

Pré-tests et post-tests de fluence de lecture de texte et de lecture de mots morphologiquement complexes

Ces pré-tests servent à recueillir des données sur la fluence de lecture de texte et de mots morphologiquement complexes.

Le premier test² fait partie d'un fichier d'entraînement à la fluence de lecture pour CE1³ de Teacher Charlotte (2014), nommé Velociraptor (p.11). La mise en page a été adaptée par mes soins pour répondre aux conseils d'aménagements pédagogiques en faveur des élèves dyslexiques donnés par Martinet (2010) : une police sans empattement (Century Gothic), de taille suffisamment grande (15), des interlignes de 1,5 et le texte aligné à gauche, ainsi qu'une mise en page épurée et sans image (p. 28).

La version pour les élèves ne contient que le texte. La version pour l'examineur contient également le décompte des mots correctement lus en une minute ainsi qu'un espace dédié aux résultats obtenus par le participant.

Prénom :	Mots lus :	Erreurs/oublis :	MCLM :
Le zoo			
	2		
Aujourd'hui, Zoé va au zoo avec son amie Aurélie. La	12		
maman d'Aurélié vient la chercher chez elle tôt le matin.	23		
En arrivant, les enfants insistent pour aller voir les girafes,	33		
mais elles sont loin, tout au bout du zoo. Alors, elles voient	45		
d'abord les singes qui grimpent sur des arbres. Un monsieur	56		
du zoo leur donne des fruits à manger, c'est drôle de les voir	70		
se précipiter pour les prendre dans sa main. Zoé, à sa place,	82		
aurait peur d'être mordue !	87		
Enfin, elles arrivent au parc des girafes. Zoé et Aurélie sont	98		
ravies, elles ont le droit de leur donner du popcorn !	109		
C'est midi, donc la maman d'Aurélié décide d'aller pique-niquer.	122		
Elle a préparé de bons sandwichs au jambon, des	131		
tomates et des chips. Zoé se régale.	138		
L'après-midi, elles vont voir les éléphants. Zoé les aime bien	150		
mais Aurélié ne les trouve pas très beaux.	158		
Zoé s'est bien amusée, la semaine prochaine, elle invite	168		
Aurélié à venir jouer chez elle.	174		

Figure 1. Test de lecture de texte, version examinateur

Le zoo	
Aujourd'hui, Zoé va au zoo avec son amie Aurélie. La	
maman d'Aurélié vient la chercher chez elle tôt le matin.	
En arrivant, les enfants insistent pour aller voir les girafes,	
mais elles sont loin, tout au bout du zoo. Alors, elles voient	
d'abord les singes qui grimpent sur des arbres. Un monsieur	
du zoo leur donne des fruits à manger, c'est drôle de les voir	
se précipiter pour les prendre dans sa main. Zoé, à sa place,	
aurait peur d'être mordue !	
Enfin, elles arrivent au parc des girafes. Zoé et Aurélie sont	
ravies, elles ont le droit de leur donner du popcorn !	
C'est midi, donc la maman d'Aurélié décide d'aller pique-niquer.	
Elle a préparé de bons sandwichs au jambon, des	
tomates et des chips. Zoé se régale.	
L'après-midi, elles vont voir les éléphants. Zoé les aime bien	
mais Aurélié ne les trouve pas très beaux.	
Zoé s'est bien amusée, la semaine prochaine, elle invite	
Aurélié à venir jouer chez elle.	

Figure 2. Test de lecture de texte, version élève

² Voir Annexe 1

³ CE1 : équivalence en Suisse : 4H

Comme l'indique Giasson (2012), il est utile, durant la lecture, que l'examineur prenne note des méprises du lecteur :

- substitution : le participant lit un mot différent de celui qui est écrit.
- omission : le participant oublie de lire un ou plusieurs mots.
- ajout : le participant lit un mot qui n'est pas dans le texte.
- mots fournis par l'examineur : l'examineur souffle un mot au participant lorsqu'il ne peut pas l'identifier dans un délai de 5 secondes.
- autocorrections : le participant corrige lui-même une méprise (pp. 169-170).

FIGURE 15.1 L'analyse des méprises avec copie du texte	
	Sois poli
1	Il tire la langue! Il n'est pas ^{SC} très poli!
2	Erreur! Il est très poli. C'est un Maori. Les
3	Maoris tirent la langue pour se dire bonjour.
4	Elle enlève ^{son} sés souliers au restaurant!
5	Elle n'est pas très polie!
6	Erreur! Elle est très polie. C'est une Japonaise.
7	Au Japon, on enlève ^{élève} (C)
8	ses souliers en entrant dans un restaurant
9	ou dans une maison.
Légende des symboles	
Substitution: écrire le mot	
Omission: ○	
Ajout: ✓ ajouter le mot	
Autocorrection: (C)	

Figure 3. Analyse des méprises avec copie du texte

Le deuxième test⁴ a été élaboré par mes soins, sous la supervision de ma directrice de mémoire, orthophoniste. Il a vocation à observer une éventuelle progression dans la lecture de mots morphologiquement complexes. Les mots sélectionnés ne figurent volontairement pas dans la séquence didactique et comportent systématiquement un préfixe ou un suffixe. Parmi les quatorze mots proposés, trois incluent toutefois des affixes travaillés au cours de la séquence (re-, dé-, -ette).

⁴ Voir Annexe 2

Les mots évalués sont les suivants :

vendeuse, lisible, roulade, pommette, jeunesse, surchauffer, pianiste, imprudent, malpoli, débloquer, sportif, minigolf, antiviol, rebrancher.

En regard des résultats obtenus par mes élèves aux dernières tâches de fluence effectuées en classe, j'imagine que les lecteurs experts termineront la lecture de ces mots en moins d'une minute. Aussi est-il possible d'inscrire le temps effectif de lecture sur la même feuille, afin de pouvoir observer l'évolution entre le pré-test et le post-test.

Prénom : _____

Vitesse de lecture de mots morphologiquement complexes	
vendeuse	1
lisible	2
roulade	3
pommette	4
jeunesse	5
surchauffer	6
pianiste	7
imprudent	8
malpoli	9
débloquer	10
sportif	11
minigolf	12
antiviol	13
rebrancher	14

Mots correctement lus en 1 minute _____

Si l'élève termine la lecture des mots en moins d'une minute, temps de lecture pour l'ensemble des mots _____

Figure 4. Test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes, version examinateur

Prénom : _____

Vitesse de lecture de mots morphologiquement complexes	
vendeuse	
lisible	
roulade	
pommette	
jeunesse	
surchauffer	
pianiste	
imprudent	
malpoli	
débloquer	
sportif	
minigolf	
antiviol	
rebrancher	

Mots correctement lus en 1 minute _____

Si l'élève termine la lecture des mots en moins d'une minute, temps de lecture pour l'ensemble des mots _____

Figure 5. Test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes, version élève

Les post-tests sont identiques aux pré-tests, car suffisamment éloignés dans le temps pour que les élèves ne puissent pas mémoriser les mots proposés. En effet, un délai de neuf semaines sépare les deux passations.

Séquence didactique en morphologie dérivationnelle⁵

La conception de la séquence didactique s'appuie sur les travaux de Chapleau (2019), publiés sur le site internet Morpho+, ainsi que sur ceux de Berthiaume et al. (2017). Ces auteurs proposent des activités de sensibilisation à la morphologie destinées aux élèves du cycle 1. La majorité des termes employés dans cette séquence sont directement issus de ces deux références. Le vocabulaire retenu est volontairement simple et courant, afin de demeurer accessible aux élèves de cycle 1. Les mots sélectionnés présentent par ailleurs une transparence morphologique explicite par rapport à leur base. Selon Berthiaume et al. (2017), « cela signifie que leur dérivation ne demande pas de changement phonologique ou orthographique de la base, comme dans l'exemple correct / incorrect » (p. 13). Néanmoins, par souci de cohérence, j'ai choisi de modifier certains mots dans les activités proposées afin qu'ils correspondent aux affixes traités dans ma séquence didactique. Le vocabulaire de remplacement a été sélectionné en respectant les critères de simplicité et de transparence énoncés précédemment.

Les supports PowerPoint présentés par Chapleau (2019) ne correspondent pas pleinement au dispositif d'enseignement que je souhaite mettre en place. Comme ils sont prévus pour être effectués uniquement par oral, j'ai choisi d'adapter les activités qu'ils introduisent afin de favoriser un apprentissage multimodal, mobilisant les canaux visuel, auditif et kinesthésique. J'ai ajouté un support écrit permettant aux élèves de manipuler du matériel et ainsi de renforcer leurs apprentissages. Dans cette perspective, Marec-Breton et ses collaborateurs (2010) expriment que les entraînements phonologiques et morphologiques « sont plus efficaces sur les scores de lecture quand les enfants ont été exposés aux formes écrites des mots pendant les séances d'entraînements » (p.84).

Parmi les six catégories de tâches issues de la typologie de Berthiaume et ses collaborateurs (2010) – *jugement de relation*, *dérivation*, *jugement de plausibilité*, *décomposition*, *sens des affixes* et *jugement d'intrus* – j'ai privilégié le traitement du jugement de relation et du sens des affixes. Ce choix s'appuie sur les travaux de Berthiaume et al. (2017), qui indiquent que le jugement de relation « englobe des

⁵ Voir Annexe 3

activités qui comportent un faible niveau de difficulté. En effet, il faut y déterminer si deux mots appartiennent à la même famille morphologique, ce que les élèves du 1^{er} cycle réussissent généralement bien » (pp. 18-19). Si la catégorie du sens des affixes est jugée plus exigeante par ces mêmes auteurs, il m'a néanmoins semblé pertinent de l'intégrer. Mon hypothèse est que ce type d'activités favorisera l'enrichissement du lexique orthographique des élèves et contribuera à améliorer leur fluence de lecture. J'ai donc choisi de traiter explicitement les affixes *re-*, *dé-*, *-ette* dans les activités, car fréquents et comportant de nombreux exemples faciles à utiliser avec des élèves du cycle 1. Ils respectent également la transparence avec leur base. Lors de la lecture des albums, d'autres affixes seront abordés pour éveiller la curiosité des élèves et enrichir leurs connaissances.

Enfin, j'ai fait le choix de privilégier l'appropriation approfondie de ces deux thématiques, plutôt que d'aborder de manière superficielle un plus grand nombre de catégories. L'accent a donc été mis sur la qualité des apprentissages plutôt que sur leur quantité. A ce propos, Bentolila et Germain (2019) soulignent l'importance de ne pas trop diversifier les activités proposées, sous peine de pénaliser les élèves les plus fragiles. Ils préconisent une répétition des tâches introduites afin de consolider les acquis.

Chaque séance est structurée en trois temps:

1. la lecture par l'enseignant d'un des albums de littérature jeunesse retenus pour l'expérimentation, suivie d'une discussion collective portant sur les familles de mots (séances 2 à 6) ou sur le sens des affixes (séances 7 à 9). La liste des mots étudiés est non exhaustive et permet à l'enseignant de sélectionner, d'ajuster ou d'enrichir les exemples en fonction des besoins des élèves, afin de favoriser la mise en évidence des régularités morphologiques et leur compréhension.
2. une activité en plénum visant à introduire et entraîner la thématique retenue (jugement de relation ou sens des affixes).
3. un exercice de consolidation sous forme de jeux en ateliers autonomes et étayage par les pairs (loto, memory, mistigri).

Les albums de littérature jeunesse ont été choisis pour leur vocabulaire simple et adapté aux élèves du cycle 1. Leur lecture n'excède pas cinq minutes, afin de laisser suffisamment de temps pour l'analyse des mots de même famille morphologique ou

du sens des affixes. Je prévois quinze minutes maximum pour ces deux activités conjointes, qui se déroulent oralement.

J'ai choisi de travailler sur une série de six livres de Jacques Duquennoy, mettant en scène des fantômes dans différentes situations, afin d'offrir aux élèves l'occasion de retrouver avec plaisir les personnages d'une séance à l'autre. Ceci devrait également leur permettre de se consacrer pleinement à l'analyse de la langue et d'éviter une double tâche liée à la compréhension de l'histoire. Pour les deux dernières séances, j'ai retenu deux ouvrages d'Anne Crauzat. Le vocabulaire employé se révèle à mon sens particulièrement pertinent pour conduire une analyse réflexive sur les affixes.

L'ensemble de cette séquence didactique a pour objectif de développer la métacognition, qui désigne la capacité d'un individu à réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage. En outre, il favorise l'analyse réflexive de la langue, dans une perspective d'enseignement explicite destiné à soutenir la compréhension des participants. Par ailleurs, la lecture d'albums de littérature jeunesse et les activités ludiques visent à soutenir la motivation des élèves et à favoriser leur engagement dans la tâche.

Les images illustrant les différentes activités de cette séquence didactique sont libres de droit et majoritairement tirées de *Pixabay* (<https://pixabay.com/>). Quelques-unes ont été créées par chat gpt (<https://chatgpt.com/>) afin de répondre aux exigences du contexte.

Planification

Séance 1

La passation individuelle des pré-tests de fluence de lecture de texte et de mots morphologiquement complexes est réalisée pour chaque participant. L'examineur accompagne l'élève dans une salle de classe propice à un travail silencieux. Chaque épreuve est limitée à une minute. L'élève lit, durant ce laps de temps, un maximum de mots, le plus rapidement possible tout en commettant le moins d'erreurs possible. L'examineur relève les éventuelles méprises et enregistre la passation afin de permettre un retour ultérieur sur les données. Les résultats sont consignés sur le test nominatif.

Séance 2

Cette séance est dédiée au jugement de relation.

L'enseignant consacre cinq minutes à la lecture de l'ouvrage de Duquennoy (1996), *Les fantômes au Loch Ness*, puis engage une discussion portant sur les mots appartenant à la même famille morphologique.

Tableau 1. Les fantômes au Loch Ness, analyse morphologique

Page	Mot traité	Mots attendus
p. 1	bain	baigner, baignoire
p. 2	tranquille	tranquille, tranquillité
p. 3	apparition	apparaître, apparu, apparue, paraître, parution, paru, parue
p. 6	vacances	vacancier, vacancière
p. 9	problème	problématique
p. 12	accueillant	accueil, accueillante, accueillir
p. 18	nageoire	nager, nageur, nageuse, natation
p. 23	heureusement	heureux, heureuse
p. 29	éveillés	éveil, veiller, veille
p. 31	explorateurs	explorer, exploration

L'activité *Découvre la famille de mots* a été adaptée du powerpoint *Morpho+* du même nom et se déroule en plénum, à l'oral, avec un support écrit. Elle consiste à classer des mots morphologiquement complexes dans les boîtes des mots de base correspondants. Les mots sont inscrits sur des étiquettes en papier épais. La manipulation est privilégiée afin de stimuler la motivation des élèves et de favoriser leur apprentissage. Les mots retenus ont été sélectionnés de manière à pouvoir être réutilisés dans les séances ultérieures. Ils portent sur les affixes *dé-*, *re-* et *-ette*, et entretiennent une relation transparente avec leur base.

Mots de base figurant sur les boîtes : *faire, coller, plier, charger, visser, coiffer, maison, chaine, fourche*.

Mots morphologiquement complexes à classer : *défaire, refaire, décoller, recoller, déplier, replier, décharger, recharger, dévisser, revisser, décoiffer, recoiffer, maisonnette, maisonnée, chaînette, chaînon, fourchette, fourchu*.

Un atelier autonome, conçu sous la forme d'un loto, a été créé par mes soins. L'enseignant lit un mot et les élèves posent un jeton sur le dessin qui correspond à un mot de la même famille (ex. *dent* pour *dentiste*). Le premier élève à recouvrir l'ensemble de ses images remporte la partie. Le vocabulaire employé a été emprunté aux activités de Berthiaume et al. (2017).

Tableau 2. Liste du vocabulaire utilisé dans le loto

<i>dentiste</i> → <i>dent</i>	<i>recoller</i> → <i>colle</i>	<i>chocolatier</i> → <i>chocolat</i>
<i>neige</i> → <i>motoneige</i>	<i>montagnard</i> → <i>montagne</i>	<i>pluie</i> → <i>parapluie</i>
<i>genouillère</i> → <i>genou</i>	<i>laiterie</i> → <i>lait</i>	<i>ensoleillé</i> → <i>soleil</i>
<i>maisonnette</i> → <i>maison</i>	<i>chanson</i> → <i>chanteur</i>	<i>abricotier</i> → <i>abricot</i>

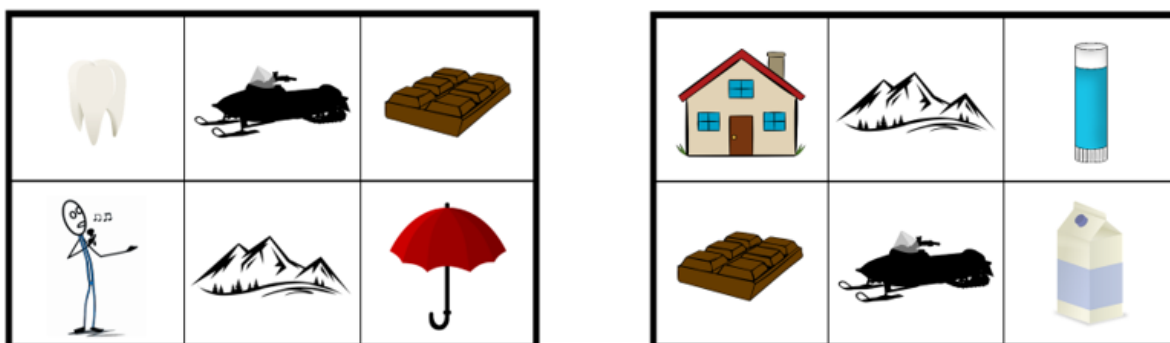


Figure 6. Loto

Séance 3

Cette séance est dédiée au jugement de relation.

L'enseignant consacre cinq minutes à la lecture de l'ouvrage de Duquennoy (2004), *Les fantômes à la cave*, puis engage une discussion portant sur les mots appartenant à la même famille morphologique.

Tableau 3. Les fantômes à la cave, analyse morphologique.

Page	Mot traité	Mots attendus
p.2	jouent	jouer, déjouer, rejouer, jeu
p. 4	minuit	nuit, nuitée
p. 6	grands	grande, grandeur, grandir, grandement, agrandir, agrandissement
p. 8	courageusement	courage, courageux, courageuse, encourager, décourager, découragement
p. 21	garde-manger	garder, manger
p. 26	recommence	recommencer, commencer, commencement, recommencement
p. 29	souterrain	terrain, souterraine, terre, terrestre, terrier
p. 32	obscurité	obscur
p. 34	gourmand	gourmande, gourmandise
p. 35	lait	laitier, laitière, laiterie, laitage, laiteux, laiteuse

L'activité *Trouve ta famille* a été adaptée de l'ouvrage de Berthiaume et al. (2017, p. 35). Chaque élève tire une étiquette mot puis cherche un camarade possédant un mot appartenant à la même famille morphologique. Les deux élèves se placent alors côte à côte. La vérification est ensuite réalisée collectivement. Plusieurs manches successives sont organisées.

Exemples de paires de mots :

certain / incertain – ordinaire / extraordinaire – pluie / parapluie – commencer / recommencer – tomber / retomber – coller / décoller – chaine / chaînette – faire / défaire – nom / prénom.

Un atelier autonome, conçu sous la forme d'un jeu de *mistigri*, a été créé par mes soins. Les cartes sont distribuées entre les élèves. Le premier joueur tire une carte dans le jeu de son voisin de droite et demande : « Qui a la carte de la même famille que *normal* ». Le camarade qui a la carte *normalement* la lui donne. Les paires ainsi formées sont déposées sur la table. Le jeu se poursuit selon le même principe. L'élève qui conserve la carte « *mistigri* » à la fin de la partie est déclaré perdant.

Le vocabulaire utilisé est varié et comporte différents affixes. Certains seront traités de manière explicite dans cette séquence et d'autres non. Les mots sont inscrits en haut des cartes dans la police de caractère usuelle et associés à une pastille de couleur par famille, servant d'appui à l'autoévaluation.

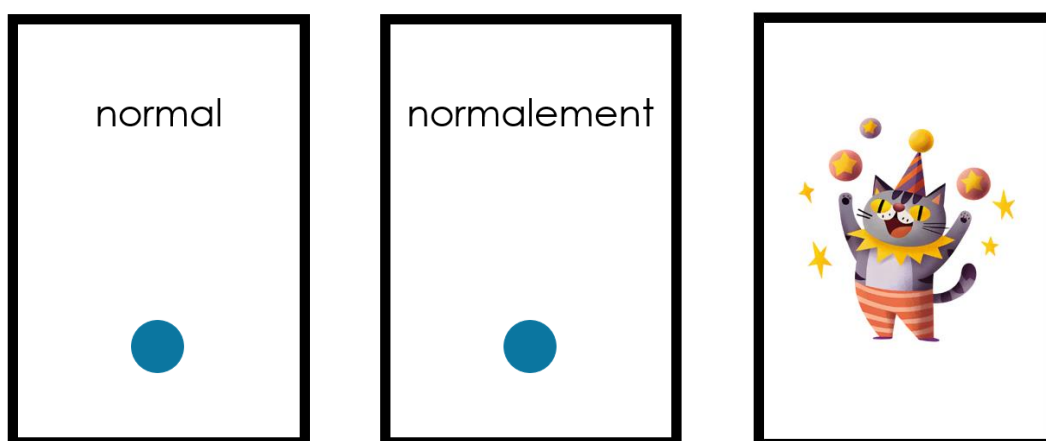


Figure 7. Mistigri

Séance 4

Cette séance est dédiée au jugement de relation.

L'enseignant consacre cinq minutes à la lecture de l'ouvrage de Duquennoy (2012), *La croisière fantôme*, puis engage une discussion portant sur les mots appartenant à la même famille morphologique.

Tableau 4. *La croisière fantôme*, analyse morphologique

Page	Mot traité	Mots attendus
p.1	vite	vitesse
p. 2	attention	attentif, attentive, attentivement, inattention, attentionné
p. 8	inoubliable	oubli, oublier, oubliable
p.12	pêche	pêcher, pêcheur, pêcheurie
p. 16	abri	abriter
p. 19	journée	jour, journalier
p. 21	discret	indiscret, discrète, discrétion, indiscretion, discrètement, indiscrètement
p. 22	renversante	verser, déverser, renverser
p. 30	possibilité	possible, impossible, impossibilité, possiblement, impossiblement
p. 35	rencontre	rencontrer
p. 37	embarcation	embarquer, embarquement, barque, débarquer, débarquement

L'activité *Regroupe les mots* a été adaptée du powerpoint *Morpho+* du même nom et se déroule en plénum, à l'oral avec un support écrit. Elle prolonge l'activité *Découvre la famille de mots*, introduite en séance 2, en y ajoutant la notion d'intrus. Les élèves doivent classer des mots morphologiquement complexes dans les boîtes des mots de base correspondants. Les intrus sont placés à la corbeille.

Mots de base : *lune, fruit, neige, enfant, école.*

Mots morphologiquement complexes : *alunir, lunaire, fruitier, fruité, enfance, enfantillage, écolier, autoécole.*

Mots intrus : *luge, figue, enfin, classe.*

Un atelier autonome, conçu sous la forme d'un *Memory*, a été créé par mes soins. Il reprend le vocabulaire et les illustrations utilisés dans le loto présenté lors de la deuxième séance. Cette reprise favorise l'appropriation progressive du lexique par les élèves. Tour à tour, chaque élève retourne deux cartes. L'objectif est d'associer un mot et son image, qui font partie de la même famille morphologique. Lorsqu'une paire est formée, le joueur conserve les cartes et rejoue ; dans le cas contraire, il passe la main. L'élève ayant réuni le plus grand nombre de cartes à la fin de la partie est déclaré vainqueur.



Figure 8. Memory

Séance 5

Cette séance est dédiée au jugement de relation.

L'enseignant consacre cinq minutes à la lecture de l'ouvrage de Duquennoy (2012), *Le fantôme de neige*, puis engage une discussion portant sur les mots appartenant à la même famille morphologique.

Tableau 5. Le fantôme de neige, analyse morphologique

Page	Mot traité	Mots attendus
p. 1	neige	neiger, neigeux, motoneige, chasse-neige
p. 2	chaussent	chausser, chausson, chaussure
p. 2	skis	skier, skieur, skieuse, après-ski, télési
p. 7	réchauffe	réchauffer, chauffer, chaud, chaude, chaudement
p. 13	emmener	mener, ramener
p. 14	pousse	pousser, repousser
p. 16	froid	froide, froideur, froidement, refroidir
p. 17	haut	haute, hauteur, hautement
p. 33	pauvre	pauvreté
p. 36	petits	petite, petitesse
p. 37	reparti	repartir, parti, partir

L'activité *Pas dans ma famille !* est adaptée de l'ouvrage de Berthiaume et al. (2017, p. 228). Le vocabulaire a été modifié de manière à pouvoir être illustré, afin de faciliter le travail des élèves.

L'activité se déroule en petits groupes de trois élèves, en autonomie, avec une possibilité d'autoévaluation. Pour cela, le numéro de chaque famille est inscrit au dos des cartes et l'intrus est encadré d'une couleur distinctive.

Dans la classe, six familles de mots sont affichées. Chaque affiche présente trois mots appartenant à la même famille morphologique ainsi qu'un intrus. Les élèves doivent identifier cet intrus : ils associent les images aux mots, observent les relations entre eux, puis repèrent celui qui ne correspond pas aux autres.

Famille 1			
fleur			1
fleuri			1
fleuve			1
fleuriste			1

Figure 9. Pas dans ma famille !

Les ateliers autonomes *Loto*, *Mistigri* et *Memory* sont une nouvelle fois exploités.

Séance 6

Cette séance est dédiée au jugement de relation.

L'enseignant consacre cinq minutes à la lecture de l'ouvrage de Duquennoy (2014), *Le diner fantôme*, puis engage une discussion portant sur les mots appartenant à la même famille morphologique.

Tableau 6. Le diner fantôme, analyse morphologique

Page	Mot traité	Mots attendus
p. 2	invité	invitation, inviter
p. 9	fabrication	fabriquer, fabrique
p. 13	réussite	réussir
p. 18	délicieuse	délicieux, délice
p. 25	surprise	surprendre, surprenant, surprenante
p. 26	appétissant	appétissante, appétit
p. 28	fondant	fondante, fondre, fondu, fondue,
p. 30	magique	magie, magicien, magicienne
p. 32	marche	marcher
p. 39	lait	laitage, laitier, laitière, laiterie, laiteux
p. 43	cuisine	cuisiner, cuisinier, cuisinière

L'activité *Trouve ta famille* est adaptée de l'ouvrage de Berthiaume et al. (2017, p. 35). Chaque élève tire un mot, puis recherche un camarade possédant un mot avec qui il entretient une ressemblance formelle (*pluie / parapluie, mot / moteur*). Les deux élèves se placent ensuite côte à côte et déterminent si leurs mots appartiennent à la même famille morphologique ou non. Les réponses proposées sont ensuite discutées et validées collectivement. Plusieurs manches successives sont organisées.

Exemples de mots appartenant à la même famille morphologique :

certain / incertain – ordinaire / extraordinaire – pluie / parapluie – commencer / recommencer – tomber / retomber – coller / décoller – chaine / chainette – faire / défaire – nom / prénom.

Exemples d'intrus (mots qui entretiennent une ressemblance formelle) :

main / demain – pli / plage – chant / chantier – voir / devoir – mot / moteur.

Les ateliers autonomes *Loto*, *Mistigri* et *Memory* sont une nouvelle fois exploités.

Séance 7

Cette séance est dédiée au sens des affixes.

L'enseignant consacre cinq minutes à la lecture de l'ouvrage de Duquennoy (2025), *L'école fantôme*, puis engage une discussion portant sur le sens des préfixes et des suffixes.

Tableau 7. L'école fantôme, analyse morphologique

Page	Mot traité	Signification
p. 6	déplacer	le contraire de placer → placer ailleurs
p. 20	rajoute	ajoute encore
p. 25	revivre	vivre de nouveau
p. 26	immortelles	négation → le contraire de mortelles
p. 27	rejoindras	joindras de nouveau
p. 32	agrandie	rendue plus grande
p. 32	complètement	de manière complète
p. 36	retourne-toi	tourne-toi encore une fois

Une discussion plénière vise ensuite à institutionnaliser le sens des affixes traités dans cette séquence didactique : *re-*, *dé-*, *-ette*. Elle est inspirée du powerpoint

Morpho+ *Cherche le sens des mots* et prend en considération les définitions données sur ce même site internet.

Préfixes : *dé-* → cessation, marque l'éloignement, la séparation et l'opposition.

re- → répétition, inversion, achèvement, de nouveau.

Suffixes : *-ette* → diminutif.

Donner un exemple par affixe : *plier, déplier, charger, recharger, cloche, clochette*.

L'atelier autonome, conçu sous la forme d'un *Memory des affixes*, a été créé par mes soins. Il vise à entraîner l'utilisation des affixes *re-*, *dé-*, *-ette*. Chacun leur tour, les élèves retournent deux cartes. Ils doivent associer une carte mot de base et une carte avec l'ajout des affixes *re-*, *dé-*, *-ette*. S'ils parviennent à former une paire, ils rejouent. Sinon, ils passent au joueur suivant. L'élève qui a le plus de cartes à la fin du jeu remporte la partie.



Figure 10. Memory

Séance 8

Cette séance est dédiée au sens des affixes.

L'enseignant consacre cinq minutes à la lecture de l'ouvrage de Crausaz (2008), *J'ai grandi ici*, puis engage une discussion portant sur le sens des préfixes et des suffixes.

Tableau 8. J'ai grandi ici, analyse morphologique

Page	Mot traité	Signification
p. 3	recouverte	couverte encore une fois
p. 7	redevvenues	devenues encore
p. 11	gouttes	comment appelle-t-on une petite goutte ? → gouttelette le suffixe « -ette » signifie « petit » ou un « diminutif »
p. 18	pluie	comment appelle-t-on un outil pour se protéger de la pluie ? → parapluie le préfixe « para- » signifie « protection contre... »
p. 30	déterré	le contraire d'enterré
p. 36	repartis	partis de nouveau
p. 38	revenus	venus de nouveau
p. 46	recommencé	commencé encore une fois

Une discussion plénière vise ensuite à réviser l'utilité des affixes, chacun possédant une signification propre et contribuant à la compréhension du mot. Les affixes abordés dans cette séquence didactique sont *re-*, *dé-* et *-ette*.

L'activité *Devine quel est le mot construit*, adaptée du powerpoint Morpho+ du même nom, se déroule en plénum, à l'oral avec un support écrit. Les élèves lisent des devinettes et doivent identifier le mot morphologiquement complexe correspondant à la définition.

1. Cherche un mot qui signifie *partir de nouveau*. → repartir
2. Cherche un mot qui signifie *petite chaîne* → chaînette
3. Cherche un mot qui signifie *enlever ce qui est accroché*. → décrocher

L'atelier autonome *Memory des affixes* est une nouvelle fois exploité.

Séance 9

Cette séance est dédiée au sens des affixes.

L'enseignant consacre cinq minutes à la lecture de l'ouvrage de Crausaz (2012), *Jouets des champs*, puis engage une discussion portant sur le sens des préfixes et des suffixes.

Tableau 9. Jouets des champs, analyse morphologique

Page	Mot traité	Signification
p. 5	retrouveras	trouveras de nouveau
p. 12	recherche	cherche encore
p. 14	retrouvé	trouvé de nouveau
p. 17	parachutes	protections contre la chute
p. 23	revient	vient de nouveau
p. 31	ramener	amener de nouveau

Une discussion plénière vise ensuite à réactiver l'utilisation des devinettes. Les élèves répondent à trois devinettes :

1. Cherche un mot qui signifie *partir de nouveau*. → repartir
2. Cherche un mot qui signifie *petite chaîne* → chaînette
3. Cherche un mot qui signifie *enlever ce qui est accroché*. → décrocher

L'atelier autonome consiste à élaborer de nouvelles devinettes par groupes de trois élèves. Celles-ci sont ensuite corrigées par l'enseignant, puis proposées aux camarades.

Les ateliers autonomes *Loto*, *Mistigri*, *Memory* et *Memory des affixes* sont une nouvelle fois exploités.

La séquence se clôt par une discussion collective autour des questions suivantes : *Qu'avons-nous appris ?* (Familles morphologiques, distinction mots de base / mots construits, signification des affixes) et *À quoi cela va-t-il nous servir ?* (Mieux comprendre des mots inconnus, élargir le vocabulaire, améliorer la fluence de lecture).

Séance 10

La passation individuelle des post-tests de fluence de lecture de texte et de mots morphologiquement complexes est réalisée pour chaque participant, selon le dispositif décrit en séance 1.

ANALYSE

Analyse des séances de l'intervention en morphologie dérivationnelle

Cette partie de l'étude propose une analyse de chacune des séances de la séquence didactique en morphologie dérivationnelle. Celle-ci a été conçue dans le cadre d'une démarche d'ingénierie didactique : une analyse à priori a permis de définir les choix pédagogiques et didactiques, notamment en termes de tâches proposées, de variables didactiques et de difficultés prévisibles liées à la morphologie dérivationnelle. L'objectif est à présent, dans le cadre d'une analyse à posteriori, d'identifier pour chaque situation didactique les facilitateurs, les obstacles et les réussites rencontrés par les élèves, ainsi que les régulations apportées par l'enseignante. Cette approche permet d'interroger la pertinence didactique des situations proposées et les conditions de transférabilité de la séquence à d'autres contextes d'enseignement.

Pour rappel, chaque séance se déroule en quatre étapes constitutives d'un enseignement explicite au sens où Guilleray et Proust (2024) l'entendent :

1. présentation des objectifs.
2. modélisation : lecture d'un album de littérature jeunesse pour engager la tâche et motiver les élèves ; recherche de mots de la même famille ou définition du sens des affixes selon la séance, verbalisation des procédures par l'enseignant.
3. pratique guidée : activité collective avec étayage et rétroactions de l'enseignant.
4. pratique autonome : atelier sous forme de jeu, effectué en groupe de 4 élèves.

Les explications théoriques et les rétroactions de l'enseignante s'appuient sur les travaux de Chapleau (2019), publiés sur le site *Morpho+*. Pour plus de clarté, les termes *mot morphologiquement complexe* ou *mot morphologiquement simple* seront remplacés ici par *mot construit* ou *mot de base*, plus accessibles pour des élèves de quatrième année.

Lecture d'un album de littérature jeunesse

Cette étape étant intégrée au début de chaque séance, je choisis d'en proposer une analyse globale, qui met en évidence les facilitateurs et obstacles rencontrés.

Le choix des albums s'est avéré pertinent : le vocabulaire utilisé est facilement accessible pour des élèves de quatrième année et permet une compréhension

immédiate de l'histoire. L'objectif visant à éviter une situation de double tâche, afin de permettre aux élèves de se concentrer pleinement sur l'analyse de la langue, a ainsi été atteint. La durée de lecture correspond à ce qui avait été envisagé initialement. Les élèves ont fait preuve de motivation et d'implication dans la tâche, manifestant un réel plaisir à retrouver chaque semaine les petits fantômes dans de nouvelles aventures. Les détails des illustrations ont suscité leur curiosité ; le caractère humoristique et farfelu des albums leur a beaucoup plu – comme en témoignent les nombreux rires entendus – et a donné lieu à de multiples échanges, notamment autour d'hypothèses concernant la suite de l'histoire.

Les activités de morphologie dérivationnelle en lien avec ces albums se déroulent oralement et consistent à chercher des mots appartenant à la même famille qu'un mot donné. Les premières séances ont été marquées par une certaine confusion, les élèves ne comprenant ni le sens ni l'utilité de ce type d'apprentissage. L'importance d'un travail sur les objectifs, proposé dans la démarche d'enseignement explicite, a été vérifiée. Un rappel des notions abordées précédemment ainsi que des stratégies à mettre en place s'est également révélé nécessaire au début de chaque séance.

Les principales difficultés observées concernent la compréhension du concept de famille de mots. Les élèves proposent en effet des mots qui riment (bain / pain ; explorateur / dormeur), des synonymes (grand / large ; cave / sous-terrain), ou encore des mots partageant une même attaque phonémique (vérité / vélo ; accueillant / accident). La rétroaction de l'enseignante vise alors à clarifier la notion de *mot de base* : « c'est le petit mot, comme *ami* ». Il a ensuite été nécessaire de définir explicitement ce qu'est une famille de mots : un ensemble de mots formés à partir d'un mot de base et renvoyant à une même idée : ainsi, « un *ami* est une personne avec qui on partage une *amitié* ». Guider les élèves avec des exemples simples s'est avéré efficace : « je vous donne un mot de base : *poule*. Où habite la *poule* ? – Dans un *poulailler*. Comment s'appelle une petite *poule* ? – une *poulette*. »

Par ailleurs, certains élèves inventent des mots (par exemple *grand* → *grandisser*). Ce phénomène s'est révélé particulièrement intéressant dans un contexte où l'objectif consiste à comprendre la construction des mots et le sens des affixes. Toutefois, ces inventions initialement réfléchies en termes de morphologie ont progressivement pris la forme d'une compétition, éloignant le groupe des apprentissages visés.

Pour conclure, l'expérimentation en lien avec l'album de littérature jeunesse s'est révélée porteuse d'un point de vue motivationnel. Elle a permis d'instaurer un climat de travail favorable aux apprentissages et de leur donner du sens. La mise en place d'un enseignement explicite s'est avérée nécessaire pour permettre aux élèves de comprendre les objectifs visés et d'entrer sereinement dans la tâche, condition indispensable à l'atteinte des apprentissages visés. L'efficacité globale du dispositif apparaît ainsi pleinement établie.

Séance 1

Pratique guidée : Découvre la famille de mots

Avant de débiter l'activité, l'enseignante demande aux élèves de rappeler ce qu'est une famille de mots. Cette notion a été introduite dans la première partie de la séance, lors de la lecture de l'album de littérature jeunesse.

Plusieurs propositions émergent :

- « C'est des mots qui riment. »
- « Non, c'est des mots qui commencent pareil. »
- « Des mots qui veulent dire la même chose. »

L'enseignante reformule et précise :

« C'est presque ça. Une famille de mots regroupe les mots qui ont un lien de sens. Ils partagent souvent la même base, un même mot plus petit à l'intérieur. Quelqu'un a un exemple ? On en a parlé juste avant. »

Un élève propose alors :

- « Poule et poulailler. »

L'enseignante valide et complète :

« Bien joué ! il y a poulette aussi... Je vous donne un autre exemple : « *camionnage* » qui signifie « le transport par camion » et « *camionneur* » qui veut dire « la personne qui conduit un camion » sont des mots de même famille. Ils ont le même mot de base « *camion* », le même mot plus petit à l'intérieur. Là, je les écris au tableau. Vous voyez ? *Camion* [l'enseignante le souligne] se retrouve dans *camionnage* et dans *camionneur*. »

Malgré une première approche de la notion, ces exemples démontrent que les élèves peinent à intégrer la définition d'une famille de mots. Cette discussion s'est avérée très

intéressante et tout à fait pertinente pour fixer les apprentissages et entrer dans l'activité collective. Celle-ci s'inscrit dans la tâche de jugement de relation. Il s'agit de classer des mots construits dans les paniers correspondant à leur mot de base. Le vocabulaire utilisé est à la portée des élèves, qui maîtrisent rapidement l'assimilation des mots de base à des mots construits, selon la formule *re*+base, *dé*+base et base+*ette*. Leur engagement se manifeste par des prises de parole fréquentes et une participation active dans la tâche. Néanmoins, la durée de cette phase s'avère trop longue pour certains élèves, dont l'attention diminue progressivement, ce qui souligne la nécessité d'un ajustement temporel.

Pratique autonome : Loto

Avant le début de la partie, les illustrations sont nommées collectivement afin de lever toute confusion. Les élèves s'engagent facilement dans la tâche et se montrent particulièrement motivés. Contrairement aux difficultés observées lors de la lecture de l'album ou de la phase d'introduction, peu d'obstacles apparaissent ici. Le fait que les mots soient liés à des images facilite l'accès au sens et aide les élèves à établir un lien entre les mots d'une même famille. Ils travaillent de manière autonome et s'entraident pour vérifier leurs choix.

Cette séance a permis d'introduire le concept de famille de mots et montre que la notion commence à être comprise mais demande à être renforcée. Le jeu de loto, soutenu par des images, a contribué à consolider les apprentissages et favoriser l'autonomie des élèves. Un ajustement de la durée de la pratique guidée apparaît toutefois nécessaire pour maintenir l'attention de tous.

Séance 2

Pratique guidée : Trouve ta famille

Avant d'introduire cette activité, l'enseignante engage les élèves à se remémorer les apprentissages accomplis lors de la séance précédente et réactive les connaissances relatives à la notion de famille morphologique. Elle demande :

« Qui peut me donner un mot de la même famille que *chanteur* ? »

Plusieurs propositions émergent :

- « *Chanteuse*. »

- « *Chant.* »
- « *Chantier.* »

L'enseignante valide les deux premières réponses puis explicite son raisonnement :

« Ok pour *chanteuse* et *chant*, ils ont le même sens que *chanteur* et contiennent le même mot de base. Regardez, si je les écris au tableau, on le voit bien ici et là. Mais pour *chantier*, qu'en pensez-vous ? »

Un élève explique :

- « Mais oui, ils font partie de la même famille. Regarde maitresse, ici, on voit le petit mot... »

L'enseignante relance :

« OK. On voit le même petit mot dans *chantier*, c'est juste. Mais est-ce qu'ils ont le même sens ? Ça veut dire quoi *chantier* ? »

Les élèves répondent :

- « Ben non... »
- « Un *chantier*, c'est euh... quand y'a des travaux. Et un *chanteur*, ben c'est çui qui *chante*. »

L'enseignante explicite :

« Donc *chanteur* et *chantier* ont tous les deux un même petit mot en commun : on voit *chant* dans les deux. Mais comme ils ne partagent pas un même lien de sens, ils ne font pas partie de la même famille. C'est un piège ! »

Cette phase montre que seul un des deux critères se rapportant aux familles morphologiques est acquis. Cette notion est en cours de structuration et les élèves ont besoin d'un accompagnement explicite pour les aider à atteindre les objectifs.

L'activité collective s'inscrit dans une tâche de jugement de relation. Il s'agit d'apparier des mots appartenant à une même famille. Grâce à l'introduction entreprise auparavant, les élèves entrent facilement dans la tâche. Ils lisent les mots et trouvent leur partenaire rapidement. Ils prennent confiance en leurs capacités et les apprentissages commencent à faire sens pour eux. Cette activité plait aux élèves et se déroule très rapidement. Un nombre plus important d'étiquettes aurait permis d'allonger le temps d'entraînement et de renforcer la consolidation.

Pratique autonome : Mistigri

Les élèves sont répartis en groupes de quatre élèves et commencent la partie. Ils jouent avec plaisir et compétitivité, afin de ne pas garder le mistigri en mains à la fin du jeu. Certains, au contraire, se battent pour le garder, parce qu'ils adorent les chats ! Beaucoup de rires et de bonne humeur émanent de ce temps de jeu. Les élèves se montrent investis dans la tâche et passent visiblement un bon moment.

Un obstacle apparaît néanmoins pour les lecteurs les plus faibles. Ceux-ci peinent à décoder les mots et s'appuient principalement sur les pastilles de couleur autocorrectives pour constituer les familles. Le fait de participer semble suffisant pour leur faire passer un bon moment, mais les apprentissages langagiers s'en trouvent potentiellement amoindris. Une régulation possible consisterait à organiser des groupes hétérogènes favorisant l'entraide et la verbalisation des critères de regroupement, afin de soutenir l'appropriation des notions par les élèves les plus fragiles.

Cette séance contribue à consolider la notion de famille de mots. Le jeu du *mistigri* remplit une fonction motivationnelle manifeste. Ajuster le nombre d'étiquettes de l'activité de pratique guidée permettrait un meilleur équilibre dans le déroulement de la séance. Renforcer l'étayage pour les élèves en difficulté de lecture garantirait un traitement morphologique efficace. Dans l'ensemble, la séance participe à l'amélioration de la conscience morphologique des élèves, tout en mettant en évidence l'importance d'un accompagnement différencié.

Séance 3

Pratique guidée : Regroupe les mots

Dans une perspective de consolidation des apprentissages antérieurs, l'enseignante réactive les connaissances relatives à la notion de famille morphologique. Elle interroge les élèves :

« La semaine dernière, vous avez appris ce qu'est une famille de mots. Qui peut me dire ce que c'est ? »

Un élève propose un exemple :

- « Fille et fillette sont de la même famille ».

L'enseignante valide et sollicite une explicitation du raisonnement :

« Très bien. Comment tu sais qu'ils sont de la même famille ? »

L'élève répond :

- « Ben dans fillette, on entend fille... »

L'enseignante confirme et formalise :

« C'est juste. Tu t'es aidé en cherchant le petit mot, le mot de base contenu dans le mot construit, bravo. Regardez, si j'écris fille et fillette, on voit ici fille, et ici aussi [l'enseignante les souligne]. Mais les deux mots doivent aussi être liés par le sens, vous vous souvenez ? »

- « ... »

Face à l'absence de réponse, elle enchaîne :

« Une famille, c'est un ensemble de personnes qui sont liées les unes aux autres. Les mots ont aussi une famille. Alors, ils doivent avoir un lien de sens ... comme par exemple chat et chaton. Un chaton est un petit chat. Maintenant, si je vous dis le mot beige... il ressemble à neige, ils ont plusieurs lettres en commun... Alors, ils font partie de la même famille ? »

Un élève répond :

- « Ben non, y veulent pas dire la même chose. Neige c'est quand y neige, beige c'est une couleur. »

L'enseignante valide et introduit la tâche suivante :

« Exactement. Du coup, on a trouvé un intrus. Dans l'exercice suivant, vous allez chercher l'intrus, celui qui n'a pas le même sens que les autres. »

Cette activité met en évidence une difficulté récurrente : si les élèves repèrent relativement aisément la présence d'un mot de base dans un mot construit, la prise en compte du critère sémantique demeure fragile. Certains s'appuient prioritairement sur des proximités de sens relevant plutôt de la synonymie (par exemple *fruit* → *figue*, *école* → *classe*) que sur une relation morphologique. Ces observations confirment la nécessité d'un enseignement explicite rappelant systématiquement les deux critères constitutifs d'une famille morphologique :

1. la présence d'une base lexicale commune ;
2. l'existence d'un lien sémantique.

Pratique autonome : Memory

Les illustrations du memory sont identiques à celles du loto, introduit en séance 1. Les élèves doivent associer une image à un mot appartenant à la même famille morphologique. L'appui des images facilite l'accès au sens et le dispositif semble fonctionner sur le plan des apprentissages.

Toutefois, l'engagement des élèves apparaît moindre que lors des séances précédentes. Le jeu du memory, déjà maintes fois utilisé dans d'autres contextes scolaires et extra-scolaires, semble réduire leur motivation. L'importante mobilisation cognitive, qui requiert une double tâche de concentration et de représentation dans l'espace, pourrait également en être à l'origine.

Cette séance contribue à la consolidation de la notion de famille morphologique, et révèle certaines difficultés chez les élèves. Les observations montrent que l'identification d'un mot de base dans un mot construit semble plus accessible que l'analyse du lien de sens, qui requiert encore un étayage explicite important de la part de l'enseignante. Il apparaît toutefois que lors de cette analyse morphologique, les élèves s'appuient davantage sur la ressemblance formelle entre les deux mots construits que sur la prise en compte d'une base lexicale commune.

La nécessité de mobiliser simultanément ces deux critères (identification du mot de base et du lien sémantique) semble par ailleurs engendrer une surcharge cognitive chez certains élèves.

Séance 4

Pratique Guidée : Pas dans ma famille

Cette activité consiste à identifier l'intrus dans une série de quatre mots afin de constituer une famille morphologique. Chaque mot est associé à une illustration. Les élèves doivent d'abord associer correctement chaque image au mot correspondant, puis déterminer lequel des quatre mots ne partage pas le même lien morphologique et sémantique avec les autres. L'utilisation des images joue un rôle facilitateur dans l'exécution de la tâche, grâce à une comparaison visuelle directe. Ce dispositif apparaît particulièrement pertinent au regard des difficultés observées lors de la séance précédente, où certains élèves peinaient à prendre en compte le critère sémantique.

Au cours de cette activité, les élèves identifient correctement les intrus et ne commettent pas d'erreurs. Les images soutiennent efficacement l'accès au sens et en rappellent la nécessité.

Rétrospectivement, il aurait sans doute été pertinent d'intégrer ce support plus tôt dans la séquence didactique, afin de rendre plus explicite le lien entre la forme des mots et leur sens. L'appui sur les images semble en effet faciliter la compréhension des concepts de famille de mots et d'intrus. Il conviendra d'observer, lors de la prochaine séance, si cette activité aide à réduire les erreurs liées à l'invention de mots ou à la synonymie.

Pratique autonome : Réinvestissement du loto, du mistigri et du memory

Afin de soutenir l'apprentissage des élèves de manière efficiente, un temps de reprise des activités déjà introduites est mis en place, privilégiant la conduite des jeux présentés lors des pratiques autonomes des séances précédentes. Cette réactivation est recommandée par Bentolila et Germain (2019), qui soulignent l'importance de la répétition pour stabiliser les acquisitions, notamment chez les élèves les plus fragiles.

Les choix opérés par les élèves montrent une préférence marquée pour le jeu du mistigri, suivi du loto, tandis que le memory est peu sélectionné.

Si l'engagement des élèves varie selon les dispositifs proposés, l'ensemble de la séance participe à l'automatisation progressive des critères d'identification des familles de mots.

Séance 5

Pratique guidée : Trouve ta famille

Dans un but métacognitif, l'enseignante réactive les deux critères constitutifs d'une famille morphologique et fait interagir les élèves. Elle questionne :

« Qui peut me rappeler ce qu'est une famille morphologique ? »

Un élève propose :

- « Une famille de mots »

L'enseignante relance pour préciser la définition :

« Bien. Et c'est quoi une famille de mots ? Comment on sait que deux mots sont de la même famille ? »

Les élèves formulent différentes hypothèses :

- « Ben c'est quand y s'ressemblent. »
- « Oui, c'est comme chat et château, y s'ressemblent. »
- « Mais non... chat, c'est un animal et château, ben c'est un château ! »
- « Mais oui, c'est la même famille. On entend le petit mot chat dans les deux ! Là, si on les écrit [il écrit *chat* et *chato* et souligne la base *chat* dans chaque mot], on voit chat.

Constatant les désaccords, l'enseignante régule les échanges et relance :

« Bon, vous n'êtes pas tous d'accord. En effet, chat et château [l'enseignante rectifie l'orthographe] se ressemblent, on voit le petit mot chat dans chacun d'eux... [elle le souligne]. C'est suffisant pour dire qu'ils sont de la même famille ? »

Un élève exprime une réserve :

- « Moi j'crois pas... chat et château, ça a rien à voir... y veulent pas dire la même chose. »

L'enseignante valide l'argument et explicite les deux conditions nécessaires :

« Ah, tu dis quelque chose d'intéressant : y veulent pas dire la même chose. Je vous rappelle que pour faire partie de la même famille, deux mots doivent avoir la même base, le même petit mot à l'intérieur, c'est bien juste. Mais ils doivent aussi avoir un lien de sens. Les deux conditions doivent être réunies. Sinon c'est un intrus, un piège... Et là, chat et château n'ont pas le même lien de sens, en effet. Donc non, ils ne font pas partie de la même famille, même s'ils ont un même petit mot en commun. »

Cet extrait montre que les notions sont en voie d'acquisition. Certains élèves prennent en considération les deux critères constitutifs d'une famille de mots alors que d'autres s'appuient uniquement sur leur ressemblance formelle. Les interactions entre eux sont intéressantes et les font progresser. Ils confrontent leurs idées et affinent ainsi leurs démarches. L'étayage de l'enseignante demeure nécessaire pour structurer les raisonnements et rappeler les critères introduits précédemment.

L'activité *Trouve ta famille*, comportant cette fois-ci des intrus, se déroule de manière fluide. Les élèves se montrent engagés et identifient rapidement les mots qui ne répondent pas aux deux critères morphologiques.

Pratique autonome

Une fois encore, les activités ludiques (loto, mistigri et memory) sont reprises afin de favoriser la consolidation des notions engagées.

Séance 6

Pratique guidée : Cherche le sens des mots

Cette séance s'inscrit dans la catégorie de tâches traitant du sens des affixes. Elle vise à introduire la notion de *mot construit*, constitué d'un *mot de base* auquel s'ajoute un *préfixe* ou un *suffixe*. Le préfixe se place avant le mot de base ; le suffixe se place après.

L'enseignante propose l'exemple suivant aux élèves :

« *Maisonnnette* est un mot construit. Il est formé avec de petites unités qui ont un sens. Il y a *maison*, le mot de base, qui signifie « bâtiment d'habitation » et le suffixe *-ette*, qui signifie « petit, petite. » Du coup, qui peut me dire ce que veut dire le mot *maisonnette* ? »

Un élève répond :

- « Une *petite maison*. »

L'enseignante valide et poursuit la généralisation :

« Bravo ! Et alors, une *petite fille*, on l'appelle comment ? »

Un élève propose :

- « Une *fillette*. »

L'enseignante encourage le transfert :

« Très bien. Et qui peut me donner un autre exemple avec un mot de base et le suffixe *-ette*. Si une *maisonnette* est une *petite maison*... »

Un élève propose :

- « Une *chainette* est une *petite chaine* ! »

L'enseignante valide :

« Exactement ! »

Les élèves établissent ainsi le lien entre un objet et son diminutif dans différents contextes. Le suffixe *-ette* semble compris et utilisé de manière adéquate.

L'enseignante introduit ensuite les préfixes *re-*, qui signifie de nouveau et *dé-*, qui signifie enlever, ou qui exprime le contraire. Elle explicite :

« *Refaire* est un mot construit. Il est formé de *faire*, le mot de base qui signifie « réaliser », et du préfixe *re-*, qui signifie « encore une fois, de nouveau. » Qui peut me dire ce que veut dire *refaire* ? »

Un élève répond :

- « C'est quand on refait. »

L'enseignante demande une reformulation plus précise :

« Oui, d'accord, mais ça veut dire quoi quand on refait ? »

L'élève ajoute :

- Ben qu'on refait. Si on fait une tour en kapla et que quelqu'un la casse, on peut la refaire. »

L'enseignante reformule pour stabiliser le sens du préfixe :

« On peut la réaliser encore une fois, cette tour. Ce petit *re-*, il signifie « encore une fois, de nouveau. » On fait de nouveau la tour. »

Cet échange indique que les élèves ne saisissent pas encore clairement le concept qui entoure ces préfixes. Ils mobilisent des situations concrètes mais peinent à expliciter et à généraliser le fonctionnement morphologique.

Pour conclure cette partie de la séance, l'enseignante explicite :

« C'est intéressant de connaître le sens des parties des mots construits. Quand on ne connaît pas un mot qu'on lit, on peut chercher ce qu'il veut dire en trouvant la signification du mot de base, du préfixe et du suffixe. Cette technique nous aide à comprendre ce que veut dire un mot. Par exemple, si je ne sais pas ce que veut dire *bouclette*, mais que je comprends *boucle* et *-ette*, je peux en déduire qu'une *bouclette* est une *petite boucle*. »

Pratique autonome : Memory

Les élèves jouent au memory en associant un mot de base au mot construit correspondant, contenant les préfixes étudiés.

L'entrée dans la tâche est fluide et les associations sont réussies. Toutefois, cette réussite semble davantage liée à la reconnaissance des deux mots de base identiques qu'à la compréhension du sens des affixes.

Cette séance permet d'introduire la notion de mot construit ainsi que la signification de trois affixes fréquents. Si le suffixe *-ette* paraît rapidement compris, le traitement des préfixes *re-* et *dé-* est plus difficile et nécessite encore un travail de consolidation. Les apprentissages devront être réinvestis dans des situations variées afin d'établir une meilleure compréhension.

Séance 7

Pratique guidée : Devine quel est le mot

L'enseignante réactive les notions de mot construit, de préfixe et de suffixe afin d'en consolider la compréhension. L'objectif est de permettre aux élèves d'identifier plus aisément les affixes et d'en interpréter progressivement la signification.

Elle amorce l'activité en rappelant la signification de mot de base et de mot construit et poursuit par la lecture des devinettes, invitant les élèves à mobiliser leurs connaissances morphologiques. Ceux-ci manifestent de la curiosité et s'engagent activement dans la tâche. Leur autonomie demeure cependant limitée. La signification des affixes doit être fréquemment reformulée par l'enseignante pour leur permettre de résoudre les énigmes.

Les observations montrent une maîtrise du suffixe *-ette*, alors que les préfixes *re-* et *dé-* ne semblent pas encore automatisés. Cette différence peut s'expliquer par plusieurs facteurs : d'une part, les exemples mobilisant *-ette* reposent sur un vocabulaire familier (maison → maisonnette / fille → fillette), ce qui facilite leur traitement. D'autre part, ce suffixe est plus accessible car il a un sens régulier et concret (« petit »), que les élèves peuvent facilement se représenter. À l'inverse, les préfixes *re-* et *dé-* ont une signification plus abstraite, qui peut en outre changer selon le contexte et complexifier leur compréhension et leur mémorisation. Par exemple, *reprendre* peut signifier *prendre à nouveau*, *continuer ce qui avait été interrompu* ou *faire une remarque à quelqu'un* (reprenre un élève).

Pratique autonome : Memory

Les élèves réinvestissent sans grand enthousiasme le jeu du *memory* présenté lors de la dernière séance. Ils insistent en revanche pour rejouer (jouer encore une fois !) au *mistigri*.

Séance 8

Pratique guidée : Invention de devinettes

L'enseignante commence par rappeler la signification des trois affixes étudiés lors des séances précédentes (*re-*, *dé-*, *-ette*). Elle lit ensuite trois devinettes construites sur le modèle déjà travaillé, afin de réactiver les connaissances et de structurer la tâche. Les élèves sont ensuite invités, par groupes de deux, à produire leurs propres devinettes en mobilisant les notions de mot de base et d'affixe. Toutefois, l'activité semble ne pas faire sens pour les élèves, qui peinent à transférer les apprentissages dans un autre contexte. Ils manquent de créativité et reprennent des exemples déjà énoncés antérieurement. Cette problématique peut s'expliquer par une charge cognitive trop élevée. Les élèves se trouvent en effet en situation de double tâche, traitant simultanément la compréhension du fonctionnement morphologique et la production d'un énoncé. Ces observations suggèrent la nécessité d'un étayage plus soutenu pour accompagner une production autonome et créative. Cette séance mériterait donc d'être repensée dans sa globalité.

Pratique autonome : Réinvestissement dans les différents jeux

Un temps de jeu est proposé et les élèves confirment ici encore leur préférence pour les jeux du *mistigri* et du *loto*. Certains demandent à effectuer une nouvelle fois l'activité de recherche d'intrus à l'aide d'illustrations.

Bilan de l'expérimentation

Pour clore cette phase d'expérimentation de plusieurs semaines, l'enseignante revient sur les objectifs visés et leur utilité dans les apprentissages. Les activités proposées ont notamment permis de découvrir trois astuces pour comprendre le sens des mots que l'on ne connaît pas, afin de faciliter l'apprentissage de la lecture :

1. trouver les mots de la même famille,
2. construire ou segmenter les mots,
3. découvrir le sens des affixes ou les parties du mot construit.

Elle précise également que le fait de rechercher un mot de base dans un mot construit ou de chercher des mots de la même famille peut également aider à orthographier correctement les mots. Elle demande :

« Par exemple, si je veux écrire le mot chat, comment je fais pour savoir quelle lettre termine le mot ? »

Un élève tente :

- « Comme on dit une chatte, on entend le son alors on sait qu'on doit écrire le t à la fin de chat. »

L'enseignante confirme :

« C'est juste, bravo ! On met le mot au féminin pour entendre le dernier son, qui ne sonne pas au masculin. Mais alors si je veux écrire le mot dent, je fais comment ? Il est déjà féminin ce mot... »

Un élève propose :

- « *Dent*, c'est la même famille que *dentiste*. Dans *dentiste*, je l'entends le [t]. Du coup, je mets un t à *dent*. »

L'enseignante le félicite et explicite l'objectif de la démarche :

« Bien joué ! l'idée, c'est de découvrir des indices pour savoir comment écrire les mots de la bonne manière. Parfois, faire des liens avec les mots de la même famille ou trouver le mot de base est un bon truc pour bien orthographier le mot. »

Synthèse globale de l'intervention en morphologie dérivationnelle

La lecture régulière d'albums de littérature jeunesse apparaît comme un formidable levier pour éveiller la curiosité des élèves face à la langue française et ouvrir une réflexion métalinguistique dans l'apprentissage de la lecture. Ces temps de découverte et de partage ont constitué des expériences pédagogiques riches et le plaisir manifesté par les élèves au cours de ces séances m'a profondément touchée.

Les pratiques guidées centrées sur le jugement de relation (famille morphologique) se sont révélées pertinentes pour des élèves de quatrième année. Elles ont favorisé une entrée progressive et structurée dans la conscience morphologique. Les élèves ont pu construire du sens autour des notions travaillées et développer des compétences spécifiques dans ce domaine. Leur implication dans les tâches proposées témoigne de leur intérêt pour ce dispositif.

Les pratiques guidées sur le sens des affixes se sont en revanche révélées plus complexes à accompagner et moins porteuses de sens pour les apprenants. Les

observations réalisées confirment les constats de Berthiaume et al. (2017), qui soulignent le caractère exigeant de ce type de tâches en termes de compréhension. Il semblerait, à posteriori, plus pertinent d'aborder ces contenus de manière implicite à travers la lecture d'albums jeunesse, afin d'en faciliter l'appropriation.

De manière générale, les pratiques autonomes ont constitué un élément structurant du dispositif. Elles ont soutenu l'investissement des élèves et développé leurs compétences en morphologie dérivationnelle. Elles leur ont permis de donner du sens aux notions abordées de manière théorique et d'ancrer leurs apprentissages. L'investissement observé dans la majorité des activités confirme la pertinence des choix didactiques opérés. En revanche, les activités de type *memory* semblent moins favorables au maintien de la motivation et mériteraient d'être repensées.

Les supports illustrés se sont globalement révélés soutenant pour la consolidation des apprentissages, facilitant l'accès au sens. Le dispositif du *memory* fait toutefois exception, pour les raisons déjà évoquées.

Par ailleurs, l'enseignement explicite s'est avéré particulièrement efficace dans l'apprentissage de la morphologie dérivationnelle. Il a permis aux élèves, notamment à ceux rencontrant des difficultés, de comprendre les notions abordées et de donner sens aux apprentissages.

Enfin, la dimension métacognitive de cette séquence didactique s'est révélée particulièrement utile pour la compréhension des notions abordées. Les élèves ont participé à de réels échanges de point de vue, de manière de faire et de voir les choses. Ils ont ainsi élargi leurs perceptions de la langue française. Je suis sincèrement fière du chemin parcouru par l'ensemble de mes élèves au cours de cette intervention.

Analyse des résultats

Cette étude poursuit deux objectifs :

1. vérifier si un enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle favorise ou non une progression de la fluence de lecture de texte et de mots morphologiquement complexes chez des élèves de quatrième année.
2. examiner si, à la suite de l'expérimentation en morphologie dérivationnelle, la progression de la fluence de lecture diffère selon les profils de lecteurs (lecteurs en difficulté, normo lecteurs et lecteurs experts).

Elle débute par deux pré-tests de fluence passés par l'ensemble des élèves de la classe : le premier en lecture de texte et le second en lecture de mots morphologiquement complexes. Elle se poursuit par une expérimentation en morphologie dérivationnelle menée avec le groupe test durant 8 semaines. Elle prend fin par la passation des post-tests, identiques aux pré-tests, par tous les élèves de la classe.

Épreuve de fluence de lecture de texte

Les résultats obtenus au pré-test de fluence de lecture de texte montrent que les élèves du groupe test lisent en moyenne 60 mots par minute, contre 41,5 pour les élèves du groupe contrôle. Cette différence indique que les groupes n'étaient pas équivalents au départ. Ils ont été constitués en début d'année sans tenir compte des compétences initiales des élèves. Il conviendra de tenir compte de cette différence lors de l'analyse des résultats.

Les scores démontrent également une importante hétérogénéité des niveaux de lecture dans cette classe, allant même jusqu'à un écart de 160 mots par minute entre deux élèves dans le post-test.

Tableau 10. Résultats au pré-test de fluence de lecture de texte

	Élèves ⁶	Scores Mots correctement lus par minute	Moyenne Mots correctement lus par minute
Groupe test	Aymeric	14	60
	Bartolomeo	58	
	Clotilde	42	
	Diego	50	
	Elena	67	
	Florian	74	
	Gaspard	45	
	Héloïse	129	
Groupe contrôle	Iman	8	41,5
	Joëlle	52	
	Karen	83	
	Loïc	80	
	Maria	41	
	Nola	33	
	Oscar	25	
	Pia	10	

Tableau 11. Résultats au post-test de fluence de lecture de textes

	Élèves	Scores Mots correctement lus par minute	Moyenne Mots correctement lus par minute
Groupe test	Aymeric	17	81
	Bartolomeo	63	
	Clotilde	55	
	Diego	65	
	Elena	97	
	Florian	100	
	Gaspard	75	
	Héloïse	174	
Groupe contrôle	Iman	14	51,5
	Joëlle	69	
	Karen	85	
	Loïc	90	
	Maria	48	
	Nola	42	
	Oscar	41	
	Pia	22	

⁶ Les prénoms attribués aux participants sont fictifs et visent à assurer leur anonymat conformément aux exigences éthiques de la recherche.

Les scores indiquent que l'ensemble des élèves a progressé durant cette étude, qu'ils aient bénéficié ou non de l'intervention en morphologie dérivationnelle. L'effet du temps et de la pratique régulière de la lecture est évidemment à prendre en considération dans cette évolution et ne peut être mesuré ici, ce qui constitue un biais méthodologique.

Si l'on observe plus particulièrement la moyenne de progression, mesurée en nombre de mots correctement lus par minute, il apparaît que celle du groupe test s'élève à 21, contre 10 pour le groupe contrôle. L'indice de progression est donc environ deux fois plus élevé pour les élèves du groupe test. Ces résultats suggèrent que l'expérimentation en morphologie dérivationnelle pourrait contribuer à une amélioration plus marquée de la fluence de lecture. Cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative fondée sur des observations cliniques. Les résultats obtenus ne permettent pas de généralisation ni d'analyse statistique, mais indiquent une tendance quant à l'effet de l'expérimentation.

Il est également intéressant de noter qu'Elena, Florian, Gaspard et Héloïse, tous issus du groupe test, présentent les taux de progression les plus élevés en nombre de mots gagnés par minute.

Tableau 12. Progression entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de texte

	Élèves	Scores pré-test Mots correctement lus par minute	Scores post-test Mots correctement lus par minute	Différence Mots correctement lus par minute	Moyenne de progression Mots correctement lus par minute
Groupe test	Aymeric	14	17	+3	+21
	Bartolomeo	58	63	+5	
	Clotilde	42	55	+13	
	Diego	50	65	+15	
	Elena	67	97	+30	
	Florian	74	100	+26	
	Gaspard	45	75	+30	
	Héloïse	129	174	+45	
Groupe contrôle	Iman	8	14	+6	+10
	Joëlle	52	69	+17	
	Karen	83	85	+2	
	Loïc	80	90	+10	
	Maria	41	48	+7	
	Nola	33	42	+9	
	Oscar	25	41	+16	
	Pia	10	22	+12	

La figure 11 présente la progression en nombre de mots gagnés par minute par les participants de l'étude. Elle propose une comparaison directe entre le groupe test et le groupe contrôle. On peut visuellement constater que les élèves du groupe test bénéficient d'une amélioration plus marquée que les élèves du groupe contrôle.

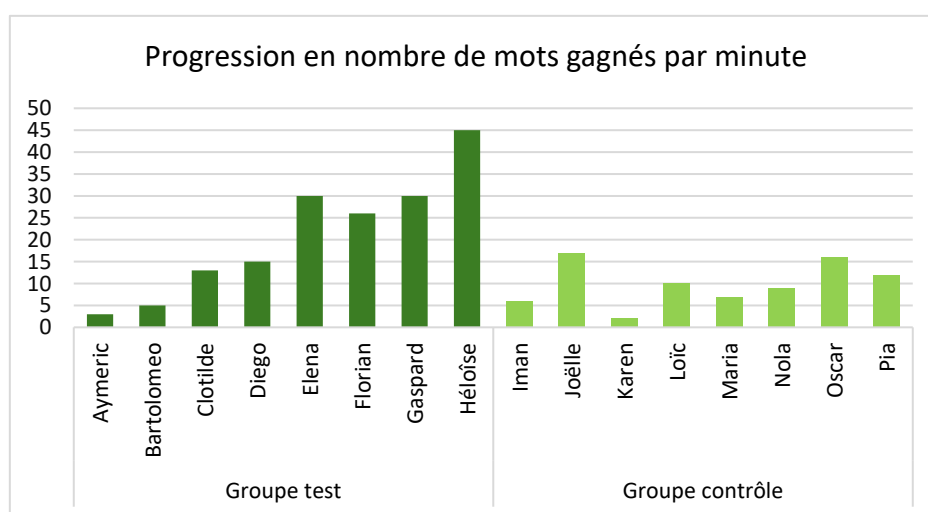


Figure 11. Progression entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de texte

Epreuve de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes

Les tests de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes comportent quatorze mots. La lecture a été chronométrée, afin de permettre la conversion des données en nombre de mots correctement lus par minute, selon la formule suivante :

$$\frac{\text{Nombre de mots lus}}{\text{Nombre de secondes}} \times 60$$

Lors de l'analyse des résultats de cette épreuve, je constate le même phénomène que pour l'épreuve de fluence de texte : la moyenne de vitesse de lecture au pré-test s'avère environ deux fois plus élevée dans le groupe test que dans le groupe contrôle, soit de 23,6 mots par minute contre 11,3.

Les résultats mettent également en évidence une grande hétérogénéité dans les niveaux de lecture, les performances variant entre 1 et 56 mots correctement lus en une minute.

Tableau 13. Résultats au pré-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes

	Élèves	Scores Mots correctement lus par minute	Moyenne Mots correctement lus par minute
Groupe test	Aymeric	2,0	23,6
	Bartolomeo	20,7	
	Clotilde	21,0	
	Diego	25,2	
	Elena	22,5	
	Florian	19,5	
	Gaspard	22,3	
	Héloïse	56,0	
Groupe contrôle	Iman	1,0	11,3
	Joëlle	13,0	
	Karen	30,0	
	Loïc	23,3	
	Maria	7,0	
	Nola	7,0	
	Oscar	7,2	
	Pia	2,0	

Tableau 14. Résultats au post-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes

	Élèves	Scores Mots correctement lus par minute	Moyenne Mots correctement lus par minute
Groupe test	Aymeric	1,0	29,1
	Bartolomeo	20,8	
	Clotilde	35,0	
	Diego	22,5	
	Elena	30,0	
	Florian	42,0	
	Gaspard	32,5	
	Héloïse	49,4	
Groupe contrôle	Iman	3,0	10,8
	Joëlle	11,0	
	Karen	24,4	
	Loïc	16,9	
	Maria	8,4	
	Nola	11,3	
	Oscar	7,5	
	Pia	4,0	

Dans cette épreuve, les scores ne permettent pas d'observer une progression chez l'ensemble des participants : certains élèves ont stagné alors que d'autres montrent même une régression.

L'analyse de la moyenne de progression, mesurée en nombre de mots correctement lus par minute, indique que les élèves du groupe test ont gagné en moyenne 5,5 mots par minute, tandis que les scores du groupe contrôle ont enregistré une légère baisse de 0,5 mots par minute. L'indice de progression de cette épreuve est nettement supérieur chez les élèves ayant bénéficié de l'intervention en morphologie dérivationnelle. Ces données suggèrent que l'expérimentation en morphologie dérivationnelle conduit à une amélioration plus significative de la fluence de lecture de mots morphologiquement complexes.

On constate également que Clotilde, Elena, Florian et Gaspard, tous les quatre issus du groupe test, obtiennent les scores de progression les plus élevés.

Tableau 15. Progression entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes

	Élèves	Scores pré-test Mots correctement lus par minute	Scores post-test Mots correctement lus par minute	Différence Mots correctement lus par minute	Moyenne de progression Mots correctement lus par minute
Groupe test	Aymeric	2,0	1,0	-1,0	5,5
	Bartolomeo	20,7	20,8	+0,1	
	Clotilde	21,0	35,0	+14,0	
	Diego	25,2	22,5	-2,7	
	Elena	22,5	30,0	+7,5	
	Florian	19,5	42,0	+22,5	
	Gaspard	22,3	32,5	+10,2	
	Héloïse	56,0	49,4	-6,6	
Groupe contrôle	Iman	1,0	3,0	+2,0	-0,5
	Joëlle	13,0	11,0	-2,0	
	Karen	30,0	24,4	-5,6	
	Loïc	23,3	16,9	-6,4	
	Maria	7,0	8,4	+1,4	
	Nola	7,0	11,3	+4,3	
	Oscar	7,2	7,5	+0,3	
	Pia	2,0	4,0	+2,0	

La figure 12 illustre la progression de lecture de mots morphologiquement complexes en nombre de mots gagnés par minute. Elle permet une comparaison visuelle entre les résultats du groupe test et ceux du groupe contrôle. Elle souligne que la progression est plus significative chez les participants ayant bénéficié de l'intervention en morphologie dérivationnelle.

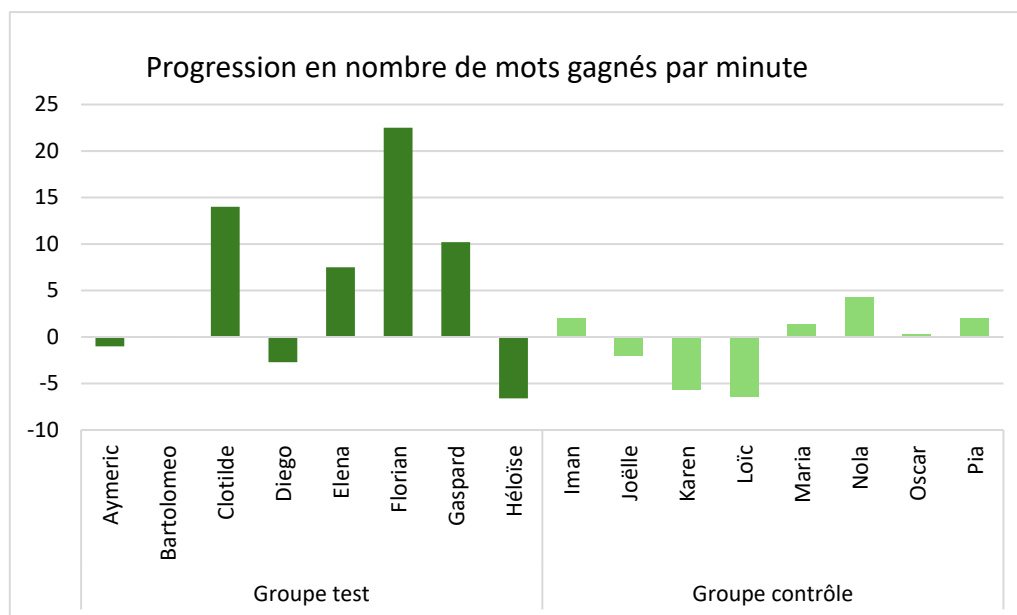


Figure 12. Progression entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes

Au terme de l'analyse de ces résultats, on peut estimer que l'intervention en morphologie dérivationnelle s'est montrée efficace au regard des scores de progression de la fluence de lecture chez les participants du groupe test. L'amélioration en fluence de texte s'est révélée deux fois supérieure et celle en lecture de mots morphologiquement complexes plus de dix fois.

Comparaison des scores de progression individuelle des élèves

Afin d'examiner si l'expérimentation en morphologie dérivationnelle bénéficie différemment aux élèves selon leur profil de lecteur (élèves en difficulté, normo lecteurs ou lecteurs experts), il est nécessaire de définir à quelle catégorie appartiennent les participants. Pour ce faire, je m'appuie sur les travaux de Hasbrouck et Tindal (2017), qui proposent des normes de fluence de lecture de texte, exprimées en mots correctement lus par minute.

Le tableau présenté⁷ (figure 13) permet de situer les performances des élèves par rapport à ces normes. Pour chaque élève, il s'agit de repérer la ligne correspondant à l'année scolaire (Grade 2 → 4^e), choisir la colonne correspondant à la période (Fall → automne) et comparer le score de l'élève aux valeurs indiquées selon les percentiles. Le percentile indique la position de l'élève par rapport à ses pairs.

Oral Reading Fluency Data

Grade	%ile	Fall WCPM*	Winter WCPM*	Spring WCPM*
1	90		97	116
	75		59	91
	50		29	60
	25		16	34
	10		9	18
	90	111	131	148
2	75	84	109	124
	50	50	84	100
	25	36	59	72
	10	23	35	43
	90	134	161	166
	75	104	137	139
3	50	83	97	112
	25	59	79	91
	10	40	62	63
	90	153	168	184
	75	125	143	160
	50	94	120	133
4	25	75	95	105
	10	60	71	83
	90	179	183	195
	75	153	160	169
	50	121	133	146
	25	87	109	119
5	10	64	84	102
	90	185	195	204
	75	159	166	173
	50	132	145	146
	25	112	116	122
	10	89	91	91

*WCPM = words correct per minute

Figure 13. Compiled ORL Norms, 2017 (Hasbrouck & Tindal, 2017, p.10)

Hasbrouck et Tindal (2017) soulignent que les élèves dont les performances se situent au-dessous ou significativement au-dessous des normes attendues, respectivement percentiles 25 et 10, présentent un risque potentiel de difficultés en lecture. Seul Aymeric est concerné.

Par analogie, je considère que les élèves dont les performances se situent au-dessus ou significativement au-dessus des normes attendues, respectivement percentiles 75 et 90, représentent la catégorie des lecteurs experts. Seule Héloïse est concernée.

Les élèves qui se situent autour du 50^e percentile correspondent au niveau moyen attendu et intègrent la catégorie des normo lecteurs. Cela concerne Bartolomeo, Clotilde, Diego, Elena, Florian et Gaspard.

⁷ Ces normes étant issues d'un contexte anglophone, leur utilisation doit être interprétée avec prudence.

L'analyse porte exclusivement sur les résultats du groupe test, constitué des élèves ayant bénéficié de l'intervention en morphologie dérivationnelle. Les résultats du pré-test de fluence de lecture de texte, effectué au début de la période automnale et correspondant à la première mesure de ce tableau, sont alors pris en considération.

Afin d'évaluer la progression individuelle de chaque participant et de permettre des comparaisons cohérentes, la progression est exprimée en pourcentage. Ce choix permet de prendre en compte le niveau initial de chaque élève. Le taux d'amélioration entre le pré-test et le post-test de fluence de texte est donc calculé selon la formule suivante :

$$\text{Taux d'amélioration (\%)} = \frac{\text{Score post-test} - \text{Score pré-test}}{\text{Score pré-test}} \times 100$$

La taille très restreinte de l'échantillon ne permet pas d'établir une relation de cause à effet, mais a pour vocation de percevoir une éventuelle tendance d'évolution.

Je constate que la progression d'Aymeric, unique participant appartenant à la catégorie des lecteurs en difficulté dans l'apprentissage de la lecture, s'élève à 21%, Celle des normo lecteurs s'élèvent à 8,6%, 31%, 30%, 44,8%, 35,1% et 66,7%. Enfin, la progression du lecteur expert se situe à 34,9%. À une exception près, les indices de progression les plus élevés sont observés chez les normo lecteurs et le lecteur expert. Ces éléments suggèrent que l'intervention en morphologie dérivationnelle pourrait être plus bénéfique pour ces deux catégories de participants.

Tableau 16. Progression individuelle en pourcentage entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de texte chez les élèves du groupe test

	Élèves	Scores pré-test Mots correctement lus par minute	Scores post-test Mots correctement lus par minute	Différence Mots correctement lus par minute	Amélioration
Groupe test	Aymeric	14	17	+3	+21 %
	Bartolomeo	58	63	+5	+8,6 %
	Clotilde	42	55	+13	+31 %
	Diego	50	65	+15	+30 %
	Elena	67	97	+30	+44,8 %
	Florian	74	100	+26	+35,1 %
	Gaspard	45	75	+30	+66,7 %
	Héloïse	129	174	+45	+34,9 %

La figure 14 permet une visualisation claire, en pourcentage, de l'amélioration individuelle des participants du groupe test en fluence de lecture de texte. Elle permet la constatation que les normo lecteurs et les lecteurs experts, à une exception près, ont progressé davantage qu'Aymeric, de la catégorie des lecteurs en difficulté dans l'apprentissage de la lecture.

Par ailleurs, il est à noter que Gaspard présente l'amélioration la plus significative de la fluence de lecture de texte au cours de cette épreuve. Son score de fluence se situe légèrement en-dessous du percentile 50 des normes de Hasbrouck et Tindal (2017), il est donc considéré comme un normo lecteur. Cette observation suggère que cette catégorie d'élèves pourrait bénéficier du plus gros potentiel de progression. En revanche, l'amélioration des scores de fluence de Bartolomeo, également issu de la catégorie des normo lecteurs, ne corrobore pas cette hypothèse.

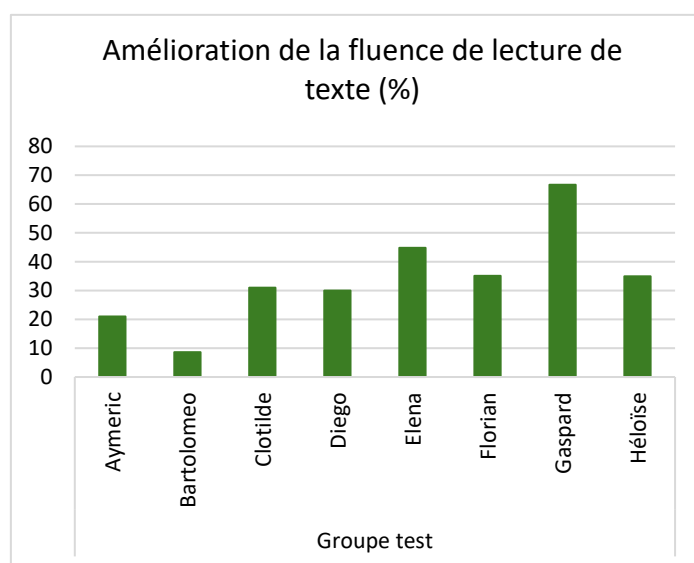


Figure 14. Progression en pourcentage entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de texte

La même démarche est entreprise afin de comparer la progression individuelle de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes.

Dans cette épreuve, je constate une régression de 50% dans les scores d'Aymeric, participant appartenant à la catégorie des élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. La péjoration semble importante, mais ne représente somme toute qu'une différence d'un mot par minute.

Dans cette épreuve, Héloïse, appartenant à la catégorie des lecteurs experts, atteste d'une légère régression. De manière générale, les normo lecteurs améliorent leurs résultats, sauf Diego. Florian atteste en revanche de la progression la plus marquée. Ces observations me permettent néanmoins d'envisager que la tendance de progression pourrait être ici aussi plus significative chez les normo lecteurs et les lecteurs experts que chez les lecteurs en difficulté.

Tableau 17. Progression individuelle en pourcentage entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes chez les élèves du groupe test

	Élèves	Scores pré-test Mots correctement lus par minute	Scores post-test Mots correctement lus par minute	Différence Mots correctement lus par minute	Amélioration
Groupe test	Aymeric	2,0	1,0	-1,0	-50 %
	Bartolomeo	20,7	20,8	+0,1	+0,5 %
	Clotilde	21,0	35,0	+14,0	+66 %
	Diego	25,2	22,5	-2,7	-10,5 %
	Elena	22,5	30,0	+7,5	+33,5 %
	Florian	19,5	42,0	+22,5	+115,4 %
	Gaspard	22,3	32,5	+10,2	+45,7 %
	Héloïse	56,0	49,4	-6,6	-11,8 %

La figure 15 propose une illustration détaillée de ces différentes évolutions en fluence de lecture de mots morphologiquement complexes.

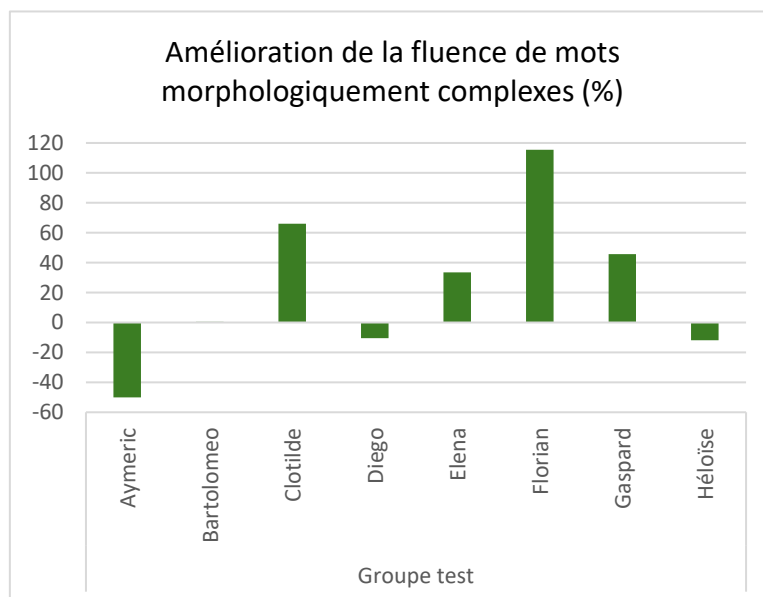


Figure 15. Progression en pourcentage entre le pré-test et le post-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes

CONCLUSION

Synthèse des résultats et discussion

Cette recherche visait à déterminer si un enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle permettait de soutenir des élèves de quatrième année dans l'apprentissage de la lecture et d'améliorer leur fluence.

L'analyse des résultats montre que l'ensemble des participants a amélioré ses scores de fluence de lecture de texte. Le facteur temps et la pratique régulière de la lecture sont à prendre en considération dans cette progression et la seule intervention en morphologie dérivationnelle ne permet pas d'induire un lien de cause à effet. Toutefois, les élèves du groupe test présentent une progression significativement plus marquée que ceux du groupe contrôle, ce qui indique un effet positif spécifique de l'enseignement dispensé.

Dans l'épreuve de fluence de mots morphologiquement complexes, la progression des scores est moins généralisée. Si quelques élèves progressent, certains stagnent et d'autres régressent même. Néanmoins, on constate que les élèves du groupe test bénéficient d'une moyenne de progression environ dix fois plus élevée que les élèves du groupe contrôle.

Ces résultats suggèrent que l'intervention en morphologie dérivationnelle contribue à soutenir les élèves dans l'apprentissage de la lecture et favorise une progression de la fluence de lecture de texte et de mots morphologiquement complexes. Ces effets apparaissent néanmoins différenciés selon le niveau initial des élèves.

L'analyse comparative selon le profil de lecteur des élèves indique en effet que l'expérimentation se révèle davantage bénéfique pour les normo lecteurs et les lecteurs experts. Les résultats se révèlent toutefois plus significatifs dans l'épreuve de fluence de lecture de texte que dans celle de fluence de mots morphologiquement complexes.

Cette constatation peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, il est possible que les lecteurs en difficulté n'aient pas encore suffisamment automatisé le décodage. Or, une analyse morphologique efficace suppose la capacité à segmenter le mot afin d'en identifier la base et les affixes. Comme le souligne Dehaene (2011), un manque d'automatisation dans la voie d'assemblage (décodage) engendre une surcharge cognitive susceptible d'entraver l'accès au sens.

Par ailleurs, l'analyse morphologique nécessite une mobilisation accrue des ressources cognitives : l'élève doit décomposer le mot, identifier ses morphèmes et en reconstruire le sens. Pour les élèves en difficulté d'apprentissage, cette exigence peut créer une situation de double tâche : ils doivent à la fois mobiliser leur attention, décoder le mot, puis analyser ses morphèmes pour en comprendre le sens. Gombert et Colé (2000) soulignent que ces élèves peinent à mobiliser pleinement leurs ressources cognitives, ce qui peut limiter leur capacité à analyser la langue et à en comprendre le fonctionnement.

Un lexique orthographique restreint peut également limiter les bénéfices d'une analyse morphologique. En effet, si la base du mot n'est pas mémorisée, la reconnaissance des mots construits s'en trouve fragilisée.

Enfin, Fayol et Jaffré (2014) soulignent que « les connaissances morphologiques influent sur la lecture et, réciproquement, la lecture agit en retour sur ces connaissances » (p.117). Cette relation bidirectionnelle pourrait contribuer à expliquer pourquoi les lecteurs initialement les plus experts semblent tirer un bénéfice plus important de l'intervention.

Limites de la recherche

Cette étude a été menée dans une classe régulière de 16 élèves. La taille restreinte de l'échantillon limite la portée des conclusions et ne permet pas une généralisation des résultats. Par ailleurs, elle se déroule dans un seul collège, ce qui rend l'échantillon peu représentatif. Les groupes, constitués à partir des demi-groupes existants, n'ont pas fait l'objet d'une assignation aléatoire. Ceci expose l'étude à un risque de biais de sélection. Enfin, comme précisé précédemment, la non-équivalence des groupes au départ ajoute une limite supplémentaire au dispositif.

La durée relativement courte de l'intervention ne permet pas d'évaluer les acquisitions sur le long terme. En outre, la double posture d'enseignante et de chercheuse peut constituer une source de biais : mes attentes et mes représentations ont pu influencer le déroulement des activités ainsi que l'interprétation des résultats.

Les outils de recueil de données constituent également une limite de cette étude. Les tests de fluence utilisés ici ne sont pas standardisés et évaluent principalement la

vitesse de lecture. D'autres composantes essentielles de la fluence, telles que l'intonation, l'expression et la compréhension, ne sont pas prises en compte.

Enfin, les lecteurs experts atteignent plus rapidement un effet plateau. À l'inverse, les lecteurs les plus faibles disposent d'une marge d'amélioration importante, ce qui peut influencer l'interprétation des pourcentages de progression et constituer un obstacle à l'analyse.

Quelques pistes possibles

Cette recherche m'a accompagnée durant de nombreux mois et représente une étape importante dans ma vie professionnelle. Je mesure le chemin parcouru et je souhaite que ce travail rende compte, avec cohérence et sincérité, de la réflexion menée. À plusieurs moments, j'aurais souhaité approfondir certains aspects de la démarche, mais les contraintes temporelles ne m'ont pas permis de le faire. Je désire aujourd'hui poursuivre la réflexion et proposer quelques pistes qui témoignent de ma volonté d'aller plus loin.

Dans un premier temps, lors de l'élaboration du dispositif, je me suis interrogée sur l'efficacité des activités et outils mobilisés dans l'intervention. Il aurait été intéressant de tester l'effet du travail mené à partir des albums de littérature jeunesse grâce à la passation d'un post-test intermédiaire. L'intervention se serait poursuivie par la mise en œuvre de la séquence didactique puis par la passation d'un second post-test. Cela aurait permis de voir quelle modalité contribuait le plus au développement de la fluence. Le contexte de la classe et le temps imparti à cette recherche ne m'ont toutefois pas permis d'explorer cette piste.

Par ailleurs, au terme de cette recherche et face à la motivation des élèves et des progrès observés au sein du groupe test, ma collègue et moi-même avons décidé de proposer l'intervention en morphologie dérivationnelle au second demi-groupe de la classe. La poursuite de l'expérience ne pourra toutefois pas faire l'objet d'un suivi comparable à celui mis en place dans le cadre de ce mémoire, les séances et les régulations étant désormais conduites par une autre enseignante. Dans un contexte offrant une plus grande flexibilité, il aurait été intéressant de reproduire l'expérimentation selon des modalités identiques à celles de la première phase. La passation de nouveaux post-tests de fluence aurait permis de comparer les

progressions et de vérifier si les élèves du groupe contrôle avaient rattrapé ceux du premier groupe.

Apports personnels et professionnels

Cette étude m'a permis d'approfondir mes connaissances théoriques sur l'apprentissage de la lecture et ses multiples composantes, ainsi que sur la morphologie au sens large. Les lectures entreprises ont enrichi ma compréhension des concepts liés au langage écrit et m'ont permis d'identifier des outils concrets favorisant une meilleure accessibilité.

Le travail mené autour de la morphologie dérivationnelle a été particulièrement formateur. Il a soulevé l'importance de l'analyse des mots pour soutenir de manière efficiente les élèves dans l'apprentissage de la langue orale et écrite. Aujourd'hui, ces activités font partie intégrante de ma pratique professionnelle, sous forme de rituels quotidiens. Les élèves se les approprient petit à petit et améliorent leurs compétences de jour en jour.

Cette recherche m'a également soutenue dans la mise en place d'un enseignement explicite et métacognitif. Concevoir ce dispositif m'a aidée à structurer mes interventions, à exposer clairement les objectifs et à accompagner les élèves de manière plus cohérente. J'ai pris conscience de l'importance de rendre visibles les stratégies d'apprentissage pour amener les élèves vers une meilleure compréhension de la langue.

Plus largement, ce travail m'a permis de faire évoluer ma posture professionnelle. Je suis passée d'un enseignement intuitif à un enseignement qui s'appuie sur des références théoriques solides. Pour la suite de mon parcours en enseignement spécialisé, je souhaite poursuivre la mise en pratique de ces différents concepts. Je pourrai alors soutenir les élèves en difficulté grâce à un enseignement structuré, réfléchi et adapté à leurs besoins.

BIBLIOGRAPHIE

- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281–308.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5–18.
- Bentolila, A., & Germain, B. (2019). *L'apprentissage de la lecture*. Nathan.
- Berthiaume, R., Besse, A.-S., & Daigle, D. (2010). L'évaluation de la conscience morphologique : proposition d'une typologie des tâches. *Language Awareness*, 19(3), 153–170.
- Berthiaume, R., Daigle, D., Boisvert, M., & Thériberge, P. (2017). *La morphologie pour mieux lire et écrire : 55 activités pour découvrir les règles de formation des mots*. Chenelière éducation.
- Bressoux, P. (2022). *L'enseignement explicite : De quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions. Synthèse de la recherche et recommandations*. Conseil scientifique de l'éducation nationale.
- Brousseau, G. (2008). *Premières notes sur l'observation des pratiques de classes*. Journée VISA, INRP.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189–209). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Casalis, S. (2014). Written spelling in french children with dyslexia. In B. Arfé, J. Dockrell, & V. Berninger (eds.), *Written development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems* (pp. 201–213). Oxford university press.
- Casalis, S., & Colé, P. (2018). Le morphème, une unité de traitement dans l'acquisition de la littéracie. *Langue française*, 199(3), 69–81.

- Casalis, S., Dusautoir, M., Colé, P., & Ducrot, S. (2009). Morphological effects in children's word reading : a priming study in fourth graders. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 761–766.
- Chapleau, N., Beaupré--Boivin, K., Saidane, R., & Fejzo, A. (2016). Portrait des connaissances et des capacités de conscience morphologique d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en orthographe lexicale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76, 85–99.
- Chapleau, N., & Godin, M.-P. (2020). *Lecteurs et scripteurs en difficulté. Propositions didactiques et orthodidactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Colé, P. (2011). *Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue*. Ministère de l'Education nationale.
- Colé, P., Royer, C., Leuwers, C., & Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'année psychologique*, 104(4), 701–750.
- Crausaz, A. (2008). *J'ai grandi ici*. Éditions MeMo.
- Crausaz, A. (2012). *Jouets des champs*. Éditions MeMo.
- Daigle, D., & Berthiaume, R. (2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture : décomposer les objets d'enseignement en microtâches pour les rendre accessibles à tous les élèves*. Chenelière éducation.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- Dubé, F., & Ouellet, C. (2017). Apprenants en difficulté en littératie : enseignement et apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (76), 27-44.
- Duquennoy, J. (1996). *Les fantômes au Loch Ness*. Albin Michel Jeunesse.
- Duquennoy, J. (2004). *Les fantômes à la cave*. Albin Michel Jeunesse.
- Duquennoy, J. (2012a). *La croisière fantôme*. Albin Michel Jeunesse.
- Duquennoy, J. (2012b). *Le fantôme de neige*. Albin Michel Jeunesse.
- Duquennoy, J. (2014). *Le dîner fantôme*. Albin Michel Jeunesse.

- Duquennoy, J. (2025). *L'école fantôme*. Albin Michel Jeunesse.
- Écalles, J., & Magnan, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P., (2014). *L'orthographe*. Presses Universitaires de France.
- Giasson, J. (2012). *La lecture : apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- Gombert J.-E., & Colé P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, in M. Kail, M. Fayol (éds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de 3 ans* (pp.117–150), PUF.
- Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Nathan pédagogie.
- Guilleray, F., & Proust, J. (2024). *Glossaire de la métacognition*. Conseil scientifique de l'éducation nationale.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. (2006). Oral reading fluency norms : a valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644.
- Hasbrouck, J. & Tindal, G. (2017). *An update to compiled ORF norms (Technical Report No. 1702)*. Eugene, OR, Behavioral Research and Teaching, University of Oregon.
- Kirby, J. R., & Bowers, P. N. (2018). The effects of morphological instruction on vocabulary learning, reading and spelling. In *Morphological processing and literacy development* (pp. 217–243). Routledge.
- Lehalle, H., & Mellier, D. (2021). *Psychologie du développement*. Dunod.
- Marec-Breton, N., Besse, A.-S., & Royer, C. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? *Educar em Revista*, 38, 73–91.
- Martinet, C. (2010). Comment favoriser les apprentissages des élèves présentant une dyslexie-dysorthographe? Repérage et pistes d'aménagements pédagogiques. *Revue suisse de pédagogie spécialisée-CSPS-SZH*, 7(8), 26–31.
- Pouhet, A., & Cerisier-Pouhet, M. (2015). *Difficultés scolaires ou troubles dys ?* Retz.
- Pourchet, M., & Zorman, M. (2008). *Fluence de lecture*. Les Éditions de la Cigale.

- St-Pierre, M.-C., Lafferrière, T., & Hamel, C. (2014). *Conscience morphologique et habiletés d'orthographe chez les enfants du premier cycle du primaire ayant des difficultés en langage écrit : une étude d'intervention*. Fonds de recherche Société et culture Québec.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of memory and language*, 28(6), 649–667.
- Véronis, J. (1988). From sound to spelling in French : simulation on a computer. *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 8, 315–334.

Sitographie

- Chapleau, N. (2019). *Morpho+*. <https://morphoplus.com/>
- Teacher Charlotte (2014). Ressources pour les professeurs des écoles. Vélociraptor : fichier d'entraînement à la fluence de lecture pour CE et CM. <https://teachercharlotte.blogspot.com/2014/10/velociraptor-fichier-dentrainement-la.html>

Annexe 1 : Pré-test et post-test de fluence de lecture de texte

Version examinateur

Prénom :	Mots lus :	Erreurs/oublis :	MCLM :
Le zoo			2
Aujourd'hui, Zoé va au zoo avec son amie Aurélie. La			12
maman d'Aurélie vient la chercher chez elle tôt le matin.			23
En arrivant, les enfants insistent pour aller voir les girafes,			33
mais elles sont loin, tout au bout du zoo. Alors, elles voient			45
d'abord les singes qui grimpent sur des arbres. Un monsieur			56
du zoo leur donne des fruits à manger, c'est drôle de les voir			70
se précipiter pour les prendre dans sa main. Zoé, à sa place,			82
aurait peur d'être mordue !			87
Enfin, elles arrivent au parc des girafes. Zoé et Aurélie sont			98
ravies, elles ont le droit de leur donner du popcorn !			109
C'est midi, donc la maman d'Aurélie décide d'aller pique-niquer.			122
Elle a préparé de bons sandwichs au jambon, des			131
tomates et des chips. Zoé se régale.			138
L'après-midi, elles vont voir les éléphants. Zoé les aime bien			150
mais Aurélie ne les trouve pas très beaux.			158
Zoé s'est bien amusée, la semaine prochaine, elle invite			168
Aurélie à venir jouer chez elle.			174

Le zoo

Aujourd'hui, Zoé va au zoo avec son amie Aurélie. La maman d'Aurélie vient la chercher chez elle tôt le matin. En arrivant, les enfants insistent pour aller voir les girafes, mais elles sont loin, tout au bout du zoo. Alors, elles voient d'abord les singes qui grimpent sur des arbres. Un monsieur du zoo leur donne des fruits à manger, c'est drôle de les voir se précipiter pour les prendre dans sa main. Zoé, à sa place, aurait peur d'être mordue !

Enfin, elles arrivent au parc des girafes. Zoé et Aurélie sont ravies, elles ont le droit de leur donner du popcorn !

C'est midi, donc la maman d'Aurélie décide d'aller pique-niquer. Elle a préparé de bons sandwiches au jambon, des tomates et des chips. Zoé se régale.

L'après-midi, elles vont voir les éléphants. Zoé les aime bien mais Aurélie ne les trouve pas très beaux.

Zoé s'est bien amusée, la semaine prochaine, elle invite Aurélie à venir jouer chez elle.

Annexe 2 : Pré-test et post-test de fluence de lecture de mots morphologiquement complexes

Version examinateur

vendeuse	1
lisible	2
roulade	3
pommette	4
jeunesse	5
surchauffer	6
pianiste	7
imprudent	8
malpoli	9
débloquer	10
sportif	11
minigolf	12
antivol	13
rebrancher	14

Élève : _____

Mots correctement lus en 1 minute _____

Si l'élève termine la lecture des mots en moins d'une minute, temps de lecture pour l'ensemble des mots _____

vendeuse

lisible

roulade

pommette

jeunesse

surchauffer

pianiste

imprudent

malpoli

débloquer

sportif

minigolf

antivol

rebrancher

Annexe 3 : Séquence didactique

Séance 1 : Jugement de relation

1. Lecture d'un album de littérature jeunesse.



Les fantômes au Loch Ness, analyse morphologique

Page	Mot traité	Mots attendus
p. 1	bain	baigner, baignoire
p. 2	tranquillement	tranquille, tranquillité
p. 3	apparition	apparaître, apparu, apparue, paraître, parution, paru, parue
p. 6	vacances	vacancier, vacancière
p. 9	problème	problématique
p. 12	accueillant	accueil, accueillante, accueillir
p. 18	nageoire	nager, nageur, nageuse, natation
p. 23	heureusement	heureux, heureuse
p. 29	éveillés	éveil, veiller, veille
p. 31	explorateurs	explorer, exploration

2. **Découvre la famille de mots** (jugement) : en plénum, par oral avec support écrit : adaptation du powerpoint morpho+.

Classer les mots construits dans les paniers des mots de base correspondants.

Mots de base : faire, coller, plier, charger, visser, coiffer, maison, chaîne, fourche

Mots construits : défaire, refaire, décoller, recoller, déplier, replier, décharger, recharger, dévisser, revisser, décoiffer, recoiffer, maisonnette, maisonnée, chaînette, chaînon, fourchette, fourchu

3. **Loto** en plénum

Séance 1 : Découvre la famille de mots : Étiquettes mots bases

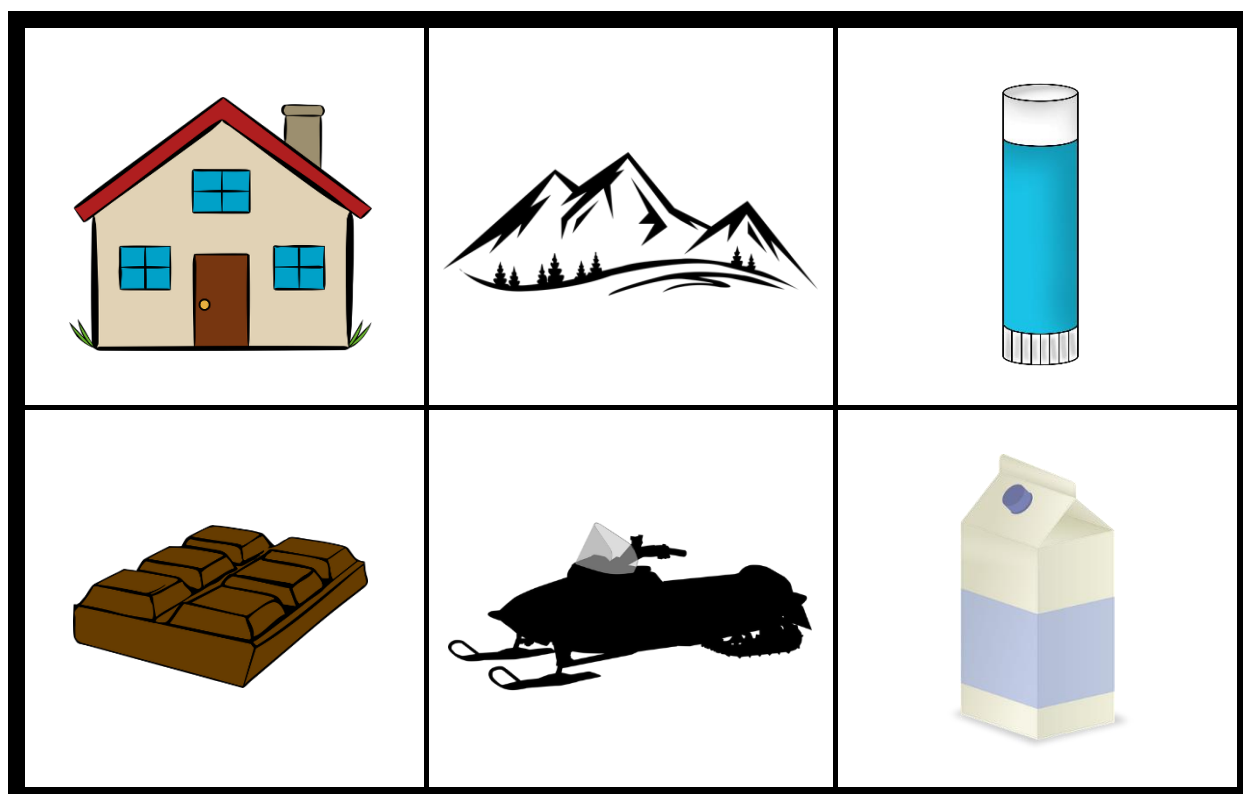
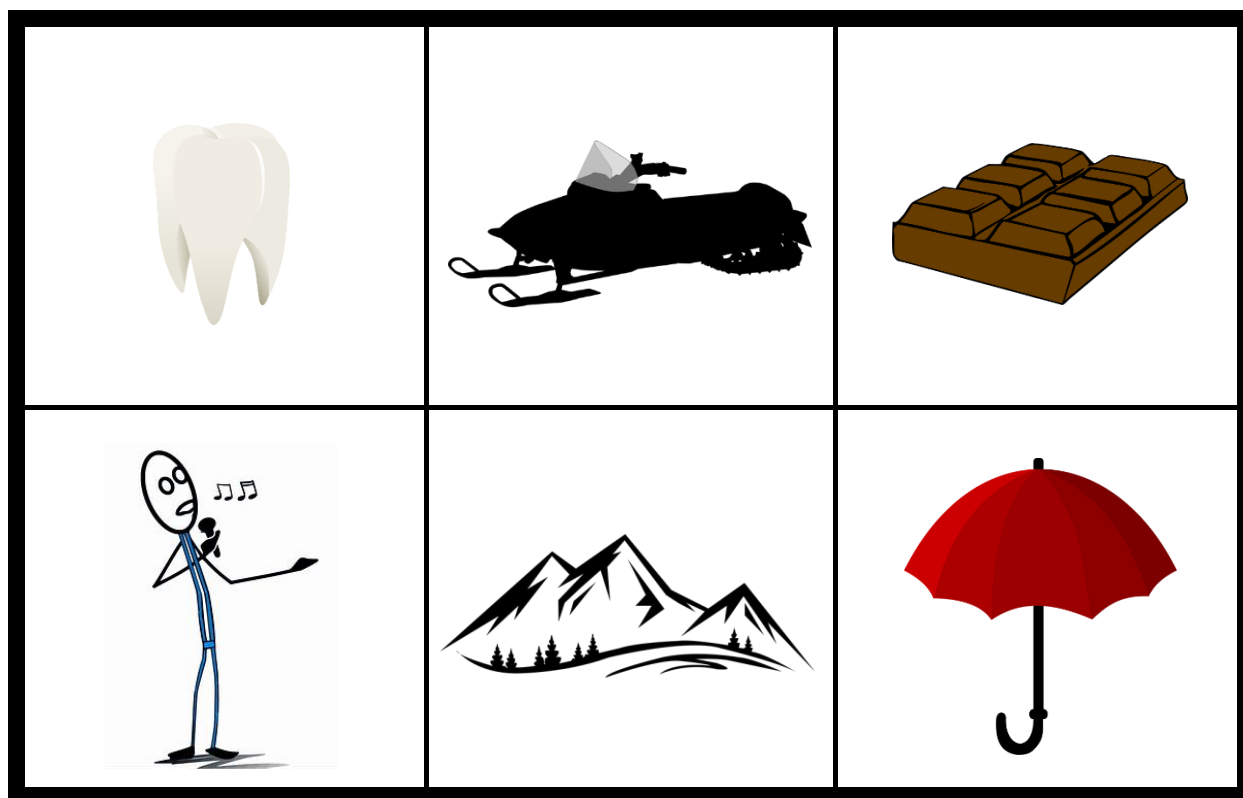
faire	coller
plier	charger
visser	coiffer
maison	fourche
chaîne	

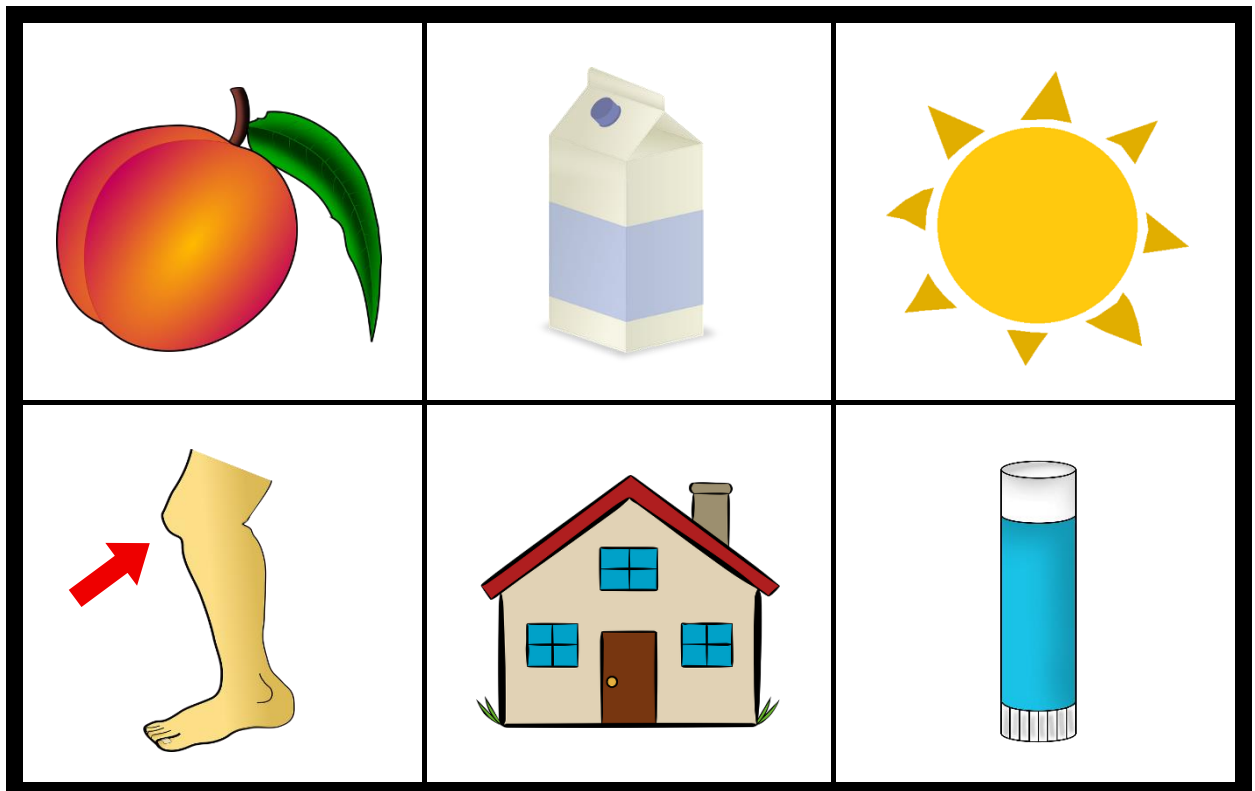
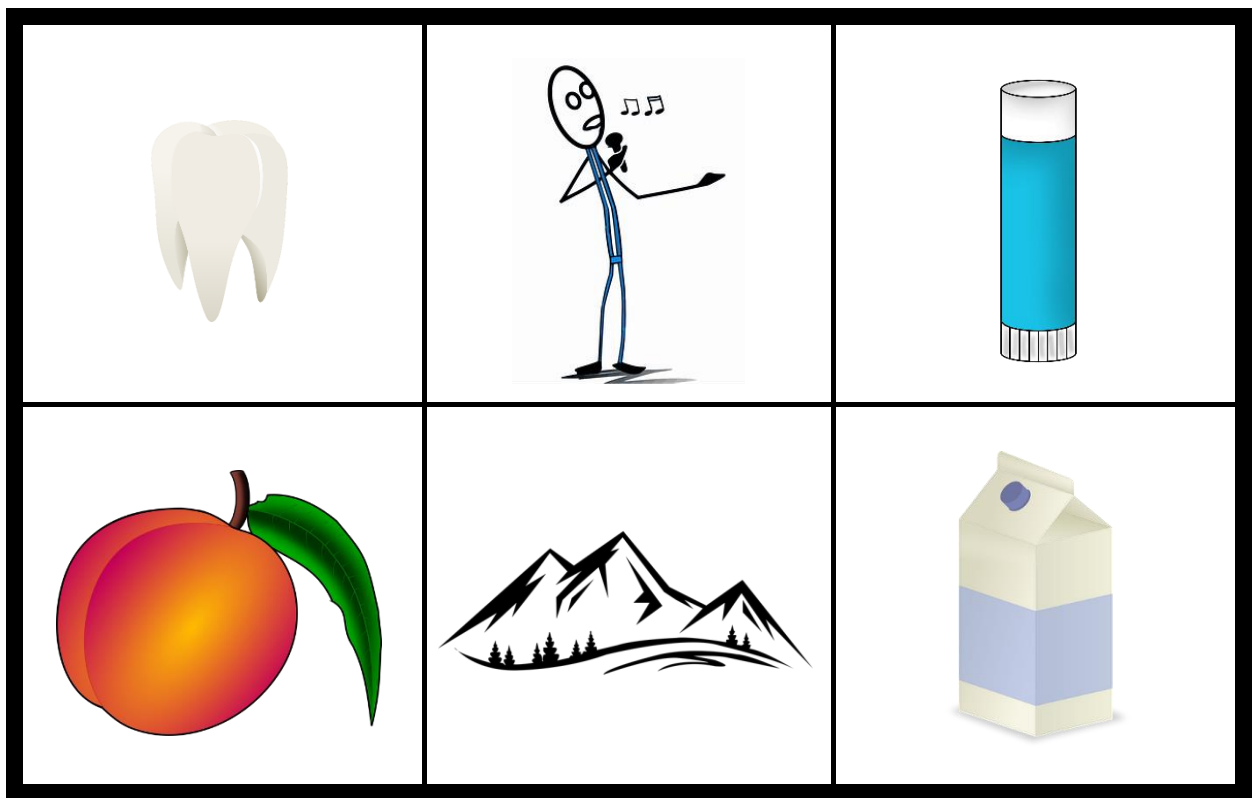
Séance 1 : Découvre la famille de mots : Étiquettes mots à classer

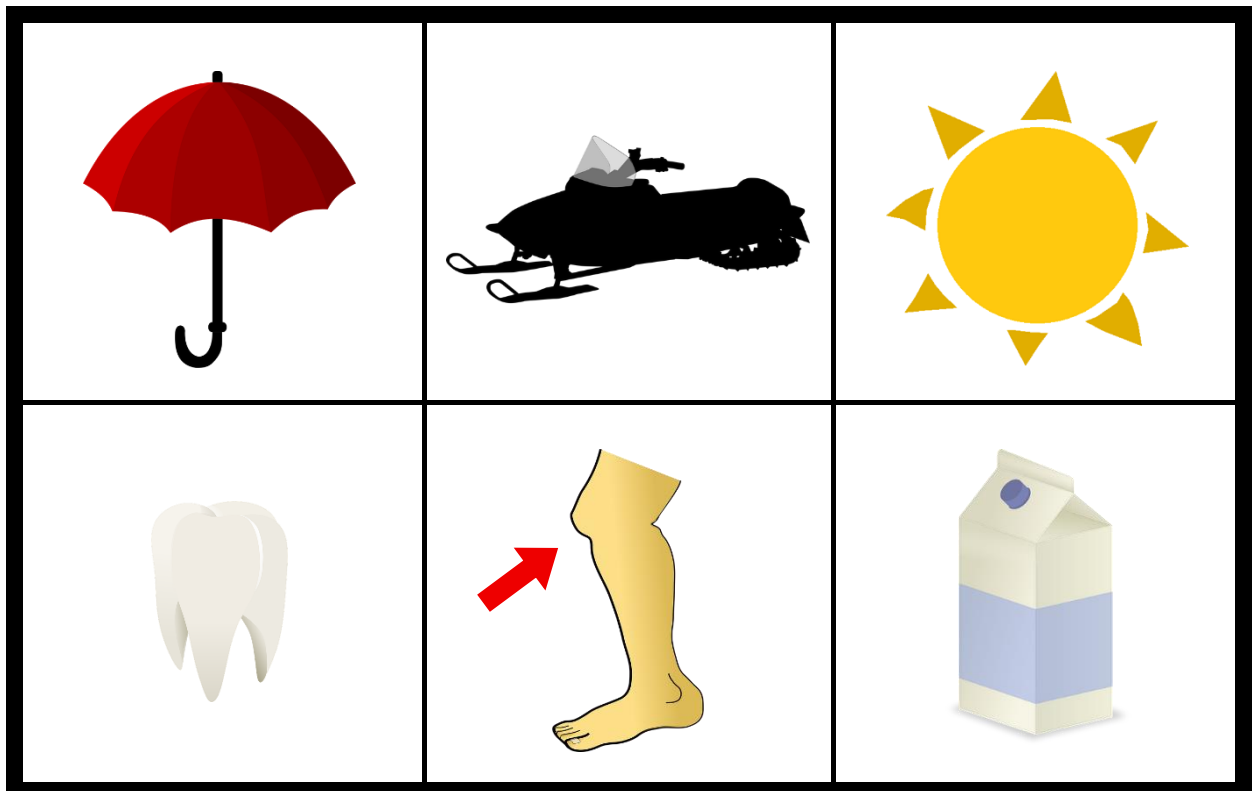
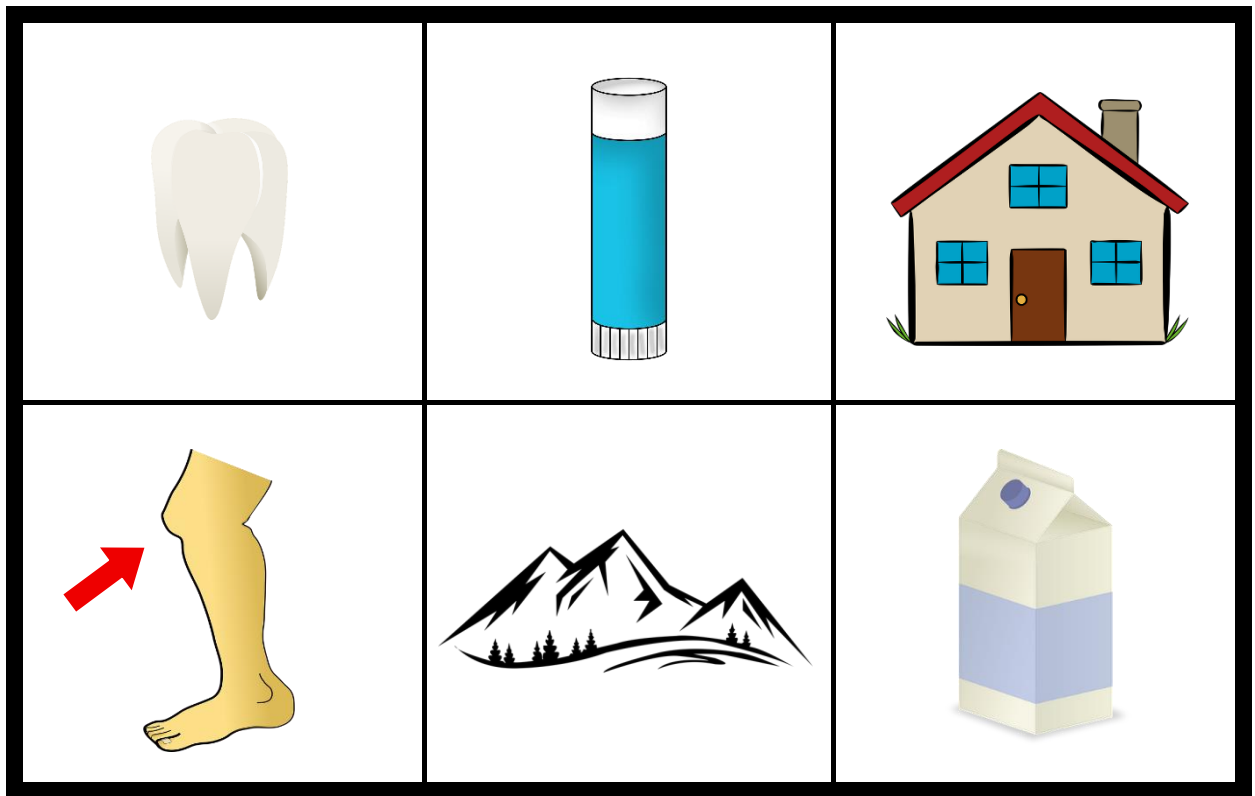
défaire	refaire
décoller	recoller
déplier	replier
décharger	recharger
dévisser	revisser

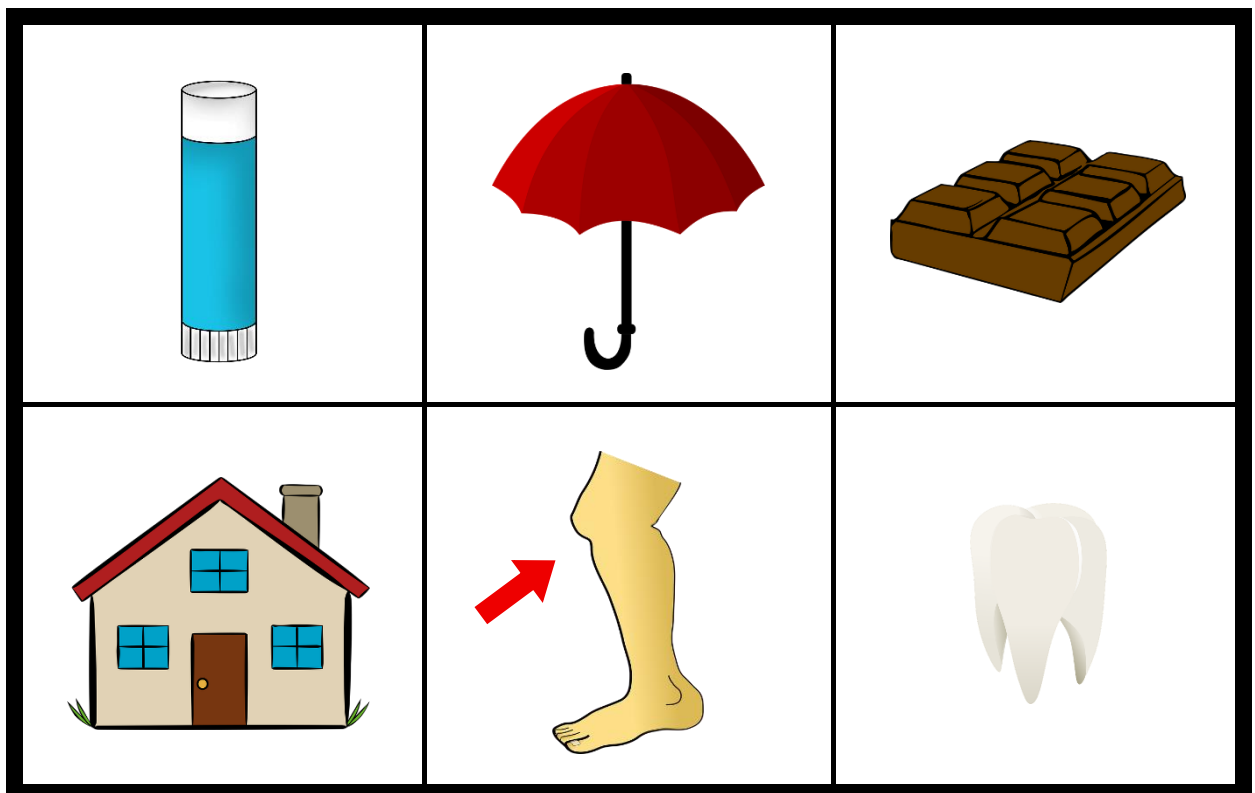
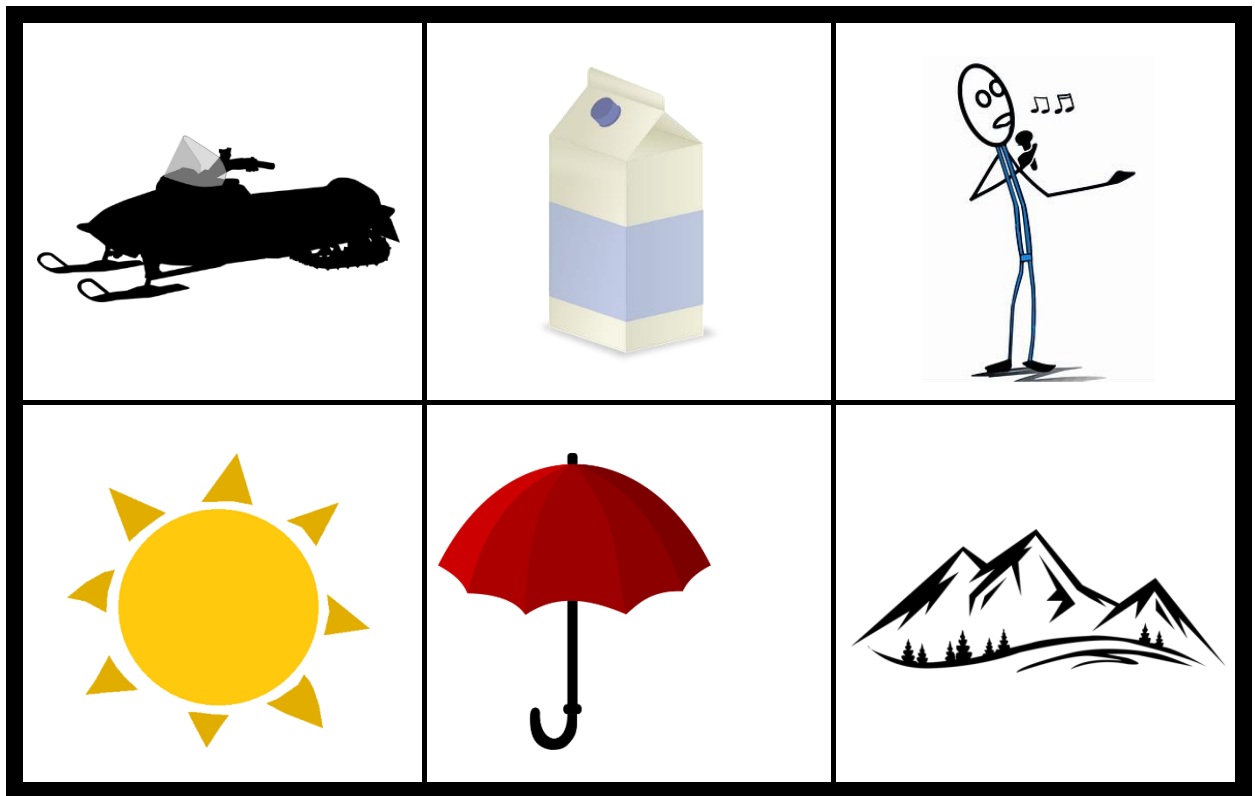
décoiffer	recoiffer
maisonnette	maisonnée
chainette	chainon
fourchette	fourchu

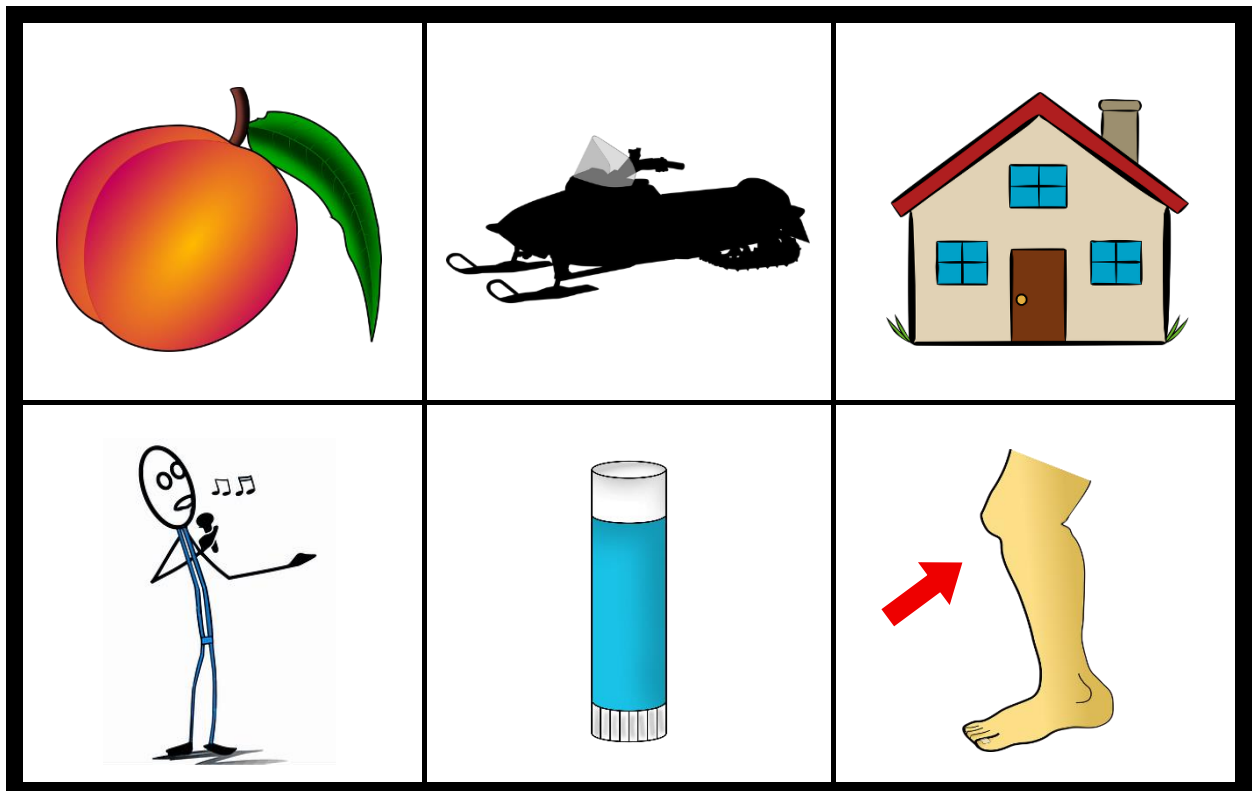
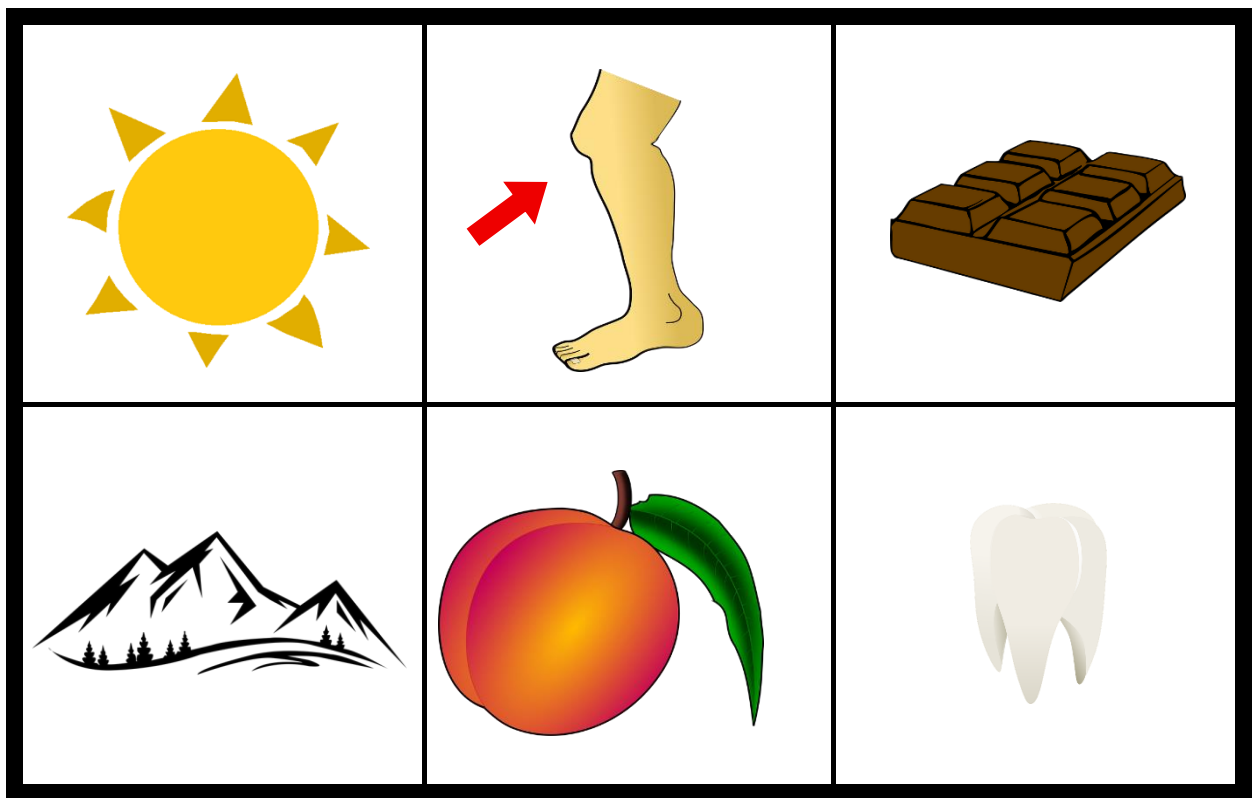
Séance 1 : Loto











dentiste	recoller
chocolatier	neige
montagnard	pluie
genouillère	laiterie
ensoleillé	maisonnette
chanson	abricotier

Séance 2 : Jugement de relation

1. Lecture d'un album de littérature jeunesse.



Les fantômes à la cave, analyse morphologique.

Page	Mot traité	Mots attendus
p.2	jouent	jouer, déjouer, rejouer, jeu
p. 4	minuit	nuit, nuitée
p. 6	grands	grande, grandeur, grandir, grandement, agrandir, agrandissement
p. 8	courageusement	courage, courageux, courageuse, encourager, décourager, découragement
p. 21	garde-manger	garder, manger
p. 26	recommence	recommencer, commencer, commencement, recommencement
p. 29	souterrain	terrain, souterraine, terre, terrestre, terrier
p. 32	obscurité	obscur
p. 34	gourmand	gourmande, gourmandise
p. 35	lait	laitier, laitière, laiterie, laitage, laiteux, laiteuse

2. *La morphologie pour mieux lire et écrire : 55 activités...* p. 35 : **Trouve ta famille.**

Activité adaptée : Chaque élève tire une étiquette mot puis cherche un camarade possédant un mot appartenant à la même famille morphologique. Les deux élèves se placent alors côte à côte. La vérification est ensuite réalisée collectivement. Plusieurs manches successives sont organisées.

certain / incertain	ordinaire / extraordinaire	pluie / parapluie
commencer / recommencer	tomber / retomber	coller / décoller
chaîne / chaînette	faire / défaire	nom / prénom

3. Mistigri : Distribuer toutes les cartes. Un élève commence. Il tire une carte à son voisin de droite. Il demande une carte « qui a la carte de la même famille que *** ». Le joueur concerné la lui donne. Il pose les paires qu'il a dans son jeu sur la table. C'est au tour du joueur suivant. Le joueur qui garde le mistigri en main à la fin du jeu perd la partie.

Séance 2 : **Trouve ta famille**

certain	incertain
ordinaire	extraordinaire
filles	fillette
commencer	recommencer
tomber	retomber
coller	décoller
beau	beauté
faire	défaire

nom	prénom
-----	--------

Séance 2 : **Mistigri**

mêler



démêler



brancher



débrancher



abricot



abricotier



dire



redire



virus



antivirus



maison



maisonnette



poire



poirier



triste



tristesse



fourche



fourchette



refaire



faire



chaine



chainette



normal



normalement





Séance 3 : Jugement de relation

1. Lecture d'un album de littérature jeunesse.



La croisière fantôme, analyse morphologique

Page	Mot traité	Mots attendus
p.1	vite	vitesse
p. 2	attention	attentif, attentive, attentivement, inattention, attentionné
p. 8	inoubliable	oubli, oublier, oubliable
p.12	pêche	pêcher, pêcheur, pêcherie
p. 16	abri	abriter
p. 19	journée	jour, journalier
p. 21	discret	indiscret, discrète, discrétion, indiscretion, discrètement, indiscretement
p. 22	renversante	verser, déverser, renverser
p. 30	possibilité	possible, impossible, impossibilité, possiblement, impossiblement
p. 35	rencontre	rencontrer
p. 37	embarcation	embarquer, embarquement, barque, débarquer, débarquement

2. Révision : les mots de la même famille morphologique + exemples. Expliquer la notion d'intrus + exemples.
3. **Regroupe les mots** : en plénum, par oral avec support écrit : adaptation du powerpoint morpho+

Classer les mots construits dans les paniers des mots de base correspondants. Attention, il y a des intrus.

Mots de base : lune, fruit, neige, enfant, école.

Mots construits : alunir, lunaire, luge

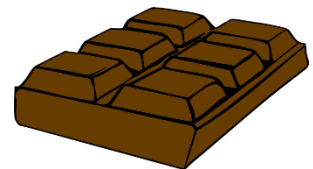
fruitier, fruité, figue

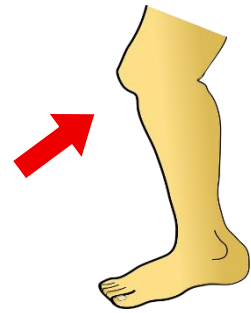
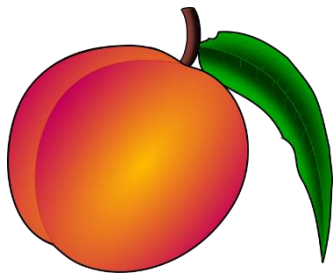
enfance, enfantillage, enfin

écolier, autoécole, classe

4. **Memory**

Séance 3 : **Memory**





dentiste

neige

chocolatier

montagnard

recoller

pluie

genouillère

laiterie

ensoleillé

chanson

maisonnette

abricotier

Séance 3 : **Regroupe les mots** : étiquettes mots base

lune	fruit
neige	enfant
école	

Séance 3 : **Regroupe les mots** : étiquettes mots à classer

alunir	lunaire
luge	fruitier
fruité	figue
enfance	enfantillage
enfin	écolier

autoécole	classe
motoneige	neiger
nuage	

Séance 4 : Jugement de relation

1. Lecture d'un album de littérature jeunesse.



Le fantôme de neige, analyse morphologique

Page	Mot traité	Mots attendus
p. 1	neige	neiger, neigeux, motoneige, chasse-neige
p. 2	chaussent	chausser, chausson, chaussure
p. 2	skis	skier, skieur, skieuse, après-ski, télési
p. 7	réchauffe	réchauffer, chauffer, chaud, chaude, chaudement
p. 13	emmener	mener, ramener
p. 14	pousse	pousser, repousser
p. 16	froid	froide, froideur, froidement, refroidir
p. 17	haut	haute, hauteur, hautement
p. 33	pauvre	pauvreté
p. 36	petits	petite, petitesse
p. 37	reparti	repartir, parti, partir

2. *La morphologie pour mieux lire et écrire : 55 activités...* p. 228 : **Pas dans ma famille.**

6 familles de mots sont affichées dans la classe. Chaque affiche contient 3 mots de la même famille et 1 intrus. Les élèves, par 3, font la chasse aux intrus. Ils placent les images à côté de chaque mot. Ils découvrent ainsi l'intrus. Vérification en plénum.

3. Réinvestissement :

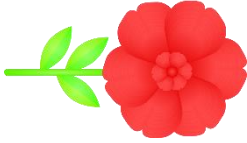
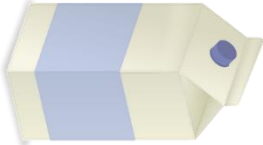
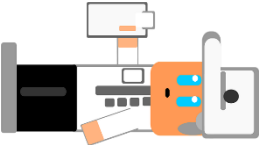
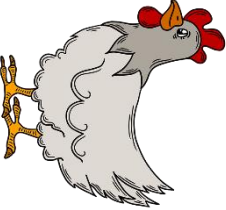
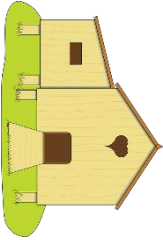
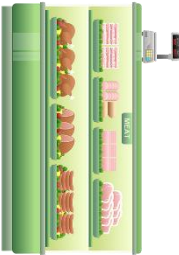
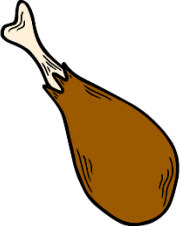
- a. **Loto** : un élève lit la carte mot.
- b. **Mistigri**
- c. **Memory**

Séance 4 : **Pas dans ma famille**

famille 1		famille 2	
fleuriste		laitue	
fleuri		laiterie	
fleuve		lait	
fleur		laitier	

famille 3		Famille 4	
chatouiller		pou	
chat		poulailler	
chatière		poule	
chaton		poulette	

famille 5		Famille 6	
cuisine		bouche	
cuisinier		boucher	
cuisinière		boucherie	
cuisse		bouchère	

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

Séance 5 : Jugement de relation

1. Lecture d'un album de littérature jeunesse.



Le dîner fantôme, analyse morphologique

Page	Mot traité	Mots attendus
p. 2	invité	invitation, inviter
p. 9	fabrication	fabriquer, fabrique
p. 13	réussite	réussir
p. 18	délicieuse	délicieux, délice
p. 25	surprise	surprendre, surprenant, surprenante
p. 26	appétissant	appétissante, appétit
p. 28	fondant	fondante, fondre, fondu, fondue,
p. 30	magique	magie, magicien, magicienne
p. 32	marche	marcher
p. 39	lait	laitage, laitier, laitière, laiterie, laiteux
p. 43	cuisine	cuisiner, cuisinier, cuisinière

2. *La morphologie pour mieux lire et écrire : 55 activités...* p. 35 : **Trouve ta famille.**

Chaque élève tire un mot, puis recherche un camarade possédant un mot avec qui il entretient une ressemblance formelle (*pluie / parapluie, mot / moteur*). Les deux élèves se placent ensuite côte à côte et déterminent si leurs mots appartiennent à la même famille morphologique ou non. Les réponses proposées sont ensuite discutées et validées collectivement. Plusieurs manches sont organisées.

certain / incertain	ordinaire / extraordinaire	pluie / parapluie
commencer / recommencer	tomber / retomber	coller / décoller
chaîne / chaînette	faire / défaire	nom / prénom

Intrus

main / demain	pli / plage	chant / chantier
voir / devoir	mot / moteur	

3. Réinvestissement :

- a. **Loto** : un élève lit la carte mot.
- b. **Mistigri**
- c. **Memory**

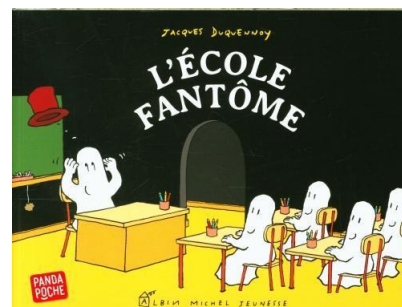
Séance 5 : **Trouve ta famille**

certain	incertain
ordinaire	extraordinaire
pluie	parapluie
commencer	recommencer
tomber	retomber
beau	beauté
nom	prénom
coller	décoller

faire	défaire
main	demain
voir	devoir
pli	plage
chant	chantier
mot	moteur

Séance 6 : sens des affixes

1. Lecture d'un album de littérature jeunesse.



L'école fantôme, analyse morphologique

Page	Mot traité	Signification
p. 6	déplacer	le contraire de placer → placer ailleurs
p. 20	rajoute	ajoute encore
p. 25	revivre	vivre de nouveau
p. 26	immortelles	négation → le contraire de mortelles
p. 27	rejoindras	joindras de nouveau
p. 32	agrandie	rendue plus grande
p. 32	complètement	de manière complète
p. 36	retourne-toi	tourne-toi encore une fois

2. Introduire le sens des affixes. Inspiré du powerpoint morpho+ : **Cherche le sens des mots.**

Affixes choisis :

Préfixes : dé- → enlever

re- → de nouveau

Suffixes : -ette → petit, ou diminutif

Donner un exemple par affixe : plier, déplier

charger, recharger

cloche, clochette

3. **Memory du sens des affixes** : mot de base, ajout des affixes re-, dé-, -ette

Séance 6 : **Memory**

faire

défaire

coller

cadrer

décadrer

recoller

grouper

regrouper

découvrir

déplier

replier

recouvrir

monter

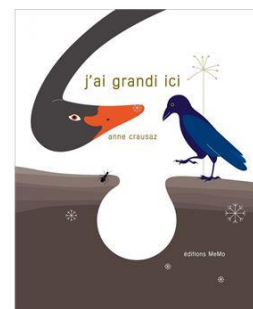
démonter

charger

recharger

Séance 7 : Sens des affixes

1. Lecture d'un album de littérature jeunesse.



J'ai grandi ici, analyse morphologique

Page	Mot traité	Signification
p. 3	recouverte	couverte encore une fois
p. 7	redevenues	devenues encore
p. 11	gouttes	comment appelle-t-on une petite goutte ? → gouttelette le suffixe « <i>-ette</i> » signifie « petit » ou un « diminutif »
p. 18	pluie	comment appelle-t-on un outil pour se protéger de la pluie ? → parapluie le préfixe « <i>para-</i> » signifie « protection contre... »
p. 30	déterré	le contraire d'enterré
p. 36	repartis	partis de nouveau
p. 38	revenus	venus de nouveau
p. 46	recommencé	commencé encore une fois

2. Révision : les affixes ont une signification et aident à comprendre le mot. Revoir la signification de : *-ette*, *dé-*, *re-*.
3. Répondre aux devinettes créées à partir du powerpoint morpho+ : Devine quel est le mot construit.
4. Réinvestissement :

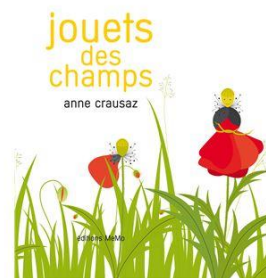
a. Memory du sens des affixes

Séance 7-8 : **Devinettes**

1. Cherche un mot qui signifie *tomber encore*. → Retomber
2. Cherche un mot qui signifie *faire une nouvelle fois*. → Refaire
3. Cherche un mot qui signifie *gonfler encore une fois*. → Regonfler
4. Cherche un mot qui signifie *fondre encore*. → Refondre
5. Cherche un mot qui signifie *partir de nouveau*. → Repartir
6. Cherche un mot qui signifie petite maison. → Maisonnnette
7. Cherche un mot qui signifie petite poule → poulette
8. Cherche un mot qui signifie petite fille → fillette
9. Cherche un mot qui signifie petite poche → pochette
10. Cherche un mot qui signifie petite chaine → chainette
11. Cherche un mot qui signifie *le contraire de faire*. → Défaire
12. Cherche un mot qui signifie *le contraire de visser*. → Dévisser
13. Cherche un mot qui signifie *séparer ce qui a été collé*. → Décoller.
14. Cherche un mot qui signifie *Ouvrir ce qui est verrouillé*. → Déverrouiller.
15. Cherche un mot qui signifie *Enlever ce qui est accroché*. → Décrocher

Séance 8 : Sens des affixes

1. Lecture d'un album de littérature jeunesse.



Jouets des champs, analyse morphologique

Page	Mot traité	Signification
p. 5	retrouveras	trouveras de nouveau
p. 12	recherche	cherche encore
p. 14	retrouvé	trouvé de nouveau
p. 17	parachutes	protections contre la chute
p. 23	revient	vient de nouveau
p. 31	ramener	amener de nouveau

2. Réinvestissement : répondre à trois devinettes.
3. Par deux, inventer de nouvelles devinettes, selon le même format.
4. Réinvestissement :
 - a. **Loto** : un élève lit la carte mot.
 - b. **Mistigri**
 - c. **Memory**
 - d. **Memory du sens des affixes**
5. Clore la séquence : qu'avons-nous appris ? (familles morphologiques, mots de base/mots construits, signification des affixes). A quoi cela va-t-il nous servir ? (mieux comprendre les mots que l'on ne connaît pas, élargir notre vocabulaire, lire plus vite).