

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONCEPTION ET ÉVALUATION D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE D'ÉVEIL AUX
LANGUES POUR L'ENTRAÎNEMENT DES HABILETÉS
MÉTAMORPHOLOGIQUES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
ALEXANDRA HAMEL MICHAUD

JANVIER 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

D'abord, un merci très sincère et spécialement bien senti à ma directrice de recherche, Véronique Fortier, pour l'expertise, le support et les nombreuses lettres de recommandation rédigées au cours des trois dernières années. Ta grande confiance a certainement joué un rôle déterminant dans ma réussite universitaire.

Ensuite, je tiens à remercier tous les locuteurs natifs et toutes les locutrices natives qui m'ont permis de valider des traductions ou de taper des textes dans des langues qui me sont étrangères: Ada Kraszczyński, Àlex Todó Plasencia, Andra Somelar, Andres Ponce de Leon, Ariane Grondin, Berk Gülbakanoğlu, Borys Bobo, Catherine Lanoue, Dimitri Božović, Elena Petit-Soleil, Emma Cobb, Enrica Wachholz, Erwan Ho Andriaharimanana, Guðmundur Björnsson, Hanó Renáta, Jacques Le Fataliste, Josiane Petit-Lafortune, Julia Staerck-Weille, Karolis Karalevičius, Katja Bernik, Kosta Dracopoulos, Krios Dedja, Larraitz Irastorza, Maëlane Auffray, Magdalena Choneva, Mairer Martineau, Manouk Rijper, María Reigosa, Marianne Flakk, Marko Drca, Meike Range, Natallia Sinkevich, Paulina Saatsi, Pierre-Michel Jean-Louis, Seloua Rifay, Sivane Hirsch et Vesna Arh Bjelajac. Je n'ai pas besoin de vous dire que sans vous, cela n'aurait pas été possible!

Merci aux personnes qui ont généreusement accepté d'évaluer le prototype de mon dispositif didactique. Votre expertise a été très précieuse dans la réalisation de cette recherche et je vous suis reconnaissante pour toutes les heures passées à lire et à évaluer mon projet.

Merci à mes lectrices, Anila Fejzo et Ophélie Tremblay, d'avoir accepté ce mandat. Vos commentaires ont été très utiles et j'ai eu beaucoup de plaisir à les lire.

Merci à Simon Collin de m'avoir offert tout un tas d'opportunités extrêmement formatrices et pour m'avoir tant appris sur le milieu de la recherche en éducation.

Merci à Renée Lemay de toujours être là depuis sept ans pour répondre à mes questions et à Philippe Aubertin de m'avoir encouragée à m'inscrire à la maîtrise.

Merci à Simon Papillon de m'inspirer toujours plus par sa grande intelligence, son autodétermination et sa sagesse.

Merci à ma mère de m'avoir soutenue dans les moments les plus compliqués et d'avoir toujours des solutions à mes problèmes informatiques.

Merci à ma femme d'être la personne la plus extraordinaire et encourageante que j'ai eu la chance de rencontrer dans ma vie. Merci de toujours me dire que je suis la meilleure, même si tout le monde sait que c'est toi qui me rends meilleure. Sans toi, non seulement je n'aurais jamais osé entreprendre un tel projet, mais je ne l'aurais fort probablement jamais terminé. Ce mémoire t'appartient aussi.

Et un merci tout spécial au petit bébé qui bouge dans mon ventre au moment où j'écris ces lignes. Tu m'as donné la meilleure raison au monde de terminer la rédaction de ce mémoire. J'ai hâte de te rencontrer et j'espère que d'ici quelques années on s'entraînera ensemble avec maman Margot à développer nos habiletés métamorphologiques par l'éveil aux langues.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1. Contexte	4
1.2. L'éveil aux langues	6
1.3. Les habiletés métamorphologiques et la lecture et l'écriture.....	8
1.3.1. Les programmes d'entraînement des habiletés métamorphologiques	8
1.4. Objectif général.....	9
1.5. Pertinences scientifique et sociale	10
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	11
2.1. La morphologie.....	11
2.1.1. Les morphèmes	11
2.1.2. La flexion et la dérivation	12
2.2. Les habiletés métamorphologiques.....	14
2.2.1. Le rôle des HM dans le développement de la lecture et de l'écriture.....	18
2.2.2. L'entraînement des habiletés métamorphologiques	21
2.3. L'éveil aux langues	24
2.3.1. Les programmes d'éveil aux langues.....	25
2.3.2. Les objectifs et les retombées	26
2.4. Objectif spécifique	32
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	33

3.1. Type de recherche	33
3.2. Définition du problème	34
3.3. Formulation des objectifs pédagogiques.....	34
3.4. Moyens didactiques mis en place pour l'atteinte des objectifs.....	35
3.5. Démarche suivie pour la conception du prototype	36
3.6. Évaluation du prototype par les personnes expertes	41
3.7. Analyse des données	43
3.8. Considérations éthiques et conclusion	43
CHAPITRE IV RÉSULTATS	45
4.1. Rappel du contenu du prototype	45
4.2. Analyse des commentaires du comité d'évaluation.....	46
4.2.1. Forces du dispositif.....	46
4.2.2. Points à améliorer – le dispositif.....	48
4.2.3. Les points à améliorer – la problématique ou le cadre conceptuel	55
4.3. Appréciation générale et synthèse des commentaires.....	58
CHAPITRE V DISCUSSION	60
5.1. Éléments que nous avons intégrés	60
5.1.1. À la version bonifiée du dispositif.....	60
5.1.2. À la problématique ou au cadre conceptuel de la recherche.....	70
5.2. Éléments que nous n'avons pas intégrés.....	73
5.2.1. À la version bonifiée du dispositif.....	73
5.2.2. À la problématique ou au cadre conceptuel de la recherche.....	80
5.3. Limites liées à notre dispositif didactique en général	81
5.3.1. Réflexions autour de l'éveil aux langues	81
5.3.2. Réflexions autour des modalités empruntées.....	83
5.4. Limites de notre recherche développement	84
5.4.1. L'absence de mise à l'essai.....	85
5.4.2. Le questionnaire soumis aux expertes	85
CONCLUSION.....	87

ANNEXE A COURRIEL ENVOYÉ AUX EXPERTES AFIN DE SOLLICITER LEUR PARTICIPATION À LA RECHERCHE.....	91
ANNEXE B PROTOTYPE	93
ANNEXE C MAQUETTE	216
ANNEXE D QUESTIONNAIRE.....	248
ANNEXE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES EXPERTES.....	251
ANNEXE F COMMENTAIRES DES EXPERTES	254
ANNEXE G DISPOSITIF BONIFIÉ	270
BIBLIOGRAPHIE.....	428

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Activité A tiré du module <i>La pluie et le beau temps</i> d'ÉLODiL	27
3.1	Classification des activités du dispositif didactique	40

RÉSUMÉ

La présente recherche se veut un premier pas dans le rapprochement entre, d'un côté, l'éveil aux langues, une modalité didactique particulièrement adaptée aux contextes scolaires plurilingues qui permet de développer des habiletés métalinguistiques, et de l'autre les habiletés métamorphologiques, des habiletés dont l'importance en lecture et en écriture n'est plus à établir. Elle poursuit comme objectif le développement et l'évaluation d'un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques des élèves du deuxième cycle du primaire. Le dispositif que nous avons développé est le résultat d'une recherche-développement qui a été élaborée selon les étapes suivantes : développement du dispositif, évaluation par un comité de personnes expertes via un questionnaire, analyse des commentaires du questionnaire et bonification du prototype. Les évaluations des personnes expertes ont permis de relever les forces du dispositif ainsi que les éléments à améliorer. Certains de ces éléments ont été intégrés à la version bonifiée du dispositif, ce qui donne à penser que cette version bonifiée, dans sa forme actuelle, pourrait être mise à l'essai en salle de classe. Elle comprend une mise en contexte organisée autour de la lecture d'un album jeunesse plurilingue, un bloc d'activités brise-glace pour l'éveil aux langues et quatre blocs d'activités métamorphologiques d'éveil aux langues : le bloc A sur le concept de famille morphologique, le bloc B sur les préfixes, le bloc C sur les suffixes et le bloc D sur le réinvestissement des notions acquises et des habiletés développées dans les activités du dispositif. Sans prétendre répondre à elle seule aux enjeux reliés à l'enseignement du français aux élèves de langue d'origine, cette recherche se veut avant tout un outil qui pourrait permettre de mieux apprécier la contribution de l'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques.

Mots clés : éveil aux langues, habiletés métamorphologiques, habiletés métalinguistiques, élèves issus de l'immigration

ABSTRACT

This research aims to bring together language awareness, a didactic modality particularly well-suited for multilingual school contexts that allows the development of metalinguistic abilities, and metamorphological abilities, whose importance for literacy development is well established in the literature. In this research, the objective is to develop and to evaluate a language awareness method to train metamorphological abilities of primary school children. The method developed is based on these steps: prototype development, evaluation by an expert committee through a questionnaire, analysis of the comments from the questionnaire, and improvement of the prototype. The committee's evaluations highlighted the strengths of the method as well as the areas needing improvement. Some of these suggested elements have been included in the improved version, suggesting that this latest version, in its actual form, could be tested in classrooms. It includes a contextualization organized around the reading of a multilingual album, an ice-breaker activity about language awareness, and four blocks of metamorphological activities with language awareness: block A on the morphological family concept, block B on prefixes, block C on suffixes, and block D on the reinvestment of notions acquired and abilities developed throughout the process. In an attempt to address a major issue in teaching French to immigrant students, this research aims to create a tool that could allow a better understanding of how language awareness can contribute to the training of metamorphological abilities.

Keywords : language awareness, metamorphological abilities, metalinguistic abilities, immigrant students

INTRODUCTION

Comme le Québec, et en particulier la région métropolitaine de Montréal, accueille chaque année plusieurs milliers d'enfants issus de l'immigration dont la langue première n'est pas le français, il importe de réfléchir à des structures et des services, notamment au sein de l'école, permettant l'intégration harmonieuse de ces élèves à la société québécoise. Plusieurs avancent qu'un point de départ intéressant serait de favoriser la reconnaissance, à l'intérieur des murs de l'école, du bagage linguistique de ces élèves. Cette reconnaissance peut prendre plusieurs formes, des activités théâtrales plurilingues à l'écriture de textes identitaires et de biographies langagières, en passant par l'implantation d'activités d'éveil aux langues pour développer les habiletés métalinguistiques des élèves. Parmi les habiletés métalinguistiques qui peuvent être entraînées par l'éveil aux langues, les habiletés métamorphologiques revêtent un intérêt particulier de par leur importance dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Toutefois, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée à établir des ponts entre l'éveil aux langues et les habiletés métamorphologiques. C'est dans cette optique que nous poursuivons comme objectif le développement d'un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques des élèves du deuxième cycle du primaire et son évaluation par un comité de personnes expertes. Le matériel développé et partiellement validé (en l'absence de mise à l'essai) pourrait ainsi contribuer au rapprochement entre ces deux notions qui évoluent jusqu'ici en parallèle.

Dans le premier chapitre, *Problématique*, nous exposons d'abord le contexte dans lequel s'inscrit notre étude, soit celui de la classe montréalaise comprise comme un ensemble linguistiquement et culturellement hétérogène. Puis, nous abordons notamment le fait que certaines mesures inclusives et novatrices gagneraient à être mises en place pour appuyer l'école québécoise dans sa mission d'inclusion culturelle

et sociale, avant de présenter l'éveil aux langues comme approche sujette à remplir, dans une certaine mesure, ce mandat. Nous terminons cette section en évoquant la contribution potentielle de l'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métalinguistiques, notamment métamorphologiques, des élèves, puis nous présentons l'objectif général de notre recherche.

Le deuxième chapitre, *Cadre conceptuel*, porte sur les concepts inhérents à notre recherche. Nous y présentons les définitions retenues pour les concepts de *morphologie* et d'*habiletés métamorphologiques*, et nous donnons par la suite des précisions sur les manières dont ces habiletés sont développées, entraînées et mesurées. La deuxième partie de ce chapitre porte sur l'éveil aux langues : nous définissons d'abord ce concept puis nous en présentons les objectifs et les programmes les plus répandus en Europe et en Amérique du Nord. Au terme de ce chapitre, l'objectif spécifique de la recherche est formulé.

Le troisième chapitre présente la *Méthodologie* appliquée pour l'atteinte de nos objectifs. Nous y abordons entre autres le type de recherche employé dans notre étude, les étapes suivies pour l'élaboration du prototype du dispositif, le protocole d'évaluation mis en place ainsi que l'analyse des données.

Dans le chapitre *Résultats*, nous exposons les commentaires que nous avons recueillis de la part des quatre personnes expertes qui ont évalué la version prototypique de notre dispositif didactique. Ces commentaires sont articulés autour des thèmes suivants : les forces du dispositif, les points à améliorer concernant le dispositif et les points à améliorer concernant la problématique ou le cadre conceptuel. L'appréciation globale du comité évaluateur clôt ensuite ce chapitre.

Enfin, dans le cinquième et dernier chapitre, *Discussion*, nous reprenons de manière critique les commentaires du comité d'évaluation. Nous présentons les arguments

théoriques, didactiques ou pratiques qui ont mené à l'adoption ou au rejet des commentaires dans la version bonifiée du dispositif, de la problématique et du cadre conceptuel. Nous exposons finalement les limites liées à notre dispositif didactique puis les limites liées à la recherche développement de manière plus générale.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, il est avant tout question du contexte de notre étude (1.1), soit la classe du primaire montréalaise et sa diversité linguistique ainsi que le cloisonnement (linguistique) qui subsiste dans la classe de français langue d'enseignement malgré les nombreuses recommandations qui suggèrent l'inverse. Nous présentons ensuite une approche didactique sujette à être adaptée à l'hétérogénéité linguistique de la classe, soit l'éveil aux langues (1.2), ainsi que certaines habiletés métalinguistiques, dans notre cas métamorphologiques, déterminantes dans l'apprentissage de la littérature qui pourraient être entraînées par des approches d'éveil aux langues (1.3). Nous exposons finalement notre objectif général de recherche (1.4), qui est de développer un dispositif didactique d'éveil aux langues pour entraîner le développement des habiletés métamorphologiques des élèves, puis la pertinence scientifique et la pertinence sociale de notre recherche (1.5).

1.1. Contexte

Les commissions scolaires du Québec accueillent chaque année plusieurs milliers d'élèves issus de l'immigration, soit des enfants de première génération (nés à l'extérieur du Canada) ou de deuxième génération (nés au Canada dont au moins un des parents est né à l'extérieur du Canada) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2014a). En raison des politiques linguistiques qui encadrent la protection de la langue française au Québec, la quasi-totalité de ces élèves du primaire et du secondaire, soit 87,9 %, se voit obligée de fréquenter l'école en français si bien qu'en 2017, plus de 45 % des élèves qui fréquentaient une école francophone sur l'île de Montréal n'avaient pas le français comme langue première (L1) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2018). Cet ensemble inclut, sans s'y limiter, les personnes nouvellement arrivées en provenance de pays non francophones qui fréquentent pour la première fois un établissement scolaire francophone. Pour « réduire l'écart qui sépare les compétences en français des élèves non francophones de ce qui est normalement attendu des élèves francophones de leur

âge » (MELS, 2014b, p. 4), le MELS a mis en place des programmes et services d'accueil au soutien et à l'apprentissage du français, une mesure servant de tremplin vers la classe ordinaire.

Un de ces services est la classe d'accueil, qui offre notamment aux personnes nouvellement arrivées un enseignement intensif du français qui dure de quelques mois à plusieurs années. Lorsque les élèves ont acquis un niveau de français qui leur permet de passer de la classe d'accueil à la classe ordinaire, ils et elles sont intégrés partiellement ou totalement à cette dernière, où ils et elles continuent leur apprentissage du français tout en poursuivant leur scolarisation dans les autres matières au même titre que leurs homologues francophones d'origine (Collin, Karsenti, Fréchette, Murataj et Fleury, 2011).

Depuis 1990, plusieurs auteurs et autrices dénoncent toutefois le cloisonnement néfaste mais pourtant bien vivant des classes de langue d'enseignement, dont l'enseignement est largement fondé sur l'idée que tous les élèves ont la langue d'enseignement comme langue première, ce qui est vraisemblablement faux, et qui semblent hermétiques à la présence de n'importe quelle autre langue (Dabène, 1992; de Pietro, 1999; Perregaux, 1993). Cette pratique monolingue est contre-productive et dangereuse pour les élèves : les difficultés liées à l'engagement cognitif, dans un système scolaire où une partie de l'identité des élèves issus de l'immigration (la ou les langue(s) première(s)) est implicitement ou explicitement rejetée, apparaissent en effet comme des obstacles supplémentaires à surmonter dans l'apprentissage de la langue d'enseignement (Armand, 2012; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Cummins, 2001, 2007). Ces auteurs et autrices suggèrent alors que pour être mieux adaptée à l'ensemble des élèves et favoriser la réussite de tous et toutes, la classe ordinaire de français langue d'enseignement mette en place certains types d'activités inspirés de la didactique des langues secondes ou étrangères.

Parmi ces activités, celles qui visent l'enseignement-apprentissage de la langue d'enseignement tout en reconnaissant les langues d'origine des élèves, comme toutes les autres langues du monde, apparaissent en effet spécialement appropriées pour la classe montréalaise en tant qu'ensemble complexe et varié.

1.2. L'éveil aux langues

À ce sujet, nombre de recherches en Europe et en Amérique du Nord se sont intéressées au développement et à l'implantation d'approches plurielles des langues et des cultures pour, entre autres, éveiller les élèves à la diversité linguistique du monde et légitimer les langues des élèves qui n'ont pas la langue d'enseignement comme L1 (Candelier, 2003a; Armand, Beck et Maraillet, 2004). Parmi ces approches, celle de l'éveil aux langues (désormais EAL) est particulièrement adaptée aux classes caractérisées par l'hétérogénéité linguistique (Candelier *et al.*, 2012). En effet, l'EAL, contrairement aux autres approches plurielles, ne se limite pas à l'enseignement-apprentissage des langues que les élèves connaissent déjà ou que l'école a l'ambition d'enseigner. Elle offre plutôt un lieu où toutes les langues, qu'elles fassent partie du répertoire linguistique des élèves ou non, ont leur place dans les différentes activités (Candelier *et al.*, 2012). L'intégration d'une grande variété de langues dans les activités d'enseignement-apprentissage de la langue d'enseignement vise l'atteinte d'un double objectif.

Le premier objectif poursuivi par les démarches d'EAL est d'ordre socioaffectif : comme l'EAL propose aux élèves de travailler en groupes à partir de corpus plurilingues, le contact, l'observation et la manipulation de ces corpus leur permettent de développer de l'intérêt et de la curiosité envers les langues et les cultures, en plus de leur offrir une occasion d'exploiter leurs connaissances sur d'autres langues, s'il y a lieu (Candelier, 2003b). Les élèves sont invité·e·s à embrasser leur bagage

linguistique et identitaire et celui des autres, qui ont dès lors leur place dans les activités d'enseignement-apprentissage de la langue d'enseignement.

Le deuxième objectif de l'EAL est d'ordre métalinguistique c'est-à-dire qu'il vise, chez les élèves, le développement d'habiletés à s'extraire du langage pour planifier et effectuer des opérations de manipulation sur la langue (Gombert, 1990). En « [s'appuyant] sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre - par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue » (Candelier, 2003a, p. 21), on cherche à ce que les élèves dégagent des patrons (*patterns*) linguistiques leur permettant de traiter la langue en tant qu'objet (Dagenais, Armand, Maraillet et Walsh, 2007).

Les patrons observés dans une séquence qui utilise l'EAL comme modalité didactique peuvent toucher à une ou plusieurs habiletés métalinguistiques, par exemple les habiletés métaphonologiques ou métasyntaxiques. En ce sens, différentes interventions d'EAL ont été mises en place par des équipes de recherche, notamment quant à l'entraînement des habiletés métasyntaxiques (Balsiger, Béatrix Köhler, et Panchout-Dubois, 2014), des habiletés métaphonologiques (Lourenço et Andrade, 2014; Armand, Sirois et Abadou, 2008) et des habiletés métasémantiques (Dahm, 2014). Or, les habiletés métamorphologiques (désormais HM), soit celles qui renvoient traditionnellement à la conscience des structures morphologiques des mots et à l'habileté à y réfléchir et à les manipuler (Carlisle, 1995), n'ont pas été la cible d'interventions en EAL en dépit de leur importance en lecture comme en écriture. La prochaine section présente un survol des différents liens établis par les recherches entre les HM et la lecture et l'écriture.

1.3. Les habiletés métamorphologiques et la lecture et l'écriture

Comme la capacité à associer les sons à leurs formes écrites, quoiqu'essentielle, n'apparaît pas comme une condition suffisante à la réussite en lecture, des habiletés sur le plan de la reconnaissance des structures morphologiques des mots se révèlent nécessaires pour décoder rapidement et précisément les mots écrits (Fowler et Liberman, 1995). En décodant les mots par unités de sens (morphèmes) plutôt que lettre par lettre, le lecteur ou la lectrice économise temps et énergie cognitive (Fejzo, Godard et Laplante, 2014). Ces habiletés sont également mobilisées lorsque, par exemple, une même forme graphique traduit deux morphèmes différents comme dans *ils somnolent* et *il est somnolent*, ou encore dans le décodage des mots nouveaux.

Les études qui se sont penchées sur le lien entre les HM et la lecture avancent que le fait de posséder des HM aiguisées est fortement associé à la compréhension en lecture, que ce soit en L1 (Carlisle, 1995; Fowler et Liberman, 1995; Colé, Marec-Breton et Gombert, 2005) ou en L2 (Kieffer et Lesaux, 2007, 2008). En écriture, les HM sont utilisées par les élèves sur le plan du développement de l'orthographe. Plusieurs recherches (Deacon et Bryant, 2006; Fejzo, 2016a; Pacton, Foulin, Casalis et Treiman, 2013; Sénéchal 2000) ont montré un lien entre la mobilisation de connaissances morphologiques et l'écriture réussie de mots morphologiques ou de pseudo-mots morphologiques, définis comme des bases qui peuvent être dérivées, dont la lettre finale est muette.

1.3.1. Les programmes d'entraînement des habiletés métamorphologiques

À la lumière des nombreuses recherches et des recommandations des chercheur·euse·s, plusieurs programmes d'entraînement des HM¹ ont été développés, dont notamment, en L1, celui de Lyster (2002). Leur contribution positive sur

¹ Voir Goodwin et Ahn (2013) pour une méta-analyse qui présente une recension de 30 interventions morphologiques menées en langue anglaise.

l'identification des mots écrits est d'ailleurs bien établie dans la littérature. Chez des élèves dont la langue de scolarisation est différente de la L1, l'étude de Fejzo *et al.* (2014) a mesuré les effets d'un programme d'entraînement des HM sur l'identification des mots écrits chez des apprenant·e·s arabophones scolarisé·e·s en français qui suivaient le programme dans leur langue d'enseignement. Les HM ainsi que la rapidité et la précision de l'identification des mots écrits étaient également testées dans cette même langue, avant et après le programme. Les résultats de l'étude appuient ceux des recherches en L1 : les élèves arabophones qui suivent un programme d'entraînement des HM en français performant mieux au test d'identification des mots écrits polymorphémiques, par rapport à ceux et celles qui ne sont pas entraîné·e·s (Fejzo *et al.*, 2014). Les autrices recommandent que l'entraînement des HM soit inclus dans l'enseignement de la lecture.

Ces programmes d'entraînement des HM, réalisés dans des contextes de L1 ou de L2, ont toujours été implantés traditionnellement dans la langue d'enseignement. Seulement, pour la population qui nous intéresse, soit la classe montréalaise, il serait pertinent de développer et de faire évaluer un programme aligné sur l'EAL, inspiré de ceux qui ont été conçus pour le développement des habiletés métaphonologiques. Ce programme d'entraînement des HM qui intègre l'EAL, à l'instar des autres programmes qui réservent une place aux langues d'origine des élèves, pourrait alors permettre aux apprenant·e·s de s'appuyer sur leur répertoire bi/plurilingue pour transférer leurs connaissances vers le français (Armand, Hardy et Lemay, 2014), dans l'idée que les langues se nourrissent les unes les autres lorsque l'environnement éducatif le permet (Cummins, 2001).

1.4. Objectif général

Avec cette étude, nous nous questionnons donc sur la possibilité qu'un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des HM, appuyé par la recherche

en didactique des langues, puisse contribuer au développement des HM chez des élèves du deuxième cycle du primaire. Dans la mesure où, à notre connaissance, il n'existe pas encore de tel dispositif, notre objectif est d'en développer un qui puisse être utilisé par les enseignant·e·s du deuxième cycle du primaire et de le faire évaluer par des personnes expertes dans les domaines de l'EAL ou des HM.

1.5. Pertinences scientifique et sociale

Les résultats de cette étude permettront de contribuer à l'avancement des connaissances dans les domaines de l'enseignement des habiletés métamorphologiques et de l'éveil aux langues, notamment en décloisonnant ces deux champs de recherche et en explorant le lien qui les unit. Également, les retombées de cette étude s'ajouteront à l'argumentaire de plusieurs initiatives existantes qui cherchent à faire de l'école montréalaise le milieu inclusif qu'elle aspire à être. Elles permettront d'élargir le champ d'application de l'EAL en salle de classe, qui est pour l'instant restreint au développement de certaines habiletés métalinguistiques autres que les HM. De plus, le dispositif didactique fournira aux enseignants et enseignantes des activités innovantes et applicables dans les classes du primaire.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Nous abordons, dans ce chapitre, les concepts qui constituent le noyau de notre recherche. D'abord, nous définissons quelques notions essentielles à l'étude de la morphologie (2.1), puis nous présentons les choix terminologiques ayant mené à l'adoption du terme *habiletés métamorphologiques* ainsi que l'importance de ces habiletés pour la lecture et l'écriture, et nous discutons de certains écrits qui se rapportent à leur enseignement (2.2). Nous traitons ensuite de l'éveil aux langues en tant qu'approche permettant le développement d'habiletés métalinguistiques, dont les habiletés métamorphologiques (2.3). Au terme de cet exposé, l'objectif spécifique de la recherche est présenté (2.4).

2.1. La morphologie

2.1.1. Les morphèmes

La morphologie, sous domaine de la linguistique descriptive, renvoie à l'étude de la structure interne des mots du point de vue de la forme, mais aussi du sens et de la combinatoire (Mel'čuk, 1993). Bien que ses frontières avec d'autres domaines de la linguistique soient poreuses, notamment avec la syntaxe et la sémantique (Huot, 2005), il est possible de circonscrire son champ d'action et de l'étudier en elle-même. Ainsi, la morphologie a pour principal objet d'analyse le morphème, soit la plus petite unité porteuse de sens dans le mot (Huot, 2005). On identifie deux catégories de morphèmes : la base et les affixes. On dira des bases qu'elles sont des mots monomorphémiques, par exemple le mot *fleur*, dans lequel *-eur* n'a pas de sens sans le *fl-* (exemple tiré de Berthiaume, Besse et Daigle, 2010). Nous empruntons, à l'instar de Berthiaume, Boisvert, Théberge et Daigle (2017), la terminologie *base*, plutôt que *racine* ou *radical*, pour référer aux mots qui servent de base à la construction des mots polymorphémiques et qui sont indivisibles en plus petites unités morphémiques, et ce, pour les raisons suivantes : d'abord, parce qu'il est

employé dans ce sens par le MELS dans les programmes officiels d'enseignement (MELS, 2009); et ensuite parce que bien que *racine* soit le seul terme qui dispose d'un statut théorique précis, il renvoie davantage à l'étymologie et donc impose une analyse en diachronie (Huot, 2005; Polguère, 2008), analyse que l'on épargnera autant que possible aux élèves du deuxième cycle du primaire.

Les affixes sont quant à elles des particules qui ne disposent d'aucune autonomie et qui viennent se greffer à la base pour former des mots polymorphémiques (Huot, 2005), comme dans l'exemple suivant : *chanteur* = *chant-* + *-eur*, où le morphème *-eur* porte le sens de « personne qui [chante] » (exemple tiré de Berthiaume *et al.*, 2010). Les deux types d'affixes que l'on retrouve dans la langue française sont les préfixes (avant la base) et les suffixes (après la base). Par exemple, on dira du mot *impoli* qu'il est préfixé (*i(m)* + *poli* = « le contraire de » poli) et du mot *politesse* qu'il est suffixé (*poli(t)* + *esse*) = « caractéristique de » ce qui est poli). Les affixes sont considérés comme des morphèmes extrêmement productifs en français, en ce sens qu'ils ont le potentiel de se combiner à plusieurs centaines, voire même plusieurs milliers, de bases tout en conservant leur interprétation (Huot, 2005). Dès lors, un nombre important de mots français peuvent être analysés en suite de morphèmes (Berthiaume *et al.*, 2017). Plusieurs auteurs et autrices, en français comme dans d'autres langues alphabétiques, soutiennent en effet que l'analyse morphologique de mots inconnus constitue une voie d'accès privilégiée au sens de ces mots.

2.1.2. La flexion et la dérivation

On distingue deux types de morphologie : la morphologie flexionnelle et la morphologie dérivationnelle. La première, qui se manifeste par la présence de suffixes flexionnels, possède entre autres les caractéristiques suivantes : le nombre de suffixes qui y est associé est restreint (p. ex. : le *e* féminin, le *s* pluriel et les conjugaisons verbales); les suffixes flexionnels n'entraînent pas de changements dans

la catégorie grammaticale de la base (p. ex. : *Félin*_{Nom} → *Féline*_{Nom}); et l'interprétation des suffixes flexionnels est exclusivement grammaticale (par opposition à une interprétation lexicale) (Huot, 2005). La morphologie flexionnelle serait également acquise implicitement et en plus jeune âge, et ce serait le cas pour des enfants de langues premières diverses, mais alphabétiques (Carlisle, 1995; Kuo et Anderson, 2006). Une des raisons qui explique cette acquisition implicite et précoce serait que les suffixes flexionnels sont moins nombreux, plus fréquents et qu'ils n'entraînent pas de changements phonologiques (Kuo et Anderson, 2006). Cette plus grande aisance des enfants avec la morphologie flexionnelle amène la plupart des études qui s'intéressent à la morphologie en empruntant une perspective didactique à se tourner vers la morphologie dérivationnelle, dont les caractéristiques sont les suivantes : elle entre en jeu dans les processus de formation des mots; elle se manifeste par la présence de préfixes ou de suffixes dérivationnels; le nombre de suffixes qui y est associé est plus élevé que dans le cas des suffixes flexionnels; les suffixes dérivationnels peuvent entraîner un changement dans la catégorie grammaticale de la base (p. ex. : *poli*_{Adjectif} → *politesse*_{Nom}) ou pas (p. ex. : *fille*_{Nom} → *fillette*_{Nom}); et l'interprétation des préfixes et des suffixes dérivationnels est lexicale (Huot, 2005). L'acquisition de la morphologie dérivationnelle, qui demande de comprendre les relations sémantiques, morphologiques et syntaxiques entre l'affixe (ou les affixes) et la base, serait plus complexe sur le plan des opérations mentales que doivent effectuer les apprenant·e·s entre autres parce que les suffixes dérivationnels sont moins fréquents que les suffixes flexionnels et qu'ils entraînent souvent des changements phonologiques (Kuo et Anderson, 2006).

Pour ces raisons, dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons exclusivement à la morphologie dérivationnelle. Dans la section qui suit, nous présenterons des précisions conceptuelles et terminologiques en lien avec les habiletés métamorphologiques et nous présenterons certaines recherches qui témoignent de l'importance de les enseigner dans le développement de la littératie.

2.2. Les habiletés métamorphologiques

Précisions terminologiques

Les HM renvoient traditionnellement à la conscience des structures morphémiques des mots et à l'habileté à y réfléchir et à les manipuler (Carlisle, 1995). Cette définition, la plus largement admise dans la littérature à ce sujet, a d'abord été proposée par Carlisle pour établir le concept de *conscience morphologique* (*morphological awareness*). Plusieurs auteurs et autrices ont par la suite ajouté des éléments à cette définition, notamment « l'habileté à analyser les mots en plus petites particules porteuses de sens » (traduction libre, Nagy, Carlisle et Goodwin, 2014, p. 4); « l'habileté à [...] utiliser les règles de formation des mots » (traduction libre, Kuo et Anderson, 2006, p. 161); « [...] la conscience des formes écrite et parlée des morphèmes » (traduction libre, Apel, 2014, p. 200); et les connaissances relatives au sens des affixes et à leur relation avec les bases/racines (changement de sens, changement de catégorie grammaticale et règles de jonction incluant les changements orthographiques) (Apel, 2014). Cependant, la notion de conscience supposant la capacité du sujet à verbaliser une règle ou une analyse linguistique, elle reste vivement débattue par certain·e·s auteurs et autrices puisque l'incapacité à expliquer ou à verbaliser n'impliquerait pas nécessairement la non-conscience (Gombert, 1988, 1990; Fortier, 2013). Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, nous écartons d'emblée le terme *conscience morphologique*, pour les raisons invoquées ci-haut en plus de la quasi-impossibilité de l'opérationnaliser (Fortier, 2013).

Chez d'autres auteurs et autrices, on préfère l'utilisation du terme *compétence morphologique*, qui engloberait

- a) la prise de conscience de la structure morphologique des mots morphologiquement complexes et la capacité à réfléchir sur cette structure;
- b) les connaissances explicites sur la structure interne des mots et sur les règles de la formation des mots;
- c) et l'ensemble d'habiletés à manipuler la structure interne des mots au niveau du morphème (Fejzo, 2011, p. 121).

D'autres encore (Berthiaume, Bourcier et Daigle, 2018) parlent de *traitement morphologique*, qui serait une composante de la connaissance morphologique englobant les connaissances morphologiques spécifiques et les « connaissances des règles et des régularités du système morphologique » (traduction libre, Berthiaume *et al.*, 2018, p. 58). C'est ce qui permettrait, par exemple, de décomposer le mot *danseur* en morphèmes pour trouver ses constituants morphémiques.

Si toutes les définitions présentent des points de convergences (p. ex. : l'habileté à analyser la structure interne des mots et à manipuler les morphèmes) et qu'elles se complètent grâce aux précisions apportées par chacun·e (p. ex. : Apel (2014) est parmi les premiers à ajouter la distinction oral/écrit dans sa définition de *conscience morphologique*), aucun des termes *conscience morphologique*, *compétence morphologique* ou *traitement morphologique* n'apparaît comme étant approprié pour illustrer ce dont il est question dans notre recherche. En effet, un bref survol des autres domaines de la psycholinguistique suffit à nous faire pencher pour une terminologie plus harmonieuse.

C'est du côté des habiletés métalinguistiques que la comparaison avec les autres domaines de la psycholinguistique s'avère féconde. Ces habiletés sont définies par Gombert (1990, p. 27) comme

un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant;

- 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ;

- 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production).

Ces habiletés (aussi appelées *capacités*) sont traditionnellement partagées en quatre sous-domaines : 1) les habiletés métaphonologiques; 2) les habiletés métalexicales et métasémantique (pour une discussion à ce sujet, voir Gombert, 1988); 3) les habiletés métasyntaxiques; et 4) les habiletés métapragmatiques. Leurs définitions respectives comprennent tous les éléments susmentionnés dans les définitions de conscience, compétence et traitement morphologique, soit la conscience (de), la capacité à réfléchir (sur), les connaissances (sur), et l'habileté à manipuler les structures (phonologiques, lexicales, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques), si bien que chez certain·e·s auteur·trice·s, par exemple, les capacités métasyntaxiques correspondent en tout point à la conscience syntaxique (*syntactic awareness*) chez d'autres (Carlisle, 1995; Mélançon et Ziarko, 1999; Fortier et Simard, 2017).

On peut dès lors se demander pourquoi la morphologie semble exclue, sur le plan terminologique, des habiletés métalinguistiques, d'autant plus lorsqu'on remarque que Carlisle (1995) parle de la conscience morphologique comme d'un concept transversal aux autres domaines de la métalinguistique et que Casalis et Commissaire (2018) l'incluent comme sous ensemble des habiletés métalinguistiques. Sans considérer que seule la morphologie soit titulaire de ce caractère transversal, il nous apparaît tout de même surprenant qu'elle soit absente des habiletés métalinguistiques alors qu'elle est inhérente aux habiletés métaphonologiques, métasémantiques et métasyntaxiques (Carlisle, 1995).

Les rares manifestations d'attention qu'elle reçoit se retrouvent sur le plan des habiletés métalexicales (Gombert, 1988, 1990) ou du *word awareness* (Bialystok, 1993, 2001), mais dans ces cas, on réfère au rôle du mot dans la phrase plutôt qu'à la structure interne du mot. Chez d'autres, on parle de morpho-syntaxe (Mélançon et

Ziarko, 1999; Ziarko, Gagnon, Mélançon, Morin, 2000), qu'on intègre alors dans les habiletés métasyntaxiques (Gombert, 1990). Toutefois, cette morpho-syntaxe ne renvoie qu'à la morphologie flexionnelle (p. ex. : corriger l'erreur dans *elle pensent*) et écarte d'office la morphologie dérivationnelle (p. ex. : dériver un mot à partir d'une base, comme *faire* et *refaire*). Comme notre recherche cible uniquement la morphologie dérivationnelle puisque c'est elle qui entre en jeu dans la formation des mots nouveaux (Huot, 2005), nous rejetons les termes *habiletés métalexicales* ainsi qu'*habiletés métasyntaxiques*

Somme toute, l'inadéquation du terme *conscience morphologique* combinée à l'harmonisation évidente des autres domaines de la psycholinguistique autour du terme *habiletés méta-* nous amène donc à choisir, pour ce mémoire, de parler d'habiletés métamorphologiques, que nous définissons ainsi : les connaissances sur les bases, les préfixes, les suffixes et les règles de formation des mots; la capacité à réfléchir sur les morphèmes et sur leur sens; et l'habileté à manipuler et à analyser les structures morphologiques des mots, dans les modalités orales et écrites.

Précisions conceptuelles

Pour certains, ce qui distingue les HM des habiletés dites morphologiques est la composante *méta*, soit le niveau de contrôle du sujet sur l'activité, dans ce cas-ci morphologique (Gombert, 1996). Pour d'autres, la distinction se situe surtout sur le plan du niveau d'abstraction et de généralité des principes morphologiques (Bialystok, 2001). Somme toute, le concept d'habiletés métamorphologiques ferait partie d'un plus grand concept, l'acquisition morphologique, dont il se distinguerait notamment par la capacité à manipuler explicitement de structures morphologiques acquises implicitement (Kuo et Anderson, 2006). Par exemple, les enfants commencent à utiliser des mots polymorphémiques dès l'âge de trois ans (p. ex. : utiliser le mot *travailleur* dans une phrase) sans qu'on puisse toutefois affirmer qu'ils démontrent des HM (p. ex. : dériver le mot *travailler* vers *travailleur* en utilisant la

connaissance du suffixe *-eur* « personne qui [travaille] »; dériver un pseudo-mot comme *patouneur* pour décrire la « personne qui [patoune] »), puisque leurs connaissances sont implicites et inconscientes (Carlisle, 2010). En d'autres mots, les habiletés métamorphologiques, par opposition aux habiletés « purement » morphologiques, dépasseraient la simple production de morphèmes et impliqueraient, sans s'y limiter, la reconnaissance et l'analyse desdits morphèmes (Fejzo, Desrochers et Deacon, 2018).

Il est à cet effet important que les apprenant·e·s développent, en milieu scolaire, l'habileté à parler explicitement « du langage en général et des morphèmes en particulier » (traduction libre, Nunes et Bryant, 2006, p. 9), car ces habiletés sont utiles dans le développement de la lecture et dans le développement de l'écriture. Ce sont ces relations entre HM et lecture et écriture que nous approfondirons dans la prochaine section.

2.2.1. Le rôle des HM dans le développement de la lecture et de l'écriture

En lecture, les HM sont mobilisées à la fois lors des processus de haut niveau, par exemple la compréhension du texte, et lors de la mise en œuvre des processus de bas niveau, soit ceux qui permettent d'accéder à l'information contenue au niveau de la phrase et des mots (Casalis et Louis-Alexandre, 2000). Lors des processus de lecture dits de bas niveau, ces habiletés interviennent dans l'identification des mots écrits familiers, mais surtout dans l'identification des mots écrits non familiers (Colé, Marec-Breton et Gombert, 2005), mesurée en termes de rapidité et de précision. Sur le plan de la rapidité, les HM permettent au lecteur ou à la lectrice d'identifier les mots polymorphémiques non familiers par la segmentation des mots en unités morphémiques (Carlisle, 2000; Nagy, Berninger et Abbott, 2006). Ce faisant, le lecteur ou la lectrice économise du temps et de l'énergie cognitive puisqu'il ou elle ne décode pas les graphèmes un à un, mais les regroupe plutôt en unités de sens, soit les

morphèmes (Fejzo, *et al.*, 2014). Quant à la précision dans l'identification des mots écrits, elle dépend de l'encodage de la langue. En français, l'encodage des sons à l'écrit est régulé entre autres par le principe phonographique, qui pose un certain défi au lecteur ou à la lectrice dans la mesure où un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes (*s* équivaut à /s/ ou /z/) et vice versa (le son /k/ peut être réalisé par *c*, *k* ou *qu*). Pour pallier cette instabilité, et parce que « la raison d'être de l'écriture [n'est] pas de noter des sons, mais de représenter des signes [linguistiques] » (Jaffré, 2000, p. 15), le lecteur ou la lectrice doit recourir au deuxième principe d'encodage en français, soit le principe sémiographique, qui donne une signification au signe linguistique. Pour Jaffré (1999, 2000), le principe sémiographique englobe deux autres principes, dont le principe morphographique : là où le lecteur ou la lectrice ne peut plus s'appuyer sur les règles de correspondance graphème-phonème, il ou elle met en jeu ses compétences d'analyse morphologique, ce qui lui permet de décoder avec précision une phrase comme *Les poules couvent au couvent*, où deux morphèmes différents sont traduits par les mêmes graphèmes. Comme pour l'encodage qui relève du principe phonographique, l'encodage relevant du principe morphographique se manifeste par une certaine asymétrie, car non seulement deux morphèmes peuvent être identiques sur le plan des graphèmes, mais plusieurs graphèmes peuvent aussi renvoyer au même morphème, comme, en français, le morphème de négation *in-*, qui peut se réaliser *ir-*, *il-* ou *im-* (Carlisle, 2010; Fejzo *et al.*, 2014). Ainsi, « le lecteur du français est [...] incité par le double encodage à l'écrit à analyser les constituants morphémiques des mots pour leur attribuer les formes phonologiques respectives » (Fejzo *et al.*, 2014, p. 20).

Toujours sur le plan de l'identification des mots, selon une étude de Nagy et Anderson (1984) encore largement citée aujourd'hui, chaque mot qu'apprendrait un élève lui donnerait accès à environ un à trois autres mots de la même famille morphologique. Par exemple, l'élève qui connaît le mot *fleur* peut, selon ses HM, comprendre également les mots *fleurir*, *fleuriste*, etc. Ainsi, ces HM permettraient

d'accéder au sens de plus ou moins 60 % des mots inconnus dans un texte. Quand on sait que 80 % des 34 920 mots répertoriés dans un dictionnaire français par Rey-Debove (1984) sont polymorphémiques, c'est un nombre non négligeable de nouveaux mots auxquels les apprenti·e·s lecteur·trice·s accèdent par l'analyse morphologique.

Les HM sont également en lien avec la compréhension de lecture (Carlisle, 1995; Fowler et Liberman, 1995; Casalis et Louis-Alexandre, 2000; Fejzo *et al.*, 2018). Les résultats d'une étude de Carlisle (2000) avec des enfants du primaire indiquent effectivement que le fait d'être conscient·e des structures des mots et de leur sens, ajouté à l'habileté à lire des mots dérivés, contribue à la compréhension au niveau du mot et du texte.

En L2, Keiffer et Lesaux (2007) ont observé que les HM étaient reliées à la compréhension en lecture dès la quatrième année du primaire et que cette relation était encore plus forte en cinquième année. Leurs résultats suggèrent entre autres que même lorsque les élèves sont scolarisé·e·s dans leur L2, ils et elles s'appuient sur les HM développées dans leur L1 pour accéder au sens des mots de leur L2, ce qui favorise leur compréhension en lecture.

Les HM sont également mobilisées dans l'exercice de l'écriture, comme lorsque les élèves utilisent des mots de même famille morphologique pour orthographier de nouveaux mots. Par exemple, l'élève qui connaît *dentiste* serait en mesure de faire le lien avec le mot *dent* pour ne pas oublier le *-t* final (Berthiaume *et al.*, 2017). Sénéchal (2000) et Pacton, Foulin, Casalis et Freiman (2013) soutiennent d'ailleurs que les connaissances morphologiques des élèves, et plus largement leurs HM, ont une contribution unique sur les habiletés orthographiques des mots morphologiques, résultats qui ont par la suite été corroborés par Deacon et Bryant (2006) et par Fejzo (2016a). Somme toute, les HM et l'écriture, précisément l'orthographe, entretiennent

une relation causale réciproque dans laquelle les deux parties se nourrissent l'une l'autre (Fejzo, 2016a ; Casalis, Pacton, Lefevre et Fayol, 2018). Il semblerait donc que lorsque les élèves orthographient un mot comme *blanc*, ils et elles ont vraisemblablement recours à leurs connaissances sur la famille morphologique (*blanche, blancheur*, etc.) du mot pour ne pas omettre le *-c* muet ni le remplacer par un *-t*.

Les études présentées ci-haut, dont les résultats montrent certainement l'existence d'un lien entre les HM et le développement de la littératie, ont conduit plusieurs équipes de recherche à tenter d'entraîner ces habiletés pour en mesurer les effets sur leur développement. Dans la section suivante, nous exposerons deux programmes d'entraînement des HM ainsi que leurs résultats et leurs retombées.

2.2.2. L'entraînement des habiletés métamorphologiques

Nombre de chercheurs (p. ex. Kieffer et Lesaux, 2007; Nunes et Bryant, 2006) ont formulé des recommandations quant à l'entraînement des HM et plusieurs (p. ex. Lyster, 2002 et Fejzo *et al.*, 2014) ont effectivement mené des recherches quasi expérimentales pour soutenir l'importance des programmes d'entraînement de ces habiletés et en mesurer les effets sur l'identification des mots écrits. Dans leur revue de littérature, Bowers, Kirby et Deacon (2010) relèvent certaines caractéristiques communes à la plupart des programmes d'entraînement : les modalités orales et écrites y sont incluses; les préfixes, les suffixes et, dans une moindre mesure, les bases sont enseignés; les changements phonologiques et orthographiques sont enseignés dans plus de la moitié des études recensées; toutes offrent des opportunités d'analyse morphologique; et peu incluent des pseudo-mots. Nous présentons plus en détail deux programmes d'entraînement réalisés respectivement en L1 et en L2.

En langue première

En L1, Lyster (2002) a conduit une recherche quasi expérimentale dont l'objectif était de mesurer les effets à long terme de deux programmes d'entraînement sur le développement des habiletés en lecture : un programme de métaphonologie et un programme de métamorphologie. Pendant 17 semaines, à raison de 30 minutes par semaine, Lyster a entraîné des enfants norvégiens de 4 à 6 ans au développement des habiletés métaphonologiques (N=87) ou métamorphologiques (N=107). Les deux programmes comprenaient une exposition aux mots écrits. Un troisième groupe d'élèves (N=31) ne recevait aucun traitement, mais était tout de même visité par la chercheuse et était également exposé aux mots écrits. Le prétest ainsi que le posttest, réalisé six mois après la fin de l'entraînement, étaient composés de tâches métalinguistiques isolées (métaphonologie, métamorphologie, métasyntaxe) et de tâches de lecture (lecture de mots, de phrases, de textes, etc.). Au posttest, les participant·e·s des deux groupes expérimentaux ont obtenu de meilleurs résultats que ceux et celles du groupe témoin aux tests d'habiletés métaphonologiques, d'habiletés métamorphologiques et d'habiletés en lecture. Par-dessus tout, les résultats de Lyster suggèrent, à l'instar de Carlisle (1995), une relation réciproque entre les habiletés métaphonologiques et les habiletés métamorphologiques, les unes contribuant au développement des autres. Finalement, l'autrice argumente en faveur de l'importance des habiletés métalinguistiques selon le stade de développement de la lecture : « les résultats semblent [en effet] indiquer que les habiletés métamorphologiques devraient reposer sur un niveau minimal d'habiletés métaphonologiques avant de pouvoir être un élément important d'une stratégie de lecture [...] » (traduction libre, p. 289). Elle soutient néanmoins que les HM devraient être enseignées même dans les premières années de scolarisation.

En langue seconde

Chez les apprenant·e·s qui sont scolarisé·e·s dans une langue autre que leur L1, certaines recherches, quoique plutôt rares, sont concluantes quant aux bénéfices de

l'entraînement des HM. L'équipe de Fejzo *et al.* (2014), qui souhaitait mesurer les effets d'un programme d'entraînement des HM sur l'identification des mots écrits polymorphémiques, soutient en effet que le programme d'entraînement qu'elle a développé a permis aux élèves arabophones scolarisés en français d'identifier avec plus de précision des mots écrits polymorphémiques. Ces chercheuses ont entraîné pendant 12 semaines, des élèves arabophones du deuxième cycle du primaire de deux écoles montréalaises (N=31). Le programme d'entraînement comprenait, dans l'ordre, des activités sur 1) les familles de mots, 2) la structure morphologique des mots, 3) les préfixes dé-, in-, a-, re-, 4) la consolidation des connaissances sur les préfixes, 5) des règles de jonction des préfixes, 6) les suffixes nominaux -tion, -age, -eur, -issement, -ette, -ée, 7) la consolidation des connaissances sur les suffixes nominaux, 8) les suffixes adjectivaux, -eux, -ique, -ant, 9) les morphogrammes et 10) la dérivation de pseudo-mots (Fejzo *et al.*, p. 23). Les résultats ont révélé que les participant·e·s du groupe expérimental ont montré des gains significativement supérieurs à ceux du groupe témoin au test d'HM. Pour l'identification des mots écrits, les participant·e·s du groupe expérimental ont réalisé des gains significativement plus larges que ceux et celles du groupe témoin quant à la précision, mais aucun résultat significatif n'est rapporté pour la rapidité. Fejzo *et al.* se joignent à Keiffer et Lesaux (2007) et aux chercheur·euse·s en L1 (Nunes et Bryant, 2006; Lyster, 2002; Carlisle, 2010) qui plaident en faveur d'un enseignement des HM dans l'enseignement de la littératie.

Précisons que pour observer, mesurer et entraîner les habiletés métamorphologiques des enfants, les recherches ont mis sur pied un éventail de tâches, ou opérations morphologiques, que Berthiaume *et al.* (2010), dans un exercice de proposition de typologie des tâches, regroupent sous dix catégories : 1) les tâches de dérivation (p. ex : un homme qui chante est un ... *chanteur*); 2) les tâches de décomposition (p. ex : quel est le petit mot dans gouttelette? *goutte*); 3) les tâches de lecture à voix haute (évaluer quelle catégorie d'items (affixés – *chanteur* ou pseudo-affixés – *fleur*)

est lue plus rapidement et avec moins d'erreurs); 4) tâche de jugement de relation (p. ex : est-ce que les mots suivants sont reliés? *fille* – *fillette* et *bague* – *baguette*); 5) tâche de définition (définir un mot ou un pseudo-mot); 6) tâche d'identification du sens d'un morphème (un mot-cible est présenté et il faut choisir l'image qui y correspond parmi une série d'images qui présentent soit la même base, soit les mêmes affixes); 7) tâche de choix de suffixe (p. ex : compléter la phrase : cette femme aime être dans le feu de l'_____ actif / activement / *action* / activer); 8) tâche de jugement d'intrus (p. ex : trouver l'intrus dans imprévu / *imprimer* / imprévisible); 9) tâche de jugement d'analogie entre les mots (si chanter = chanteur, alors marcher = ... *marcheur*); et 10) tâche de jugement de plausibilité (p. ex : lequel des mots suivants pourrait exister en français? *glissable* – grandable).

En somme, même si d'autres recherches sont nécessaires pour vérifier la relation causale entre l'entraînement des HM et l'identification des mots écrits (Carlisle, 2010), les recherches actuelles, menées en contexte de L1 et L2, sont claires quant à sa contribution bénéfique sur les compétences en littératie. Seulement, à notre connaissance, ces recherches n'ont pas pris en compte le contexte de la classe plurilingue, où les élèves ont un bagage linguistique diversifié et où les compétences de ces dernier·ère·s dans la langue d'enseignement sont caractérisées par une grande variabilité. Des modalités d'intervention innovantes et adaptées à la classe plurilingue gagneraient à être mises en place pour mieux répondre aux besoins de tous et toutes. Dans la section suivante, nous proposerons une approche didactique sujette à remplir ce mandat, soit l'éveil aux langues.

2.3. L'éveil aux langues

Parmi les interventions susceptibles de répondre aux besoins des classes caractérisées par l'hétérogénéité linguistique, on retrouve les approches plurielles des langues et des cultures, qui proposent de travailler des phénomènes linguistiques ou culturels à

partir de corpus composés de plus d'une langue. Candelier (2003a, b; 2012), pionnier de ces approches et chercheur clé dans leur développement, leur implantation et leur évaluation, distingue notamment quatre approches plurielles des langues et des cultures : l'éducation interculturelle, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues. Nous nous intéressons plus particulièrement à l'éveil aux langues (EAL), car les élèves y sont amené·e·s à travailler (sur) et à manipuler des langues que l'école n'a pas nécessairement le projet d'enseigner. Toutes les langues du monde, qu'elles soient parlées par les élèves ou non, ont leur place dans les activités d'enseignement-apprentissage (Candelier *et al.*, 2012). Candelier précise d'ailleurs que « par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent – l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle “ extrême ” » (Candelier *et al.*, 2012, p. 7). Rappelons toutefois que ce caractère « extrême » n'a pas empêché son implantation et son évaluation dans plusieurs pays d'Europe ainsi qu'au Canada. Dans la section suivante, les différentes versions des programmes d'EAL seront présentées.

2.3.1. Les programmes d'éveil aux langues

Inspiré·e·s par le courant *Language Awareness* de Hawkins au Royaume-Uni dans les années 1980 (Hawkins, 1987), nombre de chercheur·euse·s, de la francophonie en particulier, ont travaillé à développer des programmes d'EAL et à les implanter dans les classes de l'enseignement primaire et secondaire. C'est ainsi que de janvier 1998 à juin 2000, Candelier et ses collaborateur·trice·s ont développé, implanté et évalué le programme Evlang dans dix pays européens. Au même moment, en Suisse romande, Perregaux et son équipe ont élaboré des activités d'EAL qui ont formé le programme ÉOLE, soit Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école. En raison de leurs orientations et objectifs communs, les enseignant·e·s et chercheur·euse·s de ces deux projets se sont allié·e·s et leurs projets ont par la suite fait l'objet, en 2003,

d'une implantation européenne massive et d'une évaluation dans le cadre du programme du Centre européen pour les langues vivantes *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* (Candelier, 2003a). De l'autre côté de l'Atlantique, à Montréal et à Vancouver, Armand et son équipe ont mis sur pied le projet ÉLODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) en 2002. Ce projet de recherche a permis notamment l'élaboration d'activités d'EAL et leur implantation dans une école à Montréal (Combes, Armand et Lory, 2012). Ces quatre programmes (voir Simard, 2007, pour une présentation plus détaillée) s'articulent autour d'objectifs convergents que nous exposerons dans la section suivante.

2.3.2. Les objectifs et les retombées

En plus de permettre de développer des compétences dites transversales (adopter une posture d'élève-chercheur·euse, négocier des points de vue, développer sa curiosité), l'EAL poursuit principalement des objectifs de deux ordres : socioaffectif et métalinguistique. Les chercheur·euse·s parlent d'objectifs socioaffectifs (aussi appelés développement des *attitudes*) lorsqu'ils et elles renvoient au développement d'attitudes positives face aux langues et aux cultures, au développement de l'intérêt et de la motivation à l'égard de l'apprentissage des langues/cultures et à la légitimation des langues d'origine des apprenant·e·s dans la salle de classe (Candelier, 2006). En travaillant à partir de corpus linguistiquement diversifiés, l'EAL cherche à faire un pas vers la déconstruction des rapports de force entre la langue de scolarisation et la ou les langues d'origine des apprenant·e·s. Toutes les langues ont désormais leur place, les connaissances linguistiques des élèves sont considérées et valorisées, et l'apprentissage de la langue de l'école s'inscrit dans une perspective décloisonnée et égalitaire. Candelier (2003a, b), comme Armand, Sirois et Abadou (2008), Maraillet et Armand (2006), et Armand et Lory (2016), rapporte d'ailleurs qu'au terme de séquences d'activités d'EAL, les élèves développent des représentations positives sur

la diversité linguistique et sont plus favorables à son maintien, en plus d'être plus sensibles aux enjeux sociolinguistiques qui les entourent.

Les objectifs métalinguistiques se réalisent quant à eux par l'observation et la manipulation de phénomènes linguistiques dans plusieurs langues, connues ou non des élèves, enseignées ou non à l'école : on cherche à ce que les apprenant·e·s se familiarisent avec la dimension systématique du langage (Simard, 2007). Les élèves s'entraînent aussi à « jeter un regard distancié sur [leur] propre langue et à la relativiser » (Dabène, 1992, p. 17). Il est important de noter que ces objectifs ne sont pas exclusifs au contexte plurilingue même si dans ce contexte, les élèves peuvent utiliser leurs connaissances antérieures de même que le « répertoire linguistique collectif » (Dagenais, Armand, Maraillet et Walsh, 2007) de la classe comme levier pour le développement de compétences de comparaison et d'analyse. L'exemple suivant (Tableau 2.1) est tiré du module *La pluie et le beau temps* du programme ÉLODiL et illustre la manière dont différentes langues peuvent être intégrées dans le travail sur les habiletés métalinguistiques (ici métasyntaxiques) :

Tableau 2.1. Activité A tirée du module *La pluie et le beau temps* d'ÉLODiL

Consigne : Identifie ce qui change dans la façon d'exprimer la négation.			
			Ce qui change (corrigé)
FRANÇAIS	Il fait beau	Il ne fait pas beau	Ajout des termes « ne » et « pas ».
MALGACHE	Tsara ny andro	Ratsy ny andro	Changement de terme, « Tsara » pour « Ratsy ».
CRÉOLE HAÏTIEN	Gen solèy	Pa gen solèy	Ajout du terme « pa ».
ESPAGNOL	Hace buen tiempo	No hace buen tiempo	Ajout du terme « no ».

Source : Armand *et al.*, 2004

Bien que les activités telles que celle présentée ci-haut soient nombreuses dans les programmes d'EAL, leurs effets sur l'apprentissage de la langue de scolarisation ont rarement été mesurés de manière isolée, c'est-à-dire par type d'habileté métalinguistique. C'est plutôt l'ensemble du programme qui préoccupait les chercheur·euse·s, par exemple lors de l'évaluation des effets du programme Evlang (2003) sur les habiletés métalinguistiques en général. Cette évaluation paneuropéenne a entre autres cherché à évaluer les habiletés métalinguistiques² des élèves participant·e·s à partir des hypothèses suivantes :

H5 : Les activités EVLANG sont susceptibles de favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistique (et plus largement métacommunicatif) des élèves à propos de langues familières ou non).

H6 : Ces activités sont susceptibles de favoriser chez les élèves la prise de conscience et le développement de la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique.

H7 : Ces activités sont susceptibles de contribuer à de meilleures performances des élèves lors de l'ensemble des apprentissages linguistiques en cours ou ultérieurs. Les élèves qui ont bénéficié de ces activités possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers. (Matthey, Genelot, Nogueroles et Techer, 2003, p. 128)

Deux axes d'analyse intéressaient Matthey *et al.* (2003) : 1) les aptitudes métalinguistiques des élèves dans des langues autres que celle de l'école et 2) les aptitudes métalinguistiques des élèves dans la langue de l'école. Dans le premier cas, trois tâches étaient proposées aux élèves, lesquelles visaient essentiellement la production d'énoncés dans des langues inconnues à partir d'observation et de déduction. Les résultats aux différentes tâches du test présentent une grande variabilité selon le site, la longueur du curriculum et la condition de bi/plurilinguisme

² Le terme privilégié dans l'ouvrage de Candelier (2003b) est *aptitudes métalinguistiques*.

des élèves. Les auteurs et autrices expliquent cette dernière variable par la place et le statut sociolinguistique qu'occuperaient les langues dans les systèmes éducatifs, opposant les systèmes qui valorisent un idéal monolingue (p. ex. la France, où le bi/plurilinguisme des élèves s'est manifesté comme un désavantage) à ceux qui sont plus favorables au bi/plurilinguisme (p. ex. la Suisse ou la Catalogne, où le bi/plurilinguisme des élèves s'est manifesté comme un avantage) (Billiez *et al.*, 2003). Quant aux aptitudes métalinguistiques développées dans la langue de l'école, qui concernent plus directement notre étude, assez peu de détails sont donnés sur les tests qui ont été utilisés pour ces mesures. On sait notamment que l'objectif de l'épreuve « était de mesurer les éventuels effets des activités Eulang sur des tâches réflexives habituellement effectuées en classe en langue de l'école sous la bannière 'grammaire, vocabulaire ou orthographe' » (Genelot et Tupin, 2003, p. 108-109) et que chaque épreuve était différente, avec toutefois sensiblement les mêmes contenus, selon le site d'administration. Les résultats indiquent une absence d'effet des activités Eulang sur les compétences des élèves en langue d'enseignement. Une des explications avancées par les auteur·trice·s serait qu'en fin de parcours primaire, moment où les posttests ont été administrés, les compétences des élèves dans la langue d'enseignement seraient en quelque sorte fossilisées. Ils et elles suggèrent que différents résultats auraient pu être obtenus si le programme avait été implanté avec des élèves qui en sont au début de leur scolarité primaire. En conclusion, ils et elles soulignent que les aptitudes métalinguistiques que le curriculum Eulang cherche à développer chez les élèves seraient peut-être « d'une autre nature que celles qui se développent par le truchement des activités grammaticales en langue de l'école... » (Matthey, Genelot, Noguerol et Techer, 2003, p. 138).

Quant à elles, les rares interventions réalisées hors des programmes officiels qui se sont concentrées sur des habiletés métalinguistiques isolées (métaphonologiques ou métasémantiques) enseignées avec l'EAL offrent des résultats plus contrastés, comme en témoignent les travaux d'Armand *et al.* (2008), de Lourenço et Andrade (2014) et

de Dahm (2014). En effet, parmi les chercheur·euse·s qui ont examiné la contribution de EAL sur les habiletés métaphonologiques, Armand *et al.* (2008) ont mené une recherche quasi expérimentale avec des participant·e·s (N=107) de 5 et 6 ans, et ils et elles ne rapportent pas d'amélioration attribuable aux activités d'EAL dans des tâches métaphonologiques (identification des syllabes, identification de la rime, identification et catégorisation du phonème initial, suppression du phonème initial) dans la langue d'enseignement, soit le français. Dans ce cas-ci, les participant·e·s du groupe témoin accomplissaient le même type d'activités, mais en français uniquement. Bien que les deux groupes aient amélioré leurs performances au posttest, les chercheur·euse·s avancent que les activités d'EAL n'ont pas contribué de manière significative au développement des habiletés visées, ce qui est possiblement dû au nombre limité d'activités (N=6) (Armand *et al.*, 2008).

Lourenço et Andrade (2014), dans une étude qui cherchait précisément à évaluer les effets d'un programme d'EAL sur les habiletés métaphonologiques d'enfants âgés de 3 à 6 ans au Portugal (N=21), rapportent des résultats opposés à ceux d'Armand *et al.* Dans cette étude, les participant·e·s ont vécu une « Aventure dans le monde des langues et des sons » (traduction libre, p. 304), à travers laquelle ils et elles ont été amené·e·s à vivre sept sessions hebdomadaires en EAL avec une attention particulière, mais non exclusive, portée à l'entraînement des habiletés métaphonologiques. Testé·e·s sur six tâches relatives aux habiletés métaphonologiques avant et après leur participation aux activités d'EAL, les élèves du groupe expérimental ont obtenu, au posttest, des résultats significativement supérieurs à ceux et celles du groupe témoin alors que la différence entre les moyennes des deux groupes n'était pas significative au prétest. Les autrices plaident donc en faveur de l'implantation d'activités d'EAL en salle de classe, qui « aideraient les enfants à regarder la langue et ses unités comme des objets qu'ils peuvent observer, auxquels ils peuvent réfléchir, et sur lesquels ils peuvent agir, ce qui contribue au développement de leurs habiletés métaphonologiques » (traduction libre,

p. 315). Il faut toutefois noter que dans l'étude de Lourenço et Andrade, contrairement à celle d'Armand, aucun traitement alternatif n'était prévu : les participant·e·s du groupe témoin ne réalisaient pas, dans la langue d'enseignement, d'activités visant le développement des habiletés métaphonologiques. Il reste donc difficile d'attribuer l'amélioration observée à l'EAL.

De son côté, Dahm (2014) s'est intéressée aux raisonnements métasémantiques d'élèves de 12 ans monolingues francophones en collectant qualitativement leurs démarches d'analyse dans le décodage de textes dans trois langues inconnues. Dans un premier temps, après la lecture des textes, les élèves devaient relever individuellement les informations qu'ils et elles étaient en mesure de comprendre ainsi que les éléments qui leur permettaient de les comprendre pour, dans un deuxième temps, partager leurs trouvailles en groupe et tenter d'accéder davantage au sens du texte et des mots qui le composent. Les résultats indiquent que les diverses stratégies mobilisées par les groupes d'élèves leur permettent en effet d'accéder au sens d'un grand nombre de phrases. Bien qu'ils et elles soient individuellement monolingues, les élèves jouissent d'un répertoire plurilingue commun dans la mesure où ils et elles ont des connaissances plus ou moins exactes sur d'autres langues sur lesquelles ils et elles peuvent s'appuyer pour mettre en œuvre des stratégies d'inférence. L'autrice argumente finalement en faveur d'un dispositif didactique qui inclut des langues inconnues des élèves et non enseignées à l'école.

Les devis méthodologiques et les résultats présentés ci-haut témoignent du caractère dissemblable des recherches qui se sont penchées sur la question de l'entraînement des habiletés métalinguistiques par l'EAL. De plus, alors que certaines habiletés métalinguistiques ont fait l'objet d'un entraînement par l'EAL, d'autres n'ont pas été systématiquement examinées. C'est le cas notamment des habiletés métamorphologiques. Le seul programme d'entraînement des HM, qui, à notre connaissance, cherche à mieux répondre aux besoins des élèves qui sont scolarisé·e·s

dans une langue autre que leur L1 est celui de Fejzo *et al.* (2014) dont nous avons parlé précédemment. Ce programme, bien qu'il ait été réalisé avec des élèves arabophones, a été implanté uniquement en langue française, langue d'enseignement. Toutefois, pour être mieux adapté à l'hétérogénéité linguistique de la classe montréalaise en créant un espace où les connaissances plurilingues des élèves sont exploitées et valorisées (Cummins, 2001; Candelier, 2003a, b; Dabène, 1992), un programme d'entraînement des HM qui intègre l'EAL, inspiré et adapté des programmes développés, par exemple, pour les habiletés métaphonologiques, semble prometteur.

2.4. Objectif spécifique

La contribution importante des programmes d'entraînement des habiletés métalinguistiques, notamment métamorphologiques, sur le développement de ces mêmes habiletés, ajoutée à la pertinence de l'EAL comme approche didactique susceptible de favoriser le développement d'habiletés métalinguistiques, nous amène à considérer la possibilité d'une relation entre ces deux concepts. Nous cherchons donc à développer un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques qui s'appuie sur la recherche, à le faire évaluer par un comité de personnes expertes et à le bonifier pour en présenter une version finale.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord le type de recherche que nous avons mis de l'avant pour l'atteinte de nos objectifs de recherche (3.1), suivi de la définition du problème (3.2) et des objectifs pédagogiques poursuivis par le développement de notre dispositif didactique (3.3). Sont ensuite détaillés les moyens didactiques mis en place pour l'atteinte de ces objectifs (3.4). Finalement, la démarche complète d'élaboration du dispositif didactique est exposée (3.5), puis la démarche d'évaluation par les personnes expertes (3.6). Finalement, l'analyse des résultats (3.7) ainsi que les considérations éthiques (3.8) dont nous avons tenu compte sont présentées.

3.1. Type de recherche

Pour répondre à notre objectif de recherche, le type de recherche privilégié est la recherche-développement. Ce type de recherche, dont une des finalités est le développement de matériel didactique, est encore vivement critiqué dans la littérature (Loiselle et Harvey, 2007; Thouin, 2014; Carignan et Beaudry, 2016). Une des raisons invoquées est que le développement de matériel didactique ferait normalement déjà partie du travail de l'enseignant·e. Toutefois, la création de matériel didactique étant chronophage pour les enseignant·e·s en plus d'être souvent basée sur des intuitions plutôt que sur la recherche (Van der Maren, 2003; Loiselle, 2001), il est essentiel que la recherche en éducation « [fournisse] des outils susceptibles de faciliter [le] processus de création et de développement d'objets pédagogiques » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 41).

Dans ce contexte, notre méthodologie suit les étapes proposées par Van der Maren (1996), soit 1) la définition du problème; 2) la formulation des objectifs pédagogiques; 3) l'élaboration du prototype; 4) l'évaluation du prototype et 5) la bonification et la présentation du dispositif final. Ces étapes évoluent en boucle et de

manière synchrone plutôt que successivement et indépendamment les unes des autres (Van der Maren, 1996; Loiselle et Harvey, 2007).

3.2. Définition du problème

Rappelons les éléments de la problématique qui nous ont amenée à définir le problème. D'abord, il est bien établi dans la littérature que les habiletés métamorphologiques contribuent au développement des compétences en lecture (Casalis et Louis-Alexandre, 2000; Carlisle, 1995, 2000; Fowler et Liberman, 1995) et en écriture (Pacton *et al.*, 2013; Deacon et Bryant, 2006; Fejzo, 2016a), en langue première comme en langue seconde, et que leur entraînement est profitable pour les élèves (Keiffer et Lesaux, 2007; Nunes et Bryant, 2006; Lyster, 2002; Fejzo *et al.*, 2014). Parallèlement, on sait que l'éveil aux langues est prometteur, en particulier dans les milieux plurilingues comme celui de l'île de Montréal, dans lequel près d'un quart des élèves du Québec évoluent (Olivier, 2017), pour l'entraînement des habiletés métalinguistiques, dont les HM (Armand *et al.*, 2004; Dagenais *et al.*, 2007). Toutefois, il n'existe pas à notre connaissance de matériel didactique appuyé par la recherche qui permettrait l'actualisation de l'entraînement des HM par l'EAL.

3.3. Formulation des objectifs pédagogiques

L'objectif du projet de recherche est de développer et d'évaluer un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques. Le dispositif didactique, quant à lui, poursuit des objectifs pédagogiques que nous articulons en quatre points :

- 1) amener les élèves à développer des connaissances morphologiques dérivationnelles (familles de mots, préfixes, suffixes, racines, règles de jonction des affixes). Cet objectif se réalise comme un sous-produit, ou produit dérivé, du deuxième objectif;

- 2) amener les élèves à développer des habiletés métamorphologiques sur des mots et des pseudo-mots de la langue française (tâches de dérivation, d'extraction de la base, de jugement d'intrus, etc.);
- 3) permettre aux élèves de s'appuyer sur leur répertoire linguistique plurilingue, s'il y a lieu, pour transférer leurs connaissances vers la langue cible, soit le français;
- 4) légitimer toutes les langues connues ou non des élèves et offrir un espace de valorisation, de décentration et d'égalité linguistiques.

3.4. Moyens didactiques mis en place pour l'atteinte des objectifs

Pour atteindre nos objectifs pédagogiques, nous mettons de l'avant deux principes didactiques. Premièrement, l'apprentissage collaboratif nous est apparu comme une évidence : d'abord puisqu'il fait partie intégrante de la séquence didactique de Fejzo (2016b) ayant constitué le point de départ du développement de notre dispositif (voir section 3.5), et ensuite parce qu'il est fondamental aux pratiques d'éveil aux langues (Dagenais *et al.*, 2007). En effet, comme le mentionnent Dagenais et ses collaboratrices (2007),

plutôt que de concevoir l'apprentissage d'une langue comme un cheminement individuel d'intériorisation du vocabulaire et des structures d'une langue, on considère [dans les approches d'éveil aux langues] qu'il s'agit d'un processus social de co-construction de nouvelles connaissances. (p. 202)

Ainsi, dans notre dispositif, toutes les activités ou presque sont réalisées en petit ou en grand groupe. Considérant que nous cherchons entre autres, au cours des activités, à ce que les élèves prennent appui sur le répertoire linguistique collectif, il ne pourrait en être autrement.

Le deuxième principe didactique que nous avons avancé dans le développement de notre dispositif est celui d'adopter une approche dite inductive, c'est-à-dire un « processus qui va du spécifique au particulier, duquel vont émerger des patrons et des généralisations » (traduction libre, Decoo, 1996, p. 96). L'approche inductive, aussi appelée démarche active de découverte, comprend plusieurs étapes dont l'objectif est la connaissance et la maîtrise de règles, le plus souvent grammaticales, en passant par le développement d'un « esprit de recherche et d'interrogation face au langage » (Chartrand, 1995b, p. 33). Les élèves sont invité·e·s, dans un premier temps, à observer un phénomène langagier à partir d'un corpus, puis ils et elles vont entrer dans une phase de manipulation (p. ex : classement, tests, etc.) du corpus pour dégager des patrons généralisables qui mèneront à la formulation d'hypothèses. Les hypothèses seront ensuite testées, puis confirmées ou infirmées, à la suite de quoi la règle pourra être dégagée et appliquée dans plusieurs contextes (Chartrand, 1995b). Ce principe didactique, hautement compatible avec l'apprentissage collaboratif, s'est présenté de lui-même dans le développement de notre dispositif, dans la mesure où l'éveil aux langues est largement fondé sur ce type de processus (Dagenais *et al.*, 2007).

3.5. Démarche suivie pour la conception du prototype

Nous souhaitons développer un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques des élèves du deuxième cycle du primaire. Nous avons d'abord repéré une trousse didactique élaborée par Fejzo (2016b), *Histoire de famille*, qui regroupe une quantité importante d'activités d'entraînement des HM. Les activités de cette trousse ont été validées auprès d'une dizaine d'enseignant·e·s du primaire ainsi que de plus de 300 élèves de la région de Montréal. Publiée chez Fino Éducation, la trousse didactique comprend tout le matériel nécessaire pour l'implantation des activités qui devraient normalement prendre place au cours de toute l'année scolaire. Une trame narrative soutient les

activités, ce qui permet à l'enseignant·e de maintenir l'intérêt des élèves et de susciter leur curiosité, en plus d'amener une dimension ludique. Toutefois, les activités ne s'inscrivent pas dans le courant de l'EAL. Elles ont été pensées en français, pour l'enseignant·e et les élèves de la classe de français langue d'enseignement. Nous avons donc entrepris d'arrimer ces activités aux pratiques d'EAL à travers un nouveau dispositif didactique dont plusieurs activités seraient construites à partir de corpus plurilingues.

Pour ce faire, nous nous sommes appropriée, par la lecture et l'annotation, les activités de la trousse de Fejzo (2016b) qui étaient conçues pour les élèves du deuxième cycle. À partir de ces activités, nous avons procédé à une classification sous forme de tableau pour regrouper celles qui étaient thématiquement reliées (p. ex. : une première catégorie pour les activités sur les familles de mots (qui est devenue le Bloc A), une deuxième pour celles sur les préfixes (Bloc B), une troisième pour celles sur les suffixes (Bloc C), etc.) plutôt qu'une classification par type de tâche ou par type d'opération morphologique. Les activités étant déjà présentées par thèmes (les unes à la suite des autres, sans catégories) plutôt que par tâche dans la trousse de Fejzo, il semblait plus cohérent de respecter cette organisation. Finalement, cette typologie nouvellement créée nous a permis d'amorcer une réflexion sur les activités qui pourraient être transposées en éveil aux langues, c'est-à-dire dont les corpus pourraient être composés de plusieurs langues différentes.

Nous avons alors créé, lorsque c'était possible, des activités entièrement construites à partir de corpus plurilingues, qui poursuivaient les mêmes intentions didactiques que celles de Fejzo (voir p. ex. les activités B1.1 et B1.2 aux pages 358 à 363). Pour nous assurer que les mots français présents dans ces corpus soient adaptés au deuxième cycle du primaire, nous avons utilisé l'ouvrage de Berthiaume *et al.* (2017) comme base de données en vocabulaire. À l'aide d'un logiciel de traduction en ligne, nous avons traduit les mots dans différentes langues : le choix des langues s'est imposé de

lui-même, dans le sens où certains groupes de mots (paires base–mot préfixé, familles de mots, etc.) ne « fonctionnaient pas » de manière analogue en français, empêchant ainsi d’atteindre nos objectifs de comparaison et d’analyse métalinguistique. Lorsque plusieurs langues offraient des possibilités jugées valides par l’équipe de recherche, des critères de diversité étaient mis en œuvre : conformément aux démarches d’EAL, nous cherchions à obtenir des corpus composés d’une grande diversité linguistique (Candelier *et al.*, 2012). Tous les mots ainsi obtenus ont ensuite été validés auprès de locuteurs natifs et de locutrices natives de ces langues (N=33), à la suite de quoi certains ajustements mineurs ont été apportés. Lorsque les activités de Fejzo (2016b) pouvaient être conservées telles quelles tout en étant plurilingues, nous les avons adaptées en suivant la même procédure de traduction et de validation des traductions (voir p. ex. les activités A2.1, p. 341; A2.2, p. 343; et A3.1, p. 346). Finalement, parce que l’objectif pédagogique du dispositif est avant tout de développer des connaissances et des habiletés pouvant être réinvesties dans la langue d’enseignement, le français, plusieurs activités ont été reprises de Fejzo et intégrées en français uniquement. À titre d’exemple, mentionnons l’activité B2.1, *Pouvoirs de transformation des préfixes* (p. 372-381), qui ne pourrait pas être réalisée dans une langue autre que le français puisqu’elle concerne les règles de jonction des préfixes en français. Ainsi, il n’y avait donc pas, au départ, d’objectif précis quant au nombre d’activités en EAL à intégrer : c’est la possibilité de pouvoir créer des corpus plurilingues ou de convertir les corpus monolingues français en corpus plurilingues tout en respectant les intentions didactiques identifiées qui a guidé la création et l’adaptation des activités. Le tableau 3.1 présente un résumé des activités, classées selon si elles ont été 1) intégrées telles quelles de Fejzo; 2) adaptées de Fejzo sans EAL; 3) adaptées de Fejzo avec EAL ou 4) construites intégralement avec EAL. Parce que les activités ne requièrent pas toutes les mêmes ressources (temps, engagement, préparation matérielle, etc.) l’équilibre entre le nombre total d’activités en français ou en EAL n’était pas recherché. Le tableau présente donc une indication

générale quant au nombre d'activités de chaque catégorie, sans toutefois renseigner sur le « poids » ou la profondeur de ces activités.

Nous avons choisi de conserver la mise en page du *Guide de l'enseignant* et des *Fiches d'activités* du dispositif de Fejzo, et de formater nos activités originales conformément à cette mise en page. Toutes les occurrences du mot *racine* ont été remplacées par *base*, pour les raisons que nous avons présentées à la section 2.1.1. Nous avons aussi choisi de retirer la trame narrative qui sous-tend la séquence de Fejzo, par souci de cohérence, de faisabilité et d'économie de temps. Comme nous avons supprimé et déplacé plusieurs activités qui étaient intrinsèquement reliées à l'histoire racontée aux élèves, la trame narrative aurait été complètement décousue et n'aurait sans doute pas contribué à l'atteinte des objectifs pédagogiques de notre dispositif. Finalement, après avoir retiré l'histoire, retranché les activités pour le troisième cycle, fusionné certaines activités, et en avoir développé de nouvelles, nous avons obtenu un prototype composé de 34 courtes activités, à réaliser sur environ 20 cours de 60 minutes. Nous recommandons, à l'instar de Fejzo, de travailler avec le dispositif une à deux fois par semaine. De cette manière, l'ensemble du dispositif peut être couvert en trois mois.

Tableau 3.1. Classification des activités du dispositif didactique

Activités		Intention didactique ³	Tirées intégralement de Fejzo (2016b) en français	Adaptées sans EAL	Adaptées avec EAL	Originales avec EAL	
BLOC A	A1. Familles de mots	Amener les élèves à comprendre le concept de famille de mots	A1.1				
			A1.2				
			A1.3				
			A1.4				
			A1.5				
	A2. Structure morphologique des mots	Amener les élèves à comprendre les concepts de base, préfixe et suffixe				A2.1	
						A2.2	
	A3. Lecture des mots morphologiquement complexes	Amener les élèves à transférer leurs connaissances morphologiques dans l'identification des mots polymorphémiques			A2.3		
						A3.1	
	A4. Familles étymologiques	Amener les élèves à comprendre le concept de famille de mot étymologique	A4.1				
A4.2							
A4.3							
BLOC B	B1. Sens des préfixes	Amener les élèves à comprendre le sens des préfixes les plus productifs en français et de leurs allomorphes				B1.1	
						B1.2	
					B1.3		
					B1.4		
					B1.5		
B2. Règles de jonction des préfixes + règles de jonction des doubles lettres	Amener les élèves à découvrir les règles de jonction des préfixes	B2.1					
BLOC C	C1. Suffixe servant à former des noms	Comprendre le sens des suffixes qui servent à former des noms				C1.1	
						C1.2	
				C1.3			
				C1.4			
				C1.5			
	C2. Suffixes qui servent à former des adjectifs	Comprendre le sens des suffixes qui servent à former des adjectifs				C2.1	
						C2.2	
				C2.3			
				C2.4			
				C2.5			
C3. Règles de jonction des suffixes	Amener les élèves à découvrir les règles de jonction des suffixes : le doublement de certaines lettres aux frontières des morphèmes et le changement du « i » en « y » dans les mots suffixés	C3.1					
		C3.2					
BLOC D	D1. Analyse morphologique des mots	Amener les élèves à mobiliser leurs connaissances sur les préfixes et les suffixes pour analyser les mots morphologiquement complexes	D1.1				
	D2. Lettres muettes	Amener les élèves à détecter les lettres muettes en se servant de la famille des mots		D2.1			
	D3. Formation et compréhension de pseudo-mots	Amener les élèves à transférer leurs connaissances acquises sur les affixes dans la formation de pseudo-mots	D3.1				
	D4. Création de pseudo-mots en français ou dans une autre langue	Amener les élèves à mobiliser l'ensemble des connaissances récemment acquises en créant un pseudo-mot				D4.1	
TOTAL			13	11	3	7	

³ Toutes les intentions didactiques sont tirées intégralement de Fejzo (2016b).

L'ensemble du matériel est fourni à l'enseignant·e qui souhaite implanter le dispositif didactique dans sa classe. Seul un ordinateur avec haut-parleurs et un rétroprojecteur sont nécessaires, notamment lors des corrections de groupe. Aucun déplacement n'est prévu à l'extérieur de la classe : le seul aménagement qui est demandé est de joindre les bureaux des élèves lorsque ceux et celles-ci travaillent en collaboration.

3.6. Évaluation du prototype par les personnes expertes

Pour l'évaluation de notre prototype, nous avons constitué un comité de personnes expertes comprenant « des gens du milieu [ce qui] paraît souhaitable afin d'assurer une meilleure adéquation entre le produit développé et les besoins du milieu » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 52). Ce comité regroupe des expert·e·s aux profils variés : trois didacticien·ne·s du français dont les intérêts de recherche portent sur l'éveil aux langues ou sur les habiletés métamorphologiques ainsi qu'une enseignante du primaire cumulant plus de 25 ans d'expérience au deuxième cycle et travaillant dans une commission scolaire sur l'île de Montréal ont accepté de compléter l'évaluation. Un courriel d'invitation à participer au projet leur a d'abord été envoyé en décembre 2017 (voir annexe A). Le retour a été positif pour tou·te·s : ainsi, le prototype (annexe B), la maquette (annexe C), le questionnaire en ligne inspiré de celui de Beaudry (2009) (annexe D) et le formulaire de consentement (annexe E) leur ont été envoyés en février 2018. Il leur a été demandé de compléter le questionnaire en quatre semaines en se prononçant notamment sur l'adéquation entre la problématique, le cadre théorique et le dispositif, sur le degré de réalisme du dispositif en tenant compte du niveau de difficulté et du temps requis pour son implantation, sur la pertinence des activités choisies ou créées et sur la cohérence globale de l'ensemble des activités. De mars à mai 2018, les réponses ont été collectées et compilées sur le site de sondage en ligne SurveyMonkey, à partir duquel elles ont été transcrites en format Word pour l'analyse.

Le questionnaire que nous avons fait parvenir au comité d'évaluation compte dix questions réparties en deux sections. La première section regroupe les questions sur la problématique et le cadre théorique et comprend trois questions principalement orientées vers l'exploitation judicieuse ou non des données issues de la recherche (Q1 à Q3). Pour assurer une base commune dans les réponses des expert·e·s, une échelle de Likert est présentée aux personnes qui évaluent. Elle est constituée de quatre items : *Très faiblement exploités*, *Faiblement exploités*, *Assez bien exploités*, *Très bien exploités*. Un nombre pair d'item permet d'éviter des réponses « neutres » et oblige en quelque sorte le ou la répondant·e à faire un choix entre les items dits favorables et les items dits défavorables (Anderson, 1990). Un espace pour commenter est également prévu après chaque question pour nous permettre de relever les bonifications à apporter au dispositif. La deuxième section du questionnaire regroupe les questions qui concernent le contenu du dispositif en tant que tel. On y retrouve des questions sur les éléments suivants : le degré de difficulté des tâches pour les élèves (Q4a); le degré de réalisme en fonction du temps (Q4b); le degré de difficulté en fonction des notions à l'étude (Q4c); le degré de complétude des activités (Q5a-b); l'engagement cognitif des élèves (Q6); l'harmonisation des activités d'éveil aux langues aux autres activités du dispositif (Q7); l'adéquation entre les activités d'éveil aux langues et leurs intentions didactiques respectives (Q8); et finalement la lourdeur, le niveau d'intérêt et l'utilité du dispositif pour les enseignant·e·s et pour les élèves (Q9a-3). Comme dans la première section, une échelle de Likert à quatre items est proposée (*Jamais*, *Rarement*, *Souvent*, *Toujours*) et un espace pour commenter est prévu après chaque question. Finalement, une dernière question (Q10) prévoit un espace pour les commentaires généraux sur le dispositif didactique.

3.7. Analyse des données

À partir des réponses et des commentaires du comité d'évaluation que nous avons compilées, nous avons réalisé une analyse de contenu pour « [...] déterminer la *signification exacte du message étudié* [...] » (L'Écuyer, 1990, p. 14). Tout le matériel recueilli a été codé sémantiquement à partir d'un livre de codes créé de manière inductive, c'est-à-dire que c'est l'analyse des commentaires qui a permis de faire émerger les codes. Dans un premier temps, les réponses aux questionnaires ont été codées par évaluateur·trice, individuellement, puis un deuxième codage par question nous a permis de regrouper les réponses des évaluateur·trice·s puis de réduire le nombre de codes. Les codes ont ensuite été articulés autour de thèmes principaux (les forces du dispositif, les points à améliorer du dispositif et les points à améliorer de la problématique ou du cadre conceptuel), qui servent de fil rouge à la présentation des résultats (voir chapitre 4).

3.8. Considérations éthiques et conclusion

Les consentements ont été obtenus par la signature des participant·e·s du comité de personnes expertes. Un formulaire de consentement leur a été transmis par l'équipe de recherche. À tout moment au cours de l'étude, les participant·e·s pouvaient retirer leur consentement. Les informations personnelles des participant·e·s ne sont connues que par l'équipe de recherche et en aucun cas les noms et prénoms des participant·e·s ne sont divulgués, leur participation étant anonyme et confidentielle. Toutefois, dans le courriel d'invitation (voir annexe A), il était mentionné que les participant·e·s seraient identifié·e·s par leurs noms et prénoms dans la section 3.6 de la méthodologie. Nous sommes revenue sur cette décision après qu'une participant·e ait exprimé son malaise et après nous être mieux informée sur le respect de la confidentialité. Ainsi, lors de l'envoi du matériel et avant la signature des formulaires de consentement, une précision a été ajoutée au formulaire pour informer les

participant·e·s que leur participation serait complètement confidentielle et anonyme. Finalement, les données récoltées ont été et demeureront conservées sous clé ou protégées par des codes d'accès pour toute la durée de l'étude. Après le temps alloué aux publications et communications envisagées, les données seront supprimées de manière définitive.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans cette section, après avoir rappelé le contenu du prototype (4.1), nous présentons les résultats de notre recherche développement (4.2), soit l'analyse des commentaires que le comité d'évaluation a formulés dans le questionnaire qui lui a été soumis (voir les annexes D et F pour le questionnaire et pour les transcriptions intégrales des réponses des participantes). Une synthèse de l'appréciation générale des membres du comité évaluateur clôt ensuite ce chapitre (4.3). Ces commentaires permettront la bonification du dispositif en vue de sa mise à l'essai éventuelle. Le dispositif bonifié, dans sa version la plus finale (en l'absence de mise à l'essai), est présenté à l'annexe G.

4.1. Rappel du contenu du prototype

Le prototype qui a été soumis au comité de personnes expertes pour évaluation comprend 34 activités d'entraînement des habiletés métamorphologiques par l'éveil aux langues réparties en quatre blocs : A) l'introduction à la morphologie du français; B) les préfixes; C) les suffixes; et D) le réinvestissement. Ces activités poursuivent quatre objectifs pédagogiques, soit 1) amener les élèves à développer des connaissances morphologiques dérivationnelles; 2) amener les élèves à développer des habiletés métamorphologiques sur des mots et des pseudo-mots de la langue française; 3) permettre aux élèves de s'appuyer sur leur répertoire linguistique plurilingue; et 4) légitimer toutes les langues et offrir un espace de valorisation, de décentration et d'égalité linguistiques. Les principes didactiques qui sont mis en place pour l'atteinte de ces objectifs sont l'apprentissage collaboratif et l'approche inductive.

4.2. Analyse des commentaires du comité d'évaluation

Nous présentons dans cette section l'analyse des commentaires du comité d'évaluation, formé de trois chercheuses (C1, C2, C3) et d'une enseignante au primaire (E1)⁴, selon les forces du dispositif (4.2.1) et les points à améliorer du dispositif (4.2.2). Finalement, les commentaires des évaluatrices sur les points à améliorer dans la problématique ou dans le cadre conceptuel sont présentés (4.2.3). L'analyse de contenu a permis de dégager des thèmes principaux; les résultats sont articulés autour de ces thèmes. En organisant les résultats ainsi, nous avons écarté les réponses aux échelles de Lickert puisque plusieurs questions du questionnaire peuvent se rapporter à un même thème : il n'y a pas de correspondance parfaite entre les réponses aux échelles et les thèmes, un thème pouvant comprendre plusieurs réponses, et une réponse pouvant être comprise dans plusieurs thèmes. Le lecteur ou la lectrice pourra consulter les questions et les réponses aux échelles de Lickert à l'annexe F.

4.2.1. Forces du dispositif

Les thèmes qui ont été dégagés quant aux forces du dispositif sont les suivants : la pertinence didactique; la clarté, la précision et la concision des consignes et des activités; la facilité d'utilisation; et la répartition du temps.

La pertinence didactique

Dans l'ensemble, les évaluatrices ont relevé le fort potentiel didactique du dispositif que nous avons créé. L'évaluatrice C1 mentionne notamment que le dispositif est « didactiquement fort bien pensé », et qu'il s'inscrit « pleinement dans les tendances actuelles dans la mesure où il ne se limite pas uniquement à une ouverture à la

⁴ Pour préserver l'anonymat des participant·e·s, nous employons le féminin comme genre neutre pour désigner aussi bien les hommes que les femmes.

diversité (qu'il soutient cependant) mais cible clairement des apprentissages ». L'aspect collaboratif est également rapporté par C3 comme étant une force du dispositif. De leur côté, deux évaluatrices soulèvent la rigueur dont la conception des activités fait preuve, comme le rapporte C2 : « Dispositif très original, travail rigoureux pour la conception des activités d'EAL, très intéressant. Potentiel d'apprentissage ».

La clarté, la précision et la concision des consignes et des activités

À l'unanimité, les évaluatrices mentionnent que les consignes sont très claires pour l'enseignant·e et que le dispositif est prêt à être utilisé tel quel, ce qui compense en partie sa lourdeur. C3 se prononce ainsi :

Les activités nous paraissent très bien décrites et explicitées [...]. En ce sens, les activités nous semblent tout à fait adéquates et nous apprécions qu'elles laissent place à une certaine appropriation de la part de l'enseignant. Les consignes sont clairement énoncées et les corrigés sont fournis, ce qui est très précieux.

La facilité d'utilisation

En continuité avec le thème précédent, la plupart des évaluatrices soulignent que le dispositif est facile d'utilisation pour l'enseignant·e et qu'il est prêt à être utilisé tel quel, ce qui constitue un atout majeur. C3 précise en effet que « tous les mots sont fournis et [que] le matériel est facile d'utilisation puisque les activités fournies sont mises en page et prêtes à être utilisées ».

La répartition du temps

Les évaluatrices ont pour la plupart jugé que le dispositif est réaliste en fonction du temps requis pour la répartition des tâches. E1 indique en effet « qu'il serait réaliste d'accorder environ 30 minutes de plus par semaine à l'apprentissage des HM [au

temps qui est déjà prévu pour l'apprentissage des règles orthographiques et du vocabulaire] ». Les trois autres évaluateuses semblent apprécier le fait qu'aucune prescription ne soit donnée quant à la durée de chaque activité et que la répartition du temps soit laissée au jugement professionnel de l'enseignant·e, qui connaît sa classe. C1 se prononce ainsi :

Sauf erreur, le temps n'est indiqué que de manière globale et relativement vague (cf. p. 28 : 20 cours de 75 minutes). Cela n'est pas une mauvaise chose, car le temps demandé par les activités dépend aussi du public et du déroulement des activités dans la classe.

4.2.2. Points à améliorer – le dispositif

Les évaluateuses ont également relevé plusieurs points qui gagneraient à être améliorés dans la version finale du prototype. Nous en présentons ici l'analyse, qui s'organise autour des thèmes suivants : l'ajout d'éléments contextuels; l'ajustement du niveau de difficulté; l'accompagnement de l'enseignant·e; la diversification des langues en présence; le temps; l'ajout d'éléments didactiques; et la précision de certains éléments terminologiques.

L'ajout d'éléments contextuels

La faiblesse qui est le plus fréquemment relevée chez les évaluateuses (trois sur quatre) est le manque de contexte signifiant pour les élèves. C1, C2 et E1 regrettent en effet que les activités ne s'inscrivent pas dans un contexte qui permet aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages :

E1 : De plus, on nous demande que nos élèves apprennent dans un contexte signifiant par exemple en les faisant écrire à partir de textes, d'articles, de romans, de poèmes, etc. déjà lus. Donc, si vous pouviez

associer une série de mots ou ajouter des activités qui intègrent des textes à faire lire aux élèves.

Dans la même optique, C1 soulève l'absence de corpus textuels, les activités n'étant réalisées que sur des mots isolés plutôt que sur des phrases, des paragraphes ou des textes.

L'ajustement du niveau de difficulté

Dans l'ensemble, il est rapporté par les évaluatrices que le dispositif comporte des éléments qui sont trop difficiles pour les élèves. Ces éléments dits trop difficiles se déclinent sur trois plans distincts : difficultés d'ordre moteur, difficultés liées aux corpus à l'étude et difficultés liées aux tâches à réaliser.

D'abord, E1 soulève le fait que les élèves du deuxième cycle du primaire ne sont pas tous au même niveau sur le plan du développement de la motricité fine, ce qui peut apparaître comme une difficulté supplémentaire à surmonter, notamment dans l'activité A1.1 où les élèves sont appelés à utiliser les ciseaux pour découper des mots-étiquettes.

De plus, certains élèves ont de la difficulté avec leur motricité fine en 3^e année. Ceux-ci ont donc de la difficulté à découper. Ce serait bien d'avoir une partie des mots-étiquettes déjà découpés et plastifiés afin de réaliser les activités en respectant le temps prévu.

Ensuite, toujours pour E1, certains mots à l'étude sont trop complexes pour des élèves du deuxième cycle du primaire. Cette évaluatrice s'interroge d'ailleurs sur notre démarche de sélection des mots, puisque ces derniers ne se retrouvent pas dans la liste orthographique soumise aux enseignant·e·s du primaire par le MELS :

[...] quelques mots sont compliqués pour des élèves de 3^e année (désengagement, déloyal, ...). J'aurais pensé que pour créer votre matériel, vous vous seriez inspiré de la “ liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants du primaire ” du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

E1 mentionne également que certains préfixes et suffixes à l'étude semblent trop complexes pour des élèves du niveau visé et qu'une progression plus lente (échelonnée sur plusieurs années scolaires) serait souhaitable.

De leur côté, C2 et C3 signalent aussi que le niveau de difficulté est parfois mal adapté aux élèves du deuxième cycle du primaire, mais leurs commentaires concernent davantage la difficulté sur le plan des tâches, et non des corpus à l'étude. C2 mentionne que les activités homologues C1.3 et C2.3, dans lesquelles les élèves doivent regrouper les mots suffixés selon le sens du suffixe, sont sans doute très (trop) difficiles pour les élèves, et que davantage d'indices pourraient être intégrés à la consigne pour en faciliter la réalisation. Elle ajoute que des indices visuels (p. ex. : le soulignement) pourraient être ajoutés aux activités B1.2, C1.2 et C2.2, soit celles où les élèves doivent émettre une hypothèse sur le sens, en français, d'un mot préfixé ou suffixé dans une langue (possiblement) inconnue, pour que les élèves soient mieux guidé·e·s relativement à la tâche qu'ils et elles ont à réaliser. Quant à elle, C3 se prononce explicitement sur l'incohérence qu'elle perçoit dans la progression des tâches :

Nous constatons aussi que [...] les premières activités requièrent de trouver un intrus. Or, non seulement ce type de tâche a été très peu utilisé dans la littérature scientifique (à part par Casalis), mais également que celle-ci s'avère difficile à réaliser, dans la mesure où l'élève doit traiter en même temps plusieurs mots afin de les décomposer et trouver leur base. Nous questionnons donc la séquence des activités, certaines nous semblant devoir être réalisées plus tôt – l'activité D1.1 ainsi que plusieurs

activités des blocs B et C nous paraissent devoir être présentées avant que les élèves soient amenés à trouver des intrus.

[...] En lien avec notre premier commentaire, s'il existe des thèmes qui servent de fil conducteur au dispositif (familles de mots, structure morphologique...), il ne semble pas y avoir de logique derrière l'ordre de présentation des activités qui touchent plusieurs opérations morphologiques. Seulement dans le bloc A1, on retrouve des activités de jugement d'intrus (A1.1 et A1.2), de dérivation (A1.3), de jugement de relation et d'intrus (A1.4) et de jugement d'intrus (A1.5) qui requièrent plusieurs opérations morphologiques qui varient de par leur complexité.

Finalement, seule C1 mentionne que « certaines [activités] paraissent peut-être un peu faciles » en ajoutant toutefois « [qu'] elles servent généralement à amener ensuite de vrais moments d'analyse et de réflexion métamorphologiques ».

L'accompagnement de l'enseignant·e

Certaines faiblesses ont été relevées sur le plan de l'accompagnement qui est prévu pour l'enseignant·e. E1 note d'abord l'absence de corrigé pour l'activité A4.2 en ajoutant qu'il serait apprécié que le corrigé soit fourni. Quant à elles, C2 et C3 signalent que les indications pour l'enseignant·e ne sont pas toujours transparentes par rapport à ce qui est attendu des élèves. Elles suggèrent notamment l'ajout d'exemples, de courtes phases de modélisation ou d'intentions explicites quant au travail que les élèves doivent réaliser. C3 mentionne en outre que

en contrepartie, les enseignants qui se retrouvent à utiliser ce matériel pourraient considérer que les consignes à fournir aux élèves ne sont pas suffisamment exhaustives, qu'aucun exemple n'est fourni pour expliquer les activités et leur fonctionnement (ce sont donc les enseignants qui doivent créer des exemples pour donner un aperçu de ce qui doit être réalisé), à part l'activité D1.

Finalement, C2 et C3 regrettent l'absence de soutien pour l'enseignant·e novice. C2 précise effectivement que « [le dispositif] demande quand même à l'enseignant·e de

“ jouer le jeu ” de l'éveil aux langues » et que cela « peut être insécurisant ». De la même manière, C3 mentionne que

à [son] avis, un enseignant novice en la matière ne peut facilement entrer dans l'utilisation de ce dispositif, celui-ci devant disposer d'un certain nombre de connaissances en lien avec la morphologie pour pouvoir utiliser les activités et répondre aux questions potentielles des élèves

La diversification des langues en présence

Deux évaluatrices soulignent que le dispositif présente des faiblesses quant aux différentes langues qui y sont intégrées. C2 s'étonne qu'une plus grande place ne soit pas accordée au répertoire langagier des élèves et suggère notamment qu'« à la fin des activités, [on puisse] ouvrir la porte à des exemples qui pourraient être donnés par les élèves dans des langues autres que le français ». C1 partage le même avis :

[...] il me semble que le dispositif devrait davantage prévoir de place pour les langues d'origine des élèves, par exemple en les invitant à réfléchir à ce qu'il en est dans ces langues. De manière générale, le dispositif n'offre peut-être pas assez de latitude, de liberté à l'enseignant pour des adaptations au contexte concret de SA classe.

Finalement, C1 soulève également qu'une plus grande place pourrait être accordée aux langues secondes et étrangères que l'école a le projet d'enseigner, notamment l'anglais :

Il me semble néanmoins qu'il aurait été judicieux d'accorder un peu plus d'importance également aux L2 enseignées dans le cadre scolaire québécois et, en particulier, de donner une place plus grande à la morphologie de l'anglais.

Le temps

Bien que la répartition du temps fasse partie des forces du dispositif, trois évaluatrices sur quatre ont également évoqué certaines limites par rapport au temps. D'abord, E1 signale qu'elle aurait préféré que les activités soient découpées plus clairement dans le temps, avec, sans doute, davantage d'indications quant au nombre de minutes à consacrer à la réalisation de chaque activité : « Il ne manque que la répartition du temps à accorder à chaque phase (bien que vous ayez mentionné qu'il faut prévoir 20 cours de 75 minutes) ». C'est un commentaire qui revient d'ailleurs deux fois dans son évaluation.

De son côté, C1 relève le fait que le dispositif soit chronophage, ce qui, selon elle, pourrait décourager les enseignant·e·s à vouloir l'implanter dans leur milieu :

En outre, et quand bien même une telle approche me paraît à la fois justifiée et efficace, elle pourrait être perçue comme un peu chronophage par certain·e·s enseignant·e·s trop attaché·e·s à suivre le programme...

En dernier lieu, C3 mentionne que le format des leçons de 75 minutes lui paraît « atypique » pour des élèves du primaire. Elle souligne également que « la littérature scientifique montre qu'un programme d'entraînement est idéal lorsqu'il dure de 10 à 16 heures réparties sur 4 à 6 semaines (Norris et Ortega, 2000) », et semble donc se questionner sur les choix qui ont mené à la planification d'un découpage dans le temps différent.

L'ajout d'éléments didactiques

Les évaluatrices ont énoncé des pistes d'amélioration sur le plan des éléments didactiques *per se*. En premier lieu, C2 remarque que l'absence d'activité brise-glace

en éveil aux langues entraîne une entrée trop abrupte, pour les élèves comme pour l'enseignant·e, dans cette approche didactique encore méconnue et donc souvent non familière. Elle recommande donc l'ajout d'une ou de plusieurs activités brise-glace qui permettraient notamment aux élèves de s'autoriser le recours aux langues de leur répertoire, contrairement à ce à quoi ils et elles sont habitué·e·s.

C2 mentionne en outre qu'il

pourrait être intéressant de faire référence aux intentions didactiques du CARAP [le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures du Conseil de l'Europe] pour préciser les intentions didactiques du dispositif, à chacune des étapes.

Elle suggère d'ailleurs, pour plusieurs activités, de préciser les intentions didactiques pour l'enseignant·e ainsi que celles pour les élèves. Elle nous invite à revoir les activités B2.1 et C3.1 qu'elle considère comme étant « très papier/crayon », comme étant des tâches « qu'on peut faire “ sans réfléchir ” ». Elle offre finalement des suggestions pour préciser les consignes de certaines activités.

Ensuite, C3 regrette que les activités d'éveil aux langues (EAL) ne soient pas présentes en plus grande proportion dans le dispositif. Cette sous-représentation des activités d'EAL l'amène à remettre en question la pertinence de développer un nouveau dispositif d'entraînement des habiletés métamorphologiques par l'EAL à partir d'un dispositif existant déjà en français :

La lecture du tableau synthèse nous permet de constater que seulement trois activités ont été adaptées avec EAL, mais que sept activités originales avec EAL ont été créées, ce qui ne laisse tout de même que 10 activités avec EAL sur un total de 34. Cela nous laisse penser que le dispositif est davantage axé sur l'enseignement de principes morphologiques en tant que tel plutôt que sur l'EAL.

Finally, C3 manifests her astonishment and puts in doubt the fact that the device does not integrate, according to her, explicit teaching :

Par contre, nous constatons 1) que comme il ne semble y avoir aucun enseignement explicite, on peut se demander à quel point l'approche inductive et le travail collaboratif permettront aux élèves de trouver des intrus (activités A1) et de décomposer des mots (activités A4). [...] Pourtant, il est bien reconnu par la recherche qu'un enseignement explicite de la morphologie contribue au développement des connaissances qui y sont liées (voir Daigle, Berthiaume, Ruberto et Wolter, 2018).

La précision de certains éléments terminologiques

It has been mentioned by two of the evaluators that certain incoherencies persisted, despite the justification in the prototype, regarding the use of terms *base* and *racine*. E1 reports in effect that in activities A4.1 and A4.2, the two terms are used, which creates confusion. She says notably that she has « difficulty to understand the distinction that [we make] between these two words », while adding that « the majority of people (mainly the parents who try to make their young child study and help them) use the word "racine" ». C3 supports the proposals of E1 by evoking notably that

s'il est précisé à la page 9 que le terme « racine » est lié à l'étymologie et que l'on épargnera une analyse en diachronie aux élèves du deuxième cycle, certaines activités du dispositif portent pourtant précisément là-dessus (voir l'activité A4.2, par exemple) [ce qui lui] semble contradictoire.

4.2.3. Les points à améliorer – la problématique ou le cadre conceptuel

En plus des questions qui concernaient directement le dispositif et sa bonification, le questionnaire comportait une section sur l'adéquation entre le dispositif et la problématique, et entre le dispositif et le cadre conceptuel. Les évaluatrices ont par conséquent émis des commentaires concernant la maquette elle-même, c'est-à-dire les résumés de la problématique et du cadre conceptuel. L'analyse de ces commentaires a permis de les organiser autour des thèmes suivants : les précisions terminologiques; la quantité et l'actualité des études recensées; les moyens didactiques mis en place; l'exhaustivité de la présentation des concepts. On remarquera que certains éléments sont transversaux à l'amélioration du dispositif et à l'amélioration de la maquette : ces deux productions étant étroitement reliées, les faiblesses de l'une peuvent entraîner des faiblesses chez l'autre.

Les précisions terminologiques

Il est d'abord question d'une discussion concernant le choix du terme « habiletés métamorphologiques ». C3 manifeste son désaccord quant à notre choix en évoquant notamment les définitions déjà existantes, qu'elle juge satisfaisantes :

Précisons pour débiter que nous ne sommes pas en accord avec le choix du terme « habiletés métamorphologiques ». Premièrement, la justification de ce choix à la section 2.1.3 ne tient pas compte des modifications réalisées par Carlisle à sa définition originellement proposée en 1995. Carlisle y a apporté des changements qui font en sorte que cette définition de « conscience morphologique » a beaucoup évolué (p. ex., Carlisle et Goodwin, 2013; Nagy, Carlisle et Goodwin, 2014). Également, Kenn Apel a, en 2014, proposé une définition très exhaustive de la conscience morphologique qui tient compte des critiques apportées à celle-ci dans la plupart des recherches scientifiques.

La quantité et l'actualité des études recensées

C3 dénonce pour sa part le manque d'études en général, et le manque d'études récentes en particulier. Elle déclare notamment que plusieurs équipes de recherche se

sont intéressées aux dispositifs d'entraînement des habiletés métamorphologiques dans les 10 dernières années, ce qui laisse sous-entendre que notre maquette pourrait bénéficier de l'apport de ces résultats de recherche.

[...] les études citées dans le projet, que ce soit dans la problématique ou le cadre conceptuel, nous semblent peu nombreuses et peu récentes, à l'exception de l'étude de Fejzo et ses collaborateurs (2016). Pourtant, un nombre important d'études a été publié depuis 2010, entre autres en ce qui a trait aux dispositifs d'entraînement et à l'apprentissage de la morphologie dans une langue seconde.

L'exhaustivité de la présentation des concepts

Même si elle relève la justesse avec laquelle la morphologie et les habiletés métamorphologiques sont définies dans la maquette, C3 regrette l'absence de précision quant aux opérations morphologiques :

[...] s'il est question, dans le projet, de définir (très adéquatement) la morphologie et les habiletés métamorphologiques, il n'y est pas question d'opération morphologique en tant que telle, de catégorie de tâche ou de catégorie d'activité. On peut donc se prononcer en fonction de ces concepts.

Pour cette évaluatrice, les tâches exigées par la réalisation des activités doivent faire l'objet d'une catégorisation qui doit être présentée de manière concomitante aux notions morphologiques.

De plus, C3 nous invite à revoir notre utilisation du terme *connaissance implicite* :

[...] nous remettons en question le fait qu'une connaissance puisse être qualifiée d'implicite, comme précisé à la p. 13; nous nous situons plutôt dans l'optique de Bialystok (2001, entre autres) selon laquelle une connaissance ne peut être qualifiée en ces termes, puisqu'elle dépend du

contexte et du niveau de contrainte cognitive impliqué par la tâche. [...] Dans son modèle, Bialystok a éliminé les termes implicites et explicites en faveur d'une description en termes de dimensions analysées et non analysées de la connaissance.

Finalement, C1 souligne que selon elle, « la manière dont l'éveil aux langues est présenté est correcte mais un peu trop restrictive car l'EAL poursuit également d'autres objectifs (d'écoute, de discrimination ...) qui ne sont pas d'ordre métalinguistique ».

4.3. Appréciation générale et synthèse des commentaires

Somme toute, malgré la suggestion de plusieurs pistes de bonification, les évaluatrices semblent avoir apprécié le dispositif didactique, tant sur le plan de sa présentation que sur le plan de son contenu. Dans les points positifs qui ont été relevés par les évaluatrices, on note la pertinence didactique pour les élèves et pour l'enseignant·e ainsi que la rigueur traduite par la conception des activités, la clarté avec laquelle le dispositif est présenté, la grande facilité d'utilisation du matériel clés en main et le réalisme concernant la répartition de temps pour la réalisation des tâches.

Du côté des points à améliorer concernant le dispositif, on retient l'ajout d'éléments contextuels, notamment de corpus textuels permettant de rendre les apprentissages signifiants pour les élèves; l'ajustement du niveau de difficulté sur les plans des habiletés motrices, des corpus et des tâches à réaliser; l'accompagnement de l'enseignant·e qui n'est pas nécessairement familier·ère avec l'éveil aux langues ou avec la morphologie (notions et habiletés à entraîner); les langues en présence, qui ne permettent pas nécessairement aux élèves de faire des liens avec leur propre langue (s'il y a lieu); le temps requis pour l'implantation du dispositif; l'ajout d'éléments

didactiques; et la précision de certains éléments terminologiques par souci de cohérence.

Enfin, certains points à améliorer ont été relevés concernant la maquette qui a été envoyée aux expertes. Les évaluatrices se sont entre autres prononcées sur nos choix terminologiques, notamment concernant les habiletés métamorphologiques; sur la quantité et l'actualité des études recensées, jugées insuffisantes et trop peu récentes; sur les moyens didactiques mis en place, entre autres par l'absence d'enseignement explicite; et sur l'exhaustivité de la présentation des concepts, relativement à la morphologie et aux opérations morphologiques et aux catégories de tâches qui s'y rattachent ainsi qu'aux connaissances implicites.

Dans le chapitre qui suit, nous proposons une discussion sur les résultats présentés au chapitre quatre. Nous présentons les éléments que nous avons intégrés au dispositif bonifié, ainsi que ceux que nous avons choisi de ne pas intégrer.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans cette section, nous reprenons les résultats de notre recherche développement et nous proposons, à partir de l'analyse des évaluations des expertes, une discussion sur les éléments que nous avons choisi d'intégrer au dispositif ou à la problématique ou au cadre conceptuel de la recherche (5.1) et sur les éléments que nous avons choisi de ne pas intégrer, ni au dispositif ni à la problématique ou au cadre conceptuel (5.2). Les thèmes identifiés dans les résultats sont repris et classés selon ces quatre nouvelles catégories, avec la possibilité qu'un thème puisse avoir été intégré en partie et rejeté en partie, et qu'il se retrouve donc dans deux catégories. Pour chaque thème, les considérations théoriques, didactiques ou pratiques ayant mené à l'intégration ou au rejet sont présentées et détaillées. Finalement, nous exposons les limites liées à notre dispositif didactique en général (5.3) ainsi que celles qui se rattachent à la recherche développement en elle-même (5.4).

5.1. Éléments que nous avons intégrés

Parmi les points à améliorer qui ont été suggérés par le comité d'évaluation, nous avons choisi d'en intégrer sept à la version bonifiée du dispositif (5.1.1), et deux à la problématique ou au cadre conceptuel de la recherche (5.2.2). Les raisons qui motivent nos choix, ainsi que les activités qui ont été créées ou les modifications qui ont été apportées aux activités existantes, selon le cas, sont présentées pour chaque point.

5.1.1. À la version bonifiée du dispositif

Pour bonifier notre dispositif à la lumière des commentaires des expert·e·s, nous avons tantôt ajouté des activités, tantôt modifié les activités déjà existantes. En continuité avec les points présentés à la section 4.2.2, nous avons organisé ces bonifications autour des thèmes suivants : l'ajout d'éléments contextuels; l'ajustement du niveau de difficulté sur le plan des consignes, des exemples et des

tâches; l'accompagnement de l'enseignant·e; la diversification des langues en présence; l'ajustement du temps; l'ajout d'éléments didactiques; et la précision de certains éléments terminologiques.

L'ajout d'éléments contextuels

Trois évaluatrices sur quatre ont signalé que l'absence de contexte signifiait constituait une des grandes lacunes du dispositif. Parce que l'importance du contexte est bien établie dans la littérature scientifique (Tardif, 1992) et qu'elle fait partie des prescriptions ministérielles (MELS, 2006), nous avons décidé d'intégrer un album jeunesse plurilingue, *Sophie et ses langues* (Hélot, 2015), pour accompagner les élèves dans la réalisation de certaines activités du dispositif. Selon Armand, Gosselin-Lavoie et Combes (2016, p. 2), l'album plurilingue peut permettre

[...] de nombreuses interventions pédagogiques qui favorisent la décentration et l'observation réfléchie des langues : la recherche d'indices multiples pour comprendre l'histoire dans une langue plus ou moins connue et comparer les langues (systèmes d'écriture, types d'alphabet, sens de l'écriture, congénères, formation des mots, schéma de récit, observation des fonctionnements syntaxiques, etc.).

L'album *Sophie et ses langues* nous est apparu tout indiqué : il s'agit d'un court album qui raconte l'histoire de Sophie, une petite fille qui n'est pas encore en âge de parler, qui grandit dans un entourage hautement plurilingue. Chacune des 14 pages de texte comprend un à trois courts paragraphes (généralement deux ou trois phrases) en français, précédés de leur traduction dans une langue étrangère (italien, hongrois, arabe, wolof, portugais, chinois, roumain, turc, gaélique, russe, allemand, hébreu, polonais, coréen, espagnol, basque, alsacien et soninké) (voir figure 5.1). Sophie présente aux lecteurs et aux lectrices les membres de sa famille ainsi que toutes les langues qu'ils et elles parlent. L'album est suivi d'une courte section de jeux et

d'activités pédagogiques pour explorer les différentes langues et les différents alphabets.

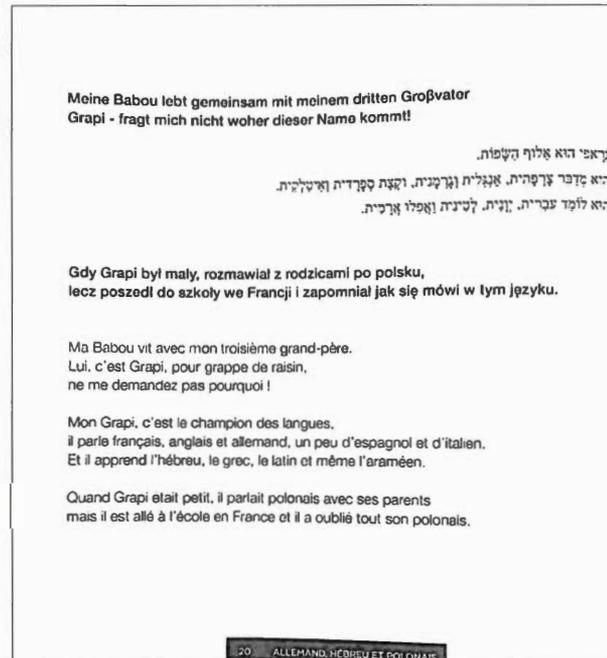


Figure 5.1. Extrait de *Sophie et ses langues*
 Source : Hélot, 2015, p. 20

Pour intégrer cet album au dispositif, un nouveau bloc d'activités, la mise en contexte (MEC) a été développé. Dans l'activité MEC1, la lecture collective de l'album est prévue avec les élèves. L'enseignant·e lit les paragraphes en français et il ou elle est encouragé·e à inviter les élèves volontaires à lire les paragraphes dans les autres langues. Pour compléter la lecture des extraits dans d'autres langues, l'enseignant·e est invité·e à utiliser un logiciel de synthèse vocale (*text to speech*) en copiant et en collant les extraits dans le logiciel. Ceci permet aux élèves d'entendre toutes les langues de l'album. Les activités qui suivent la lecture collective sont reprises de la section *jeux* de l'album : dans l'activité MEC2, les élèves sont invités à déchiffrer des

mots simples dans les alphabets latin, grecs et cyrillique. L'activité MEC3.1 permet quant à elle aux élèves de reconstruire, à partir de l'album, l'arbre généalogique et l'arbre linguistique de Sophie, pour finalement construire leurs propres arbres généalogique et linguistique à la maison avec leurs parents (activité MEC3.2).

De plus, lors de la toute dernière activité du dispositif (activité D4), les élèves devaient initialement créer un mot (isolé) à partir d'un préfixe ou d'un suffixe vu en classe et d'une base existante. Afin d'offrir un contexte plus riche et plus signifiant pour les élèves, l'album *Sophie et ses langues* est repris lors de cette activité. Le mot créé par les élèves doit alors s'insérer dans l'histoire de Sophie : les élèves sont amené·e·s à composer un court paragraphe qu'ils et elles intègrent à n'importe quel moment de l'histoire. Ce paragraphe peut être rédigé en français ou dans la langue de leur choix s'ils et elles en fournissent la traduction française.

En somme, en plus de permettre aux élèves un contact avec l'écrit grâce à un outil ludique, l'album jeunesse plurilingue est spécialement approprié pour introduire l'éveil aux langues et contextualiser les activités à venir. Il permet aux élèves de donner du sens aux activités scolaires en favorisant le rapprochement entre l'école, les familles et les communautés (Moore et Sabatier, 2014), tout en offrant des corpus textuels authentiques sur lesquels peuvent se fonder les activités d'apprentissage. Finalement, comme le rappelle Hélot (2011), « [...] les livres pour enfant sont écrits pour aider les enfants à grandir et à donner du sens au monde dans lequel ils vivent [...] » (traduction libre, p. 62). Les enfants bilingues et plurilingues, comme tous les autres enfants, devraient par conséquent pouvoir profiter d'une part de représentation dans les œuvres qu'ils et elles trouvent entre les murs de l'école.

L'ajustement du niveau de difficulté – les consignes, les exemples et les tâches

Dans son évaluation, C2 a jugé que les activités C1.3 et C2.3 étaient trop difficiles pour les élèves, plus particulièrement la tâche qui leur demande d'émettre une hypothèse sur le mode de regroupement des suffixes nominaux (C1.3) et adjectivaux (C2.3). Elle a suggéré de donner d'avance aux élèves certains des suffixes les plus difficiles en les inscrivant directement dans les cases, pour que les élèves puissent s'en servir comme exemples et qu'ils et elles puissent procéder par élimination pour trouver ceux qui manquent. Cette évaluatrice nous a également recommandé d'ajouter des indices visuels (p. ex. : le soulignement) aux activités B1.2, C1.2 et C2.2 pour aiguiller davantage les élèves dans la réalisation de la tâche. Nous avons intégré ces suggestions telles quelles dans la version bonifiée du dispositif.

Sur le plan des tâches, l'évaluatrice C3 indique à plusieurs reprises que selon elle, la progression du niveau de difficulté n'est pas appropriée. Elle précise notamment qu'à l'intérieur même des différents blocs d'activités, plusieurs opérations morphologiques sont demandées aux élèves, sans qu'il n'y ait nécessairement de gradation dans le niveau de difficulté d'une tâche à l'autre. Elle illustre ses propos en donnant l'exemple des activités A1.1, A1.4 et A1.5, qui figurent parmi les premières du dispositif, dont elle questionne la présence aussi hâtive puisqu'elle les catégorise comme étant des tâches de jugement d'intrus, tâche qu'elle considère de niveau de difficulté élevé. Nous sommes en partie d'accord. En effet, dans les activités A1.4 et A1.5, les élèves doivent retrouver les autres membres de leur famille morphologique, puis identifier l'intrus. Selon Daigle, Berthiaume, Ruberto et Wolter (2018), ce type de tâche est le plus complexe sur le plan de l'opération mentale à exécuter. Nous avons donc modifié l'activité pour que son niveau de complexité soit diminué, ce qui nous a permis de la garder parmi les premières activités. Ainsi, désormais, plutôt que de retrouver les membres de leur famille et d'en identifier l'intrus, les élèves n'ont qu'à se regrouper par famille morphologique. Par exemple, pour la famille de *peur*, les élèves devaient auparavant se regrouper (*peur, peureux, épeurant, apeurer* et

attrapeur) puis identifier l'intrus (*attrapeur*), alors que maintenant l'intrus ne fait plus partie de l'activité : ils et elles n'ont donc qu'à se regrouper par famille « réelle ». Les élèves poursuivent ensuite avec l'activité A1.5, dans laquelle il leur est demandé d'ajouter un mot à leur famille. Cette activité a également été ajustée pour que les élèves n'aient plus à juger du mot intrus de leur famille. L'activité 1.1, quant à elle, a été conservée intacte (voir 5.2.1 - *L'ajustement du niveau de difficulté – les difficultés d'ordre moteur, les difficultés liées aux corpus à l'étude et les difficultés liées aux tâches à réaliser*).

L'accompagnement de l'enseignant·e

E1 a formulé un commentaire quant à l'absence de corrigé pour l'activité A4.2. Nous avons donc créé ledit corrigé et l'avons intégré au matériel mis à la disposition de l'enseignant·e.

Il a aussi été signalé par deux évaluatrices que certain·e·s enseignant·e·s pouvaient se sentir mal équipé·e·s ou démuni·e·s face à l'implantation d'un tel dispositif didactique. Dans un premier temps, le manque d'accompagnement de l'enseignant·e a été relevé concernant l'éveil aux langues en tant qu'approche didactique. Selon C2, comme il s'agit d'une approche plutôt récente au Québec et encore méconnue des enseignant·e·s des classes ordinaires, ces dernier·ère·s pourraient être frileux·euses à l'idée d'intégrer ces nouvelles pratiques sans y avoir été préparé·e·s. Il devient donc important de fournir aux enseignant·e·s la formation adéquate pour mettre en place des activités d'éveil aux langues, en plus de pouvoir anticiper leurs questions et inquiétudes et de pouvoir y répondre. À cet effet, nous avons retenu la suggestion de C2 de concevoir un guide d'introduction à l'éveil aux langues, pour rassurer les enseignant·e·s. Nous avons créé ce guide sur le modèle de celui développé par Armand et Maraillet (2013) dans le cadre du projet Éducation interculturelle et diversité linguistique (ÉLODiL). Nous présentons d'abord brièvement ce qu'est

l'éveil aux langues, puis nous reprenons en partie les éléments de la *Foire aux questions* du guide ÉLODiL (2013, p. 10-15). Le guide d'introduction de notre dispositif est disponible dans la version bonifiée, à l'annexe G.

Dans le même ordre d'idée, il a été mentionné par C3 que le dispositif, dans son état prototypique, pouvait être difficile à mettre en place par un·e enseignant·e novice qui ne dispose pas forcément de toutes les connaissances morphologiques nécessaires à son implantation. Ce constat va dans le sens de Daigle *et al.* (2018) qui affirment que les enseignant·e·s sont souvent mal préparé·e·s à enseigner la morphologie aux élèves et à entraîner leurs habiletés métamorphologiques. Il est bien entendu essentiel que l'enseignant·e qui souhaite implanter le dispositif dans sa classe détienne les connaissances requises pour l'exploration de la morphologie française et qu'il ou elle puisse répondre aux éventuelles questions des élèves. Nous avons donc intégré au guide d'introduction un glossaire qui comprend les définitions et les justifications relatives aux termes utilisés dans l'ensemble du dispositif.

Le guide d'introduction à l'éveil aux langues est ainsi devenu le *Guide d'introduction à l'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques*. En commençant leur appropriation du matériel didactique par la lecture du guide, qui présente les principales notions à l'étude et qui répond, de manière anticipée, aux interrogations que pourraient avoir les enseignant·e·s, on peut penser que ces dernier·ère·s se sentiront mieux équipé·e·s pour guider les élèves tout au long des activités.

La diversification des langues en présence

Deux évaluatrices ont mentionné regretter qu'une place plus importante ne soit pas accordée au répertoire langagier des élèves, d'autant plus qu'un des avantages de l'EAL, en milieu plurilingue, est de permettre aux apprenants de prendre appui sur leur répertoire langagier pour pouvoir transférer leurs connaissances dans d'autres

langues (Armand, Hardy et Lemay, 2014). Chaque classe de chaque école étant composée d'un ensemble linguistiquement hétérogène, il nous apparaissait judicieux de miser sur le caractère transférable et adaptatif du dispositif, plutôt que de le réduire aux langues parlées ou comprises par les élèves dans une classe donnée. Toutefois, en ajoutant des phases de discussion guidées par l'enseignant·e à la fin de certaines activités (notamment sous la forme de questions ouvertes invitant les élèves à chercher des exemples dans d'autres langues qu'ils et elles connaissent), nous avons en partie pallié cette lacune. Par exemple, à la fin de l'activité A2 au cours de laquelle il est demandé aux élèves de découper des mots morphologiquement complexes dans plusieurs langues, nous avons ajouté une indication à l'attention de l'enseignant·e : « Demander aux élèves s'ils et elles connaissent des exemples de familles morphologiques dans d'autres langues, et les inviter à venir les écrire au tableau s'il y a lieu ». Dans le même esprit, une phase de discussion a été ajoutée à la fin des activités B1, C1 et C2 dans lesquelles les élèves doivent former des paires et observer la différence entre les mots d'une paire (un mot simple et un mot préfixé ou suffixé, selon l'activité). L'enseignant·e qui le souhaite est invité·e à animer une discussion autour des questions suivantes : « Connaissez-vous d'autres langues qui fonctionnent de la même manière? Pouvez-vous nous donner des exemples? Connaissez-vous des langues qui fonctionnent d'une manière complètement différente? Pouvez-vous nous donner des exemples? ».

Les élèves peuvent construire leur savoir en collaboration, particulièrement dans les cas où plusieurs élèves ont la même langue première. Advenant le cas où deux élèves ne seraient pas en accord sur l'utilisation d'un mot dans un contexte donné, ce type de pratique permet également d'aborder la variation linguistique, dans la mesure où l'enseignant·e est à l'aise de le faire, ce qui a pour effet de contribuer à la légitimation de toutes les langues et de toutes les variétés, conformément aux objectifs socioaffectifs poursuivis par l'éveil aux langues (Candelier, 2003).

L'ajustement du temps

Parmi les commentaires qui étaient relatifs à la répartition du temps, C3 a mentionné qu'il lui semblait plutôt atypique que les activités soient prévues pour des périodes de 75 minutes. Nous avons donc rectifié le tir dans la section Méthodologie de notre projet pour que la présentation des activités soit conforme aux pratiques de l'enseignement primaire, soit des cours de 60 minutes. Dans tous les cas, la durée des activités n'est donnée qu'à titre indicatif et la répartition du temps est laissée à la discrétion de l'enseignant·e (voir 5.2.1 – *Le temps*).

L'ajout d'éléments didactiques – l'activité brise-glace

Dans son évaluation, C2 a souligné que selon elle, l'entrée dans l'éveil aux langues était trop abrupte. Effectivement, les élèves ayant été surtout habitué·e·s aux pratiques monolingues de l'école québécoise (Armand et Maraillet, 2006; Lory et Armand, 2016), ils et elles ont appris à laisser leur langue à la maison et à n'utiliser que le français à l'école. Le fait de s'autoriser le recours à leur(s) langue(s) première(s) peut donc s'avérer compliqué, car les élèves n'ont pas été entraîné·e·s à le faire (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). De leur côté, les élèves monolingues ont aussi été habitués aux pratiques monolingues de l'école québécoise et peuvent donc être également surpris·e·s par l'utilisation soudaine de plusieurs langues en classe de français. C'est en ce sens que C2 nous suggère d'intégrer une activité brise-glace, plus ludique et pas nécessairement en lien avec le développement des habiletés métamorphologiques, pour tranquillement préparer les élèves à cette nouvelle manière d'apprendre et de partager.

L'album jeunesse plurilingue que nous avons intégré au dispositif (*Sophie et ses langues*) principalement dans le but d'ancrer les apprentissages dans un contexte signifiant (voir 5.1.1 – *L'ajout d'éléments contextuels*) permet aussi d'amorcer la réflexion et la discussion autour des langues du monde en créant un espace de

valorisation et de sécurité linguistique (Moore et Sabatier, 2014). À cela, nous avons ajouté un bloc d'activité brise-glace d'éveil aux langues tirée du guide ÉLODiL (2013, p. 70-78), soit l'activité *Les jours de la semaine* que nous avons très légèrement adaptée. Au cours de cette activité, les élèves sont invité·e·s à reconstituer un calendrier multilingue avec leurs camarades en mobilisant leurs capacités d'observation et d'analyse, ce qui les prépare doucement aux tâches « proprement métamorphologiques » qu'ils et elles auront à réaliser dans la suite des activités. Un déclencheur et deux phases de discussion sont prévus dans l'activité originale d'ÉLODiL, et nous les reprenons telles quelles pour créer un espace d'échange (voir le thème précédent – *La diversification des langues en présence*).

Deux des quatre évaluatrices ont aussi signalé que, dans certaines activités, ce qui était attendu des élèves n'était pas suffisamment explicite. Nous avons ainsi ajouté des précisions à ce sujet dans le *Document d'accompagnement pour l'enseignant·e*. Par exemple, on nous a conseillé de préciser, à l'activité B1 sur les préfixes, que l'activité est exploratoire et qu'il n'est pas attendu des élèves qu'ils et elles arrivent à identifier correctement les 12 langues en présence : nous avons procédé à cet ajout. De plus, C2 nous a suggéré d'intégrer les intentions didactiques du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures du Conseil de l'Europe (CARAP) aux intentions didactiques déjà formulées dans nos activités, ce que nous avons fait. Par exemple, toujours à l'activité B1, nous avons ajouté les intentions didactiques suivantes, tirées du CARAP (Candelier, 2012) :

Savoir utiliser/maitriser des démarches d'observation/d'analyse (/segmenter en éléments/les classer/les mettre en relation/) (p. 49)

Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux (p. 30)

Disponibilité à partager ses connaissances linguistiques/culturelles avec d'autres (p. 42)

Maitriser une démarche inductive appliquée à l'analyse de phénomènes linguistiques/culturels (p. 49)

Savoir formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes linguistiques/culturels (p. 49)

Savoir s'appuyer sur l'observation simultanée de diverses langues/cultures pour formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes dans une langue/culture particulière (p. 49)

Ces ajouts permettent entre autres de resserrer les liens entre les habiletés métamorphologiques et l'éveil aux langues.

La précision de certains éléments terminologiques – la racine versus la base

Plusieurs évaluatrices ont relevé certaines incohérences qui persistaient quant à l'emploi des termes *racine* et *base*. Dans le cadre conceptuel de la recherche, il est effectivement mentionné que nous nous en tenons au terme *base* (à l'exception d'une portion de l'activité A4.2 sur les familles étymologiques, où le recours au terme *racine* est impératif). Toutefois, nous avons omis d'harmoniser quelques parties de certaines activités. Ces coquilles, qui auraient pu être évitées par une simple relecture, ont été corrigées dans la version bonifiée du dispositif.

5.1.2. À la problématique ou au cadre conceptuel de la recherche

Certains commentaires des évaluateurs concernaient directement la problématique ou le cadre conceptuel de la recherche. Après l'analyse de ces commentaires, qui ont été exposés dans la partie 4.2.3, nous avons fait le choix d'intégrer les éléments suivants à notre projet final.

La quantité et l'actualité des études recensées

On nous a mentionné que les études et les programmes présentés en lien avec l'entraînement des habiletés métamorphologiques étaient peu nombreux, malgré un

nombre important de recherches récentes dans ce domaine. Nous avons donc entrepris d'approfondir nos recherches afin de présenter une revue plus exhaustive de la littérature dans le domaine de l'entraînement des habiletés métamorphologiques (voir section 2.1.4). Nous avons notamment ajouté un paragraphe sur les contenus communs aux programmes d'entraînement recensés par Bowers *et al.* (2010) (voir p. 21). Un commentaire comparable a été formulé à l'égard de l'actualité des sources citées dans la problématique et dans le cadre conceptuel. Il convient effectivement, dans une recherche développement comme dans toute recherche en éducation, de s'appuyer sur les plus récentes avancées dans le domaine qui est concerné (Gohier, 2011). Pour cette raison, nous avons rafraîchi et actualisé nos références en nous assurant de présenter des sources plus exhaustives et plus récentes, notamment Casalis, Pacton, Lefevre et Fayol (2018), Casalis et Commissaire (2018), Berthiaume, Bourcier et Daigle (2018), Daigle, Berthiaume, Ruberto et Wolter (2018) et Fejzo, Desrochers et Deacon (2018) (voir p. 15, 18, 20 et 21).

L'exhaustivité de la présentation des concepts

Dans notre cadre conceptuel, nous présentons les principales notions nécessaires au travail sur la morphologie française. Nous y abordons entre autres les définitions des termes relatifs à la morphologie, ainsi que quelques programmes d'entraînement qui ont été développés par des équipes de recherche. Il nous a toutefois été mentionné qu'aucune référence n'était faite aux opérations morphologiques utilisées dans les programmes pour entraîner ou pour mesurer les habiletés métamorphologiques des élèves alors qu'un très grand nombre d'opérations morphologiques a été recensé dans la littérature et qu'une typologie des tâches a également été proposée par Berthiaume, Besse et Daigle (2010). D'ailleurs, dans leur ouvrage *La morphologie pour mieux lire et écrire*, Berthiaume, Boisvert, Théberge et Daigle (2017) organisent la progression de leurs activités selon le type de tâche, ou l'opération morphologique, requise par l'élève. Selon ces auteurs et autrices, l'opération mentale nécessaire à la réalisation de la tâche est indissociable de l'entraînement des habiletés métamorphologiques. Nous

avons donc jugé souhaitable d'ajouter au cadre conceptuel une section sur les différentes opérations morphologiques que l'on retrouve traditionnellement dans la littérature sur l'entraînement des habiletés métamorphologiques (section 2.2.2). Cet ajout permet entre autres d'arrimer les principes aux pratiques, élément fondamental de la recherche développement (Loiselle, 2001).

Aussi, C3 s'est exprimée quant à notre utilisation du terme *connaissance implicite*, nous mentionnant qu'elle empruntait la position de Bialystok (2001), qui s'oppose à la dichotomie connaissance implicite/connaissance explicite et préfère parler de dimensions analysées et non analysées de la connaissance. En approfondissant nos lectures, nous avons remarqué que dans la plupart

des écrits scientifiques qui définissent la connaissance en ces termes [implicite et explicite], il n'est pas question de la nature de la connaissance en elle-même, mais plutôt de l'utilisation de cette connaissance, qui peut être définie d'implicite ou d'explicite. (traduction libre, Berthiaume *et al.*, 2018, p. 56)

Ainsi, nous avons choisi de ne pas parler de *connaissance implicite* dans notre discours. Les quelques occurrences de *connaissance implicite* qui subsistent renvoient aux propos rapportés d'autres auteurs et autrices.

Finalement, pour répondre au commentaire de C1 sur le fait que l'EAL est présenté de manière fragmentaire et que l'ensemble de son champ d'action n'est pas couvert dans le cadre conceptuel, nous avons approfondi nos recherches et intégré davantage de précisions, dans cette section (2.3.2), quant aux objectifs poursuivis par l'éveil aux langues au-delà des objectifs métalinguistiques. Nous avons ajouté les compétences transversales visées par les démarches d'EAL (adoption d'une posture d'élève-chercheur·euse, négociation de points de vue, développement de la curiosité) et nous

avons ajouté aux objectifs socioaffectifs le développement d'attitudes positives et le développement de la motivation face à l'apprentissage des langues/cultures.

5.2. Éléments que nous n'avons pas intégrés

Parmi les commentaires qui ont été formulés par le comité d'évaluation, nous en avons écarté certains. Nous présentons, dans la section qui suit, les raisons théoriques, didactiques ou pratiques qui ont mené à l'absence de modifications au sujet de six éléments : quatre qui concernent la version bonifiée du dispositif (présentés dans la section 4.2.2), et une qui concerne la problématique ou le cadre conceptuel (présentés dans la section 4.2.3).

5.2.1. À la version bonifiée du dispositif

Sans remettre en doute la pertinence des éléments soulevés par les évaluatrices, nous considérons que quatre commentaires concernant la modification du dispositif ne pouvaient être retenus pour diverses raisons dont nous feront état dans ce qui suit.

L'ajustement du niveau de difficulté – les difficultés d'ordre moteur, les difficultés liées aux corpus à l'étude et les difficultés liées aux tâches à réaliser

D'abord, il nous a été mentionné que le fait de devoir découper au ciseau des mots-étiquettes dans l'activité A1.1 pouvait apparaître comme une difficulté supplémentaire pour les élèves de deuxième cycle, qui ont des habiletés motrices inégales. Bien que le fait d'avoir les mots-étiquettes déjà découpés puisse faire économiser du temps à l'enseignant·e et de l'énergie aux élèves, nous avons cru bon de laisser les élèves découper les mots par eux-mêmes. Une des raisons qui motive ce choix est que selon la Progression des apprentissages en arts plastiques du Programme de formation de l'école québécoise, les élèves devraient être capables, à la fin du premier cycle du primaire, d'« explorer des gestes transformateur tels que :

[...] découper » ainsi que de « manier les outils suivants : brosse [et] ciseaux [...] » (MELS, 2009a) par eux et elles-mêmes. Nous avons donc toutes les raisons de penser que cette tâche n'apparaît pas comme un obstacle de taille pour les élèves du deuxième cycle.

Ensuite, E1 a émis certaines réserves quant aux corpus sélectionnés dans les activités. Elle précise que selon elle, certains mots sont trop complexes pour des élèves du deuxième cycle et elle manifeste de l'étonnement par rapport au fait que les mots des corpus ne semblent pas provenir de la liste orthographique du MELS pour le deuxième cycle du primaire. Nous avons donc entrepris d'harmoniser nos corpus aux prescriptions ministérielles, pour réaliser que la liste ne comprend que très peu de mots polymorphémiques. À titre d'exemple, sur l'ensemble des mots (morphologiquement simples ou complexes) de la liste qui commencent par *r(e)-*, *re-* ou *ré-* (N=41, excluant les formes fléchies), moins de la moitié sont composés du préfixe *re-* suivi d'une base, sachant qu'en termes de productivité, ce préfixe dépasse de loin tous les autres, avec plus de 1 500 entrées dans le Petit Larousse (Huot, 2005). La suggestion était certes intéressante, mais en n'employant que les mots suggérés par la liste orthographique du MELS, nous n'aurions vraisemblablement pas eu suffisamment de mots préfixés ou suffixés pour couvrir l'ensemble des activités du dispositif. De plus, tous les mots de tous les corpus font partie soit du dispositif d'origine en français de Fejzo (2016b) et ont été validés auparavant, soit de l'ouvrage de Berthiaume *et al.* (2017), également validé par les recherches.

Quant au niveau de difficulté dans la réalisation des tâches, nous revenons sur le commentaire de C3 qui souligne que les tâches du bloc A sont trop complexes pour apparaître au premier bloc du dispositif. Nous avons effectivement ajusté les activités A1.4 et A1.5 pour qu'elles ne concernent que les familles morphologiques et qu'elles n'exigent pas des élèves de juger des intrus (voir 5.1.1 - *L'ajustement du niveau de difficulté*). Nous avons cependant des réserves sur un point : s'il est vrai que les

tâches de jugement d'intrus sont considérées par certain·e·s auteurs et autrices comme étant les plus complexes sur le plan des opérations mentales à réaliser (Berthiaume *et al.*, 2017), nous ne sommes pas d'avis que l'activité A1.1 puisse être classée comme une tâche de jugement d'intrus. En effet, dans ce type de tâche, les corpus présentent traditionnellement un intrus qui est relativement opaque sur le plan de la graphie. Par exemple, il serait demandé aux élèves d'identifier quel est l'intrus dans la série suivante : *douche* – *doucement* – *douceur* – *doux* (Berthiaume *et al.*, 2017, p. 231). Pour arriver à identifier correctement *douche*, les élèves doivent d'abord effectuer une opération de décomposition pour repérer la base *dou(c)-* dans *doucement*, *douceur*, et *doux*, pour ensuite pouvoir rejeter *douche*, qui n'est pas formé de la base *dou(c)-* et du suffixe *-che*. Les élèves doivent ainsi se baser sur la condition sémantique de l'appartenance à la famille morphologique, car le critère graphique tend à vouloir les induire en erreur. C'est, entre autres, pour cette raison que les tâches de jugement d'intrus sont considérées comme étant les plus complexes à réaliser, et donc idéalement les dernières à être travaillées avec les élèves (Berthiaume *et al.*, 2017). Seulement, dans le cas qui nous intéresse, soit l'activité A1.1, les corpus travaillés ne répondent pas aux mêmes critères que ceux qui sont traditionnellement employés pour ce type de tâche. En effet, l'intrus que les élèves doivent identifier est transparent sur le plan de la graphie. Il répond à la condition sémantique de l'appartenance à la famille morphologique, mais il ne constitue pas un piège sur le plan graphique (sauf dans le cas de la famille de *colle*, sur laquelle nous reviendrons). Prenons comme exemple la série *laver* – *savon* – *lavable* – *lavage* – *délaver* – *prélavage* (Fejzo, 2016b, p. 4). Nul besoin pour les élèves de décomposer tous les mots de la famille *lav-* pour identifier *savon* comme étant l'intrus. Seuls les indices graphiques suffisent, ce qui nous laisse même penser que cette tâche pourrait être réussie dans une langue inconnue des élèves. Ainsi, même si elle constitue en apparence une tâche traditionnelle de jugement d'intrus, l'activité A1.1 telle que nous la reprenons de Fejzo (2016b) relève davantage d'une tâche de repérage et

d'observation et a toute sa place comme première activité du dispositif (à la suite de l'activité brise-glace).

Concernant la famille de *colle* (*colle – col – décoller – décollage – coller – collage*), s'il est vrai que la relation entre l'intrus, *col*, et les autres mots du corpus est plus opaque, l'élève dispose quand même d'un indice graphique sur lequel se baser pour identifier l'intrus correctement (un seul *l* plutôt que deux). Nous la conservons donc telle quelle, mais comme il s'agit sans doute de la famille la plus difficile, nous avons ajouté, dans le *Document d'accompagnement de l'enseignant·e* (voir annexe G), une suggestion voulant que cette fiche soit distribuée au groupe d'élèves le plus fort.

Toujours en lien avec le niveau de difficulté des tâches et l'ordre dans lequel elles sont présentées, C3 émet des réserves quant à l'activité D1.1, qu'elle souhaiterait voir apparaître plus tôt dans le dispositif. Nous croyons cependant que de présenter l'activité D1.1 plus tôt pourrait faire augmenter de façon considérable le niveau de difficulté de la tâche, car les élèves n'auraient pas pu profiter des apprentissages des activités précédentes avant de s'y attaquer. En effet, dans l'activité D1.1, les élèves sont invité·e·s à décomposer des mots morphologiquement complexes, pour la plupart composés de trois morphèmes, en mobilisant les connaissances précédemment acquises sur les bases, les préfixes, les suffixes et les règles de jonction des affixes et en mobilisant les habiletés développées quant à la décomposition de mot polymorphémiques. En raison des nombreuses connaissances et habiletés qui sont préalables à cette activité, il nous apparaît peu souhaitable que sa réalisation survienne plus tôt dans la séquence.

La diversification des langues en présence

Concernant la diversification des langues en présence dans les corpus du dispositif, C1 s'étonne qu'une plus grande place ne soit pas accordée à l'autre langue officielle du Canada, soit l'anglais. Dans une perspective d'égalité entre les langues et du rejet

de la valorisation exclusive des langues officielles (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008), nous considérons qu'il est préférable de traiter l'anglais sur le même pied d'égalité que les autres langues du monde, d'autant plus que l'anglais est déjà présent dans quatre activités du dispositif.

Le temps

Seule E1 a manifesté le souhait que le dispositif offre un découpage dans le temps plus directif, plus précis, avec le nombre de minutes à accorder à chaque activité. Nous nous situons davantage du côté de C1 et de C3 qui, au contraire, apprécient qu'une certaine latitude soit laissée à l'enseignant·e, qui connaît normalement mieux que quiconque sa propre classe.

C1 a aussi souligné que le dispositif était chronophage, ce qui pouvait rebuter certain·e·s enseignant·e·s. Comme il nous apparaît plus important de développer un dispositif long, mais complet, qu'un dispositif court qui ne respecte pas nécessairement de progression dans les apprentissages ou qui brûle des étapes, nous avons choisi de ne pas retirer d'activités, et donc de ne pas alléger le dispositif.

Les enseignant·e·s peuvent finalement choisir d'apporter des ajustements pour gérer leur temps comme ils et elles le souhaitent, notamment en ce qui concerne la mise en contexte (bloc MEC), les activités brise-glace (bloc BG) et les activités de réinvestissement (bloc D).

De son côté, C3 mentionne que la durée du programme d'entraînement n'est pas en adéquation avec la recherche et nous invite à consulter une méta-analyse qui s'est intéressée à l'efficacité du type d'enseignement en langue seconde. Toutefois, non seulement cette étude (Norris et Ortega, 2000, 2001) compare des traitements de moins d'une heure à plus de sept heures (ce qui nous apparaît bien loin de notre réalité avec plus de 20 heures d'enseignement), mais elle ne s'intéresse qu'à des

études qui portent sur l'enseignement de « forme(s) spécifique(s) » (Norris et Ortega, 2000, p. 433). Étant donné la nature de notre intervention, le large nombre d'éléments langagiers traités (préfixes, suffixes, etc.) qui ne correspondent pas à « une forme spécifique », et l'approche didactique retenue (approche inductive), la durée de notre traitement nous semble appropriée, d'autant plus que nous n'avons trouvé aucune indication précise à ce sujet. Norris et Ortega (2001) concluent en effet que si « des interventions didactiques plus courtes peuvent peut-être entraîner de plus grands effets observables que des interventions plus longues » (traduction libre, p. 203), plus de recherches sont nécessaires pour explorer « systématiquement les effets [...] de l'intensité et de la durée des traitements » (traduction libre, p. 203).

Somme toute, s'il est vrai que le dispositif didactique, dans son ensemble, peut sembler long à implanter, la variété et la progression des tâches nous apparaissent surtout comme une richesse. En ce sens, nous avons préféré ne pas réduire la quantité d'activités et ne pas modifier la durée d'implantation du dispositif.

L'ajout d'éléments didactiques – les activités « papier/crayon », le nombre d'activités d'EAL et l'enseignement explicite

C2 a relevé, dans le dispositif, certaines activités qu'elle juge trop « papier/crayon », qui, selon elle, ne nécessitent pas suffisamment d'engagement cognitif de la part des élèves (les activités B2.1 et C3.1). Nous sommes en accord avec le fait que ces activités sont plus « papier/crayon » que les autres, mais nous ne percevons pas ces activités comme étant réductrices et ne partageons pas le même avis quant à la nécessité de les remplacer ou de les modifier. Les élèves restent engagé·e·s dans une démarche active de découverte, même si toutes les étapes de ce type de démarche (Chartrand, 1995a) ne sont pas en application dans ces activités : seules l'observation et la formulation d'hypothèses sont présentes – l'application et le réinvestissement

étant reportées à des activités ultérieures (p. ex : l'activité D1). Les activités B2.1 et C3.1 n'ont donc subi aucune modification dans la version bonifiée du dispositif.

De son côté, C3 regrette que les activités d'EAL ne soient pas présentes en nombre plus important dans le dispositif. Nous sommes toutefois d'avis que le simple dénombrement des activités d'EAL constitue un piège à éviter : certaines activités en français sont très courtes, ne nécessitent pas beaucoup d'engagement cognitif de la part des élèves et n'offrent pratiquement pas de possibilités d'interaction alors qu'elles comptent tout de même pour des activités à part entière. En revanche, certaines activités d'EAL, qui ne comptent que pour une activité, se réalisent sur une ou deux périodes de 60 minutes, nécessitent beaucoup d'engagement cognitif et offrent des possibilités de construction du savoir en interaction à plusieurs étapes de leur déroulement. Ainsi, bien que le tableau présenté à la section 3.5 du projet nous donne un aperçu général du nombre d'activités et des adaptations qu'elles ont subies par rapport au dispositif de Fejzo (2016b), il ne nous renseigne pas quant au « poids » relatif des activités. Dans cette optique, il ne nous apparaît pas essentiel d'augmenter le nombre d'activités d'EAL, ces dernières occupant déjà une place importante. Aucun changement n'a donc été apporté quant à la quantité d'activités en français ou en EAL.

Finalement, C3 remet en question le peu d'enseignement explicite qui est prévu dans l'ensemble du dispositif. S'il est vrai que plusieurs recherches soutiennent que l'enseignement explicite est bénéfique pour le développement des habiletés métamorphologiques des élèves (voir Daigle *et al.*, 2018), nulle ne le valorise comme unique moyen didactique. Daigle *et al.* (2018) énoncent d'ailleurs quatre principes généraux d'entraînement des habiletés métamorphologiques, et bien que l'enseignement explicite fasse partie de ces principes, il partage la vedette avec l'apprentissage actif, la co-construction des connaissances et la différenciation pédagogique, qui sont tous exploités à un moment ou un autre du dispositif. Qui plus

est, dans leur explication concernant la manière dont l'enseignement explicite peut être actualisé dans l'entraînement des habiletés métamorphologiques, Daigle *et al.* (2018) énoncent sans ambiguïté que l'enseignement explicite

[...] n'implique pas que les élèves n'aient pas d'abord à découvrir par eux-mêmes des patrons linguistiques ciblés [...]. La partie de modelage de la leçon peut être précédée d'une pré-activité dans laquelle les élèves sont amenés à activer leurs connaissances et à formuler des hypothèses concernant l'objet ciblé par l'enseignant, qui prendra place par la suite. (traduction libre, p. 255)

Il nous semble alors que l'enseignement explicite ne soit en aucun cas incompatible avec l'approche inductive que nous adoptons résolument dans l'ensemble de la séquence.

5.2.2. À la problématique ou au cadre conceptuel de la recherche

Les évaluatrices ont finalement exprimé des commentaires sur la problématique ou le cadre conceptuel de la recherche. En dépit des explications proposées par les évaluatrices, nous avons jugé approprié de ne pas modifier notre problématique ou notre cadre conceptuel pour y intégrer ces commentaires, et ce, pour différentes raisons que nous présentons dans la section qui suit.

Les précisions terminologiques

L'évaluatrice C3 a affirmé son désaccord quant à notre utilisation du terme *habiletés métamorphologiques* en remplacement du terme plus communément utilisé *conscience morphologique*. Elle précise notamment que la définition que nous présentons de la *conscience morphologique* est trop restrictive et qu'elle ne tient pas compte des précisions et des nuances qui ont été ajoutées au fil du temps. Nous sommes d'accord avec C3 sur le fait qu'aujourd'hui, la définition de *conscience morphologique* est beaucoup plus exhaustive que celle initialement proposée par

Carlisle en 1995 (voir entre autres Carlisle et Goodwin, 2013; Nagy, Carlisle et Goodwin, 2014; Apel, 2014). Cela dit, cette évolution de la définition n'a pas mené à l'adoption universelle du terme *conscience morphologique*, et elle n'empêche pas les différent·e·s chercheur·euse·s de 1) définir la conscience morphologique de plusieurs manières (voir Berthiaume, Bourcier et Daigle, 2018); 2) recourir à une variété de synonymes pour nommer des concepts apparentés (p. ex. : *compétence morphologique* chez Fejzo, 2011; *traitement morphologique* chez Berthiaume et al., 2017 et Berthiaume et al., 2018). À la lumière de ces disparités terminologiques, nous nous en remettons aux autres domaines de la psycholinguistique et maintenons notre adoption du terme *habiletés métamorphologiques* qui rejoint les définitions de *conscience*, *compétence* et *traitement morphologique* (voir 2.2).

5.3. Limites liées à notre dispositif didactique en général

Notre dispositif didactique, même dans sa version bonifiée, comprend certaines limites que nous exposons dans la section suivante. Nous organisons les limites autour des deux thèmes suivants, l'éveil aux langues (5.3.1) et les modalités empruntées (5.3.2), que nous avons dégagés à partir de l'analyse des résultats et de la littérature sur l'éveil aux langues et sur la recherche développement.

5.3.1. Réflexions autour de l'éveil aux langues

Bien que l'éveil aux langues soit une approche novatrice, qu'elle soit ancrée dans les interactions (enseignant·e-élèves, élèves-élèves) et qu'elle présente de nombreux avantages pour le développement identitaire et métalinguistique des élèves, elle présente certaines limites. D'abord, c'est une approche qui demande beaucoup de temps et d'énergie de la part de l'enseignant·e et de la part des élèves. En effet, l'éveil aux langues est largement fondé sur ce que plusieurs appellent la *didactique du détour* (Perregaux, De Goumoens, Jeannot et De Pietro, 2003), qui implique, comme

son nom l'indique, un *détour* par les autres langues. Forcément, donc, ce détour demande du temps et de l'énergie. Les tenant·e·s de cette approche insistent toutefois sur le fait que ce détour n'enlève rien aux objectifs poursuivis par les programmes scolaires et qu'il ne doit pas empêcher les enseignant·e·s de mettre à l'essai des activités novatrices dans leur salle de classe, ce que nous appuyons (Armand et Maraillet, 2013; Perregaux *et al.*, 2003).

Ensuite, l'éveil aux langues constitue sans doute un exercice de confiance pour toutes les parties impliquées. Premièrement, l'enseignant·e doit se faire confiance et miser sur ses connaissances sur les autres langues du monde, même si ces connaissances sont incomplètes. Il ou elle doit accepter de ne pas avoir réponse à tout et s'engager, envers la classe, à effectuer au besoin des recherches en dehors des heures de classe pour répondre aux questionnements des élèves et les mettre eux et elles aussi en confiance. Deuxièmement, l'enseignant·e doit faire confiance aux élèves : l'éveil aux langues demande parfois à l'enseignant·e d'adopter une posture dans laquelle il ou elle n'est pas nécessairement l'expert·e, ce qui peut être déstabilisant puisque ce n'est pas conforme aux pratiques habituelles. L'enseignant·e doit faire confiance aux élèves bilingues ou plurilingues comme expert·e·s de leur propre langue et les guider dans des discussions constructives en cas de désaccord entre deux élèves expert·e·s d'une même langue. Troisièmement, les élèves doivent se faire confiance à eux et elles-mêmes. N'ayant pas nécessairement été habitué·e·s à endosser cette posture d'expert·e, les élèves bilingues et plurilingues doivent apprendre à faire confiance à leurs connaissances, à leurs compétences et à leurs intuitions de locuteurs natif·ve·s, ce qui est particulièrement vrai pour les activités où ils et elles doivent émettre des hypothèses. De leur côté, les élèves monolingues doivent apprendre à faire confiance à leurs connaissances dans d'autres langues, même s'ils et elles jugent que ces connaissances sont incomplètes. Ils et elles sont normalement minimalement en contact avec l'anglais depuis le premier cycle du primaire (MELS, 2009b) et peuvent donc aussi profiter des transferts positifs entre les langues de leur répertoire

(Cummins, 2001). Cette confiance doit également être manifeste à l'endroit des autres élèves. Tous les élèves de la classe (monolingues, bilingues ou plurilingues) sont tenu·e·s de se fier aux connaissances des autres élèves et de ne pas considérer l'enseignant·e comme unique détenteur·trice de la vérité. Finalement, les élèves doivent également accorder une confiance supplémentaire à l'enseignant·e et accepter que cet·te dernier·ère n'ait pas réponse à toutes les questions sur-le-champ. Les élèves sont contrain·t·e·s d'apprendre par la discussion, sans être à la recherche de vérités absolues ou de réponses déjà toutes prêtes.

Malgré ces défis qui peuvent sembler considérables, des recherches montrent que les élèves monolingues, bilingues et plurilingues apprécient grandement les activités d'éveil aux langues et qu'ils et elles sont disposé·e·s à compléter avec succès ce type d'activités (Armand et Maraillet, 2006). Leurs représentations sur la diversité linguistique s'en trouvent affectées positivement, et ils et elles sont plus à même d'être fier·ère·s de leurs origines linguistiques (Armand et Maraillet, 2006; Lory et Armand, 2016). Ainsi, malgré ses limites, l'éveil aux langues reste une approche prometteuse pour tous les milieux, en particulier ceux caractérisés par la diversité linguistique et culturelle.

5.3.2. Réflexions autour des modalités empruntées

Plusieurs limites apparaissent également sur le plan des modalités didactiques que nous avons choisi d'emprunter dans l'élaboration de ce dispositif didactique. Ces limites concernent la mise en place de l'approche inductive.

La première limite de ces limites est sans doute son caractère chronophage. À la manière de l'éveil aux langues (voir 5.3.1), l'approche inductive mobilise beaucoup de ressources, notamment temps et énergie (Chartrand, 1995a). L'enseignant·e qui souhaite adopter cette approche doit alors en être conscient·e. Comme le mentionne

Chartrand (1995a, p. 204), en choisissant cette approche on souhaite privilégier le chemin parcouru et les apprentissages réalisés en cours de route plutôt que l'atteinte rapide d'objectifs :

une attitude de recherche et d'exploration doit l'emporter sur une volonté d'arriver rapidement à des savoirs sûrs. Cette condition est sans doute difficile à mettre en place, tant elle va à l'encontre de notre propre formation et des impératifs du système scolaire. En effet, nous voulons toujours aller vite, "pour voir tout le programme", aussi imposons-nous un même rythme à tous les élèves et empêchons-nous le tâtonnement.

L'adoption de cette approche exige donc de l'enseignant·e un certain « lâcher-prise », une attitude d'ouverture, ainsi qu'une volonté de prendre le temps de (bien) faire. Deuxièmement, l'approche inductive fait souvent appel aux intuitions de l'élève : de ce fait, une des limites qui est mentionnée dans la littérature est que l'appel aux intuitions en français peut être difficile à réaliser pour des élèves dont le français n'est pas la langue d'origine, ou pour des élèves dont les compétences en littérature sont plus faibles (Chartrand, 1995a). Nous croyons toutefois que l'éveil aux langues et le travail collaboratif compensent en partie cette limite.

5.4. Limites de notre recherche développement

Au-delà des limites qui sont spécifiques au dispositif didactique en lui-même et à l'approche sur laquelle il s'appuie, notre recherche développement présente également des limites particulières à sa méthodologie. La première limite méthodologique, et la plus importante, concerne l'absence de mise à l'essai en salle de classe (5.4.1), alors que la deuxième concerne le questionnaire qui a été soumis au comité de personnes expertes (5.4.2).

5.4.1. L'absence de mise à l'essai

L'enjeu majeur qui est au centre des limites reliées à notre recherche développement est l'absence de mise à l'essai en salle de classe. En effet, même si le dispositif original de Fejzo (2016b) a été validé auprès d'un nombre substantiel d'élèves, les activités adaptées avec éveil aux langues (EAL) ou celles qui ont été créées de toutes pièces en EAL n'ont pas été validées individuellement. Ni le prototype, ni la version bonifiée n'ont été implantés en salle de classe. C'est donc dire que malgré les commentaires des personnes qui sont reconnues comme étant expertes dans le domaine, il demeure difficile de se prononcer sur toutes les possibilités de bonification dont pourrait bénéficier le dispositif. Une mise à l'essai (ou même plusieurs phases de mise à l'essai) permettrait de « cerner les améliorations à apporter au produit et de mettre en évidence les données empiriques qui sous-tendent les choix faits dans le développement du produit » (Loiselle, 1991, p. 92). Même si la phase de mise à l'essai n'est pas obligatoire dans la recherche développement en général, elle peut tout de même en faire partie (ce qui est souvent le cas) et c'est pourquoi nous considérons l'absence de mise à l'essai comme une limite importante, malgré qu'elle soit inhérente à la méthodologie de la recherche développement et non pas à notre recherche en elle-même.

5.4.2. Le questionnaire soumis aux expertes

Certaines limites proviennent du questionnaire que nous avons soumis au comité d'évaluation. En effet, même s'il a déjà été utilisé dans une autre recherche (Beaudry, 2009), le questionnaire présente certaines faiblesses. D'abord, nous avons remarqué des instabilités dans la complétion du questionnaire. Une des évaluatrices a en effet omis de répondre à quelques questions (concernant notamment la problématique et le cadre conceptuel); une autre a jugé que plusieurs questions étaient redondantes et nous invitait donc à revoir certaines de ses réponses déjà formulées; trois évaluatrices

n'étaient pas certaines de disposer de toutes les connaissances nécessaires pour se prononcer sur les fondements théoriques du dispositif; et une nous a averti, dans une communication personnelle, que le questionnaire ne correspondait pas nécessairement à ses attentes et que les questions étaient beaucoup plus générales qu'anticipé, ce qui lui compliquait la tâche.

Également, nous avons eu du mal à préserver l'anonymat des répondantes. Comme les délais dans la réception des réponses présentaient une grande variabilité (plus de 11 semaines de décalage entre la première et la dernière répondante) et que certaines expertes nous ont averti par courriel après avoir complété notre questionnaire, nous avons pu identifier quelle experte avait répondu à quel moment, et donc quelles étaient ses réponses. L'idéal aurait été que les expertes répondent au questionnaire en même temps. Cette perte d'anonymat pouvant affecter l'objectivité de notre analyse, elle représente un biais important de notre recherche.

Finalement, comme nous sommes à la fois dans le rôle de la conceptrice du dispositif et dans celui de la chercheuse, il est possible que notre interprétation des données ne soit pas complètement objective. Un contre-codage par une personne externe aurait pu « éviter [ce] biais et assurer la fiabilité des données » (Loiselle, 2001, p. 90).

CONCLUSION

Cette recherche poursuivait comme objectif le développement d'un programme d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques des élèves du deuxième cycle du primaire ainsi que son évaluation par des personnes expertes issues des milieux de l'enseignement ou de la recherche en didactique des langues.

Dans le premier chapitre, nous avons présenté le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche, soit celui de la classe montréalaise du primaire comme ensemble plurilingue. Puis, nous avons exposé le problème de recherche, c'est-à-dire le cloisonnement de la classe de français langue d'enseignement qui tend à valoriser une expression monolingue francophone chez tous les élèves. Cette pratique va à l'encontre de ce que plusieurs chercheurs et chercheuses recommandent et elle peut se traduire en obstacle supplémentaire à surmonter dans l'apprentissage de la langue d'enseignement pour les enfants de langue d'origine. Alors que tout porte à croire que des approches novatrices, comme l'éveil aux langues, permettraient à ces élèves un développement plus harmonieux sur les plans identitaire, socioaffectif et métalinguistique, les interventions en ce sens demeurent éparses et peu systématiques. Pourtant, l'éveil aux langues apparaît comme une approche prometteuse pour le développement d'habiletés métalinguistiques, ici des habiletés métamorphologiques, dont l'importance pour le succès en lecture et en écriture est bien établie dans la littérature.

Dans le second chapitre, nous avons précisé certains concepts fondamentaux à notre recherche. Après avoir fait un survol de la morphologie française et de ses composantes, nous nous sommes attelée à définir les habiletés métamorphologiques et à en exposer l'importance dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants, en langue première comme en langue seconde. Nous avons finalement présenté certains programmes d'entraînement des habiletés métamorphologiques qui

existent dans la littérature, leurs retombées, ainsi que les principales opérations morphologiques qu'on y retrouve. Par la suite, nous avons défini l'éveil aux langues et nous en avons présenté les principaux programmes européens et nord-américains.

Dans le troisième chapitre, nous avons d'abord précisé le type de recherche que nous avons mené, soit la recherche développement, ainsi que ses principales caractéristiques. Nous avons ensuite rappelé le problème auquel nous étions confrontée, puis nous avons formulé des objectifs pédagogiques pour répondre à ce problème. Les deux moyens didactiques mis en place pour atteindre nos objectifs, l'apprentissage collaboratif et l'approche inductive, ont alors été explicités. Nous avons exposé en détail la démarche que nous avons suivie pour l'élaboration du prototype, puis la démarche d'évaluation du prototype par le comité de personnes expertes. Finalement, nous avons présenté les considérations éthiques dont nous avons tenu compte au cours de la réalisation de la recherche.

Dans le quatrième chapitre, nous avons exposé les résultats de notre recherche, qui correspondent aux commentaires qui ont été formulés par le comité d'évaluation de notre prototype. L'analyse de ces commentaires nous a permis de dégager trois principaux axes d'intervention : les forces du dispositif, les points à améliorer du dispositif ainsi que les points à améliorer dans la problématique ou dans le cadre conceptuel. Pour ces trois axes, les thèmes récurrents, dégagés à partir de l'analyse de contenu des questionnaires soumis aux expert·e·s, ont été présentés. Sur le plan des forces du dispositif, il a entre autres été mentionné qu'il était bien pensé, pertinent, clair et facile d'utilisation pour l'enseignant. Les points à améliorer du dispositif concernaient quant à eux l'absence de contexte signifiant pour l'élève, l'ajustement du niveau de difficulté dans les corpus et dans les tâches, l'accompagnement de l'enseignant·e, le besoin de diversifier les langues en présence, la répartition du temps, certaines lacunes sur le plan didactique et le besoin de préciser certains éléments terminologiques. Finalement, les points à améliorer de la problématique ou

du cadre conceptuel étaient en lien avec le besoin d'ajouter des précisions terminologiques, la quantité et l'actualité des études recensées, et la nécessité de présenter certains concepts de manière plus exhaustive.

Dans le cinquième et dernier chapitre, nous avons repris les éléments exposés dans les résultats, mais nous y avons réagi de manière critique. Nous avons d'abord présenté les commentaires que nous avons choisi d'intégrer à la version bonifiée du dispositif ainsi que les raisons théoriques, didactiques ou pratiques qui motivent ces choix. Nous avons par la suite présenté les commentaires que nous avons retenus pour la bonification de la problématique ou du cadre conceptuel. En deuxième partie de ce chapitre, nous avons exposé les commentaires qui n'ont pas été intégrés au dispositif bonifié, puis ceux qui n'ont pas été intégrés à la problématique ou au cadre conceptuel. Nous avons finalement présenté les limites de notre dispositif puis les limites méthodologiques liées à la recherche développement de manière plus générale.

Cette recherche, bien qu'elle ait été menée avec rigueur et précision, n'a pas la prétention de pouvoir répondre à elle seule au problème qui la concerne. Elle se veut plutôt comme la première d'une série d'étapes qui permettront de mieux cerner l'apport potentiel de l'éveil aux langues dans l'entraînement des habiletés métamorphologiques. Notre projet entend toutefois contribuer à l'avancement de la recherche en didactique des langues en offrant un rapprochement entre deux champs de recherche jusqu'ici cloisonnés : l'éveil aux langues et les habiletés métamorphologiques. En présentant une première avenue d'intersection entre ces deux domaines, notre recherche permet d'offrir un outil aux chercheurs et chercheuses qui souhaiteraient s'intéresser davantage à la contribution de l'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métalinguistiques, par le biais, par exemple, d'une recherche collaborative menée en milieu de pratique. En ce sens, les recherches futures gagneraient à s'intéresser à la mise à l'essai de notre dispositif en salle de

classe pour pouvoir en présenter une version finale. En effet, « la preuve scientifique de l'efficacité de [cette version finale] pourrait être établie ultérieurement par des recherches évaluatives » (Loiselle, 2001, p. 92) afin d'en établir empiriquement sa pertinence. Finalement, il serait également pertinent de s'intéresser aux perceptions et à l'appréciation des élèves et des enseignant·e·s sur le dispositif que nous avons créé.

Du côté des retombées pour l'enseignement, on ne peut écarter le fait que le dispositif bonifié soit clés en main, prêt à être utilisé par l'enseignant·e intéressé·e. Une collaboration avec un éditeur de matériel didactique permettrait d'ailleurs la matérialisation de notre projet, à l'image de la trousse *Histoire de famille* (Fejzo, 2016b). Les enseignant·e·s, qu'ils ou elles travaillent dans un milieu plurilingue ou non, auraient alors facilement accès à notre dispositif et pourraient l'implanter dans leur salle de classe ce qui pourrait ultimement contribuer au développement des habiletés métamorphologiques des élèves.

ANNEXE A

COURRIEL ENVOYÉ AUX EXPERTES AFIN DE SOLLICITER LEUR PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Bonjour Madame Xxxxx,

Dans le cadre de mes études de maîtrise à l'UQAM, je réalise, sous la direction de Madame Véronique Fortier, une recherche-développement dont l'objectif est l'élaboration d'un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques ainsi que son évaluation par un comité de personnes expertes. C'est à ce sujet que je vous contacte.

J'aimerais solliciter votre participation à titre d'experte pour évaluer la pertinence et la faisabilité de mon dispositif didactique. Votre expertise sur [xxxxx], combinée à celles des autres experts et expertes que j'ai approchés, constituerait sans doute un atout non négligeable pour la poursuite de mon projet. Concrètement, votre implication comprendrait les éléments suivants :

- la réception par courriel de tous les documents nécessaires à l'évaluation;
- la lecture de la maquette de la recherche, qui comprend un résumé de la problématique, du cadre théorique et de l'approche méthodologique retenue;
- la lecture critique du prototype du dispositif (13 courtes activités) et le visionnement des vidéos complémentaires;
- la complétion du questionnaire en ligne (questions à choix multiples ainsi que questions ouvertes).

Votre nom ainsi qu'une courte biographie seraient intégrés dans la section Méthodologie afin de dresser le portrait du comité de personnes expertes. Toutefois, vos réponses et commentaires, indiqués dans la section Résultats, ne seraient pas associés à votre nom.

Si vous acceptez de participer, je vous ferai parvenir l'ensemble des documents au plus tard le 25 janvier 2018. Il vous sera alors demandé de compléter l'évaluation dans une période de 30 jours suivant la réception du matériel, soit au plus tard le vendredi 23 février 2018. Toutefois, si vous étiez

dans l'impossibilité de participer aux dates annoncées précédemment, des aménagements pourraient être prévus.

Je vous prie de bien vouloir accuser la réception de ce courriel et de me transmettre votre réponse quant à votre intérêt à participer comme experte à l'évaluation de mon prototype de dispositif d'entraînement des habiletés métamorphologiques par l'éveil aux langues.

En vous remerciant de prendre le temps de considérer ma demande, je vous salue cordialement et je demeure disponible pour répondre à toute question.

Alexandra H. Michaud

ANNEXE B

PROTOTYPE

Dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques

BLOC A

L'INTRODUCTION À LA MORPHOLOGIE FRANÇAISE

Activité A1

Familles de mots

Intention didactique

Amener les élèves à
comprendre le
concept de famille
de mots

Réalisation⁵

- ◆ Placer les élèves en équipe. Répartir entre les équipes les fiches A1.1. Sur chaque fiche, on retrouve 6 mots à découper et un tableau. Les élèves doivent classer et coller les mots dans le tableau de façon à regrouper les mots de la même famille et à isoler l'intrus qui a une forme ou un sens qui se rapproche de la base de cette famille.
- ◆ Ensuite, ils et elles présentent leur tableau au groupe et expliquent leur choix. Tout au long des discussions, l'enseignant·e amène les élèves à découvrir les deux critères d'appartenance à une famille de mot : le sens et la base commune.

Intégration⁶

- ◆ Une fois l'activité de réalisation complétée, demander aux élèves de définir dans leurs propres mots ce que c'est une famille de mots. Les encourager à se référer aux critères d'appartenance précédemment trouvés. Les élèves proposent différentes définitions et ils et elles sélectionnent la meilleure. Ensemble, ils

⁵ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la féminisation de certains termes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 4-6.

⁶ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la féminisation de certains termes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 8.

et elles complètent la fiche d'activité A1.2.

Réinvestissement⁷

- ◆ Pendant la semaine, encourager les élèves à compléter la fiche A1.3 que vous aurez affiché dans un coin de la classe. Les inviter à trouver des mots faisant partie de la même famille que *nom*, *cheval* et *place*. Vous pouvez également inviter les élèves à trouver de nouvelles familles de mots.

Consolidation⁸

- ◆ Distribuer les cartes de l'activité A1.4 parmi les élèves. Sur chaque carte, on retrouve un mot. Les élèves doivent trouver les ami·e·s qui ont sur leur carte des mots de la même famille qu'eux et elles. Un mot sur six ressemble à la famille, mais c'est un intrus. Il doit être identifié. Après avoir trouvé cet intrus, les élèves doivent dire pourquoi il ne fait pas partie de leur famille. Il est attendu que les élèves consultent la définition du concept de famille de mots qu'ils et elles ont formulée lors de l'activité précédente.
- ◆ Après la discussion, la fiche d'activité A1.5 est distribuée aux élèves avant qu'ils et elles gardent des traces de leur activité. Les élèves doivent faire un X sur l'intrus de chaque famille et trouver un autre mot qui pourrait la compléter.

Réalisation⁹

Activité A2
Structure
morphologique des
mots

- ◆ Remettre aux élèves les fiches A2.1 et A2.2. Attribuer un mot à chacune des équipes : târziu, bizi, envejecer, suave, migrate, korku.
- ◆ Chaque équipe devra réaliser les étapes suivantes. Au besoin, modéliser la tâche.

Intention didactique

1. Encercler, sur la fiche A2.1, tous les mots qui se rapportent à la famille du mot de l'équipe.

⁷ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 8.

⁸ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la féminisation de certains termes) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 10.

⁹ Adapté en partie d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 13.

Amener les élèves à comprendre les concepts de base, préfixe et suffixe

2. Compléter la fiche A2.2 en y écrivant en gros caractères le mot attribué, ainsi que tous les autres mots de sa famille.
 3. Trouver la partie du mot ou le « petit mot » qui se trouve dans tous les mots de la famille en l'encadrer.
 4. Souligner en vert la partie qui se trouve avant ce petit mot (s'il y a lieu) et en jaune, la partie qui vient après (s'il y a lieu).
 5. Choisir un mot parmi les quatre à venir écrire au tableau.
- ◆ Corriger l'activité et présenter les traductions françaises de chacun des mots en demandant d'abord aux élèves si certain-e-s connaissent les traductions.
 - ◆ Séparer le tableau en trois colonnes en insistant sur celle du centre (y ajouter un cercle, utiliser une autre couleur, faire des traits plus gras, etc.). Inviter un élève par équipe à venir écrire, au tableau, la base, le préfixe ou le suffixe du mot de l'équipe dans les colonnes identifiées, selon le découpage qui vient d'être réalisé.

Intégration

- ◆ Expliquer aux élèves que les petits mots qui se trouvent dans la colonne du centre qui se retrouvent dans tous les mots de la même famille sont appelés bases puisqu'ils servent à former tous les mots de la même famille et les relient par le sens. Précisez que c'est la même chose en français, et ajouter au tableau les exemples de *im/migra/tion* et *re/tard/ataire*. Continuer en expliquant que la lettre ou le groupe de lettres qui précède la base s'appelle un préfixe. La lettre ou le groupe de lettres qui suit la base s'appelle un suffixe. Inviter ensuite les élèves à donner des exemples de mots formés avec les préfixes et les suffixes dégagés (ex. : *in-*, *re-*, *dé-*, *a-*, *-tion*, *-ment*).
- ◆ Demander aux élèves de définir les concepts de *base*, *préfixe* et *suffixe* dans leurs propres mots. Ces définitions peuvent être consignées dans la fiche A2.3.

Réalisation¹⁰**Activité A3**

Lecture des mots
morphologiquement
complexes

Intention didactique

Amener les élèves à
transférer leurs
connaissances
morphologiques
dans l'identification
des mots
polymorphémiques

- ◆ Demander aux élèves s'ils et elles pensent que la connaissance des familles de mots, des bases, des préfixes et des suffixes peut les aider en lecture. En connaissant les préfixes, les bases et les suffixes, ils et elles pourront lire les mots plus rapidement sans avoir à lire les sons un à la fois.
- ◆ Expliquer aux élèves que les lecteur-trice-s expert-e-s adultes mettent environ 500 millisecondes (une demi-seconde) pour lire un mot à voix haute et 150 millisecondes pour lire un mot dans leur tête. Lancer le défi de lire le plus rapidement possible les listes de mots qui leur seront remises (fiche A3.1). Pour ce faire, placer les élèves en équipe de deux. À chaque tour, il doit y avoir un-e lecteur-trice et un-e juge. Les rôles sont alternés après la lecture d'une liste (une en français, une dans une langue autre que le français).
 1. Distribuer un groupe (1 à 8) de la fiche A3.1 par équipe. Chaque groupe comprend quatre mots en français et leur traduction dans une autre langue. Inviter les élèves à piocher une des deux listes du groupe au hasard mais à ne pas la lire tout de suite.
 2. Dire aux élèves que lorsque le signal sera donné, le ou la lecteur-trice aura quatre secondes pour lire le plus de mots possibles sur sa liste (objectif de quatre mots en quatre secondes). Le ou la juge comptera le nombre de mots bien lus et accordera un point par mot correctement lu. Insister sur le fait que pour les mots des listes qui ne sont pas en français, l'exactitude de la prononciation repose sur les critères de prononciation française, ou dans la langue si l'élève la connaît.
 3. Inverser les rôles pour le tour suivant, sans inverser les listes.
 4. Recommencer l'exercice jusqu'à ce que chaque élève ait lu quatre fois sa liste (français ou autre langue), après quoi les élèves échangent leur liste et recommencent les

¹⁰ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 17.

étapes 2 et 3.

* Note à l'enseignant·e : Ne pas oublier de penser aux élèves pouvant présenter les difficultés de lecture. Au besoin, mettre en place des adaptations afin qu'ils et elles se sentent à l'aise dans cette activité (ex. : cibler un objectif réalisable en diminuant le nombre de mots à lire ou en donnant du temps additionnel, choisir une liste de mots dans la langue première de l'élève s'il y a lieu, etc.)

Intégration¹¹

- ◆ Discuter avec les élèves de l'évolution de leur performance entre la première et la quatrième lecture.
- ◆ Demander aux élèves si le premier mot les a aidé·e·s à lire plus rapidement et avec plus de précision les mots. Conclure en invitant les élèves à être à l'affût des bases, des préfixes et des suffixes, car ils peuvent les aider en lecture.

Réalisation¹²

Activité A4
Familles
étymologiques

Intention didactique

Amener les élèves à
comprendre le
concept de famille
de mot
étymologique

- ◆ Placer les élèves en équipe. Distribuer la fiche A4.1 et demander aux élèves d'encadrer la bases (ou les racines étymologiques) de tous les mots. Lorsqu'ils et elles auront terminé, leur demandé s'ils et elles ont trouvé facilement la base des mots des familles de type 1. Ensuite, leur demander s'ils et elles ont trouvé facilement la base (racine) des mots de familles de type 2. Pourquoi ?
 - ◆ Expliquer aux élèves la différence entre les familles de type 1 et 2.
- * Note à l'enseignant·e : Les familles de type 1 sont appelées familles morphologiques et celles de type 2, familles étymologiques. L'étymologie signifie l'origine du mot. Donc, dans les familles étymologiques, on trouve des mots qui ont un sens commun, mais dont la base (racine) est difficile à trouver, car la forme de celle-ci

¹¹ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 18.

¹² Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la féminisation de certains termes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 19-20.

s'est transformée avec le temps et avec le contact avec d'autres langues.

Par exemple :

- la racine latine *schola* est à l'origine des mots *école* et *scolaire* ;
- la racine latine *studia* est à l'origine des mots *étudier* et *studieux* ;
- la racine latine *destruere* est à l'origine des mots *détruire* et *destructif* ;
- la racine latine *amare* est à l'origine des mots *amour* et *aimer*.

Intégration¹³

- ◆ Demander aux élèves de consigner les définitions des concepts de famille de mots morphologique et famille de mots étymologique en complétant la fiche A4.2. Pour la définition de la famille de mots morphologique, inviter les élèves à consulter la fiche A1.2.
- ◆ Amener ensuite les élèves à réfléchir sur les apprentissages faits aujourd'hui sur les familles étymologiques et en quoi ceux-ci peuvent être profitables en lecture et en écriture.
- ◆ En lecture, cet apprentissage devrait les aider à comprendre le sens des mots nouveaux. Par exemple, en sachant que les racines étymologiques des mots *aimer* et *bien* sont *amare* et *bene*, on pourrait comprendre le sens des mots *amabilité* (qualité d'une personne aimable) et *bénéfice* (le bien qu'on tire de quelque chose).
- ◆ En écriture, ces mêmes liens pourraient aider les élèves à faire le bon choix de graphème pour orthographier les mots. Par exemple, sachant que *chaleur* et *chaud* sont de la même famille, les élèves choisiront le graphème « au » pour écrire le son /o/, se référant au « a » de *chaleur*. Aussi, sachant que *amour* et *aimable* sont de la même famille, les élèves choisiront le graphème « ai » pour écrire le son /è/, se référant au « a » du mot *amour*. Ces

¹³ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la féminisation de certains termes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 21.

connaissances les aideront donc à se rappeler sans trop d'efforts certains graphèmes difficiles.

Réinvestissement¹⁴

- ◆ Pendant la semaine, encourager les élèves à compléter la fiche A4.3 que vous aurez affichée dans un coin de la classe. Ensemble, ils et elles doivent compléter les familles étymologiques avec le plus de mots possible à partir de la racine.

Fin du bloc A

BLOC B

LES PRÉFIXES

Réalisation

Activité B1

Sens des préfixes

Intention didactique

Amener les élèves à comprendre le sens des préfixes les plus productifs en français et de leurs allomorphes

- ◆ Placer les élèves en équipe. Distribuer le matériel de l'activité B1.1 (le tableau ainsi que les 24 mots découpés). Demander aux élèves de réaliser la tâche suivante. Au besoin, modéliser la tâche.
 1. Créer 12 paires, avec les 24 mots. Les élèves choisissent les critères selon lesquels ils et elles regroupent les mots. L'enseignant·e guide les élèves pour que les paires soient créées par langue. Placer les mots 1 et 2 côte à côte dans le tableau.
 2. Observer les différences entre les deux mots d'une paire et compléter la colonne « Différence » du tableau en y inscrivant la ou les différences trouvées.
 3. Dans la mesure du possible et des connaissances des élèves, faire une hypothèse sur la langue.
- ◆ Demander aux élèves ce qu'ils et elles ont trouvé comme différence pour chaque paire. Projeter le corrigé au tableau en dévoilant les différences, une à une. Procéder de la même manière pour les langues.

¹⁴ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 21.

- ◆ Discuter avec les élèves des critères qu'ils et elles ont définis pour former les paires et des différences observées entre les paires. Leur demander s'ils et elles remarquent quelque chose en particulier qui relie les 12 paires (elles sont toutes formées d'un préfixe et d'une base).
- * Note à l'enseignant·e : pour la paire de mot en yiddish, faire observer aux élèves que même si la particule ajoutée est en fin de mot, il s'agit tout de même d'un préfixe, puisque le système d'écriture yiddish fonctionne inversement à celui du français, c'est-à-dire de droite à gauche.

Intégration

- ◆ Distribuer la fiche B1.2 à chacune des équipes. Inviter les élèves à compléter la fiche en appliquant le raisonnement suivant : Si *vantaggio* en italien signifie **avantage** en français, alors *svantaggio* signifie peut-être... *désavantage*.
- ◆ Effectuer un retour en groupe pour discuter des hypothèses des élèves sur les traductions françaises des mots préfixés.
- * Note à l'enseignant·e : étant donné que les élèves sont invité·e·s à formuler des *hypothèses* plutôt que des *réponses* qui seraient vraies ou fausses, votre tâche est de guider les élèves vers les hypothèses les plus plausibles (p. ex. : *légal* devient *illégal* et non pas *inlégal* ou *délégal*). Il se peut également que plusieurs hypothèses soient plausibles, auquel cas elles sont toutes acceptées (p. ex. : *brancher* qui devient *débrancher* mais qui pourrait devenir aussi *rebrancher*).
- ◆ Distribuer la fiche B1.3 aux équipes et les inviter à la compléter en formant des groupes avec les mots préfixés qui y sont listés.
- ◆ Comme pour l'activité B1.1, les équipes choisissent elles-mêmes les critères sur lesquels elles se basent pour la formation des groupes. L'enseignant·e les guide vers des critères sémantiques plutôt que graphiques.
- ◆ Lorsque les trois groupes sont formés, demander aux élèves d'émettre une hypothèse en lien avec leur critère de regroupement. Guider ici aussi les élèves vers une hypothèse qui s'appuie sur le sens commun aux différents préfixes formant un

groupe.

- ◆ Effectuer un retour en groupe pour discuter des groupes ainsi formés et des hypothèses des élèves. Le groupe sélectionne ensemble les hypothèses qui lui semblent les plus appropriées et chaque équipe l'écrit sur sa feuille.

Réinvestissement

- ◆ Inviter les élèves à remplir la fiche B1.4 en y inscrivant le ou les sens des préfixes les plus productifs (introduire les préfixes *a-* aux sens de « rendre ou devenir plus » et « direction, but » et *en-* aux sens de « faire devenir » et « mettre dans ») ainsi que des exemples et des contre-exemples pour chacun. Modéliser le raisonnement menant à l'identification des contre-exemples (*imprimer n'est pas le contraire de primer*).

Consolidation

- ◆ Placer les élèves en équipe et distribuer la fiche d'activité B1.5.
- ◆ Pour cette activité, les élèves doivent lire les listes de mots (rangées) et identifier les intrus, soit les mots qui ne contiennent pas le préfixe ciblé.
- ◆ Corriger l'activité en grand groupe en invitant les élèves à justifier leurs choix.

Réalisation¹⁵

Activité B2

Règles de jonction
des préfixes +
règles de jonction
double lettres

Intention didactique

Amener les élèves à
découvrir les règles
de jonction des

- ◆ Expliquer aux élèves que certains préfixes ont un « pouvoir de transformation ». Dans certains contextes, un préfixe peut modifier légèrement son allure, donc les lettres qui le composent, tout en conservant le même sens. Écrire au tableau les mots *incroyable* et *impossible* et questionner les élèves :
 - Est-ce que ces deux mots contiennent un préfixe?
 - Quel est le sens de *in-* dans *incroyable*? Quel est le sens de *im-* dans *impossible*? (le contraire de...)
 - Comment s'écrit *in-* dans *incroyable*? Comment s'écrit *im-* dans *impossible*?

¹⁵ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 30-31.

préfixes

- ◆ Pour mieux comprendre dans quels contextes les préfixes se transforment, inviter les élèves à compléter en équipe les fiches de l'activité B2.1.
- ◆ Puisque certains mots de vocabulaire peuvent être méconnus des enfants, ne pas hésiter à tenter de déduire le sens de ceux-ci en les analysant en groupe (ex. : *illisible, illettré*).
- ◆ Cette activité peut se dérouler sur plus d'une période.

Fin du bloc B

BLOC C

LES SUFFIXES

Activité C1

Réalisation

Suffixes qui servent à former des noms

Intention didactique

Comprendre le sens des suffixes qui servent à former des noms

- ◆ L'activité C1.1 est semblable à l'activité B1.1 sur les préfixes.
- ◆ Placer les élèves en équipes. Distribuer le matériel de l'activité C1.1 (le tableau de l'activité B1.1 ainsi que les 24 mots découpés). Demander aux élèves de réaliser la tâche suivante. Au besoin, modéliser la tâche.
 4. Créer 12 paires, avec les 24 mots. Les élèves choisissent les critères selon lesquels ils et elles regroupent les mots. L'enseignant-e guide les élèves pour que les paires soient créées par langue. Placer les mots 1 et 2 côte à côte dans le tableau.
 5. Observer les différences entre les deux mots d'une paire et compléter la colonne « Différence » du tableau en y inscrivant la ou les différences trouvées.
 6. Dans la mesure du possible et des connaissances des élèves, faire une hypothèse sur la langue.
- ◆ Demander aux élèves ce qu'ils et elles ont trouvé comme différence pour chaque paire. Projeter le corrigé au tableau en dévoilant les différences, une à une. Procéder de la même manière pour les langues.
- ◆ Discuter avec les élèves des critères qu'ils et elles ont définis pour former les paires et des différences observées entre les paires. Leur demander s'ils et elles remarquent quelque chose en

particulier qui relie les 12 paires (elles sont toutes formées d'une base et d'un suffixe).

Intégration

- ◆ Distribuer la fiche C1.2 à chacune des équipes. Inviter les élèves à compléter la fiche en appliquant le raisonnement suivant : Si *unge* en norvégien signifie **jeune** en français, alors *ungdom* signifie peut-être... *jeunesse*. Préciser que pour toutes les activités qui suivront, la morphologie flexionnelle (féminin, pluriel et conjugaison) ne sera pas considérée.
- ◆ Effectuer un retour en groupe pour discuter des hypothèses des élèves sur les traductions françaises des mots suffixés.
- ◆ * Note à l'enseignant·e : étant donné que les élèves sont invité·e·s à formuler des *hypothèses* plutôt que des *réponses* qui seraient vraies ou fausses, votre tâche est de guider les élèves vers les hypothèses les plus plausibles (p. ex. : *marier* devient *mariage* et non pas *marissement*). Il se peut également que plusieurs hypothèses soient plausibles, auquel cas elles sont toutes acceptées (p. ex. : *jouer* qui devient *jouer* mais qui pourrait aussi devenir *jouable*, *jouabilité*, ou *jouet*).
- ◆ Distribuer la fiche C1.3 aux équipes et les inviter à la compléter en formant des groupes avec les mots suffixés qui y sont listés.
- ◆ Comme pour l'activité C1.1, les équipes choisissent elles-mêmes les critères sur lesquels elles se basent pour la formation des groupes. L'enseignant·e les guide vers des critères sémantiques plutôt que graphiques.
- ◆ Lorsque les cinq groupes sont formés, demander aux élèves d'émettre une hypothèse en lien avec leur critère de regroupement. Guider ici aussi les élèves vers une hypothèse qui s'appuie sur le sens commun aux différents suffixes formant un groupe.
- ◆ Effectuer un retour en groupe pour discuter des groupes ainsi formés et des hypothèses des élèves. Le groupe sélectionne ensemble les hypothèses qui lui semblent les plus appropriées et chaque équipe l'écrit sur sa feuille.

Réinvestissement

- ◆ Inviter les élèves à remplir la fiche C1.4 en y inscrivant le ou les sens des suffixes nominaux les plus productifs (introduire le suffixe nominal *ée-* aux sens de « durée ou contenu ») ainsi que des exemples et des contre-exemples pour chacun. Modéliser le raisonnement menant à l'identification des contre-exemples (*une crevette n'est pas une petite creve*).

Consolidation

- ◆ Placer les élèves en équipe et distribuer la fiche d'activité C1.5.
- ◆ Pour cette activité, les élèves doivent lire les listes de mots (rangées) et identifier les intrus, soit les mots qui ne contiennent pas le suffixe ciblé.
- ◆ Corriger l'activité en grand groupe en invitant les élèves à justifier leurs choix.

Réalisation

Activité C2

Suffixes qui servent à former des adjectifs

Intention didactique

Comprendre le sens des suffixes qui servent à former des adjectifs

- ◆ L'activité C2.1 est semblable à l'activité B1.1 sur les préfixes et à l'activité C1.1 sur les suffixes nominaux.
- ◆ Placer les élèves en équipe. Distribuer le matériel de l'activité C2.1 (le tableau de l'activité B1.1 ainsi que les 24 mots découpés). Demander aux élèves de réaliser la tâche suivante. Au besoin, modéliser la tâche.
 7. Créer 12 paires, avec les 24 mots. Les élèves choisissent les critères selon lesquels ils et elles regroupent les mots. L'enseignant-e guide les élèves pour que les paires soient créées par langue. Placer les mots 1 et 2 côte à côte dans le tableau.
 8. Observer les différences entre les deux mots d'une paire et compléter la colonne « Différence » du tableau en y inscrivant la ou les différences trouvées.
 9. Dans la mesure du possible et des connaissances des élèves, faire une hypothèse sur la langue.
- ◆ Demander aux élèves ce qu'ils et elles ont trouvé comme différence pour chaque paire. Projeter le corrigé au tableau en dévoilant les différences, une à une. Procéder de la même

manière pour les langues.

- ◆ Discuter avec les élèves des critères qu'ils et elles ont définis pour former les paires et des différences observées entre les paires. Leur demander s'ils et elles remarquent quelque chose en particulier qui relie les 12 paires (elles sont toutes formées d'une base et d'un suffixe).

Intégration

- ◆ Distribuer la fiche C2.2 à chacune des équipes. Inviter les élèves à compléter la fiche en appliquant le raisonnement suivant : Si *πορτογαλία* en grec signifie **Portugal** en français, alors *πορτογάλος* signifie peut-être... *Portugais*.
- ◆ Effectuer un retour en groupe pour discuter des hypothèses des élèves sur les traductions françaises des mots suffixés.
- ◆ * Note à l'enseignant·e : étant donné que les élèves sont invité·e·s à formuler des *hypothèses* plutôt que des *réponses* qui seraient vraies ou fausses, votre tâche est de guider les élèves vers les hypothèses les plus plausibles (p. ex. : *curaj* devient *courageux* et non pas *courageois*). Il se peut également que plusieurs hypothèses soient plausibles, auquel cas elles sont toutes acceptées (p. ex. : *invention* qui devient *inventif* mais qui pourrait devenir aussi *inventeur*, *inventer* ou *inventé*).
- ◆ Distribuer la fiche C2.3 aux équipes et les inviter à la compléter en formant des groupes avec les mots suffixés qui y sont listés.
- ◆ Comme pour l'activité C1.1, les équipes choisissent elles-mêmes les critères sur lesquels elles se basent pour la formation des groupes. L'enseignant·e les guide vers des critères sémantiques plutôt que graphiques.
- ◆ Lorsque les six groupes sont formés, demander aux élèves d'émettre une hypothèse en lien avec leur critère de regroupement. Guider ici aussi les élèves vers une hypothèse qui s'appuie sur le sens commun aux différents suffixes formant un groupe.
- ◆ Effectuer un retour en groupe pour discuter des groupes ainsi formés et des hypothèses des élèves. Le groupe sélectionne ensemble les hypothèses qui lui semblent les plus appropriées et

chaque équipe l'écrit sur sa feuille.

Réinvestissement

- ◆ Inviter les élèves à remplir la fiche C2.4 en y inscrivant le ou les sens des suffixes adjectivaux les plus productifs ainsi que des exemples et des contre-exemples pour chacun. Modéliser le raisonnement menant à l'identification des contre-exemples (*une crevette n'est pas une petite creve*).

Consolidation

- ◆ Placer les élèves en équipe et distribuer la fiche d'activité C2.5.
- ◆ Pour cette activité, les élèves doivent lire les listes de mots (rangées) et identifier les intrus, soit les mots qui ne contiennent pas le suffixe ciblé.
- ◆ Corriger l'activité en grand groupe en invitant les élèves à justifier leurs choix.

Réalisation

Activité C3

Règles de jonction
des suffixes

Intention didactique

Amener les élèves à découvrir les règles de jonction des suffixes : le doublement de certaines lettres aux frontières des morphèmes et le changement du « i » en « y » dans les mots suffixés

- ◆ Pour introduire les règles de jonction des suffixes, écrire le mot *chansonnier* au tableau et demander aux élèves quelles parties de ce mot peuvent causer des erreurs d'orthographe. Si un·e élève dit que « an » est difficile, car on pourrait l'écrire « en », encourager la classe à trouver une stratégie pour ne pas faire cette erreur. Ils et elles pourront, par exemple, penser aux mots de la même famille, comme *chanter*, *chanteur*, *chanson*, qui s'écrivent tous avec un « an ». Relancer la question par la suite : « Y a-t-il une autre partie de ce mot qui peut causer des erreurs d'orthographe? » La majorité des élèves répondront que les lettres doubles « nn » posent également problème. Expliquer que les lettres doubles causent en effet fréquemment des erreurs d'orthographe, même aux étudiant·e·s universitaires. Or, elles ne sont pas toujours difficiles à deviner. C'est ce qu'ils et elles verront dans l'activité suivante en découvrant certaines règles orthographiques qui s'appliquent lorsqu'un suffixe se joint à une base.
- ◆ Distribuer la fiche d'activité C3.1 aux élèves et leur demander de

compléter les deux parties de l'exercice en tentant de trouver en équipe dans quels contextes les mots prennent des lettres doubles et dans quels contextes les mots suffixés s'écrivent avec un « y ».

Intégration¹⁶

- ◆ Faire un retour en groupe sur les hypothèses des équipes et expliquer chacune des règles.

RÈGLE PARTIE 1

Les mots finissant par « on » ou « an » doublent le « n » quand un suffixe est ajouté. Ceux qui terminent en « ne » ou « in » ne double pas le « n ».

Ex. : passion, passionnant

RÈGLE PARTIE 2

Dans les mots dont la base se termine par « oi », « ai » ou « ui », le « i » se change en « y » quand un suffixe commençant par une voyelle est ajouté.

Ex. : joie, joyeux

* Note à l'enseignant :

PARTIE 1

Certain·e·s élèves pourraient proposer des mots tels que *national* et *international*, mots pour lesquels la règle n'est pas respectée. Cela s'explique par le fait qu'au XVI^e et au XVII^e siècle, les écrivain·e·s de la Renaissance ont fait beaucoup d'efforts pour moderniser l'écrit en supprimant, entre autres, les lettres doubles. Les écrivain·e·s italien·ne·s ont fait de même avec l'italien écrit. Par conséquent, les mots qui se terminent par le suffixe *-al* ne font pas doubler le « n » quand leur base termine par « on » ou « an ». C'est le cas des mots *national* et *international*. Le français respecte généralement cette règle quand il s'agit de mots suffixés avec *-al*. Cependant, les mots suffixés avec *-el* doublent le « n » quand leur base termine par

¹⁶ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et le formatage de la référence de Pellat, 2011) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 61-63.

« on », « ien » ou « an ».

Pour les enseignant·e·s qui souhaitent lire davantage sur ce sujet, voir Pellat, J.-C. (2011). Aperçu sur l'histoire de l'orthographe du français. Dans C. Brissaud et D. Cogis, *Comment enseigner l'orthographe d'aujourd'hui* (p. 96-106). Paris, France : Hatier.

PARTIE 2

À titre de curiosité, au XIII^e siècle, la lettre « y » a remplacé la lettre « i » quand celle-ci était à la fin du mot pour bien identifier les mots, le « y » étant plus visible que le « i ». Le mot *roy* en est un exemple. Or, au XVIII^e siècle, l'Académie française a décidé de remplacer tous les « y » à la fin des mots par la lettre « i », comme dans les mots *roi*, *lui* et *mai*. Cependant, les mots suffixés n'ont pas perdu leur « y ». C'est pour cette raison que vos élèves devront apprendre cette règle.

Réinvestissement

- ◆ Inviter les élèves à compléter la fiche C3.2 en y inscrivant les deux règles orthographiques apprises aujourd'hui ainsi que quelques exemples personnels de mots pour chacune.

Fin du bloc C

BLOC D

LE RÉINVESTISSEMENT

Réalisation¹⁷

Activité D1

Analyse
morphologique des
mots

Intention didactique
Amener les élèves à

- ◆ Dans le cadre de cette activité, les élèves apprendront à repérer les composantes morphologiques (préfixe, base, suffixe) à l'intérieur des mots par le biais d'une séquence d'enseignement explicite. Cette approche permettra aux élèves de devenir progressivement autonomes dans l'utilisation de la stratégie enseignée. Les étapes de cette séquence d'enseignement sont les suivantes :

¹⁷ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la féminisation de certains termes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 74-76.

mobiliser leurs connaissances sur les préfixes et les suffixes pour analyser les mots morphologiquement complexes

1. modelage : l'enseignant·e exécute la tâche devant les élèves en décrivant ce qu'il ou elle fait pendant qu'il ou elle le fait
 2. pratique collective : l'ensemble du groupe s'entraide et tente d'exécuter la tâche comme l'enseignant·e
 3. pratique en petit groupe : les élèves tentent en équipe d'exécuter la tâche comme l'enseignant·e
 4. pratique individuelle : chaque élève exécute la tâche seul·e
- ◆ Dans le cadre de cette activité, seules les trois premières étapes seront effectuées. La quatrième étape pourra être mise en place lorsque l'enseignant·e jugera que ses élèves sont en mesure d'analyser seul·e·s les mots dérivés.
 - ◆ Expliquer aux élèves qu'ils et elles vont analyser des mots ensemble dans le but d'identifier les préfixes, les suffixes et les bases. Ils et elles devront toutefois être bien attentifs et attentives, car ils et elles retrouveront parfois plus d'un suffixe ou des lettres qui n'appartiennent ni au préfixe, ni à la base, ni au suffixe.
 - ◆ Écrire le mot *arrondissement* au tableau et expliquer à voix haute votre procédure pour trouver ses composantes.

Modelage

1. Trouver la base

Pour trouver la base, je vais voir s'il y a un mot que je connais à l'intérieur. Je vois le mot *rond-*. Je me pose la question : « Est-ce que le mot *rond* peut être de la même famille qu'*arrondissement*? ». Je pense que oui, car l'*arrondissement* signifie « l'action arrondir ou de rendre rond ». J'encadre la base *rond*.

2. Trouver un préfixe

Pour trouver un préfixe, je regarde devant la base, je vois *ar-*. Je n'ai pas appris le préfixe *ar-*, mais plutôt *a-*. Comment expliquer ce « r »? (Laissez les enfants vous aider). Nous avons appris que le préfixe *a-* fait doubler souvent la première consonne de la base. Alors, je vais surligner en vert le préfixe *a-* et encercler son pouvoir de transformation, soit le « r ».

3. Trouver le suffixe

Pour trouver un suffixe, je regarde après la base. Je vois –
issement. Est-ce qu’il y a un suffixe –issement?

Voilà comment on analyse un mot. Voulez-vous qu’on essaie
ensemble avec un autre mot?

règle du préfixe a-



Pratique collective

Écrire au tableau le mot *immortel* et questionner les élèves. Amener les enfants à

1. Trouver la base
Que fait-on en premier? (Trouver la base) Quelle est la base ici? (*mort-*) Je sais que c’est la base parce que le sens du mot est lié avec la mort. Je l’encadre.
2. Trouver le préfixe
Que trouve-t-on ensuite? (le préfixe) Quel est le préfixe ici? (*im-*, c’est le préfixe *in-* qui se transforme devant une base commençant par « m ») Je le surligne en vert et j’encercle le « m ».
3. Trouver le suffixe
Ensuite, que fait-on? (trouver le suffixe) Quel est le suffixe ici? (*-el*) Ce suffixe permet-il de former des noms ou des adjectifs? (adjectifs) Je fais des rayures jaunes avec mon surligneur sur le suffixe adjectival.

préfixe in- qui devient im- devant une base commençant par « m »



Pratique en petit groupe

Placer les élèves en équipe. Distribuer la fiche d’activité D1.1 et assigner un mot à analyser à chacune des équipes.

Équipe 1 : inattentif

Équipe 2 : visionnage

Équipe 3 : désengagement

Équipe 4 : appauvrissement

Équipe 5 : géographique

Équipe 6 : impensable

Équipe 7 : déloyal

Équipe 8 : emprisonnement

Pour la correction, inviter chaque équipe à venir présenter au tableau leur fiche, leur raisonnement et leurs annotations. Encourager les autres équipes à compléter leur fiche d'activité D1.1 avec les explications qui leur auront été données.

Intégration

- ◆ Faire un retour sur l'activité. Inviter les élèves à vous dire comment ce type d'analyse peut les aider en lecture (mieux comprendre les mots nouveaux). Leur demander ensuite comment cet exercice peut les aider pour écrire les mots. Voici quelques pistes qui pourront être explorées avec eux et elles :
 - S'ils et elles savent comment orthographier la base des mots, il leur sera plus facile d'écrire d'autres mots de la même famille. Par exemple, quand on sait comment écrire *dent*, on peut écrire *dentiste*, *dentaire*, *dentier*, *dental*, *édenté*, *trident*, etc. Quand on sait qu'on doit écrire la base *habiller* avec un « h », on pense à mettre un « h » aux autres mots de la même famille (ex. : *habillement*, *habillement*). Quand on sait que le mot *panne* s'écrit avec deux « n », on y pense avec les autres mots de la même famille (ex. : *dépanner*, *dépanneur*).
 - S'ils et elles savent comment orthographier les suffixes, cela peut également les aider. Par exemple, chaque fois qu'ils et elles écriront un adjectif qui se termine par le son « eu », ils et elles n'oublieront pas le « x » final.

Réalisation¹⁸

Activité D2

Lettres muettes

Intention didactique

Amener les élèves à détecter les lettres muettes en se servant de la famille des mots

- ◆ Expliquer aux élèves qu'il existe des lettres qui sont si discrètes qu'elles sont plus difficiles à maîtriser : les lettres muettes. Or, ils apprendront aujourd'hui qu'en connaissant bien les familles de mots, on peut plus facilement les deviner. Pour débiter, demander aux élèves :
 - Comment savoir qu'il y a un « t » à la fin de *gratuit*? Écouter les réponses des élèves et les féliciter s'ils et elles font référence aux mots de la même famille *gratuite* et *gratuitement*.
 - Comment écrire le mot *bon__* dans la phrase *Le ballon fait un bon__*? Il faut penser à un autre mot de la même famille que *bon__*. Quel est cet autre mot? Les élèves trouvent *bondir*. Quelle serait donc, selon vous, la lettre muette à la fin du mot *bon__*? La lettre muette est « d », comme dans *bondir*.
- ◆ Expliquer qu'il y a plusieurs mots en français qui peuvent être bien écrits grâce à cette stratégie.
- ◆ Distribuer la fiche D2.1 et modéliser la stratégie vue précédemment avec le premier numéro. Inviter ensuite les élèves à faire l'exercice en équipe. Lorsque l'ensemble de la classe a complété l'exercice, faire un retour en groupe en insistant sur la famille de mots de chacun.

Intégration¹⁹

- ◆ Demander aux élèves ce qu'ils et elles retiennent de l'exercice. Formuler ensemble la stratégie qu'ils et elles ont utilisée. Celle-ci pourra être consignée dans la fiche D2.2. Préciser aux élèves que cette stratégie peut également les aider à mieux comprendre et orthographier les mots homophones (ex. : *bon* et *bond*).

Exemple de formulation pour la stratégie

Pour les mots qui n'ont pas de suffixe, je vérifie si une lettre

¹⁸ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité, la féminisation de certains termes et une modification dans les consignes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 83-84.

¹⁹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité, la féminisation de certains termes et deux modifications dans les consignes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 84.

muette peut se trouver à la fin du mot. Je pense à sa famille morphologique pour la trouver. Ex. : *tar__* - *tardif*, donc il y a un « d ». J'écris la lettre muette.

Réalisation²⁰

Activité D3

Formation et compréhension de pseudo-mots

Intention didactique

Amener les élèves à transférer leurs connaissances acquises sur les affixes dans la formation de pseudo-mots

- ◆ Distribuer aux élèves la fiche D3.1 et leur demander de trouver en équipe les mots manquants dans le dictionnaire morphussais. Leur faire remarquer qu'ils et elles ne connaissent pas les bases, mais qu'ils et elles devraient être capables de former d'autres mots en ajoutant les préfixes et les suffixes à l'aide des règles apprises. Modéliser avec quelques mots du dictionnaire.

Exemple de modélisation :

Rouzate veut dire « courage » en morphussais. Comment peut-on dire *courageux* dans cette langue selon vous? (*Rouzateux*) Excellent! En ajoutant le suffixe adjectival *-eux*, on peut former l'adjectif *rouzateux*.

- ◆ Lorsque les élèves comprennent bien l'activité, les inviter à essayer de trouver les autres mots de la liste en utilisant les préfixes et les suffixes français. Attention, certains mots peuvent avoir plusieurs variantes, car certains préfixes ou suffixes veulent dire la même chose. C'est le cas des préfixes *in-* et *dé-*, qui veulent dire « le contraire de », ou des suffixes *-age*, *-ment*, *-tion*, qui veulent dire « l'action ou le résultat d'une action ».
- ◆ Laisser les élèves compléter le dictionnaire morphussais en équipe. Faire un retour en groupe sur les réponses des équipes.

Réalisation

Activité D4

Création de pseudo-mot en français ou dans une autre langue

Intention didactique

- ◆ Placer les élèves en équipe de deux et leur distribuer la fiche D4.1.
- ◆ Expliquer aux élèves qu'ils et elles devront créer un mot en combinant un préfixe ou un suffixe qu'ils et elles connaissent à une base déjà existante. Le mot créé peut être en français, ou dans n'importe quelle langue ayant le même alphabet que le français (les accents qui ne sont pas utilisés en français sont

²⁰ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 85.

Amener les élèves à mobiliser l'ensemble des connaissances récemment acquises en créant un pseudo-mot

acceptés).

- ◆ Lire avec eux et elles les caractéristiques qui sont attendues du mot inventé et lire l'exemple de la fiche D4.1. Indiquer aux élèves que le mot sera présenté oralement aux autres élèves de la classe.
- ◆ Inviter les élèves à prendre le reste de la période pour réfléchir à leur mot inventé. Lorsque les élèves ont choisi leur mot inventé, ils et elles doivent le faire valider auprès de l'enseignant·e. L'équipe doit ensuite remplir le tableau sur le modèle du *Guide de création d'un mot*.

* Note à l'enseignant·e : le support visuel (affiche, présentation PowerPoint, etc.) peut être fait en devoir à la maison, ou lors d'une période à la bibliothèque.

Intégration

- ◆ Les élèves présentent leur mot inventé au reste de la classe, appuyé·e·s par leur support visuel. Avant d'en donner la définition, les élèves qui présentent peuvent inviter leurs camarades à faire des hypothèses sur la définition de leur mot.
- ◆ Cette activité peut faire l'objet d'une évaluation de la troisième compétence en langue d'enseignement, soit Communiquer oralement selon des modalités variées (ministère de l'Éducation du Québec, 2006).

Activité A1.1²¹**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

laver

savon

lavable

lavage

délayer

prélavage

²¹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 4.

Activité A1.1²²**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

faire

faisable

infaisable

défaisable

refaisable

action

²² Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 5.

Activité A1.1²³**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

colle

col

décoller

décollage

coller

collage

²³ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 6.

Activité A1.1²⁴**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

chausser

chaussure

chasser

déchausser

chaussette

rechausser

²⁴ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 7.

Activité A1.1²⁵**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

soin

soigner

soyeux

soigneusement

soigner

soigneux

²⁵ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 8.

Activité A1.1²⁶**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

discuter

discutable

indiscutable

discussion

parole

rediscuter

²⁶ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 9.

Activité A1.1²⁷**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

givre

givreux

antigivrant

dégivrer

dégivrage

gel

²⁷ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 10.

Activité A1.1²⁸**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

neige

dénéigement

n'ai-je

dénéiger

neigé

enneigé

²⁸ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 11.

Activité A1.1 – Corrigé²⁹

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots

laver		lavable
	lavage	
délaver		prélavage

Intrus

savon

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots

colle		décoller
	coller	
décollage		collage

Intrus

col

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots

faire		infaisable
	faisable	
défaisable		refaisable

Intrus

action

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots

chausser		chaussette
	chaussure	
déchausser		rechausser

Intrus

chasser

²⁹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 4-6.

Activité A1.1 – Corrigé¹⁰

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots	
soin	soigner
	soigneusement
soigné	soigneux

Intrus
soyeux

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots	
discuter	indiscutable
	discutable
discussion	rediscuter

Intrus
parole

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots	
givre	dégivrage
	givreux
dégivrer	antigivrant

Intrus
gel

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots	
neige	neigé
	déneigement
déneiger	enneigé

Intrus
n'ai-je

¹⁰ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 4-6.

Activité A1.2¹¹

Famille de quoi?

Qu'est-ce qu'une famille de mots?

Exemple de famille de mot

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

Intrus

¹¹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 14.

Activité A1.3¹²

Défi de la semaine

Trouvez des mots de la même famille que :

Nom

--

Cheval

--

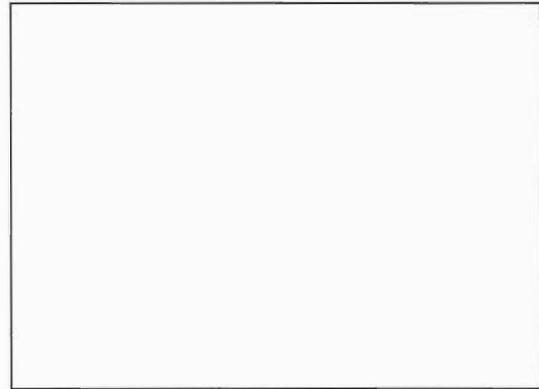
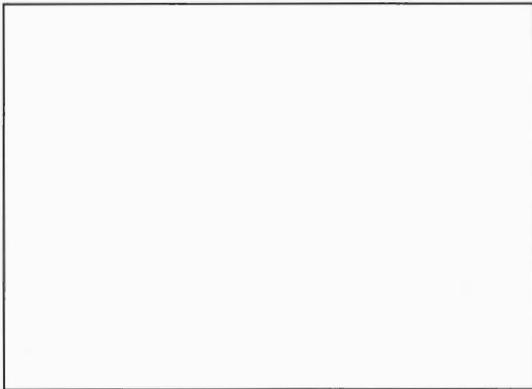
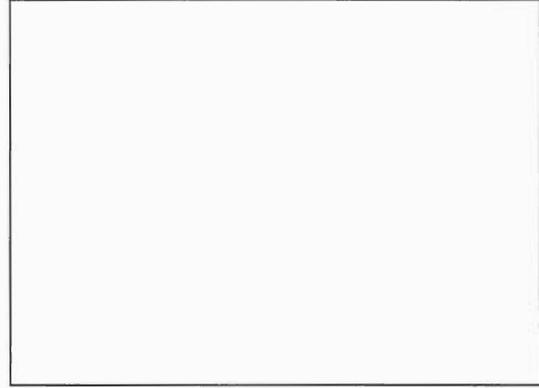
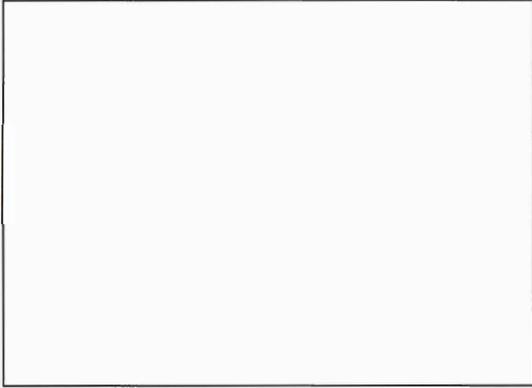
Place

--

¹² Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 15-16.

Défi de la semaine

Trouvez d'autres familles de mots et inscrivez-les ci-dessous.



Activité A1.3 - Corrigé¹³**Défi de la semaine**

Trouvez des mots de la même famille que :

Nom

surnom
surnommer
renommer
prénom
nommer
...

Cheval

chevalier
chevaucher
chevaleresque
...

Place

placer
placement
emplacement
déplacer
déplacement
...

¹³ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 8.

Activité A1.4¹⁴**Cartes des mots de la même famille** (à découper)

vent

venteux

ventilateur

venter

vente (la)

éclaircir

clair

éclairé

éclaté

éclairage

¹⁴ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la présentation matérielle) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Cartes de l'activité 2*.

peur

apeurer

peureux

attrapeur

épeurant

doux

adoucir

doucement

doute

douceur

fin

final

finir

finalement

finement

fort

renforcer

renfort

Ford

forteresse

dent

dentiste

dentaire

dentier

accident

Activité A1.5¹⁵**Un intrus dans la famille!**

Faites un X sur l'intrus de chaque famille et trouvez un autre mot qui pourrait la compléter s'il y a lieu.

Famille de mots

- | | |
|---------------|-----------|
| ♦ vent | ♦ venteux |
| ♦ ventilateur | ♦ venter |
| ♦ la vente | _____ |

Famille de mots

- | | |
|-------------|-----------|
| ♦ éclaircir | ♦ éclaté |
| ♦ clair | ♦ éclairé |
| ♦ éclairage | _____ |

Famille de mots

- | | |
|------------|-------------|
| ♦ peur | ♦ apeurer |
| ♦ peureux | ♦ attrapeur |
| ♦ épeurant | _____ |

¹⁵ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 17-18.

Famille de mots

- | | |
|-----------|-------------|
| ◆ doux | ◆ doucement |
| ◆ adoucir | ◆ douceur |
| ◆ doute | _____ |

Famille de mots

- | | |
|------------|--------------|
| ◆ fin | ◆ final |
| ◆ finir | ◆ finalement |
| ◆ finement | _____ |

Famille de mots

- | | |
|--------------|-------------|
| ◆ fort | ◆ renforcer |
| ◆ renfort | ◆ Ford |
| ◆ forteresse | _____ |

Famille de mots

- | | |
|------------|------------|
| ◆ dent | ◆ dentiste |
| ◆ dentaire | ◆ dentier |
| ◆ accident | _____ |

Activité A1.5 - Corrigé¹⁶

Un intrus dans la famille!

Faites un X sur l'intrus de chaque famille et trouvez un autre mot qui pourrait la compléter s'il y a lieu.

Famille de mots

♦ vent	♦ venteux
♦ ventilateur	♦ venter
♦ vente (la)	♦ paravent, éventail, _____

Famille de mots

♦ fort	♦ renforcer
♦ renfort	♦ Fort
♦ forteresse	♦ force, renforcement, ...

Famille de mots

♦ éclaircir	♦ éclaté
♦ clair	♦ éclairé
♦ éclairage	♦ clarté, clarifier, éclaireur, ...

Famille de mots

♦ dent	♦ dentiste
♦ dentaire	♦ dentier
♦ accident	♦ trident, dentifrice, dentition, ...

Famille de mots

♦ peur	♦ apeurer
♦ peureux	♦ atrapeur
♦ épouvanté	♦ peureusement, apeurant, ...

Famille de mots

♦ doux	♦ doucement
♦ adoucir	♦ douceur
♦ doute	♦ adoucisseur, adouissant, ...

Famille de mots

♦ fin	♦ final
♦ finir	♦ finalement
♦ finement	♦ finition, finissant, finaliser, ...

¹⁶ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 10.

Activité A2.1¹⁷

Nuage de mots

Encerclez tous les mots qui font partie de la même famille que votre mot.



¹⁷ Adapté d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 21.

Activité A2.1 – Corrigé

Nuage de mots

Encerclez tous les mots qui font partie de la même famille que votre mot.



Activité A2.2¹⁸**Les familles de mots à découper**

1. Dans les cases ci-dessous, écrivez le mot de votre équipe ainsi que tous les mots de la même famille que vous trouverez dans le nuage de mots.
2. Trouvez « le petit mot » qui se trouve dans tous les mots de la famille et encadrez-le.
3. Soulignez en vert la partie qui se trouve avant ce petit mot (s'il y a lieu) et en jaune, la partie qui vient après (s'il y a lieu).

¹⁸ Adapté d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 22.

Activité A2.2 - Corrigé¹⁹

Les familles de mots à découper

	târzi	u
în	târzi	ere
în	târzi	atul
în	târzi	at

	suav	e
	suav	izar
	suav	idade
	suav	emente

	migrat	e
im	migrat	e
im	migrat	ion
	migrat	ory

	biz	i
inor	biz	i
exte	biz	itza
	biz	tanle

	kork	u
	kork	utmak
	kork	unç
	kork	ak

	veje	z
en	veje	cer
en	veje	cimiento
	veje	storio

Traductions et langues

Roumain	târziu	tardif
	întârziere	retard
	întârziatul	retardataire
	întârziat	retardé

Galicien	suave	doux
	suavizar	adoucir
	suavidade	douceur
	suavemente	doucement

Anglais	migrate	migrer
	immigrate	immigrer
	immigration	immigration
	migratory	migrateur

Basque	bizi	habiter
	inor bizi	inhabité
	extebizitza	habitation
	biztanle	habitant

Turc	korku	peur
	korkutmak	apeurer
	korkunç	épeurant
	korkak	peureux

Espagnol	vejez	vieillesse
	envejecer	vieillir
	envejecimiento	vieillessement
	vejestorio	vieillard

¹⁹ Adapté d'Histoire de famille (Fejzo, 2016),
Guide de l'enseignant, p. 14.

Activité A2.3²⁰**Mes définitions**

Définissez, dans vos mots, les concepts de *base*, *préfixe* et *suffixe*.

Mes définitions

Racine :

Préfixe :

Suffixe :

²⁰ Adapté d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 23.

Activité A3.1²¹Listes de mots pour *speed reading*

Groupe 1			
Suédois			
tand	tandvård	tandläkare	tandprotes
Français			
dent	dentisterie	dentiste	dentier

²¹ Adapté en partie d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 18.

Groupe 2			
Basque			
bizi	etxebizitza	biztanle	inor bizi
Français			
habiter	habitation	habitant	inhabité

Groupe 3			
Hongrois			
fog	fogászat	fogorvos	műfogsor
Français			
dent	dentisterie	dentiste	dentier

Groupe 4

Italien

fine	finito	infine	finale
------	--------	--------	--------

Français

fin	fini	finalement	finale
-----	------	------------	--------

Groupe 5

Danois

løpp	løpp	løpuks	løplik
------	------	--------	--------

Français

fin	finir	finalement	finale
-----	-------	------------	--------

Groupe 6

Turc

korku

korkutmak

korkak

korkunç

Français

peur

apeurer

peureux

épeurant

Groupe 7

Anglais

light

lighten

lighting

enlightened

Français

clair

éclaircir

éclairage

éclairé

Groupe 8

Galicien

suave

suavizar

suavemente

suavidade

Français

doux

adoucir

doucement

douceur

Activité A4.1²²**Déracinez la racine!**

Encadrez la racine de chacun des mots et écrivez-la à l'endroit approprié.

Famille de type 1

net
nette
nettoyer
nettoyage
nettoyeur
netteté
nettement
Racine

Famille de type 2

détruire
destructible
destructeur
destruction
indestructible
autodestruction
détruit
Racine

porter
importer
exportation
déporté
report
Racine

école
scolaire
scolarité
parascolaire
écolier
Racine

²² Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 27-28.

Famille de type 1

souligner

surligner

alignement

surlignage

Racine**Famille de type 2**

étudiant

étudier

studieux

études

Racine

ventilateur

venter

venteux

ventail

paravent

Racine

chaud

chauffage

réchauffer

chaudement

chaleur

Racine

course

courir

coureur

accourir

courant

Racine

aimer

amour

aimant

amoureux

aimable

Racine

Activité A4.1 - Corrigé²³

Déracinez la racine!

Encadrez la racine de chacun des mots et écrivez-la à l'endroit approprié.

Familles de type 1

net
nette
nettoyer
nettoyage
nettoyeur
netteté
nettement
Racine net

porter
importer
exportation
déporté
report
Racine port

souligner
surligner
alignement
surlignage
Racine lign-

ventilateur
venter
venteux
ventail
paravent
Racine vent

course
courir
coureur
accourir
courant
Racine cour-

Familles de type 2

détruire
destructible
destructeur
destruction
indestructible
autodestruction
détruit
Racine tru-, stru-

école
scolaire
scolarité
parascolaire
écolier
Racine écol-, scol-

étudiant
étudier
studieux
études
Racine étud-, stud-

chaud
chauffage
réchauffer
chaudement
chaleur
Racine chau-, chal-

aimer
amour
aimant
amoureux
aimable
Racine aime, amour

²³ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 20.

Activité A4.2²⁴

Morphologique ou étymologique?

Qu'est-ce qu'une famille de mots morphologique?

Exemple de famille de mots

Base

Qu'est-ce qu'une famille de mots étymologique?

Exemple de famille de mots

Racine

²⁴ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de familles* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 29.

Activité A4.3²⁵

Défi de la semaine

Complétez les familles étymologiques avec le plus de mots possible à partir de la racine latine.

amare

bene

facere

abante

mater

²⁵ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 30.

Activité A4.3 - Corrigé²⁶**Défi de la semaine**

Complétez les familles étymologiques avec le plus de mots possible à partir de la racine latine.

amare

aimer, amour, amoureux, aimable...

bene

bien, bénéfice, bénéficiaire, bien-être, bénéficiaire...

facere

faire, faisable, défaire, refaire, défaite, bienfaiteur, contrefaçon, contrefaire...

abante

avant, avancer, avantage, avant-garde, désavantage, avancement...

mater

mère, maternel, maternelle, maternité, materner...

²⁶ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p.21.

Activité B1.1

Mots à découper

<u>способный</u>	<u>неспособный</u>
<u>dödlig</u>	<u>odödlig</u>
<u>akò</u>	<u>dezakò</u>
<u>ώριμος</u>	<u>ανώριμος</u>
<u>ara-dalàna</u>	<u>tsy ara-dalàna</u>
<u>נאַרמאַל</u>	<u>אַבנאַרמאַל</u>
<u>þolinmæði</u>	<u>óþolinmæði</u>
<u>verantwoordelijk</u>	<u>onverantwoordelijk</u>
<u>lokator</u>	<u>współlokator</u>
<u>rovný</u>	<u>nerovný</u>
<u>з'єднувати</u>	<u>від'єднувати</u>
<u>ਤੂੰ ਪੜ੍ਹਨ</u>	<u>ਵਾਪਸ ਤੂੰ ਪੜ੍ਹਨ</u>

BLOC B

Activité B1.1 – Corrigé

Paires de mots			
Mot 1	Mot 2	Différence(s)	Langue
akò	dezakò	dez	Créole
ara-dalàna	tsy ara-dalàna	tsy	Malgache
способный	неспособный	не	Russe
dödlig	odödlig	o	Suédois
з'єднувати	від'єднувати	від' et з	Ukrainien
lokator	współlokator	współ	Polonais
þolinmæði	óþolinmæði	ó	Islandais
rovný	nerovný	ne	Tchèque
verantwoordelijk	onverantwoordelijk	on	Néerlandais
ώρμος	ανώρμος	αν	Grec
נאַרמאַל	אַבנאַרמאַל	אַב	Yiddish
ਠੁ ਪੜ੍ਹੋ	ਠੁ ਪੜ੍ਹੋ	ਠੁ	Pendjabi

BLOCS B et C

Tableau des paires

Formez des paires de mots que vous placerez dans les deux premières colonnes, puis complétez le reste du tableau en indiquant la ou les différences entre les deux mots ainsi qu'en formulant une hypothèse sur la langue des mots.

Paires de mots		
Mot 1	Mot 2	Hypothèse sur la langue

Activité B1.2

Si... alors...

Complétez chaque phrase en appliquant la formule suivante : Si *vantaggio* en italien signifie *avantage* en français, alors *svantaggio* signifie peut-être... *désavantage*.

Si *ako* en créole signifie **accord** en français...

alors *dézako* signifie peut-être _____

Si *ara-dalàna* en malgache signifie **légal** en français...

alors *tsy ara-dalàna* signifie peut-être _____

Si *способный* en russe signifie **capable** en français...

alors *неспособный* signifie peut-être _____

Si *dödlig* en suédois signifie **mortel** en français...

alors *odödlig* signifie peut-être _____

Si *з'єднувати* en ukrainien signifie **brancher** en français...

alors *від'єднувати* signifie peut-être _____

Si *lokator* en polonais signifie **locataire** en français...

alors *współlokator* signifie peut-être _____

Si *þolinmæði* en islandais signifie **patience** en français...

alors *óþolinmæði* signifie peut-être _____

Si *rovný* en tchèque signifie **égal** en français...

alors *nerovný* signifie peut-être _____

Si *verantwoordelijk* en néerlandais signifie **responsable** en français...

alors *onverantwoordelijk* signifie peut-être _____

Si *נאָרמאַל* en yiddish signifie **normal** en français...

alors *אַבנאָרמאַל* signifie peut-être _____

Si *ώριμος* en grec signifie **mature** en français...

alors *ανώριμος* signifie peut-être _____

Si *ਲੁਕੀ ਪੜ੍ਹਨ* en pendjabi signifie **lire** en français...

alors *ਵਾਪਸ ਲੁਕੀ ਪੜ੍ਹਨ* signifie peut-être _____

Activité B1.2 - Corrigé

Si... alors...

Si *ako* en créole signifie **accord** en français...

alors *dézako* signifie peut-être désaccord

Si *verantwoordelijk* en néerlandais signifie **responsable** en français...

alors *onverantwoordelijk* signifie peut-être irresponsable

Si *ara-dalàna* en malgache signifie **légal** en français...

alors *tsy ara-dalàna* signifie peut-être illégal

Si *נארמאל* en yiddish signifie **normal** en français...

alors *אבנארמאל* signifie peut-être anormal

Si *способный* en russe signifie **capable** en français...

alors *неспособный* signifie peut-être incapable

Si *ώριμος* en grec signifie **immature** en français...

alors *ανώριμος* signifie peut-être immature

Si *dödlig* en suédois signifie **mortel** en français...

alors *odödlig* signifie peut-être immortel

Si *ਲਿਖੇ ਪੜ੍ਹਨ* en pendjabi signifie **lire** en français...

alors *ਵਾਪਸ ਲਿਖੇ ਪੜ੍ਹਨ* signifie peut-être relire

Si *з'єднувати* en ukrainien signifie **brancher** en français...

alors *від'єднувати* signifie peut-être débrancher

Si *lokator* en polonais signifie **locataire** en français...

alors *współlokator* signifie peut-être colocataire

Si *þolinmæði* en islandais signifie **patience** en français...

alors *óþolinmæði* signifie peut-être impatience

Si *rovný* en tchèque signifie **égal** en français...

alors *nerovný* signifie peut-être inégal

Activité B1.3

De nouveaux groupes!

- ◆ À partir des mots du tableau, formez des groupes dans les rectangles appropriés. Pensez au sens des mots!
- ◆ Élaborez ensuite une hypothèse sur le mode de regroupement.

Ex.: Avec les mots *Parasol* et *Parapluie* nous pourrions former un groupe et notre hypothèse serait que les deux « servent à protéger » (le *parasol* protège du soleil et le *parapluie* protège de la pluie).

irresponsable	colocataire	inégal	débrancher
impatience	désaccord	immortel	illégal
relire	incapable	anormal	immature

•

Hypothèse

•

Hypothèse

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Hypothèse

Activité B1.3 - Corrigé

De nouveaux groupes!

À partir des mots de la colonne de gauche, formez des groupes dans la colonne de droite.

Élaborez ensuite une hypothèse sur le mode de regroupement.

Exemple : Avec les mots *Parasol* et *Parapluie* nous pourrions former un groupe et notre hypothèse serait que « les deux servent à protéger » (du soleil et de la pluie).

irresponsable	colocataire	inégal	débrancher
impatience	désaccord	immortel	illégal
relire	incapable	anormal	immature

- colocataire

Hypothèse

avec, ensemble

- relire

Hypothèse

faire à nouveau

- irresponsable
- inégal
- impatience
- immortel
- illégal
- incapable
- anormal
- immature
- débrancher
- désaccord

Hypothèse

le contraire de

Activité B1.4²⁷**Les préfixes**

Pour chacun des préfixes, notez le ou les sens de celui-ci, trouvez des exemples de mots qui sont formés à partir du préfixe et trouvez des contre-exemples.

dé-

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

in-

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

²⁷ Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 32-33.

re-

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

a-

Sens :

Exemples :

Contre exemples :

co-

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

en-

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

Activité B1.4²⁸ - Corrigé

Les préfixes

dé-

Sens :
le contraire de

Exemples :
désobéir, décomposer,
désintéret, ...

Contre-exemples :
défi, déluge, démon, ...

co-

Sens :
ensemble, avec

Exemples :
codirigier, cohabiter,
Coexister, coéquipier, ...

Contre exemples :
corde, collier, concret, ...

in-

Sens :
le contraire de

Exemples :
inactif, inadmissible, impoli,
irrégulier, illogique, ...

Contre-exemples :
invité, imprimante, intérêt, ...

en-

Sens :
1. faire devenir 2. mettre dans

Exemples :
1. enrichir, empirer, endurcir, ...
2. encercler, enterrer, enfermer, ...

Contre exemples :
enfant, ensemble, entendre, ...

re-

Sens :
répétition

Exemples :
refaire, reprendre, redire,
revivre, réutiliser, rajouter, ...

Contre-exemples :
repas, repos, reçu, ...

a-

Sens :
1. rendre ou 2. direction,
devenir plus but

Exemples :
1. adoucir, aplatir, approfondir
2. attirer, atterrir, accouder, ...

Contre exemples :
amical, assiette, abeille, ...

²⁸ Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 24-25.

Activité B1.5²⁹**Démasquez les intrus!**

Consulter les listes de mots proposés et faites un X sur ceux qui ne sont pas préfixés (il peut y en avoir plus d'un par ligne!).

dé-	in-	re-	a-	co-	en-
désirable	inquiet	reprandre	alourdir	colorier	enterrer
décoller	impoli	repousser	aplatir	cohérent	encaisser
déplumer	intérêt	réseau	abandon	content	encre
déchirer	image	réimprimer	attrister	coexister	enlaidir
désobéir	incertain	rester	accourir	coauteur	entière
décoloré	impossible	resserrer	avion	confronter	emprisonner

²⁹ Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 34.

Activité B1.5 – Corrigé

Démasquez les intrus!

Consulter les listes de mots proposés et faites un X sur ceux qui ne sont pas préfixés (il peut y en avoir plus d'un par ligne!).

dé-	in-	re-	a-	co-	en-
désirable	intense	reprendre	alourdir	colorier	enterrer
décoller	impoli	repousser	aplatir	cohérent	encaisser
déplumer	intérêt	réseau	abandon	content	encre
déchirer	image	réimprimer	attrister	coexister	enlaidir
désobéir	incertain	rester	accourir	coauteur	entière
décoloré	impossible	resserrer	avon	code	emprisonner

Activité B2.1³⁰

Pouvoirs de transformation du préfixe in-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoirs de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

in-

inachevé	impuissant
inoublable	___possible
inimaginable	impasse
inutile	impardonnable
inodore	___poli
___actif	imbattable
incroyable	imbrutable
___désirable	___brulé
___changeable	___perméable

Pouvoir de transformation #1

★ in- devient _____ devant un mot commençant par _____.

³⁰ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 37 à 39.

in-

immortel	innombrable
immature	___nommé
___muable	___nommable
immangeable	innocent
___manquable	innocence
___maculé	___navigable

in- reste _____ devant un mot commençant par
_____ (le _____ est doublé).

Le saviez-vous?

Maculé – veut dire qui a des taches, sali.

Innocent – vient de la racine latine **noc-** qui veut dire faire du mal. Quand on lui ajoute le préfixe **in-** et le suffixe **-ent**, le mot veut dire « qui n'est pas touché par le mal », « qui ignore le mal ».

in-

illégal	irresponsable
illégitime	___réparable
___logique	irréal
illettré	irréductible
___lisible	___régulier
___lisibilité	___réaliste

Pouvoir de transformation #2

★ in- devient _____ devant un mot commençant par _____.

Pouvoir de transformation #3

★ in- devient _____ devant un mot commençant par _____.

Activité B2.1³¹

Pouvoirs de transformation du préfixe dé-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe.
Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

dé-

découragé	désordonné
déblocage	___équilibre
___boussole	désobéissant
dédommager	désaccord
démuni	___activé
___faire	___odorisant
___loger	désarmer

Pouvoir de transformation

★ **dé-** devient _____ devant un mot commençant par _____.

³¹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 40.

Activité B2.1³²

Pouvoirs de transformation du préfixe re-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe.
Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

re-

retourner	rattacher	réimprimer
redonner	___apporter	réinventer
___faire	ramollir	___apprendre
rejouer	rajouter	réélire
redire	___entrer	___utiliser
___nouer	renvoyer	rééduquer
___lire	rembarquer	réaménager
___revenir	___embourrer	___animer

Pouvoir de transformation

★ re- devient _____ ou _____ devant un mot commençant par _____.

Le préfixe **ré-** est utilisé de plus en plus dans ce contexte à la place du **re-**. Si vous voyez un mot formé avec le préfixe **ré-**, vous saurez que celui-ci est très récent.

³² Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 41.

Activité B2.1³³**Pouvoirs de transformation du préfixe a-**

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe.
Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

a-

appauvrir	___commoder
arrondir	___prêter
accourcir	___ranger
allonger	attarder
approcher	___trister

Pouvoir de transformation

★ **a-** fait souvent doubler la _____ au début du mot.

Attention, pour des raisons historiques, le préfixe **a-** n'a pas toujours eu ce pouvoir (ex. : apeurer, alourdir, aplatir, avoisiner).

³³ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 42.

Activité B2.1³⁴

Pouvoirs de transformation du préfixe en-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe.
Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

en-

enlaidir	embarquer	emmagasiner
___chanter	embaumer	emmêler
enterrer	embêter	___mener
encourager	___bouteiller	emménager
___cadrer	___brumer	___murer
___dormi	___pirer	___mitoufler

Pouvoir de transformation

★ **en-** devient _____ devant un mot commençant par _____.

³⁴ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 43.

Activité B2.1³⁵

Pouvoirs de transformation du préfixe co-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe.
Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

CO-

codirecteur	convaincre	commettre
coaccusé	___gelé	___mercier
coéquipier	collaborer	combattant
cohabiter	___latéral	___battre
coopérer	correspondance	compresse
coexister	___rompre	___paraître

Pouvoir de transformation

★ **co-** devient parfois **con-**, **col-** (devant le « l », **cor-** (devant le « r ») ou **com-** (devant _____).

Toutefois, ces formes tendent à disparaître. Vous verrez donc de plus en plus de nouveaux mots qui s'écrivent **co-**, même devant « l », « r », « m », « p », « b » (ex. : coministre, copropriétaire, colocataire).

³⁵ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 44.

Activité B2.1 - Corrigé³⁶

Pouvoirs de transformation du préfixe in-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

in-	
inachevé	impuissant
inoublable	___possible
inimaginable	impasse
inutile	impardonnable
inodore	___poli
___actif	imbattable
incroyable	imbrutable
___désirable	___brulé
___changeable	___perméable

Pouvoir de transformation #1

- ★ in- devient im- devant un mot commençant par « m », « p », « b ».

in-	
immortel	innombrable
immature	___nommé
___muable	___nommable
immangeable	innocent
___manquable	innocence
___maculé	___navigable

Pouvoir de transformation #2

- ★ in- reste in- devant un mot commençant par « n » (le « n » est doublé).

Le saviez-vous?

Maculé – veut dire qui a des taches, sali.

Innocent – vient de la racine latine **noc-** qui veut dire faire du mal. Quand on lui ajoute le préfixe **in-** et le suffixe **-ent**, le mot veut dire « qui n'est pas touché par le mal », « qui ignore le mal ».

in-	
illégal	irresponsable
illégitime	___réparable
___logique	irréal
illettré	irréductible
___lisible	___régulier
___lisibilité	___réaliste

Pouvoir de transformation #2

- ★ in- devient il- devant un mot commençant par « l ».

Pouvoir de transformation #3

- ★ in- devient ir- devant un mot commençant par « r ».

Pouvoirs de transformation du préfixe dé-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

dé-	
découragé	désordonné
déblocage	___équilibre
___bousoler	désobéissant
dédommager	désaccord
démuni	___activé
___faire	___odorisant
___loger	désarmer

Pouvoir de transformation

- ★ in- devient dés- devant un mot commençant par une voyelle.

³⁶ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 31 à 33.

Pouvoirs de transformation du préfixe re-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

re-		
retourner	rattacher	réimprimer
redonner	___apporter	réinventer
___faire	ramollir	___apprendre
rejouer	rajouter	réélire
redire	___entrer	___utiliser
___nouer	renvoyer	rééduquer
___lire	rembarquer	réaménager
___revenir	___embourrer	___animer

Pouvoir de transformation

- ★ re- devient r- ou ré- devant un mot commençant par une voyelle.

Le préfixe ré- est utilisé de plus en plus dans ce contexte à la place du re-. Si vous voyez un mot formé avec le préfixe ré-, vous saurez que celui-ci est très récent.

Pouvoirs de transformation du préfixe a-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

a-	
appauvrir	___commoder
arrondir	___prêter
accourcir	___ranger
allonger	attarder
approcher	___trister

Pouvoir de transformation

- ★ a- fait souvent doubler la consonne au début du mot.

Attention, pour des raisons historiques, le préfixe a- n'a pas toujours ce pouvoir (ex. : apeurer, alourdir, aplatir, avoisiner).

Pouvoirs de transformation du préfixe en-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

en-		
enlaidir	embarquer	emmagasiner
___chanter	embaumer	emmêler
enterrer	embêter	___mener
encourager	___bouteiller	emménager
___cadrer	___brumer	___murer
___dormi	___pirer	___mitoufler

Pouvoir de transformation

- ★ en- devient em- devant un mot commençant par « m », « p », « b ».

Pouvoirs de transformation du préfixe co-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

co-		
codirecteur	convaincre	commettre
coaccusé	___gelé	___mercier
coéquipier	collaborer	combattant
cohabiter	___latéral	___battre
coopérer	correspondance	compresse
coexister	___rompre	___paraître

Pouvoir de transformation

- ★ co- devient parfois **con-**, **col-** (devant le « l », **cor-** (devant le « r » ou **com-** (devant « m », « p », « b »).

Toutefois, ces formes tendent à disparaître. Vous verrez donc de plus en plus de nouveaux mots qui s'écrivent **co-**, même devant « l », « r », « m », « p », « b » (ex. : coministre, copropriétaire, colcataire).

Activité C1.1

Mots à découper

maryémaryajmelhorarmelhoriaædificemædificiumadvertiradvertenciabelbelletjecoixícoixinetelefanteelefantinogençgençlikszomorúszomorúságpankkipankkiiriгратигравецьbuybuyer

BLOC C

Activité C1.1 – Corrigé

Paires de mots

Mot 1	Mot 2	Différence	Langue
maryé	maryaj	é devient aj	Créole
melhorar	melhoria	ar devient ia	Portugais
ædificem	ædificium	em devient um	Latin
advertir	advertencia	ir devient encia	Espagnol
bel	belletje	letje (le suffixe est tje)	Néerlandais
coixí	coixinet	net	Catalan
elefante	elefantino	e devient ino	Italien
genç	gençlik	lik	Turc
szomorú	szomorúság	ság	Hongrois
pankki	pankkiiri	iri	Finois
грати	гравець	ти devient вець	Ukrainien
buy	buyer	er	Anglais

Activité C1.2

Si... alors...

Complétez chaque phrase en appliquant la formule suivante : Si *unge* en norvégien signifie **jeune** en français, alors *ungdom* signifie peut-être... *jeunesse*.

Si *maryé* en créole signifie **marier** en français...

alors *maryaj* signifie peut-être _____

Si *melhorar* en portugais signifie **améliorer** en français...

alors *melhoria* signifie peut-être _____

Si *aedificem* en latin signifie **bâtir** en français...

alors *aedificium* signifie peut-être _____

Si *advertir* en espagnol signifie **avertir** en français...

alors *advertencia* signifie peut-être _____

Si *bel* en néerlandais signifie **cloche** en français...

alors *belletje* signifie peut-être _____

Si *buy* en anglais signifie **acheter** en français...

alors *buyer* signifie peut-être _____

Si *elefante* en italien signifie **éléphant** en français...

alors *elefantino* signifie peut-être _____

Si *genç* en turc signifie **adolescent** en français...

alors *gençlik* signifie peut-être _____

Si *szomorú* en hongrois signifie **triste** en français...

alors *szomorúság* signifie peut-être _____

Si *pankki* en finnois signifie **banque** en français...

alors *pankkiiri* signifie peut-être _____

Si *gramu* en ukrainien signifie **jouer** en français...

alors *гравець* signifie peut-être _____

Si *coixí* en catalan signifie **coussin** en français...

alors *coixinet* signifie peut-être _____

Activité C1.2 - Corrigé

Si... alors...

Complétez chaque phrase en appliquant la formule suivante : Si *unge* en norvégien signifie **jeune** en français, alors *ungdom* signifie peut-être... *jeunesse*.

Si *maryé* en créole signifie **marier** en français...

alors *maryaj* signifie peut-être **mariage, mari, marial, mariable, ...**

Si *melhorar* en portugais signifie **améliorer** en français...

alors *melhoria* signifie peut-être **amélioration, amélioratif, amélioré, améliorant, améliorable...**

Si *aedificem* en latin signifie **bâtir** en français...

alors *aedificium* signifie peut-être **bâtiment, bâtisseur, bâtissable, bâtissage, bâtisse, ...**

Si *advertir* en espagnol signifie **avertir** en français...

alors *advertencia* signifie peut-être **avertissement, avertisseur, ...**

Si *bel* en néerlandais signifie **cloche** en français...

alors *belletje* signifie peut-être **clochette, clocher, ...**

Si *buy* en anglais signifie **acheter** en français...

alors *buyer* signifie peut-être **acheteur, acheté, achat, achetable, ...**

Si *elefante* en italien signifie **éléphant** en français...

alors *elefantino* signifie peut-être **éléphanteau, éléphanesque, ...**

Si *genç* en turc signifie **adolescent** en français...

alors *gençlik* signifie peut-être **adolescence**

Si *szomorú* en hongrois signifie **triste** en français...

alors *szomorúság* signifie peut-être **tristesse, tristement, tristounet, ...**

Si *pankki* en finnois signifie **banque** en français...

alors *pankkiiri* signifie peut-être **banquier, bancaire, ...**

Si *zramu* en ukrainien signifie **jouer** en français...

alors *zравець* signifie peut-être **joueur, jouable, jouabilité, jouet, ...**

Si *coixí* en catalan signifie **cousin** en français...

alors *coixinet* signifie peut-être **coussinet, coussiné, coussiner**

Activité C1.3

De nouveaux groupes!

- ◆ À partir des mots du tableau, formez des groupes dans les rectangles appropriés. Pensez au sens des mots!
- ◆ Élaborez ensuite une hypothèse sur le mode de regroupement.

Ex.: Avec les mots *bricolage* et *déménagement* nous pourrions former un groupe et notre hypothèse serait que les deux sont « une action ou le résultat de l'action » (*bricolage* est le résultat de l'action de *bricoler*, et *déménagement* est le résultat de l'action de *déménager*).

mariage	clochette	amélioration	tristesse
coussinet	joueur	banquier	avertissement
adolescence	bâtiment	acheteur	éléphanteau

-
-
-
-

Hypothèse

-
-
-

Hypothèse

-
-

Hypothèse

-

Hypothèse

-
-

Hypothèse

Activité C1.3 - Corrigé

De nouveaux groupes!

◆ À partir des mots du tableau, formez des groupes dans les rectangles appropriés. Pensez au sens des mots!

◆ Élaborez ensuite une hypothèse sur le mode de regroupement.

Ex.: Avec les mots *bricolage* et *déménagement* nous pourrions former un groupe et notre hypothèse serait que les deux sont « une action ou le résultat de l'action » (*bricolage* est le résultat de l'action de *bricoler*, et *déménagement* est le résultat de l'action de *déménager*).

mariage	clochette	amélioration	tristesse
coussinet	joueur	banquier	avertissement
adolescence	bâtiment	acheteur	éléphanteau

<ul style="list-style-type: none"> • mariage • amélioration • bâtiment • avertissement 		
<table border="1"> <tr> <td style="background-color: black; color: white;">Hypothèse</td> <td> action ou _____ résultat de l'action _____ </td> </tr> </table>	Hypothèse	action ou _____ résultat de l'action _____
Hypothèse	action ou _____ résultat de l'action _____	

<ul style="list-style-type: none"> • adolescence • tristesse 		
<table border="1"> <tr> <td style="background-color: black; color: white;">Hypothèse</td> <td> caractéristique, _____ état _____ </td> </tr> </table>	Hypothèse	caractéristique, _____ état _____
Hypothèse	caractéristique, _____ état _____	

<ul style="list-style-type: none"> • clochette • coussinet • éléphanteau 		
<table border="1"> <tr> <td style="background-color: black; color: white;">Hypothèse</td> <td> diminutif _____ (petit) _____ </td> </tr> </table>	Hypothèse	diminutif _____ (petit) _____
Hypothèse	diminutif _____ (petit) _____	

<ul style="list-style-type: none"> • banquier 		
<table border="1"> <tr> <td style="background-color: black; color: white;">Hypothèse</td> <td> métier _____ _____ </td> </tr> </table>	Hypothèse	métier _____ _____
Hypothèse	métier _____ _____	

<ul style="list-style-type: none"> • acheteur • joueur 		
<table border="1"> <tr> <td style="background-color: black; color: white;">Hypothèse</td> <td> celui qui... _____ _____ </td> </tr> </table>	Hypothèse	celui qui... _____ _____
Hypothèse	celui qui... _____ _____	

Activité C1.4³⁷**Les suffixes qui servent à former des noms**

Pour chacun des suffixes, notez le ou les sens de celui-ci, trouvez des exemples de mots qui sont formés à partir du suffixe et trouvez des contre-exemples.

-age -tion -ment -issement	Sens :

	Exemples :

	Contre-exemples :

-ette -et -eau	Sens :

	Exemples :

	Contre-exemples :

³⁷ Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 60-61.

-ence**-esse**

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

-ier

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

-eur

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

-ée

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

Activité C1.4³⁸ - Corrigé

Les suffixes qui servent à former des noms

-age -tion -ment -issement	<p>Sens :</p> <p>action résultat de l'action</p> <hr/> <p>Exemples :</p> <p>bricoler – bricolage, finir – finition, ...</p> <hr/> <p>Contre-exemples :</p> <p>page, question, jument, ...</p>
-------------------------------------	--

-eur	<p>Sens :</p> <p>1. celui qui 2. qualité</p> <hr/> <p>Exemples :</p> <p>1. porter – porteur, ...</p> <hr/> <p>2. haut – hauteur, ...</p> <hr/> <p>Contre-exemples :</p> <p>peur, cœur, ...</p>
------	---

-ette -et -eau	<p>Sens :</p> <p>diminutif (petit)</p> <hr/> <p>Exemples :</p> <p>maison – maisonnette, garçon – garçonnet, ...</p> <hr/> <p>Contre-exemples :</p> <p>recette, secret, ...</p>
----------------------	--

-ée	<p>Sens :</p> <p>1. durée 2. contenu</p> <hr/> <p>Exemples :</p> <p>1. matin – matinée, ...</p> <hr/> <p>2. bouche – bouchée, ...</p> <hr/> <p>Contre-exemples :</p> <p>fée, idée, ...</p>
-----	---

-ence -esse	<p>Sens :</p> <p>caractéristique état</p> <hr/> <p>Exemples :</p> <p>excellent - excellence</p> <hr/> <p>gentille, gentillesse, ...</p> <hr/> <p>Contre-exemples :</p> <p>expérience, fesse, ...</p>
----------------	---

-ier	<p>Sens :</p> <p>1. métier 2. arbre</p> <hr/> <p>Exemples :</p> <p>1. lait – laitier, ...</p> <hr/> <p>2. poire, poirier, ...</p> <hr/> <p>Contre-exemples :</p> <p>février, fier, ...</p>
------	---

³⁸ Adapté d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 48-49.

Activité C1.5³⁹**Démasquez les intrus!**

Consulter les listes de mots proposés et faites un X sur ceux qui ne sont pas suffixés (il peut y en avoir plus d'un par ligne!).

-age -tion -ment -issement	-ette -et -eau	-ence -esse	-ier	-eur	-ée
sauvage	bâtonnet	maladresse	ambulancier	chasseur	dictée
alimentation	statuette	jeunesse	pommier	douleur	journée
applaudissement	omelette	comtesse	dernier	supérieur	fée
instrument	moufette	jeunesse	cuisinier	chauffeur	pelletée
changement	beignet	fesse	cerisier	voleur	acceptée
emballage	boulette	rudesse	sanglier	peur	nuitée

³⁹ Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 34.

Activité C1.5 – Corrigé

Démasquez les intrus!

Consulter les listes de mots proposés et faites un X sur ceux qui ne sont pas suffixés (il peut y en avoir plus d'un par ligne!).

-age -tion -ment -issement	-ette -et -eau	-ence -esse	-ier	-eur	-ée
sauv age	bâtonnet	maladresse	ambulancier	chasseur	dict ée
alimentation	statuette	jeunesse	pommier	doul eur	journée
applaudissement	om lette	com tesse	der nier	super ieur	f ée
instru ment	mou fette	jeunesse	cuisinier	chauffeur	pelletée
changement	beignet	f esse	cerisier	voleur	accept ée
emballage	boulette	rudesse	sang lier	pe ur	nuitée

Activité C2.1

Mots à découper

curajcurajoskimyakimyasaglasbaglasbeniformaformaluskínakínaiфранцускафранцускиафрыкаафрыканецzabawiaćzabawnywashwashableglückglücklichleggereleggibileinvencióninventivo

BLOC C

Activité C2.1 – Corrigé

Paires de mots			
Mot 1	Mot 2	Différence	Langue
curaj	curajos	os	Roumain
kimya	kimyasal	sal	Turc
glasba	glasbeni	a devient eni	Slovène
forma	formalus	lus	Lituanien
kína	kínai	i	Hongrois
француска	француски	и	Serbe
афрыка	афрыканец	нец	Biélorusse
zabawiać	zabawny	iać devient ny	Polonais
wash	washable	able	Anglais
glück	glücklich	lich	Allemand
leggere	leggibile	ere devient ibile	Italien
invención	inventivo	ción devient tivo	Espagnol

Activité C2.2

Si... alors...

Complétez chaque phrase en appliquant la formule suivante : Si *πορτογαλία* en grec signifie **Portugal** en français, alors *πορτογάλος* signifie peut-être... *Portugais*.

Si *curaj* en roumain signifie **courage** en français...

alors *curajos* signifie peut-être _____

Si *kína* en hongrois signifie **chine** en français...

alors *kínai* signifie peut-être _____

Si *kimya* en turc signifie **chimie** en français...

alors *kimyasal* signifie peut-être _____

Si *glasba* en slovène signifie **musique** en français...

alors *glasbeni* signifie peut-être _____

Si *forma* en lituanien signifie **forme** en français...

alors *formalus* signifie peut-être _____

Si *француска* en serbe signifie **France** en français...

alors *француски* signifie peut-être _____

Si *zabawiać* en polonais signifie ***amuser*** en français...

alors *zabawny* signifie peut-être _____

Si *wash* en anglais signifie ***laver*** en français...

alors *washable* signifie peut-être _____

Si *glück* en allemand signifie ***chance*** en français...

alors *glücklich* signifie peut-être _____

Si *афрыка* en biélorusse signifie ***afrique*** en français...

alors *афрыканец* signifie peut-être _____

Si *leggere* en italien signifie ***lire*** en français...

alors *leggibile* signifie peut-être _____

Si *invención* en espagnol signifie ***invention*** en français...

alors *inventivo* signifie peut-être _____

Activité C2.2 - Corrigé

Si... alors...

Si *curaj* en roumain signifie **courage** en français...

alors *curajos* signifie courageux,
peut-être courageusement, ...

Si *glück* en allemand signifie **chance** en français...

alors *glücklich* signifie peut-être chanceux, ...

Si *kína* en hongrois signifie **chine** en français...

alors *kínai* signifie peut-être chinois, chinoiserie, ...

Si *афрыка* en biélorusse signifie **africain** en français...

alors *афрыканец* signifie africain, africaniser,
peut-être africanisation, ...

Si *kimya* en turc signifie **chimie** en français...

alors *kimyasal* signifie chimique,
peut-être chimiquement, ...

Si *leggere* en italien signifie **lire** en français...

alors *leggibile* signifie peut-être joueur, ...

Si *glasba* en slovène signifie **musique** en français...

alors *glasbeni* signifie musical, musicalement,
peut-être musicien, musicalité, ...

Si *invención* en espagnol signifie **invention** en français...

alors *inventivo* signifie inventif, inventeur,
peut-être inventer, inventé, ...

Si *forma* en lituanien signifie **forme** en français...

alors *formalus* signifie formel, formaliser,
peut-être formellement, ...

Si *француска* en serbe signifie **France** en français...

alors *француски* signifie français, franciser,
peut-être francisation, ...

Si *zabawiac* en polonais signifie **amuser** en français...

alors *zabawny* signifie amusant, amuseur,
peut-être amusé, ...

Si *wash* en anglais signifie **laver** en français...

alors *washable* signifie lavable, lavé, laveur,
peut-être lavette, lavage, ...

Activité C2.3

De nouveaux groupes!

- ◆ À partir des mots du tableau, formez des groupes dans les rectangles appropriés. Pensez au sens des mots!
 - ◆ Élaborez ensuite une hypothèse sur le mode de regroupement.
- Ex.: Avec les mots *mortel* et *glacial* nous pourrions former un groupe et notre hypothèse serait que les deux « sont reliés à... » (*mortel* est relié à la *mort*, et *glacial* est relié à la *glace*).

courageux	chimique	chinois	amusant
français	lavable	chanceux	musical
lisible	africain	inventif	formel

• •	
Hypothèse	_____ _____

• • •	
Hypothèse	_____ _____

•	
Hypothèse	_____ _____

•	
Hypothèse	_____ _____

• •	
Hypothèse	_____ _____

• • •	
Hypothèse	_____ _____

Activité C2.3 - Corrigé

De nouveaux groupes!

♦ À partir des mots du tableau, formez des groupes dans les rectangles appropriés. Pensez au sens des mots!

♦ Élaborez ensuite une hypothèse sur le mode de regroupement.

Ex.: Avec les mots *mortel* et *glacial* nous pourrions former un groupe et notre hypothèse serait que les deux « sont reliés à... » (*mortel* est relié à la *mort*, et *glacial* est relié à la *glace*).

courageux	chimique	chinois	amusant
français	lavable	chanceux	musical
lisible	africain	inventif	formel

<ul style="list-style-type: none"> • courageux • chanceux 	
Hypothèse	qui a de..., qui a la qualité de...

<ul style="list-style-type: none"> • chimique • musical • formel 	
Hypothèse	qui est relié à..., propre à...

<ul style="list-style-type: none"> • inventif 	
Hypothèse	qui fait l'action de...

<ul style="list-style-type: none"> • amusant 	
Hypothèse	qui...

<ul style="list-style-type: none"> • lavable • lisible 	
Hypothèse	qui peut être... (verbe) qui fait preuve de... (nom)

<ul style="list-style-type: none"> • chinois • français • africain 	
Hypothèse	habitant de..., originaire de...

Activité C2.4⁴⁰**Les suffixes qui servent à former des adjectifs**

Pour chacun des suffixes, notez le ou les sens de celui-ci, trouvez des exemples de mots qui sont formés à partir du suffixe et trouvez des contre-exemples.

-eux

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

-if

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

⁴⁰ Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 68-69.

-ique
-al
-el (-elle)

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

-ois
-ain
-ais

Sens :

Exemples :

Contre exemples :

-able
-ible

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

-ant

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

Activité C2.4⁴¹ - Corrigé

Les suffixes qui servent à former des adjectifs

-eux

Sens :
 qui a de... qui a la qualité de...

Exemples :
 joie - joyeux
 peur - peureux, ...

Contre-exemples :
 deux, yeux, vieux, ...

-able
-ible

Sens :
 1. qui peut être... 2. fait preuve de...

Exemples :
 1. voir - visible, ...
 2. équité - équitable, ...

Contre exemples :
 table, cible, ...

-if

Sens :
 qui fait l'action de...

Exemples :
 penser - pensif, compétition - compétitif, ...

Contre-exemples :
 canif, ...

-ant

Sens :
 qui...

Exemples :
 passionner - passionnant,
 captiver - captivant, ...

Contre exemples :
 géant, enfant, ...

-ique
-al
-el

Sens :
 qui est relié à... Propre à ...

Exemples :
 numéro - numérique
 théâtre, théâtral, ...

Contre-exemples :
 Afrique, métal, pastel, ...

-ois
-ain
-ais

Sens :
 habitant de... propre à...

Exemples :
 Québec - Québécois, ...
 Mexique - Mexicain, ...

Contre exemples :
 fois, demain, ...

⁴¹ Adapté d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 56-57.

Activité C2.5⁴²**Démasquez les intrus!**

Consulter les listes de mots proposés et faites un X sur ceux qui ne sont pas suffixés (il peut y en avoir plus d'un par ligne!).

-eux	-if	-ique -al -el (elle)	-ois -ain -ais	-able -ible	-ant
respectueux	compétitif	commercial	Montréalais	possible	méchant
précieux	sportif	traditionnel	Bruxellois	terrible	brillant
mélodieux	actif	vaisselle	petit-pois	capable	autant
sérieux	négatif	unique	Jamaïcain	aimable	intéressant
nuageux	abusif	canal	Anglais	paisible	avant
peureux	inclusif	professionnel	jamais	code	obéissant

⁴² Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 34.

Activité C2.5 – Corrigé

Démasquez les intrus!

Consulter les listes de mots proposés et faites un X sur ceux qui ne sont pas suffixés (il peut y en avoir plus d'un par ligne!).

-eux	-if	-ique -al -el (elle)	-ois -ain -ais	-able -ible	-ant
respectueux	compétitif	commercial	Montréalais	possible X	méchant X
précieux X	sportif	traditionnel	Bruxellois	terrible X	brillant
mélodieux	actif X	vaisselle X	petit pois X	capable	auxant X
sérieux X	négligant X	unique	Jamaïcain	aimable	intéressant
nuageux	abusif	canal X	Anglais	paisible	avant X
peureux	inclusif	professionnel	jamais X	code X	obéissant

Activité C3.1⁴³

Enquêtes orthographiques

Partie 1

Observez bien les exemples suivants et essayez de trouver dans quels contextes le mot doit s'écrire avec des lettres doubles ou non.

LETTRES DOUBLES	maison - maisonnette
	abandon - abandonner
	poupon - pouponnière
	citron - citronnier
	paysan - paysanne
	quotidien - quotidiennement
	Parisien - Parisienne
	chien - chienne

LETTRES SIMPLES	patin - patiner
	prune - prunier
	matin - matinal
	banane - bananier

MES HYPOTHÈSES

Je crois que l'on double le « n » quand...

Je crois que l'on ne double pas le « n » quand...

⁴³ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 79-80.

Activité C3.1

Enquêtes orthographiques**Partie 2**

Observez bien les exemples suivants et essayez de trouver dans quels contextes le mot doit s'écrire avec des lettres doubles ou non.

LETTRES DOUBLES

roi - royal

soie - soyeux

croi-re - croyant

voi-r - voyance

loi - loyal

balai - balayer

effraie - effrayer

paie - payer

essai - essayer

craie - crayon

ennui - ennuyeux

essuie - essuyer

appuie - appuyer

MES HYPOTHÈSES

Je crois que ces mots s'écrivent avec un « y » quand...

Activité C3.2⁴⁴

Les règles orthographiques des mots suffixés

Règles orthographiques des lettres doubles

Mes exemples

nn	n

Règles orthographiques du « y »

Mes exemples

oi	ai	ui

⁴⁴ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 81.

Activité D1.1⁴⁵**Les petits mots dans le grand mot**

Analysez les mots suivants afin de trouver les petits mots qui s'y cachent.

1. Trouvez et encadrez la racine.
2. Surlignez le préfixe en vert. Au besoin, encerclez la lettre associée au pouvoir de transformation.
3. Surlignez en jaune uni le suffixe nominal ou rayez avec votre surligneur jaune le suffixe adjectival. Au besoin, encerclez la lettre associée à la règle orthographique de ce suffixe.

inattentif

géographique

visionnage

impensable

désengagement

déloyal

appauvrissement

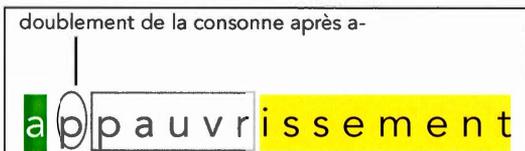
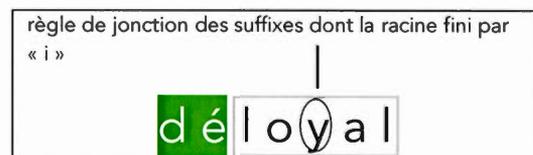
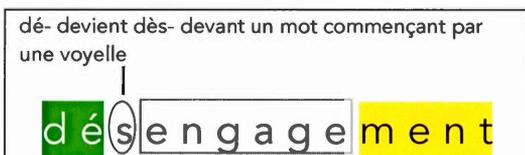
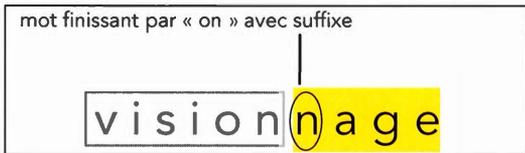
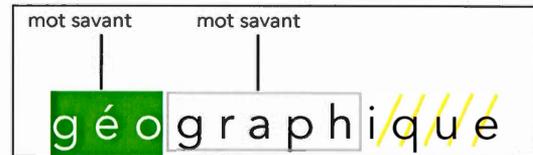
emprisonnement

⁴⁵ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 92.

Activité D1.1 - Corrigé⁴⁶**Les petits mots dans le grand mot**

Analysez les mots suivants afin de trouver les petits mots qui s'y cachent.

1. Trouvez et encadrez la racine.
2. Surlignez le préfixe en vert. Au besoin, encerclez la lettre associée au pouvoir de transformation.
3. Surlignez en jaune uni le suffixe nominal ou rayez avec votre surligneur jaune le suffixe adjectival. Au besoin, encerclez la lettre associée à la règle orthographique de ce suffixe.



⁴⁶ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et quelques corrections mineures) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 76.

Activité D2.1⁴⁷**La famille à la rescousse**

Trouvez la lettre muette des mots suivants et écrivez le mot de la même famille qui vous a aidé·e·s à la trouver.

- 1 Les trois amies ont fait un bon___ quand elles ont entendu la voix de la directrice derrière eux.

Mot(s) de la même famille :

- 2 La directrice a fait quelques pa___ vers eux.

Mot(s) de la même famille :

- 3 « Il est temps d'agir », se sont dit les trois amies, car la directrice n'est pas de tout repo___.

Mot(s) de la même famille :

- 4 Cette femme-là doit avoir une den___ contre nous pour faire toutes ces manigances!

Mot(s) de la même famille :

- 5 Elle nous causera de gran___s ennuis si nous ne faisons rien et que nous restons indécises.

Mot(s) de la même famille :

⁴⁷ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 98-99.

6 Peut-être que demain, il sera trop tar__.

Mot(s) de la même famille :

7 Nous commencerons par surveiller ses mouvemen__s.

Mot(s) de la même famille :

8 Le plan de la directrice ne peut être parfai___. Il aura surement des failles.

Mot(s) de la même famille :

9 Il vaut mieux rester dans les ran__s pour éviter d'attirer son attention!

Mot(s) de la même famille :

10 Notre enseignant sera conten__ quand la situation sera réglée.

Mot(s) de la même famille :

11 Les paroles de leur enseignant ont ému trois copines. Elles étaient au bor__ des larmes.

Mot(s) de la même famille :

Activité D2.1⁴⁸

La famille à la rescousse

Trouvez la lettre muette des mots suivants et écrivez le mot de la même famille qui vous a aidé·e·s à la trouver.

- Les trois amies ont fait un bon d
 1 quand elles ont entendu la voix de la directrice derrière eux.

Mot(s) de la même famille : bondir, bondissant, rebondir, ...

- 2 La directrice a fait quelques pas vers eux.

Mot(s) de la même famille : passer, passant, passage, ...

- « Il est temps d'agir », se sont dit les
 3 trois amies, car la directrice n'est pas de tout repos.

Mot(s) de la même famille : reposer, reposé, reposant, ...

- Cette femme-là doit avoir une dent
 4 contre nous pour faire toutes ces manigances!

Mot(s) de la même famille : dentaire, dentier, dentiste, ...

- Elle nous causera de grands ennuis
 5 si nous ne faisons rien et que nous restons indécises.

Mot(s) de la même famille : grandir, grandeur, grandissant, ...

- 6 Peut-être que demain, il sera trop tardu.

Mot(s) de la même famille : tardivement, tardif, retarder, ...

- 7 Nous commencerons par surveiller ses mouvements.

Mot(s) de la même famille : mouvementé, mouvementer, ...

- 8 Le plan de la directrice ne peut être parfaitu. Il aura sûrement des failles.

Mot(s) de la même famille : parfaitement, ...

- 9 Il vaut mieux rester dans les rangs pour éviter d'attirer son attention!

Mot(s) de la même famille : rangée, ranger, ...

- 10 Notre enseignant sera content quand la situation sera réglée.

Mot(s) de la même famille : contenter, contentement, ...

- Les paroles de leur enseignant ont
 11 ému trois copines. Elles étaient au bord des larmes.

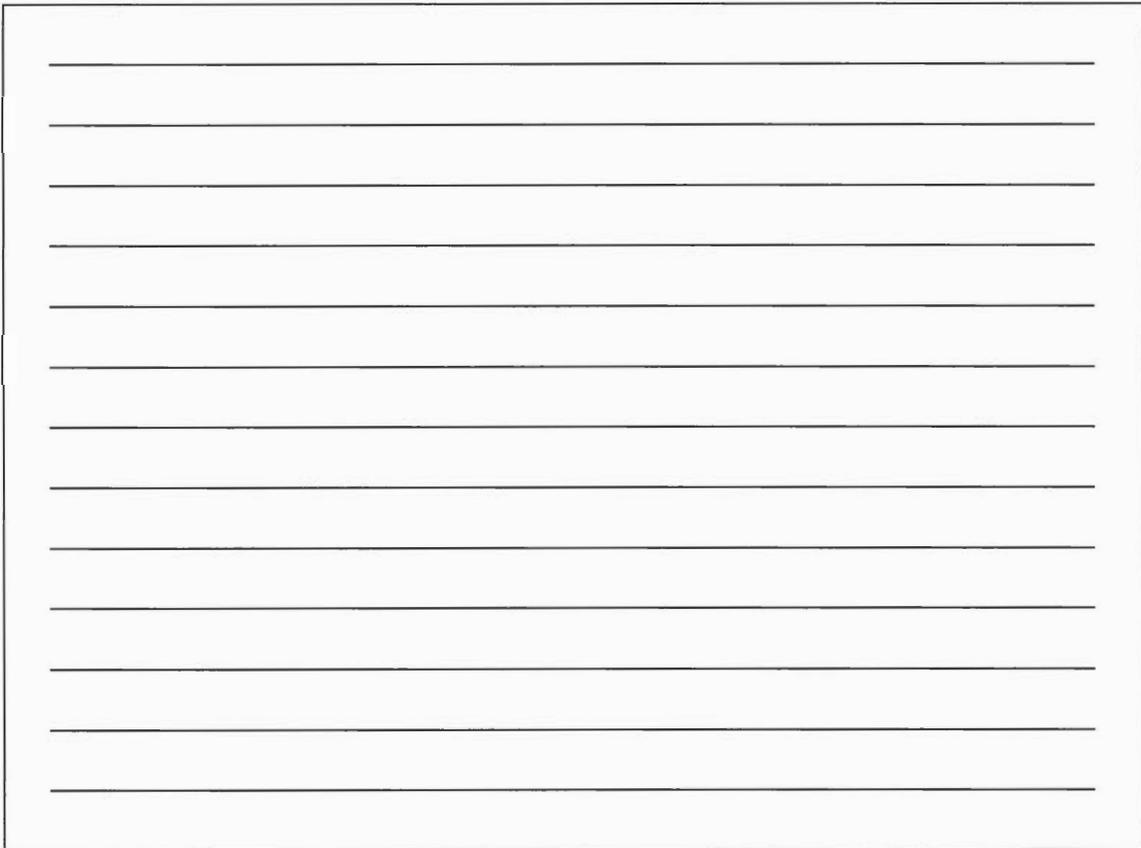
Mot(s) de la même famille : bordure, déborder, ...

⁴⁸ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 84.

Activité D2.2⁴⁹

Ma stratégie pour trouver les lettres muettes

Écrivez dans vos mots la stratégie qui vous aide à trouver la lettre muette à la fin d'un mot.

A large rectangular box with a thin black border, containing 15 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box.

⁴⁹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 100.

Activité D3.1⁵⁰**Le dictionnaire morphussais**

Trouvez les mots manquants dans le dictionnaire morphussais.

A	appeler	diler	je m'appelle	je me dile
	amour	dachour	amoureux	dachoureux
	attaque	prite	attaquant	
B	bâton	scop	batônnet	
	brave	drime	bravoure	
	briller	driter	brillant	dritant
C	chanter	linder	chanteur enchanté	lindeur
	chercher	bouler	chercheur recherche	
	courage	rouzate	courageux décourager découragement	rouzateux dérouzater
	connu	litove	inconnu	
	croire	paurer	incroyable	
	cuisine	vline	cuisiner cuisinier	
H	hockey	kelse	hockeyeur	
I	intelligence	lumence	intelligent	
	inviter	tincer	invitée personne qui invite	
L	limite	rufite	illimité	

⁵⁰ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la correction de deux coquilles) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 101-102.

M	mari	bor	marier mariage	
P	penser	mender	pensif	
	parler	flasser	parleur	
	pouvoir	mollusser	possible impossible	
R	riche	laime	s'enrichir richesse	
	rond	toupe	rondelle	
S	sage	prèle	sagesse	prélesse
	salut	tita	saluer	
T	tarte	floze	tartelette	
	terre	toke	terrien	
	travail	poune	travailler travailler ensemble	pouner
V	venir	dolir	revenir	redolir

Activité D3.1- Corrigé⁵¹

Le dictionnaire morphussais

Trouvez les mots manquants dans le dictionnaire morphussais.

A	appeler	diler	je m'appelle	je me dile
	amour	dachour	amoureux	dachoureux
	attaque	prite	attaquant	pritant
B	bâton	scop	batônnet	scopet
	brave	drime	bravoure	drimesse, drimoure
C	briller	driter	brillant	dritant
	chanter	linder	chanteur enchanté	lindeur enlindé
	chercher	bouler	chercheur recherche	bouleur, boulant reboule
	courage	rouzate	courageux décourager découragement	rouzateux dérouzater dérouzatement
	connu	litove	inconnu	illitove
	croire	paurer	incroyable	impaurable
	cuisine	vline	cuisiner cuisinier	vliner vlinier, vlineur
H	hockey	kelse	hockeyeur	kelseur
I	intelligence	lumence	intelligent	lument
	inviter	tincer	invitée personne qui invite	tincée tinceuse
L	limite	rufite	illimité	irrufité

M	mari	bor	marier mariage	borer borage
P	penser	mender	pensif	mendif
	parler	flasser	parleur	flasseur
	pouvoir	mollusser	possible impossible	mollussible immollussible
R	riche	laimé	s'enrichir richesse	s'enlaimer laimesse
	rond	toupe	rondelle	toupelle, toupette
S	sage	prèle	sagesse	prélesse
	salut	tita	saluer	titer
T	tarte	floze	tartelette	flozette, flozelette
	terre	toke	terrien	tokien, tokois, ...
	travail	poune	travailler travailler ensemble	pouner
V	venir	dolir	revenir	redolir

⁵¹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la correction de deux coquilles) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 87.

Activité D4.1

Création d'un mot

- ◆ Vous devrez créer un mot à partir d'une base qui existe déjà et d'un préfixe ou d'un suffixe que nous avons travaillé en classe.
- ◆ Votre mot inventé peut être dans n'importe quelle langue, pourvu qu'elle ait un alphabet.
- ◆ Vous présenterez votre mot aux autres élèves de la classe en 4-5 minutes. Votre présentation devra être accompagnée d'un support visuel (ex. : affiche, présentation Powerpoint).

Guide de création d'un mot

- ◆ Le mot doit être formé d'une des manières suivantes :
 - préfixe au choix + base existante
 - base existante + suffixe au choix;
- ◆ Vous devez donner sa catégorie grammaticale;
- ◆ Vous devez définir son sens;
- ◆ Vous devez justifier le choix du préfixe ou du suffixe (pourquoi celui-là et pas un autre? Donnez des contre-exemples);
- ◆ Vous devez finalement donner un exemple d'utilisation de votre mot dans une phrase.

EXEMPLE

	Mot inventé :	CORIRE
Structure	CO + RIRE	
Catégorie grammaticale	Verbe	
Définition	Rire à deux, avec une autre personne	
Choix du préfixe ou du suffixe et contre-exemple	CO qui signifie « avec » ou « ensemble ». Contre-exemple : Pour donner ce sens à un verbe, on utilise « co » et non « bi ». *bianimer *biexister	
Exemple dans une phrase	Lorsqu'elle nous a raconté cette excellente blague, nous avons cori aux larmes!	

Mot inventé :

Structure

Catégorie grammaticale

Définition

Choix du préfixe ou du
suffixe et contre-exemple

Exemple dans une
phrase

ANNEXE C

MAQUETTE

CONCEPTION ET ÉVALUATION D'UN DISPOSITIF D'ÉVEIL AUX LANGUES POUR L'ENTRAÎNEMENT DES HABILITÉS MÉTAMORPHOLOGIQUES

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Contexte

Les commissions scolaires du Québec accueillent chaque année plusieurs milliers d'élèves issus de l'immigration, soit des enfants de première génération (nés à l'extérieur du Canada) ou de deuxième génération (nés au Canada dont au moins un des parents est né à l'extérieur du Canada) (MELS, 2014a). En raison des politiques linguistiques qui encadrent la protection de la langue française au Québec, la quasi-totalité de ces élèves du primaire et du secondaire, soit 87,9%, se voit obligée de fréquenter l'école en français si bien qu'en 2015, plus de la moitié des élèves qui fréquentaient une école francophone sur l'île de Montréal n'avaient pas le français comme langue première (L1) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2016). Cet ensemble inclut, sans s'y limiter, les personnes nouvellement arrivées en provenance de pays non francophones qui fréquentent pour la première fois un établissement scolaire francophone. Pour « réduire l'écart qui sépare les compétences en français des élèves non francophones de ce qui est normalement attendu des élèves francophones de leur âge » (MELS, 2014b, p. 4), le MELS a mis en place des programmes et services d'accueil au soutien et à l'apprentissage du français, une mesure servant de tremplin vers la classe ordinaire.

Un de ces services est la classe d'accueil, qui offre notamment aux personnes nouvellement arrivées un enseignement intensif du français qui dure de quelques mois à plusieurs années. Lorsque les élèves ont acquis un niveau de français qui leur

permet de passer de la classe d'accueil à la classe ordinaire, ils et elles sont intégré·e·s partiellement ou totalement à cette dernière, où ils et elles continuent leur apprentissage du français tout en poursuivant leur scolarisation dans les autres matières au même titre que leurs homologues francophones d'origine (Collin, Karsenti, Fréchette, Murataj et Fleury, 2011).

1.2. Problème de recherche

Depuis 1990, plusieurs auteurs et autrices dénoncent toutefois le cloisonnement néfaste, mais pourtant bien vivant, des classes de langue d'enseignement, dont l'enseignement est largement fondé sur l'idée que tou·te·s les élèves ont la langue d'enseignement comme langue première, ce qui est vraisemblablement faux, et qui semblent hermétiques à la présence de n'importe quelle autre langue (Dabène, 1992; de Pietro, 1999; Perregaux, 1993). Cette pratique monolingue est contre-productive et dangereuse pour les élèves : les difficultés liées à l'engagement cognitif, dans un système scolaire où une partie de l'identité des élèves issu·e·s de l'immigration (la ou les langue(s) première(s)), est implicitement ou explicitement rejetée apparaissent en effet comme des obstacles supplémentaires à surmonter dans l'apprentissage de la langue d'enseignement (Armand, 2012; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Cummins, 2001, 2007). Ces auteurs et autrices suggèrent alors que pour être mieux adaptée à l'ensemble des élèves et favoriser la réussite de tous et toutes, la classe ordinaire de français langue d'enseignement puisse mettre en place certains types d'activités inspirées de la didactique des langues secondes ou étrangères.

Parmi ces activités, celles qui visent l'enseignement-apprentissage de la langue d'enseignement tout en reconnaissant les langues d'origine des élèves, comme toutes les autres langues du monde, apparaissent en effet spécialement appropriées pour la classe montréalaise en tant qu'ensemble complexe et varié.

1.2.1. L'éveil aux langues

À ce sujet, nombre de recherches en Europe et en Amérique du Nord se sont intéressées au développement et à l'implantation d'approches plurielles des langues et des cultures pour, entre autres, éveiller les élèves à la diversité linguistique du monde et légitimer les langues des élèves qui n'ont pas la langue d'enseignement comme L1 (Candelier, 2003a; Armand, Beck et Maraillet, 2004). Parmi ces approches, celle de l'éveil aux langues (désormais EAL) est particulièrement adaptée aux classes caractérisées par l'hétérogénéité linguistique (Candelier *et al.*, 2012). En effet, l'EAL, contrairement aux autres approches plurielles, ne se limite pas à l'enseignement-apprentissage des langues que les élèves connaissent déjà ou que l'école a l'ambition d'enseigner. Elle offre plutôt un lieu où toutes les langues, qu'elles fassent partie du répertoire linguistique des élèves ou non, ont leur place dans les différentes activités (Candelier *et al.*, 2012). L'intégration d'une grande variété de langues dans les activités d'enseignement-apprentissage de la langue d'enseignement vise l'atteinte d'un double objectif.

Le premier objectif poursuivi par les démarches d'EAL est d'ordre socioaffectif : comme l'EAL propose aux élèves de travailler en groupes à partir de corpus plurilingues, le contact, l'observation et la manipulation de ces corpus leur permettent de développer de l'intérêt et de la curiosité envers les langues et les cultures, en plus de leur offrir une occasion d'exploiter leurs connaissances sur d'autres langues, s'il y a lieu (Candelier, 2003b). Les élèves sont invité·e·s à embrasser leur bagage linguistique et identitaire et celui des autres, qui ont dès lors leur place dans les activités d'enseignement-apprentissage de la langue d'enseignement.

Le deuxième objectif de l'EAL est d'ordre métalinguistique c'est-à-dire qu'il vise, chez les élèves, le développement d'habiletés à s'extraire du langage pour planifier et effectuer, de manière consciente, des opérations de manipulation sur la langue (Gombert, 1990). En « [s'appuyant] sur la compréhension d'un phénomène relevant

d'une langue pour mieux comprendre - par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue » (Candelier, 2003a, p. 21), on cherche à ce que les élèves dégagent des patrons (*patterns*) linguistiques leur permettant de traiter la langue en tant qu'objet (Dagenais, Armand, Maraillet et Walsh, 2007).

Les patrons observés dans une séquence qui utilise l'EAL comme modalité didactique peuvent toucher à une ou plusieurs habiletés métalinguistiques, par exemple les habiletés métaphonologiques ou métasyntaxiques. D'ailleurs, pour atteindre l'objectif métalinguistique de l'EAL, différentes interventions d'EAL ont été mises en place par des équipes de recherche, notamment quant à l'entraînement des habiletés métasyntaxiques (Balsiger, Béatrix Köhler, et Panchout-Dubois, 2014), des habiletés métaphonologiques (Lourenço et Andrade, 2014 ; Armand, Sirois et Abadou, 2008) et des habiletés métasémantiques (Dahm, 2014). Or, les habiletés métamorphologiques (désormais HM), soit celles qui renvoient à la conscience des structures morphologiques des mots et à l'habileté à y réfléchir et à les manipuler (Carlisle, 1995), elles, n'ont pas été la cible d'interventions en EAL en dépit de leur importance en lecture comme en écriture. La prochaine section présente un survol des différents liens établis par les recherches entre les HM et la lecture et l'écriture.

1.2.2. Les habiletés métamorphologiques et la lecture et l'écriture

Comme la capacité à associer les sons à leurs formes écrites, quoiqu'essentielle, n'apparaît pas comme une condition suffisante à la réussite en lecture, des habiletés sur le plan de la reconnaissance des structures morphologiques des mots se révèlent nécessaires pour décoder rapidement et précisément les mots écrits (Fowler et Liberman, 1995). En décodant les mots par unités de sens (morphèmes) plutôt que lettre par lettre, le lecteur ou la lectrice économise temps et énergie cognitive (Fejzo, Godard et Laplante, 2014). Ces habiletés sont également mobilisées lorsque, par exemple, une même forme graphique traduit deux morphèmes différents comme dans *ils somnolent* et *il est somnolent*, ou dans le décodage des mots nouveaux.

Les études qui se sont penchées sur le lien entre les HM et la lecture avancent que le fait que de posséder des HM aiguisées est fortement associé à la compréhension en lecture, que ce soit en L1 (Carlisle, 1995; Fowler et Liberman, 1995; Colé, Marec-Breton et Gombert, 2005) ou en L2 (Kieffer et Lesaux, 2007, 2008). En écriture, les HM sont utilisées par les élèves sur le plan du développement de l'orthographe. Plusieurs recherches (Deacon et Bryant, 2006; Fejzo, 2016a; Pacton, Foulin, Casalis et Treiman, 2013; Sénéchal 2000) ont montré un lien entre la mobilisation de connaissances morphologiques et l'écriture réussie de mots morphologiques ou de pseudo-mots morphologiques, définis comme des bases qui peuvent être dérivées, dont la lettre finale est muette.

1.2.3. Les programmes d'entraînement des habiletés métamorphologiques

À la lumière des nombreuses recherches et des recommandations des chercheur·euse·s, plusieurs programmes d'entraînement des HM⁵² ont été développés, dont notamment, en L1, celui de Lyster (2002). Leur contribution positive sur l'identification des mots écrits est d'ailleurs bien établie dans la littérature. Chez des élèves dont la langue de scolarisation est différente de la L1, l'étude de Fejzo *et al.* (2014) a mesuré les effets d'un programme d'entraînement des HM sur l'identification des mots écrits chez des apprenant·e·s arabophones scolarisé·e·s en français qui suivaient le programme dans leur langue d'enseignement. Les HM ainsi que la rapidité et la précision de l'identification des mots écrits étaient également testées dans cette même langue, avant et après le programme. Les résultats de l'étude appuient ceux des recherches en L1 : les élèves arabophones qui suivent d'un programme d'entraînement des HM en français performant mieux au test d'identification des mots écrits polymorphémiques, par rapport à ceux et celles qui ne sont pas entraîné·e·s (Fejzo *et al.*, 2014). Les autrices recommandent que l'entraînement des HM soit inclus dans l'enseignement de la lecture.

⁵² Voir Goodwin et Ahn (2013) pour une méta-analyse qui présente une recension de 30 interventions morphologiques menées en langue anglaise.

Ces programmes d'entraînement des HM, réalisés dans des contextes de L1 ou de L2, ont toujours été implantés traditionnellement dans la langue d'enseignement. Seulement, pour la population qui nous intéresse, soit la classe montréalaise, il serait pertinent de développer et de mesurer les retombées d'un programme aligné sur l'EAL, inspiré de ceux qui ont été conçus pour le développement des habiletés métaphonologiques. Ce programme d'entraînement des HM qui intègre l'EAL, à l'instar des autres programmes qui réservent une place aux langues d'origine des élèves, pourrait alors permettre aux apprenant·e·s de s'appuyer sur leur répertoire bi/plurilingue pour transférer leurs connaissances vers le français (Armand, Hardy et Lemay, 2014), dans l'idée que les langues se nourrissent les unes les autres lorsque l'environnement éducatif le permet (Cummins, 2001).

1.3. Objectif général

Avec cette étude, nous nous questionnons donc sur la possibilité qu'un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des HM, appuyé par la recherche en didactique des langues, puisse contribuer au développement des HM chez des élèves du deuxième cycle du primaire. Dans la mesure où, à notre connaissance, il n'existe pas encore de tel dispositif, notre objectif est d'en développer un qui puisse être utilisé par les enseignant·e·s du deuxième cycle du primaire.

1.4. Pertinences scientifique et sociale

Les résultats de cette étude permettront de contribuer à l'avancement des connaissances dans les domaines de l'enseignement des habiletés métamorphologiques et de l'éveil aux langues, notamment en décroissant ces deux champs de recherche et en explorant le lien qui les unit. Également, les retombées de cette étude s'ajouteront à l'argumentaire de plusieurs initiatives existantes qui

cherchent à faire de l'école montréalaise le milieu inclusif qu'elle aspire à être. Elles permettront d'élargir le champ d'application de l'EAL en salle de classe, qui est pour l'instant restreint au développement de certaines habiletés métalinguistiques autres que les HM. De plus, le dispositif didactique fournira aux enseignants et enseignantes des activités innovantes et applicables dans les classes du primaire.

2. CADRE CONCEPTUEL

Nous aborderons, dans ce chapitre, les concepts qui constituent le noyau de notre recherche. D'abord, nous définirons quelques notions essentielles dans l'étude de la morphologie ainsi que les choix terminologiques ayant mené à l'adoption du terme *habiletés métamorphologiques*, nous présenterons l'importance de ces habiletés pour la lecture et l'écriture, et nous discuterons de certains écrits qui se rapportent à leur enseignement. Nous traiterons ensuite de l'éveil aux langues en tant qu'approche permettant le développement d'habiletés métalinguistiques, dont les habiletés métamorphologiques. Au terme de cet exposé, l'objectif spécifique de la recherche sera présenté.

2.1. La morphologie et les habiletés métamorphologiques

2.1.1. Les morphèmes

La morphologie, sous domaine de la linguistique descriptive, renvoie à l'étude de la structure interne des mots du point de vue de la forme, mais aussi du sens et de la combinatoire (Mel'čuk, 1993). Bien que ses frontières avec d'autres domaines de la linguistique soient poreuses, notamment avec la syntaxe et la sémantique (Huot, 2005), il est possible de circonscrire son champ d'action et de l'étudier en elle-même. Ainsi, la morphologie a pour principal objet d'analyse le morphème, soit la plus petite unité porteuse de sens (Huot, 2005). On identifie deux catégories de morphèmes : la base et les affixes. On dira des bases qu'elles sont des mots monomorphémiques, par exemple le mot *fleur*, dans lequel *-eur* n'a pas de sens sans le *fl-* (exemple tiré de Berthiaume, Besse et Daigle, 2010). Nous empruntons, à

l'instar de Berthiaume, Boisvert, Théberge et Daigle (2017) la terminologie *base*, plutôt que *racine* ou *radical*, pour référer aux mots qui servent de base à la construction des mots polymorphémiques et qui sont indivisibles en plus petites unités morphémiques, et ce pour les raisons suivantes : d'abord, parce qu'il est employé dans ce sens par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur dans les programmes officiels d'enseignement (MELS, 2009); et ensuite parce que bien que *racine* soit le seul terme qui dispose d'un statut théorique précis, il renvoie davantage à l'étymologie et donc impose une analyse en diachronie (Huot, 2005; Polguère, 2008), analyse que l'on épargnera aux élèves du deuxième cycle du primaire.

Les affixes sont quant à elles des particules qui ne disposent d'aucune autonomie et qui viennent se greffer à la base pour former des mots plurimorphémiques (Huot, 2005), comme dans l'exemple suivant : *chanteur* = *chant-* + *-eur*, où le morphème *-eur* porte le sens de « personne qui [chante] » (exemple tiré de Berthiaume *et al.*, 2010). Les deux types d'affixes que l'on retrouve dans la langue française sont les préfixes (avant la base) et les suffixes (après la base). Par exemple, on dira du mot *impoli* qu'il est préfixé (*in* + *poli* = « le contraire de » poli) et du mot *politesse* qu'il est suffixé (*poli(t)* + *esse*) = « caractéristique de » ce qui est poli). Les affixes sont considérés comme des morphèmes extrêmement productifs en français, en ce sens qu'ils ont le potentiel de se combiner à plusieurs centaines, voire même plusieurs milliers, de bases tout en conservant leur interprétation (Huot, 2005). Dès lors, un nombre important de mots français peuvent être analysés en suite de morphèmes (Berthiaume *et al.*, 2017). Plusieurs auteurs et autrices, en français comme dans d'autres langues alphabétiques, soutiennent en effet que l'analyse morphologique de mots inconnus constitue une voie d'accès privilégiée au sens de ces mots.

2.1.2. La flexion et la dérivation

On distingue deux types de morphologie : la morphologie flexionnelle et la morphologie dérivationnelle. La première, qui se manifeste par la présence de suffixes flexionnels, possède entre autres les caractéristiques suivantes : le nombre de suffixes qui y est associé est restreint (p. ex. : le *e* féminin, le *s* pluriel et les conjugaisons verbales); les suffixes flexionnels n'entraînent pas de changements dans la catégorie grammaticale de la base (p. ex. : *Félin*_{Nom} → *Féline*_{Nom}); et l'interprétation des suffixes flexionnels est exclusivement grammaticale (par opposition à une interprétation lexicale) (Huot, 2005). La morphologie flexionnelle serait également acquise implicitement et en plus jeune âge, et ce serait le cas pour des enfants de langues premières diverses, mais alphabétiques (Kuo et Anderson, 2006; Carlisle, 1995). Une des raisons qui explique cette acquisition implicite et précoce serait que les suffixes flexionnels sont moins nombreux, plus fréquents et qu'ils n'entraînent pas de changements phonologiques (Kuo et Anderson, 2006). Cette plus grande aisance des enfants avec la morphologie flexionnelle amène la plupart des études qui s'intéressent à la morphologie en empruntant une perspective didactique à se tourner vers la morphologie dérivationnelle, dont les caractéristiques sont les suivantes : elle entre dans jeu dans les processus de formation des mots; elle se manifeste par la présence de préfixes ou de suffixes dérivationnels; le nombre de suffixes qui y est associé est plus élevé que dans le cas des suffixes flexionnels; les suffixes dérivationnels peuvent entraîner un changement dans la catégorie grammaticale de la base (p. ex. : *poli*_{Adjectif} → *politesse*_{Nom}) ou pas (p. ex. : *fille*_{Nom} → *fillette*_{Nom}); et l'interprétation des préfixes et des suffixes dérivationnels est lexicale (Huot, 2005). L'acquisition de la morphologie dérivationnelle, qui demande de comprendre les relations sémantiques, morphologiques et syntaxiques entre l'affixe (ou les affixes) et la base, serait plus complexe sur le plan des opérations mentales que doivent effectuer les apprenant·e·s entre autres parce que les suffixes dérivationnels sont moins fréquents que les suffixes flexionnels et qu'ils entraînent souvent des changements phonologiques (Kuo et Anderson, 2006).

Pour ces raisons, dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons exclusivement à la morphologie dérivationnelle. Dans la section qui suit, nous présenterons des précisions conceptuelles et terminologiques en lien avec les habiletés métamorphologiques et nous présenterons certaines recherches qui témoignent de l'importance de les enseigner dans le développement de la littératie.

2.1.3. Les habiletés métamorphologiques

Précisions terminologiques

Les HM renvoient à la conscience des structures morphémiques des mots et à l'habileté à y réfléchir et à les manipuler (Carlisle, 1995). Cette définition, la plus largement admise dans la littérature à ce sujet, a d'abord été proposée par Carlisle pour établir le concept de *conscience morphologique* (*morphological awareness*). Cependant, la notion de conscience supposant traditionnellement la capacité du sujet à verbaliser une règle ou une analyse linguistique, elle reste vivement débattue par les auteurs et autrices puisque l'incapacité à expliquer ou verbaliser n'impliquerait pas nécessairement la non-conscience (Gombert, 1988, 1990; Fortier, 2013). Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, nous écartons d'emblée le terme *conscience morphologique*, pour les raisons invoquées ci-haut en plus de la quasi-impossibilité de l'opérationnaliser (Fortier, 2013).

Chez d'autres auteurs et autrices, on préfère l'utilisation du terme *compétence morphologique*, qui engloberait « a) la prise de conscience de la structure morphologique des mots morphologiquement complexes et la capacité à réfléchir sur cette structure ; b) les connaissances explicites sur la structure interne des mots et sur les règles de la formation des mots ; et c) l'ensemble d'habiletés à manipuler la structure interne des mots au niveau du morphème » (Fejzo, 2011, p. 122). Si la définition en trois temps s'applique convenablement au concept dont il est question dans ce travail, le terme *compétence morphologique* n'apparaît pas comme étant le

plus approprié pour l'illustrer. En effet, un bref survol des autres domaines de la linguistique suffit à nous faire pencher pour une terminologie plus harmonieuse.

C'est du côté des habiletés métalinguistiques que la comparaison avec les autres domaines de la linguistique s'avère féconde. Ces habiletés sont définies par Gombert (1990) comme « un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant;

- 3- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ;
- 4- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production) » (p. 27).

Ces habiletés (aussi appelées *capacités*) sont traditionnellement partagées en quatre sous-domaines : 1) les habiletés métaphonologiques; 2) les habiletés métalexicales et métasémantique (pour une discussion à ce sujet, voir Gombert, 1988); 3) les habiletés métasyntaxiques; et 4) les habiletés métapragmatiques. Leurs définitions respectives comprennent tous les éléments susmentionnés dans la définition de compétence morphologique, soit la conscience (de), la capacité à réfléchir (sur), les connaissances explicites (sur), et l'habileté à manipuler les structures (phonologiques, lexicales, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques), si bien que chez certain·e·s auteur·trice·s, par exemple, les capacités métasyntaxiques correspondent en tout point à la conscience syntaxique (*syntactic awareness*) chez d'autres (Carlisle, 1995; Mélançon et Ziarko, 1999; Fortier et Simard, 2017).

On peut dès lors se demander pourquoi la morphologie semble exclue, sur le plan terminologique, des habiletés métalinguistiques, d'autant plus lorsqu'on remarque que Carlisle (1995) parle de la conscience morphologique comme d'un concept transversal aux autres domaines de la métalinguistique. Sans considérer que seule la morphologie soit titulaire de ce caractère transversal, il nous apparaît tout de même surprenant qu'elle soit absente des habiletés métalinguistiques alors qu'elle est

inhérente aux habiletés métaphonologiques, métasémantiques et métasyntaxiques (Carlisle, 1995).

Somme toute, l'inadéquation du terme *conscience morphologique* combinée à l'harmonisation évidente des autres domaines de la linguistique autour du terme *habiletés méta-* nous amène donc à choisir, pour ce mémoire, de parler d'habiletés métamorphologiques.

Précisions conceptuelles

Pour certain·e·s, ce qui distingue les HM des habiletés dites morphologiques est la composante *méta*, soit le niveau de conscience et de contrôle du sujet sur l'activité, dans ce cas-ci morphologique (Gombert, 1996). Pour d'autres, la distinction se situe surtout sur le plan du niveau d'abstraction et de généralité des principes morphologiques (Bialystok, 2001). Somme toute, les habiletés métamorphologiques feraient partie d'un plus grand concept, l'acquisition morphologique, dont elles se distingueraient notamment par capacité à manipuler explicitement de structures morphologiques acquises implicitement (Kuo et Anderson, 2006). Par exemple, les enfants commencent à utiliser des mots polymorphémiques dès l'âge de trois ans (p. ex. : utiliser le mot *travailleur* dans une phrase) sans qu'on puisse toutefois affirmer qu'ils démontrent des HM (p. ex. : dériver le mot *travailler* vers *travailleur* en utilisant la connaissance du suffixe *-eur* « personne qui [travaille] »; dériver un pseudo-mot comme *patouneur* pour décrire la « personne qui [patoune] »), puisque leurs connaissances sont implicites et inconscientes (Carlisle, 2010). Il est à cet effet important que les apprenant·e·s développent, en milieu scolaire, l'habileté à parler explicitement « du langage en général et des morphèmes en particulier » (traduction libre, Nunes et Bryant, 2006, p. 9), car ces habiletés sont utiles dans le développement de la lecture et dans le développement de l'écriture. Ce sont ces relations entre HM et lecture et écriture, que nous approfondirons dans la prochaine section.

Le rôle des HM dans le développement de la lecture et de l'écriture

En lecture, les HM sont mobilisées à la fois lors des processus de haut niveau, par exemple la compréhension du texte, et lors de la mise en œuvre des processus de bas niveau, soit ceux qui permettent d'accéder à l'information contenue au niveau de la phrase et des mots (Casalis et Louis-Alexandre, 2000). Lors des processus de lecture dits de bas niveau, ces habiletés interviennent dans l'identification des mots écrits familiers, mais surtout dans l'identification des mots écrits non familiers (Colé, Marec-Breton et Gombert, 2005), mesurée en termes de rapidité et de précision. Sur le plan de la rapidité, les HM permettent au lecteur ou à la lectrice d'identifier les mots polymorphémiques non familiers par la segmentation des mots en unités morphémiques (Carlisle, 2000; Nagy, Berninger et Abbott, 2006). Ce faisant, le lecteur ou la lectrice économise du temps et de l'énergie cognitive puisqu'il ou elle ne décode pas les graphèmes un à un, mais les regroupe plutôt en unités de sens, soit les morphèmes (Fejzo, Godard et Laplante, 2014). Quant à la précision dans l'identification des mots écrits, elle dépend de l'encodage de la langue. En français, l'encodage des sons à l'écrit est régulé entre autres par le principe phonographique, qui pose un certain défi au lecteur ou à la lectrice dans la mesure où un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes (*s* équivaut à /s/ ou /z/) et vice versa (le son /k/ peut être réalisé par *c*, *k* ou *qu*). Pour pallier cette instabilité, et parce que « la raison d'être de l'écriture [n'est] pas de noter des sons, mais de représenter des signes [linguistiques] » (Jaffré, 2000), le lecteur ou la lectrice doit recourir au deuxième principe d'encodage en français, soit le principe sémiographique, qui donne une signification au signe linguistique. Pour Jaffré (1999, 2000), le principe sémiographique englobe deux autres principes, dont le principe morphographique : là où le lecteur ou la lectrice ne peut plus s'appuyer sur les règles de correspondance graphème-phonème, il ou elle met en jeu ses compétences d'analyse morphologique, ce qui lui permet de décoder avec précision une phrase comme *Les poules couvent au couvent*, où deux morphèmes différents sont traduits par les mêmes graphèmes.

Comme pour l'encodage qui relève du principe phonographique, l'encodage relevant du principe morphographique se manifeste par une certaine asymétrie, car non seulement deux morphèmes peuvent être identiques sur le plan des graphèmes, mais plusieurs graphèmes peuvent aussi renvoyer au même morphème, comme, en français, le morphème de négation *in-*, qui peut se réaliser *ir-*, *il-* ou *im-* (Carlisle, 2010; Fejzo *et al.*, 2014). Ainsi, « le lecteur du français est [...] incité par le double encodage à l'écrit à analyser les constituants morphémiques des mots pour leur attribuer les formes phonologiques respectives » (Fejzo *et al.*, 2014, p. 20).

Les HM sont également en lien avec la compréhension de lecture (Carlisle, 1995; Fowler et Liberman, 1995; Casalis et Louis-Alexandre, 2000). Les résultats d'une étude de Carlisle (2000) avec enfants du primaire indiquent effectivement que le fait d'être conscient·e des structures des mots et de leur sens, ajouté à l'habileté à lire des mots dérivés, contribue à la compréhension au niveau du mot et du texte. En L2, Keiffer et Lesaux (2007) ont observé que les HM étaient reliées à la compréhension en lecture dès la quatrième année, du primaire et que cette relation était encore plus forte en cinquième année. Leurs résultats suggèrent entre autres que même lorsque les élèves sont scolarisé·e·s dans leur L2, ils et elles s'appuient sur les HM développées dans leur L1 pour accéder au sens des mots de leur L2, ce qui favorise leur compréhension en lecture.

Les HM sont également mobilisées dans l'exercice de l'écriture, comme lorsque les élèves utilisent des mots de même famille morphologique pour orthographier de nouveaux mots. Par exemple, l'élève qui connaît *dentiste* serait en mesure de faire le lien avec le mot *dent* pour ne pas oublier le *-t* final (Berthiaume *et al.*, 2017). Sénéchal (2000) et Pacton, Foulin, Casalis et Freiman (2013) soutiennent d'ailleurs que les connaissances morphologiques des élèves, et plus largement leurs HM, ont une contribution unique sur les habiletés orthographiques des mots morphologiques, résultats qui ont par la suite été corroborés par Deacon et Bryant (2006) et par Fejzo

(2016a). Somme toute, les HM et l'écriture, précisément l'orthographe, entretiennent une relation causale réciproque dans laquelle les deux parties se nourrissent l'une l'autre (Fejzo, 2016a). Il semblerait donc que lorsque les élèves orthographient un mot comme *blanc*, ils et elles ont vraisemblablement recours à leurs connaissances sur la famille morphologique (*blanche, blancheur, etc.*) du mot pour ne pas omettre le *-c* muet ni le remplacer par un *-t*.

Les études présentées ci-haut, dont les résultats montrent certainement l'existence d'un lien entre les HM et le développement de la littératie, ont conduit plusieurs équipes de recherche à tenter d'entraîner ces habiletés pour en mesurer les effets sur leur développement. Dans la section suivante, nous exposerons deux programmes d'entraînement des HM ainsi que leurs résultats et leurs retombées.

2.1.4. L'entraînement des habiletés morphologiques

Nombre de chercheurs (p. ex. Kieffer et Lesaux, 2007; Nunes et Bryant, 2006) ont formulé des recommandations quant à l'entraînement des HM et plusieurs (p. ex. Lyster, 2002 et Fejzo *et al.*, 2014) ont effectivement mené des recherches quasi expérimentales pour soutenir l'importance des programmes d'entraînement de ces habiletés et en mesurer les effets sur l'identification des mots écrits.

En langue première

En L1, Lyster (2002) a conduit une recherche quasi expérimentale dont l'objectif était de mesurer les effets à long terme de deux programmes d'entraînement sur le développement des habiletés en lecture : un programme de métaphonologie et un programme de métamorphologie. Pendant 17 semaines, à raison de 30 minutes par semaine, Lyster a entraîné des enfants norvégiens de 4 à 6 ans au développement des habiletés métaphonologiques ou métamorphologiques. Les deux programmes comprenaient une exposition aux mots écrits. Un troisième groupe d'élèves ne recevait aucun traitement, mais était tout de même visité par la chercheuse et était

également exposé aux mots écrits. Le prétest ainsi que le posttest, réalisé six mois après la fin de l'entraînement, étaient composés de tâches métalinguistiques isolées (métaphonologie, métamorphologie, métasyntaxe) et de tâches de lecture (lecture de mots, de phrases, de textes, etc.). Au posttest, les participant·e·s des deux groupes expérimentaux ont obtenu de meilleurs résultats que ceux et celles du groupe témoin aux tests d'habiletés métaphonologiques, d'habiletés métamorphologiques, et d'habiletés en lecture. Par-dessus tout, les résultats de Lyster suggèrent, à l'instar de Carlisle (1995), une relation réciproque entre les habiletés métaphonologiques et les habiletés métamorphologiques, les unes contribuant au développement des autres. Finalement, l'autrice argumente en faveur de l'importance des habiletés métalinguistiques selon le stade de développement de la lecture : « les résultats semblent [en effet] indiquer que les habiletés métamorphologiques devraient reposer sur un niveau minimal d'habiletés métaphonologiques avant de pouvoir être un élément important d'une stratégie de lecture [...] » (traduction libre, p. 289). Elle soutient néanmoins que les HM devraient être enseignées même dans les premières années de scolarisation.

En langue seconde

Chez les apprenant·e·s qui sont scolarisé·e·s dans une langue autre que leur L1, certaines recherches, quoique plutôt rares, sont concluantes quant aux bénéfices de l'entraînement des HM. L'équipe de Fejzo *et al.* (2014), qui souhaitait mesurer les effets d'un programme d'entraînement des HM sur l'identification des mots écrits polymorphémiques, soutient en effet que le programme d'entraînement qu'elle a développé a permis aux élèves arabophones scolarisé·e·s en français d'identifier avec plus de précision des mots écrits polymorphémiques. Ces chercheuses ont entraîné pendant 12 semaines, des élèves arabophones du deuxième cycle du primaire de deux écoles montréalaises (N=31). Le programme d'entraînement comprenait, dans l'ordre, des activités sur 1) les familles de mots, 2) la structure morphologique des mots, 3) les préfixes dé-, in-, a-, re-, 4) la consolidation des connaissances sur les

préfixes, 5) des règles de jonction des préfixes, 6) les suffixes nominaux –tion, -age, -eur, -issement, -ette, -ée, 7) la consolidation des connaissances sur les suffixes nominaux, 8) les suffixes adjectivaux, -eux, -ique, -ant, 9) les morphogrammes et 10) la dérivation de pseudo-mots (Fejzo *et al.*, p. 23). Les résultats ont révélé que les participant·e·s du groupe expérimental ont montré des gains significativement supérieurs à ceux du groupe témoin au test d'HM. Pour l'identification des mots écrits, les participant·e·s du groupe expérimental ont réalisé des gains significativement plus larges que ceux et celles du groupe témoin quant à la précision, mais aucun résultat significatif n'est rapporté pour la rapidité. Fejzo *et al.* se joignent à Keiffer et Lesaux (2007) et aux chercheur·euse·s en L1 (Nunes et Bryant, 2006; Lyster, 2002; Carlisle, 2010) qui plaident en faveur d'un enseignement des HM dans l'enseignement de la littératie.

Même si d'autres recherches exploratoires sont nécessaires pour vérifier la relation causale entre l'entraînement des HM et l'identification des mots écrits (Carlisle, 2010), les recherches actuelles, menées en contexte de L1 et L2, sont claires quant à sa contribution bénéfique sur les compétences en littératie. Seulement, à notre connaissance, ces recherches n'ont pas traité précisément le contexte de la classe plurilingue, où les élèves ont un bagage linguistique diversifié et où les compétences de ces dernier·ère·s dans la langue d'enseignement sont caractérisées par une grande variabilité. Des modalités d'intervention innovantes et adaptées à la classe plurilingue gagneraient à être mises en place pour mieux faire valoir les forces des élèves et mieux répondre aux besoins de tous et toutes. Dans la section suivante, nous proposerons une approche didactique sujette à remplir ce mandat, soit l'éveil aux langues.

2.2. L'éveil aux langues

Parmi les interventions susceptibles de répondre aux besoins des classes caractérisées par l'hétérogénéité linguistique, on retrouve les approches plurielles des langues et des cultures, qui proposent de travailler des phénomènes linguistiques ou culturels à partir de corpus composés de plus d'une langue. Candelier (2003a, b ; 2012), pionner de ces approches et chercheur clé dans leur développement, leur implantation et leur évaluation distingue notamment quatre approches plurielles des langues et des cultures : l'éducation interculturelle, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes, et l'éveil aux langues. Nous nous intéressons plus particulièrement à l'éveil aux langues (EAL), car les élèves y sont amené·e·s à travailler (sur) et à manipuler des langues que l'école n'a pas nécessairement le projet d'enseigner. Toutes les langues du monde, qu'elles soient parlées par les élèves ou non, ont leur place dans les activités d'enseignement-apprentissage (Candelier *et al.*, 2012). Candelier précise d'ailleurs que « par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent – l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle “ extrême ” » (Candelier *et al.*, 2012, p. 7). Rappelons toutefois que ce caractère « extrême » n'a pas empêché son implantation et son évaluation dans plusieurs pays d'Europe ainsi qu'au Canada. Dans la section suivante, les différentes versions des programmes d'EAL seront présentées.

2.2.1. Programmes d'éveil aux langues

Inspiré·e·s par le courant *Language Awareness* de Hawkins au Royaume-Uni dans les années 1980, nombre de chercheur·euse·s, de la francophonie en particulier, ont travaillé à développer des programmes d'EAL et à les implanter dans les classes de l'enseignement primaire et secondaire. C'est ainsi que de janvier 1998 à juin 2000, Candelier et ses collaborateur·trice·s ont développé, implanté et évalué Evlang dans dix pays européens. Au même moment, en Suisse romande, Perregaux et son équipe ont élaboré des activités d'EAL qui ont formé le programme ÉOLE, soit Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école. En raison de leurs orientations et objectifs

communs, les enseignant·e·s et chercheur·euse·s de ces deux projets se sont allié·e·s et leurs projets ont par la suite fait l'objet, en 2003, d'une implantation européenne massive et d'une évaluation dans le cadre du programme du Centre européen pour les langues vivantes *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* (Candelier, 2003a). De l'autre côté de l'Atlantique, à Montréal et Vancouver, Armand et son équipe ont mis sur pied le projet ÉLODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) en 2002. Ce projet de recherche a permis notamment l'élaboration d'activités d'EAL et leur implantation dans une école à Montréal (Combes, Armand et Lory, 2012). Ces programmes (voir Simard, 2007, pour une présentation plus détaillée) s'articulent autour d'objectifs convergents que nous exposerons dans la section suivante.

2.2.2. Objectifs et retombées

L'EAL poursuit principalement des objectifs de deux ordres : socioaffectif et métalinguistique. Les chercheur·euse·s parlent d'objectif socioaffectif lorsqu'ils et elles renvoient à la légitimation des langues d'origine des apprenant·e·s dans la salle de classe. En travaillant à partir de corpus linguistiquement diversifiés, l'EAL cherche à faire un pas vers la déconstruction des rapports de force entre la langue de scolarisation et la ou les langues d'origine des apprenant·e·s. Toutes les langues ont désormais leur place, les connaissances linguistiques des élèves sont considérées et valorisées, et l'apprentissage de la langue de l'école s'inscrit dans une perspective décloisonnée et égalitaire. Candelier (2003a, b), comme Armand, Sirois et Abadou (2008) et Maraillet et Armand (2006), rapporte d'ailleurs qu'au terme de séquences d'activités d'EAL, les élèves développent des représentations positives sur la diversité linguistique et sont plus favorables à son maintien, en plus d'être plus sensibles aux enjeux sociolinguistiques qui les entourent.

Les objectifs métalinguistiques se réalisent quant à eux par l'observation et la manipulation de phénomènes linguistiques dans plusieurs langues, connues ou non

des élèves, enseignées ou non à l'école : on cherche à ce que les apprenant·e·s se familiarisent avec la dimension systématique du langage (Simard, 2007). Les élèves s'entraînent aussi à « jeter un regard distancié sur [leur] propre langue et à la relativiser » (Dabène, 1992, p. 17). Il est important de noter que ces objectifs ne sont pas exclusifs au contexte plurilingue même si dans ce contexte, les élèves peuvent utiliser leurs connaissances antérieures de même que le « répertoire linguistique collectif » (Dagenais, Armand, Maraillet et Walsh, 2007) de la classe comme levier pour le développement de compétences de comparaison et d'analyse. L'exemple suivant (Tableau 1) est tiré du module *La pluie et le beau temps* du programme ÉLODiL et illustre la manière dont différentes langues peuvent être intégrées dans le travail sur les habiletés métalinguistiques (ici métasyntaxiques) :

Tableau 1. **Activité A** tirée du module *La pluie et le beau temps* d'ÉLODiL.
Source : Armand et al., 2004

Consigne : Identifie ce qui change dans la façon d'exprimer la négation.			
			Ce qui change (corrigé)
FRANÇAIS	Il fait beau	Il ne fait pas beau	Ajout des termes « ne » et « pas ».
MALGACHE	Tsara ny andro	Ratsy ny andro	Changement de terme, « Tsara » pour « Ratsy ».
CRÉOLE HAÏTIEN	Gen solèy	Pa gen solèy	Ajout du terme « pa ».
ESPAGNOL	Hace buen tiempo	No hace buen tiempo	Ajout du terme « no ».

Bien que les activités telles que celle présentée ci-haut soient nombreuses dans les programmes d'EAL, leurs effets sur l'apprentissage de la langue de scolarisation ont rarement été mesurés de manière isolée, c'est-à-dire par type d'habileté métalinguistique. C'est plutôt l'ensemble du programme qui préoccupait les chercheur·euse·s, par exemple lors de l'évaluation des effets du programme Eulang (2003) sur les habiletés métalinguistiques en général dont les résultats indiquent une absence d'effet des activités Eulang sur les compétences des élèves en langue

d'enseignement. Une des explications avancées par les auteur·trice·s serait qu'en fin de parcours primaire, moment où les posttests ont été administrés, les compétences des élèves dans la langue d'enseignement seraient en quelque sorte fossilisées. Ils et elles suggèrent que différents résultats auraient pu être obtenus si le programme avait été implanté avec des élèves qui en sont au début de leur scolarité primaire. En conclusion, ils et elles soulignent que les aptitudes métalinguistiques que le curriculum Eulang cherche à développer chez les élèves seraient peut-être « d'une autre nature que celles qui se développent par le truchement des activités grammaticales en langue de l'école... » (Matthey, Genelot, Noguero et Techer, 2003, p. 138).

Quant à elles, les rares interventions réalisées hors des programmes officiels qui se sont concentrées sur des habiletés métalinguistiques isolées (métaphonologiques ou métasémantiques) enseignées avec l'EAL offrent des résultats plus contrastés, comme en témoignent les travaux d'Armand *et al.* (2008), de Lourenço et Andrade (2014) et de Dahm (2014). En effet, parmi les chercheur·euse·s qui ont examiné la contribution de EAL sur les habiletés métaphonologiques, Armand *et al.* (2008) ont mené une recherche quasi expérimentale avec des participant·e·s (N=107) de 5 et 6 ans, et ils et elles ne rapportent pas d'amélioration attribuable aux activités d'EAL dans des tâches métaphonologiques (identification des syllabes, identification de la rime, identification et catégorisation du phonème initial, suppression du phonème initial) dans la langue d'enseignement, soit le français. Dans ce cas-ci, les participant·e·s du groupe témoin accomplissaient le même type d'activités, mais en français uniquement. Bien que les deux groupes aient amélioré leurs performances au posttest, les chercheur·euse·s avancent que les activités d'EAL n'ont pas contribué de manière significative au développement des habiletés visées, ce qui est possiblement dû au nombre limité d'activités (N=6) (Armand *et al.*, 2008).

Lourenço et Andrade (2014), dans une étude qui cherchait précisément à évaluer les effets d'un programme d'EAL sur les habiletés métaphonologiques d'enfants âgés de 3 à 6 ans au Portugal, rapportent des résultats opposés à ceux d'Armand *et al.* Dans cette étude, les participant·e·s ont vécu une « Aventure dans le monde des langues et des sons » (traduction libre, p. 304), à travers laquelle ils et elles ont été amené·e·s à vivre sept sessions hebdomadaires en EAL avec une attention particulière, mais non exclusive, portée à l'entraînement des habiletés métaphonologiques. Testé·e·s sur six tâches relatives aux habiletés métaphonologiques avant et après leur participation aux activités d'EAL, les élèves du groupe expérimental ont obtenu, au posttest, des résultats significativement supérieurs à ceux et celles du groupe témoin alors que la différence entre les moyennes des deux groupes n'était pas significative au prétest. Les autrices plaident donc en faveur de l'implantation d'activités d'EAL en salle de classe, qui « aideraient les enfants à regarder la langue et ses unités comme des objets qu'ils peuvent observer, auxquels ils peuvent réfléchir, et sur lesquels ils peuvent agir, ce qui contribue au développement de leurs habiletés métaphonologiques » (traduction libre, p. 315). Il faut toutefois noter que dans l'étude de Lourenço et Andrade, contrairement à celle d'Armand, aucun traitement alternatif n'était prévu : les participant·e·s du groupe témoin ne réalisaient pas, dans la langue d'enseignement, d'activités visant le développement des habiletés métaphonologiques. Il reste donc difficile d'attribuer l'amélioration observée à l'EAL.

De son côté, Dahm (2014) s'est intéressée aux raisonnements métasémantiques d'élèves de 12 ans monolingues francophones en collectant qualitativement leurs démarches d'analyse dans le décodage de textes dans des langues inconnues. Dans un premier temps, après la lecture des textes, les élèves devaient relever individuellement les informations qu'ils et elles étaient en mesure de comprendre ainsi que les éléments qui leur permettaient de les comprendre pour, dans un deuxième temps, partager leurs trouvailles en groupe et tenter d'accéder davantage au

sens du texte et des mots qui le composent. Les résultats indiquent que les diverses stratégies mobilisées par les groupes d'élèves leur permettent en effet d'accéder au sens d'un grand nombre de phrases. Bien qu'ils et elles soient individuellement monolingues, les élèves jouissent d'un répertoire plurilingue commun dans la mesure où ils et elles ont des connaissances plus ou moins exactes sur d'autres langues sur lesquelles s'appuyer pour mettre en œuvre des stratégies d'inférence. L'autrice argumente finalement en faveur d'un dispositif didactique qui inclut des langues inconnues des élèves et non enseignées à l'école.

Les devis méthodologiques et les résultats présentés ci-haut témoignent du caractère dissemblable des recherches qui se sont penchées sur la question de l'entraînement des habiletés métalinguistiques par l'EAL. De plus, alors que certaines habiletés métalinguistiques ont fait l'objet d'un entraînement par l'EAL, d'autres n'ont pas été systématiquement examinées. C'est le cas notamment des habiletés métamorphologiques. Le seul programme d'entraînement des HM, qui, à notre connaissance, cherche à mieux répondre aux besoins des élèves qui sont scolarisé·e·s dans une langue autre que leur L1 est celui de Fejzo *et al.* (2014) dont nous avons parlé précédemment. Ce programme, bien qu'il ait été réalisé avec des élèves arabophones, a été implanté uniquement en langue française, leur langue d'enseignement. Toutefois, pour être mieux adapté à l'hétérogénéité linguistique de la classe montréalaise en créant un espace où les connaissances plurilingues des élèves sont exploitées et valorisées (Cummins, 2001; Candelier, 2003a, b; Dabène, 1992), un programme d'entraînement des HM qui intègre l'EAL, inspiré et adapté des programmes développés, par exemple, pour les habiletés métaphonologiques, semble prometteur.

2.3. Objectif spécifique

La contribution importante des programmes d'entraînement des habiletés métalinguistiques, notamment métamorphologiques, sur le développement de ces mêmes habiletés, ajoutée à la pertinence de l'EAL comme approche didactique susceptible de favoriser le développement d'habiletés métalinguistiques, nous amène à considérer la possibilité d'une relation entre ces deux concepts. Nous cherchons donc à développer un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques qui s'appuie sur la recherche, à le faire évaluer par un comité de personnes expertes et à le bonifier pour en présenter une version finale.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Type de recherche

Pour répondre à notre objectif de recherche, le type de recherche privilégié est la recherche-développement. Ce type de recherche, dont une des finalités est le développement de matériel didactique, est encore vivement critiqué dans la littérature (Loiselle et Harvey, 2007; Thouin, 2014; Carignan et Beaudry, 2016). Une des raisons invoquées est que le développement de matériel didactique ferait normalement déjà partie du travail de l'enseignant·e. Toutefois, la création de matériel didactique étant chronophage pour les enseignant·e·s en plus d'être souvent basée sur des intuitions plutôt que sur la recherche (Van der Maren, 2003; Loiselle, 2001), il est essentiel que la recherche en éducation « [fournisse] des outils susceptibles de faciliter [le] processus de création et de développement d'objets pédagogiques » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 41).

Dans ce contexte, notre méthodologie suit les étapes proposées par Van der Maren (1996), soit 1) la définition du problème; 2) la formulation des objectifs pédagogiques; 3) l'élaboration du prototype; 4) l'évaluation du prototype et 5) la bonification et la présentation du dispositif final. Ces étapes évoluent en boucle et de

manière synchrone plutôt que successivement et indépendamment les unes des autres (Van der Maren, 1996; Loiselle et Harvey, 2007).

3.2. Définition du problème

Rappelons les éléments de la problématique qui nous ont amenée à définir le problème. D'abord, il est bien établi dans la littérature que les habiletés métamorphologiques contribuent au développement des compétences en lecture (Casalis et Louis-Alexandre, 2000; Carlisle, 1995, 2000; Fowler et Liberman, 1995) et en écriture (Pacton *et al.*, 2013; Deacon et Bryant, 2006; Fejzo, 2016a), en langue première comme en langue seconde, et que leur entraînement est profitable pour les élèves (Keiffer et Lesaux, 2007; Nunes et Bryant, 2006; Lyster, 2002; Fejzo *et al.*, 2014). Parallèlement, on sait que l'éveil aux langues est prometteur, en particulier dans les milieux plurilingues comme celui de l'île de Montréal, dans lequel près d'un quart des élèves du Québec évoluent (Olivier, 2017), pour l'entraînement des habiletés métalinguistiques, dont les HM (Armand *et al.*, 2004; Dagenais *et al.*, 2007). Toutefois, il n'existe pas à notre connaissance de matériel didactique appuyé par la recherche qui permettrait l'actualisation de l'entraînement des HM par l'EAL.

3.3. Formulation des objectifs pédagogiques

L'objectif du projet de recherche est de développer et d'évaluer un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques. Le dispositif didactique, quant à lui, poursuit des objectifs pédagogiques que nous articulons en trois points :

- 5) amener les élèves à développer des connaissances morphologiques dérivationnelles explicites (familles de mots, préfixes, suffixes, racines, règles de jonction des affixes). Cet objectif se réalise comme un sous-produit, ou produit dérivé, du deuxième objectif;

- 6) amener les élèves à développer des habiletés métamorphologiques sur des mots et des pseudo-mots de la langue française (tâches de dérivation, d'extraction de la base, de jugement d'intrus, etc.)
- 7) légitimer toutes les langues connues ou non des élèves et offrir un espace de valorisation, de décentration et d'égalité linguistiques.

3.4. Moyens didactiques mis en place pour l'atteinte des objectifs

Pour atteindre nos objectifs pédagogiques, nous mettons de l'avant deux principes didactiques. Premièrement, l'apprentissage collaboratif nous est apparu comme une évidence : d'abord puisqu'il fait partie intégrante de la séquence didactique de Fejzo (2016b) ayant constitué le point de départ du développement de notre dispositif, et ensuite parce qu'il est fondamental aux pratiques d'éveil aux langues (Dagenais *et al.*, 2007). En effet, comme le mentionnent Dagenais et ses collaboratrices (2007),

plutôt que de concevoir l'apprentissage d'une langue comme un cheminement individuel d'intériorisation du vocabulaire et des structures d'une langue, on considère [dans les approches d'éveil aux langues] qu'il s'agit d'un processus social de co-construction de nouvelles connaissances. (p. 202)

Ainsi, dans notre dispositif, toutes les activités ou presque sont réalisées en petit ou en grand groupe. Considérant que nous cherchons entre autres, au cours des activités, à ce que les élèves prennent appui sur le répertoire linguistique collectif, il ne pourrait en être autrement.

Le deuxième principe didactique que nous avons avancé dans le développement de notre séquence est celui d'adopter une approche dite inductive, c'est-à-dire un « processus qui va du spécifique au particulier, duquel vont émerger des patrons et des généralisations » (traduction libre, Decoo, 1996, p. 96). Encore une fois, cette option s'est présentée d'elle-même, dans la mesure où l'éveil aux langues est largement fondé sur ce type de processus (Dagenais *et al.*, 2007).

3.5. Démarche suivie pour la conception du prototype

Nous souhaitons développer un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques des élèves du deuxième cycle du primaire. Nous avons d'abord repéré une trousse didactique élaborée par Fejzo (2016b), *Histoire de famille*, qui regroupe une quantité importante d'activités d'entraînement des HM. Les activités de la trousse ont été validées auprès d'une dizaine d'enseignant·e·s du primaire ainsi que de plus de 300 élèves de la région de Montréal. Publiée chez Fino Éducation, la trousse didactique comprend tout le matériel nécessaire pour l'implantation des activités qui devraient normalement prendre place au cours de toute l'année scolaire. Une trame narrative soutient les activités, ce qui permet à l'enseignant·e de maintenir l'intérêt des élèves et de susciter leur curiosité, en plus d'amener une dimension ludique. Toutefois, les activités ne s'inscrivent pas dans le courant de l'EAL. Elles ont été pensées en français, pour l'enseignant·e et les élèves de la classe de français langue d'enseignement. Nous avons donc entrepris d'arrimer ces activités aux pratiques d'EAL à travers un nouveau dispositif didactique dont plusieurs activités seraient construites à partir de corpus plurilingues.

Pour ce faire, nous nous sommes appropriée, par la lecture et l'annotation, les activités de la trousse de Fejzo (2016b) qui étaient conçues pour les élèves du deuxième cycle. À partir de ces activités, nous avons procédé à une classification sous forme de tableau pour regrouper celles qui étaient thématiquement reliées (p. ex. : une première catégorie pour les activités sur les familles de mots, une deuxième pour celles sur les préfixes, une troisième pour celles sur les suffixes, etc.). Cette typologie nouvellement créée nous a permis d'amorcer une réflexion sur les activités qui pouvaient être transposées en éveil aux langues, c'est-à-dire dont les corpus pouvaient être composés de plusieurs langues différentes.

Nous avons alors créé, lorsque c'était possible, des activités entièrement construites à partir de corpus plurilingues, qui poursuivaient les mêmes intentions didactiques que celles de Fejzo (2016b) (voir p. ex. les activités B1.1 et B1.2). Pour nous assurer que les mots français présents dans ces corpus soient adaptés au deuxième cycle du primaire, nous avons utilisé l'ouvrage de Berthiaume *et al.* (2017) comme base de données en vocabulaire. À l'aide d'un logiciel de traduction en ligne, nous avons traduit les mots dans différentes langues : le choix des langues s'est imposé de lui-même, dans le sens où certains groupes de mots (paires base – mot préfixé, familles de mots, etc.) ne « fonctionnaient pas » de manière analogue en français, empêchant ainsi d'atteindre nos objectifs de comparaison et d'analyse métalinguistique. Lorsque plusieurs langues offraient des possibilités jugées valides par l'équipe de recherche, des critères de diversité étaient mis en œuvre : conformément aux démarches d'EAL, nous cherchions à obtenir des corpus composés d'une grande diversité linguistique (Candelier *et al.*, 2012). Tous les mots ainsi obtenus ont ensuite été validés auprès de locuteurs natifs et de locutrices natives (N = 33), à la suite de quoi certains ajustements mineurs ont été apportés. Lorsque les activités de Fejzo (2016b) pouvaient être conservées telles quelles tout en étant plurilingues, nous les avons adaptées en suivant la même procédure de traduction et de validation des traductions (voir p. ex. les activités A2.1, A2.2 et A3.1). Finalement, parce que l'objectif pédagogique du dispositif est avant tout de développer des connaissances et des habiletés pouvant être réinvesties dans la langue d'enseignement, le français, plusieurs activités ont été reprises de Fejzo et intégrées en français uniquement. À titre d'exemple, mentionnons l'activité B2.1, *Pouvoirs de transformation des préfixes*, qui ne pourrait pas être réalisée dans une langue autre que le français puisqu'elle concerne les règles de jonction des préfixes en français. Ainsi, il n'y avait donc pas, au départ, d'objectif précis quant au nombre d'activités en EAL à intégrer : c'est la possibilité de pouvoir créer des corpus plurilingues ou de convertir les corpus monolingues français en corpus plurilingues tout en respectant les intentions didactiques identifiées qui a guidé la création et l'adaptation des activités. Le tableau

2 présente un résumé des activités, classées selon si elles ont été 1) intégrées telles quelles de Fejzo; 2) adaptées de Fejzo sans EAL; 3) adaptées de Fejzo avec EAL ou 4) construites intégralement avec EAL.

Nous avons choisi de conserver la mise en page du *Guide de l'enseignant* et des *Fiches d'activités* du dispositif de Fejzo, et de formater nos activités originales conformément à cette mise en page. Toutes les occurrences du mot *racine* ont été remplacées par *base*, pour les raisons que nous avons présentées à la section 2.1.1. Nous avons aussi choisi de retirer la trame narrative qui sous-tend la séquence de Fejzo, par souci de cohérence, de faisabilité et d'économie de temps. Comme nous avons supprimé et déplacé plusieurs activités qui étaient intrinsèquement reliées à l'histoire racontée aux élèves, la trame narrative aurait été complètement décousue et n'aurait sans doute pas contribué à l'atteinte des objectifs pédagogiques de notre dispositif. Finalement, après avoir retiré l'histoire, retranché les activités pour le troisième cycle, fusionné certaines activités, et en avoir développé de nouvelles, nous avons obtenu un prototype composé de 30 courtes activités, à réaliser sur environ 20 cours de 75 minutes. Nous recommandons, à l'instar de Fejzo, de travailler avec le dispositif une à deux fois par semaine. De cette manière, l'ensemble du dispositif peut être couvert en trois mois.

Tableau 2. Classification des activités du dispositif didactique

Activités		Intention didactique ⁵³	Tirées de Fejzo (2016b) en français	Adaptées sans EAL	Adaptées avec EAL	Originales avec EAL	
BLOC A	Familles de mots	Amener les élèves à comprendre le concept de famille de mots	A1.1				
			A1.2				
			A1.3				
			A1.4				
BLOC A	Structure morphologique des mots	Amener les élèves à comprendre les concepts de base, préfixe et suffixe			A2.1		
					A2.2		
				A2.3			
BLOC A	Lecture des mots morphologiquement complexe	Amener les élèves à transférer leurs connaissances morphologiques dans l'identification des mots polymorphémiques			A3.1		
BLOC A	Familles étymologiques	Amener les élèves à comprendre le concept de famille de mot étymologique	A4.1				
			A4.2				
			A4.3				
BLOC B	Sens des préfixes	Amener les élèves à comprendre le sens des préfixes les plus productifs en français et de leurs allomorphes				B1.1	
						B1.2	
				B1.3			
				B1.4			
BLOC B	Règles de jonction des préfixes + règles de jonction des doubles lettres	Amener les élèves à découvrir les règles de jonction des préfixes					
			B2.1				
BLOC C	Suffixe servant à former des noms	Comprendre le sens des suffixes qui servent à former des noms				C1.1	
						C1.2	
				C1.3			
				C1.4			
	BLOC C	Suffixes qui servent à former des adjectifs	Comprendre le sens des suffixes qui servent à former des adjectifs				C2.1
							C2.2
					C2.3		
BLOC C	Règles de jonction des suffixes	Amener les élèves à découvrir les règles de jonction des suffixes : le doublement de certaines lettres aux frontières des morphèmes et le changement du « i » en « y » dans les mots suffixés	C3.1				
			C3.2				
BLOC D	Analyse morphologique des mots	Amener les élèves à mobiliser leurs connaissances sur les préfixes et les suffixes pour analyser les mots morphologiquement complexes	D1.1				
	BLOC D	Lettres muettes	Amener les élèves à détecter les lettres muettes en se servant de la famille des mots		D2.1		
BLOC D	Formation et compréhension de pseudo-mots	Amener les élèves à transférer leurs connaissances acquises sur les affixes dans la formation de pseudo-mots	D3.1				
BLOC D	Création de pseudo-mot en français ou dans une autre langue	Amener les élèves à mobiliser l'ensemble des connaissances récemment acquises en créant un pseudo-mot				D4.1	

⁵³ Toutes les intentions didactiques sont tirées intégralement de Fejzo (2016b).

Tout le matériel est fourni à l'enseignant·e qui souhaite implanter le dispositif didactique dans sa classe. Seul un rétroprojecteur est nécessaire, notamment lors des corrections de groupe. Aucun déplacement n'est prévu à l'extérieur de la classe : le seul aménagement qui est demandé est de joindre les bureaux des élèves lorsque ceux et celles-ci travaillent en collaboration.

3.6. Évaluation du prototype par les personnes expertes

Pour l'évaluation de notre prototype, nous avons constitué un comité de personnes expertes. Ce comité regroupe des expert·e·s aux profils variés : trois didacticien·ne·s du français dont les intérêts de recherche portent sur l'éveil aux langues ou sur les habiletés métamorphologiques ainsi qu'une enseignante du primaire cumulant plus de 25 ans d'expérience au deuxième cycle et travaillant dans une commission scolaire sur l'île de Montréal ont accepté de compléter l'évaluation. La maquette du projet, le prototype ainsi que le questionnaire en ligne inspiré de celui de Beaudry (2009) leur seront envoyés. Il leur sera demandé de se prononcer notamment sur l'adéquation entre la problématique, le cadre théorique et le dispositif, sur le degré de réalisme du dispositif en tenant compte du niveau de difficulté et du temps requis pour son implantation, sur la pertinence des activités choisies ou créées et sur la cohérence globale de l'ensemble des activités.

3.7. Considérations éthiques et conclusion

Les consentements seront obtenus par la signature des participant·e·s du comité de personnes expertes. Un formulaire de consentement leur sera transmis par l'équipe de recherche. À tout moment au cours de l'étude, les participant·e·s pourront retirer le consentement. Les informations personnelles des participant·e·s ne seront connues que par l'équipe de recherche. En aucun cas, les noms et prénoms des participant·e·s ne seront divulgués. Les données récoltées seront conservées sous clé ou protégées par des codes d'accès pour toute la durée de l'étude. Après le temps alloué aux

publications et communications envisagées, les données seront supprimées de manière définitive.

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE

Q1

L'adéquation entre le dispositif et la problématique est-elle bien précisée?

Trop d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Peu d'imprécisions	Aucune imprécision
---------------------	------------------------	--------------------	--------------------

Commentaires :

Q2

Les fondements théoriques sur les habiletés métamorphologiques, l'entraînement des habiletés morphologiques et l'éveil aux langues et ses objectifs sont-ils bien exploités dans le dispositif didactique?

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Commentaires :

Q3

Le dispositif didactique exploite-t-il bien les plus récentes avancées de la recherche

a) sur les habiletés métamorphologiques

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

b) sur l'entraînement de ces mêmes habiletés

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

c) sur l'éveil aux langues

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Q4

Le dispositif didactique est-il réaliste en fonction

a) du degré de difficulté de la tâche pour les élèves

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

b) du temps requis pour la réalisation des tâches

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

c) Des notions à l'étude

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Q5

Les activités prévues sont-elles

a) Complètes et précises pour l'enseignant.e ?

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

b) Complètes et précises pour les élèves ?

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Q6

Les activités demandent-elles aux élèves de s'engager cognitivement?

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Q7

Les activités d'éveil aux langues s'intègrent-elles harmonieusement aux autres activités du dispositif? Les activités d'éveil aux langues sont les suivantes: A2.1, A2.2, A2.3, B1.1, B1.2, C1.1, C1.2, C2.1, C2.2, D1.4

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Q8

Les activités d'éveil aux langues sont elles en adéquation avec leurs intentions didactiques respectives? Les activités d'éveil aux langues sont les suivantes: A2.1, A2.2, A2.3, B1.1, B1.2, C1.1, C1.2, C2.1, C2.2, D1.4

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Q9

Le dispositif didactique

a) Est-il lourd pour l'enseignant.e ?

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

b) Est-il utile pour l'enseignant.e ?

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

c) Est-il utile pour les élèves ?

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

d) Semble-t-il intéressant pour l'enseignant.e ?

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

e) Semble-t-il intéressant pour les élèves ?

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Q10

Commentaires généraux

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES EXPERTES

Titre du projet de recherche

Conception et évaluation d'un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques

Étudiante-chercheuse

Alexandra H. Michaud, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, (514) 891-7881, hamel_michaud.alexandra@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Véronique Fortier, professeure au département de didactique des langues, (514) 987-3000 #5356, fortier.veronique@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique l'évaluation d'un dispositif didactique. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche-développement s'inscrit dans la réalisation d'un mémoire de maîtrise. Il vise notamment à élaborer, à évaluer et à bonifier un dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques. Lorsque la première version du prototype aura été élaborée, le dispositif sera soumis à l'évaluation par un comité de cinq personnes expertes, dont vous faites partie. Les données qui seront alors récoltées seront les commentaires évaluatifs du comité. Une analyse de contenu permettra d'en dégager les thèmes principaux, qui permettront à leur tour la bonification du prototype.

Nature et durée de votre participation

Dans le cadre de votre participation à ce projet de recherche, il vous sera demandé d'évaluer le dispositif didactique pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques par l'éveil aux langues, qui vous sera envoyé par courriel. Pour ce faire, vous serez invité-e à vous approprier 1) la maquette du projet, qui comprend un résumé de la problématique, du cadre conceptuel et de l'approche méthodologique et 2) le prototype du dispositif, qui comprend le dispositif ainsi que les fiches d'activités. Finalement, vous serez invité-e à répondre, de manière anonyme, à un questionnaire en ligne dont l'objectif est d'évaluer la pertinence et la faisabilité du dispositif.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement des connaissances dans les domaines des habiletés métamorphologiques et de l'éveil aux langues.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse responsable recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Vos informations personnelles, présentes dans le formulaire de consentement, ne seront connues que de la chercheuse et, au besoin, de sa directrice et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Le questionnaire auquel vous répondrez sera anonyme et il sera protégé par un code d'accès durant toute la durée de l'étude. Aussitôt que les réponses au questionnaire auront été retranscrites dans des documents Word, les questionnaires seront supprimés numériquement. Tous les documents informatiques seront supprimés numériquement au plus tard cinq ans après la dernière communication scientifique. Le disque dur contenant les fichiers Word sera formaté ; il ne sera donc plus possible d'avoir accès à ces données. Rien ne sera conservé.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié-e que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheur·euse·s à ces conditions?

Oui Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Alexandra H. Michaud verbalement ou par courriel. Toutefois, le questionnaire d'évaluation étant anonyme, les données vous concernant ne pourront pas être détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Alexandra H. Michaud, (514) 891-7881, hamel_michaud.alexandra@courrier.uqam.ca et Véronique Fortier, (514) 987-3000 #5356, fortier.veronique@uqam.ca.

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE : cerpe3@uqam.ca, (514) 987-3000 #3359.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné·e, accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussignée certifie

- (a) avoir expliqué au ou à la signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il ou elle m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il ou elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE F

COMMENTAIRES DES EXPERTES

C1 – Chercheur·e 1

C2 – Chercheur·e 2

C3 – Chercheur·e 3

E1 – Enseignant.e 1

Q1

L'adéquation entre le dispositif et la problématique est-elle bien précisée?

C1

Trop d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Peu d'imprécisions	Aucune imprécision
---------------------	------------------------	--------------------	--------------------

En fait très peu d'imprécisions (j'ai hésité à indiquer "aucune imprécision"). Deux détails, donc: - la manière dont l'éveil aux langues est présenté est correcte mais un peu trop restrictive car l'EAL poursuit également d'autres objectifs (d'écoute, de discrimination...) qui ne sont pas d'ordre métalinguistique; - dans le tableau 2 il me semblerait important de signaler que certaines activités reprises telles que celles de Fejzo contiennent déjà de l'EAL.

C3

Trop d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Peu d'imprécisions	Aucune imprécision
---------------------	------------------------	--------------------	--------------------

En premier lieu, puisqu'il n'est pas indiqué à quelles sections des documents nous devons nous référer pour trouver les informations liées à cette adéquation, nous nous basons sur les sections 1 et 3 du projet pour répondre à cette question. Rappelons que la problématique repose sur une description du concept d'éveil aux langues, des habiletés qualifiées de métamorphologiques et des programmes d'entraînement qui y sont dédiés. À la section 3.2, on rappelle ces éléments pour conclure sur le fait qu'il ne semble pas exister de matériel didactique pour actualiser l'entraînement des habiletés métamorphologiques par le biais de l'éveil aux langues. Puisqu'il s'agit d'adapter un dispositif déjà existant, il nous semble que cette adéquation devrait être mise en évidence dans les sections servant à décrire celle-ci, soit 3.4 et 3.5. Or, l'emphase nous semble davantage mise, dans ces sections, sur ce qui caractérise cette adaptation plutôt que ce qui témoigne de l'adéquation entre le dispositif et la problématique. Cette impression est appuyée par le fait qu'il est précisé, à la p. 28, qu'il n'y a pas d'objectif précis quant au nombre d'activités en EAL à intégrer. Cela nous semble contradictoire avec l'objectif général de l'étude tel que formulé dans la problématique. La lecture du tableau synthèse nous permet de constater que seulement trois activités ont été adaptées avec EAL, mais que sept activités originales

avec EAL ont été créées, ce qui ne laisse tout de même que 10 activités avec EAL sur un total de 34. Cela nous laisse penser que le dispositif est davantage axé sur l'enseignement de principes morphologiques en tant que tel plutôt que sur l'EAL. Par contre, comme le dispositif repose déjà sur un principe de collaboration et que ce principe correspond également à ce qui est attendu dans les dispositifs d'EAL, il nous semble ici voir une adéquation importante sur le plan de ce principe comme précisé à la section 3.4. Notre première conclusion est donc que l'adéquation entre la problématique et le dispositif est excellente en ce qui concerne le développement des HM, mais moyenne en ce qui a trait à l'adéquation entre ce dispositif et l'EAL sur le plan du nombre d'activités concernées, mais forte sur le plan de l'aspect collaboratif. Dans un deuxième temps, en ce qui concerne l'adéquation entre le dispositif proposé et les concepts relatifs aux programmes d'entraînement, puisque la problématique ne résume brièvement que deux études, il est difficile de se prononcer sur cette adéquation. Nous soulevons tout de même le fait que la littérature scientifique montre qu'un programme d'entraînement est idéal lorsqu'il dure de 10 à 16 heures réparties sur 4 à 6 semaines (Norris et Ortega, 2000). Cela ne semble pas correspondre à ce qui est prévu, d'autant plus qu'il est question de périodes de 75 minutes, ce qui nous semble plutôt atypique comme durée pour des élèves du deuxième cycle.

E1

Trop d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Peu d'imprécisions	Aucune imprécision
---------------------	------------------------	--------------------	--------------------

En résumé, j'ai compris du document "dispositif d'EAL" que les élèves amélioreraient leur apprentissage à reconnaître, à comprendre et écrire des mots si nous leur enseignerions les habiletés métamorphologiques (HM) de la langue enseignée (français) tout en faisant des liens avec différentes langues lorsque c'est possible, étant donné qu'à Montréal la langue maternelle des élèves est souvent une autre langue que le français.

Q2

Les fondements théoriques sur les habiletés métamorphologiques, l'entraînement des habiletés morphologiques et l'éveil aux langues et ses objectifs sont-ils bien exploités dans le dispositif didactique?

C1

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Ils sont très bien exploités. Je regrette seulement qu'il n'y ait aucune activité portant sur des textes plutôt que sur des mots isolés.

C2

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Il faudrait une ou plusieurs activités brise-glace en lien avec les dimensions affective et identitaire de l'EAL. De façon générale, à la fin des activités, ouvrir la porte à des exemples qui pourraient être données par les élèves dans des langues autres que le français.

C3

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Débutons avec les principes d'habiletés métamorphologiques et d'entraînement. Précisons pour débiter que nous ne sommes pas en accord avec le choix du terme « habiletés métamorphologiques ». Premièrement, la justification de ce choix à la section 2.1.3 ne tient pas compte des modifications réalisées par Carlisle à sa définition originellement proposée en 1995. Carlisle y a apporté des changements qui font en sorte que cette définition de « conscience morphologique » a beaucoup évolué (p. ex., Carlisle et Goodwin, 2013; Nagy, Carlisle et Goodwin, 2014). Également, Kenn Apel a, en 2014, proposé une définition très exhaustive de la conscience morphologique qui tient compte des critiques apportées à celle-ci dans la plupart des recherches scientifiques. Deuxièmement, nous remettons en question le fait qu'une connaissance puisse être qualifiée d'implicite, comme précisé à la p. 13; nous nous situons plutôt dans l'optique de Bialystok (2001, entre autres) selon laquelle une connaissance ne peut être qualifiée en ces termes, puisqu'elle dépend du contexte et du niveau de contrainte cognitive impliqué par la tâche. Dans la vision de Bialystok (2001), les termes implicite et explicite sont utilisés la plupart du temps de façon interchangeable sans que les différences d'utilisation soient expliquées. Selon elle, la conscience linguistique est un phénomène momentané, quelque chose d'accompli à un moment précis en temps réel parce que notre attention s'est focalisée sur des représentations mentales spécifiques. Ces représentations mentales doivent donc être incorporées dans une théorie de l'attention qui explique comment certains éléments peuvent être activés et comment l'attention peut être distribuée à certains aspects de cette représentation mentale. Par conséquent, la connaissance elle-même n'est pas implicite ou explicite, elle peut plutôt être utilisée implicitement ou explicitement selon le contexte. Dans son modèle, Bialystok a éliminé les termes implicites et explicites en faveur d'une description en termes de dimensions analysées et non analysées de la connaissance. En deuxième lieu, les études citées dans le projet, que ce soit dans la problématique ou le cadre conceptuel, nous semblent peu nombreuses et peu récentes, à l'exception de l'étude de Fejzo et ses collaborateurs (2016). Pourtant, un nombre important d'études a été publié depuis 2010, entre autres en ce qui a trait aux dispositifs d'entraînement et à l'apprentissage de la morphologie dans une langue seconde. Sur le plan des activités en tant que telles, s'il est question, dans le projet, de définir (très adéquatement) la morphologie et les habiletés métamorphologiques, il n'y est pas question d'opération morphologique en tant que telle, de catégorie de tâche ou de catégorie d'activité. On peut donc se prononcer en fonction de ces concepts. Les activités du dispositif permettent clairement de

travailler la morphologie des mots, dans la mesure où elles permettent de manipuler les morphèmes, soit la base et les affixes des mots, de travailler leur sens, le concept de famille de mots et les principes sous-jacents aux règles de formation des mots par la création de pseudo-mots. Par contre, nous constatons 1) que comme il ne semble y avoir aucun enseignement explicite, on peut se demander à quel point l'approche inductive et le travail collaboratif permettront aux élèves de trouver des intrus (activités A1) et de décomposer des mots (activités A4). Ainsi, il est peu naturel pour l'élève de trouver la base « nettoy » dans le mot « nettoyeur » si on ne lui a pas expliqué que la base peut subir des modifications phonologiques et/ou orthographiques et qu'elle doit être distinguée de l'affixe (activité A4.1). Par expérience, nous pouvons anticiper que les élèves encreront « nettoye », qui comporte un sens propre, versus « nettoy » qui n'en a pas. Pourtant, il est bien reconnu par la recherche qu'un enseignement explicite de la morphologie contribue au développement des connaissances qui y sont liées (voir Daigle, Berthiaume, Ruberto et Wolter, 2018). Nous constatons aussi que 2) les premières activités requièrent de trouver un intrus. Or, non seulement ce type de tâche a été très peu utilisé dans la littérature scientifique (à part par Casalis), mais également que celle-ci s'avère difficile à réaliser, dans la mesure où l'élève doit traiter en même temps plusieurs mots afin de les décomposer et trouver leur base. Nous questionnons donc la séquence des activités, certaines nous semblant devoir être réalisées plus tôt – l'activité D1.1 ainsi que plusieurs activités des blocs B et C nous paraissent devoir être présentées avant que les élèves soient amenés à trouver des intrus. Enfin, bien que nous ne soyons pas spécialiste de l'éveil aux langues, la présence de mots issus de plusieurs langues ainsi que le principe de travail collaboratif nous semble bien exploités dans les activités, quoique, comme mentionné à la question précédente, le nombre d'activités liées à l'ÉAL nous semble insuffisant (10 sur 34).

E1

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Par contre, quelques mots sont compliqués pour des élèves de 3e année (désengagement, déloyal,...). J'aurais pensé que pour créer votre matériel, vous vous seriez inspiré de la "liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants du primaire" du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). D'autres parts, il y a une très bonne variété d'activités (qui concernent les familles des mots, les bases ou les racines, les suffixes et les préfixes tout en faisant le lien avec différentes langues). Le fait que chaque bloc soit planifié avec une intention ciblée ainsi que des phases de réalisation, d'intégration de réinvestissement et de consolidation rend ce matériel très bien conçu pour qu'un(e) enseignant(e) puisse l'utiliser. Il ne manque que la répartition du temps à accorder à chaque phase (bien que vous ayez mentionné qu'il faut prévoir 20 cours de 75 minutes). Selon moi, la réalisation de ces activités en équipe amèneraient certainement les élèves à mieux comprendre plusieurs mots de la langue et ainsi à mieux performer en lecture et en

écriture. N.B.: À la page 27 du document Bloc A, vous utilisez le mot "racine" et le mot "base". J'ai de la difficulté à comprendre la distinction que vous faites entre ces deux mots bien que vous en parliez à la page 8 du document "Dispositif d'EAL". De plus, la majorité des personnes (principalement les parents qui essaient de faire étudier leur jeune et de les aider) utilisent le mot "racine", alors pourquoi faudrait-il changer cette terminologie? De plus, certains élèves ont de la difficulté avec leur motricité fine en 3e année. Ceux-ci ont donc de la difficulté à découper. Ce serait bien d'avoir une partie des mots-étiquettes déjà découpés et plastifiés afin de réaliser les activités en respectant le temps prévu.

Q3

Le dispositif didactique exploite-t-il bien les plus récentes avancées de la recherche

a) sur les habiletés métamorphologiques

C1

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Dans ce domaine, cependant, je ne suis pas sûr de connaître toutes les dernières avancées de la recherche...

C3

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Nous ne distinguons pas la différence entre cette question et celle qui précède (soit la question 2).

E1

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

b) sur l'entraînement de ces mêmes habiletés

C1

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Même remarque.

C3

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Nous ne distinguons pas la différence entre cette question et celle qui précède (soit la question 2).

E1

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

c) sur l'éveil aux langues

C1

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Oui. Ce travail s'inscrit pleinement dans les tendances actuelles dans la mesure où il ne se limite pas uniquement à une ouverture à la diversité (qu'il soutient cependant) mais cible clairement des apprentissages. Or c'est bien là un des défis actuels de l'EAL.

C2

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Pourrait être intéressant de faire référence aux intentions didactiques du CARAP pour préciser les intentions didactiques du dispositif, à chacune des étapes.

C3

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Nous ne distinguons pas la différence entre cette question et celle qui précède (soit la question 2).

E1

Très faiblement exploités	Faiblement exploités	Assez bien exploités	Très bien exploités
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------------

Q4

Le dispositif didactique est-il réaliste en fonction

a) du degré de difficulté de la tâche pour les élèves

C1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Il me paraît tout à fait adapté, très progressif et clairement découpé.

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Revoir les activités C1.3 et C2.3 qui sont probablement trop difficiles pour les élèves. L'hypothèse sur le mode de regroupement pourrait leur être donnée pour les groupes les plus difficiles (p.ex.: -tion, -age, -issement).

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

1) Lorsque l'on regarde le tableau 2, on voit que les activités sont présentées dans l'optique de faire découvrir des principes, soit ceux de famille de mots, de structure morphologique des mots, de lecture de mots complexes, etc. Or, pour être en mesure de comprendre le principe de famille de mots, il faut comprendre que des mots peuvent être décomposables, mais d'autres non. Il nous semble donc constater que certaines activités présentées dès le premier bloc ne peuvent être réalisées si certains principes de base n'ont pas été vus auparavant. Ainsi, les activités du Bloc A sont très difficiles à réaliser puisque, comme précisé dans notre réponse à la question 2, il est ardu pour un élève de réaliser une activité impliquant de trouver un intrus (ce l'est donc d'autant plus pour un élève qui apprend le français comme langue seconde), d'autant plus lorsque cette activité sert d'introduction à la morphologie. 2) En lien avec notre premier commentaire, s'il existe des thèmes qui servent de fil conducteur au dispositif (familles de mots, structure morphologique...), il ne semble pas y avoir de logique derrière l'ordre de présentation des activités qui touchent plusieurs opérations morphologiques. Seulement dans le bloc A1, on retrouve des activités de jugement d'intrus (A1.1 et A1.2), de dérivation (A1.3), de jugement de relation et d'intrus (A1.4) et de jugement d'intrus (A1.5) qui requièrent plusieurs opérations morphologiques qui varient de par leur complexité. 3) La notion de changement orthographique et/ou phonologique n'est pas explicitement enseignée (elle est abordée à l'activité C3.2 par le biais de l'orthographe, alors que cela concerne aussi la reconnaissance des mots), alors que les recherches montrent que ce facteur a un impact majeur sur les taux de réussite et que la majorité des mots contenus dans le dispositif comportent de tels changements. 4) S'il est précisé à la page 9 que le terme « racine » est lié à l'étymologie et que l'on épargnera une analyse en diachronie aux élèves du deuxième cycle, certaines activités du dispositif portent pourtant précisément là-dessus (voir l'activité A4.2, par exemple). Ceci nous semble contradictoire, et un tel type d'activité comporte un élément de difficulté important pour les élèves.

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Certains mots ainsi que le sens de certains suffixes ou préfixes sont compliqués pour des élèves du 2e cycle. Je pense qu'il serait bien de faire une progression des apprentissages en mettant moins de mots et moins de préfixes ou de suffixes à apprendre par activité (surtout dans les blocs B et C). Étant donné que les enfants apprennent en mémorisant, il me semble qu'il serait avantageux de répéter ou de revoir certaines activités de la 3e à la 6e année ainsi que d'ajouter des mots, des préfixes ou des suffixes plus difficiles à apprendre d'une année à l'autre. Je vous dirais qu'en lecture certains élèves prononcent encore le son [en] pour lire le pluriel d'un verbe comme dans "ils jouent" et d'autres ont des problèmes de latéralité, ceux-ci confondent donc b et d (Je pense que ces élèves auraient particulièrement de la difficulté à comprendre que le préfixe est à la fin du mot en langue "yiddish". Voilà

pourquoi je pense que ce serait trop d'informations à apprendre en une année pour des élèves de 3e année.

b) Du temps requis pour la réalisation des tâches

C1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Sauf erreur, le temps n'est indiqué que de manière globale et relativement vague (cf. p. 28: 20 cours de 75 minutes). Cela n'est pas une mauvaise chose car le temps demandé par les activités dépend aussi du public et du déroulement des activités dans la classe. En outre, et quand bien même une telle approche me paraît à la fois justifiée et efficace, elle pourrait être perçue comme un peu chronophage par certain.e.s enseignant.e.s trop attaché.e.s à suivre le programme...

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Comme il est mentionné que des périodes de 75 minutes seront consacrées aux activités, le temps requis pour réaliser les tâches nous semble réaliste en fonction du temps accordé, quoique certaines activités demanderont probablement davantage de temps que d'autres.

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Présentement, j'accorde environ 30 minutes par semaine à l'apprentissage des règles de l'orthographe et 20 minutes à chaque matin à l'étude des mots et des verbes (routine du matin). Je pense qu'il serait réaliste d'accorder environ 30 minutes de plus par semaine à l'apprentissage des HM. Surtout, que cela permettrait aux élèves de mieux orthographier les mots, de les comprendre davantage et d'améliorer leur lecture.

c) Des notions à l'étude

C1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Le choix de l'objet et des notions étudiés s'inscrit en tous les cas dans le plan d'étude suisse et me paraît particulièrement pertinent pour une exploitation de l'EAL.

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Cette question nous semble correspondre à ce qui est demandé précédemment, soit en fonction du degré de difficulté des tâches. Voir notre réponse à cette question. La notion à l'étude ne peut être distinguée de ce qui est requis par la tâche. Ajoutons toutefois que comme les mots sont adaptés au deuxième cycle, il y a concordance entre les mots ciblés par le dispositif et les mots prescrits dans les milieux scolaires (quoique les mots issus de Berthiaume et coll. 2017 ne proviennent pas tous de la liste orthographique du ministère de l'éducation).

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Comme je le mentionnais précédemment, ce serait bien que vous teniez compte de la liste orthographique du MELS dans vos activités. De plus, on nous demande que nos élèves apprennent dans un contexte signifiant par exemple en les faisant écrire à partir de textes, d'articles, de romans, de poèmes, etc. déjà lus. Donc, si vous pouviez associer une série de mots ou ajouter des activités qui intègrent des textes à faire lire aux élèves, les enseignants mettraient sûrement en pratique vos activités dans leur classe.

Q5**Les activités prévues sont-elles****a) complètes et précises pour l'enseignant.e ?****C1**

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Les activités sont clairement explicitées, bien préparées.

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Rendre plus explicite la formulation des consignes pour l'enseignant.e et les élèves quant aux intentions (ce qu'on attend des élèves; quels apprentissages sont visés, etc.).

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Les activités nous paraissent très bien décrites et explicitées. D'entrée de jeu, nous devons préciser que nous pensons que les activités proposées aux enseignants en général ne devraient pas être trop formatées et laisser place à des adaptations en fonction du type de classe dans lequel on se situe. En ce sens, les activités nous

semblent tout à fait adéquates et nous apprécions qu'elles laissent place à une certaine appropriation de la part de l'enseignant. Les consignes sont clairement énoncées et les corrigés sont fournis, ce qui est très précieux. Tous les mots sont fournis, et le matériel est facile d'utilisation puisque les activités fournies sont mises en page et prêtes à être utilisées. En contrepartie, les enseignants qui se retrouvent à utiliser ce matériel pourraient considérer que les consignes à fournir aux élèves ne sont pas suffisamment exhaustives, qu'aucun exemple n'est fourni pour expliquer les activités et leur fonctionnement (ce sont donc les enseignants qui doivent créer des exemples pour donner un aperçu de ce qui doit être réalisé), à part l'activité D1. Il est d'ailleurs surprenant de voir une modélisation dans quelques activités, alors que la plupart du temps il n'y en a pas. Enfin, à notre avis, un enseignant novice en la matière ne peut facilement entrer dans l'utilisation de ce dispositif, celui-ci devant disposer d'un certain nombre de connaissances en lien avec la morphologie pour pouvoir utiliser les activités et répondre aux questions potentielles des élèves.

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Dans certaines activités où on demande aux jeunes d'écrire une définition dans leurs mots à partir d'activités faites précédemment, j'aurais aimé avoir les définitions sous forme de corrigé. (exemple au bloc A "famille de mots morphologique" (Je sais que ça concerne la forme graphique du mot.) et "famille de mots étymologique" (Je sais que ça concerne l'origine du mot.).

b) Complètes et précises pour les élèves ?**C1**

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Elles permettent une approche très progressive et bien pensée de la problématique et sont par ailleurs à la portée des élèves. Les consignes sont toujours très claires.

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Même réponse qu'en a.

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Il nous semble difficile de répondre à cette question, car cela dépendra d'abord et avant tout de l'enseignant qui présentera ces activités aux élèves. Le canevas des activités est fourni, l'élève a donc le matériel en main pour travailler à accomplir l'activité. Comme mentionné précédemment, il manque des exemples pour leur permettre de comprendre ce qui est attendu d'eux.

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

C'est très complet, mais il y a des activités très complexes où les jeunes auront besoin de beaucoup d'aide de l'enseignant selon moi comme dans le bloc B pages 10 à 12, le bloc C pages 7 à 14 et le bloc C pages 20 à 27.

Q6

Les activités demandent-elles aux élèves de s'engager cognitivement?

C1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Certaines paraissent peut-être un peu faciles mais elles servent généralement à amener ensuite de vrais moments d'analyse et de réflexion métamorphologique.

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Toute la série B2 (et la même dans le bloc C) est très papier/crayon. C'est le genre de tâche qu'on peut faire « sans réfléchir ».

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

En théorie, assurément. Les élèves doivent constamment réfléchir à la structure morphologique des mots, à quelques exceptions près (p. ex., Activité A3.1). Par contre, cet aspect d'implication cognitive est étroitement lié au niveau de difficulté de chacune des activités. Un élève qui ne comprend pas la consigne, l'opération devant être réalisée ou des mots ne sera pas en mesure de s'engager cognitivement dans une activité.

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Ils sont continuellement en recherche de relations entre les mots, en recherche de sens et de règles à déduire.

Q7

Les activités d'éveil aux langues s'intègrent-elles harmonieusement aux autres activités du dispositif? Les activités d'éveil aux langues sont les suivantes: A2.1, A2.2, A2.3, B1.1, B1.2, C1.1, C1.2, C2.1, C2.2, D1.4

C1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

J'ai en fait noté "souvent" car elles s'intègrent certes très bien mais d'autres manières de les intégrer auraient me semble-t-il également été possibles.

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Comme je le disais précédemment, j'intégrerais progressivement d'un niveau d'enseignement à l'autre des mots de différentes langues. Donc, je ne ferais pas ces activités en une seule année.

Q8

Les activités d'éveil aux langues sont elles en adéquation avec leurs intentions didactiques respectives? Les activités d'éveil aux langues sont les suivantes: A2.1, A2.2, A2.3, B1.1, B1.2, C1.1, C1.2, C2.1, C2.2, D1.4

C1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Expliciter encore davantage la formulation de l'intention pour les élèves. Pour que les élèves ne se demandent pas pourquoi ils font ça. La notion de pédagogie du détour, éveiller la curiosité vis-à-vis du fonctionnement des langues, prendre appui sur leurs propres connaissances dans d'autres langues, etc.

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

En ce qui concerne les activités A2.1, A2.2 et A2.3, celles-ci sont trop difficiles car les élèves n'ont pas été préparés à trouver la base des mots outre que par le biais des activités précédentes lors desquelles ils doivent travailler cette notion de manière tacite. Comme mentionné précédemment, il faudrait probablement que l'activité D1 soit réalisée en premier lieu. En ce qui a trait aux autres activités, l'adéquation nous semble bien respectée.

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Q9**Le dispositif didactique****a) est-il lourd pour l'enseignant.e ?****C1**

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Non si l'on regarde avec quelle clarté il est présenté. Mais il peut être perçu comme un peu chronophage (cf. supra). Peut-être serait-il envisageable par la suite de le mettre en œuvre en séparant les divers blocs et en les espaçant dans le temps. (du genre: T1: blocs A et B / T2: bloc C / T3: bloc D)

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Cela demande quand même à l'enseignant.e de « jouer le jeu » de l'éveil aux langues, ce qui peut être insécurisant (par rapport à nos connaissances) de l'enseignant.e. Peut-être ajouter une introduction à l'EAL dans le Guide de l'enseignant. Voir la FAQ d'Elodil (p. 10) pour voir comment ces questions peuvent nourrir l'introduction à l'EAL.

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Voir notre réponse à la première partie de la question 5.

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Il est très bien rédigé. Par contre, il y manque la répartition du temps.

b) est-il utile pour l'enseignant.e ?**C1**

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Très utile, bien fait.

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	----------------	----------

Voir notre réponse à la première partie de la question 5.

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	-----------------

c) est-il utile pour les élèves ?

C1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	----------------	----------

Comme déjà dit il s'agit là, me semble-t-il, d'une thématique pour laquelle l'EAL est particulièrement pertinent car le fait de travailler sur des langues inconnues force en quelque sorte les élèves à être attentifs à la forme des mots puis de relier ces formes au sens. Il me semble néanmoins qu'il aurait été judicieux d'accorder un peu plus d'importance également aux L2 enseignées dans le cadre scolaire québécois et, en particulier, de donner une place plus grande à la morphologie de l'anglais. Il est d'ailleurs souligné dans la présentation du cadre théorique que les habiletés métamorphologiques sont très utiles dans l'appréhension des L2.

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	-----------------

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	----------------	----------

Voir notre réponse à la deuxième partie de la question 5 ainsi qu'à la question 6.

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	-----------------

d) semble-t-il intéressant pour l'enseignant.e ?

C1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	-----------------

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	-----------------

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	----------------	----------

Voir notre réponse à la première partie de la question 5.

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Il y contient la manière d'enseigner les activités et des informations supplémentaires pertinentes.

e) semble-t-il intéressant pour les élèves ?**C1**

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Oui, mais il me semble que le dispositif devrait davantage prévoir de place pour les langues d'origine des élèves, par exemple en les invitant à réfléchir à ce qu'il en est dans ces langues. De manière générale, le dispositif n'offre peut-être pas assez de latitude, de liberté à l'enseignant pour des adaptations au contexte concret de SA classe.

C2

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Attention au côté parfois un peu trop papier/crayon (B2).

C3

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Voir notre réponse à la deuxième partie de la question 5.

E1

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
--------	---------	---------	----------

Oui, car si l'enseignant l'utilise tel que suggéré automatiquement les élèves en bénéficieront.

Q10**Commentaires généraux****C1**

Globalement il s'agit vraiment là d'un projet novateur et très pertinent dans le contexte didactique actuel centré sur les compétences plurilingues des élèves. Le dispositif est didactiquement fort bien pensé (incluant notamment de très bonnes phases de "vraie" réflexion, de réinvestissement et de consolidation. Des propositions d'institutionnalisation sont proposées pour l'enseignant.e. Je regrette toutefois qu'aucune activité ne porte sur les habiletés métamorphologiques en contexte textuel (par exemple en faisant repérer des affixes et préfixes dans des textes, en français voire dans une langue proche telle l'espagnol ou l'italien).

C2

Dispositif très original, travail rigoureux pour la conception des activités d'EAL, très intéressant. Potentiel d'apprentissage. - Absence de contexte signifant (par rapport à, par exemple, Fejzo qui introduit chaque activité avec un récit), à mentionner dans les limites. - Introduire l'EAL (pour l'enseignant.e et pour les élèves), voir Langues en contact sur la première version du site d'Elodil. Soit Familles de langues, Fleur des langues, etc. - À la fin des activités (p. ex. A2.2), parler des langues, demander aux élèves s'ils auraient des exemples similaires dans d'autres langues que le français. - B1: Préciser pour l'enseignant.e que l'intention n'est pas que les élèves arrivent à identifier les 12 langues. Que l'activité est exploratoire et vise à susciter les discussions, les échanges, etc. - B.1.2: Souligner les préfixes dans l'activité et le corrigé, toujours dans cette idée de cohérence de l'intention. À voir pour le bloc C des suffixes si c'est possible (en raison des aménagements orthographiques). - C2: Réfléchir à: doit-on indiquer que le suffixe mène à un adjectif (ce qui permettrait d'utiliser le métalangage, etc.)? Ou est-ce qu'au contraire cela ne simplifie pas la tâche de dérivation? Dimension découverte pour la première fois (donc B2), mais une intention plus précise sur le plan linguistique pour C2?

C3

Bien qu'il soit spécifié que le terme racine ne sera pas utilisé, on retrouve ce terme dans les objectifs spécifiques du projet et à divers endroits des activités. Nous avons eu de la difficulté à percevoir la distinction entre certaines questions (voir nos renvois à d'autres réponses ou nos commentaires à cet effet).

E1

J'ai beaucoup aimé prendre connaissance de votre travail. J'ai été impressionnée par l'ensemble de votre ouvrage et par tous ces détails dont vous avez tenu compte (les activités variées adaptées aux élèves du primaire, les différentes phases de l'enseignement, le souci d'intégrer des langues différentes dans l'apprentissage de la langue enseignée,...) J'espère que mes commentaires vous aideront à l'adapter de manière à ce qu'un jour nous enseignerons vraiment ces habiletés à nos élèves. Je pense qu'un(e) orthophoniste travaillant dans une école primaire serait aussi un(e) excellent(e) professionnel(le) qui pourrait vous aider à perfectionner votre travail. Au plaisir de recevoir de vos nouvelles.

ANNEXE G

DISPOSITIF BONIFIÉ

Dispositif didactique d'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques

Table des matières

GUIDE D'INTRODUCTION.....	274
Partie 1 Foire aux questions et témoignages.....	276
Partie 2 Glossaire	280
DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT POUR L'ENSEIGNANT·E	282
MISE EN CONTEXTE	282
BRISE-GLACE.....	284
BLOC A	286
BLOC B	292
BLOC C	295
BLOC D.....	302
ACTIVITÉ MEC1	308
Lecture collective – <i>Sophie et ses langues</i>	308
ACTIVITÉ MEC2	312
SOPHIE, Σ Ο Φ Ι, С О Ф И.....	314
ACTIVITÉ MEC3.1	315
L'arbre des langues de Sophie	316
ACTIVITÉ MEC3.2	317
Mon arbre des langues	317
ACTIVITÉ BG1	318
Calendrier multilingue 1.....	318
ACTIVITÉ BG2.....	321
Calendrier multilingue 2.....	321
ACTIVITÉ A1.1.....	324
Les familles de mots.....	324

ACTIVITÉ A1.2.....	334
Famille de quoi?.....	334
ACTIVITÉ A1.3.....	335
Défi de la semaine	335
ACTIVITÉ A1.4.....	338
Cartes des mots de la même famille (à découper)	338
ACTIVITÉ A1.5.....	341
Complétez la famille!	341
ACTIVITÉ A2.1.....	344
Nuage de mots	344
ACTIVITÉ A2.2.....	346
Les familles de mots à découper	346
ACTIVITÉ A2.3.....	348
Mes définitions.....	348
ACTIVITÉ A3.1.....	349
Listes de mots pour <i>speed reading</i>	349
ACTIVITÉ A4.1.....	354
Déracinez la base!	354
ACTIVITÉ A4.2.....	357
Morphologique ou étymologique?	357
ACTIVITÉ A4.3.....	359
Défi de la semaine	359
ACTIVITÉ B1.1.....	361
Mots à découper.....	361
ACTIVITÉ B1.2.....	364
Si... alors.....	364
ACTIVITÉ B1.3.....	367
De nouveaux groupes!.....	367
ACTIVITÉ B1.4.....	369
Les préfixes	369
ACTIVITÉ B1.5.....	373
Démasquez les intrus!	373

ACTIVITÉ B2.1.....	375
Pouvoirs de transformation du préfixe in-.....	375
Pouvoirs de transformation du préfixe dé-.....	378
Pouvoirs de transformation du préfixe re-.....	379
Pouvoirs de transformation du préfixe a-.....	380
Pouvoirs de transformation du préfixe en-.....	381
Pouvoirs de transformation du préfixe co-.....	382
ACTIVITÉ C1.1.....	385
Mots à découper.....	385
ACTIVITÉ C1.2.....	387
Si... alors.....	387
ACTIVITÉ C1.3.....	390
De nouveaux groupes!.....	390
ACTIVITÉ C1.4.....	392
Les suffixes qui servent à former des noms.....	392
ACTIVITÉ C1.5.....	396
Démasquez les intrus!.....	396
ACTIVITÉ C2.1.....	398
Mots à découper.....	398
ACTIVITÉ C2.2.....	400
Si... alors.....	400
ACTIVITÉ C2.3.....	403
De nouveaux groupes!.....	403
ACTIVITÉ C2.4.....	405
Les suffixes qui servent à former des adjectifs.....	405
ACTIVITÉ C2.5.....	409
Démasquez les intrus!.....	409
ACTIVITÉ C3.1.....	411
Enquêtes orthographiques.....	411
ACTIVITÉ C3.2.....	413
Les règles orthographiques des mots suffixés.....	413
ACTIVITÉ D1.....	414
Les petits mots dans le grand mot.....	414
ACTIVITÉ D2.1.....	416

La famille à la rescousse.....	416
ACTIVITÉ D2.2	419
Ma stratégie pour trouver les lettres muettes.....	419
ACTIVITÉ D3	420
Le dictionnaire morphussais.....	420
ACTIVITÉ D4	423
Création d'un mot pour l'histoire de Sophie	423

Guide d'introduction

à l'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques

Il peut parfois être déstabilisant d'intégrer de nouvelles approches didactiques à nos pratiques d'enseignement. Entre la lourdeur de la tâche déjà existante et la crainte de ne pas maîtriser adéquatement la nouvelle approche, les défis sont nombreux pour les enseignant·e·s qui souhaitent innover tout en étant encadré·e·s. Ce guide d'introduction à l'éveil aux langues pour l'entraînement des habiletés métamorphologiques s'adresse à l'enseignant·e qui souhaite introduire ce type de pratique mais qui n'est pas encore familier·ère avec cette nouvelle façon de travailler.

Vous trouverez, dans une première partie, certaines interrogations récurrentes en lien avec l'éveil aux langues qui ont été recueillies par deux chercheuses spécialistes de cette approche. Ces interrogations, formulées sous forme de commentaires, sont suivies d'un ou plusieurs témoignages d'enseignantes, de conseillères pédagogiques ou d'orthopédagogues qui répondent aux questionnements de manière rassurante. Cette première partie est tirée de la *Foire aux questions : intégrer l'éveil aux langues en classe*, du document *Éducation interculturelle et diversité linguistique* (Armand et Marillet, 2013, p. 10-15).

Un court glossaire vous est ensuite présenté pour vous permettre de vous familiariser avec la terminologie utilisée dans le dispositif didactique. Quelques

précisions terminologiques y sont été intégrées afin d'éviter toute confusion parmi les nombreux termes qui renvoient souvent à des concepts semblables.

La suite du document à l'intention de l'enseignant·e est organisée de la manière suivante : d'abord, vous retrouverez le document d'accompagnement de l'enseignant·e. Sont présentées, dans la colonne de gauche, les intentions didactiques des activités du dispositif ainsi que les intentions didactiques du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) du conseil de l'Europe correspondantes. Dans la colonne de droite, toutes les activités de tous les blocs du dispositif sont dévoilées, pas-à-pas, selon des phases déclenchement, de réalisation, d'intégration et de réinvestissement. Finalement, l'ensemble du matériel nécessaire à la réalisation des activités est fourni, bloc par bloc, avec les corrigés.

Nous espérons que ce guide vous donnera envie d'innover et d'essayer de nouvelles approches d'enseignement à votre rythme au regard de la recherche actuelle en didactique des langues.

Bonne lecture!

Partie 1

Foire aux questions et témoignages

« Je me sens un peu dépassée. Parallèlement à ce que je fais habituellement avec mes élèves, je dois apprendre à utiliser un TNI, décroisonner ma classe et suivre toutes sortes de formations. Intégrer des activités d'éveil aux langues ajoute une complexité supplémentaire. »

- *J'ai intégré les activités d'éveil spontanément à ce qu'on faisait déjà en classe. Je ne pensais pas avoir l'énergie, mais ça s'est super bien passé.*

Floraldine, enseignante de première année

- *Notre formation englobe toutes sortes de choses, et les modes changent. Mais là, ce n'est ni une mode ni du contenu, c'est une question d'attitude ; on n'a rien à préparer pour ça.*

Caroline, enseignante de deuxième année

« J'ai peu d'élèves qui ont une langue maternelle autre que le français. Je trouve que le contexte se prête moins aux activités d'éveil aux langues. »

- *Ce matin, une élève, une Québécoise « pure laine », m'a expliqué qu'en espagnol les mots masculins se terminent par o et les mots féminins, par a. C'était sa gardienne qui le lui avait expliqué. Puis, elle m'a cité des mots en espagnol. Elle aussi, elle voulait apporter son point de vue ; c'est ça, le Québec d'aujourd'hui. Les élèves ont des gardiennes et des amis dans la classe qui parlent d'autres langues. Ce n'est plus le Québec d'antan. Si on veut vraiment intégrer tout le monde, il faut avoir cette ouverture.*

Marie, enseignante de deuxième année

« Je ne suis pas certaine que mes élèves aient envie d'échanger sur leur langue maternelle à l'école et, d'ailleurs, pourquoi ferait-on cela ? »

- *Les enfants de la maternelle, surtout au début, se sentent gênés de parler de leur langue. Mais une fois la glace brisée, ils sont contents. Les mots qu'ils ne connaissent pas, ils les cherchent à la maison et nous les disent par la suite. On sent vraiment qu'il y a une fierté, qu'ils récupèrent quelque chose de leur identité. Je pense qu'on n'était pas sensibles à ça avant le projet. Je dirais que faire de l'éveil aux langues stimule l'estime de soi des élèves. Ça les touche, ça les fait sourire, ils ont les yeux qui brillent. C'est magique.*

Annick, enseignante de maternelle

- *Moi, je trouve que les activités d'éveil permettent d'intégrer les enfants dans la classe, comme ils sont, sans les transformer. On renie une grande partie d'eux-mêmes si on ne le fait pas. Ce n'est pas qu'on refusait leur langue maternelle, c'est qu'on n'en était pas conscients ; c'est comme si on niait qu'elle existe. Il fallait que quelqu'un nous en fasse prendre conscience.*

Floralaine, enseignante de première année

« On est formés pour donner des explications aux élèves. Je peux le faire en français et créer des liens avec l'anglais et même un peu avec l'espagnol, mais je ne connais pas les particularités des autres langues. Je ne sais rien du tamoul, du tagalog ou du wolof... »

- *J'accueille l'expertise de ces élèves-là ; ce sont eux les experts de leur langue, ce n'est pas moi. Mais puisque notre intention, ce n'est pas de leur faire apprendre l'arabe ou le polonais, ça n'a pas d'importance. Le but, c'est de les aider à mieux comprendre, par exemple, comment on forme la négation, et je suis capable de les guider dans cet apprentissage.*

Louise, conseillère pédagogique

« Presque tous les élèves de ma classe sont scolarisés en français, mais parlent une autre langue à la maison. Je doute qu'ils soient capables d'expliquer, d'analyser une phrase dans leur langue, de trouver le verbe, etc. »

- *Quand on leur montre comment apprendre le français, c'est mécanique. Mais si on se sert de leur langue maternelle, on leur enseigne comment raisonner, comment se questionner ; on leur permet de faire des liens : « Oh ! dans ma langue, c'est comme ça ! » Ce n'est pas simplement appliquer une notion, sans se poser de questions. Les enfants d'aujourd'hui, on ne les pousse pas suffisamment à réfléchir. C'est une occasion de le faire.*

Pierrette, orthopédagogue

- *En classe, on faisait une réflexion sur la négation dans plusieurs langues. À un moment donné, j'ai demandé à un de mes élèves qui vient du Mali comment on faisait des phrases négatives dans sa langue et il ne le savait pas. Il a alors demandé à sa famille. Au fur et à mesure qu'on travaillait la négation, il me disait : « Attends, attends, ça me revient. Oh ! je sais comment on le dit, les mots m'arrivent, les mots me viennent dans la tête ! » Il était tellement excité, il m'a dit : « J'ai retrouvé ma langue. »*

Thérèse, enseignante de troisième année

« Dans ma classe, les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français sont plutôt effacés ou ce sont des élèves qui dérangent les autres. Je ne veux pas mettre les enfants timides sur la sellette ni risquer que mon activité tourne au désastre. »

- *Il est frappant de voir que certains élèves, parfois rejetés, deviennent des vedettes pendant une activité d'éveil aux langues. Ils se sentent reconnus par les autres, parce qu'ils ont des choses à dire et deviennent importants dans les travaux d'équipe. C'est très valorisant pour eux et très positif pour le climat de classe.*

Nancy, conseillère pédagogique

- *Il est important de proposer aux enfants de parler de leur langue, de leur laisser le choix, et non de le leur imposer. Les plus timides iront à leur rythme. Il faut leur laisser le temps de se sentir assez à l'aise pour partager leurs connaissances dans d'autres langues que le français. Certains continuent de penser qu'ils n'ont pas ce droit à l'école ; d'autres, pour différentes raisons, n'éprouvent pas ce désir d'échanger, il est important de les respecter.*

Nancy, conseillère pédagogique

« Pendant longtemps, on nous a dit qu'il fallait oublier notre langue maternelle pour apprendre une autre langue. C'est difficile de penser autrement. »

- *On a toujours entendu que, pour apprendre une langue, il faut baigner dans cette nouvelle langue et mettre de côté notre langue maternelle. On se rend compte maintenant qu'il y a un malaise et que ça ne fonctionne pas. C'est un changement de vision qui était nécessaire.*

Annie, conseillère pédagogique

« Quand il s'agit de parler des langues maternelles de nos élèves, je comprends qu'il y a un côté affectif, mais on dirait qu'avec l'anglais je me sens crispé, c'est plus difficile. »

- *Avant, quand on parlait anglais, les gens pensaient qu'on manquait de rigueur, qu'on prenait la voie de la facilité, alors que ce n'est pas le cas. Être curieux des autres langues, ce n'est plus de la facilité, c'est de l'apprentissage. À partir du moment où on est capable de voir l'apprentissage du français de cette façon, c'est là que ça devient différent. Maintenant, on sait pourquoi on le permet. Oui, lorsque c'est notre langue*

maternelle, c'est plus facile de parler anglais et d'avoir accès aux émotions, mais ça donne aussi accès à l'apprentissage.

Kim, enseignante en adaptation scolaire

« Dans un milieu pluriethnique, c'est vraiment difficile de faire participer les parents aux travaux scolaires. Plusieurs ne parlent pas français et ne peuvent pas aider leurs enfants. »

- *Avant, on interdisait aux parents de traduire les questions dans leur langue pour que leur enfant apprenne mieux le français. Mais quand on leur dit : « Allez-y, aidez votre enfant à faire des liens dans votre langue », ils sont contents et soulagés.*

Marguerite, enseignante de deuxième année

« Pourquoi parler d'autres langues alors que les élèves allophones ont surtout besoin d'apprendre le français ? »

- *Quand on intègre l'éveil aux langues en classe, les élèves ont envie de s'exprimer, car ils ont des choses à dire sur les langues, sur leur langue. Ça leur permet aussi de faire des progrès en français, en parlant de sujets qui les intéressent. Ils se sentent experts, font beaucoup de liens, réfléchissent à la façon dont fonctionnent les langues, en examinant par exemple la négation dans différentes langues. C'est ce qu'on veut quand on enseigne le français, des enfants motivés et qui réfléchissent.*

Louise, conseillère pédagogique

Partie 2

Glossaire

Base*⁵⁴

Dans un mot dérivé, élément restant une fois que le préfixe ou le suffixe qui s’y trouve est enlevé. Par exemple, le mot *animal* ne comporte pas de base, et la base du mot *animalerie* est *animal*. Il est plus facile de reconnaître la base de certains mots.

On retrouve parfois les termes *racine* ou *radical* qui réfèrent sensiblement au même concept. Dans notre dispositif, nous avons choisi le terme *base* puisque c’est le terme retenu par le Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et parce que le terme *racine* renvoie à l’étymologie des mots plutôt qu’à la morphologie (nous ne l’utilisons que dans l’activité sur les familles étymologiques).

Éveil aux langues⁵⁵

Il s’agit, par la manipulation de corpus oraux et écrits de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et à celle des êtres qui les parlent, et de les amener à acquérir des capacités métalinguistiques. Au cours des multiples activités, les élèves sont appelé·e·s à interagir dans la langue d’enseignement à partir de matériel plurilingue qui suscite leur intérêt et ouvre, selon le cas, la porte à d’autres langues de leur répertoire.

Famille étymologique⁵⁶

Mots qui ont un sens commun mais dont la forme de la base s’est transformée avec le temps et avec le contact avec d’autres langues. Par exemple, la racine latine *schola* est à l’origine des mots *école* et *scolaire*.

⁵⁴ Les définitions suivies d’un astérisque* sont tirées de Berthiaume, R., Boisvert, M., Théberge, P. et Daigle, D. (2017). *La morphologie pour mieux lire et écrire*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

⁵⁵ Armand, F. et Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. Montréal : ÉLODiL.

⁵⁶ Fejzo, A. (2016b). *Histoire de famille : programme d’enseignement validé par la recherche visant le développement de la conscience morphologique*. Bromont, QC : Fino éducation.

Famille morphologique*

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

Habilités métamorphologiques

Les connaissances sur les bases, les préfixes, les suffixes et les règles de formation des mots; la capacité à réfléchir sur les morphèmes et sur leur sens; et l'habileté à manipuler et à analyser les structures morphologiques des mots, dans les modalités orales et écrites.

Morphème*

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

Préfixe*

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

Suffixe*

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

DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT POUR L'ENSEIGNANT·E

MISE EN CONTEXTE

SOPHIE ET SES LANGUES

Activité MEC1

Lecture collective

Intention didactique

Éveiller la curiosité des élèves face aux langues et aux alphabets. Proposer un contexte signifiant d'apprentissage pour le dispositif didactique.

CARAP

Connaitre quelques caractéristiques de sa situation/son environnement linguistique

Avoir des connaissances sur la diversité des langues/le multilinguisme/le plurilinguisme

Savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique propre

Déclencheur

- ◆ Distribuer l'album aux élèves et poser la question suivante :
 1. En regardant seulement le titre et l'image, pouvez-vous essayer de prédire quel sera le sujet de l'histoire que nous allons lire?
- ◆ Faire la lecture du premier paragraphe en français (p. 2). Demander aux élèves si quelqu'un lit l'italien et se porte volontaire pour lire le paragraphe en italien. Si personne ne peut/veut lire, utiliser le logiciel de synthèse vocale (*text to speech*) pour faire lire le paragraphe. Copier le paragraphe à partir de la fiche Activité MEC1 et le coller dans le logiciel de synthèse vocale, puis appuyer sur « lire » ou sur l'icône de haut-parleur ◀.
- ◆ Répéter pour toutes les pages de l'album.

Réalisation

- ◆ Placer les élèves en équipe. Distribuer la fiche d'Activité MEC2 et inviter les élèves à la compléter.
- ◆ Faire un retour en groupe et corriger les numéros 1, 2 et 3 de la fiche.
- ◆ Inviter les élèves et hellénophones et russophones, s'il y a lieu, à lire et prononcer les mots grecs et russes.
- ◆ Inviter quelques élèves à venir écrire au tableau les prénoms de leurs camarades en grec, en russe ou dans n'importe quel autre alphabet!

Intégration

- ◆ Distribuer la fiche de l'Activité MEC3.1 et demander aux élèves de compléter, individuellement, l'arbre généalogique et linguistique de Sophie en s'aidant de l'album.

Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux

Sensibilité à l'existence d'autres

langues/cultures/personnes // à l'existence de la diversité des langues/cultures/personnes

Curiosité/intérêt pour les langues/cultures/personnes « étrangères » // des contextes pluriculturels // la diversité linguistique/culturelle/humaine de l'environnement // la diversité

linguistique/culturelle/humaine en général [en tant que telle]

Avoir de l'estime pour le [accorder de la valeur au] bilinguisme

- ◆ Distribuer la fiche de l'Activité MEC3.2 et inviter les élèves à compléter, à la maison aidé-e-s de leurs parents, leur propre arbre généalogique et linguistique.
- ◆ Au début du cours suivant, inviter quelques élèves à présenter leur arbre généalogique et linguistique.

BRISE-GLACE

LES JOURS DE LA SEMAINE

Activité BG1

Déclencheur⁵⁷

Calendrier multilingue 1

Intention didactique

Amener les élèves à se familiariser avec la démarche d'éveil aux langues et à s'autoriser le recours à leur répertoire linguistique, s'il y a lieu.

- ◆ Lancer la discussion en posant les questions suivantes :
 2. Savez-vous d'où viennent, en français, les noms des jours de la semaine?
 3. Pensez-vous que les noms des jours de la semaine sont les mêmes dans d'autres langues?
 4. Si vous aviez pu choisir, quels noms auriez-vous donnés aux jours de la semaine? Quelles auraient été vos sources d'inspiration?

Réalisation⁵⁸

CARAP

Savoir observer/analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues)

Savoir identifier [repérer] des formes graphiques

Disponibilité à partager ses connaissances linguistiques/culturelles avec d'autres

- ◆ Pour la première étape de l'activité, distribuer aux élèves les deux fiches « Calendrier multilingue – première étape », qui comprennent un tableau à remplir et huit étiquettes à découper, comportant un intrus et les noms de certains jours de la semaine en arabe, en mandarin, en vietnamien, en russe et en gujarati.
- ◆ Leur demander de placer les étiquettes dans le tableau et de repérer l'intrus. Au besoin, leur fournir des indices supplémentaires.

* Indices supplémentaires : Outre la reconnaissance de lettres présentes dans les noms des autres jours de la semaine, on peut remarquer que *subota* en russe commence par le son /s/ comme « samedi »; que les idéogrammes en mandarin sont composés de traits (un pour « lundi », deux pour « mardi » et trois pour « mercredi »); que les noms des jours commencent généralement par le même son ou le même mot (en arabe, en mandarin et en vietnamien) ou se terminent souvent par la même syllabe (en français et en gujarati).

Intégration⁵⁹

- ◆ Poursuivre la discussion en posant les questions suivantes :
 1. Avez-vous reconnu les noms de certains jours de la semaine?

⁵⁷ Tiré tel quel d'ELODiL (Armand et Maraillet, 2013), p. 70.

⁵⁸ Tiré tel quel d'ELODiL (Armand et Maraillet, 2013), p. 70-71.

⁵⁹ Tiré tel quel d'ELODiL (Armand et Maraillet, 2013), p. 71.

-
2. Connaissez-vous les langues dans lesquelles ces mots sont écrits?
 3. Comment avez-vous réussi à placer les étiquettes aux bons endroits?
 4. Comment avez-vous repéré l'intrus?
-

Réalisation⁶⁰

Activité BG2

Calendrier multilingue 2

Intention didactique

Amener les élèves à se familiariser avec la démarche d'éveil aux langues et à s'autoriser le recours à leur répertoire linguistique, s'il y a lieu.

- ◆ Distribuer aux élèves les deux fiches « Calendrier multilingue – deuxième étape », qui comprennent un tableau à remplir et 48 étiquettes à découper, comportant les noms des jours de la semaine écrits en alphabet romain dans différentes langues (l'anglais, l'espagnol, le créole haïtien, l'italien, le tagalog et le portugais) ainsi que le nom de ces langues.
- ◆ Demander aux élèves de classer les mots par langue et de les placer dans l'ordre (du lundi au dimanche), sur le modèle de la colonne « Français ».
- ◆ S'ils et elles en sont capables, inviter les élèves à identifier la langue de chaque colonne.

CARAP

Savoir observer/analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues)

Savoir identifier [repérer] des formes graphiques

Disponibilité à partager ses connaissances linguistiques/culturelles avec d'autres

Intégration⁶¹

- ◆ Poursuivre la discussion en posant les questions suivantes :
 1. Avez-vous reconnu les noms de certains jours de la semaine?
 2. Connaissez-vous les langues dans lesquelles ces mots sont écrits?
 3. Comment avez-vous réussi à regrouper les mots dans ces différentes langues?
 4. Voyez-vous des ressemblances et des différences entre les noms des jours de la semaine d'une langue à une autre?
 5. À votre avis, comment a-t-on choisi les noms de jours de la semaine dans chaque langue?
- ◆ Demander aux élèves s'ils et elles connaissent les jours de la semaine dans d'autres langues et les inviter à venir les écrire au tableau (dans l'ordre du lundi au dimanche).

Fin de l'activité brise-glace

⁶⁰ Adapté en partie d'ELODiL (Armand et Maraillet, 2013), p. 71.

⁶¹ Adapté en partie d'ELODiL (Armand et Maraillet, 2013), p. 72.

BLOC A

L'INTRODUCTION À LA MORPHOLOGIE FRANÇAISE

Activité A1

Familles de mots

Intention didactique

Amener les élèves à comprendre le concept de famille de mots

CARAP

Avoir des connaissances d'ordre linguistique sur une langue particulière (/la langue maternelle/la langue de l'école/les langues étrangères/...)

Réalisation⁶²

- ◆ Placer les élèves en équipe. Répartir entre les équipes les huit fiches A1.1. Sur chaque fiche, on retrouve 6 mots à découper et un tableau. Les élèves doivent classer et coller les mots dans le tableau de façon à regrouper les mots de la même famille et à isoler l'intrus qui a une forme ou un sens qui se rapproche de la base de cette famille.
 - ◆ Ensuite, ils et elles présentent leur tableau au groupe et expliquent leur choix. Tout au long des discussions, l'enseignant·e amène les élèves à découvrir les deux critères d'appartenance à une famille de mots : le sens et la base commune.
- * Note à l'enseignant·e : la famille de *colle* étant la moins transparente sur le plan graphique, donc possiblement la plus difficile, nous recommandons de la garder pour une équipe formée d'élèves fort·e·s.

Intégration⁶³

- ◆ Une fois l'activité de réalisation complétée, demander aux élèves de définir dans leurs propres mots ce que c'est une famille de mots. Les encourager à se référer aux critères d'appartenance précédemment trouvés. Les élèves proposent différentes définitions et ils et elles sélectionnent la meilleure. Ensemble, ils et elles complètent la fiche d'activité A1.2.

Réinvestissement⁶⁴

- ◆ Pendant la semaine, encourager les élèves à compléter la fiche A1.3 que vous aurez affichée dans un coin de la classe. Les inviter à trouver des mots faisant partie de la même famille que *nom*, *cheval* et *place*. Vous pouvez également inviter les élèves à trouver de nouvelles familles de mots.

⁶² Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la féminisation de certains termes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 4-6.

⁶³ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la féminisation de certains termes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 8.

⁶⁴ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 8.

Consolidation⁶⁵

- ◆ Distribuer les cartes de l'activité A1.4 parmi les élèves. Sur chaque carte, on retrouve un mot. Les élèves doivent trouver les ami·e·s qui ont sur leur carte des mots de la même famille qu'eux et elles.
- ◆ Lorsque les familles sont formées, la fiche d'activité A1.5 est distribuée aux élèves afin qu'ils et elles gardent des traces de leur activité. Les élèves doivent trouver un ou deux autres mots qui pourraient compléter leur famille.

Réalisation⁶⁶

Activité A2

Structure
morphologique des
mots

Intention didactique

Amener les élèves à
comprendre les concepts
de base, préfixe et
suffixe

CARAP

Savoir identifier [repérer]
à l'écrit un morphème/un
mot d'une langue
familiale ou non

Disponibilité à partager
ses connaissances
linguistiques/culturelles
avec d'autres

- ◆ Remettre aux élèves les fiches A2.1 et A2.2. Attribuer un mot à chacune des équipes : tâziu, bizi, envejecer, suave, migrate, korku.
- ◆ Chaque équipe devra réaliser les étapes suivantes. Au besoin, modéliser la tâche.
 1. Encercler, sur la fiche A2.1, tous les mots qui se rapportent à la famille du mot de l'équipe.
 2. Compléter la fiche A2.2 en y écrivant en gros caractères le mot attribué, ainsi que tous les autres mots de sa famille.
 3. Trouver la partie du mot ou le « petit mot » qui se trouve dans tous les mots de la famille et l'encadrer.
 4. Souligner en vert la partie qui se trouve avant ce petit mot (s'il y a lieu) et en jaune, la partie qui vient après (s'il y a lieu).
 5. Choisir un mot parmi les quatre à venir écrire au tableau.
- ◆ Corriger l'activité et présenter les traductions françaises de chacun des mots en demandant d'abord aux élèves si certain·e·s connaissent les traductions.
- ◆ Séparer le tableau en trois colonnes en insistant sur celle du centre (y ajouter un cercle, utiliser une autre couleur, faire des traits plus gras, etc.). Inviter un élève par équipe à venir écrire, au tableau, la base, le préfixe ou le suffixe du mot de l'équipe dans les colonnes identifiées, selon le découpage qui vient d'être réalisé.

⁶⁵ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 10.

⁶⁶ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 13.

Intégration

- ◆ Expliquer aux élèves que les petits mots qui se trouvent dans la colonne du centre qui se retrouvent dans tous les mots de la même famille sont appelés bases puisqu'ils servent à former tous les mots de la même famille et les relient par le sens. Préciser que c'est la même chose en français, et ajouter au tableau les exemples de *im/migra/tion* et *re/tard/ataire*. Continuer en expliquant que la lettre ou le groupe de lettres qui précède la base s'appelle un préfixe. La lettre ou le groupe de lettres qui suit la base s'appelle un suffixe. Inviter ensuite les élèves à donner des exemples de mots formés avec les préfixes et les suffixes dégagés (ex. : *in-*, *re-*, *dé-*, *a-*, *-tion*, *-ment*).
- ◆ Demander aux élèves s'ils et elles connaissent des exemples de familles morphologiques dans d'autres langues, et les inviter à venir les écrire au tableau s'il y a lieu.
- ◆ Demander aux élèves de définir les concepts de *base*, *préfixe* et *suffixe* dans leurs propres mots. Ces définitions peuvent être consignées dans la fiche A2.3.

Réalisation⁶⁷

Activité A3

Lecture des mots morphologiquement complexes

Intention didactique

Amener les élèves à transférer leurs connaissances morphologiques dans l'identification des mots polymorphémiques

- ◆ Demander aux élèves s'ils et elles pensent que la connaissance des familles de mots, des bases, des préfixes et des suffixes peut les aider en lecture. En connaissant les préfixes, les bases et les suffixes, ils et elles pourront lire les mots plus rapidement sans avoir à lire les sons un à la fois.
- ◆ Expliquer aux élèves que les lecteur·trice·s expert·e·s adultes mettent environ 500 millisecondes (une demi-seconde) pour lire un mot à voix haute et 150 millisecondes pour lire un mot dans leur tête. Lancer le défi de lire le plus rapidement possible les listes de mots qui leur seront remises (fiche A3.1). Pour ce faire, placer les élèves en équipe de deux. À chaque tour, il doit y avoir un·e lecteur·trice et un·e juge. Les rôles sont alternés après la lecture d'une liste (une en français, une dans une langue autre que le français).

⁶⁷ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 17.

CARAP

Savoir qu'il existe entre les langues/les variétés linguistiques des ressemblances et des différences

1. Distribuer un groupe (1 à 8) de la fiche A3.1 par équipe. Chaque groupe comprend quatre mots en français et leur traduction dans une autre langue. Inviter les élèves à piocher une des deux listes du groupe au hasard, mais à ne pas la lire tout de suite.
2. Dire aux élèves que lorsque le signal sera donné, le ou la lecteur-trice aura quatre secondes pour lire le plus de mots possible sur sa liste (objectif de quatre mots en quatre secondes). Le ou la juge comptera le nombre de mots bien lus et accordera un point par mot correctement lu. Insister sur le fait que pour les mots des listes qui ne sont pas en français, l'exactitude de la prononciation repose sur les critères de prononciation française, ou dans la langue si l'élève la connaît.
3. Inverser les rôles pour le tour suivant, sans inverser les listes.
4. Recommencer l'exercice jusqu'à ce que chaque élève ait lu quatre fois sa liste (français ou autre langue), après quoi les élèves échangent leur liste et recommencent les étapes 2 et 3.

* Note à l'enseignant·e : Ne pas oublier de penser aux élèves pouvant présenter les difficultés de lecture. Au besoin, mettre en place des adaptations afin qu'ils et elles se sentent à l'aise dans cette activité (ex. : cibler un objectif réalisable en diminuant le nombre de mots à lire ou en donnant du temps additionnel, choisir une liste de mots dans la langue première de l'élève s'il y a lieu, etc.)

Intégration⁶⁸

- ◆ Discuter avec les élèves de l'évolution de leur performance entre la première et la quatrième lecture.
- ◆ Demander aux élèves si le premier mot les a aidé·e·s à lire plus rapidement et avec plus de précision les mots. Conclure en invitant les élèves à être à l'affût des bases, des préfixes et des suffixes, car ils peuvent les aider en lecture.

⁶⁸ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 18.

Réalisation⁶⁹**Activité A4**

Familles
étymologiques

Intention didactique

Amener les élèves à
comprendre le concept
de famille de mots
étymologique

CARAP

Connaitre certains
éléments de l'histoire
des langues (l'origine de
certaines
langues/certaines
évolutions
lexicales/certaines
évolutions
phonologiques/...)

◆ Placer les élèves en équipe. Distribuer la fiche A4.1 et demander aux élèves d'encadrer les bases (ou les racines étymologiques) de tous les mots. Lorsqu'ils et elles auront terminé, leur demander s'ils et elles ont trouvé facilement la base des mots des familles de type 1. Ensuite, leur demander s'ils et elles ont trouvé facilement la base (racine) des mots de familles de type 2. Pourquoi ?

◆ Expliquer aux élèves la différence entre les familles de type 1 et 2.

* Note à l'enseignant-e : Les familles de type 1 sont appelées familles morphologiques et celles de type 2, familles étymologiques. L'étymologie signifie l'origine du mot. Donc, dans les familles étymologiques, on trouve des mots qui ont un sens commun, mais dont la base (racine) est difficile à trouver, car la forme de celle-ci s'est transformée avec le temps et avec le contact avec d'autres langues.

Par exemple :

- la racine latine *schola* est à l'origine des mots *école* et *scolaire* ;
- la racine latine *studia* est à l'origine des mots *étudier* et *studieux* ;
- la racine latine *destruere* est à l'origine des mots *détruire* et *destructif* ;
- la racine latine *amare* est à l'origine des mots *amour* et *aimer*.

Intégration⁷⁰

◆ Demander aux élèves de consigner les définitions des concepts de famille de mots morphologique et famille de mots étymologique en complétant la fiche A4.2. Pour la définition de la famille de mots morphologique, inviter les élèves à consulter la fiche A1.2.

⁶⁹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la féminisation de certains termes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 19-20.

⁷⁰ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la féminisation de certains termes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 21.

-
- ◆ Amener ensuite les élèves à réfléchir sur les apprentissages faits aujourd’hui sur les familles étymologiques et en quoi ceux-ci peuvent être profitables en lecture et en écriture.
 - ◆ En lecture, cet apprentissage devrait les aider à comprendre le sens des mots nouveaux. Par exemple, en sachant que les racines étymologiques des mots *aimer* et *bien* sont *amare* et *bene*, on pourrait comprendre le sens des mots *amabilité* (qualité d’une personne aimable) et *bénéfice* (le bien qu’on tire de quelque chose).
 - ◆ En écriture, ces mêmes liens pourraient aider les élèves à faire le bon choix de graphème pour orthographier les mots. Par exemple, sachant que *chaleur* et *chaud* sont de la même famille, les élèves choisiront le graphème « au » pour écrire le son /o/, se référant au « a » de *chaleur*. Aussi, sachant que *amour* et *aimable* sont de la même famille, les élèves choisiront le graphème « ai » pour écrire le son /è/, se référant au « a » du mot *amour*. Ces connaissances les aideront donc à se rappeler sans trop d’efforts certains graphèmes difficiles.

Réinvestissement⁷¹

- ◆ Pendant la semaine, encourager les élèves à compléter la fiche A4.3 que vous aurez affichée dans un coin de la classe. Ensemble, ils et elles doivent compléter les familles étymologiques avec le plus de mots possible à partir de la racine.

Fin du bloc A

⁷¹ Adapté en partie d’*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l’enseignant*, p. 21.

BLOC B

LES PRÉFIXES

Réalisation

Activité B1

Sens des préfixes

Intention didactique

Amener les élèves à comprendre le sens des préfixes les plus productifs en français et de leurs allomorphes

CARAP

Savoir utiliser/maitriser des démarches d'observation/d'analyse (/segmenter en éléments/les classer/les mettre en relation/)

Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux

Disponibilité à partager ses connaissances linguistiques/culturelles avec d'autres

◆ Placer les élèves en équipe. Distribuer le matériel de l'activité B1.1 (un tableau ainsi que 24 mots découpés par équipe). Demander aux élèves de réaliser la tâche suivante. Au besoin, modéliser la tâche.

1. Créer 12 paires, avec les 24 mots. Les élèves choisissent les critères selon lesquels ils et elles regroupent les mots. L'enseignant·e guide les élèves pour que les paires soient créées par langue. Placer les mots 1 et 2 côte à côte dans le tableau.
2. Observer les différences entre les deux mots d'une paire et compléter la colonne « Différence » du tableau en y inscrivant la ou les différences trouvées.
3. Dans la mesure du possible et des connaissances des élèves, faire une hypothèse sur la langue. L'intention n'est pas que les élèves arrivent à identifier les 12 langues : l'activité est exploratoire et vise avant tout à susciter les discussions, les échanges, etc.

◆ Demander aux élèves ce qu'ils et elles ont trouvé comme différence pour chaque paire. Projeter le corrigé au tableau en dévoilant les différences, une à une. Procéder de la même manière pour les langues.

◆ Discuter avec les élèves des critères qu'ils et elles ont définis pour former les paires et des différences observées entre les paires. Leur demander s'ils et elles remarquent quelque chose en particulier qui relie les 12 paires (elles sont toutes formées d'un préfixe et d'une base).

◆ Interroger les élèves sur leurs connaissances dans d'autres langues : « Connaissez-vous d'autres langues qui fonctionnent de la même manière? Pouvez-vous nous donner des exemples? Connaissez-vous des langues qui fonctionnent d'une manière complètement différente? Pouvez-vous nous donner des exemples? »

* Note à l'enseignant·e : pour la paire de mots en yiddish, faire observer aux élèves que même si la particule ajoutée est en fin de mot, il s'agit tout de même d'un préfixe, puisque le système

d'écriture yiddish fonctionne inversement à celui du français, c'est-à-dire de droite à gauche.

Intégration

Maitriser une démarche inductive appliquée à l'analyse de phénomènes linguistiques/culturels

Savoir formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes linguistiques/culturels

Savoir s'appuyer sur l'observation simultanée de diverses langues/cultures pour formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes dans une langue/culture particulière

◆ Distribuer la fiche B1.2 à chacune des équipes. Inviter les élèves à compléter la fiche en appliquant le raisonnement suivant : Si *vantaggio* en italien signifie **avantage** en français, alors *svantaggio* signifie peut-être... *désavantage*.

◆ Effectuer un retour en groupe pour discuter des hypothèses des élèves sur les traductions françaises des mots préfixés.

* Note à l'enseignant·e : étant donné que les élèves sont invité·e·s à formuler des *hypothèses* plutôt que des *réponses* qui seraient vraies ou fausses, votre tâche est de guider les élèves vers les hypothèses les plus plausibles (p. ex. : *légal* devient *illégal* et non pas *inlégal* ou *délégal*). Il se peut également que plusieurs hypothèses soient plausibles, auquel cas elles sont toutes acceptées (p. ex. : *brancher* qui devient *débrancher* mais qui pourrait devenir aussi *rebrancher*).

◆ Distribuer la fiche B1.3 aux équipes et les inviter à la compléter en formant des groupes avec les mots préfixés qui y sont listés.

◆ Comme pour l'activité B1.1, les équipes choisissent elles-mêmes les critères sur lesquels elles se basent pour la formation des groupes. L'enseignant·e les guide vers des critères sémantiques plutôt que graphiques.

◆ Lorsque les trois groupes sont formés, demander aux élèves d'émettre une hypothèse en lien avec leur critère de regroupement. Guider ici aussi les élèves vers une hypothèse qui s'appuie sur le sens commun aux différents préfixes formant un groupe.

◆ Effectuer un retour en groupe pour discuter des groupes ainsi formés et des hypothèses des élèves. Le groupe sélectionne ensemble les hypothèses qui lui semblent les plus appropriées et chaque équipe l'écrit sur sa feuille.

Réinvestissement

◆ Inviter les élèves à remplir la fiche B1.4 en y inscrivant le ou les sens des préfixes les plus productifs (introduire les préfixes *a-* au sens de « rendre ou devenir plus » et « direction, but » et *en-* au sens de « faire devenir » et « mettre dans ») ainsi que des

exemples et des contre-exemples pour chacun. Modéliser le raisonnement menant à l'identification des contre-exemples (*imprimer n'est pas le contraire de primer*).

Consolidation

- ◆ Placer les élèves en équipe et distribuer la fiche d'activité B1.5.
- ◆ Pour cette activité, les élèves doivent lire les listes de mots (rangées) et identifier les intrus, soit les mots qui ne contiennent pas le préfixe ciblé.
- ◆ Corriger l'activité en grand groupe en invitant les élèves à justifier leurs choix.

Réalisation⁷²

Activité B2

Règles de jonction des préfixes + règles de jonction double lettres

Intention didactique

Amener les élèves à découvrir les règles de jonction des préfixes

CARAP

Savoir que les langues fonctionnent selon des règles/normes

- ◆ Expliquer aux élèves que certains préfixes ont un « pouvoir de transformation ». Dans certains contextes, un préfixe peut modifier légèrement son allure, donc les lettres qui le composent, tout en conservant le même sens. Écrire au tableau les mots *incroyable* et *impossible* et questionner les élèves :
 - Est-ce que ces deux mots contiennent un préfixe?
 - Quel est le sens de *in-* dans *incroyable*? Quel est le sens de *im-* dans *impossible*? (le contraire de...)
 - Comment s'écrit *in-* dans *incroyable*? Comment s'écrit *im-* dans *impossible*?
- ◆ Pour mieux comprendre dans quels contextes les préfixes se transforment, inviter les élèves à compléter en équipe les fiches de l'activité B2.1.
- ◆ Puisque certains mots de vocabulaire peuvent être méconnus des enfants, ne pas hésiter à tenter de déduire le sens de ceux-ci en les analysant en groupe (ex. : *illisible*, *illettré*).
- ◆ Cette activité peut se dérouler sur plus d'une période.

Fin du bloc B

⁷² Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 30-31.

BLOC C

LES SUFFIXES

Activité C1	Réalisation
Suffixes qui servent à former des noms	<ul style="list-style-type: none"> ◆ L'activité C1.1 est semblable à l'activité B1.1 sur les préfixes. ◆ Placer les élèves en équipes. Distribuer le matériel de l'activité C1.1 (le tableau de l'activité B1.1 ainsi que les 24 mots découpés). Demander aux élèves de réaliser la tâche suivante. Au besoin, modéliser la tâche.
<p><u>Intention didactique</u></p> <p>Comprendre le sens des suffixes qui servent à former des noms</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Créer 12 paires, avec les 24 mots. Les élèves choisissent les critères selon lesquels ils et elles regroupent les mots. L'enseignant·e guide les élèves pour que les paires soient créées par langue. Placer les mots 1 et 2 côte à côte dans le tableau. 2. Observer les différences entre les deux mots d'une paire et compléter la colonne « Différence » du tableau en y inscrivant la ou les différences trouvées. 3. Dans la mesure du possible et des connaissances des élèves, faire une hypothèse sur la langue. L'intention n'est pas que les élèves arrivent à identifier les 12 langues : l'activité est exploratoire et vise avant tout à susciter les discussions, les échanges, etc.
<u>CARAP</u>	
Savoir utiliser/maitriser des démarches d'observation/d'analyse (/segmenter en éléments/les classer/les mettre en relation/)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Demander aux élèves ce qu'ils et elles ont trouvé comme différence pour chaque paire. Projeter le corrigé au tableau en dévoilant les différences, une à une. Procéder de la même manière pour les langues.
Disponibilité à partager ses connaissances linguistiques/culturelles avec d'autres	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Discuter avec les élèves des critères qu'ils et elles ont définis pour former les paires et des différences observées entre les paires. Leur demander s'ils et elles remarquent quelque chose en particulier qui relie les 12 paires (elles sont toutes formées d'une base et d'un suffixe).
Maitriser une démarche inductive appliquée à l'analyse de phénomènes linguistiques/culturels	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Interroger les élèves sur leurs connaissances dans d'autres langues : « Connaissez-vous d'autres langues qui fonctionnent de la même manière? Pouvez-vous nous donner des exemples? Connaissez-vous des langues qui fonctionnent d'une manière complètement différente? Pouvez-vous nous donner des exemples? »
Savoir formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes linguistiques/culturels	

Intégration

Savoir s'appuyer sur l'observation simultanée de diverses langues/cultures pour formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes dans une langue/culture particulière

- ◆ Distribuer la fiche C1.2 à chacune des équipes. Inviter les élèves à compléter la fiche en appliquant le raisonnement suivant : Si *unge* en norvégien signifie **jeune** en français, alors *ungdom* signifie peut-être... *jeunesse*. Préciser que pour toutes les activités qui suivront, la morphologie flexionnelle (féminin, pluriel et conjugaison) ne sera pas considérée.
- ◆ Effectuer un retour en groupe pour discuter des hypothèses des élèves sur les traductions françaises des mots suffixés.
- ◆ * Note à l'enseignant·e : étant donné que les élèves sont invité·e·s à formuler des *hypothèses* plutôt que des *réponses* qui seraient vraies ou fausses, votre tâche est de guider les élèves vers les hypothèses les plus plausibles (p. ex. : *marier* devient *mariage* et non pas *marissement*). Il se peut également que plusieurs hypothèses soient plausibles, auquel cas elles sont toutes acceptées (p. ex. : *jouer* qui devient *joueur*, mais qui pourrait aussi devenir *jouable*, *jouabilité* ou *jouet*).
 - * Si certain·e·s élèves remarquent que les suffixes soulignés ne correspondent pas exactement à ce qu'ils et elles ont identifié à l'activité précédente (dans la colonne *différences*), expliquer que certaines dérivations demandent des aménagements orthographiques, comme par exemple *gentil* qui devient *gentillesse* (ajout du L) lorsqu'on ajoute le suffixe *-esse*.
- ◆ Distribuer la fiche C1.3 aux équipes et les inviter à la compléter en formant des groupes avec les mots suffixés qui y sont listés.
- ◆ Comme pour l'activité C1.1, les équipes choisissent elles-mêmes les critères sur lesquels elles se basent pour la formation des groupes. L'enseignant·e les guide vers des critères sémantiques plutôt que graphiques.
- ◆ Lorsque les cinq groupes sont formés, demander aux élèves d'émettre une hypothèse en lien avec leur critère de regroupement. Guider ici aussi les élèves vers une hypothèse qui s'appuie sur le sens commun aux différents suffixes formant un groupe.
- ◆ Effectuer un retour en groupe pour discuter des groupes ainsi formés et des hypothèses des élèves. Le groupe sélectionne ensemble les hypothèses qui lui semblent les plus appropriées et chaque équipe l'écrit sur sa feuille.

Réinvestissement⁷³

- ◆ Inviter les élèves à remplir la fiche C1.4 en y inscrivant le ou les sens des suffixes nominaux les plus productifs (introduire le suffixe nominal *ée-* au sens de « durée ou contenu ») ainsi que des exemples et des contre-exemples pour chacun. Modéliser le raisonnement menant à l'identification des contre-exemples (*une crevette n'est pas une petite creve*).

Consolidation⁷⁴

- ◆ Placer les élèves en équipe et distribuer la fiche d'activité C1.5.
- ◆ Pour cette activité, les élèves doivent lire les listes de mots (rangées) et identifier les intrus, soit les mots qui ne contiennent pas le suffixe ciblé.
- ◆ Corriger l'activité en grand groupe en invitant les élèves à justifier leurs choix.

Réalisation

Activité C2

Suffixes qui servent à former des adjectifs

Intention didactique

Comprendre le sens des suffixes qui servent à former des adjectifs

CARAP

Savoir utiliser/maitriser des démarches d'observation/d'analyse (/segmenter en éléments/les classer/les mettre en relation/)

Disponibilité à partager ses connaissances

- ◆ L'activité C2.1 est semblable à l'activité B1.1 sur les préfixes et à l'activité C1.1 sur les suffixes nominaux.
- ◆ Placer les élèves en équipe. Distribuer le matériel de l'activité C2.1 (le tableau de l'activité B1.1 ainsi que les 24 mots découpés). Demander aux élèves de réaliser la tâche suivante. Au besoin, modéliser la tâche.
 1. Créer 12 paires, avec les 24 mots. Les élèves choisissent les critères selon lesquels ils et elles regroupent les mots. L'enseignant·e guide les élèves pour que les paires soient créées par langue. Placer les mots 1 et 2 côte à côte dans le tableau.
 2. Observer les différences entre les deux mots d'une paire et compléter la colonne « Différence » du tableau en y inscrivant la ou les différences trouvées.
 3. Dans la mesure du possible et des connaissances des élèves, faire une hypothèse sur la langue. L'intention n'est pas que les élèves arrivent à identifier les 12 langues : l'activité est exploratoire et vise avant tout à susciter les discussions, les échanges, etc.

⁷³ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 48.

⁷⁴ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 51.

- linguistiques/culturelles avec d'autres
- ◆ Demander aux élèves ce qu'ils et elles ont trouvé comme différence pour chaque paire. Projeter le corrigé au tableau en dévoilant les différences, une à une. Procéder de la même manière pour les langues.
 - ◆ Discuter avec les élèves des critères qu'ils et elles ont définis pour former les paires et des différences observées entre les paires. Leur demander s'ils et elles remarquent quelque chose en particulier qui relie les 12 paires (elles sont toutes formées d'une base et d'un suffixe).
 - ◆ Interroger les élèves sur leurs connaissances dans d'autres langues : « Connaissez-vous d'autres langues qui fonctionnent de la même manière? Pouvez-vous nous donner des exemples? Connaissez-vous des langues qui fonctionnent d'une manière complètement différente? Pouvez-vous nous donner des exemples? »

Intégration

- Maitriser une démarche inductive appliquée à l'analyse de phénomènes linguistiques/culturels
- Savoir formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes linguistiques/culturels
- Savoir s'appuyer sur l'observation simultanée de diverses langues/cultures pour formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes dans une langue/culture particulière
- ◆ Distribuer la fiche C2.2 à chacune des équipes. Inviter les élèves à compléter la fiche en appliquant le raisonnement suivant : Si *πορτογαλία* en grec signifie **Portugal** en français, alors *πορτογάλος* signifie peut-être... *Portugais*. Les inviter à formuler plus d'une hypothèse lorsqu'ils et elles en sont capables.
 - ◆ Demander aux élèves d'identifier, parmi les réponses qu'ils et elles ont proposées, les adjectifs.
 - ◆ Effectuer un retour en groupe pour discuter des hypothèses des élèves sur les traductions françaises des mots suffixés.
 - ◆ * Note à l'enseignant·e : étant donné que les élèves sont invité·e·s à formuler des *hypothèses* plutôt que des *réponses* qui seraient vraies ou fausses, votre tâche est de guider les élèves vers les hypothèses les plus plausibles (p. ex. : *curaj* devient *courageux* et non pas *courageois*). Il se peut également que plusieurs hypothèses soient plausibles, auquel cas elles sont toutes acceptées (p. ex. : *invention* qui devient *inventif* mais qui pourrait devenir aussi *inventeur*, *inventer* ou *inventé*). Mentionner qu'ici, on cherchait toutefois à ce que tous les mots dérivés soient des adjectifs.
 - ◆ Distribuer la fiche C2.3 aux équipes et les inviter à la compléter en formant des groupes avec les mots suffixés qui y sont listés.

- ◆ Comme pour l'activité C1.1, les équipes choisissent elles-mêmes les critères sur lesquels elles se basent pour la formation des groupes. L'enseignant·e les guide vers des critères sémantiques plutôt que graphiques.
- ◆ Lorsque les six groupes sont formés, demander aux élèves d'émettre une hypothèse en lien avec leur critère de regroupement. Guider ici aussi les élèves vers une hypothèse qui s'appuie sur le sens commun aux différents suffixes formant un groupe.
- ◆ Effectuer un retour en groupe pour discuter des groupes ainsi formés et des hypothèses des élèves. Le groupe sélectionne ensemble les hypothèses qui lui semblent les plus appropriées et chaque équipe l'écrit sur sa feuille.

Réinvestissement⁷⁵

- ◆ Inviter les élèves à remplir la fiche C2.4 en y inscrivant le ou les sens des suffixes adjectivaux les plus productifs ainsi que des exemples et des contre-exemples pour chacun. Modéliser le raisonnement menant à l'identification des contre-exemples (*une crevette n'est pas une petite creve*).

Consolidation⁷⁶

- ◆ Placer les élèves en équipe et distribuer la fiche d'activité C2.5.
- ◆ Pour cette activité, les élèves doivent lire les listes de mots (rangées) et identifier les intrus, soit les mots qui ne contiennent pas le suffixe ciblé.
- ◆ Corriger l'activité en grand groupe en invitant les élèves à justifier leurs choix.

Réalisation⁷⁷

Activité C3

Règles de jonction
des suffixes

Intention didactique

- ◆ Pour introduire les règles de jonction des suffixes, écrire le mot *chansonnier* au tableau et demander aux élèves quelles parties de ce mot peuvent causer des erreurs d'orthographe. Si un·e élève dit que « an » est difficile, car on pourrait l'écrire « en », encourager la classe à trouver une stratégie pour ne pas faire cette erreur. Ils et elles pourront, par exemple, penser aux mots de la même famille, comme *chanter*, *chanteur*, *chanson*, qui

⁷⁵ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 56.

⁷⁶ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 58.

⁷⁷ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 61.

Amener les élèves à découvrir les règles de jonction des suffixes : le doublement de certaines lettres aux frontières des morphèmes et le changement du « i » en « y » dans les mots suffixés

CARAP

Savoir que les langues fonctionnent selon des règles/normes

s'écrivent tous avec un « an ». Relancer la question par la suite : « Y a-t-il une autre partie de ce mot qui peut causer des erreurs d'orthographe? » La majorité des élèves répondront que les lettres doubles « nn » posent également problème. Expliquer que les lettres doubles causent en effet fréquemment des erreurs d'orthographe, même aux étudiant·e·s universitaires. Or, elles ne sont pas toujours difficiles à deviner. C'est ce qu'ils et elles verront dans l'activité suivante en découvrant certaines règles orthographiques qui s'appliquent lorsqu'un suffixe se joint à une base.

- ◆ Distribuer la fiche d'activité C3.1 aux élèves et leur demander de compléter les deux parties de l'exercice en tentant de trouver en équipe dans quels contextes les mots prennent des lettres doubles et dans quels contextes les mots suffixés s'écrivent avec un « y ».

Intégration⁷⁸

- ◆ Faire un retour en groupe sur les hypothèses des équipes et expliquer chacune des règles.

RÈGLE PARTIE 1

Les mots finissant par « on » ou « an » doublent le « n » quand un suffixe est ajouté. Ceux qui terminent en « ne » ou « in » ne doublent pas le « n ».

Ex. : passion, passionnant

RÈGLE PARTIE 2

Dans les mots dont la base se termine par « oi », « ai » ou « ui », le « i » se change en « y » quand un suffixe commençant par une voyelle est ajouté.

Ex. : joie, joyeux

* Note à l'enseignant :

PARTIE 1

Certain·e·s élèves pourraient proposer des mots tels que *national* et *international*, mots pour lesquels la règle n'est pas respectée. Cela s'explique par le fait qu'au XVI^e et au XVII^e siècle, les écrivain·e·s de

⁷⁸ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et le formatage de la référence de Pellat, 2011) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 61-63.

la Renaissance ont fait beaucoup d'efforts pour moderniser l'écrit en supprimant, entre autres, les lettres doubles. Les écrivain·e·s italien·ne·s ont fait de même avec l'italien écrit. Par conséquent, les mots qui se terminent par le suffixe *-al* ne font pas doubler le « n » quand leur base termine par « on » ou « an ». C'est le cas des mots *national* et *international*. Le français respecte généralement cette règle quand il s'agit de mots suffixés avec *-al*. Cependant, les mots suffixés avec *-el* doublent le « n » quand leur base termine par « on », « ien » ou « an ».

Pour les enseignant·e·s qui souhaitent lire davantage sur ce sujet, voir Pellat, J.-C. (2011). Aperçu sur l'histoire de l'orthographe du français. Dans C. Brissaud et D. Cogis, *Comment enseigner l'orthographe d'aujourd'hui* (p. 96-106). Paris, France : Hatier.

PARTIE 2

À titre de curiosité, au XIII^e siècle, la lettre « y » a remplacé la lettre « i » quand celle-ci était à la fin du mot pour bien identifier les mots, le « y » étant plus visible que le « i ». Le mot *roy* en est un exemple. Or, au XVIII^e siècle, l'Académie française a décidé de remplacer tous les « y » à la fin des mots par la lettre « i », comme dans les mots *roi*, *lui* et *mai*. Cependant, les mots suffixés n'ont pas perdu leur « y ». C'est pour cette raison que vos élèves devront apprendre cette règle.

Réinvestissement⁷⁹

- ◆ Inviter les élèves à compléter la fiche C3.2 en y inscrivant les deux règles orthographiques apprises aujourd'hui ainsi que quelques exemples personnels de mots pour chacune.

Fin du bloc C

⁷⁹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 63.

BLOC D

LE RÉINVESTISSEMENT

Réalisation⁸⁰**Activité D1**

Analyse
morphologique des
mots

Intention didactique

Amener les élèves à
mobiliser leurs
connaissances sur les
préfixes et les suffixes
pour analyser les mots
morphologiquement
complexes

- ◆ Dans le cadre de cette activité, les élèves apprendront à repérer les composantes morphologiques (préfixe, base, suffixe) à l'intérieur des mots par le biais d'une séquence d'enseignement explicite. Cette approche permettra aux élèves de devenir progressivement autonomes dans l'utilisation de la stratégie enseignée. Les étapes de cette séquence d'enseignement sont les suivantes :
 1. modelage : l'enseignant·e exécute la tâche devant les élèves en décrivant ce qu'il ou elle fait pendant qu'il ou elle le fait
 2. pratique collective : l'ensemble du groupe s'entraide et tente d'exécuter la tâche comme l'enseignant·e
 3. pratique en petit groupe : les élèves tentent en équipe d'exécuter la tâche comme l'enseignant·e
 4. pratique individuelle : chaque élève exécute la tâche seul·e
- ◆ Dans le cadre de cette activité, seules les trois premières étapes seront effectuées. La quatrième étape pourra être mise en place lorsque l'enseignant·e jugera que ses élèves sont en mesure d'analyser seul·e·s les mots dérivés.
- ◆ Expliquer aux élèves qu'ils et elles vont analyser des mots ensemble dans le but d'identifier les préfixes, les suffixes et les bases. Ils et elles devront toutefois être bien attentifs et attentives, car ils et elles retrouveront parfois plus d'un suffixe ou des lettres qui n'appartiennent ni au préfixe, ni à la base, ni au suffixe.
- ◆ Écrire le mot *arrondissement* au tableau et expliquer à voix haute votre procédure pour trouver ses composantes.

Modelage

1. Trouver la base

Pour trouver la base, je vais voir s'il y a un mot que je connais à l'intérieur. Je vois le mot *rond-*. Je me pose la question : « Est-ce que le mot *rond* peut être de la même famille qu'*arrondissement*? ». Je pense que oui, car

⁸⁰ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la féminisation de certains termes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 74-76.

l'arrondissement signifie « l'action arrondir ou de rendre rond ». J'encadre la base *rond*.

2. Trouver un préfixe

Pour trouver un préfixe, je regarde devant la base, je vois *ar-*. Je n'ai pas appris le préfixe *ar-*, mais plutôt *a-*. Comment expliquer ce « r »? (Laissez les enfants vous aider). Nous avons appris que le préfixe *a-* fait doubler souvent la première consonne de la base. Alors, je vais surligner en vert le préfixe *a-* et encercler son pouvoir de transformation, soit le « r ».

3. Trouver le suffixe

Pour trouver un suffixe, je regarde après la base. Je vois *-issement*. Est-ce qu'il y a un suffixe *-issement*?

Voilà comment on analyse un mot. Voulez-vous qu'on essaie ensemble avec un autre mot?

règle du préfixe *a-*



a r r o n d i s s e m e n t

Pratique collective

Écrire au tableau le mot *immortel* et questionner les élèves. Amener les enfants à

1. Trouver la base

Que fait-on en premier? (Trouver la base) Quelle est la base ici? (*mort-*) Je sais que c'est la base parce que le sens du mot est lié avec la mort. Je l'encadre.

2. Trouver le préfixe

Que trouve-t-on ensuite? (le préfixe) Quel est le préfixe ici? (*im-*, c'est le préfixe *in-* qui se transforme devant une base commençant par « m ») Je le surligne en vert et j'encercler le « m ».

3. Trouver le suffixe

Ensuite, que fait-on? (trouver le suffixe) Quel est le suffixe ici? (*-el*) Ce suffixe permet-il de former des noms ou des adjectifs? (adjectifs) Je fais des rayures jaunes avec mon surligneur sur le suffixe adjectival.

préfixe in- qui devient im- devant une base commençant par « m »



Pratique en petit groupe

Placer les élèves en équipe. Distribuer la fiche d'activité D1 et assigner un mot à analyser à chacune des équipes.

Équipe 1 : inattentif

Équipe 2 : visionnage

Équipe 3 : désengagement

Équipe 4 : appauvrissement

Équipe 5 : géographique

Équipe 6 : impensable

Équipe 7 : déloyal

Équipe 8 : emprisonnement

Pour la correction, inviter chaque équipe à venir présenter au tableau leur fiche, leur raisonnement et leurs annotations. Encourager les autres équipes à compléter leur fiche d'activité D1 avec les explications qui leur auront été données.

Intégration⁸¹

- ◆ Faire un retour sur l'activité. Inviter les élèves à vous dire comment ce type d'analyse peut les aider en lecture (mieux comprendre les mots nouveaux). Leur demander ensuite comment cet exercice peut les aider pour écrire les mots. Voici quelques pistes qui pourront être explorées avec eux et elles :
 - S'ils et elles savent comment orthographier la base des mots, il leur sera plus facile d'écrire d'autres mots de la même famille. Par exemple, quand on sait comment écrire *dent*, on peut écrire *dentiste*, *dentaire*, *dentier*, *dental*, *édenté*, *trident*, etc. Quand on sait qu'on doit écrire la base *habiller* avec un « h », on pense à mettre un « h » aux autres mots de la même famille (ex. : *habillement*, *habillement*). Quand on sait que le mot *panne*

⁸¹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la féminisation de certains termes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 77.

s'écrit avec deux « n », on y pense avec les autres mots de la même famille (ex. : *dépanner, dépanneur*).

- S'ils et elles savent comment orthographier les suffixes, cela peut également les aider. Par exemple, chaque fois qu'ils et elles écriront un adjectif qui se termine par le son « eu », ils et elles n'oublieront pas le « x » final.

Réalisation⁸²

Activité D2

Lettres muettes

Intention didactique

Amener les élèves à détecter les lettres muettes en se servant de la famille des mots

CARAP

Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement entre langage écrit et langage oral

- ◆ Expliquer aux élèves qu'il existe des lettres qui sont si discrètes qu'elles sont plus difficiles à maîtriser : les lettres muettes. Or, ils apprendront aujourd'hui qu'en connaissant bien les familles de mots, on peut plus facilement les deviner. Pour débiter, demander aux élèves :
 - Comment savoir qu'il y a un « t » à la fin de *gratuit*? Écouter les réponses des élèves et les féliciter s'ils et elles font référence aux mots de la même famille *gratuite* et *gratuitement*.
 - Comment écrire le mot *bon__* dans la phrase *Le ballon fait un bon__*? Il faut penser à un autre mot de la même famille que *bon__*. Quel est cet autre mot? Les élèves trouvent *bondir*. Quelle serait donc, selon vous, la lettre muette à la fin du mot *bon__*? La lettre muette est « d », comme dans *bondir*.
- ◆ Expliquer qu'il y a plusieurs mots en français qui peuvent être bien écrits grâce à cette stratégie.
- ◆ Distribuer la fiche D2.1 et modéliser la stratégie vue précédemment avec le premier numéro. Inviter ensuite les élèves à faire l'exercice en équipe. Lorsque l'ensemble de la classe a complété l'exercice, faire un retour en groupe en insistant sur la famille de mots de chacun.

Intégration⁸³

- ◆ Demander aux élèves ce qu'ils et elles retiennent de l'exercice. Formuler ensemble la stratégie qu'ils et elles ont utilisée. Celle-ci pourra être consignée dans la fiche D2.2. Préciser aux élèves que cette stratégie peut également les aider à mieux

⁸² Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité, la féminisation de certains termes et une modification dans les consignes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 83-84.

⁸³ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité, la féminisation de certains termes et deux modifications dans les consignes) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 84.

comprendre et orthographier les mots homophones (ex. : *bon* et *bond*).

Exemple de formulation pour la stratégie

Pour les mots qui n'ont pas de suffixe, je vérifie si une lettre muette peut se trouver à la fin du mot. Je pense à sa famille morphologique pour la trouver. Ex. : *tar*___ - *tardif*, donc il y a un « d ». J'écris la lettre muette.

Réalisation⁸⁴

Activité D3

Formation et compréhension de pseudo-mots

Intention didactique

Amener les élèves à transférer leurs connaissances acquises sur les affixes dans la formation de pseudo-mots

- ◆ Distribuer aux élèves la fiche D3 et leur demander de trouver en équipe les mots manquants dans le dictionnaire morphussais. Leur faire remarquer qu'ils et elles ne connaissent pas les bases, mais qu'ils et elles devraient être capables de former d'autres mots en ajoutant les préfixes et les suffixes à l'aide des règles apprises. Modéliser avec quelques mots du dictionnaire.

Exemple de modélisation :

Rouzate veut dire « courage » en morphussais. Comment peut-on dire *courageux* dans cette langue selon vous? (*Rouzateux*) Excellent! En ajoutant le suffixe adjectival *-eux*, on peut former l'adjectif *rouzateux*.

- ◆ Lorsque les élèves comprennent bien l'activité, les inviter à essayer de trouver les autres mots de la liste en utilisant les préfixes et les suffixes français. Attention, certains mots peuvent avoir plusieurs variantes, car certains préfixes ou suffixes veulent dire la même chose. C'est le cas des préfixes *in-* et *dé-*, qui veulent dire « le contraire de », ou des suffixes *-age*, *-ment*, *-tion*, qui veulent dire « l'action ou le résultat d'une action ».
- ◆ Laisser les élèves compléter le dictionnaire morphussais en équipe. Faire un retour en groupe sur les réponses des équipes.

Réalisation

Activité D4

Création de pseudo-mots en français ou dans une autre langue

- ◆ Demander aux élèves s'ils et elles se souviennent de l'histoire de *Sophie et ses langues*. Leur annoncer qu'ils et elles vont devoir écrire une petite partie de l'histoire, dans la langue de leur choix.
- ◆ Placer les élèves en équipe de deux et leur distribuer la fiche D4.

⁸⁴ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 85.

Intention didactique

Amener les élèves à mobiliser l'ensemble des connaissances récemment acquises en créant un pseudo-mot en contexte signifiant.

CARAP

Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour développer ses connaissances et compétences dans cette même langue (sur la base de démarches de comparaison intra-langue, d'induction, de déduction ...)

Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension/de production dans une autre langue

Disponibilité à partager ses connaissances linguistiques/culturelles avec d'autres

- ◆ Expliquer aux élèves qu'ils et elles doivent créer un mot en combinant un préfixe ou un suffixe qu'ils et elles connaissent à une base déjà existante. Le mot créé peut être en français (scénario 1), ou dans n'importe quelle autre langue (scénario 2). Présenter les deux scénarios aux élèves et leur indiquant que le scénario 2 demande plus de travail (puisqu'il faut traduire) mais qu'il est très intéressant!
- ◆ Lire avec eux et elles les caractéristiques qui sont attendues du mot inventé et lire les exemples de la fiche D4 (scénarios 1 et 2). Indiquer aux élèves que le mot sera présenté oralement aux autres élèves de la classe.
- ◆ Inviter les élèves à prendre le reste de la période pour réfléchir à leur mot inventé. Lorsque les élèves ont choisi leur mot inventé, ils et elles doivent le faire valider auprès de l'enseignant·e. L'équipe doit ensuite remplir le tableau sur le modèle du *Guide de création d'un mot*.
 - * Note à l'enseignant·e : le support visuel (affiche, présentation PowerPoint, etc.) peut être fait en devoir à la maison ou lors d'une période à la bibliothèque.

Intégration

- ◆ Les élèves présentent leur mot inventé au reste de la classe, appuyé·e·s par leur support visuel. Avant d'en donner la définition, les élèves qui présentent peuvent inviter leurs camarades à faire des hypothèses sur la définition de leur mot.
- ◆ Cette activité peut faire l'objet d'une évaluation de la troisième compétence en langue d'enseignement, soit Communiquer oralement selon des modalités variées.

Activité MEC1

Lecture collective – *Sophie et ses langues*

Extraits à copier et coller dans un logiciel de synthèse vocale (text to speech) comme Google translate.

Italien

p. 2

Ciao! lo sono Sophie e sono nata da poco.
Per il momento, non dico un granchè,
solo areu, areu...
per far contenti mamma e papà.

Hongrois

p. 4

A szüleim vizont sokat beszélnek velem,
de nem ugyanazon a nyelven.
Anyukám franciául szól hozzám,
Apukám pedig angolul.

mondja Anya mikor felébredek.

kérdezi Apukám mikor este ágyba tesz.

Arabe

p. 6

"لادتي و قَبَل لي أَعْطُوهُ الَّذِي اللَّقَبُ هُوَ "بيوي".
ني سيفو بير : آخَرُ لَقَبٌ أَيْضاً دَيَّ .
نَانِي يُو إِسْمٌ إِنَّهُ .

Wolof⁸⁵

p. 8

Xam nga sama istuwar?
Sama waajur yi dañoo begg may wax ñaari lakk.
Man xamuma lu loolu di tékki, wayé
suma sama yaay di taril ay taalif ci tubaab, daf may neex
ak suma sama baay di woyal ci angalé itam.

Portugais

p. 10

⁸⁵ Le wolof est une langue parlée surtout au Sénégal, en Gambie et en Mauritanie.

Sabe, minha mãe também fala espanhol.
Ela morou no Equador e depois na Argentina,
e aprendeu alemão na escola e português no Brasil.

Chinois

p. 10

我爸爸會說法文
因為他在加拿大和法國上過學；
他也會說法文德文，因為他在瑞士工作過；
而你們怎麼樣也猜不到，他現在正在學中文和斯瓦希里語！
他想去肯亞，給生病的人治病。

Roumain

p. 12

Acum trebuie să vă vorbesc despre bunicii mei.
În primul rând am cinci, două bunicuțe și trei bunici.
Mama tatălui meu este Oma, e elvețiană.
Vorbește germana elvețiană, engleza și franceza.
Mama mea ar dori ca Oma să vorbească cu mine în germană elvețiană.

Turc

p. 14

Babamın babasına Grandpapa diyorum.
Grandpapa Kanadalı. Fransızca ve İngilizce biliyor.
Ama Fransızcası annemin Fransızcasından farklı, daha ahenkli!

Gaélique

p. 16

Is Éireannach é athair mo Mhamáí
Labhraíonn sé Béarla, Gaeilge agus Fraincis chomh maith.
Tugaimse Gramps air siúd, nó díreach Grand-dad.
Oibíonn sé i nGána.

Russe

p. 18

Мама моей мамы - французенка
но она говорит по-английски.
Я её называю Babou, потому что она моя бабушка,
хотя по-русски она ни бум-бум!

Allemand

p. 20

Mein Babou lebt gemeinsam mit meinem dritten Großvater
Grapi - frag mich nicht woher dieser Name kommt!

Hébreu⁸⁶

p. 20

גראפי הוא אלוף השפות.
הוא מדבר צרפתית, אנגלית וגרמנית, וקצת ספרדית ואיטלקית.
הוא לומד עברית, יונית, לטינית ואפילו ארמית.

Polonais

p. 20

Gdy Grapi był mały, rozmawiał z rodzicami po polsku,
lecz poszedł do szkoły we Francji i zapomniał jak się mówi w tym języku.

Coréen

p. 22

이제 당신은 언어에 대한 이 이야기가 끝났다고 생각하시나요?
물론 아니지요. 왜냐하면 저에게는 또한 삼촌들과 이모들,
사촌 형제 자매들이 있는데,
그들 모두는 다른 나라에서 살고 있어요.
저에게는 아일랜드에 사는 삼촌이 있고, 바스크 지방에 사는 이모가 있고,
이모 한 분은 캐나다, 다른 이모는 미국에 계세요.
삼촌 한 분과 이모 한 분은 스위스에 계시지요.
그분들은 모두 완전히 다른 언어로 말하세요

Espagnol

p. 24

Ah, y me olvidaba, también tengo una bisabuela.
Sólo habla francés
pero sabe algunas palabras de inglés
y, cuando aprendía español,
pegó palabras en español por toda su casa.

Ya está, conocéis a toda mi familia.

Basque

p. 26

Oraindik ez dizuet dena esan !
Sekretu bat kontatuko dizuet :
Hurrengo urtean lengusu bat izango dut,
lengusu euskaldun, frantses, irlandar eta espainiar txiki bat.

⁸⁶ Même si les voyelles (les points en haut et en bas des mots) apparaissent dans le livre mais n'apparaissent pas dans notre tableau, cela n'altère pas le sens de la phrase. D'ailleurs, l'hébreu se lit normalement sans (sauf pour les poèmes et les livres jeunesse!).

Alsacien

p. 28

Wann ich amol groos ben,
màch ich a tour du monde,
treff gànz a huffa litt àà
un lehr ihri sproocha.

Soninké⁸⁷

p. 28

In gana renmu kita
in na a nyana in ma a do in faaba moxo,
in suugu i danwa, dunan xaanun sun di.

⁸⁷ Le soninké est une langue parlée en Afrique de l'ouest, notamment au Mali, au Sénégal, en Gambie, en Mauritanie et en Guinée-Bissau.

Activité MEC2⁸⁸**SOPHIE, Σ Ο Φ Ι, С Ο Φ Ι**

1. Te souviens-tu du deuxième prénom de Sophie? Retrouve comment il s'écrit en grec à la page 7 de l'album et réécris-le :

PERSEPHONE

2. Te souviens-tu comment Sophie appelle sa grand-mère maternelle (la mère de sa mère)? Retrouve la façon dont on l'écrit en russe à la page 19 de l'album et réécris-le :

BABOUCHKA

3. En t'aidant des deux alphabets de la page suivante, relie les mots similaires en français, en grec et en russe comme dans le modèle :

Sophie	•	• μπάμπουσκα	•	• ο μα
Oma	•	• γκράπι	•	• ο πα
Babouchka	•	• ποφι	•	• γραμπс
Grapi	•	• όπα	•	• γραπι
Gramps	•	• όμα	•	• σοφι
Opa	•	• γκραμπс	•	• бабушка

4. À toi! En t'aidant des alphabets de la page suivante, amuse-toi à écrire ton prénom et ceux de tes ami·e·s!
Par exemple : Pietro – π ι ε τ ρ ο – π ε τ ρ ο

⁸⁸ Adapté en partie de *Sophie et ses langues* (Hélot, 2015), LES JEUX, p. 6-7.

MINUSCULES EN ALPHABET GREC	SONS EN FRANÇAIS	MINUSCULES EN ALPHABET RUSSE	SONS EN FRANÇAIS
α	A comme ananas	а	A comme ananas
β	V comme voyage	б	B comme Babou
γ	Y comme yaourt s'il est suivi des voyelles ι, ε, υ, η. Sinon entre G et R comme rat et gras	в	V comme voyage
		г	G comme gâteau
		д	D comme déesse
		е	Yé comme yéti
δ	THe comme en anglais	ë	Yo comme yoyo
ε, αι	È comme mère	ж	J comme jouer
ζ	Z comme zèbre / à utiliser pour le J de jouer en français	з	Z comme zèbre
η	I comme Italie (en allongeant le son)	и	I comme Italie
θ	Un peu comme THeater, THink en anglais	й	Y comme yaourt
ι	I comme Italie	к	K comme koala
κ	K comme koala	л	L comme langue
λ	L comme langue	м	M comme maman
μ	M comme maman	н	N comme nom
ν	N comme nom	ο	O comme orange
ξ	KS comme taxi	п	P comme papa
ο	O comme orange	ρ	R roulé comme rosso en italien
π	P comme papa	с	S comme Sophie
ρ	R roulé comme rosso en italien	т	T comme table
σ, ς (final)	S comme Sophie / à utiliser pour le CH de chanson en français	γ	OU comme dans mouton
		φ	F comme film
τ	T comme table	х	R comme jubilado en espagnol (la jota)
υ	I comme Italie	ц	TS comme tsar
φ	F comme film	ч	TCH comme tchèque
χ	H aspiré comme hep là! et comme ich en allemand	ш	CH comme chanson
		щ	CHTCH comme dans chuut!
ψ	PS comme psychologie	ъ	Ne se prononce pas
μπ	B comme Babou	ы	I dur presque OU
ου	OU comme mouton	ь	Ne se prononce pas
γκ	G comme gâteau	э	È comme mère
ντ	D comme déesse	ю	YOU comme dans yourte
ω	O comme orange	я	YA comme dans yaourt

Activité MEC2 - Corrigé

SOPHIE, Σ Ο Φ Ι, С Ο Φ Ι

5. Te souviens-tu du deuxième prénom de Sophie? Retrouve comment il s'écrit en grec à la page 7 de l'album et réécris-le :

PERSEPHONE

η περσεφόνη

6. Te souviens-tu comment Sophie appelle sa grand-mère maternelle (la mère de sa mère)? Retrouve la façon dont on l'écrit en russe à la page 19 de l'album et réécris-le :

BABOUCHKA

бабушка

7. En t'aidant des deux alphabets de la page suivante, relie les mots similaires en français, en grec et en russe comme dans le modèle :

Sophie	•	μπάμπουσκα	•	ο μα
Oma	•	γκράπι	•	ο πα
Babouchka	•	ποφι	•	грампс
Grapi	•	όπα	•	грапи
Gramps	•	όμα	•	соφι
Opa	•	γκραμπс	•	бабушка

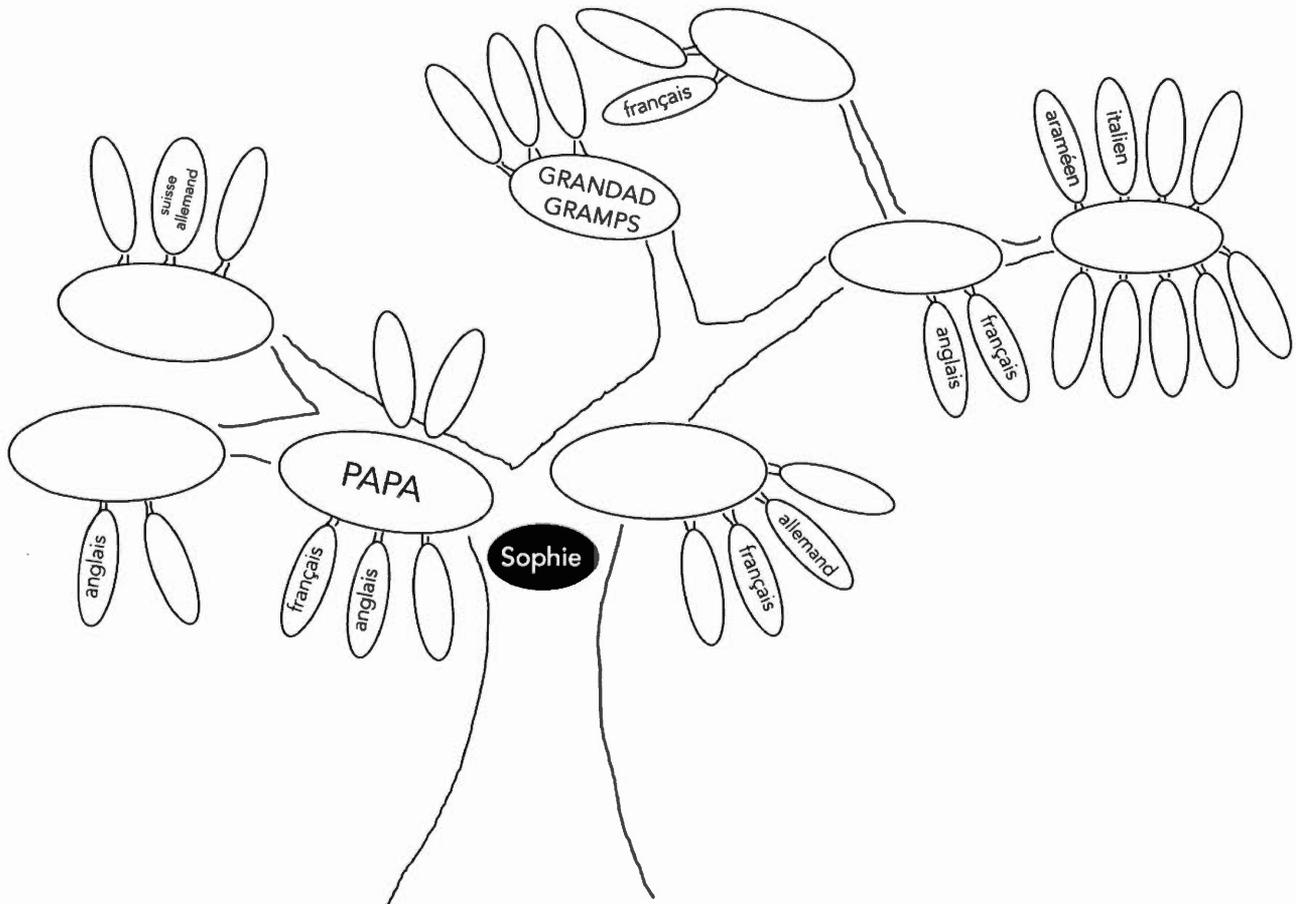
8. À toi! En t'aidant des alphabets de la page suivante, amuse-toi à écrire ton prénom et ceux de tes ami·e·s!

Par exemple : Pietro – πιετρο – петро

Activité MEC3.1⁸⁹

L'arbre des langues de Sophie

1. Complète l'arbre généalogique de Sophie en écrivant les noms suivants sur les grandes feuilles : Maman, Grand-Papa, Babou, Grapi, Oma, Arrière-grand-mère.
2. Complète l'arbre en ajoutant les langues manquantes sur les petites feuilles : chinois, grec, espagnol, hébreu, allemand, portugais, français, anglais, latin, polonais, swahili.

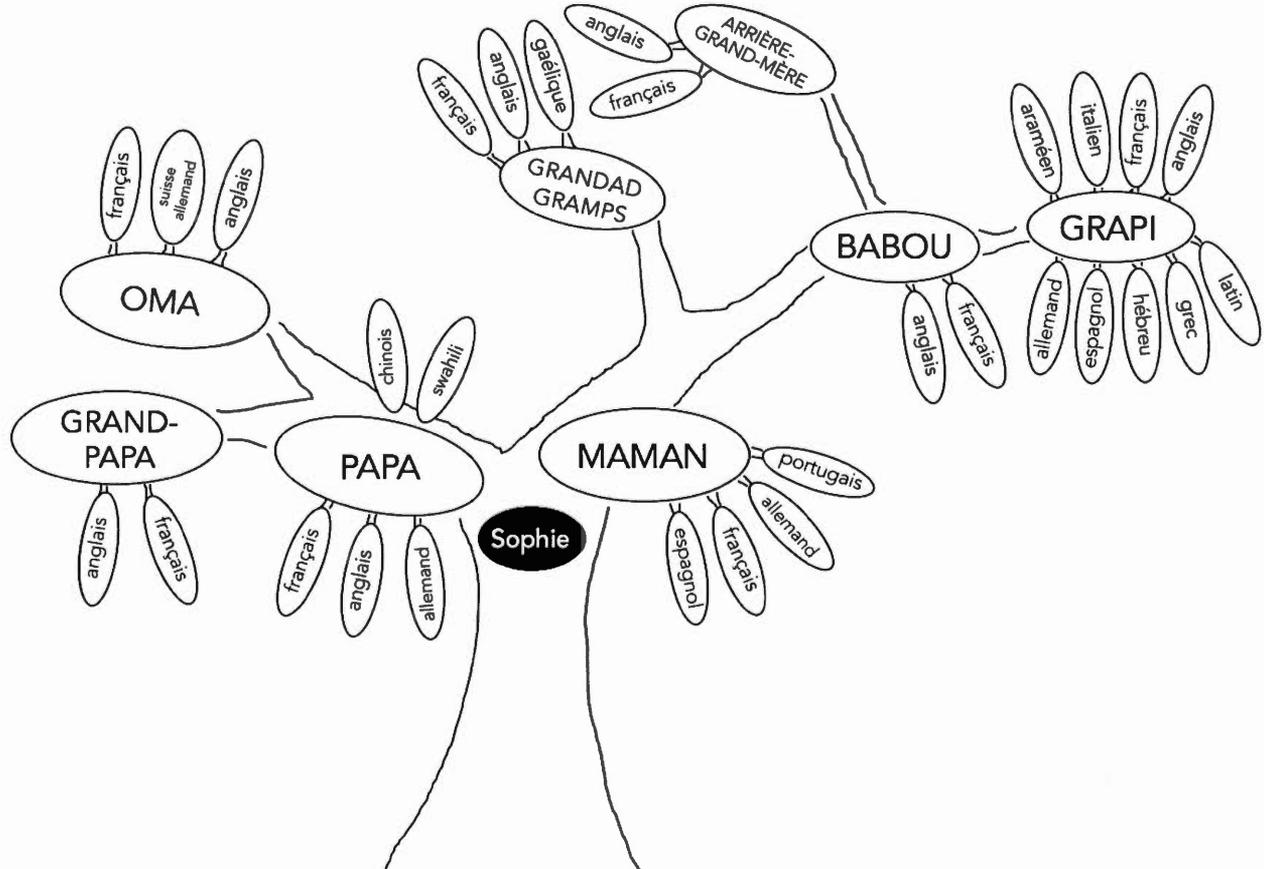


⁸⁹ Adapté en partie de *Sophie et ses langues* (Hélot, 2015), LES JEUX, p. 10.

Activité MEC3.1 - Corrigé

L'arbre des langues de Sophie

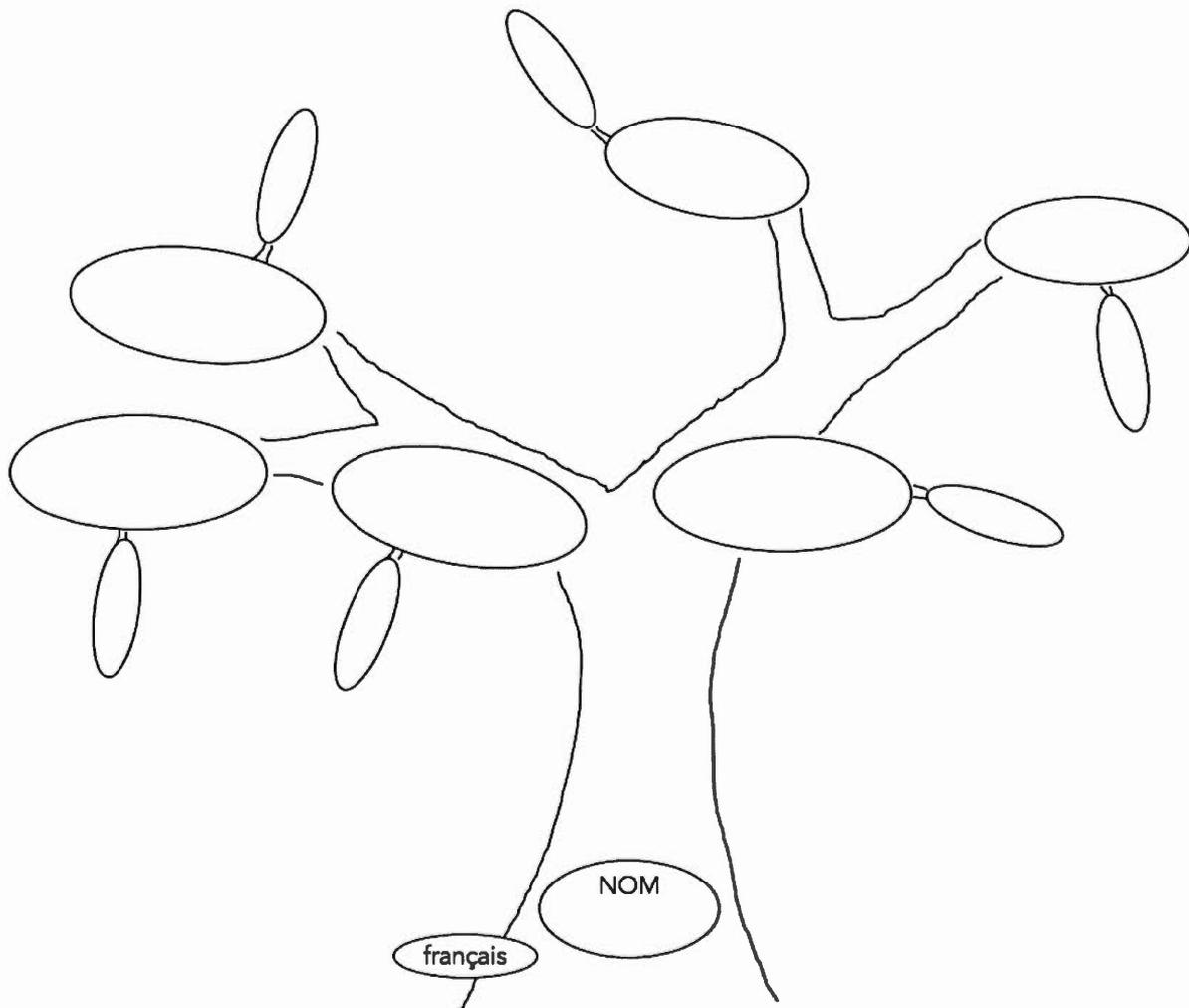
1. Complète l'arbre généalogique de Sophie en écrivant les noms suivants sur les grandes feuilles : Maman, Grand-Papa, Babou, Grapi, Oma, Arrière-grand-mère.
2. Complète l'arbre en ajoutant les langues manquantes sur les petites feuilles : chinois, grec, espagnol, hébreu, allemand, portugais, français, anglais, latin, polonais, swahili.



Activité MEC3.2

Mon arbre des langues

1. Écris ton nom sur le tronc de l'arbre et ajoute une ou des feuilles pour écrire les langues que tu parles ou que tu comprends.
2. Complète ton arbre généalogique en écrivant les membres de ta famille dans les grandes feuilles. Tu peux ajouter des feuilles au besoin!
3. Complète l'arbre en écrivant les langues parlées par les membres de ta famille dans les petites feuilles. Tu peux ajouter des feuilles au besoin!



Activité BG1⁹⁰

Calendrier multilingue 1

À l'aide des étiquettes, reconstitue ce calendrier multilingue et trouve l'intrus!

Français	Arabe	Mandarin	Vietnamien	Russe	Gujarati
lundi	الاثنين (alithneino)		thứ hai (su haai)	понедельник (pon'ed'el'n'ik)	સોમવાર (somvaar)
mardi	الثلاثاء (althoulaathaio)	xīngqī'èr 星期二		вторник (vtorn'ik)	મંગળવાર (mangalvaar)
mercredi	الأربعاء (alirbiaaou)		thứ tư (su tu)	среда (sreda)	બુધવાર (boodhvaar)
jeudi	الخميس (alkhamisso)	xīngqī'sì 星期四	thứ năm (su nam)		ગુરુવાર (guruvaar)
vendredi		xīngqī'wǔ 星期五	thứ sáu (su saou)	пятница (p'iat'nitsa)	શુક્રવાર (shukrevaar)
samedi	السبت (assabto)	xīngqīliù 星期六	thứ bảy (su beil)		શનિવાર (shenivaar)
dimanche	الأحد (alahad)	xīngqī'rì 星期日	chủ nhật (tiou gneud)	воскресенье (voskr'es'enié)	

⁹⁰ Tiré tel quel d'ELODIL (Armand et Maraillet, 2013), p. 75.

Activité BG1⁹¹

Calendrier multilingue 1

Étiquettes à découper

الجمعة (aljomoaato)	रविवार (ravivaar)	xīngqīsān 星期三	रविवार (ravivaar)
четверг (tchetverg)	thúr ba (su ba)	субота (subota)	xīngqīyī 星期一

⁹¹ Tiré tel quel d'ELODiL (Armand et Maraillet, 2013), p. 76.

Activité BG1⁹²

Calendrier multilingue 1 - Corrigé

À l'aide des étiquettes, reconstitue ce calendrier multilingue et trouve l'intrus!

Français	Arabe	Mandarin	Vietnamien	Russe	Gujarati
lundi	الأثنين (alithneino)	xīngqīyī 星期一	thứ hai (su haai)	понедельник (pon'ed'el'n'ik)	સોમવાર (somvaar)
mardi	الثلاثاء (althoulaathaio)	xīngqī'èr 星期二	thứ ba (su ba)	вторник (vtorn'ik)	મંગળવાર (mangalvaar)
mercredi	الأربعاء (alirbiaaou)	xīngqīsān 星期三	thứ tư (su tu)	среда (sreda)	બુધવાર (boodhvaar)
jeudi	الخميس (alkhamisso)	xīngqīsì 星期四	thứ năm (su nam)	четверг (tchetverg)	ગુરુવાર (guruvaar)
vendredi	الجمعة (aljomoaato)	xīngqīwǔ 星期五	thứ sáu (su saou)	пятница (p'iat'nitsa)	શુક્રવાર (shukrevaar)
samedi	السبت (assabto)	xīngqīliù 星期六	thứ bảy (su beil)	суббота (subota)	શનિવાર (shenivaar)
dimanche	الأحد (alahad)	xīngqīrì 星期日	chủ nhật (tiou gneud)	воскресенье (voskr'es'enié)	રવિવાર (ravivaar)

L'intrus est ravivaar, qui signifie « dimanche » en hindi et qui s'écrit avec une barre horizontale en haut des lettres.

⁹² Tiré tel quel d'ELODIL (Armand et Maraillet, 2013), p. 71.

Activité BG2⁹³

Calendrier multilingue 2

À l'aide des étiquettes, reconstitue ce calendrier multilingue.

Français							
lundi							
mardi							
mercredi							
jeudi							
vendredi							
samedi							
dimanche							

⁹³ Tiré tel quel d'ELODIL (Armand et Maraillet, 2013), p. 77.

Activité BG2⁹⁴

Calendrier multilingue 2

Étiquettes à découper

sábado	lunes	sabado	samdi	mercoledi	segunda-feira	Espagnol
Tuesday	Wednesday	Sunday	martedi	martes	jedi	Anglais
martes	miércoles	sexta-feira	lunes	miyerkules	Saturday	Tagalog
Thursday	jueves	domingo	vandredi	venerdi	quinta-feira	Portugais
Friday	viernes	giovedì	dimanch	biyernes	mèkredi	Italien
quarta-feira	Monday	lunedì	sabato	lendi	sábado	Créole haïtien
madi	domingo	huwebes	domenica	linggo	terça-feira	

⁹⁴ Adapté en partie d'ÉLODIL (Armand et Maraillet, 2013), p. 78.

Activité BG2⁹⁵

Calendrier multilingue 2 – Corrigé

Français	Anglais	Espagnol	Créole haïtien	Italien	Tagalog	Portugais
lundi	Monday	lunes	lendi	lundi	lunes	segunda-feira
mardi	Tuesday	martes	madi	martedì	martes	terça-feira
mercredi	Wednesday	miércoles	mèkredi	mercoledì	miyerkules	quarta-feira
jeudi	Thursday	jueves	jedi	giovedì	huwebes	quinta-feira
vendredi	Friday	viernes	vandredi	venerdì	biyernes	sexta-feira
samedi	Saturday	sábado	samdi	sabato	sabado	sábado
dimanche	Sunday	domingo	dimanch	domenica	linggo	domingo

^{95 95} Tiré tel quel d'ELODIL (Armand et Maraillet, 2013), p. 72.

Activité A1.1⁹⁶**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

laver

savon

lavable

lavage

délayer

prélavage

⁹⁶ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 4.

Activité A1.1⁹⁷**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

faire

faisable

infaisable

défaisable

refaisable

action

⁹⁷ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 5.

Activité A1.1⁹⁸**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

colle

col

décoller

décollage

coller

collage

⁹⁸ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 6.

Activité A1.1⁹⁹**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

chausser

chaussure

chasser

déchausser

chaussette

rechausser

⁹⁹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 7.

Activité A1.1¹⁰⁰**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

soin

soigner

soyeux

soigneusement

soigner

soigneux

¹⁰⁰ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 8.

Activité A1.1¹⁰¹**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

discuter

discutable

indiscutable

discussion

parole

rediscuter

¹⁰¹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 9.

Activité A1.1¹⁰²**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

givre

givreux

antigivrant

dégivrer

dégivrage

gel

¹⁰² Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 10.

Activité A1.1¹⁰³**Les familles de mots**

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Famille de mots**Intrus**

neige

dénéigement

n'ai-je

dénéiger

neigé

enneigé

¹⁰³ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 11.

Activité A1.1 – Corrigé¹⁰⁴

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots		
laver		lavable
	lavage	
délaver		pré lavage

Intrus
savon

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots		
colle		décoller
	coller	
décollage		collage

Intrus
col

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots		
faire		infaisable
	faisable	
défaisable		refaisable

Intrus
action

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots		
chausser		chaussette
	chaussure	
déchausser		rechausser

Intrus
chasser

¹⁰⁴ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 4-6.

Activité A1.1 – Corrigé¹⁰⁵

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots		
soin		soigner
	soigneusement	
soigné		soigneux

Intrus
soyeux

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots		
givre		dégivrage
	givreux	
dégivrer		antigivrant

Intrus
gel

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots		
discuter		indiscutable
	discutable	
discussion		rediscuter

Intrus
parole

Les familles de mots

Découpez les mots ci-dessous. Placez tous les mots de la même famille dans la boîte du haut et l'intrus, dans la boîte du bas. Préparez-vous en équipe à expliquer au groupe pourquoi vous avez choisi cet intrus.

Familles de mots		
neige		neigé
	déneigement	
déneiger		enneigé

Intrus
n'ai-je

¹⁰⁵ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 4-6.

Activité A1.2¹⁰⁶

Famille de quoi?

Qu'est-ce qu'une famille de mots?

Exemple de famille de mot

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

Intrus

¹⁰⁶ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 14.

Activité A1.3¹⁰⁷

Défi de la semaine

Trouvez des mots de la même famille que :

Nom

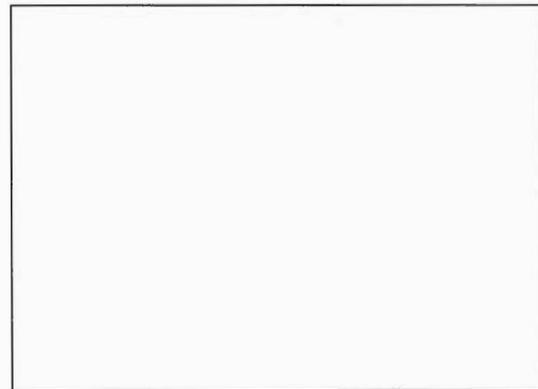
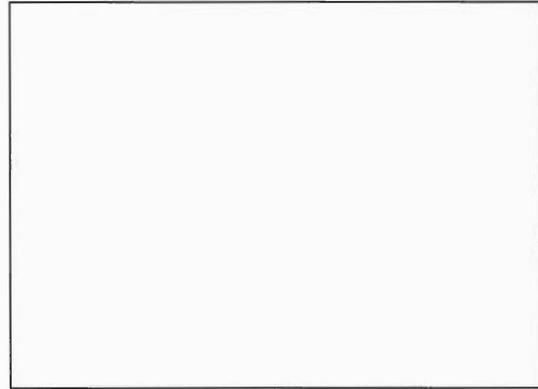
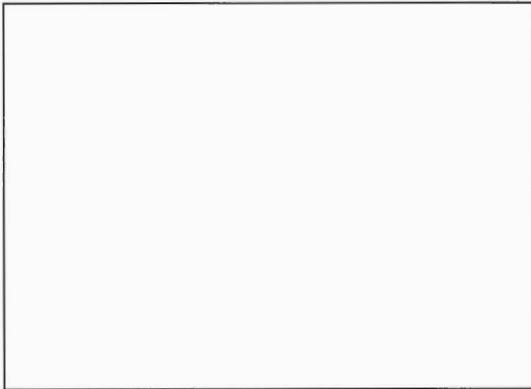
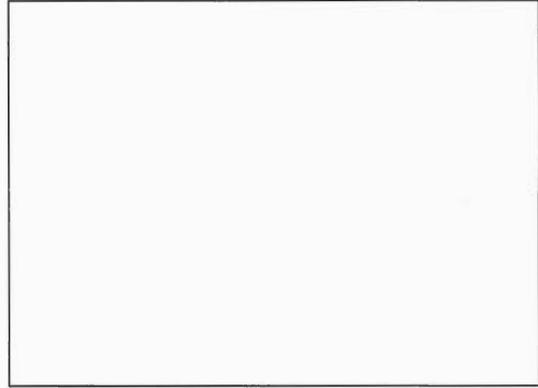
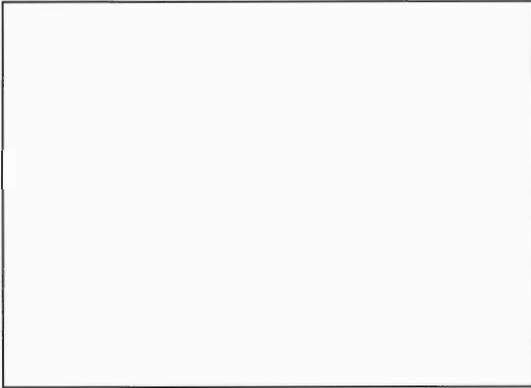
Cheval

Place

¹⁰⁷ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 15-16.

Défi de la semaine

Trouvez d'autres familles de mots et inscrivez-les ci-dessous.



Activité A1.3 - Corrigé¹⁰⁸**Défi de la semaine**

Trouvez des mots de la même famille que :

Nom

surnom
surnommer
renommer
prénom
nommer
...

Cheval

chevalier
chevaucher
chevaleresque
...

Place

placer
placement
emplacement
déplacer
déplacement
...

¹⁰⁸ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 8.

Activité A1.4¹⁰⁹**Cartes des mots de la même famille** (à découper)

vent

venteux

ventilateur

venter

éclaircir

éclairage

clair

éclairé

épeurant

peureux

¹⁰⁹ Adapté en partie d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Cartes de l'activité 2*.

peur

apeurer

doux

adoucir

doucement

douceur

fin

final

finir

finalelement

fort

renforcer

renfort

forteresse

dent

dentiste

dentaire

dentier

Activité A1.5¹¹⁰**Complétez la famille!**

Trouvez un ou deux autres mots qui pourraient compléter chaque famille.

Famille de mots

- | | |
|---------------|-----------|
| ♦ vent | ♦ venteux |
| ♦ ventilateur | ♦ venter |
| _____ | _____ |

Famille de mots

- | | |
|-------------|-------------|
| ♦ éclaircir | ♦ éclairage |
| ♦ clair | ♦ éclairé |
| _____ | _____ |

Famille de mots

- | | |
|-----------|------------|
| ♦ peur | ♦ épeurant |
| ♦ peureux | ♦ apeurer |
| _____ | _____ |

¹¹⁰ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 17-18.

Famille de mots

- ◆ doux
- ◆ adoucir
- ◆ doucement
- ◆ douceur

Famille de mots

- ◆ fin
- ◆ finir
- ◆ final
- ◆ finalement

Famille de mots

- ◆ fort
- ◆ renfort
- ◆ forteresse
- ◆ renforcer

Famille de mots

- ◆ dent
- ◆ dentiste
- ◆ dentaire
- ◆ dentier

Activité A1.5 - Corrigé¹¹¹

Un intrus dans la famille!

Faites un X sur l'intrus de chaque famille et trouvez un autre mot qui pourrait la compléter s'il y a lieu.

Famille de mots

♦ vent	♦ venteux
♦ ventilateur	♦ venter
♦ <u>paravent</u>	♦ <u>éventail, ...</u>

Famille de mots

♦ fort	♦ forteresse
♦ renfort	♦ renforcer
♦ <u>force</u>	♦ <u>renforcement, ...</u>

Famille de mots

♦ éclaircir	♦ éclairage
♦ clair	♦ éclairé
♦ <u>clarté, clarifier</u>	♦ <u>éclairer, ...</u>

Famille de mots

♦ dent	♦ dentaire
♦ dentiste	♦ dentier
♦ <u>trident, dentifrice</u>	♦ <u>dentition, ...</u>

Famille de mots

♦ peur	♦ épeurant
♦ peureux	♦ apeurer
♦ <u>peureusement</u>	♦ <u>apeurant, ...</u>

Famille de mots

♦ doux	♦ doucement
♦ adoucir	♦ douceur
♦ <u>adoucisseur</u>	♦ <u>adoucissant, ...</u>

Famille de mots

♦ fin	♦ final
♦ finir	♦ finalement
♦ <u>finition, finissant</u>	♦ <u>finaliser, ...</u>

¹¹¹ Adapté en partie d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 10.

Activité A2.1¹¹²

Nuage de mots

Encerclez tous les mots qui font partie de la même famille que votre mot.

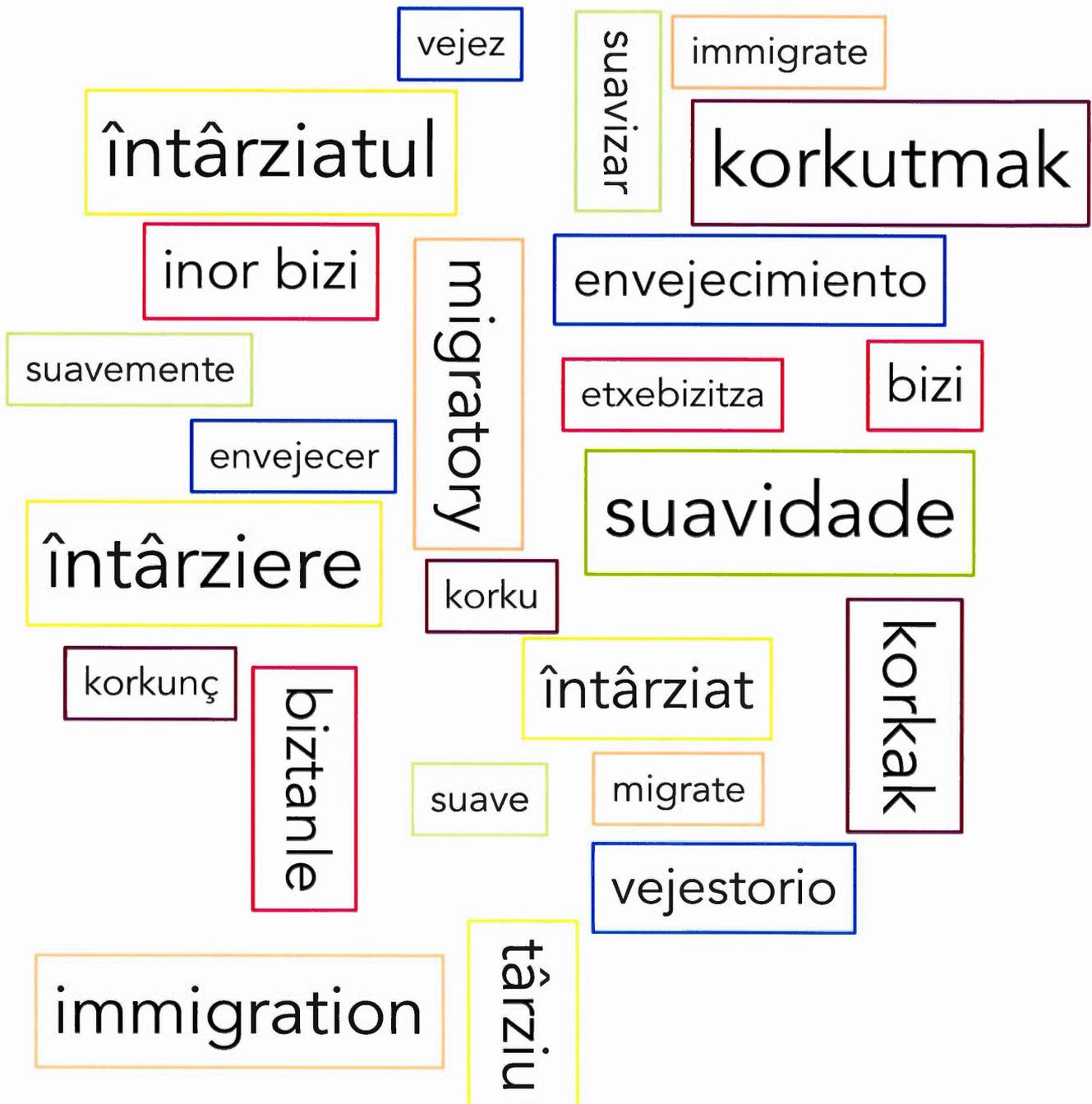


¹¹² Adapté d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 21.

Activité A2.1 – Corrigé

Nuage de mots

Encerchez tous les mots qui font partie de la même famille que votre mot.



Activité A2.2¹¹³**Les familles de mots à découper**

1. Dans les cases ci-dessous, écrivez le mot de votre équipe ainsi que tous les mots de la même famille que vous trouverez dans le nuage de mots.
2. Trouvez « le petit mot » qui se trouve dans tous les mots de la famille et encadrez-le.
3. Soulignez en vert la partie qui se trouve avant ce petit mot (s'il y a lieu) et en jaune, la partie qui vient après (s'il y a lieu).

¹¹³ Adapté d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 22.

Activité A2.2 - Corrigé¹¹⁴

Les familles de mots à découper

	târzi	u
în	târzi	ere
în	târzi	atul
în	târzi	at

	suav	e
	suav	izar
	suav	idade
	suav	emente

	migrat	e
im	migrat	e
im	migrat	ion
	migrat	ory

	biz	i
inor	biz	i
exte	biz	itza
	biz	tanle

	kork	u
	kork	utmak
	kork	unç
	kork	ak

	veje	z
en	veje	cer
en	veje	cimiento
	veje	storio

Traductions et langues

Roumain	târziu	tardif
	întârziere	retard
	întârziatul	retardataire
	întârziat	retardé

Galicien	suave	doux
	suavizar	adoucir
	suavidade	douceur
	suavemente	doucement

Anglais	migrate	migrer
	immigrate	immigrer
	immigration	immigration
	migratory	migrateur

Basque	bizi	habiter
	inor bizi	inhabité
	extebizitza	habitation
	biztanle	habitant

Turc	korku	peur
	korkutmak	apeurer
	korkunç	épeurant
	korkak	peureux

Espagnol	vejez	vieillesse
	envejecer	vieillir
	envejecimiento	vieillessement
	vejestorio	vieillard

¹¹⁴ Adapté d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 14.

Activité A2.3¹¹⁵**Mes définitions**

Définissez, dans vos mots, les concepts de *base*, *préfixe* et *suffixe*.

Mes définitions

Base :

Préfixe :

Suffixe :

¹¹⁵ Adapté d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 23.

Activité A3.1¹¹⁶Listes de mots pour *speed reading*

Groupe 1			
Suédois			
tand	tandvård	tandläkare	tandprotes
Français			
dent	dentisterie	dentiste	dentier

¹¹⁶ Adapté en partie d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 18.

Groupe 2

Basque

bizi

etxebizitza

biztanle

inor bizi

Français

habiter

habitation

habitant

inhabité

Groupe 3

Hongrois

fog

fogászat

fogorvos

műfogsor

Français

dent

dentisterie

dentiste

dentier

Groupe 4

Italien

fine	finito	infine	finale
------	--------	--------	--------

Français

fin	fini	finalement	finale
-----	------	------------	--------

Groupe 5

Danois

løpp	løpp	løpuks	løplik
------	------	--------	--------

Français

fin	finir	finalement	finale
-----	-------	------------	--------

Groupe 6

Turc

korku	korkutmak	korkak	korkunç
-------	-----------	--------	---------

Français

peur	apeurer	peureux	épeurant
------	---------	---------	----------

Groupe 7

Anglais

light	lighten	lighting	enlightened
-------	---------	----------	-------------

Français

clair	éclaircir	éclairage	éclairé
-------	-----------	-----------	---------

Groupe 8

Galicien

suave

suavizar

suavemente

suavidade

Français

doux

adoucir

doucement

douceur

Activité A4.1¹¹⁷**Déracinez la base!**

Encadrez la base ou la racine de chacun des mots et écrivez-la à l'endroit approprié.

Famille de type 1

net
nette
nettoyer
nettoyage
nettoyeur
netteté
nettement
Base

Famille de type 2

détruire
destructible
destructeur
destruction
indestructible
autodestruction
détruit
Racine

porter
importer
exportation
déporté
report
Base

école
scolaire
scolarité
parascolaire
écolier
Racine

¹¹⁷ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 27-28.

Famille de type 1

souligner

surligner

alignement

surlignage

Base**Famille de type 2**

étudiant

étudier

studieux

études

Racine

ventilateur

venter

venteux

ventail

paravent

Base

chaud

chauffage

réchauffer

chaudement

chaleur

Racine

course

courir

coureur

accourir

courant

Base

aimer

amour

aimant

amoureux

aimable

Racine

Activité A4.1 - Corrigé¹¹⁸

Déracinez la base!

Encadrez la base ou la racine de chacun des mots et écrivez-la à l'endroit approprié.

Familles de type 1

net
nette
nettoyer
nettoyage
nettoyeur
netteté
nettement
Base net

porter
importer
exportation
déporté
report
Base port

souligner
surligner
alignement
surlignage
Base lign-

ventilateur
venter
venteux
ventail
paravent
Base vent

course
courir
coureur
accourir
courant
Base cour-

Familles de type 2

détruire
destructible
destructeur
destruction
indestructible
autodestruction
détruit
Racine tru-, stru-

école
scolaire
scolarité
parascolaire
écolier
Racine écol-, scol-

étudiant
étudier
studieux
études
Racine étud-, stud-

chaud
chauffage
réchauffer
chaudement
chaleur
Racine chau-, chal-

aimer
amour
aimant
amoureux
aimable
Racine aime, amour

¹¹⁸ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 20.

Activité A4.2¹¹⁹

Morphologique ou étymologique?

Qu'est-ce qu'une famille de mots morphologique?

Exemple de famille de mots

Base

Qu'est-ce qu'une famille de mots étymologique?

Exemple de famille de mots

Racine

¹¹⁹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de familles* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 29.

Activité A4.2 - Corrigé

Morphologique ou étymologique?

Qu'est-ce qu'une famille de mots morphologique?

Groupe de mots qui comportent la même base.

Exemple de famille de mots

course

courir

coureur

accourir

courant

Base

cour-

Qu'est-ce qu'une famille de mots étymologique?

Mots qui ont un sens commun mais dont la forme de la base s'est

transformée avec le temps et avec le contact avec d'autres langues.

Exemple de famille de mots

École

Scolaire

Scolarité

Parascolaire

Écolier

Racine

schola

Activité A4.3¹²⁰**Défi de la semaine**

Complétez les familles étymologiques avec le plus de mots possible à partir de la racine latine.

amare**bene****facere****abante****mater**

¹²⁰ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 30.

Activité A4.3 - Corrigé¹²¹**Défi de la semaine**

Complétez les familles étymologiques avec le plus de mots possible à partir de la racine latine.

amare

aimer, amour, amoureux, aimable...

bene

bien, bénéfice, bénéficiaire, bien-être, bénéficiaire...

facere

faire, faisable, défaire, refaire, défaite, bienfaiteur, contrefaçon, contrefaire...

abante

avant, avancer, avantage, avant-garde, désavantage, avancement...

mater

mère, maternel, maternelle, maternité, materner...

¹²¹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p.21.

Activité B1.1

Mots à découper

<u>способный</u>	<u>неспособный</u>
<u>dödlig</u>	<u>odödlig</u>
<u>akò</u>	<u>dezakò</u>
<u>ώριμος</u>	<u>ανώριμος</u>
<u>ara-dalàna</u>	<u>tsy ara-dalàna</u>
<u>נאַרמאַל</u>	<u>אַבנאַרמאַל</u>
<u>þolinmæði</u>	<u>óþolinmæði</u>
<u>verantwoordelijk</u>	<u>onverantwoordelijk</u>
<u>lokator</u>	<u>współlokator</u>
<u>rovný</u>	<u>nerovný</u>
<u>з'єднувати</u>	<u>від'єднувати</u>
<u>ਤੂੰ ਪੜ੍ਹਨ</u>	<u>ਵਾਖਸ ਤੂੰ ਪੜ੍ਹਨ</u>

BLOC B

Activité B1.1 – Corrigé

Paires de mots

Mot 1	Mot 2	Différence(s)	Langue
akò	dezakò	dez	Créole
ara-dalàna	tsy ara-dalàna	tsy	Malgache
способный	неспособный	не	Russe
dödlig	odödlig	o	Suédois
з'єднувати	від'єднувати	від' et з	Ukrainien
lokator	współlokator	współ	Polonais
þolinmæði	óþolinmæði	ó	Islandais
rovný	nerovný	ne	Tchèque
verantwoordelijk	onverantwoordelijk	on	Néerlandais
ώριμος	ανώριμος	αν	Grec
בָּאָרְמַאָל	אַבְנָאָרְמַאָל	אַב	Yiddish
ਊ ਪੜ੍ਹੋ	ਫਿਮਸ ਊ ਪੜ੍ਹੋ	ਫਿਮਸ	Pendjabi

Activité B1.2

Si... alors...

Complétez chaque phrase en appliquant la formule suivante : Si *vantaggio* en italien signifie *avantage* en français, alors *svantaggio* signifie peut-être... *désavantage*.

Si *ako* en créole signifie **accord** en français...

alors *dézako* signifie peut-être _____

Si *ara-dalàna* en malgache signifie **légal** en français...

alors *tsy ara-dalàna* signifie peut-être _____

Si *способный* en russe signifie **capable** en français...

alors *неспособный* signifie peut-être _____

Si *dödlig* en suédois signifie **mortel** en français...

alors *odödlig* signifie peut-être _____

Si *з'єднувати* en ukrainien signifie **brancher** en français...

alors *від'єднувати* signifie peut-être _____

Si *lokator* en polonais signifie **locataire** en français...

alors *współlokator* signifie peut-être _____

Si *þolinmæði* en islandais signifie **patience** en français...

alors *óþolinmæði* signifie peut-être _____

Si *rovný* en tchèque signifie **égal** en français...

alors *nerovný* signifie peut-être _____

Si *verantwoordelijk* en néerlandais signifie **responsable** en français...

alors *onverantwoordelijk* signifie peut-être _____

Si *נאָרמאַל* en yiddish signifie **normal** en français...

alors *אַבנאָרמאַל* signifie peut-être _____

Si *ώριμος* en grec signifie **mature** en français...

alors *ανώριμος* signifie peut-être _____

Si *ਲੁਕੀ ਪੜ੍ਹਨ* en pendjabi signifie **lire** en français...

alors *ਵਾਪਸ ਲੁਕੀ ਪੜ੍ਹਨ* signifie peut-être _____

Activité B1.2 - Corrigé

Si... alors...

Si *ako* en créole signifie **accord** en français...

alors *dézako* signifie peut-être désaccord

Si *verantwoordelijk* en néerlandais signifie **responsable** en français...

alors *onverantwoordelijk* signifie peut-être irresponsable

Si *ara-dalàna* en malgache signifie **légal** en français...

alors *tsy ara-dalàna* signifie peut-être illégal

Si *נאָרמאַל* en yiddish signifie **normal** en français...

alors *אַבנאָרמאַל* signifie peut-être anormal

Si *способный* en russe signifie **capable** en français...

alors *неспособный* signifie peut-être incapable

Si *ώριμος* en grec signifie **immature** en français...

alors *ανώριμος* signifie peut-être immature

Si *dödlig* en suédois signifie **mortel** en français...

alors *ödödlig* signifie peut-être immortel

Si *ਲਿਖੇ* en pendjabi signifie **lire** en français...

alors *ਲਿਖੇ ਨਹੀਂ* signifie peut-être relire

Si *з'єднувати* en ukrainien signifie **brancher** en français...

alors *від'єднувати* signifie peut-être débrancher

Si *lokator* en polonais signifie **locataire** en français...

alors *współlokator* signifie peut-être colocataire

Si *þolinmæði* en islandais signifie **patience** en français...

alors *óþolinmæði* signifie peut-être impatience

Si *rovný* en tchèque signifie **égal** en français...

alors *nerovný* signifie peut-être inégal

Activité B1.3

De nouveaux groupes!

- ◆ À partir des mots du tableau, formez des groupes dans les rectangles appropriés. Pensez au sens des mots!
 - ◆ Élaborez ensuite une hypothèse sur le mode de regroupement.
- Ex.: Avec les mots *Parasol* et *Parapluie* nous pourrions former un groupe et notre hypothèse serait que les deux « servent à protéger » (le *parasol* protège du soleil et le *parapluie* protège de la pluie).

irresponsable	colocataire	inégal	débrancher
impatience	désaccord	immortel	illégal
relire	incapable	anormal	immature

•

Hypothèse

•

Hypothèse

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

Hypothèse

Activité B1.3 - Corrigé

De nouveaux groupes!

À partir des mots de la colonne de gauche, formez des groupes dans la colonne de droite.

Élaborez ensuite une hypothèse sur le mode de regroupement.

Exemple : Avec les mots *Parasol* et *Parapluie* nous pourrions former un groupe et notre hypothèse serait que « les deux servent à protéger » (du soleil et de la pluie).

irresponsable	colocataire	inégal	débrancher
impatience	désaccord	immortel	illégal
relire	incapable	anormal	immature

- colocataire

Hypothèse	avec, ensemble _____
-----------	-------------------------

- relire

Hypothèse	faire à nouveau _____
-----------	--------------------------

- irresponsable
- inégal
- impatience
- immortel
- illégal
- incapable
- anormal
- immature
- débrancher
- désaccord

Hypothèse	le contraire de _____
-----------	--------------------------

Activité B1.4¹²²**Les préfixes**

Pour chacun des préfixes, notez le ou les sens de celui-ci, trouvez des exemples de mots qui sont formés à partir du préfixe et trouvez des contre-exemples.

dé-

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

in-

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

¹²² Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 32-33.

re-

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

a-

Sens :

Exemples :

Contre exemples :

CO-

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

en-

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

Activité B1.4¹²³ - Corrigé

Les préfixes

dé-

Sens :

le contraire de

Exemples :

désobéir, décomposer,
désintéret, ...

Contre-exemples :

défi, déluge, démon, ...

co-

Sens :

ensemble, avec

Exemples :

codirigier, cohabiter,
Coexister, coéquipier, ...

Contre exemples :

corde, collier, concret, ...

in-

Sens :

le contraire de

Exemples :

inactif, inadmissible, impoli,
irrégulier, illogique, ...

Contre-exemples :

invité, imprimante, intérêt, ...

en-

Sens :

1. faire devenir 2. mettre dans

Exemples :

1. enrichir, empirer, endurcir, ...
2. encercler, enterrer, enfermer, ...

Contre exemples :

enfant, ensemble, entendre, ...

re-

Sens :

répétition

Exemples :

refaire, reprendre, redire,
revivre, réutiliser, rajouter, ...

Contre-exemples :

repas, repos, reçu, ...

a-

Sens :

1. rendre ou 2. direction,
devenir plus but

Exemples :

1. adoucir, aplatir, approfondir
2. attirer, atterrir, accouder, ...

Contre exemples :

amical, assiette, abeille, ...

¹²³ Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 24-25.

Activité B1.5¹²⁴**Démasquez les intrus!**

Consulter les listes de mots proposés et faites un X sur ceux qui ne sont pas préfixés (il peut y en avoir plus d'un par ligne!).

dé-	in-	re-	a-	co-	en-
désirable	inquiet	reprendre	alourdir	colorier	enterrer
décoller	impoli	repousser	aplatir	cohérent	encaisser
déplumer	intérêt	réseau	abandon	content	encre
déchirer	image	réimprimer	attrister	coexister	enlaidir
désobéir	incertain	rester	accourir	coauteur	entière
décoloré	impossible	resserrer	avion	confronter	emprisonner

¹²⁴ Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 34.

Activité B1.5 – Corrigé

Démasquez les intrus!

Consulter les listes de mots proposés et faites un X sur ceux qui ne sont pas préfixés (il peut y en avoir plus d'un par ligne!).

dé-	in-	re-	a-	co-	en-
désirable	intense	reprendre	alourdir	colorier	enterrer
décoller	impoli	repousser	aplatir	cohérent	encaisser
déplumer	intérêt	réseau	abandon	content	encre
décrier	image	réimprimer	attrister	coexister	enlaidir
désobéir	incertain	rester	accourir	coauteur	entière
décoloré	impossible	resserrer	avion	code	emprisonner

Activité B2.1¹²⁵**Pouvoirs de transformation du préfixe in-**

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoirs de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

in-

inachevé	impuissant
inouvable	___possible
inimaginable	impasse
inutile	impardonnable
inodore	___poli
___actif	imbattable
incroyable	imbrutable
___désirable	___brulé
___changeable	___perméable

Pouvoir de transformation #1

★ in- devient _____ devant un mot commençant par _____.

¹²⁵ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 37 à 39.

in-

immortel	innombrable
immature	___nommé
___muable	___nommable
immangeable	innocent
___manquable	innocence
___maculé	___navigable

in- reste _____ devant un mot commençant par
_____ (le _____ est doublé).

Le saviez-vous?

Maculé – veut dire qui a des taches, sali.

Innocent – vient de la racine latine **noc-** qui veut dire faire du mal. Quand on lui ajoute le préfixe **in-** et le suffixe **-ent**, le mot veut dire « qui n'est pas touché par le mal », « qui ignore le mal ».

in-

illégal	irresponsable
illégitime	___réparable
___logique	irréal
illettré	irréductible
___lisible	___régulier
___lisibilité	___réaliste

Pouvoir de transformation #2

★ in- devient _____ devant un mot commençant par _____.

Pouvoir de transformation #3

★ in- devient _____ devant un mot commençant par _____.

Activité B2.1¹²⁶

Pouvoirs de transformation du préfixe dé-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe.
Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

dé-

découragé	désordonné
déblocage	___équilibre
___boussole	désobéissant
dédommager	désaccord
démuni	___activé
___faire	___odorisant
___loger	désarmer

Pouvoir de transformation

★ **dé-** devient _____ devant un mot commençant par _____.

¹²⁶ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 40.

Activité B2.1¹²⁷

Pouvoirs de transformation du préfixe re-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

re-

retourner	rattacher	réimprimer
redonner	___apporter	réinventer
___faire	ramollir	___apprendre
rejouer	rajouter	réélire
redire	___entrer	___utiliser
___nouer	renvoyer	rééduquer
___lire	rembarquer	réaménager
___revenir	___embourrer	___animer

Pouvoir de transformation

★ re- devient _____ ou _____ devant un mot commençant par _____.

Le préfixe ré- est utilisé de plus en plus dans ce contexte à la place du re-. Si vous voyez un mot formé avec le préfixe ré-, vous saurez que celui-ci est très récent.

¹²⁷ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 41.

Activité B2.1¹²⁸

Pouvoirs de transformation du préfixe a-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe.
Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

a-

appauvrir	___commoder
arrondir	___prêter
accourcir	___ranger
allonger	attarder
approcher	___trister

Pouvoir de transformation

★ a- fait souvent doubler la _____ au début du mot.

Attention, pour des raisons historiques, le préfixe a- n'a pas toujours eu ce pouvoir (ex. : apeurer, alourdir, aplatir, avoisiner).

¹²⁸ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 42.

Activité B2.1¹²⁹

Pouvoirs de transformation du préfixe en-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe.
Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

en-

enlaidir	embarquer	emmagasiner
___chanter	embaumer	emmêler
enterrer	embêter	___mener
encourager	___bouteilller	emménager
___cadrer	___brumer	___murer
___dormi	___pirer	___mitoufler

Pouvoir de transformation

★ en- devient _____ devant un mot commençant par _____.

¹²⁹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 43.

Activité B2.1¹³⁰

Pouvoirs de transformation du préfixe co-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe.
Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

CO-

codirecteur	convaincre	commettre
coaccusé	___gelé	___mercier
coéquipier	collaborer	combattant
cohabiter	___latéral	___battre
coopérer	correspondance	compresse
coexister	___rompre	___paraître

Pouvoir de transformation

★ **co-** devient parfois **con-**, **col-** (devant le « l », **cor-** (devant le « r ») ou **com-** (devant _____).

Toutefois, ces formes tendent à disparaître. Vous verrez donc de plus en plus de nouveaux mots qui s'écrivent **co-**, même devant « l », « r », « m », « p », « b » (ex. : **coministre**, **copropriétaire**, **colocataire**).

¹³⁰ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 44.

Activité B2.1 - Corrigé¹³¹

Pouvoirs de transformation du préfixe in-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

in-	
inachevé	impuissant
inoublable	___ possible
inimaginable	impasse
inutile	impardonnable
inodore	___ poli
___ actif	imbattable
incroyable	imbrutable
___ désirable	___ brûlé
___ changeable	___ perméable

Pouvoir de transformation #1

★ in- devient im- devant un mot commençant par « m », « p », « b » .

in-	
immortel	innombrable
immature	___ nommé
___ muable	___ nommable
immangeable	innocent
___ manquable	innocence
___ maculé	___ navigable

Pouvoir de transformation #2

★ in- reste in- devant un mot commençant par « n » (le « n » est doublé).

Le saviez-vous?

Maculé – veut dire qui a des taches, sali.

Innocent – vient de la racine latine **noc-** qui veut dire faire du mal. Quand on lui ajoute le préfixe **in-** et le suffixe **-ent**, le mot veut dire « qui n'est pas touché par le mal », « qui ignore le mal ».

in-	
illégal	irresponsable
illégitime	___ réparable
___ logique	irréal
illettré	irréductible
___ lisible	___ régulier
___ lisibilité	___ réaliste

Pouvoir de transformation #2

★ in- devient il- devant un mot commençant par « l » .

Pouvoir de transformation #3

★ in- devient ir- devant un mot commençant par « r » .

Pouvoirs de transformation du préfixe dé-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

dé-	
découragé	désordonné
déblocage	___ équilibre
___ boussole	désobéissant
dédommager	désaccord
démuni	___ activé
___ faire	___ odorisant
___ loger	désarmer

Pouvoir de transformation

★ in- devient dés- devant un mot commençant par une voyelle .

¹³¹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 31 à 33.

Pouvoirs de transformation du préfixe re-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

re-		
retourner	rattacher	réimprimer
redonner	___apporter	réinventer
___faire	ramollir	___apprendre
rejouer	rajouter	réécrire
redire	___entrer	___utiliser
___nouer	renvoyer	rééduquer
___lire	rembarquer	réaménager
___revenir	___embourrer	___animer

Pouvoir de transformation

★ **re-** devient **r-** ou **ré-** devant un mot commençant par une voyelle.

Le préfixe **ré-** est utilisé de plus en plus dans ce contexte à la place du **re-**. Si vous voyez un mot formé avec le préfixe **ré-**, vous saurez que celui-ci est très récent.

Pouvoirs de transformation du préfixe a-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

a-	
appauvrir	___commoder
arrondir	___prêter
accourcir	___ranger
allonger	attarder
approcher	___trister

Pouvoir de transformation

★ **a-** fait souvent doubler la consonne au début du mot.

Attention, pour des raisons historiques, le préfixe **a-** n'a pas toujours ce pouvoir (ex. : apeurer, alourdir, aplatir, avoisiner).

Pouvoirs de transformation du préfixe en-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

en-		
enlaidir	embarquer	emmagasiner
___chanter	embaumer	emmêler
enterrer	embêter	___mener
encourager	___bouteiller	emménager
___cadrer	___brumer	___murer
___dormi	___pirer	___mitoufler

Pouvoir de transformation

★ **en-** devient **em-** devant un mot commençant par « m », « p », « b ».

Pouvoirs de transformation du préfixe co-

1. Observez les mots listés.
2. Essayez de déduire les « pouvoir de transformation » du préfixe. Comment se transforme-t-il et dans quel(s) contexte(s)?
3. Complétez les mots écrits partiellement.

co-		
codirecteur	convaincre	commettre
coaccusé	___gelé	___mercier
coéquipier	collaborer	combattant
cohabiter	___latéral	___battre
coopérer	correspondance	compresse
coexister	___rompre	___paraître

Pouvoir de transformation

★ **co-** devient parfois **con-**, **col-** (devant le « l », **cor-** (devant le « r » ou **com-** (devant « m », « p », « b »).

Toutefois, ces formes tendent à disparaître. Vous verrez donc de plus en plus de nouveaux mots qui s'écrivent **co-**, même devant « l », « r », « m », « p », « b » (ex. : coministre, copropriétaire, colocataire).

Activité C1.1

Mots à découper

maryémaryajmelhorarmelhoriaædificemædificiumadvertiradvertenciabelbelletjecoixícoixinetelefanteelefantinogençgençlikszomorúszomorúságpankkipankkiiriгратигравецьbuybuyer

BLOC C

Activité C1.1 – Corrigé

Paires de mots

Mot 1	Mot 2	Différence	Langue
maryé	maryaj	é devient aj	Créole
melhorar	melhoria	ar devient ia	Portugais
ædificem	ædificium	em devient um	Latin
advertir	advertencia	ir devient encia	Espagnol
bel	belletje	letje (le suffixe est tje)	Néerlandais
coixí	coixinet	net	Catalan
elefante	elefantino	e devient ino	Italien
genç	gençlik	lik	Turc
szomorú	szomorúság	ság	Hongrois
pankki	pankkiiri	iri	Finois
грати	гравець	ти devient вець	Ukrainien
buy	buyer	er	Anglais

Activité C1.2

Si... alors...

Complétez chaque phrase en appliquant la formule suivante : Si *unge* en norvégien signifie **jeune** en français, alors *ungdom* signifie peut-être... *jeunesse*.

Si *maryé* en créole signifie **marier** en français...

alors *maryaj* signifie peut-être _____

Si *melhorar* en portugais signifie **améliorer** en français...

alors *melhoria* signifie peut-être _____

Si *aedificem* en latin signifie **bâtir** en français...

alors *aedificium* signifie peut-être _____

Si *advertir* en espagnol signifie **avertir** en français...

alors *advertencia* signifie peut-être _____

Si *bel* en néerlandais signifie **cloche** en français...

alors *belletje* signifie peut-être _____

Si *buy* en anglais signifie **acheter** en français...

alors *buyen* signifie peut-être _____

Si *elefante* en italien signifie **éléphant** en français...

alors *elefantino* signifie peut-être _____

Si *genç* en turc signifie **adolescent** en français...

alors *gençlik* signifie peut-être _____

Si *szomorú* en hongrois signifie **triste** en français...

alors *szomorúság* signifie peut-être _____

Si *pankki* en finnois signifie **banque** en français...

alors *pankkiiri* signifie peut-être _____

Si *zamu* en ukrainien signifie **jouer** en français...

alors *zavest* signifie peut-être _____

Si *coixí* en catalan signifie **coussin** en français...

alors *coixinet* signifie peut-être _____

Activité C1.2 - Corrigé

Si... alors...

Complétez chaque phrase en appliquant la formule suivante : Si *unge* en norvégien signifie **jeune** en français, alors *ungdom* signifie peut-être... *jeunesse*.

Si *maryé* en créole signifie **marier** en français...

alors *maryaj* signifie **mariage, mari, marial,**
peut-être mariage, mari, marial, variable, ...

Si *melhorar* en portugais signifie **améliorer** en français...

alors *melhoria* signifie **amélioration, amélioratif,**
peut-être amélioration, amélioratif, amélioré, améliorant, améliorable...

Si *aedificem* en latin signifie **bâtir** en français...

alors *aedificium* signifie **bâtiment, bâtisseur,**
peut-être bâtiment, bâtisseur, bâtissable, bâtissage, bâtisse, ...

Si *advertir* en espagnol signifie **avertir** en français...

alors *advertencia* signifie **avertissement,**
peut-être avertissement, avertisseur, ...

Si *bel* en néerlandais signifie **cloche** en français...

alors *belletje* signifie **clochette,**
peut-être clochette, clocher, ...

Si *buy* en anglais signifie **acheter** en français...

alors *buyer* signifie peut-être **acheteur, acheté,**
être acheteur, acheté, achat, achetable, ...

Si *elefante* en italien signifie **éléphant** en français...

alors *elefantino* signifie **éléphanteau,**
peut-être éléphanteau, éléphant, éléphantique, ...

Si *genç* en turc signifie **adolescent** en français...

alors *gençlik* signifie peut-être **adolescence**

Si *szomorú* en hongrois signifie **triste** en français...

alors *szomorúság* signifie **tristesse, tristement,**
peut-être tristesse, tristement, tristounet, ...

Si *pankki* en finnois signifie **banque** en français...

alors *pankkiiri* signifie **banquier, bancaire, ...**
peut-être banquier, bancaire, ...

Si *zamu* en ukrainien signifie **jouer** en français...

alors *zavuez* signifie **joueur, jouable,**
peut-être joueur, jouable, jouabilité, jouet, ...

Si *coixí* en catalan signifie **coussin** en français...

alors *coixinet* signifie **coussinet, coussiné,**
peut-être coussinet, coussiné, coussiner

Activité C1.3

De nouveaux groupes!

- ◆ À partir des mots du tableau, formez des groupes dans les rectangles appropriés. Pensez au sens des mots!
- ◆ Élaborez ensuite une hypothèse sur le mode de regroupement.

Ex.: Avec les mots *bricolage* et *déménagement* nous pourrions former un groupe et notre hypothèse serait que les deux sont « une action ou le résultat de l'action » (*bricolage* est le résultat de l'action de *bricoler*, et *déménagement* est le résultat de l'action de *déménager*).

mariage	clochette	amélioration	tristesse
coussinet	joueur	banquier	avertissement
adolescence	bâtiment	acheteur	éléphanteau

-
-
-
-

Hypothèse

 action ou résultat
 de l'action

-
-
-

Hypothèse

-
-

Hypothèse

 caractéristique,
 état

-

Hypothèse

 métier

-
-

Hypothèse

Activité C1.3 - Corrigé

De nouveaux groupes!

- ◆ À partir des mots du tableau, formez des groupes dans les rectangles appropriés. Pensez au sens des mots!
 - ◆ Élaborez ensuite une hypothèse sur le mode de regroupement.
- Ex.: Avec les mots *bricolage* et *déménagement* nous pourrions former un groupe et notre hypothèse serait que les deux sont « une action ou le résultat de l'action » (*bricolage* est le résultat de l'action de *bricoler*, et *déménagement* est le résultat de l'action de *déménager*).

mariage	clochette	amélioration	tristesse
coussinet	joueur	banquier	avertissement
adolescence	bâtiment	acheteur	éléphanteau

<ul style="list-style-type: none"> • mariage • amélioration • bâtiment • avertissement 		
<table border="1"> <tr> <td style="background-color: black; color: white;">Hypothèse</td> <td> action ou <hr/> résultat de l'action </td> </tr> </table>	Hypothèse	action ou <hr/> résultat de l'action
Hypothèse	action ou <hr/> résultat de l'action	

<ul style="list-style-type: none"> • adolescence • tristesse 		
<table border="1"> <tr> <td style="background-color: black; color: white;">Hypothèse</td> <td> caractéristique, <hr/> état </td> </tr> </table>	Hypothèse	caractéristique, <hr/> état
Hypothèse	caractéristique, <hr/> état	

<ul style="list-style-type: none"> • clochette • coussinet • éléphanteau 		
<table border="1"> <tr> <td style="background-color: black; color: white;">Hypothèse</td> <td> diminutif <hr/> (petit) </td> </tr> </table>	Hypothèse	diminutif <hr/> (petit)
Hypothèse	diminutif <hr/> (petit)	

<ul style="list-style-type: none"> • banquier 		
<table border="1"> <tr> <td style="background-color: black; color: white;">Hypothèse</td> <td> métier <hr/> <hr/> </td> </tr> </table>	Hypothèse	métier <hr/> <hr/>
Hypothèse	métier <hr/> <hr/>	

<ul style="list-style-type: none"> • acheteur • joueur 		
<table border="1"> <tr> <td style="background-color: black; color: white;">Hypothèse</td> <td> celui qui... <hr/> <hr/> </td> </tr> </table>	Hypothèse	celui qui... <hr/> <hr/>
Hypothèse	celui qui... <hr/> <hr/>	

Activité C1.4¹³²**Les suffixes qui servent à former des noms**

Pour chacun des suffixes, notez le ou les sens de celui-ci, trouvez des exemples de mots qui sont formés à partir du suffixe et trouvez des contre-exemples.

-age -tion -ment -issement	Sens :

	Exemples :

	Contre-exemples :

-ette -et -eau	Sens :

	Exemples :

	Contre-exemples :

¹³² Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 60-61.

-ence
-esse

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

-ier

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

-eur

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

-ée

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

Activité C1.4¹³³ - Corrigé

Les suffixes qui servent à former des noms

-age -tion -ment -issement	<p>Sens :</p> <p>action résultat de l'action</p> <hr/> <p>Exemples :</p> <p>bricoler – bricolage, finir - finition, ...</p> <hr/> <p>Contre-exemples :</p> <p>page, question, jument, ...</p>
-------------------------------------	--

-eur	<p>Sens :</p> <p>1. celui qui 2. qualité</p> <hr/> <p>Exemples :</p> <p>1. porter – porteur, ...</p> <hr/> <p>2. haut – hauteur, ...</p> <hr/> <p>Contre-exemples :</p> <p>peur, cœur, ...</p>
------	---

-ette -et -eau	<p>Sens :</p> <p>diminutif (petit)</p> <hr/> <p>Exemples :</p> <p>maison – maisonnette, garçon - garçonnet, ...</p> <hr/> <p>Contre-exemples :</p> <p>recette, secret, ...</p>
----------------------	--

-ée	<p>Sens :</p> <p>1. durée 2. contenu</p> <hr/> <p>Exemples :</p> <p>1. matin - matinée, ...</p> <hr/> <p>2. bouche - bouchée, ...</p> <hr/> <p>Contre-exemples :</p> <p>fée, idée, ...</p>
-----	---

-ence -esse	<p>Sens :</p> <p>caractéristique état</p> <hr/> <p>Exemples :</p> <p>excellent - excellence gentille, gentillesse, ...</p> <hr/> <p>Contre-exemples :</p> <p>expérience, fesse, ...</p>
----------------	--

-ier	<p>Sens :</p> <p>1. métier 2. arbre</p> <hr/> <p>Exemples :</p> <p>1. lait – laitier, ...</p> <hr/> <p>2. poire, poirier, ...</p> <hr/> <p>Contre-exemples :</p> <p>février, fier, ...</p>
------	---

¹³³ Adapté d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 48-49.

Activité C1.5¹³⁴**Démasquez les intrus!**

Consultez les listes de mots proposés et faites un X sur ceux qui ne sont pas suffixés (il peut y en avoir plus d'un par ligne!).

-age -tion -ment -issement	-ette -et -eau	-ence -esse	-ier	-eur	-ée
sauvage	bâtonnet	maladresse	ambulancier	chasseur	dictée
alimentation	statuette	jeunesse	pommier	douleur	journée
applaudissement	omelette	comtesse	dernier	supérieur	fée
instrument	moufette	jeunesse	cuisinier	chauffeur	pelletée
changement	beignet	fesse	cerisier	voleur	acceptée
emballage	boulette	rudesse	sanglier	peur	nuitée

¹³⁴ Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 34.

Activité C1.5 – Corrigé

Démasquez les intrus!

Consultez les listes de mots proposés et faites un X sur ceux qui ne sont pas suffixés (il peut y en avoir plus d'un par ligne!).

-age -tion -ment -issement	-ette -et -eau	-ence -esse	-ier	-eur	-ée
sauvage	bâtonnet	maladresse	ambulancier	chasseur	dictée
alimentation	statuette	jeunesse	pommier	douleur	journée
applaudissement	omelette	comtesse	dernier	supérieur	fée
instrument	moufette	jeunesse	cuisinier	chauffeur	pelletée
changement	beignet	fesse	cerisier	voleur	acceptée
emballage	boulette	rudesse	sanglier	peur	nuitée

Activité C2.1

Mots à découper

curajcurajoskimyakimyasaglasbaglasbeniformaformaluskínakínaiфранцускафранцускиафрыкаафрыканецzabawiaćzabawnywashwashableglückglücklichleggereleggibileinvencióninventivo

BLOC C

Activité C2.1 – Corrigé

Paires de mots

Mot 1	Mot 2	Différence	Langue
curaj	curajos	os	Roumain
kimya	kimyasal	sal	Turc
glasba	glasbeni	a devient eni	Slovène
forma	formalus	lus	Lituanien
kína	kínai	i	Hongrois
француска	француски	и	Serbe
аfrica	африканец	нец	Biélorusse
zabawiać	zabawny	iać devient ny	Polonais
wash	washable	able	Anglais
glück	glücklich	lich	Allemand
leggere	leggibile	ere devient ibile	Italien
invención	inventivo	ción devient tivo	Espagnol

Activité C2.2

Si... alors...

Complétez chaque phrase en appliquant la formule suivante : Si *πορτογαλία* en grec signifie **Portugal** en français, alors *πορτογάλος* signifie peut-être... *Portugais*.

Si *curaj* en roumain signifie **courage** en français...

alors *curajos* signifie peut-être _____

Si *kína* en hongrois signifie **chine** en français...

alors *kínai* signifie peut-être _____

Si *kimya* en turc signifie **chimie** en français...

alors *kimyasal* signifie peut-être _____

Si *glasba* en slovène signifie **musique** en français...

alors *glasbeni* signifie peut-être _____

Si *forma* en lituanien signifie **forme** en français...

alors *formalus* signifie peut-être _____

Si *француска* en serbe signifie **France** en français...

alors *француски* signifie peut-être _____

Si *zabawiać* en polonais signifie **amuser** en français...

alors *zabawny* signifie peut-être _____

Si *wash* en anglais signifie **laver** en français...

alors *washable* signifie peut-être _____

Si *glück* en allemand signifie **chance** en français...

alors *glücklich* signifie peut-être _____

Si *афрыка* en biélorusse signifie **afrique** en français...

alors *афрыканец* signifie peut-être _____

Si *leggere* en italien signifie **lire** en français...

alors *leggibile* signifie peut-être _____

Si *invención* en espagnol signifie **invention** en français...

alors *inventivo* signifie peut-être _____

Activité C2.3

De nouveaux groupes!

- ◆ À partir des mots du tableau, formez des groupes dans les rectangles appropriés. Pensez au sens des mots!
 - ◆ Élaborez ensuite une hypothèse sur le mode de regroupement.
- Ex.: Avec les mots *mortel* et *glacial* nous pourrions former un groupe et notre hypothèse serait que les deux « sont reliés à... » (*mortel* est relié à la *mort*, et *glacial* est relié à la *glace*).

courageux	chimique	chinois	amusant
français	lavable	chanceux	musical
lisible	africain	inventif	formel

• •	
Hypothèse	_____

• • •	
Hypothèse	qui est relié à..., _____
	propre à... _____

•	
Hypothèse	qui fait l'action _____
	de... _____

•	
Hypothèse	qui... _____

• •	
Hypothèse	qui peut être... _____
	(verbe) _____

• • •	
Hypothèse	_____

Activité C2.3 - Corrigé

De nouveaux groupes!

- ◆ À partir des mots du tableau, formez des groupes dans les rectangles appropriés. Pensez au sens des mots!
 - ◆ Élaborez ensuite une hypothèse sur le mode de regroupement.
- Ex.: Avec les mots *mortel* et *glacial* nous pourrions former un groupe et notre hypothèse serait que les deux « sont reliés à... » (*mortel* est relié à la *mort*, et *glacial* est relié à la *glace*).

courageux	chimique	chinois	amusant
français	lavable	chanceux	musical
lisible	africain	inventif	formel

<ul style="list-style-type: none"> • courageux • chanceux 	
Hypothèse	<u>qui a de..., qui</u> <u>a la qualité de...</u>

<ul style="list-style-type: none"> • chimique • musical • formel 	
Hypothèse	<u>qui est relié à...,</u> <u>propre à...</u>

<ul style="list-style-type: none"> • inventif 	
Hypothèse	<u>qui fait l'action</u> <u>de...</u>

<ul style="list-style-type: none"> • amusant 	
Hypothèse	<u>qui...</u> <u>_____</u>

<ul style="list-style-type: none"> • lavable • lisible 	
Hypothèse	<u>qui peut être... (verbe)</u> <u>qui fait preuve de... (nom)</u>

<ul style="list-style-type: none"> • chinois • français • africain 	
Hypothèse	<u>habitant de...,</u> <u>originaire de...</u>

Activité C2.4¹³⁵**Les suffixes qui servent à former des adjectifs**

Pour chacun des suffixes, notez le ou les sens de celui-ci, trouvez des exemples de mots qui sont formés à partir du suffixe et trouvez des contre-exemples.

-eux

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

-if

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

¹³⁵ Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 68-69.

-ique
-al
-el (-elle)

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

-ois
-ain
-ais

Sens :

Exemples :

Contre exemples :

-able
-ible

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

-ant

Sens :

Exemples :

Contre-exemples :

Activité C2.4¹³⁶ - Corrigé

Les suffixes qui servent à former des adjectifs

-eux

Sens :
 qui a de... qui a la qualité de...

Exemples :
 joie - joyeux
 peur - peureux, ...

Contre-exemples :
 deux, yeux, vieux, ...

-able
-ible

Sens :
 1. qui peut être... 2. fait preuve de...

Exemples :
 1. voir - visible, ...
 2. équité - équitable, ...

Contre exemples :
 table, cible, ...

-if

Sens :
 qui fait l'action de...

Exemples :
 penser - pensif, compétition - compétitif, ...

Contre-exemples :
 canif, ...

-ant

Sens :
 qui...

Exemples :
 passionner - passionnant,
 captiver - captivant, ...

Contre exemples :
 géant, enfant, ...

-ique
-al
-el

Sens :
 qui est relié à... Propre à ...

Exemples :
 numéro - numérique
 théâtre, théâtral, ...

Contre-exemples :
 Afrique, métal, pastel, ...

-ois
-ain
-ais

Sens :
 habitant de... propre à...

Exemples :
 Québec - Québécois, ...
 Mexique - Mexicain, ...

Contre exemples :
 fois, demain, ...

¹³⁶ Adapté d'Histoire de famille (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 56-57.

Activité C2.5¹³⁷**Démasquez les intrus!**

Consulter les listes de mots proposés et faites un X sur ceux qui ne sont pas suffixés (il peut y en avoir plus d'un par ligne!).

-eux	-if	-ique -al -el (elle)	-ois -ain -ais	-able -ible	-ant
respectueux	compétitif	commercial	Montréalais	possible	méchant
précieux	sportif	traditionnel	Bruxellois	terrible	brillant
mélodieux	actif	vaisselle	petit-pois	capable	autant
sérieux	négatif	unique	Jamaïcain	aimable	intéressant
nuageux	abusif	canal	Anglais	paisible	avant
peureux	inclusif	professionnel	jamais	code	obéissant

¹³⁷ Adapté d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 34.

Activité C2.5 – Corrigé

Démasquez les intrus!

Consulter les listes de mots proposés et faites un X sur ceux qui ne sont pas suffixés (il peut y en avoir plus d'un par ligne!).

-eux	-if	-ique -al -el (elle)	-ois -ain -ais	-able -ible	-ant
respectueux	compétitif	commercial	Montréalais	possible	méchant
précieux	sportif	traditionnel	Bruxellois	terrible	brillant
mélodieux	actif	vaisselle	petit-pois	capable	auxant
sérieux	négligant	unique	Jamaïcain	aimable	intéressant
nuageux	abusif	canal	Anglais	paisible	avant
peureux	inclusif	professionnel	jamais	code	obéissant

Activité C3.1¹³⁸**Enquêtes orthographiques****Partie 1**

Observez bien les exemples suivants et essayez de trouver dans quels contextes le mot doit s'écrire avec des lettres doubles ou non.

LETTRES DOUBLES	maison - maisonnette
	abandon - abandonner
	poupon - pouponnière
	citron - citronnier
	paysan - paysanne
	quotidien - quotidiennement
	Parisien - Parisienne
	chien - chienne

LETTRES SIMPLES	patin - patiner
	prune - prunier
	matin - matinal
	banane - bananier

MES HYPOTHÈSES

Je crois que l'on double le « n » quand...

Je crois que l'on ne double pas le « n » quand...

¹³⁸ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 79-80.

Activité C3.1

Enquêtes orthographiques**Partie 2**

Observez bien les exemples suivants et essayez de trouver dans quels contextes le mot doit s'écrire avec des lettres doubles ou non.

LETTRES DOUBLES

roi - royal

soie - soyeux

croi-re - croyant

voi-r - voyance

loi - loyal

balai - balayer

effraie - effrayer

paie - payer

essai - essayer

craie - crayon

ennui - ennuyeux

essuie - essuyer

appuie - appuyer

MES HYPOTHÈSES

Je crois que ces mots s'écrivent avec un « y » quand...

Activité C3.2¹³⁹

Les règles orthographiques des mots suffixés

Règles orthographiques des lettres doubles

Mes exemples

nn	n

Règles orthographiques du « y »

Mes exemples

oi	ai	ui

¹³⁹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 81.

Activité D1¹⁴⁰**Les petits mots dans le grand mot**

Analysez les mots suivants afin de trouver les petits mots qui s'y cachent.

1. Trouvez et encadrez la racine.
2. Surlignez le préfixe en vert. Au besoin, encerclez la lettre associée au pouvoir de transformation.
3. Surlignez en jaune uni le suffixe nominal ou rayez avec votre surligneur jaune le suffixe adjectival. Au besoin, encerclez la lettre associée à la règle orthographique de ce suffixe.

inattentif

géographique

visionnage

impensable

désengagement

déloyal

appauvrissement

emprisonnement

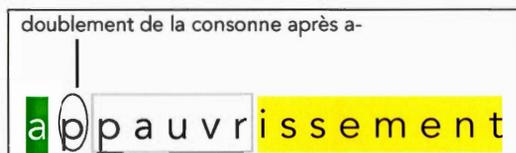
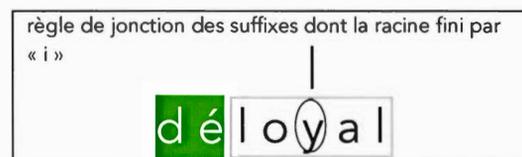
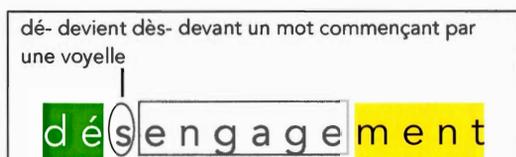
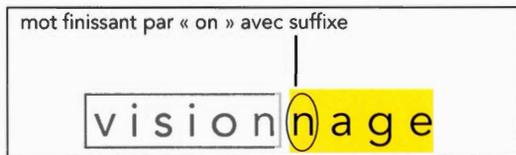
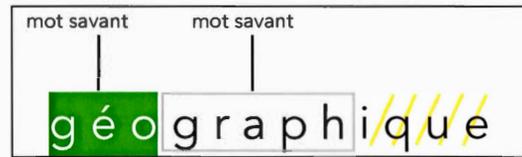
¹⁴⁰ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 92.

Activité D1 - Corrigé¹⁴¹

Les petits mots dans le grand mot

Analysez les mots suivants afin de trouver les petits mots qui s'y cachent.

1. Trouvez et encadrez la racine.
2. Surlignez le préfixe en vert. Au besoin, encerclez la lettre associée au pouvoir de transformation.
3. Surlignez en jaune uni le suffixe nominal ou rayez avec votre surligneur jaune le suffixe adjectival. Au besoin, encerclez la lettre associée à la règle orthographique de ce suffixe.



¹⁴¹ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et quelques corrections mineures) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 76.

Activité D2.1¹⁴²**La famille à la rescousse**

Trouvez la lettre muette des mots suivants et écrivez le mot de la même famille qui vous a aidé·e·s à la trouver.

- 1 Les trois amies ont fait un bon___ quand elles ont entendu la voix de la directrice derrière eux.

Mot(s) de la même famille :

- 2 La directrice a fait quelques pa___ vers eux.

Mot(s) de la même famille :

- 3 « Il est temps d'agir », se sont dit les trois amies, car la directrice n'est pas de tout repo___.

Mot(s) de la même famille :

- 4 Cette femme-là doit avoir une den___ contre nous pour faire toutes ces manigances!

Mot(s) de la même famille :

- 5 Elle nous causera de gran___s ennuis si nous ne faisons rien et que nous restons indécises.

Mot(s) de la même famille :

¹⁴² Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 98-99.

6 Peut-être que demain, il sera trop tar__.

Mot(s) de la même famille :

7 Nous commencerons par surveiller ses mouvemen__s.

Mot(s) de la même famille :

8 Le plan de la directrice ne peut être parfai___. Il aura surement des failles.

Mot(s) de la même famille :

9 Il vaut mieux rester dans les ran__s pour éviter d'attirer son attention!

Mot(s) de la même famille :

10 Notre enseignant sera conten__ quand la situation sera réglée.

Mot(s) de la même famille :

11 Les paroles de leur enseignant ont ému trois copines. Elles étaient au bor__ des larmes.

Mot(s) de la même famille :

Activité D2.1¹⁴³

La famille à la rescousse

Trouvez la lettre muette des mots suivants et écrivez le mot de la même famille qui vous a aidé·e·s à la trouver.

- Les trois amies ont fait un bon d
 1 quand elles ont entendu la voix de la directrice derrière eux.

Mot(s) de la même famille : bondir, bondissant, rebondir, ...

- 2 La directrice a fait quelques pas vers eux.

Mot(s) de la même famille : passer, passant, passage, ...

- « Il est temps d'agir », se sont dit les
 3 trois amies, car la directrice n'est pas de tout repos.

Mot(s) de la même famille : reposer, reposé, reposant, ...

- Cette femme-là doit avoir une dent
 4 contre nous pour faire toutes ces manigances!

Mot(s) de la même famille : dentaire, dentier, dentiste, ...

- Elle nous causera de grands ennuis
 5 si nous ne faisons rien et que nous restons indécises.

Mot(s) de la même famille : grandir, grandeur, grandissant, ...

- 6 Peut-être que demain, il sera trop tardu.

Mot(s) de la même famille : tardivement, tardif, retarder, ...

- 7 Nous commencerons par surveiller ses mouvements.

Mot(s) de la même famille : mouvementé, mouvementer, ...

- 8 Le plan de la directrice ne peut être parfait. Il aura sûrement des failles.

Mot(s) de la même famille : parfaitement, ...

- 9 Il vaut mieux rester dans les rangs pour éviter d'attirer son attention!

Mot(s) de la même famille : rangée, ranger, ...

- 10 Notre enseignant sera content quand la situation sera réglée.

Mot(s) de la même famille : contenter, contentement, ...

- Les paroles de leur enseignant ont ému trois copines. Elles étaient au bord des larmes.

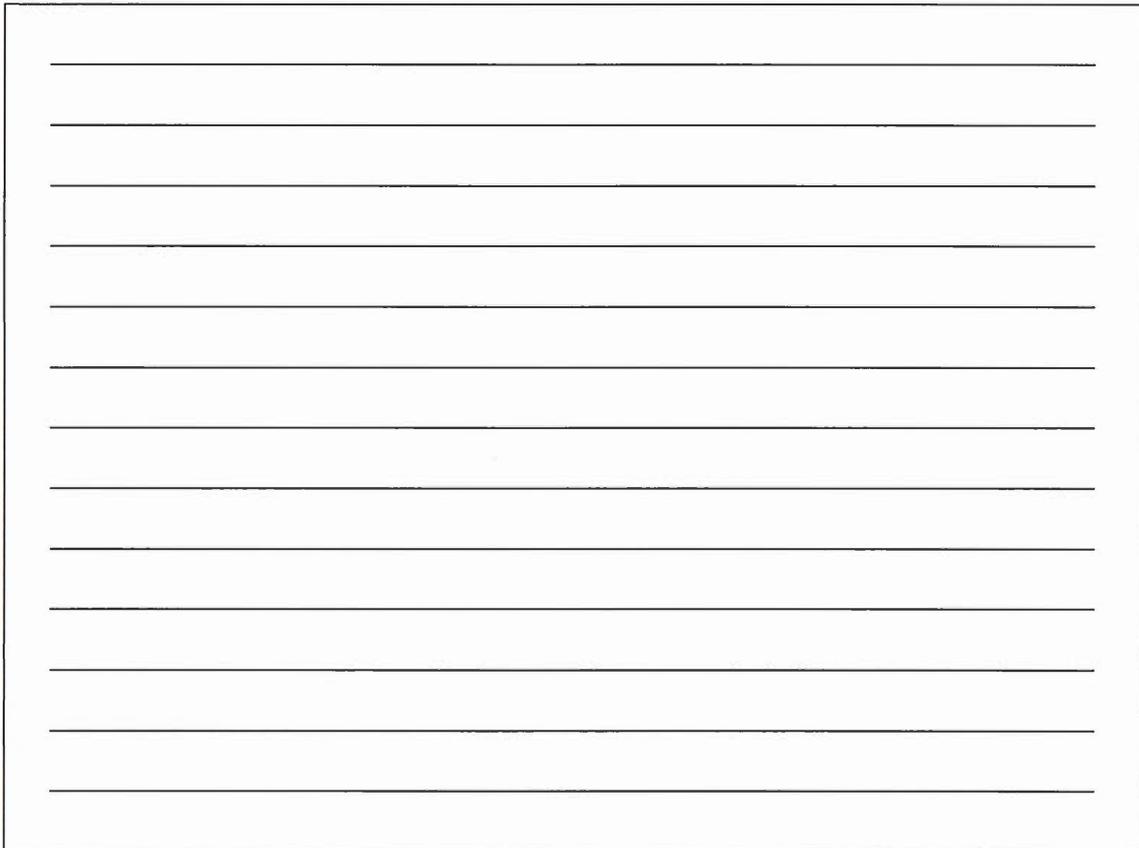
Mot(s) de la même famille : bordure, déborder, ...

¹⁴³ Adapté en partie d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 84.

Activité D2.2¹⁴⁴

Ma stratégie pour trouver les lettres muettes

Écrivez dans vos mots la stratégie qui vous aide à trouver la lettre muette à la fin d'un mot.

A large rectangular box with a thin black border, containing 15 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box.

¹⁴⁴ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 100.

Activité D3¹⁴⁵**Le dictionnaire morphussais**

Trouvez les mots manquants dans le dictionnaire morphussais.

A	appeler	diler	je m'appelle	je me dile	
	amour	dachour	amoureux	dachoureux	
	attaque	prite	attaquant		
B	bâton	scop	batônnet		
	brave	drime	bravoure		
	briller	driter	brillant	dritant	
C	chanter	linder	chanteur enchanté	lindeur	
	chercher	bouler	chercheur recherche		
	courage	rouzate	courageux décourager découragement	rouzateux dérouzater	
	connu	litove	inconnu		
	croire	paurer	incroyable		
	cuisine	vline	cuisiner cuisinier		
	H	hockey	kelse	hockeyeur	
	I	intelligence	lumence	intelligent	
inviter		tincer	invitée personne qui invite		
L	limite	rufite	illimité		

¹⁴⁵ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la correction de deux coquilles) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Fiches d'activités*, p. 101-102.

M	mari	bor	marier mariage	
P	penser	mender	pensif	
	parler	flasser	parleur	
	pouvoir	mollusser	possible impossible	
R	riche	laime	s'enrichir richesse	
	rond	toupe	rondelle	
S	sage	prèle	sagesse	prélesse
	salut	tita	saluer	
T	tarte	floze	tartelette	
	terre	toke	terrien	
	travail	poune	travailler travailler ensemble	pouner
V	venir	dolir	revenir	redolir

Activité D3 - Corrigé¹⁴⁶

Le dictionnaire morphussais

Trouvez les mots manquants dans le dictionnaire morphussais.

A	appeler	diler	je m'appelle	je me dile
	amour	dachour	amoureux	dachoureux
B	attaque	prite	attaquant	pritant
	bâton	scop	batônnet	scopet
C	brave	drime	bravoure	drimesse, drimoure
	briller	driter	brillant	dritant
H	chanter	linder	chanteur enchanté	lindeur enlindé
	chercher	bouler	chercheur recherche	bouleur, boulant reboule
I	courage	rouzate	courageux décourager découragement	rouzateux dérouzater dérouzatement
	connu	litove	inconnu	illitove
L	croire	paurer	incroyable	impaurable
	cuisine	vline	cuisiner cuisinier	vliner vlinier, vlineur
H	hockey	kelse	hockeyeur	kelseur
I	intelligence	lumence	intelligent	lument
	inviter	tincer	invitée personne qui invite	tincée tinceuse
L	limite	rufite	illimité	irrufité

M	mari	bor	marier mariage	borer borage
P	penser	mender	pensif	mendif
	parler	flasser	parleur	flasseur
R	pouvoir	mollusser	possible impossible	mollusible immollussible
	riche	laime	s'enrichir richesse	s'enlaimer laimesse
S	rond	toupe	rondelle	toupelle, toupette
	sage	prèle	sagesse	présesse
T	salut	tita	saluer	titer
	tarte	floze	tartelette	flozette, flozelette
V	terre	toke	terrien	tokien, tokois, ...
	travail	poune	travailler travailler ensemble	pouner
V	venir	dolir	revenir	redolir

¹⁴⁶ Tiré tel quel (sauf le numéro de l'activité et la correction de deux coquilles) d'*Histoire de famille* (Fejzo, 2016), *Guide de l'enseignant*, p. 87.

Activité D4

Création d'un mot pour l'histoire de Sophie

- ◆ Vous devrez créer un mot à partir d'une base qui existe déjà et d'un préfixe ou d'un suffixe que nous avons travaillé en classe.
- ◆ Votre mot inventé peut être en français (scénario 1) ou dans une autre langue (scénario 2).
- ◆ Vous devez rédiger un court paragraphe qui contient votre mot et qui s'insère dans l'histoire de Sophie (au début, au milieu, ou à la fin).
- ◆ Vous présenterez votre paragraphe et votre mot aux autres élèves de la classe en 4-5 minutes. Votre présentation devra être accompagnée d'un support visuel (ex. : affiche, présentation Powerpoint).
- ◆ Référez-vous à la page suivante pour des exemples des scénarios 1 et 2.

Guide de création d'un mot

- ◆ Le mot doit être formé d'une des manières suivantes :
 - préfixe au choix + base existante
 - base existante + suffixe au choix;
- ◆ Vous devez donner sa catégorie grammaticale;
- ◆ Vous devez définir son sens;
- ◆ Vous devez justifier le choix du préfixe ou du suffixe (pourquoi celui-là et pas un autre? Donnez des contre-exemples);
- ◆ Vous devez finalement donner l'exemple de votre mot dans le paragraphe de l'histoire de Sophie et dire à quelle page vous avez inséré votre paragraphe.

EXEMPLES

SCÉNARIO 1 : le mot est en français

	Mot inventé :	CORIRE
Structure	CO + RIRE	
Catégorie grammaticale	Verbe	
Définition	Rire à deux, avec une autre personne	
Choix du préfixe ou du suffixe et contre-exemple	<p>CO qui signifie « avec » ou « ensemble ».</p> <p>Contre-exemple : Pour donner ce sens à un verbe, on utilise « co » et non « bi ». *bianimer *biexister</p>	
Exemple dans un paragraphe de l'histoire de Sophie et numéro de page	Ce que j'aime le plus quand je vois Babou, c'est que nous ne perdons pas une seconde pour raconter des blagues et corire! (p. 18)	

Mot inventé :

Structure

Catégorie grammaticale

Définition

Choix du préfixe ou du
suffixe et contre-exemple

Exemple dans un
paragraphe de l'histoire de
Sophie et numéro de page

EXEMPLES

SCÉNARIO 2 : le mot est dans une autre langue

	Mot inventé	polishless
	Langue	anglais
Structure	Dans la langue choisie : POLISH + LESS	
	Équivalent en français : sans polonais	
Catégorie grammaticale	Adjectif	
Définition	Qui a perdu son polonais. Se dit de quelqu'un qui parlait le polonais mais qui ne le parle plus.	
Exemple dans un paragraphe de l'histoire de Sophie et numéro de page	We could probably say that he's now polishless since he used to speak Polish but not anymore. (p. 20)	
Traduction du paragraphe en français	On pourrait probablement dire qu'il a perdu son polonais, puisque qu'il le parlait avant mais qu'il ne le parle plus.	

BLOC D

Mot inventé	
Langue	

Structure	Dans la langue choisie : Équivalent en français :
Catégorie grammaticale	
Définition	
Exemple dans un paragraphe de l'histoire de Sophie et numéro de page	
Traduction du paragraphe en français	

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, L. W. (1990). Likert Scales. Dans H. J. Walberg et G. D. Haertel (dir.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (p. 334-335). Pergamon Press.
- Apel, K. (2014). A comprehensive definition of morphological awareness: Implications for assessment. *Topics in Language Disorders*, 34(3), 197–209.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes! *Québec Français*, 167, 48-50.
- Armand, F. et Lory, M.-P. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 61, 27-38.
- Armand, F., Beck, I. A. et Maraillet, E. (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique. Le projet Élodil. *Québec français*, 132, 54-57.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. Disponible en ligne à <http://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 361, 44-64.
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, É. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 9, 1-5.
- Armand, F., Hardy, M.-H. et Lemay, B. (2014). Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté! *Québec Français*, 172, 23-24.
- Armand, F., Sirois, F. et Abadou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 61-87.

- Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. et Panchout-Dubois, M. (2014). Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel : l'observation du pluriel dans une approche plurilingue. *Repères*, 49, 193-207.
- Beaudry, M.-C. (2009). Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche-développement autour du roman *Nikolski* de Nicolas Drickner (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6483>
- Berthiaume, R., Besse, A.-S. et Daigle, D. (2010). L'évaluation de la conscience morphologique : proposition d'une typologie des tâches. *Language Awareness*, 19(3), 153-170.
- Berthiaume, R., Boisvert, M., Théberge, P. et Daigle, D. (2017). *La morphologie pour mieux lire et écrire*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Berthiaume, R., Bourcier, A. et Daigle, D. (2018). Morphological Processing Tasks and Measurement Issues. Dans R. Berthiaume, D. Daigle et A. Desrochers (dir.), *Morphological Processing and Literacy Development. Current Issues and Research* (p. 48-87). New York, NY: Routledge
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Candelier, M. (2003a). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (dir.) (2003b). *L'Éveil aux langues à l'école primaire – Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Candelier, M. (2006). L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire - Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir. Dans D. Cunningham, R. Freudenstein et C. Odé (dir.), *Language Teaching: A Worldwide Perspective - Celebrating 75 Years of FIPLV* (p. 145-180). Belgrave, Australie : FIPLV

- Candelier, M. *et al.* (2012). *Le CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Carignan, I., Beaudry, M.-C. et Larose, F. (2016). Introduction : pour une plus grande reconnaissance de la recherche innovante en éducation. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 2-5). Sherbrooke, QC : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Carlisle, J. (2010). Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464-487.
- Carlisle, J. F et Goodwin, A. P. (2013). Morphemes matter: How morphological knowledge contributes to reading and writing. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et G. P. Wallach (dir.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (2^e éd., p. 265–282). New York, NY : The Guilford Press.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. Dans L. B. Feldman (dir.), *Morphological aspects of language processing* (p. 189–209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169–190.
- Casalis, S. et Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological Analysis, Phonological Analysis and Learning to Read French: A Longitudinal Study. *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, 12(3-4), 303-335.
- Casalis, S. et Commissaire, E. (2018). The Role of Morphology in Second Language Reading. Dans R. Berthiaume, D. Daigle et A. Desrochers (dir.), *Morphological Processing and Literacy Development. Current Issues and Research* (p. 149-167). New York, NY : Routledge.

- Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F. et Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction, 53*, 89-98.
- Chartrand, S.-G. (1995a). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 195-221). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (1995b). Enseigner la grammaire autrement : Animer une démarche active de découverte. *Québec français, 99*, 32-34.
- Colé, P., Marec-Breton, N. et Gombert, J.-É. (2005). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs. *L'année psychologique, 105*(1), 9-45.
- Collin, S., Karsenti, T., Fréchette, S., Murataj, V. et Fleury, R. (2011). Les élèves allophones au Québec : le FLS revisité? *Québec Français, 163*, 52-53.
- Combes, É., Armand, F. et Lory, M.-P. (2012). Quand les élèves animent des activités d'Éveil aux langues. Dans C. Balsinger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 139-158). Paris, France : L'Harmattan.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2018). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 3 novembre 2017*. Récupéré de <http://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/380-portrait-socioculturel-inscription-2018-2019/file>
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des élèves bilingues. *Sprogforum, 19*, 15-20.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 10*(2), 221-240.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères, 6*, 13-21.

- Dagenais, D., Armand, F., Maraillet, E. et Walsh, N. (2007). L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 197-219.
- Dahm, Rebecca. (2014). Les approches plurielles : vecteurs du développement de la compétence métalinguistique des collégiens. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(2), 72-99.
- Daigle, D., Berthiaume, R., Ruberto, N. et Wolter, J. A. (2018). Classroom Practices in Morphological Instruction. Dans R. Berthiaume, D. Daigle et A. Desrochers (dir.), *Morphological Processing and Literacy Development. Current Issues and Research* (p. 244-268). New York, NY : Routledge.
- De Pietro, J.-F. (1999). La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 31, 179-202.
- Deacon, S. H. et Bryant, P. (2006). This turnip's not for turning: Children's morphological awareness and their use of root morphemes in spelling. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 567-575.
- Decoo, W. (1996). The Induction-Deduction Opposition: Ambiguities and Complexities of the Didactic Reality. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34(2), 95-118.
- ÉLODiL – Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique. Récupéré le 2 mars 2017 de <http://www.elodil.umontreal.ca/presentation/>
- ÉOLE - Éducation et ouverture aux langues à l'école. Volumes 1 et 2. Récupéré le 2 mars 2017 de <http://eole.irdp.ch/eole/presentation.html>
- Fejzo, A. (2011). *Les effets d'un programme de développement de la compétence morphologique sur la compétence morphologique, l'identification et la production des mots écrits chez des élèves arabophones du 2^e cycle du primaire scolarisés en français*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupérée de <http://www.archipel.uqam.ca/4486/>

- Fejzo, A. (2016a). The Contribution of Morphological Awareness to the Spelling of Morphemes and Morphologically Complex Words in French. *Reading and Writing*, 29(2), 207-228.
- Fejzo, A. (2016b). *Histoire de famille : programme d'enseignement validé par la recherche visant le développement de la conscience morphologique*. Bromont, QC : Fino éducation.
- Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2014). Les effets d'un programme de conscience morphologique sur l'identification des mots en français. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(4), 15-37.
- Fejzo, A., Desrochers, A. et Deacon, S. H. (2018). The Acquisition of Derivational Morphology in Children. Dans R. Berthiaume, D. Daigle et A. Desrochers (dir.), *Morphological Processing and Literacy Development. Current Issues and Research* (p. 112-132). New York, NY : Routledge.
- Fortier, V. (2013). *Exploration de la relation entre les habiletés métasyntaxiques et la capacité de mémoire phonologique chez des enfants de langue d'origine*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupérée de <http://www.archipel.uqam.ca/5827/1/D2460.pdf>
- Fortier, V. et Simard, D. (2017). Exploring the contribution of phonological memory to metasyntactic abilities in bilingual children. *Language Awareness*, 26(2), 78-95.
- Fowler, A. E. et Liberman, I. Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. Dans L. B. Feldman (dir.), *Morphological Aspects of Language Processing*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Goodwin, A. P. et Ahn, S. (2013). A Meta-Analysis of Morphological Intervention in English: Effects on Literacy Outcome for School-Age Children. *Scientific Studies of Reading*, 17(4), 257-285.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd., p. 84-108). Montréal, QC : Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.

- Gombert, J.-É. (1988). La conscience du langage à l'âge préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 83, 65-81.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41-45.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: An introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hélot, C. (2011). Children's Literature in the Multilingual Classroom: Developing Multilingual Literacy Acquisition. Dans C. Hélot et M. O. Laoire (dir.), *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible* (p. 42-64). Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Hélot, C. (2015). *Sophie et ses langues. Version multilingue*. Montreuil, France : DULALA.
- Huot, H. (2005). *La morphologie. Forme et sens des mots du français*. Paris, France : Armand Collin.
- Jaffré, J.-P. (1999). Orthographe et principes d'écriture en français. *Rééducation orthophonique*, 200, 25-34.
- Jaffré, J.-P. (2000). Écritures et sémiographie. *Linx*, 43, 15-28.
- Kieffer, M. J. et Lesaux, N. K. (2007). Breaking Down Words to Build Meaning: Morphology, Vocabulary, and Reading Comprehension in the Urban Classroom. *The reading teacher*, 61(2), 134-144.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(8), 783-804.

- Kuo, L.-J. et Anderson, R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Lourenço, M. et Andrade, A. I. (2014). Promoting phonological awareness in pre-primary education: possibilities of the 'awakening to languages' approach. *Language Awareness*, 23(4), 304-318.
- Lyster, S. A.-H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, 15(3-4), 261-294.
- Maraillet, E. et Armand, F. (2006). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les cahiers du Gres*, 6(2), 17-34.
- Matthey, M., Genelot, S., Noguerol, A. et Techer, L. (2003). Eulang et la construction des aptitudes. Dans M. Candelier (dir.), *L'Éveil aux langues à l'école primaire – Eulang. Bilan d'une innovation européenne* (p. 125-138). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mel'čuk, I. (1993). *Cours de morphologie générale*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mélançon, J. et Ziarko, H. (1999). De la maternelle à la 1^{re} année : évolution des habiletés métalinguistiques et compréhension de l'écrit. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 8(1), 37-58.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : arts plastiques. Compétence Réaliser des créations plastiques personnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : français langue d'enseignement. Compétence Écrire des textes variés, section Lexique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Direction des services aux communautés culturelles). (2014a). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Direction des services aux communautés culturelles). (2014b). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Organisation des services*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65.
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F. et Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3–12.
- Nagy, W., Berninger, V. et Abbot, R. (2006). Contributions of Morphology beyond Phonology to Literacy Outcomes of Upper Elementary and Middle-School Students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147.
- Norris, J. M. et Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Norris, J. M. et Ortega, L. (2001). Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings From a Meta-analytic Review. *Language Learning*, 51(s1), 157-213.
- Nunes, T. et Bryant, P. (2006). *Improving literacy by teaching morphemes*. New York, NY : Routledge.

- Office québécois de la langue française. (2017). *Langue et éducation au Québec. 1, Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*. Montréal, QC : Olivier, C.-É. Récupéré de https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331_etude1.pdf
- Pacton, S., Foulon, J. N., Casalis, S. et Treiman, R. (2013). Children benefit from morphological relatedness when they learn to spell new words. *Frontiers in Psychology, 4*, 696.
- Perregaux, C. (1993). Reconnaître les atouts linguistiques des enfants-bilingues pré-lecteurs. *Travaux neuchâtelois de linguistique, 19*, 129-143.
- Perregaux, C., De Goumoens, C., Jeannot, D. et De Pietro, J.-F. (2003). *Éducation et Ouverture aux langues à l'école (Éole)*. Neuchâtel, Suisse : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP).
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological Effects in Children's Spelling of French Words. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 54*(2), 76-85.
- Simard, D. (2007). L'éveil au langage en classe de langue seconde : de la sensibilisation langagière à l'enseignement de la forme. *Journal of French Language Studies, 17*, 187-206.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, QC : Logiques.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal, QC : Éditions MultiMondes.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.