

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

*L'utilisation de la comparaison des langues comme outil dans
l'enseignement/apprentissage du lexique en français*

Présenté par **MAZEYRIE Célia**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire

Nom, prénom : BRAS Myriam

Statut : Professeur de linguistique

Co-directrice de mémoire

Nom, prénom : GARCIA DEBANC
Claudine

Statut : Professeur des universités

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
BRAS Myriam	Professeur de linguistique
GARCIA DEBANC Claudine	Professeur des universités

Soutenu le

16 / 06 / 2022

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

ÉDQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, MAZEYRIE Célia

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

L'utilisation de la comparaison des langues comme outil dans l'enseignement/apprentissage du lexique en français

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait àToulouse....., le ..01../..03../..22..,

Signature de l'étudiant.e



Célia Mazeyrie

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements s'adressent à mes encadrantes qui, par un travail complémentaire, ont guidé et développé ma réflexion durant ces trois dernières années. Myriam BRAS a su m'épauler en m'apportant son savoir scientifique dans le domaine de la linguistique. Pour le savoir didactique et l'élaboration des séquences pour la classe, j'ai pu compter sur l'expertise de Claudine GARCIA DEBANC. C'est grâce à leurs conseils, leur soutien et le temps qu'elles m'ont consacré que j'ai pu avancer dans l'élaboration de chacune des phases de cet écrit final.

Je voudrais également remercier Manuel PÉREZ pour son dynamisme et sa bienveillance lors des séminaires qui m'ont donné le goût de la recherche.

Je tiens également à remercier les enseignants qui m'ont accueillie dans leur classe avant l'obtention du concours et plus particulièrement Delphine BENARD. Au-delà de m'avoir formée à être enseignante, cette professeure des écoles maître formateur, s'est impliquée dans mon projet de recherche et m'a aidée à mettre en œuvre mon protocole dans sa classe en me proposant des adaptations et des améliorations. J'ai aussi une pensée pour mes camarades de stage qui ont rendu possible les enregistrements lorsque je me trouvais face aux élèves.

Enfin, j'adresse un dernier remerciement à mes pairs et à mes proches qui m'ont soutenue dans la longue et difficile préparation au concours de recrutement des professeurs des écoles et qui ont cru en moi jusqu'à la soutenance de ce mémoire qui constitue une étape importante dans mes études supérieures.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE	4
1. LA DÉMARCHE DE COMPARAISON DES LANGUES DANS L'ENSEIGNEMENT	4
1.1. <i>La comparaison des langues au cœur de la recherche</i>	4
1.1.1. Le programme « awareness of language »	4
1.1.2. EVLANG	6
1.1.3. EOLE	7
1.1.4. ELODIL	7
1.2. <i>Les intérêts d'une démarche de comparaison des langues</i>	8
1.2.1. Les intérêts dans l'acquisition d'une posture réflexive face à l'objet langue 8	
1.2.2. Les intérêts dans l'apprentissage d'une LVE	10
1.2.3. Les intérêts dans l'acquisition d'une culture langagière	11
2. LA COMPARAISON DES LANGUES POUR L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES MÉTALINGUISTIQUES	12
2.1. <i>Que signifie le terme « métalinguistique » ?</i>	12
2.1.1. Quelques repères développementaux pour l'acquisition d'une posture métalinguistique	12
2.1.2. La comparaison des langues pour développer la posture métalinguistique 13	
2.1.3. Typologie des activités métalinguistiques	14
3. L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE À L'ÉCOLE	17
3.1. <i>Lexique et vocabulaire</i>	17
3.2. <i>Le lexique dans les programmes scolaires</i>	17
3.3. <i>Les contenus de l'enseignement du lexique</i>	19
3.3.1. La formation des mots	19
3.3.2. Les relations sémantiques	20
3.3.3. Les familles de mots et les champs du lexique	21
3.4. <i>Les méthodes d'enseignement du lexique en français et en LVE</i>	21

PARTIE 2 : PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE.....	23
1. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	23
2. LES DONNÉES À RECUEILLIR.....	24
3. METHODOLOGIE POUR LE RECUEIL DE DONNÉES.....	25
3.1. <i>Présentation du protocole A.....</i>	26
3.1.1. Contexte et sujets de l'étude.....	26
3.1.2. Présentation de la séquence de comparaison des langues mise en œuvre pour le recueil de données en CP-CE1.....	27
3.2. <i>Présentation du protocole B.....</i>	28
3.2.1. Contexte et sujets de l'étude.....	28
3.2.2. Présentation de la séquence de comparaison des langues mise en œuvre pour le recueil de données en CM1-CM2.....	29
4. LES DONNÉES RECUEILLIES.....	30
PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNÉES.....	32
1. LES CRITÈRES D'ANALYSE.....	32
1.1. <i>Différencier une verbalisation simple d'une verbalisation métalinguistique</i>	32
1.2. <i>Différencier la verbalisation métalinguistique simple de la verbalisation métalinguistique comparative.....</i>	33
1.3. <i>Les critères de classement des verbalisations métalinguistiques.....</i>	34
2. ANALYSE DES DONNÉES.....	37
2.1. <i>Comparaison de l'utilisation du métalangage.....</i>	37
2.2. <i>Analyse des verbalisations métalinguistiques comparatives.....</i>	42
2.2.1. Volume des verbalisations métalinguistiques.....	42
2.2.2. Nombre de verbalisations comparatives par auteur de la formulation.....	44
2.2.3. Nombre de verbalisations métalinguistiques par niveau d'analyse.....	45
2.2.4. Nombre de verbalisations comparatives par degré de réflexion métalinguistique.....	47
CONCLUSION.....	49
BIBLIOGRAPHIE.....	53
ANNEXES.....	56

ANNEXE 1 : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION.....	57
ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DE LA SEANCE 1	58
ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS AVEC LES ELEVES A LA SUITE DE LA SEANCE 1	63
ANNEXE 4 : COPIES D'ELEVES ISSUES DE LA SEANCE 1	64
ANNEXE 5 : TRANSCRIPTION DE LA SEANCE 2	66
ANNEXE 6 : TRANSCRIPTION DE LA SEANCE 3	71
ANNEXE 7 : AFFICHES REALISEES PENDANT LA SEQUENCE	82
ANNEXE 8 : CONCEPTIONS INITIALES DES ELEVES DE CM1-CM2 SUR LES FAMILLES DE MOTS.....	83
ANNEXE 9 : TRANSCRIPTION DE LA SEANCE 2 EN CLASSE DE CM1-CM2.....	86
ANNEXE 10 : TRANSCRIPTION DE LA SEANCE 3 EN CLASSE DE CM1-CM2.....	92
ANNEXE 11 : AFFICHE SUR LES FAMILLES DE MOTS REALISEE EN CM1-CM2	99

INTRODUCTION

L'auteur et journaliste anglais du XX^{ème} siècle, Herbert Geoffrey Willans (1911-1958), disait : « *On ne comprend jamais tout à fait une langue avant d'en comprendre au moins deux.* ». Pour atteindre cette conclusion il a fallu que des recherches sur le thème du bilinguisme soient entreprises et que les mentalités évoluent. François Grosjean (2015) fait un état de l'évolution des représentations du bilinguisme à travers les époques et établit un parallèle entre la représentation d'hier et celle d'aujourd'hui. Andrée Tabouret-Keller (2011) s'intéresse également à cette question du bilinguisme et notamment au caractère « nocif » qui lui a été attribué durant les années noires (XIX^{ème} et XX^{ème} siècles). À cette époque, où le nationalisme forme l'idéologie de la France, le bilinguisme ne peut être envisagé. Il est perçu par les pédiatres, les psychiatres et les linguistes, comme faisant obstacle à l'apprentissage de la langue française et au sens large de toute autre connaissance. De nos jours, grâce au phénomène de mondialisation, l'intérêt de parler, ou à minima, de fréquenter différentes langues, n'est plus à démontrer. Cependant, la valorisation du bilinguisme reste à nuancer car comme le rappelle Grosjean F. (2015) dans son ouvrage, parler arabe ou occitan en plus de sa langue première ne sera pas valorisé de la même façon que parler anglais. Une hiérarchisation des langues demeure encore présente aujourd'hui et elle est étroitement liée à la classe sociale des individus. De plus, certains individus continuent de penser que l'apprentissage d'une nouvelle langue par l'enfant entrave ou retarde l'acquisition de sa langue première et qu'il n'existe pas de relation entre les deux langues. Cette croyance perdure mais tend à disparaître grâce aux recherches réalisées dans les domaines de la didactique du français et des langues, de la psychologie et de la linguistique. Mais qu'en est-il à l'école ? Pourquoi demander à des enfants d'apprendre une langue étrangère ou régionale alors qu'ils ne maîtrisent pas encore la langue française ? Et si l'observation et la manipulation des langues étrangères et régionales pouvaient servir à l'apprentissage et à la compréhension de certains phénomènes de la langue de scolarisation ?

C'est en prenant en compte cette représentation mouvante du bilinguisme que j'ai souhaité orienter ma réflexion sur l'existence de liens entre l'apprentissage de la langue française et l'observation d'autres langues. En outre, étant devenue moi-même hispanophone en suivant un cursus universitaire exclusivement en langue vivante

étrangère en licence LLCE¹ parcours espagnol à l'université Toulouse Jean-Jaurès, je me suis beaucoup appuyée sur ma connaissance du français, j'ai établi des relations analogiques pour passer d'une langue à l'autre pour réussir en traduction notamment. Je m'interroge alors sur l'intérêt d'un établissement précoce de ces relations entre les langues dans l'acquisition et l'approfondissement de la connaissance du lexique en langue première.

Pour entrer dans cette réflexion sur l'intérêt d'un enseignement du lexique en français en ayant recours à des activités de comparaison des langues, il est indispensable de réfléchir à la façon de créer les conditions favorables pour que les élèves puissent établir des relations entre les différentes langues. L'objectif de ce mémoire est de se focaliser sur l'enseignement/ apprentissage du lexique en français par comparaison des langues, et de voir si les activités de comparaison ont un effet facilitateur dans l'acquisition du lexique et dans le développement des compétences métalinguistiques des élèves. Cette recherche va servir à susciter la posture métalinguistique des élèves afin de pouvoir les comparer. Cette comparaison s'établira à différents niveaux : une comparaison du matériau linguistique proposé à chaque niveau d'élèves et une comparaison de l'évolution de la posture métalinguistique des élèves en fonction de leur âge et de leur nombre d'années de scolarisation. Des chercheurs comme Éric Hawkins ou encore Louise Dabène ont montré que la conscience métalinguistique des élèves se développait grâce à des activités permettant la manipulation, la comparaison et l'analyse de matériaux plurilingues. Nous allons donc nous intéresser dans cette recherche aux effets de la comparaison des langues dans l'acquisition de savoirs lexicaux et langagiers en langue française à travers l'étude du lexique.

Il convient alors de se demander si le recours à la comparaison des langues dans l'enseignement du lexique contribue à l'amélioration de son apprentissage.

Ce mémoire se compose de trois parties. La première pose le cadre théorique de la recherche en comparaison des langues et de l'enseignement du lexique à l'école. La deuxième porte sur la méthodologie de recherche utilisée. Enfin, la troisième est dédiée au traitement des données recueillies dans des classes de cycles 2 et 3.

La première partie sera développée à travers trois axes principaux. Le premier servira à faire un historique de la démarche de comparaison des langues et à montrer ses

¹ Langues, littératures et civilisations étrangères.

intérêts dans l'enseignement du français et des langues vivantes étrangères à l'école primaire. Le second définira le concept de compétence métalinguistique et fera le lien entre la comparaison des langues et l'acquisition des « méta compétences ». Le troisième axe traitera plus spécifiquement de l'étude du lexique à l'école primaire, de sa place dans les programmes scolaires et de son enseignement actuel en classe. La deuxième partie de ce mémoire sera consacrée à la présentation et à l'analyse des données récoltées sur le terrain. Cette analyse tentera de répondre à la question de recherche ainsi qu'aux hypothèses selon lesquelles nous envisageons un lien d'influence positive entre l'utilisation d'activités de comparaison des langues dans l'enseignement du lexique en français et le développement de la conscience métalinguistique.

PARTIE I : CADRE THÉORIQUE

1. LA DÉMARCHE DE COMPARAISON DES LANGUES DANS L'ENSEIGNEMENT

En France, au début des années 90, dans un contexte où l'enseignement des langues vivantes étrangères n'existait pas encore à l'école primaire, Louise Dabène (1992) souligne le fait que les enseignements du français et des langues étrangères, dans le second degré, sont cloisonnés et interroge les raisons d'une telle séparation. Son objectif est alors d'initier un rapprochement entre les disciplines « français » et « langues étrangères » pour améliorer les compétences des élèves en montrant qu'il existe bien une relation entre ces deux enseignements. L'intérêt de rapprocher ces deux enseignements avait déjà été étudié auparavant et il est nécessaire de faire un tour d'horizon de ces études pour comprendre l'origine et l'état actuel de la recherche en comparaison des langues.

1.1. La comparaison des langues au cœur de la recherche

Antérieurement, la langue française et la plupart des langues romanes étaient enseignées en comparaison avec le Latin (Dabène, 1992 :15). Cette comparaison avait notamment une influence sur les capacités orthographiques des élèves grâce à l'étude de l'étymologie, des racines et des affixes des mots. Depuis plusieurs décennies, le Latin est de plus en plus considéré comme langue morte et est de moins en moins étudié dans les écoles, laissant place à l'étude des langues étrangères. Pour s'adapter à cette évolution de l'enseignement scolaire qui ne met plus en avant les liens entre la racine du mot et sa forme actuelle, l'un des objectifs des chercheurs a été d'essayer de démontrer l'intérêt d'initier les élèves à plusieurs langues pour les aider dans leur apprentissage. C'est le cas d'Éric Hawkins à l'origine du programme « *awareness of language* ».

1.1.1. Le programme « awareness of language »

Dans le but de rénover l'enseignement des langues, Éric Hawkins et son équipe ont élaboré un programme « awareness of language » qui se traduit par « réflexion sur le langage ou prise de conscience métalinguistique » (Hawkins, 1992 : 41). Dans les

années 80, ces chercheurs partent du constat que les programmes scolaires britanniques de l'époque n'accordent que très peu de place à l'étude de la langue et que l'enseignement de la langue maternelle est totalement dissocié de celui des langues étrangères. La naissance de ce programme doit permettre de créer un « pont », une cohérence, entre les différents enseignements des langues afin de permettre aux élèves d'acquérir un niveau de réflexion sur le langage et de les ouvrir à l'altérité, ce qui leur permettrait d'améliorer leurs performances en langue maternelle et en langue vivante étrangère.

Dans son programme, Hawkins (1992) recommande une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire. Il parle de grammaire « exploratoire » qu'il oppose à la grammaire traditionnelle de par son aspect constructiviste qui va amener l'élève à construire lui-même ses connaissances grammaticales en utilisant la méthode d'investigation. Dans cette démarche une place centrale est accordée au dialogue en classe qui contribue au développement cognitif de l'élève et à l'amélioration de ses capacités d'écoute. Le dialogue doit idéalement s'effectuer entre l'enseignant et l'élève mais cette modalité peut s'avérer compliquée à mettre en place dans le cadre de la classe à cause du nombre d'élèves par classe. Cette démarche s'appuie également sur la prise en compte des langues connues ou parlées par les élèves et sur leur mise en valeur. Les élèves doivent prendre conscience de leur biographie langagière² et l'enseignant doit se servir de cette richesse linguistique présente dans sa classe pour favoriser l'implication des apprenants.

Ce programme innovant a été ensuite repris dans d'autres pays du monde sous le nom plus connu « d'éveil aux langues » et a inspiré d'autres chercheurs en didactique du français et des langues.

² « La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. » (Cuq, 2003: 36-37)

1.1.2. EVLANG

EVLANG est l'acronyme désignant un « programme européen de recherche et d'innovation pédagogique » qui prend appui sur les travaux d'Hawkins (1984) et de Dabène (1992) et qui se centre sur l'approche d'éveil aux langues à l'école primaire. Ce programme est le résultat d'une étude coordonnée par Michel Candelier (2003) en collaboration avec des chercheurs de cinq nationalités européennes différentes (française, italienne, espagnole, autrichienne et suisse) avec le soutien de la Commission européenne entre 1997 et 2001. EVLANG se préoccupe de fournir des supports aux enseignants et de les former à la mise en œuvre dans leurs classes de l'éveil aux langues pour mesurer les effets et l'efficacité de cet enseignement sur les apprentissages des élèves. Les chercheurs s'attendent à des modifications des attitudes et des aptitudes des élèves. En particulier, un développement des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et une acquisition d'aptitudes de raisonnement et d'analyse sont attendues. Ce programme ne se cantonne pas à l'enseignement des langues mais est déployé dans un enseignement interdisciplinaire et vise aussi le développement des compétences transversales.

Les résultats de la mise en œuvre de ce programme dans les classes mettent en évidence un accroissement de l'ouverture aux autres langues et des compétences métalinguistiques après plusieurs années d'enseignement d'éveil aux langues. Notons que les bénéfices sont à nuancer car ils dépendent du temps consacré par les enseignants à l'exposition des élèves aux différentes langues. L'analyse quantitative des résultats a montré une évolution croissante des capacités métalinguistiques des élèves en décomposition et composition, à l'écrit, d'énoncés en langue étrangère mais aussi en mémorisation et discrimination auditives. Cependant l'interprétation des résultats doit prendre en compte les caractéristiques individuelles des élèves³ et l'influence du contexte social et familial sur leurs compétences.

Ce projet a ensuite donné lieu à la production des manuels « Les langues du monde au quotidien »⁴ qui proposent de nombreuses activités pour tous les cycles de l'école primaire permettant de construire les compétences plurilingues et pluriculturelles des

³ <https://jalang.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang4.pdf>

⁴ KERVAN Martine. Les langues du monde au quotidien Cycle 2 et Cycle 3 : Observation réfléchie des langues (2006); Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle (2012).

élèves. Les activités proposées visent, à la fois, à valoriser les langues et les cultures des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et également le développement des compétences métalinguistiques pour l'apprentissage du français, langue maternelle et/ou langue de scolarisation.

1.1.3. EOLE

Le projet Éducation et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE) est un projet suisse d'éveil aux langues qui a vu le jour dans les années 2000 sous la direction de Christiane Perregaux et à la demande du gouvernement suisse. Il vise, comme le programme EVLANG, le développement des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et le développement des aptitudes d'observation et d'analyse de la langue (compétences métalinguistiques). (Perregaux, 1998)

Le multiculturalisme et le plurilinguisme présents en Suisse sont à l'origine de ce projet, qui, dans un premier temps, a eu pour fonction principale d'intégrer dans les classes les élèves issus de la migration. Dans une autre mesure ce programme a été un moyen de renouveler et d'améliorer l'enseignement des langues en classe en tenant compte non seulement de la langue commune du pays mais aussi de toutes les autres langues nationales et régionales. Les chercheurs ont élaboré des supports/ manuels d'enseignement rendus disponibles sur le site EOLES⁵. Ces ressources sont utilisables et utilisées par de nombreux pays francophones et proposent une approche de la langue commune par le développement de stratégies chez les élèves, les conduisant à comprendre des langues de la même famille et à établir des liens d'analogie entre elles.

1.1.4. ELODIL

Dans la continuité des démarches d'éveil aux langues développées par les européens depuis la fin du XX^{ème} siècle, s'inscrit « L'Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique » (ELODIL). C'est un projet québécois apparu en 2002 qui vise, par la manipulation de corpus dans différentes langues, la sensibilisation des apprenants à la diversité des langues. Il est une réponse à la volonté ministérielle d'éducation à la

⁵ <http://eole.irdp.ch/eole/> Perregaux, Chr., de Pietro, J.-F., de Goumoëns, Cl. & Jeannot, D. (2003). *EOLE, Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : CIIP. (2 volumes)

citoyenneté portée par l'UNESCO de façon à favoriser la compréhension entre les peuples et les cultures et d'assurer le respect des droits fondamentaux à travers les frontières. Ce programme regroupe les objectifs proposés par EOLE pour l'ouverture à la diversité et l'acquisition des compétences réflexives (compétences métalinguistiques) et met en avant la légitimation des langues d'origine des enfants allophones ainsi que la facilitation de l'apprentissage du français. (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008) Les activités proposées par le groupe ELODIL sont de diverses natures. Certaines ont été empruntées au groupe EVLANG et adaptées pour se conformer au contexte éducatif québécois. D'autres sont des créations du groupe lui-même et font usage des outils multimédias. Ces différentes activités d'éveil aux langues sont disponibles en ligne⁶ sur leur site et permettent aux enseignants du primaire ou du second degré de mettre en place facilement un travail de comparaison des langues dans leur classe.

Ces différents programmes constituent un appui fondamental pour la réalisation de ce mémoire de recherche car les séquences proposées aux élèves sont inspirées de ces travaux.

1.2. Les intérêts d'une démarche de comparaison des langues

Dans cette section nous allons nous intéresser aux nombreux travaux de recherche comme ceux d'Ober et al. (2004) ou Balsiger et al. (2014) qui ont montré que le recours à la comparaison des langues pouvait avoir une incidence sur l'acquisition de certaines notions par les élèves notamment dans les différents domaines du français.

1.2.1. Les intérêts dans l'acquisition d'une posture réflexive face à l'objet langue

La comparaison des langues montre un intérêt dans l'observation réfléchie de la langue et l'étude de la morphosyntaxe. C'est un outil qui va favoriser la mise à distance du sens des mots qui constituent une langue et qui va permettre aux élèves de considérer la langue autrement que comme un moyen de communication. En effet, les élèves vont prendre conscience que la langue peut aussi être considérée comme « un objet »

⁶ <http://www.elodil.com>

d'observation dont on peut manipuler les unités ce qui va permettre d'accéder et de comprendre son fonctionnement. L'intérêt de la comparaison des langues va être différent en fonction de l'objectif d'apprentissage visé par l'enseignant. Par exemple, lorsque Elisabeth Ober et son équipe de recherche utilisent la comparaison des langues dans le but d'étudier et de généraliser la place de l'adjectif dans le groupe nominal en français (Ober & al, 2004), l'objectif est essentiellement syntaxique. Cette observation permet aux élèves d'identifier qu'en français l'adjectif se situe après le nom dans la majorité des cas, à la différence de l'anglais. Cette nouvelle connaissance aura un intérêt pour les élèves en production d'écrit et en étude de la langue dans l'identification des classes grammaticales et de la fonction des mots. L'utilisation de la comparaison des langues peut aussi avoir un objectif morphologique, c'est le cas lorsqu'on étudie l'accord dans le groupe nominal ou l'accord du sujet avec le verbe. Dans ce cas, les élèves observent comment se manifestent morphologiquement les accords en nombre dans une phrase. Ils pourront constater des similitudes entre certaines langues et de grandes différences avec d'autres.

La distanciation par rapport à l'objet langue est favorisée par la comparaison des langues mais s'acquiert déjà dès la maternelle lorsqu'on demande aux élèves de manipuler de manière consciente les phonèmes et les morphèmes de la langue. Cependant, elle s'effectue plus systématiquement à partir du CP, classe où les élèves sont amenés à réfléchir sur la langue, à la fois écrite et orale, pour apprendre à lire. L'acquisition de cette distanciation n'est pas innée, elle est même entravée par certains automatismes acquis par les élèves, c'est ce que souligne J-F De Pietro (1999). Si on se réfère à l'activité de segmentation (De Pietro, 1999 : 185) on remarque que l'intuition vient souvent faire obstacle à l'analyse. L'observation conjointe de la langue française et de la langue swahili semble faciliter le contrôle et la relecture ce qui permet une mise à distance des automatismes que présentent les élèves dans leur langue maternelle comme celui de la surgénéralisation du « s » comme marque du pluriel. L'observation réfléchie de la langue permet à l'élève d'entretenir un rapport conscient et volontaire dans l'emploi des signes et de prendre conscience de l'arbitrarité de certains. Cependant, cette démarche peut montrer des limites dans certains sous domaines de la langue, c'est ce qui est souligné par Balsiger et al. (2014) qui ont partiellement validé l'hypothèse selon laquelle une activité de comparaison de groupes nominaux pluriels

dans plusieurs langues permettrait de renforcer les compétences de marquage du pluriel. Les chercheurs suggèrent que le temps du dispositif expérimental est trop court pour pouvoir valider l'hypothèse.

1.2.2. Les intérêts dans l'apprentissage d'une LVE

La comparaison des langues est un outil pertinent pour les enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) qui est utilisé avec les élèves allophones dans les classes UPE2A⁷ (Cf. travaux de Nathalie Auger et au DVD « Comparons nos langues »). Dans son article, Françoise Armand (2005) s'interroge sur l'intérêt d'utiliser la comparaison des langues avec les élèves allophones pour leur apprendre la langue française. Elle fait alors le constat que c'est un outil performant lorsque les élèves nouvellement arrivés ont bénéficié d'une scolarisation dans leur pays d'origine. En effet, elle montre que si les élèves ont acquis des compétences réflexives face à l'objet langue (compétences métalinguistiques) dans leur langue d'origine alors il est possible pour eux de transférer certains phénomènes de leur langue première, par analogie, dans la langue seconde. Cette analogie ne se fait pas instinctivement et travailler en comparant les langues leur permet de faire le lien plus facilement lorsque les phénomènes grammaticaux ou lexicaux sont les mêmes dans les deux langues. Cette approche comparative ne fonctionne pas avec tous les élèves et peut même parfois faire obstacle à l'acquisition d'une nouvelle langue. C'est le cas avec les élèves allophones sous-scolarisés qui n'ont pas suffisamment développé leur réflexion métalinguistique dans leur langue d'origine et qui obtiennent des résultats inférieurs aux élèves allophones antérieurement scolarisés lorsqu'on évalue leurs capacités métalinguistiques. Les élèves allophones sous-scolarisés obtiennent en moyenne 50% de réussite sur les tâches métaphonologiques proposées contre 71% environ pour les élèves allophones antérieurement scolarisés. Cet

⁷ Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants : dispositif d'accompagnement des élèves allophones inclus dans les classes ordinaires proposant une prise en charge des élèves arrivant sur le territoire français sans maîtrise suffisante de la langue française qui ont été scolarisés ou non dans leur pays d'origine. (Wikipédia, 2020)

écart se constate également sur les tâches métasyntaxiques, de décodage et de compréhension.

Cette recherche réalisée auprès d'élèves allophones sous-scolarisés et scolarisés dans leur pays d'origine met en évidence une relation importante entre l'apprentissage de la langue première et l'apprentissage de la langue seconde qui a lieu dans le pays d'accueil. L'apprentissage de l'une ne se fait pas au détriment de l'apprentissage de l'autre mais au contraire ces deux apprentissages sont complémentaires.

1.2.3. Les intérêts dans l'acquisition d'une culture langagière

Les recherches évoquées dans les paragraphes précédents ont montré que la comparaison des langues était un dispositif efficace dans l'acquisition d'une posture réflexive et dans l'apprentissage d'une langue étrangère, régionale ou seconde. Un autre intérêt de cette pratique n'a pas encore été discuté ici, bien qu'il ait été abordé dans les objectifs des projets d'éveil aux langues initiés par les groupes EVLANG, EOLE et ELODIL. Il s'agit de l'acquisition d'une culture langagière par les élèves.

Balsinger et ses collaboratrices (2014) mettent en relief l'avantage sociolinguistique d'un passage par la comparaison des langues dans les enseignements. Elles parlent de « conséquences positives sur les élèves ainsi valorisés et sur les représentations de leurs camarades » (Balsinger et al., 2014 : 204). Se servir de l'espace de la classe et des enseignements pour donner à voir et à entendre aux élèves des langues qu'ils n'ont pas l'habitude de côtoyer leur propose une ouverture sur le monde et leur donne une occasion supplémentaire de se décentrer et de s'ouvrir à l'altérité. Proposer de comparer les langues permet de mettre en avant et de valoriser les biographies langagières des élèves. L'idée fondamentale de ces chercheuses est de mettre à profit cette diversité linguistique plutôt que la considérer comme un facteur d'échec pour les élèves allophones, bilingues ou polyglottes.

Au-delà donc de l'acquisition de compétences disciplinaires (en français ou en langue vivante étrangère), la comparaison des langues permet aux élèves de développer leurs compétences transversales comme la tolérance, le respect, la socialisation, l'égalité... et à l'enseignant d'éduquer à la citoyenneté dans un monde plus en plus multiethnique et multiculturel.

2. LA COMPARAISON DES LANGUES POUR L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES MÉTALINGUISTIQUES

Dans les intérêts de la pratique de la comparaison des langues apparaît l'acquisition d'une posture réflexive face à l'objet langue. Cette réflexion est qualifiée par le terme scientifique de « métalinguistique » et s'inscrit dans un domaine étudié par les chercheurs linguistes et psychologues qui est celui de la métacognition.

2.1. Que signifie le terme « métalinguistique » ?

Si on s'intéresse à l'étymologie du terme « métalinguistique » pour en comprendre le sens on retrouve le préfixe grec « méta » qui signifie « à propos de » et « linguistique » qui désigne la science qui a pour objet d'étude le langage ainsi que toute la terminologie linguistique permettant de décrire la langue. Le terme « linguistique » est aussi employé comme adjectif qui qualifie quelque chose qui a un rapport avec la/une langue. Il qualifie à la fois les comportements réflexifs conscients qui permettent au sujet de voir la langue comme un objet et d'en comprendre le fonctionnement par analyse et manipulation de ses formes.

2.1.1. Quelques repères développementaux pour l'acquisition d'une posture métalinguistique

Le psychologue J.E. Gombert (1990) distingue plusieurs phases dans le développement métalinguistique. La première renvoie à l'acquisition des premières habiletés linguistiques. C'est au contact de l'adulte que l'enfant va commencer à manipuler la langue et à garder en mémoire des formes linguistiques en les associant à un contexte de production. Ces premières habiletés sont inégales chez les enfants car elles dépendent des modèles linguistiques donnés par la sphère sociale de chacun. Il nomme la seconde phase « l'acquisition des habiletés épilinguistiques ». Dans cette phase « les connaissances implicites stockées lors de la première phase s'organisent entre elles en mémoire » (Gombert, 1996 :7). Depuis sa naissance, l'enfant intègre implicitement des règles linguistiques qu'il commence à organiser dans son cerveau grâce à l'emploi fréquent de certaines formes et aux retours correctifs de son entourage.

À ce stade du développement, l'enfant n'a pas conscience de ces règles, il les applique la plupart du temps de manière intuitive ou les surgénéralise bien souvent. S'ensuit une phase d'acquisition de la maîtrise métalinguistique lors de laquelle l'enfant va conscientiser ses connaissances épilinguistiques grâce à des enseignements. La dernière phase consiste à automatiser les comportements métalinguistiques. Cette automatisation ne peut se faire que par l'accomplissement fréquent de tâches métalinguistiques et c'est ce que propose l'école dans les différents domaines d'enseignement de la langue.

Les activités métalinguistiques sont multiples, on relève parmi-elles les activités métasyntaxiques, qui sont utilisées pour décrire la syntaxe d'une langue et les règles grammaticales associées. Les activités métagraphiques qui permettent de faire verbaliser les stratégies utilisées dans l'écriture d'un mot ou d'une phrase et de mettre en relation ces stratégies avec le résultat obtenu afin d'apprendre à s'autoévaluer. Nous distinguons aussi les activités métaphonologiques qui utilisent la manipulation auditive et orale des sons pour travailler l'habileté à savoir que les mots sont composés d'unités sonores plus petites, telles que les syllabes ou les phonèmes. Enfin nous relèverons les activités métalexicales qui travaillent sur les différents procédés de formation des mots.

2.1.2. La comparaison des langues pour développer la posture métalinguistique

L'acquisition d'une posture métalinguistique est longue, c'est une mission de l'école qui débute dès la maternelle avec la manipulation des phonèmes et des graphèmes et qui se poursuit tout au long de la scolarité. D'un point de vue développemental, l'enfant passe d'une activité épilinguistique, c'est-à-dire d'une activité réflexive sur le langage non conscientisée à une activité métalinguistique qui se caractérise, justement, par la conscientisation des phénomènes du langage et l'emploi d'un métalangage. Le passage d'une activité dite épilinguistique à une activité métalinguistique de l'enfant s'effectue grâce à un enseignement explicite des phénomènes de la langue. C'est dans cette étape du développement langagier de l'enfant que le recours à la comparaison des langues présente un intérêt pour le développement de sa posture métalinguistique.

En 2004, des chercheuses en didactique du français (Ober et al. 2004) se sont intéressées à des élèves scolarisés en Zone d'Éducation Prioritaire présentant des

difficultés pour construire une posture métalinguistique. Pour montrer que la comparaison des langues a un rôle à jouer dans la construction de la posture métalinguistique de ces élèves de cycle 3, des activités de comparaison ont été proposées. Les notions mises en jeu dans les activités sont essentiellement morphologiques et syntaxiques avec par exemple l'observation des accords en nombre, par une observation réfléchie et comparative de corpus dans différentes langues, les élèves, ont réussi à faire émerger et à conscientiser les règles sous-jacentes. Cependant, la recherche montre également qu'il ne suffit pas de donner à observer les langues aux élèves mais qu'il relève du rôle de l'enseignant de créer les conditions favorables pour tirer profit de ces activités. L'intérêt de ces activités de comparaison est d'autant plus significatif lorsque l'enseignant adopte une attitude d'ouverture, de curiosité et montre une certaine maîtrise des connaissances linguistiques techniques des langues qu'il va proposer aux élèves d'observer. Il n'est pas question que l'enseignant soit locuteur ou expert des différentes langues mises à l'étude mais qu'il se soit renseigné sur leur fonctionnement d'un point de vue grammatical ou lexical (selon l'objectif visé) afin d'établir des liens logiques et utiles pour faire progresser les élèves. Le travail de comparaison des langues offre des résultats s'il est fréquemment mis en œuvre dans la classe avec un étayage adapté, qui ne fournit pas de traduction des corpus proposés. Il est également essentiel de privilégier la modalité de travail en groupe lors de ces activités car elle favorise les interactions entre pairs.

Après un historique et une présentation de l'utilisation des activités de comparaison des langues pour acquérir une posture métalinguistique au sens large, nous allons à présent recentrer notre propos sur l'intérêt de la comparaison des langues appliquée à l'apprentissage du lexique à l'école élémentaire.

2.1.3. Typologie des activités métalinguistiques

Lorsque l'on s'intéresse aux discours des sujets en activité, aux mots qu'ils emploient pour décrire leur réflexion métalinguistique on s'intéresse à ce que la linguistique appelle des verbalisations métalinguistiques. Dabène et Degache (1998) appellent verbalisations métalinguistiques « toutes les verbalisations qui ont pour objet un fait de langue, même si les termes employés par le sujet à cette occasion n'appartiennent pas à une métalangue déterminée » (Dabène & Degache : 376).

Quand les élèves sont amenés à travailler sur des tâches impliquant différentes langues, comme dans les activités proposées par les divers programmes d'éveil aux langues, ils s'interrogent, commentent, comparent et interagissent entre pairs en utilisant le métalangage. Dabène et Degache (1998) se sont intéressés à ces comportements métalinguistiques dans leur recherche qui avait pour objectif de confronter des sujets francophones à la lecture de textes dans une langue romane qui leur était inconnue afin d'analyser quelques aspects de leur activité métalinguistique en s'appuyant sur leurs discours qui témoignent de la construction du sens des mots. Les chercheurs classent ces verbalisations métalinguistiques selon trois catégories : les activités métalinguistiques élémentaires, locales et généralisantes. Les activités métalinguistiques sont dites élémentaires lorsque les sujets mettent en équivalence des signifiants. Autrement dit, elles renvoient à une tentative de traduction partielle par comparaison des deux langues (« a » ça doit vouloir dire « b »). Emilie Chorin (2017) s'appuie sur la définition des auteurs dans sa thèse pour décrire les activités métalinguistiques locales comme étant des

« identifications empiriques et/ou partielles qui se fondent sur la référence à des savoirs langagiers ponctuels et isolables antérieurement acquis en langue maternelle ou dans une autre langue étrangère. Ces observations ne dépassent pas le cadre de l'environnement textuel immédiat dans lequel elles s'inscrivent (...) » (Emilie Chorin : 139)

En d'autres termes, les élèves utilisent ce type d'activité lorsqu'ils cherchent le sens d'un mot dans son étymologie, grâce à leur connaissance d'une autre langue ou lorsqu'ils décomposent le mot en plusieurs unités de sens connues. C'est le cas lorsqu'un mot a des affixes dont le sens a antérieurement été mémorisé.

Enfin les activités généralisantes sont celles qui manifestent une tentative de formalisation, de « mise en règle » de la langue cible (...). Le sujet formule une règle à valeur générale, dont il estime qu'elle pourra lui servir à la fois d'hypothèse dans la construction du sens et de fil d'Ariane pour la suite éventuelle. » (Dabène et Degache, 1998 : 379). Cette généralisation est possible lorsque le sujet a acquis un certain nombre de règles grammaticales dans sa langue maternelle ou dans une autre langue que celle étudiée.

Dans la seconde partie de ce mémoire nous analyserons et nous comparerons les verbalisations métalinguistiques des élèves selon cette classification de Dabène et

Degache qui a été antérieurement utilisée et adaptée par Émilie Chorin (2017) pour analyser des interactions entre élèves. Nous nous appuyerons sur sa méthodologie pour définir nos critères d'analyse qui nous permettront d'identifier les verbalisations comparatives et de les classer.

Pour dire d'une verbalisation qu'elle est métalinguistique, Emilie Chorin s'appuie sur la présence d'un ou plusieurs indices qu'elle décrit ainsi (Chorin, 2017 :136) :

- La présence d'éléments appartenant au métalangage (« langue », « mot », « phrase », etc.)
- La présence d'éléments relevant du champ lexical de la ressemblance et de la différence (« se ressembler », « être comme », « être pareil », « être différent », etc.)
- La présence de mentions du nom de la langue

Une fois les verbalisations métalinguistiques identifiées et relevées dans le corpus il s'agira d'identifier si elles sont de nature comparative. Pour attester de ce caractère comparatif nous allons nous servir de la figure ci-dessous qui synthétise les éléments d'identification (Chorin, 2017 :135) :

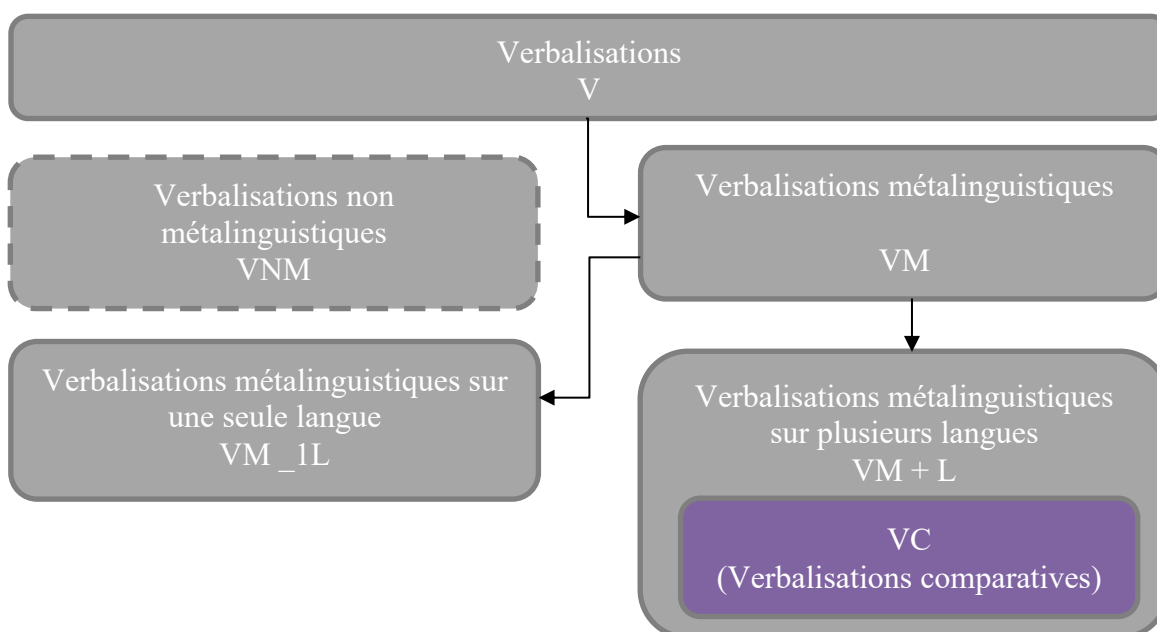


Figure 1 empruntée à (Chorin, 2017 :135, Figure 10) : Vers un corpus de verbalisations comparatives

3. L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE À L'ÉCOLE

Les activités métalinguistiques sont multiples, on relève parmi-elles les activités métasyntaxiques, métagraphiques, métaphonologiques, métalexicales. Dans la suite de ce mémoire, il va s'agir de s'intéresser aux compétences métalexicales des élèves à travers l'enseignement/apprentissage du lexique à l'école.

3.1.Lexique et vocabulaire

Les termes de lexique et de vocabulaire sont souvent employés comme synonymes or il est important de les distinguer. Le lexique désigne l'ensemble des mots d'une langue alors que le vocabulaire désigne l'ensemble des mots possédés par un locuteur. On distingue le vocabulaire actif (ensemble des mots utilisés par le locuteur), du vocabulaire passif (ensemble des mots connus et compris par le locuteur). L'intérêt d'un enseignement explicite du lexique est d'une part d'accroître le vocabulaire des élèves et d'autre part de favoriser la transformation du vocabulaire passif en vocabulaire actif.

Pour avoir un ordre d'idée du nombre de mots de la langue française nous notons que le trésor de la langue française compte en moyenne 100 000 « entrées ». En quelques chiffres, le développement du vocabulaire chez le jeune enfant est très rapide (à raison de deux mots par jour) : il passe de 20 à 2500 mots connus entre 2 et 6 ans. Cet accroissement se ralentit avec l'âge et se stabilise à l'âge adulte, en moyenne, entre 8000 et 10 000 mots. Pour les individus les plus cultivés, la moyenne pourra s'élever jusqu'à 30 000 mots environ. Le vocabulaire minimal d'un individu, qualifié de « survie » compte entre 2000 et 3000 mots (*Florin, 2010*).

Le développement du vocabulaire est inégal dans la population et dépend en grande partie des interactions qui se produisent dès le plus jeune âge entre l'adulte et l'enfant mais également de l'enseignement du lexique proposé par l'école.

3.2.Le lexique dans les programmes scolaires

Une place centrale est accordée à l'enseignement du lexique dans les programmes actuels de l'éducation nationale, notamment en maternelle. Le manque de vocabulaire

chez les enfants est souvent à l'origine de difficultés et d'inégalités scolaires, il est donc nécessaire de proposer des activités qui vont lui permettre de l'enrichir constamment. L'étude du lexique, en élémentaire, entre dans le domaine de l'étude de la langue en français et des leçons spécifiques doivent lui être consacrées. Cependant, elle fait aussi partie intégrante de toutes les disciplines, on parle alors de vocabulaire de spécialité ou de vocabulaire disciplinaire.

Pour les plus jeunes enfants, de maternelle « il est prioritaire de découvrir pour les comprendre et les utiliser les mots les plus fréquents dans les situations d'échange les plus ordinaires [...] à 3 ans l'accent doit être mis sur les 750 mots les plus usuels que beaucoup d'enfants ne possèdent pas et qu'il est prioritaire de leur apprendre si on veut assurer leur réussite. » (Boisseau, 2011:1)

Le lexique est un domaine transversal car il est étudié à travers toutes les activités langagières, à la fois en compréhension de l'écrit, avec la lecture d'œuvres littéraires et en production orale et écrite. C'est en réinvestissant le vocabulaire un grand nombre de fois, dans leurs productions, dans des contextes différents, que les élèves vont le mémoriser et le rendre actif aussi bien en français qu'en langue vivante étrangère.

Une exposition quotidienne des élèves à de nouveaux mots à travers des situations de vie de classe ne suffit pas à leur mémorisation. Les programmes de cycle 2 rappellent que l'étude de la langue doit faire l'objet à l'école de séquences d'enseignement à part entière et préconisent une approche métalinguistique du lexique, par l'observation et la manipulation. « Une approche progressive, fondée sur l'observation et la manipulation des énoncés et des formes, leur classement et leur transformation, conduit à une première structuration de connaissances qui seront consolidées au cycle suivant ; mises en œuvre dans des séances spécifiques et dans de nombreux exercices d'entraînement, ces connaissances sont également exploitées – vérifiées, consolidées, automatisées – en situation d'expression orale ou écrite et de lecture. » (BO n°31 du 30 juillet 2020 : 8)

Au cycle 3 cet apprentissage du lexique est approfondi et se fait davantage à travers les relations de sens et de forme que les mots entretiennent entre eux et par l'utilisation du dictionnaire.

3.3. Les contenus de l'enseignement du lexique

L'enseignement du lexique passe par une mise en relation des mots de la langue en fonction de leur forme (morphologie) et de leur sens (sémantique). Ces relations sont développées ci-après et constituent une base dans l'élaboration des séquences mises en œuvre dans les classes dans le cadre de ce mémoire.

3.3.1. La formation des mots

Les mots sont formés selon deux procédés dominants : la composition et la dérivation. Le procédé de composition consiste à combiner deux ou plusieurs mots simples soit en les attachant entre eux, soit en les reliant par un trait d'union ou au moyen d'une préposition (*ex : portefeuille, pomme de terre, chou-fleur*). Le procédé de dérivation quant à lui consiste à produire un nouveau mot à partir d'un mot préexistant en le modifiant (Lehmann et Martin-Berthet, 2013). Il existe plusieurs types de dérivation qui portent sur trois aspects du mot : sa forme, son sens et sa classe syntaxique. Ce mémoire s'intéresse à la dérivation qui porte sur la forme du mot, appelée **dérivation affixale**. Elle consiste en l'adjonction d'affixes : le préfixe, son ajout avant le radical prend le nom de préfixation et le suffixe, son ajout après le radical prend le nom de suffixation.

mass(e) (N) + -if > massif (Adj), massive (Adj féminin) + -ment > massivement (Adv)
(Exemple issu du manuel de lexicologie de Lehmann et Martin-Berthet, 2013 : 139)

La morphologie dérivationnelle renvoie au domaine du lexique qui étudie la formation des mots par dérivation. Un mot dérivé est un mot qui est construit à partir de plusieurs unités minimales de sens appelées morphèmes. On peut ainsi distinguer les mots simples des mots dérivés.

Une étude en lexicologie (Nagy et Anderson, 1984) reprise par Pascale Colé (2011), montre qu'il existe une prédominance des mots dits « complexes » ou « construits » dans les manuels de lecture de cycle 2 et dans le lexique acquis par les élèves au cours de leur scolarité primaire. À la différence des mots simples qui ne peuvent pas être décomposés en plusieurs éléments permettant de construire le sens du mot, les mots complexes sont des mots dans lesquels on reconnaît des éléments qui contribuent au

sens du mot lui-même, ils se décomposent en plusieurs unités de sens. Cette étude apporte une première conclusion, celle de l'importance de l'enseignement de la morphologie lexicale dans l'apprentissage de la lecture et dans l'enrichissement du lexique.

Les connaissances morphologiques et dérivationnelles des élèves permettent de mémoriser des morphèmes fréquemment rencontrés en lecture, d'établir des relations sémantiques entre les mots et de favoriser ainsi la compréhension des mêmes mots dans différents contextes et la compréhension des mots dérivés entendus pour la première fois lorsque les sens de la base et de l'affixe sont connus. L'étude de la morphologie lexicale est un moyen de mettre en réseau les mots par leur forme et donc d'enrichir le lexique. Les mots dérivés obéissent à des règles strictes de formation exploitables en production pour écrire de nouveaux mots et en lecture pour comprendre le sens des mots.

L'enseignement de la morphologie dérivationnelle doit donc être mis en lien avec l'enseignement des autres sous-domaines du français, notamment la lecture et l'écriture. C'est par la manipulation des formes lexicales et la mémorisation des significations des différents affixes que l'élève va enrichir son lexique, améliorer son orthographe lexicale et sa lecture (Colé, 2004).

En étude de la langue, dans le sous domaine du lexique, les programmes attendent d'un élève en fin de cycle 3 (6^{ème}) la capacité de « raisonner pour analyser le sens des mots en contexte et en prenant appui sur la morphologie ».

3.3.2. Les relations sémantiques

L'enseignement du lexique passe également par une mise en réseau sémantique des mots. Les mots peuvent entretenir entre eux une relation d'opposition de sens que l'on appelle antonymie ou au contraire d'équivalence que l'on appelle synonymie. Un même mot peut aussi présenter différentes acceptions de sens, on dit alors qu'il est polysémique. Pour définir un mot il est nécessaire de le mettre en relation avec d'autres mots du système de la langue qui veulent dire la même chose. C'est donc en établissant, avec les élèves, des réseaux de mots qui s'organisent selon leur signification que leur lexique va se développer. La hiérarchie entre les mots est aussi une relation à étudier quand on travaille l'aspect sémantique du lexique. On appelle un mot hyperonyme

lorsqu'il désigne un terme général qui domine plusieurs termes spécifiques, appelés hyponymes. Ainsi, par exemple, le mot *fleur* est l'**hyperonyme** des mots *tulipe* et *aillet*, qui sont **co-hyponymes** entre eux et **hyponymes** du mot fleur. (Lehmann et Martin-Berthet : 87)

3.3.3. Les familles de mots et les champs du lexique

Les unités du lexique peuvent être regroupées en familles morphologiques, lorsque les mots sont reliés par leur forme et leur sens. Exemple : les mots *roulement*, *roulade* et *roulette* appartiennent à la famille morphologique du verbe **rouler** car ils ont en commun le même radical qui porte le sens. Les unités lexicales peuvent aussi s'organiser en champs lorsqu'elles entretiennent seulement une relation de sens.

Lorsque les mots sont formés par dérivation, ils ont en commun leur radical (ou base) et font partie d'une même famille de mots. Ces mots ont un sens commun porté par le radical qui peut prendre plusieurs formes (les allomorphes) et se différencie par leurs affixes également porteurs de sens.

Dans les champs lexicaux on distingue : le champ sémantique et le champ lexical. Le champ sémantique renvoie à la polysémie d'un mot et à toutes ses acceptions (exemple : Le champ sémantique du mot « fraise » renvoie à trois sens du terme : la fraise du dentiste, le fruit et les cols des notables du XVI^e siècle). Tandis que le champ lexical associe plusieurs termes du lexique autour d'une même notion, d'une même thématique (Exemple : hôpital, médecin, opérer, bistouri, malade sont des mots qui renvoient au champ lexical de la médecine). Les mots regroupés dans un champ lexical doivent appartenir à la même classe grammaticale autrement on parle de champ associatif.

3.4. Les méthodes d'enseignement du lexique en français et en LVE

Élisabeth Nonnon déplore le fait que peu de recherches en didactique du français sur l'enseignement du lexique aient été menées pendant les dix dernières années alors que le domaine du lexique ne cesse d'évoluer et que son enseignement met en exergue de nombreux enjeux, à la fois didactiques, mais surtout sociaux. Les connaissances lexicales des élèves s'amointrissent au fil du temps et personne ne s'interroge véritablement sur l'origine de ce fait (Nonnon, 2012). Les enseignants prêtent plus

attention à l'orthographe grammaticale des mots qu'à l'orthographe lexicale car les erreurs de lexique sont le plus souvent liées à l'étymologie des mots ou à des faits non distinctifs, qui ne sont pas régis par des règles générales et par conséquent plus difficiles à enseigner. Pendant longtemps, le lexique a été enseigné à travers des listes de mots à apprendre par cœur. Depuis quelques années seulement, les chercheurs reconnaissent un intérêt dans l'utilisation de corpus de mots et dans la mise en relation des mots entre eux. Actuellement, tous les chercheurs en didactique du français langue première « soulignent la nécessité de moments explicitement consacrés à la réflexion sur le fonctionnement du lexique » (Nonnon, 2012: 64) à travers notamment des activités de classement et c'est cette piste que nous souhaitons exploiter dans notre recherche à travers l'utilisation de la comparaison des langues.

Des dispositifs didactiques d'apprentissage du lexique ont été développés dans cette optique de renouveler son enseignement. Parmi eux, le dispositif du « mot-vedette », sur lequel prend appui notre protocole de collecte de données en CM1-CM2. Il s'agit pour l'enseignant de choisir un mot (le plus souvent un nom ou un verbe) et de le soumettre aux élèves dans différentes activités portant sur l'organisation du système lexical (Roubaud, 2020 : 37). Le mot-vedette est travaillé en respectant différentes conditions : varier les contextes dans lesquels apparaît le mot pour construire la signification ; ordonnancer la mémoire en créant des liens logiques entre les mots qui entretiennent une relation avec le mot-vedette et enfin, proposer des activités de mémorisation et de réemploi. La recherche de MN Roubaud a montré que la mise en œuvre prolongée de ce dispositif dans les classes permet aux élèves de mettre en œuvre différentes stratégies pour accéder plus facilement au sens d'un mot et a conduit à développer leur conscience métalinguistique : « ils créent des liens entre les unités, organisent le lexique » (Roubaud, 2020 : 53).

La didactique des langues utilise d'autres méthodes pour l'enseignement du lexique car elle est soumise aux contraintes institutionnelles qui ne permettent pas l'introduction de l'écrit avant le cycle 3 de l'école élémentaire. Le lexique est travaillé essentiellement à travers des jeux et la mémorisation de comptines par imprégnation pour les plus petits et par répétition au cycle 2 et au cycle 3. Le lexique est abordé de façon thématique et sa mémorisation est l'objectif principal des séquences de langue.

Comme en français langue première, le lexique est réinvesti en production orale essentiellement et écrite, plus tard, en CM1-CM2.

Notre recherche en comparaison des langues se propose d'explorer d'autres activités pour enseigner le lexique, favoriser sa mémorisation et son enrichissement dans des niveaux de classe différents.

PARTIE 2 : PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

1. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Ce mémoire s'intéresse à la posture métalinguistique dans le domaine scolaire de l'école élémentaire et plus particulièrement à la posture métalexicale observée chez les élèves lors d'activités de comparaison des langues. Cette posture est en cours d'acquisition chez les sujets mis à l'étude et continue de se développer même à l'âge adulte si la réflexion est stimulée. Par la mise en œuvre d'un protocole de recherche rigoureux nous souhaitons montrer que la comparaison des langues peut constituer un outil efficace pour l'enseignement de la dérivation des mots du lexique.

Les protocoles de recherche que j'ai élaborés visent à répondre aux questions suivantes : Les élèves de classes élémentaires peuvent-ils s'appuyer sur des régularités morphologiques, portant sur la formation par dérivation des mots, observées dans différentes langues pour développer leur conscience métalexicale ? Sur quels critères les élèves s'appuient-ils pour étudier le lexique ? Peuvent-ils déduire une règle générale de formation des mots en français grâce à l'observation et la manipulation d'un corpus plurilingue ?

À travers l'analyse des données récoltées sur le terrain, nous allons tenter de vérifier trois hypothèses. Premièrement, nous supposons qu'il y a une évolution dans la formulation des verbalisations métalinguistiques des élèves de cycles 2 et 3 et une évolution de leur raisonnement grâce à la comparaison des langues. Nous envisageons une évolution dans la fréquence d'emploi et dans la précision du métalangage entre le cycle 2 et le cycle 3. Enfin, nous faisons l'hypothèse que les activités de comparaison

des langues permettent de développer la posture réflexive et les compétences métalinguistiques des élèves.

2. LES DONNÉES À RECUEILLIR

Pour répondre à la problématique de recherche, le choix est fait de mener dans deux classes de niveaux différents des séquences d'étude de la langue sur le lexique avec l'utilisation d'activités de comparaison des langues. Le choix de proposer deux protocoles est fait dans l'optique de pouvoir comparer à différentes échelles les postures métalinguistiques ainsi que le métalangage des sujets en fonction de leur âge.

Pour nous adapter à la différence d'âge, nous décidons d'adapter le matériau plurilingue pour la récolte de données⁸. En effet, le choix du matériau a une influence sur la réussite de l'activité c'est pourquoi il doit être adapté. Le protocole A qui s'adresse à des élèves de cycle 2 de niveaux CP-CE1 s'appuie sur un corpus de noms d'animaux. Ce choix est fait car premièrement il s'agit de mots connus des élèves en langue française et ce sont des mots fréquents de la langue qui font partie de la culture commune de la classe. Deuxièmement, les programmes de langues vivantes de cycle 2 soulignent l'importance que cet enseignement tienne compte de « l'âge, des capacités et des centres d'intérêt des élèves » (BO 2020 : 22). Le choix de l'espagnol et de l'anglais pour ces élèves a été fait car il permet d'obtenir un corpus de mots transparents phonologiquement et orthographiquement. Le corpus de mots écrit sera en correspondance avec ce qui est entendu à l'oral. La langue anglaise n'étant pas une langue romane comme l'espagnol présente des différences évidentes dans la formation du diminutif c'est une raison supplémentaire qui a guidé notre choix.

Le protocole B destiné à des élèves de cycle 3 de niveaux CM1-CM2 s'appuie sur un corpus de mots formés à partir de la dérivation du verbe ROULER. Ce choix se base sur la quantité de mots dérivés existants à partir de ce verbe qui permet une étude plus large du phénomène de dérivation, à la fois par préfixation et par suffixation. Nous ajoutons l'occitan comme troisième langue pour ce corpus de comparaison car c'est une langue romane au même titre que le français et l'espagnol qui permet une transparence phonie-

⁸ Cf. présentation des protocoles A et B pages 24 à 23

graphie. De plus, elle servira à observer le phénomène de dérivation sur un plus grand nombre de mots et ainsi elle servira à le généraliser. Enfin, les programmes de cycle 3 demandent aux élèves de comprendre la formation des mots complexes : par dérivation et par composition. De fait, notre séquence s'inscrit parfaitement dans les attendus institutionnels.

La séquence mise en œuvre dans la classe de CP-CE1 s'appuie sur l'établissement d'une relation entre la connaissance du sens commun de plusieurs suffixes et la formation de diminutifs par l'utilisation de ces suffixes. En CM1-CM2, il s'agit également d'observer le bénéfice de cet enseignement morphologique par la comparaison des langues mais cette fois sur la compréhension et l'enrichissement des familles de mots.

Lors de la mise en œuvre des protocoles je souhaite recueillir des données de différentes natures. Les séances menées en collectif et les entretiens individuels seront enregistrés à l'aide d'une caméra et seront transcrits afin de pouvoir analyser le métalangage des élèves dans leurs tours de parole mais aussi pour s'intéresser à l'influence des mots utilisés par l'enseignant sur les réponses des élèves. Je recueillerai également des travaux d'élèves sur lesquels figureront leurs conceptions initiales sur le phénomène de dérivation et les divers classements effectués par groupes lors de la séance de comparaison des langues. Enfin, je compte créer et conserver des affichages à l'issue des séances qui constitueront des outils pour la classe.

3. METHODOLOGIE POUR LE RECUEIL DE DONNÉES

La partie théorique a permis de mettre en évidence l'existence d'une relation entre une utilisation de la démarche de comparaison des langues et le développement des capacités métalinguistiques. Dans cette partie je vais mettre en place deux protocoles de recherche (A et B) qui ont pour objectif de montrer que la comparaison des langues peut être un outil didactique d'enseignement du lexique intéressant dans l'étude morphologique et dans la mise en réseau des mots. Ces protocoles visent le développement de la conscience métalexicale des apprenants. Dans cette étude, les sujets vont devoir s'appuyer sur l'observation de régularités morphologiques dans

différentes langues, par la mise en œuvre d'une séquence adaptée à leur niveau de classe, pour comprendre le phénomène de dérivation et développer leur connaissance du lexique.

Dans l'objectif de travailler le lexique en comparaison des langues, le choix est fait de s'intéresser à l'aspect morphologique des mots avant même de s'intéresser au sens. Dans notre recherche le sens n'interviendra qu'en fin d'observation pour montrer aux élèves que les relations morphologiques qu'entretiennent les mots sont aussi porteuses de sens et qu'elles constituent une aide à la mémorisation et à la construction de nouveaux mots de lexique, et ce, dans toutes les langues. *(Cf. 1.2.1)*

En premier lieu, la mise en œuvre du protocole dans les classes servira à dresser un bilan des connaissances des élèves sur la morphologie lexicale grâce à un recueil de leurs « conceptions initiales », notamment sur la formation des mots par le procédé de dérivation. L'objectif second sera de se servir des observations, des hypothèses et du raisonnement des élèves sur le matériau linguistique plurilingue pour qu'ils découvrent les points communs et en tirent profit pour leurs apprentissages. L'étude fera appel aux connaissances métalinguistiques des élèves qui leur permettent de se distancier du sens des mots afin d'en atteindre leur formation. Enfin, des affichages seront produits avec les élèves pour que ces nouveaux savoirs soient mémorisés et exploités dans les activités de lexique sur le plus long terme.

Pour pouvoir mettre en œuvre notre protocole de recherche en comparaison des langues, il a fallu s'intéresser aux méthodes d'enseignement du lexique en vigueur à la fois en français et en langues vivantes étrangères en cycle 2 et en cycle 3. *(Cf. 3.4)*

3.1. Présentation du protocole A

3.1.1. Contexte et sujets de l'étude

L'occasion de mettre en œuvre ce protocole de recherche s'est présentée lors d'un stage d'observation et de pratique accompagnée de première année de Master (2019-2020). L'étude a été menée dans une classe de 22 élèves composée de 11 CP et 11 CE1, à l'école élémentaire publique Bénézet à Toulouse. Le public est socialement mixte, un élève lusophone inscrit dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

(UPE2A) est présent dans la classe. Ces élèves débutent dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, l'anglais, et sont apprentis lecteurs pour la plupart car l'étude a lieu au mois de mars, début de la période 4 de l'année scolaire.

3.1.2. Présentation de la séquence de comparaison des langues mise en œuvre pour le recueil de données en CP-CE1

La séquence créée pour cette collecte de données propose de mettre en regard trois langues : le français, l'anglais et l'espagnol pour étudier la formation du diminutif dans le nom des petits des animaux.

La séquence comporte trois séances. La première séance propose un travail exclusivement en français. Les élèves doivent compléter avec leurs connaissances préalables des couples (mère/petit) en classe entière puis en binôme⁹. À la suite de ce travail, la mise en commun permet de faire un premier repérage des similitudes observées par les élèves d'un point de vue métalinguistique, sur la formation de ces mots.

La seconde séance¹⁰ a été ajoutée après concertation avec le professeur des écoles maître formateur qui nous accueillait dans sa classe dans le but de faire mémoriser le lexique des animaux en anglais et en espagnol aux élèves. Cette étape de mémorisation du lexique dans les différentes langues s'est avérée indispensable pour ces élèves apprentis lecteurs. D'une part, pour faciliter l'accès à la morphologie et leur permettre de manipuler les unités lexicales lors de la séance de comparaison des langues (séance 3). D'autre part, car les programmes de cycle 2 de langue vivante étrangère mettent en avant l'oral afin d'exercer l'oreille des élèves à de nouvelles sonorités (BO 2020 page 22). Cette séance 2 de mémorisation du lexique a donc fait l'objet d'un rituel pendant les jours qui ont suivi. Les mots de lexique mémorisés par les élèves sont répertoriés dans le tableau suivant :

⁹ Cf. Annexe 1 : retranscription de la séance 1 & annexe 3 : Copies d'élèves issues de la séance 1.

¹⁰ Cf. Annexe 4 : retranscription de la séance 2.

MOTS DE LEXIQUE			
	Français	Anglais	Espagnol
JOUR 1	La chienne/le chiot La chatte/ le chaton	<i>The she-dog/ the puppy</i> <i>The she-cat/ the kitten</i>	<i>La perra/ el perrito</i> <i>La gata/ el gatito</i>
JOUR 2	La louve/ le louveteau	<i>The she-wolf/ the wolf</i> <i>cub</i>	<i>La loba/ el lobato</i>
JOUR 3	L'ourse/ l'ourson	<i>The she-bear/ the bear</i> <i>cub</i>	<i>La osa/ el osito</i>
JOUR 4	L'éléphante/ l'éléphanteau	<i>The she-elephant/ the</i> <i>baby elephant</i>	<i>La elefanta/ el bebé</i> <i>elefante</i>

Tableau 1 : Corpus de mots CP-CE1

À la fin de chacune de ces séances ritualisées, un moment de bilan nous a permis de demander aux élèves si des éléments morphologiques ou phonologiques leur permettaient de mieux mémoriser le lexique dans les différentes langues pour les inciter à réfléchir sur les mots et préparer la séance 3.

La troisième séance est dédiée à l'observation et à la manipulation du matériel plurilingue. Les élèves disposaient d'une enveloppe par groupe de quatre ou cinq dans laquelle se trouvaient des étiquettes portant tous les noms d'animaux appris au cours de la séquence dans les trois langues. La consigne était pour eux d'ordonner toutes les étiquettes sans contrainte de tri particulière. Ce classement devait cependant répondre à une logique qu'ils devaient être capables d'expliquer et de justifier. L'activité a été suivie d'une mise en commun lors de laquelle des relations morphologiques et sémantiques ont été établies et reportées sur des affiches¹¹.

3.2. Présentation du protocole B

3.2.1. Contexte et sujets de l'étude

La mise en œuvre du protocole B a eu lieu au cours d'un stage de pratique accompagnée de Master 2 qui a eu lieu du 16 au 27 novembre 2020, en période 2, à l'école Curie, classée réseau d'éducation prioritaire, dans le quartier des Minimes à Toulouse. Les sujets de l'étude sont des élèves de CM1 (8) et de CM2 (15), on observe

¹¹ Cf. Annexes 5 & 6

parmi eux une grande diversité linguistique. Le niveau en français des différents sujets est très hétérogène. L'enseignante travaille le lexique en français par le biais de plans de travail qui sont des supports personnalisés à destination de chaque élève. Ce dispositif pédagogique permet à l'élève de travailler en autonomie les différents domaines du français et à l'enseignant de différencier son enseignement afin que chaque élève progresse et apprenne à son rythme. Les activités proposées dans ces plans de travail respectent les objectifs fixés par l'enseignant, en conformité avec les programmes. Différents niveaux de maîtrise du lexique sont proposés aux élèves en fonction de leur avancée dans le domaine de l'étude de la langue. Les activités qui composent cet enseignement sont des exercices autonomes de dérivation de mots (nominalisation, familles de mots) et de recherche sémantique dans un dictionnaire.

3.2.2. Présentation de la séquence de comparaison des langues mise en œuvre pour le recueil de données en CM1-CM2

La séquence que nous avons construite pour ce deuxième recueil de données s'inspire du dispositif du « mot-vedette » présenté par Roubaud (2020). La séquence se compose de trois séances d'une durée moyenne de 45 minutes : la première en français et les deux suivantes en comparaison des langues.

Lors de la première séance, il s'agit de recueillir les conceptions initiales des élèves sur le mot-vedette, le verbe « ROULER ». Pour ce faire, un questionnaire individuel est distribué aux élèves¹². Il porte sur le champ associatif, le champ sémantique et la famille de mots (formation) du verbe « ROULER ». Pendant cette séance, les élèves complètent leur fiche, une mise au point sur la définition de « famille de mots » et une brève mise en commun des réponses sont effectuées. Ce relevé des conceptions initiales sert de point de départ pour la séance suivante de comparaison des langues.

La deuxième séance fait l'objet d'une activité de classement d'un corpus de mots dérivés du verbe « ROULER » en français, en anglais, en espagnol et en occitan.

¹² Cf. Annexe 7

Le tableau suivant présente de manière ordonnée le corpus de mots proposé aux élèves :

<i>Rouler</i>	<i>Enrouler</i>	<i>Dérouler</i>	<i>Un rouleau</i>	<i>Une roulette</i>	<i>Une roulade</i>	<i>Roulant</i>	<i>Une roulotte</i>
<i>To roll</i>	<i>To roll up</i>	<i>To unroll</i>	<i>A roll</i>	<i>A roller</i>	<i>A roll</i>	<i>Rolling</i>	<i>A caravan</i>
<i>Rodar</i>	<i>Enrollar</i>	<i>Desenrollar</i>	<i>Un rollo</i>	<i>Ruleta</i>	<i>Una voltereta</i>	<i>Rodante</i>	<i>Una casa rodante</i>
<i>Rotlar</i>	<i>Enrotlar</i>	<i>Desenrotlar</i>	<i>Un ròtle</i>	<i>Una rodeta</i>	<i>Una redolada</i>	<i>Redolant</i>	<i>Una rotlòta</i>

Tableau 2 : Corpus de mots CM1-CM2

Les étiquettes de ces différents mots sont données à des groupes de quatre ou cinq élèves qui ont pour première consigne de les ordonner en choisissant librement un critère de classement. La seconde consigne qui leur est donnée est de souligner les radicaux dans les mots et d'entourer les affixes, l'observation porte sur les ressemblances et les différences qu'entretiennent ces différents mots. Enfin la dernière consigne porte sur le sens et demande aux élèves de s'interroger sur la signification des différents affixes repérés. À l'issue de cette séance, les différents classements sont conservés et servent de point de départ pour la troisième séance qui a lieu le lendemain.

La troisième séance est une synthèse de l'activité de comparaison des langues. Elle se déroule en deux temps : un temps de mise en commun et de repérage des radicaux et des affixes dans toutes les langues en classe entière ; un temps d'institutionnalisation de la règle de formation des mots par dérivation qui donne lieu à la réalisation d'une affiche¹³ conservée dans la classe et réutilisable dans les activités de dérivation de mots en français.

4. LES DONNÉES RECUEILLIES

La récolte des données s'est déroulée sur une période totale de huit mois, commençant en mars 2020 par la mise en œuvre du protocole A dans la classe de CP-CE1 et se terminant en novembre 2020 par la mise en œuvre du protocole B dans la classe de CM1-CM2. Il est important de préciser que les sujets de CM1-CM2 en réseau

¹³ Cf. Annexe 10

d'éducation prioritaire ont connu le long confinement, de deux mois, provoqué par la crise sanitaire liée au covid-19 et que les semaines précédant notre arrivée, la classe avait fait l'objet d'une fermeture de quinze jours. Ces éléments de contexte peuvent avoir une influence sur le niveau des élèves et sont à prendre en compte dans l'analyse des résultats obtenus.

Dans ce contexte, nous avons pu recueillir des enregistrements audios des séances 1, 2 et 3 de la classe de CP-CE1 ainsi que des enregistrements d'entretiens et des productions d'élèves à l'issue de la séance 1. Dans la classe de CM1-CM2, nous avons enregistré les séances 2 et 3 uniquement et récolté les productions écrites des élèves pour la séance 1. Les enregistrements ont ensuite été transcrits dans leur totalité fidèlement aux paroles qui ont été prononcées et aux gestes qui ont été observés. Les échanges entre élèves lors des phases de travail en groupe, notamment dans la troisième séance, sont partiels car le choix a été fait de circuler dans les différents groupes et non pas d'établir une focale sur un groupe en particulier.

Les transcriptions sont séquencées et suivent le déroulement des différentes phases de la séance. Les noms des élèves ont été anonymisés, remplacés par des noms choisis aléatoirement. Des éléments de contexte ont été ajoutés pour établir une meilleure compréhension en lecture différée par une personne externe.

Les transcriptions suivent les normes identifiées dans l'annexe 1.

	Protocole A Classe CP-CE1	Protocole B Classe CM1-CM2
Situations de classe observées et transcrites	Séances 1, 2 et 3	Séances 2 et 3
Entretiens transcrits	2 élèves de CE1 à l'issue de la séance 1	Manquants
Productions d'élèves	Séance 1 et 3	Séance 1 et 3

Tableau 3 : Synthèse des données récoltées

PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNÉES

1. LES CRITÈRES D'ANALYSE

L'analyse des transcriptions obtenues lors de ces deux récoltes va se faire selon un critère d'analyse qui correspond à l'identification et à l'interprétation des verbalisations métalinguistiques des élèves. La difficulté réside dans la précision des critères qui vont nous permettre de conclure si nous sommes en présence ou non de verbalisations métalinguistiques, dans un premier temps, et si ces verbalisations sont comparatives dans un second temps. En effet, les élèves peuvent utiliser des verbalisations métalinguistiques sans qu'elles soient pour autant comparatives. Or, l'enjeu de notre démarche est de montrer l'intérêt de l'utilisation des activités de comparaison des langues dans l'enseignement/apprentissage du lexique en français. Les verbalisations métalinguistiques prononcées par les élèves lors de leurs échanges face à l'activité de comparaison des langues nous donnent des indications sur la réflexion comparative qu'ils mènent ainsi que sur le niveau de maîtrise et d'acquisition de la notion de dérivation lexicale mise en jeu.

1.1. Différencier une verbalisation simple d'une verbalisation métalinguistique

Nous adoptons les critères définis par Chorin (2017) pour identifier les verbalisations métalinguistiques tout en les adaptant à notre corpus qui porte sur la morphologie dérivationnelle :

Pour dire d'une verbalisation qu'elle est métalinguistique, nous procédons à une lecture linéaire des transcriptions et nous relevons la présence d'un ou plusieurs de ces éléments dans les tours de parole :

- Éléments appartenant au métalangage (« suffixe », « préfixe », « radical », « lettre », « féminin », « masculin » etc.)
- Éléments relevant du champ lexical de la ressemblance et de la différence (« se ressembler », « être comme », « être pareil », « être différent », etc.)
- La présence de mentions du nom de la langue (« français », « espagnol », « anglais », « occitan »)

Séance 3 classe de CP-CE1	
Verbalisations non métalinguistiques	Verbalisations métalinguistiques
1 M Alors les filles, vous avez commencé à classer ?	1 M Alors comment est-ce que vous avez décidé de classer ?
2 E En fait là on met les loups avec les loups	2 M Par les syllabes enfin par les lettres si ça finit par -a
3 N On met les chiens avec les chiens, les chats avec les chats, les éléphants avec les éléphants mais là on a pas fini.	3 R Ou si c'est le même mot
	4 M Par exemple ici on a mis <i>osito</i> et <i>lobato</i> parce que ça finit par le son -to

Tableau 4 : Exemple de verbalisation non métalinguistique vs verbalisation métalinguistique avec emploi du métalangage et éléments relevant du champ lexical de la ressemblance

Dans cet exemple nous différencions les échanges de la colonne de gauche qui montrent des élèves qui formulent une justification de classement basé sur le sens des mots et non sur la morphologie dérivationnelle comme nous l'attendons. Dans ce premier exemple, aucun terme utilisé appartient au métalangage à la différence de l'exemple de la colonne de droite dans laquelle on note une réflexion métalinguistique qui s'appuie sur un emploi du métalangage « syllabes », « mot » et « son ». De plus, on observe un élément relevant du champ lexical de la comparaison « le même ». La présence de ces deux éléments constitue un critère qui nous permet de conclure que nous sommes en présence de verbalisations métalinguistiques.

1.2. Différencier la verbalisation métalinguistique simple de la verbalisation métalinguistique comparative

L'exemple précédent illustre la notion de verbalisation métalinguistique cependant il ne présente pas de verbalisation comparative. Pour rappel, comme la figure 1 page 17 le précise (2.1.3), une verbalisation métalinguistique comparative doit porter sur au moins deux langues. Ci-après un exemple de verbalisation comparative relevée dans notre corpus :

Séance 3 classe de CM1-CM2
115 M Donc le -ANT va venir ici ... quoi faire ? Former ...
116 J L'adjectif
117 M L'adjectif exactement et on va le retrouver en espagnol -ANTE, en occitan -ANT et en anglais c'est le -ING

Tableau 5 : Exemple de verbalisation métalinguistique comparative

Dans cet exemple la verbalisation métalinguistique dite comparative est prononcée par l'enseignant. À la différence d'une verbalisation métalinguistique simple, celle-ci est plurilingue et met en relation trois langues : l'espagnol, l'occitan et l'anglais en établissant un lien de ressemblance dans la formation de l'adjectif par suffixation.

Lorsque la verbalisation métalinguistique portait sur moins de deux langues, elle n'a pas été retenue comme verbalisation comparative.

1.3. Les critères de classement des verbalisations métalinguistiques

L'emploi des verbalisations métalinguistiques simples et comparatives sera analysé dans le discours de l'élève mais aussi de l'enseignant qui est souvent à l'origine d'un guidage qui suscite de la part des élèves l'emploi de verbalisations métalinguistiques.

Dans un premier temps, nous comparerons le recours au métalangage de manière quantitative dans les deux classes et de manière qualitative en regard à la précision d'emploi, à l'influence du matériau utilisé et à l'influence des paroles de l'enseignant.

Pour réaliser cette étude nous nous intéressons uniquement aux éléments du métalangage et plus précisément à la fréquence d'emploi des mots : mot, lettre, son, syllabe, déterminant, préfixe, suffixe, dérivé(-ation), langue. Il s'agit de compter le nombre de termes appartenant au métalangage dans les verbalisations métalinguistiques relevées préalablement dans les transcriptions des deux classes et de différencier l'auteur de la formulation (enseignant ou élève).

Dans un second temps, nous classerons les verbalisations métalinguistiques en fonction de leur niveau d'analyse dans les deux classes en espérant constater une majorité de verbalisations métalinguistiques portant sur la morphologie lexicale. Pour ce faire nous

repreons les tours de parole contenant des verbalisations métalinguistiques (simples et comparatives) prononcées par les élèves et nous les classons en fonction du niveau d'analyse sur lequel elles portent.

Pour classer les différentes verbalisations métalinguistiques il est important de préciser les différents niveaux d'analyse de la langue que nous avons retenus pour notre étude :

- Le niveau phonologique (étude de la langue en tant que système de phonèmes)
- Le niveau graphie-phonie (étude portant sur la transcription des phonèmes)
- Le niveau de la morphologie lexicale (étude de la formation des mots)
- Le niveau de la morphologie flexionnelle (étude de la flexion du verbe, du nom, de l'adjectif)
- Le niveau de la morphosyntaxe (étude des accords)
- Le niveau sémantique (étude de la langue du point de vue des rapports signifiant/signifié).

Nous laissons de côté les niveaux syntaxique, textuel et pragmatique qui concernent des phrases ou des textes entiers car nous travaillons sur des corpus de mots isolés.

Séance 1 classe de CP-CE1
64 S J'ai vu quelque chose c'est qu'en fait tous les [o] c'est E.A.U à part <i>chiot</i> .

Tableau 6 : Exemple de verbalisation métalinguistique simple portant sur le niveau graphie-phonie de la langue

Dans cet exemple la verbalisation métalinguistique de l'élève porte sur la correspondance du phonème [o] avec ses graphies en E.A.U et O.T.

Après avoir classé toutes les verbalisations métalinguistiques et les verbalisations comparatives en fonction du niveau d'analyse de la langue nous les compterons et nous pourrons ainsi conclure sur le niveau de réflexion métalexical des élèves face à un corpus de comparaison des langues dont l'objectif est de travailler la morphologie dérivationnelle.

Enfin, nous classerons les verbalisations métalinguistiques comparatives en fonction du degré de réflexion métalinguistique : élémentaire, local, généralisant.

Pour ce faire nous allons nous appuyer sur la typologie des activités métalinguistiques de Dabène et Degache détaillée dans la section 2.1.3.

Les trois degrés de réflexion métalinguistique sont hiérarchisés ainsi :

- **Niveau 1 ou niveau élémentaire (E)** : les VC portent sur une mise en regard directe des unités linguistiques dans leurs aspects formels, sans formulation de règle de fonctionnement.

Séance 2 classe de CM1-CM2
6 A Là si tu effaces le <i>e</i> de <i>rodante</i> ça fait <i>an</i> comme dans <i>roulant</i> et <i>redolant</i> .

Tableau 7 : Exemple de VC de niveau élémentaire

- **Niveau 2 ou niveau local (L)** : les VC établissent une règle de fonctionnement qui provient directement de l'analyse des signifiants du corpus et sur les langues examinées.

Séance 3 classe de CM1-CM2
90 M Si on prend l'exemple d'une roulette, le -ETTE qu'est-ce qu'il vient apporter au mot ?
91 E Le féminin peut-être ?
92 M Une roulette c'est quoi une roulette ?
93 E Une roulette c'est quelque chose ... euh c'est ... comment on dit
94 K Une petite roue
95 M Exactement c'est une petite roue, si on enlève le -ETTE c'est quoi ?
96 E Une roue
97 M Donc le -ETTE ça signifie ?
98 S bah plus petite
99 M Ça signifie « petite » en français et c'est la même chose en espagnol, en occitan et en anglais avec le ER on a un suffixe qui signifie « petite », c'est un diminutif que vous allez retrouver pour dire « plus petit »

Tableau 8 : Exemple de VC de niveau local

- **Niveau 3 ou niveau généralisant (G)** : la règle formulée dans la VC va au-delà de l'analyse des signifiants présents dans l'activité et s'apparente à un savoir métalinguistique très général.

Séance 3 classe de CM1-CM2
115 M Non roulant c'est un adjectif comme dans fauteuil roulant, ça peut aussi être le participe présent du verbe rouler mais c'est pas ce qui m'intéresse ici. Donc le A.N.T il va venir ici... quoi faire ? Former ...
116 J L'adjectif
117 L'adjectif exactement et on va le retrouver en espagnol -ANTE, en occitan -ANT et en anglais c'est le -ING

Tableau 9 : Exemple de VC de niveau généralisant

Ce protocole de traitement des données nous permettra de valider ou d'invalider nos hypothèses de départ et de discuter sur les résultats obtenus.

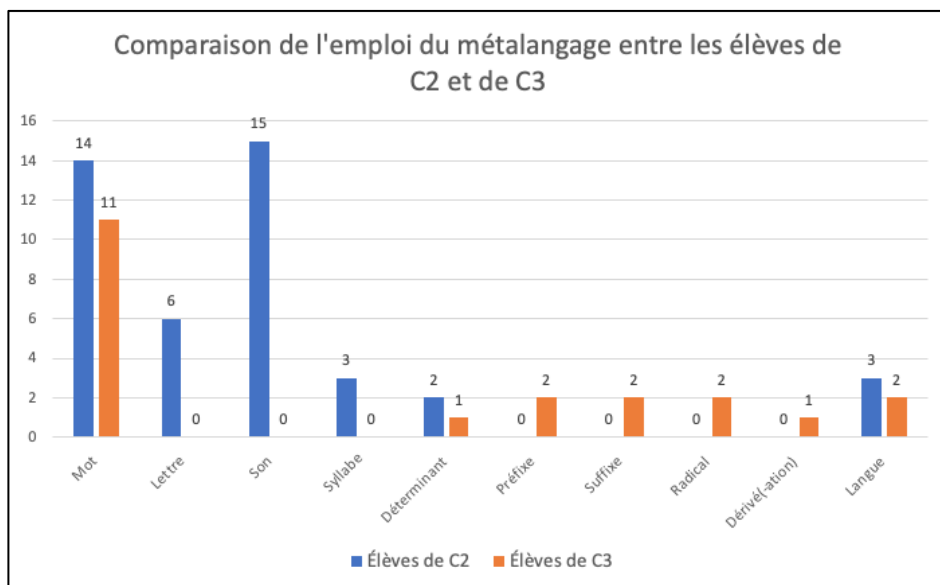
2. ANALYSE DES DONNÉES

2.1. Comparaison de l'utilisation du métalangage

Dans cette première partie de l'analyse de données nous allons nous intéresser à l'emploi du métalangage par les élèves et par les enseignants des deux cycles. Nous nous attendons à constater une évolution dans l'emploi de certains termes. Cette évolution devrait se traduire par un emploi de termes de plus en plus précis qui traduirait une conscience métalinguistique en développement. Quant à l'emploi de ce métalangage par les enseignants nous cherchons à savoir s'il a une influence sur les termes employés par les élèves dans leurs réponses.

Pour analyser le métalangage nous avons retenus les termes suivants : mot, lettre, son, syllabe, déterminant, préfixe, suffixe, radical, dérivé(-ation) et langue. Ces termes ont été choisis car ils témoignent du métalangage retrouvé dans les paroles des élèves et des enseignants de manière significative dans les deux recueils de données. Nous avons ensuite comptabilisé le nombre d'occurrences de chaque terme dans les tours de parole des élèves et des enseignants pour constituer des graphiques qui permettent une

comparaison directe entre les élèves des deux cycles, les enseignants des deux cycles et les élèves et leur enseignant dans chaque cycle.



Graphique 1 : Comparaison de l'emploi du métalangage entre les élèves de cycle 2 et de cycle 3

Sur ce graphique qui compare le métalangage employé par les élèves de deux cycles de scolarité différents (C2 et C3) on remarque que les termes les plus souvent retrouvés dans les échanges sont bien différents. Le terme « mot » a été entendu 14 fois dans les échanges des élèves de cycle 2 contre 11 fois dans ceux des élèves de cycle 3. C'est l'un des premiers termes du métalangage appris par les élèves au cours de leur scolarisation en classe maternelle pour désigner les unités sonores dotées de sens. Nous constatons avec ce graphique que ce terme maintient une fréquence d'emploi significative au travers des années de scolarisation.

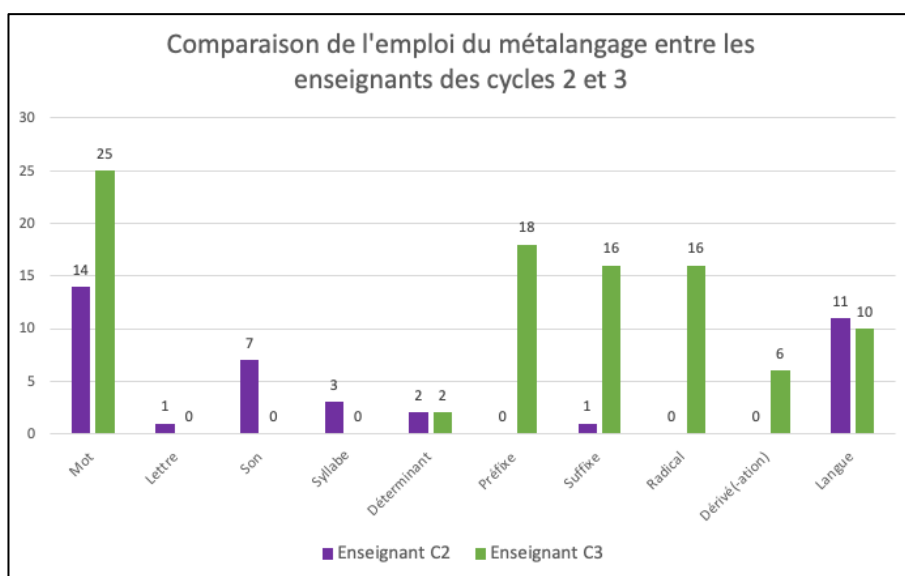
Les termes de « lettre », « son » et « syllabe » ont été prononcés uniquement par les élèves de cycle 2. Cette différence peut s'expliquer par le fait que le cycle 2 est le cycle de l'apprentissage de la lecture et que pour apprendre à lire ces élèves ont recours à leur conscience phonologique et graphique. De plus, le matériau choisi influence ce recours à la conscience phonologique des élèves car les suffixes choisis pour former le diminutif font très souvent le même son, même si leur graphie est différente (exemple : **chiot-éléphanteau**).

Les mots « préfixe », « suffixe », « radical » et « dérivé(-ation) » font leur apparition dans les échanges de cycle 3. Ces mots sont spécifiques au métalangage associé à la conscience métalexicale développée significativement au CM1 avec un enseignement des familles de mots et de la dérivation morphologique au programme.

Nous notons également que le mot « déterminant » a été prononcé dans les deux cycles, ce qui montre un certain niveau de développement de la conscience syntaxique des élèves.

Le mot « langue » a été relevé dans les échanges et atteste d'un recul réflexif sur l'objet langue proposé par l'activité. Cependant, nous aurions pu nous attendre à un plus grand nombre d'occurrences de ce terme. Nous pouvons penser qu'il a été peu utilisé car les élèves ont majoritairement utilisé la nationalité de la langue pour la décrire (exemple : « le français » pour parler de la langue française).

Cette quantification des termes appartenant au métalangage vient soutenir la thèse selon laquelle la précision du métalangage employé par les élèves évolue en fonction de l'âge des sujets et le nombre d'années de scolarisation.

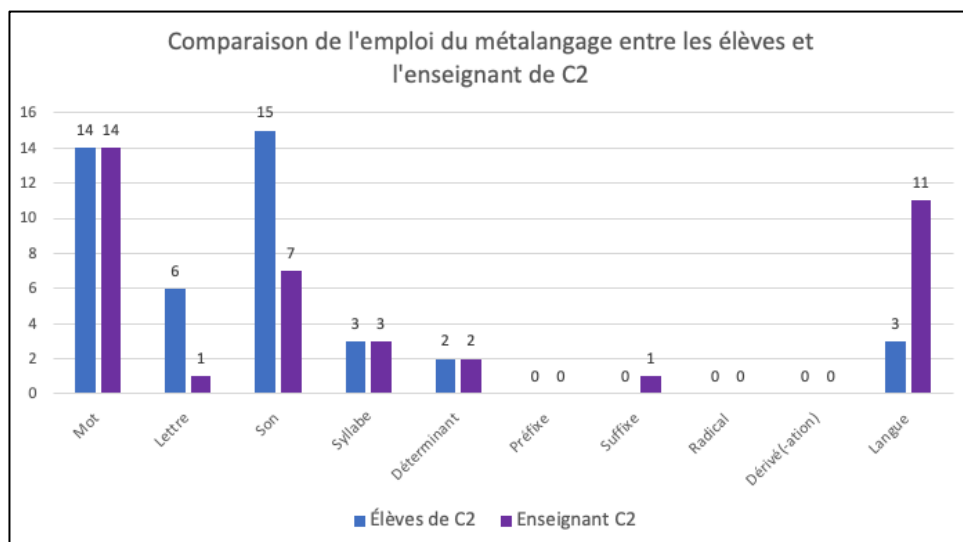


Graphique 2 : Comparaison de l'emploi du métalangage entre les enseignants des cycles 2 et 3

La lecture de ce deuxième graphique nous indique une différence dans l'emploi du métalangage par les enseignants des deux cycles. Nous verrons en suivant si cette différence d'emploi a une influence sur celui employé par leurs élèves.

On remarque un emploi fréquent des termes « mot » et « langue » par les enseignants des deux cycles. Le nombre d'occurrences du mot « langue » est bien plus significatif dans les paroles des enseignants (21) que dans les paroles des élèves (5). Cet écart peut s'expliquer par l'objectif qu'a l'enseignant de susciter la réflexion métalinguistique des élèves. Le terme grammatical de « déterminant » a été employé 2 fois par chaque enseignant pour répondre à une remarque de leurs élèves mais est peu significatif.

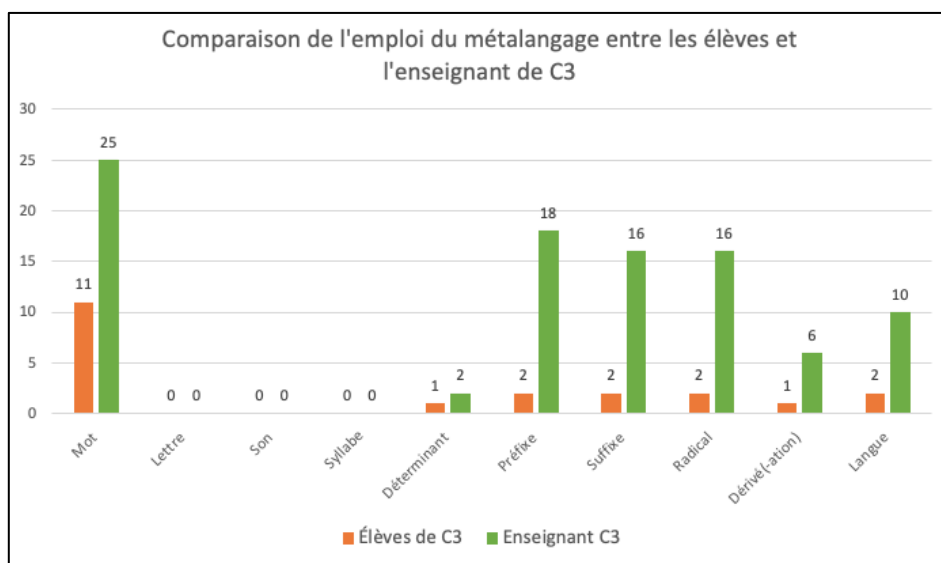
La différence notable concerne les mots « lettre », « son », « syllabe » qui sont prononcés par l'enseignant de cycle 2 mais pas par l'enseignant de cycle 3. À l'inverse, les mots « préfixe », « suffixe », « radical » et « dérivé(-ation) » sont retrouvés dans les paroles de l'enseignant de cycle 3 seulement. Il semblerait que ces termes du métalangage ne soient pas utilisés au cycle 2 car la morphologie dérivationnelle est observée en contexte mais n'est pas expliquée avec le métalangage qui permet de la décrire.



Graphique 3 : Comparaison de l'emploi du métalangage entre les élèves et l'enseignant de cycle 2

Ce troisième graphique nous permet de constater une relation entre le métalangage employé par les élèves de cycle 2 et leur enseignant. Dans les échanges nous observons un emploi égal des termes « mot » (14), « syllabe » (3) et « déterminant » (2) par les élèves et leur enseignant. Le plus souvent nous remarquons que c'est l'enseignant qui introduit le terme qui est repris ensuite par les élèves. Cependant, ce n'est pas toujours le cas. Les mots « son » (15) et « lettre » (6) ont été employés de manière significative par ces élèves pour décrire la morphologie des mots proposés par l'activité de comparaison des langues. Cet emploi par les élèves témoigne d'un métalangage lié à l'apprentissage de la lecture qui est réinvesti dans les différentes tâches proposées.

Le mot « suffixe » (1) est introduit par l'enseignant à la fin de la dernière séance pour institutionnaliser le terme qui permet de nommer le fait de langue qui a été décrit par les élèves en d'autres termes moins précis. Il aurait été intéressant de savoir si ce mot a été réemployé par la suite au sein de la classe.



Graphique 4 : Comparaison de l'emploi du métalangage entre les élèves et l'enseignant de cycle 3

Ce dernier graphique nous permet d'analyser le métalangage employé par les élèves de cycle 3 et leur enseignant. Les résultats sont ici bien plus hétérogènes que ceux de cycle 2. On remarque que le métalangage est essentiellement utilisé par

l'enseignant qui prend une part importante dans les échanges enregistrés. Nous constatons, comme dans les graphiques précédents que les mots « lettre », « son » et « syllabes » ne sont plus utilisés (0) pour décrire la morphologie des mots proposés. De fait, ils sont progressivement remplacés par l'emploi des mots « préfixe » (20), « suffixe » (18) et « radical » (18). Cependant, ces mots restent à la marge dans les paroles des élèves et sont essentiellement utilisés par l'enseignant. Cependant, nous constatons facilement que les élèves de C3 savent ce que signifient ces termes et commencent à les utiliser à bon escient pour décrire leurs observations. Le terme « mot » reste le plus utilisé au cycle 3 et par les élèves (11) et par l'enseignant (25).

Pour conclure cette partie d'analyse graphique du métalangage, il est important de noter que la tâche de classement plurilingue qui a lieu dans les deux cycles lors de la séance 3 est réussie pour les deux classes. Nous en déduisons donc que l'emploi du métalangage n'est pas un élément indispensable à la réussite de la tâche de comparaison des langues. Les élèves de cycle 2 ont été capables d'établir des relations morphologiques sans pour autant les décrire avec un métalangage précis qui est encore en cours d'acquisition. Nous remarquons cependant une évolution dans la précision des termes employés par les élèves entre le cycle 2 et le cycle 3 et une corrélation entre le métalangage utilisé par les enseignants et celui employé par les élèves en réponse.

2.2. Analyse des verbalisations métalinguistiques comparatives

Les termes du métalangage qui ont été étudiés dans la section précédente ont été extraits des verbalisations métalinguistiques des élèves que nous allons analyser à présent.

2.2.1. Volume des verbalisations métalinguistiques

Nous rappelons qu'une verbalisation est dite comparative si elle fait référence à un raisonnement qui met en jeu plusieurs langues. Nous distinguerons ici les verbalisations métalinguistiques simples (VM) et les verbalisations métalinguistiques comparatives (VC).

Dans le tableau suivant, il s'agit de présenter le volume des verbalisations métalinguistiques simples et les verbalisations métalinguistiques comparatives dans chaque séance, dans les deux cycles confondus, sur un total de 5 séances.

Protocole A : Séance 1 Sur le lexique en français		Protocole B : Séance 1 Sur le lexique en français					
26	0	Données non recueillies					
Protocole A : Séance 2 Mémorisation du lexique en français, anglais et espagnol		Protocole B : Séance 2 Observation de la morphologie dérivationnelle sur le corpus plurilingue : anglais, français, espagnol, occitan					
17	0	20	9				
Protocole A : Séance 3 Observation de la morphologie dérivationnelle sur le corpus plurilingue : anglais, espagnol, français		Protocole B : Séance 3 Observation de la morphologie dérivationnelle sur le corpus plurilingue : anglais, français, espagnol, occitan					
41	2	52	9				
Total VM : 84	Total VC : 2	Total VM : 72	Total VC : 18			Total VM : 156	Total VC : 18
						Total : 174	

Tableau 10 : Nombre de verbalisations métalinguistiques simples et des verbalisations comparatives par séance

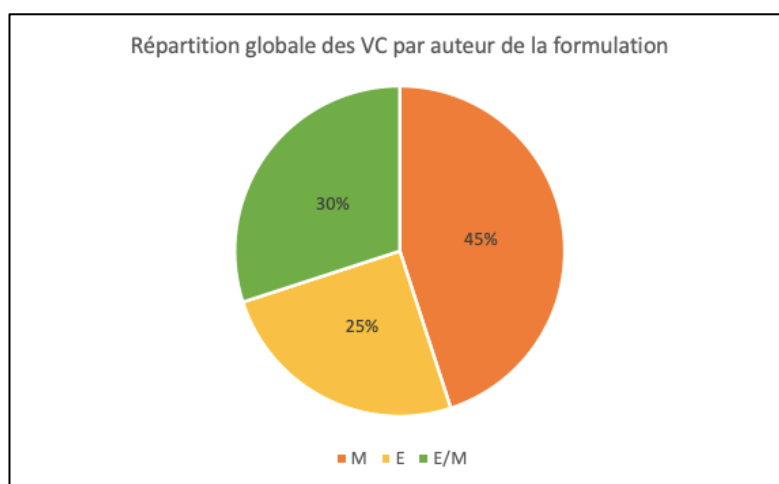
On constate que les VC sont minoritaires (18) par rapport aux VM simples (156). La majorité des VC provient de la classe de CM1-CM2 (18) contre seulement 2 dans la classe de CP-CE1. Les séances dans lesquelles apparaissent les verbalisations comparatives sont celles qui portent sur la manipulation du corpus plurilingue dans les deux classes.

Ces résultats donnent une idée générale du nombre de verbalisations métalinguistiques formulées par les élèves et les enseignants confondus. Pour nous permettre d'interpréter ces résultats le plus justement possible il est nécessaire de s'intéresser aux auteurs de ces formulations, au niveau d'analyse linguistique sur lequel elles portent et au degré de réflexion métalinguistique dont elles relèvent.

2.2.2. Nombre de verbalisations comparatives par auteur de la formulation

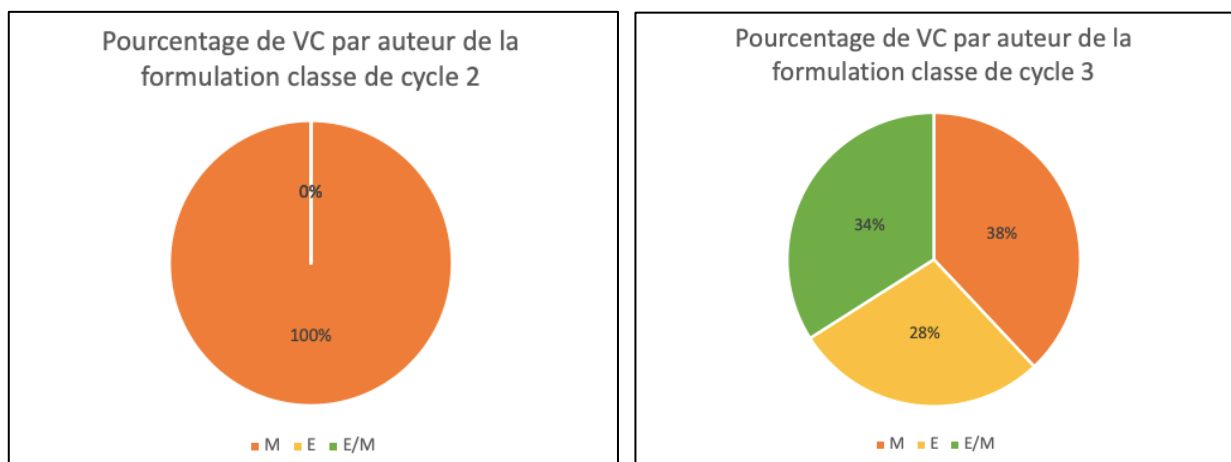
Le tableau précédent nous a permis de recenser le nombre total de verbalisations métalinguistiques simples et de verbalisations comparatives. Nous allons à présent orienter notre analyse sur les auteurs de ces formulations.

Le graphique suivant indique, en pourcentages, le nombre de VC par auteur de la formulation (M = maître, E = élève seul, E/M = élève sur sollicitation de l'enseignant).



Graphique 5 : Répartition globale des VC par auteur de formulation

Ce graphique nous montre que la majorité des verbalisations comparatives sont prises en charge par les enseignants (45%), puis par les élèves sur sollicitation de l'enseignant (30%) et enfin par les élèves eux-mêmes (25%). Nous allons à présent préciser ces chiffres avec le même type de graphique, généré à partir des pourcentages de verbalisations comparatives relevées dans chaque classe.



Graphique 6 : Nombre de VC par auteur de formulation, par classe

La lecture de ces deux graphiques nous permet d'établir les constats suivants :

- Seulement un mode de prise en charge de la VC est présent dans la classe de cycle 2 alors que les trois sont présents dans la classe de cycle 3. En effet, on compte au total 2 VC au cycle 2 qui sont entièrement formulées par l'enseignant.
- Dans les deux classes, le mode de prise en charge dominant est le même : les VC sont formulées par l'enseignant (M). Cette prégnance est d'autant plus forte dans la classe de cycle 2.
- Dans la classe de cycle 3, la répartition entre les différents modes de prise en charge des VC est plus équilibrée.

L'analyse quantitative des verbalisations comparatives nous aura permis de constater une différence considérable entre les deux cycles. Les VC de la classe de cycle 2 sont moins nombreuses (2 au total). Ce résultat peut s'expliquer de différentes façons :

- Une seule séance consacrée à l'analyse du matériau plurilingue contre 2 au cycle 3.
- Un développement de la conscience métalinguistique moins avancé à cause de l'âge des sujets et de leur nombre d'années de scolarisation
- Une segmentation des langues trop prégnante dans les séances
- Un raisonnement comparatif centré sur une seule langue à la fois qui ne permet pas la formulation de verbalisations comparatives.

A contrario, nous pouvons attribuer une meilleure répartition de la prise en charge des VC dans la classe de cycle 3 à :

- Un temps plus important de manipulation du matériau plurilingue (2 séances)
- Une découverte tardive du corpus de mots (pas de mémorisation comme au cycle 2)
- Une modalité de travail pour la mise en commun plus propice à la comparaison.

2.2.3. Nombre de verbalisations métalinguistiques par niveau d'analyse

Rappelons que grâce à cette analyse nous cherchons à montrer que les activités de comparaison des langues ont un intérêt dans l'enseignement/apprentissage du lexique et plus particulièrement l'enseignement de la morphologie dérivationnelle. Cette partie va

nous permettre de constater si les verbalisations métalinguistiques formulées portent essentiellement sur la **morphologie lexicale**.

Pour chaque niveau de classe nous avons comptabilisé le nombre de verbalisations métalinguistiques (VC incluses) portant sur chaque niveau d'analyse et nous les avons reportés dans un tableau.

Niveau d'analyse de la langue	Nombre de VM
Phonologique	27
Rapport graphie-phonie	13
Morphologie lexicale	26
Morphologie flexionnelle	11
Morphosyntaxe	6
Sémantique	3

Tableau 11 : Nombre de VM par niveau d'analyse dans la classe de cycle 2

Grâce à la classification de toutes les verbalisations métalinguistiques par niveau d'analyse, on remarque que les VM portent en majorité sur le niveau phonologique de l'analyse de la langue (27). Comme nous l'avons soulevé à plusieurs reprises, ce résultat est en accord avec les connaissances et les compétences qui sont développées dans ce cycle afin de permettre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les VM sur la morphologie lexicale arrivent en seconde position (26). Ce nombre est équivalent à une VM près au nombre de VM qui portent sur le niveau phonologique. Nous pouvons donc déduire de ces résultats que l'objectif d'utiliser la comparaison des langues pour travailler la morphologie lexicale est plutôt efficace.

Niveau d'analyse de la langue	Nombre de VM
Phonologique	0
Rapport graphie-phonie	0
Morphologie lexicale	58
Morphologie flexionnelle	6
Morphosyntaxe	21
Sémantique	5

Tableau 12 : Nombre de VM par niveau d'analyse dans la classe de cycle 3

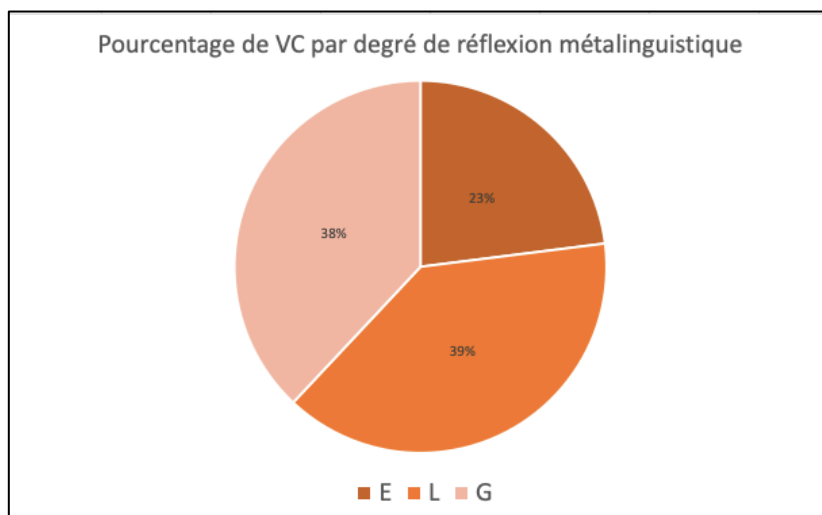
Au cycle 3, les résultats diffèrent de ceux du cycle 2. Nous remarquons que les VM ne concernent plus les niveaux phonologiques et graphie-phonique (0). La grande majorité des VM portent sur la morphologie lexicale (58). Ces résultats nous permettent de considérer que la conscience morphologique se développe essentiellement entre le CE1 et le CM2. Les VM des élèves sont de plus en plus précises et permettent de faire avancer la réflexion pour permettre la réalisation de la tâche.

Dans les deux classes nous notons que les verbalisations métalinguistiques portant sur une seule langue et les verbalisations comparatives portant sur deux langues concernent essentiellement le niveau morphologique de la langue ce qui vient appuyer la thèse selon laquelle la comparaison des langues permet de développer leur conscience métalexicale et sert à renforcer leurs connaissances sur la formation du lexique.

2.2.4. Nombre de verbalisations comparatives par degré de réflexion métalinguistique

Dans cette partie de l'analyse nous souhaitons catégoriser les VC des élèves par degré de réflexion métalinguistique.

Comme nous l'avons constaté dans les parties précédentes, dans la classe de cycle 2 nous sommes parvenus à relever seulement 2 verbalisations comparatives, l'essentiel restant des verbalisations métalinguistiques car elles portent sur une seule langue à la fois. Les deux VC relevées étant prononcées par l'enseignant ne vont pas être analysées dans cette partie. Nous allons donc essentiellement nous concentrer sur les VC de la classe de cycle 3 (18).



Graphique 7 : Pourcentage de VC par degré de réflexion métalinguistique

Les résultats présentés par ce graphique nous montrent que la majorité des VC relèvent du niveau local (39%) soit du deuxième degré de réflexion métalinguistique. Nous remarquons que les VC relevant du niveau 3 sont presque aussi nombreuses (38%) et que les VC élémentaires du niveau 1 sont moins représentées (23%). Toutefois, ces résultats doivent être objectivés car l'échantillon de VC à traiter reste relativement faible.

Nous pouvons conclure que les VC prélevées dans les échanges des élèves de cycle 3 relèvent des trois degrés de réflexion métalinguistique définis par Dabène et Degache. Ce constat nous permet d'affirmer que l'activité de comparaison des langues a permis aux élèves d'aboutir à une règle générale dans la formation des mots du lexique par dérivation. Cependant, il est important de noter que ce n'est pas le cas dans la classe de cycle 2 dans laquelle les deux VC prononcées sont généralisantes mais ont été prises en charge par l'enseignant lui-même à l'issue de l'activité.

CONCLUSION

Notre recherche avait pour objectif de montrer que le recours à des activités de comparaison des langues dans l'enseignement du lexique permet un apprentissage de la morphologie dérivationnelle en français. Nous souhaitons que les sujets puissent établir des règles générales sur la formation des mots du lexique en français grâce à l'observation et la manipulation d'un corpus plurilingue. Y-a-t-il une évolution dans la fréquence d'emploi et la précision du métalangage entre le cycle 2 et le cycle 3 ? Si oui, cette évolution est-elle significative ? Quels termes du métalangage sont concernés ? Une évolution du raisonnement métalinguistique et des verbalisations est-elle constatée entre les deux cycles ? Quelle influence a l'enseignant dans les formulations et la réflexion des élèves ? Tant de questions auxquelles nous avons tenté de répondre et dont nous allons exposer les réponses ci-après.

La présente conclusion s'attachera à reprendre tous les résultats obtenus après l'analyse afin de répondre à la problématique de départ, de montrer les contributions de ce mémoire et de discuter de ses limites et de ses apports, à la fois professionnels et personnels. Enfin, elle s'achèvera par une vision d'ensemble des prolongements possibles et des perspectives envisagées dans le domaine de la comparaison des langues.

En ce qui concerne le métalangage nous avons appréhendé son emploi à travers un comptage des occurrences dans les tours de parole des élèves et des enseignants des deux cycles. Nous pouvons conclure à une évolution évidente dans la précision et la fréquence des termes employés entre la classe de cycle 2 et la classe de cycle 3. Cette évolution s'explique en partie par l'âge et le niveau de scolarisation des participants mais aussi par l'influence de la parole de l'enseignant. Le métalangage employé une première fois dans la séance par l'enseignant est souvent repris par les élèves dans les échanges suivants. Il semble que les paroles de l'enseignant guident fortement la réflexion et le raisonnement métalinguistique des élèves. Dans la classe de cycle 2 nous constatons très régulièrement dans les séances que c'est grâce aux remarques de l'enseignant et au retour réflexif qu'il mène que les élèves commencent à utiliser le métalangage et à adopter une distanciation par rapport à la langue étudiée. Au départ, les élèves sont dans une posture première de « faire » ce qui est demandé, soit de trouver le nom du petit des animaux, mais ils ne parviennent pas à formuler l'objectif lié à la morphologie lexicale de la formation du diminutif. Le métalangage ne semble pas

avoir une influence sur la réussite de la tâche car les deux classes sont parvenues à identifier les suffixes spécifiques à la formation du diminutif dans le cas des cycles 2 et à conclure sur le sens des différents suffixes dans la classe de cycle 3. Cependant, le métalangage facilite la description des phénomènes qui devaient être observés.

En ce qui concerne les verbalisations, elles sont nombreuses à porter sur une seule langue dans les deux classes, ce qui leur confère le statut de verbalisations métalinguistiques. Sont appelées verbalisations comparatives, les verbalisations métalinguistiques portant sur plusieurs langues. Nous nous attendions à constater un nombre plus important de verbalisations comparatives en mettant les élèves face à l'activité de comparaison des langues or ce ne fut pas le cas. Nous avons plusieurs explications à apporter à ce résultat. Premièrement, il semblerait que le dispositif didactique proposé ait fait obstacle à la comparaison de plus de deux langues. En effet, dans la classe de cycle 2 notamment, les langues ont été étudiées indépendamment les unes des autres lors des deux premières séances et la comparaison n'avait lieu que sur une langue à la fois. La volonté de faire mémoriser les mots du lexique avant leur comparaison est également discutable car elle a influencé des classements sémantiques des mots et a pu faire obstacle à une analyse morphologique plus poussée. Le dispositif proposé en cycle 3 a davantage favorisé la formulation des verbalisations comparatives. De plus, deux séances de comparaison ont pu avoir lieu en cycle 3 contre 1 en cycle 2. Il aurait été intéressant de reproposer une activité de ce type dans l'année pour mesurer l'évolution de ces verbalisations. Nous avons observé une répartition peu égale de la prise en charge de ces verbalisations dans la classe de cycle 2. En effet, le peu de verbalisations comparatives relevées ont été formulées par l'enseignant. Au cycle 3, cette prise en charge est plus équilibrée entre l'enseignant et les élèves. Cet équilibre peut s'expliquer par le fait que ces élèves ont déjà une connaissance de la dérivation morphologique et que leur réflexion porte uniquement sur la comparaison de ce phénomène dans les différentes langues. De plus, l'objectif d'identifier les suffixes et les préfixes dans les différentes langues a été clairement énoncé par l'enseignant au cours de l'activité or ce n'était pas le cas dans la classe de cycle 2 où la consigne était seulement d'observer les différences et les ressemblances entre les mots du corpus. Les verbalisations métalinguistiques ont aussi été analysées en fonction des niveaux d'analyse de la langue sur lesquels elles portaient. Les résultats montrent qu'au cycle 2

les verbalisations portent essentiellement sur le niveau phonologique et grapho-phonologique de la langue. Ce constat est lié à la prégnance de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture propre à ce cycle. Les verbalisations portant sur ces deux niveaux d'analyse sont d'ailleurs absentes au cycle 3. Dans les deux cycles, nous relevons toutefois un grand nombre de verbalisations métalinguistiques portant sur la morphologie lexicale ce qui nous conduit à penser que le matériau plurilingue et le dispositif proposé ont bien permis de susciter une réflexion métalexicale chez les élèves. Dans les deux cas, nous remarquons que les verbalisations métalinguistiques formulées sont en lien avec les niveaux d'analyse de la langue propres à leur niveau de scolarisation.

Les verbalisations comparatives relevées en cycle 3 ont ensuite été analysées pour déduire le degré de réflexion métalexicale de ces élèves. Nous avons classifié les VC et constaté que la majorité de celles-ci relevaient d'un degré d'analyse moyen voire élevé. En effet, les VC formulées allaient au-delà du corpus proposé et ont permis de généraliser la règle de dérivation par adjonction d'un affixe. Nous pouvions nous attendre à une majorité de VC élémentaires, or le résultat nous permet de conclure que les élèves de cycle 3 montrent un degré de réflexion métalinguistique de plus en plus élevé.

Enfin nous arrivons à la conclusion que les activités de comparaison des langues sont des outils intéressants et efficaces pour développer la conscience métalexicale et enseigner le lexique en français. Cependant, l'enseignant semble jouer un rôle décisif dans la formulation des verbalisations comparatives des élèves et leur emploi du métalangage. Cette influence est cependant à nuancer car les séances ont été menées par des enseignants débutants. Le constat aurait pu être différent avec un enseignant expérimenté car il aurait laissé les élèves chercher plus longtemps et aurait étayé de façon à ne pas trop en dire sur la finalité de l'activité et sur la conclusion de celle-ci. Enfin, le métalangage ne semble pas avoir une influence sur la réussite de la tâche car les deux classes sont parvenues à identifier les suffixes spécifiques à la formation du diminutif dans le cas des cycles 2 et à conclure sur le sens des différents suffixes dans la classe de cycle 3 afin de déduire et mémoriser une règle générale sur la formation des mots par dérivation.

Tout le travail réflexif lié à cette recherche m'aura permis d'approfondir mes connaissances sur les processus d'apprentissage et m'aura donné d'autres perspectives de travail en étude de la langue grâce à la comparaison des langues. La comparaison des langues est très peu pratiquée dans les classes et je m'en rends d'autant plus compte maintenant que je suis sur le terrain. Elle prend une place infime dans les programmes de l'école primaire et cette infimité la rend même invisible aux yeux du plus grand nombre. Avoir étudié dans ce domaine de recherche m'aura sensibilisée à la pratique d'éveil aux langues et de comparaison des langues dans les classes ne serait-ce que pour son objectif d'ouverture aux autres et à la diversité linguistique. Dans son aspect plus didactique, je poursuivrai dans mes classes un travail de comparaison des langues car il permet d'appréhender les notions d'étude de la langue sous un autre angle, parfois plus marquant et plus significatif pour les élèves. Mettre du sens derrière des règles qui peuvent sembler ne pas en avoir et enseigner explicitement fait partie de la professionnalité d'un professeur des écoles et les activités de comparaison peuvent contribuer à l'exercice de cette professionnalité et à la transmission d'un savoir sensé. Les élèves se souviennent généralement mieux de ce type d'activité qui vient changer la modalité de travail et d'accès à la connaissance. En ce sens, la comparaison des langues devrait prendre plus de place dans le quotidien de nos élèves et mérite qu'on lui attribue plus de place dans les programmes d'enseignement.

L'écriture de ce mémoire me permet d'envisager des perspectives sur le plus long terme notamment concernant la formation des enseignants à l'analyse comparée des langues. Les activités de comparaison présentent des avantages évidents qui ont été prouvés par la recherche et devraient s'étendre et prendre place dans toutes les pratiques de classe. Toutefois, les enseignants ne sont pas formés pour pratiquer cet enseignement et ne disposent pas d'un cadre didactique précis. Or, nous avons bien constaté que les enseignants avaient une responsabilité dans l'émergence des verbalisations métalinguistiques de leurs élèves. C'est pourquoi il semblerait intéressant de faire figurer la comparaison des langues dans un module de la formation continue. Pour ma part, cette recherche m'aura permis de m'initier à cette pratique que je souhaite poursuivre et améliorer car elle mérite d'être approfondie.

BIBLIOGRAPHIE

ARMAND, F. DAGENAIS, D. NICOLLIN, L. (2008) « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue » Dans Mc Andrew, M (dir.), « *Rapport ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale* », *Revue Éducation et Francophonie*, XXXVI (1), pp. 44-64.

ARMAND, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, n°2, 441-469. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/012764ar> .

BALSIGER, C., BÉTRIX KÖHLER, D. et PANCHOUT-DUBOIS, M. (2014). Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel : l'observation du pluriel dans une approche plurilingue. *Repères*, n°49, 193-207. Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/727> .

BOISSEAU, P., (2011). Comment enseigner le vocabulaire en maternelle. *Ressources pour l'école primaire, Eduscol*. Repéré à : <https://eduscol.education.fr/184/enseigner-le-vocabulaire>

CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Repéré à : <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01>

CHAPLEAU, N., LAPLANTE, L. et BRODEUR, M. (2014). Enseigner la morphologie dérivationnelle pour apprendre l'orthographe lexicale. *Les publications Québec français*, n°171, 83-84.

CHORIN, E. (2017). La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan. *Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II*.

COLÉ, P., ROYER, C., LEUWERS, C. et CASALIS, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur

français du CP au CE2. *L'année psychologique*, n°4, 701-750. Repéré à <https://doi.org/10.3406/psy.2004.29686>.

COLÉ, P. (2011). Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. *Eduscol : Ressources pour l'école primaire*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/vocabulaire>.

DABÈNE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, n°6, 13-21.

DABENE, L. & DEGACHE, C. (1998). Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine. *Presse Universitaire de Franche-Comté*, 373-383.

DE PIETRO, J.-F. (1999). La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ? *Neuchâtel : IRDP*, n°31, 179-202.

FOURNIER, A. (2013). La comparaison des langues pour améliorer les compétences métalinguistiques en français (mémoire de Master 2 EFE-ESE, IUFM Midi-Pyrénées de Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00977007/document>.

GOMBERT, J.-E. (1990). Le développement métalinguistique. *Psychologie d'aujourd'hui*.

GOMBERT, J.-E. (1996). « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°8, 41-55. Repéré à : <http://journals.openedition.org/aile/1224>

GROSJEAN, F. (2015), *Parler plusieurs langues*, Paris, Albin Michel.

HAWKINS, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°6, 41-56. Repéré à : <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2064>

LEHMANN, A & MARTIN-BERTHET, F (2013). « Lexicologie : sémantique, morphologie, lexicographie ». Armand Colin.

NONNON, E. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repères*, n° 46, 33-72. Repéré à : <http://journals.openedition.org/reperes/88>

OBER, E., GARCIA-DEBANC, C. et SANZ-LECINA, E. (2004). Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ? *Repères*, n°29, 81-100. Repéré à <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2613>

PERREGAUX, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°67, 101-110. Repéré à : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422732.pdf>

ROUBAUD, M.-N. (2020). *Le mot-vedette* : un dispositif didactique d'apprentissage du lexique à effet de balancier. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°62, 1-18. Repéré à <http://journals.openedition.org/lidil/7887>

ROUBAUD, M.-N., SARDIER, A. (2020). Déplier le mot : deux dispositifs d'apprentissage du lexique en faveur du réemploi. Le cas du verbe *supporter*. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°61, 35-55. Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/2552>

TABOURET-KELLER, A. (2011), *Le Bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*, Limoges, Lambert-Lucas.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Conventions de transcription

ANNEXE 2 : Transcription de la séance 1 en classe de CP-CE1

ANNEXE 3 : Transcription des entretiens avec les élèves de CP-CE1 à la suite de la séance 1

ANNEXE 4 : Copies d'élèves de CP-CE1 issues de la séance 1

ANNEXE 5 : Transcription de la séance 2 en classe de CP-CE1

ANNEXE 6 : Transcription de la séance 3 en classe de CP-CE1

ANNEXE 7 : Affiches réalisées pendant la séquence en classe de CP-CE1

ANNEXE 8 : Conceptions initiales des élèves de CM1-CM2 sur les familles de mots

ANNEXE 9 : Transcription de la séance 2 en classe de CM1-CM2

ANNEXE 10 : Transcription de la séance 3 en classe de CM1-CM2

ANNEXE 11 : Affiche sur les familles de mots réalisée en CM1-CM2

ANNEXE 1 : Conventions de transcription

Paragraphe en gras et en italique : éléments de contextualisation

Italique : indications sur les déplacements/actions des sujets et mots en langue étrangère ou régionale

M : Maîtresse qui peut aussi être étudiant stagiaire de M1 ou M2

EE : les élèves

E : élève non identifié

L.E.T : les lettres en majuscules séparées par un point transcrivent

l'épellation d'un mot

+ : Pause courte

++ : Pause moyenne ou longue

... : hésitation

AH : l'écriture en majuscule transcrit des mots prononcés avec une forte intonation de la part des sujets

Les sons prononcés sont transcrits dans l'Alphabet Phonétique

International

ANNEXE 2 : Transcription de la séance 1

Avant le début de l'enregistrement l'enseignante PEMF a présenté le projet de comparaison des langues aux élèves qui fait l'objet de mon mémoire. L'enregistrement démarre au début de l'activité. Dans un premier temps, l'étudiante stagiaire demande aux élèves, en groupe classe, au coin regroupement de donner le nom des animaux femelles et de leur petits représentés sur le support. Les photographies s'affichent au tableau à l'aide du vidéo projecteur. Le choix du nom des animaux a été choisi en amont de manière à pouvoir faire ressortir des régularités lexicales.

1. M : Est-ce que vous voyez tous ce qui s'affiche au tableau ?
2. EE : OUI
3. M : Bien, pouvez-vous me donner le nom du premier animal ici en haut à gauche ? Vous levez la main avant de parler
Des mains se lèvent.
4. Gabriel : C'est un chat
5. M : Et au féminin ?
6. Gabriel : euh
7. M : On travaille sur la mère et son petit
8. Noémie : Une chatte
9. M : D'accord, on va l'écrire. Est-ce que quelqu'un sait comment s'appelle le petit de la chatte ?
10. Louis : MOI
11. M : Dis-moi Louis
12. Louis : Un chaton
13. M : Après, que voit-on sur cette image ?
14. Charlie : Le chien fin' la chienne
15. M : La chienne très bien
16. EE : Moi je sais, moi je sais
17. M : Le petit de la chienne ?
18. Élixa : Le chien
19. M : Non le chien c'est le mâle de la chienne
20. Louis : Le chiot
21. EE : AH OUI
22. M : Et ici, vous voyez ce que c'est ?
23. Guilia : Un loup
24. M : D'accord et au féminin ?
25. Charline : Une louve
26. M : Une louve très bien. Ici maintenant ? *Montre le tableau*
27. Rose : Une lou + le lou + le louveteau
28. M : Très bien. Le louveteau. Ici qu'est-ce qu'on voit ?
29. Léo : Un ours
30. M : UN ours ?
31. Léo : Euh ++ Une ourse ?
32. M : Une ourse exactement, l'ourse
33. E : Mais non pas « une »
34. Khalifa : Mais si c'est la mère
35. M : Ensuite ? Dis-moi Amaury ?
36. Amaury : L'ourson
37. M : Ici ? Dis-moi Sophie

38. Sophie : L'éléphante
39. M : C'est ça très bien. Et pour finir Agathe ?
40. Agathe : L'éléphanteau
41. M : Bien, donc maintenant je vais vous distribuer le même tableau déjà complété et en dessous il y a de nouvelles cases. Vous allez devoir trouver ou le petit ou la maman. C'est clair ? Est-ce que quelqu'un a des questions ?
42. Mathilde : Je n'ai pas compris ce qu'on doit faire ?
43. M : D'accord, alors là vous avez le même tableau que l'on vient de compléter ensemble et en dessous j'ai rajouté des cases. Par exemple ici il y a écrit « la poule » et à côté il y a des pointillés et vous allez devoir trouver le petit de la poule. D'accord ?
44. Lenny : Et on va devoir l'écrire ?
45. M : Oui et vous le faites par 2, avec votre camarade de table. C'est bon ? Vous pouvez aller vous asseoir.
46. Louise : Ça me rafraîchit la mémoire

Deuxième temps, les élèves sont à leur table en îlots et communiquent entre eux pour répondre sur la fiche distribuée (cf. Annexe 3)

Table 1(CE1)

1. Charlie : La mère du poulain c'est bien la jument parce que la jument c'est ++
2. Gabriel : Euh la jument.e, avec T.E à la fin
3. Charlie : Euh t'es sûr que c'est T.E ?

4. Gabriel : Bah oui on dit la jument pas la jument
5. Charlie : Euh d'accord par contre je ne sais pas ce que c'est le bébé lapin

Table 2 (CE1)

1. Luna : Tu veux que je t'aide ?
2. Mathilde : Oui
3. Luna : Ah mais toi t'as déjà écrit ça ! Le bébé, le poulain c'est quoi sa maman ?
4. Mathilde : Attends
5. Luna : Le ou la je ne sais plus ...
6. Mathilde à M : Mais ça doit être la maman ou le papa ?
7. M : La maman, regarde il y a écrit « la mère et son petit
8. Mathilde : AH
9. Louise : Je ne sais pas comment on dit cheval au féminin
10. Mathilde : Ju.ment, c'est la jument !

Table 3 (CE1)

1. Agathe : La maman du poulain ...
2. Noémie : Le papa du poulain c'est le cheval mais la maman...
3. Agathe : C'est l'âne
4. Noémie : Le papa c'est le cheval
5. Agathe : Oui mais là on est en train de travailler sur la maman. Je sais comment ça s'appelle mais je ne sais pas comment ça s'appelle tu vois ?
6. Noémie : Bon on passe à la lapine

7. Agathe : Oui alors la lapine c'est... le lapinot
8. Noémie : Le lapereau ! Regarde comment ça s'écrit enfin moi je l'écrirais comme ça
9. Agathe: Ah 2 "P" ok

Table 4 (CP)

1. Rose : C'est un lapinou le bébé du lapin ?
2. Sophie : Mais non c'est un lapereau le bébé lapin c'est pas un lapinou ! L.A.P.E.R.E.A.U
3. Rose : C'est un lapereau ? Je sais pas ...
4. Sophie : Eh oui, vous savez pourquoi moi j'en sais autant sur les animaux ? Parce que je lis des encyclopédies sur les animaux et que je regarde des émissions du zoo
5. Nora : Eh ben moi j'en sais encore plus parce que ma mamie elle a de vrais bébés lapins
6. Sophie : Alors pourquoi t'as dit lapinou
7. Nora : Parce que je m'en rappelais plus

Troisième temps, correction et bilan en groupe classe au coin regroupement. M fait une correction des 4 noms que les élèves devaient chercher en binôme qu'elle recopie sur une affiche (Cf. Annexe 6). Cette affiche sert ensuite à repérer les régularités et les irrégularités dans la construction du diminutif en français.

1. M : Alors est-ce que quelqu'un peut nous dire le petit de la poule ? Khalifa tu ne veux pas ?
2. Khalifa : SI

3. M : Alors c'est quoi ?
4. Khalifa : Le poussin
5. M : Après la maman du poulain ?
6. Rose : Le cheval
7. M : Vous êtes tous d'accord c'est le cheval ?
8. EE : NON
9. M : Charlie ?
10. Charlie : C'est la jument
11. Lenny : C'était trop compliqué pour moi ...
12. M : Le petit de la lapine Sophie ?
13. Sophie : Le lapereau
14. EE : Mais non c'est lapinou
15. EE : Mais non lapereau
16. M : C'est un lapereau
17. Gabriel : Bon ben c'est ce que j'ai écrit mais avec une faute d'orthographe
18. M : La maman du veau ?
19. Inès : La vache
20. Amaury : Ça aurait pu être le taureau si ça avait été au masculin

M montre l'affiche avec le nom des animaux et de leurs petits.

21. M : Alors est-ce que vous remarquez quelque chose en regardant ce qui est écrit ici ?
22. Louise : Ça démarre toujours par le même début de mot la mère et le petit
23. M : Toujours ?

24. Louise : Ah ben non sauf la vache, le veau, ah ben si ...
25. M : Alors on va regarder. Est-ce que ça marche pour la chatte ?
26. EE : OUI
27. Amaury : Ça marche toujours pour la première lettre
28. M : La chienne ça marche ?
29. EE : Ça marche
30. M : La louve ?
31. EE : Ça marche
32. M : L'ourse ?
33. EE : Ça marche
34. M : L'éléphante ?
35. EE : Ça marche
36. Amaury : Là c'est presque tout le mot
37. M : En effet, ici c'est presque tout le mot. La poule ?
38. EE : Ça marche
39. Louise : Le pou
40. M : Et là ? *en montrant jument.*
41. Mathilde : Ça marche pas, parce que c'est jument [ju] et parce que c'est poulain [p]
42. M : Lapine ça marche ?
43. E : Oui « lap »
44. M : Et veau ?
45. E : Oui [v], que la première lettre
46. M : Est-ce que vous remarquez d'autres choses ? Oui Lenny
47. Lenny : Ça commence toujours par un L

48. Amaury : Bah non, le chiot
49. E : Le déterminant c'est toujours le même
50. M : C'est tout ce que vous voyez ?
Pas de réponse de la part des élèves.
51. Noémie et Lenny : Il y a rien d'autre
52. M : Par rapport aux terminaisons est-ce que vous remarquez quelque chose ?
53. EE : AH OUI
54. M : Dis-moi Léo ?
55. Léo : Que dans tous les déterminants il y a la lettre L
56. M : Oui ça d'accord mais je parle des terminaisons
57. Lenny : Il y a tout le temps un T
58. Mathilde : Ça fait souvent le même son
59. M : Qu'est-ce que vous entendez comme son qui se répète ?
Les élèves lisent le nom de tous les petits avec M pour repérer des régularités phonétiques.
60. M : Alors est-ce que vous avez repéré des sons qui se répètent ?
61. Amaury : Oui c'est [ɛ], [ɔ] et [o]
M entoure sur l'affiche les graphèmes correspondants aux différents phonèmes sous la dictée des élèves.
62. M : Bien, est-ce que maintenant vous pouvez me résumer ce que l'on a vu aujourd'hui ?
63. Mathilde : On a vu quelle était la maman d'un animal et son petit et on a essayé de voir les mêmes sons qu'ils faisaient

dans les bébés, dans les petits. Et aussi on a essayé de voir les lettres pareilles qui était dans les deux mots ou le son

64. Sam : J'ai vu quelque chose c'est qu'en fait tous les [o] c'est - E.A.U à part le chiot
65. M : C'est vrai je vais le mettre d'une différente couleur. Alors pour résumer aujourd'hui nous avons appris le nom de certaines mamans animales et le nom de leur petit. Et on a aussi repéré ce qui se répète. On a vu que le début du nom du petit commençait en général par le début du nom de la maman sauf pour le poulain et la jument et nous avons repéré les sons qui se répètent à la fin du nom des petits

ANNEXE 3 : Transcription des entretiens avec les élèves à la suite de la séance 1

Quatrième temps, deux élèves ont été interrogés chacun leur tour pour parler de l'activité qui venait de se dérouler.

Retranscription de l'entrevue avec Gabriel, élève de CE1.

1. M : Tu peux m'expliquer ce que l'on a fait aujourd'hui ?
2. Gabriel : Oui, euh on a + on + on avait une feuille où dessus on avait des noms de la mère par exemple la poule, l'éléphante, l'ourse et après on devait réécrire le nom du bébé ou de la maman parce que des fois c'était le bébé qui était écrit
3. M : Tu as eu des difficultés ou pas ?
4. Gabriel : Oui.
5. M : Sur quoi ?
6. Gabriel : La poule et la lapine
7. M : Tu pensais que c'était quoi ?
8. Gabriel : Euh je sais plus
9. M : D'accord et au tableau on a fait quoi ?
10. Gabriel : On avait écrit tous les noms des animaux et on devrait écrire les choses qui ne changeaient pas dans tous les mots. Par exemple veau avec la vache il y a un v au début dans les deux mots
11. M : D'accord et ce qui est entouré en jaune ?
12. Gabriel : C'est ce qui change dans les deux mots

Retranscription de l'entrevue avec Charlie, élève de CE1.

1. M : Alors est-ce que tu peux nous expliquer ce que tu as fait aujourd'hui ?
2. Charlie : Euh alors j'ai + j'ai mis le poussin pour la poule parce qu'elle les couve et qu'après elle fait des œufs et du coup je savais que c'était des poussins. Pour la jument je savais parce qu'on pouvait pas mettre le cheval parce que le cheval c'est avec LE pas LA. Le lapereau ben là je me suis dit que comme il y avait un « e » à lapine ça pouvait faire [o] avec le -E.A.U
3. M : T'as pensé à quoi pour dire ça ?
4. Charlie : Parce que à chaque fois qu'on met -e en dernier ben c'est un petit indice pour le nom des petits. La vache je l'ai mis parce que je sais que c'est la maman du veau.
5. M : Au tableau tu te souviens de ce que l'on a fait ?
6. Charlie : Oui on a trouvé qu'il y avait les mêmes sons dans quelques animaux
7. M : Tu peux nous donner un exemple ?
8. Charlie : Veau avec lapereau. Il n'y en a qu'un seul qui n'a pas la même manière d'écrire c'est le chiot
9. M : Tu veux nous dire autre chose ?
10. Charlie : Ben qu'on voit que les premières lettres ça donne un indice après pour trouver le petit par exemple l'éléphante, l'éléphanteau

ANNEXE 4 : Copies d'élèves issues de la séance 1











Prénom: Élève 1

Date: 23/01/2020

Langues



La mère et son petit

 LA CHATTE	 LE CHATON
 LA CHIENNE	 LE CHIOT
 LA LOUVE	 LE LOUVETEAU
 L'OURSE	 L'OURSON
 L'ÉLÉPHANTE	 L'ÉLÉPHANTEAU
LA POULE	<i>Le poussin poussin</i>
<i>La jument</i>	LE POULAIN
LA LAPINE	<i>Le lapereau</i>
<i>La vache</i>	LE VEAU











Prénom: Élève 2 ..

Date:

Langues



La mère et son petit

 LA CHATTE	 LE CHATON
 LA CHIENNE	 LE CHIOT
 LA LOUVE	 LE LOUVETEAU
 L'OURSE	 L'OURSON
 L'ÉLÉPHANTE	 L'ÉLÉPHANTEAU
LA POULE	<i>le poussin poussin</i>
<i>la jument</i> LA CHEVALE	LE POULAIN
LA LAPINE	<i>Lapin ou lapereau</i>
<i>la vache</i>	LE VEAU

ANNEXE 5 : Transcription de la séance 2

La séance 2 a pris la forme d'un rituel (4 jours) qui consistait en un apprentissage du vocabulaire en anglais et en espagnol pendant 20 minutes. La 1^{ère} séance, retranscrite ci-après, a été menée par la PEMF.

1. M : Qu'avez-vous fait vendredi avec Laura ? Vous pouvez vous aider de ce que j'ai mis au tableau. (*Affiche réalisée en séance 1 avec le nom des animaux et de leurs petits en français*)
2. Agathe : On a travaillé sur euh + sur le bébé + euh et la maman des animaux
3. M : Vous avez effectivement travaillé sur les femelles et les petits en français. Donc vous avez vu que la chatte ça devenait le chaton, la chienne ça fait le chiot, la louve-le louveteau, l'ourse-l'ourson, l'éléphante-l'éléphanteau, la poule-le poussin, la jument-le poulain, la lapine-le lapereau et la vache-le veau et vous aviez remarqué des choses. Première chose que vous aviez remarqué entre la femelle et le bébé. Si on compare les deux qu'est-ce qu'on avait vu ?
4. Amaury : Eh ben toujours le même début de mot
5. M : Toujours toujours ?
6. Mathilde : Non, il y a souvent le même début qui s'entend dans les deux mots
7. M : Il y a qu'un son ? Il y a quoi ? Qu'est-ce qu'on avait remarqué ?
8. Sophie : Parfois ça peut être tout le mot de la maman
9. M : Ou tout le mot ou ?
10. Sophie : Juste le début
11. M : Ou ?
12. Mathilde : Une syllabe
13. M : Une syllabe. Très bien. Mais nous avons vu que la plupart du temps il y avait des lettres que l'on retrouvait mais ça ne se vérifie pas systématiquement. Très bien donc ça c'est quand on comparait les deux mots et quand on avait observé plus précisément le nom des petits qu'est-ce que vous aviez vu ? Par rapport au nom des petits ? Je vois plein de couleurs. Lenny ?
14. Lenny : Éléphant ça se ressemblait la fin
15. M : Éléphant ça se ressemblait peux-tu nous donner un exemple ?
16. Lenny : Veau et lapereau bah il y a un [o] à la fin
17. M : Un [o] et tu vas même plus loin, le [o] ?
18. Lenny : E.A.U
19. M : Très bien Lenny
20. Gabriel : Sauf le chiot où c'est O.T
21. M : Sauf le chiot où c'est O.T. Ça pouvait être quoi aussi à la fin ?
22. Amaury : Le [ɔ̃]
23. M : Le [ɔ̃]. Chaton et ?
24. EE : Ourson.
25. M : Et ?
26. EE : Le [ɛ̃]

27. M : Oui mais ça ne s'écrit pas pareil. *Montre l'affiche. C'est bon ? Est-ce que vous vous êtes remémoré tout ce que vous aviez fait ?*

28. EE : Oui

29. M : Alors aujourd'hui je vous propose autre chose. On est bien assis, on écoute bien. On va comparer et on va essayer de mémoriser les femelles et les petits dans différentes langues. Donc on a ? *(Affiche au tableau la carte image de la chatte avec le drapeau français)*

30. EE : Le chat

31. M : Non la femelle

32. EE : La chatte

Affiche la carte image du chaton avec le drapeau français.

33. EE : Le chaton

34. M : Le chaton

Affiche la carte image de la chienne avec le drapeau français.

35. EE : La chienne

Affiche la carte image du chiot avec le drapeau français.

36. EE : Le chiot

37. M : Dessus il y a un drapeau parce que dans ces images là je vous demande le mot en français. D'accord ? Mais nous allons voir d'autres mots. Ce drapeau-là vous le connaissez ! Juste le drapeau ? Nora ?

Affiche les cartes images de la chatte, du chaton, de la chienne, du chiot avec le drapeau anglais.

38. Nora : Le Royaume-Uni

39. M : Le drapeau du Royaume-Uni c'est parfait ! Donc nous allons voir les mots du Royaume-Uni. Vous écoutez bien je vais vous les dire, nous allons jouer avec les mots du Royaume-Uni, on va les répéter, on va travailler dessus et on en verra d'autres. Donc chienne - she dog

40. EE: She dog

41. M: Chiot - puppy

42. EE : Puppy

Montre du doigt la carte image de la chatte en français

43. EE : La chatte

Montre du doigt la carte image de la chatte en anglais

44. M: She cat

45. EE: She cat

46. M: Chaton - kitten

47. EE: Kitten

48. M: Chatte - she cat

49. EE: She cat

50. M: Chaton - kitten

51. EE: Kitten

52. M: Chienne - she dog

53. EE: She dog

54. M: Chiot - puppy

55. EE : Puppy

Affiche au tableau les cartes images de la chienne, du chiot, de la chatte et du chaton avec le drapeau espagnol.

56. M : Est-ce que quelqu'un connaît ce drapeau ?

57. Agathe : L'Espagne
58. M : C'est le drapeau espagnol tout à fait. Donc on y va !
Montre la chienne avec le drapeau français
59. EE : La chienne
Montre la chienne avec le drapeau espagnol
60. M : Sam est-ce que tu sais comment on dit la chienne en espagnol ? **(Sam est d'origine péruvienne)**
61. Sam : euuuuuuh
62. M : Perra avec le rrrrr parce qu'il y a 2 « r »
63. EE : Perrrrrrra
64. M : Chiot - perrito
65. EE : Perrito
66. M : Allez on répète les quatre. (She dog - puppy/ Perra/perrito)
Montre les images, si les élèves ne répondent pas elle dit le mot et les élèves répètent ensuite.
67. M : Alors il nous manque ?
68. EE : Le chat
69. M : La chatte
70. EE : La chatte et le chaton
71. M : Et le chaton. En quelle langue ?
72. EE : En espagnol.
73. M : Chatte - gata
74. EE: Gata
75. M: Chaton - gatito
76. EE: Gatito

77. M: Chatte - she cat - gata
78. EE: Chatte - she cat - gata
79. M: Kitten - gatito
M met en haut du tableau les cartes images avec le drapeau français.
80. M : Ça, on se le garde en mémoire pour se dire que l'on travaille sur la chatte, le chaton, la chienne et le chiot. Allez on y va !
Montre du doigt la chienne avec le drapeau espagnol.
81. Sam : Perra
Montre du doigt le chiot avec le drapeau espagnol.
82. Elisa : Perrito
83. M : Perrito. Très bien.
Montre du doigt la chatte avec le drapeau anglais.
84. EE : She cat
Montre du doigt le chaton avec le drapeau anglais.
85. EE : ...
86. M : Kitten. On peut le retrouver avec Kitty, vous savez qui c'est Kitty ? Donc she cat - kitten.
Montre du doigt la chienne avec le drapeau anglais.
87. EE : She dog
[...] Répétition jusqu'à avoir énuméré tous les animaux dans les 2 langues.
88. M : Maintenant nous répétons tous ensemble. She cat
89. EE: She cat
90. M: Kitten

91. EE: Kitten
 92. M: Gata
 93. EE: Gatito
 94. M: She dog
 95. EE: She dog
 96. M: Puppy
 97. EE: Puppy
 98. M: Perra
 99. EE : Perra
 100. M : Perrito
 101. EE : Perrito
 102. M : On se remémore bien
M mélange les cartes images et montre du doigt une carte image.
 103. M: Agathe?
 104. Agathe: Kitten
 105. M: Très bien kitten
M montre du doigt une autre carte image.
 [...]

 106. *M remet les cartes images dans l'ordre*
 107. M : Vous fermez les yeux.
M enlève une carte image.
 108. M : Lequel manque-t-il ?
 109. Gabriel : Kitten
 110. M : Vous êtes d'accord ?
 111. EE : Ouiii
 112. M : She cat va avec kitten

- M remet la carte image de kitten et recommence le jeu de Kim avec une autre carte image (3x)*
 113. M : Qui veut me les redire une fois ? Il y en a que j'ai pas entendu, il va falloir mémoriser. Agathe?
 114. Agathe: la gata - gatito
 115. M: La gata - gatito
 116. Nora: She cat
 117. M: She cat
 118. Lenny: kitten
 119. M: Kitten
 120. EE: She dog
 121. M: She dog
 122. EE: Puppy
 123. M: Puppy
 124. Sam: Perra
 125. M : Perra
 126. Agathe : Perrito
 127. M : Perrito. C'est bon donc on les remémoriser. Est-ce que déjà il y a des choses qui vous permettent de mémoriser plus facilement ? Est-ce qu'il y a des choses dans les mamans et les petits qui vous permettent de mémoriser plus vite ?
 128. E : Les drapeaux.
 129. M : Les drapeaux on est d'accord mais ça c'est sur les images, mais dans les oreilles ? Dans ce que l'on entend ?
 130. Charlie : Par exemple gata eh ben le bébé ça commence un peu par ga aussi.

131. M : D'accord c'est une bonne remarque. Pour le moment j'accueille les remarques est-ce qu'il y en a d'autres ?
132. Agathe : En anglais, la maman du chaton ça commence par le son [k] et avec le chaton ça fait le son [k].
133. M : Ça fait aussi le son [k] kitten, d'accord. Est-ce qu'il y a autre chose au niveau des chiens ?
134. Mathilde : En espagnol bah la maman c'est Perra et le bébé ça commence aussi par P perrito.
135. M : D'accord donc tu entends la même chose dans perra et perrito.
136. Sam : Perra c'est aussi poire en espagnol
137. M : Alors ce n'est pas le même mot car dans « pera » la poire il n'y a qu'un r. C'est une bonne remarque mais ce n'est pas le même mot. Est-ce qu'on est d'accord avec toutes les remarques qui ont été dites ? On se les garde dans la tête et puis demain avec Célia vous verrez de nouveaux animaux dans les 3 langues et on les mémorisera. Et vous pourrez dire s'il y a d'autres remarques à faire.

ANNEXE 6 : Transcription de la séance 3

La séance 3 débute avec un tissage en lien avec l'affiche réalisée en séance 1 sur la femelle et ses petits en français.

1. M : Est-ce que vous vous souvenez de quand nous avons travaillé avec le nom des femelles et de leurs petits en français ? Est-ce que quelqu'un peut me rappeler ce que l'on avait fait ? Elisa ?
 2. Elisa : Euh... hum... euh on a appris la femelle et le bébé (*lit l'affiche*) la chatte le chaton, hum la chienne, le chiot, la louve, le louveteau, l'ourse, l'ourson, l'éléphante, l'éléphanteau, la poule, le poussin, la jument, le poulain, la lapine, le lapereau, la vache, le veau.
 3. M : D'accord très bien et alors qu'est-ce qu'on avait vu de commun entre la mère et son petit ?
 4. Agathe : Il y avait une syllabe ou un mot entier de pareil dans les deux mots
 5. M : On avait vu autre chose qui se ressemblait ?
 6. Amaury : Oui, entre les petits
 7. M : Oui entre les petits, tu peux me dire quoi ?
 8. Amaury : Il y a des petits où ben la fin correspond au même son et ça rime
- M écrit au tableau toutes les réponses des élèves dans 2 colonnes (ressemblances et différences)*
9. M : Est-ce que c'est toujours le même son dans tous les mots ?
 10. EE : Non il y en a plusieurs

11. M : Il y en a plusieurs, lesquels ?
12. Aryam : le [o]
13. Amaury : le [ø] et le [ẽ]
14. M : Et ça s'écrit toujours pareil ?
15. EE : Non
16. Noémie : le [o] peut s'écrire -e.a.u ou -o.t et le [ẽ] il peut s'écrire -a.i.n ou -i.n
17. M : D'accord, c'est tout ce que nous avons vu ?
18. EE : Oui
19. M : Alors l'activité que je vais vous proposer aujourd'hui c'est que par groupe de quatre vous allez avoir sur votre table un petit paquet de mots dans différentes langues et je vais vous demander de les ranger. Vous allez pouvoir utiliser de les organiser comme vous voulez mais il faut qu'il y ait un sens d'accord ? Vous allez les mettre ensemble parce que vous trouvez qu'ils se ressemblent, parce que vous leurs trouver des points communs ou des différences je ne sais pas. Je vais circuler et je vais vous demander pourquoi vous avez choisi de faire ce classement-là. D'accord ? Lenny tu as compris la consigne ? Tu peux la répéter à tout le monde ? Charline ?
20. Charline : On a une boîte et dedans on a pleins de mots de mamans et de petits et il faut les classer ensemble.
21. Agathe : On va devoir les ranger ensemble s'ils ont quelque chose en commun ou des différences.
22. M : Exactement, est-ce que vous avez des questions ?

23. EE : Non

24. M : Alors je vais vous donner les groupes.

M donne les groupes et tous les élèves vont s'installer à leur table pour débiter l'activité.

Groupe 1 : (Charlie, Khalifa, Sophie, Louise)

1. Louise : C'est que tellement on en a appris qu'il y en a beaucoup trop (*en parlant des étiquettes*)

Les élèves commencent par disposer les étiquettes sur la table et les lire une par une.

2. Charlie : Elle elle prend le français et toi tu prends l'anglais.

Plusieurs minutes plus tard ...

3. M : Qu'est-ce que vous avez décidé de faire comme classement ?

4. Louise : En fait souvent dans la même famille ça rime donc en fait on met les mêmes sons ensemble donc par exemple la elefanta avec le bebe elefante parce que ça rime et c'est le même début de mot.

5. M : D'accord donc vous avez mis tous les petits éléphants et toutes les mères éléphants ensemble dans les différentes langues ? Donc en fait vous classez par animal ?

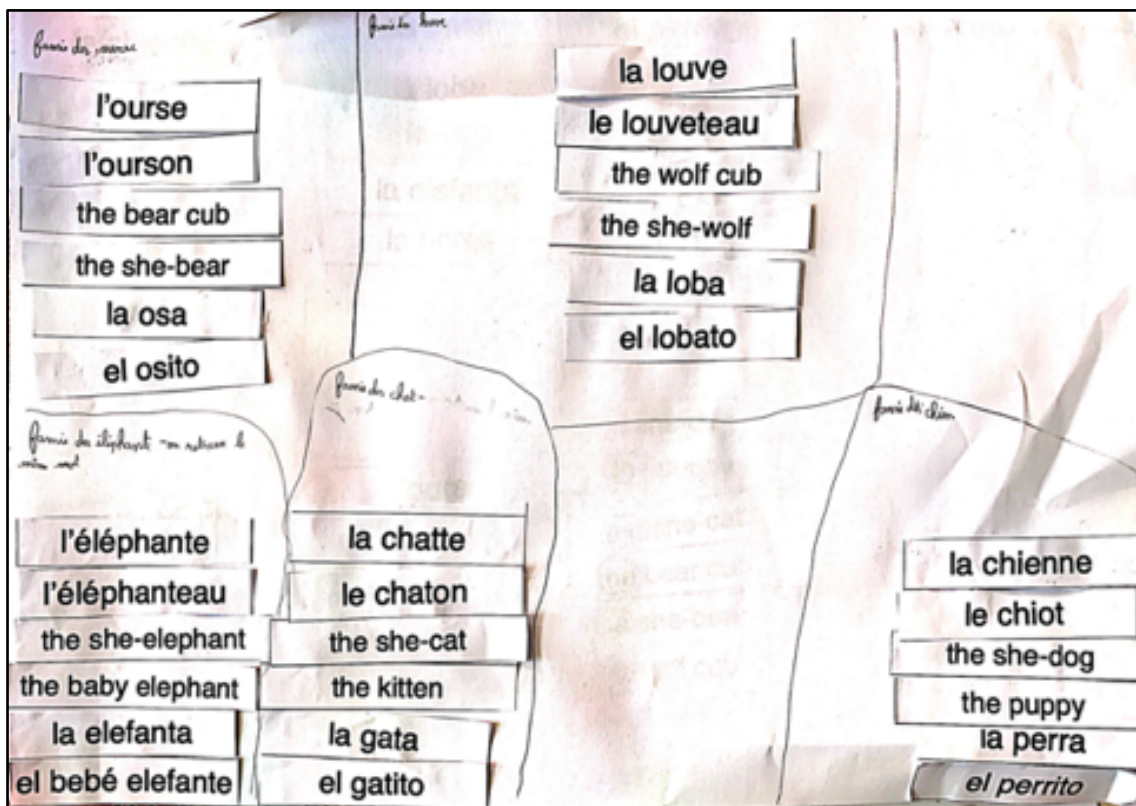
6. Sophie : Oui c'est un peu ça.

7. Louise : Ici il n'y a pas de she

8. Charlie : Non il n'y a pas de she mais il y a baby et baby ça veut dire bébé en anglais non ?

9. Sophie : Comme ils se ressemblent il faut réfléchir un peu plus.

Une fois que les élèves ont fini de réfléchir à leur classement M distribue une feuille A3 sur laquelle les élèves collent leur classement et légendent.



Groupe 2 : (Sam, Lenny, Aryam)

Réalise un double classement par langues et mères d'un côté, petits de l'autre. Chaque élève du groupe prend 1 langue au départ puis chaque élève dans sa langue fait les paires mère-petit.

1. Sam : Toi tu prends en anglais allez tiens, attend il te manque l'ourson Aryam. C'est moi qui prend les espagnols.
2. Lenny : Est-ce que t'es au courant que là tu lis même pas ?
3. Sam : Mais je vais lire après
Sam arrive à repérer les différentes langues en regardant simplement le mot sans le lire, appui morphologique ?
4. M : Alors vous avez classé comment ?
5. Lenny : A la première ligne on a mis tous les français.
6. Sam : Sur la deuxième tous les anglais et après tous les espagnols.

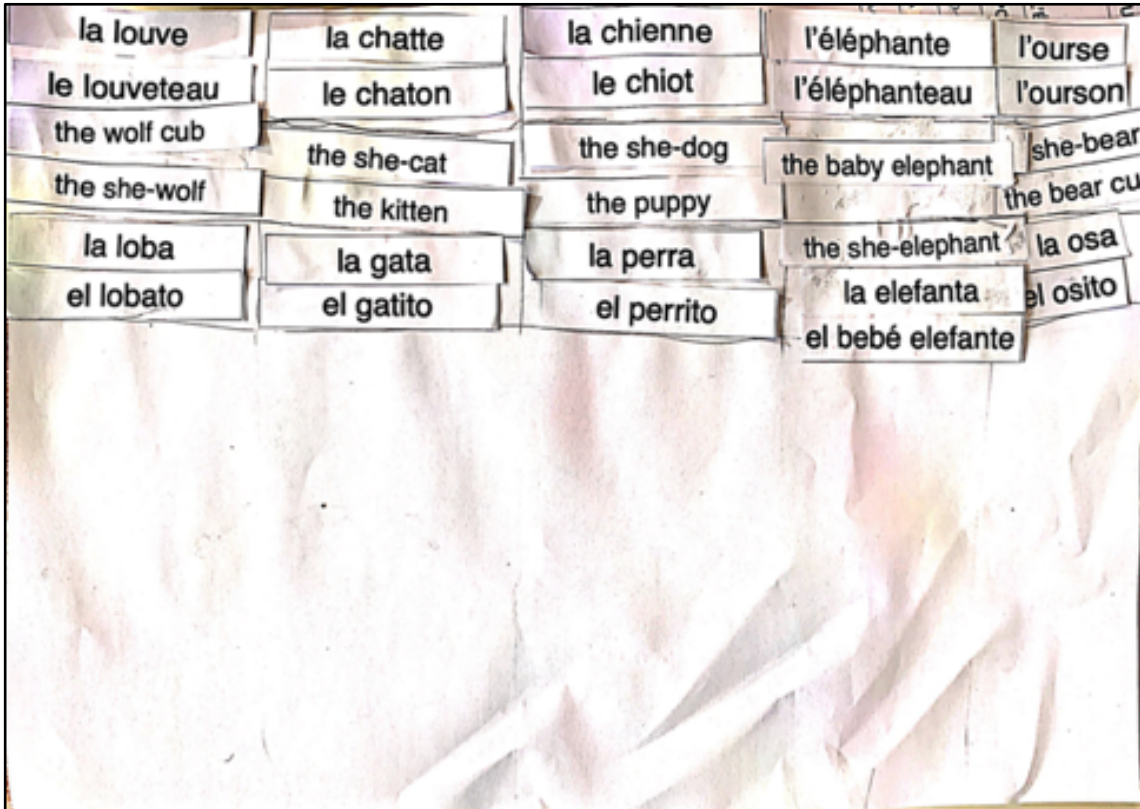
Une fois que les élèves ont fini de réfléchir à leur classement M distribue une feuille A3 sur laquelle les élèves collent leur classement et légendent.

la chatte	le chaton	la chienne	le chiot
the she-cat	the kitten	the she-dog	the puppy
la gata	el gatito	la perra	el perrito
la louve	le louveteau	l'ourse	l'ourson
the she-wolf	the bear cub	the she-bear	the wolf cub
la loba	el lobato	la osa	el osito
		l'éléphante	l'éléphanteau
		the she-elephant	the baby elephant
		la elefanta	el bebé elefante

Groupe 3 : (Louis, Ines, Charline)

1. M : Vous avez reconnu des mots ?
2. EE : Oui
3. M : Est-ce que vous reconnaissez les langues que vous avez devant vous ?
4. EE : Oui
5. M : Qu'est-ce que vous avez comme différentes langues ?
6. Charline : Tout ça c'est du français

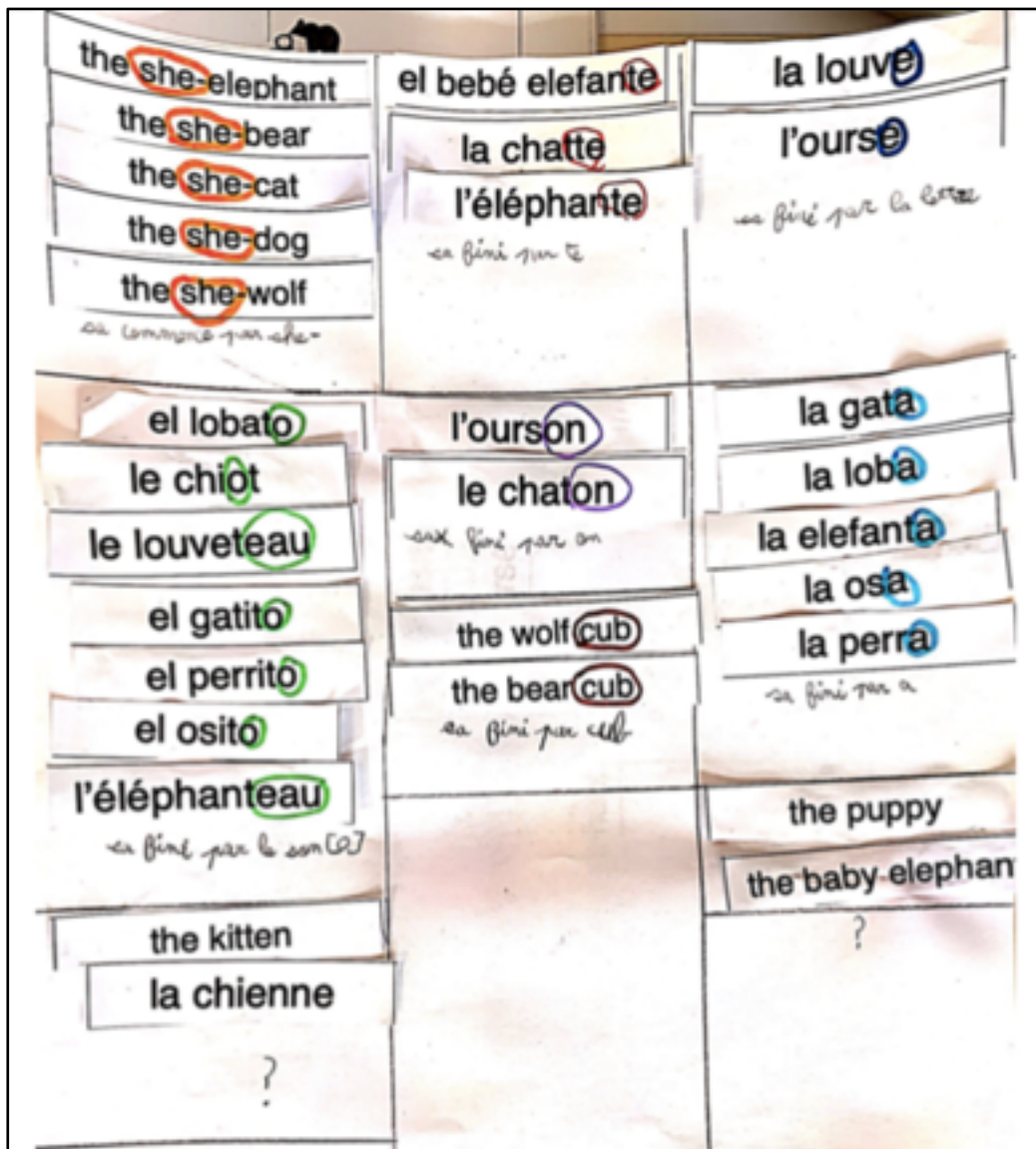
Une fois que les élèves ont fini de réfléchir à leur classement M distribue une feuille A3 sur laquelle les élèves collent leur classement et légendent.



Groupe 4 : (Amaury, Gabriel, Rose, Guilia)

1. M : Alors est-ce que vous avez choisi un classement ?
2. Amaury : Là en fait ça finit par cub, là par to et ici ça commence par she. On peut mettre par des différences ?
3. M : Oui bien sûr
4. Amaury : Ça et ça c'est différent pourtant c'est de la même langue (*montre kitten et puppy*)

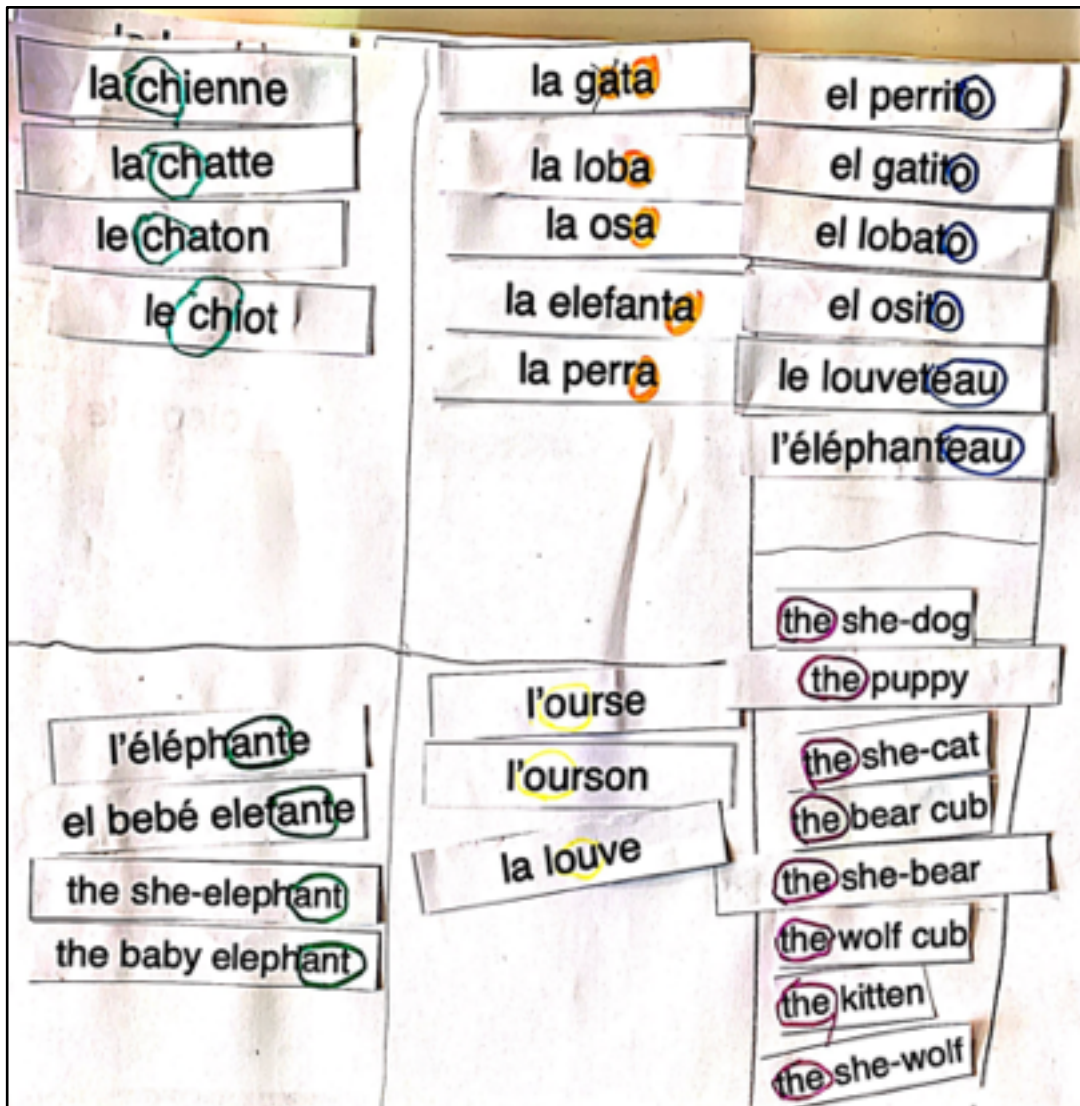
Une fois que les élèves ont fini de réfléchir à leur classement M distribue une feuille A3 sur laquelle les élèves collent leur classement et légendent.



Groupe 5 : (Mathilde, Léo, Agathe, Robin)

1. M : Alors comment est-ce que vous avez décidé de classer ?
2. Mathilde : par les syllabes enfin par les lettres si ça finit par -a
3. Léo : Ou si c'est le même mot
4. Mathilde : Par exemple ici on a mis osito et lobato parce que ça finit par le son -to.

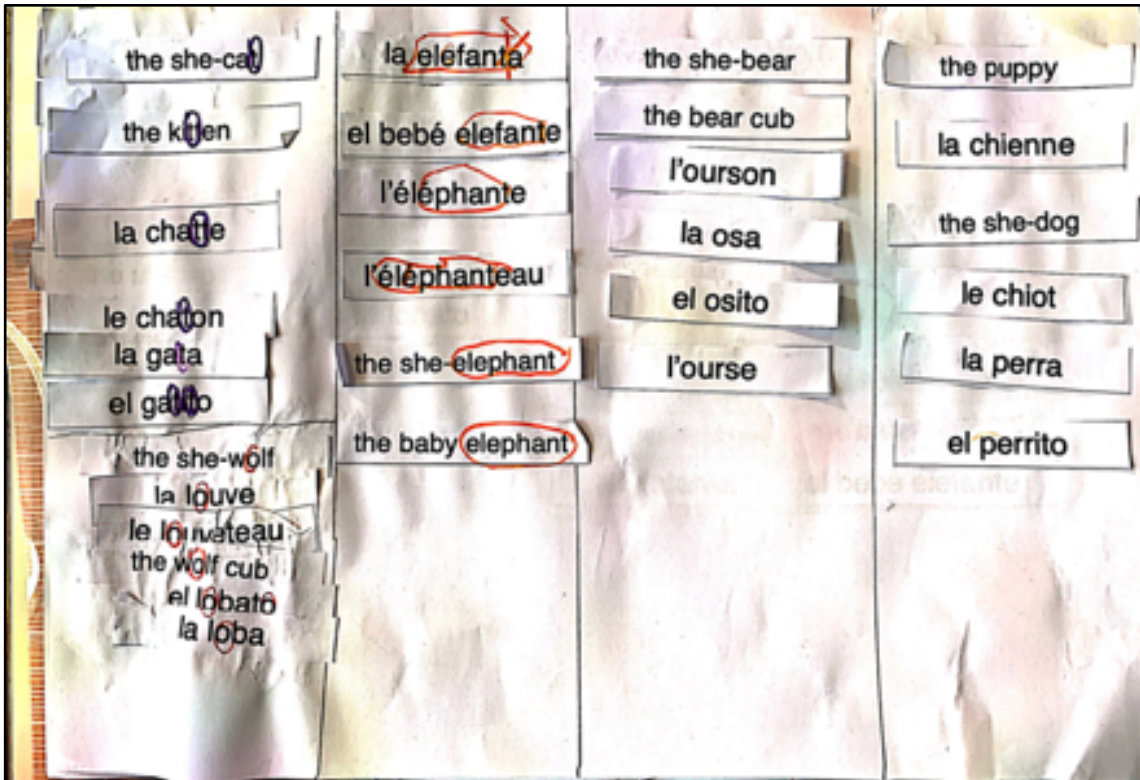
Une fois que les élèves ont fini de réfléchir à leur classement M distribue une feuille A3 sur laquelle les élèves collent leur classement et légendent.



Groupe 6 : (Elisa, Noémie, Nora)

1. M : Alors les filles vous avez commencé à classer ?
2. Elisa : En fait on met les loups avec les loups
3. Noémie : On met les chiens avec les chiens, les chats avec les chats, les éléphants avec les éléphants mais là on a pas encore fini.

Une fois que les élèves ont fini de réfléchir à leur classement M distribue une feuille A3 sur laquelle les élèves collent leur classement et légendent.



Transcription de la mise en commun.

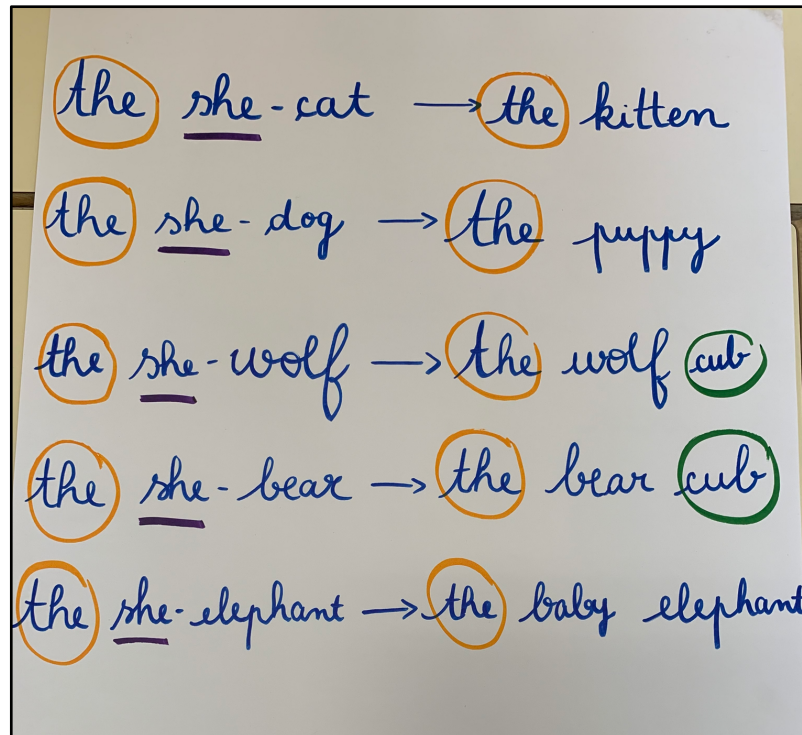
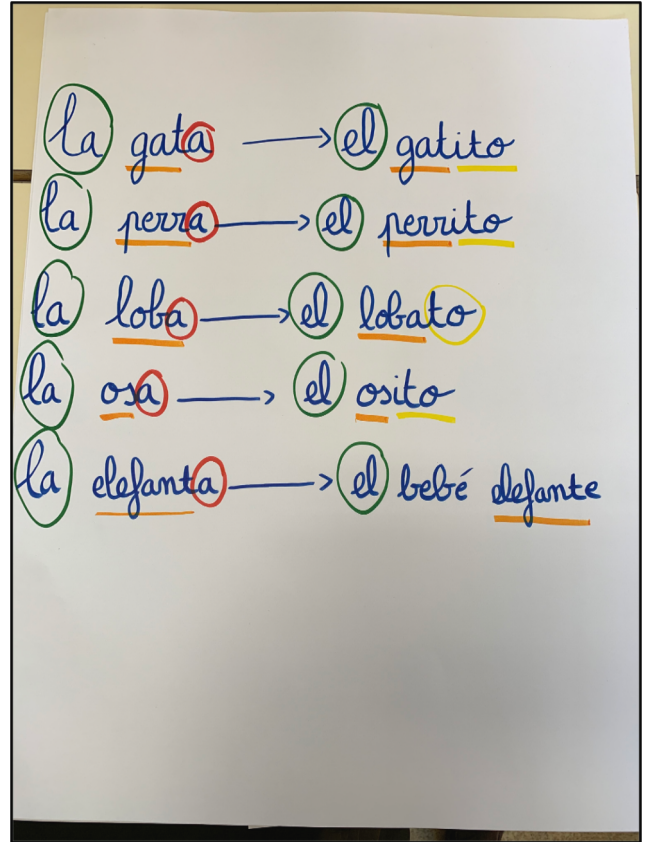
Toutes les productions d'élèves sont affichées au tableau et M a créé 2 affiches identiques à celle de la séance 1 avec le nom de la mère et le nom du petit à côté, en anglais et en espagnol.

1. M : Alors qui a fait ça ? Le groupe de Léo vous pouvez m'expliquer, expliquer aux autres ce que vous avez fait ?
2. Agathe : La colonne où on a entouré avec le violet c'était avec les T-H-E, les the après la colonne de l'ourse, l'ourson, la louve ça se voit pas mais c'est du jaune et c'était le son [u], après cette colonne c'était le [ã] et la colonne du chien, la chatte et le chaton c'était le son [ʃ].
3. Mathilde : Après en orange c'était le a, ce qui terminait par le a. Après en bleu c'était les o ce qui se terminait par o et puis voilà.
4. M : Bien alors vous avez classé par son, en fonction de ce que vous entendiez.
5. EE: Oui
6. M : Ici, le groupe d'Amaury vous avez fait sensiblement la même chose. Vous avez classé par son. Alors qu'est-ce qui change entre le classement du groupe d'Agathe et le classement du groupe d'Amaury ?
7. Amaury : Au lieu de faire deux colonnes de vert on a fait une colonne de vert qui se finit par -o et eux c'était - a et eux -ch.
8. M : Et là vous avez mis des points d'interrogation pourquoi ?
9. Amaury : Parce qu'on savait pas où le mettre.
10. M : Parce que vous saviez pas où le mettre d'accord, ils étaient différents.
11. Léo : Et justement ce que tu as parlé nous on l'a pas dit mais on savait pas non plus où les mettre.
12. M : Oui mais vous vous leur avez trouvé d'autres régularités, vous les avez classés. Le groupe de Noémie vous nous expliquez ce que vous avez fait ?
13. Noémie : On a mis les éléphants avec les éléphants, les chiens avec les chiens, les chats avec les chats ...
14. M : Dans les différentes langues ? Vous avez donc mélangé les langues et classé par animaux.
15. Noémie : Après on a pas eu le temps de tout entourer.
16. M : Le groupe de Louise ?
17. Louise : Alors on a classé dans toutes les langues les mêmes noms.
18. M : Vous avez classé par familles d'animaux comme ici ? Le groupe de Lenny qu'est-ce que vous avez fait ?
19. Lenny : On a rangé les animaux par familles, par exemple ici la famille des chats, après la famille des loups.
20. M : D'accord donc vous avez fait la même chose mais en plus vous avez séparés la mère du petit, vous avez fait un double classement. Il me reste le groupe de Louis, vous pouvez expliquer aux autres ce que vous avez fait comme classement ?
21. Louis : On a mis par exemple la louve avec son enfant. On a mis une barre pour séparer l'espagnol, l'anglais et le français.

22. M : Donc vous vous avez classé par langue. Alors j'ai préparé des affiches comme on avait fait pour le français et j'aimerais qu'on souligne les points communs et les différences exactement comme on avait fait en français. On va commencer par l'anglais.
23. Charlie : Le « the »
24. M : Oui « the », en anglais « the » c'est un déterminant comme le « la » et le « le » que l'on a en français. Donc on le retrouve à chaque fois. (*entoure sur l'affiche les « the »*) Est-ce qu'il y a autre chose ?
25. Nora : Il y a toujours « she » pour les mamans
M entoure les « she » sur l'affiche.
26. M : Alors le « she » il veut dire quoi ? Si c'est toujours dans cette colonne ?
27. Amaury : ça veut dire que c'est le féminin
28. Mathilde : ça veut dire que c'est toujours la femelle
29. Amaury : si j'enlève le « she » ça fait les animaux au masculin
30. M : Donc le « she » nous donne le féminin du nom de l'animal en anglais. Est-ce que vous voyez d'autres ressemblances ?
31. Amaury : Déjà dans les animaux il y en a deux qui finissent par « cub »
32. M : Alors qu'est-ce que ça pourrait vouloir dire le « cub » ?
33. Amaury : Que c'est le bébé.
34. Charline : Aussi on retrouve le nom de la maman dans le nom du bébé ?
35. M : C'est vrai tout le temps ça ?
36. EE : Non pas pour puppy et kitten
37. M : C'est vrai mais comme dit Charline le plus souvent on retrouve le nom de la mère dans le nom du petit. On passe maintenant à l'espagnol.
38. Aryam : Là tu as le [g] et là aussi le [g] (*en montrant le [g] de gata et de gatito*)
39. M : Aryam nous dit que le nom de la mère et le nom du petit commencent pareil est-ce que c'est pareil à chaque fois ?
40. EE : Non
41. M : Est-ce que là ça marche ? *Montre du doigt l'affiche avec les noms de tous les animaux en espagnol.*
42. EE : Oui
- [...]
43. Sam : J'ai remarqué que les mamans ça commence toujours par « la » et les bébés toujours par « el ».
44. M : Oui c'est vrai c'est le déterminant comme « the » en anglais et « la » et « le » en français.
45. Sophie : Toutes les mamans elles finissent par « a »
46. Lenny : Et tous les bébés se terminent par « o »
47. EE : Non pas tous sauf le dernier
48. M : Les petits se terminent par « o » ?
49. Amaury : Par « ito » même

50. M : C'est vrai que souvent on trouve « ito ». Et est-ce que vous avez une idée de pourquoi on rajoute « bébé » pour l'éléphant ? Est-ce que vous ne pensez pas que comme ça ne finit pas en -ito, on est obligé de rajouter un mot pour dire que c'est le petit ?
51. Agathe : Bah oui sinon ça ferait éléphante et on ne saurait pas si c'est la maman ou le petit.
52. Sam : Non le papa ou le bébé parce que c'est « el »
53. M : Vous entendez ce que dit Amaury ? Peut-être que le -ito ça veut dire bébé. Peut-être que cette syllabe qu'on rajoute à chaque fois elle veut dire bébé. Vous remarquez qu'en français c'est un peu pareil ? Quand on rajoute -eau/-ot on obtient le petit. Ce n'est pas toujours le cas des fois on va rajouter -on mais vous voyez que le plus souvent on va rajouter -eau ? Donc ça veut dire que dans les différentes langues on a des syllabes que l'on appelle des suffixes qui veulent dire quelque chose, vous le voyez ça ? Alors qu'est-ce que vous reprenez de la séance d'aujourd'hui ?
54. Amaury : On a classé les animaux dans les différentes langues et on a trouvé des petites astuces pour former le nom du bébé.

ANNEXE 7 : Affiches réalisées pendant la séquence



ANNEXE 8 : Conceptions initiales des élèves de CM1-CM2 sur les familles de mots

PRÉNOM : Élève 1

DATE : 20/11/2020

MÉMOIRE DE RECHERCHE - SÉANCE 1 : FRANÇAIS
LE MOT VELETTE

Ecris tous les mots auxquels tu penses quand tu entends le mot « ROULER » :

rouleur - voiture - roue - cirque - roulotte - orlage - roulette -
poussette - seche - rouler - enrayer - dérouler - routier - routière -
starante - rocade - roulette - avion - rue - tramway - train -
overboard - route - enraillement - enroulable - enrayera

Ecris des phrases ou des expressions avec le verbe « ROULER » à l'intérieur. Le verbe doit avoir un sens différent dans chaque phrase :

Ma roue ma fille - sa roue ma fille - sa roue mon père -
sa roue comme sur des roulettes

Ecris des mots de la même famille que « ROULER » :

dérouté - enrayer - routier - rocade - starante - route - enrayera

PRÉNOM : Élève 2

DATE : 20/1/20

MÉMOIRE DE RECHERCHE - SÉANCE 1 : FRANÇAIS
LE MOT VEDETTE

Ecris tous les mots auxquels tu penses quand tu entends le mot « ROULER » :

voiture - Roule - marcher - ~~rouler~~ - Rouleur - Rouler - Roult - Roult - Rouleur
L'acier

Ecris des phrases ou des expressions avec le verbe « ROULER » à l'intérieur. Le verbe doit avoir un sens différent dans chaque phrase !

On va rouler le politicien pour qui nous ~~donne~~^{me} de l'argent.

Allez ! Roule !

La roule ma belle.

Roulement de ~~rouleuse~~ !

Ecris des mots de la même famille que « ROULER » :

Roule - Rouleur - Roult - Route - Roulement - Roulade - Roulettes - entraîner
des roulers

1
PRÉNOM : Élève 3

DATE : 20/11/2020

MÉMOIRE DE RECHERCHE - SÉANCE 1 : FRANÇAIS
LE MOT VEDETTE

Ecris tous les mots auxquels tu penses quand tu entends le mot « ROULER » :

voiture, roue, roulade, train, bus, vélo, motonette, route

Ecris des phrases ou des expressions avec le verbe « ROULER » à l'intérieur. Le verbe doit avoir un sens différent dans chaque phrase :

Je roule en voiture -

Je me roule ^{dans} ~~sur~~ la boue -

La roue ~~de~~ ma pousie -

Je suis au bout du rouleau -

Ecris des mots de la même famille que « ROULER » :

roulette, roulade, enrrouler, dérouler, rouler, dérouler, enrroulement
déroulement,

ANNEXE 9 : Transcription de la séance 2 en classe de CM1-CM2

Les élèves, par groupes de 4 ou 5, ont une enveloppe avec des mots dérivés du verbe ROULER dans 4 langues (français, espagnol, anglais et occitan). Ils ont pour première consigne de découvrir les étiquettes et d'essayer de les regrouper selon le critère de leur choix.

Groupe 1 : Emile, Salma, Elioth et Kenaya

Emile dispose toutes les étiquettes sur la table et les lit à ses camarades.

1. Salma : Emile t'as remarqué il y a que des « R »
2. Emile : Oui c'est logique « Rouler » « R »

Quelques minutes plus tard ... Les élèves ont fait 4 colonnes en mettant d'un côté les mots avec préfixe, d'un autre les mots avec suffixe, d'un autre les mots avec préfixe et suffixe et enfin que les radicaux.

Groupe 2 : Sophia, Theythiann, Daniel, Kaïs et Angeliqua

Theythiann a fait deux colonnes avec d'un côté les mots : rodante, redolant, roulant et rolling et de l'autre les mots : a roller, a roll.

1. Theythiann : Ces mots-là sont de la même famille
2. M : Alors pourquoi vous les séparez comme ça ?

3. Theythiann : Alors moi je les sépare comme ça parce que c'est « a » devant et les deux L dans « roll »
4. Angeliqua : Non en fait on les sépare parce que si tu effaces le -ER (*montre roller*) ça fait le même mot (*en montrant a roll*)
5. M : D'accord et pour ces là ? (*Rodante, redolant, roulant, rolling*)
6. Angeliqua : Là si tu effaces le « e » de rodante ça fait an comme dans roulant et redolant

Quelques minutes plus tard ...

7. M : Alors vous m'expliquez où vous en êtes ?
8. Kaïs: alors là dans cette colonne on a « roul » partout
9. Daniel : ici « R-O-D »
10. Sophia : là « R-O-L-L », là « R-O-T »
11. M : et ces là ? (*Montre : una voltereta, una ruleta, a caravan*)
12. Sophia : On sait pas où les mettre
13. M : Bien alors maintenant vous allez souligner les radicaux

Groupe 3 : Lucien, Tom, Chiraz et Malak

1. Lucien : Tout ce qui est avec -AR on le met là
2. Tom : J'ai deux familles en fait
3. Chiraz : j'ai « desenrollar » dans la famille de « rollar »
4. M : Alors ces là pourquoi tu les as regroupés ensemble ? (*Montre les mots : une roulotte, dérouler, roulant, une roulade, enrrouler, un rouleau, une roulette*)

5. Chiraz : Bah parce que c'est la même famille que rouler, dans tous les mots il y a « roul »
6. M : D'accord et pourquoi ceux-là ils ont été regroupés comme ça ? (*Montre les mots : enrotlar, a roller, a roll, rolling, un rollo, enrollar et rouler*)
7. Malak : Euh comment dire... parce qu'il y a plusieurs « o » et plusieurs « l »
8. M : Et toi Lucien pourquoi tu les as regroupés comme ça toi ? (*Montre les mots : una ruleta, una casa rodante, una ròtlota, una rodeta, una redolada, una voltereta*)
9. Lucien : Parce qu'il y a « una » devant à chaque fois et que des « r » aussi
10. M : Et ces là pourquoi tu les as mis ensemble ? (*Montre les mots: to unroll, to roll up, to roll*)
11. Lucien : Parce qu'il y avait que des « to » et des « roll » aussi
12. M : Et ces là ils sont regroupés ensemble ou ce sont ceux que vous n'avez pas réussi à regrouper ? (*Montre les mots : ròtle, rotlar, desenrotlar*)
13. Tom : Ils sont ensemble parce qu'il y a « rot » à chaque fois

Quelques minutes plus tard ...

14. M : Alors est-ce que ça avance ?
15. Chiraz : Oui on a changé les cartes
16. Lucien : Moi j'ai deux familles
17. M : Montre-moi

18. Lucien : Là les mots qui commencent par « una » et là les mots qui commencent par « roll » avec deux « L »
19. Malak : Lucien il dit que « a caravan » ça va pas dans la famille des « a »
20. Lucien : Bah non parce que là c'est que des « roll » avec deux « L » et dans « caravan » il y a pas « roll »
21. M : Alors toi Malak tu veux classer en fonction du déterminant qu'il y a devant le mot mais essayez de penser au travail que l'on a fait hier sur les familles de mots. On a dit qu'il fallait un radical, des préfixes et des suffixes.
22. Lucien : Mais oui mais là tu vois les radicaux c'est « roll »
23. M : D'accord et là ? (*Montre : una ruleta, una casa rodante, una ròtlota, una rodeta*)
24. Lucien : c'est « una »
25. M : Regardez bien, ici par exemple ce serait quoi le radical ? (*Montre : un ròtle, desenrotlar, rotlar*)
26. Tom : C'est « rotl » et ici dans cette colonne c'est « rod »

Groupe 4 : Nathan, Ryad, Lola et Jérémie

1. M : Vous m'expliquez un peu ce que vous avez fait ?
2. Ryad : ben suffixe, préfixe
3. M : Tous ceux qui ont un préfixe vous les mettez là et tous ceux qui ont un suffixe là ? C'est ça ?
4. Lola : Oui et tous ceux qui sont au milieu là ils ont les deux

5. M : Alors dans la colonne des préfixes dites-moi quels sont les préfixes
6. Lola : là c'est « una »
7. Jérémie : non « una » c'est comme « une » en français
8. M: D'accord alors si « una » c'est comme « une » en français, comment est-ce qu'on appelle cette catégorie de mot ?
9. Ryad : c'est un déterminant et c'est au féminin
10. M : alors si on s'intéresse à la formation du mot est-ce que « une » fait partie du mot ?
11. Ryad : non
12. M : Alors moi je veux que vous regardiez à l'intérieur des mots
13. Jérémie : là c'est bien maîtresse, regarde là c'est « en », là c'est « en »
14. M : D'accord alors vérifiez bien votre classement peut-être en entourant au crayon à papier les préfixes et les suffixes
15. Jérémie : Mais comment tu veux qu'on sache en espagnol ce que c'est ?
16. M : On s'en moque de la langue moi je veux que vous observiez comment est formé le mot
17. Jérémie : AH

Groupe 5 : Shaïfi, Yanis, Laysa et Ethan

1. Shaïfi : Là j'ai tous les mots avec « roll »
2. M : Alors là tu penses que tu as un classement ?
3. Shaïfi : oui
4. Laysa : Moi aussi j'ai un classement !
5. M : Alors explique-moi pourquoi tu les mets ensemble ? (*Les mots sont : enrouler, enrotlar, enrollar*)
6. Laysa : parce que je pense que ce sont les mêmes mots mais pas dans la même langue

Dans la seconde phase de recherche je leur donne la consigne de souligner les radicaux qui leur ont permis d'établir leur classement et d'entourer les préfixes et les suffixes. Avec cette nouvelle consigne les classements s'affinent et se précisent. Ci-dessous les classements finaux.

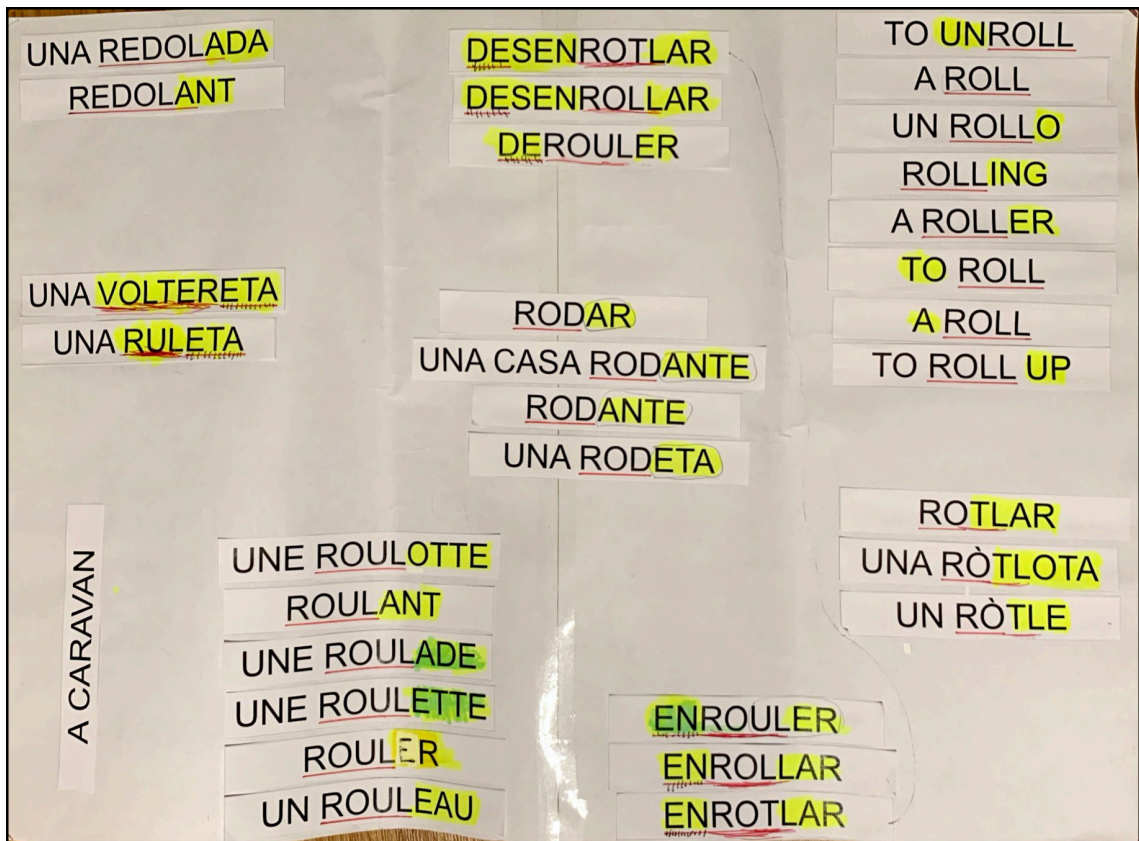
La dernière consigne a été de réfléchir au sens des suffixes et des préfixes dans les mots.

<u>DESENROTLLAR</u> <u>ENROTLLAR</u> ↓ Rod	<u>UNA RULETA</u> ↓ Rod	<u>A ROLLER</u> <u>TO UNROLL</u> <u>ROLLING</u> <u>A ROLL</u> <u>TO ROLL</u> <u>A ROLL</u> <u>UN ROLLO</u> <u>TO ROLL UP</u> <u>DESENROLLAR</u> <u>ENROLLAR</u> ↓ Roll
<u>RODAR</u> <u>RODANTE</u> <u>UNA CASA RODANTE</u> <u>UNA RODETA</u> ↓ Rod	<u>ROULER</u> <u>UN ROULEAU</u> <u>ROULANT</u> <u>DEROULER</u> <u>UNE ROULOTTE</u> <u>UNE ROULETTE</u> <u>ENROULER</u> <u>UNE ROULADE</u>	
<u>ROTLAR</u> <u>UNA RÒTLOTA</u> <u>UN RÒTLE</u> ↗ ROT	<u>REDOLANT</u> <u>UNA REDOLADA</u> ↗ Dol	<u>UNA VOLTERETA</u> ↓ Vol
		<u>A CARAVAN</u> ↗ car

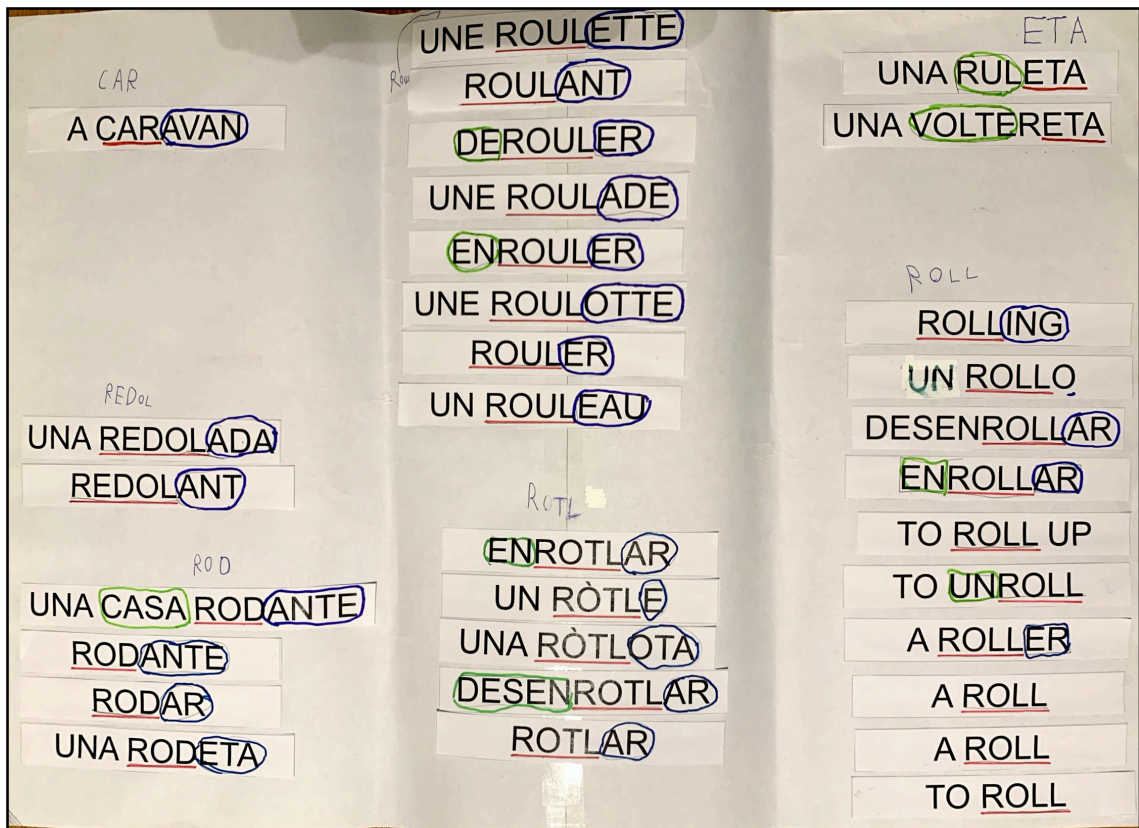
GRUPE 1

<u>ENROULER</u> <u>DEROULER</u> <u>UNE ROULOTTE</u> <u>ROULANT</u> <u>UN ROULEAU</u> <u>ROULER</u> <u>UNE ROULETTE</u> <u>UNE ROULADE</u> radical "ROUL"	<u>A CARAVAN</u>
radical "REDOLA" <u>UNA REDOLADA</u> <u>REDOLANT</u>	<u>A ROLLER</u> <u>DESENROLLAR</u> <u>ENROLLAR</u> <u>UN ROLLO</u> <u>TO UNROLL</u> <u>A ROLL</u> <u>A ROLL</u> <u>TO ROLL UP</u> <u>TO ROLL</u> <u>ROLLING</u> radical "ROLL"
radical "ETA" <u>UNA RULETA</u> <u>UNA VOLTERETA</u>	radical "ROD" <u>RODAR</u> <u>UNA RODETA</u> <u>RODANTE</u> <u>UNA CASA RODANTE</u>
radical "ROTL" <u>DESENROTLLAR</u> <u>ROTLAR</u> <u>UN RÒTLE</u> <u>ENROTLLAR</u> <u>UNA RÒTLOTA</u>	

GRUPE 2



GROUPE 3



GROUPE 4

ROUL	ROD	ROLL
UN ROULEAU	UNA CASA RODANTE	A ROLL
UNE ROULOTTE	RODAR	A ROLL
UNE ROULETTE	RODANTE	DESENROLLAR
DEROULER	UNA RODETA	ROLLING
UNE ROULADE		TO ROLL
ROULANT		ENROLLAR
ROULER		TO ROLL UP
ENROULER		A ROLLER
		UN ROLLO
		TO UNROLL
RED	ROT	
REDOLANT	ROTLAR	
UNA REDOLADA	UNA RÒTLOTA	
	ENROTLAR	
	DESENROTLAR	
	UN RÒTLE	
		COLITVEDE
		UNA RULETA
		A CARAVAN
		UNA VOLI FRETA

GROUPE 5

ANNEXE 10 : Transcription de la séance 3 en classe de CM1- CM2

Mise en commun

La séance a débuté par une phase de tissage qui n'a pas été enregistrée. Les élèves ont rappelé les consignes qui leur avaient été données :

1. Ouvrir l'enveloppe et découvrir les étiquettes
2. Trouver des ressemblances et des différences entre les mots
3. Faire un premier classement
4. Classer les mots en fonction de leurs radicaux et de leurs affixes
5. Souligner les radicaux et entourer les affixes
6. Réfléchir sur le sens des affixes

Pendant cette phase la question des langues présentes dans le corpus leur est posée. Le français l'anglais et l'espagnol sont les langues reconnues immédiatement. L'occitan est confondu avec l'italien, une seule élève a réussi à trouver qu'il s'agissait de l'occitan. J'ai alors expliqué ce qu'était l'occitan : une langue régionale méridionale qui admet des variations en fonction de la zone géographique où elle est parlée, à Toulouse il s'agit d'occitan languedocien ou gascon. On a fait le lien avec la voix du métro qui annonce les stations en occitan.

Début de la retranscription :

1. M : Moi ce que je vous ai demandé c'était de trouver le radical et les préfixes et les suffixes dans tous les mots. Maintenant ce qu'on va faire tous ensemble c'est comparer si on voit des choses pareilles ou différentes et voir si on peut s'appuyer sur le français pour comprendre d'autres langues ou s'appuyer sur les langues pour comprendre des mots en français.

Cette affiche vierge est accrochée au tableau et complétée avec les élèves avec les mots du corpus projetés par le vidéo projecteur à côté.

ESPAGNOL			ANGLAIS		
PREFIXE	RADICAL	SUFFIXE	PREFIXE	RADICAL	SUFFIXE
	ROD	AR	TO	ROLL	
EN	ROLL	AR	TO	ROLL	UP
DES + EN	ROLL	AR	TO + UN	ROLL	
	ROLL	O		ROLL	ER
	RUL	ETA		ROLL	
	VOLTER	ETA		ROLL	
	ROD	ANTE		ROLL	ING
	ROD	ANTE			
FRANCAIS			OCCITAN		
PREFIXE	RADICAL	SUFFIXE	PREFIXE	RADICAL	SUFFIXE
	ROUL	ER		ROTL	AR
EN	ROUL	ER	EN	ROTL	AR
DÉ	ROUL	ER	DES + EN	ROTL	AR
	ROUL	EAU		RÒTL	E
	ROUL	ETTE		ROD	ETA
	ROUL	ADE		REDOL	ADA
	ROUL	ANT		REDOL	ANT
	ROUL	OTTE		ROTL	ÒTA

RODAR
ENROLLAR
DESENROLLAR
UN ROLLO
UNA RULETA
UNA VOLTERETA
RODANTE
UNA CASA RODANTE

TO ROLL
TO ROLL UP
TO UNROLL
A ROLL
A ROLLER
A ROLL
ROLLING
A CARAVAN

ROULER
ENROULER
DEROULER
UN ROULEAU
UNE ROULETTE
UNE ROULADE
ROULANT
UNE ROULOTTE

ROTLAR
ENROTLAR
DESENROTLAR
UN RÒTLE
UNA RODETA
UNA REDOLADA
REDOLANT
UNA RÒTLOTA

2. M: Alors par exemple en français, quel est le radical ?
3. Daniel : R-O-U-L
4. M : Ça vous l'avez tous trouvé
5. EE : OUI
6. M : Alors tous ces mots comment on les appelle par rapport au verbe « rouler » ?
7. Emile : Des radicaux ? [SIC]
8. M: Des radicaux non, Ryas ?
9. Ryas : Des adjectifs
10. M : Non, Tom ?
11. Tom : Des synonymes
12. M : Non plus, Shaifi ?
13. Shaifi : Des mots dérivés
14. M : Exactement des mots dérivés, tous ces mots-là sont construits par dérivation du verbe « rouler » d'accord ? Alors maintenant si on relève les préfixes et les suffixes, qu'est-ce qu'on écrit sur notre affiche ? Qui veut venir entourer les préfixes et les suffixes dans les mots français ? Elioth ?
Elioth vient au tableau et entoure en rouge les préfixes et en vert les suffixes des mots français.
15. M : Vous êtes tous d'accord avec ce qu'a fait Elioth ?
16. EE : OUI
17. M : Très bien, qui vient faire la même chose avec les mots en espagnol ? Lola ?
Lola vient au tableau pour souligner le radical dans les mots et entourer les affixes.

18. M : Alors tu vas commencer par nous souligner le radical.
Lola souligne -RO dans les mots RODAR, ENROLLAR
19. M: Alors est-ce que tout le monde est d'accord avec ce que souligne Lola ?
20. EE : NON
21. M : Alors là c'est plus difficile qu'en français parce que le radical change vous avez vu ? Est-ce que quelqu'un peut aider Lola ? Emile ?
22. Emile : Le premier c'est ROD, R-O-D
Dans ENROLLAR Lola modifie son radical -RO en -ROLLAR
23. M : Alors il va jusqu'où le radical ? Regarde là (montre ROLLAR) est-ce que le -AR fait partie du radical ?
24. Lola : Ah alors c'est ROLL, là aussi (montre ENROLLAR) là aussi (montre DESENROLLAR), là c'est RUL (montre RULETA)
25. Emile : Euh je peux lui faire une aide ?
26. M : Qu'est-ce que tu veux dire ?
27. Emile : En français tous les mots qui sont sur cette ligne c'est les mêmes
28. M : Tous les mots qui sont sur cette ligne c'est les mêmes ?
29. Emile : Par exemple là une roulotte ben à côté ça ça veut dire roulotte en français (montre « una casa rodante »)
30. M : Pour l'instant ce n'est pas ce qui m'intéresse le sens
Lola continue à souligner les radicaux.
31. M : Vous êtes d'accord ? (Montre du doigt « una voltereta » où Lola a souligné -RE comme étant le radical)

32. EE : non (plus hésitants)
33. M : Regarde juste au-dessus tu as souligné -RUL dans RULETA, si RUL c'est le radical -ETA c'est quoi ?
34. Lola : le suffixe
35. M : Alors le radical c'est quoi ?
36. Lola : T.E.R
37. M : regarde bien
38. Lola : VOLTER
39. M : alors VOLTERETA il est un peu spécial, VOLTER en latin ça veut dire tourner
Lola souligne ROD dans RODANTE et CA et RO dans CASA RODANTE
40. M : Alors ici (montre le mot CASA) est-ce qu'on a un mot qui est construit sur le verbe rouler ?
41. EE: Non
42. M : Bien, alors on va reporter tout ça sur notre affiche et je vais demander à quelqu'un d'autre de venir entourer les préfixes et les suffixes. Ethan ?
Ethan vient au tableau. Aucune difficulté dans la reconnaissance des suffixes. Pour les préfixes le mot DESENROLLAR vient poser problème. Ethan entoure comme préfixe -DESEN.
43. M : Alors est-ce que tout ça c'est un préfixe ?
44. EE : Nooooo
45. M : Shaifi ?
46. Shaifi : Je pense qu'il y a deux préfixes
47. M : En effet il y a deux préfixes lesquels à votre avis ?

Ethan entoure -DE et -SEN séparément.

48. M : Alors c'est presque ça, est-ce que quelqu'un a une idée ? Yanis ?
49. Yanis : Tu mets le S avec
50. M : En effet on met le S avec DE. Très bien, pour l'occitan maintenant Laysa ? *(C'est la petite fille qui était la seule à connaître l'occitan)*
Laysa souligne ROT comme radical pour ROTLAR.
51. M : Est-ce que tout le monde est d'accord avec ce radical ?
52. EE : euuuuh non
53. M : Alors pourquoi non ? Tom ?
54. Tom : Je ne sais pas... on prend le L.
55. M : Pourquoi on prend le L d'après vous? Ethan ?
56. Ethan : Non je ne sais pas
57. M : Si vous regarder les autres langues vous voyez qu'il y a 2 L, en occitan la combinaison -TL c'est la même chose que 2 L donc le radical c'est quoi si on prend en compte cette information ?
Laysa entoure ROTL sur tous les mots qui suivent et bloque sur UNA REDOLADA.
58. M : Celui-là est plus difficile qui veut bien l'aider ? Sophia ?
59. Sophia : D-O-L
60. M : Le radical c'est D-O-L ?
61. Sophia : Bah oui parce que là on peut pas faire R-O-D parce que là c'est R-E-D
62. Lucien : non là c'est R-E-D-O-L

63. M : Oui parce que parfois le radical est un peu modifié.
Chiraz tu viens entourer les préfixes et les suffixes ?
Chiraz entoure les affixes dans les mots occitans sans difficulté.
64. M : Alors maintenant on passe à l'anglais qui veut venir souligner les radicaux ? Lucien ?
Souligne le radical ROLL dans tous les mots et bloque sur « a caravan »
65. M : Est-ce que « caravan » est construit sur le même radical que les autres mots ?
66. EE : non c'est pas roll
67. M : En effet, « caravan » n'est pas un dérivé du verbe « rouler », il vient d'un autre mot latin « caravana » qui signifie « troupe de voyageur », il ne va pas nous intéresser ici, on va le laisser de côté.
68. Sophia : En fait c'est comme il y a des mots qu'on utilise à l'anglais pour faire en français
69. M : Allez Ryas viens entourer les préfixes et les suffixes des mots anglais.
Entoure TO, UN comme préfixes UP, ER et ING comme suffixes.
70. M : Alors maintenant que vous avez repéré tous les préfixes et tous les suffixes est-ce que vous avez une idée du sens qu'ils peuvent avoir dans les mots à chaque fois ? Par exemple le -ER en français qu'est-ce qu'il signifie ? Shaifi ?
71. Shaifi : Il signifie que c'est un verbe
72. M : Tu peux aller plus loin ?
73. Shaifi : Euh c'est un verbe à l'infinitif

74. M : C'est un verbe à l'infinitif et de quel groupe ?
75. Shaifi : Bah du premier groupe
76. M : Voilà, donc le ER en français il va venir marquer le verbe à l'infinitif du premier groupe. Et alors en espagnol ?
77. Lucien : C'est le -AR.
78. M : C'est le -AR, en occitan ?
79. EE : -AR
80. M : C'est le -AR aussi et en anglais ? Est-ce qu'on a une marque de l'infinitif en anglais ?
81. EE : NOOON
82. M : Alors on a pas de marque à la fin mais regardez TO ROLL, TO UNROLL, TO ROLL UP ce sont des infinitifs est-ce qu'on remarque quelque chose ?
83. EE : le TO
84. M : Oui en anglais c'est le TO qui va marquer l'infinitif du verbe. Ensuite si on regarde « un rouleau » E-A-U qu'est-ce que ça signifie ?
85. EE : ++
86. M : Alors je vais vous aider un peu le -EAU, le -ETTE et le -OTTE ont la même signification dans les mots. Qu'est-ce que ça peut signifier ?
87. Lucien : c'est un nom
88. M : Alors effectivement ce sont des noms
89. Lucien : des noms communs
90. M : Des noms communs en effet, -EAU, -ETTE, -OTTE sont des suffixes que l'on va toujours rajouter à des noms. Si on

prend l'exemple d'une roulette, le -ETTE qu'est-ce qu'il vient apporter au mot ?

91. Elioth : le féminin peut-être ?
92. M : Une roulette c'est quoi une roulette ?
93. Emile : Une roulette c'est quelque chose ... euh c'est ... comment on dit
94. Kenaya : Une petite roue
95. M : Exactement c'est une petite roue, si on enlève le -ETTE c'est quoi ?
96. EE : Une roue
97. M : Donc le -ETTE ça signifie ?
98. Shaifi : bah plus petite
99. M : Ça signifie « petite ». En français et c'est la même chose en espagnol, en occitan et en anglais avec le ER on a un suffixe qui signifie « petite », c'est un diminutif que vous allez retrouver pour dire « plus petit »
Ensuite si on regarde le -ADE dans roulade
100. Elioth : C'est quand on fait une roue et qu'on est par terre
101. M : On laisse le sens de côté, on part de rouler et on arrive à roulade, roulade qu'est-ce que c'est comme nature de mot ?
102. Shaifi : c'est un nom commun
103. M : oui c'est un nom commun et le suffixe -ADE il va nous servir à former un nom à partir d'un verbe. Très souvent en ajoutant le suffixe -ADE on va former le nom dérivé du verbe. Autre exemple : une baignade.

Maintenant les deux préfixes qui nous restent qu'est-ce qu'ils signifient ? D'abord dans dérouler, -DE qu'est-ce qu'il signifie ?

104. Jérémie : -DE ça veut dire revenir en arrière
105. M : Oui alors si j'ai « rouler » et que je dis que je déroule qu'est ce que je fais ?
106. Jérémie : ça veut dire que je roulais et je reviens en arrière
107. M : oui donc je fais le ...
108. Jérémie : Je fais le contraire
109. M : Je fais le contraire, et le -EN dans enrrouler ?
110. Emile : ben quand tu t'enroules tu ...
111. M : C'est l'action de rouler, le préfixe -EN on l'emploie avec des verbes de mouvement. On a oublié le suffixe -ANT dans roulant. Quand est-ce qu'on trouve ce -ANT ? Quelle est sa classe grammaticale à « roulant » ?
112. Emile : Adjectif
113. Shaifi : mais est-ce que ça peut être un adverbe aussi ?
114. Lucien : et un nom ?
115. M : non roulant c'est un adjectif comme dans « fauteuil » roulant, ça peut aussi être le participe présent du verbe « rouler » mais c'est pas ce qui m'intéresse ici. Donc le -ANT il va venir ici... quoi faire ? Former ...
116. Jérémie : L'adjectif
117. M : L'adjectif exactement et on va le retrouver en espagnol -ANTE, en occitan -ANT et en anglais c'est le -ING. Alors en anglais on voit qu'on ne retrouve pas forcément de

préfixe ou de suffixe pour dériver le mot. D'ailleurs vous voyez un rouleau ça se dit pareil qu'une roulade.

Je vous ai préparé une affiche pour récapituler tout ça qu'on va lire ensemble.

Vous voyez grâce à ce travail que si vous êtes confrontés à une autre langue vous avez des moyens de savoir ce que les mots veulent dire en français. Si vous observez la langue et que vous la comparez avec une langue que vous connaissez, vous avez le moyen de comprendre la signification de certains mots.

Donc ça il faut vous en souvenir quand vous avez dans les ceintures de réussite des dérivations à faire. Vous essayez de penser à tous les suffixes qui servent à former un nom à partir du verbe par exemple.

Est-ce que ce travail vous a appris des choses ?

118. Elioth : Maintenant on sait qu'une langue c'est plus facile à étudier en fait qu'on croit.
119. M : Alors en effet vous voyez quand même qu'en anglais qui n'est pas une langue romane. Parce que oui le français, l'occitan et l'espagnol sont des langues romanes ça veut dire qu'elles viennent toutes du Latin. Ce n'est pas le cas de l'anglais, l'anglais ne vient pas du latin et pourtant on retrouve des suffixes, des préfixes et un même radical. C'est pour ça que c'est intéressant de comparer les langues entre-elles

Les familles de mots

- Dans de nombreuses langues comme le français, l'espagnol et l'occitan:
- On fabrique un mot avec un RADICAL et on ajoute un PRÉFIXE et/ou un SUFFIXE.

dérouler

PRÉFIXE	SUFFIXE
<u>dé-</u> : le contraire de... privation/négation	<u>-otte/ette/eau</u> : diminutif nominal, pour dire « petit »
<u>en-</u> : employé avec des verbes de mouvement → ici action de rouler	<u>-er</u> : marque l'infinitif du verbe du 1 ^{er} groupe.
	<u>-ade</u> : nominalisation passage du verbe au nom
	<u>-ant</u> : sert à former l'adjectif ex : un tapis <u>roulant</u> une chaise <u>roulante</u>

N'est pas considéré comme un suffixe