



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

ELKAIM Roxane et ORANGE-LEVET Céline

soutenu publiquement en juin 2012 :

**Création d'un outil de rééducation des
compétences morphologiques destiné aux
enfants de 7 à 9 ans en difficulté avec le
langage oral et/ou écrit**

MEMOIRE dirigé par :
Loïc GAMOT, Orthophoniste, CRDTA, Lille

Lille – 2012

Remerciements

Nous tenons à remercier tout particulièrement Monsieur Loïc Gamot pour ses conseils avisés, son investissement et la disponibilité dont il a fait preuve tout au long de notre travail.

Nous remercions aussi Mesdames F. Boidein, S. Casalis, L. Macchi, et toutes les autres orthophonistes que nous avons contactées, pour avoir eu la gentillesse de nous confier le fruit de leur travail.

Merci également à nos maîtres de stage qui, par leur soutien et leurs remarques judicieuses, ont grandement participé à l'élaboration de ce mémoire.

Enfin, un grand merci à tous enfants qui ont bien voulu tester notre outil. Leurs remarques, souvent drôles et toujours pertinentes, nous ont beaucoup aidé !

Un grand merci à toutes les personnes, famille ou amis, qui m'ont soutenue au cours de ces quatre années d'études et qui, grâce à leur confiance et leur présence aussi bien dans les moments joyeux que dans les instants difficiles, ont contribué à l'achèvement de ce travail.

R. E.

Je remercie chaleureusement toute ma famille pour leur patience, leur attention et leur soutien constant durant ces dernières années. Merci aussi à Pauline d'avoir bien voulu être la première enfant à tester notre matériel, et merci aux filles pour tous ces bons moments passés ensemble...Enfin, un énorme merci à Gwen, Aurélie et Flo, pour avoir toujours été présentes.

C.O.L

Résumé :

Les compétences morphologiques ont longtemps été considérées comme intervenant tardivement dans l'apprentissage du langage écrit et constituant un signe d'expertise en lecture. Depuis quelques années, le domaine de la morphologie a connu un regain d'intérêt et de nouvelles recherches ont tendu à prouver au contraire que la morphologie se développait très tôt, à l'oral puis à l'écrit, et qu'elle tenait un rôle important dans l'apprentissage de la lecture dès le CP.

D'autres recherches ont mis en valeur un déficit de ces compétences morphologiques chez les enfants souffrant de troubles du langage oral et/ou écrit, soulignant qu'un entraînement précoce de ces capacités pourrait leur permettre de compenser certaines de leurs difficultés.

Ce mémoire propose d'élaborer un matériel d'entraînement des compétences morphologiques, destiné aux enfants de 7 à 9 ans, en difficultés sur l'une ou l'autre des modalités du langage. Le matériel créé a pour objectifs de familiariser l'enfant avec l'ensemble des mécanismes de construction de mot, afin qu'il se les approprie et développe ses compétences, et de répondre à une absence de matériel pour les jeunes enfants dans ce domaine.

Mots-clés :

Orthophonie – morphologie – rééducation – langage oral – langage écrit – enfant de 7 à 9 ans – matériel

Abstract :

Morphological skills were for a long time considered as occurring tardily in learning to write, and being a proof of reading expertise. Since several years, morphology has come to a renewed interest and new studies looked forward to prove, on the contrary, that morphological skills developed itself earlier and was one of major part of learning to read, since the first year of primary school.

Other studies brought into light morphological impairments among children suffering from spoken and/or written language difficulties, emphasizing the fact that early training of these skills could led them compensate some of their difficulties.

In this dissertation, we elaborate a rehabilitation material to train morphological abilities, intended to children from 7 to 9 years old, in trouble with spoken and/or written language. The purpose of this material is to familiarize children with the whole words construction processes, so that they will take over it and develop their own skills, and to remedy a lack of material designed for young children in this field.

Keywords :

Speech therapy – morphology – rehabilitation – spoken language – written language – child from 7 to 9 years old – material

Table des matières

Introduction	11
Contexte théorique, buts et hypothèses	13
1. La morphologie :.....	14
1.1. Introduction à la morphologie :.....	14
1.1.1. La morphologie :.....	14
1.1.2. Des mots aux morphèmes :.....	14
1.1.2.1. Les mots morphologiquement simples :.....	15
1.1.2.2. Les mots morphologiquement construits :.....	15
1.1.3. L'identification des morphèmes :.....	15
1.1.3.1. Le principe de récurrence :.....	16
1.1.3.2. Le principe de commutation :.....	16
1.1.4. Les différents types de morphèmes :.....	17
1.1.4.1. Les morphèmes libres et les morphèmes liés :.....	17
1.1.4.2. Les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux :.....	18
Les morphèmes dérivationnels (ou affixes) :.....	18
Les morphèmes flexionnels (ou flexions) :.....	19
1.2. La construction morphologique des mots :.....	19
1.2.1. La dérivation :.....	19
1.2.1.1. La préfixation :.....	19
1.2.1.2. La suffixation :.....	20
1.2.1.3. La formation parasynthétique :.....	21
1.2.1.4. La dérivation inverse (ou régressive) :.....	21
1.2.1.5. La dérivation impropre (ou conversion) :.....	22
1.2.1.6. Les pseudo-affixés :.....	22
1.2.2. La flexion :.....	23
1.2.3. La composition :.....	24
1.2.4. La troncation :.....	25
1.2.5. Les mots-valises :.....	26
1.3. Notions de morphologie :.....	26
1.3.1. Bases, racines et radicaux :.....	26
1.3.2. Les familles de mots :.....	27
1.3.3. Allomorphie et supplétion lexicale :.....	27
1.3.3.1. L'allomorphie :.....	27
1.3.3.2. La supplétion lexicale :.....	28
1.3.4. Notions de transparence et d'opacité :.....	29
2. Le développement des compétences morphologiques chez les enfants tout-venants :.....	29
2.1. L'acquisition des compétences morphologiques :.....	29
2.1.1. La conscience de la relation morphologique :.....	31
2.1.2. La connaissance des morphèmes :.....	32
2.1.2.1. Dans leur dimension sémantique :.....	32
2.1.2.2. Dans leur dimension syntaxique :.....	33
2.1.3. La connaissance des règles de construction morphologique :.....	34
2.2. Les facteurs influençant l'acquisition des connaissances morphologiques :.....	36
2.2.1. La phonologie :.....	36
2.2.2. La sémantique :.....	37
2.2.3. Le lexique :.....	38

2.3. Conscience et connaissances morphologiques :	39
2.3.1. La conscience morphologique :	39
2.3.2. Connaissances implicites et connaissances explicites :	39
2.3.3. Lien entre morphologie et langage écrit :	41
3. Le développement des compétences morphologiques chez les enfants présentant une pathologie du langage :	45
3.1. La dysphasie :	45
3.2. La dyslexie :	47
4. Partie de synthèse concernant la morphologie :	48
5. Buts et hypothèses :	49
Sujets, matériel et méthode.....	51
1. Introduction :	52
2. Méthodologie :	53
2.1. Objectifs poursuivis :	53
2.1.1. Un matériel ludique :	53
2.1.2. Un matériel facile d'utilisation :	53
2.1.3. Des exercices adaptables :	53
2.1.4. Des exercices progressifs :	54
2.1.5. Des exercices courts :	54
2.1.6. Des exercices ciblés :	54
2.1.7. Le transfert :	55
2.2. Définition de notre population :	55
2.2.1. Critères d'inclusion :	55
2.2.2. Critères d'exclusion :	55
2.3. Définition de notre tranche d'âge :	56
2.4. Intérêt de l'outil dans la pratique orthophonique :	56
3. Description du matériel :	57
3.1. Présentation du matériel :	57
3.1.1. Forme :	58
3.1.1.1. Le support :	58
3.1.1.2. Le format :	58
3.1.1.3. L'esthétisme :	58
3.1.1.4. Les illustrations.....	59
3.1.2. Contenu :	59
3.1.2.1. Classement des exercices :	59
3.1.2.2. Les thèmes :	60
3.1.2.3. Le choix des items :	61
3.1.2.4. L'adaptabilité orale/écrite :	61
3.1.2.5. Place de l'orthophoniste :	62
3.2. Détails des exercices :	62
3.2.1. Les petits monstres :	62
3.2.1.1. Objectifs thérapeutiques :	62
3.2.1.2. Compétences requises :	63
3.2.1.3. Support théorique :	63
3.2.1.4. Matériel nécessaire :	63
3.2.1.5. Description de l'exercice :	63
3.2.1.6. Consigne donnée à l'enfant :	64
3.2.1.7. Progression :	64
3.2.2. Le jeu de tri :	64
3.2.2.1. Objectifs thérapeutiques :	64
3.2.2.2. Compétences requises :	64

3.2.2.3.Support théorique :.....	65
3.2.2.4.Matériel nécessaire :.....	65
3.2.2.5.Description de l'exercice :.....	65
3.2.2.6.Consigne donnée à l'enfant :.....	66
3.2.2.7.Pression :.....	66
3.2.2.8.Modifications au cours de l'élaboration :.....	66
3.2.3.Drôles de familles !.....	66
3.2.3.1.Objectifs thérapeutiques :.....	66
3.2.3.2.Compétences requises :.....	67
3.2.3.3.Support théorique :.....	67
3.2.3.4.Matériel nécessaire :.....	67
3.2.3.5.Description de l'exercice :.....	68
3.2.3.6.Consigne donnée à l'enfant :.....	68
3.2.3.7.Pression :.....	68
3.2.3.8.Modifications au cours de l'élaboration :.....	68
3.2.4.Le jeu des 7 familles :.....	69
3.2.4.1.Objectifs thérapeutiques :.....	69
3.2.4.2.Compétences requises :.....	69
3.2.4.3.Support théorique :.....	69
3.2.4.4.Matériel nécessaire :.....	69
3.2.4.5.Description de l'exercice :.....	70
3.2.4.6.Pression :.....	70
3.2.5.Bizarbres :.....	71
3.2.5.1.Objectifs thérapeutiques :.....	71
3.2.5.2.Compétences requises :.....	71
3.2.5.3.Support théorique :.....	71
3.2.5.4.Matériel nécessaire :.....	71
3.2.5.5.Description de l'exercice :.....	72
3.2.5.6.Consigne donnée à l'enfant :.....	72
3.2.5.7.Pression :.....	73
3.2.6.Deux choses l'une :.....	73
3.2.6.1.Objectif thérapeutique :.....	73
3.2.6.2.Compétences requises :.....	73
3.2.6.3.Support théorique :.....	73
3.2.6.4.Matériel nécessaire :.....	73
3.2.6.5.Description de l'exercice :.....	74
3.2.6.6.Consigne donnée à l'enfant :.....	75
3.2.6.7.Modifications au cours de l'élaboration :.....	75
3.2.7.Morpho-poker :.....	75
3.2.7.1.Objectif thérapeutique :.....	75
3.2.7.2.Compétences requises :.....	76
3.2.7.3.Support théorique :.....	76
3.2.7.4.Matériel nécessaire :.....	76
3.2.7.5.Description de l'exercice :.....	77
3.2.7.6.Consigne donnée à l'enfant :.....	77
3.2.7.7.Pression :.....	77
3.2.8.La potion d'Antoine :.....	77
3.2.8.1.Objectifs thérapeutiques :.....	77
3.2.8.2.Compétences requises :.....	78
3.2.8.3.Support théorique :.....	78
3.2.8.4.Matériel nécessaire.....	78

3.2.8.5. Description de l'exercice :	78
3.2.8.6. Consigne donnée à l'enfant :	79
3.2.8.7. Progression :	79
3.2.8.8. Modifications au cours de l'élaboration :	79
3.2.9. Deux choses l'une : Version dominos :	80
3.2.9.1. Objectif thérapeutique :	80
3.2.9.2. Compétences requises :	80
3.2.9.3. Support théorique :	80
3.2.9.4. Matériel nécessaire :	80
3.2.9.5. Description de l'exercice :	80
3.2.9.6. Consigne donnée à l'enfant :	81
3.2.9.7. Modifications au cours de l'élaboration :	81
3.2.10. Le Mange-mot :	81
3.2.10.1. Objectifs thérapeutiques :	81
3.2.10.2. Compétences requises :	82
3.2.10.3. Support théorique :	82
3.2.10.4. Matériel nécessaire :	82
3.2.10.5. Description de l'exercice :	82
3.2.10.6. Consigne donnée à l'enfant :	83
3.2.10.7. Progression :	83
3.2.10.8. Modifications au cours de l'élaboration :	83
3.2.11. L'inventeur :	83
3.2.11.1. Objectif thérapeutique :	83
3.2.11.2. Compétence requise :	83
3.2.11.3. Support théorique :	84
3.2.11.4. Matériel nécessaire :	84
3.2.11.5. Description de l'exercice :	84
3.2.11.6. Consigne donnée à l'enfant :	84
3.2.11.7. Progression :	85
3.2.11.8. Modifications au cours de l'élaboration :	85
3.2.12. Les petits sorciers :	85
3.2.12.1. Objectifs thérapeutiques :	85
3.2.12.2. Compétences requises :	85
3.2.12.3. Support théorique :	86
3.2.12.4. Matériel nécessaire :	86
3.2.12.5. Description de l'exercice :	86
3.2.12.6. Consigne donnée à l'enfant :	87
3.2.12.7. Progression :	87
3.2.12.8. Modifications au cours de l'élaboration :	87
3.2.13. La Tête Chercheuse :	88
3.2.13.1. Objectifs thérapeutiques :	88
3.2.13.2. Compétences requises :	88
3.2.13.3. Support théorique :	88
3.2.13.4. Matériel nécessaire :	88
3.2.13.5. Description de l'exercice :	89
3.2.13.6. Consigne donnée à l'enfant :	89
3.2.13.7. Progression :	89
3.2.13.8. Modifications au cours de l'élaboration :	89
3.2.14. Du Pareil au Même :	90
3.2.14.1. Objectifs thérapeutiques :	90
3.2.14.2. Compétences requises :	90

3.2.14.3.Support théorique :.....	90
3.2.14.4.Matériel nécessaire :.....	90
3.2.14.5.Description de l'exercice :.....	90
3.2.14.6.Consigne donnée à l'enfant :.....	91
3.2.14.7.Progession :.....	91
3.2.14.8.Modifications au cours de l'élaboration :.....	91
3.2.15.Les dinosaures :.....	91
3.2.15.1.Objectif thérapeutique :.....	91
3.2.15.2.Compétences requises :.....	91
3.2.15.3.Support théorique :.....	92
3.2.15.4.Matériel nécessaire :.....	92
3.2.15.5.Description de l'exercice :.....	92
3.2.15.6.Consigne donnée à l'enfant :.....	92
3.2.15.7.Modifications au cours de l'élaboration :.....	92
3.2.16.Initiation à la morphologie flexionnelle :.....	93
3.2.16.1.Objectifs thérapeutiques :.....	93
3.2.16.2.Compétences requises :.....	93
3.2.16.3.Support théorique :.....	93
3.2.16.4.Matériel nécessaire :.....	93
3.2.16.5.Description de l'exercice :.....	94
3.2.16.6.Consigne donnée à l'enfant :.....	94
3.2.16.7.Progession :.....	95
3.2.16.8.Modifications au cours de l'élaboration :.....	95
3.2.17.Les hiéroglyphes :.....	95
3.2.17.1.Objectifs thérapeutiques :.....	95
3.2.17.2.Compétences requises :.....	95
3.2.17.3.Support théorique :.....	95
3.2.17.4.Matériel nécessaire :.....	96
3.2.17.5.Description de l'exercice :.....	96
3.2.17.6.Consigne donnée à l'enfant :.....	97
3.2.17.7.Progession :.....	97
3.2.17.8.Modifications au cours de l'élaboration :.....	97
Expérimentation et Résultats.....	98
1.Test morphologique utilisé :.....	99
2.Nouveaux apports et correction du matériel :.....	101
2.1.Les petits monstres :.....	101
2.2.Le jeu de tri :.....	102
2.3.Drôles de familles !.....	103
2.4.Le jeu de 7 familles :.....	104
2.5.Bizarbres :.....	105
2.6.La potion d'Antoine :.....	106
2.7.Deux choses l'une : Version dominos :.....	107
2.8.Le mange-mot :.....	108
Discussion.....	110
1.Choix méthodologiques et difficultés rencontrées :.....	111
1.1.Le classement des exercices :.....	111
1.2.La distinction entre exercices explicites et implicites :.....	111
1.3.Déséquilibre entre dérivation et flexion :.....	112
1.4.Les néologismes :.....	113
1.5.Les exercices bonus :.....	114
1.6.La mortalité expérimentale :.....	114

<u>2.Modifications à apporter au matériel :</u>	115
<u>2.1.Propositions d'améliorations des exercices :</u>	115
<u>2.1.1.Les petits monstres :</u>	115
<u>2.1.2.Le jeu de tri :</u>	116
<u>2.1.3.Drôles de familles! :</u>	116
<u>2.1.4.Le jeu de 7 familles :</u>	116
<u>2.1.5.Bizarbes :</u>	117
<u>2.1.6.Dominos :</u>	117
<u>2.1.7.La potion d'Antoine :</u>	118
<u>2.1.8.Le mange-mot :</u>	119
<u>2.2.Autres idées d'exercices :</u>	119
<u>2.3.Élargissement de notre tranche d'âge :</u>	120
<u>3.Limites du matériel :</u>	121
<u>3.1.La dépendance des exercices au stock lexical des enfants :</u>	121
<u>3.2.L'opacité des consignes :</u>	122
<u>Conclusion</u>	123
<u>Bibliographie</u>	125
<u>Liste des annexes</u>	134
<u>Annexe n°1 : Demande d'autorisation parentale</u>	135
<u>Annexe n°2 : Sommaire des exercices de notre matériel</u>	135
<u>Annexe n°3 : Tableau récapitulatif des exercices</u>	135
<u>Annexe n°4 : Matériel verbal utilisé et items des exercices</u>	135
<u>1. Annexe 1 : Demande d'autorisation parentale :</u>	136
<u>2. Annexe 2 : Sommaire des exercices de notre matériel :</u>	138
<u>3. Annexe 3 : Tableaux récapitulatifs des exercices :</u>	140
<u>4. Annexe 4 : Matériel verbal utilisé et items des exercices :</u>	146

Introduction

Ces dernières années, les recherches linguistiques se sont intéressées au domaine de la morphologie, jusqu'alors peu étudié, pour en comprendre l'influence dans l'acquisition du langage oral et du langage écrit. Des études récentes ont montré que les compétences morphologiques se développaient au fur et à mesure des contacts de l'enfant avec la langue orale, influençant plus tard son acquisition de la lecture et de l'écriture.

Certains auteurs ont démontré la faiblesse ou la particularité de développement des compétences morphologiques chez les enfants atteints de troubles spécifiques du langage oral et écrit. Cependant, ces compétences morphologiques sembleraient pouvoir être travaillées indépendamment des autres habiletés métalinguistiques des enfants et de façon très précoce. Selon les mêmes auteurs, un recours morphologique constituerait alors un moyen de compenser certaines difficultés du langage.

Dans la première partie de ce mémoire, nous proposerons un rappel concernant le domaine de la morphologie. Nous établirons une synthèse des recherches ayant été menées dans ce domaine et nous détaillerons le développement des connaissances morphologiques chez l'enfant tout-venant puis chez l'enfant présentant une pathologie du langage.

Notre partie expérimentale présentera les objectifs que nous nous sommes fixés lors de l'élaboration de notre matériel d'entraînement, la méthodologie que nous avons suivie ainsi que l'intérêt orthophonique de notre outil. Nous décrirons chacun des exercices que comporte notre matériel puis nous exposerons les résultats de l'expérimentation de ces derniers auprès d'enfants en difficultés avec le langage écrit ou oral.

La dernière partie de notre mémoire se consacrera à la critique méthodologique de notre travail et aux améliorations à apporter à notre outil d'entraînement en vue de le rendre plus efficace et plus pertinent.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. La morphologie :

1.1. Introduction à la morphologie :

1.1.1. La morphologie :

La morphologie se définit, étymologiquement, comme l'étude de la forme. Dans le domaine de la linguistique descriptive, elle désigne plus particulièrement l'étude de la forme des mots et de leur structure, dans leurs différents emplois, et la part d'interprétation liée à cette forme (Huot, 2005).

La morphologie s'intéresse donc à la fois à la façon dont les mots se construisent mais également aux variations formelles qu'ils peuvent subir au sein d'une phrase ou d'un syntagme. Cette étude est rendue complexe par le fait que le lexique français, au cours des siècles, a emprunté de très nombreux mots à d'autres langues. Ces emprunts et ces échanges de mots entre différentes langues ont obscurci les systèmes linguistiques et les règles de formation des mots. Selon Rey-Debove (1984), les emprunts sont des intrus « seulement partiellement compatibles avec le système ». Ils constituent des néologismes et des exceptions aux règles de formation des mots de la langue française.

1.1.2. Des mots aux morphèmes :

Jusqu'à la fin du 18ème siècle, de nombreux linguistes considéraient le mot comme étant la plus petite unité linguistique dotée d'une forme et d'un sens. L'unité mot est cependant problématique car elle est difficile à définir. Si à l'écrit les mots sont délimités par des blancs à gauche et à droite, rien ne permet de les délimiter à l'oral où ils se confondent dans la chaîne parlée. Un mot peut être également constitué de plusieurs mots et renvoyer pourtant à une seule unité lexicale. Enfin, un même mot se présente bien souvent sous plusieurs formes. C'est notamment le cas pour les verbes et les adjectifs qui s'adaptent au genre et au nombre de leur sujet (Gendrot et Trémorin, 2003).

Considérant le mot comme une unité non pertinente sur le plan linguistique, André Martinet, en 1960, définit une autre unité minimale de sens plus précise : le morphème, qui s'appelait à l'époque « monème ». Les morphèmes sont les unités de première articulation, en référence à la double articulation qui caractérise le langage humain (Lehmann et Martin-Berthet, 2011).

La notion de morphème a permis de distinguer deux catégories de mots différentes : les mots simples et les mots construits.

1.1.2.1. Les mots morphologiquement simples :

Appelés également mots non construits ou mots « monomorphémiques », ils sont constitués d'un seul morphème (ex : *livre*).

1.1.2.2. Les mots morphologiquement construits :

Appelés également mots complexes ou encore mots bi/plurimorphémiques, ils sont constitués d'au moins deux morphèmes ajoutant chacun une signification qui permet d'aboutir au sens du mot complet. Ex : Le mot *renardeau* est bimorphémique. Il est formé du morphème *renard* et du morphème *-eau* ayant un sens de diminutif. Une fois assemblés, ces deux morphèmes permettent au locuteur de reconstituer le sens de *petit renard* (Wolff, 2007).

L'interprétation des mots construits est dite « compositionnelle » car elle résulte de la somme des significations des morphèmes qui les composent (Huot, 2005). Par exemple, l'interprétation du mot *oursons* est la somme du morphème *ours* (mammifère ursidé), du morphème *-on* (diminutif) et du morphème *s* (pluriel), ce qui compose le sens de *petits ours*.

1.1.3. L'identification des morphèmes :

Pour qu'une séquence de phonèmes soit identifiée et reconnue comme un morphème, elle doit respecter deux principes fondamentaux : le principe de récurrence et le principe de commutation (Rey-Debove, 1984).

1.1.3.1. Le principe de récurrence :

Ce principe implique que cette séquence de phonèmes doit se retrouver au moins dans deux mots de la langue, avec le même sens mais avec un entourage phonétique complètement différent (pour qu'on puisse bien isoler la séquence en question).

Rey-Debove (1984) donne comme exemple la séquence *tis-*, que l'on retrouve à la fois dans *tison* et dans *attiser* avec le sens de « allumer ». Si la séquence n'avait existé que dans les mots *tison*, *tisonnier* et *tisonner*, on aurait isolé *tison* comme morphème, et non *tis-*.

1.1.3.2. Le principe de commutation :

Une séquence n'est reconnue comme morphème que lorsqu'elle peut commuter avec d'autres morphèmes, quelle que soit sa place dans le mot. Ex : *Réchauffer* et *réclamer*, *chauffage* et *mariage* permettent d'identifier les séquences *chauff-* et *-age* comme des morphèmes. La détermination d'un morphème n'est possible que si son entourage est lui aussi constitué de morphèmes, qui sont identifiables de la même façon dans d'autres mots (Rey-Debove, 1984). Ce principe de commutation n'accepte pas de restes de mots non identifiés.

De nombreux mots historiquement construits, pour lesquels l'étymologie révèle de nombreux morphèmes, ne sont plus interprétables comme tels aujourd'hui. Leurs morphèmes ont perdu leurs sens et leurs référents dans l'évolution de la langue et ils ne respectent plus les principes de récurrence et de commutation. Ils ne peuvent donc plus être reconnus comme des morphèmes. Ces mots, bien qu'ayant l'allure de mots complexes, sont aujourd'hui considérés comme des mots simples. Leurs interprétations ne se fondent plus sur la reconnaissance de leurs structures internes : ils sont démotivés (Lehmann et Martin-Berthet, 2011).

C'est le cas notamment :

- Des mots dont le sens s'est trop éloigné du sens des morphèmes qui le composent (ex : *Crevette* ne signifie plus aujourd'hui « petite chèvre »).
- Des mots dont une partie reste non identifiée comme morphème (ex : Dans *renifler*, *re-* est un préfixe itératif mais *nifler* ne renvoie à aucun verbe du français actuel).

- Des mots complexes empruntés à une langue étrangère et qui sont donc inanalysables, sauf si le nombre d'emprunts à une même langue permet une récurrence lexicale et des commutations. C'est le cas du suffixe anglais *-ing*, par exemple (Rey-Debove, 1984).

La démotivation peut avoir plusieurs degrés. On n'interprète pas le mot *déjeuner* comme « rompre le jeûne », ni le mot *fourchette* comme une « petite fourche » mais les relations entre le sens premier de ces mots et leur sens actuel est encore facile à percevoir (Lehmann et Martin-Berthet, 2011).

Inversement, il arrive que deux mots qui se ressemblent formellement par hasard, sans être apparentés historiquement, soient considérés naturellement comme faisant partie de la même famille de mots par les locuteurs. On parle alors de remotivation ou d'étymologie populaire.

Ex : Le mot *péage* signifie à l'origine « droit de mettre le pied » et il n'a aucun lien avec le verbe *payer*. Pourtant, les locuteurs considèrent que *péage* est un mot dérivé de *payer* et leur sentiment est renforcé par le fait que les péages sont payants (Rey-Debove, 1984).

1.1.4. Les différents types de morphèmes :

1.1.4.1. Les morphèmes libres et les morphèmes liés :

Les morphèmes peuvent être libres. Ils forment alors des unités lexicales autonomes, véhiculent une information lexicale ou syntaxique et peuvent appartenir à toutes les catégories grammaticales de la langue. Ex : *table, contre, des, à, partaient...*

Les morphèmes peuvent également être liés. Ils sont alors dépourvus d'autonomie lexicale. Cette catégorie regroupe les affixes et les flexions qui ne peuvent apparaître de manière isolée dans la langue (Wolff, 2007). Pour exister, ils doivent nécessairement s'adjoindre avant (préfixes) ou à la suite (suffixes et flexions) d'un autre mot qui leur sert de base. Ex : *dé-, in-, re-, -tion, -ier...*

1.1.4.2. Les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux :

Les morphèmes lexicaux (ou lexèmes) ne remplissent aucune fonction syntaxique. Leur rôle est sémantique. Ce sont des mots pleins, toujours libres et autonomes. Ils peuvent être soumis à la dérivation, à la composition ou à la flexion. Ex : *lait*, *lard*, *partir*... Ils appartiennent à une liste ouverte qui intègre tous les ans de nouveaux mots.

Les morphèmes grammaticaux (ou grammèmes) véhiculent une information plutôt syntaxique. Certains sont libres, tels que les pronoms, les déterminants, les conjonctions, les prépositions. D'autres sont liés : ce sont les affixes, les flexions, les désinences verbales, les marques du genre et du nombre. Ces grammèmes appartiennent à une liste fermée (la création de nouveaux affixes ou de nouvelles désinences verbales est inexistante en français) et participent aux mécanismes de dérivation et de flexion.

Parmi ces grammèmes liés, on distingue les morphèmes dérivationnels et les morphèmes flexionnels.

- Les morphèmes dérivationnels (ou affixes) :

Les morphèmes dérivationnels s'adjoignent à une unité lexicale qui leur sert de base et en modifient le sens et le référent (ex : *lait* → *laitier*). Ils peuvent également en modifier la catégorie syntaxique (ex : *blanc* → *blancheur*). Ces morphèmes permettent de créer de nouveaux mots à partir d'unités lexicales existantes.

Il existe deux sortes d'affixes en français, selon la place qu'ils occupent par rapport à leur base lexicale (Arnould et Coleno, 2010) :

- Les **préfixes** sont des affixes qui s'antéposent à une base. Ils ne provoquent pas de changement de catégorie syntaxique de cette base et sont pourvus d'une valeur très générale. Ils sont en grande majorité monosyllabiques et peuvent connaître des variantes allomorphiques en fonction de l'initiale de leur base (Huot, 2005). Ex : **Encadrer**, **empoisonner**, **déraison**, **désavantage**...
- Les **suffixes** sont postposés à leur base. Ils ont une signification très générale mais qui reste cependant repérable dans l'interprétation globale du mot. Ils ont comme propriété particulière de déterminer la catégorie syntaxique du mot qu'ils composent (Huot, 2005). Ex : *Frais* → **fraicheur** → **fraichement**...

Préfixes et suffixes ont une fonction sémantique.

- Les morphèmes flexionnels (ou flexions) :

Les morphèmes flexionnels, également appelés flexions, s'ajoutent à une base lexicale, mais contrairement aux morphèmes dérivationnels, ils n'en modifient ni le sens, ni le référent, ni la catégorie syntaxique. Ils donnent une information de temps, de genre, de nombre ou de mode. Ils servent à exprimer les variations des noms, des adjectifs et des verbes (Ex : *chante, chantent, chantaient* ; *inquiet, inquiets, inquiète, inquiètes*). Ils se placent après les morphèmes dérivationnels en français (Arnould et Coleno, 2010). Ex : *Danseurs = Dans + eur + s*

Les flexions ont une fonction syntaxique.

1.2. La construction morphologique des mots :

1.2.1. La dérivation :

La dérivation est un mode de formation par lequel les mots se construisent en combinant une base lexicale et un ou plusieurs affixes. Ces affixes modifient le sens initial du mot pour former une nouvelle unité lexicale.

1.2.1.1. La préfixation :

La préfixation désigne l'ajout d'un affixe à gauche d'une unité lexicale (Ex : *Voir* → *revoir*). Ces préfixes ne modifient pas la catégorie grammaticale de la base à laquelle ils s'adjoignent (Méheux et Riglet, 2004). Leur valeur est repérable dans l'interprétation du mot qu'ils construisent. Ils peuvent avoir une valeur directionnelle (Ex : *aplanir, adjoindre, agrandir*), une valeur associative (Ex : *codétenu, concitoyen*), une valeur privative (Ex : *démordre, désobligeant*), une valeur réitérative (Ex : *rappeler, réformer, retrouver*).

Leur fonction est essentiellement sémantique. Ils restent productifs en français moderne et servent à créer de nouveaux mots. C'est dans la dérivation verbale qu'ils sont les plus prolifiques. De nombreux verbes préfixés vont par paires et ne se distinguent que par leurs préfixes (Huot, 2005).

Ex : *dénouer/renouer, défaire/refaire*...

Le processus de préfixation peut être double. Un mot construit préfixé peut faire l'objet d'une seconde préfixation qui s'ajoute à la première. Le premier préfixe sera alors considéré comme faisant partie de la base lexicale (Ex : *porter* → *importer* → *réimporter*). On parle alors de dérivation cumulative.

1.2.1.2. La suffixation :

La suffixation désigne l'ajout d'un affixe à la droite d'une base lexicale (Ex : *tendre* → *tendresse*). Les suffixes ont une interprétation générale, à l'instar des préfixes, mais ils ont la propriété particulière de déterminer la catégorie syntaxique et le genre du mot qu'ils construisent.

Ex : *maître* (nom masculin) → *maîtresse* (nom féminin) ; *farine* (nom féminin) → *farineux* (adjectif masculin)...

Leur fonction est syntaxique. Tout comme les préfixes, ils restent productifs en français . Le système suffixal est cependant complexe et des suffixes qui tendaient à disparaître peuvent redevenir tout d'un coup très productifs dans la langue.

On observe parfois, entre la base lexicale et le suffixe, un élément vocalique qui sert de joncteur entre les deux morphèmes. Cet élément vocalique facilite la prononciation des mots suffixés lorsque la base se termine par une consonne et que le suffixe adjoint commence également par une consonne. On évite ainsi des suites de consonnes difficiles à prononcer et inacceptables en français (Huot, 2005).

Ex : *Laver* → *Lavable* et non **lavble*

Rapide → *Rapidité* et non **rapidité*

Enfin, de la même façon qu'il peut exister une double préfixation, il peut y avoir répétition de la suffixation. Les éléments de jonction vocaliques sont alors particulièrement présents.

Ex : *Malheur* → *malheureux* → *malheureusement*

Editer » → *editeur* → *éditorial* (éditeur + i + al)

La répétition de la suffixation est à l'origine des variantes allomorphiques que connaissent les suffixes. Un suffixe n'aura ni la même forme sonore ni la même forme graphique s'il termine un mot que s'il est suivi d'un autre suffixe (Huot, 2005).

Ex : *Danger* + **eux** → *danger* + **os** + i + té

Fatig + a + ble → *fatig + a + bil + i + té*

Americ + ain → *americ + an + isme*

1.2.1.3. La formation parasynthétique :

Ce terme désigne l'ajout simultané d'un préfixe et d'un suffixe à une base lexicale. Cette base lexicale n'existe pas à l'état de préfixée seule ou de suffixée seule (Ex : **empiècement** → *pièce* mais ***empièce** et ***piècement** ; **encablure** → *câble* mais ***encâble** et ***câblure**). *Em-* + *-ment* et *en-* + *-ure* fonctionnent comme des morphèmes discontinus (c'est-à-dire, des morphèmes en deux parties) et sont donc indissociables (Lehmann et Martin-Berthet, 2008). De nombreux verbes sont considérés comme parasynthétiques en français car ils ne peuvent exister sans leurs préfixes. Les formes verbales non préfixées correspondantes ne sont pas attestées dans la langue (Huot, 2005).

Ex : **Embarquer** → **barquer* ; **déboiter** → **boiter*...

Un mot peut cependant comporter un préfixe et un suffixe sans pour autant être un parasynthétique. Dans ce cas, la préfixation et la suffixation sont successives, et non simultanées. De fait, la base lexicale est attestée sous une forme seulement préfixée ou seulement suffixée (Ex : *Année* → **annuel** → **bisannuel**).

1.2.1.4. La dérivation inverse (ou régressive) :

Elle consiste à créer un mot simple à partir d'un mot construit en supprimant un affixe ou une désinence. Seule l'histoire étymologique de ces mots permet de savoir lequel préexiste à l'autre. Par exemple, *somnolent* et *somnolence* sont des mots empruntés au latin au XIV^{ème} siècle. Le verbe *somnoler* en est dérivé au XIX^{ème} siècle seulement.

Ex : **Galoper** → *galop* ; **médecine** → *médecin* ; **violette** (fleur) → *violet* (adjectif)...

Si la terminaison supprimée est une désinence verbale, la modification peut simplement être induite par un changement de catégorie syntaxique. Il ne s'agit alors plus d'une dérivation inverse, mais d'une dérivation impropre. C'est notamment le cas pour les noms qui dérivent d'un verbe (Lehmann et Martin-Berthet, 2008).

Ex : **Garer** → *gare* ; **trainer** → *train* ; **nager** → *nage*...

1.2.1.5. La dérivation impropre (ou conversion) :

La dérivation impropre crée un nouveau dérivé en changeant de catégorie grammaticale un mot déjà existant, sans en modifier la forme et sans avoir recours à un affixe.

Ex : *rire* (verbe) → *le rire* (nom) ; *portable* (adjectif) → *un portable* (nom) ; *mal* (adjectif) → *mal-* (préfixe)...

Les noms provenant d'un verbe par dérivation impropre sont appelés des « déverbaux », les mots provenant de noms sont des « désubstantivés » et les mots provenant d'adjectifs sont des « désajectivés ». La dérivation impropre, parfois appelée « conversion », est un mécanisme permettant l'enrichissement du vocabulaire d'une langue (Apothéloz, 2002).

1.2.1.6. Les pseudo-affixés :

Un mot pseudo-affixé est un mot composé d'une séquence de phonèmes formant un affixe éventuel, mais qui n'en est pas un et qui n'en possède pas la fonction (Marec-Breton, 2003). Par exemple, *interdit* ne peut pas être décomposé en *in-* + *-terdit*. Selon Denis Apothéloz, les affixes sont des formes brèves, à 80 % monosyllabiques. Il n'est donc pas étonnant que de nombreux mots simples commencent ou se terminent par des séquences de phonèmes analogues à des affixes.

Certains pseudo-affixés présentent des éléments parfaitement analysables comme des morphèmes sur le plan morphologique mais dont l'interprétation sémantique ne conduit pas au véritable sens du mot (Arnould et Coleno, 2010). Ex : *défendre* ≠ *dé-* + *-fendre*. Même si l'on identifie nettement un préfixe *dé-* et le verbe *fendre* dans *défendre*, l'analyse de ces deux morphèmes ne permet pas de reconstituer le véritable sens du mot *défendre*. On voit qu'il est sans rapport avec les verbes *décolorer*, *dénouer*, *dévêtir*, *débloquer*... Ces pseudo-affixés doivent donc être considérés comme des mots simples, monomorphémiques.

Il arrive cependant qu'on rencontre des mots dont un des segments à la forme d'un affixe mais dont l'autre segment ne ressemble à aucun morphème connu. Il s'agirait donc a priori de mots simples pseudo-affixés. Pourtant, on retrouve un peu du sens de l'affixe dans l'interprétation globale de ces mots.

Ex : *Prouesse* → *Prou* + *esse* ; *renifler* → *re* + *nifler*

Il s'agit, dans ces cas-là, de mots historiquement construits, dont les affixes sont encore perceptibles sémantiquement mais dont les bases lexicales sont aujourd'hui démotivées. Pour que ces mots soient de nouveau considérés comme des mots construits, il faudrait que d'autres occurrences lexicales, utilisant la même base avec le même sens, soient attestées dans la langue. En l'absence d'étayage paradigmatique, ces mots sont considérés comme des mots simples pseudo-affixés (Apothéloz, 2002). En 1987, Corbin leur a donné le nom de « mots complexes non construits » et a nommé « pseudo-bases » les segments résiduels qui ne sont plus analysables aujourd'hui, comme *prou* et *nifler* (Corbin, 1987, cité par Apothéloz, 2002).

1.2.2. La flexion :

La morphologie flexionnelle s'intéresse à la morphosyntaxe et aux variations formelles que subissent les mots en fonction du groupe syntaxique dans lequel ils s'insèrent.

Les morphèmes flexionnels, aussi appelés « flexions » ou encore « flexifs », viennent s'ajouter aux mots afin d'intégrer ces derniers de façon appropriée dans une phrase. A la différence des morphèmes dérivationnels, ils ne créent pas de nouveaux mots et ne changent pas non plus l'identité sémantique du mot auquel ils s'ajoutent (Marec-Breton, 2003). Ils produisent une autre forme d'un même mot. Leur interprétation n'est pas lexicale mais purement grammaticale. Ils servent à marquer les relations syntaxiques que les mots entretiennent entre eux dans une phrase (Apothéloz, 2002) : le genre et le nombre chez les noms et les adjectifs (le *s* de pluriel, le *e* de féminin), le nombre, la personne et le temps chez les verbes. Ils se postposent toujours à leur base et l'ordre dans lequel ils se suivent, à la fin des mots, est contraint (Huot, 2005). Les suffixes dérivationnels précèdent toujours les flexions, les flexions de genre précèdent toujours les flexions de nombre.

Le mécanisme de flexion est plus systématique que le mécanisme de dérivation (Apothéloz, 2002). Il concerne une très grande majorité des mots dès lors qu'ils sont insérés dans le contexte d'une phrase. Ex : A quelques rares exceptions près, un verbe peut toujours être conjugué à toutes les personnes et à tous les temps.

1.2.3. La composition :

La composition est une opération qui consiste à assembler deux ou plusieurs mots afin de former une nouvelle unité lexicale. Cette unité lexicale possède un sens, un référent unique et une catégorie syntaxique qui lui sont propres.

Ex : *chou-fleur, pomme de terre, ouvre-boite, perce-oreille...*

Le sens d'un mot composé ne doit pas être totalement différent du sens des termes qui le composent pris isolément, sinon le mot composé ne peut être reconnu comme tel par les locuteurs (Huot, 2005). C'est le cas de certains mots du français pour lesquels le sentiment de composition a disparu avec la démotivation de ses termes. *Vinaigre* peut encore être analysé par les locuteurs comme du « vin aigre », *tournesol* comme une fleur « qui se tourne vers le soleil ». En revanche, *averse* n'est plus du tout analysé comme « à la verse » (Huot, 2005).

La composition peut être de deux sortes :

Populaire : les mots qui composent le mot composé sont des mots du français moderne (ex : *tire-bouchon*). Ce sont des mots pleins qui appartiennent aux catégories syntaxiques majeures (noms, verbes, adjectifs et adverbes).

Savante : les mots qui composent le mot composé sont d'origine latine ou grecque (ex : *misogyne*). Dans leur langue d'origine, ce sont des mots pleins. *Miso-* vient du verbe grec *misein* qui signifie « haïr », *-gyne* vient du nom grec *gunè* qui signifie « femme » (Lehmann et Martin-Berthet, 2011).

Du point de vue formel, on distingue :

- Les composés soudés graphiquement (Nombre d'entre eux sont d'origine savante). Ex : *tournebroche, portemanteau, téléphone...*
- Les mots composés dont les termes sont séparés par un trait d'union. Ex : *chauve-souris, pense-bête, rendez-vous...*
- Les mots composés de plus de deux éléments, appelés « conglomérés » par Benvéniste. Ex : *M'as-tu-vu, arc-en-ciel, rez-de-chaussée...*
- Les mots composés formés d'un groupe entier de mots. Ce type de mots composés, appelés « synapsies » par Benvéniste, sont très productifs en français moderne. On les appelle également des « locutions » ou des

« syntagmes figés ». Ex : *robe de chambre, avion à réaction, clair de lune...*
(Huot, 2005)

Les éléments de composition savante ont un statut particulier dans le processus de composition. Ils ressemblent à la fois aux affixes (ce sont des morphèmes liés) et aux radicaux (ce sont des mots sémantiquement pleins). Ils se combinent entre eux et leur place dans le mot n'est pas contrainte, contrairement aux préfixes et aux suffixes. Un même élément peut se trouver tantôt à gauche, tantôt à droite. Ex : ***anthropo-phage, phil-anthrope, biblio-phile ; psycho-logue, logo-pède, péd-iatre, iatro-gène...***

Cependant, si un élément grec ou latin se trouve toujours à la même place et s'il se combine avec des mots français pour former des composés mixtes, il peut alors être considéré comme un affixe. On obtient ainsi des séries de composés savants mixtes où l'un des éléments est un mot français (ou un mot français tronqué) et l'autre élément un mot grec ou latin (Lehmann et Martin-Berthet, 2011).

Ex : *publiphobe* → *publi(cité) + -phobe*

europhile → *euro(pe) + -phile*

télépéage → *télé- + péage*

1.2.4. La troncation :

La troncation désigne la création d'un nouveau mot par la suppression d'une partie d'un mot déjà existant. La partie supprimée est le plus souvent à droite (ex : *mathématiques* → *math*) mais elle peut aussi se trouver à gauche (ex : *américain* → *ricain*). Seule la forme du mot est modifiée, le sens reste identique.

Lorsqu'un mot tronqué a entièrement remplacé dans sa langue le mot qu'il abrège, on parle de troncation lexicalisée. Le terme *vélo*, par exemple, a presque supplanté son mot d'origine *vélocipède*. De nombreux mots tronqués sont devenus si fréquents en français qu'ils ne peuvent plus vraiment être considérés comme des troncations aujourd'hui, bien que leur mot-source existe encore (Apothéloz, 2002).

Ex : *Pneumatique* → *pneu* ; *métropolitain* → *méto* ; *cinématographe* → *cinéma* ; *photographie* → *photo* ; *manifestation* → *manif...*

Les troncations sont souvent considérées comme répondant à un besoin d'économie et résultant d'interventions individuelles (Apothéloz, 2002). Elles

appartiennent au langage oral familier, ne se trouvent pas dans le dictionnaire et n'ont pas d'orthographe définie, à l'exception des troncations lexicalisées (Huot, 2005). Nombre de mots composés, savants ou populaires, comportent un mot tronqué (Apothéloz, 2002).

Ex : *téléphage* → *télévision* + *-phage*
flexisécurité → *flexibilité* + *sécurité*

1.2.5. Les mots-valises :

Le principe du mot-valise relève à la fois de la composition et de la troncation. Il consiste à créer un nom à partir de morceaux de deux ou plusieurs autres mots. Le mot ainsi créé a souvent un segment central commun aux deux mots utilisés pour le former. Cela donne une impression de télescopage. On ne voit pas où se termine le premier mot d'origine, ni où commence le second (Apothéloz, 2002).

Ex : *français* → *français* + *anglais*
alicament → *aliment* + *médicament*
rurbain → *rural* + *urbain*

Les mots-valises sont très souvent des créations ludiques ou techniques, et ils sont sources de jeux de mots. Ils peuvent parfois engendrer des dérivés. Ex : *Photocopiller* (photocopier + piller) a donné naissance à *photocopillage* et *photocopilleur* (Apothéloz, 2002).

1.3. Notions de morphologie :

1.3.1. Bases, racines et radicaux :

On appelle une base l'élément sur lequel opère un affixe ou une flexion (Apothéloz, 2002). Elle peut être un mot simple ou un mot déjà construit. Ex : La base du mot *malheureux* est *malheur*, et la base du mot *malheureusement* est *malheureux*.

On appelle un radical l'élément restant quand tous les affixes, les flexions et les désinences d'un mot ont été enlevés. Il s'agit donc d'un morphème. Ex : Le radical de *approcher* est *-proch-*, celui de *chanteraient* est *chant-*.

Le terme de racine, quant à lui, désigne les éléments qui ont été des morphèmes dans l'histoire de la langue (par exemple, en latin) et que l'on retrouve encore aujourd'hui dans les familles de mots. Ces éléments ne peuvent plus être reconnus comme des morphèmes en français contemporain (Apothéoz, 2002). Ex : La racine *cept* (du latin, *capere*) se retrouve dans les noms *réception*, *exception*, *perception*, *conception*... mais ne peut plus être analysée aujourd'hui.

1.3.2. Les familles de mots :

Les familles de mots morphologiques regroupent les mots qui partagent un même radical et qui sont donc liés à la fois par leur forme et par leur sens.

Ex : *laitier*, *laitage*, *laiteux*, *allaiter*, *lactée* appartiennent à la famille du mot *lait*, qui leur sert de base.

Le sens de l'élément commun doit rester constant. Si ce dernier varie, les locuteurs ne peuvent plus faire le rapprochement entre les différents mots qu'il construit. *Rupture*, par exemple, est pressenti comme étant plus proche du mot *rompre* que des mots *éruption* et *irruption*. Lorsqu'un mot se trouve démotivé, il sort de sa famille morphologique. A l'inverse, un mot peut se retrouver intégré à une famille de mots par simple ressemblance formelle. C'est une remotivation. Sa place dans sa nouvelle famille est consacrée par l'usage (Lehmann et Martin-Berthet, 2011).

Ex : le mot *orthopédie* (formé des mots grecs *ortho*/droit et *péd*/enfant) qui signifie « art de corriger les difformités du corps chez l'enfant » a été assimilé à *péd* (pied) et a pris le sens de « orthopédie des membres inférieurs ». Il se trouve à présent dans la même famille de mots que *pédicure*.

1.3.3. Allomorphie et supplétion lexicale :

1.3.3.1. L'allomorphie :

Un radical (ou un affixe) peut être amené à changer de forme sonore et graphique en fonction du contexte phonologique qui l'entoure. Ces formes alternatives sont appelées des « allomorphes » (c'est-à-dire, « autres formes »). Ex : *chaud* et *chaleur*, *peine* et *pénal*...

Les variations des préfixes sont régulières et suivent des règles phonétiques précises (Wolff, 2007). Ex : on ajoute un *s* au préfixe *dé-* lorsqu'il se joint à une base qui commence par une voyelle ou un *h* (***Détremper, déshabiller***). Le préfixe *in-* devient *im-* devant une base qui commence par *m*, *b* ou *p* à l'écrit (***Inquiet, improbable***).

Les variations des suffixes et des radicaux sont irrégulières et imprévisibles, mais elles trouvent une explication dans l'origine latine ou grecque des mots (Wolff, 2007). L'allomorphe d'une unité lexicale correspond en général à son étymon. Il s'agit toujours d'un morphème lié. Ex : *recevoir* → *réception* (du latin, *capere*) ; *croire* → *crédule* (du latin, *credere*)

La reconnaissance du lien entre deux allomorphes est d'autant plus difficile que la variation formelle entre les deux est importante. On assimile plus facilement les allomorphes *fleur* et *flor-* que les allomorphes *cheval* et *hipp-*.

1.3.3.2. La supplétion lexicale :

Le terme de « supplétion lexicale » désigne un cas particulier d'allomorphie. Il concerne les mots sémantiquement liés mais ayant des formes très différentes car ils se construisent sur des radicaux synonymes qui n'ont pas la même origine. Malgré leurs différences formelles, ces mots sont considérés comme faisant partie de la même famille de mots (Huot, 2005). Ex : *aveugle* et *cécité*, *jeu* et *ludique*, *manger* et *comestible*...

Pour qu'une allomorphie soit considérée comme supplétive, il ne doit exister aucune autre allomorphie qui présente la même alternance de radical dans la langue. S'il existe ne serait-ce que deux allomorphies présentant la même alternance, elles doivent être considérées comme non supplétives (Apothéloz, 2002). Ex : *oiseau* et *oiselier* sont des allomorphes non supplétifs car il existe *chapeau* et *chapelier*, *bateau* et *batelier*, *tonneau* et *tonnelier*...

Dans les cas d'allomorphies supplétives, l'un des allomorphes est un morphème libre, l'autre est un morphème lié (Apothéloz, 2002). Ex : *île* → *insul-*, *prison* → *carcér-*, *pierre* → *lith-*, *estomac* → *gastr-*...

1.3.4. Notions de transparence et d'opacité :

Sur le plan sémantique, un mot construit est considéré comme transparent lorsque son interprétation peut être déduite du sens de son radical et du sens des affixes qui le composent (Ex : la signification du mot *dénouer* peut être obtenue en combinant le sens du mot *nouer* avec celui de l'affixe *dé-*, signifiant « le contraire de »). Un mot construit est dit sémantiquement opaque lorsque son interprétation ne peut être déduite de l'association du sens de son radical et du sens de ses affixes (Rocher, 2005). Ex : *Désaltérer* ne signifie pas « le contraire d'altérer ».

Sur le plan formel, un mot construit est considéré comme transparent lorsque la forme de son radical est reconnaissable, qu'il soit à l'état de mot isolé ou à l'intérieur d'autres mots construits (Ex : *goutte*, *gouttière*, *égoutter*). Un mot construit est dit formellement opaque lorsque la forme de son radical à l'état de mot isolé est différente des formes qu'il prend lorsqu'il se trouve à l'intérieur de mots construits (ex : *grain* et *granité* peuvent être considérés comme formellement opaques).

Le degré de transparence formelle est proportionnel à l'importance des variations subies par le radical dans ses différents emplois. Ces variations peuvent aussi bien être d'ordre orthographique que phonologique, et dépendent de l'existence d'allomorphes (Rocher, 2005).

2. Le développement des compétences morphologiques chez les enfants tout-venants :

2.1. L'acquisition des compétences morphologiques :

Peu d'études ont été réalisées sur ce sujet (la plupart d'entre elles concernant la langue anglaise), et beaucoup ont porté sur l'acquisition des marques flexionnelles, notamment à l'aide de la tâche de Berko (1958). Celle-ci consiste à faire produire aux enfants des formes fléchies à partir de dessins de chimères. L'expérimentateur montre le dessin d'un animal imaginaire et le nomme à l'aide d'un

pseudo-mot : « This is a wug. ». Puis, il lui montre un second dessin représentant deux de ces animaux, et dit la phrase suivante que l'enfant doit compléter : « There are two ... » La réponse attendue est *wugs*, la marque du pluriel étant audible en anglais. Les résultats obtenus à l'aide de cette tâche (Berko, 1958, Selby, 1972, etc...) et d'autres études (Blanche-Benveniste et Ferreiro, 1988, Perez-Pereira, 1989, cités par Marec-Breton, 2003) montrent que les enfants de 4 à 7 ans sont capables d'appliquer les règles de morphologie flexionnelle nominale et verbale de façon adéquate. Différentes étapes d'acquisition successives de la morphologie flexionnelle ont alors été décrites (Colé et Fayol, 2000) :

- L'acquisition des formes fléchies régulières et irrégulières, sans généralisation à de nouveaux mots,
- L'identification de régularités morphologiques, avec production de formes incorrectes par surgénéralisation (ex : *peindu*),
- La découverte des exceptions et des formes irrégulières,
- L'utilisation correcte des règles et le repérage des exceptions.

Pour ce qui est de l'acquisition des connaissances dérivationnelles, elle se ferait plus lentement et plus tardivement que celle des connaissances flexionnelles (Selby, 1972), et aucun modèle de développement ne semble avoir été proposé (Marec-Breton, 2003).

Tyler et Nagy (1989, cités par Dransart, 1999) ont cependant proposé une classification des connaissances dérivationnelles en trois points :

- La connaissance de la relation : Elle correspond à la conscience que les enfants peuvent avoir de la structure interne des mots et du fait que deux mots, ou plus, peuvent avoir la même base (*create/creator*) .
- La connaissance syntaxique : Elle renvoie à la connaissance que les enfants peuvent avoir du rôle syntaxique des suffixes dérivationnels, c'est-à-dire qu'ils marquent catégoriellement les mots auxquels ils s'associent (*regulation* est un nom car il est suffixé par *-ion*)
- La connaissance distributionnelle : Elle renvoie à la connaissance des règles de construction morphologique (en anglais, le suffixe *-ness* peut s'appliquer à des adjectifs mais pas à des verbes).

Néanmoins, les auteurs précisent que cette classification concerne uniquement les suffixes. Dans son étude, Marec-Breton (2003) transpose ces trois aspects à l'ensemble de la morphologie dérivationnelle.

2.1.1. La conscience de la relation morphologique :

Elle correspond à la capacité des enfants à percevoir les relations entre les mots qui partagent un morphème commun. Cette connaissance est acquise assez précocement, car elle ne nécessite pas la prise en compte du caractère abstrait de l'affixe (Tyler et Nagy, 1989, cités par Dransart, 1999)

Cependant, les performances des enfants en Grande Section de Maternelle (GSM) dans ce domaine se révèlent faibles et sont très dépendantes de la notion de transparence phonologique et sémantique des mots affixés (Carlisle, 1995, citée par Colé et Fayol, 2000). Les performances au CP sont significativement supérieures, mais la notion de famille morphologique est encore loin d'être acquise au début de l'école primaire (Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau, 1996) : lorsque l'on propose à des enfants de choisir le dérivé d'un mot-cible (*pomme*) parmi trois mots (*pommier*, *poire*, *pommade*), les résultats obtenus sont de 48% de réussite en GSM. Ils augmentent en CP (61%) mais ne diffèrent pas significativement entre le CP et le CE1 (67%). De la même façon, Bescond (1999) constate, par une tâche de détection de l'intrus morphologique, que la possibilité d'identifier consciemment les morphèmes est assez tardive. On constate en effet que les résultats sont très proches du hasard de la GSM au CE1 et ne deviennent significatifs qu'à partir du CE2, et ce malgré le fait que les expérimentateurs aient veillé à expliquer aux enfants les principales règles morphologiques nécessaires pour réussir la tâche avant le commencement de celle-ci. Notons que la conscience de la relation entre les mots semble s'améliorer tout au long de la scolarité (Mahony, 1994, Mahony, Singson et Mann, 2000).

Néanmoins, Marec (1999) et Royer (1999) ont également étudié les connaissances morphologiques des apprentis lecteurs, et ils constatent que les enfants de CP sont capables d'identifier deux mots de la même famille. En effet, dans ces deux études, on constate que le taux de réussite à une épreuve de jugement d'appartenance à la même famille morphologique dépasse les 80%. Ainsi, on peut s'interroger sur la nature ou la difficulté des tâches utilisées pour évaluer les capacités des enfants : Lewis et Windsor (1996) ont observé que les connaissances

implicites et explicites testées chez les enfants de primaire sont souvent sous-estimées du fait du type de tâches utilisé. Les caractéristiques des items retenus peuvent aussi poser problème (Tyler et Nagy, 1989 ; cités par Dransart, 1999).

2.1.2. La connaissance des morphèmes :

2.1.2.1. Dans leur dimension sémantique :

La plupart des études portant sur la connaissance que les enfants pouvaient avoir des morphèmes se sont intéressées aux suffixes dérivationnels. Cependant, certaines d'entre elles se sont consacrées à l'étude de l'appréhension de la base, et ont montré que les enfants l'utiliseraient pour déterminer la signification d'un mot dérivé. Ainsi, l'étude de Freyd et Baron (1982, cités par Marec-Breton, 2003) montre que les enfants de CM2 s'appuient essentiellement sur la signification de la base des mots dérivés pour en comprendre le sens. De la même façon, Tyler et Nagy (1989, cités par Dransart, 1999) ont proposé à des enfants de CM1, 6ème et 4ème une tâche avec des phrases courtes contenant un pseudo-mot affixé : ils devaient répondre à une question à choix multiples portant sur le sens de ce pseudo-mot. Les résultats montrent que, dès le CM1, les enfants utilisent la structure morphologique et surtout la base pour répondre aux questions. Les auteurs observent aussi une augmentation des performances avec le niveau scolaire. En CM1, le pourcentage de bases connues ne serait que de 53,4% (White et al., 1989).

Pour ce qui est des suffixes, les études montrent que les enfants ont une certaine connaissance de leur contribution à la signification des dérivés. Ainsi, l'étude de Lewis et Windsor (1996) montre que les enfants âgés de 10 à 14 ans connaissent déjà la signification des suffixes dans 60 % de leurs définitions à une tâche de définition de dérivés peu fréquents. Les auteurs soulignent qu'à cet âge les enfants utiliseraient d'abord les informations sémantiques de la base, puis des préfixes et des suffixes.

De plus, l'étude de White et al. (1989) a apporté des précisions sur le développement de la connaissance des suffixes. Elle s'améliorerait entre le CE2 et le CM2, sans toutefois être achevée. Les résultats mettent aussi en avant le fait que les suffixes dérivationnels neutres (i.e. qui n'entraînent pas de modification phonologique de la base et dont le sens peut facilement être identifié) sont mieux maîtrisés que les

suffixes non-neutres (i.e. entraînant un changement phonologique de la base, et dont les relations de sens ne sont pas transparentes) et que les flexions. Pour ce qui est des préfixes, les enfants semblent avoir une connaissance plus limitée de leurs significations.

Enfin, d'autres études indiquent que le développement de la compréhension du rôle des affixes se poursuivrait bien après les années d'apprentissage de la lecture : jusqu'au lycée (Nagy, Diakidoy et Anderson, 1993) et parfois même plus loin (Marec, 1998).

2.1.2.2. Dans leur dimension syntaxique :

La connaissance syntaxique correspond à la capacité à percevoir que les suffixes dérivationnels marquent la catégorie syntaxique des mots (Tyler & Nagy, 1989, cités par Dransart, 1999). De nombreuses études font l'hypothèse d'un développement progressif de ces connaissances. Dès l'âge de 3-4 ans, les enfants connaissent les contraintes d'ordre des mots et leur combinaison dans la phrase (Slobin, 1985, cité par Wolff, 2007).

Différentes études se sont intéressées à l'appréhension du rôle syntaxique des suffixes par les enfants. Ainsi, Tyler et Nagy (1989, cités par Dransart, 1999), à l'aide d'une tâche de complétion d'énoncés proposée à des enfants de CM1, 6^{ème} et 4^{ème}, ont constaté que les trois niveaux possèdent des connaissances sur les propriétés syntaxiques des suffixes, et qu'il existe une amélioration croissante des performances du CM1 à la 4^{ème}. De plus, il semblerait que le CM1 soit une étape clé dans le développement de ces connaissances.

D'autres travaux sont venus confirmer et compléter ces résultats : Windsor (1994) constate ainsi que les résultats des enfants de CM2 et 4^{ème} sont supérieurs à ceux des enfants de CE2 et CM1, et les résultats des études de Singson, Mahony et Mann (2000) et Mann et Singson (2003) attestent l'idée d'un développement des connaissances sur le rôle syntaxique des suffixes étalé dans le temps, avec notamment une augmentation des performances très importante entre le niveau CE2 et les niveaux CM2-6^{ème}. Notons que les résultats sont meilleurs quand les items utilisés sont des mots et non des pseudo-mots.

Enfin, de la même manière que pour les connaissances sémantiques, le développement des connaissances syntaxiques des suffixes se poursuivrait au lycée (Tyler et Nagy, 1990).

2.1.3. La connaissance des règles de construction morphologique :

Elle consiste en la connaissance des contraintes qui s'exercent sur l'association des bases et des affixes. D'après Tyler et Nagy (1989, cités par Dransart, 1999), cette connaissance distributionnelle est acquise en dernier lieu.

De nombreux travaux utilisent la tâche de complétion d'énoncé pour étudier la connaissance des règles de construction morphologique. Ainsi, Berko (1958) propose une tâche de construction de pseudo-mots suffixés et composés (*un petit wug est...*) à des enfants de maternelle (4-5 ans), de CP et à des adultes. Les résultats montrent que les enfants ont du mal à réussir l'épreuve, en particulier pour la production des items suffixés, alors que les adultes n'ont aucune difficulté. Berko en déduit que la dérivation est un procédé peu utilisé par les enfants de 5-6 ans parce qu'ils ne peuvent développer deux compétences simultanément, et qu'à ces âges, ils sont déjà en plein apprentissage des règles de morphologie flexionnelle. Les enfants acquerraient donc la morphologie flexionnelle et la composition avant la dérivation suffixale (Derwing et Baker, 1979, cité par Marec-Breton, 2003). En outre, il semblerait que la composition soit maîtrisée plus rapidement que la dérivation du fait du niveau d'abstraction plus élevé des suffixes : les mots composés sont constitués de deux éléments ayant la même importance dans la signification du composé, alors que les suffixes ne contribuent pas de la même manière que la base à la signification du mot dérivé (Marec-Breton, 2003).

Carlisle (1995, citée par Colé et Fayol, 2000) confirme ces résultats en proposant à des enfants de GSM et CP une tâche de complétion de phrase, avec production du dérivé d'un mot donné précédemment (*ferme – Mon oncle est un...*). Alors même que la tâche ne porte que sur des mots, les performances des enfants de GSM sont faibles. Néanmoins, elles semblent augmenter significativement entre la GSM et le CP. L'auteur constate aussi que les items phonologiquement transparents (*ferme-fermier*) sont mieux réussis que ceux nécessitant une modification phonologique de la base (40,9% de réussite pour les formes dérivées transparentes contre 11,2% pour les formes opaques).

Les résultats des études menées en français par Lecoq et al. (1996), Marec (1999) et Casalis et Louis-Alexandre (2000) confirment que l'application des règles de construction morphologique en contexte demeure relativement fragile après deux années d'école primaire, et que les enfants sont plus performants lorsque les items sont des mots et non des pseudo-mots.

Par la suite, les performances des enfants semblent augmenter avec leur niveau scolaire (Fowler et Liberman, 1995 ; Carlisle, 1988, 2000). Cette progression serait la preuve d'une évolution dans les apprentissages : les enfants apprendraient tout d'abord à utiliser des règles de construction transparentes et productives (*plume-plumage*) puis, ils commenceraient à acquérir les règles moins transparentes (impliquant par exemple des changements phonologiques) et moins fréquentes après le CM1. Produire des mots dérivés quand il y a un changement phonologique semble encore difficile au CM2 (Marec-Breton, 2003).

L'acquisition des règles de construction morphologique ne se manifestant pas uniquement par un usage adéquat des morphèmes dérivationnels, d'autres travaux ont cherché à l'évaluer en utilisant des tâches de plausibilité sémantique. Ainsi, les études d'Anglin (1993), de Tyler et Nagy (1989) et de Nagy et al. (1993) ont montré que la maîtrise de ces règles était importante pour l'analyse de mots nouveaux plurimorphémiques. Dans leur étude, Tyler et Nagy (1989, cités par Dransart, 1999) ont demandé à des enfants de CM1, de 6ème, de 4ème et à des étudiants en université de dire s'ils pouvaient donner la signification de pseudo-mots dérivés avec ou sans respect de la légalité de la construction morphologique. Les résultats montrent que le respect des règles de construction a un impact significatif sur les performances des jeunes, et qu'il existe aussi un lien avec l'âge des sujets testés. D'après les auteurs, cela pourrait indiquer une augmentation des connaissances concernant les bases, ainsi qu'une meilleure maîtrise des règles de construction et donc, l'augmentation de la capacité à s'approprier de nouveaux dérivés.

Pour conclure, on peut noter que les connaissances morphologiques des enfants ne sont pas uniformes. Divers aspects se développent à des rythmes et des âges différents. Ainsi, on peut distinguer l'acquisition de la morphologie flexionnelle et celle de la morphologie dérivationnelle, la maîtrise des principes de composition et d'affixation, la maîtrise des préfixes et celle des suffixes... Malgré tout, la plupart des travaux indiquent qu'avant le CE2, les capacités métamorphologiques des enfants

sont relativement faibles, et qu'elles augmentent avec le niveau scolaire. Ces résultats sont cependant à nuancer : les tâches proposées aux jeunes enfants, de par leur grande charge cognitive, leur haut niveau d'abstraction et l'utilisation d'items peu familiers, ne leur permettraient pas toujours d'exprimer leurs connaissances morphologiques réelles (Lewis et Windsor, 1996). Certaines études ont montré que lorsqu'on utilise des tâches adaptées, les enfants ont des performances aussi bonnes en morphologie dérivationnelle qu'en morphologie flexionnelle (Clark et Hecht, 1982, Rabin and Deacon, 2008), ce qui va à l'encontre des résultats obtenus par la plupart des autres études.

2.2. Les facteurs influençant l'acquisition des connaissances morphologiques :

Différents facteurs influencent l'acquisition des connaissances morphologiques. Nous détaillerons ici les trois principaux : la phonologie, la sémantique et le lexique.

2.2.1. La phonologie :

De nombreuses études indiquent que la réussite aux tâches métamorphologiques dépend de facteurs phonologiques. En effet, le système dérivationnel n'est pas toujours transparent au niveau phonologique : la sonorité de la base ou de l'affixe est parfois modifiée au cours de la dérivation (*rédiger-rédaction*) et cela rendrait l'acquisition des connaissances dérivationnelles plus difficile.

Selon différents auteurs (Carlisle, 1988, Mahony et al., 2000, Mann et Singson, 2003, Tyler et Nagy, 1989, 1990, White et al., 1989) l'intégration des règles responsables de ces changements et des propriétés progressives de certains morphèmes se ferait de façon progressive.

Dans leur recherche longitudinale auprès d'enfants de GSM et CP, Carlisle et Nomanbhoy (1993) et Carlisle (1995, citée par Colé et Fayol, 2000) s'intéressent au lien entre conscience morphologique et conscience phonologique. Deux tâches sont proposées, une tâche de jugement de relation sémantique et une tâche de complétion d'énoncé. Les résultats sont faibles et soulignent le niveau de conscience morphologique peu élevé. De plus, les auteurs observent que le niveau de

conscience phonologique contribue de façon importante à la réussite aux tâches morphologiques, et qu'un changement phonologique entre base et mot dérivé influence directement les performances des enfants.

Par ailleurs, d'après Carlisle et Nomanbhoy (1993), il semblerait que la conscience phonologique soit impliquée dans le développement de la conscience morphologique, car lorsque les coupures morphémiques ne s'accordent pas avec les syllabes, il faut segmenter le mot en unités phonémiques pour isoler un morphème.

Selon Casalis (2001), l'hypothèse la plus probable concernant les relations entre capacités phonologiques et capacités morphologiques est celle selon laquelle les analyses phonologiques et morphologiques s'effectueraient de façon complémentaire et réciproque.

Plus récemment, Casalis et Colé (2009) ont néanmoins constaté, au travers d'une étude auprès d'élèves de CP, que même si on peut observer une influence relative de la conscience phonologique sur la conscience morphologique, chacune a sa spécificité et se développe indépendamment de l'autre.

2.2.2. La sémantique :

En proposant à des enfants de 4 à 8 ans une tâche de production de néologismes morphologiques à l'aide de planches de dessins, Lo Duca (1990) a constaté que la transparence sémantique des mots dérivés a une influence importante sur l'acquisition de certaines règles de construction morphologique. En outre, ce facteur de transparence sémantique explique l'antériorité de la composition sur la dérivation (Clark et Hecht, 1982, cités par Marec-Breton, 2003) : pour la construction des noms d'agents en anglais, les enfants de 3 à 6 ans utilisent davantage la composition en man (*garden-man*), qui est beaucoup plus transparente que l'utilisation du suffixe *-er* (*gardener*).

De plus, Derwing et Baker (1979) ont constaté que plus le lien sémantique entre deux mots est distant, plus les enfants ou les adultes vont avoir du mal à juger s'ils sont reliés morphologiquement. Cependant, il semblerait que les enfants soient plus dépendants de la transparence phonologique du radical que de la transparence sémantique, tandis que les adultes semblent plus sensibles à cette dernière (Derwing, 1976).

2.2.3. Le lexique :

De nombreux travaux mettent en avant le rôle essentiel de la fréquence lexicale dans l'acquisition des connaissances morphologiques. Ainsi, Jarmulowicz (2002) montre que la fréquence à laquelle les enfants anglais sont exposés aux suffixes impliqués dans des variations accentuelles affecte l'acquisition des règles concernant ces dernières. De même, Fowler et Liberman (1995, cités par Marec-Breton, 2003) confirment l'importance du niveau d'exposition aux suffixes dans le développement des compétences morphologiques à travers leur étude. De plus, ce serait la maîtrise des règles morphologiques de la langue qui permettrait l'« explosion lexicale » des enfants observée vers 2ans-2ans1/2 (Colé et Fayol, 2000). D'après White, Sowel et Yanagihara (1989, cités par Yvelin et Peythieu, 2010), la maîtrise des règles morphologiques provoquerait un phénomène de « propagation » qui permet à l'enfant, pour chaque mot appris, d'en comprendre un à trois de plus qui lui sont reliés morphologiquement .

Néanmoins, Sterling (1983, cité par Marec-Breton, 2003) précise que le fait de posséder un lexique étendu n'a pas forcément de répercussion sur le développement des connaissances morphologiques : l'important est de connaître différents mots construits avec les même affixes et les mêmes bases (Clark, 1993). De plus, chez les jeunes enfants, la transparence sémantique semble avoir un rôle plus important que la fréquence lexicale dans l'acquisition des connaissances morphologiques.

L'acquisition des connaissances morphologiques est donc influencée par des facteurs phonologiques, sémantiques et lexicaux. Cependant, ils ne sont pas les seuls : les connaissances syntaxiques, orthographiques, les capacités de compréhension et le niveau de développement cognitif pourraient aussi jouer un rôle dans cette acquisition (Marec-Breton, 2003).

2.3. Conscience et connaissances morphologiques :

2.3.1. La conscience morphologique :

En 1995, Carlisle définit la conscience morphologique comme étant « la conscience qu'a l'enfant de la structure des mots et sa capacité à réfléchir (sur) et à manipuler explicitement cette structure » (Carlisle, citée par Colé et Royer, 2004).

Elle induit donc à la fois la capacité de repérer les mots et d'en maîtriser le sens. L'enfant peut alors repérer à l'oral ou à l'écrit que *l'ours*, *le petit ourson* et *un ours* renvoient au même référent *ours* (Wolff, 2007).

La conscience morphologique suppose la capacité de segmenter un mot en morphèmes et de repérer les différentes formes qu'un même morphème peut prendre. On peut, par exemple, reconnaître le mot *dent* dans *dentiste* et percevoir le lien sémantique qui unit les deux mots. Elle permet également la manipulation explicite des morphèmes de la langue et la création de mots nouveaux (Wolff, 2007).

2.3.2. Connaissances implicites et connaissances explicites :

De la même façon que l'on distingue la conscience phonologique implicite et explicite, on peut distinguer deux sortes de connaissances morphologiques chez l'enfant : les connaissances implicites et les connaissances explicites.

Les connaissances morphologiques implicites se développent naturellement au cours de l'apprentissage du langage. Ce sont des connaissances que l'enfant acquière de façon automatique et sans focalisation attentionnelle (Colé et Royer, 2004).

Les connaissances morphologiques explicites sont des connaissances mentalisées et manipulées de façon délibérée par l'enfant. Elles se développent au cours des apprentissages scolaires et permettent de réfléchir consciemment sur les unités de la langue (Colé et Royer, 2004).

Dans les études morphologiques, il est essentiel de ne pas confondre tâches explicites/implicites et connaissances explicites/implicites. En effet, les tâches de jugement ou de compréhension peuvent être considérées comme implicites mais

être résolues par la mobilisation de connaissances explicites (comme dans la tâche implicite de choix de dessins de Casalis et Louis-Alexandre (2000), qui peut être effectuée par l'enfant sans ou avec analyse morphologique consciente). Les tâches de production ou de manipulation, souvent considérées comme explicites, ne mobilisent pas que des connaissances explicites (Marec-Breton, 2003).

Cependant, il est très difficile de mettre en évidence l'utilisation de connaissances implicites, car les réponses induites par les niveaux implicites et explicites peuvent être les mêmes. En effet, lorsqu'un enfant de 7 ans utilise le pseudo-mot **mensongeur* pour désigner quelqu'un qui ment, on ne peut pas déterminer s'il a appliqué automatiquement ses connaissances implicites ou s'il a utilisé de façon consciente une règle de construction linguistique (Marec-Breton, 2003). On ne peut être certain que les réponses recueillies sont le résultat d'une application automatique des connaissances implicites, sans recours à la conscience.

Néanmoins, certains travaux ont démontré l'existence chez le jeune enfant d'une sensibilité à la morphologie, avant le cours élémentaire et donc, avant le développement de connaissances explicites. Ainsi, une analyse des productions spontanées d'enfants de langue française, anglaise ou encore turque permet de constater qu'ils développent dès 2 ans et demi – 3 ans une certaine maîtrise des règles de composition et d'affixation les plus productives, ce qui d'après Corbin (1980) correspond pour les enfants français à l'utilisation du préfixe *dé-* et du suffixe *-eur*. De plus, d'autres auteurs ont montré qu'avant 6 ans les enfants présentent une sensibilité aux unités de sens de la langue (Costermans et Giurgea, 1988, Bescond, 1999). A l'aide d'une tâche de plausibilité lexicale, consistant à déterminer quels mots inventés ressemblent le plus à des vrais mots, Bescond (1999) a en effet montré que, dès la GSM, les enfants considèrent que les pseudo-mots affixés (*resaver*) ressemblent plus à de vrais mots que des items présentant le même matériel phonologique mais non construits morphologiquement (*rassever*). Elle constate également que les items pseudo-préfixés sont mieux reconnus que les pseudo-suffixés, ce qui traduit l'existence de connaissances différentes selon le type d'affixes.

Par ailleurs, les connaissances morphologiques implicites se développent également vers 2-3 ans à travers les inventions de mots. Elles permettent à l'enfant qui ne possède pas encore suffisamment de ressources lexicales d'exprimer ce qu'il veut dire par la transformation des mots connus, en rajoutant un morphème

dérivationnel. Par exemple, il peut utiliser le néologisme *véloter* pour exprimer l'idée de faire du vélo (Schelstraete, 2005). Les néologismes produits sont souvent des noms et des verbes formés à partir de noms et, plus rarement, des adjectifs formés à partir de noms ou de verbes (*pointeux* : qui a des points).

Ces inventions de mots démontrent la capacité très précoce de l'enfant à extraire du lexique des éléments de la structure des mots de sa langue. Loin d'être produites au hasard, ces « erreurs » reflètent en réalité la connaissance que l'enfant a déjà des règles de construction morphologique.

Par la suite, l'apprentissage de la lecture permet le développement des connaissances morphologiques implicites et provoque l'apparition des connaissances morphologiques explicites (Gombert, 2002, cité par Wolff, 2007).

2.3.3. Lien entre morphologie et langage écrit :

Si beaucoup d'études se sont penchées sur le développement métalinguistique et sur les relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture, peu se sont intéressées au développement morphologique et au lien entre morphologie et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. En effet, le français étant fondé sur une correspondance grapho-phonologique, il est normal que la majorité des études sur l'acquisition de l'écrit se soit focalisée sur le traitement phonologique et le développement des capacités métaphonologiques. De plus, certaines études ont montré que ces dernières sont plus développées chez l'enfant que ses capacités métamorphologiques (Carlisle et Nomanbhoy, 1993). Notons que les principaux modèles développementaux d'apprentissage de la lecture n'intègrent pas les éléments morphologiques, puisque les apprentis-lecteurs ne commenceraient à utiliser les informations morphologiques qu'une fois le décodage grapho-phonologique maîtrisé (Frith, 1985, cité par Colé et al, 2004). Pour Seymour (1994), l'utilisation d'un traitement morphologique pour identifier les mots morphologiquement complexes se ferait tardivement et serait un signe d'expertise en lecture (Colé et al, 2003).

Néanmoins, il apparaît que la morphologie constitue un aspect important de l'apprentissage de la lecture, et ce dès les premières années. L'écrit véhicule du sens et l'enfant pourrait très tôt être sensible à cet aspect, avant même que les correspondances lettres-sons soient totalement acquises (Colé et al, 2003, Colé et

al, 2004). Colé et Fayol (2000) évoquent quatre raisons pour lesquelles la conscience morphologique pourrait avoir une place importante et précoce dans l'apprentissage de la lecture.

Tout d'abord, le vocabulaire parlé et celui des livres scolaires est principalement composé de mots plurimorphémiques. Ensuite, les recherches (citées dans Colé et Fayol, 2000) ont montré que les lecteurs experts pratiquent une analyse automatique de la structure morphologique des mots plurimorphémiques. D'autres études (citées dans Colé et Fayol, 2000) ont également mis en évidence la capacité des enfants à utiliser des connaissances morphologiques, au moins implicites, pour acquérir et interpréter des nouvelles formes morphologiquement complexes. Enfin, l'orthographe française encode à la fois la structure phonologique et orthographique des mots, et représente les relations morphologiques et morphosyntaxiques qui les relient grâce aux morphogrammes. Ces suppléments graphiques des morphèmes, appelés aussi « graphèmes de rappel », ont très souvent une réalité phonique en dérivation (*chat* s'écrit avec un *t* final à cause de *chatte* et *chaton*) et permettent de faire le lien entre un mot et ses dérivés. Grâce à ces indices, l'enfant peut être amené à prêter attention à la structure morphologique des mots.

Différents travaux tendent effectivement à prouver qu'il y aurait une contribution significative des compétences morphologiques dès le début de l'apprentissage de la lecture. La première étude visant à prouver la contribution des capacités d'analyse morphologique dans l'acquisition de la lecture a montré qu'un déficit de ces capacités d'analyse à l'oral pourrait être à l'origine de certaines difficultés de lecture (Vogel, 1983, cité par Colé et Fayol, 2000). Par ailleurs, l'étude menée par Marec-Breton, Colé et Gombert (2005) indique que les lecteurs débutants lisent plus vite et avec moins d'erreurs les items préfixés que les items pseudo-préfixés (*renifler*). Les pseudo-mots préfixés (*remourir*) sont également mieux lus que les pseudo-préfixés. Ces résultats démontrent que l'enfant se sert de la structure morphologique des mots dès le début de son apprentissage. En outre, Carlisle (1995, citée par Colé et Fayol, 2000), à l'aide de son étude longitudinale d'enfants suivis de la GSM jusqu'au CE1, confirme qu'il y a mise en place d'une relation entre conscience morphologique et développement de l'expertise en lecture dès le début de l'apprentissage. Carlisle et Nomanbhoy (2003) constatent, quant à elles, que les performances d'enfants de CP à des épreuves de conscience morphologique contribuent de façon significative à la variance observée lors de la lecture de mots isolés (4%), même si cette contribution

est moins importante que celle des performances aux tâches évaluant la conscience phonologique (33,6 %).

On observe par ailleurs une évolution du lien entre morphologie et lecture : l'enfant se servirait d'abord de ses connaissances implicites, qui ne dépendent pas du niveau de connaissances phonologiques, puis de ses connaissances explicites, qui sont influencées par des facteurs à la fois phonologiques et sémantiques (Fowler et Liberman, 1995, cités par Colé et Fayol, 2000, Casalis et Louis-Alexandre, 2000, Mahony, Singson et Mann, 2000, Colé et al., 2003). En effet, on peut constater qu'à l'âge de 6-7 ans, les tâches impliquant la conscience morphologique explicite ne sont pas réussies (Colé et al., 2004), alors qu'il y a réussite des tâches impliquant la morphologie implicite (Colé et al., 2003, Colé et al., 2004, Marec-Breton, Colé et Gombert, 2005). D'autre part, il semblerait exister un lien entre le niveau de développement des capacités morphologiques implicites et le niveau de lecture des apprentis-lecteurs : l'étude de Colé et al. (2004) a montré que les élèves réussissant le mieux une tâche de jugement de relation de mots ont les meilleures performances lors de la lecture d'un texte.

Pour ce qui est de la reconnaissance des mots écrits, Colé et Royer (2004) l'ont testée chez des enfants de CP et de CE1 au moyen d'un paradigme d'amorçage, qui consiste en la présentation sur un écran d'un mot-cible affixé (ex : *laitier*) que le sujet doit lire silencieusement (le temps de lecture est enregistré à l'aide d'un bouton sur lequel le sujet doit appuyer dès qu'il a fini de lire le mot) puis restituer oralement. La présentation de ce mot-cible est précédé de la présentation d'un mot amorce qui entretient soit une relation morphologique (*lait*), soit une relation orthographique (*laitue*), soit aucune relation avec le mot-cible (*pomme*). Les résultats montrent que les lecteurs de CP et les moins bons lecteurs de CE1 se serviraient implicitement de la structure morphologique des mots pour les lire. Cette prise en compte de la structure serait purement sémantique, sans prise en compte de l'aspect formel du mot, puisque l'effet de facilitation morphologique est aussi présent lorsque la base du mot dérivé subit une modification phonologique. Par contre, on n'observe plus cet effet de facilitation morphologique chez les bons lecteurs de CE1 lorsqu'il y a transformation phonologique de la base. Les auteurs déduisent de ces résultats que les connaissances morphologiques explicites seraient exploitées progressivement, amenant ainsi l'enfant à prendre en compte, à la fois l'aspect sémantique et l'aspect

formel des mots d'une même famille morphologique. Le bon lecteur de CE1 ne serait ainsi plus capable de se servir de la relation morphologique entre un mot dérivé et sa base si celle-ci subit une transformation phonologique, car cette modification la rend opaque d'un point de vue formel.

A partir de 7-8 ans, les connaissances morphologiques explicites vont donc être progressivement utilisées. A ces âges, le niveau de lecture serait d'ailleurs corrélé à la réussite aux tâches d'extraction de la base (Privat, 2009). D'après Colé et al., ce développement des connaissances explicites pourrait être relié à un enseignement de la morphologie à l'école. En outre, l'exposition à l'écrit permettrait aussi aux élèves de développer leurs connaissances morphologiques, et par-là même d'augmenter leur vocabulaire. Ainsi, Carlisle (2000) a pu observer que les connaissances morphologiques contribuent significativement à la variance en compréhension écrite au niveau CE2 (43%), et encore plus au niveau CM2 (55%). Ses résultats confirment l'hypothèse d'une forte implication des connaissances morphologiques dans l'acquisition du vocabulaire. Colé et Royer (2004) en déduisent donc que « le caractère fréquemment affixé des mots des textes écrits auxquels sont confrontés les élèves de ces niveaux scolaires (CE2 et CM2) les encourageraient à une analyse morphologique plus ou moins explicite, ce qui retentit sur leur niveau de lecture et de compréhension, ceux tirant parti de cette caractéristique du vocabulaire écrit parviennent aux meilleurs niveaux de performance en lecture ».

On peut donc dire que, dès 6-7 ans, l'enfant est déjà sensible à la construction des mots et traite leur structure morphologique d'un point de vue sémantique (Casalis et Louis-Alexandre, 2000, Colé et Royer, 2004). Puis, il va progressivement prendre en compte les informations de la parenté formelle et sémantique (Privat, 2009). La conscience morphologique, présente dès les débuts de l'apprentissage de la lecture, permet un traitement implicite puis, de plus en plus explicite de la structure des mots. Les connaissances métamorphologiques aideraient donc l'apprenti-lecteur dans son apprentissage, et participeraient à l'accès au sens des mots lus et à leur identification (Marec-Breton, 2003, Colé, 2004). Par ailleurs, cette contribution à la lecture de mots augmente du CE2 à la 6ème (Mahony et al., 2000), alors que dans le même temps la contribution des connaissances métaphonologiques diminue graduellement (Colé et Royer, 2004).

En conclusion, on peut dire que les enfants développent très tôt une sensibilité aux caractéristiques morphologiques de langue, et que ces connaissances, qui se développent au fur et à mesure de leur contact avec la langue orale puis écrite, auraient un rôle non négligeable dans l'apprentissage de la lecture, et ce dès les premières années.

3. Le développement des compétences morphologiques chez les enfants présentant une pathologie du langage :

Les travaux portant sur le développement et l'évaluation des connaissances morphologiques d'enfants présentant une pathologie du langage ont en grande partie porté sur la dysphasie, et surtout sur la dyslexie. Nous présenterons ici les caractéristiques de l'atteinte morphologique dans ces deux pathologies.

3.1. La dysphasie :

Cette partie est en majorité basée sur la thèse de Maillart (2003), qui a étudié l'origine des troubles morphosyntaxiques chez les enfants dysphasiques.

Les enfants dysphasiques ont généralement d'importants troubles morphosyntaxiques : on relève l'utilisation massive de formes infinitives à la place de celles conjuguées et l'absence fréquente de flexions temporelles ou de marques d'accord. La grande majorité des erreurs morphologiques est constituée d'omissions ; les ajouts ou substitutions de morphèmes sont rares, voire inexistantes. (Maillard, 2003).

De façon plus générale, les enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL) ont des difficultés à produire des formes correctement marquées d'un point de vue morphologique, et ils utilisent à la fois des formées marquées et non marquées. Ce comportement linguistique, normal chez les jeunes enfants, continue à être utilisé à un âge où la grammaire adulte devrait être bien installée (Chevrié-muller et Narbona, 2007).

Peu d'études se sont intéressées au développement des connaissances dérivationnelles chez les enfants dysphasiques. Cependant, Genouvrier, Billard et de Becque (2001, cités par Maillart, 2003) ont résumé la faiblesse morphologique générale de la population dysphasique à travers les propositions suivantes :

« - Une unité linguistique est d'autant mieux réalisée qu'elle a un statut sémantique plein, indépendant d'une modification morphologique.

- Une unité est d'autant moins réalisée qu'elle est un morphème grammatical lié, d'où la difficulté pour les flexions verbales.

- Un morphème grammatical est d'autant plus produit qu'il est sémantiquement « plein » et détaché (*ça, là, nous*). »

De plus, on observe des mécanismes de compensation, comme la mémorisation de formes fléchies, qui occasionnent de façon inconstante la production adéquate de quelques morphèmes grammaticaux. Ces mécanismes, observés aussi à l'âge adulte, pourraient être expliqués de deux façons (Ullman et Pierpont, 2005, cités par Chevrié-Muller et Narbona, 2007) : soit par la mise en place d'une stratégie d'apprentissage lexical, où les formes fléchies seraient mémorisées en tant qu'items lexicaux, soit par « la mise en jeu de règles explicites qui ont fait l'objet d'un apprentissage en rééducation ».

On observe chez la personne dysphasique de vraies capacités d'apprentissage, qui se traduisent par une productivité grammaticale, quelques connaissances morphologiques épargnées permettant une utilisation adéquate de morphèmes, et une relative préservation de certaines compétences syntaxiques.

Pour ce qui de la compréhension, plusieurs travaux montrent les difficultés des enfants dysphasiques dans ce domaine : ainsi, Karmiloff-Smith (1979, cité par Maillart, 2003), souligne que certaines fonctions grammaticales ne sont toujours comprises alors qu'elles sont correctement marquées en production. De la même manière, Leonard, Miller et Owen (2000, cités par Maillart, 2003) montrent grâce à leur étude sur la compréhension morphosyntaxique que les enfants dysphasiques ont une compréhension des flexions verbales plus faible que celle des enfants contrôle, et que leurs performances dans ce domaine sont plus faibles que ce à quoi l'on pourrait s'attendre au vu de leurs performances en production.

3.2. La dyslexie :

Différentes études se sont consacrées à l'étude des compétences morphologiques des enfants dyslexiques. Ainsi, Laxon et al. (1992, cités par Casalis et al., 2004) ont montré que les enfants dyslexiques traitent eux aussi les unités morphologiques, puisqu'ils lisent mieux les mots affixés que les mots pseudo-affixés. De la même manière, Shankweiler et al. (1995, cités par Colé et Royer, 2004) montrent que les dyslexiques pourraient utiliser leurs connaissances métamorphologiques pour lire les mots. En effet, ces connaissances seraient relativement bien développées, malgré le déficit phonologique qui se répercuterait sur l'analyse morphologique dans certains cas. L'étude de Elbro et Arnbak (1996), menée sur un groupe d'adolescents dyslexiques et un groupe apparié en âge lexique, montre également que, pour les dyslexiques, la lecture de mots composés sémantiquement transparents est plus rapide et plus exacte que la lecture de mots composés sémantiquement opaques. Les dyslexiques pourraient donc « développer des stratégies compensatoires de lecture qui reposeraient sur la reconnaissance des unités morphémiques les composant, en particulier la base » (Colé et Royer, 2004). Par ailleurs, Casalis et al. (2004) ont remarqué, à l'aide de différentes tâches morphologiques proposées à des enfants de 8 à 12 ans, que les enfants dyslexiques ont de moins bonnes performances que les enfants de même âge chronologique mais qu'ils ont de meilleures performances que des enfants de même âge lexique. Les auteurs soulignent que les compétences morphologiques peuvent être perturbées par le déficit de la conscience phonologique, et que ce dernier pourrait faire baisser les performances aux tâches morphologiques impliquant des habiletés phonologiques. De fait, les compétences morphologiques des enfants dyslexiques ne se développeraient pas de la même manière que celles des normo-lecteurs. Ainsi, plus les tâches que l'on propose impliquent des traitements sémantiques, plus leurs performances se rapprochent de celles d'enfants du même âge. Il semblerait donc que les enfants dyslexiques puissent accéder à l'information sémantique véhiculée par le morphème, et ce malgré leur déficit phonologique (Bécavin, 2002).

Il semblerait aussi que les unités morphémiques soient traitées de façon privilégiée par les personnes dyslexiques : le traitement des morphèmes pourrait être un moyen de compensation face au déficit de traitement phonologique (Casalis, Mathiot et Colé, 2006, cités par Wolff, 2007).

Enfin, Rey et al.(2001) observent, dans leur étude, que les scores en conscience morphologique prédisent ceux en dictée, et que les enfants de 8 à 12 ans présentant un déficit de conscience morphologique explicite présentaient peut-être avant des difficultés en conscience morphologique implicite. Puisque la lecture pose problème à ces enfants, l'apprentissage de l'écrit n'aurait pas permis de compenser ce déficit.

Notons que Elbro et Arnbak (2000) ont prouvé que le développement de la conscience morphologique des personnes dyslexiques est possible, indépendamment des autres habiletés métalinguistiques. Leur programme d'entraînement des compétences morphologiques sur les bases, les suffixes et les flexions a conduit à une amélioration des performances des sujets entraînés.

En conclusion, les enfants dysphasiques semblent présenter des troubles en expression morphosyntaxique, et la maîtrise de la morphologie flexionnelle est difficile. Le domaine de la morphologie dérivationnelle a été peu étudié. Les enfants dyslexiques semblent, quant à eux, présenter une sensibilité à la structure morphologique des mots, et cette sensibilité pourrait parfois même être utilisée comme moyen de compensation face aux difficultés phonologiques.

4. Partie de synthèse concernant la morphologie :

La conscience morphologique implicite (ou sensibilité morphologique) commencerait donc à se développer au cours de l'acquisition du langage oral. Son existence, bien que parfois compliquée à mettre en évidence du fait même de son caractère implicite, a été constatée dans plusieurs études (Costermans et Giurgea, 1988, Bescond, 1999, Marec, 2003...) et est détectable dès deux-trois ans dans le langage spontané, notamment grâce à l'invention de nouveaux mots par surgénéralisation des règles morphologiques flexionnelles et dérivationnelles (Schelstraete, 2005). Par la suite, l'exposition à l'écrit et un apprentissage scolaire spécifique (généralement à partir du CE2) permettront le développement de la conscience morphologique explicite (Mahony, Singson et Mann, 2000, Privat, 2009).

Puisque le développement des connaissances morphologiques de l'enfant est apparemment dépendant de facteurs phonologiques et sémantiques, de nombreux

auteurs considèrent que ces connaissances n'interviendraient dans l'apprentissage de la lecture qu'à partir du CE2 (Colé et al., 2004), mais ces dernières années, d'autres travaux ont suggéré une implication plus précoce des compétences morphologiques implicites dans l'apprentissage de la lecture, notamment dans le domaine de la compréhension, et ce dès le CP-CE1 (Colé et al., 2003, Marec-Breton et al., 2005...).

Enfin, notons que certains travaux portant sur l'organisation du lexique orthographique suggèrent que celui-ci s'articulerait autour du morphème. Ainsi, les mots ne seraient pas inscrits dans leur globalité, mais séparés en unités morphémiques (la base, les préfixes et les suffixes) et rassemblés au cours de la production. D'après Alamargot et al. (2005) « ce type de stockage est économique car une seule racine peut produire différents mots lorsqu'elle est associée à différents préfixes et suffixes (ex : grandes, recoller) ». D'autres études ont mis en avant le fait que le développement du lexique se ferait autour des unités morphémiques (Feldman et al, 2002, cités par Quémard et al., 2011, Rabin and Deacon, 2008...) d'où l'importance pour l'enfant d'apprendre à repérer et analyser ces unités.

5. Buts et hypothèses :

Longtemps négligée, la morphologie bénéficie depuis quelques années d'un intérêt accru des chercheurs, et les différentes études menées dans ce domaine prouvent son importance dans l'apprentissage et la maîtrise de la langue, autant à l'oral qu'à l'écrit. Elle joue un rôle important dans le développement du langage oral, en permettant l'obtention d'informations sur le sens et la catégorie syntaxique des mots. De plus, la plupart des recherches mettent en avant le rôle de la conscience morphologique explicite dans la lecture des enfants à partir du CE2, et les derniers travaux tendent à prouver que, contrairement à ce qui était admis auparavant, les compétences morphologiques implicites commenceraient à jouer un rôle dans l'apprentissage du langage écrit dès le CP-CE1. Or, la plupart des matériaux de rééducation proposés dans ce domaine sont surtout destinés à des enfants à partir de 9-10 ans, voire à des collégiens. Nous avons donc voulu proposer la création d'un matériel ludique, destiné à des enfants plus jeunes, et ce, afin d'entraîner ces compétences le plus précocement possible.

Lors de son étude, Maillart (2003) souligne que le décalage entre les performances d'enfants dysphasiques et d'enfants contrôles aux tâches de production grammaticale est dû au fait que « les enfants tout-venants semblent capables de produire et de détecter correctement des morphèmes grammaticaux bien avant d'en découvrir le rôle morphologique. Chez les enfants TDL, au contraire, il semble que ce n'est que quand la compréhension des rôles morphologiques est installée que certaines marques apparaissent en production [...]. On peut se demander si les enfants dysphasiques ne seraient pas aidés par un apprentissage explicite des rôles morphologiques qui paraissent implicitement appris par des enfants tout-venants ». Un entraînement morphologique semblerait donc bénéfique aux enfants dysphasiques. Afin de valider cette hypothèse, L. Macchi (2006) a étudié l'influence d'un entraînement en conscience morphologique sur la compréhension orale d'enfants dysphasiques : les résultats montrent que les enfants entraînés semblent parvenir à utiliser des règles distributionnelles morphologiques pour des affixes auxquels ils ont été entraînés, même s'ils ont des difficultés à généraliser ces règles au contact de ceux auxquels ils n'ont pas été spécifiquement entraînés. De plus, l'augmentation des capacités morphologiques permet l'enrichissement du vocabulaire.

Pour ce qui est des enfants dyslexiques, les recherches disponibles, bien que peu nombreuses, suggèrent qu'ils auraient des capacités morphologiques bien supérieures à leur capacités phonologiques, et que l'utilisation d'une stratégie morphologique pourrait les aider à compenser leur déficit phonologique, à la fois en lecture et en orthographe.

Face à ces données, nous avons souhaité créer un matériel destiné à la fois aux enfants avec troubles du langage oral, et à ceux avec troubles du langage écrit. Le but de ce mémoire est donc de prendre en compte les dernières recherches dans le domaine de la morphologie et d'élaborer d'un programme d'entraînement des compétences morphologiques, pour des enfants de 7 à 9 ans, en difficulté avec le langage oral ou écrit.

Sujets, matériel et méthode

1. Introduction :

A travers le contexte théorique, nous avons pu mettre en avant que de nombreuses recherches ont été menées dans le domaine de la morphologie, domaine qui suscite de plus en plus d'intérêts. Ces études ont démontré l'importance de la morphologie dans le développement du langage oral et l'apprentissage de la lecture, et ont également mis en relief un développement particulier des compétences morphologiques chez les enfants souffrant de troubles du langage oral et écrit. L'entraînement de ces compétences, chez de jeunes enfants en difficultés, trouverait donc son intérêt dans le cadre d'une rééducation orthophonique.

Les données recueillies ont ainsi été suffisamment nombreuses pour nous permettre d'envisager l'élaboration d'un outil d'entraînement, traitant des différents aspects du domaine morphologique.

La partie expérimentale que nous vous proposons à présent regroupe l'ensemble des réflexions que nous avons menées et la progression de notre travail jusqu'à son aboutissement final. Nous développerons la méthodologie que nous avons suivie pour élaborer notre matériel, la façon dont nous avons tenté de répondre du mieux possible aux objectifs que nous nous sommes fixés et qui ont guidé notre démarche tout au long de ce mémoire et, enfin, nous présenterons notre matériel en détail avant d'en dresser une analyse critique, suite à l'accueil qu'il a reçu auprès d'enfants.

2. Méthodologie :

2.1. Objectifs poursuivis :

2.1.1. Un matériel ludique :

Nous avons souhaité créer un outil d'entraînement des compétences morphologiques à la fois ludique et attractif, afin de susciter l'intérêt de l'enfant. Nous sommes parties du constat que la grande majorité des exercices morphologiques présents dans les manuels de rééducation étaient très systématiques et destinés à des enfants d'au moins 10 ans, voire à des adolescents.

Afin de nous adapter à notre tranche d'âge plus jeune, nous avons choisi de présenter nos exercices sous forme de jeux, en détournant parfois des petits jeux déjà bien connus des enfants (ex : le jeu de 7 familles, le jeu de dominos...)

2.1.2. Un matériel facile d'utilisation :

Nous avons veillé à ce que notre matériel soit clair, agréable et facile à utiliser par les orthophonistes et les enfants. Les choix du support, du format et de l'esthétisme du matériel, que nous détaillerons plus loin, ont tous été effectués dans ce but.

2.1.3. Des exercices adaptables :

Nous avons tenté de créer des exercices adaptables à l'âge et aux difficultés de l'enfant afin que cet outil d'entraînement puisse être utilisé avec le plus grand nombre de patients. Nous souhaitons que chaque exercice, dans la mesure du possible, puisse être réalisé de différentes façons. En vue de remplir cet objectif, nous avons enrichi certains jeux de cartes et d'étiquettes supplémentaires, pour permettre à l'orthophoniste de détourner les exercices de plusieurs manières.

2.1.4. Des exercices progressifs :

Nous avons cherché à élaborer un outil d'entraînement et pas seulement un matériel ludique sur la morphologie. Nos exercices suivent une progression basée sur la théorie, qui part des compétences implicites (présentes très tôt chez l'enfant) jusqu'aux compétences explicites et aux notions morphologiques les plus abstraites, afin d'accompagner l'enfant dans ses progrès et lui permettre d'accroître toujours plus ses compétences.

2.1.5. Des exercices courts :

Nos exercices se veulent courts pour pouvoir être réalisés entièrement au cours d'une séance orthophonique d'une demie-heure minimum. En fonction du niveau de l'enfant, un exercice peut néanmoins prendre plus ou moins de temps que prévu. Dans le dernier cas, l'orthophoniste peut décider d'abréger l'exercice en omettant certains items. Un même exercice pourra alors être présenté plusieurs fois.

2.1.6. Des exercices ciblés :

Nous avons choisi de limiter nos exercices à une seule difficulté à la fois, afin de ne pas perturber l'enfant en mélangeant plusieurs modes de construction de mots différents. Chaque exercice répond donc à un objectif précis, ciblé sur un domaine particulier de la morphologie. Cela permet à l'orthophoniste, s'il ne juge pas utile de faire passer l'entraînement dans son entier, de ne travailler avec l'enfant que les domaines où ce dernier manifeste des difficultés, sans passer par des exercices trop simples pour lui.

En effet, bien que les exercices de notre matériel soient organisés selon un ordre de complexité croissante, ils peuvent tout à fait être utilisés indépendamment les uns des autres.

2.1.7. Le transfert :

Nous tenons à ce que les stratégies découvertes par les enfants et mises en place au cours de l'entraînement puissent être réinvesties dans d'autres activités, orales ou écrites, par ces mêmes enfants.

L'objectif de notre matériel reste d'apporter à l'enfant des outils qu'il apprendra à maîtriser et qui pourront l'aider à compenser ses difficultés.

2.2. Définition de notre population :

2.2.1. Critères d'inclusion :

Cet outil d'entraînement s'adresse aux enfants présentant des troubles du langage oral et/ou des troubles du langage écrit. Il peut également s'adresser aux enfants atteints de dysphasie ou de dyslexie, bien qu'il arrive souvent que le diagnostic de cette dernière n'ait pas encore été posé à l'âge auquel notre matériel est destiné.

2.2.2. Critères d'exclusion :

Notre matériel n'est cependant pas adapté aux enfants souffrant de troubles de la mémoire de travail, ni aux enfants ayant des troubles importants de compréhension orale.

La plupart de nos exercices nécessitent de bonnes capacités de rétention, notamment dans leurs versions orales. L'enfant est amené à mémoriser des mots, des pseudos-mots et des néologismes parfois assez complexes. De plus, ces exercices demandent à l'enfant d'effectuer un travail plutôt inédit pour lui et qu'il a rarement eu l'occasion de faire dans d'autres circonstances. L'enfant doit donc être capable de bien comprendre la consigne qu'on lui donne et ce qu'on attend de lui.

D'importants troubles phonologiques peuvent aussi constituer un critère d'exclusion, à moins que les versions écrites des exercices ne permettent à l'enfant de contourner ces difficultés phonologiques.

2.3. Définition de notre tranche d'âge :

Cet outil d'entraînement des compétences morphologiques est destiné aux enfants âgés de 7 à 9 ans.

Nous avons défini cette tranche d'âge car différentes études portées sur la morphologie ont montré que, dès le début de l'apprentissage de la lecture, la conscience morphologique permettait aux enfants d'analyser la structure des mots de façon plus explicite (Marec-Breton, 2003, Colé, 2004). Si certains travaux tendent à prouver que les enfants n'utilisent les informations morphologiques que lorsqu'ils ont acquis le décodage grapho-phonologique (Frith, 1985, cité par Colé et al, 2004), c'est-à-dire pas avant le CE1-CE2, d'autres études plus récentes ont démontré qu'à l'âge de 6-7 ans, l'enfant réussissait les tâches morphologiques implicites et commençait à faire des liens entre la construction des mots et leur sens (Casalis et Louis-Alexandre, 2000, Colé et Royer, 2004). C'est à partir de 7-8 ans que l'enfant va progressivement développer et utiliser ses connaissances morphologiques explicites (Privat, 2009).

En nous fondant sur ces études, nous avons jugé pertinent de débiter notre entraînement à l'âge de 7 ans, qui semble être une période charnière dans le développement des compétences morphologiques, et de le limiter à l'âge de 9 ans, âge auquel les compétences morphologiques explicites sont suffisamment développées chez les enfants pour leur permettre de s'entraîner sur des supports plus systématiques, nombreux dans les matériels de rééducation orthophonique.

Le choix de cette tranche d'âge nous permet également de répondre à une absence de matériel dans ce domaine pour les jeunes enfants, bien que les études affirmant l'importance du rôle la morphologie très tôt dans le développement du langage oral et écrit soient de plus en plus nombreuses.

2.4. Intérêt de l'outil dans la pratique orthophonique :

Certains orthophonistes pratiquent déjà des rééducations de la morphologie mais, faute de matériel adapté, ces rééducations se font souvent de manière tardive, chez des enfants en fin de primaire ou au collège. Or, l'intérêt d'une rééducation de la morphologie, autant à l'oral qu'à l'écrit, a été démontré par des études comme

celles de Lucie Macchi (2006) ou d'Elbro et Arnbak (2000). Loin d'être suffisant à lui seul, notre matériel trouvera néanmoins sa place dans le cadre d'une rééducation orthophonique complète du langage oral ou écrit, et permettra de travailler non plus exclusivement par champ sémantique ou lexical, mais aussi par champ morphologique.

A l'oral, la capacité à analyser la structure des mots et la compréhension des affixes et des flexions permettront d'enrichir le vocabulaire et faciliteront la compréhension des phrases. A l'écrit, ce travail se révèle particulièrement intéressant au vu des dernières études menées dans le domaine du langage écrit et de la mémoire, qui indiquent que le stockage des informations dans le lexique orthographique pourrait se faire par champs morphologiques et non par graphèmes.

Ainsi, le travail morphologique permettra de développer la capacité de reconnaissance et d'analyse des morphèmes et aussi de faciliter le décodage et la compréhension. Effectué tôt dans la prise en charge, ce travail permet de développer des moyens de compensation face aux difficultés phonologiques des enfants dyslexiques.

3. Description du matériel :

3.1. Présentation du matériel :

Avant de détailler plus précisément chacun de nos exercices, nous allons d'abord présenter brièvement notre outil d'entraînement.

La forme finale de notre matériel comporte :

- Un sommaire des exercices, présentant leur classement et leur ordre de succession.
- 17 fiches, détaillant pour chaque exercice les objectifs thérapeutiques et les compétences requises, le tout regroupé sous forme de classeur.
- Les 17 exercices, dont 3 bonus, réunis sous forme de cartes, d'images, d'étiquettes et de plateaux de jeux plastifiés.
- Un CD-ROM, contenant l'ensemble du matériel.

A travers cet outil d'entraînement, nous avons cherché à balayer tous les domaines de la morphologie afin de familiariser l'enfant avec tous les mécanismes de construction de mots, sans nous limiter à la morphologie dérivationnelle, bien que celle-ci reste prédominante dans notre matériel. Nous avons pensé qu'une meilleure compréhension de la façon dont la langue française s'organise ne pouvait qu'amener l'enfant à mieux maîtriser et utiliser cette langue.

3.1.1. Forme :

3.1.1.1. Le support :

L'ensemble du matériel nécessaire aux exercices est composé de cartes, d'étiquettes, d'images et de deux plateaux de jeux. Aucun de nos exercices ne nécessite l'utilisation de dés ou de pions. Nous avons donc jugé qu'un classeur était le support le plus adapté à notre outil puisqu'il permet de regrouper aussi bien les fiches des exercices que leur matériel (rangé dans des pochettes).

Notre entraînement contenant un grand nombre de cartes et d'étiquettes, nous avons souhaité ajouter à ce classeur un CD-ROM, contenant sous format numérique l'ensemble du matériel des jeux, afin que l'orthophoniste puisse réimprimer cartes et étiquettes en cas de perte ou de dégradation de certaines d'entre elles.

3.1.1.2. Le format :

Nous avons opté pour un format standard A4 pour notre classeur. Il sera ainsi très facile à ranger. Les cartes et les étiquettes des exercices sont volontairement grandes pour faciliter leur préhension et leur utilisation par l'enfant et par le thérapeute. La grande taille des cartes rend également plus visibles les images.

3.1.1.3. L'esthétisme :

Nous avons souhaité un matériel qui soit à la fois esthétique et facile à utiliser par le thérapeute.

Devant le grand nombre d'images et de cartes que comporte notre entraînement, nous avons choisi d'attribuer une couleur à chacun de nos exercices, afin que l'orthophoniste puisse très rapidement repérer le matériel nécessaire à un jeu en particulier. Toutes nos cartes et étiquettes possèdent donc un contour de

couleur et chaque couleur est associée à un exercice. Cette couleur se retrouve également sur la fiche explicative des exercices. Il devient ainsi plus facile de faire le tri dans les nombreuses cartes du matériel.

3.1.1.4. Les illustrations

Afin d'éviter tout problème de droits d'auteurs, la totalité des illustrations de notre matériel a été réalisée par nos soins. Cela nous a laissé libre de représenter en images des objets, des arbres et des animaux inventés pour les besoins des exercices.

3.1.2. Contenu :

3.1.2.1. Classement des exercices :

Nous avons choisi de présenter notre matériel sous la forme d'un programme d'entraînement, qui suit l'ordre de développement des compétences morphologiques chez l'enfant tout-venant. Nous nous sommes donc appuyées sur la théorie pour organiser nos exercices en trois grandes parties, en fonction des compétences morphologiques qu'ils requièrent, de leur complexité et du domaine morphologique qu'ils concernent.

Notre première partie regroupe des exercices implicites sur la morphologie constructionnelle. Ces exercices ont pour objectif d'amener l'enfant à manipuler la structure des mots sans qu'il en ait explicitement conscience. Au fur et à mesure, les exercices se font de moins en moins implicites pour permettre une prise de conscience progressive de la construction des mots et préparer l'enfant à un travail morphologique explicite.

Notre seconde partie concerne toujours la morphologie constructionnelle mais regroupe des exercices explicites, classés selon le mode de construction qu'ils mettent en jeu (composition populaire, dérivation, composition savante). Ces exercices demandent à l'enfant un travail de réflexion et nécessitent que ce dernier manipule délibérément les unités de la langue et produise lui-même des mots construits. L'étude de Derwing et Baker (1979, cité par Marec-Breton, 2003) ayant

démontré que les enfants maîtrisent la composition plus vite que la dérivation, nous avons placé en premier nos exercices sur les mots composés populaires, suivis par des exercices sur les mots dérivés et, enfin, par des exercices sur la composition savante. Ces derniers portent sur des unités lexicales très abstraites et sont plus complexes que les composés populaires.

Cette seconde partie comporte également trois exercices bonus qui nous ont paru trop complexes pour être pleinement intégrés dans notre outil d'entraînement. Nous avons décidé de les réserver aux enfants âgés de 9 ans et plus, ayant déjà acquis de bonnes compétences morphologiques au cours de l'entraînement.

Une troisième partie rassemble deux exercices portant non plus sur la morphologie constructionnelle, mais sur la morphologie flexionnelle. Cette partie ne constitue qu'une brève ouverture vers un autre domaine morphologique mais il nous a semblé pertinent de rappeler, avec ces deux exercices, que les flexions font également partie des processus de construction morphologique et qu'elles véhiculent du sens, au même titre que les affixes.

Dans un souci de clarté terminologique, nous avons choisi de nommer nos deux premières parties « morphologie constructionnelle » puisqu'elles rassemblent des exercices qui traitent à la fois de dérivation et de composition. Ce terme de morphologie « constructionnelle », mis au point par Danielle Corbin en 2001, regroupe toutes les opérations de construction de mots et s'oppose à la morphologie flexionnelle. Il permet d'éviter l'emploi du terme ambigu de morphologie « dérivationnelle » que l'on oppose parfois à la composition et parfois à la flexion (D. Corbin, 2001, cité par P. Corbin, 2004).

3.1.2.2. Les thèmes :

Dans le but de rendre nos exercices morphologiques plus ludiques et plus attractifs, nous avons cherché à exploiter des thèmes qui pourraient susciter l'intérêt du plus grand nombre d'enfants de notre tranche d'âge. En nous basant sur les succès de certains jeux du commerce et de certains films, nous avons retenu les thèmes de la sorcellerie, des dinosaures et des petits monstres.

Ces thèmes permettent d'intriguer et de motiver l'enfant, tout en restant suffisamment ouverts pour être détournés à des fins thérapeutiques.

3.1.2.3. Le choix des items :

Pour les exercices de notre entraînement, nous avons tâché de sélectionner des mots simples, courants et adaptés à notre tranche d'âge. Nous avons pour cela utilisé la base de données « Novlex » (Chesnet, Lambert, 2001). Cette base de données, constituée à partir de l'analyse de livres scolaires et extra-scolaires, permet d'étudier la fréquence lexicale du vocabulaire écrit adressé aux élèves francophones de 8-9 ans.

Nous avons aussi utilisé l'échelle « Manulex » (Lété et al., 2004), une base de données lexicales qui fournit les fréquences d'occurrences de mots calculées à partir d'un corpus de 54 manuels scolaires (1,9 millions de mots). Les listes de fréquences de mots sont proposées pour trois niveaux d'expertise de la lecture : le CP le CE1 et le cycle 3 (CE2-CM2). L'utilisation de ces deux échelles nous a permis de sélectionner des mots adaptés à notre tranche d'âge en vue de rendre nos exercices le plus accessible possible.

Nous avons également eu recours à l'utilisation de néologismes et de pseudo-mots, ces derniers étant nécessaires pour contraindre l'enfant à analyser un mot selon sa structure interne et non en s'appuyant sur ses connaissances lexicales.

3.1.2.4. L'adaptabilité orale/écrite :

Notre matériel est destiné à la fois à des enfants ayant des troubles du langage écrit et à des enfants ayant des troubles du langage oral. Il nous a semblé pertinent d'élaborer des exercices qui puissent aussi bien être réalisés à l'oral qu'à l'écrit.

Lorsqu'une telle adaptation était difficile, nous avons choisi de doubler l'exercice en proposant une version orale (avec un support imagé, dépourvu d'écrit) et une autre version écrite (avec des consignes différentes et un matériel dépourvu d'images). Certains exercices se présentent donc avec deux consignes différentes et deux matériels différents, laissant au thérapeute le choix de travailler à l'oral ou à l'écrit.

Cette adaptation de notre entraînement sur les deux modalités du langage nous permet de ne pas mettre l'enfant en difficulté en lui demandant de mobiliser des compétences déjà déficitaires chez lui. On pourra donc utiliser les versions orales avec les enfants en difficulté avec le langage écrit et on pourra privilégier les versions

écrites avec les enfants en difficulté avec le langage oral mais ayant un bon niveau de lecture. De cette façon, les images et les mots constituent un support aidant. Ils soulagent l'enfant d'une charge cognitive et ce dernier peut davantage se concentrer sur les processus morphologiques.

3.1.2.5. Place de l'orthophoniste :

Tout au long de notre entraînement morphologique, le thérapeute tient un rôle d'accompagnateur indispensable. En effet, la plupart des exercices nécessite la participation de deux personnes car ils sont fondés sur le principe d'un échange verbal (l'adulte pose une question, l'enfant y répond). Le thérapeute est donc là pour être l'interlocuteur de l'enfant et pour permettre à cet échange de s'instaurer.

L'orthophoniste a plusieurs rôles à jouer au cours d'un même exercice. Si l'exercice se fait à l'oral, c'est lui qui lit les consignes à l'enfant, les reformule si nécessaire, donne un exemple en cas de besoin. Il s'assure avant de commencer l'exercice que l'enfant a bien compris ce que l'on attend de lui. C'est également lui qui a en mains les cartes et les étiquettes des jeux, qui les présente à l'enfant et qui vérifie l'exactitude de ses réponses.

Au cours d'un jeu, l'orthophoniste peut aussi guider l'enfant dans ses réflexions par un questionnement aidant. Il va ainsi permettre à l'enfant de mobiliser ses connaissances, acquises au fil des exercices précédents, et de faire le lien entre le sens et la forme des mots si l'enfant ne parvient pas à le faire de lui-même.

3.2. Détails des exercices :

3.2.1. Les petits monstres :

3.2.1.1. Objectifs thérapeutiques :

Le but de cet exercice est de faire prendre conscience à l'enfant que la forme des mots véhicule du sens. Savoir reconnaître les indices formels peut permettre de comprendre des mots qu'on rencontre pour la première fois.

3.2.1.2. Compétences requises :

Pour réussir cet exercice, l'enfant doit être capable de repérer et d'analyser des unités sémantiques au sein d'un mot-valise.

3.2.1.3. Support théorique :

Certains auteurs ont prouvé que très tôt les enfants tout-venants présentent une sensibilité aux unités de sens de la langue (Costermans et Giurgea, 1988, Bescond, 1999). Le but, ici, est de travailler sur cette capacité acquise précocement dans le développement langagier de l'enfant.

3.2.1.4. Matériel nécessaire :

- Les 24 cartes « Monstres »
- Les 24 étiquettes « Noms » (pour un travail écrit)



Coccilune



Cornelune



Spiracorne

3.2.1.5. Description de l'exercice :

On présente trois cartes « Monstres » à l'enfant puis, on lui donne un nom. L'enfant doit retrouver de quel monstre il s'agit. A chaque fois, il sera invité à expliquer son choix. Si l'enfant a du mal à comprendre ce que l'on attend de lui, l'adulte peut débiter avec un exemple.

Cet exercice peut également se faire à l'écrit. Dans ce cas, on présente trois cartes « Monstres » à l'enfant et on lui donne une étiquette « Nom » qu'il devra associer à la bonne carte.

Si l'enfant ne désigne pas la bonne carte, l'adulte peut l'aider à se rendre compte de son erreur par un questionnement aidant (Ex : « Pourquoi penses-tu que c'est celui-ci ? », « Est-ce que tu entends un mot que tu connais dans *Tapivol* ? »).

3.2.1.6. Consigne donnée à l'enfant :

« Voici trois petits monstres. Ils ont des noms un peu bizarres. A ton avis, lequel de ces monstres s'appelle un... ? Comment sais-tu que c'est celui-ci ? »

3.2.1.7. Progression :

Les cartes présentées à l'enfant et les noms à attribuer sont de plus en plus formellement et sémantiquement proches au cours de l'exercice. L'enfant est donc amené à prendre en compte tous les indices contenus dans les noms, et pas seulement le début ou la fin.

3.2.2. Le jeu de tri :

3.2.2.1. Objectifs thérapeutiques :

Le but de cet exercice est de faire comprendre à l'enfant que les mots faisant partie d'une même famille morphologique ont un lien de sens. Il permet aussi d'observer que deux mots peuvent avoir une forme phonologiquement proche mais faire partie de familles différentes car ils n'ont pas de lien sémantique. La version écrite permet aussi à l'enfant de se rendre compte que les lettres muettes ont une réalité phonique en dérivation, et que les mots d'une même famille morphologique partagent souvent des propriétés formelles en plus des propriétés sémantiques.

3.2.2.2. Compétences requises :

Dans la version orale, l'enfant devra être capable de se détacher de la forme phonologique d'un mot pour s'attacher à son sens. On introduit aussi ici la notion de famille morphologique, dont les constituants peuvent être liés à la fois par le sens et par la forme. Pour la version écrite, l'enfant devra prendre en compte à la fois l'aspect sémantique et l'aspect orthographique des items présentés pour réussir l'exercice.

3.2.2.3. Support théorique :

D'après certaines études (citées par Quémard et al, 2011), en CP, la représentation morphologique des mots à l'oral est surtout basée sur la forme, puis

s'enrichit progressivement d'informations sémantiques et syntaxiques avec l'exposition à l'écrit. D'après d'autres travaux, dès 6-7 ans, l'enfant tout-venant est déjà sensible à la construction des mots et traite leur structure morphologique d'un point de vue sémantique (Casalis et Louis-Alexandre, 2000, Colé et Royer, 2004). Puis, il va progressivement prendre en compte les informations de la parenté formelle (Privat, 2009). La notion de famille morphologique est donc importante. Gombert et al. (2002) proposent d'ailleurs de faire « comprendre le critère d'appartenance à une famille de mots » dès le CP.

3.2.2.4. Matériel nécessaire :

- Les 15 cartes-images du jeu de tri
- Les 30 cartes-mots (pour la version écrite)



3.2.2.5. Description de l'exercice :

On propose à l'enfant trois images, deux représentant des mots dont la forme phonologique est identique (*laid/lait*) ou presque (*billet/habit*) et une représentant une poubelle (pour les mots pièges). On s'assure que l'enfant connaît le nom des items présents sur les deux images (on peut aussi écrire les mots en question et les placer sous la carte-image correspondante), puis on lui propose (à l'oral ou à l'écrit) soit des mots morphologiquement reliés à l'un ou l'autre des items, soit des mots pièges qui n'ont qu'une ressemblance phonologique avec les mots-cibles. Le but sera alors de déterminer à quelle image est reliée le mot proposé, en insistant sur le lien de sens à l'oral et à la fois sur le lien de sens et le lien formel à l'écrit.

3.2.2.6. Consigne donnée à l'enfant :

« Je vais te montrer deux images. Elles représentent des mots qui se disent pareil ou presque. Ensuite, je vais te donner des mots, et tu vas me dire si ces mots

appartiennent à la famille du mot de la première ou de la deuxième image. Si tu penses qu'ils ne font partie d'aucune des deux familles, tu peux les mettre à la poubelle. »

3.2.2.7. Progression :

Certains items de l'exercice sont plus faciles que d'autres car ils ne sont pas parfaitement identiques phonologiquement et font partie d'une famille morphologique plus susceptible d'être connue des enfants. Ces items peuvent donc être utilisés en premier pour permettre une meilleure compréhension de l'exercice.

3.2.2.8. Modifications au cours de l'élaboration :

Au début, cet exercice ne devait se faire qu'à l'écrit, et consistait en un simple exercice de tri de mots par famille. L'utilisation d'images permet de rendre l'exercice plus accessible et plus ludique, et aussi de l'utiliser à l'oral. Les mots pièges devaient à l'origine être des pseudo-mots, mais cette idée a été abandonnée au vu des résultats de certaines études, qui ont mis en avant la difficulté de l'enfant à manipuler les pseudo-mots dans les exercices morphologiques contenant aussi de vrais mots, ceux-ci n'étant souvent pas considérés par l'enfant comme des pièges mais comme des mots existants qu'il ne reconnaîtait simplement pas.

3.2.3. Drôles de familles !

3.2.3.1. Objectifs thérapeutiques :

Le but est d'amener l'enfant à se familiariser avec les différents suffixes existant dans les familles d'animaux. Il constitue aussi une première approche du rôle des suffixes, puisqu'il amène l'enfant à utiliser la fin du mot pour déterminer s'il s'agit du nom du père, de la mère ou de l'enfant. Cet exercice permettra aussi à l'enfant de manipuler et de comprendre les suffixes donnant une idée de petit (-on, -eau...).

3.2.3.2. Compétences requises :

Être capable de séparer les mots en morphèmes, et de prêter attention au suffixe et à sa signification.

3.2.3.3. Support théorique :

Pour déterminer le sens d'un morphème, les enfants s'appuieraient d'abord sur la base puis sur le sens des préfixes et des suffixes. Un travail sur les suffixes permettra donc de mieux les analyser. De plus, Gombert et al. (2002) conseillent de faire redécouvrir certaines règles dérivationnelles à travers les familles d'animaux et d'« appliquer les règles trouvées à des animaux inventés » afin de permettre la manipulation explicite de ces règles, et ce dès la GSM.

3.2.3.4. Matériel nécessaire :

- Les 66 cartes-images Drôles de Familles !
- Les 66 cartes mots (pour la version écrite)

Exemple de la famille « Sapin » :



3.2.3.5. Description de l'exercice :

Les familles sont composées d'objets rendus « vivants » pour l'exercice. Dans chaque famille, il y a le père (dont le nom est un mot existant réellement), la mère et le bébé (dont les noms ont été inventés à partir de celui du père par application d'un suffixe qui existe réellement lui aussi). Les suffixes utilisés proviennent tous de noms de femelles et de petits du monde animal existant. On présente les trois cartes-images de la famille (ex : famille *cadre*) à l'enfant et on lui donne (à l'oral ou grâce aux cartes mots) le nom du père (ex : *cadre*), de la mère (*cadrette*) et du fils (*cadron*) en lui demandant de désigner à chaque fois l'image correspondante.

3.2.3.6. Consigne donnée à l'enfant :

« Je vais te présenter plein de dessins de familles bizarres. Ce sont des familles composées d'objets vivants. Pour chaque famille, il y a le dessin du papa, de la maman, et du bébé. Je vais te donner (te faire lire) leurs noms, et tu vas devoir trouver quel est le nom du papa, de la maman et du bébé.»

3.2.3.7. Progression :

Pour bien faire comprendre le principe de l'exercice, trois items-exemples utilisant des vrais noms d'animaux sont proposés. Au cours de l'exercice, l'orthophoniste peut proposer à l'enfant d'inventer lui-même le nom de la maman ou du bébé : toute réponse cohérente morphologiquement sera alors considérée comme bonne.

3.2.3.8. Modifications au cours de l'élaboration :

Les mots utilisés devaient être des pseudo-mots, mais nous les avons remplacés par des néologismes, ce qui permettait de créer des illustrations reliées à l'exercice et ainsi de le rendre plus ludique.

3.2.4. Le jeu des 7 familles :

3.2.4.1. Objectifs thérapeutiques :

L'objectif de ce jeu des 7 familles est d'amener l'enfant à prendre conscience petit à petit de la présence des suffixes, de l'information sémantique qu'ils apportent et de leur pouvoir catégorisant.

3.2.4.2. Compétences requises :

Cet exercice nécessite la capacité à repérer la présence d'un suffixe, ainsi qu'une connaissance des catégories grammaticales majeures des mots de la langue française (notamment, les noms et les adjectifs).

3.2.4.3. Support théorique :

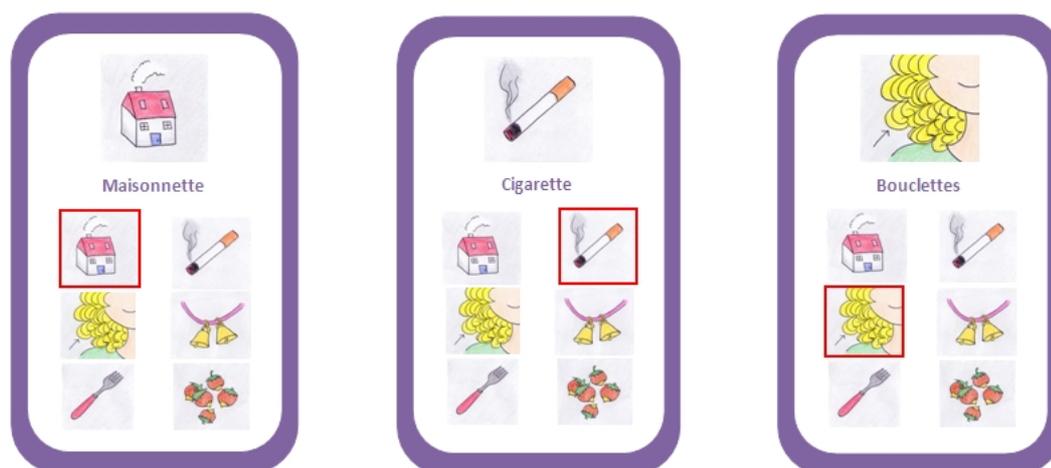
Certains programmes d'enseignement primaire (voir notamment le programme de formation de l'école Québécoise) conseillent de familiariser l'enfant avec le sens des suffixes les plus fréquents et avec leur rôle. De plus, Gombert et al. (2002) conseillent de travailler l'identification et la compréhension des suffixes les plus courants dès le CP. Les suffixes utilisés ici font partie des suffixes les plus productifs selon Corbin (1980).

3.2.4.4. Matériel nécessaire :

- Les cartes des 7 familles (12 familles en tout)
- Les bandeaux récapitulatifs de chaque famille

Exemple de la famille « Petits objets » :

Bandeau récapitulatif de la famille



Trois premières cartes de la famille

3.2.4.5. Description de l'exercice :

Les règles de ce jeu sont les mêmes que celles d'un jeu de 7 familles classique. Après avoir distribué 6 cartes à chaque joueur et avoir constitué une pioche avec les cartes restantes, les joueurs doivent se demander mutuellement les cartes qui leur manquent pour compléter les familles de leur main.

Les bandeaux récapitulatifs ont pour objectif d'aider l'enfant à mieux visualiser les cartes que contient chaque famille et lui permettre de vérifier si l'une de ses familles est complète. Dans le cas contraire, il peut également savoir quelle carte lui manque.

3.2.4.6. Progression :

Le jeu comporte 12 familles différentes, exploitant douze suffixes courants dans le langage oral et écrit (Suffixes de métiers *-iste* et *-eur*, diminutifs d'objets *-ette* et d'animaux *-on* et *-eau*, suffixe d'activités *-age*, suffixe péjoratif *-ard*, suffixe de couleurs *-âtre*, suffixes d'arbres fruitiers *-ier* et de boutiques *-erie*, suffixe de nationalité *-ais*, suffixe qualificatif *-eux*). L'orthophoniste peut ainsi choisir les suffixes qu'elle désire travailler et a la possibilité de faire varier le jeu d'une séance sur l'autre.

Avec les plus jeunes, l'exercice peut se faire avec seulement 5 familles au lieu de 7. Suivant les difficultés de l'enfant, le nombre de familles mises en jeu pourra être progressivement augmenté.

3.2.5. Bizarbres :

3.2.5.1. Objectifs thérapeutiques :

L'objectif de cet exercice est d'entraîner l'enfant à l'ajout et à la suppression d'un affixe simple, fréquent et régulier dans la langue : le suffixe des arbres fruitiers *-ier*, bien connu des enfants. Moins implicite que les précédents, cet exercice nécessite de la part de l'enfant un travail plus conscient.

Cette première construction dérivationnelle va permettre d'introduire les exercices suivants.

3.2.5.2. Compétences requises :

Pour être réussi, cet exercice nécessite la capacité à repérer et à isoler, au sein d'un mot complexe, la base lexicale et l'affixe. Il nécessite aussi la capacité à reproduire un schéma de construction morphologique en respectant ses codes.

3.2.5.3. Support théorique :

Gombert et al. (2002) recommandent de faire un travail d'identification et de compréhension de certains suffixes individuellement, après le travail concernant l'identification et la compréhension de plusieurs suffixes simultanément.

Ce travail permettra de mieux comprendre la règle de construction morphologique liée aux suffixes et de mieux systématiser son application.

3.2.5.4. Matériel nécessaire :

Pour la version orale : Le plateau de jeu vierge, les 17 étiquettes « arbres », les 17 cartes « fruits » correspondantes. Exemple :



Carte fruit « Ballons »

→



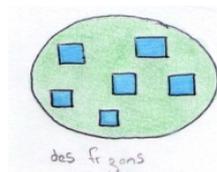
Étiquette arbre « Ballonnier »

Pour la version écrite : Le plateau de jeu incomplet, les 9 étiquettes « fruits » et les 6 étiquettes « arbres ». Exemple :



Un frizonnier

→



Étiquette fruit « Des frizons »

3.2.5.5. Description de l'exercice :

Version orale : On présente les cartes « fruits » (des objets) une à une à l'enfant en lui demandant à chaque fois comment pourrait s'appeler leur arbre fruitier. Lorsque l'enfant trouve la bonne réponse, on lui donne l'étiquette « arbre » correspondante et il peut la coller sur le plateau de jeu.

Version écrite : On présente le plateau de jeu à l'enfant en lui précisant qu'il est incomplet. L'enfant doit le compléter en replaçant les étiquettes « fruits » (des pseudo-mots) et les étiquettes « arbres » au bon endroit. Pour cela, il doit s'aider des indices écrits présents sur le plateau et aux dos des étiquettes.

3.2.5.6. Consigne donnée à l'enfant :

Consigne pour la version orale : « J'ai des ballons. Si les ballons poussaient sur un arbre, à ton avis, comment s'appellerait cet arbre ? »

Consigne pour la version écrite : « Voilà un champ avec plein d'arbres bizarres. Mais tu vois, ce champ n'est pas complet. Certains arbres ont perdu leurs fruits et certains fruits n'ont plus leurs arbres. Est-ce que tu peux remettre tous les fruits et les arbres manquants au bon endroit ? ».

3.2.5.7. Progression :

Cet exercice ne présente pas de progression dans la difficulté puisqu'il concerne un seul et même suffixe. Cependant, pour aider l'enfant à mieux comprendre ce que l'on attend de lui, l'exercice débute avec un ou deux arbres fruitiers et des fruits qui existent réellement (ex : pommier, poirier).

3.2.6. Deux choses l'une :

3.2.6.1. Objectif thérapeutique :

Cet exercice constitue une première approche des mots composés et du mécanisme de composition. Il a pour objectif de faire comprendre à l'enfant que deux mots de la langue française peuvent s'associer pour former une nouvelle unité

lexicale. La signification de cette nouvelle unité lexicale naît de l'association des deux mots qui la composent.

3.2.6.2. Compétences requises :

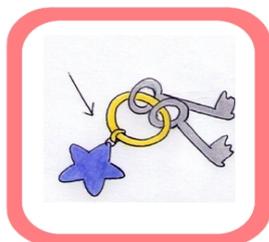
Cet exercice nécessite la capacité de repérer deux unités sémantiques autonomes au sein d'un mot composé, ainsi que celle de déduire du sens de l'association de deux unités lexicales.

3.2.6.3. Support théorique :

La composition est maîtrisée plus tôt que la dérivation par l'enfant car les deux unités sémantiques se trouvent aussi importantes l'une que l'autre dans l'interprétation du mot composé, contrairement aux affixes et aux bases. (Derwing et Baker, 1979, Marec-Breton, 2003).

3.2.6.4. Matériel nécessaire :

- 22 cartes « mots composés » et 44 cartes « mots isolés » (pour la version orale)



Carte « Mot composé »

Porte-clef



Carte « Mot isolé »

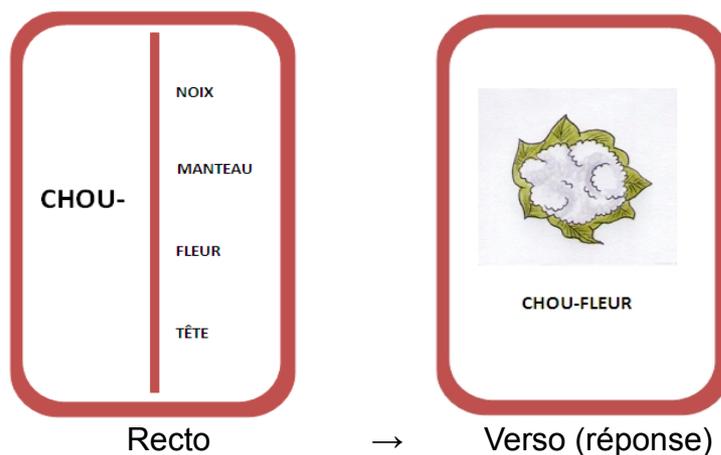
Porte



Carte « Mot isolé »

Clef

- 30 cartes « mots composés – recto verso » (pour la version écrite)



3.2.6.5. Description de l'exercice :

Version orale : On disperse les cartes « mot isolé » sur la table devant l'enfant puis, celui-ci pioche une carte « mot composé » (ex : rouge-gorge). Il doit alors retrouver les deux dessins qui composent le mot de la carte parmi ceux qui sont étalés devant lui (ex : « rouge » et « gorge »).

On peut également travailler dans le sens inverse. On proposera alors à l'enfant deux mots isolés et il devra retrouver le mot composé par ces deux mots parmi les cartes « mot composé » étalées devant lui.

Version écrite : On présente les cartes en pile sur la table. L'enfant en pioche une, lit le premier mot (à gauche de la carte, en gras) et doit l'associer à l'un des quatre mots proposés à droite, afin de reconstituer un mot composé. L'enfant peut vérifier l'exactitude de sa réponse en retournant la carte. On peut demander ensuite à l'enfant d'expliquer le mot composé brièvement pour mettre en valeur le lien entre la forme et le sens du mot.

3.2.6.6. Consigne donnée à l'enfant :

Consigne pour la version orale : « Je vais te donner un mot. Puis, tu vas chercher parmi toutes ces cartes les deux mots que tu entends dans celui que je t'ai donné ».

Consigne pour la version écrite : « Choisis une carte, lis le premier mot et essaie de trouver l'autre mot qui irait bien avec le premier ».

3.2.6.7. Modifications au cours de l'élaboration :

Le sens des mots composés n'est pas toujours « compositionnel », il ne peut pas systématiquement se déduire des unités lexicales qui le composent. Afin de ne pas induire l'enfant en erreur sur cet exercice, nous n'avons retenu que des mots composés fréquents, dont le sens peut se déduire facilement à partir de leurs unités lexicales. A l'exception de « poisson-clown », « stylo-plume » et « porte-parapluie », tous les autres mots composés retenus sont référencés dans la base de données Manulex (Lété, Sprenger-Charolles, Colé, 2004).

3.2.7. Morpho-poker :

3.2.7.1. Objectif thérapeutique :

Cet exercice est le premier de notre outil d'entraînement qui demande à l'enfant de construire des mots de façon consciente. L'enfant ne se contente plus d'ajouter ou de supprimer un affixe, il doit produire une unité lexicale entière. Cet exercice fait le lien entre les jeux précédents, fondés sur des compétences morphologiques implicites, et les jeux suivants, fondés sur des compétences morphologiques explicites.

3.2.7.2. Compétences requises :

Pour réussir cet exercice, l'enfant doit pouvoir repérer deux unités sémantiques autonomes au sein d'un mot composé et être capable de reconstruire un mot composé à partir d'une seule unité lexicale.

3.2.7.3. Support théorique :

La composition est maîtrisée plus tôt que la dérivation par l'enfant car les deux unités sémantiques se trouvent aussi importantes l'une que l'autre dans l'interprétation du mot composé, contrairement aux affixes et aux bases. (Derwing et Baker, 1979, Marec-Breton, 2003).

3.2.7.4. Matériel nécessaire :

- 7 cartes bleues « premier mot » et 27 cartes jaunes imagées « second mot » (pour la version orale)



Carte « Premier mot »



Cartes « Second mot » (Poux, Vol, Bruit)

- 8 cartes vertes « premier mot » et 33 cartes jaunes écrites « second mot » (pour la version écrite)

**3.2.7.5. Description de l'exercice :**

On distribue 6 cartes « second mot » à chaque joueur et on pose sur la table une carte « premier mot » face visible. On regarde alors quel joueur peut reconstituer le plus de mots composés avec les « seconds mots » de sa main et le « premier mot » sur la table (On peut poser ses cartes devant soi ou simplement les énoncer à l'oral).

Les règles de ce jeu sont les mêmes pour les versions orales et écrites. Seules les cartes utilisées pour jouer changent. Avant de jouer avec les cartes de la version orale, on s'assurera que l'enfant reconnaît bien tous les dessins des cartes.

3.2.7.6. Consigne donnée à l'enfant :

« Je vais distribuer des cartes avec des dessins/des mots et on va en mettre une sur la table. Celui d'entre nous qui peut faire le plus de mots composés avec ses

cartes et le mot sur la table gagne. Mais attention, il faut que ce soit des mots composés qui existent, on n'a pas le droit de les inventer. »

3.2.7.7. Progression :

Si ce jeu ne présente pas de progression interne, il marque cependant une progression par rapport au jeu précédent (Deux choses l'une). Après avoir découvert le processus de composition, l'enfant est ici amené à construire lui-même les mots composés.

3.2.8. La potion d'Antoine :

3.2.8.1. Objectifs thérapeutiques :

L'objectif de cet exercice est l'entraînement au processus de construction dérivationnelle. A la différence du précédent exercice « Bizarbres », ce dernier est élargi à plusieurs suffixes, déjà rencontrés par l'enfant dans le jeu des 7 familles et va lui permettre d'appliquer les règles vues auparavant avec des suffixes déjà rencontrés dans l'entraînement.

3.2.8.2. Compétences requises :

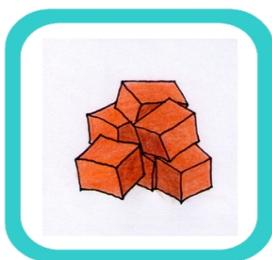
Cet exercice nécessite de la part de l'enfant la capacité d'adjoindre un affixe à une base, ainsi que la capacité d'analyser le sens d'un affixe (afin de sélectionner le bon affixe pour créer le bon mot).

3.2.8.3. Support théorique :

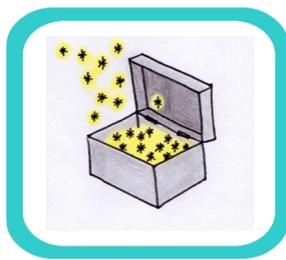
Cet exercice va permettre de renforcer la connaissance de certains suffixes courants, comme conseillé par Gombert et al. (2002).

3.2.8.4. Matériel nécessaire

- La fiche de l'exercice (avec le texte à lire)
- Le tableau à remplir (pour la version écrite)
- Les 16 cartes « ingrédients » (pour la version orale)

Exemple de cartes « ingrédients » :

Caramel



Étincelles



Nuage

3.2.8.5. Description de l'exercice :

Version orale : Après avoir lu le texte « La potion d'Antoine » à l'enfant, l'orthophoniste lui demandera le nom des différents ingrédients nécessaires à la potion et des boutiques où les acheter, en suivant l'ordre de la fiche de l'exercice. Les cartes « ingrédients » peuvent être utilisées comme une aide visuelle.

Version écrite : L'enfant doit lire le texte « La potion d'Antoine » et compléter le tableau à l'écrit en inventant le mot dérivé attendu. Il s'aidera, pour cela, des suffixes et des règles dérivationnelles vues dans les exercices précédents.

A l'oral comme à l'écrit, toute réponse cohérente et bien formée par l'enfant doit être considérée comme juste.

3.2.8.6. Consigne donnée à l'enfant :

Consigne pour la version orale : « Je vais te lire une histoire. Elle se passe dans un pays étranger où les gens ne parlent pas tout à fait comme nous. Dans cette histoire, certains mots ont disparu. Il va falloir les retrouver ».

Consigne pour la version écrite : « Tu vas lire une petite histoire et ensuite, tu vas essayer de compléter le tableau en inventant les mots qui manquent ».

3.2.8.7. Progression :

Les items sont organisés du plus simple au plus complexe d'un point de vue dérivationnel.

L'exercice débute avec des noms de boutiques et de vendeurs (les suffixes *-erie* et *-ier* étant réguliers et bien connus des enfants), puis continue avec des

arbres fruitiers et leurs fruits, des petits objets et se termine avec des noms de métiers, plus complexes car ils admettent plusieurs possibilités.

Chaque catégorie d'items commence par un exemple avec un mot existant qui servira de modèle à l'enfant. Il sera important de l'aider à bien faire la différence entre les mots qui existent dans la langue française (ex : *Poissonnerie*, *pommier*, *clochette*...) et les mots inventés (ex : **Nuagerie*, **étoilier*, **peluchette*...)

3.2.8.8. Modifications au cours de l'élaboration :

Cet exercice se présentait à l'origine sous la forme d'un texte à trous. Nous l'avons cependant remplacé par un tableau et nous avons regroupé les items par affixe, afin de rendre l'exercice plus systématique et plus facile à appréhender par l'enfant.

3.2.9. Deux choses l'une : Version dominos :

3.2.9.1. Objectif thérapeutique :

Ce jeu est le premier exercice explicite de notre matériel impliquant le processus de dérivation. Il permet de mettre en valeur les changements de sens entraînés par la modification d'un préfixe sur une même base.

Il constitue une deuxième version écrite du jeu « Deux choses l'une ».

3.2.9.2. Compétences requises :

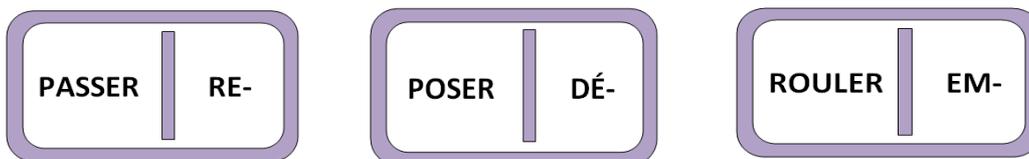
Cet exercice nécessite la capacité de diviser un mot construit en morphèmes (afin de différencier la base de l'afixe), ainsi que la capacité de commuter un affixe à l'intérieur d'un mot complexe.

3.2.9.3. Support théorique :

L'opposition des mots préfixés allant par paires aide à renforcer la perception des préfixes (Huot, 2005). Nous avons trouvé pertinent de travailler cette opposition en utilisant le support des dominos. Ce dernier permet un travail de réflexion et de commutation flexible, puisque les possibilités d'associations changent en fonction de la distribution des dominos.

3.2.9.4. Matériel nécessaire :

- Les 22 petites cartes « dominos ». Exemples :



3.2.9.5. Description de l'exercice :

Les règles du jeu sont les mêmes que celles d'un jeu de dominos classique. Après avoir distribué 5 dominos à chaque joueur et en avoir placé un au centre de la table, chaque joueur devra ajouter un domino de sa main à la suite de ceux déjà présents sur la table, en formant une chaîne de mots dérivés.

3.2.9.6. Consigne donnée à l'enfant :

« Voilà 5 dominos. Je vais en prendre 5 aussi et je vais en mettre un sur la table. Le but du jeu, c'est de se débarrasser de ses dominos en les mettant les uns à la suite des autres. Mais pour pouvoir coller deux dominos, il faut que ça fasse un mot. Si on ne peut pas jouer, on pioche. »

3.2.9.7. Modifications au cours de l'élaboration :

La première version de ce jeu comportait plus de dominos mais nous avons supprimé de l'exercice tous les verbes dit « parasynthétiques » puisque, privés de leur préfixe, ces verbes parasynthétiques ne sont pas attestés en français (ex : *déboiter* → **boiter*). Nous les avons enlevés afin de ne pas perturber l'enfant avec de faux verbes.

Nous souhaitons également créer un second jeu de dominos centré sur la suffixation. Cependant, les modifications orthographiques que l'ajout d'un suffixe entraîne sur une base lexicale (ex : suppression d'un « e » muet, doublement d'une consonne finale), qui diffèrent d'un mot à l'autre, n'ont pu rendre ce travail possible.

Ex : *Personne* + **age** = *personnage* (**personneage*) ; *Chaud* + **eur** = *chaleur* (**chaudeur*).

3.2.10. Le Mange-mot :

3.2.10.1. Objectifs thérapeutiques :

Le but de cet exercice est d'amener l'enfant à séparer la base d'un mot de ses affixes. L'analyse et la séparation des différents morphèmes permettent de prendre conscience qu'un mot peut en contenir un autre plus petit, faisant partie de la même famille.

3.2.10.2. Compétences requises :

Être capable de séparer les unités morphémiques d'un mot plurimorphémique sans se tromper, et ainsi identifier les affixes et la base.

3.2.10.3. Support théorique :

Les études d'Anglin (1993), de Tyler et Nagy (1989) et de Nagy et al. (1993) ont montré que la maîtrise des règles de construction morphologique était importante pour l'analyse de mots nouveaux plurimorphémiques. De récentes études ont d'ailleurs montré que les apprentis-lecteurs pourraient se servir des différentes unités morphologiques d'un mot et de leur sens pour décoder de nouveaux mots dès que cela est possible (Quémard et al., 2011, Colé et al., 2012). La capacité à comprendre comment sont construits les dérivés, et à séparer les différents morphèmes, est donc importante.

3.2.10.4. Matériel nécessaire :

- Quelques unes des 110 étiquettes-mots (au choix)
- Une feuille blanche (pour le dessin de la chenille)

Rafraîchir

Impossible

Blancheur

3.2.10.5. Description de l'exercice :

On propose des mots affixés à l'enfant et on lui demande de séparer la base des affixes. Les affixes ainsi récupérés peuvent être écrits sur le corps d'une chenille préalablement dessinée par l'orthophoniste, qui pourra décider de la longueur du

corps de la chenille suivant le nombre d'affixes qu'il veut travailler. A la fin de l'exercice, la chenille ainsi complétée pourra servir de récapitulatif des affixes les plus courants de la langue française (un travail ultérieur sur les affixes notés pourra aussi être envisagé à partir de ce récapitulatif). A chaque fois, un travail sur le sens du mot traité sera effectué. Les mots utilisés sont pour la plupart issus de Novlex.

3.2.10.6. Consigne donnée à l'enfant :

« Voici une chenille un peu spéciale : c'est une chenille qui mange des petits bouts de mots ! Elle est très gourmande et il va falloir la nourrir. On va donc lui donner des bouts de mots à manger, mais attention, on ne peut pas lui donner n'importe quoi : on ne lui donnera que le début ou la fin des mots, les deux quand c'est possible, mais il faudra laisser la partie du mot qui a du sens toute seule, qui veut dire quelque chose. Par exemple, dans *laitage*, on va donner *-age* à la chenille et on va laisser *lait*, parce que *lait* est un mot qui existe »

3.2.10.7. Progression :

On commencera par donner des mots bimorphémiques et phonologiquement transparents à l'enfant, afin qu'il n'ait pas de mal à y repérer le radical. Puis, on proposera des mots plus opaques (« chaleur ») et/ou constitués de plus de deux morphèmes.

3.2.10.8. Modifications au cours de l'élaboration :

Cet exercice n'a pas reçu de modifications particulières, les mots ont simplement été classés par affixe et par difficulté.

3.2.11. L'inventeur :

3.2.11.1. Objectif thérapeutique :

Le but de cet exercice est de faire découvrir à l'enfant le principe de la composition savante, et de lui faire comprendre comment se forment les mots composés à travers l'invention de mots composés mixtes (formés d'une unité

savante et d'un mot de la langue française), pour qu'il puisse plus tard interpréter ces unités savantes lorsqu'il les rencontrera.

3.2.11.2. Compétence requise :

Pour être réussi, cet exercice nécessite que l'enfant puisse repérer, isoler des unités lexicales savantes et y associer un sens.

3.2.11.3. Support théorique :

Il existe de nombreux composés savants dans les matières scientifiques à l'école (notamment dans le vocabulaire mathématique). Expliquer de quelle façon ces mots, d'allure souvent complexe, sont construits va permettre à l'enfant de mieux les comprendre.

3.2.11.4. Matériel nécessaire :

- La fiche exercice (pour un travail écrit)
- 11 cartes « unité savante ». Exemples :



3.2.11.5. Description de l'exercice :

L'enfant doit lire une définition (ou l'adulte lui donne à l'oral) et il doit inventer un mot qui correspondrait à cette définition, en utilisant un mot français et une unité lexicale savante. L'enfant peut répondre à l'oral ou à l'écrit sur la fiche exercice.

Il peut ensuite s'amuser à inventer lui-même des machines étranges en associant les cartes « unité savante » du jeu.

3.2.11.6. Consigne donnée à l'enfant :

« Un inventeur a fabriqué tout un tas de drôles de machines et d'animaux. Aide-le à trouver un nom spécial pour chaque machine et pour chaque animal qui expliquera bien à quoi ils servent ».

3.2.11.7. Progression :

Le jeu débute par des suffixes savants productifs en français, plus facilement repérables par les enfants et plus familiers (ex : *-thèque*, *-mètre*), progresse vers des suffixes moins fréquents dans les manuels scolaires (ex : *-vore*, *-phile*) et se termine sur des préfixes savants (ex : *pyro-*, *hydro-*).

3.2.11.8. Modifications au cours de l'élaboration :

Nous avons au départ mélangé à l'intérieur du jeu tous les suffixes et les préfixes savants, mais nous avons pensé que l'enfant risquait d'être perdu et que cette organisation aléatoire pouvait l'empêcher de bien repérer le sens propre de chacune des unités savantes. Afin d'éviter cela et d'aider l'enfant à mieux comprendre ce que l'on attend de lui, nous avons réorganisé les définitions par groupe en fonction de l'élément savant qu'elles induisent. Chaque groupe de définitions débute par un exemple utilisant un vrai mot, connu des enfants. Il faudra cependant veiller à bien préciser quels mots du jeu existent et quels mots sont inventés.

3.2.12. Les petits sorciers :

3.2.12.1. Objectifs thérapeutiques :

Niveau 1 : Le but ici sera de familiariser l'enfant avec certaines racines latines et grecques de façon ludique, afin de pouvoir lui apporter une meilleure connaissance de la forme et de la signification de ces racines.

Niveau 2 : Le but sera de permettre à l'enfant d'effectuer une synthèse d'une partie de ses connaissances morphologiques, à l'aide d'un exercice qui utilise des mots-valises contenant des bases, des affixes et des éléments savants déjà

rencontrés dans l'entraînement, ou fonctionnant sur le même principe que ceux rencontrés.

3.2.12.2. Compétences requises :

Niveau 1 : être capable d'identifier et de comprendre des bases ou des éléments savants (racines grecques et latines).

Niveau 2 : être capable de reconnaître et de comprendre différents types de morphèmes.

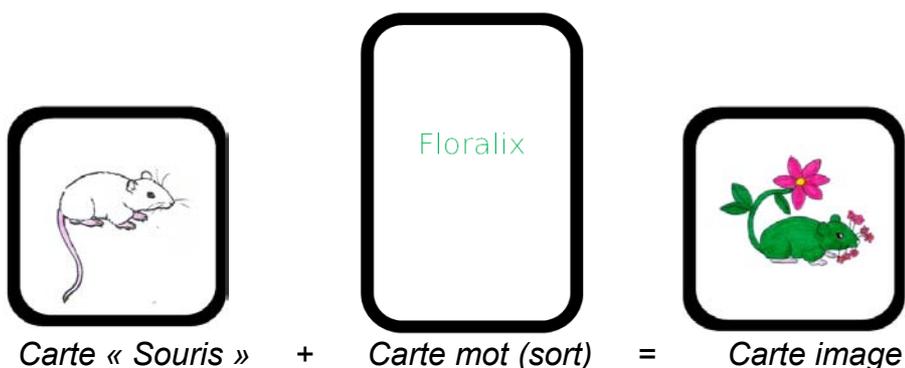
3.2.12.3. Support théorique :

Gombert et al. (2002) proposent, en fin de progression du travail morphologique, de faire « comprendre que les mots français ont une étymologie » en travaillant par exemple sur les racines latines.

3.2.12.4. Matériel nécessaire :

- Les 18 cartes images « souris » [Niveau 1]
- Les 17 cartes mots (avec les noms des souris) [Niveau 1]
- Le dessin du sorcier
- Les différentes robes et différents chapeaux du sorcier
- Les cartes mots (avec les noms des sorciers)

Exemple du Niveau 1 :



3.2.12.5. Description de l'exercice :

Niveau 1 : On propose à l'enfant la carte-image sur laquelle est dessinée une souris. Puis, on lui propose les autres cartes-images, et on lui donne le nom des sorts (à l'oral ou à l'écrit). L'enfant va devoir retrouver quel sort est lié à quelle image en se servant de la signification de la racine contenue dans le nom du sort. Une des images peut être reliée à deux sorts différents (car la racine grecque et la racine latine utilisées ont la même signification).

Niveau 2 : On propose à l'enfant le dessin d'un sorcier. L'enfant va devoir habiller le sorcier à l'aide de robes et de chapeaux, en s'aidant du nom du sorcier et des motifs présents sur les différentes robes et chapeaux proposés. En effet, le nom du sorcier est toujours lié aux motifs. Un même motif pouvant servir plusieurs fois, les robes et chapeaux utilisés doivent toujours être remis avec les autres.

3.2.12.6. Consigne donnée à l'enfant :

Niveau 1 : «Voici une petite souris. Des sorciers vont s'amuser à lancer des sorts sur cette souris et son corps va subir plein de modifications à cause de ces sortilèges. Les sorciers ont pris des photos de la souris après chaque sort : je vais te donner le nom des sorts, et tu vas me montrer sur les photos en quoi ça a transformé la souris. Attention, certains sorts ont eu le même effet, donc les magiciens n'ont pris qu'une fois la photo. »

Niveau 2 : « Voici un petit sorcier, il a perdu sa robe et son chapeau au milieu de celles et ceux de tous ses copains, il va falloir que tu l'aides à les retrouver. Je vais te donner le nom du sorcier pour t'aider : son nom contient des indices pour trouver quels sont les motifs de sa robe et de son chapeau. On va faire pareil pour tous ses copains sorciers.»

3.2.12.7. Progression :

On propose le niveau 1, puis le niveau 2 la même séance ou lors de la séance suivante. Pour le niveau 2, si l'enfant est suffisamment à l'aise avec l'exercice, on peut lui proposer d'habiller le sorcier comme il le souhaite et de trouver alors le nom qu'il lui donnerait ainsi habillé.

3.2.12.8. Modifications au cours de l'élaboration :

Nous avons rajouté le niveau 2 afin d'inclure dans l'entraînement un exercice réutilisant plusieurs notions étudiées précédemment.

3.2.13. La Tête Chercheuse :

3.2.13.1. Objectifs thérapeutiques :

Le but de cet exercice est d'amener l'enfant à produire des dérivés. On travaille encore une fois sur la notion de famille morphologique, sur le versant production cette fois. On pourra ici insister sur la similarité orthographique des mots d'une même famille.

3.2.13.2. Compétences requises :

Cet exercice nécessite de bonnes capacités d'évocation et un niveau lexical correct. L'enfant devra aussi être capable de se plier à la notion de famille morphologique (on ne peut écrire ou citer un mot s'il ne fait pas partie de la même famille, même si la forme orthographique ou phonologique est proche).

3.2.13.3. Support théorique :

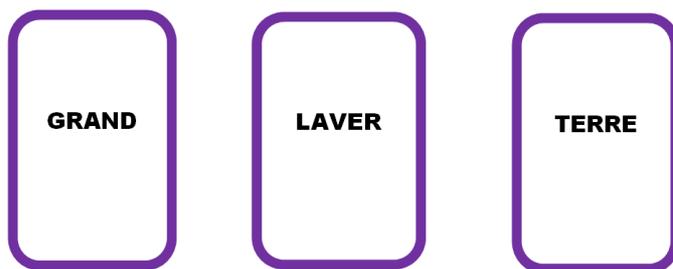
Les mots du lexique orthographique ne seraient pas inscrits dans leur globalité mais séparés en unités morphémiques (la base, les préfixes et les suffixes) et rassemblés au cours de la production (Alamargot et al., 2005). De plus, le développement du lexique se ferait autour des unités morphémiques (Feldman et al, 2002, cités par Quémard et al., 2011, Rabin and Deacon, 2008...). L'accroissement du vocabulaire est lié aux capacités morphologiques (Colé et Fayol, 2000, White, Sowel et Yanagihara, 1989, cités par Yvelin et Peythieu, 2010), d'où l'importance de travailler le lexique en passant par le champ morphologique.

Tous les mots sur les cartes, ainsi que ceux de la liste des réponses possibles proposées, sont issus de la base de données lexicales Manulex.

3.2.13.4. Matériel nécessaire :

- Les 21 cartes-mots « Tête chercheuse »

- Du papier et un crayon pour la version écrite.



3.2.13.5. Description de l'exercice :

On met devant l'enfant une carte-mot en lui demandant de trouver/d'écrire le plus de mots possibles de la même famille. Toutes les réponses morphologiquement correctes sont acceptées, y compris les mots fléchis (ex : *grand/grandes*).

3.2.13.6. Consigne donnée à l'enfant :

« je vais te montrer des cartes avec des mots, il faudra que tu trouves/écrites des mots qui font partie de la même famille que les mots inscrits sur les cartes. Il faudra que tu en trouves le plus possible ».

3.2.13.7. Progression :

Cet exercice ne bénéficie pas de progression interne, tous les items ayant plus ou moins la même complexité. Cependant, on peut proposer en premier lieu les items pour lesquels on est presque sûrs que l'enfant à qui l'on propose le jeu trouvera plusieurs mots.

3.2.13.8. Modifications au cours de l'élaboration :

Au début, une limite de temps avait été fixée pour rendre l'exercice plus dynamique et motivant, mais celle-ci a été abandonnée : les enfants dysphasiques et dyslexiques possédant généralement des difficultés d'évocation, nous avons finalement décidé de supprimer la contrainte temporelle, qui ne rendrait l'exercice que plus difficile.

3.2.14. Du Pareil au Même :

3.2.14.1. Objectifs thérapeutiques :

Cet exercice travaille l'acquisition des affixes savants les plus courants des manuels scolaires, notamment en mathématiques, à l'instar de notre jeu « L'inventeur ». Cependant, contrairement à ce dernier, il met en jeu des mots composés entièrement savants, et non des composés mixtes.

3.2.14.2. Compétences requises :

Pour réussir cet exercice, l'enfant doit pouvoir repérer et isoler des unités savantes au sein d'un mot complexe. Il doit également être capable d'y associer du sens.

3.2.14.3. Support théorique :

Le support théorique de cet exercice est similaire à celui de notre jeu « L'inventeur ». Les matières scientifiques scolaires ont recours à un vocabulaire comportant de nombreux composés savants. Le fait d'expliquer à l'enfant le mode de formation de ces mots va lui permettre de mieux les interpréter.

3.2.14.4. Matériel nécessaire :

- Les 32 cartes « mots » (pour un travail écrit). Exemples :

Aquagym

Aquarium

Aquatique

3.2.14.5. Description de l'exercice :

On donne de petites listes de 3 ou 4 mots à l'enfant (à l'oral ou à l'écrit en utilisant les cartes « mots ») et ce dernier doit dire ce qui est pareil dans les mots de chaque liste. Lorsque l'enfant aura retrouvé l'élément commun aux mots d'une même liste, on pourra lui demander d'en chercher le sens (ex : *Trimestre*, *triangle*, *tricycle*, *tricolore* → *tri* = trois).

3.2.14.6. Consigne donnée à l'enfant :

« Je vais te donner/te montrer de petites listes de mots, et toi, tu devras me dire ce qui est pareil dans ces mots. »

3.2.14.7. Progression :

Les éléments savants vont du plus concret et du plus fréquent (ex : *tri-*, *aqua-*, *multi-...*) au plus abstrait pour les enfants (ex : *géo-*, *-graphie*, *ortho-*).

3.2.14.8. Modifications au cours de l'élaboration :

Cet exercice devait à l'origine faire découvrir la composition savante aux enfants mais il reste trop difficile pour notre tranche d'âge. Nous avons donc décidé de la déplacer à la fin de notre entraînement et de le réserver aux enfants les plus grands, dont le niveau de compétences morphologiques permet un travail sur des unités lexicales abstraites.

3.2.15. Les dinosaures :

3.2.15.1. Objectif thérapeutique :

Cet exercice a pour objectif de travailler sur l'allomorphie et d'attirer l'attention de l'enfant sur le fait que deux mots peuvent appartenir à la même famille morphologique même s'ils ne s'écrivent pas exactement de la même manière. Des différences orthographiques (ou phonologiques pour la version orale) peuvent exister entre mots de la même famille. Il est donc important de prendre en compte à la fois la forme du mot, mais aussi son sens.

3.2.15.2. Compétences requises :

Cet exercice nécessite que l'enfant sache s'aider du sens pour interpréter un mot et arrive à faire des liens sémantiques entre mots de la même famille.

3.2.15.3. Support théorique :

Les enfants éprouvent plus de difficultés à identifier deux mots comme étant morphologiquement appariés si ce sont deux mots formellement opaques ou s'ils présentent des radicaux allomorphes.

3.2.15.4. Matériel nécessaire :

- Les 16 étiquettes « noms »
- La fiche « description des dinosaures » ou les 16 étiquettes « description »



Étiquette « Nom »



Étiquette « Description »

3.2.15.5. Description de l'exercice :

On présente à l'enfant la description d'un dinosaure inconnu et ce dernier doit retrouver le nom de ce dinosaure parmi les étiquettes « nom » que l'on aura dispersées sur la table. Lorsque l'enfant a retrouvé le nom du dinosaure, il peut coller l'étiquette à côté de la bonne description sur la fiche, ou bien l'associer à l'étiquette « description » correspondante.

Cet exercice peut également se faire à l'oral. Dans ce cas, l'adulte lit une description à l'enfant, puis lui propose 2 ou 3 noms de dinosaures. L'enfant devra choisir celui qui lui semble correspondre à la description.

3.2.15.6. Consigne donnée à l'enfant :

« On vient de découvrir plein de dinosaures qu'on ne connaissait pas mais on a mélangé tous leurs noms. Est-ce que tu pourrais retrouver les noms de tous les dinosaures en t'aidant de quelques indices? »

3.2.15.7. Modifications au cours de l'élaboration :

Cet exercice a finalement été jugé trop complexe pour les enfants de notre tranche d'âge et trop dépendant de leur stock lexical. Il serait plus adapté avec des adolescents. Nous l'avons donc retiré de notre entraînement mais nous l'avons

conservé en tant qu'exercice bonus, que l'on pourra proposer si le niveau de l'enfant le permet.

3.2.16. Initiation à la morphologie flexionnelle :

3.2.16.1. Objectifs thérapeutiques :

Cet exercice constitue une première approche à la morphologie flexionnelle. Dans sa version orale, il permet d'identifier et de comprendre le rôle des flexions qui s'entendent. Dans sa version écrite, il a pour but de familiariser l'enfant avec le glossaire qu'on lui demandera d'utiliser dans l'exercice suivant, et de lui permettre de repérer et comprendre le rôle des flexions de genre et de nombre.

3.2.16.2. Compétences requises :

L'enfant devra être capable de repérer les flexions dans les mots proposés et d'en déduire une information sur le genre et/ou le nombre du mot.

3.2.16.3. Support théorique :

Gombert et al. (2002) proposent de travailler les règles flexionnelles de genre et de nombre à partir du CP, en transformant, par exemple, la même phrase au féminin et au pluriel à l'oral avec des mots pour lesquels les transformations s'entendent.

3.2.16.4. Matériel nécessaire :

- La fiche avec les mots pour la version orale
- Les 18 étiquettes-mots pour la version écrite
- Les étiquettes-symboles « initiation à la morphologie flexionnelle » version orale et les étiquettes-symboles « initiation à la morphologie flexionnelle » version écrite
- Le glossaire



Étiquette-mot



Étiquette-symbole

3.2.16.5. Description de l'exercice :

Version orale : On propose à l'enfant deux étiquettes symboles, puis on l'amène à découvrir comment interpréter les symboles. Ensuite, on lui donne un mot, et l'enfant devra retrouver à quelle étiquette le mot correspond en se servant de la flexion.

Version écrite : On propose à l'enfant un glossaire dans lequel sont inscrits des "hiéroglyphes" et leur "traduction". On commence par découvrir un peu avec lui les différents symboles présents dans ce glossaire, puis on l'amène à découvrir comment interpréter les symboles sur les étiquettes-symboles (Sur les étiquettes-symboles, certains symboles sont en couleur : lorsqu'un symbole est en rose foncé, cela signifie que le mot qu'il représente est au féminin. S'il est en bleu, il est alors au masculin. Si un même symbole est présent trois fois sur l'étiquette, cela signifie que le mot qu'il représente est au pluriel.). Ensuite, il devra associer les étiquettes-mots aux étiquettes-symboles correspondantes.

3.2.16.6. Consigne donnée à l'enfant :

Version orale : « Nous sommes des explorateurs en voyage en Égypte, et nous allons traduire des hiéroglyphes. Je vais te montrer des étiquettes avec des hiéroglyphes. Tu vois, sur ce hiéroglyphe, il y a un marchand (bleu), et là il y a une...? (l'enfant doit deviner « marchande » puisque le symbole est rose, s'il ne comprend pas ce qu'on attend de lui, il faudra alors le lui expliquer). Maintenant, sur ce hiéroglyphe, il y a un cheval, là il y a des...? (le but ici est surtout de laisser l'enfant s'approprier les étiquettes, de lui faire comprendre leur principe de fonctionnement sans avoir à utiliser dès le départ les mots pluriel/singulier et féminin/masculin). Maintenant, je vais te donner des mots, et tu vas me montrer quels hiéroglyphes ils traduisent »

Version écrite : Idem que pour la version orale, sauf que l'on ne demandera pas à l'enfant d'associer des mots à l'oral mais des mots écrits, et qu'on lui présentera le glossaire des hiéroglyphes en parallèle : « la traduction de tous les hiéroglyphes se trouve ici. Si tu veux savoir ce qu'ils signifient, tu dois regarder sur ce document »

3.2.16.7. Progression :

Nous recommandons de proposer la version orale à tous les enfants, car elle constitue en quelque sorte le "niveau 0" de l'exercice (la version écrite pouvant alors être considérée comme le niveau 1 et l'exercice suivant -les Hiéroglyphes- comme le niveau 2).

3.2.16.8. Modifications au cours de l'élaboration :

Au début, cet exercice ne devait être effectué qu'à l'écrit. L'ajout d'une version orale, aussi utilisée comme niveau 0 de l'exercice, a permis de rendre ce dernier accessible aux enfants avec pathologie du langage oral.

3.2.17. Les hiéroglyphes :

3.2.17.1. Objectifs thérapeutiques :

Dans sa version orale, il permet d'identifier et de comprendre le rôle des flexions qui s'entendent dans les phrases.

Dans sa version écrite, il a pour but de permettre à l'enfant de repérer et de comprendre le rôle des flexions de genre et de nombre, mais aussi de les produire de lui-même de façon ludique.

3.2.17.2. Compétences requises :

Version orale : l'enfant devra être capable de repérer les différentes flexions dans les phrases proposées et de traiter chacune d'entre elles séparément afin de retrouver la bonne phrase.

Version écrite : l'enfant devra être capable de mettre les bonnes flexions au bon endroit en production, ou de les repérer et de les interpréter correctement en compréhension.

3.2.17.3. Support théorique :

Gombert et al. (2002) conseillent de travailler dès le CE1 les règles flexionnelles de genre et de nombre, en transformant, par exemple, la même phrase au féminin et au pluriel (à l'écrit). Selon ces mêmes auteurs, « au CP, la morphologie

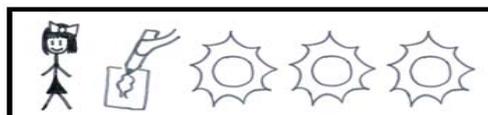
est une aide pour la lecture : on voit mais on ne "prononce" pas (*il chante, ils chantent*) et au CE1, la morphologie est une aide pour l'écriture : On n'entend pas mais on écrit (*une amie/des amis*). »

3.2.17.4. Matériel nécessaire :

- La fiche avec les phrases pour la version orale
- Les étiquettes-phrases pour la version écrite (+ des étiquettes supplémentaires avec les phrases de la version orale si besoin)
- Les étiquettes-symboles « les Hiéroglyphes» version orale
- Les étiquettes-symboles « Les Hiéroglyphes» version écrite (en double)
- Le glossaire et une feuille pour la version écrite



Étiquette-phrase



Étiquette-symbole

3.2.17.5. Description de l'exercice :

Version orale : On va proposer à l'enfant d'associer des phrases avec des étiquettes-symboles. Les étiquettes-symboles sont rangées par groupe de phrases quasi-identiques, qui ne se distinguent que par leurs flexions (*Elle dort sur ces coussins/Elle dort sur ce coussin/Elles dorment sur ces coussins/Elles dorment sur ce coussin*).

Version écrite : (deux utilisations sont possibles) On donne le glossaire à l'enfant et on lui propose quelques étiquettes-phrases ainsi que les étiquettes-symboles qui leurs sont associées, et on lui demande d'associer chaque étiquette-phrase à l'étiquette-symbole qu'elle traduit. Ou alors, si l'on souhaite faire écrire l'enfant, pose le premier paquet d'étiquettes-symboles face cachée sur la table. L'enfant pioche une étiquette-symbole et, sans la montrer à l'orthophoniste, la traduit à l'aide de son glossaire et écrit la traduction sur la feuille. Puis, il la montre à l'orthophoniste qui devra rechercher dans le deuxième paquet d'étiquettes-symboles la phrase correspondante. On peut aussi inverser les rôles.

3.2.17.6. Consigne donnée à l'enfant :

Version orale : «Tu te souviens de la fois où on avait traduit des mots écrits en hiéroglyphes ? Et bien, on va le refaire, mais cette fois-ci, on va devoir traduire des phrases ! Fais bien attention quand tu écoutes la phrase, car certaines étiquettes se ressemblent beaucoup (montrer un exemple).»

Version écrite : « Tu te souviens de la fois où on avait dû trouver la traduction des mots écrits en hiéroglyphes ? Et bien, on va le refaire, mais cette fois-ci, on va devoir traduire des phrases ! Je vais te donner des étiquettes avec des phrases et tu devras les mettre avec les hiéroglyphes qu'elles traduisent. Fais bien attention, car certaines phrases se ressemblent beaucoup (montrer un exemple).» Ou alors « Tu vas piocher une étiquette, sans me la montrer, et tu vas traduire les hiéroglyphes qui sont dessus grâce au glossaire. Tu vas noter la traduction sur la feuille et me la montrer, comme ça je vais essayer de retrouver quelle étiquette tu as pioché. Fais bien attention, car certaines phrases se ressemblent beaucoup (montrer un exemple). »

3.2.17.7. Progression :

Tout comme dans l'exercice précédent, on peut faire passer la version orale à tous les enfants. Il est aussi parfaitement possible de se servir des phrases de la version orale dans la version écrite, afin d'avoir des phrases où les flexions s'entendent et se voient. Des étiquettes-phrases supplémentaires, avec les phrases de la version orale, ont été jointes à l'exercice pour permettre cette utilisation.

Différentes longueurs de phrases sont proposées pour pouvoir s'adapter au niveau de l'enfant et observer une progression dans la difficulté.

En version orale, si l'enfant est suffisamment à l'aise avec le fonctionnement du jeu et des étiquettes-symboles, on peut lui proposer de traduire lui-même les étiquettes afin de travailler aussi le versant production.

3.2.17.8. Modifications au cours de l'élaboration :

Comme pour l'Initiation à la morphologie flexionnelle, cet exercice a été agrémenté d'une version orale.

Expérimentation et Résultats

Une fois notre matériel finalisé, nous avons souhaité commencer à l'expérimenter auprès d'enfants s'inscrivant dans notre tranche d'âge, en difficulté avec le langage oral ou écrit, afin de vérifier la pertinence de chacun de nos exercices ainsi que leur intérêt d'un point de vue morphologique.

Suivant l'accueil que les enfants ont réservé aux exercices, nous avons pu apporter de nouvelles modifications à notre matériel et faire en sorte qu'il réponde davantage à nos objectifs.

1. Test morphologique utilisé :

Avant de tester nos exercices, nous avons sélectionné plusieurs enfants dont le profil correspondait à ce que nous cherchions et nous avons souhaité mettre en évidence, chez eux, un éventuel déficit des compétences morphologiques.

Pour mettre en valeur un déficit de compétences dans un domaine, il est d'usage de s'appuyer sur des tests normés et étalonnés. De nombreux tests orthophoniques proposent des épreuves de morphologie mais il n'existe pas, à ce jour, de test spécifique à ce domaine langagier. La plupart des subtests présents dans les tests et les batteries publiés explorent la morphosyntaxe de manière globale. Si certains items concernent la morphologie, cette dernière n'est pas cotée isolément. Les items excluent également une analyse qualitative des erreurs car les types de distracteurs ne sont pas contrôlés, les épreuves n'étant pas centrées sur la morphologie et touchant d'autres domaines, tels que la phonologie ou le lexique (Wolff, 2007). De plus, la grande majorité des épreuves morphologiques se concentrent sur la morphologie flexionnelle et très peu d'épreuves concernent la morphologie dérivationnelle (Wolff, 2007).

Il n'existe actuellement aucun test publié permettant d'évaluer la conscience morphologique et les capacités de compréhension et d'expression morphologiques. Pour évaluer les enfants, nous avons donc eu recours à un test encore non publié, élaboré entre 2007 et 2010, qui a fait l'objet de cinq mémoires de certificat de capacité en orthophonie (Wolff, 2007, Pasquier et Vollet, 2008, Berrot et Vennemani, 2008, Arnould et Coleno, 2010, Yvelin et Peythieu, 2010) et étalonné pour les enfants de cycle 2 et de cycle 3.

La passation de ce test nous a permis d'explorer les compétences morphologiques dérivationnelles, en expression et en compréhension, des enfants que nous avons retenus comme candidats pour l'expérimentation de notre outil d'entraînement. Il se compose de cinq épreuves :

La première est une épreuve de production de formes dérivées à partir d'une définition. Elle débute par la production de mots suffixés puis, par celle de mots préfixés et enfin, se termine par la production de pseudo-mots sur le même modèle (ex : « Celui qui punit donne des... **punitions** », « Quelque chose qui n'est pas mobile est... **immobile** », « Quelqu'un qui lambe est un... **lambeur** »).

La seconde épreuve est une épreuve d'analogie où l'enfant, à partir d'un couple de mots qui lui sert de modèles, doit retrouver un autre couple de mots construit avec les mêmes affixes. L'épreuve se fait sur des items phonologiquement stables puis, phonologiquement instables (ex : « Raser – rasoir ; moucher - ... mouchoir », « Chirurgie – chirurgien ; musique - ... musicien »).

La troisième épreuve est une recherche d'intrus parmi des mots ayant une base commune (ex : **Cou** – coupure – coupant – coupe).

La quatrième est une épreuve de désignation de définitions à partir d'un pseudo-mot. On propose à chaque fois deux définitions à l'enfant et il doit en choisir une (ex : « Retugir, c'est sortir d'une tuge ou tugir encore une fois ? »).

La cinquième et dernière épreuve se fait à l'aide d'un support imagé. L'adulte donne un mot-cible et l'enfant doit pointer la bonne image sur une planche présentant des distracteurs morphologiques, sémantique, phonologique et sans lien (ex : Désigner « vestiaire » parmi les images de vestiaire, veste, vêtements, coudre, vaisselle et compas).

A l'issue du test, nous avons finalement sélectionné deux enfants avec des troubles du langage oral et trois enfants avec des troubles du langage écrit, ayant tous les cinq obtenus des scores déficitaires au test. Nous avons également retenu deux enfants avec troubles du langage écrit qui n'ont échoué que certaines épreuves du test et auxquels nous n'avons proposé que les exercices de notre matériel portant sur les compétences qui leur font défaut.

2. Nouveaux apports et correction du matériel :

Les résultats obtenus suite à la passation de nos exercices et les observations que nous en avons faites se sont révélés être assez similaires pour les enfants en difficulté avec le langage oral et pour les enfants en difficulté avec le langage écrit. Afin de ne pas nous répéter inutilement, nous avons choisi d'analyser l'ensemble de nos résultats conjointement.

2.1. Les petits monstres :

Seule la version orale de cet exercice a été testée car nous l'avons présenté à des enfants en difficulté avec le langage écrit et à deux enfants dysphasiques non lecteurs.

Ce premier exercice a remporté un vif succès auprès des enfants, qui se sont intéressés autant aux images qu'aux petits noms des monstres. L'exercice leur a semblé facile, amusant et ils se sont montrés très réceptifs, allant jusqu'à deviner les noms des monstres ou proposer eux-mêmes des noms de leur invention. Ainsi, certains de nos items ont été rebaptisés par les enfants à travers des jeux de mots tout à fait adaptés (ex : *Souriflammes* est devenu *Sourifeu*, *Girafeuille* est devenu *Girafleur* et *Chamousse* s'est transformé en *Chabulles*).

Les enfants n'ont commis que très peu d'erreurs sur l'ensemble de l'exercice et chaque fois que nous leur avons demandé de justifier leurs réponses, leurs réactions ont été très rapides et justes (ex : « Il s'appelle *Dragoneige* parce que c'est un dragon et qu'il vit dans la neige »). Les quelques erreurs commises portaient sur les items *Luminelle* et *Millétoiles*, *Rondeline* et *Noiron*, *Spiracorne* et *Cornelune*, dont les ressemblances étaient volontaires pour interpeller l'enfant et le contraindre à bien réfléchir avant de répondre. Les enfants se sont cependant aperçus de leurs erreurs et se sont spontanément auto-corrigés sans que nous ayons besoin de le leur demander.

Nous avons également été surprise de constater que la majorité des enfants à qui nous avons présenté cet exercice ignoraient ce qu'était un « trèfle », ce qui a entraîné presque systématiquement une erreur sur l'item *Trêflina*.

Cet exercice nous a semblé pertinent d'un point de vue morphologique. Les enfants ont vite compris qu'ils devaient s'appuyer sur l'ensemble des indices perçus dans les noms des monstres pour désigner la bonne image. Il reste également ouvert à d'autres possibilités de jeux de mots morphologiques. On pourra proposer aux enfants d'inventer une famille à ces petits monstres, ou de leur trouver des pouvoirs sous la forme de mots-valises.

2.2. Le jeu de tri :

Ce second exercice a été considéré comme étant assez facile par les enfants. Certains ont très vite réagi à la présentation des cartes, en remarquant que les mots présentés « rimaient » et en les cherchant d'eux-mêmes pour les cartes suivantes. Ils ont cependant commis quelques erreurs au cours du jeu, pour des raisons diverses.

Certains enfants ont éprouvé des difficultés pour interpréter les mots des cartes, en raison d'un manque de vocabulaire. L'un de nos enfants ne connaissait ni *mûre*, ni *ancree*, ni *goût*, ni *sot*. Malgré nos explications, ses difficultés lexicales ont fait perdre au jeu toute sa spontanéité. L'enfant était trop concentré sur la compréhension des mots pour pouvoir réellement tirer profit de l'exercice.

Un autre enfant a commis une erreur de césure lexicale à l'oral, confondant le mot *dégoût* avec l'expression *d'égout* (comme dans « rat d'égout »). Il n'a donc pas pu faire de lien sémantique avec l'image du *goût*. Toujours à l'oral, ce même enfant a assimilé le mot *lasso* avec « les sauts », confondant les deux articles *la* et *les*.

Les troubles phonologiques de certains enfants ont entraîné un troisième type d'erreurs. Un des enfants a éprouvé beaucoup de difficultés à différencier les mots appartenant à la famille *lait* et les mots appartenant à la famille *laid*, en raison d'une mauvaise discrimination auditive des [t] et des [d]. Ces items, par ailleurs bien réussis par les autres enfants, se sont révélés trop complexes pour lui.

Les items les plus échoués n'étaient pas forcément ceux attendus au départ. Ainsi, nous avons été surprise de voir que les items *ancree* et *encre* étaient plutôt bien réussis. Les items pièges (n'appartenant à aucune des deux familles de mots proposées et devant être mis à la « poubelle ») n'ont pas été repérés par tous les enfants.

Nous avons également constaté que certains items pouvaient poser problème pour la passation orale de l'exercice. Les enfants ne montraient pas toujours la carte

attendue mais nous ne pouvions pas considérer leur réponse comme fausse pour autant (ex : Pour le mot *sotte*, un des enfants a pointé l'image de la famille *saut* en justifiant sa réponse par « Elle saute »). Ces homophones n'étant pas homographes, le problème ne se pose pas dans la version écrite de l'exercice.

Les résultats des passations de cet exercice sont assez hétérogènes. Certains enfants ont très bien réussi, malgré quelques erreurs, tandis que d'autres ont éprouvé plus de difficultés. Les enfants ont souvent répondu juste mais ils ont été incapables d'expliquer leur choix. Leurs réponses étaient intuitives et il nous a été difficile de déterminer s'ils avaient vraiment compris le but de l'exercice.

Cet exercice nous a semblé intéressant mais il reste cependant sensible aux manque de vocabulaire ainsi qu'aux troubles phonologiques.

2.3. Drôles de familles !

Testé uniquement dans sa version orale, cet exercice a beaucoup plu aux enfants, qui ont trouvé les images amusantes et le jeu facile. Cependant, il ne nous a pas convaincu en tant qu'exercice d'entraînement morphologique pour notre tranche d'âge et nous pensons qu'il nécessite encore des modifications afin d'être plus pertinent.

Ce jeu s'est trouvé être trop facile (les enfants n'ont commis presque aucune erreur sur l'ensemble du jeu), trop long et très répétitif. Bien que la répétition soit nécessaire aux enfants pour acquérir de nouvelles compétences, la répétitivité de cet exercice a, au contraire, provoqué un effet de prédictibilité. Les enfants ont repéré très vite que le premier mot donné correspondait au père de la famille. Arrivé au second mot, ils n'avaient plus qu'une chance sur deux de ne pas se tromper entre la mère et le petit. Les enfants ne parvenaient pas toujours à justifier leurs réponses. Nous ne pouvions donc pas vérifier s'ils avaient compris le principe de l'exercice (qui était d'associer un suffixe féminin ou un suffixe diminutif au membre de la famille qui convenait) ou s'ils répondaient au hasard. Nous n'avons pas pu nous assurer que les enfants mettaient réellement du sens derrière leurs réponses.

Afin de briser la monotonie de l'exercice, nous avons trouvé intéressant de faire produire l'enfant en lui montrant seulement les images. Les enfants sont parvenus à réutiliser les affixes vus précédemment de façon tout à fait adaptée. (ex : Pour la

famille *boite*, un enfant a renommé les images « boîte, boitelle, boiteau ». Pour la famille *armoire*, un autre a dénommé les images « armoire, armoire et armoiron »).

Cet exercice s'est avéré être morphologiquement plus intéressant en production qu'en compréhension. Cependant, débiter l'exercice par de la compréhension a permis aux enfants de découvrir des suffixes et de les réinvestir en production de façon adéquate.

2.4. Le jeu de 7 familles :

Étant déjà familiers avec le principe du jeu de 7 familles, cet exercice a plu à tous les enfants à qui nous l'avons proposé. Ils l'ont trouvé à la fois beau et amusant.

La majorité des enfants a instinctivement trouvé les mots des cartes, en s'aidant soit des dessins, soit des autres mots de la même famille. D'autres enfants, plus habitués des jeux de 7 familles avec des mots écrits, ont eu plus de mal à trouver leurs repères parmi les différents dessins des cartes. Les bandeaux récapitulatifs que nous avons prévus dans ce cas-là ne les ont pas particulièrement aidés à s'y retrouver.

Cependant, la recherche des mots des cartes a été l'occasion d'effectuer un travail morphologique supplémentaire. Nous avons ainsi pu amener les enfants à trouver les mots qu'ils cherchaient en leur donnant des indices (ex : « C'est la famille des activités. Le petit garçon qui bricole fait du bricolage. Et la petite fille qui patine, elle fait du... »).

Un des enfants dysphasiques à qui nous avons proposé ce jeu a éprouvé des difficultés pour interpréter les images. Cet enfant étant non lecteur, le support écrit des bandeaux récapitulatifs ne pouvait pas l'aider à jouer. Le jeu de 7 familles s'est révélé trop complexe pour lui, l'effort demandé par la recherche de la signification du dessin était trop important et supprimait la dynamique du jeu. Un manque de vocabulaire a augmenté ses difficultés. Ce premier essai a cependant permis à l'enfant de repérer que les mots d'une même famille de cartes se terminaient toujours de la même manière. Nous pensons qu'il faudrait que l'enfant s'habitue aux cartes et joue plusieurs fois avec les mêmes familles pour qu'un transfert puisse s'opérer.

Ce jeu nous a semblé être pertinent pour notre entraînement morphologique. La plupart des enfants ont pu déduire les mots des cartes en s'aidant des autres mots de la même famille, ce qui montre qu'ils ont bien repéré qu'à chaque famille était associé un affixe, et qu'ils ont compris la façon dont il fallait construire le mot attendu à l'aide du suffixe-cible.

2.5. Bizarbres :

Cet exercice n'a pu être testé qu'en modalité orale. Bien qu'il ne porte que sur un seul et même affixe (i.e. le suffixe *-ier* des arbres fruitiers), nous n'avons pas trouvé cet exercice répétitif, contrairement à ce que nous craignons au départ.

L'exercice a été bien réussi par les enfants malgré un démarrage difficile. Les enfants n'ont pas compris d'emblée ce qu'on leur demandait et ont éprouvé quelques difficultés à répondre sur les premiers items. Nous avons alors inversé le sens du jeu pour qu'ils se représentent mieux ce qu'ils devaient faire. Au lieu de leur présenter les fruits (ex : les chaussettes) et de leur demander « Comment s'appellerait l'arbre qui donne des chaussettes ? », nous leur avons d'abord présenté l'arbre, en leur disant : « Voici un *chaussettier*. A ton avis quel fruit pousse sur cet arbre ? ». Pris dans ce sens, l'exercice s'est tout de suite trouvé beaucoup plus facile pour les enfants. Vers le milieu de l'exercice, nous avons inversé le sens de nouveau et les enfants sont parvenus à retrouver l'arbre à partir du fruit.

Un des enfants a éprouvé des difficultés répétées sur les items phonologiquement modifiés par l'ajout du suffixe. Il a réussi, à partir du nom de l'arbre (i.e. le *rubannier*), à trouver les fruits (i.e. les rubans) mais n'est pas parvenu, à partir des fruits (i.e. les ballons) à reconstruire le nom de l'arbre (i.e. le *ballonnier*). La dérivation suffixale nécessite souvent de reprendre les lettres finales du mot que l'on va dériver, et parfois d'effectuer une modification phonologique due au changement de répartition syllabique (Ba-lon, ba-lo-nnier). Il a été difficile de faire comprendre à l'enfant les modifications de la prononciation du mot, provoquée par la suffixation (ex : [balõ] → [balonje]), sans passer par l'écrit. Nous pensons qu'il aurait été plus judicieux et plus concret de lui donner un exemple avec un mot existant familier.

En cas de troubles phonologiques, ces modifications restent complexes pour l'enfant. Les items se terminant par un phonème occlusif, dont la prononciation n'était pas influencée par la suffixation, ont toujours été mieux réussis que les autres.

Pour une première approche dérivationnelle, cet exercice nous paraît pertinent et constitue un bon entraînement. Nous avons observé, au début, une absence de systématisation du processus de suffixation qui s'est améliorée au fil de l'exercice. La répétition du processus et sa réversibilité se sont révélées nécessaires à la bonne compréhension de l'enfant.

2.6. La potion d'Antoine :

Cet exercice n'a pu être testé qu'en modalité orale. Il a été jugé un peu difficile par les enfants, malgré le fait que les items aient été presque tous réussis.

Les modèles introduits dans le jeu, qui utilisent de vrais mots, ont pleinement trouvé leur utilité. Tout d'abord, ils ont permis aux enfants de mieux comprendre l'exercice et ce qu'on attendait d'eux. Puis, ils ont fourni aux enfants la possibilité de s'auto-corriger seul en cas d'erreurs. Lorsqu'un enfant hésitait sur un mot, un retour sur l'item qui avait servi de modèle lui permettait de façon concrète de s'apercevoir de son erreur et d'y remédier (ex : un retour sur l'item *pommier* a permis à l'enfant de produire *coquillagier*).

Les principales difficultés des enfants ont porté sur la dérivation des mots dont l'ajout d'un suffixe entraînait une variation de la prononciation. Un des enfants n'a éprouvé aucune difficulté avec les items *nuagier* et *perlier* (dérivés à partir de *nuage* et de *perle*), mais n'a pas trouvé de lui-même *caramellier* [karamelje] à partir de *caramel* [karamɛl]. L'explication de cet item lui a cependant été utile pour réussir dans la suite de l'exercice l'item *étincellier*, dérivé d'*étincelles*. Ce second item a permis de mettre en valeur un début de systématisation du processus dérivationnel.

Au cours de l'exercice, l'un des enfants a dénommé le « vendeur de poudre » un *poudreur*, au lieu de *poudrier* qui était attendu sur le modèle de *chocolatier*, le vendeur de chocolat. Le suffixe *-eur* étant absent de cet exercice, nous en avons déduit que l'enfant avait eu recours à ses propres connaissances morphologiques et au sens de cet affixe pour répondre.

Cet exercice nous paraît constituer un bon entraînement au processus dérivationnel. Néanmoins, nous y avons relevé un inconvénient majeur qui est la difficulté des enfants à se détacher du modèle fourni à chaque changement de suffixes. Chaque fois qu'un item ne présentait pas tout à fait les mêmes caractéristiques que le modèle présenté auparavant, l'enfant a eu du mal à construire son mot (ex : le modèle *petites cloches* → *clochettes* permet à l'enfant de réussir très vite l'item *petit peluche* → *peluchette*, mais l'enfant montre des difficultés avec l'item suivant, *petite lumière* → *lumièreette*). Cela pourrait montrer une absence de généralisation des règles dérivationnelles. Dès lors, nous nous posons la question suivante : l'enfant fait-il réellement un lien entre le sens de l'affixe et le mot qu'on lui demande de construire ou bien se contente-t-il de reproduire simplement le modèle qu'on lui donne ?

2.7. Deux choses l'une : Version dominos :

Bien que nous ne l'ayons proposé qu'à des enfants en difficulté avec le langage écrit, notre jeu de dominos des préfixes a été très bien réussi par ces enfants. Ces derniers ont apprécié le support des dominos et ont très vite compris le principe du jeu. Ils n'ont fait que très peu d'erreurs, qui ont systématiquement portées sur l'existence ou la non-existence d'un verbe.

L'un des enfants a hésité à former le verbe **emplacer* à cause du mot *emplacement* qui laisse entendre que ce verbe pourrait exister. Un autre a formé le verbe **enfaire* par association phonologique avec un objet « en fer », sans percevoir qu'il s'agirait de deux mots de sens et de catégorie grammaticale différents si le verbe **enfaire* existait réellement. Leurs hésitations ont été levées lorsque nous avons remis du sens sur ces différents mots.

Le principe du jeu de domino fournit à l'enfant l'occasion d'étudier plusieurs possibilités d'associations, entre ses propres dominos et ceux déjà posés sur la table, qu'il peut choisir de continuer à droite ou à gauche. Nous avons trouvé intéressant, à chaque fois qu'un verbe était formé par l'enfant, de lui demander de trouver une phrase avec ce verbe, afin d'insister sur le lien entre forme et sens du verbe et mettre ainsi en valeur les nuances des préfixes.

Cet exercice, bien qu'intéressant, nous a cependant paru beaucoup trop simple et trop fluide. Les verbes préfixés allant par paires s'opposent toujours sur les mêmes préfixes (i.e. *Dé-* ou *dés-*, *re-*, *en-* ou *em-*) et il est difficile de diversifier ces préfixes si l'on souhaite que chaque domino ait au moins deux possibilités d'association différentes. De ce fait, presque tous nos dominos s'assemblent entre eux, ce qui rend l'exercice trop facile et demande peu de réflexions à l'enfant.

2.8. Le mange-mot :

Cet exercice a obtenu de bons résultats auprès des enfants. L'histoire de la petite chenille les a beaucoup amusés mais ils ont parfois eu du mal à comprendre la consigne. L'exercice a nécessité un petit temps d'adaptation avant que les enfants comprennent réellement le but du jeu.

Au cours de la passation, nous avons été amenées à reformuler la consigne. En modalité orale, un des enfants a isolé le mot *blanc* sur l'étiquette *blancheur*. Cependant, nous ne pouvions pas considérer sa réponse comme correcte car l'élément mangé par la chenille, **cheur*, ne constitue pas un suffixe de la langue. Nous avons donc précisé que le mot restant (i.e. que la chenille ne pouvait pas manger) devait être le plus long possible et porteur de sens. Cette nouvelle indication a permis à l'enfant d'isoler *blanche* plutôt que *blanc*, mettant ainsi en valeur le suffixe *-eur*.

D'autres enfants ont éprouvé des difficultés à l'oral pour isoler les suffixes ou établir un lien sémantique entre le mot entier et le « mot plus petit » contenu à l'intérieur. (ex : Un des enfants n'a pas perçu le rapport entre le mot *ballon* et *balle*, bien que ces deux mots lui soient familiers).

En modalité écrite, un autre enfant a éprouvé de grandes difficultés pour repérer les mots plus petits contenus dans les mots des étiquettes. Il n'est pas parvenu à s'aider de l'orthographe des mots et fondait son analyse uniquement sur la forme sonore du mot qu'on lui présentait. Ainsi, sur l'item *dépasser*, il a isolé « des pas » au lieu d'isoler *passer*. Sur l'item *impossible*, il a isolé successivement « cible », « pot » et « aussi ». Nous avons été obligé de lui préciser que la forme du mot devait être la même, et nous sommes revenus au sens du mot et à la définition d'*impossible* pour qu'il réussisse à retrouver le mot *possible*. Les items suffixés

formellement transparents lui ont été beaucoup plus faciles (ex : *laitage*, *abricotier*, *bananier*, *girafon*).

La présentation d'un même affixe plusieurs fois au cours du jeu nous a fourni l'occasion de réfléchir avec l'enfant sur le rôle des affixes, et d'ouvrir le jeu sur une recherche d'autres mots « commençant » ou « se terminant » pareil.

Nous avons trouvé cet exercice pertinent mais la généralisation du processus de dérivation, sur des mots moins transparents, reste encore compliquée. L'exercice nécessiterait d'être proposé plusieurs fois à l'enfant pour permettre un véritable transfert.

En conclusion, nous pouvons dire que la grande majorité des exercices morphologiques que nous avons pu expérimenter se sont révélés pertinents sur le plan morphologique mais qu'ils restent tous perfectibles. Fort de nos observations et des résultats obtenus, nous allons réfléchir aux modifications à apporter à nos exercices et proposer des adaptations à mettre en œuvre afin d'améliorer notre matériel et de le rendre plus abouti.

Discussion

Suite à notre travail de création, aux observations que nous avons pu mener au cours de notre expérimentation et aux résultats que nous avons obtenus, nous avons été à même de prendre du recul vis à vis de notre méthodologie de travail et de réfléchir aux améliorations que nous pourrions apporter à notre outil d'entraînement, ainsi qu'aux écueils que nous aurions peut être pu éviter.

1. Choix méthodologiques et difficultés rencontrées :

1.1. Le classement des exercices :

Le classement de nos exercices nous a posé problème, car nous n'étions pas certaines de la place que devaient prendre certains exercices les uns par rapport aux autres.

En effet, puisque nous avons choisi de présenter notre matériel sous la forme d'un programme d'entraînement, il fallait que les exercices respectent une progression logique et rigoureuse, du simple au plus complexe, en lien avec l'ordre de développement des compétences morphologiques chez l'enfant tout-venant. Or, les données théoriques que nous avons recueillies ne nous ont pas toujours permises de déterminer avec exactitude l'ordre le plus pertinent. L'ordre empirique que nous avons choisi de proposer en dernier lieu ne saurait donc être considéré comme le meilleur. Il aurait fallu que nous expérimentions notre matériel dans son intégralité, et sur un nombre plus important d'enfants, pour pouvoir vraiment juger de la pertinence de l'ordre établi.

1.2. La distinction entre exercices explicites et implicites :

Marec-Breton (2003) a souligné que lorsqu'on évalue les compétences morphologiques des enfants, il est parfois très difficile de mettre en évidence l'utilisation de connaissances implicites, car les réponses induites par les niveaux implicites et explicites peuvent être les mêmes.

Pour ce qui est des compétences mobilisées par nos exercices, la question se pose aussi : certains des exercices que nous avons placés dans la partie « exercices implicites » sont susceptibles de mobiliser des connaissances explicites, et certains exercices de la partie « exercices explicites » pourraient être résolus en partie grâce à des connaissances implicites. Notons par ailleurs que la terminologie que nous avons utilisée pourrait ne pas être adaptée : nous avons décidé d'intituler nos parties ainsi après avoir lu de nombreuses études évoquant la différence entre compétences morphologiques implicites et explicites. Cependant, dans toutes les étapes de notre programme d'entraînement, nous demandons à l'enfant de justifier son choix de façon explicite et nous l'aidons à se corriger s'il se trompe, le plus souvent en explicitant la règle morphologique sous-jacente. De ce fait, même les exercices dit « implicites » deviennent explicites au cours de l'exercice.

Si la distinction implicite/explicite est pertinente pour l'élaboration d'épreuves morphologiques, puisque l'enfant n'a pas forcément à justifier ses choix et qu'il ne reçoit pas de feed-back correcteur, elle n'est plus vraiment pertinente dans le cas de la création d'exercices de rééducation : les compétences sous-jacentes requises pour la réussite de la tâche proposée peuvent être implicites ou explicites, mais le travail de réflexion amené par l'exercice sera forcément conscient. Nous aurions donc peut-être dû intituler nos parties « exercices mobilisant des connaissances implicites/ explicites ».

1.3. Déséquilibre entre dérivation et flexion :

Au sein de notre entraînement, se pose également la question de la place de notre partie sur la morphologie flexionnelle : cette partie de la morphologie a été la plus étudiée par les chercheurs, et de nombreuses études tendent à prouver que l'acquisition des marques flexionnelles se fait avant le développement des compétences dérivationnelles (Selby, 1972). Il paraîtrait donc logique, s'il l'on veut suivre le développement des compétences morphologiques chez l'enfant tout-venant, de mettre cette partie en premier dans notre entraînement. Or, d'autres études (Clark et Hecht, 1982, Rabin et Deacon, 2008) vont à l'encontre de ces données : lorsque l'on utilise des tâches adaptées, les enfants auraient des performances aussi bonnes en morphologie dérivationnelle qu'en morphologie flexionnelle. Ce serait la trop grande difficulté des tâches dérivationnelles proposées aux enfants qui conduirait à

une sous-estimation de leur capacités morphologiques réelles (Lewis et Windsor, 1996).

Face à ces résultats contradictoires, nous avons choisi de baser notre décision, non pas sur la théorie, mais simplement sur la longueur des différentes parties : la partie sur la morphologie constructionnelle représentant la partie la plus importante de notre matériel, il a semblé plus logique de la mettre avant la partie sur la morphologie flexionnelle, qui ne constitue qu'une ouverture dans ce domaine.

1.4. Les néologismes :

Nous avons volontairement fait le choix de n'utiliser que peu de pseudo-mots dans notre entraînement, préférant plutôt les néologismes et les mots-valises.

Ce choix a été motivé par les faibles résultats obtenus à des épreuves de morphologie contenant des pseudo-mots par des enfants tout-venants de début de primaire (voir entre autres Yvelin et Peythieu, 2010). Il semblerait que les enfants de CP et de CE1 ne soient pas encore suffisamment à l'aise avec les règles de construction morphologique pour pouvoir les appliquer à des mots n'ayant pas de sens. Même si cette capacité à manipuler les pseudo-mots augmente avec le niveau scolaire, nous avons préféré ne pas trop en utiliser.

Cependant, lors de son étude sur l'origine des troubles morphosyntaxiques chez des enfants dysphasiques, Maillart (2003) a tenu à présenter des observations cliniques qui l'ont interpellée : elle a pu constater que, contrairement aux enfants tout-venants, de nombreux enfants dysphasiques testés ont réussi plus facilement des traitements sur du matériel langagier si celui-ci n'était pas lexicalisé. Même si cette remarque n'est qu'une observation qui nécessite d'être étudiée plus en détail, elle souligne un détail important : si l'utilisation de pseudo-mots n'est pas judicieuse pour les enfants tout-venants, elle l'aurait peut-être été dans certains de nos exercices destinés à des enfants avec pathologie du langage, puisqu'elle permet de se détacher du sens de la base pour pouvoir se concentrer uniquement sur l'affixe.

Malgré tout, nous sommes tout de même restées sur notre idée première pour deux raisons principales : l'utilisation de mots-valises et de néologismes, contrairement à l'utilisation de pseudo-mots, permet de joindre des illustrations à l'exercice, et les enfants auxquels nous avons fait passer des tests morphologiques

avant les expérimentations paraissaient tous plus à l'aise avec les mots existants qu'avec les pseudo-mots.

1.5. Les exercices bonus :

Certains de nos exercices, bien que nous n'ayons pas pu les tester, nous paraissent trop compliqués pour notre tranche d'âge. Nous avons donc décidé de les garder comme « exercices bonus », qui ne pourront être fait qu'avec les enfants ayant un niveau adapté.

En effet, la Tête Chercheuse nécessite de bonnes capacités d'évocation. Or, l'évocation lexicale est souvent déficitaire chez les enfants dysphasiques et dyslexiques. Ce jeu nécessite, qui plus est, un bon vocabulaire. Quant aux Pareil aux Même et aux Dinosaurés, outre les capacités de rétention importantes que nécessitent leurs versions orales, ces deux exercices utilisent un lexique trop complexe, inadapté à notre tranche d'âge.

1.6. La mortalité expérimentale :

Même si la validation de l'efficacité de notre matériel n'était pas l'objectif de notre travail, nous avons souhaité vérifier la pertinence des exercices que nous avons élaborés auprès d'enfants en difficultés langagières, rencontrés durant nos stages. Ces expérimentations devaient nous permettre de vérifier la bonne progression de nos exercices, l'adaptabilité à notre tranche d'âge ainsi que l'intérêt rééducatif morphologique réel de chacun des exercices, en vue d'y apporter de nouvelles modifications.

Au cours de nos expérimentations, nous avons été confrontées à deux problèmes principaux : D'une part, nous avons connu un taux très important d'absentéisme des enfants. D'autre part, quatre des enfants que nous avons envisagés pour tester notre matériel ont soit arrêté leur prise en charge orthophonique au début de l'année 2012, soit changé le jour de leur rééducation. Leur nouveau jour de prise en charge ne coïncidant plus avec nos jours de stages, nous n'avons plus été en mesure de rencontrer ces enfants. L'absentéisme et les

changements de prise en charge ont mis à mal l'organisation de nos expérimentations, jusqu'à les laisser inachevées.

A nos grands regrets, de nombreux exercices de notre matériel n'ont pas pu être expérimentés auprès d'enfants. Nous ne pouvons dès lors affirmer que ces exercices non testés sont pertinents et adaptés.

2. Modifications à apporter au matériel :

2.1. Propositions d'améliorations des exercices :

2.1.1. Les petits monstres :

Durant nos passations, nous avons été surprises de constater que la majorité des enfants à qui nous avons présenté cet exercice ignoraient ce qu'était un « trèfle », ce qui a entraîné presque systématiquement une erreur sur l'item *Tréflina*.

Dès lors, nous pensons qu'il serait judicieux de modifier cet item en utilisant un autre mot plus familier des enfants, tels que « feuille » ou « pétales ».

2.1.2. Le jeu de tri :

Nous pensons qu'il serait intéressant de créer un niveau 0 à cet exercice, où on ne mettrait en opposition que des mots non homophones et où on insisterait sur la relation de sens. Cela permettrait à l'enfant de découvrir le principe du jeu et de porter son attention sur le lien sémantique unissant les mots d'une même famille.

2.1.3. Drôles de familles! :

Afin d'améliorer cet exercice, qui ne nous paraît pas suffisamment pertinent dans son état actuel, nous avons pensé à l'ajout d'items ayant les mêmes suffixes que d'autres trios déjà existants.

En effet, le fait que les combinaisons de suffixes proposées soient à chaque fois différentes fait qu'il n'y a pas vraiment d'effet de répétition, et donc très peu d'effet d'apprentissage et de transfert. Puisque, dans la nature, certains noms de femelles et de leurs bébés se construisent de la même manière (éléphante/éléphanteau – renarde/renardeau), nous pourrions faire en sorte de créer plusieurs trios avec les mêmes suffixes et de les présenter au cours d'une même séance, afin de faciliter le repérage de ces affixes. Ce rajout d'items permettrait aussi d'effectuer l'exercice plusieurs fois avec des items différents.

De plus, il nous paraît plus pertinent de toujours utiliser cet exercice en production, en complément de la compréhension : cela permet de vérifier si l'enfant a bien compris comment se construisent les dérivés et quels suffixes peuvent être utilisés pour les femelles/les bébés, et de le corriger au besoin.

2.1.4. Le jeu de 7 familles :

Étant donné les difficultés rencontrées au cours du jeu par l'enfant dysphasique non lecteur à qui nous avons présenté l'exercice, nous pensons qu'il est difficile de proposer ce jeu tel quel aux enfants non-lecteurs avec troubles du langage oral.

L'enfant ne pouvant s'aider ni de l'écrit, ni de l'oral, nous n'avons pas été en mesure de trouver un moyen de lui rendre cet exercice plus accessible sans modifier la façon de jouer. La solution consisterait peut-être alors en une réduction du nombre de cartes utilisées (4 ou 5 au lieu de 7), et en l'instauration d'un temps « préparatoire » durant lequel l'orthophoniste amènerait l'enfant à retrouver tous les noms des dessins se trouvant sur les cartes avant de jouer. Ceci permettrait aussi de contrer les éventuels problèmes de manque de vocabulaire ou de non compréhension des dessins.

2.1.5. Bizarbes :

De la façon dont nous l'avions conçu au départ, ce jeu s'est révélé un peu trop difficile pour les enfants, qui ne sont pas parvenus d'emblée à produire un mot suffixé, malgré leur réussite sur les deux modèles (i.e. *Pommier* et *poirier*).

Il serait sûrement intéressant d'élaborer un niveau 0 à cet exercice pour que l'enfant s'entraîne en premier lieu à omettre un affixe (ce qui fait d'avantage appel à ses capacités de compréhension), ce qui lui permettra par la suite de mieux appréhender le niveau 1 où il doit ajouter un affixe (nécessitant de ce fait des capacités d'expression).

Pour la difficulté liée à la modification phonologique de la base lors du processus de dérivation, on pourrait proposer à l'enfant un exemple avec un fruit qu'il connaît bien présentant cette même caractéristique (ex : On dit bien *citron* [sitró] mais *citronnier* [sitronje]).

2.1.6. Dominos :

Afin de rendre cet exercice un peu plus complexe et faire en sorte qu'il exige plus de réflexion de la part de l'enfant, nous avons pensé introduire des dominos-jokers, que l'enfant pourra utiliser s'il n'a pas d'autres possibilités de jeu ou qui seront réservés à la fin de la partie.

Ces dominos ne comporteront pas de verbe, mais seulement un préfixe sur leur droite. L'enfant devra donc associer la partie de gauche vide à un autre préfixe. Pour pouvoir placer son joker, ce sera à lui de trouver un verbe qui irait avec le préfixe du domino auquel il associe son joker. Lorsqu'il aura trouvé un verbe approprié, il pourra l'écrire sur le domino-joker afin de s'en souvenir. De cette façon, à chaque joker, il devra trouver un nouveau verbe.

Ex :

tourner		re-
---------	--	-----

(joker)		dé-
---------	--	-----

Ici, l'enfant devra trouver un verbe commençant par le préfixe *re-*.

Plusieurs jokers peuvent ainsi être mis à la suite les uns des autres. Cette modification ne pourra cependant être pertinente qu'avec les enfants n'ayant pas de difficultés d'évocation trop importantes.

Nous avons également cherché un moyen de créer des dominos de suffixes, sur le même modèle que nos dominos de préfixes. Pour contourner la difficulté des modifications phonologiques et/ou orthographiques qu'une base lexicale subit lorsqu'on lui adjoint un suffixe, nous avons eu l'idée d'indiquer sur les dominos, entre parenthèses, quelles lettres allaient être supprimées et quelles lettres seraient

doublées ou ajoutées par l'adjonction d'un suffixe. Pour que l'enfant distingue bien les lettres supprimées, des lettres doublées ou ajoutées, elles seraient inscrites de deux couleurs différentes sur les dominos.

Ex :

-erie	personn(e)
-------	------------

-age	maison(n)
------	-----------

-ette	blanc(h)
-------	----------

Une telle version de dominos de suffixes permettrait un élargissement à un très grand nombre de mots et de suffixes, et d'appréhender de façon plus poussée les règles de construction suffixales. Cependant, elle exclue toujours les dérivés allomorphes (ex : *chaud* – *chaleur*).

2.1.7. La potion d'Antoine :

Cet exercice de dérivation, à partir de plusieurs suffixes, se servait de modèles pour aider l'enfant à comprendre le type de construction que l'on attendait de lui. Cependant, lors des passations, il nous a semblé que les enfants se contentaient de calquer les modèles sans vraiment comprendre que c'était l'affixe qui créait du sens et que chaque affixe était porteur d'un sens différent.

Afin de vérifier que l'enfant attribue bien un sens aux affixes, nous pensons qu'il serait intéressant d'élaborer un second niveau à cet exercice. Dans ce second niveau, les constructions attendues ne seraient plus organisées par suffixes, mais aléatoires. L'enfant devrait donc réfléchir et trouver de lui-même l'affixe qui conviendrait à la construction demandée. Le niveau premier de cet exercice servirait alors d'entraînement au processus de construction dérivationnelle et constituerait une phase d'imprégnation des suffixes.

2.1.8. Le mange-mot :

Suite aux réponses proposées par les enfants, nous avons décidé de modifier notre consigne en précisant à l'enfant que le bout de mot laissé par la chenille devait être le plus grand possible et porteur de sens, cela afin que l'enfant découpe les mots en isolant les morphèmes de façon correcte.

2.2. Autres idées d'exercices :

Lors de l'expérimentation de notre matériel, certaines idées d'exercices nous ont été suggérées par nos maîtres de stage ou par les réactions de certains enfants.

Bien que la création de ces exercices nous ait été impossible à ce stade de notre mémoire, ces idées nous ont paru intéressantes à évoquer ici. Ainsi, il aurait peut-être été pertinent de réaliser un exercice sur les informations que certains morphèmes apportent sur la classe du mot : en effet, le suffixe ou l'élément savant placé en fin de mot détermine la classe du mot qu'il a servi à former (par exemple, le suffixe *-able* sert à créer des adjectifs). Un exercice de ce type aurait pu contribuer à une autre approche de la grammaire. Nous aurions également pu créer un exercice plus ciblé sur le sens de certains suffixes couramment utilisés : ainsi, le suffixe *-ais* indique l'habitant d'un lieu (Japonais), le préfixe *in-* signifie « qui n'est pas »...Même si ces suffixes ont été travaillés par l'intermédiaire d'autres exercices du programme (jeu de 7 familles, etc...), il aurait sans doute été intéressant de mettre au point un exercice où l'on aurait demandé à l'enfant d'effectuer un travail explicite sur le sens de ces suffixes de façon indépendante.

Enfin, même si l'enfant est amené à écrire lors de l'exercice sur les flexions (dans la version écrite) et pour *La Potion d'Antoine*, *L'inventeur* et *la Tête chercheuse*, nous n'avons pas vraiment consacré d'exercice au travail de l'écriture, préférant nous consacrer à l'aspect lecture. Cependant, certaines études semblent démontrer un lien significatif entre les capacités orthographiques des enfants et leurs capacités morphologiques (Sénéchal, 2000, cité par Rey et al, 2001, Gendrot et Trémorin, 2008). Dans le but d'améliorer ce matériel, nous pourrions donc envisager la création d'un exercice consacré à l'orthographe lexicale, en travaillant par exemple sur les morphogrammes lexicaux.

2.3. Élargissement de notre tranche d'âge :

A notre connaissance, il n'existe actuellement pas encore d'études s'étant intéressées de près à la façon dont les compétences morphologiques devaient être entraînées chez les jeunes enfants. N'ayant pas trouvé dans la théorie de réelle ligne de conduite nous recommandant de travailler telle ou telle notion morphologique

avant telle autre, nous avons fait le choix d'élaborer des exercices divers et de faire varier les notions morphologiques mises en jeu, en nous appuyant sur les recommandations de certains auteurs, afin de couvrir l'ensemble de ce domaine. Cependant, notre volonté d'exhaustivité nous a conduit à créer des exercices parfois complexes et centrés sur la manipulation de notions trop abstraites pour les enfants de notre tranche d'âge.

Les difficultés que les enfants ont manifestées sur des exercices que nous considérons comme plus simples nous ont conduit à penser que ces exercices complexes étaient hors d'atteinte des enfants de moins de 9 ans en difficulté langagière. Afin de conserver ces exercices, qui nous semblent par ailleurs intéressants, nous les avons décrit comme des exercices bonus.

Cependant, pour que ces exercices bonus trouvent une véritable place au sein de notre matériel, nous pensons qu'il serait plus judicieux d'élargir notre tranche d'âge initiale, passant de 7-9 ans à 7-10 ans, voire plus. De cette façon, ces exercices se trouveraient plus adaptés à notre population et pourraient répondre à leur objectif premier, sans mettre l'enfant en échec. Ils resteraient néanmoins réservés aux enfants les plus âgés de notre tranche d'âge, qui auront acquis quelques compétences morphologiques explicites.

3. Limites du matériel :

3.1. La dépendance des exercices au stock lexical des enfants :

Malgré notre désir de le rendre le plus accessible possible, notre matériel n'est pas adapté à tous les enfants. En effet, certains exercices nécessitent la mobilisation de compétences qui peuvent poser problème : la réussite à certains de nos exercices sera très dépendante du stock lexical de l'enfant. Or, de nombreux enfants en difficulté avec le langage souffrent d'un manque de vocabulaire.

Malgré l'utilisation des échelles de fréquence Novlex et Manulex, nous n'avons pas pu éviter ces problèmes de vocabulaire. Certains de nos exercices, notamment Le jeu de tri et Le jeu de 7 familles étaient tellement dépendants du vocabulaire de l'enfant qu'ils ont posé beaucoup de problèmes à certains des sujets auxquels nous

les avons proposés. De plus, l'utilisation de ces échelles, basées sur la fréquence d'apparition des mots dans les manuels scolaires, n'est peut-être pas suffisante à elle seule : par exemple, « Dégonfler » fait partie de la liste des mots connus par les enfants de 3 à 5 ans dans l'échelle de Philippe Boisseau (2005), mais bénéficie d'une fréquence d'occurrence faible pour les enfants de CE1 dans l'échelle Manulex.

Une utilisation de données provenant d'échelles d'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants aurait peut-être permis de rendre notre outil encore plus adaptée à notre tranche d'âge, en sélectionnant des mots qui ne sont peut-être pas fréquents dans les manuels mais sont tout de même supposés être connus de l'enfant.

Malgré tout, le développement du vocabulaire peut être très différent d'un enfant à l'autre et il semble difficile, voire impossible de créer un matériel dont on serait certain que tous les mots sont connus de tous les enfants.

3.2. L'opacité des consignes :

Dans nos critères d'exclusions, nous avons souligné que les enfants présentant un trouble important de la compréhension ne pourrait sans doute pas utiliser efficacement notre matériel. Cette remarque est partie d'un constat que nous avons fait lors de nos premières expérimentations : une de nos patientes avait beaucoup de mal à réaliser les exercices proposés, non pas parce que la tâche était trop difficile pour elle, mais surtout parce qu'elle ne comprenait pas ce que nous attendions d'elle.

Cependant, la façon dont nous avons présenté les exercices est sans doute aussi à mettre en cause : lors des expérimentations, et même avec les enfants dont la compréhension orale est satisfaisante, nous avons parfois dû reformuler les consignes. Le plus souvent, ce sont les items d'exemples proposés au début de chaque exercice qui ont permis la compréhension réelle de la tâche proposée. La reformulation des consignes de certains de nos exercices, et surtout l'ajout d'exemples supplémentaires, voire d'un « niveau 0 » (déjà présent pour certains exercices sous la forme d'une initiation) aux exercices posant problèmes nous paraissent de ce fait pertinents.

Conclusion

Suite à nos recherches théoriques, nous avons souhaité élaborer un matériel d'entraînement des compétences morphologiques, destiné aux enfants de 7 à 9 ans en difficulté sur les deux modalités du langage. Nous voulions créer un outil qui permettrait de travailler le grand nombre possible de constructions morphologiques différentes et qui pourrait être utilisé de façon souple, afin de trouver facilement sa place au sein d'une séance de rééducation orthophonique.

Nous avons cherché à lier le plus étroitement possible la théorie et la pratique, en fondant nos exercices sur les recherches les plus récentes qui ont été menées dans le domaine de la morphologie. L'expérimentation de notre matériel et la bonne réception qu'en ont faite les enfants nous ont prouvé l'intérêt d'utiliser un outil ludique et adapté dans le cadre de la prise en charge de jeunes enfants présentant une pathologie du langage. La réaction des enfants à l'égard de nos exercices nous a conforté dans l'idée qu'un entraînement morphologique trouve sa place dans le cadre d'une rééducation orthophonique complète.

Ce travail a été pour nous l'occasion de redécouvrir la morphologie, domaine de plus en plus prometteur pour la rééducation orthophonique, et de nous interroger sur les cheminements cognitifs que l'enfant met en jeu pour comprendre et produire un mot.

La morphologie reste cependant un domaine en développement, qui ne cesse d'évoluer au fil de nouvelles recherches. Un matériel d'entraînement morphologique reste donc perfectible et nécessite d'être repensé et réadapté au fur et à mesure des avancées de la recherche.

Bibliographie

ALAMARGOT D., LAMBERT E., CHANQUOY L. (2005). La production écrite et ses relations avec la mémoire. *Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant*, 17, 41-46.

ANGLIN J.M. (1993). Vocabulary development : a morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 58. 238.165.

APOTHELOZ D. (2002). *La construction du lexique en français : Principes de morphologie dérivationnelle*. Paris : Éditions Ophrys.

ARNOULD L., COLENO A. (2010). *Étalonnage d'une batterie évaluant les compétences morphologiques dérivationnelles, sur les versants réceptif et expressif du langage oral, auprès d'enfants de cycle 3*. Mémoire de Certificat de Capacité en Orthophonie. Université de Lille II.

BECAVIN A.S. (2002). *La conscience morphologique chez les dyslexiques : déficit ou moyen compensatoire ?* Mémoire de D.U. de Neuropsychologie du Développement. Université René Descartes Paris V.

BESCOND A. (1999). *Sensibilité et conscience morphologique chez des enfants de cinq à huit ans*. Mémoire de maîtrise de psychologie. Université de Rennes 2, non publié.

BERKO J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*. 14. 150-177

BERROT A., VENNEMANI M.C., (2008). *Élaboration d'un protocole d'évaluation de la morphologie dérivationnelle en production : validation interne*. Mémoire de Certificat de Capacité en Orthophonie. Université de Lille II.

BLANCHE-BENVENISTE C., FERREIRO E. (1988). Peut-on dire des mots à l'envers? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans. *Archives de Psychologie*. 56.155-184.

BOISEAU P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz

CARLISLE J.F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders. *Applied Psycholinguistic*. 9:3. 247-266.

CARLISLE J.F., NOMANBHOY D.M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistic*. 19(2). 177-195.

- CARLISLE J.F. (1995). « Morphological awareness and early reading achievement »
In : L.B. Feldman (Ed.). *Morphological aspects of language processing*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey. 189-209.
- 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., LOUIS-ALEXANDRE M.F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French : a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 12. 303-335.
- CASALIS S. (2001). « Morphological analysis and phonological awareness in the onset of literacy » *In* : M. Almgren, A. Barrena, M.J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal, et B. MacWhinney (Eds.). *Research on Child Language Acquisition*. Cascadilla Press, Somerville. Mass. 208-222.
- CASALIS S., COLE P., SOPO D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, vol 54(1), 114-138.
- CASALIS S., MATHIOT E., COLE P. (2006). La reconnaissance de mots morphologiquement complexes chez les dyslexiques. *Rééducation Orthophonique*. 225. 111-128.
- CASALIS S., COLE P. (2009). On the relationship between morphological and phonological awareness: Effect of training in kindergarten and in first-grade reading. *Sage Publications*. 29. 121-137.
- CHEVRIE-MULLER C. (2007). « Troubles spécifiques du développement du langage (TSDL) : Dysphasies de développement » *In* : C. Chevrié-Muller, J. Narbona (éds). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (3ème édition). Issy-les-Moulineaux : Edition Elsevier Masson, 361-419.
- CLARK E.V., HECHT B.F. (1982). Learning to coin agent and instrument nouns. *Cognition*. 12. 1-24.
- CLARK E.V. (1993). *The lexicon in acquisition*. New York. Cambridge University Press.

- COLE P., FAYOL M. (2000). « Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture: rôle des connaissances morphologiques » *In* : Kail M. et Fayol M. (Eds.). *L'acquisition du langage, Vol 2 : Le langage en développement au-delà de trois ans*. Éditions Presses Universitaires de France, 151-181.
- COLE P., MAREC-BRETON N., ROYER C., GOMBERT J.E. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique*. 213. 57-76.
- COLE, P., ROYER, C., LEUWERS, C., CASALIS, S. (2004). Les connaissances dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au C.E.2. *L'Année Psychologique*. 104. 701-750.
- COLE, P., ROYER, C. (2004). « Apprentissage de la lecture et compétences morphologiques » *In* : S. Valdois, D. David, P. Colé (Eds.). *Les dyslexies développementales*. Marseille : Solal, 43-68.
- COLE, P., BOUTON, S., LEUWERS, C., CASALIS, S., SPRENGER-CHAROLLES, L. (2012). Stem and Derivational-Suffix Processing During Reading by French Second and Third Graders. *Applied Psycholinguistics*. 33. 97-120.
- CORBIN D. (1980). Compétence lexicale et compétence syntaxique. *Modèles linguistiques*. II/2. 52-138.
- CORBIN P. (2004). « Introduction : Lexique 16, treize ans après Lexique 10 » *In* : D. Corbin, M. Temple (Eds). *Lexique 16 : la formation des mots : horizons actuels*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 9-52.
- COSTERMANS J., GIURGEA D. (1988). L'influence du sens sur la segmentation syllabique chez des enfants de trois à sept ans. *Archives de Psychologie*. 56. 137-149.
- DERWING B.L. (1976). Morpheme recognition and the learning of rules for derivational morphology. *Canadian journal of linguistics*. 21. 38-66.
- DERWING B.L., BAKER (1979). « Recent research on the acquisition of English morphology » *In* : Fletcher P., Garman M. (Eds.). *Language acquisition* (1ère édition). New York : Cambridge University Press. 209-223.

DRANSART M. (1999). *Entraînements en morphologie et en phonologie avant l'apprentissage de la lecture : Évaluation et comparaison des effets sur le développement linguistique et métalinguistique*. Mémoire réalisé dans le cadre de la formation des psychologues scolaires. Université de Lille III.

ELBRO C., ARNBAK E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*. 46. 209-240.

ELBRO C., ARNBAK E. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational research*. 44. 89-111.

FELDMAN L.B., RUECKL J., DILIBERTO K., PASTIZZO M.J., VELLUTINO F.R. (2002). Morphological analysis by child readers as revealed by the fragment completion task. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9, 529-535.

FOWLER A.E., LIBERMAN I.Y. (1995). « The role of phonology and orthography in morphological awareness » In : L.B. Feldman (Eds.). *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. 157-188.

FREYD P., BARON J. (1982). Individual differences in acquisition of derivational morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 21. 282-295.

FRITH U. (1985). « Beneath the surface of developmental dyslexia » In : K. Patterson, J. Marshall, M. Coltheart (Eds.). *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London : Erlbaum, 301-330.

GENDROT S. & TREMORIN C. (2003). *Conscience morphologique : étalonnage d'un protocole d'évaluation, corrélation avec l'orthographe*. Mémoire de Certificat de Capacité en Orthophonie. Université de Tours.

GENOUVRIER E., BILLARD C., de BECQUE B. (2001). Statut de la phrase complexe : aspects de la grammaire de la parole d'enfants dysphasiques, d'enfants en retard de langage et d'enfants normaux de grande section de maternelle. *Glossa. Cahiers de l'Unadreo*. 78. 34-46.

GOMBERT J.E., COLE P., VALDOIS S., GOIGOUX R., MOUSTY P., FAYOL M. (2002). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Éditions Nathan Pédagogie.

- HUOT H. (2005), *La morphologie, forme et sens des mots en français*. Paris : Éditions Armand Colin.
- JARMULOWICZ L.D. (2002). English derivational suffix frequency and children's stress judgements. *Brain and Language*. 81. 10. 192-204.
- KARMILOFF-SMITH A. (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LAMBERT E., CHESNET D. (2001). Novlex : une base de données lexicales pour les élèves de primaire. *L'Année Psychologique*. 101. 277-288.
- LAXON V., RICHARD M., COLTHEART V. (1992). Children read affixed words and nonwords. *British Journal of Psychology*. 83. 407-423.
- LECOCQ P., CASALIS S., LEUWERS C., WATTEAU N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- LEHMANN A., MARTIN-BERTHET F. (2011). *Introduction à la lexicologie : sémantique et morphologie*. 3ème édition. Paris : Éditions Armand Colin.
- LEONARD L.B., MILLER C.A., OWEN A.J. (2000). The comprehension of verb agreement morphology by English-speaking children with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*. 14. 6. 465-481.
- LETE B., SPRENGER-CHAROLLES L., COLE P. (2004). MANULEX : A grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*. 36 (1). 156-166.
- LEWIS D.J., WINDSOR J. (1996). Children's analysis of derivational suffix meanings. *Journal of Speech and Hearing Research*. 39. 209-216.
- LO DUCA M.G. (1990). *Creatività e regole, studio sull'acquisizione della morfologia derivativa dell'italiano*. Bologna : Casa editrice Il Mulino.
- MACCHI L. (2006). *Influence d'un entraînement en conscience morphologique sur la compréhension orale d'enfants dysphasiques*. Mémoire de D.U. de Développement

cognitif : aspects fondamentaux, pathologie et traitement, Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.

MAHONY D.L. (1994). Using sensitivity to word structure to explain variance in high school and college level reading ability. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*. 6. 19-44.

MAHONY D., SINGSON M., MANN V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 12. 191-208.

MAILLART C. (2003). *Origine des troubles morphosyntaxiques chez des enfants dysphasiques*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques, section logopédie. Université Catholique de Louvain.

MANN V., SINGSON M. (2003). « Linking morphological knowledge to English decoding ability : Large effects of little suffixes » *In* : Assink E. & Sandra D. (Eds.). *Morphology and reading*. Amsterdam : Kluwer Publishers. 1-25.

MAREC N. (1998). *Un philanthrope est-il quelqu'un qui marche sur un fil ? ou analyse de la variation dans la compétence des locuteurs quant aux mots composés à partir de bases non autonomes latino-grecques*. DEA de sciences du langage. Université de Nanterre Paris X.

MAREC N. (1999). *Traitement morphologique au cours de la lecture chez des enfants de C.P. et C.E.1*. Mémoire de maîtrise de psychologie. Université de Rennes 2.

MAREC-BRETON N. (2003). *Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat de psychologie. Université de Rennes 2.

MAREC-BRETON N., GOMBERT J.E., COLE P. (2005). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance de mots écrits chez les apprentis lecteurs. *L'année Psychologique*, n°1. 105. 9-45.

MARTINET A. (1995). *Éléments de linguistique générale*. Paris : Éditions Armand Colin.

- MEHEUX A., RIGLET A.S. (2004). *Conscience morphologique et entraînement chez des enfants présentant une dysorthographe*. Mémoire de Certificat de Capacité en Orthophonie. Université de Tours.
- NAGY W.E., DIAKIDOY I.-A.N., ANDERSON R.C. (1993). The acquisition of morphology: learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Reading Behavior*. 25. 2. 155-170.
- PASQUIER A., VOLLET C. (2008). *Évaluation de la compréhension morphologique constructionnelle: validation et étalonnage*. Mémoire de Certificat de Capacité en Orthophonie. Université de Lille II.
- PEREZ-PEREIRA M. (1989). The acquisition of morphemes : some evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*. 18. 289-312.
- PRIVAT D. (2009). *Lecture et dyslexie développementale chez l'adulte francophone universitaire*. Mémoire de Maîtrise en logopédie. Université de Genève.
- QUEMARD P., CASALIS S., COLE P. (2011). The role of form and meaning in the processing of written morphology: A priming study in French developing readers. *Journal of Experimental Child Psychology*. 109. 478-496.
- RABIN J., DEACON S.H. (2008). The representation of morphologically complex words in the developing lexicon. *Journal of Child Language*. 35. 453-465.
- REY V., SABATER C., de CORMIS C. (2001). Un déficit de la conscience morphologique comme prédicteur de la dysorthographe chez l'enfant présentant une dyslexie phonologique. *Glossa, Cahiers de l'Unadreo*. 78. 4-21.
- REY-DEBOVE J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de Lexicologie, revue internationale de lexicologie et lexicographie*. 45. 3-19.
- ROCHER A.S. (2005). *Régularités graphophonologiques, orthographiques et morphologiques : Apprentissage implicite et impact précoce sur la lecture*. Thèse de Doctorat de Psychologie. Université de Rennes II.
- ROYER C. (1999). *Le rôle de la morphologie au cours de la reconnaissance des mots écrits chez l'apprenti lecteur de cours préparatoire : étude préliminaire*. Mémoire de DEA de psychologie. Université René Descartes Paris V.

- SCHELSTRAETE M.A. (2005). *Aspects normaux et pathologiques de l'acquisition du langage oral et du langage écrit*, chapitre 3. Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique.
- SELBY S. (1972). The Development of morphological rules in children. *British Journal of Educational Psychology*. 42. 293-299.
- SENECHAL M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Journal of experimental Psychology*. 54(2). 76-86.
- SEYMOUR P. H. K. (1994). « Un modèle du développement orthographique à double fondation » *In* : P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol (Eds.). *Lecture/écriture : Acquisition*. Paris : Les Actes de la Villette, Nathan. 55-79.
- SHANKWEILER D., CRAIN S., KATZ L., FOWLER A., LIBERMAN A.M., BRADY S., THORNTON R., LUNDQUIST E., DREYER L., FLETCHER J., STEUBING K., SHAYWITZ S.E., SHAYWITZ B. (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children: Comparison of language skills in phonology, morphology, and syntax. *Psychological Science*. 6. 149-156.
- SINGSON M., MAHONY D., MANN V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills : Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.12. 219-252.
- SLOBIN D.I. (1985). Crosslinguistic evidence for the Language-Making Capacity. *In* D.I. Slobin (Ed.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Vol.2: theoretical issues*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. 1157-1256.
- STERLING C.M. (1983). « The psychological productivity of inflectional and derivational morphemes » *In* : D. Rogers and A.J.A. Sloboda. *The Acquisition of Symbolic Skills*. New York, Plenum Press.
- TYLER A., NAGY W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of memory and language*. 28. 649-667.
- TYLER A., NAGY W. (1990). Use derivational morphology during reading. *Cognition*. 36 (1). 17-34.

ULLMAN M.T., PIERPONT E.I. (2005). Specific Language Impairment is not specific to language : The Procedural Deficit Hypothesis. *Cortex*. 41(3). 399-433.

VOGEL S.A. (1983). A qualitative analysis of morphological development in learning disabled and achieving children. *Journal of learning disabilities*. 16. 416-420.

WHITE T.G., POWER M.A., WHITE S. (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*. XXIV/3. 283-304.

WHITE T.G, SOWELL J., YANAGIHARA A. (1989). Teaching elementary students to use word-part clues. *The reading teacher*. 302.

WINDSOR J. (1994). Children's comprehension and production of derivational suffixes. *Journal of Speech and Hearing Research*. 37. 2. 408-418.

WOLFF A.E. (2007). *Évaluation de la compréhension morphologique constructionnelle : début de normalisation et de validation*. Mémoire de Certificat de Capacité en Orthophonie. Université de Lille II.

YVELIN P., PEYTHIEU A. (2010). *Étalonnage d'une batterie permettant d'évaluer les compétences morphologiques dérivationnelles sur les versants expressif et réceptif du langage oral auprès d'enfants de cycle 2*. Mémoire de Certificat de Capacité en Orthophonie. Université de Lille II.

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : Demande d'autorisation parentale.

Annexe n°2 : Sommaire des exercices de notre matériel.

Annexe n°3 : Tableau récapitulatif des exercices.

Annexe n°4 : Matériel verbal utilisé et items des exercices.