

Enseigner explicitement les connaissances morphologiques permet-il d'améliorer les compétences d'élèves de 3ème primaire en compréhension en lecture dans le cadre d'une intervention de courte durée ?

Auteur : Dargent, Valentine

Promoteur(s) : Schillings, Patricia

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/22555>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation
Département des Sciences de l'Éducation



Enseigner explicitement les connaissances
morphologiques permet-il d'améliorer les
compétences d'élèves de 3^{ème} primaire en
compréhension en lecture dans le cadre d'une
intervention de courte durée ?

Sous la direction de Mme P. Schillings

Lectrices : Mme S. Bricteux

Mme V. Quittre

Mémoire présenté par Valentine DARGENT,
en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2024 - 2025

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Schillings, ma promotrice, d'avoir permis la mise en place de ce projet et d'y avoir porté son attention. Je remercie également Mme André, qui a supervisé ce travail, dont les conseils, la disponibilité mais aussi l'investissement ont été un véritable soutien durant ces deux années. Sincèrement, merci.

Je remercie également mes lectrices, Mme Bricteux et Mme Quittre, pour l'attention et l'intérêt portés à mon travail.

Un grand merci à mes deux collègues et aux élèves ayant pris part à la réalisation de ce travail. Rien n'aurait été possible sans leur aide précieuse et leur dévouement dans la réussite de cette étude.

Merci à mes amies, qui m'ont soutenue pendant ces 3 années de master. Malgré les difficultés, elles ne m'ont jamais lâchée et je leur en serai éternellement reconnaissante. Laurine, Prescillia, Melike, merci.

Pour terminer, je souhaite plus particulièrement remercier ma maman, qui a relu ce travail, mon papa, mon frère, ma sœur et ma Wanda, qui m'ont soutenue, mais également mon compagnon, qui m'a permis de ne jamais abandonner cette belle aventure universitaire, et a été un soutien inconditionnel. Ils sont mes plus grands soutiens et je ne les remercierai jamais assez pour cela.

A chaque personne qui a contribué à l'aboutissement de ce travail,

Merci.

Table des matières

1.	Introduction	1
2.	Revue de la littérature	2
2.1.	Le contexte de l'étude	2
2.2.	La lecture	4
2.2.1.	L'identification de mots	6
2.2.2.	La compréhension	7
2.2.3.	L'apprentissage de la lecture, un procédé complexe.....	8
2.2.4.	Le vocabulaire	9
2.3.	La conscience morphologique.....	10
2.3.1.	La morphologie flexionnelle	10
2.3.2.	La morphologie dérivationnelle	11
2.3.3.	Etudes et résultats sur les capacités de lecture	12
2.4.	L'enseignement explicite	13
2.4.1.	L'enseignement explicite de la lecture	15
2.5.	Synthèse de la partie théorique.....	16
3.	Méthodologie	17
3.1.	Conception de la recherche	17
3.2.	Design de recherche	17
3.3.	Dispositif de recherche	17
3.3.1.	L'aspect éthique	17
3.3.2.	L'échantillon	18
3.3.3.	Mise en place de l'intervention	19
3.3.4.	Le prétest	19
3.3.5.	L'intervention.....	23
3.3.6.	Le post-test	25
3.4.	Hypothèses	26
3.5.	Analyse des données	26
3.5.1.	L'analyse quantitative	26
3.5.2.	L'analyse qualitative	27
4.	Présentation des résultats	28
4.1.	L'analyse quantitative	28

4.1.1.	Résultats par groupe et gains absolus.....	28
4.1.2.	Les gains bruts.....	29
4.1.3.	Les gains et pertes relatifs	29
4.1.4.	Résultats par habiletés morphologiques	30
4.1.5.	Résultats par habileté morphologique et par élève.....	31
4.1.5.1.	Groupe contrôle.....	32
4.1.5.2.	Groupe expérimental	32
4.1.6.	L'étude des affixes	33
4.1.7.	Evolution selon la fréquence des items	34
4.1.8.	Les items d'ancrage.....	35
4.2.	L'analyse qualitative	35
4.2.1.	Les stratégies	36
4.2.1.1.	L'extraction de mots connus	36
4.2.1.2.	L'extraction des affixes	37
4.2.1.3.	Appui sur les expériences personnelles.....	37
4.2.1.4.	Réponses non justifiées	38
4.2.1.5.	Appui sur un mot connu pour se construire une image mentale	38
4.2.2.	Evolution des stratégies.....	39
4.2.2.1.	Le suffixe « -ette »	39
4.2.2.2.	Le suffixe « -ment »	40
4.2.3.	La création d'un mot affixé	40
5.	Interprétation et discussion des résultats	42
5.1.	Analyse générale	42
5.2.	Fréquence des items	42
5.3.	L'enseignement explicite	43
5.4.	Les habiletés morphologiques	44
5.5.	Les analyses qualitatives	46
5.6.	Le vocabulaire	46
5.7.	Les limites et perspectives de l'étude.....	47
6.	Conclusion.....	50
7.	Bibliographie.....	52
8.	Annexes	55

Table des annexes

Annexe 1 : Documents de consentement des parents et des enseignants.....	55
Annexe 2 : Prétest écrit (avec fréquence de mots)	65
Annexe 3 : Post-test écrit (avec fréquence de mots)	67
Annexe 4 : Texte de l’entretien oral (prétest).....	69
Annexe 5 : Texte de l’entretien oral (post-test).....	70
Annexe 6 : Retranscriptions des entretiens oraux	71
Prétest GE1.....	71
Post-test GE1	74
Prétest GE2.....	76
Post-test GE2.....	79
Prétest GE3.....	82
Post-test GE3	85
Prétest GE5.....	87
Post-test GE5	90
Prétest GE6.....	93
Post-test GE6.....	97
Prétest GE7.....	99
Post-test GE7.....	102
Prétest GC1	105
Post-test GC1.....	108
Prétest GC3	110
Post-test GC3.....	113
Prétest GC4	115
Post-test GC4.....	119
Prétest GC5	121
Post-test GC5.....	124
Prétest GC7	126
Post-test GC7.....	129
Prétest GC11	132
Post-test GC11.....	137
Annexe 7 : Tableau détaillé des leçons	140
Annexe 8 : Tableau des résultats du groupe contrôle au prétest	144
Annexe 9 : Tableau des résultats du groupe contrôle au post-test	145

Annexe 10 : Tableau des résultats du groupe expérimental au prétest	146
Annexe 11 : Tableau des résultats du groupe expérimental au post-test.....	147
Annexe 12 : Tableaux récapitulatifs des stratégies utilisées	148
Prétest et post-test du groupe expérimental : le suffixe « -ette »	148
Prétest et post-test groupe contrôle : le suffixe « -ette »	150
Prétest et post-test du groupe expérimental : le suffixe « -ment »	152
Prétest et post-test du groupe contrôle : le suffixe « -ment »	155

1. Introduction

Depuis plusieurs années, l'intérêt envers le rôle de la morphologie dans les compétences en littératie a pris de l'ampleur (Carlisle, 2010 ; Zhang et al., 2023). Il paraît judicieux de se pencher sur le sujet pour tenter de comprendre cet intérêt. Comment une bonne maîtrise de la conscience morphologique peut-elle avoir un rôle dans les résultats des élèves de l'école primaire ? Nous nous concentrerons ici sur les effets de cette connaissance dans les résultats en compréhension en lecture.

Pourquoi ce thème de la compréhension en lecture ?

Car au cours des dernières années, les résultats en lecture ne semblent pas s'améliorer (OCDE, 2023). Les élèves éprouvent des difficultés diverses face à cette tâche (Cèbe et al., 2004) : une mauvaise automatisation du décodage ; des déficits de compréhension du langage, qu'il soit oral ou écrit ; une mauvaise compréhension globale du texte ; une mauvaise représentation de ce qu'est la lecture, pensant qu'il suffit de décoder pour comprendre.

Dans le cadre des plans de pilotage, un nombre significatif d'écoles considère la compétence en lecture comme un objectif central. Il est donc nécessaire de toujours poursuivre la recherche de nouvelles méthodes permettant aux apprenants de progresser dans ce domaine. Dans les référentiels du pacte pour un enseignement d'excellence, un nouveau savoir a été introduit : les connaissances morphologiques. Il est réparti sur les six années de l'enseignement primaire, avec une progression continue vers des connaissances plus spécifiques permettant, selon le référentiel, de développer les quatre grandes compétences liées à l'apprentissage de la langue : parler, écouter, lire et écrire. Bien qu'elles soient étroitement liées, nous nous centrerons ici sur les compétences de compréhension en lecture, thème central de notre étude. En effet, différentes recherches ont montré que la maîtrise de la morphologie permettait d'améliorer cette compétence en lecture (Liu et al., 2024). Bien que les connaissances morphologiques soient présentes dans une certaine mesure dès le début de l'apprentissage, il est nécessaire que les élèves y soient fréquemment confrontés pour que les préfixes ou les suffixes rencontrés soient plus solidement assimilés (Marec-Breton et al., 2010). L'objectif de cette recherche est donc de questionner de quelle manière l'enseignement explicite des connaissances morphologiques pourrait contribuer, ou non, à l'amélioration de ces habiletés de compréhension à la lecture dans une classe de 3ème année primaire dans le cadre d'une intervention à court terme.

Une question de recherche émerge alors :

Enseigner explicitement les connaissances morphologiques permet-il d'améliorer les compétences d'élèves de 3ème primaire en compréhension à la lecture dans le cadre d'une intervention de courte durée ?

Dans la revue de littérature, il sera question d'aborder les différents thèmes inhérents à cette question de recherche afin de les clarifier. Ensuite, nous mettrons en avant la méthodologie utilisée et nous présenterons les résultats, ainsi que l'interprétation de ceux-ci. Nous concluons avec les enseignements que nous tirons de cette étude.

2. Revue de la littérature

Dans un premier temps, nous allons aborder les problématiques qui nous poussent à nous interroger sur cette question de recherche. Nous décrypterons ensuite en détail les notions de compréhension à la lecture et de conscience morphologique. Nous mettrons ensuite en exergue les liens entre ces deux thèmes, comment l'amélioration des compétences de l'une peut aider au développement de la seconde.

2.1. Le contexte de l'étude

Depuis plusieurs années, les résultats aux tests internationaux concernant la lecture sont peu encourageants. Selon les derniers résultats des enquêtes du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), les résultats des élèves belges, bien que supérieurs à la moyenne de l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), ont chuté durant les dernières années et ce dans toutes les matières évaluées (lecture, mathématiques et sciences) (OCDE, 2023). Il sera question ici de se concentrer sur les enquêtes du Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS), spécialisées dans l'étude des résultats en compréhension en lecture au grade 4, proche de notre niveau scolaire d'étude.

Les enquêtes PIRLS sont, selon Schillings et al. (2023), des études permettant d'évaluer tous les cinq ans le niveau en compréhension à la lecture des élèves de 4^{ème} année primaire.

Quatre processus sont évalués dans cette étude : « retrouver et prélever des informations explicites ; faire des inférences simples ; interpréter et intégrer des idées et des informations ; examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels » (Schillings et al, 2023, p.4).

Selon Schillings et al. (2023), les différentes compétences peuvent être décrites comme suit :

1. **Retrouver et prélever des informations explicites** : il s'agit ici de la capacité à prélever les données qui seront nécessaires à la compréhension globale du texte. Il s'agit de retrouver les mots ou les phrases qui permettront de répondre aux questions. Cette part représente 20% des items évalués par l'enquête.
2. **Faire des inférences simples** : il s'agit de déduire des informations à l'aide d'autres déjà présentes dans le texte. Il est donc nécessaire ici de faire un lien. Cette compétence correspond à 30% des items évalués.

Ces deux premiers processus sont considérés comme des compétences de bas niveau.

3. **Interpréter et intégrer des idées et des informations** : ici, le lecteur doit interpréter le texte grâce à ses connaissances antérieures et ses expériences. Il y a donc une part de subjectivité due à l'utilisation de son propre vécu, qui lui permet également d'interpréter les informations lues. Cependant, cette interprétation doit rester dans les limites que le texte impose. 30% des items sont liés à ce type de compétence.
4. **Evaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels** : il est question de mettre en avant l'esprit critique de l'élève. Il n'est plus uniquement question de compréhension, mais aussi de porter un regard évaluatif sur la qualité du texte, le respect du genre, l'aspect réaliste de l'histoire. 20% des items des questionnaires y sont liés.

Ces deux processus sont considérés tels des « processus experts ».

Or, depuis 2016, les résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) n'ont cessé de diminuer (Schillings et al., 2023). Bien que la baisse soit non significative entre 2016 et 2021, il est primordial de tenter de remédier à ces difficultés de lecture que l'on retrouve dans les classes.

En Belgique, il existe également les épreuves externes non-significatives (EENC). Ces dernières évaluent chaque année, en 3^{ème} et 5^{ème} années de l'école primaire, les résultats des élèves dans différentes matières. En 2021, l'une des épreuves de 3^{ème} année était basée sur la lecture. Il est à noter que les résultats présentés sont basés sur un échantillon de 4 407 élèves issus de 297 classes différentes (FW-B, 2021).

Au niveau de la fluidité lexicale, les résultats démontrent que 28% des élèves éprouvent des difficultés, ne lisant que 0 à 10 mots (FW-B, 2021). En revanche, face à la lecture de phrases,

64% sont considérés comme des lecteurs rapides. On peut imaginer que la phrase aide les élèves, par son contexte, à lire plus efficacement.

En compréhension, les résultats moyens sont de 52% de réussite aux items. On peut voir une fluctuation selon le niveau socio-économique du public ciblé.

La première compétence travaillée est « gérer la compréhension pour dégager des informations explicites ». Les résultats sur la totalité de la FW-B pour la première compétence sont de 57% et fluctuent entre 47% pour la classe économique la plus défavorisée et 64% pour la plus favorisée.

La deuxième est « gérer la compréhension pour dégager des informations implicites », dont les résultats généraux sont de 46%, fluctuant entre 34% et 53% selon les classes.

Ces deux premières compétences se rapportent aux deux processus de bas niveau évalués dans PIRLS.

La troisième concerne la compréhension en découvrant le sens d'un mot à partir du contexte : on observe 53% de réussite, variant de 41% à 59%.

Pour terminer, la quatrième compétence demande d'« anticiper le contenu d'un document en utilisant ses indices internes et externes ». On y observe 56% de réussite fluctuant entre 47 et 61% (FW-B, 2021).

Ces résultats nous démontrent que la compréhension reste un procédé complexe à appréhender pour les élèves de cet âge. Il est donc nécessaire de mettre en œuvre des actions pour remédier à ces difficultés. Mais avant toute chose, penchons-nous sur la lecture et ses différentes composantes.

2.2. La lecture

Durant plusieurs centaines d'années, on a considéré que la lecture consistait uniquement en un principe de conversion grapho-phonémique. Le postulat était le suivant : la lecture consiste en une reconstitution des mots, en étant capables de les déchiffrer lettre par lettre (Nyssen et Terwagne, 2001). Cette idée a été remise en question par de nombreux pays à la fin du 19^{ème} siècle. Entre 1886 et 1969, des études ont été menées, prouvant que le déchiffrage était plus rapide lorsque les lettres se trouvaient écrites dans un mot existant que lorsqu'elles étaient mélangées sans y joindre une organisation. L'idée que seul le décodage fait d'un individu un

bon lecteur est remise en question : le déchiffrage n'est alors plus suffisant pour le définir et il est nécessaire de réévaluer la vision.

Gough et Tunmer (1986, cités par Goigoux et al., 2016) ont proposé une nouvelle approche de la lecture qui pourrait se formuler en la multiplication de deux éléments clés : la reconnaissance des mots écrits et la compréhension de ceux-ci.

Elle se formule alors comme suit :

$$\text{Lecture} = \text{Identification de mots écrits} \times \text{Compréhension}$$

Ces deux composantes sont importantes, mais aucune d'elles individuellement n'est suffisante pour considérer un individu comme un lecteur compétent. Les deux doivent être maîtrisées pour considérer le lecteur comme un lecteur-expert. Un écart important existe entre ces deux compétences. Certains élèves étant considérés comme de bons lecteurs au niveau du décodage peuvent tout de même être considérés comme de « mauvais compreneurs » (Martel et Levesque, 2010, p.29). Goigoux et al. (2016) avancent également cette affirmation, présentant l'idée qu'une difficulté dans l'une des composantes principales de la lecture affecterait les résultats au niveau de la seconde.

Selon les résultats des EENC réalisées en Belgique en 2021, une lecture trop lente affecterait les résultats en compréhension (FWB, 2021). Sur ce schéma, on peut voir qu'une minorité de lecteurs lents seulement réalise des résultats supérieurs à 50% en compréhension (7%). A l'inverse, les lecteurs rapides obtiennent plus généralement un score supérieur à ce seuil de 50% en compréhension (73%). On peut donc établir un lien potentiel entre le décodage et la compréhension.

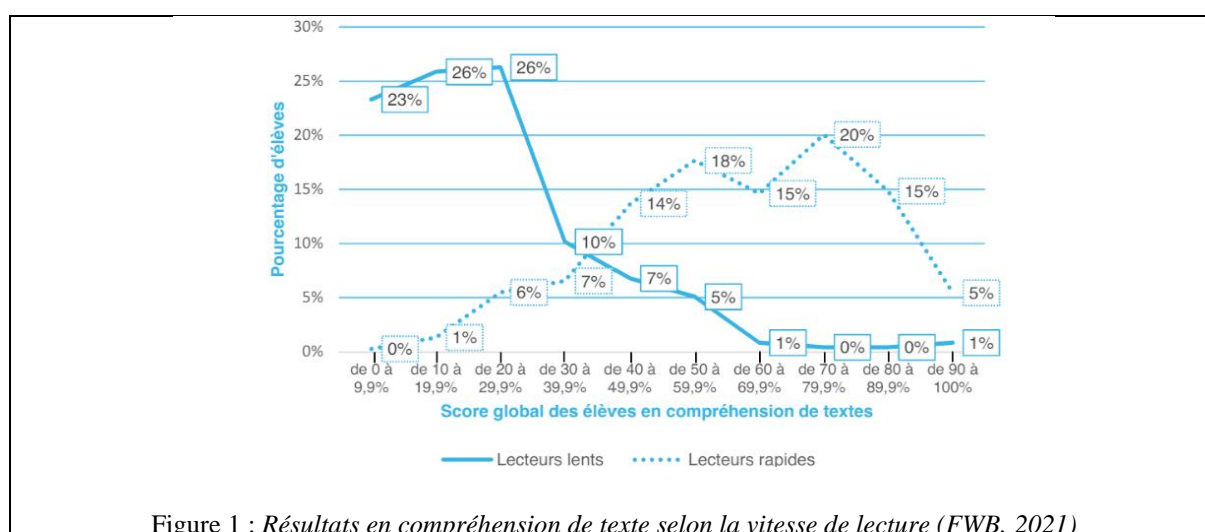
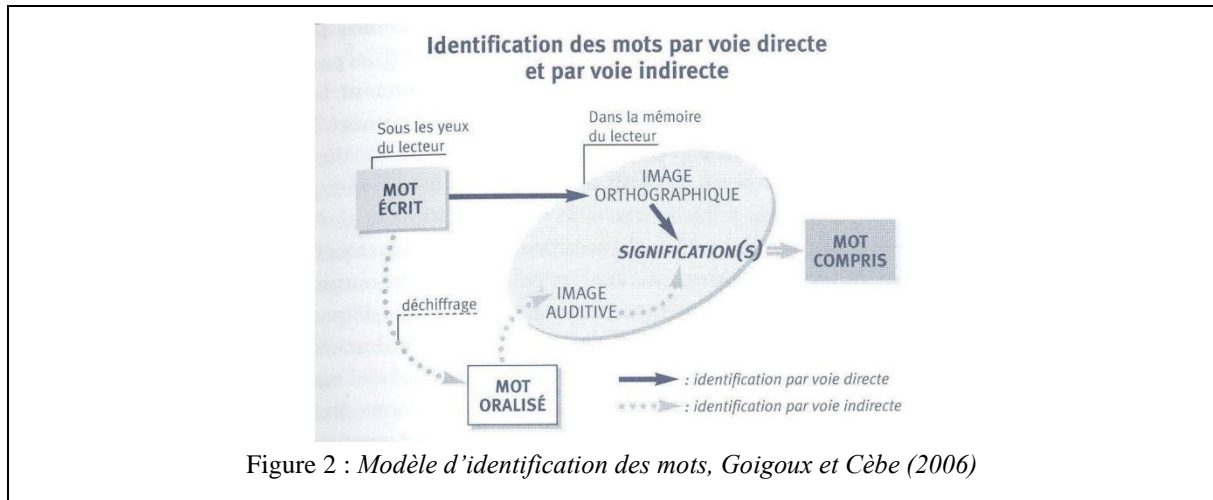


Figure 1 : Résultats en compréhension de texte selon la vitesse de lecture (FWB, 2021)

2.2.1. L'identification de mots

Selon le modèle d'identification des mots de Goigoux et Cèbe (2006, cité par Schillings, 2023), cette identification peut se réaliser selon deux voies : directe ou indirecte.



Dans le cadre d'une identification directe, le lecteur est capable de reconnaître le mot sans avoir besoin de le déchiffrer. Il récupère en mémoire l'image du mot et y associe sa signification. Il n'a pas besoin d'effectuer de décodage.

Selon Nyssen et Terwagne (2001), on se trouve ici face à une première vision de l'apprentissage du décodage, la reconnaissance visuelle de mots entiers. C'est un processus « top-down » qui met en avant l'idée de reconnaître les mots sans avoir à les déchiffrer, l'objectif étant de passer outre le déchiffrement. C'est donc ici l'utilisation de la voie directe qui est privilégiée. On appelle également ce processus « la voie lexicale » ou « voie par adressage », grâce à laquelle les mots sont mémorisés et enregistrés en mémoire. Ils sont indispensables pour la connaissance des mots irréguliers. Par exemple, il faut connaître le mot « femme » pour le prononcer sans erreur (Schillings, 2023).

L'identification indirecte intervient lorsqu'un déchiffrement s'avère nécessaire. L'élève doit décoder le mot avant de s'en créer une image qui l'amènera à en comprendre la signification.

Cette idée amène à une seconde méthode d'apprentissage du déchiffrement dite de « l'assemblage phonologique ». Selon Nyssen et Terwagne (2001), c'est un processus « bottom-up » qui comprend la notion de décodage et de reconstitution des mots à partir des sons. L'objectif serait que l'apprenant réalise un déchiffrement de plus en plus rapide. Cette voie, aussi appelée « voie non-lexicale » ou « voie par assemblage », est majoritairement utile aux bons lecteurs pour lire des pseudo-mots ou des mots qu'ils n'ont jamais rencontrés (Schillings, 2023).

Ces deux analyses laissent donc penser qu'il est nécessaire de maîtriser les deux voies pour prétendre devenir un lecteur-expert. Certains mots seront lus par la voie d'assemblage, d'autres par la voie d'adressage. Il existe donc deux manières d'identifier les mots, et l'objectif est d'amener les élèves à entraîner leur voie d'adressage, afin de devenir des lecteurs de plus en plus rapides, tout en étant capables de déchiffrer des mots inconnus. Cela s'observe notamment avec le travail de la lecture fluente.

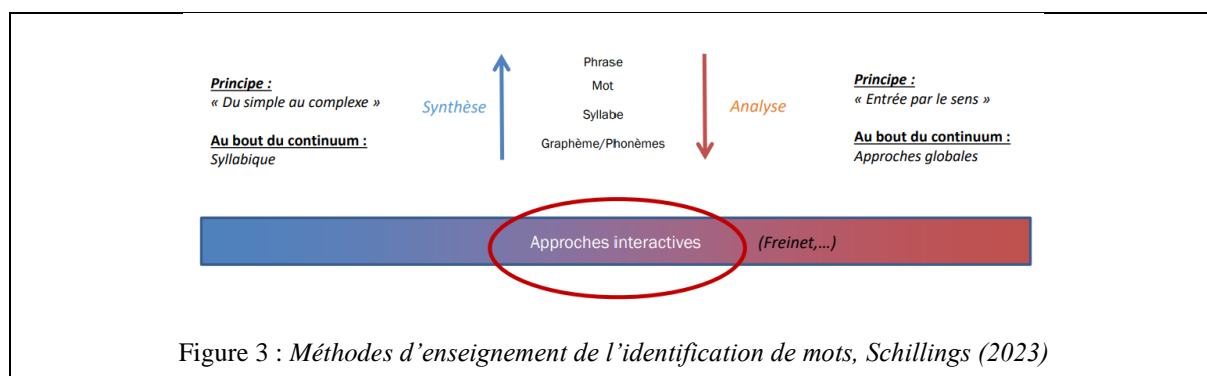


Figure 3 : Méthodes d'enseignement de l'identification de mots, Schillings (2023)

2.2.2. La compréhension

Être un bon lecteur ne signifie donc pas seulement être capable de déchiffrer des mots. Dans le modèle simple de la lecture de Gough et Tunmer (1986), une deuxième composante entre en compte : la compréhension.

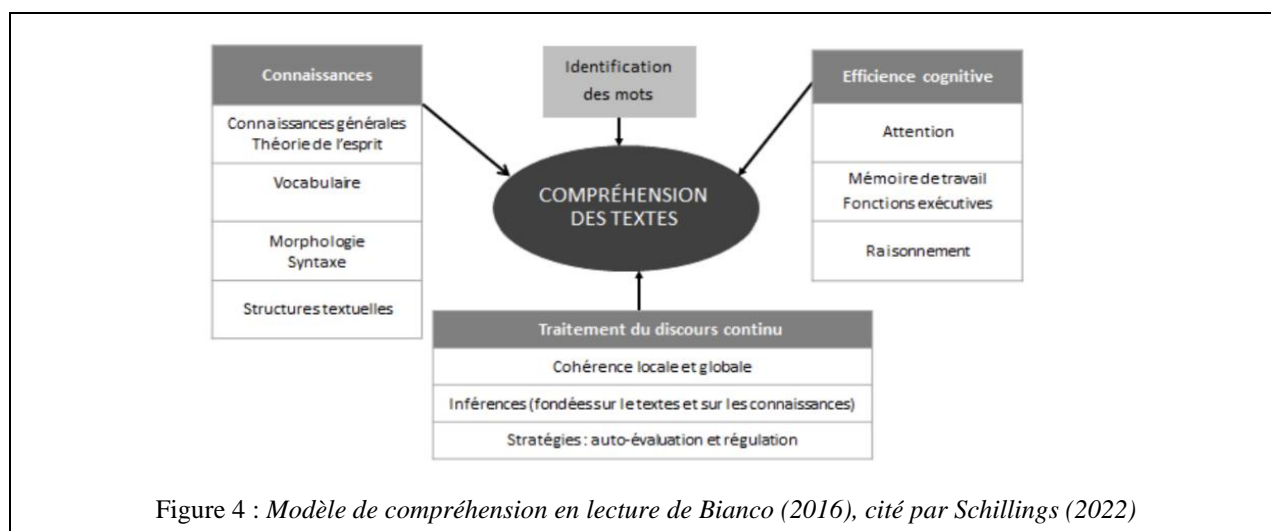


Figure 4 : Modèle de compréhension en lecture de Bianco (2016), cité par Schillings (2022)

Le modèle de compréhension en lecture de Bianco (2016) a été créé en prenant en compte quatre composantes principales : l'identification des mots, les connaissances, le traitement du discours continu et l'efficacité cognitive. A nouveau, le lien entre identification des mots et compréhension de textes est présent.

Ensuite, nous retrouvons le concept d'efficience cognitive : la difficulté pour cette composante est de se rendre compte, en tant que lecteur-experts, de l'investissement que demande l'activité de lecteur pour un apprenant. Même pour un lecteur confirmé, l'attention et le raisonnement seront nécessaires lorsqu'il se retrouve face à un texte plus complexe, sur un sujet qu'il ne maîtrise pas, par exemple (Bianco, 2016).

Il est également nécessaire d'être capable de traiter le discours : il faut comprendre le texte et ce qu'il essaie de nous dire, se réguler par rapport à lui.

Le point le plus intéressant dans notre cas est celui des connaissances. En effet, entre autres compétences, on y retrouve la morphologie, un élément suffisamment important pour être repris dans ce modèle comme un facilitateur à la compréhension de textes, influençant les résultats positivement dans ce domaine (Bianco, 2016).

Toutes ces habiletés se développent de façon continue au fur et à mesure de la scolarité. Un déficit dans l'une d'entre elles pourrait entraîner des difficultés de lecture chez les élèves.

2.2.3. L'apprentissage de la lecture, un procédé complexe

Comme développé précédemment, la compréhension de l'écrit est un procédé complexe dépendant de deux compétences principales : la compréhension du langage et l'identification de mots écrits. Il est donc nécessaire d'apprendre aux élèves à maîtriser ces deux habiletés pour leur permettre de développer leur compréhension, quelle que soit la méthode utilisée pour y parvenir.

Selon Goigoux et al. (2016), deux modèles sont alors mis en avant pour enseigner efficacement ces deux compétences :

Le modèle successif défend l'idée qu'il serait plus judicieux de maîtriser le décodage avant de travailler sur la compréhension de textes.

Le modèle simultané met en avant la nécessité de lier l'apprentissage du décodage et de la compréhension de textes. Cependant, puisque les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer des textes au début de l'enseignement primaire, l'exercice de compréhension est réalisé sur base d'une lecture orale de l'enseignant, permettant à l'élève de développer sa compréhension sans avoir à décoder.

Nyssen et Terwagne (2001) développent l'idée du modèle simultané, car travailler les deux compétences séparément engendrerait un risque de transmettre de fausses idées de ce qu'est la lecture aux apprenants. En travaillant uniquement le décodage, sans le lier à la compréhension, les élèves développeront une vision de la lecture erronée mettant en avant que lire, c'est identifier des mots (Goigoux et al., 2016 ; Schillings, 2023). Le déchiffrage et la compréhension étant des composantes primordiales pour être considéré comme un lecteur-expert et indépendantes l'une de l'autre, il paraît plus cohérent de travailler les deux simultanément, par des moyens différents : oraux et écrits. Il est important de préciser tout de même que pour une bonne compréhension de l'écrit, un décodage suffisamment efficace est primordial. Pour cela, il est nécessaire d'enseigner explicitement les correspondances grapho-phonémiques, qui signifient que chaque son entendu doit correspondre à une représentation graphique (Bianco, 2016). Un entraînement régulier et systématique est indispensable pour automatiser ce déchiffrage.

2.2.4. Le vocabulaire

Cependant, la compréhension dépend d'un autre facteur essentiel : le vocabulaire (Saidane et al., 2020). Selon Ouellette et Shaw (2014), il entretient un lien étroit avec la notion de compréhension. En effet, dans un texte, plus le nombre de mots connus est élevé, plus l'individu éprouvera des facilités à le comprendre. A l'inverse, un mauvais niveau de vocabulaire est un prédicteur de résultats plus négatifs.

Selon Perfetti (2007), la compréhension d'un texte dépend fortement de la qualité des représentations lexicales des mots chez le lecteur.

La qualité lexicale se rapporte à trois composantes : orthographique, liée à la forme écrite précise du mot, phonologique, se rapportant à sa prononciation correcte, et sémantique, en lien avec le sens. Or, toujours selon Perfetti, les bons lecteurs ont des représentations lexicales précises et automatisées. A l'inverse, des lecteurs en difficulté peuvent mal orthographier, mal prononcer ou mal comprendre le mot. Une mauvaise compréhension d'un mot peut influencer négativement la compréhension globale d'un texte.

Pour Berthiaume et al. (2017), l'apprentissage d'un mot peut donner lieu à la compréhension de trois ou quatre autres selon l'avancée de leurs connaissances en matière de morphologie, dont ils mettent en avant l'importance. Mais Perfetti (2007) nuance ces affirmations, avançant l'idée que la morphologie ne suffit pas : un mot morphologiquement bien décomposé mais

sémantiquement incompris reste peu utile à la compréhension. La morphologie n'est efficace que si le sens des morphèmes et des mots est bien intégré par l'élève.

2.3. La conscience morphologique

La conscience morphologique résulte de la capacité d'une personne à manipuler la structure d'un mot et ce, de manière consciente. Un morphème est défini comme la plus petite unité de sens comprise dans un mot (Levesque & Deacon, 2022; Liu et al., 2024; Zhang et al., 2023).

Par exemple, le mot « menteur » contient deux morphèmes : une base, « ment- » du verbe « mentir », et un suffixe, « -eur » (Casalis et Colé, 2018). Ces deux morphèmes assemblés signifient « une personne qui ment ». L'étude de ces différentes unités est appelée la morphologie, définie comme étant l'étude de la structure interne des mots (Ardanouy et al., 2022). Fejzo et al. (2014) imagent cette définition grâce à la phrase : « trouver le petit mot dans le grand mot » (p.81). Cette capacité se développe assez tôt, on retrouve des données pour des enfants à partir de quatre ans, mais elle s'acquière et s'enseigne jusqu'à l'enseignement secondaire (Casalis et Colé, 2018).

Pour que cette conscience morphologique soit développée, Fejzo et al. (2014) nous informent de l'importance de l'enseigner explicitement et ce, dès la première primaire. Cependant, ces compétences morphologiques se développent également de manière implicite avant l'apprentissage explicite : les enfants étant exposés à une langue, ils sont déjà sensibles à la structure mais ne peuvent encore l'expliquer. C'est lorsqu'un apprentissage des règles est mis en place que l'enfant pourra, de manière consciente, manipuler les morphèmes et développer une réelle conscience morphologique telle que décrite ci-dessus (Ardanouy et al., 2022). Les auteurs s'accordent souvent à différencier deux types de morphologie : la morphologie flexionnelle et la morphologie dérivationnelle.

2.3.1. La morphologie flexionnelle

Selon Berthiaume et al. (2017), la morphologie flexionnelle se rapporte aux variations des noms ou adjectifs, en genre et en nombre, mais également des verbes, selon le temps et la personne employés. Une marque flexionnelle pour un adjectif pourrait être le « -e » de « grande », indiquant que l'on se trouve face à un sujet féminin. Dans le cadre des verbes, « ils dormaient » est composé de : la base « dorm- », la marque du temps « ai- » et la marque du pluriel « -ent » (Ardanouy et al., 2022).

Ces marques sont alors nommées des affixes flexionnels (Marec-Breton et al., 2010). Ils marquent la relation syntaxique entre les mots (Liu et al., 2024).

2.3.2. La morphologie dérivationnelle

La morphologie dérivationnelle est quant à elle considérée comme l'étude de la forme des mots et leur formation (Berthiaume et al., 2017). Le processus de dérivation s'effectue par l'association d'affixes à une base (ou racine) pour former des mots nouveaux (Saidane et al., 2020). Il existe deux types d'affixes : les préfixes et les suffixes. Un préfixe va s'ajouter devant la base, un suffixe va s'ajouter derrière. Le mot « danseur » est donc composé de deux morphèmes : la base « dans- » et le suffixe « -eur » (Berthiaume et al., 2017). Si les connaissances morphologiques du lecteur sont suffisantes, il sera capable d'affirmer que « danseur » signifie « quelqu'un qui danse », grâce à la connaissance de la signification de son suffixe, « -eur » : « quelqu'un qui fait l'action de ». La reconnaissance et la compréhension du suffixe lui permettent alors de comprendre des mots dérivés tels que « plongeur », « employeur » ou encore « dessinateur ». La connaissance de la base permettra de découvrir des mots dérivés de ce dernier tels que « danser », « dansant »... (Berthiaume et al., 2017). Grâce à l'extraction de la base du mot, le lecteur pourra comprendre la signification de mots qu'il ne connaît pas s'il en extrait la racine (Liu et al., 2024).

On distingue les mots morphologiquement simples, composés d'un seul morphème, des mots morphologiquement complexes, composés de plusieurs morphèmes (Berthiaume et al., 2017). Par exemple, le mot « chat » est morphologiquement simple, alors que le mot « chaton » est morphologiquement complexe, composé de la base « chat » et du suffixe « -on », qui désigne alors un « petit chat ». Pour reconnaître et comprendre ces mots, les lecteurs vont alors réaliser un décodage morphologique. C'est une stratégie qui permet de décomposer chaque morphème du mot pour en faciliter la lecture et la compréhension (Levesque et Deacon, 2022).

La morphologie dérivationnelle se décompose en différentes habiletés :

a. Le jugement de relation

Selon Lacombe-Barrios (2021), le jugement de relation consisterait à reconnaître les mots faisant partie de la même famille. Cette compétence s'acquerrait dès la maternelle, avec une plus forte croissance à l'arrivée en première primaire. Dans les tests, l'enfant doit alors retrouver si des mots font partie de la même famille (Casalis et Colé, 2018).

b. La dérivation

La dérivation concerne la formation de nouveaux mots en ajoutant un ou plusieurs affixes (préfixe ou suffixe) à une racine. (Saidane et Al. 2020) On demande alors à l'enfant de dériver un mot pour l'adapter à la phrase proposée (exemple : un homme qui danse est un ...) (Casalis et Colé, 2018).

c. La décomposition

Elle consiste à extraire la base d'un mot pluri-morphémique. Cette compétence est souvent la plus développée à la suite d'un apprentissage des connaissances en morphologie dérivationnelle (Lacombe-Barrios, 2021)

d. La définition des affixes

Elle consiste à comprendre le sens des affixes sans pouvoir s'aider de ses connaissances préalables au niveau du vocabulaire. Il faut alors définir un mot complexe et inconnu ou un pseudo-mot (Casalis et Colé, 2018).

2.3.3. Etudes et résultats sur les capacités de lecture

Casalis et Colé (2018) nous informent de l'importance de la conscience morphologique lorsqu'un lecteur se trouve face à une activité de décodage ou de compréhension, ces deux compétences de lecture étant donc facilitées par la maîtrise de cette habileté.

Une étude, menée en 2005 par Marec-Breton et al., proposait à des lecteurs débutants (CP et CE1) différentes tâches de lecture. On leur présentait alors quatre types de mots :

- Les mots affixés, constitués d'une base et d'un affixe, tel que « déranger »
- Les mots pseudo-affixés, constitués d'un homophone d'affixe, mais n'en étant pas un, tel que « déchirer »
- Les pseudo-mots affixés, un affixe et une base existants séparément mais ne formant pas un mot existant, par exemple « débouder »
- Les pseudo-mots non-affixés, constitués d'un affixe et d'un non-mot « débouver ».

Les résultats démontrent que lorsque les élèves lisent des mots affixés, ils réalisent moins d'erreurs et lisent plus rapidement que lorsqu'ils se trouvent face à des mots pseudo-affixés. Il en va de même pour les pseudo-mots affixés, mieux lus que les pseudo-mots non-affixés. Ces résultats laissent imaginer qu'une conscience morphologique est déjà présente à cet âge.

Levesque et Deacon (2022) mettent en avant une relation significative entre la conscience morphologique et les résultats des lecteurs sur l'identification de mots. Cependant, tous les auteurs ne s'accordent pas sur l'aspect systématique de l'évolution de la compréhension. Goodwin et Ahn (2013), dans leur méta-analyse, rapportent une hétérogénéité importante des résultats selon les contextes d'enseignement, l'âge des enfants ou les tâches proposées. Cela suggère que la conscience morphologique, bien qu'importante, n'est pas, à elle seule, un élément suffisant pour améliorer la compréhension. À l'inverse, Liu et al. (2024) mettent pourtant en avant une ampleur de l'effet importante et significative concernant la maîtrise de la conscience morphologique et le processus de compréhension à la lecture ($r = 0,565$ avec un risque de première espèce de 5%). Il y a, selon leurs recherches, une association positive entre les deux compétences. De plus, selon eux, l'âge chronologique n'a pas d'effet significatif sur l'association entre la conscience morphologique et la compréhension à la lecture, estimant cet effet proche de zéro. La seule variable présentant un effet significatif sur l'association entre les deux compétences serait le type de mots morphologiquement complexe.

Il est également important de préciser que la majorité des études réalisées sur la morphologie sont anglophones. Or, notre morphologie diffère de la morphologie anglaise. On ne peut donc transposer tels quels les résultats anglophones à notre langue.

Selon Berthiaume et al. (2017), les connaissances morphologiques permettraient de comprendre jusqu'à 60% des mots inconnus dans un texte. Malgré tout, la morphologie dérivationnelle reste un sujet peu développé dans les manuels scolaires et une réelle nécessité, sollicitée par les enseignants (Berthiaume et al., 2020).

C'est pourquoi cette étude a été imaginée. L'objectif est de mettre en place une série de leçons d'enseignement explicite basées sur des activités de maîtrise de la morphologie dérivationnelle.

2.4. L'enseignement explicite

L'enseignement explicite est une méthode d'apprentissage qui se divise en trois grandes phases : la mise en situation, l'expérience d'apprentissage (se divisant en trois sous-étapes) et la clôture de la leçon (Clément, 2015 ; Gauthier et al., 2007).

La mise en situation concerne la période durant laquelle l'apprenant prend connaissance des attendus de la leçon, afin de permettre à l'enseignant de vérifier que les prérequis sont maîtrisés et, si nécessaire, les réactiver (Clément, 2015 ; Gauthier et al., 2007). Cette phase est

indispensable afin de vérifier si les élèves partent sur des bases solides, car si elles ne sont pas acquises, des difficultés se présenteront à eux dans la phase suivante.

La phase d'expérience d'apprentissage se divise en trois étapes distinctes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Clément, 2015 ; Gauthier et al., 2007).

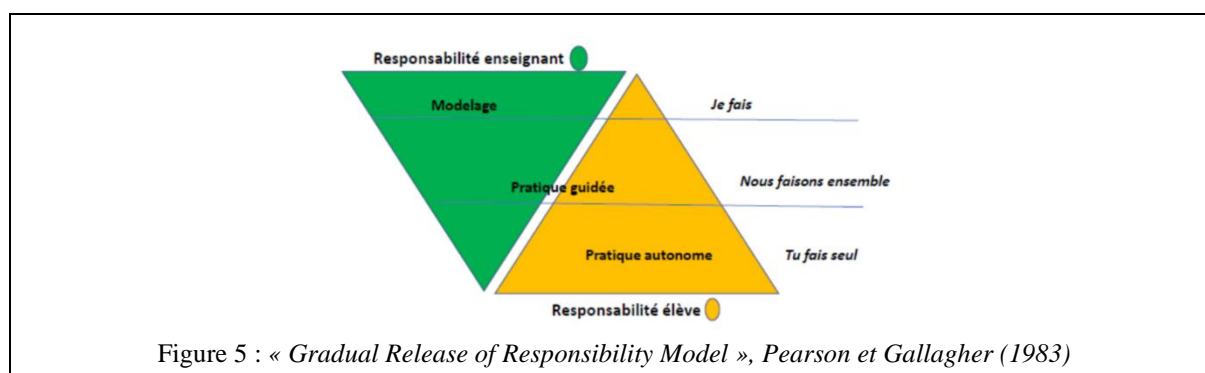
Durant l'étape du modelage, l'enseignant va montrer et expliciter verbalement à l'élève les démarches cognitives qu'il va devoir mettre en place. L'enseignant va réaliser la tâche pour tenter de la faire comprendre le plus clairement possible (Gauthier et al., 2007). On est ici dans une démonstration de la tâche à réaliser (Clément, 2015). Gauthier et al. (2007) utilisent l'expression « *mettre un haut-parleur sur sa pensée* » pour décrire cette étape.

La seconde étape de cette phase est la pratique guidée, durant laquelle l'élève va réaliser différentes tâches similaires à celle présentée lors de la phase de modelage, tout en étant aidé si nécessaire et avec une vérification systématique de la compréhension (Clément, 2015 ; Gauthier et al., 2007).

Il est plus que nécessaire d'apporter constamment à l'élève un feed-back sur son travail afin d'éviter qu'il automatise des démarches erronées. Selon Gauthier et al. (2007), il est primordial de fournir à l'élève un grand nombre de tâches pour que sa réussite soit élevée en pratique guidée afin que, lors de la pratique autonome, il maîtrise suffisamment les notions.

Durant la troisième étape, la pratique autonome, l'élève réalise les tâches seul. Le but est d'en parfaire l'automatisation, pour qu'elle s'inscrive alors dans sa mémoire à long terme et libère suffisamment d'espace dans la mémoire de travail pour se concentrer sur d'autres aspects de la tâche (Gauthier et al., 2007).

Toutes ces étapes du corps de la leçon s'effectuent grâce à un principe de désétayage : on apporte de moins en moins d'aide à l'enfant qui, après avoir intégré et maîtrisé chaque étape de la tâche proposée, peut alors la réaliser seul, de sorte à l'automatiser.



La dernière phase de l'enseignement explicite est la clôture de la leçon, durant laquelle l'enseignant va mettre en évidence avec les apprenants les concepts développés et ce qu'il faut en retenir (Gauthier et al., 2007).

Dans cette méthode d'enseignement, la matière à apprendre est divisée en plusieurs étapes, permettant une vérification de la compréhension à chacune d'elles. Les étapes sont fractionnées du simple vers le complexe, l'objectif étant de limiter la surcharge dans la mémoire de travail des élèves (Gauthier et al., 2007). Elle est reconnue efficace en lecture pour les élèves performants comme pour les élèves éprouvant plus de difficultés (Gauthier et al., 2007). Cette méthode implique plusieurs stratégies : il faut expliciter verbalement aux apprenants ce que l'on attend d'eux, leur montrer ce qu'il faut faire tout en expliquant chaque étape le plus précisément possible. Il ne s'agit pas simplement de montrer à l'apprenant comment faire, mais d'expliquer au mieux les réflexions derrière la réalisation de la tâche. Dans le développement de cette méthode d'enseignement, le rôle de l'enseignant est primordial (Gauthier et al., 2007).

2.4.1. L'enseignement explicite de la lecture

Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, l'enseignement explicite paraît alors être une méthode appropriée.

Dans un premier temps, il est primordial que l'élève automatise le code, en répétant la tâche de lecture régulièrement, de manière guidée puis autonome. Pour ce faire, un entraînement régulier est nécessaire, et ce de manière orale (Bianco, 2016). Cet entraînement de la fluidité de lecture permet de réduire les écarts entre les lecteurs atteignant le niveau attendu et les lecteurs faibles. Lorsque le code sera automatisé, l'enfant pourra alors s'engager dans un autre aspect de la lecture : la compréhension du sens (Gauthier et al., 2007).

Bien que l'enseignement de la compréhension soit important pour le bon déroulement de l'apprentissage de la lecture, il est souvent compliqué d'enseigner cette compétence (Bianco, 2016). En effet, pour les lecteurs experts, la compréhension est un processus peu complexe dans la majorité des cas. Cela les amène à ne plus voir la difficulté derrière cette compétence : la compréhension n'est pas simplement une conséquence du décodage. C'est une activité complexe qui sollicite des connaissances particulières (Bianco, 2016).

Pour développer cet apprentissage de stratégies de compréhension, différentes méthodes peuvent être mises en place (Bianco, 2016) :

On peut amener l'élève à se poser des questions sur les obstacles qu'il pourrait rencontrer durant sa lecture et chercher des pistes pour les surmonter et ce, avant, pendant, et après la lecture.

De plus, il est nécessaire que le lecteur dégage les informations essentielles du texte, comme les personnages, l'idée principale qu'il dégage...

Ces processus doivent être explicités oralement, afin que l'élève montre son raisonnement et que l'enseignant puisse porter un regard sur ce que le lecteur a acquis (Bianco, 2016). Lorsque ces différentes composantes de la lecture sont maîtrisées, l'élève peut alors atteindre un stade élevé de la lecture qui est une finalité scolaire : utiliser les textes pour apprendre.

2.5. Synthèse de la partie théorique

En résumé, les compétences morphologiques, bien qu'encore peu enseignées de manière explicite à l'école primaire, jouent un rôle important dans l'apprentissage de mots nouveaux. En apprenant explicitement aux élèves à reconnaître les bases, les préfixes ou encore les suffixes, nous leur apportons une clé pour tenter de mieux comprendre les mots inconnus, en leur donnant du sens. On ne peut affirmer que cet apprentissage seul aura un effet équivalent pour tous : il dépendra de la qualité de l'enseignement, du profil des élèves, de leur niveau en lecture au départ, de leurs connaissances lexicales.

L'objectif de cette étude est donc d'analyser comment l'enseignement explicite de ces connaissances morphologiques peut renforcer, ou non, les compétences de compréhension des élèves.

3. Méthodologie

Dans cette partie, vous retrouvez les informations relatives à la conception de recherche et son design, le dispositif mis en place ainsi que les tests et leurs conditions de passation.

3.1. Conception de la recherche

L'objectif de cette étude est de tester un dispositif d'activités afin d'observer s'il permet d'améliorer les compétences en lecture d'élèves de 3^{ème} primaire. Ce dispositif concerne l'apprentissage explicite de la morphologie dérivationnelle. Pour ce faire, les enfants du groupe expérimental (GE) vont vivre une vingtaine d'activités d'apprentissage réparties sur 6 semaines, mêlant découvertes et apprentissages explicites de certaines notions morphologiques. Ces leçons sont le fruit du travail du « Centre de services scolaire des Trois-Lacs », au Québec. L'objectif est donc de tester comment la mise en place de ce dispositif peut impacter positivement ou non la compréhension en lecture d'élèves de 3^{ème} primaire, dans un dispositif court et en ne disposant que de quelques semaines pour évaluer leur évolution. Pour ce faire, deux tests seront mis en place : un test écrit, impliquant diverses questions sur la morphologie dérivationnelle, ainsi qu'un entretien oral, mené avec un sous-groupe de 6 élèves par classe, afin de vérifier plus en profondeur leur compréhension et les mécanismes utilisés lors de la lecture.

3.2. Design de recherche

Nous souhaitons observer deux groupes dans un dispositif quasi-expérimental : un groupe expérimental (GE) et un groupe contrôle (GC). Nous souhaitons analyser l'évolution des élèves, mais également comparer les résultats avec un GC. En effet, il est important de vérifier que c'est bien notre intervention qui a permis la potentielle évolution, et le GC nous permet d'isoler son impact.

3.3. Dispositif de recherche

3.3.1. *L'aspect éthique*

Ayant reçu l'accord du comité de vigilance éthique (CVE) pour mener à bien cette étude, nous précisons que tous les accords ont été demandés aux tuteurs des enfants avant de mener et

d'enregistrer les entretiens. Toutes les données reprises dans ce travail seront anonymisées, les enfants étant alors représentés par des numéros (GC1, GE1,...) et les enseignants et l'école n'étant jamais nommés. Les documents vierges distribués aux tuteurs d'élèves et aux enseignants concernés par l'étude seront disponibles en annexe (annexe 1).

3.3.2. L'échantillon

Nous avons choisi de travailler sur deux groupes d'élèves de 3^{ème} année primaire. La séquence d'activités étant prévue pour des élèves de 2^{ème} et 3^{ème} primaire, nous avons dû nous positionner quant au choix de l'année scolaire. Cependant, les attendus du programme nous ont conduits à plutôt choisir la 3^{ème} année primaire, également préconisée par la créatrice de la séquence à cette période de l'année.

Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	<p>Connaitre les notions de famille de mots, de racine.</p> <p>Connaitre les constantes orthographiques liées à l'emploi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de certains graphèmes (en lien avec une famille morphologique*) ; - de certains phonèmes (le son /sj/ s'écrit -eil à la fin d'un mot masculin et -eille d'un mot féminin...). <p>Connaitre des mots contenant des graphèmes rares (simples ou complexes).</p>
--	-------------------------------------	---

Figure 6 : référentiel de français (FWB)

L'échantillon a été sélectionné afin que le GE et le GC soient aussi similaires que possible. Nous avons donc contacté une école dont les classes sont doublées et dont les enseignants travaillent, depuis la première année primaire, en parallèle. Ainsi, nous limitons partiellement les biais liés au niveau socio-économique de l'école et aux apprentissages réalisés les années précédentes.

Nous avons pu recruter 36 enfants participants. Dans le GE, 18 élèves participeront au test écrit et 18 dans le GC également.

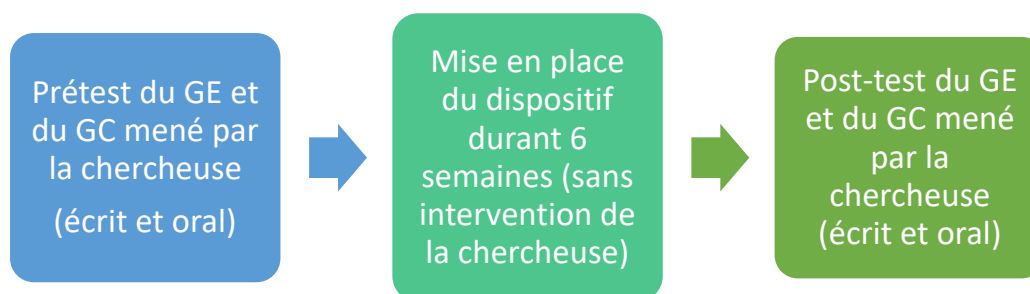
Afin d'éviter tous biais liés au choix conscient des participants, nous avons décidé de tirer au sort parmi les élèves autorisés, 6 d'entre eux qui participeraient à l'entretien dans chaque groupe. En effet, le prétest écrit étant passé le même jour que l'entretien oral, il ne nous sera pas possible d'analyser les résultats du test écrit en amont pour sélectionner des élèves selon leurs résultats à cette épreuve.

Le tableau ci-dessous reprend la composition des groupes :

	Genre		Age		Langue natale	
	Filles	Garçons	A l'heure	En retard	Français	Autres
Groupe expérimental (18 élèves)	10	8	17	1	17	1
Groupe contrôle (18 élèves)	9	9	18	0	16	2

3.3.3. Mise en place de l'intervention

Le dispositif est mis en place en 3 étapes :



3.3.4. Le prétest

Après différentes recherches, nous avons décidé de mener deux types de tests : un test écrit et un test oral, en prétest ainsi qu'en post-test. Les deux seront similaires, mais emploieront des mots différents car, étant rapprochés dans le temps, il serait risqué que les élèves se souviennent des réponses écrites lors du prétest.

a. Tests écrits

Les tests écrits ressemblent à une évaluation classique menée en classe : l'objectif est de limiter les perturbations liées à la mise en page ou à la formulation des différentes questions. Leur objectif est de voir l'évolution des connaissances morphologiques des élèves et de comparer leurs résultats aux 6 derniers items, liés à la compréhension de phrases.

Les tests (annexes 2 et 3) sont inspirés du test MorphoTELEQ de Lacombe-Barrios (2021). Ils évaluent les différentes compétences de morphologie dérivationnelle développées dans notre séquence d'apprentissage : la décomposition, la dérivation, le jugement de relation et la définition des affixes. Pour choisir les mots, nous nous sommes basés sur la lise de mots MEES,

référéncée pour les élèves de 3^{ème} primaire. Il est important de préciser que c'est cette base qui a été choisie, malgré sa localisation géographique (Québec), parce que la Belgique ne possède pas de référentiel similaire. Chaque mot est ensuite recherché sur le site internet « appligogiques », dans la base « Eqol » afin d'en extraire sa fréquence lexicale. Si cette base de données a été choisie, c'est parce qu'elle recense la fréquence lexicale des mots dans les manuels scolaires et les albums jeunesse. Cela permet d'évaluer les mots sur base d'une caractéristique commune à tous les élèves : ce qu'ils apprennent à l'école.

Le classement s'appuie sur 5 fréquences : très fréquent, fréquent, rare, très rare, non présent. On choisit d'analyser les fréquences cumulées d'apparition de ce mot, de la 1^{ère} à la 3^{ème} année primaire. Il paraît alors intéressant d'analyser si la fréquence des mots a un impact sur la réussite d'un item ou non. Cette analyse se réalisera sur les épreuves 1, 3 et 5, l'épreuve 2 se rapportant à des familles de mots, et l'épreuve 4 à des pseudo-mots.

➤ **Segmentation morphologique – Compétence de décomposition**

L'objectif de cette question est d'évaluer les connaissances des élèves concernant les notions de préfixes et de suffixes. Dans le prétest, il nous permettra d'évaluer le niveau des connaissances morphologiques de base des élèves.

Ce test consiste en la présentation de 10 mots dans lesquels ils doivent retrouver la base. Pour ce faire, en nous basant sur l'étude de Lacombe-Barrios (2021) dont les épreuves de ce test sont extraites, nous avons utilisé la liste de mots MEES, référencée pour les élèves de 3^{ème} primaire.

Pour choisir les mots utilisés dans l'item, nous avons utilisé la ressource « Polymots » pour retrouver les mots effectivement répertoriés de la même famille.

Exemple :

Retrouve la base du mot suivant : Rejouer

Réponse attendue : Re / jouer

Dans le prétest et le post-test, 10 items sont présentés aux élèves. Les tests sont différents, mais contiennent chacun 5 affixes étudiés explicitement après la séquence d'apprentissage et 5 affixes non étudiés explicitement. Cela nous permet d'analyser si le taux de réussite est plus élevé pour les affixes enseignés explicitement, ou si la rencontre avec ceux-ci suffit à améliorer les résultats des élèves.

➤ **Mots de la même famille – Jugement de relation**

Dans cette partie du test, l'objectif est d'amener les élèves à retrouver les mots de même famille. L'objectif est donc de barrer l'intrus parmi les 3 mots proposés, semblant être de la même famille par leur base mais n'étant finalement que phonologiquement similaire. Cette épreuve travaille la connaissance du jugement de relation développée précédemment.

Exemple :

Parent – parental – ~~parenthèse~~

Dans le prétest et le post-test, 10 items sont présentés aux élèves. Comme pour l'épreuve de segmentation morphologique, les mots sont inscrits dans la ressource « Polymots » afin de vérifier l'exactitude de leur lien morphologique. Il sera alors intéressant d'observer si les élèves prennent plus en compte les similitudes phonologiques, ou celles liées au sens.

➤ **Formation de mots dérivés – Dérivation**

Les élèves doivent terminer des phrases en y ajoutant un mot affixé. Ils doivent affixer adéquatement la base pour que la phrase soit correcte.

Exemple :

Un homme qui danse est un

Sur les 8 items présentés, 4 mots seront liés à des affixes étudiés, et 4 à des affixes non-étudiés dans le prétest et le post-test.

➤ **La définition de pseudo-mots – Définition des affixes**

Les activités de définition des affixes sont liées à de la définition de pseudo-mots, afin d'éviter les biais liés aux connaissances de vocabulaire des enfants.

Exemple :

Parcher encore c'est...	
reparcher	aparcher

L'objectif est de vérifier uniquement la compréhension des affixes sans que le contexte ou les connaissances de vocabulaire préalables des élèves ne soient impliqués dans la réussite ou

l'échec à l'item. Chaque mot est créé selon la liste MEES (2019) que pour la première épreuve, en modifiant des sons pour créer des mots qui n'existent pas.

Sur les 6 items présentés, 3 pseudo-mots sont à analyser avec des affixes connus, 3 avec des affixes inconnus.

➤ **Lecture de phrases et définition de mots**

Cette partie du test permet d'analyser la compréhension des élèves sur des phrases, en lien avec le mot morphologiquement complexe qui y est présenté. Elle demandera à l'élève de choisir parmi deux propositions le sens que le mot affixé donne à la phrase.

Exemple :

J'ai désobéi à mes parents.

Ça veut dire que **j'ai fait ce qu'ils avaient demandé / je n'ai pas fait ce qu'ils avaient demandé.**

L'objectif de cette question est d'analyser pour tous les élèves, même ceux ne participant pas à l'entretien, si l'utilisation d'affixes entrave, ou non, leur compréhension de phrases.

b. Entretiens

Les entretiens ont pour objectif d'analyser plus profondément les mécanismes utilisés par les enfants pour comprendre des mots inconnus dans un texte. Pour ce faire, ils lisent un petit texte de quelques lignes (annexes 4 et 5). Ensuite, la chercheuse leur pose des questions sur différentes parties du texte qui vérifient leur compréhension des mots, mais également des phrases. La question qui se pose est alors de savoir si leur compréhension des mots affecte la compréhension globale du texte. Ils doivent chercher s'il existe une manière pour eux d'en trouver la signification si ce mot leur est inconnu. L'objectif est d'observer si, entre le prétest et le post-test, leur réflexion a évolué concernant le solutionnement de leurs incompréhensions. Il est important de préciser que les deux textes ont été créés de sorte à être similaires sur leur niveau de difficulté, le nombre de personnages, les péripéties proposées, afin de ne pas confronter les élèves à deux textes de niveaux très différents.

Pour ce faire, différentes questions leur sont posées : nous pourrons alors déduire si les compétences morphologiques sont utilisées par les élèves en contexte ou s'ils les utilisent uniquement lorsqu'elles sont questionnées dans le contexte de cet apprentissage. De plus, un

affiche étudié explicitement et un affiche non-étudié explicitement ont été choisis, afin d’observer une possible différence de solutionnement.

Ces entretiens seront enregistrés vocalement et retranscrits dans leur intégralité (voir annexe 6).

Différentes questions seront alors posées aux enfants.

Prétest	Post-test
Peux-tu me dire ce que tu as compris de l’histoire que l’on vient de lire ?	Peux-tu me dire ce que tu as compris de l’histoire que l’on vient de lire ?
A ton avis pourquoi est-ce que l’ours n’arrive pas à rentrer dans la maisonnette ?	Que peux-tu dire sur Tom grâce à la phrase « Dans un petit village ensoleillé vit un garçonnet nommé Tom » ?
Quand Sophie dit que la porte s’est refermée involontairement derrière elle, qu’est-ce que ça veut dire ?	Que signifie le mot « paisiblement » ?
	Que signifie le mot « brutalement » ?
Que veut dire le mot « enneigé » ?	Que veut dire le mot « ensoleillé » ?
	Pourquoi Tom n’arrive-t-il pas à rattraper son chapeau malgré qu’il court après ?
	Invente-moi un mot qui voudrait dire « petite tortue ».

Ces dernière questions nous serviront alors à analyser les différentes habiletés de compréhension que les enfants utilisent et l’évolution entre le prétest et le post-test, en lien avec le modèle de compréhension en lecture de Bianco (2016).

3.3.5. *L’intervention*

Les activités vécues par les enfants sont séquencées en 6 semaines, à raison de 4 activités d’une vingtaine de minutes par semaine. Le tableau original de leçons (annexe 7) est résumé ci-dessous.

Activité	Sujet de leçons	L'objectif de cette activité est...
1	Distinction syllabe / morphème / mot	Présenter aux élèves les apprentissages et les familiariser aux concepts.
2	Classement de mots selon la base / préfixe / suffixe	Familiariser les élèves aux concepts de base et affixes sans encore mentionner ce qu'ils représentent.
3 / 4	Enseignement explicite des notions de base / préfixes / suffixes	Expliciter les notions abordées précédemment, en enseignement explicite et à l'aide d'une pratique guidée.
5	Réinvestissement des notions abordées lors de la semaine 1	Chercher des mots qui ont un préfixe ou un suffixe afin de remettre en mémoire les différentes notions abordées précédemment.
6	Les familles morphologiques / mots de la même famille	Chercher des mots de même famille que ceux rencontrés dans un texte.
7	Formation de mots avec des préfixes	Rechercher parmi des préfixes et des bases lesquels peuvent s'accorder pour former des mots de même famille.
8	Formation de mots avec des suffixes	Rechercher parmi des mots ceux qui sont de la même famille que la base.
9	Réinvestissement des activités 8/9	Revenir sur les apprentissages précédents
10/11	Explicitation de l'utilisation des mots de même famille pour en comprendre le sens	Cibler des mots dont on pourra déduire le sens à l'aide des familles morphologiques.
12	Enseignement du préfixe « re- / ré- »	Enseigner par découverte le sens du préfixe.
13	Réinvestissement des notions abordées lors de la semaine 3	Identifier les mots contenant des préfixes / suffixes
14/15	Enseignement explicite et pratique guidée de l'écriture de mots de même famille	Identifier comment écrire un mot en s'appuyant sur des bases ou affixes connus

16	Enseignement des préfixes « in- / dé- »	Enseigner par découverte le sens du préfixe.
17	Réinvestissement des notions abordées lors de la semaine 4	Ecrire des phrases dans lesquelles des mots contenant les préfixes appris sont présents.
18	Enseignement du suffixe « -ette »	Enseigner par découverte le sens du suffixe.
19	Enseignement du suffixe « -erie »	Enseigner par découverte le sens du suffixe.
20	Mots de même famille ou non ?	Présenter des mots dans une phrase et demander s'ils font partie de la même famille morphologique.
21	Réinvestissement des notions abordées lors de la semaine 4	Créer des pseudo-mots à l'aide des affixes connus et expliquer la définition.
22 et +	Différents exercices sont présentés à l'élève afin de s'entraîner individuellement à la notion (association de préfixes et suffixes à leur base, classement de mots de la même famille). Cela le prépare au maximum à la passation individuelle du post-test.	

L'enseignant du GE s'engage à donner toutes les leçons contenues dans la séquence d'apprentissage. L'enseignant du GC, quant à lui, s'engage à ne pas aborder les thèmes de familles de mots et de morphologie pendant toute la durée de l'étude.

3.3.6. *Le post-test*

Après six semaines, nous retournons dans nos deux groupes afin de faire passer un test similaire au prétest, contenant cependant des items différents afin d'éviter tout biais lié à un rappel des tests précédents. Un item d'ancrage est conservé dans chaque question : il est alors intéressant d'en observer l'évolution entre les deux tests.

Il en va de même pour les entretiens, menés avec des textes différents, mais dont les paramètres sont les plus similaires possibles pour limiter les biais liés à la longueur, la difficulté du test.

3.4. Hypothèses

Différentes hypothèses sont posées :

1^{ère} hypothèse : A la suite des activités d'apprentissage, les élèves du GE auront amélioré leurs résultats uniquement sur les préfixes et suffixes explicitement enseignés (re-, ré-, in-, dé-, -erie, -ette)

2^{ème} hypothèse : A la suite des activités d'apprentissage, les élèves du GE auront développé leur compréhension des préfixes et suffixes, étudiés explicitement mais également rencontrés lors des séances.

3^{ème} hypothèse : Les résultats du GE seront plus élevés lors du post-test que ceux du GC grâce aux apprentissages explicites réalisés.

3.5. Analyse des données

Les résultats seront analysés selon deux méthodes : une analyse quantitative du test écrit et une analyse qualitative de l'entretien oral.

3.5.1. *L'analyse quantitative*

Lorsque les tests écrits sont passés dans chaque classe, ils sont codés et inclus dans un document Excel (voir annexes 8 à 11). Il est important de préciser que dans le cadre de ce codage, le 0 représente une réponse erronée, le 9 représente une absence de réponse et le 1 représente une réponse correcte.

Chaque élève se voit attribuer un score global. Ensuite, nous réalisons un calcul de la moyenne des résultats des élèves de la classe, afin d'obtenir la moyenne générale du groupe. Tous ces résultats sont alors présentés en pourcentages.

L'objectif est de calculer les gains absolus, bruts et relatifs pour réaliser l'analyse quantitative de nos résultats.

$\text{Gain absolu} = \text{moyenne post-test G} - \text{moyenne prétest G}$
--

Les gains absolus sont donc liés au groupe, et permettent d'avoir une vue d'ensemble sur l'évolution de la classe. Il permet de déterminer l'évolution générale du groupe suite à l'intervention.

$\text{Gain brut} = \text{post-test} - \text{prétest}$
--

Les gains bruts se rapportent à l'individu et son évolution personnelle.

Cependant, D'Hainaut (1973) souligne que ce calcul comporte une limite : un élève effectuant un score important lors du prétest n'a pas la même capacité d'évolution qu'un élève qui réalise un score inférieur. Ce gain brut peut donc être influencé par le niveau initial des participants et peut biaiser l'interprétation des résultats. Pour contrer ce problème, un dernier calcul sera réalisé : celui du gain relatif.

Selon D'Hainaut (1973), la formule se traduit comme suit :

$\text{Gain relatif} = [\text{gain brut} / (\text{score maximum} - \text{prétest})] \times 100$

Ce calcul permet de mesurer la progression des élèves en prenant en compte leur amélioration brute mais également l'amélioration maximale à laquelle ils pouvaient prétendre. Il permet une évaluation plus équitable et plus précise de l'efficacité de notre dispositif.

Dans le cas d'une régression des élèves, le calcul sera le suivant :

$\text{Perte relative} = (\text{gain brut} / \text{prétest}) \times 100$
--

Cette perte relative est définie comme le pourcentage de score perdu par rapport au score initial (D'Hainaut, 1973).

Nous évaluerons également l'évolution de chaque élève en tenant compte de différents points d'attention : la fréquence d'apparition de l'item dans les manuels scolaires et albums jeunesse, les habiletés morphologiques travaillées dans l'item, ainsi que l'enseignement explicite ou non des affixes de l'item dans le GE.

3.5.2. L'analyse qualitative

Comme nous l'avons déjà abordé, 12 élèves passeront individuellement un entretien oral en prétest et en post-test.

L'objectif est donc d'analyser une possible évolution dans les démarches mentales des élèves pour comprendre des mots inconnus, et l'influence potentielle sur leur compréhension.

Pour ce faire, nous analyserons les stratégies morphologiques utilisées par les enfants dans les entretiens. Nous réaliserons alors une analyse thématique, dont l'objectif est de trouver des

réurrences dans les stratégies utilisées. Nous nous baserons sur leurs réponses pour créer des catégories, liées au modèle de compréhension de la lecture de Bianco (2016). Si l'enfant se réfère à la base du mot ou à un affixe pour comprendre un mot, nous pourrions déduire qu'il utilise une stratégie d'analyse morphologique.

4. Présentation des résultats

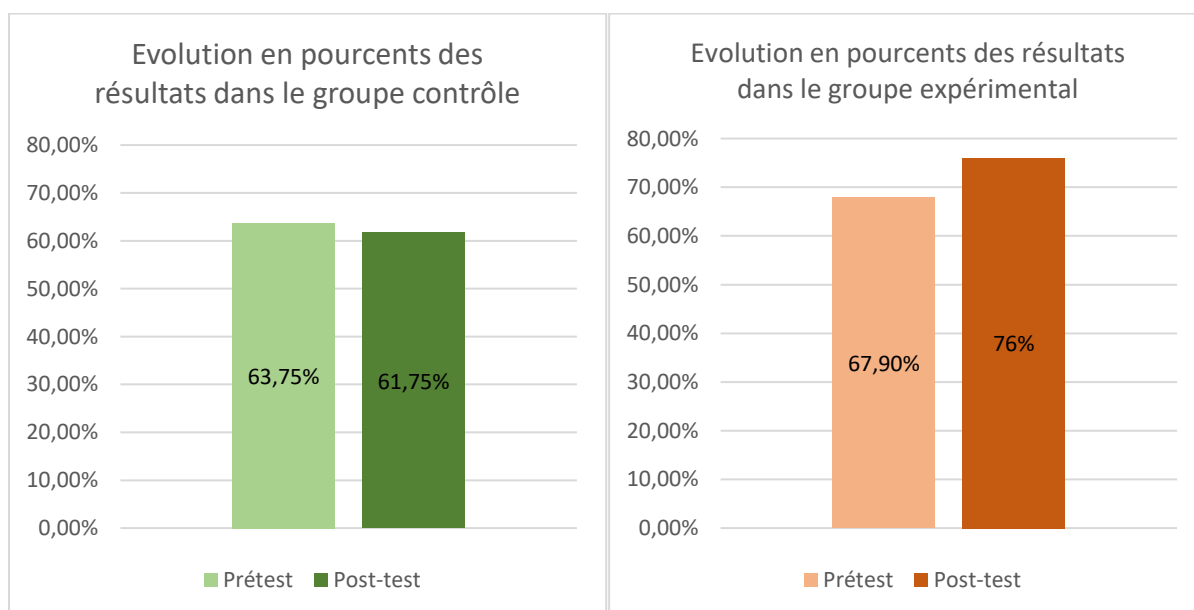
Cette présentation des résultats est scindée en deux parties distinctes : une présentation quantitative des résultats chiffrés, dans laquelle nous analysons les gains bruts, absolus et relatifs ainsi qu'une présentation des entretiens menés et les enrichissements observés.

4.1. L'analyse quantitative

4.1.1. Résultats par groupe et gains absolus

Tout d'abord, les moyennes obtenues par nos deux groupes au prétest sont les suivantes : sur un total de 40 items, notre groupe contrôle (GC) obtient une moyenne de 25,5 (63,75%) alors que le groupe expérimental (GE) obtient une moyenne de 27,16 (67,9%).

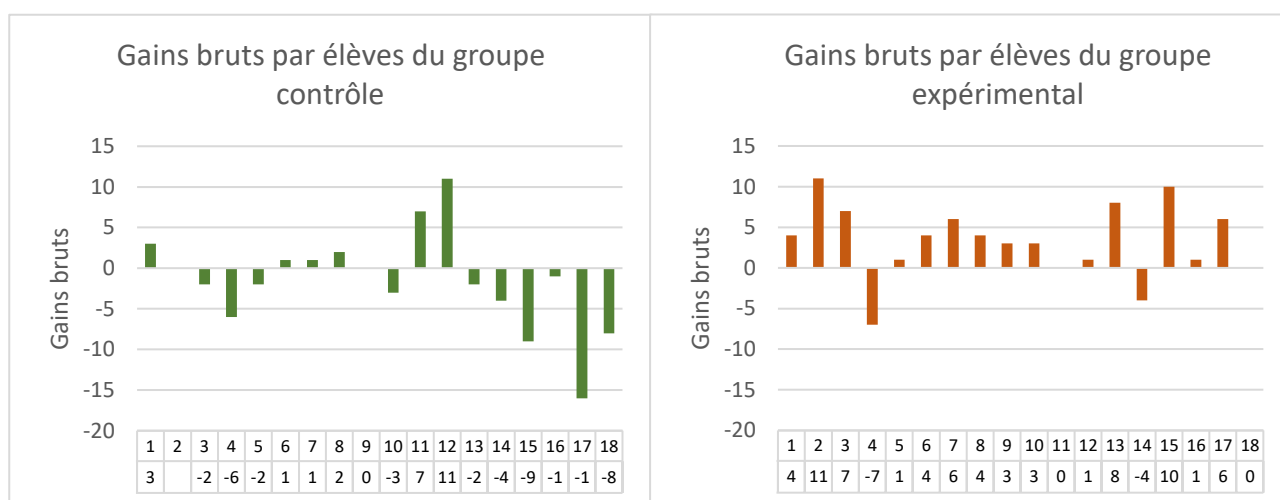
Lors du post-test, le GC obtient une moyenne de 61,75% alors que le GE obtient une moyenne de 76%.



En utilisant la formule des gains bruts, nous pouvons constater une perte de 2% pour les élèves du GC et un gain de 8,1% pour ceux du GE. On observe donc une évolution du GE, tout en faisant état d'une dégression légère pour les élèves du GC.

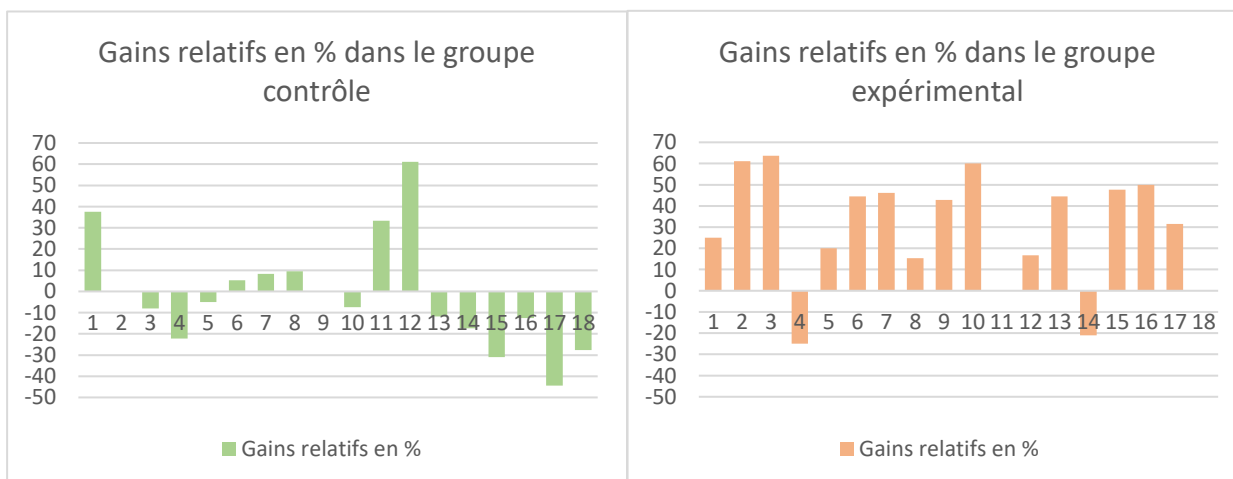
4.1.2. Les gains bruts

En appliquant la formule des gains absolus, dans le GC, 6 élèves montrent une évolution positive dans leurs résultats, 9 réalisent une dégression et 1 n'effectue aucune évolution. Dans le GE, 14 élèves évoluent positivement, 2 montrent une régression et 2 stagnent.



On observe, dans le GC, une perte de 3 points pour GC10. Or, cet élève avait réalisé le score maximum lors de son prétest. Inversement, dans le GE, on observe une augmentation d'un point pour GE16. Or, elle avait déjà réalisé un total de 38 au prétest. Ces exemples soulignent les limites de ces calculs, qui ne prennent pas en compte le niveau initial de l'élève. C'est la raison pour laquelle l'analyse des gains relatifs est primordiale pour mieux appréhender ces résultats.

4.1.3. Les gains et pertes relatifs



Comme annoncé, ces résultats nous permettent de préciser les résultats des gains bruts. En effet, certains élèves ayant obtenu une augmentation minime lors du calcul de cet effet obtiennent une augmentation importante dans le cadre des gains relatifs : c'est notamment le cas de l'élève GE16, qui n'obtenait que 1 point d'évolution. Or, elle totalisait déjà 38 points sur 40 au prétest. Elle ne pouvait donc s'améliorer que de 2 points pour atteindre le maximum. Cette augmentation d'un point correspond donc à la moitié (50%) de ce qu'elle aurait pu obtenir en tout. C'est en ce sens que le calcul du gain relatif nous apporte des précisions importantes pour analyser ces résultats.

4.1.4. Résultats par habiletés morphologiques

Il est important également d'analyser les catégories d'items afin de connaître les forces et faiblesses de la classe au départ. Au prétest, voici les pourcentages de réussite par catégories d'items.

Résultats aux tests par habiletés morphologiques

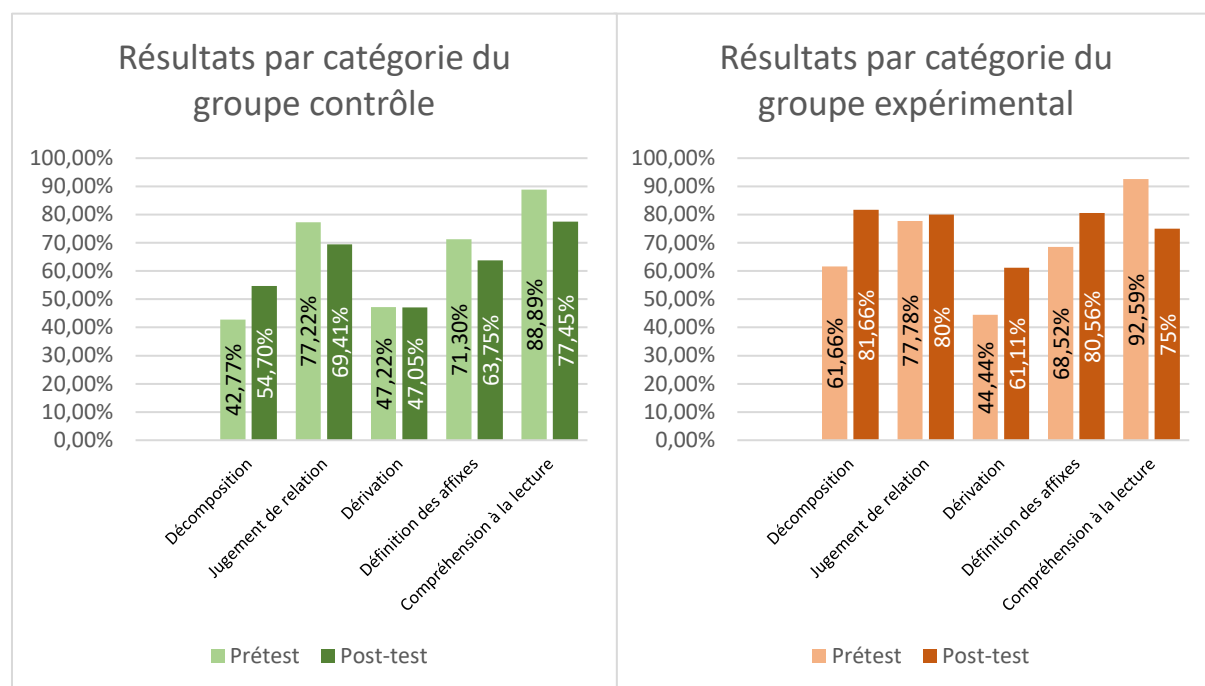
	Prétest – Groupe contrôle (63,75%)	Post-test – Groupe contrôle (61,75%)	Prétest – Groupe expérimental (67,9%)	Post-test – Groupe expérimental (76%)
Décomposition	42,77%	54,70%	61,66%	81,66%
Jugement de relation	77,22%	69,41%	77,78%	80%
Dérivation	47,22%	47,05%	44,44%	61,11%
Définition des affixes	71,30%	63,75%	68,52%	80,56%
Compréhension à la lecture	88,89%	77,45%	92,59%	75%

On peut remarquer que les pourcentages de réussite sont très similaires d'un groupe à l'autre dans le prétest, hormis dans la compétence de décomposition. On observe une meilleure réussite du groupe expérimental à hauteur de 18,89%, une différence importante dans cette catégorie d'items. Les deux habiletés dont les résultats sont les moins concluants dans les deux groupes se rapportent à la notion de décomposition et de dérivation.

Tandis que dans le prétest, les résultats étaient similaires d'un groupe à l'autre, nous observons dans le post-test une évolution plus marquée du GE comparativement au GC. Le GE améliore ses résultats de plus de 10% dans les épreuves de décomposition, dérivation et définition des affixes. Dans le GC, les résultats démontrent une évolution moins importante, voire une très

légère régression de ces compétences. Le jugement de relation évolue positivement de 1,1% dans le GE mais régresse de 7,81% dans le GC.

Dans les deux groupes, les résultats en compréhension diminuent de respectivement 11,44% dans le GC et de 17,59% pour le GE.



Pour chaque catégorie, il est important de calculer l'évolution par élève. En effet, cela nous permet d'évaluer l'impact selon les compétences initiales de chacun. Pour ce faire, nous avons calculé les résultats de chaque élève pour chaque catégorie morphologique testée.

4.1.5. Résultats par habileté morphologique et par élève

Nous avons réalisé deux tableaux, reprenant respectivement les résultats dans chaque catégorie pour le GC ainsi que pour le GE. Pour chaque habileté, les résultats du prétest et du post-test sont indiqués, ainsi que le gain relatif de chaque élève. Ces résultats nous permettent d'identifier plus précisément les forces et les faiblesses de chaque élève et leur évolution personnelle. Une case verte représente un gain, une case blanche, une absence d'évolution, et une case rouge, une régression. L'élève GC2, absent lors du post-test, n'aura pas d'évolution personnelle, bien que ses résultats aient contribué au prétest dans le GC.

4.1.5.1. Groupe contrôle

GC	Décomposition		Gains relatifs	Jugement de relation		Gains relatifs	Dérivation		Gains relatifs	Définition des affixes		Gains relatifs	Compréhension à la lecture		Gains relatifs
	Pré	Post		Pré	Post		Pré	Post		Pré	Post		Pré	Post	
1	40	100	100	100	90	10	75	100	100	100	50	50	100	83.3	16,7
2	0	A		50	A		0	A		66.7	A		50	A	
3	70	0	100	80	80	0	62.5	62.5	0	50	83.3	46,6	100	83.3	16,7
4	70	40	75	100	70	30	25	25	0	33.3	33.3	0	100	100	0
5	100	100	0	100	90	10	100	100	0	100	100	0	100	83.3	16,7
6	50	70	40	80	50	37,5	12.5	0	100	33.3	66.7	50	83.3	100	100
7	70	80	33.3	80	90	50	37.5	0	100	66.7	100	100	100	100	0
8	10	70	66.7	50	60	20	25	12.5	50	83.3	50	40	100	66.7	33,3
9	60	60	0	80	90	50	75	87.5	50	100	66.7	33,3	100	100	0
10	100	90	10	100	90	10	100	100	0	100	100	0	100	83.3	16,7
11	0	50	50	60	80	50	37.5	37.5	0	66.7	66.7	0	100	100	0
12	0	90	90	100	70	30	25	75	66,7	66.7	83.3	50	100	100	0
13	0	0	0	80	40	50	25	62.5	50	33.3	50	50	83.3	50	40
14	20	0	100	70	70	0	50	37.5	25	83.3	66.7	20	83.3	83.3	0
15	40	20	50	100	70	30	37.5	25	33	100	66.7	33,3	100	83.3	16,7
16	30	0	100	0	40	40	12.5	0	100	33.3	50	25	33.3	0	100
17	90	0	100	100	80	20	75	50	33,3	83.3	0	100	100	0	100
18	60	80	50	60	20	66,7	75	25	66,7	83.3	50	40	100	100	0

Dans le GC, les résultats sont majoritairement négatifs (23 progressions, 21 stagnations, 41 régressions).

4.1.5.2. Groupe expérimental

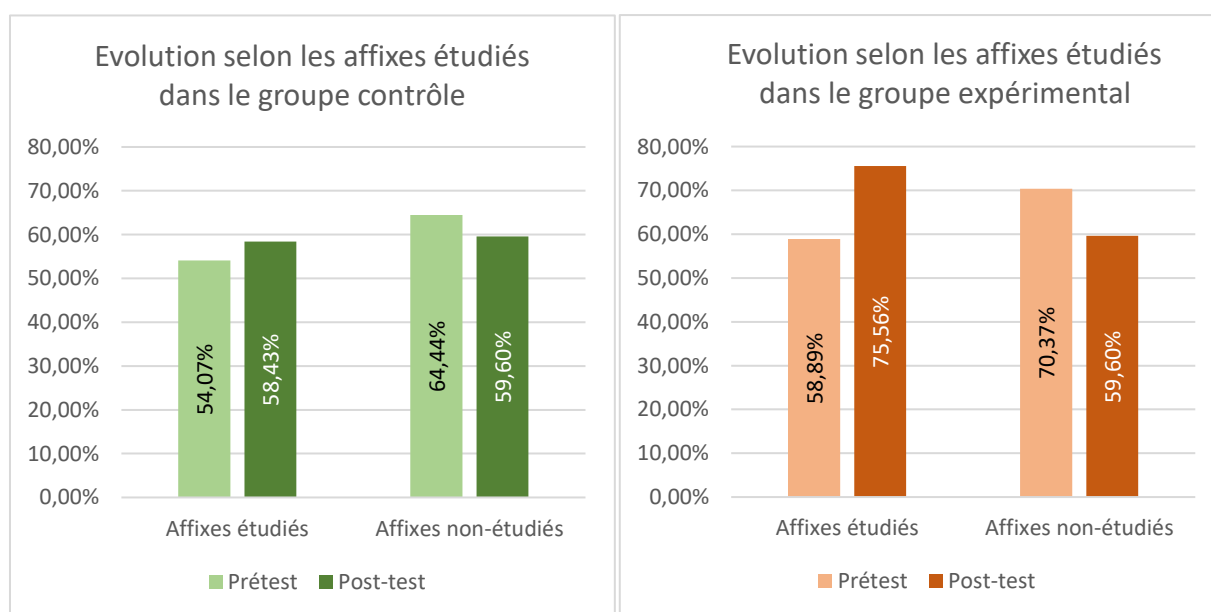
GE	Décomposition		Gains relatifs	Jugement de relation		Gains relatifs	Dérivation		Gains relatifs	Définition des affixes		Gains relatifs	Compréhension à la lecture		Gains relatifs
	Pré	Post		Pré	Post		Pré	Post		Pré	Post		Pré	Post	
1	70	80	33.3	80	50	37.5	0	62.5	62,5	66.7	100	100	83.3	66.7	20
2	0	100	100	80	100	100	62.5	37.5	40	66.7	100	100	83.3	66.7	20
3	90	100	100	70	90	33.3	37.5	62.5	40	66.7	100	100	100	100	0
4	100	90	10	80	70	12.5	0	12.5	12,5	100	50	50	66.7	16.7	75
5	90	100	10	100	90	10	87.5	75	14,3	50	83.3	66,7	100	100	0
6	90	90	0	100	80	20	87.5	100	100	16.7	100	100	66.7	66.7	0
7	70	80	33.3	70	90	33.3	50	62.5	25	66.7	100	100	83.3	83.3	0
8	0	50	50	50	60	20	0	25	25	50	0	100	100	83.3	16,7
9	100	100	0	80	80	0	62.5	87.5	66,7	66.7	83.3	50	100	100	0
10	90	100	100	90	100	100	87.5	87.5	0	66.7	100	100	100	83.3	16,7
11	30	70	57.1	90	50	44.4	0	0	0	66.7	83.3	50	83.3	66.7	20
12	80	90	50	90	80	11.1	62.5	75	33,3	100	100	0	100	100	0
13	30	90	85.7	80	90	50	25	75	66,7	50	100	100	100	0	100
14	20	10	50	60	70	25	12.5	12.5	0	66.7	50	25	100	50	50
15	30	50	28.6	50	80	60	25	75	66,7	50	83.3	66,7	100	83.3	16,7
16	100	100	0	100	100	0	75	100	100	100	100	0	100	83.3	16,7
17	20	70	62.5	40	70	50	50	75	50	83.3	16.7	80	100	100	0
18	10	100	100	90	90	0	75	75	0	100	100	0	100	100	0

On observe, dans le GE, une augmentation majoritaire des résultats dans les différentes habiletés travaillées (45 progressions, 21 stagnations, 24 régressions). Ces résultats corroborent nos observations précédentes : les élèves du GE progressent plus que les élèves du GC, et ce dans la majorité des habiletés travaillées.

Cependant, le point principal à mettre en avant est qu'aucun élève ne progresse en compréhension, hormis GC6. Dans le GE, 10 élèves sur les 18 régressent et 8 d'entre eux stagnent. L'élève GE13, qui progresse pourtant dans toutes les autres compétences, réalise un score de 0, omettant tous les items de compréhension. Dans le GC, 9 régressent, 7 stagnent et 1 évolue.

4.1.6. L'étude des affixes

Dans notre étude, le questionnaire a été élaboré de sorte à ce que la moitié des items de chaque question se rapporte à des affixes explicitement étudiés dans le GE et la moitié à des affixes non-étudiés. Voici les résultats observés dans les deux groupes.



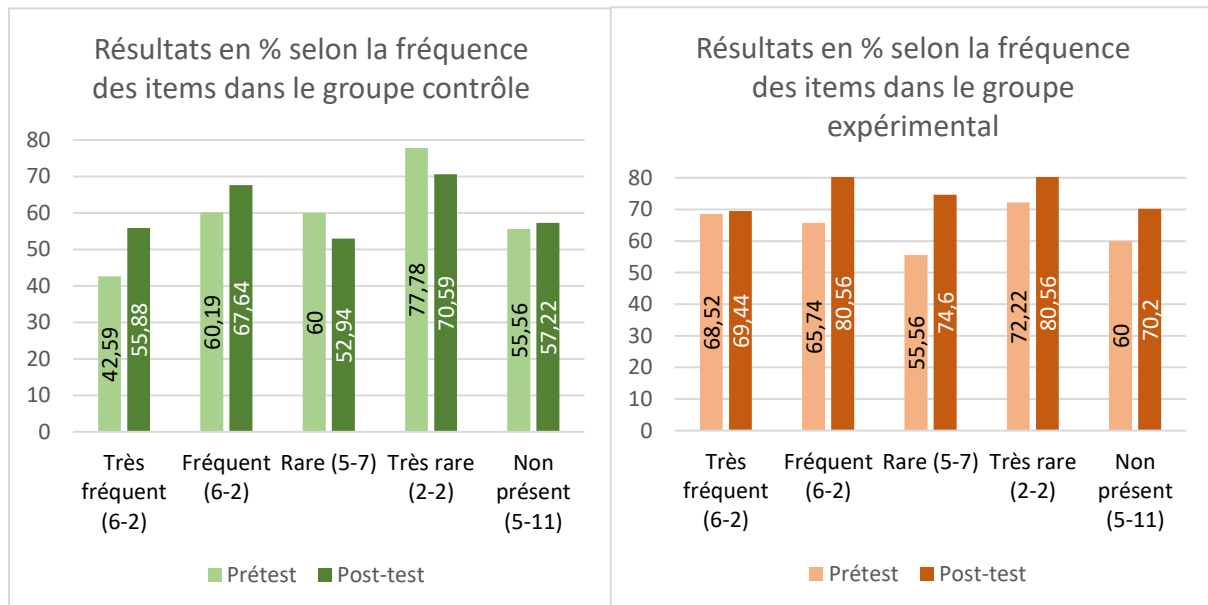
Le GC progresse de 4,36% pour les affixes étudiés et régresse de 4,84% pour les affixes non-étudiés entre le prétest et le post-test. Quant aux élèves du GE, ils progressent de 16,67% si nous comparons les résultats du prétest et post-test pour les affixes étudiés. Ils régressent de 10,77% sur les affixes non-étudiés explicitement.

4.1.7. Evolution selon la fréquence des items

Pour rappel, nous avons classé les items en 5 catégories : très fréquent, fréquent, rare, très rare et non présent, et ce en nous basant sur leur fréquence d'apparition dans les manuels scolaires et les « albums jeunesse ».

Voici le taux de réussite selon la fréquence d'apparition des mots étudiés, en prétest et post-test, dans les 2 groupes.

Attention, il est important de préciser que ces pourcentages ont été calculés sur un nombre d'items différents : il n'y avait pas, dans notre test, le même nombre d'items pour chaque catégorie de fréquence. Ce nombre d'items est précisé dans les graphiques, entre parenthèses (*nombre d'items dans le prétest – nombre d'items dans le post-test*).

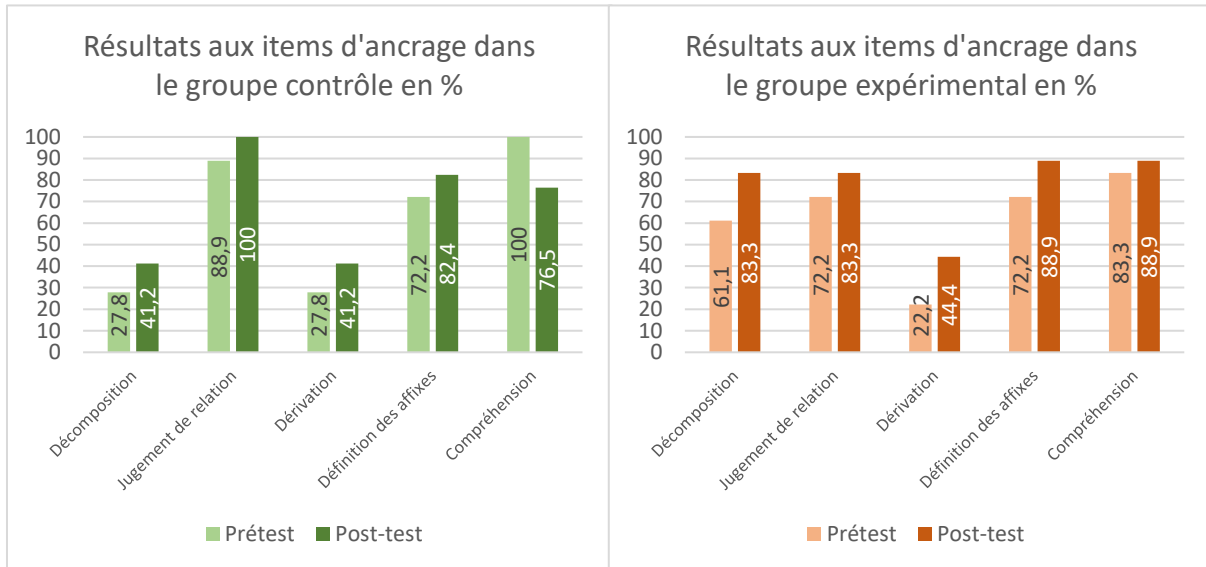


Nous observons des résultats plus élevés dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle, et ce pour chaque catégorie de fréquences, dans le post-test. De plus, la réussite des items ne semble pas dépendre de la fréquence d'apparition des mots dans les manuels scolaires et les albums jeunesse.

En effet, dans le GC, nous observons une meilleure réussite des items « très rares » ou « non présents », comparativement aux items « très fréquents », au prétest et au post-test. Dans le GE, les résultats entre items « très fréquents » et « non-présents » ne diffèrent que 0,76% dans le post-test.

4.1.8. Les items d'ancrage

Dans chaque question, un item a été conservé entre le prétest et le post-test. L'objectif est d'observer si cet item évolue ou non entre le prétest et le post-test sans influence liée aux mots choisis.



On observe une évolution de tous les items dans le groupe expérimental. Dans le groupe contrôle, on observe une régression dans l'item de compréhension. L'avantage de ces items d'ancrage est une observation de l'évolution plus fiable, puisqu'aucun facteur lié au choix du mot ne peut influencer les résultats.

4.2. L'analyse qualitative

Après une analyse des différents entretiens menés avec les enfants, nous avons souhaité réaliser une analyse thématique, notre objectif étant de mettre en lumière les méthodes les plus utilisées pour justifier leur compréhension des mots. Pour ce faire, nous avons analysé les entretiens, et mis en avant les stratégies mobilisées par les élèves.

Nous avons ensuite analysé, pour chacun des élèves, et pour les groupes, si les stratégies utilisées ont évolué entre le prétest et le post-test.

Avant d'entrer dans l'analyse de chaque stratégie, nous avons dressé un profil des 12 élèves ayant participé aux entretiens, dans le but de pouvoir effectuer une comparaison de leurs résultats à l'oral et à l'écrit.

Profil des élèves interrogés à l'entretien

GC	Prétest	Post-test	Compréhension		GE	Prétest	Post-test	Compréhension	
			Pré	Post				Pré	Post
1	31	35	6/6	5/6	1	24	28	5/6	4/6
3	25	23	3/6	5/6	2	22	33	5/6	4/6
4	27	21	6/6	6/6	3	29	36	6/6	6/6
5	40	38	6/6	5/6	5	35	36	6/6	6/6
7	28	29	6/6	6/6	6	31	35	4/6	4/6
11	19	26	6/6	6/6	7	27	33	5/6	5/6
Moyenne classe	25.5	24.7	5.44	4.64	Moyenne classe	27.2	30.4	5.56	4.5

Ce tableau nous permet d'analyser la moyenne de l'élève au test comparativement à la moyenne de sa classe. Il nous permet également d'observer ses résultats aux tests de compréhension écrit et de comparer aux tests oraux : ses résultats sont-ils cohérents entre l'une et l'autre épreuve ? Où se situe-t-il par rapport à la moyenne de sa classe ?

Dans le GC, au prétest, 5 élèves sur 6 se situent au-dessus de la moyenne de la classe. Au post-test, 4 élèves sur 6 se situent au-dessus.

Dans le GE, au prétest, 4 élèves sur 6 se situent au-dessus de la moyenne de la classe. Au post-test, un élève supplémentaire passe au-dessus de cette moyenne, ce qui indique 5 élèves sur 6.

4.2.1. Les stratégies

Cinq grandes stratégies ont été identifiées, variant selon les groupes et les élèves. Elles s'appuient sur les composantes du modèle de la compréhension de Bianco (2016).

4.2.1.1. L'extraction de mots connus

Cette stratégie, se rapportant à la composante des connaissances morphologiques dans le modèle de Bianco (2016), est la plus utilisée par les enfants. Elle consiste à repérer, dans un mot complexe ou inconnu, un mot familier. On observe cette stratégie notamment avec les mots tels que « ensoleillé », « enneigé », ou encore « impossible ».

« Parce que ensoleillé on entend soleil. » Post-test GE2 / 1

« Parce que euh... on entend impossible, mais on voit « possible » dedans » Prétest GE5 / 8

« Parce qu'ensoleillé, là il y a le mot soleil. » Prétest GC4 / 18

Cette méthode est efficace, mais elle amène parfois à des erreurs : l'élève va s'appuyer sur un mot qui ressemble, mais qui n'est pas la base. Ce type d'erreurs nous permet donc d'observer un manque de connaissances morphologiques.

« - Donc paisiblement ça te fait penser à plaisir ? – Oui. » Post-test GE2 / 53-54

4.2.1.2. L'extraction des affixes

Certains élèves utilisent les affixes pour justifier leur compréhension du mot, particulièrement dans le GE. Certains suffixes semblent plus connus que d'autres, notamment « -ette », particulièrement dans le groupe expérimental, où il a été étudié explicitement.

« C'est... Ça veut dire par exemple, cuisine et cuisinette ça veut dire que c'était une petite cuisine. » Post-test GE5 / 6

« « Ette » c'est pour petit, si c'était une maison, ce serait assez grand. Mais une maisonnette, ça veut dire petit. » Prétest GC1 / 54

Cette stratégie, témoignant également des connaissances morphologiques selon Bianco (2016), a ses limites. Parfois, les affixes semblent connus, mais ne sont pas associés à leur bonne signification, notamment dans le GC.

« Non, camionnette, c'est pour une fille et camion, c'est pour un garçon. » Prétest GC4 / 12

Comme le rappellent Casalis et Colé (2018), l'identification des affixes n'est pas suffisante pour témoigner de la compréhension : il faut également en comprendre le sens.

4.2.1.3. Appui sur les expériences personnelles

L'élève utilise parfois des connaissances personnelles, des expériences vécues pour interpréter un mot. Cette démarche peut aider à la compréhension, mais peut également induire en erreur si son utilisation initiale est erronée.

« Parce qu'un ours, ça rentre pas dans une porte. [...] » Prétest GC4 / 90

« Ça veut dire, par exemple, c'est comme quand on fait le catch on donne un coup et ça veut dire un peu fort, quoi. C'est ça que ça veut dire brutalement. » Post-test GE6 / 40

« Bah ... j'ai vu ça dans la télé. J'ai vu ça dans la télé. [...] » Prétest GC11 / 112

« Euh... Parce que je sais quand on dit brut, fais pas la brute, c'est qu'on est méchant. » Post-test GE3 / 32

On observe notamment cette stratégie avec l'ours : la majorité des enfants vont mettre en avant que l'ours est trop grand pour rentrer dans la maisonnette. Cette information n'est pas donnée dans le texte, mais ils s'appuient sur leurs connaissances personnelles et leurs expériences pour justifier leurs réponses. Cette stratégie s'appuie sur les connaissances générales de l'enfant dans le modèle de Bianco (2016).

4.2.1.4. *Réponses non justifiées*

Certains élèves répondent aux questions, mais sans pouvoir argumenter et justifier leurs choix.

« - [...] « Toute seule », pourquoi « involontairement » ça voudrait dire qu'elle se referme toute seule ? - Je sais pas. » Prétest GC7 / 95-96

« - Donc t'as mis au hasard ? - Oui. » Prétest GE2 / 21-22

On peut imaginer que dans certains cas, ils utilisent une démarche mentale, mais qu'ils ne sont pas capables d'explicitement verbalement laquelle et pourquoi ils l'utilisent.

4.2.1.5. *Appui sur un mot connu pour se construire une image mentale*

Bien que cette stratégie ait été peu utilisée par les enfants (observée chez seulement 2 élèves), il semble intéressant de souligner qu'elle a été utilisée. En effet, lors d'une incompréhension du mot « involontairement », l'élève GE5 et l'élève GE3, dans leur prétest, s'appuient sur le mot « enneigé » pour se construire une image mentale de l'histoire et supposer le sens du mot « involontairement ».

« Parce que avec la neige, parfois, ça peut faire une tempête de neige et les portes peuvent se refermer comme ça d'un coup derrière nous. » Prétest GE5 / 68

« Parce qu'il neige et ... du coup il y a du vent. » Prétest GE3 / 66

On peut donc observer que leur compréhension du mot « enneigé » leur a permis de comprendre que le vent possiblement provoqué par cette météo pouvait influencer la fermeture de la porte. Nous entrons ici dans un traitement du discours continu, selon le modèle de Bianco. En effet, l'élève effectue des liens entre les phrases, les mots qu'il a retrouvés, afin de se créer une image mentale du texte et des mots inconnus. Il s'appuie donc sur le texte et sur ses connaissances pour visualiser l'histoire et tenter d'en comprendre le sens.

4.2.2. Evolution des stratégies

Afin d'évaluer la différence d'utilisation de stratégies des élèves du GE et du GC face à leurs incompréhensions, une analyse comparative a été menée. Cette comparaison a pour objectif d'observer les éventuelles utilisations des compétences morphologiques enseignées, ainsi que l'évolution spontanée des réflexions des élèves dans les deux groupes.

Pour cela, un tableau récapitulatif a été réalisé (annexe 12). Il nous permet de comparer, pour chaque élève, la stratégie utilisée pour comprendre le mot, et comment il l'exprime. Deux tableaux ont été réalisés : avec le suffixe « -ette », enseigné explicitement au GE, et avec le suffixe « -ment », non enseigné explicitement au GE, mais abordé lors des séances d'exercices.

4.2.2.1. Le suffixe « -ette »

Dans le GE, au post-test, on observe que 5 élèves sur 6 utilisent la stratégie morphologique pour trouver le sens du mot « garçonnet ». Pourtant, au prétest, seul l'élève GE6 était capable d'explicitement dire que le suffixe « -ette » signifiait « petite ».

La majorité des élèves ont donc évolué d'une stratégie non justifiée ou liée aux expériences personnelles vers une stratégie basée sur le sens et les caractéristiques morphologiques des mots.

Dans le GC, on observe que les élèves qui utilisaient les connaissances morphologiques lors du prétest les utilisent également lors du post-test (GC1 et GC4). On observe que GC5 exprime plus clairement sa compréhension du suffixe. Pour GC3, GC7 et GC11, ils continuent de se baser sur leurs connaissances personnelles, entraînant parfois, de mauvaises interprétations des mots.

4.2.2.2. *Le suffixe « -ment »*

Concernant ce suffixe, on observe des résultats qui précisent ceux observés précédemment.

Dans le GE, excepté pour GE2, on observe une constance dans la façon dont les élèves gèrent leur compréhension dans le post-test. La majorité des élèves ne se base plus sur des intuitions ou des expériences personnelles : ils extraient la base du mot. Pourtant, au prétest, aucun d'entre eux n'avait réalisé ce travail de décomposition. « Involontairement » leur faisait majoritairement penser au mot « vent », donc ils en déduisaient que le vent avait fermé la porte.

Malgré des difficultés à expliquer parfois le sens de ce mot, dans le post-test, leur réflexion se porte sur la segmentation du mot pour en comprendre le sens. En effet, certains élèves qui effectuent une segmentation morphologique correcte peuvent tout de même mal en interpréter le sens. Cela semble souvent dû à une incompréhension du mot initial : parfois, les élèves ne connaissent pas sa signification, parfois ils l'associent au mauvais synonyme. Dans le cas de GE2, on n'observe par contre pas d'évolution dans la réflexion. Il effectue une analogie de sons (paisible lui fait penser à plaisir).

Dans le GC, les résultats sont plus hétérogènes. Certains élèves, tels que GC3, GC7 ou GC11, montrent une évolution mais n'affichent pas une constance. Ils utilisent la segmentation morphologique pour l'un mais pas pour l'autre. On observe tout de même une amélioration, comparativement au prétest où tous les trois avaient éprouvé des difficultés dans la reconnaissance des mots. Si GC4 et GC5 évoluent vers des stratégies morphologiques, d'autres comme GC1 restent ancrés dans des stratégies personnelles ou non justifiées. GC4 montre également encore des limites de vocabulaire. Ces résultats rejoignent l'étude de Casalis et Colé (2018), sur le rôle de l'enseignement explicite dans l'utilisation des stratégies morphologiques. On note également l'influence importante des différences de niveau initiales et le niveau de vocabulaire de chaque élève.

4.2.3. *La création d'un mot affixé*

La dernière question posée aux élèves dans le post-test était celle-ci : « Invente-moi un mot, qui n'existe pas, qui voudrait dire « petite tortue ». La réponse attendue était « tortuette ».

L'objectif de cette question était de vérifier l'acquisition du suffixe « -ette » dans un autre contexte que la reconnaissance.

Les résultats sont les suivants :

	GC		GE
1	Tortunette	1	Tortuette
3	Petite tortue	2	Tortunet
4	Tortunette	3	Tortunet
5	Mini tortue	5	Tortuette
7	Tortulette	6	Tortunet
11	Tortue petite	7	Mini tortunette - tortunette

On observe que dans le GE, tous les élèves utilisent un suffixe signifiant « petit », avec des erreurs dans la formulation de celui-ci, notamment le « n » rajouté ou encore le masculin employé à la place du féminin.

Dans le GC, 3 élèves sur 6 utilisent le suffixe « -ette », les 3 autres utilisant plutôt les mots « petite » ou « mini » pour réaliser leur mot. « Mini- » étant un préfixe, nous observons ici que 4 élèves sur 6 dans le GC utilisent une compétence morphologique.

5. Interprétation et discussion des résultats

L'objectif de ce travail était d'analyser comment l'enseignement explicite des connaissances morphologiques pouvait influencer les compétences en compréhension à la lecture chez des élèves de 3^{ème} année primaire, et ce dans le cadre d'une intervention de courte durée. Les résultats obtenus nous apportent des réponses intéressantes, autant que des questions qui méritent discussion.

5.1. Analyse générale

Les analyses ont démontré plusieurs constatations intéressantes.

Le groupe expérimental progresse de 8% dans ses résultats globaux au test écrit mais également, il évolue entre le prétest et le post-test dans sa réflexion lors des entretiens. Nous pouvons donc en déduire que les enseignements reçus ont été bénéfiques, même si des erreurs peuvent encore être relevées. Lors des entretiens, les élèves du GE s'ancrent dans les connaissances morphologiques. Ils utilisent les compétences de décomposition des mots enseignées. Même si certaines bases sont mal interprétées, cette utilisation montre un ancrage dans les compétences morphologiques.

Cette évolution n'est pas observable au test écrit ou à l'entretien chez les élèves du GC. On peut donc en déduire qu'elle n'est pas due à une évolution normale de l'enfant à cette période de son apprentissage. Ces résultats valident notre première hypothèse : « Les résultats du GE seront plus élevés lors du post-test que ceux du GC grâce aux apprentissages explicites réalisés. »

5.2. Fréquence des items

Nous pourrions penser que le post-test est moins bien réussi par le groupe contrôle car les items sont catégorisés comme « moins fréquents » que dans le pré-test. En effet, le post-test contenait un plus grand nombre d'items « rares » et « non présents » dans les manuels scolaires que le prétest. Cependant, cette catégorie d'analyse ne semble pas confirmer l'idée que les items plus fréquents sont mieux réussis par les élèves. On observe même, dans le groupe contrôle, une réussite moins importante des items « très fréquents », comparativement à toutes les autres fréquences d'items observées.

Une idée principale semble pouvoir expliquer cette observation : dans le cadre de notre étude, nous nous sommes appuyés sur une base de données qui calculait la fréquence d'apparition des mots dans les manuels scolaires et les albums jeunesse. Or, le vocabulaire des enfants s'étend bien au-delà des connaissances scolaires. Certains mots, tels que « malchanceux » par exemple, faisaient partie des mots « non présents ». Cet item a pourtant été réussi par 34 des 36 élèves, dont certains ont pu justifier, lors de l'entretien oral, leur réponse. La majorité d'entre eux expliquait qu'ils « connaissaient le mot » ou qu'ils l'avaient « déjà entendu ». Nous nous sommes appuyés sur une base de données unique, mais il pourrait être intéressant à l'avenir de croiser deux types de fréquences. De plus, la base de données utilisée était canadienne, à défaut d'en posséder une en Belgique. La liste MEES, les tests, tous les outils étaient inspirés du Québec. Cela peut avoir apporté des biais non identifiés auparavant, notamment linguistiques ou culturels.

Cependant ces conclusions restent limitées, étant donné la différence de nombre d'items de chaque fréquence présents dans le test. En effet, est-il possible de comparer des items fréquents, présents à deux reprises dans le post-test, avec des items rares, présents à sept reprises ? Il est alors question d'une première limite de notre étude, l'établissement du questionnaire qui, bien que longuement analysé et réfléchi, présente des failles. Il serait alors intéressant de retravailler le questionnaire afin d'égaliser le nombre d'items de chaque fréquence dans les questions. Ainsi, les résultats seraient plus comparables.

5.3. L'enseignement explicite

Nous observons dans le groupe expérimental une évolution positive de 16,67% pour les affixes étudiés explicitement, contre une régression de 10,77% pour les affixes non-étudiés. On peut donc en déduire que c'est bien l'enseignement explicite qui a permis aux élèves de renforcer leurs habiletés morphologiques, plus que la rencontre avec les mots affixés, malgré la courte durée de l'intervention réalisée. Cela confirme alors notre hypothèse : « A la suite des activités d'apprentissage, les élèves du GE auront amélioré leurs résultats uniquement sur les préfixes et suffixes explicitement enseignés (re-, ré-, in-, dé-, -erie, -ette) » et infirme celle qui avançait que les élèves se seraient améliorés sur tous les affixes, même ceux qu'ils auraient simplement rencontré lors des séances de cours. Cette évolution semble se confirmer également dans d'autres contextes que la reconnaissance, notamment avec la formation de mots affixés. Dès lors, on peut mettre en exergue l'importance de l'enseignement explicite dans ce cas précis. Mais il est également important de mettre en avant la régression des affixes non-étudiés. Malgré

la rencontre avec ceux-ci dans le GE, les élèves ne stabilisent pas leurs résultats, ils régressent. Nous pouvons imaginer que certains affixes rencontrés lors du post-test soient plus difficiles que ceux du prétest. Cette composante n'a pas été prise en compte, nous n'avons pas utilisé les mêmes affixes non-étudiés explicitement.

De plus, la consolidation des affixes non-enseignés est moindre, étant donné qu'ils n'ont pas bénéficié d'une pratique guidée et de feed-back.

5.4. Les habiletés morphologiques

Concernant les habiletés morphologiques travaillées, le groupe expérimental progresse de manière importante dans 3 catégories d'items : la décomposition, la dérivation et la définition des affixes. Ces résultats sont corroborés par les travaux de Berthiaume et al. (2017) ou encore Liu et al. (2024), qui mettaient en avant le rôle des connaissances morphologiques pour faciliter la compréhension de mots inconnus ou complexes. Ces résultats nous amènent à penser que les élèves ont acquis des capacités morphologiques.

La question qui se pose alors concerne les résultats sur les items de compréhension en lecture. Dans les deux groupes, nous faisons état d'une régression des résultats. Dans le groupe expérimental, malgré l'évolution dans toutes les compétences morphologiques et les conclusions des entretiens oraux, on observe une perte de 17,59% au post-test. De plus, nous observons qu'aucun élève ne progresse dans le groupe expérimental. Ces résultats doivent nous interpeller : pourquoi les élèves de ce groupe, qui réalisent des évolutions importantes dans les autres habiletés, ne réussissent pas à progresser en compréhension ? De plus, les élèves du GC régressent également.

Les résultats sont élevés lors du prétest. Dès lors, la marge de progression s'avérerait moindre. Mais cela n'explique pas la régression importante observée. Selon nous, plusieurs hypothèses se dessinent.

D'une part, l'attention que les élèves ont porté à la morphologie peut avoir surchargé leur mémoire de travail pendant un instant, se détournant de la tâche principale de la question : la compréhension. Leurs capacités attentionnelles ont alors pu être focalisées sur les connaissances morphologiques plutôt que sur la compréhension attendue. Cette hypothèse rejoint le modèle de compréhension des textes de Bianco (2016), qui stipule que l'efficience

cognitive, dont la mémoire de travail et l'attention, est une composante essentielle à une bonne compréhension.

D'autre part, il est primordial de mettre en avant que les items faisaient partie de fréquences plus rares lors du post-test que lors du prétest. Dans le post-test, on ne retrouvait que des items rares, très rares ou non présents dans les manuels scolaires.

Encore une fois, on peut souligner la difficulté de créer deux questionnaires qui, bien que réfléchis en amont, soit de difficultés égales en prétest et en post-test. Nous observons dans le GE que, dans l'item d'ancrage, les élèves évoluent entre le prétest et le post-test en compréhension. Dès lors, il est légitime de se demander si les items étaient de difficultés égales entre le prétest et le post-test. Bien que la fréquence d'apparition des mots ne semblait pas influencer les résultats des élèves dans notre analyse, il est important de mettre en avant une possible différence dans la difficulté des items utilisés. De même, les élèves du GC évoluent plus entre le prétest et le post-test dans les items d'ancrage, hormis en compréhension. Nous pouvons y voir un signe que les tests n'étaient pas suffisamment similaires, bien que les résultats d'un seul item ne soient pas suffisants pour l'affirmer.

Mais l'hypothèse qui nous paraît la plus probable est plutôt liée au temps accordé à l'étude. Nous ne pouvons pas attendre que des élèves, en six semaines, soient capables d'atteindre des processus de haut niveau tels que la compréhension de phrases ou de textes, si cette compétence n'était pas déjà acquise dans une certaine mesure avant l'intervention. De plus, comme le rappellent Gauthier et al. (2007), l'automatisation d'un apprentissage ne peut se faire que par la répétition, un accompagnement structuré et une pratique progressivement autonome. Cela rejoint donc l'idée que six semaines d'intervention sont probablement trop courtes pour permettre un transfert des connaissances morphologiques vers la compréhension globale de textes, compétence bien plus complexe à mobiliser. Il serait alors intéressant d'investiguer sur une étude longitudinale, qui laisserait à l'élève le temps d'automatiser les compétences morphologiques avant de réaliser un transfert. Cette idée est d'ailleurs mise en avant par Bowers et Kirby (2010), qui mettent en exergue le potentiel effet différé d'un enseignement morphologique sur les compétences en lecture. Ces auteurs démontrent que les bénéfices de ces enseignements se manifestent parfois sur du moyen terme, notamment en compréhension de mots complexes et en fluence. Selon eux, les connaissances morphologiques mettent du temps à s'intégrer dans le système linguistique de l'élève et nécessitent du temps pour être stabilisées, automatisées, puis transférées à des tâches plus complexes. Ces résultats viennent nuancer les

conclusions d'études comme celles de ce travail, où l'on observe une amélioration des habiletés morphologiques et des réflexions, mais sans effet direct sur la compréhension globale. Cette remarque éclaire les résultats observés : bien que les élèves du groupe expérimental aient développé des stratégies morphologiques pertinentes et soient capables de les mettre en application, ces progrès n'amènent pas à une amélioration automatique de la compréhension globale. Elle nécessite un travail potentiellement plus long, intégré à d'autres compétences. Bowers et Kirby (2010) mettent notamment en avant l'importance d'intégrer l'enseignement morphologique à d'autres composantes, telles que la phonologie et le vocabulaire.

5.5. Les analyses qualitatives

Ce sont les analyses qualitatives qui vont nous apporter des éclairages sur la manière dont les élèves utilisent les compétences morphologiques dans le cadre de la lecture d'un texte. En effet, les entretiens nous montrent que, dans le groupe expérimental, les élèves évoluent vers des stratégies morphologiques pour comprendre le sens des mots. Ils s'appuient moins sur les connaissances personnelles ou intuitives, mais plutôt sur des stratégies liées au sens et à l'écriture du mot.

Cette observation contraste à nouveau avec les résultats observés dans la question de compréhension du test écrit mais reste un signal positif : l'intervention n'a pas uniquement produit, comme le test écrit aurait pu le laisser penser, des apprentissages automatisés tels que de la décomposition par exemple. On observe ici que les élèves transfèrent ces apprentissages à des situations de compréhension plus complexes.

Ces résultats nous laissent penser que, bien que les entretiens montrent une réelle évolution positive, il serait intéressant de réaliser plus d'activités dans le dispositif qui impliquent directement la compréhension. Effectivement, les leçons administrées sont majoritairement centrées sur de l'apprentissage explicite de connaissances morphologiques, mais n'impliquent que très peu de compréhension. Or, comme expliqué par Goigoux et al. (2016), les compétences de lecture et de compréhension de textes sont deux compétences indépendantes l'une de l'autre.

5.6. Le vocabulaire

Un autre point qui mérite notre attention se rapporte aux connaissances de vocabulaire. Bien que peu développées au départ dans cette étude, on observe dans les entretiens une véritable problématique autour de cette notion.

En effet, plus d'une fois, les élèves étaient capables d'extraire les bases, mais leur compréhension initiale du mot leur en donnait une image mentale erronée. L'exemple le plus marquant nous semble se trouver dans le mot « brutalement » qui a été, plus d'une fois, considéré comme un synonyme de « méchamment ». Ce genre de confusion relève d'erreurs courantes du français dans le vocabulaire : dire qu'un enfant est « méchant » lorsqu'il est en réalité « brut » avec les autres relève d'une erreur de vocabulaire. Il serait plus correct de dire qu'il est « violent ». Si l'élève utilisait et entendait, au quotidien, des mots plus adéquats en tant que synonymes, il n'effectuerait peut-être pas ce type d'erreurs. Cela lui apporte une réelle confusion face au « vent qui emporte brutalement le chapeau ». Comment le vent pourrait-il être méchant ? C'est lorsque l'élève se retrouve face à cette constatation qu'il remet parfois en cause son raisonnement et sa compréhension initiale du mot.

Perfetti (2007), met en avant dans son modèle « Lexical Quality Hypothesis » que la représentation lexicale d'un mot, sous-entendu ses composantes phonologiques, orthographiques et sémantiques, est un facteur primordial dans la compréhension en lecture. Un mot dont la signification est mal interprétée sera difficile à mobiliser par l'élève dans une tâche de compréhension, même s'il a été correctement décomposé. Cette théorie pourrait expliquer pourquoi les élèves réussissent mieux les items de décomposition que de compréhension dans le cadre de notre groupe expérimental.

5.7. Les limites et perspectives de l'étude

Malgré ces constatations encourageantes, notre étude a également montré ses limites.

En effet, l'intervention, telle que mentionnée dans la question de recherche, était réalisée sur un laps de temps très court. Les élèves ont dû assimiler une grande quantité d'informations en peu de temps, avec environ 4 leçons de 20 minutes par semaine. C'est une charge importante d'informations à gérer pour eux, ainsi que pour l'enseignant. Nous ne pouvons pas attendre que des élèves, en six semaines, soient capables d'atteindre des processus de haut niveau tels que la compréhension de textes, si cette compétence n'était pas déjà acquise dans une certaine mesure avant l'intervention. Cette dernière se développe lorsque les traitements de bas niveau sont déjà automatisés.

Du point de vue de la taille de l'échantillon, bien que dans les tests écrits, on travaille sur un échantillon de 36 élèves bien répartis entre le GC et le GE, le nombre réduit d'élèves limite la généralisation des observations réalisées. Il en va de même pour les entretiens, menés avec 12

élèves en tout. Il pourrait alors être intéressant de réaliser d'autres études pour approfondir ces résultats, peut-être avec des tests similaires pour en infirmer ou confirmer les résultats. De plus, les groupes sont relativement homogènes : malgré 3 élèves dont le français n'est pas la langue maternelle et 1 élève en retard, aucun élève ne présentait, par exemple, de trouble de l'apprentissage. Il serait intéressant d'observer si les résultats se généraliseraient avec ce type d'élèves, ou s'il serait potentiellement plus bénéfiques à certains groupes que d'autres (selon le niveau socio-économique, la langue maternelle, les difficultés scolaires, les troubles).

Une autre limite se rapporte à la conception des tests, qui devront sans aucun doute être actualisés, afin qu'ils soient plus égaux en terme de difficultés que ceux administrés dans le cadre de ce travail. Il serait primordial que chaque fréquence apparaisse également dans les deux tests. De plus, il serait intéressant, comme mentionné précédemment, de croiser deux types de fréquences, le vocabulaire des élèves étant bien plus étendu que les mots qu'ils rencontrent dans le cadre scolaire.

Il serait également intéressant d'intégrer dans le dispositif des exercices de compréhension de textes, liés aux connaissances morphologiques. Dans les leçons enseignées, on observe majoritairement des exercices liés aux mots, et non à leur intégration dans des phrases. Cependant, selon Bianco (2016), la compréhension reste une compétence difficile à enseigner. Elle n'est, selon lui, pas simplement une suite logique à l'apprentissage du décodage, mais elle est un réel défi pédagogique.

Pour approfondir ces résultats, nous pourrions alors envisager plusieurs pistes.

Tout d'abord, il serait intéressant de mener des études longitudinales sur une année scolaire complète par exemple, afin d'observer les effets potentiellement différés mis en avant par Bowers et Kirby (2010).

Ensuite, tester le dispositif sur des échantillons plus larges et hétérogènes nous permettrait d'aller plus loin dans la réflexion et la généralisation des résultats.

Également, Bowers et Kirby (2010) nous informent de l'importance des connaissances morphologiques dès le plus jeune âge (à partir de la 2^{ème} maternelle jusqu'à la 2^{ème} année primaire). Selon eux, ces jeunes élèves bénéficient autant, voire plus, des bénéfices de ce type d'enseignement. Dès lors, il pourrait être intéressant de mettre en place ce dispositif, de manière adaptée, dans une classe inférieure à la 3^{ème} primaire, afin d'en comparer les effets.

Pour terminer, il serait très intéressant de comparer la mise en place en variant les méthodes d'enseignement. Nous pouvons, malgré les résultats encourageants concernant l'enseignement explicite, nous demander si les résultats sont dus à l'explicitation ou à l'attention portée à ces affixes en particulier. Il serait intéressant de tester une méthode d'enseignement implicite, afin d'en comparer les effets.

6. Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif d'étudier si l'enseignement explicite des connaissances morphologiques pouvait améliorer les compétences en compréhension à la lecture chez des élèves de 3^{ème} primaire, dans le cadre d'une intervention de courte durée.

A travers une démarche combinant un dispositif pédagogique, une analyse quantitative de tests écrits et une analyse qualitative d'entretiens oraux ciblée sur les stratégies utilisées par les élèves pour comprendre des mots, cette étude nous apporte des résultats intéressants.

Les élèves du groupe expérimental montrent une nette progression dans les habiletés morphologiques ciblées, telles que la décomposition, la dérivation et la compréhension des affixes, et plus spécifiquement pour les affixes explicitement étudiés. Ces observations sont corroborées par la théorie de Gauthier et al. (2007), qui avance que l'enseignement explicite constitue un levier efficace pour renforcer des compétences, notamment en lecture, et plus précisément en morphologie dans le cas présent.

Toutefois, l'effet sur la compréhension n'a pas semblé se confirmer. Au contraire, une baisse générale des résultats a été observée dans les deux groupes, et nous a poussé à nous questionner sur le transfert des compétences morphologiques dans des situations de compréhension. Ce constat est appuyé par les propos de Bianco (2016), qui rappelle la complexité de la tâche de compréhension, souvent sous-estimée par les lecteurs-experts, mais mobilisant des ressources cognitives importantes pour les apprentis-lecteurs.

Malgré ces résultats, l'analyse qualitative a mis en avant une utilisation plus importante des compétences morphologiques dans le groupe expérimental. Il est donc apparu que des bénéfices avaient été tirés de l'enseignement, même si les élèves n'étaient pas encore totalement capables de les mettre en application dans un cadre plus complexe de compréhension.

Cette étude a tout de même présenté ses limites, notamment le court temps d'intervention, le nombre de participants, ainsi que les outils utilisés. Cette étude pourrait donc être menée à nouveau, dans des contextes plus longs, avec des outils plus adaptés.

Ce travail apporte cependant des éclairages sur le rôle que peut jouer la morphologie dérivationnelle dans l'amélioration des compétences en lecture. Il nous montre que, si la

morphologie n'est pas une formule magique qui transforme les élèves en « bons compreneurs », elle est tout de même un appui important lorsqu'elle est enseignée de manière explicite.

Ce mémoire ouvre ainsi la voie à de nouvelles recherches pédagogiques sur les pratiques d'enseignement de la lecture et invite à réfléchir à une approche plus intégrée des matières où vocabulaire, morphologie et compréhension formeraient un tout, travaillées ensemble pour donner à chaque élève sa chance de devenir un lecteur-expert et autonome.

7. Bibliographie

Anderson, C., Bjorkman, B., Denis, D., Doner, J., Grant, M., Sanders, N., & Taniguchi, A. (2022). *Essentials of Linguistics, 2nd edition*. eCampusOntario.
<https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/>

Ardanouy, E., Zesiger, P., & Delage, H. (2022). Entraînement explicite de la morphologie dérivationnelle chez des enfants avec trouble spécifique des apprentissages de 8 à 13 ans.

Berthiaume, R., Boisvert, M., Théberge, P., & Daigle, D. (2017). *La morphologie pour mieux lire et écrire* (Chenelière éducation).

Bianco, M. (2016). *Lire, comprendre, apprendre : Comment soutenir le développement des compétences en lecture ?* Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture, CNESCO-IFE, Lyon, 16-17 mars 2016. Laboratoire des sciences de l'éducation, Université Grenoble-Alpes.

Bowers, P. N., & Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing*, 23(5), 515-537. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9172-z>

Casalis, S., & Colé, P. (2018). Le morphème, une unité de traitement dans l'acquisition de la littéracie. *Langue Française*, 199, 69-82.

Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. In *Lire écrire, un plaisir retrouvé*. MEN-DESCO. <https://hal.science/hal-00922482>

CECP. (2023). *L'enseignement explicite, une pratique d'enseignement efficace et équitable*. <https://www.cecp.be/refeos/wp-content/uploads/2023/04/enseignement-explicite.pdf>

Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : L'exemple de l'enseignement explicite. In S. B. Abid-Zarrouk (Éd.), *Estimer l'efficacité en éducation* (pp. 133-150). L'Harmattan.
<https://hal.science/hal-01627363>

Fejzo, A., Godard, L., & Laplante, L. (2014). *L'analyse morphologique : Pierre angulaire dans l'enrichissement du vocabulaire*.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). *L'enseignement explicite* (V. Dupriez & G. Chapelle, Éd.; p. 107-109). Presses universitaires de France.
<http://www.3evoie.org/telechargementpublic/canada/gauthier2007c.pdf>

Goigoux, R., Cèbe, S., & Pironom, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 196, Article 196. <https://doi.org/10.4000/rfp.5076>

Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading*, 17(4), 257–285. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689791>

Hainaut, L. d'. (1973). *Etude d'une nouvelle variable pour l'analyse statistique des expériences pédagogiques*. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1973.10420>

Lacombe-Barrios, J. (2021). MorphoTELEQ : Élaboration d'un test évaluant la conscience morphologique chez les enfants québécois de la 1^{re} à la 6^e année du primaire.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/26752>

Levesque, K. C., & Deacon, S. H. (2022). *Clarifying links to literacy : How does morphological awareness support children's word reading development?* 43(4), 921-943.
<https://doi.org/10.1017/S0142716422000194>

Liu, Y., Groen, M. A., & Cain, K. (2024). The association between morphological awareness and reading comprehension in children : A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 42, 100571. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100571>

Marec-Breton, N., Gombert, J.-É., & Colé, P. (2005). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs. *L'Année psychologique*, 105(1), 9-45. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.3818>

Muelle, L. (2003). L'étude PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). *Revue internationale d'éducation*, 34, 17–20. <https://doi.org/10.4000/ries.1564>

Nyssen, M.-C., & Terwagne, S. (2001). Chapitre 1. La lecture experte au service de l'apprentissage initial. In A. Godenir, *L'apprentissage de la lecture en Europe* (p. 23-27). Presses universitaires du Midi. <https://doi.org/10.4000/books.pumi.3998>

OCDE (2023), *PISA 2022 Results (Volume I) : The State of Learning and Equity in Education*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Ouellette, G., & Shaw, E. (2014). Oral vocabulary and reading comprehension : An intricate affair. *L'Année psychologique*, 114(4), 623-645. <https://doi.org/10.3917/anpsy.144.0623>

Perfetti, C. (2007). Reading Ability : Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>

Saidane, R., Fejzo, A., & Whissell-Turner, K. (2020). La relation entre les connaissances morphologiques et l'acquisition des mots chez des élèves francophones de 9 ans. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 61, Article 61. <https://doi.org/10.4000/reperes.2557>

Schillings, P., André, M., & Dupont, V. (2023). *PIRLS 2021 - Note méthodologique*. Université de Liège, Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement.

Schillings, P. (2023). Enseignement et apprentissage du français dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Notes de cours non publiées. Université de Liège.

Schillings, P., André, M., & Dupont, V. (2023). *PIRLS 2021 - Note de synthèse*. Université de Liège, Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement.

Virginie Martel, & Jean-Yves Levesque. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 27–53

8. Annexes

Annexe 1 : Documents de consentement des parents et des enseignants

Lettre d'information et de consentement adressée aux enseignants du groupe expérimental

Dans le cadre de la recherche intitulée :

Enseigner explicitement les connaissances morphologiques permet-il d'améliorer les compétences d'élèves de 3ème primaire en compréhension à la lecture dans le cadre d'une intervention à court terme ?

Étudiante : Dargent Valentine, étudiante au master en Sciences de l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège

Adresse courriel : valentine.dargent@student.uliege.be.

Promotrice ou promoteur : Schillings Patricia, chargée de cours
Département Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants
Université de Liège, Patricia.Schillings@uliege.be.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

1. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à observer les effets d'une série de leçons portant sur les connaissances morphologiques d'élèves de 3^{ème} année. Les résultats seront publiés dans un mémoire universitaire. Nous souhaitons recruter deux classes (environ 30 à 40 élèves) pour des tests qui seront réalisés au cours des mois de janvier et février (entre les vacances d'hiver et celles de détente). La classe expérimentale mettra en place un dispositif comprenant une série de leçons, réparties sur 5 à 7 semaines, à raison de 4 à 5 interventions hebdomadaires d'une vingtaine de minutes. Deux tests seront donc réalisés avec les élèves, avant et après l'utilisation de ce dispositif, afin d'évaluer son efficacité, en comparaison avec un groupe témoin qui n'aura pas travaillé les connaissances morphologiques.

Ce projet a été analysé et validé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège le 16 novembre 2024.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes une école dans laquelle 2 classes de 3^{ème} primaire travaillent en parallèle. Cet avantage est considérable dans le cadre de l'étude à mener. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à :

- A. Donner une série de leçons d'une vingtaine de minutes à vos élèves, à raison de 4 à 5 par semaine. L'objectif est d'en observer les effets avant et après l'apprentissage.
- B. Avec l'aide de la chercheuse, faire passer deux tests (avant et après la leçon).
- C. Six élèves de votre classe seraient également interrogés oralement et individuellement par la chercheuse dans le cadre de la recherche.

3. Avantages et bénéfices

La compréhension en lecture étant souvent un point d'attention chez les élèves, cette recherche pourrait vous permettre de tester et peut-être améliorer leur compréhension en lecture. La compétence travaillée faisant partie des nouveaux référentiels, vous serez donc en possession d'une séquence complète d'apprentissage pour appréhender au mieux ce nouvel attendu.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Nous mettrons tout en œuvre pour que ce projet perturbe le moins possible votre temps de travail en classe, bien que cette compétence entre dans le programme.

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiant prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- Toutes les données récoltées (tests des élèves, le présent formulaire, les potentiels enregistrements audios des enfants, les notes,...) seront anonymisées en utilisant un pseudonyme ou un code alphanumérique pour chaque participant et/ou institution. Ces codes/pseudonymes seront aussi utilisés dans les retranscriptions d'entretiens. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats
- Les correspondances entre les codes/pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Les données de contact qui ont été utilisées (les citer : mails, numéros de GSM...), seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.

- Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, je supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.
- Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par l'étudiant

- Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, l'étudiant veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier (à conserver le cas échéant).

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seul l'étudiant réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les données dépersonnalisées que vous fournirez pourraient être utilisés dans le cadre d'autres recherches similaires ou à des fins d'enseignement.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'au 30 juin 2027.

8. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;

obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;

obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;

s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;

introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

Université de Liège

M. le Délégué à la protection des données,

Bât. B9 Cellule "GDPR",

Quartier Village 3,

Boulevard de Colonster 2,

4000 Liège, Belgique.

10. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

2. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- ☐ Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- ☐ Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

3. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du présent document d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je consens à être **recontacté** pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Si oui, je souhaite être joint par l'étudiant à l'adresse courriel suivante :

Je consens à ce que l'étudiant utilise, les **données dépersonnalisées** pour d'autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Lettre d'information et de consentement adressée aux enseignants du groupe de contrôle

Dans le cadre de la recherche intitulée :

Enseigner explicitement les connaissances morphologiques permet-il d'améliorer les compétences d'élèves de 3^{ème} primaire en compréhension à la lecture dans le cadre d'une intervention à court terme ?

Étudiante : Dargent Valentine, étudiante au master en Sciences de l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège

Adresse courriel : valentine.dargent@student.uliege.be.

Promotrice ou promoteur : Schillings Patricia, chargée de cours
Département Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants
Université de Liège, Patricia.Schillings@uliege.be.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à observer les effets d'une série de leçons portant sur les connaissances morphologiques d'élèves de 3^{ème} année. Les résultats seront publiés dans un mémoire universitaire. Nous souhaitons recruter deux classes (environ 30 à 40 élèves) pour des tests qui seront réalisés au cours des mois de janvier et février (entre les vacances d'hiver et celles de détente). Deux tests seront réalisés avec les élèves afin de comparer les effets avec un groupe expérimental qui aura travaillé les connaissances morphologiques dans un dispositif d'apprentissage de 5 à 7 semaines.

Ce projet a été analysé et validé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège le 16 novembre 2024.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes une école dans laquelle 2 classes de 3^{ème} primaire travaillent en parallèle. Cet avantage est considérable dans le cadre de l'étude à mener. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à :

- A. Avec l'aide de la chercheuse, faire passer deux tests (avant et après la leçon).

- B. Six élèves de votre classe seraient également interrogés oralement et individuellement par la chercheuse dans le cadre de la recherche.

3. Avantages et bénéfices

La compréhension en lecture étant souvent un point d'attention chez les élèves, cette recherche pourrait vous permettre de tester et peut-être améliorer leur compréhension en lecture. La compétence travaillée faisant partie des nouveaux référentiels, vous serez donc en possession d'une séquence complète d'apprentissage pour appréhender au mieux ce nouvel attendu.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Nous mettrons tout en œuvre pour que ce projet perturbe le moins possible votre temps de travail en classe, bien que cette compétence entre dans le programme.

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiant prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- Toutes les données récoltées (tests des élèves, le présent formulaire, les potentiels enregistrements audios des enfants, les notes,...) seront anonymisées en utilisant un pseudonyme ou un code alphanumérique pour chaque participant et/ou institution. Ces codes/pseudonymes seront aussi utilisés dans les retranscriptions d'entretiens. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats
- Les correspondances entre les codes/pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Les données de contact qui ont été utilisées (les citer : mails, numéros de GSM...), seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, je supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.
- Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par l'étudiant

- Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, l'étudiant veillera à ne

pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier (à conserver le cas échéant).

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seul l'étudiant réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les données dépersonnalisées que vous fournirez pourraient être utilisés dans le cadre d'autres recherches similaires ou à des fins d'enseignement.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'au 30 juin 2027.

8. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;

obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;

obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;

s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;

introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

Université de Liège

M. le Délégué à la protection des données,

Bât. B9 Cellule "GDPR",

Quartier Village 3,

Boulevard de Colonster 2,

4000 Liège, Belgique.

10. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

4. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- ☐ Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- ☐ Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

5. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du présent document d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je consens à être **recontacté** pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Si oui, je souhaite être joint par l'étudiant à l'adresse courriel suivante :

Je consens à ce que l'étudiant utilise, les **données dépersonnalisées** pour d'autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe 2 : Prétest écrit (avec fréquence de mots)

Les connaissances morphologiques : prétest

1. Dans les mots suivants, souligne le petit mot dans le grand mot (la base).

Exemple : danseur

Camionnette	Décompter
Restauration	Recommencer
Couchette	Prévision
Impossible	Fraicheur
Archiconnu	Antivirus

2. Trouve l'intrus : quel mot ne fait pas partie de la même famille ?

courir – coureur - courber	blanc – blanchit – blanquette
danseur – cadence – dansant	parent – parenthèse – parenté
chanson – chanteuse – chanceux	bouche – bouchée – bouée
jeu – jeune – jeunesse	repasser – repassage – repas
doux – douceur – douche	caneton – canon – canard

3. Termine les phrases.

Exemple : Un homme qui danse est un **danseur**

Une personne qui joue est un

Un homme qui joue de la musique est un

Une personne qui travaille pour un journal est un

Une petite fille est une

Le bébé d'un chat est un

Un magasin où l'on vend du fromage est une

Une personne qui joue encore est une personne qui

Une personne qui n'est pas capable est

4. Entoure le mot qui correspond à la définition.

Une personne très pengeante, c'est une personne...		Parcher encore c'est...	
Archi pengeante	Prépengeante	reparcher	aparcher
Un médecin des nents, c'est...		Une petite teuille, c'est une...	
un nentiste	un nentage	teuillette	teuillure
L'arbre sur lequel pousse les claises, c'est...		L'endroit où l'on vend des cleurs, c'est une...	
un claisier	un claiseur	cleurerie	cleurette

5. Lis les phrases et réponds aux questions en entourant la bonne réponse.

L'animal est resté **immobile** devant le danger.

Cela signifie que l'animal **n'a pas bougé / a bougé.**

Je dois **défaire** mes lacets car ils sont trop serrés.

Cela signifie que je dois **les détacher / les attacher.**

Cet enfant est vraiment **malchanceux**.

Cela signifie qu'il **a de la chance / qu'il n'a pas de chance.**

Parler sans lever la main, c'est **irrespectueux**.

Cela signifie que **c'est bien de le faire / ce n'est pas bien de le faire.**

Ce travail est vraiment **inutile**.

Cela signifie **qu'il sert à quelque chose / qu'il ne sert à rien.**

Mon frère veut devenir **chanteur** quand il sera plus grand.

Cela signifie qu'il veut **faire un métier où il chante / qu'il veut travailler dans les champs.**

Légende des fréquences : très fréquent – fréquent – rare – très rare – non présent

Annexe 3 : Post-test écrit (avec fréquence de mots)

Les connaissances morphologiques : post test

1. Dans les mots suivants, souligne le petit mot dans le grand mot (la base).

Exemple : chanteur

Muret	Décompter
Désordre	Repartir
Jeunesse	Préfabriqué
Impoli	Jongleur
Archibea	Antichute

2. Trouve l'intrus : quel mot ne fait pas partie de la même famille ?

vent – vendeur – ventilateur	remédier – remède - remettre
lait – laideur – laitier	exister – exiger – existence
champignon – champion - championnat	pensée – pension – pensif
trouvaille – trouver – trouer	bouche – bouchée – bouée
grognement – gronder – grognon	chaud – chauffage – chaussure

3. Termine les phrases.

Exemple : Un homme qui chante est un **chanteur**

Un homme qui est en prison est un

Un homme qui nage est un

L'arbre sur lequel pousse les avocats est un

Une petite douche est une

Le bébé d'un ours est un

Un magasin où l'on vend des crêpes est une

Une femme qui joue de la guitare est une

Une personne qui n'est pas capable est

4. Entoure le mot qui correspond à la définition.

Une personne très pluante, c'est une personne...		Cruer encore, c'est...	
Archipluante	Propluante	précruer	recruer
Quelqu'un qui joue du liano, c'est un ...		Une petite ramille, c'est une...	
lianiste	lianoir	ramillette	ramillerie
L'endroit où l'on vend des fouttes, c'est une...		L'endroit où l'on vend des cleurs, c'est une ...	
une foutterie	une foutelette	cleurerie	cleurette

5. Lis les phrases et réponds aux questions en entourant la bonne réponse.

L'animal est resté **immobile** devant le danger.

Cela signifie que l'animal **n'a pas bougé / a bougé.**

J'ai **désobéi** à mes parents.

Cela signifie que **j'ai fait ce qu'ils m'ont demandé / je n'ai pas fait ce qu'ils ont demandé.**

J'ai fait **surchauffer** mon fou.

Cela signifie **qu'il a trop chauffé / qu'il a chauffé correctement.**

Cet animal est **invisible** à l'œil nu.

Cela signifie **qu'on peut le voir / qu'on ne peut pas le voir.**

Mon frère veut devenir **hockeyeur** quand il sera plus grand.

Cela signifie qu'il veut **faire du hockey / devenir fan de hockey.**

Il s'est **déchaussé.**

Cela signifie **qu'il a mis ses chaussures / qu'il a enlevé ses chaussures.**

Légende des fréquences : très fréquent – fréquent – rare – très rare – non présent

Les aventures de Sophie

Dans un petit village **enneigé**, vit une petite fille nommée Sophie. Elle habite dans une **maisonnette** au bord de la forêt.

Un jour, alors qu'elle fait le ménage, quelqu'un frappe à la porte :

Toc, toc, toc.

Lorsque Sophie ouvre la porte, elle découvre son ami Louis, un ours brun. Il lui propose d'aller jouer dans la forêt. Louis adore la neige et une épaisse couche de neige recouvre chaque arbre autour d'eux. Ensemble, ils jouent dans la neige, mais le froid devient de plus en plus intense. Léa propose alors à Louis d'entrer chez elle pour se réchauffer. L'ours essaie de passer, mais, comme Sophie le pensait, il n'y arrive pas !

Sophie court alors à l'intérieur chercher une couverture pour la donner à son ami. Mais quand elle ressort, la porte de sa maison se referme **involontairement** derrière elle ! Sophie panique et essaie de l'ouvrir. Elle tire, pousse, mais elle ne réussit pas à rentrer.

Les deux amis décident donc de chercher un autre abri. Juste à côté, ils découvrent une vieille grange remplie de paille. Ils décident de s'y installer pour se réchauffer. En écoutant les bruits du vent dehors, Sophie et Louis s'endorment paisiblement.

Les aventures de Tom

Dans un petit village **ensoleillé** en bord de mer, vit un **garçonnet** nommé Tom. Il habite dans une cabane en bois près de la plage.

Un jour, alors qu'il trie ses coquillages, quelqu'un frappe à la porte :

Toc, toc, toc.

Lorsque Tom ouvre la porte, il découvre son amie Lili, une petite tortue verte. Elle lui propose d'aller jouer sur le sable. Lili adore l'océan, et les vagues viennent doucement se déposer sur le sable. Ensemble, ils construisent des châteaux de sable, mais soudain, une bourrasque de vent emporte **brutalement** le chapeau de Tom au loin !

Tom se met à courir pour le rattraper, mais le vent le **repousse** plus loin, vers les rochers. Lili le suit aussi vite qu'elle le peut, mais le sable ralentit ses mouvements. Après plusieurs essais manqués, Tom attrape finalement son chapeau, mais il se rend compte qu'ils sont désormais très loin de la cabane et que le vent souffle trop fort pour rentrer en sécurité.

Les deux amis décident alors de chercher un abri. Juste à côté, ils découvrent une vieille barque renversée sur le sable. Ils s'y installent pour se protéger du vent. En écoutant le bruit des vagues, Tom et Lili s'endorment **paisiblement**.

Annexe 6 : Retranscriptions des entretiens oraux

Prétest GE1

1	Ici, on va d'abord faire les questions sur ton texte, ce que tu as répondu. Ici, dans la question 1, lis-moi un peu ce mot-là.
2	Camionnette.
3	Qu'est-ce que tu as souligné comme mot ?
4	Camion.
5	Pourquoi est-ce que tu as souligné camion ?
6	Euh... Pourquoi camion... c'est un camion, c'est comme une camionnette mais c'est plus grand.
7	D'accord, donc c'est pour ça que tu as choisi le mot camion ? Parce que c'était un peu comme camionnette ?
8	Mhmmh.
9	Euh, ici, pourquoi est-ce que tu as choisi « ça » ?
10	Euh... virus ?
11	Virus, anti-virus, pourquoi est-ce que tu as choisi virus ?
12	Euh ... virus... euh... pourquoi comme le virus quand on est malade.
13	Mhmmh, et ce serait quoi alors un antivirus ?
14	Euh, la même chose quand on est malade ?
15	D'accord. Alors, ici tu devais à chaque fois trouver l'intrus. Ici, on a chanson, chanteuse et chanceux. Pourquoi est-ce que tu as barré chanteuse ?
16	Euh parce que ... attends... chanson chanteuse chanceux... c'est chanteux ?
17	Chanceux.
18	Chanceux... euh...
19	Si tu ne sais pas tu peux dire que tu ne sais pas. C'est pas grave.
20	Euh, non, pourquoi, je dis le « t » et que euh, ça va pas.
21	Donc là c'est chanson, là c'est chanceux, et vu que là c'est chanteuse et il y'a un « t » tu t'es dit que ça n'allait pas ?
22	Mhmmh.
23	Ok. Alors ici pourquoi est-ce que tu m'as entouré ce mot-là ? C'est parent-parenthèse-parenté. Pourquoi est-ce que tu as entouré parenthèse ?
24	Parce que il y a ... ya ... 1 2 3 4 y a 4 mots de plus
25	4 mots ?
26	De plus...
27	4...
28	Oui 4.
29	4 lettres...
30	Oui 4 lettres.
31	De plus, ok donc c'est le « h » le « è » le « s » et le « e ».
32	Oui.
33	Et donc c'est pour ça que tu ne l'as pas pris ?

34	Mhmmh.
35	Ok dernière question, pourquoi est-ce que ici, tu m'as entouré « canon » entre caneton, canard et canon ? Pourquoi est-ce que tu as entouré « canon » ?
36	Euh... pourquoi c'était plus court.
37	D'accord, donc là tu t'es un peu plus basé sur ce qu'il y avait comme lettres dans le mot.
38	Mhmmh.
39	D'accord, alors maintenant ici, une personne qui joue au foot est un footballeur, un homme qui joue de la musique est un musicien, une personne qui travaille pour un journal est un ... ?
40	Ah oui ça je devais barrer. Je ne savais pas.
41	D'accord. Une petite fille est une ... ? Autres filles sont méchantes d'accord... le bébé d'un chat est un garçon. Un magasin où l'on vend du fromage est une vache. Une personne qui joue encore est une personne qui ne joue plus. Ok d'accord. Et alors ici, je vais juste te demander, une personne très pengeante c'est une personne archipengeante que tu m'as dit. Pourquoi est-ce que tu as choisi celui-là ?
42	Parce que ça ressemble beaucoup à pengeante.
43	Et prépengeante ça ne ressemble pas ?
44	Non.
45	D'accord. Un médecin des nents, pourquoi est-ce que tu as choisi un nentiste ?
46	Euh... parce que ici après il y a le « s » et là il y'a le « a ».
47	D'accord, ok. Dernière question, je dois défaire mes lacets car ils sont trop serrés, cela signifie que je dois les détacher ou les attacher, pourquoi est-ce que tu as choisi attaché ?
48	Euh... parce que lui il va défaire ses chaussures puis il va les attacher une autre fois.
49	Ok, donc toi tu t'es dit là il va les défaire mais après il va devoir les refaire ?
50	Oui.
51	Oui, ok. On s'arrête là, on va lire le petit texte. Hop, tu peux commencer.
52	<i>L'élève lit le texte dans son intégralité. Différentes erreurs sont réalisées au cours de la lecture, erreurs que la chercheuse reprend dans un but de compréhension.</i>
53	Est-ce que tu peux me dire en gros ce que tu as compris du texte ?
54	Euh... que Sophie elle était toute seule. Puis un jour elle faisait le ménage euh... et à sa porte il faisait Toctoc.
55	Et qui faisait toc toc ?
56	C'était son ami et il s'est transformé en ours.
57	Mhmmh, c'était son ami l'ours d'accord.
58	Et puis il ... elle voulait qu'il rentrait dans la maison mais il pouvait pas pourquoi il était trop grand, mais il pouvait pas rentrer ça j'ai compris bien.
59	Et pourquoi est-ce qu'il ne pouvait pas rentrer ? pourquoi est-ce que tu te dis qu'il était trop grand ?
60	Parce que un ours il mange plein de trucs dans la forêt comme des animaux des lapins. Et puis ils ont vu une petite maison en paille et puis ils sont allés dedans.
61	D'accord, ok. Alors, justement, tu dis que l'ours il ne peut pas rentrer parce qu'il est trop grand par rapport à la maison, elle est comment la maison ? Est-ce que tu sais comment elle est ?
62	Euh c'est... une ... maisonnette elle est un petit peu petite.

63	Une maisonnette c'est une petite maison ? Comment est-ce que tu le sais ?
64	Euh... Je l'ai vu dire ... J'ai entendu.
65	Tu as déjà entendu « maisonnette » ?
66	<i>Fais oui de la tête</i>
67	D'accord. Je vais te relire un tout petit morceau du texte. Sophie court alors à l'intérieur chercher une couverture pour la donner à son ami. Mais quand elle ressort, la porte de sa maison se referme involontairement derrière elle. Sophie panique et essaie de l'ouvrir. Elle tire, pousse, mais ne réussit pas à rentrer. Quand Sophie dit que la porte s'est refermée involontairement, qu'est-ce que ça veut dire ?
68	Qu'elle s'est fermée toute seule ?
69	Et comment est-ce que tu sais que ça veut dire qu'elle s'est fermée toute seule ?
70	Euh... Parce que... Euh... On dirait qu'on entend dans « involontairement », vent. On dirait qu'on entend « vent ».
71	D'accord donc ce serait le vent qui aurait fermé la porte ?
72	Mhmmh.
73	D'accord. Alors dernière question, dans un petit village ... ce mot-là relis le moi un petit peu.
74	Dans un petit village ... « enneigé » ?
75	Enneigé.
76	Enneigé.
77	Qu'est-ce que ça veut dire ?
78	Qu'il y a beaucoup de neige.
79	Et qu'est-ce que ça aurait pu t'expliquer sur le reste de l'histoire ? T'aurais pu te douter qu'il y allait avoir quelque chose dans le reste de l'histoire grâce à ce mot-là.
80	Euh... bah c'était hiver.
81	Oui, donc il faisait comment ?
82	Euh... il fai... il y avait de la pluie, de la neige.
83	Mhmmh.
84	Alors il faisait mauvais.
85	Ok, merci ! Très bien...

Post-test GE1

1	<i>Installation et préparation. L'élève arrive le dictaphone n'est pas encore allumé. Proposition à l'élève de lire le texte ou laisser lire madame.</i>
2	Euh, avant vous le lisez ?
3	Tu veux que je le lise ? Ok. <i>La chercheuse lit le texte dans son intégralité.</i> Est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris de ce que je viens de raconter ?
4	Euh que c'était tom et lili ils sont allés à la plage. Et puis y a un vent il est arrivé alors le chapeau de Tom est parti. Et puis lui il a voulu attraper et après il l'a attrapé. Après ils ont vu ils étaient loin et ils ont vu un vieux ... un vieux.. bateau.
5	Mhmh.
6	Et bah alors ils se sont cachés là et après ils se sont endormis.
7	D'accord. Ok. Alors je vais te poser plusieurs petites questions. On te dit dans un petit village « ensoleillé », qu'est-ce que ça veut dire « ensoleillé » ?
8	Il y a du soleil.
9	Comment est-ce que tu sais que ça veut dire qu'il y a du soleil ?
10	Parce que il y a le... y a le... mot « soleil ».
11	Y a le mot « soleil »... Ok. Qu'est-ce que tu peux dire sur Tom ? Si tu lis la première phrase : dans un petit village ensoleillé en bord de mer vit un garçonnet nommé Tom, qu'est-ce que tu peux dire sur Tom ?
12	Bah c'est un garçon.
13	Mhmh. Est-ce qu'on dit que c'est un garçon ?
14	Non.
15	On dit quoi ?
16	Que c'est un garçonnet.
17	Et c'est quoi la différence entre un garçon et un garçonnet tu penses ?
18	Euh... qu'il est petit ?
19	Et pourquoi est-ce que garçonnet ça voudrait dire qu'il est petit ?
20	Je sais pas, parce que ici dans ... il y a garçon. (montre le mot garçon dans « garçonnet »)
21	Mhmh. Donc garçonnet ça te fait penser qu'il est petit ?
22	Mhmh.
23	D'accord, ok. Euh... Pourquoi est-ce que Tom on dit à un moment donné qu'il court pour rattraper son chapeau mais il y arrive pas. Pourquoi est-ce qu'il n'y arrive pas ?
24	Parce qu'il y a beaucoup de vent ?
25	Et qu'est-ce qu'il fait le vent ?
26	Il le repousse.
27	Ca veut dire quoi « repousser » ?
28	Bah... Le vent il pousse le chapeau
29	Mhmh. Et quand il arrive tout près, pourquoi est-ce qu'il arrive pas à le rattraper parce qu'il va peut-être plus vite que le vent ?
30	Oui.
31	Et pourquoi est-ce qu'il arrive pas à le rattraper ?

32	Bah parce que aussi le... le ... le vent il pousse aussi.
33	Mhmh. D'accord. Alors, qu'est-ce que ça signifie quand on dit « une bourrasque de vent l'emporte brutalement le chapeau de tom ». Brutalement, qu'est-ce que ça veut dire ?
34	Qu'il... QU'il le prend vite.
35	Vite ? Brutalement ça veut dire « vite » pour toi ?
36	Je sais pas.
37	Réfléchis un petit peu. Brutalement...
38	Fort ?
39	Pourquoi fort ? Qu'est-ce qui voudrait dire « fort » dans brutalement ?
40	Mh... Brutal ?
41	Et brutal ça veut dire que c'est un peu quoi ?
42	Un petit peu fort ?
43	Un petit fort, un petit peu violent.
44	Violent.
45	Alors... Encore deux petites questions. On dit que Tom et Lili s'endorment paisiblement. Qu'est-ce que ça veut dire paisiblement ?
46	Ils s'endorment complètement.
47	Complètement ? Paisiblement ça veut dire complètement ? C'est quoi dans paisiblement qui te fait penser à complètement ?
48	Paisible.
49	Et paisible ça veut dire quoi ? Quelqu'un de paisible ?
50	Je sais pas.
51	Tu connais pas le mot ?
52	Non
53	Pas de souci. Je te pose une dernière question : on parle de Lili, une petite tortue verte. Est-ce que tu pourrais m'inventer un mot qui n'existe pas forcément, tu l'inventes, qui voudrait dire « petite tortue » ?
54	... Petite verte
55	Non, il doit vouloir dire petite tortue. En un mot.
56	Petite... euh...
57	Avoir un petit ... tu te rappelles le petit mot dans le grand mot ? un petit mot dans le grand mot qui voudrait dire petite tortue ?
58	C'est avec « ette ».
59	Donc ce serait quoi alors ?
60	Une...
61	Une petite tortue ce serait une...
62	Pe...
63	Tu m'as dit avec « ette ».
64	Une tortue.
65	Et si on rajoute ce que tu m'as dit...
66	Une tortue...ette
67	Très bien, merci !

Prétest GE2

1	Alors, premier exercice, on t'a demandé d'entourer le petit mot dans le grand mot. Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi ici tu avais entouré « net » ?
2	Parce que ... c'est un mot « net ».
3	D'accord. Et là, le « tion » ?
4	Tion ?
5	Tion. C'est un mot « tion » ?
6	Ah « tion ».
7	Restauration.
8	Si. (C'est un mot)
9	Ok. Et là, recommencer, le « cer » pourquoi est-ce que tu as entouré ça ?
10	Parce que c'est « s » et on peut dire « cer ».
11	Ok. Ici, antivirus, rus ? On peut dire rus ?
12	Oui, comme les russes qu'on attaque.
13	Ok. Et décompter, on peut dire « ter » ?
14	Oui
15	Ok d'accord. Deuxième exercice, ici, courir coureur courber, pourquoi est-ce que tu as barré « courber » ?
16	Parce que courir et coureur c'est quand il court, et pas courber, courber c'est pas ça.
17	Ok, et danseur cadence et dansant alors ?
18	Bah, cadence je sais pas ce que c'est mais j'avais trouvé ça.
19	Ok. Euh... Jeu jeune et jeunesse ?
20	Jeu ... Je savais pas trop.
21	Donc t'as mis au hasard ?
22	Oui.
23	Ok. Si je te dis repasser, repassage et repas, pourquoi est-ce que tu as choisi repas ?
24	Parce que repasser et repassage c'est quand on repasse.
25	Mhmh. Et dernier, caneton, canon et canard pourquoi tu as barré canon ?
26	Parce que canon on peut tirer mais pas avec caneton et canard.
27	D'accord ok. Alors, une personne qui joue est un joueur,... (<i>cite les réponses correctes</i>) Une personne qui n'est pas capable est une mauviette ? Alors, entoure le mot qui correspond à la définition. Ici, je vais te poser la question même si ce sont des mots qui n'existent pas, pourquoi est-ce que tu as dit qu'une personne très pengeante c'était une personne archipengeante ?
28	Parce que archipengeante c'est comme si c'était ça. (Montre une pente avec son bras)
29	Tu t'es imaginé « penchante » ?
30	Oui.
31	Ok. Un médecin des nents pourquoi est-ce que tu as dit que c'était un nentiste ?
32	Parce que comme « dentiste ».
33	Ca t'a fait penser à dentiste, ok. Une petite teuille, pourquoi tu as mis que c'était une « teuillette » ?
34	Parce que on peut faire teuillette comme ça.
35	Comment ça ?

36	Bah comme ça. (mouvement de bras)
37	Quand on touille ?
38	Oui.
39	Non là c'est une teuille.
40	Ah...
41	Mais c'est pas grave, c'est juste pour savoir ce que tu avais choisi. Parcher encore, pourquoi est-ce que c'est aparcher ?
42	Parce que, aparcher c'est encore qu'on aparche. Je sais pas trop.
43	D'accord. Dernier exercice, l'animal est resté immobile devant le danger, pourquoi est-ce que tu as mis qu'il n'avait pas bougé ?
44	Immobile c'est quand on reste comme ça. (s'immobilise)
45	Et comment est-ce que tu le sais ?
46	Parce que ... Mes parents sont en sciences du coup je connais.
47	Ah tu connaissais déjà le mot ?
48	Oui.
49	Je dois défaire mes lacets, comment est-ce que tu sais que ça doit être détacher et pas attacher ?
50	Parce que quand on fait les lacets, quand c'est trop serré on peut les détacher.
51	Ok, d'accord super. Alors, deuxième partie, on va lire le petit texte, est-ce que tu veux le lire ou je le lis ?
52	Et après je le lis du coup ?
53	Non, si je le lis je te le lis tout haut ? Soit tu le lis, soit je te le lis.
54	Je veux bien lire.
55	Vas-y.
56	<i>L'élève lit le texte, la chercheuse reprend certaines erreurs pour éviter les incompréhensions.</i>
57	Est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris de l'histoire ?
58	Euh... Dans un village il neigeait beaucoup et du coup, après il y a Léa...
59	Sophie.
60	Y a aussi Léa qu'il était mis. Et du coup, Sophie elle fait... elle va jouer, y a un ami (n') ours qui est brun qui va toquer à sa porte, qui dit viens on va jouer dans la neige, après il commence vraiment à faire froid du coup, elle va.. elle essaie d'ouvrir la porte, mais elle y arrive pas, et là elle voit une grande et elle y va, il y a des ballots de paille.
61	Ok. Alors, plusieurs questions, la première, pourquoi est-ce que l'ours il n'arrive pas à rentrer chez Sophie ? On dit qu'ils jouent dans la neige et que le froid devient de plus en plus intense. Léa propose alors, bah pourquoi est-ce qu'elle s'appelle Léa ? <i>(La chercheuse se rend compte de son erreur, et modifie le texte)</i> . Tu avais raison. Sophie propose alors à l'ours de rentrer chez elle. Mais lorsque l'ours essaie d'entrer, il n'y arrive pas. Pourquoi ?
62	Parce que le vent est trop fort.
63	Mhmm. Est-ce que tu as une idée de comment elle est la maison ? Est-ce que quelque chose te dit dans le texte comment est la maison ?
64	Euh.. Comme une maison de sorcière ? Je sais pas.
65	Ok. Deuxième question, on dit que quand elle ressort, la porte de sa maison se referme involontairement derrière elle, Sophie panique et essaie de l'ouvrir, elle tire,

	pousse, mais ne réussit pas à rentrer. Est-ce que tu sais quand on dit que la porte s'est refermée involontairement, ce que ça veut dire ?
66	Mhhh.. je ne sais pas.
67	D'accord, mais à ton avis, pourquoi est-ce qu'elle essaie absolument de l'ouvrir ?
68	Parce qu'elle y arrive vraiment pas. Donc elle pousse elle pousse elle pousse.
69	D'accord, mais qu'est-ce qu'il s'est passé avec la porte au départ ?
70	Bah, elle l'ouvre et puis elle se reclape.
71	Tu crois qu'elle l'a fait exprès ?
72	Non.
73	Ok. Est-ce que tu peux me relire ce mot-là s'il te plait ?
74	Enneigé.
75	Ok, et qu'est-ce que ça veut dire enneigé ?
76	Bah qu'il y a ... enneigé ça veut dire par exemple que euh... que par exemple s'il y a nos bras et que ça ramène tout c'est enneigé.
77	Mhmh. Ok merci beaucoup !

Post-test GE2

1	Alors, on va faire un peu la même chose que la dernière fois, un texte puis je te pose des questions. Est-ce que tu veux que je le lise ou tu veux le lire ?
2	Euh... Vous lisez.
3	Je le lis ? Alors d'abord, est-ce que tu te rappelles de ce que vous avez fait avec madame après que je sois venue faire ça ?
4	Mh, on a fait euh... ceux qui sont dans la même famille.
5	Mhmmh, est-ce que vous avez fait autre chose dont tu te rappelles ?
6	Euh on a fait les mots qui sont dans le mot.
7	Oui, les petits mots dans le grand mot. Et ça tu te rappelles comme ça s'appelle ?
8	Euh les suffixes et... euh... y a la base aussi et je sais plus trop.
9	Le préfixe aussi, comme ça tu t'en rappelles. Ok parfait. Alors, je te le lis. <i>La chercheuse lit le texte.</i> Est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris de l'histoire que je viens de raconter ? Si tu devais me la raconter sans la relire ?
10	Bah que dans... Que tom et ... on va dire juste tom et ses amis, ils sont allés à la mer. Son chapeau à un moment il s'envole au loin et ... et tellement le vent le pousse, que ... que ... que...
11	Le vent le pousse et puis ?
12	Et puis Lili essaie de le rattraper mais tellement le vent pousse que euh... lili ralentit car le sable l'emporte.
13	Mhmmh. Et qu'est-ce qu'il se passe à la fin ?
14	Bah ils essayent de trouver un abri pour se protéger du vent, et ils ont trouvé une barque et après ils s'endorment.
15	Ok ok ! Je vais te poser plusieurs questions, dans la première phrase on te dit « dans un village ensoleillé », qu'est-ce que ça veut dire « ensoleillé » ?
16	Qu'il y a beaucoup de soleil.
17	Comment est-ce que tu le sais ?
18	Parce que ensoleillé on entend soleil.
19	Mhmmh, c'est quoi le mot « soleil » dans le mot ensoleillé ?
20	Euh...
21	Ce serait quoi par rapport à ce qu'on a dit que tu avais appris tout à l'heure dans « ensoleillé » ?
22	Euh... les suffixes et les préfixes.
23	Et ce serait quoi ?
24	Le suffixe.
25	Ok. Alors on te dit « vit un garçonnet nommé Tom » qu'est-ce que tu peux dire grâce à cette phrase sur tom ?
26	Euh... un garçon.
27	Est-ce qu'on te dit que c'est un garçon, juste un garçon ?
28	Non. Garçonnet.
29	Et ce serait quoi un garçonnet ?
30	Un petit garçon.

31	Pourquoi ? Qu'est-ce qui dans « garçonnet » te fait croire que c'est un petit garçon ? Je suis d'accord avec toi mais je voudrais juste savoir pourquoi.
32	Euh... petit...
33	Pourquoi petit garçon ? pourquoi pas grand garçon ?
34	Parce qu'on entend le « net ».
35	Et ça voudrait dire petit ?
36	Oui.
37	Ok. Alors, pourquoi est-ce que tom malgré qu'il court après son chapeau il n'arrive pas à le rattraper ?
38	Parce que tellement le vent emporte le... le chapeau qu'il va ... ça va trop vite et du coup euh.. Tom il sait pas aller le rattraper.
39	Mhmh. Ok. On te dit après « une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de Tom au loin ». Qu'est-ce que ça voudrait dire « brutalement » ?
40	Que par exemple euh... si ... si... par exemple. Mon papa ça veut dire que je le pousse brutalement donc euh un peu comme un coup de fusil.
41	Donc c'est un petit peu quoi alors brutalement ?
42	De la méchanceté.
43	Pourquoi ? Est-ce que ici la bourrasque de vent elle est méchante avec le chapeau ?
44	Parce que tellement ... le vent tellement il est fort que ça l'emporte.
45	Et qu'est-ce qui, dans brutalement, te fait penser à ça ? Est-ce que c'est un mot que tu connais ou est-ce que tu as trouvé grâce au mot.
46	Parce que j'entends tout le temps ça.
47	Le mot tu le connais ?
48	Oui.
49	D'accord ok. On dit que Tom et Lili s'endorment paisiblement. Qu'est-ce que ça veut dire ?
50	Tellement ils sont un peu fatigués qu'ils s'endorment vite comme moi quand ils vont dormir.
51	Mhmh. Paisiblement, qu'est-ce qui te ferait penser à « vite » alors dans le mot paisiblement ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui te ...
52	... Parce que ça prend plaisir de s'endormir.
53	Donc paisiblement ça te fait penser à plaisir ?
54	Oui.
55	Ok d'accord. Dernière question, là tu vas devoir inventer.
56	Ok.
57	Une petite tortue verte, lili son amie c'est une petite tortue. J'aimerais bien que tu m'inventes un mot qui n'existe pas pour dire une petite tortue.
58	Minuscule.
59	Non, je veux vraiment que ce soit un mot comme tu m'as dit tout à l'heure avec les préfixes et les suffixes, qui voudrait dire une petite tortue. Ce serait un seul mot.
60	C'est dur ça. (<i>L'élève d'avant</i>) elle, elle a fait bien ?
61	Peu importe ça, de toute façon il n'y a pas de mauvaise réponse puisque c'est un mot que tu vas inventer. Une petite tortue...
62	... grande tortue ... non ... petite tortue... Donc l'inverse de petite tortue ?
63	Non, je voudrais bien un mot qui voudrait dire petite tortue. Tu prends le mot tortue, tu rajoutes quelque chose et ça veut dire petite tortue.

64	...
65	Réfléchis à tout ce que tu as appris.
66	... tor...
67	Est-ce que tu n'aurais pas appris quelque chose qui voudrait dire petite ?
68	Euh... si.
69	C'est quoi ?
70	Faut que je m'en souviene.
71	On l'a presque vu dans le texte
72	Je peux regarder ?
73	Bah oui.
74	Petite .. ah bah non. Garçonnet. Petit garçon.
75	Donc si je voulais petite tortue, je dirais quoi ?
76	Une tortunet ?
77	Une tortunet ?
78	Non un tortunet
79	Ca devient un tortue alors ?
80	Non.
81	Réfléchis avec madame, quand vous l'avez appris ? Ce qu'on pouvait ajouter pour que ça veuille dire petit. Si tu trouves pas c'est pas grave.
82	...
83	Je vais garder tortunet. Merci !

Prétest GE3

1	Alors, je vais te poser 2-3 petites questions sur ton test et puis après on lira un texte et tu répondras à quelques petites questions, ok ?
2	Ok.
3	Alors, ici, le premier mot, « camionnette », pourquoi est-ce que tu as entouré ce que tu as entouré ?
4	Euh... bah euh je...
5	Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu as entouré ce petit mot ?
6	Euh...
7	C'est quoi que tu as entouré ?
8	Camion.
9	Pourquoi t'as entouré « camion » dans « camionnette » ?
10	Parce que... euh...
11	C'est quoi une camionnette ?
12	Une camionnette c'est un petit camion.
13	Ok. Ici, pourquoi as-tu entouré « possible » dans « impossible » ?
14	Parce que c'est ... le seul mot possible que j'ai trouvé dans le mot.
15	D'accord, imposs ça ne se disait pas, poss ça ne se disait pas,... donc t'as pris le mot qui se disait ?
16	Oui.
17	Ok ! Archiconnu, pourquoi « connu » ?
18	Parce que c'était le seul mot qui...
19	Voulait dire quelque chose ? Ok super. Chanson – chanteuse – chanceux, pourquoi est-ce que tu as barré « chanceux » ?
20	Euh... Parce que chanceux c'est de la chance et ça c'est des chansons.
21	Ok super, courir coureur courber pourquoi as-tu barré courber ?
22	Courber ... Parce que courir coureur ça veut dire courir et courber ça veut dire... mh... j'ai oublié ce que ça voulait dire.
23	Mais ce n'est pas quelqu'un qui court, ce n'est pas en lien avec la course ?
24	Non.
25	Ici, pourquoi est-ce que bouche, bouchée bouée tu as barré bouche ?
26	Parce que bouche c'est une partie du corps et...
27	D'accord, et bouchée et bouée alors c'est quoi leur lien ?
28	Bouée et bouchée c'est... un nom de personnes.
29	D'accord. Et le dernier, caneton canon et canard ?
30	J'ai barré canon parce que canon c'est euh... c'est ... une arme et caneton et canard c'est des animaux.
31	Ok top ! Question suivante, une personne très pengeante, pourquoi est-ce que tu as dit que c'était une personne prépengeante ?
32	Parce que...
33	Je sais que c'est difficile, c'est des mots qui n'existent pas mais si tu devais dire pourquoi tu as choisi celui-là ?
34	J'ai pris aléatoirement.

35	Ok, et ici une petite teuille c'est une teuillure ou une teuillette, tu as aussi fait aléatoirement ?
36	Oui.
37	Ok, tout ceux-là t'as fait un peu au hasard ?
38	Ouais.
39	Ok. Et le dernier, je te pose deux questions, « l'animal est resté immobile devant le danger », pourquoi est-ce que tu as dit que ça voulait dire « ne pas bouger » ?
40	Parce que immobile c'est quand il bouge pas.
41	Et comment est-ce que tu le sais ? Tu sais, tu connais le mot ?
42	Oui.
43	Ok ! Et ici, cet enfant est vraiment malchanceux, comment tu sais que c'est quelqu'un qui n'a pas de chance ?
44	Bah parce que... euh... Malchanceux ça veut dire qu'il n'a pas de chance
45	Tu connais le mot aussi ?
46	Oui.
47	Ok... On va lire un petit texte, est-ce que tu veux le lire ou tu veux que je te le lise ?
48	Je veux bien le lire.
49	Allez, vas-y.
50	<i>L'élève lit le texte, la chercheuse reprend certaines erreurs pour éviter les incompréhensions.</i>
51	Parfait. Alors, est-ce que tu peux me raconter ce que tu as compris ?
52	J'ai compris que Sophie, son ami Louis vient de toquer à la porte de son amie Sophie pour jouer dans la forêt. Et elle pensait qu'un ours allait... allait poursuivre. Et euh...
53	Et finalement il se passe quoi ?
54	Et finalement, euh... le loup qu'elle pensait existait vraiment. Puis ils l'ont vu et du coup ils ont cherché un autre abri et ils... une grange pour...
55	Ok. Je vais te réexpliquer l'histoire d'accord ? Donc c'est sophie qui habite dans une maisonnette au bord de la forêt. Et un jour son ami, c'est son ami l'ours il lui fait pas peur c'est son ami, il veut aller jouer avec elle. Son ami, c'est un ours. Et cet ami, il va aller jouer avec Sophie, et à un moment donné il va avoir très froid. Donc ils vont vouloir rentrer chez Sophie, mais l'ours il n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette. D'accord ? Et après du coup Sophie elle va chercher une couverture, et quand elle revient la porte se referme involontairement derrière elle. Et donc à ce moment-là, elle essaie de l'ouvrir elle n'y arrive pas, et ils vont trouver un autre abri. A ton avis, pourquoi est-ce que l'ours il n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette ?
56	Parce que il est ... grand et ... euh...
57	Est-ce qu'on te dit que l'ours il est grand ?
58	Non.
59	Non... Qu'est-ce qui pourrait alors expliquer qu'il n'arrive pas à rentrer dans la maison... la maisonnette.
60	Euh... peut-être parce que... euh...
61	Si tu ne sais pas tu peux me dire je ne sais pas !

62	Je ne sais pas.
63	D'accord. Alors, je te relis un petit passage du texte : Sophie court alors à l'intérieur pour aller chercher une couverture pour son ami mais quand elle ressort, la porte de sa maison se referme involontairement derrière elle [...] mais ne réussit pas à rentrer ». Quand on dit que la porte s'est refermée involontairement, qu'est-ce que ça veut dire ?
64	Euh... Ca veut dire qu'elle s'est fermée avec... le vent.
65	Et qu'est-ce qui te fait dire qu'elle s'est refermée avec le vent ?
66	Parce que il neige et ... du coup il y a du vent.
67	Mhmmh. Ok d'accord. Et pourquoi est-ce que du coup elle essaie absolument de l'ouvrir ?
68	Bah... Pour pouvoir rentrer et se réchauffer.
69	D'accord. Dernière question, relis moi un peu ce mot-là.
70	Enneigé.
71	Mhmmh, est-ce que grâce à ce mot-là tu aurais pu comprendre quelque chose dans la suite du texte ?
72	Non.
73	Ca ne te donne pas d'indices sur la suite ?
74	Non.
75	Ok dernière question, elle est comment la maison de Sophie ?
76	Euh... C'est une petite maison.
77	Comment tu le sais ?
78	Parce que, une petite maisonnette ça veut dire que c'est une .. plus petite maison.
79	Donc une maisonnette, ça veut dire que c'est une plus petite maison ?
80	Oui.
81	D'accord, merci beaucoup !

Post-test GE3

1	Alors, on va faire comme la dernière fois d'accord ? Un petit texte à lire puis je te pose des questions ? Tu te rappelles, je t'enregistre mais c'est juste pour moi, il n'y a personne d'autre qui l'entendra.
2	Oui.
3	Alors est-ce que tu peux déjà me dire si tu te rappelles un peu ce que vous avez fait avec madame par rapport à ce que je suis venue faire avec vous la dernière fois ?
4	Euh... Bah... On a appris la base, les préfixes et les suffixes. On a appris que « ette » ça veut dire petit, que -ment ça veut dire à la manière de... Voilà.
5	Tu as bien retenu déjà, c'est très bien. Alors, est-ce que tu veux que je lise le texte ou tu préfères le lire ?
6	Je préfère lire.
7	Et bien je t'écoute.
8	<i>L'élève lit le texte.</i>
9	Magnifique. Alors, est-ce que tu peux me dire un peu ce que tu as compris de l'histoire ?
10	J'ai compris que c'était un petit garçon qui était en train de trier ses coquillages. Son amie est venue toquer à la porte, du coup ils ont été jouer dehors. Lili lui a demandé pour jouer dehors. Et... du coup ils ont été jouer, ils ont construit des châteaux de sable. Puis, le chapeau de Tom s'est envolé. Du coup, Tom est parti aller le rechercher, Lili l'a suivi. Et après, quand Tom l'a rattrapé, ils se sont perdus et ils ont trouvé un... un ... une barque renversée sur le sable et ils se sont mis dans la barque et après ils se sont endormis paisiblement.
11	Magnifique ! Alors, t'as commencé en me disant que c'était l'histoire d'un petit garçon, pourquoi est-ce que tu me dis que c'est un petit garçon ? Comment est-ce que tu le sais ?
12	Parce que ... ils disent « garçonnet ».
13	Ah et garçonnet ça veut dire petit garçon alors ?
14	Oui.
15	Et comment tu le sais ?
16	Euh... Je sais pas mais ça se voyait que...
17	Ca se voyait, tu l'as vu en regardant le mot ?
18	Oui.
19	Qu'est-ce qui aurait pu te dire dans le mot que c'était petit garçon alors ? Tu me dis je l'ai vu.
20	Euh... Je sais ... Je sais pas j'ai deviné comme ça.
21	C'est pas grave, t'as deviné ! Ici, on dit dans un petit village ensoleillé en bord de mer, qu'est-ce que ça veut dire ensoleillé ?
22	Qu'il y a du soleil.
23	Pourquoi ? Comment tu sais ?
24	Parce que... entre le mot il y a « soleil » et en... Ca veut dire qu'il y a du soleil. Je sais pas comment dire mais je sais je l'ai appris.
25	Mhmmh, donc tu as vu le mot soleil déjà, et ça t'a aidé ?
26	Mhmmh.

27	Alors, on te dit que Tom n'arrive pas à rattraper son chapeau au début. Il court il court mais il n'arrive pas à rattraper son chapeau. Pourquoi ?
28	Parce que le vent l'a emporté avec On l'a emporté avec le vent et du coup il n'a pas réussi à l'attraper parce que.. . il y a beaucoup de vent.
29	IL y a beaucoup de vent, ok. On dit que le vent emporte brutalement le chapeau de Tom. Qu'est-ce que ça veut dire « brutalement » ?
30	Ca veut dire euh... qu'il le prend méchamment.
31	Mhmmh, pourquoi brutalement ça voudrait dire méchamment ?
32	Euh... Parce que je sais quand on dit brut, fais pas la brut, c'est qu'on est méchant.
33	Mhmmh, c'est quand on est un peu violent brut, et donc brutalement ... ?
34	Euh... Je sais pas comment expliquer. Je sais que ça veut dire méchamment.
35	Ok. Je vais te poser encore 2 questions. On dit que Tom et Lili s'endorment paisiblement. Qu'est-ce que ça veut dire paisiblement ?
36	Ca veut dire qu'ils s'endorment facilement.
37	Mhmmh, pourquoi facilement ? Pourquoi paisiblement ça voudrait dire facilement ?
38	Euh... Paisible ça veut dire facile.
39	Paisible ça veut dire facile ?
40	Oui
41	Et donc tu as pris un mot qui voulait dire la même chose ?
42	Oui.
43	Ok, je vais te poser une dernière question, là tu vas devoir inventer un mot ! On dit que Lili c'est une petite tortue. J'aimerais que tu m'inventes un mot, qui n'existe pas, qui voudrait dire « petite tortue ».
44	Euh... tortunet ?
45	Tortunet ?
46	Oui.
47	Une tortunet.
48	Oui.
49	Est-ce qu'il n'y aurait pas un autre « petit truc » que tu pourrais rajouter à la fin et qui fonctionnerait ?
50	Tortunette ?
51	Tortunette. Vu que c'est une petite tortue, ce serait plus logique que ce soit une tortunette.
52	Mhmmh.
53	Ok merci beaucoup !

Prétest GE5

1	Je vais te poser 2-3 petites questions sur les mots que tu as écrit ici et que tu as choisi. Puis on va lire un texte et tu devras répondre à 2-3 petites questions. Ça va ?
2	Oui.
3	Alors, d'ici tu as par exemple le mot camionnette qu'est ce que tu as entouré ?
4	Camion
5	Pourquoi ?
6	Parce que camionnette ça va presque avec camion parce qu'on voit camion dans le mot.
7	D'accord ici alors impossible pourquoi ce que tu as entouré possible ?
8	Parce que euh... on entend impossible mais on voit possible dedans
9	Mhmm, recommencer ?
10	Parce qu'on voit commencer dedans.
11	Ok donc t'as toujours pris les mots que tu voyais, que tu connaissais ?
12	Oui.
13	Ok. Trouve l'intrus pourquoi est-ce que tu as barré courber ?
14	parce que courir et coureur ça veut dire la même chose mais... mais courber ça veut pas dire la même chose.
15	Qu'est-ce que tu veux dire par « ça veut dire la même chose » ? Ce sont des personnes... Ca a un lien avec ...
16	Courir et coureur c'est quand il court et courber...
17	Voilà, ça a un lien avec le fait de courir. Ok. Ici, parent parenthèse parenté, pourquoi as-tu barré parenthèse ?
18	Parce que... parent et parenté ça se ressemble beaucoup à à... les parenthèses ça se ... ça se ressemble pas vraiment
19	D'accord ! Bouche bouchée et bouée ?
20	Parce que bouche et bouchée ça se ressemble et que bouée ça se ressemble pas.
21	Ici, même si je sais que c'est plus difficile, est-ce que tu sais me dire pourquoi tu as choisi « prépengeante » pour une personne très pengeante ? Qu'est-ce que ça voudrait dire ?
22	Bah parce que... euh... Parce qu'elle se prépare à être euh...
23	Elle se prépare à être pengeante ?
24	Oui.
25	Un médecin des nents, pourquoi est-ce que c'est un nentiste ?
26	Parce que ... on peut dire un médecin des dents, c'est un dentiste.
27	Ah donc t'as remplacé par le mot « dent ».
28	Oui.
29	Ok. Et pourquoi est-ce que une petite teuille, c'est une teuillure ?
30	Parce que ... teuillette ça veut rien dire. Mais...
31	Teuillure non plus puisque teuille ça veut rien dire.
32	Mh. Mais c'est juste que ça ressemble plus au mot que là.
33	Ok, d'accord ! Dernière question, on te dit « ce travail est vraiment inutile » pourquoi est-ce que tu as dit que ça voulait dire qu'il ne sert à rien ?

34	Parce que par exemple si on est policier et qu'on est chef et qu'on doit jamais rien faire ; bah le travail il est inutile et ...
35	Inutile, donc tu connais le mot inutile ?
36	Oui.
37	Ok. Parfait. On va lire le petit texte. Je te laisse le lire ou tu veux que je le lise ?
38	Je le lis.
39	Vas-y.
40	<i>L'élève lit le texte.</i>
41	Très bien ! Est-ce que tu veux bien me faire un petit résumé, me raconter ce que tu as compris de l'histoire ?
42	C'était un petit village où il y avait un petit peu de la neige et qui avait une maisonnette ...
43	Et comment ce que tu sais qui a un petit peu de neige ?
44	Parce qu'il est mis le mot « enneigé »
45	Et ça veut dire quoi « enneigé » ?
46	Enneigé c'est quand des fois il y a de la neige parce qu'on voit le mot « neige » sauf qu'à la fin il y a... il y a é mais si on enlève l'accent on voit le « e » donc ça peut faire neige aussi.
47	D'accord.
48	Après ... après, la maisonnette la porte s'est refermée derrière elle... elle tire elle n'y arrive pas parce que la porte s'est fermée derrière elle et après ... quand elles ont trouvé... quand ils ont trouvé une grange ils se sont abrités là et ils ont dormi là pendant la nuit... pendant la nuit dans la paille.
49	Et c'est qui « ils » ?
50	Euh... Euh...
51	L'ours et...
52	L'ours et la fille, Sophie.
53	Et Sophie ok alors est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi il peut pas rentrer dans la maison il y arrive pas ?
54	Parce que des ours c'est beaucoup trop grands pour entrer dans une maison parce que la porte est plus petite qu'un ours
55	Et est-ce qu'on te dit que l'ours est trop grand ?
56	Non, mais euh j'ai déjà vu en ours dans la réalité, et quand je vois sa taille et un texte, ça me fait rappeler des mauvais souvenirs.
57	D'accord... Donc l'ours, tu te dis qu'il est trop grand ?
58	Oui
59	Et qu'est-ce qu'on dit sur la maison ?
60	Euh, que la porte se referme derrière Sophie.
61	Ok, on dit qu'elle se referme involontairement, est-ce que tu sais ce que ça veut dire involontairement ?
62	Non.
63	Non, est-ce que tu ne pourrais pas deviner ce que ça veut dire « la porte s'est refermée involontairement derrière elle » ?
64	Ca veut dire que la porte se referme toute seule derrière...
65	Toute seule d'accord, et qu'est-ce que ça fait ça, que la porte se referme toute seule ?

66	Euh... Que quand il y a du vent la porte des fois elle bouge et ça peut se fermer brusquement.
67	Et pourquoi du vent ? Pourquoi est-ce que tu penses à du vent là maintenant ?
68	Parce que avec la neige parfois ça peut faire une tempête de neige et les portes peuvent se refermer comme ça d'un coup derrière nous.
69	Ok donc sans faire exprès.
70	Oui.
71	Ok. Donc le mot enneigé, qu'est-ce que ça aurait pu te donner comme information sur le reste du texte ?
72	Qu'il y aurait peut-être une tempête de neige, qu'il y avait déjà de la neige par terre et qu'avec le vent, y a ... et avec le mot en même temps que ça voulait dire neige parce que enneigé si on enlève l'accent et le « en », ça peut faire neige.
73	Ok, super merci !

Post-test GE5

1	Alors, on va faire comme la dernière fois, on va lire un petit texte et puis je te poserai quelques questions. Mais avant, j'aimerais te demander : la dernière fois je suis venue faire la même chose, puis après avec madame vous avez fait plein de petites activités, est-ce que tu te rappelles un peu de quoi ça parlait ?
2	Euh... Des familles des mots.
3	Mhmh. Et vous avez fait que les familles des mots ?
4	Mh... Je sais plus ... Déjà on avait appris des mots par exemple... garçon garçonnet, maison maisonnette, camion camionnette...
5	Ah ! Et c'est quoi ça ?
6	C'est... Ça veut dire par exemple, cuisine et cuisinette ça veut dire que c'était une petite cuisine.
7	Ah oui oui oui. Vous avez fait ça ok. Tu te rappelles d'autre chose ?
8	Fais non de la tête.
9	Ok ok, c'est déjà très bien si tu te rappelles de ça. Alors, est-ce que tu veux lire ou tu veux que je lise.
10	Je veux bien lire.
11	Allez c'est parti.
12	<i>L'élève lit le texte.</i>
13	Très bien, très joliment lu. Alors, est-ce que tu peux m'expliquer, me résumer avec tes mots, ce que tu viens de lire ? Si tu devais me raconter l'histoire sans relire le texte ?
14	Que dans un petit village ensoleillé, il y avait un garçonnet qui s'appelle Tom et que son amie Lili la tortue elle avait proposé d'aller jouer sur la plage et après il y avait une tempête de vent et le chapeau s'est envolé et après tom arriva à rattraper son chapeau mais il était trop loin de la cabane pour euh.. aller s'abriter donc ils ont trouvé.. euh une petite barque qui était sur le sable donc euh.. ils se sont abrités dedans pour que la tempête s'arrête et après euh, ils se sont endormis paisiblement.
15	Très bien ! Alors, première question : un petit village ensoleillé, qu'est-ce que ça veut dire un petit village ensoleillé ?
16	Ca veut dire que... C'est dans un village où il y a beaucoup de soleil, où il pleut presque jamais.
17	Comment est-ce que tu le sais ?
18	Parce qu'il est mis dans un petit village « ensoleillé ».
19	Et ça voudrait dire quoi alors ? Qu'est-ce qui t'a fait penser dans « ensoleillé » que ça voulait dire qu'il y avait du soleil ?
20	Parce que il est mis.. enso.. ensoleillé... euh.. parce que parfois on peut entendre le soleil dedans.
21	On entend le soleil dans ensoleillé ? C'est ça que tu veux dire ?
22	Oui.
23	Ok, je suis d'accord avec toi hin ! Alors, qu'est-ce que tu peux dire de Tom ?
24	C'est un garçonnet, mais comme c'est un garçon on dit pas un garçonnette, c'est un petit garçon.

25	Ah, donc garçonnet ça veut dire petit garçon et comme c'est un garçon on ne dit pas garçonnette effectivement, on dit « garçonnet ». Très bien. Et c'est quoi qui veut dire « petit » alors dans garçonnet ?
26	« et ».
27	Très bien. Alors question suivante ... On te dit que « une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de tom au loin ». Qu'est-ce que ça veut dire « brutalement » ?
28	Brutalement ça veut dire que ça va... hyper... que par exemple s'il y a une grosse tempête, en Espagne, et qu'il y a tous les affaires qui s'envolent, on arrive pas à les attraper tellement que ça va trop vite.
29	Mhmh, et vraiment le mot « brutalement » qu'est-ce qu'il voudrait dire ?
30	Mh... Brutal...
31	Oui, brutal, et qu'est-ce que ça veut dire brutal ?
32	Ca veut dire que c'est ultra dangereux.
33	Mhmh. Ok. Donc brutal ça veut dire très dangereux, donc là dans ce que tu me dis, une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de Tom qu'est-ce que ça voudrait dire alors ?
34	Ca veut dire que vu qu'il y avait une grande tempête, le chapeau il est parti ultra loin bah Tom il essaie de le rattraper mais il y arrive pas tellement qu'il y a une tempête et qu'il est allé trop loin.
35	Mhmh, et donc quand on dit que le vent le repousse vers les rochers, le chapeau, qu'est-ce que ça veut dire ?
36	Ca veut dire qu'il est contre les rochers mais comme il y a du vent ça le repousse encore plus fort sur les rochers.
37	Mhmh, Ok. Alors on dit que Tom et Lili s'endorment paisiblement. Ils trouvent une barque et ils s'endorment paisiblement. Qu'est-ce que ça veut dire ?
38	Paisiblement ça veut dire euh.. paisible mais ... ça veut dire qu'ils s'endorment comme si de rien n'était, qu'ils étaient ultra fatigués, qu'ils pensaient à des choses qui étaient très belles....
39	Et donc, paisiblement, ça voudrait dire qu'ils se sont endormis comment ? Si tu devais trouver un mot qui veut dire la même chose ?
40	Qu'ils se sont endormis tranquillement, calmement,...
41	D'accord ok, c'est grâce à quoi que tu le sais que c'est comme tranquillement, calmement ?
42	Paisible.
43	Paisible, très bien. Je vais te poser une dernière petite question où tu vas devoir m'inventer un mot. D'accord ? On parle de Lili la petite tortue. Si j'avais du inventer un mot qui n'existe pas, qui voulait dire « petite tortue », qu'est-ce que tu peux inventer comme mot qui veut dire « petite tortue » ?
44	Petite fortunette ?
45	Petite tortu...
46	Petite tortuette.
47	Oui très bien, pourquoi « petite tortuette » ?
48	Parce que j'ai déjà entendu dans un dessin animé.
49	Une tortuette ? Tu as déjà entendu le mot « tortuette » ? Et qu'est-ce qui te fait penser dans le mot « tortuette » que c'est une petite tortue ?

50	Parce que le « ette » à la fin ça veut dire que c'est petit. Comme dans cuisine, cuisinette, à la fin il y a un « ette » donc ça veut dire que c'est une petite cuisine.
51	Ok super, merci !

Prétest GE6

1	On va déjà regarder un petit peu ce que tu avais mis sur ta feuille et après on fera le petit texte. Alors, dans le premier exercice, lis moi un peu le premier mot
2	Camionnette.
3	Est-ce que tu peux me dire pourquoi tu as souligné ce mot-là ?
4	Parce que sinon, si on dit « camionne » ça ne se dit pas.
5	Mhmh, t'as cherché un mot qui se disait. Donc tu as souligné quoi ?
6	Camion.
7	Et donc c'est quoi la différence entre un camion et une camionnette ?
8	Une camionnette c'est plus petit et un camion c'est plus grand.
9	Comment tu le sais ?
10	Parce que avec le « ette ».
11	Le « ette » ça veut dire petit ? Ça veut dire plus petit ?
12	Oui, dans certains trucs.
13	D'accord. Alors, impossible, pourquoi est-ce que tu as souligné « possible » ?
14	Parce que on rajoute juste le... en fait c'est un grand mot, un grand mot qui est caché dans le petit mot. Et possible ça se dit.
15	Mhmh, et impossible alors ça voudrait dire quoi ?
16	Ca veut dire que c'est pas possible.
17	D'accord, ok. Ici, fraîcheur pourquoi est-ce que tu as souligné « frais »
18	Parce qu'on sait pas dire « fraic » ou « fraîcheur ». Euh, si on sait dire fraîcheur.
19	Ok donc t'as cherché un petit mot dans le grand mot qui voulait dire quelque chose.
20	Oui.
21	Ok. Archiconnu, pourquoi t'as souligné « connu » ?
22	Parce que... connu on sait le dire.
23	Mhmh... Ok. Ici, courir coureur courber, pourquoi est-ce que tu as barré « courber » ?
24	Parce que courir et coureur c'est ... une personne qui court et une autre... en fait c'est quelqu'un qui court et quelqu'un qui court pas.
25	C'est en lien avec...
26	La course.
27	Courber ça n'a rien à voir avec la course ?
28	Non.
29	Ok. Chanson, chanteur chanceux. Pourquoi est-ce que tu as barré chanceux, et que tu as mis « chanson-chanteur » ensemble ?
30	Parce que...chanson c'est une musique et chanteuse c'est quelqu'un qui chante.
31	Mhmh, et ça va ensemble alors ?
32	Oui.
33	Ok. Parent parenthèse parenté, pourquoi tu as barré parenthèse ?
34	Parce que... euh... j'ai cru que c'était les mêmes et parenthèse ça se dit pas.
35	Ok. Blanc blanchit et blanquette alors ?

36	Blanchit ça veut dire c'est plus blanc et ça s'est blanc. Et ça s'est blanquette ça se dit pas.
37	D'accord ! Alors, euh, ici, (<i>cite les exemples de l'exercice</i>) Ok. Alors, on est sur les faux mots, les mots qui n'existent pas. Une personne très pengeante, c'est une personne... pourquoi est-ce que tu as mis très pengeante ? Est-ce qu'il y avait une raison ? Est-ce que tu as compris quelque chose ?
38	Parce que je me suis dit archi-pengeante, ça se dit pas.
39	Et pré-pengeante, ça existe ?
40	Oui, je crois.
41	Ah oui ? On avait dit que c'était des mots qui n'existaient pas pourtant. On va voir. Une petite teuille, c'est une teuillette. Pourquoi t'as choisi une teuillette ?
42	Parce que j'avais dit avant que quand il y avait le ette, c'était plus petit.
43	Ah, donc ici, une petite teuille, tu t'es dit, c'est sûrement une teuillette parce que et, c'est plus petit. OK. Pourquoi est-ce qu'un parcher encore, c'est reparcher ?
44	Parce qu'on a encore reparché.
45	Donc ça voudrait dire que... Qu'est-ce qui veut dire encore là-dedans ?
46	C'est le re.
47	D'accord, OK. Ici, tu me dis, l'animal est resté immobile devant le danger, ça veut dire qu'il a bougé. Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi ?
48	... Oh zut ! Oh zut...
49	C'était l'autre, tu penses ? Ça veut dire quoi, immobile ?
50	Ça veut dire qu'il ne bouge pas.
51	Je dois défaire mes lacets. Pourquoi est-ce que tu as mis, c'est les attacher ? Est-ce que tu peux m'expliquer ?
52	Oh zut ! Après j'ai cru qu'il fallait faire l'inverse. Je me suis trompé.
53	Et du coup, ici, cet enfant est vraiment malchanceux. Est-ce qu'on dit qu'il n'a pas de chance ? Malchanceux, ça veut dire quoi ?
54	Ah, ben alors, c'est qu'il n'a pas de chance
55	Donc, tu t'es quand même pas trompé ici
56	Après, celui-là. Parce que j'ai cru qu'il fallait dire en vrai. Est-ce qu'un animal, quand il voit le danger, il bouge ? Alors, moi, j'ai mis ça.
57	Ah, donc toi, tu t'es dit, il faut que je dise la vérité. Mais ici, la phrase, c'était immobile. Toi, tu devais trouver ce que voulait dire immobile, mais ce n'est pas grave du tout. Voilà, tu t'es rendu compte de ce que tu devais mettre. Très bien. Alors, on va lire un texte. Est-ce que tu veux que je...
58	C'est de la fluence ?
59	Oui, un peu comme quand tu fais les tests de fluence, mais ici, mon but, c'est pas de voir si tu arrives à lire vite. Si tu préfères que ce soit moi qui le lise, je peux le lire. Si tu préfères le lire, tu le lis. Et après, je vais te poser des petites questions. Donc, le but, c'est pas de faire de la fluence juste pour lire vite. Tu veux lire ou tu veux que je lise ?
60	Je vais lire.
61	Vas-y alors !
62	Je lis tout haut ou je lis tout bas ?
63	Tout haut, pardon !
64	Ok. <i>L'élève lit le texte.</i>

65	Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as compris de ce que tu viens de lire ? Il se passe quoi ?
66	Dans une maisonnette qui a plein de neige, il y a une petite fille qui s'appelle Sophie et il y a Louis l'ours qui tape et qui dit « Est-ce que tu veux qu'on fasse une bataille de boules ? » Non, il dit « Est-ce que tu veux qu'on joue dans la neige ? » Après, elle dit oui, elle sort et...
67	Après, qu'est-ce qui se passe ? Ils sont en train de jouer et puis ?
68	Et puis, d'un coup, il fait froid, alors ils ont envie de rentrer. Elle prend la couverture et elle court prendre la couverture puis elle essaie d'ouvrir l'appart, mais elle n'ouvre pas. Alors elle voit une grange et elle va et alors ils attendent le vent dehors puis après, ils dorment et c'est tout.
69	On dit à un moment donné dans l'histoire, on explique qu'elle ouvre la porte, ils vont jouer dans la neige, ils ont froid et ils se disent qu'ils vont rentrer chez Sophie. Sauf qu'en fait, Louis l'ours brun n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette. A ton avis, pourquoi ?
70	Parce que la maisonnette, elle est trop petite pour lui.
71	Comment tu le sais ?
72	Parce que... Ils ont dit que l'ours essaie de passer, mais comme Sophie le pensait...
73	Il n'y arrive pas, parce que c'est une...
74	Petite fille.
75	Oui, c'est une petite fille, donc sa maison, elle est... Comme tu as dit tout à l'heure, comment tu sais que maisonnette, c'est petite maison ?
76	Parce qu'avec le son ette.
77	OK, super. Deuxième question, on dit que la porte s'est refermée involontairement. Qu'est-ce que ça veut dire ? ... Est-ce que tu as déjà entendu le mot involontairement ?
78	Non
79	Réfléchis. Quand elle ressort, la porte de la maison se referme involontairement. Sophie panique et essaie de l'ouvrir. Elle tire, pousse, mais elle ne réussit pas à rentrer.
80	Elle se ferme d'un coup et on ne peut plus l'ouvrir
81	Et tu crois que c'est Sophie qui l'a fermée ou pas ?
82	Non, c'est Louis.
83	C'est Louis qui l'a fermée ? Pourquoi il aurait fermé la porte ?
84	Parce qu'il... Sûrement pour que personne n'entre.
85	Et lui, il était déjà rentré ?
86	Non.
87	Pourquoi il aurait fermé la porte Louis ?
88	Pour qu'elle ait bien chaud.
89	Et finalement, elle est à l'intérieur, quand elle essaie d'ouvrir la porte, qu'elle tire, qu'elle pousse ?
90	Oui.
91	Elle est à l'intérieur ?
92	Oui.
93	Ok. Alors ici, peux-tu me relire ce mot-là ?
94	Enneigé.

95	Ca veut dire quoi enneigé ?
96	Ça veut dire que la maison, par exemple, comme le préau, là, il est d'un côté enneigée.
97	Parce qu'il y a de la ...
98	Neige !
99	Mhmmh. Comment tu pouvais savoir que le mot enneigée, ça voulait dire qu'il y avait de la neige ?
100	Parce que neige.
101	Neige. Tu entends quelque chose dedans ?
102	Oui, neigé.
103	D'accord ! Très bien merci beaucoup !

Post-test GE6

1	Alors, on va faire comme la dernière fois, tu te rappelles, moi je registre, mais c'est que pour moi pour réécouter après, il n'y a personne d'autre qui l'entendra. On va lire un petit texte, je vais te poser des questions. Mais avant, j'aimerais bien te poser une question. Quand je suis venue la dernière fois et qu'on a fait ça et qu'on a fait le petit test en classe, après avec madame, vous avez fait plein d'activités sur ça. Est-ce que tu te rappelles un petit peu de quoi ça parlait ?
2	Le préfixe, c'est le suffixe, le petit mot dans le grand mot. Par exemple, c'est comme dans cuisinette, ça veut dire une petite cuisine. Et il y a le son « ette », ça veut dire, je crois que c'est un suffixe. Et alors à chaque fois, par exemple, comme dans laiterie, à chaque fois il y a un son, que c'est « erie », par exemple.
3	Et ça veut dire quoi « erie » ?
4	Et ça veut dire quoi « erie » ?
5	Ok, c'est bien, tu te rappelles de beaucoup de choses. Alors, est-ce que tu veux lire ou est-ce que tu veux que je lise ?
6	Je veux bien lire.
7	Allez vas-y.
8	<i>L'élève lit le texte.</i>
9	Très bien ! Alors, est-ce que tu peux me résumer un petit peu, m'expliquer l'histoire sans me la lire ? Qu'est-ce que tu raconterais si tu devais raconter cette histoire ?
10	Si jamais je l'aurais déjà lu, moi j'aurais dit, c'est un petit garçon qui s'appelle Tom. Il était allé à la plage, puis après il avait une petite maison à bois. Puis après, quand il est rentré, il y avait la tortue. Une tortue qui s'appelait Lily, c'est une de ses copines. Et elle a dit d'aller jouer dans le sable, alors il est allé.
11	Qu'est-ce qu'il s'est passé quand ils sont allés dans le sable ?
12	Ils ont fait des châteaux de sable, plein de châteaux de sable. Ils ont joué dans le sable, ils se sont espalés dans l'eau.
13	C'est quoi le problème dans l'histoire à un moment donné ?
14	Le chapeau il s'est envolé, et alors ils ont essayé de le récupérer, mais ils ont fait beaucoup beaucoup d'essais. Après ils ont réussi à l'attraper, mais après ils ne savaient pas où ils étaient, parce que le vent l'avait emporté bien loin. Et alors après, il y avait des morceaux de bois, alors ils les ont pris pour se réchauffer, pour se mettre à l'abri, et puis ils ont entendu les bruits des vagues, et puis ils se sont endormis paisiblement
15	Alors, tu me dis ils se sont endormis paisiblement, qu'est-ce que ça veut dire paisiblement ?
16	Ça veut dire tranquille
17	Et pourquoi paisiblement, ça veut dire tranquille ? Qu'est-ce qui te permet de dire, tu connais le mot paisiblement, ou alors tu l'as deviné grâce au mot ? Tu as déjà entendu le mot paisiblement ?
18	Oui.
19	Tu connaissais ce mot-là ?

20	Oui.
21	Ok, d'accord. Alors tu m'as dit que c'était un petit garçon qui était dans l'histoire, comment est-ce que tu sais que c'est un petit garçon ?
22	Parce que garçonnet.
23	Qu'est-ce qui veut dire petit garçon dans garçonnet ?
24	Le « et » je sais pas.
25	Et le « et » il voudrait dire petit alors ?
26	Oui, petit. Oui, donc c'est garçon et le petit « et » qui veut dire petit. Ce serait ça ? Ou peut-être c'est avec le « net ».
27	Le « net » ?
28	Oui, je dirais.
29	D'accord. Alors on parle d'un petit village ensoleillé, que veut dire ensoleillé ?
30	Ensoleillé, ça veut dire un beau village plein de soleil, un peu comme ça, voilà.
31	Et pourquoi plein de soleil ? Pourquoi est-ce qu'ensoleillé, ça voudrait dire avec du soleil ?
32	Parce qu'ensoleillé, on entend le mot sol... soleil, alors c'est pour ça que j'entends ensoleillé.
33	Ok. On dit que le vent emporte brutalement le chapeau de Tom, ça veut dire quoi brutalement ? Ça veut dire, par exemple, comme ça.
34	Ça veut dire, par exemple, comme ça.
35	Donc c'est quoi si tu devais donner un autre mot que brutalement ?
36	Vite.
37	Et dans brutalement, est-ce que tu connaissais ce mot-là, brutalement ? Tu l'as déjà entendu ?
38	Brutalement non, mais brutal, j'ai déjà entendu
39	Ah, t'as déjà entendu brutal, et donc ça voudrait dire quoi brutalement ?
40	Ça veut dire, par exemple, c'est comme quand on fait le catch on donne un coup et ça veut dire un peu fort, quoi. C'est ça que ça veut dire brutalement.
41	Ok. Alors, je vais te demander d'inventer un petit mot. On a parlé d'une petite tortue, Lili, la petite tortue. Je vais te demander de m'inventer un mot qui n'existe pas forcément, t'es pas obligée de prendre un mot qui existe, qui voudrait dire petite tortue.
42	Tortunet.
43	Une tortunet ?
44	Tortunet ou tortunette
45	Ah, ce serait plutôt quoi alors ?
46	Parce qu'on peut dire une petite tortue si c'est tortunette.
47	Plutôt tortunette, pourquoi ?
48	Parce que c'est une tortue.
49	Oui. Pas un tortunet
50	J'ai dit une.
51	Une torture...
52	Une tortunette parce que le « ette » ça veut dire petit.
53	Ok, parfait, merci !

Prétest GE7

1	Allez, ici, tu m'as donc mis le petit mot de camionnette. Qu'est-ce que tu as mis ?
2	J'ai mis le camion parce que camionnette, c'est un petit camion.
3	Ok, alors pourquoi est-ce que archi connu, tu as mis connu ?
4	Parce que archi, ça veut dire vraiment connu.
5	Archi connu, ça veut dire vraiment connu ?
6	Oui.
7	Comme si tu disais archi cool, c'est vraiment cool.
8	Oui.
9	Antivirus, pourquoi est-ce que tu as souligné virus ?
10	Parce que anti, ça veut dire que c'est grave. Donc, c'est un virus qu'il faut souligner parce que virus, c'est un virus.
11	Ok. Alors ici, courir, coureur, courber, pourquoi as-tu barré courber ?
12	Parce que courber, déjà, courir, coureur, c'est quelqu'un qui court.
13	Ça a un lien avec le fait de courir ?
14	Oui.
15	Alors que courber, ça n'a pas un lien avec courir ?
16	Non, je ne pense pas, non.
17	Ok. Chanson, chanteuse, chanceux ?
18	Bah, chanceux, ça veut dire qu'on est chanceuse, qu'on a beaucoup de choses. Et danseur...
19	Non, non, chanson, chanteuse.
20	Ah, pardon. Bah... chanson, ça veut dire qu'on chante. Et chanteuse, ça veut dire que c'est une fille qui chante, une dame.
21	Donc, ça a un lien avec ...
22	Le chant.
23	Ok. Pourquoi est-ce que caneton, canon, canard, tu as barré canon ?
24	Parce que canon, c'est des canons... Le caneton c'est un bébé canard.
25	Donc ça a un lien avec...
26	Le canard.
27	Ok. Ici, une personne très pengeante, c'est une personne archi-pengeante. Pourquoi tu as mis archi-pengeante ?
28	Parce que je pense que pré-pengeante, je pense que ça n'existe pas, sûrement.
29	Et archi-pengente, ça existe ?
30	Je pense.
31	Oui ? ok. Pourquoi est-ce que parcher encore, c'est reparcher ?
32	Parce que je pense que parcher... je pense qu'aparcher, ça ne veut rien dire.
33	Alors, n'oublie pas que tous les mots ne veulent rien dire, ici. Ce sont des mots que j'ai inventés.
34	Oui.
35	D'accord. Et une petite teuille, pourquoi c'est une teuillette ?
36	Une teuillette où ?
37	Là, tu as souligné teuillette.

38	Teuillette parce que je pense que c'est ce mot-là.
39	D'accord. C'est dur de savoir parce que ce sont des mots qui n'existent pas. Tu as mis comme tu pensais que c'était.
40	Oui.
41	Ici, l'animal est resté immobile devant le danger. Qu'est-ce que ça veut dire ?
42	L'animal a bougé.
43	Qu'est-ce que ça veut dire immobile ?
44	
45	Donc, pourquoi est-ce que tu as mis a bougé ?
46	A bougé parce que les animaux ne restent jamais devant un danger immobile. Ils courent.
47	Et donc, immobile, ça veut dire quoi ?
48	Ça veut dire qu'ils restent sans bouger.
49	Donc, immobile, ça veut dire que ça n'a pas bougé. Mais toi, tu t'es dit, non, ce n'est pas possible, ça n'existe pas, il a bougé.
50	Oui.
51	Ok d'accord. Alors ici, un enfant malchanceux. Pourquoi est-ce que tu as dit que c'est un enfant qui n'a pas de chance ?
52	Parce que mal, il y a mal et quelqu'un qui a de la chance, on l'appelle un chanceux.
53	Donc, malchanceux, ce serait quoi alors ?
54	Ce serait celui qui n'a pas de chance.
55	Ok, d'accord. Je pense qu'on est bon. Je vais te faire lire le petit texte.
56	Il est dur ou pas ?
57	S'il est trop dur, je peux le lire à ta place. Je peux le lire et toi, tu écoutes et tu fais par rapport à ce que je vais lire. Donc, si tu veux essayer de le lire avant, tu peux essayer de le lire avant.
58	C'est toi qui le vois. Moi, normalement, la lecture, c'est mon truc. En fait, c'est une chose que je sais bien faire.
59	Tu veux le faire toi-même alors ou tu veux que je le fasse ?
60	Je vais essayer.
61	Essaie et si à un moment donné, tu veux que je lisse, tu me le dis, ça va ?
62	<i>L'élève lit le texte.</i>
63	Très bien. Est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris de l'histoire que tu as lue ?
64	J'ai compris que c'était une petite fille, Sophie, qui habitait dans un petit village, qui habitait tout près de la forêt, qui habitait dans une petite maisonnette. Elle entend frapper quelqu'un et c'est son ami Louis, un ours. Et son ami, l'ours, il demande s'ils peuvent aller jouer dans la neige. Ils ont joué, elle a dit oui. Après, ils veulent rentrer dans la maison pour se réchauffer. C'est Sophie qui a demandé ça, évidemment, puisque c'est sa maison. Et il a dit oui. Et la porte s'est refermée. Tout à coup, elle a poussé. Elle s'est cognée dessus pour qu'elle pousse, mais elle serait pas. Ils ont trouvé une branche.
65	Une grange. C'est comme un garage.
66	Une grange où il y avait des pailles dedans. Ils se sont mis dedans, ils se sont réchauffés. Ils ont écouté le bruit dehors, le vent. Et ils se sont endormis.

67	J'ai trois choses. À un moment donné, ça, ça peut passer, mais on dit qu'au moment où ils veulent rentrer, au départ, ils veulent rentrer tous les deux dans la maison. Et que Louis n'y arrive pas. Pourquoi est-ce que Louis, à ton avis, n'arrive pas à rentrer dans la maison ?
68	Parce qu'il est trop gros.
69	Est-ce qu'on te dit que Louis est trop gros ?
70	Non.
71	Qu'est-ce qui pourrait leur expliquer que Louis n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette ?
72	Peut-être que la porte serait petite pour lui.
73	Et comment est-ce que ça s'expliquerait, ça ?
74	Parce qu'un ours brun, ça fait pas dix mètres. On parle d'une maisonnette. Maisonnette, ça veut dire que la maison, elle est petite.
75	Une maisonnette, ça veut dire une petite maison ?
76	Je pense.
77	Tu penses ? Ok, d'accord ! Alors, deuxième question. Je te relis un petit bout du texte. Sophie court alors à l'intérieur chercher une couverture pour la donner à son amie. Mais quand elle ressort, la porte de la maison se referme involontairement derrière elle. Sophie panique et essaye de l'ouvrir. Elle tire, pousse, mais elle ne réussit pas à rentrer. Qu'est-ce que ça veut dire, la porte se referme involontairement ?
78	Ça veut dire qu'elle se referme vite.
79	Et qu'est-ce qui te fait penser que involontairement, ça veut dire vite ?
80	Parce que les portes, ça fait pas... Ben, ça fait...
81	D'accord, ok. Et donc, qu'est-ce qui expliquerait qu'après, elle panique et qu'elle essaye d'ouvrir la porte ?
82	Ben, parce que son ami, il est dehors, il crève de froid, quoi. Ah, mais elle, elle est dehors, elle. Elle court à l'intérieur, elle prend la couverture et quand elle ressort, elle est dehors. Elle est dehors, elle donne la couverture et bam, la porte se referme involontairement.
83	Qu'est-ce que ça veut dire ?
84	Elle panique parce que, bah... ils sont tous les deux dehors et y a pas de clé en plus... Elle sait pas rouvrir la porte.
85	Oui, ok ! Dernière question : on te dit, dans un petit village enneigé. Qu'est-ce que ça veut dire enneigé ?
86	Ça veut dire qu'il y a, ben, de la neige.
87	Comment est-ce que tu le sais ?
88	Enneigé, neigé, parce qu'il y a neige. Il y a neige dedans.
89	Ok, et qu'est-ce que ça pouvait t'expliquer sur le reste de l'histoire ? Qu'est-ce que t'aurais pu comprendre par rapport au reste de l'histoire en disant déjà que le petit village, il est enneigé ?
90	Ben, que c'est un village qui a beaucoup de neige, quoi.
91	OK, super, merci.

Post-test GE7

1	Donc, avant toute chose, avant que tu lises le texte, tu te rappelles, on avait déjà fait ça la première fois, le texte et puis les questions.
2	C'est un ours, en fait. Déjà, c'est une petite fille avec un ours qui vont jouer. Mais en fait, il y a beaucoup de neige, ils jouent. Et après, ils veulent rentrer pour se réchauffer, mais la porte est fermée, donc alors, ils vont trouver...
3	Quelle bonne mémoire, dis donc. Alors, après avoir lu ce texte sur l'ours, vous avez fait plein d'activités avec madame. Est-ce que tu peux m'expliquer un petit peu ce que vous avez fait ? Est-ce que tu t'en rappelles ? De toutes les petites activités que vous avez faites après que je sois venue ?
4	Ah oui, je me souviens d'une...
5	Dis-moi, par exemple.
6	En fait, il y avait des mots qui n'existaient pas et on avait... qui ressemblaient. Et en fait, on devait... colorier celles qui... Par exemple, c'est quoi l'arbre des pommiers ? Donc, il y avait les proufiers, par exemple, et là, il y avait les premiers, et c'est celui qui ressemblait le plus à colorier. Et... Il y avait aussi le petit mot dans le grand mot. Oui, donc en fait, il y avait le petit mot, par exemple, quand il est au début, il faut l'entourer, et quand il est, donc, vert ou bleu, je sais plus, et quand c'est à la fin qu'il y a le petit mot, on l'entoure aussi.
7	OK. Alors, est-ce que tu veux lire ou est-ce que tu veux que je dise ?
8	Je veux lire en première.
9	Ok !
10	<i>L'élève lit le texte.</i>
11	Alors, raconte-moi un peu, sans le relire, de quoi parle mon histoire.
12	Ben, c'est Tom, et il habite près de la plage. Son amie Lily, qui est une tortue, frappe à la porte. Il lui propose d'aller jouer dans le sable. Il joue, mais le chapeau de Tom... En fait, comme il y avait un beau... Très, très beau... Très, très gros vent... Et en fait, il faisait un château de sable. Ben, le vent tout défonce le château de sable. Et en même temps, il a pris le chapeau de Tom, envolé. Donc, il court pour le rattraper. Tom rattrape son chapeau... chapeau, oui. Mais ils sont trop loin de sa maison de Tom. Donc, alors, ils cherchent une petite maison, une petite maisonnette, on va dire. Et bah... ils la trouvent. Ils se mettent, ils écoutent les bruits des vagues. Ils s'endorment doucement.
13	Pourquoi ils s'endorment doucement ? Tu me dis doucement. Dans le texte, qu'est-ce qu'on dit ?
14	C'est aussi parce que parfois, quand on court, on est épuisé, parfois.
15	Ici, tu me dis qu'ils s'endorment doucement. Qu'est-ce qui, dans la fin du texte, te fait penser qu'ils s'endorment doucement ? Parce qu'on n'a pas utilisé le mot doucement.
16	Paisiblement
17	Et c'est quoi, paisiblement ?
18	C'est-à-dire tout doucement.

19	Et c'est quoi, dans paisiblement, qui te fait penser que c'est tout doucement ? Est-ce qu'il y a quelque chose ? Ça veut dire quoi, paisiblement, en fait ?
20	Doucement.
21	Tu connais ce mot-là ou alors tu l'as deviné ?
22	Paisiblement, c'est... (montre doucement)
23	Tu connais déjà. OK, d'accord. Alors, on te parle du village ensoleillé. Qu'est-ce que ça veut dire, un village ensoleillé ?
24	C'est parce qu'au village, on sait c'est quoi et il y a beaucoup de soleil. Il y a beaucoup de soleil.
25	Pourquoi il y a beaucoup de soleil, ensoleillé, beaucoup de soleil ? Pourquoi ça veut dire ça ?
26	Parce qu'on ne va pas dire un village, il y a beaucoup de soleil. C'est pas vraiment joli. Donc on dit un village ensoleillé.
27	OK, d'accord. Parce qu'il y a un soleil. Alors, vit un garçonnet nommé Tom. Qu'est-ce que tu peux dire sur Tom ?
28	Ben...
29	Tu me l'as dit tout à l'heure, en plus.
30	Comment ça ? C'est un ours...
31	C'est un ours ?
32	Non.
33	Relis un peu la phrase : dans un petit village ensoleillé en bord de mer vit un garçonnet nommé Tom. C'est qui Tom ?
34	C'est un petit garçon.
35	Pourquoi un petit garçon ?
36	Parce que c'est garçonnet. Sinon, on dirait garçon. Par exemple, mon papa, on dit c'est un garçon, mon papa.
37	Oui, parce qu'il n'est pas petit. Mais dans garçonnet, qu'est-ce qu'il voudrait dire qu'il est petit, alors ?
38	Parce que garçon... Et là, il y a « net » et on avait appris avec le mot que net, ça veut dire petit comme euh... comme... fillette cuisinette maisonnette.
39	Vous l'avez bien retenu, cuisinette, parce que t'es la quatrième qui me dit cuisinette [rires]. Tous les autres l'ont dit aussi. Alors, on te dit qu'une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de Tom. Qu'est-ce que ça veut dire, brutalement ?
40	C'est pas doucement. Après, ça va un peu plus vite. C'est-à-dire que ça va direct. Il emporte direct le chapeau de Tom.
41	Et comment tu le sais ? Tu connais le mot brutalement ?
42	On entend brut. Et comme brut, on fait des gestes et ça va vite.
43	Oui, je vois. Ton geste était très clair. Alors, Tom se met à courir pour rattraper son chapeau, mais le vent le repousse plus loin vers les rochers. Et on dit qu'il essaye plusieurs fois. On dit après plusieurs essais manqués. Donc il essaye, il essaye, il n'y arrive pas. Pourquoi ?
44	Parce que le vent est brut, comme on dit. Et à chaque fois, qu'est-ce qu'il fait, le vent ? Il l'emporte. Dès qu'il y a le chapeau, il est sur place. Oui, il est là, mais le chapeau va plus loin. Il est où le chapeau était, mais il va encore plus loin.

45	OK, très bien. Alors, je vais te poser une dernière question. Oui, oui. On a dit que Lily, c'était une petite tortue. J'aimerais bien que tu m'inventes un mot qui veut dire petite tortue.
46	Mini... mini animal ?
47	Oui, mais j'aimerais bien que ce soit vraiment tortue.
48	Ah, mini tortunette ?
49	Mini tortunette. Alors, oui, mini, pourquoi pas. Mais ici, si tu gardes juste le mot tortue, ce serait une tortunette. Ou une tortuette.
50	Tortuette.
51	Tortuette. Ok, merci !

Prétest GC1

1	Allez, donc je vais te poser des questions. Hop, deux, trois questions sur chaque exercice, ça va. Ici, lis-moi un peu le premier mot.
2	Camionnette.
3	Qu'est-ce que tu as souligné ?
4	Camion.
5	Pourquoi ?
6	Parce qu'un camion, c'est plus gros, et une camionnette, c'est plus petit.
7	D'accord, OK. Deuxième chose ici, relis-moi le mot.
8	Archiconnu.
9	Et qu'est-ce que tu as souligné ?
10	Archi.
11	Pourquoi ?
12	Archi, ça veut dire super.
13	Donc ici, ce serait super connu, alors. Ok... ici ?
14	Fraîcheur.
15	Et tu as souligné...
16	Fraiche.
17	Pourquoi ?
18	Parce que fraîche, ça veut dire quelque chose. Et si on met heure tout seul, ça veut dire...
19	OK, super. Alors ici, dans les mots intrus, tu as courir, coureur, courber. Pourquoi est-ce que tu as barré courber ?
20	Parce que courber, c'est pas la même chose que courir et coureur.
21	Et ce serait quoi, la différence, alors ?
22	Courber, ça veut dire un peu couper. Enfin, un peu recourber.
23	Oui, tu fais un arrondi avec ta main, oui. Et courir, ça veut dire quoi ?
24	Courir et coureur, ça veut dire quelqu'un qui court.
25	Donc ça a un lien avec la course. Ok. Ici, pourquoi est-ce que dans parent, parenthèse et parenté, tu as barré parenthèse ?
26	Parenthèses, c'est des trucs qu'on met dans... dans des travaux, par exemple, en calcul, on fait des parenthèses.
27	Et parents et parenté, pourquoi est-ce que ça ira ensemble ?
28	Parce que parents, c'est des parents. Et parenté, ça veut dire... parent... que l'enfant est parenté.
29	OK, d'accord. Donc ça a un lien, c'est tous les deux en lien avec les parents. D'accord. Alors, ici... Une personne qui n'est pas capable est incapable. D'accord. Très bien. Une personne qui joue encore est une personne qui rejoue. OK, parfait. Ici, j'ai pas de questions à te poser. Alors, ici. Une personne très pengeante, c'est une personne archi-pengeante. Est-ce que tu peux me dire pourquoi tu as mis ça ?
30	Très pensante, pengante... Et archi, ça veut dire très, très, très. Donc archi, c'est quand même très pengeante.
31	Ok top !

32	Une petite teuille, pourquoi est-ce que tu m'as mis que c'était une teuillette ? Parce que teuillette, c'est petit, et teuille, c'est grand.
33	Donc le teuillette, ça te fait penser à une petite chose.
34	Oui.
35	OK, dernière question. Parcher encore, pourquoi est-ce que t'as mis que c'était reparcher ?
36	Parce qu'ils disent parcher encore.
37	Et c'est quoi alors qui voudrait dire encore ?
38	Reparcher.
39	C'est le re qui voudrait dire encore ? OK, d'accord. Ici, j'ai rien à demander, c'est très bien. Alors, on va lire le petit texte. Est-ce que tu veux le lire ou est-ce que tu veux que je le lise ?
40	Je veux que tu le lises.
41	D'accord, je te lis le texte, écoute bien et essaye de bien comprendre l'histoire. Après, je te poserai deux, trois questions, ça va ? <i>La chercheuse lit le texte.</i> Est-ce que tu peux m'expliquer d'abord ce que tu as compris du texte ?
42	Il y a une petite fille qui s'appelle Sophie. Elle a un ami, c'est un ours brun. Il y avait de la neige. Ils ont joué, mais à un moment, il faisait trop froid. Sophie a essayé d'aller chercher une couverture, mais sa porte, elle s'est refermée et elle n'arrivait pas à la réouvrir. Ils ont été dans une petite cabane en paille. Ils se sont mis dedans pour se réchauffer. En entendant le bruit du vent, ils se sont endormis.
43	Très bien. Je vais te poser trois questions. Il y a des mots que j'ai mis en gras. À ton avis, pourquoi est-ce que l'ours n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette ?
44	Parce qu'il est gros.
45	Est-ce qu'on dit que l'ours, il est gros ?
46	Non, il est grand
47	Est-ce qu'on le dit ça dans le texte ?
48	Non.
49	Qu'est-ce qu'on pourrait dire dans le texte qui fait qu'on se rend compte qu'il peut pas rentrer parce qu'il est trop grand ? Pour rentrer dans la maisonnette.
50	...
51	Le mot maisonnette, qu'est-ce qui te permet de comprendre sur la maison ?
52	Une maisonnette, c'est petit.
53	Pourquoi ?
54	Ette c'est pour petit, si c'était une maison, ce serait assez grand. Mais une maisonnette, ça veut dire petit.
55	Il faut être petit. Peut-être que l'ours n'est pas gigantesque, mais qu'il n'arrive pas à rentrer parce que la maison est petite. Autre question : je te relis un petit passage du texte. Quand elle ressort, la porte de sa maison se referme involontairement derrière elle. Sophie panique et essaye de l'ouvrir. Elle tire, pousse, mais elle ne réussit pas à rentrer. Qu'est-ce que ça veut dire selon toi que la porte s'est refermée involontairement ?
56	Qu'elle s'est refermée sans qu'on le fasse nous-mêmes.
57	Comment tu sais ça ?
58	Je ne sais pas.

59	Tu connais le mot involontairement, tu l'as déjà entendu ?
60	Non.
61	Et qu'est-ce que tu entends dans le mot involontairement ?
62	Involontairement ? ... Involontaire ça veut dire toute seule.
63	OK, d'accord. Et qu'est-ce que ça explique par rapport à la suite ? Quand on dit Sophie panique et essaye de l'ouvrir, elle tire, pousse, mais elle ne réussit pas à rentrer.
64	Elle essaye d'ouvrir, mais elle n'y arrive pas.
65	Et elle se sent comment alors, tu penses ?
66	Triste.
67	Dernière question. Je t'ai dit, dans un petit village... Relis-moi un peu ce mot-là.
68	Enneigé.
69	Est-ce que tu peux me dire ce que ça veut dire, ce mot-là ?
70	Ça veut dire où il y a plein de neige.
71	Et comment est-ce que tu le sais que ça veut dire ça ?
72	Quand il y a plein de neige, on dit que c'est tout enneigé.
73	D'accord. Est-ce qu'on en reparle du fait que c'est enneigé ? Qu'est-ce que ça te permet de savoir ?
74	Qu'ils ont été joués dans la neige.
75	Parfait merci !

Post-test GC1

1	On va refaire comme la dernière fois, donc tu vas lire le petit texte, d'accord ? Et puis je te poserai quelques petites questions. Tu veux le lire ou tu veux que je le lise ?
2	Je veux que tu le lises.
3	Tu veux que je le lise ok. <i>La chercheuse lit le texte.</i> Alors, est-ce que tu peux me faire un petit résumé de ce que tu as compris ?
4	Il y a un enfant qui s'appelle Tom. Et un jour, il était chez lui. Et puis, il y a son ami qui sonne à la porte, qui toque. Et après, ils ont été jouer sur la plage. Ils ont construit des châteaux de sable. Mais à un moment, le vent soufflait fort et le chapeau de Tom s'envolait. Dès qu'il essayait de partir pour le rechercher, il allait plus loin. Et à un moment, il a réussi à aller le rechercher. Mais il était trop loin de la cabane et le vent soufflait trop fort. Alors, ils ont trouvé un bateau échoué sur la plage, abandonné. Et ils se sont installés et se sont endormis dedans.
5	OK, très bien. Alors, je vais reprendre les mots qui sont mis en gras, plus foncés. Alors, dans un petit village ensoleillé. Est-ce que tu veux bien me dire ce que ça veut dire si tu sais ensoleillé ?
6	Ensoleillé, ça veut dire qu'il y a beaucoup de soleil.
7	Comment est-ce que tu le sais que ça veut dire qu'il y a beaucoup de soleil ?
8	Le mot ensoleillé.
9	Qu'est-ce qu'il y a dans le mot ensoleillé qui te fait penser ...
10	Soleil.
11	OK, d'accord. Alors, qu'est-ce que tu peux dire sur Tom ? Donc ici, on te dit dans un petit village ensoleillé en bord de mer, il y a un garçonnet nommé Tom. Qu'est-ce que tu peux dire sur Tom par rapport à cette phrase-là ?
12	Un petit garçon.
13	Comment est-ce que tu sais que c'est un petit garçon ?
14	Un garçonnet.
15	Et c'est quoi qui te fait penser à petit garçon là-dedans ?
16	Garçon
17	Et ?
18	Net
19	Ok, donc le net ça voudrait dire quoi alors ?
20	Plus petit.
21	Plus petit, ok. Alors, pourquoi dans la phrase, on te dit Tom se met à courir pour le rattraper, mais le vent le repousse plus loin vers les rochers ? On dit que Tom, il court après son chapeau, il n'arrive pas à le rattraper. Pourquoi est-ce que malgré qu'il court, il n'arrive pas à rattraper son chapeau ?
22	Le vent le repousse plus loin.
23	Donc, qu'est-ce qui se passe en fait avec le vent à chaque fois que Tom, il arrive, qu'est-ce qui se passe ?
24	Il le repousse encore plus loin.
25	Donc, repousse, ça veut dire quoi alors ?

26	Il ne l'envoyait plus.
27	Donc, ça le fait...
28	Reculer.
29	Reculer encore, OK. Alors, on te dit une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de Tom. Qu'est-ce que ça veut dire, brutalement ?
30	Fort.
31	Comment tu sais que brutalement, ça veut dire fort ? C'est un mot que tu connais ou alors il y a quelque chose qui t'aide à savoir dans le mot ?
32	C'est un mot que je connais.
33	Tu connais le mot brutalement, ok. Alors, on dit que Tom et Lily, ils s'endorment paisiblement. Qu'est-ce que ça veut dire paisiblement ?
34	Calmement.
35	Comment est-ce que tu le sais ? C'est aussi un mot que tu connais ?
36	Oui.
37	Oui, c'est un mot que tu connais dans ton vocabulaire. D'accord. Et donc, si on essaye de réfléchir au mot paisiblement, qu'est-ce qui pourrait t'aider à savoir que c'est calmement si même tu ne connais pas le mot ?
38	Je ne sais pas.
39	Tu ne sais pas ? Non, ce n'est pas grave du tout. Dernière question, après je te laisse déjà tranquille. On dit que son amie Lily, c'est une petite tortue verte. Si tu pouvais créer un mot pour dire petite tortue, qu'est-ce que tu dirais ?
40	Mini-tortue.
41	Mini-tortue, OK. Tu as une autre idée ? Par rapport à ce que tu m'as dit tout à l'heure, peut-être. Réfléchis par rapport au mot que tu m'as dit tout à l'heure.
42	Garçonnet.
43	Garçonnet. Et du coup, si c'était une petite tortue, qu'est-ce que tu dirais ?
44	Tortue... net.
45	Oui, tortunet ... UNE tortue, donc ce serait plutôt une tortue...
46	Tortunette !
47	Oui, ok ! Très bien, merci !

Prétest GC3

1	Alors, dis-moi un petit peu ici, quel est le mot ?
2	Camionnette et j'ai entouré camion.
3	Pourquoi ?
4	Parce que camionnette, c'est comme un camion.
5	Pourquoi est-ce qu'il y a deux mots ? Pourquoi le mot camionnette et le mot camion ? Qu'est-ce qui change entre une camionnette et un camion ?
6	Oui.
7	C'est quoi une camionnette par rapport à un camion ? Sinon, on appellerait les deux un camion. Il y a quelque chose de différent, tu sais ce que c'est ?
8	C'est qu'un camion, c'est grand, et une camionnette, c'est petit.
9	Ok, d'accord. Ici, tu m'as entouré recommence dans recommencer. Pourquoi ?
10	Parce que recommence et recommencer, c'est la même chose. Quand on rate quelque chose, on doit recommencer.
11	Ok ! Ici, prévision, tu m'as entouré, pré, pourquoi ?
12	...
13	Si tu ne sais pas, tu peux dire je ne sais pas.
14	Je ne sais pas.
15	D'accord. Ici, courir, coureur, courber. Pourquoi est-ce que tu as pris courber comme intrus ?
16	Parce que courir et coureur, c'est la même chose.
17	Ça parle de quoi, courir et coureur ?
18	Qu'on doit courir.
19	Et courber, ça ne veut pas parler de quelqu'un qui court ?
20	Je ne sais pas.
21	Tu ne sais pas ce que ça veut dire ?
22	<i>Fais non de la tête.</i>
23	D'accord. Dans chanson, chanteuse et chanceux, pourquoi est-ce que tu as choisi chanceux ?
24	Parce que chanson et chanteuse, c'est la même chose. Chanceux, c'est si on a de la chance.
25	D'accord. Chanson et chanteuse, c'est la même chose ? Une chanson et une chanteuse, c'est la même chose ?
26	Non.
27	Mais ça se rapporte tous les deux au fait de ...
28	Chanter.
29	De chanter. Ici, je regarde caneton, canon, canard. Pourquoi est-ce que tu as pris canon ?
30	Parce que caneton et canard, c'est les animaux.
31	Et un canon, c'est...
32	C'est avec des boules qu'on doit lancer.
33	Donc ça ne se rapporte pas aux animaux.
34	Oui.
35	Ici, une fille, une petite fille est une fillette, le bébé d'un chat est un chaton, c'est top. OK, d'accord. OK, d'accord. Ici, une personne très pengeante, c'est une personne pré-

	pengeante. Est-ce que tu peux me dire pourquoi tu as choisi pré-pengeante ? Ou pas ? Qu'est-ce qui t'a fait te dire, je veux entourer celui-là ?
36	Je ne sais pas.
37	D'accord, on va prendre le suivant. Un médecin des nents, c'est un nentiste. Pourquoi est-ce que tu as mis un nentiste ?
38	Je ne sais pas.
39	Un nentiste.
40	Parce qu'un médecin des nents, c'est comme nentiste... nentage, c'est pas comme ça...
41	Il n'y a pas les mêmes mots dedans, les mêmes lettres dedans ?
42	Non.
43	D'accord. Pourquoi une petite teuille, tu as mis une teuillette ?
44	Teuillette... Je ne sais pas.
45	D'accord pas de souci ! L'animal est resté immobile devant le danger : pourquoi est-ce que tu as mis que ça voulait dire qu'il n'avait pas bougé.
46	Parce que si j'avais entouré qu'il a bougé, normalement, c'est l'animal... Il va... Il va bouger, normalement.
47	Donc l'animal est resté immobile, finalement, t'as entouré, il n'a pas bougé. Pourquoi ? Si tu sais pas, tu peux dire je ne sais pas...
48	Je ne sais pas.
49	D'accord. Et malchanceux, pourquoi est-ce que tu as mis, ça voulait dire qu'il n'a pas de chance ?
50	Parce que malchanceux, ça veut dire qu'on n'a pas de chance.
51	Comment est-ce que tu le sais ? Tu as déjà entendu le mot ou tu l'as deviné ?
52	J'ai déjà entendu le mot.
53	D'accord parfait ! Alors, on va lire un texte. Est-ce que tu veux le lire ou tu veux que je le lise ?
54	Je vais le lire. <i>L'élève lit le texte.</i>
55	Très bien. Est-ce que tu peux me dire ce que t'as compris ? De l'histoire. Fais-moi un petit résumé... Qu'est-ce qui se passe ?
56	Que Sophie, elle est bloquée dehors.
57	A cause de quoi ?
58	Parce que la porte, elle s'est refermée à cause du vent.
59	Et comment tu sais que c'est à cause du vent qu'elle s'est refermée la porte ?
60	Je sais pas.
61	On te dit que la porte, elle s'est refermée involontairement. Qu'est-ce que ça veut dire, involontairement ?
62	Qu'elle s'est refermée toute seule.
63	Et comment est-ce que tu sais que, involontairement, ça veut dire que ça s'est fermé tout seul ?
64	Je sais pas.
65	Pas de souci. Alors, maintenant, pendant l'histoire, on explique qu'à un moment donné, l'ours, il veut rentrer dans la maisonnette, mais qu'il n'y arrive pas. A ton avis, pourquoi est-ce qu'il n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette ?
66	Parce qu'il est trop grand.

67	Est-ce qu'on le dit, qu'il est trop grand, l'ours ? Est-ce que dans le texte, on dit l'ours est trop grand ?
68	Fais non avec la tête.
69	Et comment est-ce que tu sais alors que l'ours est trop grand pour rentrer dans la maison, dans la maisonnette ? Est-ce que c'est parce que tu te dis, un ours est grand, ça peut pas rentrer dans une maison ? Ou est-ce qu'il y a quelque chose dans le texte qui peut t'aider à comprendre ?
70	C'est qu'un ours est grand, mais ça arrive pas à rentrer dans une maison.
71	D'accord. Maintenant, réfléchis un petit peu au mot maisonnette. Est-ce que tu sais ce que ça veut dire une maisonnette ?
72	Non.
73	Il y a quoi dans le mot maisonnette ?
74	Mais... Maison et ette
75	Et ça voudrait dire quoi alors une maisonnette ?
76	Une maison.
77	Mhmmh, ok ! Dernière question, on parle d'un petit village. Relis-moi un peu ce mot-là.
78	Enneigé
79	Enneigé, ok, qu'est-ce que ça veut dire enneigé ?
80	Je sais pas.
81	Tu sais pas ? Qu'est-ce qui pourrait t'aider ? Dis le mot enneigé...
82	Enneigé...
83	Après dans le texte on dit qu'ils jouent où ?
84	Donc... le e et le n, on coupe en deux, et il reste neigé.
85	Donc, il resterait le mot neigé. Ca voudrait dire qu'il y a de la ...
86	Neige.
87	Ok super merci !

Post-test GC3

1	Tu essaies de lire ? Allez vas-y.
2	<i>L'élève lit le texte.</i>
3	Très bien, super. Première question : on va reprendre les mots qui sont en gras. Dans un petit village ensoleillé en bord de mer. Qu'est-ce que ça veut dire ensoleillé ?
4	Il y a beaucoup de soleil.
5	Comment est-ce que tu le sais ?
6	Si on fait comme ça, avec les deux l et on enlève le e et le en, ça fait soleil.
7	Donc si on garde qu'une petite partie du mot, ça fait soleil. Deuxième question : qu'est-ce que tu peux dire sur Tom ? Si tu relis la première phrase, qu'est-ce qu'on dit sur Tom ?
8	La première phrase, c'est ici ?
9	Oui. Qu'est-ce que tu pourrais dire sur Tom par rapport à ça ? Quelles informations est-ce qu'on te donne ?
10	Qu'il habite dans une cabane en bois, tout près de la plage.
11	Mhmmh. Sur lui, sur sa manière d'être, sur tom en lui-même. On te dit : dans un petit village ensoleillé en bord de mer vit un garçonnet nommé Tom. Qu'est-ce que tu sais dire sur lui avec cette phrase-là ?
12	Qu'il s'appelle Tom.
13	Mhmmh. Est-ce qu'il y a une autre information que tu as l'impression de pouvoir trouver ? ... Si je te dis que le mot ici, le mot garçonnet, il te donne une information en plus sur Tom, qu'est-ce que ce serait l'information ?
14	Que c'est un garçon.
15	Mhmmh, juste un garçon ? Est-ce que j'ai juste écrit « vit un garçon nommé Tom » ? Qu'est-ce que j'ai écrit ?
16	Un garçonnet.
17	Et qu'est-ce que ça voudrait dire ça ?
18	Je ne sais pas.
19	Pas de souci, alors question suivante ! On te dit, soudain, une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de Tom au loin. Est-ce que tu sais ce que ça veut dire « brutalement » ?
20	Méchamment ?
21	Pourquoi est-ce que ça te fait dire méchamment ? Tu connais le mot ou alors c'est par rapport, c'est quand tu le lis, tu te dis « ça doit vouloir dire méchamment » ou alors tu connais le mot « brutalement »
22	Je ne connais pas le mot.
23	Tu ne connais pas le mot. Et comment est-ce que tu as su que c'était méchamment alors ? Qu'est-ce qui t'a fait penser que brutalement ça voulait dire méchamment ?
24	Parce qu'ici, il y a « brut », si on enlève tout ça. Il y a le mot « brut ».
25	Et « brut », ça te fait penser que c'est méchant ?
26	Oui.

27	Mhmmh. Alors, on te dit ensuite que Tom se met à courir pour le rattraper mais le vent le repousse plus loin vers les rochers. Pourquoi est-ce que même si Tom court après son chapeau, il n'arrive pas à le rattraper ?
28	Parce que le vent, il le pousse trop loin.
29	Et quand il arrive, pourquoi est-ce qu'il n'arrive pas à le rattraper ?
30	Parce que le vent, il l'a poussé trop loin et il est coincé dans les rochers.
31	Et une fois qu'il arrive aux rochers, il n'arrive toujours pas à le rattraper.
32	Une fois qu'il arrive aux rochers, le chapeau, eh bien...
33	Est-ce que le vent, il a poussé une fois le chapeau plus loin ou plusieurs fois le chapeau plus loin ? Quand on dit « il le repousse plus loin vers les rochers ».
34	Plusieurs fois.
35	Plusieurs fois, c'est pour ça qu'il le repousse plus loin. Alors, on te dit que Tom et Lily s'endorment paisiblement. Qu'est-ce que ça veut dire « paisiblement » ?
36	Qu'ils s'endorment facilement.
37	Qu'est-ce qui te fait penser à ça ? Est-ce que tu connais le mot « paisiblement » ?
38	Non.
39	Est-ce qu'il y a quelque chose dans le mot qui peut t'aider à comprendre qu'il s'endort facilement ? Est-ce que c'est vraiment « facilement » ?
40	Non.
41	« Paisiblement ». Si tu ne sais pas, tu ne sais pas.
42	Je ne sais pas.
43	Je te pose une dernière question et puis je te laisse tranquille. On parle d'une petite tortue verte. Si tu devais inventer un mot qui signifie « petite tortue », qu'est-ce que tu pourrais inventer comme mot ? Pas forcément un mot qui existe... un mot que tu inventes pour dire « petite tortue ».
44	Une tortue...
45	Une petite tortue. Pas juste une tortue, une petite tortue.
46	Petite tortue...
47	Tu garderais petite tortue.
48	Oui.
49	Ok merci !

Prétest GC4

1	Je vais d'abord te poser quelques questions sur ce que t'as répondu ici, puis on lira un texte et tu répondras à deux, trois petites questions. Ça va ? C'est pas pour des points, pas de panique.
2	Vous...
3	Dis-moi.
4	Vous allez noter ?
5	Non. Il n'y a pas de notes, il n'y a pas de points, il n'y a rien du tout. C'est juste pour moi. Alors, ici, dis-moi un peu ce mot-là.
6	Camionnette.
7	Pourquoi est-ce que tu as entouré ce mot-là ? Tu as entouré quoi déjà ?
8	Camion.
9	Alors, ici, dis-moi un peu ce mot-là.
10	Parce que camion et camionnette, c'est la même chose.
11	Est-ce que camion et camionnette c'est exactement la même chose ?
12	Non, camionnette, c'est pour une fille et camion, c'est pour un garçon.
13	Donc les garçons conduisent les camions et les filles conduisent les camionnettes ?
14	<i>Hoche la tête</i>
15	OK. Alors ici, décompter, tu as mis compter, pourquoi ?
16	Parce que compter, par exemple, un, deux, trois, quatre. Et décompter, c'est par exemple vingt, dix-neuf, dix-huit, dix-sept. Donc on fait le contraire .
17	Oui. Ici, impossible, tu as entouré cible.
18	Cible, parce que visée.
19	Est-ce que ça a un lien avec impossible, cible ?
20	Non.
21	Pas grave, c'est juste une question. Archiconnu, tu as entouré archico. Qu'est-ce que ça veut dire, archico ?
22	Je sais p... Non, non, j'aurais dû entourer connu.
23	Et ça voudrait dire quoi archiconnu alors ?
24	Ca veut dire qu'il est beaucoup connu.
25	Ok d'accord ! Alors, courir, coureur, courber, pourquoi est-ce que tu as barré courber ?
26	Parce que c'est pas dans la même famille que courir et coureur.
27	C'est quoi la famille de courir et coureur ?
28	C'est quelqu'un qui court.
29	Ça a un lien avec la course. Courber, ça n'a pas un lien avec la course ?
30	Non ça n'a pas de lien.
31	D'accord. Chanson, chanteuse, chanceux ?
32	Chanceux, ça veut dire qu'il a beaucoup de chance. Et chanteuse et chanson, ça veut dire qu'il chante.
33	OK, dernière question, parents, parenthèses, parenté. Pourquoi tu as barré parenthèse ?

34	Parce que c'est un travail, parenthèses, et parent, c'est nos parents.
35	Et parenté alors ?
36	C'est nos deux parents.
37	Ok. Alors, une personne qui joue est un footballeur. Est-ce que dans footballeur... Est-ce que toutes les personnes qui jouent sont des footballeurs ? Quelqu'un qui joue, on dit que c'est un...
38	Travailleur ?
39	Ok. Le bébé d'un chat est un... Je sais pas lire.
40	Hein ?
41	Le bébé d'un chat est un...
42	Mal.
43	Ah est un mal. D'accord. Ah oui, donc toi t'aimes bien le football. Personne qui joue encore est une personne qui joue au football. Une personne qui n'est pas capable... OK. Alors ici, une personne très pengeante, c'est une personne pré-pengeante. Pourquoi est-ce que t'as entouré pré-pengeante et pas archi-pengeante ?
44	Archi-pengeante, ça veut dire qu'elle est beaucoup... Beaucoup pengeante, et pré-pengeante, ça veut dire un petit peu pengeante.
45	Et donc une personne très pengeante alors, ce serait quoi ?
46	Euh... Une personne très pengeante, c'est une personne pengeante.
47	Archi-pengeante ou pré-pengeante ?
48	Prépengeante
49	Ok. Un médecin des nents, pourquoi est-ce que t'as mis que c'était un nentage ?
50	Parce qu'il y a montage. Montage et... Et un dentiste, c'est comme un dentiste.
51	Et le dentiste, il soigne les..
52	Les dents
53	Donc un médecin des nents ce serait un...
54	Nentiste... Euh dentiste.
55	Non, non, un médecin des nents. Ce mot inconnu qui n'existe pas. Ce serait un...
56	Dentiste... Euh... Je sais pas.
57	C'est pas grave ! Dernière question, une petite teuille, c'est une teuillette ou une teuillure ?
58	Une teuillure.
59	Pourquoi une teuillure ?
60	Parce qu'une teuillure, c'est... Une teuillure. C'est pour... Une... Un garçon et une teuillette, c'est pour une fille.
61	Ok. Alors, l'animal est resté immobile devant le danger. Pourquoi tu as mis que ça voulait dire qu'il n'avait pas bougé ?
62	Parce qu'immobile, ça veut dire qu'il bouge pas.
63	D'accord. Et un enfant malchanceux, pourquoi t'as dit qu'il n'avait pas de chance ?
64	Parce que malchanceux, ça veut dire qu'il a pas de chance.
65	Comment est-ce que tu le sais ? Tu connais le mot ?
66	Mal, ça veut dire pas. Et... Chance, ça veut dire... Chance. Chance. Pas de chance.
67	OK. Très bien. Veux-tu lire le texte ou veux-tu que je lise le texte ?

68	Moi, je lis.
69	Vas-y !
70	<i>L'élève lit le texte.</i>
71	Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as compris de l'histoire ?
72	Il y avait Sophie, il y avait son ami l'ours. Il y avait son ami l'ours à toquer à la porte pour aller jouer avec Sophie. Mais Sophie ne voulait pas.
73	Ils ne sont pas allés jouer ?
74	Après l'ours a vu de la paille, il s'est couché dedans.
75	Je te résume l'histoire. Ils sont dans le petit village de Sophie. L'ours va toquer à la maisonnette de Sophie. Sophie lui dit on va jouer. Quand ils ont très froid, ils reviennent. L'ours essaie de rentrer dans la maisonnette de Sophie mais il n'y arrive pas. Sophie va chercher une couverture, elle ressort. La porte se ferme involontairement derrière elle. Elle essaie de l'ouvrir, elle n'y arrive pas. Ils doivent aller trouver un autre endroit où dormir. Ils trouvent la grange et ils dorment dans la grange. Une grange c'est comme un abri de jardin. Pourquoi est-ce que l'ours n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette de Sophie ?
76	Parce que la maisonnette est fermée. Les fenêtres sont fermées.
77	Mais au début, quand il essaie de rentrer, Sophie, ils essayent de rentrer...
78	Elle lui donne une couverture !
79	Pourquoi ? Parce qu'au départ il n'a pas réussi à rentrer. Pourquoi est-ce qu'il n'a pas réussi à rentrer dans la maisonnette ?
80	Parce qu'il n'arrive pas à grimper.
81	Il devrait grimper sur la maisonnette pour rentrer l'ours ?
82	Oui.
83	D'accord, il ne peut pas rentrer par la porte ?
84	Si, mais elle est fermée.
85	Oui, mais avant, elle n'était pas fermée. Ils jouent dans la neige, mais le froid devient de plus en plus intense. Sophie propose alors à Louis d'entrer chez elle pour se réchauffer. L'ours essaie de passer, mais comme Sophie le pensait, il n'y arrive pas. À ce moment-là, la porte est toujours ouverte. Pourquoi alors il n'arrive pas à passer ?
86	Il est très gros.
87	Est-ce qu'on le dit qu'il est très gros ?
88	Non, il est très grand.
89	Est-ce qu'on le dit qu'il est très grand ? Est-ce qu'à un moment donné, dans le texte, on dit l'ours est très grand ?
90	Parce qu'un ours, ça rentre pas dans une porte. Par exemple, elle, ça pourrait marcher (<i>montre la porte de la classe</i>)
91	Oui, donc il pourrait rentrer dans la porte d'une maison normale.
92	Oui, non, non il pourrait pas
93	Là, il pourrait pas rentrer dans cette porte-là ? (<i>Montre la porte de la classe</i>)
94	Si, il pourrait rentrer dans cette porte-là.
95	Donc il pourrait rentrer dans une maison, mais là on parle d'une maisonnette. C'est quoi une maisonnette ?
96	Une maison...

97	Une maison qui est comment ?
98	Une petite maison.
99	Et comment tu sais qu'une maisonnette, c'est une petite maison ?
100	Ette, ça veut dire petit.
101	OK, d'accord. On dit aussi que la porte, elle s'est refermée involontairement. Ça veut dire quoi involontairement ?
102	... Elle panique.
103	Pourquoi elle panique ? La porte, elle s'est refermée involontairement et puis elle panique. Pourquoi ?
104	Elle essaie de refermer involontairement. Elle panique elle essaie de l'ouvrir. Elle tire, elle pousse, mais elle ne réussit pas à rentrer.
105	Et pourquoi est-ce qu'elle panique si la porte est fermée ?
106	Parce qu'elle devrait dormir dans le froid.
107	OK, d'accord. Tu peux me relire ce mot-là ?
108	Enneigé
109	Est-ce que tu peux me dire ce que ça veut dire enneigé ?
110	Ca veut dire qu'il y a beaucoup de neige.
111	Comment tu le sais ?
112	En ça veut dire beaucoup
113	Et après on entend quoi ?
114	Neige, ça veut dire neiger.
115	Merci beaucoup !

Post-test GC4

1	Tu lis ? Quand tu veux.
2	<i>L'élève lit le texte.</i>
3	Très bien. Alors, est-ce que tu peux me faire un petit résumé du texte que tu viens de lire ? Qu'est-ce que t'as compris ? Qu'est-ce qu'il se passe dans le texte ?
4	Eh bien, il y avait Tom qui triait ses coquillages et après Lily, elle vient demander pour jouer et le chapeau de Tom s'envole. Après, ils ont trouvé une barque. Tom court aussi vite qu'il peut, Lily le suit tout vite. Ils s'installent dans la barque et ils s'endorment.
5	Et pourquoi est-ce qu'ils s'endorment dans une barque ?
6	Ils sont fatigués.
7	Pourquoi ils sont fatigués ?
8	Parce qu'ils ont beaucoup couru.
9	Pourquoi ils ont beaucoup couru ?
10	Pour rattraper le chapeau de Tom.
11	Et comment ça se fait qu'ils ont dû courir beaucoup pour rattraper le chapeau de Tom ?
12	Parce que Tom voulait son chapeau.
13	Alors, tu dis qu'ils ont dû courir beaucoup pour rattraper le chapeau. Essaie un petit peu de retrouver dans le texte un endroit où on dit qu'ils ont dû courir beaucoup. Qu'est-ce qui fait qu'ils ont dû courir beaucoup. Tom, il court après, il n'arrive quand même pas à le rattraper. Pourquoi ?
14	Je sais pas.
15	D'accord on va reprendre dans l'ordre. Allez ici, dans un petit village ensoleillé en bord de mer, est-ce que tu sais me dire ce que ça veut dire ensoleillé ?
16	Il y a beaucoup de soleil.
17	Comment est-ce que tu sais ?
18	Parce qu'ensoleillé, là il y a le mot soleil.
19	Donc, comme il y a le petit mot soleil dedans, ça te permet de dire que c'est ensoleillé. C'est ça ?
20	Mhmm.
21	Alors, vit un garçonnet nommé Tom. Qu'est-ce que tu peux dire sur Tom grâce à cette phrase ? Quelles informations est-ce qu'on te donne sur Tom ?
22	C'est un garçonnet.
23	Et c'est quoi un garçonnet ?
24	Un enfant, un garçon.
25	Et pourquoi est-ce que ce n'est pas juste un garçon alors ? pourquoi est-ce qu'on a écrit garçonnet et pas garçon ? Qu'est-ce que c'est la différence entre un garçon et un garçonnet ?
26	C'est la même chose.
27	C'est exactement la même chose ?
28	Non. Le mot, il ne s'écrit pas la même chose, mais garçonnet et garçon, c'est la même chose.
29	Et pourquoi est-ce qu'on aurait inventé deux mots différents pour dire garçonnet et garçon ?
30	Parce que garçonnet c'est un petit garçon.

31	C'est un petit garçon, alors qu'un garçon, on ne dit pas s'il est petit ou s'il est grand.
32	Mhmh.
33	D'accord, ensuite on te dit un petit peu plus loin dans le texte, qu'une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de Tom au loin. Est-ce que tu sais ce que veut dire brutalement ?
34	Non.
35	Réfléchis un petit peu. Brutalement, est-ce qu'il n'y a pas quelque chose dans le mot qui peut t'aider à dire ce que ça veut dire ?
36	Brutal.
37	Et donc ce serait quoi brutalement ? Qu'une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de Tom ?
38	Oui, ça veut dire qu'il s'envole. Je ne sais pas...
39	Ça veut dire quoi brutal ?
40	Brutal... euh...
41	T'as une idée ?
42	Non.
43	Pas de souci ! Alors, question suivante, on revient à ce que tu me disais tout à l'heure. Tom se met à courir pour le rattraper, mais le vent le repousse plus loin vers les rochers. Pourquoi est-ce que Tom, malgré qu'il court, il n'arrive pas à attraper son chapeau ?
44	Parce qu'il s'envole plus loin vers les rochers.
45	À chaque fois qu'il arrive, qu'est-ce qu'il se passe ?
46	Le vent, il... Repousse le chapeau.
47	Il repousse le chapeau, ok. Question suivante, on dit que Tom et Lily s'endorment paisiblement. Qu'est-ce que ça veut dire, paisiblement ?
48	Profondément.
49	Profondément, c'est la même chose que paisiblement ? C'est une question, tu peux me dire oui si tu penses que oui.
50	Oui.
51	Et ça voudrait dire quoi, alors, paisiblement ?
52	C'est paisible.
53	Et paisible, c'est profond, c'est la même chose ? Ça veut dire quoi, paisible ?
54	Je ne sais pas.
55	Ce n'est pas grave, c'est une question. Donc tu penses que paisiblement, c'est la même chose que profondément ?
56	Non.
57	Non ? Paisiblement tu as trouvé le mot ...
58	Paisible.
59	Et ça voudrait dire quoi paisible ?
60	Ca veut dire qu'ils s'endorment profondément. Ca veut dire qu'ils dorment.
61	D'accord, ok. Je te pose une dernière question. On dit, lorsque Tom ouvre la porte, il découvre son ami Lily, une petite tortue verte. Qu'est-ce que tu pourrais inventer comme mot, ce n'est pas obligé d'être un mot qui existe, pour dire une petite tortue ?
62	Une tortunette.
63	Tortunette ?
64	Oui.
65	Ok merci !

Prétest GC5

1	Je vais d'abord te poser des questions sur ça, puis après on lira un petit texte. Je te poserai de toi des questions sur le texte, ça va ? Alors, dans le premier exercice, tu m'as entouré camion dans camionnette. Est-ce que tu peux me dire pourquoi ? Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi dans camionnette t'as choisi de souligner le petit mot camion ?
2	Parce que camion... Je ne sais pas.
3	Réfléchis. Qu'est-ce qui t'a fait souligner le mot camion ? On avait dit qu'il fallait trouver un petit mot dans le grand mot qui allait dans le même sens, comme danseur et danse.
4	Camionnette et camion, c'est presque pareil. Et il y a un camion dans camionnette, donc...
5	Et quand tu dis que c'est presque pareil, c'est quoi la différence entre un camion et une camionnette ?
6	Camionnette, c'est plus petit qu'un camion.
7	OK, d'accord. Et ici, dans impossible, pourquoi est-ce que t'as souligné possible ?
8	C'est l'inverse.
9	Ok ! Archiconnu, pourquoi tu as souligné connu ? C'est quoi, archiconnu ?
10	Qu'il est beaucoup connu dans le monde.
11	Donc, pourquoi est-ce que t'as souligné connu ?
12	Parce qu'il est connu.
13	Ok, d'accord. Ici, chanson, chanteuse et chanceux, pourquoi t'as barré chanceux ?
14	Chanson et chanteuse, c'est pareil.
15	C'est pareil par rapport à quoi ?
16	Une chanteuse ça chante des chansons.
17	D'accord.
18	Et chanceux, c'est avoir de la chance. C'est pas pareil que...
19	Ok, et parents, parenthèses, parenté ?
20	Parenthèses, c'est quand on écrit, et parenté et parent, c'est... Des parents.
21	C'est par rapport aux parents ? OK. Alors ici, tu m'as mis une petite fille et une fillette. Pourquoi une fillette ?
22	Parce qu'il y a le mot là et c'est juste rajouter le... ette.
23	Et ça veut dire quoi le ette que t'as rajouté ? Fillette. C'est quoi le ette ?
24	Je sais pas.
25	Tu connaissais le mot « fillette » ?
26	Oui !
27	Tu l'avais déjà entendu. Et pourquoi une personne qui n'est pas capable, c'est incapable ?
28	Parce que c'est son contraire.
29	Le bébé d'un chat, un chaton ?
30	Parce qu'il y a chat et j'ai rajouté le « on ».
31	Ok. Derrière, pourquoi est-ce qu'une personne très pengeante... Tu m'as dit que c'était une personne archi-pengeante.

32	Méchante, archi-méchante. Et pré-méchante, ça veut rien dire.
33	Donc t'as remplacé par un autre mot. Tu t'es dit pengente, ça ressemble à méchante, et du coup, t'as changé le mot.
34	Oui.
35	Et un médecin des nents, c'est un nentiste, pourquoi ?
36	Parce que c'est des dents et c'est un dentiste.
37	Donc chaque fois, t'as changé le mot pour remettre un mot qui existe pour du vrai. D'accord. Et une petite teuille, c'est une teuillette. T'as remplacé par quoi, alors ?
38	Une feuille, une feuillette.
39	Et parcher, encore ?
40	Marcher et remarcher.
41	Ok d'accord ! L'animal est immobile devant le danger. Pourquoi tu as mis n'a pas bougé ?
42	Parce qu'immobile, ça veut dire n'a pas bougé.
43	Tu connais le mot ?
44	Oui.
45	Ok. Cet enfant est vraiment malchanceux ?
46	Qu'il a pas de chance.
47	Pourquoi ?
48	Ben, parce que... Malchance, ça veut dire qu'il a pas de chance. Malchanceux, c'est quelqu'un qui n'a pas de chance.
49	Ok ! Alors, est-ce que tu veux que je lise le texte ou tu veux le lire toi-même ?
50	Moi-même.
51	Vas-y c'est parti !
52	<i>L'élève lit le texte.</i>
53	Parfait. Alors, est-ce que tu peux me dire ce que t'as compris du texte ? Si tu devais résumer l'histoire, qu'est-ce qui s'est passé ?
54	Que c'est une petite fille qui s'appelle Sophie, et un jour qu'elle faisait le ménage, il y a son ami Louis l'ours brun qui arrive.
55	Qu'est-ce qu'ils font ?
56	Ils vont jouer. Mais il fait de plus en plus froid, donc ils essayent de rentrer dans la maison de Sophie, mais l'ours, il est trop gros. Donc ils vont dans une grange et ils s'endorment.
57	Ok ! Alors, on dit effectivement que l'ours n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette de Sophie. Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi il n'arrive pas à rentrer ?
58	Parce qu'il est trop gros.
59	Est-ce qu'on le dit, que l'ours, il est trop gros ? Est-ce que, à un moment donné, dans le texte, on dit que l'ours est trop gros pour rentrer dans la maison ?
60	Non.
61	Non, par contre on te dit quoi ? On te dit que l'ours n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette. Réfléchis un peu, pourquoi est-ce que l'ours n'arriverait pas à rentrer dans la maisonnette.
62	Parce qu'il est trop grand.
63	Ok d'accord. Comment elle est la maison ? ... La maisonnette ?
64	Elle est petite.
65	Comment tu le sais ?

66	Maisonnnette. Maison, c'est une maison, mais maisonnnette, bah c'est un peu plus petit.
67	Imagine la porte-là. Est-ce qu'un ours, il pourrait rentrer dans cette porte-là ? Dans une maison normale ?
68	Oui.
69	C'est quoi, le problème ? Est-ce que le problème, c'est l'ours ?
70	Non, c'est la maison.
71	C'est la maison parce qu'elle est trop petite. Ok, d'accord. Deuxième question : On te dit, quand elle ressort, la porte de sa maison se referme involontairement derrière elle. Qu'est-ce que ça veut dire, involontairement derrière elle ?
72	Sans le faire exprès.
73	Comment tu le sais ?
74	J'ai déjà entendu.
75	Tu as déjà entendu le mot involontairement ?
76	Oui.
77	D'accord ! Dernière question, lis-moi un peu ce mot-là.
78	Enneigé.
79	Ca veut dire quoi enneigé ?
80	Qu'il y a de la neige partout.
81	Comment tu le sais ?
82	J'ai aussi entendu.
83	Si tu réfléchis ... le mot enneigé, tu pourrais trouver, même si tu n'avais jamais entendu le mot, tu pourrais trouver que ça veut dire qu'il y a de la neige.
84	Neigé, c'est qu'il y a de la neige, c'est... Il neige, donc c'est qu'il y a de la neige. Et enneigée, c'est... Il y a de la neige.
85	D'accord. Après, est-ce que dans le texte, tu aurais pu comprendre, du coup, s'il n'y avait pas eu le mot enneigé ?
86	Non.
87	Ça te permet de comprendre quoi, après ? Qu'est-ce qu'on dit après, ils vont jouer ?
88	Dans la neige.
89	Donc sans ça, après, ça n'aurait pas eu de sens de dire qu'en fait, ils vont jouer dans la neige. Très bien merci beaucoup !

Post-test GC5

1	Donc, on va d'abord lire le petit texte, puis je te poserai des questions. Est-ce que tu veux lire ou est-ce que tu veux que je lise ?
2	Je lis moi.
3	Vas-y !
4	<i>L'élève lit le texte.</i>
5	Alors, est-ce que tu peux me faire un petit résumé de ce que tu as compris ?
6	C'est un garçon, il s'appelle Tom, et un jour, il y a une fille qui frappe à sa porte, et c'est son ami Lily. Ils vont jouer dans leur cabane, mais il y a du vent, et le chapeau de Tom s'envole, et ils essayent de le rattraper. À la fin, ils le rattrapent, mais ils sont trop loin pour rentrer chez eux. Ils se cachent dans une barque, et ils s'endorment.
7	D'accord. Pourquoi est-ce qu'ils sont trop loin pour le rattraper ? Pourquoi est-ce qu'ils doivent autant courir après le chapeau pour qu'il revienne ?
8	Parce qu'il y a du vent.
9	Parce qu'il y a du vent, et que le vent, qu'est-ce qu'il fait ?
10	Il pousse le chapeau au loin.
11	Et comment ça se fait qu'une fois qu'ils arrivent au chapeau, ils n'arrivent pas à le rattraper ?
12	Parce que le vent l'emporte... au-dessus.
13	Ok. Alors, on va reprendre la phrase du début. Dans un petit village ensoleillé en bord de mer, est-ce que tu peux me dire ce que ça veut dire, ensoleillé ?
14	Où il y a du soleil.
15	Comment tu le sais ?
16	Il est écrit soleil dans le mot.
17	Il est écrit soleil dans le mot.
18	Et je connais le mot.
19	Tu connais le mot. Ok. Qu'est-ce qu'on peut dire sur Tom quand on lit la première phrase ? Dans un petit village ensoleillé en bord de mer, vit un garçonnet nommé Tom. Qu'est-ce qu'on peut dire sur Tom ?
20	Que c'est un garçonnet qui habite dans un petit village ensoleillé au bord de mer.
21	C'est quoi, un garçonnet ?
22	Un petit garçon.
23	Comment tu sais que c'est un petit garçon ?
24	Je connais le mot aussi.
25	Tu connais le mot garçonnet ? Et qu'est-ce qui pourrait, dans garçonnet, faire penser que c'est un petit garçon ?
26	Net
27	Le net, ça voudrait dire petit ?
28	Oui.
29	Ok. Deuxième question. Une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de Tom au loin. Qu'est-ce que ça veut dire, brutalement ?
30	Je saurais pas expliquer.
31	Non ? Essaie un petit peu, même avec tes mots.

32	Brutalement. Que c'est brut.
33	Comment est-ce que tu sais que c'est de manière brute ?
34	Il est écrit brut, mais sans « e ».
35	Ok. Question suivante. Pourquoi Tom, il arrive pas à rattraper son chapeau ? Tu me l'as dit tout à l'heure.
36	Parce que le vent le pousse plus loin.
37	A chaque fois il le...
38	Repousse.
39	Ok. On dit que Tom et Lili s'endorment paisiblement. Qu'est-ce que ça veut dire paisiblement ?
40	Calmement.
41	Comment tu sais ?
42	Je connais le mot aussi.
43	Tu connais le mot paisiblement. Et si tu devais réfléchir, en dehors du fait que tu connais le mot paisiblement, qu'est-ce qui t'aiderait dedans à savoir que ça veut dire calmement ?
44	Paisible, c'est calme. Et paisiblement, calmement.
45	Ok. Je te pose une dernière question et puis je te laisse tranquille. Une petite tortue verte. Donc son ami Lily, c'est une petite tortue. Est-ce que tu pourrais essayer de m'inventer, t'es pas obligé de prendre un mot qui existe pour du vrai, un mot qui voudrait dire petite tortue ?
46	Mini-animal.
47	Ca doit vraiment être en lien avec la tortue.
48	Mini-tortue alors.
49	Mini-tortue. Et si tu fais un peu comme les autres mots, tu me disais « on entend le mot dedans » ? Qu'est-ce que tu pourrais faire comme mot ?
50	Je sais pas.
51	C'est pas grave ! C'est très bien, merci !

Prétest GC7

1	Alors, je te pose d'abord deux, trois petites questions sur ça, et puis après, je te ferai lire un petit texte et on répondra à des questions. Ça va ? Alors, ici, peux-tu me lire le mot ?
2	Camionnette
3	Et qu'est-ce que tu as entouré ?
4	Camion.
5	Pourquoi est-ce que tu as entouré camion ?
6	Je ne sais pas.
7	Essaie de réfléchir, parce que si tu l'as entouré, c'est qu'il y avait une raison.
8	Parce que c'est le court mot ?
9	Parce que c'est un petit mot ?
10	Oui.
11	Et camion et camionnette est-ce que ça a un lien ?
12	Non.
13	Non ? Ca n'a rien à voir un camion et une camionnette ?
14	Si.
15	C'est quoi le lien entre camion et camionnette ?
16	C'est la même chose, presque.
17	Et c'est quoi la différence entre les deux, alors ? Si c'est presque la même chose, qu'est-ce qui fait que ce n'est pas la même chose et qu'on a inventé deux mots différents ?
18	C'est parce que si il est long, il est plus court, et là, il est plus long. (<i>elle parle des mots</i>)
19	Et pourquoi est-ce qu'on a fait deux mots différents ? Pourquoi est-ce qu'on a inventé le mot camion et qu'on a inventé le mot camionnette ? C'était quoi, le but, tu penses ?
20	Je sais pas.
21	Ok, d'accord ! Alors, ici, archiconnu, t'as entouré connu, pourquoi ? Pourquoi dans archiconnu, t'as enlevé le mot connu ?
22	...
23	Pourquoi dans archiconnu, t'as enlevé le mot connu ?
24	Connu c'est un mot.
25	Ça veut dire quelque chose tout seul, connu. C'est quoi être archiconnu ?
26	Ça veut dire, par exemple, un chanteur qui est connu
27	Mais il n'est pas connu, il est archiconnu. Ça veut dire quoi, archiconnu ?
28	Je sais pas.
29	Pas de souci. Antivirus, pourquoi est-ce que t'as entouré le virus ?
30	Le virus.
31	Et antivirus alors ça veut dire quoi ?
32	C'est quand il n'y a pas le virus.
33	Ok. Alors, ici, courir, coureur, courber. Pourquoi est-ce que t'as barré courber ?
34	Parce que c'est pas les mêmes mots que ça.
35	Et courir et coureur, pourquoi est-ce qu'ils vont ensemble, alors ?
36	Parce que c'est la même chose, ils courent et ils courent.
37	C'est en lien avec le fait de courir. OK, repasser, repassage et repas. Pourquoi est-ce que t'as barré repas ?

38	Parce que c'est pas la même chose. Parce que repasser, repassage, c'est la même chose.
39	C'est quoi ?
40	C'est... On repasse.
41	On repasse quoi ?
42	Par exemple, le linge.
43	OK, et repas, ça n'a rien à voir, alors ?
44	Repas c'est... non.
45	Non ? C'est quoi, repas ?
46	Repas, c'est la nourriture, mais ça n'a aucun rapport pour repasser.
47	OK. Caneton, canon et canard. Pourquoi est-ce que tu as barré canard ?
48	Parce que c'est pas les mêmes que ça.
49	Caneton et canon, c'est quoi, le lien entre les deux ?
50	C'est les mêmes
51	C'est les mêmes mots ? Il y a les mêmes lettres dedans ?
52	Non.
53	Et c'est quoi « caneton » ?
54	Caneton c'est un.. Je sais pas.
55	Ok. . Un homme qui joue de la musique est un musicien. Un magasin où l'on vend du fromage est une fromagerie. Une petite fille ce serait quoi ?
56	Une fille.
57	Et le bébé d'un chat ce serait un...
58	Bébé chat.
59	Ok ! Ici, pourquoi est-ce que un médecin des nents, tu m'as mis que c'était un nentiste ?
60	Je sais pas.
61	Tu as mis au hasard ?
62	Oui.
63	Ok. Et une petite teuille, pourquoi ce serait une teuillette ?
64	Parce que c'est une petite.
65	Et qu'est-ce qui te fait penser que teuillette, c'est petit ?
66	Parce que à la fin, il y a le ette.
67	Le ette, ça te fait penser que c'est petit ?
68	Oui.
69	L'animal est resté immobile devant le danger. Pourquoi ça veut dire qu'il n'a pas bougé ?
70	Parce qu'immobile, ça veut dire qu'il n'a pas bougé.
71	Comment tu le sais ? Tu connais le mot ? Tu connais déjà le mot immobile ?
72	<i>Hoche la tête.</i>
73	Et malchanceux, pourquoi ça veut dire qu'il n'a pas de chance ?
74	C'est parce qu'en fait, il n'a pas de chance. Par exemple, il voulait gagner au loto, mais il n'a pas gagné. Donc ça, c'est être malchanceux.
75	OK. On va lire le petit texte, d'accord ? Est-ce que tu veux que je le lise ou tu le lis ?
76	Je lis.
77	D'accord. Tu lis aussi le titre.
78	<i>L'élève lit le texte.</i>
79	Alors, d'abord est-ce que tu peux me dire ce que t'as compris de ce que tu as lu, de l'histoire ?

80	J'ai compris que Sophie avait un ami et qu'ils étaient dans une maison. Et puis l'ami il vient puis ils ont été jouer dans la forêt un petit peu. Après Sophie elle est rentrée à la maison, elle a pris une couverture pour ... ben la donner à son ami. Après la porte elle s'était refermée et ils étaient restés bloqués dehors. Après ils ont été trouver un autre abri.
81	Ok ! Alors on te dit dans l'histoire que l'ours, le copain ours, il n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette. A ton avis, pourquoi est-ce qu'il n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette ?
82	Euh... Parce qu'il est trop grand.
83	Et est-ce qu'on te dit l'ours est trop grand ?
84	Non.
85	Qu'est-ce qui pourrait alors te faire te dire qu'il n'arrive pas à rentrer parce qu'il est trop grand pour rentrer dans la maisonnette.
86	Je sais pas.
87	Qu'est-ce que ça veut dire une maisonnette ?
88	Une maison.
89	Mhmmh. Et pourquoi alors est-ce qu'il y aurait le mot maison et le mot maisonnette ? Pourquoi est-ce qu'on aurait inventé deux mots différents ? C'est quoi une maisonnette ? C'est quoi la différence avec une maison ?
90	...
91	Est-ce que tu sais ?
92	Non.
93	C'est pas grave ! Alors, on te dit que la porte se referme involontairement derrière Sophie. Qu'est-ce que ça veut dire involontairement ?
94	Ça veut dire qu'elle s'est fermée à clé toute seule.
95	Toute seule, à clé... Toute seule, pourquoi involontairement ça voudrait dire qu'elle se referme toute seule ?
96	Je sais pas.
97	T'as déjà entendu le mot involontairement ?
98	Non.
99	T'as jamais entendu ?
100	Non.
101	Ok. Relis-moi un peu ce mot-là.
102	Enneigé.
103	Mhmmh, ça veut dire quoi enneigé ?
104	Qu'il y a de la neige.
105	Mhmmh, comment tu sais que ça veut dire qu'il y a de la neige ?
106	Je sais pas.
107	Tu as déjà entendu le mot enneigé ?
108	Oui.
109	Oui ? et dans enneigé tu entends quoi ?
110	C'est la neige.
111	C'est le mot...
112	Neige.
113	Ok parfait !

Post-test GC7

1	Alors, on va lire le texte, après je vais te poser des petites questions. Est-ce que tu veux lire ou est-ce que tu veux que je lise ?
2	Je veux que je lise.
3	Allez, vas-y, je t'écoute.
4	<i>L'élève lit le texte.</i>
5	OK, est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris de ce texte ?
6	En fait, c'était un petit garçon qui s'appelle Tom avec une tortue qui s'appelle Lily. Ils ont été à la plage et il y avait du vent qui a soufflé le chapeau de Tom. Ils ont tous les deux couru pour aller le chercher. Ils étaient très loin de la cabane et le vent était trop fort. Ils ne peuvent pas retourner dans la cabane. Alors, ils ont trouvé un petit abri pour se mettre et ils se sont endormis.
7	OK, très bien. T'as bien compris le texte. Alors, on va reprendre des petits mots dans le texte. Si je te dis dans un petit village ensoleillé, qu'est-ce que ça veut dire, ensoleillé ?
8	C'est le soleil.
9	Comment tu sais qu'ensoleillé, ça a un lien avec le soleil ?
10	... Je sais pas.
11	Tu ne sais pas ? Ensoleillé... Pourtant, quand t'as dit ensoleillé, t'as tout de suite dit ah, c'est par rapport au soleil. Comment tu le sais ?
12	Ça ressemble au soleil.
13	Qu'est-ce qui ressemble à soleil ?
14	Le mot.
15	Le mot ensoleillé, il ressemble à soleil ?
16	Oui.
17	Ok. Alors, on te dit qu'il y a un garçonnet nommé Tom. Qu'est-ce que ça veut dire, un garçonnet ?
18	Un garçon.
19	Oui. Pourquoi est-ce qu'il y a le mot garçon et le mot garçonnet qui existent ?
20	Garçonnet, c'est plus petit.
21	Comment tu sais que c'est plus petit ?
22	Parce qu'en fait, Alia, des fois, me dit des mots et après, elle me dit ce que ça veut dire.
23	Et donc, ce mot-là, tu le connais, garçonnet ?
24	Oui.
25	D'accord, ok. Alors, pourquoi est-ce que malgré que Tom, il court et court après son chapeau, on dit, il se met à courir pour le rattraper, mais le vent le repousse plus loin vers les rochers ? Après plusieurs essais manqués, Tom attrape finalement son chapeau. Comment ça se fait qu'à chaque fois, il rate pour rattraper son chapeau ?
26	Parce que le vent, il le repousse.
27	Et c'est quoi, repousser ?
28	Ça veut dire qu'il recule.
29	Donc à chaque fois qu'il essaye de l'attraper, qu'est-ce qui se passe ?
30	Il y a le vent qui le fait reculer.
31	Qui fait reculer Tom ou qui fait reculer le chapeau ?

32	Tom.
33	C'est Tom qui recule ? Le vent fait bouger, fait reculer Tom ? Ou le vent fait reculer le chapeau ?
34	Le chapeau.
35	D'accord, OK. On dit que Tom et Lily s'endorment paisiblement. Qu'est-ce que ça veut dire, paisiblement ? ... Est-ce que tu as une idée ?
36	Je sais, mais je ne m'en rappelle plus.
37	Je te laisse réfléchir.
38	Ma sœur, elle me l'avait dit. Ça veut dire, par exemple, en faisant des rêves.
39	Paisiblement, c'est en faisant des rêves. Qu'est-ce que tu pourrais dire, paisiblement ?
40	S'endort tout doucement.
41	Pourquoi paisiblement, ça voudrait dire doucement ?
42	Je ne sais pas.
43	D'accord, pas de souci. J'ai oublié ce mot-là. Une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de Tom au loin. Brutalement, qu'est-ce que ça veut dire, brutalement ?
44	Fort.
45	Comment tu sais ?
46	Alia elle m'a dit des mots.
47	Elle t'en dit des mots ta sœur ! Brutalement, réfléchis un peu... Qu'est-ce qu'il y a dans brutalement qui pourrait te faire penser que c'est fort ?
48	Brutal.
49	Et brutal ça veut dire quoi ?
50	C'est fort
51	C'est fort, c'est un peu...
52	Dur.
53	Un peu dur, ok. Et donc, brutalement, ça veut dire que c'est fait de manière un petit peu brutale. Ok. Dernière question. On parle d'une petite tortue verte. Est-ce que tu pourrais me dire, inventer... C'est pas forcément un mot qui existe, d'accord. Inventer un mot qui voudrait dire petite tortue. Un mot qui n'existe pas déjà. Un nouveau mot.
54	Gorunette ?
55	Gorunette. Pourquoi Gorunette ? On parle d'une tortue.
56	Je sais pas. Tortulette ?
57	Tortulette ? Et ça voudrait dire... Tortulette ce serait une petite tortue ?
58	Je sais pas.
59	Qu'est-ce qui, dans tortulette,, dirait que c'est une petite tortue ?
60	La fin.
61	C'est quoi à la fin ?
62	Ette.
63	Et le ette ça veut dire petit ? Tu as un autre exemple de mot où à la fin il y a ette et que ça veut dire petit ? Moi je suis sûre que tu as un exemple. Si tu as trouvé tortulette c'est que tu as un exemple de mot où il y a ette à la fin et que ça veut dire petit.
64	Une fillette.
65	Ah, une fillette c'est une ...
66	Petite ... fille...
67	Donc une tortulette c'est une petite ...

68	Tortue.
69	C'est une bonne idée, très bonne idée ! Très bien , merci !

Prétest GC11

1	Il est déjà en train d'enregistrer moi. Et là, maintenant, il va t'enregistrer toi, ça va ? Alors, ici, je vais reposer des questions sur le test qu'on a passé tout à l'heure. Et puis après, on ira au texte et je te poserai des questions sur le texte, ça va ? Alors ici, on te demandait de souligner le petit mot dans le grand mot. Ici, tu m'as entouré des mots et tu as mis des numéros. Est-ce que tu sais m'expliquer pourquoi ?
2	Euh parce que... vu que j'avais pas envie d'utiliser mes crayons de couleur donc j'ai utilisé que mon crayon d'écriture et j'ai fait des numéros pour pas perdre.
3	Maintenant ici, le but de l'exercice, c'était dans le mot que tu lisais, de retrouver un petit mot. Prends-moi un petit peu l'exemple de ce mot-là.
4	Camionnette.
5	Camionnette. Trouve-moi un petit peu un petit mot dans le mot camionnette qui veut dire quelque chose. Je ne te demande pas de trouver dans les autres mots. Je te demande vraiment de trouver dans ce mot-là un autre petit mot. Comme dans danseur, tu te souviens, le petit mot, c'était danse.
6	Camionnette, le petit mot, c'est... Camille.
7	Ca veut dire quoi Camille ?
8	Camille Combal.
9	Ah non, pas Camille Combal.
10	Je ne trouve pas aucun mot qui rime.
11	Ça ne doit pas rimer. C'est un petit mot qui doit être caché dans le grand mot. Est-ce que ca, ça veut dire quelque chose ?
12	Non.
13	Est-ce que cam ça veut dire quelque chose ?
14	Non.
15	Est-ce que cami ça veut dire quelque chose ?
16	Oui.
17	Non... Est-ce que camio ça veut dire quelque chose ?
18	Non.
19	Est-ce que camion ça veut dire quelque chose.
20	Mhmmh !
21	Ah donc ça, c'est un petit mot dans le grand mot ! Et ce serait quoi, camion, par rapport à une camionnette ?
22	Camion, c'est plus grand et ça a une plus grande remorque.
23	Et une camionnette, alors ?
24	C'est plus petit, ça a une plus petite remorque et j'en vois toujours une.
25	Et donc maintenant, réfléchis un petit peu au mot impossible. Qu'est-ce que tu aurais pu trouver comme petit mot dans impossible ?
26	... Impo
27	Impo ça veut dire quoi ?
28	Non... Possible !
29	Possible, et ce sera quoi la différence entre possible et impossible ?

30	Impossible ça veut dire qu'on n'y arrivera jamais. Et possible, ça veut dire qu'on arrivera toujours.
31	Alors essaie un peu maintenant avec le mot fraîcheur.
32	Fraicheur... Fraiche !
33	Ok ! Recommencer...
34	... Recommence.
35	Archiconnu
36	Archi... Comme archichouette.
37	Ça veut dire quoi archichouette ?
38	Ca veut dire super super méga chouette.
39	Super super méga chouette. Et archiconnu alors ça veut dire super super méga connu ?
40	Ouaip !
41	Alors, courir, coureur, courber. Pourquoi est-ce que tu as barré courber ?
42	Parce que là, ces deux mots parlent de deux trucs qu'on court, mais celui-là, courber, non. Ça veut dire une ligne qui est toute petite.
43	Donc, courir et coureur, c'est par rapport à la course.
44	Oui, mais celui-là, non.
45	Et dans danseur, cadence et dansant, pourquoi est-ce que tu as barré danseur ?
46	Cadence euh... et bah... ça veut dire qu'on arrête de danser. Et danse, ça veut dire qu'on commence à danser, mais là, ça parle d'un danseur, donc j'ai barré.
47	D'accord. Chanson chanteuse chanceux. Pourquoi est-ce que tu as barré chanceux ?
48	Parce que chanceux, ça ne rime pas avec les deux autres mots. Ça parle de chanson et de chanteuse et d'un chanteur, mais là, c'est chanceux. Comme on dit, toi, t'es chanceux.
49	D'accord. Si je te dis repas, repassage, repasser, enfin, repasser, repassage, repas, pourquoi est-ce que tu as barré repassage ?
50	Repassage bah je l'ai barré parce que ça ne rime pas avec les deux autres mots, mais moi, j'ai dit dans ce mot repasse... et comme repassage, je repassais et repasse. Mais ça, c'est pas repasse, c'est repas. Je me suis trompée à mon avis.
51	Ce n'est pas grave, mais du coup, qu'est-ce que tu aurais mis ?
52	J'aurais barré repas vu que c'est le mot intrus.
53	Et pourquoi c'est le mot intrus ? Explique-moi.
54	Parce que les deux autres mots, ça veut dire repassage, comme repasser son chemin, repasser une ligne, mais repasser c'est pas repas.
55	Parfait, c'est très bien. Tu t'es corrigé tout seul, c'est magnifique. Troisième. Le bébé d'un chat est un chaton, magnifique. Une personne qui n'est pas capable est terrifiée. Une personne qui joue encore est une personne qui s'amuse. Ici, un médecin des nents est un nentiste. Pourquoi est-ce que tu as mis nentiste et pas nentage ? Un médecin des nents, c'est un nentiste ou un nentage tu as entouré un nentiste.
56	Un nentiste parce que ça rime presque avec dentiste.
57	Ah donc tu as remplacé par un mot que tu connaissais. Et le dentiste c'est le médecin de quoi ?
58	Bah... Des dents !

59	OK, d'accord. Une petite teuille, pourquoi t'as mis que c'était une teuillette ?
60	... Non, j'ai dit re... Ah, teuillette. Une petite teuille parce qu'il y a écrit une. Donc, teuillette, ça rime mieux que teuilleure.
61	Ok. Parcher encore, c'est reparcher ou aparcher. Pourquoi t'as mis reparcher ?
62	Parcher parce que... Parce que aparcher, c'est... C'est presque le même mot que celui-là, mais... Reparcher et... et ben.. Je vais t'expliquer ta phrase. Reparcher et encore. C'est avec ce mot encore que j'ai mis reparcher.
63	Parce que encore, comment est-ce qu'il est écrit alors dans reparcher ? Pourquoi est-ce qu'encore, il t'a fait dire je vais mettre reparcher et pas aparcher ?
64	Parce qu'encore et reparcher, c'est comme remarcher à l'envers.
65	Mhhh ! Donc, toi, t'as remplacé parcher par marcher. Et si on marche encore, on dit qu'on remarque. C'est ça ?
66	Non non ! Re... Encore, ça veut... J'ai dit comme un peu remarcher sur ce chemin à l'envers quand on a perdu quelque chose ou sinon... Quand j'ai vu quelque chose, moi, c'est que j'avais envie de voir dans un chemin, donc je continue plus loin.
67	Mhmm OK.
68	Un peu comme si c'est des choses.
69	OK. L'animal est resté immobile. Pourquoi est-ce que tu as mis que ça voulait dire qu'il n'a pas bougé ?
70	Parce qu'immobile, ça veut dire qu'il ne bouge pas du tout.
71	Et comment tu sais ?
72	Parce que c'est un... C'est pareil et c'est la même action.
73	T'as déjà entendu le mot immobile ?
74	Oui.
75	C'est un mot que tu connais. C'est pour ça que tu sais ce que ça veut dire ? Ok. Quand je te dis que l'enfant est malchanceux, tu dis qu'il n'a pas de chance. Pourquoi est-ce que tu as mis qu'il n'a pas de chance ?
76	Malchanceux, c'est presque pareil que... qu'il n'a pas de chance. Et ça veut dire aussi parce qu'il n'a pas été sage.
77	Ok ok. Alors, on va lire un petit texte. Est-ce que tu veux que je le lise ou est-ce que tu veux le lire toi-même ? Je te montre la taille du texte. Est-ce que tu préfères le lire toi-même ou que je le lise avec toi ?
78	Y a deux feuilles ?
79	Non, y a qu'une feuille. La deuxième feuille, c'est pour moi. Est-ce que tu veux bien me dire... Est-ce que tu veux que je lise ? Ou est-ce que tu lis ?
80	Pour ce mot, je veux bien parce que je ne comprends pas vu qu'il est écrit tout petit.
81	D'accord, c'est parce qu'en fait je m'étais trompée, j'avais mis Léa au lieu de Sophie. Il n'y a pas de Léa dans l'histoire. Donc tu veux que je lise juste à partir de là, jusqu'à la fin, et toi tu lis le début ?
82	Sacha ?
83	Sophie.
84	Sophie.
85	Ok, vas-y lis ! Tu vas y arriver.
86	Sophie, je vais lire. <i>L'élève lit le texte.</i>

87	Est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris du texte qu'on vient de lire ? Qu'est-ce que tu as compris de l'histoire ?
88	Euh...
89	C'est qui les personnages de l'histoire ?
90	Sophie et Louis.
91	Et c'est qui Sophie ?
92	C'est une fille.
93	Et Louis ?
94	Un garçon.
95	Je vais te relire une phrase. Lorsque Sophie ouvre la porte, elle découvre son ami Louis, un ours brun.
96	Ah, un ours.
97	Alors je vais te poser des questions, je te refais l'histoire. Elle fait son ménage, elle habite dans sa maisonnette. Elle fait son ménage, son ami Louis vient toquer à la porte. Toc toc toc. Est-ce que tu viens jouer avec moi ? Ils vont jouer. Sauf qu'après, elle veut rentrer chez elle parce qu'ils ont froid. Et Louis n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette. Pourquoi est-ce que Louis n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette tu penses ?
98	Parce qu'il est trop large. Un ours, ça ne peut pas passer entre les portes, sinon il sera bloqué pour de bon.
99	Tu ne crois pas qu'un ours pourrait passer dans la porte, là ?
100	Non.
101	Non ?
102	Par cette porte-ci, mais dans les maisonnettes, non.
103	Et pourquoi pas dans les maisonnettes ?
104	Ben, la porte n'est pas assez large pour un ours.
105	Et pourquoi, ici, elle est assez large et pas dans les maisonnettes ?
106	Ben, les maisonnettes sont faites en bois. Et ces maisons, les maisons avec une assez grande porte, elles sont faites en briques, en bois, les portes, et elles sont assez larges. Mais dans les maisonnettes, non, il faut de la place.
107	Donc, c'est quoi la différence entre une maison et une maisonnette, dans ce que tu m'expliques, là ?
108	Ben, la différence, c'est que... Il faut de l'espace dans la maisonnette, vu qu'elle est très petite.
109	Ah, la maisonnette, elle est très petite ?
110	Oui.
111	Comment tu sais ?
112	Bah ... j'ai vu ça dans la télé. J'ai vu ça dans la télé. Et il y a une petite terrasse devant la porte et sur les côtés. J'ai vu ça hier et... Mais c'est...
113	Donc, t'as entendu parler des maisonnettes et on t'a dit que c'était des très petites maisons avec une... Avec des... Des...
114	Des petites portes et des balcons !
115	Ok, d'accord, super. Deuxième question. On dit qu'à un moment donné, elle va à l'intérieur chercher la couverture, puisqu'il n'a pas réussi à rentrer, et que quand elle ressort, la porte se referme involontairement derrière elle. Qu'est-ce que ça veut dire involontairement ?

116	Ça veut dire super vite.
117	Ça veut dire vite ? Involontairement ? Et donc, c'est quoi le problème après ?
118	Ben, à mon avis, le vent a poussé la clé, donc c'est fermé à la clé, en plus que la porte est... En plus que la clé est derrière la porte.
119	Donc, est-ce qu'ils savent encore rentrer ?
120	Non.
121	Ben non, d'accord. Et involontairement, ça veut dire que c'est le vent qui l'a fermé ? C'est ça, le mot involontairement, qui veut dire, tu penses ?
122	Oui, je crois
123	D'accord.
124	Parce que le vent va super vite.
125	Ok. Dernière question. Relis-moi un peu ce mot-là.
126	Enneigé.
127	Enneigé. Dis-moi un peu ce que ça veut dire tu penses ?
128	Enneigé, ça veut dire qu'il y a beaucoup beaucoup beaucoup de neige.
129	Comment tu sais ?
130	C'est pareil chez moi.
131	C'est enneigé chez toi ?
132	Oui, il y a une grosse couche de neige, et même j'ai réussi à faire un monstre de neige, Olaf avant qu'on mange.
133	Donc, enneigé, ça veut dire qu'il y a beaucoup de neige. Et comment tu le sais, dans le mot enneiger, que ça veut dire qu'il y a beaucoup de neige ?
134	Enneigé, bah... c'est pas facile à expliquer, et j'arriverai pas à expliquer.
135	D'accord, alors je te laisse tranquille. Tu peux y aller, merci beaucoup !

Post-test GC11

1	Est-ce que tu veux lire ou tu veux que je lise ? C'est comme tu veux.
2	Que je lise.
3	Allez vas-y
4	<i>L'élève lit le texte.</i>
5	Est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris de l'histoire ?
6	Tom et Lili vont à la plage, mais le chapeau de Tom s'est envolé et donc il se cache en dessous du barque pour se mettre en sécurité du vent et du sable.
7	D'accord. On va reprendre le texte dans l'ordre et je vais te poser quelques petites questions. On dit dans un petit village « ensoleillé » en bord de mer. Qu'est-ce que ça veut dire « ensoleillé » ?
8	« Ensoleillé » ça veut dire qu'il fait très beau.
9	Pourquoi est-ce que tu penses que « ensoleillé » ça veut dire qu'il fait très beau ?
10	C'est parce qu'il n'y a pas de nuages et le soleil brille beaucoup.
11	Comment tu le sais ? « Ensoleillé » comment ça se fait que ça a un lien avec le soleil ?
12	Parce que c'est le soleil qui donne la lumière.
13	Ok. On te dit que c'est un garçonnet nommé Tom. Qu'est-ce qu'on te donne comme information sur Tom dans ce petit bout de phrase-là ?
14	Eh bien, il a des coquillages.
15	Attends, attends. Ici, vraiment, vit un garçonnet nommé Tom. Qu'est-ce qu'on te dit sur Tom ici ?
16	C'est un garçonnet.
17	Et c'est quoi un garçonnet ?
18	Ça veut dire que c'est un enfant.
19	Comment tu sais que c'est un enfant, un garçonnet ?
20	Je dirais que c'est un enfant parce que je n'ai jamais appris ce mot.
21	Et ça te fait penser à quoi ?
22	Parfois, ça peut être un bébé ou il reste un enfant.
23	Et pourquoi est-ce que « garçonnet » ça voudrait dire « enfant » et pas « adulte » par exemple ?
24	Parce qu'il y a le mot « çonnet ».
25	Ça te fait penser à quoi ça ? Garçonnet.
26	Ça veut dire qu'il est petit.
27	Donc, dans « garçonnet », ça voudrait dire « petit ».
28	Oui, je pense.
29	D'accord. Alors, une autre question. On te dit « une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de Tom au loin ». Qu'est-ce que ça veut dire « brutalement » ?
30	Ça veut dire un peu comme on prend le chapeau de Tom brutalement.
31	Et c'est quoi « brutalement » ? Ça voudrait dire quoi ?
32	Ça veut dire « fort ».
33	« Fort » et pourquoi « brutalement » ça veut dire « fort » ? Comment tu sais ?
34	C'est parce que c'est vraiment très puissant quand on dit « fortement ».

35	Ah, donc « brutalement » ça voudrait dire la même chose que « fortement ». Comment tu le sais ? Tu connais le mot « brutalement » ou tu as su le deviner par rapport au mot ?
36	J'ai su le deviner... je crois ou je l'ai appris.
37	Et donc, « brutalement », qu'est-ce qui te fait penser que ce serait « violent » ?
38	C'est parce que j'ai appris ça dans une enquête de police. Ils ont tiré des feux d'artifice dans une ville alors que c'était interdit... et donc, ils ont dû arrêter certaines personnes brutalement parce qu'ils tiraient sur les policiers et les pompiers.
39	D'accord.
40	En fait, ils tiraient que sur les pompiers et parce qu'ils ne voulaient pas qu'ils éteignent le feu. Ils ont dû se réfugier après les pompiers. Ils les ont laissés dans un incendie à terre parce qu'ils n'avaient pas le temps de les ranger.
41	Donc, « brutalement », dans le film, ça voulait dire qu'ils ne l'ont pas fait très doucement.
42	Non, ils l'ont fait... (<i>mime un geste violent</i>)
43	Ah oui, c'était un peu comment alors ?
44	En fait, c'est comme ... on donne un coup de poing dans le chapeau et ensuite il s'envole.
45	Et là, c'était le coup de poing ?
46	Non, c'était le vent qui faisait... fiouuuuuuuu
47	Et comment ça se fait que Tom, à un moment donné, on dit qu'il court et qu'il doit à chaque fois essayer de le rattraper mais il n'y arrive pas ? Pourquoi ?
48	Parce que le sable et le vent, ils compliquent la tâche parce que ça le ralentit.
49	Et le vent, il fait quoi ?
50	Il emporte le chapeau très loin.
51	Et on dit qu'il se met à courir pour le rattraper mais le vent le repousse plus loin vers les rochers. Donc, à chaque fois qu'il essaie de l'attraper, il n'y arrive pas. Pourquoi ?
52	Parce que quand il essaie de l'attraper, c'est le mauvais moment parce que le vent commence à aller plus fort.
53	Ok ! On te dit à un moment donné que Tom et Lily s'endorment paisiblement. Qu'est-ce que ça veut dire « paisiblement » ?
54	Ça veut dire « calmement ».
55	Comment tu sais ?
56	Parce qu'il y a le mot « paisible ».
57	Et « paisible », ça veut dire quoi ?
58	Ça veut dire « calme ».
59	Donc, « paisiblement », ça veut dire la même chose que « calmement » alors. Ok, parfait. Je vais te poser une dernière question.
60	Oui.
61	On dit Lili une petite tortue verte. J'aimerais bien que tu m'inventes un mot qui veut dire « petite tortue ». Mais ça ne doit pas forcément être un mot qui existe dans la vraie vie. Un mot qui voudrait dire « petite tortue ».
62	Petite tortue, c'est une tortue petite.
63	Et si tu devais faire un mot ? Tortue petite ça ne se dirait pas... On ne pourrait pas dire ça.
64	Tortue verte.

65	Est-ce que dans « tortue verte », on comprend qu'elle est petite ? Le but, c'est vraiment...
66	Petite tortue !
67	Mais ça, c'est la même chose. Petite tortue, c'est petite tortue. Mais si tu devais trouver un autre mot que « petite tortue », en un seul mot, tu dirais une petite tortue.
68	Tortue petite ?
69	Ça se dit, ça ?
70	Non. Petite tortue... Ah non déjà si ça se dit... Oh là là je suis perdu ! Tortue petite... Non... Tortue petite...
71	On va rester sur tortue petite ! Merci !

Annexe 7 : Tableau détaillé des leçons

Durée des activités : plus ou moins 20 minutes

N.B. L'abréviation *MPMLE* réfère à l'ouvrage *La morphologie pour mieux lire et écrire* de R. Berthiaume, M. Boisvert, P. Thériage et D. Daigle

Planification de l'enseignement 2 ^e année																		
Quand	Quoi	Opération	Activités	Ressources / Mots / Albums proposés														
Semaine 1	<p>Activité 1</p> <p>Activité préparatoire (distinction entre son, syllabe, morphème et mot)</p> <p>Cette activité pourrait se vivre dans différents contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> à la suite d'une lecture à voix haute, répétée ou partagée en enseignant les mots d'orthographe ciblés pour la semaine dans le contexte du message du matin 	Sans objet	<p>Présenter aux élèves l'enseignement à venir. Par ex. : « Quand je lis avec un élève, je remarque que même si cet élève sait bien lire les mots, parfois il ne comprend pas ce qu'il lit. J'observe aussi que lorsqu'on écrit, plusieurs élèves me demandent comment s'écrivent certains mots. Dans les prochaines semaines, je vais t'enseigner comment les mots sont construits. Nous allons apprendre de nouveaux mots et ça devrait t'aider à comprendre ce que tu lis et à mieux écrire. Es-tu prêt ? »</p> <p>Idée : vous pouvez donner un nom aux séances où vous travaillerez la morphologie avec les élèves (ex. : la pause morpho ou jouons avec les mots ou autre).</p> <p>Aborder la distinction entre phonème, syllabe et mot → On ne nomme pas les concepts de morphème, base, préfixe et suffixe lors de cette activité. Ceux-ci seront abordés subséquentement.</p> <p>Présenter des mots variés aux élèves et compléter collectivement un tableau semblable à celui-ci.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Mot</th><th colspan="4">Combien de...</th></tr> <tr> <th>Lettres?</th><th>Phonèmes ? (sons)</th><th>Syllabes?</th><th>Mots? (morphèmes)</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> <p>Il est possible de suivre une thématique. Ex. : Qui sont ces personnages ? (Voir liste de mots dans la colonne suivante). Note : il pourrait être intéressant de présenter un petit texte ou un livre jeunesse qui inclut les mots ciblés.</p>	Mot	Combien de...				Lettres?	Phonèmes ? (sons)	Syllabes?	Mots? (morphèmes)						<p>Pour l'exemple (Qui sont ces personnages?)</p> <p>magicien, magicienne; dragon, dragonneau; cheval, chevalier; fille, fillette; apprenti sorcier, apprentie sorcière et autres personnages au choix (prénoms d'élèves, personnages issus d'œuvres lues en classe, etc.)</p>
Mot	Combien de...																	
	Lettres?	Phonèmes ? (sons)	Syllabes?	Mots? (morphèmes)														

Quand	Quoi	Opération	Activités	Ressources / Mots / Albums proposés
	<p>Activité 2</p> <p>Activité préparatoire (sensibilisation au concept de morphème sans nommer les termes base, préfixe et suffixe)</p>		<p>Classement des mots selon leur base</p> <ul style="list-style-type: none"> Remettre la première liste de mots aux élèves (ils peuvent être imprimés sur des cartons) ou l'afficher sur le TNI. Assurez-vous que les mots soient connus des élèves à l'oral. Si certains mots ne sont pas connus, préparez des images pour que les élèves puissent voir de quoi il s'agit. Si le mot ne peut pas être mis en image (ou mimé), retirez-le de la liste, tout simplement. Demander aux élèves placés en équipe de 2 ou 3 de classer ces mots selon ce qu'ils observent. (On ne leur mentionne pas de penser aux mots de même famille, au petit mot dans le grand mot ou à la base. On souhaite que les élèves fassent ces observations par eux et elles-mêmes.) Faire un retour en grand groupe (présentation des classements et justification). <p>Classement des mots selon leur préfixe ou suffixe</p> <ul style="list-style-type: none"> Remettre la deuxième liste de mots aux élèves (ils peuvent être imprimés sur des cartons) ou l'afficher sur le TNI. Assurez-vous que les mots soient connus des élèves à l'oral. Si certains mots ne sont pas connus, préparez des images pour que les élèves puissent voir de quoi il s'agit. Si le mot ne peut pas être mis en image (ou mimé), retirez-le de la liste, tout simplement. Demander aux élèves placés en équipe de 2 ou 3 de classer ces mots selon ce qu'ils observent. (On ne leur mentionne pas de penser au début ou à la fin des mots, aux préfixes ou aux suffixes. On souhaite que les élèves fassent ces observations eux et elles-mêmes.) Faire un retour en grand groupe (présentation des classements et justification). 	<p>Liste 1 (mélanger les mots)</p> <p>bois, boiserie, reboiser; chanson, chansonnette, chansonnier; fée, féerie, féérique; égal, inégal, également; faire, défaire; capable, incapable</p> <p>Liste 2 (mélanger les mots –)</p> <p>parapluie, paravent, parachute; suédois, québécois, chinois; triangle, tricycle, tricolore, trilingue; vitesse, faiblesse, tristesse, richesse; télévision, téléphone, télécharger; guitariste, journaliste, garagiste</p>
	<p>Activité 3</p> <p>Enseignement explicite de la notion de base</p>	Décomposition	<p>Enseigner explicitement la notion de base (si désiré, utiliser l'une des ressources proposées).</p> <p>Pratique guidée (en collectif) : activité <i>À la découverte du petit mot dans le grand mot</i> → lecture de phrases au tableau pour trouver les bases – Voir les exemples proposés dans la colonne suivante.</p> <p>Pratique guidée (en dyade et retour en collectif) : trouver la base des mots – <i>MPMLE</i> p. 29 activité <i>La base des mots</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement explicite fourni <i>MPMLE</i> p.26-28 Exemples de phrases : <ol style="list-style-type: none"> Quand ma dent aura repoussé, le dentiste me mettra un appareil dentaire. Le canard peut s'envoler et survoler la volière. J'aime les journées venteuses. Le vent entre dans la maison et ma sœur se cache derrière le paravent.

Quand	Quoi	Opération	Activités	Ressources / Mots / Albums proposés
	Activité 4 Enseignement explicite des notions de préfixe et de suffixe	Décomposition	Enseigner explicitement les notions de préfixe et de suffixe (si désiré, utiliser l'une des ressources proposées). Pratique guidée (en collectif) : activité <i>À la découverte des préfixes et des suffixes</i> → lecture de phrases au tableau pour trouver les bases – reprendre les phrases de l'activité précédente. Pratique guidée (en dyade et retour en collectif) : trouver la base et, le cas échéant, le préfixe et le suffixe des mots – <i>MPMLE</i> p. 33 activité <i>Préfixe ou suffixe</i>	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement explicite fourni <i>MPMLE</i> p. 30-32
Semaine 2	Activité 5 Activité de réinvestissement	Dérivation	<p>Faire un retour sur ce qui a été vu à la semaine 1</p> <p>Pratique guidée (en collectif OU dyade et retour en collectif) : à partir d'une lecture collective ou d'une lecture en duo, trouver des exemples de mots qui ont un préfixe ou un suffixe.</p> <p>Autre suggestion : s'il y a lieu, ajouter au mur de mots des mots dérivés à partir de ceux déjà présents dans le mur de mots, tout en respectant le niveau des élèves. On peut aussi simplement utiliser le mur de mots déjà existant et ajouter un signe distinctif aux mots dérivés qui s'y trouvent.</p> <p>Annoncer ce qui sera vu à la semaine 2</p>	<p>Choisir un album dans lequel il est possible de relever quelques mots avec un préfixe ou avec un suffixe.</p> <p>Par exemple, Les surdoués : Dario, pilote pour vrai ! de Valérie Fontaine – <u>aussi disponible sur Samuel</u> → exemples de mots avec préfixe (p. 7 à 22) : survoler, surdoués, incapable, copilote, retourne, replier, extraordinaire, déhanchant / exemples de mots avec suffixes (p. 22 à 47) : pilotage, parfaitement, silencieuse, lentement, atterrissage, ennuyante, bougeotte, épaulettes.</p>
	Activité 6 Enseignement de la notion de famille morphologique / mots de même famille	Décomposition	<p>Enseigner par activité de découverte la notion de famille morphologique / mots de même famille (si désiré, utiliser l'une des ressources proposées). Rappeler aux élèves que les mots sont composés de différents morphèmes – base, préfixe, suffixe.</p> <p>Pratique guidée : à partir d'une lecture collective, cibler certains mots, demander aux élèves de proposer des mots de même famille et les décomposer en morphèmes avec les élèves (préfixe-base-suffixe).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Activité de découverte fournie <u>Les familles de mots - YouTube</u>

Quand	Quoi	Opération	Activités	Ressources / Mots / Albums proposés
	Activité 7 Pratiques guidées (mots de même famille et préfixes)	Dérivation	<p>Pratique guidée : le <i>Jeu du détective : à la recherche du petit mot commun</i> → Chaque élève pige un morphème (moitié des élèves, une base ; l'autre moitié, un préfixe) et cherche les amis qui ont des morphèmes avec lesquels il peut former un mot de même famille (voir activité <i>À chaque base son affixe</i> <i>MPMLE</i> p. 73, ou consultez la banque de morphèmes dans la colonne suivante).</p> <p>→ Si vous utilisez l'activité du livre, ne prenez que les mots avec préfixe – donc, évitez les mots avec le suffixe <i>-iste</i> ainsi que les bases <i>journal, spécial, fleur</i>. Les remplacer par certains des morphèmes proposés dans la prochaine colonne).</p> <p>N.B. Les préfixes pourraient se trouver sur un carton de couleur et les bases sur un carton blanc. Si vous utilisez le support visuel, vous pouvez également faire correspondre les couleurs des cartons préfixes et des cartons bases avec celles des pièces de casse-tête.</p>	<p><i>MPMLE</i> p. 74-75 pour les cartons à reproduire ou</p> <p>Banque de morphèmes :</p> <p>dé-, gel ; dé-, faire ; dé-, placer ; mal-, chance ; mal-, adroit ; in-, capable ; in-, juste ; in-, visible ; re-, faire ; re-, placer ; re-, vendre ; para-, pluie ; para-, chute ; télé-, phone ; télé-, vision</p>
	Activité 8 Pratique guidée (mots de même famille et suffixes)	Dérivation	<p>Pratique guidée (en dyade) : le <i>Jeu des familles 1</i> → Chaque dyade reçoit un mot (base) et doit retrouver tous les autres mots de la même famille (base + suffixe) cachés dans la classe (voir mots proposés dans la prochaine colonne).</p> <p>N.B. La base du mot pourrait être en couleur ou en caractères gras pour mettre en évidence les morphèmes si on veut rendre l'activité plus facile.</p>	<p>chant, chanteur, chanteuse, chanter ; lait, laitier, laiterie ; dent, dentiste, dentifrice, dentition, dentaire, dentier ; fée, féerie, féérique ; fleur, fleuriste, fleurir ; habile, habileté, habilement ; journal, journaliste, journalier ; maison, maisonnette, maisonnée ; spécial, spécialiste, spécialité</p>
Semaine 3	Activité 9 Activité de réinvestissement	Dérivation	<p>Faire un retour sur ce qui a été vu à la semaine 2</p> <p>Pratique guidée (en dyade) : le <i>Jeu des familles 2</i> → Chaque dyade reçoit un mot (base) et doit retrouver les autres mots de la même famille. Des mots sont proposés dans la colonne suivante. Au besoin, faire deux cartons de certains mots (bases) afin d'en avoir un pour chaque équipe.</p> <p>N.B. Il s'agit de la même activité que l'activité 8, mais cette fois-ci, avec préfixes ET suffixes.</p> <p>Annoncer ce qui sera vu à la semaine 3</p>	<p>charge, recharge, surcharge, chargement ; gel, dégel, gelée, antigel ; vent, venteux, ventiler, paravent ; lait, laitier, laiteux, laitage, allaiter, allaitement ; fleur, fleuriste, fleurir, reflleurir ; grand, grandeur, grandir, agrandir ; sûr, sûreté, sûrement ; faible, affaiblir, faiblement, faiblesse, affaiblissement</p>

Quand	Quoi	Opération	Activités	Ressources / Mots / Albums proposés
Semaine 4	Activité 10 Enseignement explicite de la stratégie <i>S'appuyer sur les mots de même famille pour comprendre sa lecture</i>		Enseigner explicitement la stratégie <i>S'appuyer sur les mots de même famille pour comprendre sa lecture</i> (si désiré, utiliser la ressource proposée). Pratique guidée : à partir d'une lecture réalisée en grand groupe (lecture partagée, interactive, répétée, etc.), cibler des mots dont le sens peut être déduit en s'appuyant sur des mots de même famille et mettre en œuvre la stratégie avec les élèves. On peut aussi décomposer ces mots en morphèmes avec eux.	Enseignement explicite fourni
	Activité 11 Pratique guidée, stratégie <i>S'appuyer sur les mots de même famille pour comprendre sa lecture</i>		Pratique guidée : à partir d'une lecture partagée (ou en duo), relever ou inviter les élèves à relever des mots dont le sens peut être déduit en s'appuyant sur des mots de même famille et les inviter à mettre en œuvre la stratégie (avec leur partenaire de lecture s'il s'agit d'une lecture en duo). Si l'activité a été réalisée dans le cadre d'une lecture en duo, faire un retour en grand groupe. On peut en profiter pour demander aux élèves de décomposer certains mots en morphèmes.	Choisir un album dans lequel il est possible de relever quelques mots nouveaux dont le sens peut être déduit en s'appuyant sur des mots de même famille. Par exemple, Les grossièretés de Jacques Cartier de Camille Bouchard, p. 11 à 22 – <u>aussi disponible sur Samuel</u> → bizarroïdes, extraterrestre, camionneur, pianiste, européen, aventurier, traditionnels, merveilleux, etc.
	Activité 12 Enseignement du sens du préfixe fréquent <i>re-, ré-</i>	Sens des affixes	Enseigner par activité de découverte le sens du préfixe <i>re-, ré-</i> . Pratique guidée : Observation d'exemples lors de la lecture d'un album jeunesse. On en profitera pour faire verbaliser la mise en œuvre de la stratégie de lecture vue lors des deux dernières activités.	Activité de découverte fournie Choisir un album dans lequel il est possible de relever quelques mots ayant le préfixe <i>re-, ré-</i> . Il peut être difficile de trouver un tel album... Il est possible de composer soi-même un texte ou d'utiliser le texte proposé.
	Activité 13 Activité de réinvestissement	Décomposition	Faire un retour sur ce qui a été vu à la semaine 3 Pratique guidée (en dyade puis en collectif) : Phrase donnée du jour – trouver les mots dont le sens peut être déduit grâce à des mots de même famille. Demander aux élèves d'identifier ceux qui ont un préfixe ou un suffixe (en profiter pour mettre au moins un mot avec le préfixe <i>re-, ré-</i> ; voir exemples dans la prochaine colonne). Faire décomposer les mots en morphèmes. Autre suggestion : réviser le mur de mots (ajouts, retraits, etc.) Annoncer ce qui sera vu à la semaine 4	Je réchaufferai rapidement mes pâtes en soirée. (réchaufferai, rapidement, soirée) Le fleuriste m'a poliment redemandé mon prénom. (fleuriste, poliment, prénom)

Quand	Quoi	Opération	Activités	Ressources / Mots / Albums proposés
	Activité 14 Enseignement explicite de la stratégie <i>S'appuyer sur les mots de même famille pour écrire un mot</i>		Enseigner explicitement la stratégie <i>S'appuyer sur les mots de même famille pour écrire un mot</i> (si désiré, utiliser la ressource proposée). Pratique guidée : À partir de la liste des mots de la semaine, demander aux élèves de proposer des mots de même famille et les décomposer en morphèmes avec eux (préfixe-base-suffixe).	Enseignement explicite fourni
	Activité 15 Pratique guidée, stratégie <i>S'appuyer sur les mots de même famille pour écrire un mot</i>		Lors d'une dictée d'apprentissage, intégrer des mots dont l'orthographe peut être déduite grâce à un mot de même famille plus connu ou se trouvant dans les mots de la semaine ou sur le mur de mots.	
	Activité 16 Enseignement du sens des préfixes fréquents <i>in-</i> et <i>dé-</i>	Sens des affixes	Enseigner par activité de découverte le sens du préfixe <i>in-</i> et <i>dé-</i> . Pratique guidée : Observation d'exemples lors de la lecture d'un album jeunesse.	Activité de découverte fournie Choisir un album dans lequel il est possible de relever quelques mots ayant les préfixes <i>in-</i> et <i>dé-</i> . Il peut être difficile de trouver un tel album... Il est possible de composer soi-même des textes ou d'utiliser les textes proposés <ul style="list-style-type: none"> • Texte pour le préfixe <i>in-</i> • Texte pour le préfixe <i>dé-</i>
Semaine 5	Activité 17 Activité de réinvestissement	Sens des affixes	Faire un retour sur ce qui a été vu à la semaine 4 Pratique guidée en équipe (2-3 élèves) : Production de phrases → Demander aux élèves placés en équipe de créer des phrases en utilisant des mots construits avec les préfixes <i>re-, ré-, dé-</i> ou <i>in-</i> en soulignant la base du mot. Ces phrases seront par la suite partagées à la classe et les élèves devront identifier les mots dérivés et leur base. Annoncer ce qui sera vu à la semaine 5	

Quand	Quoi	Opération	Activités	Ressources / Mots / Albums proposés
	Activité 18 Enseignement du sens du suffixe fréquent <i>-ette</i>	Sens des affixes	Enseigner par activité de découverte le sens du suffixe <i>-ette</i> . Pratique guidée : Observation d'exemples lors de la lecture d'un album jeunesse.	Activité de découverte fournie Choisir un album dans lequel il est possible de relever quelques mots ayant le suffixe <i>-ette</i> . Il peut être difficile de trouver un tel album... Il est possible de composer soi-même un texte ou d'utiliser le texte proposé.
	Activité 19 Enseignement du sens du suffixe fréquent <i>-erie</i>	Sens des affixes	Enseigner par activité de découverte le sens du suffixe <i>-erie</i> . Pratique guidée : Observation d'exemples lors de la lecture d'un album jeunesse.	Activité de découverte fournie Choisir un album dans lequel il est possible de relever quelques mots ayant le suffixe <i>-erie</i> . Il peut être difficile de trouver un tel album... Il est possible de composer soi-même un texte ou d'utiliser le texte proposé.
	Activité 20 Pratique guidée	Jugement de relation	Pratique guidée en collectif : Mot de même famille ou non ? Suggestion : faire l'activité oralement. Présenter les phrases une à une au TNI (voir les phrases proposées dans la dernière colonne – le corrigé est ci-dessous) et demander aux élèves d'indiquer si les deux mots soulignés font partie de la même famille ou non. Idée : on peut donner des cartons de vote bonhomme sourire (oui) et bonhomme baboune (non) (ou pouce en l'air, pouce en bas) pour faire voter les élèves. Pour chaque réponse, inviter un ou une élève à présenter une justification. Corrigé de l'activité Les paires de mots des phrases 1, 2, 4, 5 et 9 sont des mots de même famille, car ils ont tous la même base (rappel : pour que le petit mot dans le grand mot soit une base, il doit avoir le même sens dans les deux mots). Les paires de mots des phrases 3, 6, 7, 8 et 10 ne sont pas des mots de même famille, car ils n'ont pas la même base (rappel : il arrive que les mêmes lettres d'un petit mot se trouvent dans un grand mot, mais s'il n'y a pas un sens commun, cela signifie que le petit mot n'est pas la base du grand mot).	1. Cette <u>biscuiterie</u> a produit le plus gros <u>biscuit</u> aux brisures de chocolat du monde! 2. Il y a beaucoup de <u>vinaigre</u> dans cette <u>vinaigrette</u> . 3. Ils ont donné du <u>chou</u> à la <u>chouette</u> . 4. J'ai fabriqué ce <u>pot</u> dans mon cours de <u>poterie</u> . 5. La <u>bavette</u> du bébé est pleine de <u>bave</u> . 6. La fée fait apparaître une <u>baguette</u> avec sa <u>baguette</u> magique. 7. Le chercheur a placé la <u>bactérie</u> dans le <u>bac</u> . 8. Le <u>mari</u> de madame Ariane nous a offert une <u>marionnette</u> . 9. Lucie va prendre une <u>frite</u> à la <u>friterie</u> du village. 10. Sa sœur a arraché sa <u>gale</u> sur la <u>galerie</u> .

Quand	Quoi	Opération	Activités	Ressources / Mots / Albums proposés
				MPMLE p. 57 activité Oui ou non? (toutefois, les mots ne sont pas tous construits avec les suffixes <i>-ette</i> et <i>-erie</i>)
Semaine 6	Activité 21 Activité de réinvestissement		Faire un retour sur ce qui a été vu à la semaine 5 Pratique guidée en équipe : Inviter les équipes à inventer des mots en utilisant les préfixes et suffixes vus (<i>re-</i> , <i>ré-</i> , <i>dé-</i> , <i>in-</i> , <i>-ette</i> , <i>-erie</i>) et à en formuler la définition. Faire cette activité oralement. Faire un modelage (voir exemple dans la prochaine colonne). Prolongements possibles : on peut demander d'illustrer le mot ou de le placer dans une phrase (à l'écrit ou à l'oral).	ex. : bullerie : endroit où l'on fabrique des bulles J'irai acheter son cadeau de fête à la bullerie.
	Activités 22 et suivantes Pratiques guidées ou autonomes	Variés	Autres activités possibles pour réinvestir les notions de famille morphologique, de base, de préfixe, de suffixe ainsi que les stratégies permettant de s'appuyer sur ces notions pour comprendre, pour apprendre ou pour écrire un mot nouveau. Activité de classement : je classe les mots en fonction de la famille morphologique, du sens du préfixe, du sens du suffixe, etc. Activité d'association : j'associe le préfixe, le suffixe ou les deux à la base. Dictées d'apprentissage Activité à partir des mots de la semaine (dérivation) : je trouve des mots de même famille à partir des mots de la semaine Révision du mur de mots : j'ajoute des mots sur le mur de mots à partir des lectures faites dans la semaine (personnelles ou collectives) Enrichissement du vocabulaire : lors de lectures (interactives, répétées, en duo, etc.), j'apprends de nouveaux mots en me servant de mes connaissances morphologiques Etc. Idée : il est possible d'élaborer des activités interactives Smart Notebook pour certaines de ces activités.	capable, incapable; connu, inconnu; juste, injuste; complet, incomplet; utile, inutile; égal, inégal; glacer, déglacer; charger, décharger; geler, dégeler; terre, déterrer; gonfler, dégonfler; friser, défriser; maquiller, démaquiller; croissant, décroissant; calcul, recalcul; faire, refaire; venir, revenir; demander, redemander; descendre, redescendre; démarrer, redémarrer; dire, redire; écouter, réécouter; couper, recouper; donner, redonner; fermer, refermer; jouer, rejouer; lire, relire; monter, remonter; placer, replacer, trouver, retrouver; voir, revoir

Annexe 8 : Tableau des résultats du groupe contrôle au prétest

Prénoms	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20
1	1	1		0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	9	9		0	9	9	0	9	9	9	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0
3	1	9		1	9	0	9	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
4	1	1		1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	0		0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
7	1	1		1	0	1	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
8	0	0		0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0
9	1	0		0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
10	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	9	0		9	0	0	9	0	0	9	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
12	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	9	0		9	9	9	0	9	9	9	9	1	1	1	0	1	0	1	1	1
14	0	1		1	0	0	9	0	9	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0
15	1	1		1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	1	0		1	9	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9	9	9	9	9
17	1	0		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	1	0		0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0
Total de réussite à l'item	12	7		10	4	8	5	4	7	12	8	16	16	15	15	14	13	9	16	15

Décomposition

Items d'ancrage

Jugement
de relation

Non francophones

Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35	Item 36	Item 37	Item 38	Item 39	Item 40	Résultat par enfant	Abstention	
1	1	1	1	0	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	32	1	
9	0	0	9	9	9	9	9	9	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	12	15	
1	1	1	1	1	1	0	0	9	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	25	4	
0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	27	0	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	40	0	
0	0	0	0	0	1	9	9	9	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	21	3	Très fréquent (6-2)
0	1	1	1	9	9	1	0	9	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	28	4	Fréquent (6-2)
0	0	0	1	0	1	0	9	9	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	19	2	Rare (5-7)
1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	32	0	Très rare (2-2)
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	40	0	Non présent (5-11)
0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	19	4	
0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	22	0	
0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	17	8	
1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	23	2	
1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	29	0	
0	0	9	0	1	1	9	9	0	9	0	1	9	9	1	1	0	0	0	0	8	13	
1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	36	0	
1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	29		
9	11	13	7	13	6	4	5	8	13	17	12	14	13	18	16	17	15	16	16	moyenne classe : 25,5		

moyenne classe : 25,5

Dérivation

Définition des affixes

Compréhension à la lecture

Annexe 9 : Tableau des résultats du groupe contrôle au post-test

[illegible]

Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35	Item 36	Item 37	Item 38	Item 39	Item 40	Résultat par élève			
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	35	0		
0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	23	0		
1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	21	0		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	38	0		
0	9	0	9	9	9	0	9	9	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	22	5		
0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	29	1	Très fréquent	
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	21	0	Fréquent	
1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	32	0	Rare	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	37	0	Très rare	
1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	26	0	Non présent	
0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	33	0		
1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	15	5		
1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	19	4		
1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20	0		
0	0	9	9	9	9	9	9	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	7	16		
0	1	0	0	1	0	1	1	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	20	12		
0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	21	0		
9	7	7	5	12	7	10	7	11	8	15	7	10	14	13	14	11	14	13	14	24,65			
	Dérivation								Définition des affixes								Compréhension à la lecture						

Annexe 10 : Tableau des résultats du groupe expérimental au prétest

Prénoms	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20
1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
3	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	9	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	9	9	1
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
11	1	9	1	0	1	9	9	9	9	9	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
13	0	9	9	1	1	9	1	0	9	9	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1
14	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	9	9	9	9
15	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	1	9	1	9	9	9	9	9	0	9	9	0	0	1	1	1	0	0	0	0
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Total	14	10	12	11	13	11	11	7	11	11	18	16	12	14	14	17	9	13	13	14
Affixes étudiés	Affixes inconnus																			
Décomposition							Items d'ancrage					Jugement de relation								

Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35	Item 36	Item 37	Item 38	Item 39	Item 40	Résultat par enfant	Abstention
0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	24	0
1	1	1	1	0	1	1	9	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	22	1
0	1	1	9	1	0	9	9	9	9	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	29	4
0	0	9	9	9	9	9	9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	28	6
1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	35	0
1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	31	0
1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	27	4
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0
1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	33	0
1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	35	0
0	9	9	9	9	9	9	9	9	9	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	21	14
1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	34	1
0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	22	4
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	4
0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	19	0
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	38	0
1	1	1	1	0	0	9	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	9
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	37	0
10	12	12	7	12	7	0	4	9	13	16	12	11	13	15	15	18	18	16	18	Moyenne classe : 27,16	
Dérivation								Définition des affixes					Compréhension à la lecture								

Annexe 11 : Tableau des résultats du groupe expérimental au post-test

Prénoms	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20
1	1	9	1		1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1
2	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
4	1	1	1		1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1
5	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
6	1	0	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
7	1	0	1		1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
8	0	0	0		1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1
9	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
10	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	0	1		1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1
12	1	1	1		1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
13	1	9	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
14	0	0	0		0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1
15	9	9	1		1	1	9	0	9	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
16	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	1	0	1		1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1
18	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Total	15	9	16	17	16	15	16	14	13	16	15	17	16	15	9	15	12	12	15	18
				Affixes étudiés	Affixes non-étudiés															

Annexe 12 : Tableaux récapitulatifs des stratégies utilisées

Prétest et post-test du groupe expérimental : le suffixe « -ette »

	Prétest (maisonnette)	Post-test (garçonnet)
1	<ul style="list-style-type: none"> - Je l'ai vu dire ... je l'ai entendu 	<ul style="list-style-type: none"> - Je sais pas, parce que ici dans ... il y a garçon. (<i>montre le mot garçon dans « garçonnet »</i>)
2	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu as une idée de comment est la maison ? - Euh... Comme une maison de sorcière... Je sais pas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi petit garçon ? Pourquoi pas « grand garçon » ? - Parce qu'on entend le « net ».
3	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce qu'on te dit que l'ours il est grand ? - Non. - Non, qu'est-ce qui pourrait alors expliquer qu'il n'arrive pas à rentrer dans la maisonnette. - Je ne sais pas. 	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai compris que c'était un petit garçon [...] - [...] pourquoi est-ce que tu me dis que c'est un petit garçon ? Comment est-ce que tu le sais ? - Parce que ... ils disent « garçonnet ». - Ah et garçonnet ça veut dire petit garçon alors ? - Oui. - Et comment tu le sais ? - Euh... Je sais pas mais ça se voyait que...
5	<ul style="list-style-type: none"> - Parce que des ours c'est beaucoup trop grands pour entrer dans une maison parce que la porte est plus petite qu'un ours. - Et est-ce qu'on te dit que l'ours est trop grand ? - Non, mais euh j'ai déjà vu en ours dans la réalité, et quand je vois sa taille et un texte, ça me fait rappeler des mauvais souvenirs. 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est un garçonnet, mais comme c'est un garçon, on dit pas un garçonnette, c'est un petit garçon.
6	<ul style="list-style-type: none"> - Comme tu as dit tout à l'heure, comment tu sais que maisonnette, c'est petite maison ? - Parce que avec le son « ette ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Alors tu m'as dit que c'était un petit garçon qui était dans l'histoire, comment est-ce que tu sais que c'est un petit garçon ? - Parce que garçonnet. Le « et ». - Qu'est-ce qui veut dire petit garçon dans garçonnet ? - Le « et » je sais pas. - Et le « et » il voudrait dire petit alors ?

		<ul style="list-style-type: none"> - Oui, petit. Oui, donc c'est garçon et le petit « et » qui veut dire petit. Ce serait ça ? Ou peut-être c'est avec le « net ». - Le « net » ? - Oui, je dirais.
7	<ul style="list-style-type: none"> - Parce qu'un ours brun, ça fait pas dix mètres. On parle d'une maisonnette. Maisonnette, ça veut dire que la maison, elle est petite. - Une maisonnette, ça veut dire une petite maison ? - Je pense. 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est un petit garçon. - Pourquoi un petit garçon ? - Parce que c'est garçonnet. Sinon, on dirait garçon. Par exemple, mon papa, on dit c'est un garçon, mon papa. - Oui, parce qu'il n'est pas petit. Mais dans garçonnet, qu'est-ce qu'il voudrait dire qu'il est petit, alors ? - Parce que garçon... Et là, il y a « net » et on avait appris avec le mot que net, ça veut dire petit comme euh... comme... fillette cuisinette maisonnette.

Prétest et post-test groupe contrôle : le suffixe « -ette »

	Prétest (maisonnette)	Post-test (garçonnet)
1	<ul style="list-style-type: none"> - « Ette » c'est pour petit, si c'était une maison, ce serait assez grand. Mais une maisonnette, ça veut dire petit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garçon - Et ? - Net - Ok, donc le « net » ça voudrait dire quoi alors ? - Plus petit.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu sais ce que ça veut dire une maisonnette ? - Non. - Il y a quoi dans le mot maisonnette ? - Mais... Maison et « ette ». - Et ça voudrait dire quoi alors une maisonnette ? - Une maison. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que c'est un garçon. - [...] Juste un garçon ? Est-ce que j'ai écrit « vit un garçon nommé Tom » ? [...] - Un garçonnet. - Et qu'est-ce que ça voudrait dire ça ? - Je ne sais pas.
4	<ul style="list-style-type: none"> - [...] c'est quoi une maisonnette ? - Une maison... - Une maison qui est comment ? - Une petite maison. - Et comment tu sais qu'une maisonnette c'est une petite maison ? - « ette », ça veut dire petit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Non, le mot il ne s'écrit pas la même chose mais garçonnet et garçon, c'est la même chose. - Et pourquoi est-ce qu'on aurait inventé deux mots différents pour dire garçonnet et garçon ? - Parce que garçonnet c'est un petit garçon.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Comment est la maison ? ... La maisonnette ? - Elle est petite. - Comment tu le sais ? - Maisonnette. Maison, c'est une maison, mais maisonnette, bah c'est un peu plus petit. 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est quoi, un garçonnet ? - Un petit garçon. - Comment tu sais que c'est un petit garçon ? - Je connais le mot aussi. - Tu connais le mot garçonnet ? Et qu'est-ce qui pourrait, dans garçonnet, faire penser que c'est un petit garçon ? - « Net » - Le net, ça voudrait dire petit ? - Oui.
7	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire une maisonnette ? - Une maison. - Mhmh. Et pourquoi alors est-ce qu'il y aurait le mot maison et le mot maisonnette ? [...] - ... - Est-ce que tu sais ? - Non. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire, un garçonnet ? - Un garçon. - Oui. Pourquoi est-ce qu'il y a le mot garçon et le mot garçonnet qui existent ? - Garçonnet, c'est plus petit. - Comment tu sais que c'est plus petit ?

		<ul style="list-style-type: none"> - Parce qu'en fait, Alia, des fois, me dit des mots et après, elle me dit ce que ça veut dire. - Et donc, ce mot-là, tu le connais, garçonnet ? - Oui.
11	<ul style="list-style-type: none"> - Ben, la différence, c'est que... Il faut de l'espace dans la maisonnette, vu qu'elle est très petite. - Ah, la maisonnette, elle est très petite ? - Oui. - Comment tu sais ? - Bah ... j'ai vu ça dans la télé. J'ai vu ça dans la télé. Et il y a une petite terrasse devant la porte et sur les côtés. J'ai vu ça hier et... Mais c'est... 	<ul style="list-style-type: none"> - Parfois, ça peut être un bébé ou il reste un enfant. - Et pourquoi est-ce que « garçonnet » ça voudrait dire « enfant » et pas « adulte » par exemple ? - Parce qu'il y a le mot « çonnet ». - Ça te fait penser à quoi ça ? Garçonnet. - Ça veut dire qu'il est petit. - Donc, dans « garçonnet », ça voudrait dire « petit ». - Oui, je pense.

Prétest et post-test du groupe expérimental : le suffixe « -ment »

	Prétest (involontairement)	Post-test (brutalement)	Post-test (paisiblement)
1	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'elle s'est fermée toute seule ? - Et comment est-ce que tu sais que ça veut dire qu'elle s'est fermée toute seule ? - Euh... Parce que... Euh... On dirait qu'on entend dans « involontairement », vent. On dirait qu'on entend « vent ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'il... Qu'il le prend vite. - Vite ? Brutalement ça veut dire « vite » pour toi ? - Je sais pas. - Réfléchis un petit peu. Brutalement... - Fort ? - Pourquoi fort ? Qu'est-ce qui voudrait dire « fort » dans brutalement ? - Mh... Brutal ? - Et brutal ça veut dire que c'est un peu quoi ? - Un petit peu fort ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire paisiblement ? - Ils s'endorment complètement. - [...] C'est quoi dans paisiblement qui te fait penser à complètement ? - Paisible. - Et paisible ça veut dire quoi ? [...] - Je sais pas. - Tu connais pas le mot ? - Non.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu sais quand on dit que la porte s'est refermée involontairement, ce que ça veut dire ? - Mhhh.. je ne sais pas. - D'accord, mais à ton avis, pourquoi est-ce qu'elle essaie absolument de l'ouvrir ? - Parce qu'elle y arrive vraiment pas. Donc elle pousse elle pousse elle pousse. - D'accord, mais qu'est-ce qu'il s'est passé avec la porte au départ ? - Bah, elle l'ouvre et puis elle se reclape. - Tu crois qu'elle l'a fait exprès ? - Non. 	<ul style="list-style-type: none"> - Donc c'est un petit peu quoi alors brutalement ? - De la méchanceté. - Pourquoi ? Est-ce que ici la bourrasque de vent elle est méchante avec le chapeau ? - Parce que tellement ... le vent tellement il est fort que ça l'emporte. - Et qu'est-ce qui, dans brutalement, te fait penser à ça ? Est-ce que c'est un mot que tu connais ou est-ce que tu as trouvé grâce au mot. - Parce que j'entends tout le temps ça. - Le mot tu le connais ? - Oui. 	<ul style="list-style-type: none"> - D'accord ok. On dit que Tom et Lili s'endorment paisiblement. Qu'est-ce que ça veut dire ? - Tellement ils sont un peu fatigués qu'ils s'endorment vite comme moi quand ils vont dormir. - Mhmmh. Paisiblement, qu'est-ce qui te ferait penser à « vite » alors dans le mot paisiblement ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui te ... - ... Parce que ça prend plaisir de s'endormir. - Donc paisiblement ça te fait penser à plaisir ? - Oui.

3	<ul style="list-style-type: none"> - Quand on dit que la porte s'est refermée involontairement, qu'est-ce que ça veut dire ? - Euh... Ça veut dire qu'elle s'est fermée avec... le vent. - Et qu'est-ce qui te fait dire qu'elle s'est refermée avec le vent ? - Parce que il neige et ... du coup il y a du vent. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire « brutalement » ? - Ça veut dire euh... qu'il le prend méchamment. - Mhmh, pourquoi brutalement ça voudrait dire méchamment ? - Euh... Parce que je sais quand on dit brut, fais pas la brut, c'est qu'on est méchant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire paisiblement ? - Ça veut dire qu'ils s'endorment facilement. - Mhmh, pourquoi facilement ? Pourquoi paisiblement ça voudrait dire facilement ? - Euh... Paisible ça veut dire facile. - Paisible ça veut dire facile ? - Oui - Et donc tu as pris un mot qui voulait dire la même chose ? - Oui.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu sais ce que ça veut dire involontairement ? - Non. - Non, est-ce que tu ne pourrais pas deviner ce que ça veut dire « la porte s'est refermée involontairement derrière elle » ? - Ça veut dire que la porte se referme toute seule derrière... - Toute seule d'accord, et qu'est-ce que ça fait ça, que la porte se referme toute seule ? - Euh... Que quand il y a du vent la porte des fois elle bouge et ça peut se fermer brusquement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire « brutalement » ? - Brutalement ça veut dire que ça va... hyper... que par exemple s'il y a une grosse tempête, en Espagne, et qu'il y a tous les affaires qui s'envolent, on arrive pas à les attraper tellement que ça va trop vite. - Mhmh, et vraiment le mot « brutalement » qu'est-ce qu'il voudrait dire ? - Mh... Brutal... - Oui, brutal, et qu'est-ce que ça veut dire brutal ? - Ça veut dire que c'est ultra dangereux. - Mhmh. Ok. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils s'endorment paisiblement. Qu'est-ce que ça veut dire ? - Paisiblement ça veut dire euh.. paisible mais ... ça veut dire qu'ils s'endorment comme si de rien n'était, qu'ils étaient ultra fatigués, qu'ils pensaient à des choses qui étaient très belles.... - Et donc, paisiblement, ça voudrait dire qu'ils se sont endormis comment ? Si tu devais trouver un mot qui veut dire la même chose ? - Qu'ils se sont endormis tranquillement, calmement,...
6	<ul style="list-style-type: none"> - La porte s'est refermée involontairement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Donc c'est quoi si tu devais donner un autre mot que brutalement ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Alors, tu me dis ils se sont endormis paisiblement, qu'est-ce

	<p>Qu'est-ce que ça veut dire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... Est-ce que tu as déjà entendu le mot involontairement ? - Non - Réfléchis. Quand elle ressort, la porte de la maison se referme involontairement. Sophie panique et essaie de l'ouvrir. Elle tire, pousse, mais elle ne réussit pas à rentrer. - Elle se ferme d'un coup et on ne peut plus l'ouvrir - Et tu crois que c'est Sophie qui l'a fermée ou pas ? - Non, c'est Louis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vite. - Et dans brutalement, est-ce que tu connaissais ce mot-là, brutalement ? Tu l'as déjà entendu ? - Brutalement non, mais brutal, j'ai déjà entendu - Ah, t'as déjà entendu brutal, et donc ça voudrait dire quoi brutalement ? - Ça veut dire, par exemple, c'est comme quand on fait le catch on donne un coup et ça veut dire un peu fort, quoi. C'est ça que ça veut dire brutalement. 	<p>que ça veut dire paisiblement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ça veut dire tranquille - Et pourquoi paisiblement, ça veut dire tranquille ? <p>Qu'est-ce qui te permet de dire, tu connais le mot paisiblement, ou alors tu l'as deviné grâce au mot ? Tu as déjà entendu le mot paisiblement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oui. - Tu connaissais ce mot-là ? - Oui.
7	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire, la porte se referme involontairement ? - Ça veut dire qu'elle se referme vite. - Et qu'est-ce qui te fait penser que involontairement, ça veut dire vite ? - Parce que les portes, ça fait pas... Ben, ça fait... 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire, brutalement ? - C'est pas doucement. Après, ça va un peu plus vite. C'est-à-dire que ça va direct. Il emporte direct le chapeau de Tom. - Et comment tu le sais ? Tu connais le mot brutalement ? - On entend brut. Et comme brut, on fait des gestes et ça va vite. - Oui, je vois. Ton geste était très clair. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui, dans la fin du texte, te fait penser qu'ils s'endorment doucement ? Parce qu'on n'a pas utilisé le mot doucement. - Paisiblement - Et c'est quoi, paisiblement ? - C'est-à-dire tout doucement. - Et c'est quoi, dans paisiblement, qui te fait penser que c'est tout doucement ? Est-ce qu'il y a quelque chose ? Ça veut dire quoi, paisiblement, en fait ? - Doucement.

Prétest et post-test du groupe contrôle : le suffixe « -ment »

	Prétest (involontairement)	Post-test (brutalement)	Post-test (paisiblement)
1	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire selon toi que la porte s'est refermée involontairement ? - Qu'elle s'est refermée sans qu'on le fasse nous-mêmes. - Comment tu sais ça ? - Je ne sais pas. - Tu connais le mot involontairement, tu l'as déjà entendu ? - Non. - Et qu'est-ce que tu entends dans le mot involontairement ? - Involontairement ? ... Involontaire ça veut dire toute seule. - OK, d'accord. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reculer encore, OK. Alors, on te dit une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de Tom. Qu'est-ce que ça veut dire, brutalement ? - Fort. - Comment tu sais que brutalement, ça veut dire fort ? C'est un mot que tu connais ou alors il y a quelque chose qui t'aide à savoir dans le mot ? - C'est un mot que je connais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si on essaye de réfléchir au mot paisiblement, qu'est-ce qui pourrait t'aider à savoir que c'est calmement si même tu ne connais pas le mot ? - Je ne sais pas.
3	<ul style="list-style-type: none"> - On te dit que la porte, elle s'est refermée involontairement. Qu'est-ce que ça veut dire, involontairement ? - Qu'elle s'est refermée toute seule. - Et comment est-ce que tu sais que, involontairement, ça veut dire que ça s'est fermé tout seul ? - Je sais pas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu sais ce que ça veut dire « brutalement » ? - Méchamment ? - Pourquoi est-ce que ça te fait dire méchamment ? Tu connais le mot ou alors c'est par rapport, c'est quand tu le lis, tu te dis « ça doit vouloir dire méchamment » ou alors tu connais le mot « brutalement » ? - Je ne connais pas le mot. - Tu ne connais pas le mot. Et comment est-ce que tu as su que c'était méchamment alors ? - Parce qu'ici, il y a « brut », si on enlève tout ça. Il y a le mot « brut ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire « paisiblement » ? - Qu'ils s'endorment facilement. - Qu'est-ce qui te fait penser à ça ? Est-ce que tu connais le mot « paisiblement » ? - Non. - Est-ce qu'il y a quelque chose dans le mot qui peut t'aider à comprendre qu'il s'endort facilement ? Est-ce que c'est vraiment « facilement » ? - Non. - « Paisiblement »... Si tu ne sais pas, tu ne sais pas. - Je ne sais pas.
4	<ul style="list-style-type: none"> - OK, d'accord. On dit aussi que la porte, elle 	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu sais ce que veut dire brutalement ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire, paisiblement ?

	<p>s'est refermée involontairement. Ça veut dire quoi involontairement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... Elle panique. - Pourquoi elle panique ? La porte, elle s'est refermée involontairement et puis elle panique. Pourquoi ? - Elle essaie de refermer involontairement. Elle panique elle essaie de l'ouvrir. Elle tire, elle pousse, mais elle ne réussit pas à rentrer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Non. - Réfléchis un petit peu. Brutalement, est-ce qu'il n'y a pas quelque chose dans le mot qui peut t'aider à dire ce que ça veut dire ? - Brutal. - Et donc ce serait quoi brutalement ? Qu'une bourrasque de vent emporte brutalement le chapeau de Tom ? - Oui, ça veut dire qu'il s'envole. Je ne sais pas... - Ça veut dire quoi brutal ? - Brutal... euh... - T'as une idée ? - Non. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profondément. - Profondément, c'est la même chose que paisiblement ? C'est une question, tu peux me dire oui si tu penses que oui. - Oui. - Et ça voudrait dire quoi, alors, paisiblement ? - C'est paisible. - Et paisible, c'est profond, c'est la même chose ? Ça veut dire quoi, paisible ? - Je ne sais pas.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire, involontairement derrière elle ? - Sans le faire exprès. - Comment tu le sais ? - J'ai déjà entendu. - Tu as déjà entendu le mot involontairement ? - Oui. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire, brutalement ? - Je saurais pas expliquer. - Non ? Essaie un petit peu, même avec tes mots. - Brutalement. Que c'est brut. - Comment est-ce que tu sais que c'est de manière brute ? - Il est écrit brut, mais sans « e ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire paisiblement ? - Calmement. - Comment tu sais ? - Je connais le mot aussi. - Tu connais le mot paisiblement. Et si tu devais réfléchir, en dehors du fait que tu connais le mot paisiblement, qu'est-ce qui t'aiderait dedans à savoir que ça veut dire calmement ? - Paisible, c'est calme. Et paisiblement, calmement.
7	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire involontairement ? - Ça veut dire qu'elle s'est fermée à clé toute seule. - Toute seule, à clé... Toute seule, pourquoi involontairement ça 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire, brutalement ? - Fort. - Comment tu sais ? - Alia elle m'a dit des mots. - Elle t'en dit des mots Alia! Brutalement, réfléchis un peu... 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire, paisiblement ? ... - Je sais, mais je ne m'en rappelle plus. - Je te laisse réfléchir. - Ma sœur, elle me l'avait dit. Ça veut dire, par exemple, en faisant des rêves.

	<p>voudrait dire qu'elle se referme toute seule ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais pas. - T'as déjà entendu le mot involontairement ? - Non. - T'as jamais entendu ? - Non. 	<p>Qu'est-ce qu'il y a dans brutalement qui pourrait te faire penser que c'est fort ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brutal. - Et brutal ça veut dire quoi ? - C'est fort 	<ul style="list-style-type: none"> - Paisiblement, c'est en faisant des rêves. Qu'est-ce que tu pourrais dire, paisiblement ? - S'endort tout doucement. - Pourquoi paisiblement, ça voudrait dire doucement ? - Je ne sais pas.
11	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire involontairement ? - Ça veut dire super vite. - Ça veut dire vite ? Involontairement ? Et donc, c'est quoi le problème après ? - Ben, à mon avis, le vent a poussé la clé, donc c'est fermé à la clé, en plus que la porte est... En plus que la clé est derrière la porte. - Donc, est-ce qu'ils savent encore rentrer ? - Non. - Ben non, d'accord. Et involontairement, ça veut dire que c'est le vent qui l'a fermé ? C'est ça, le mot involontairement, qu'il veut dire, tu penses ? - Oui, je crois 	<ul style="list-style-type: none"> - Ça voudrait dire quoi ? - Ça veut dire « fort ». - « Fort » et pourquoi « brutalement » ça veut dire « fort » ? Comment tu sais ? - C'est parce que c'est vraiment très puissant quand on dit « fortement ». - Ah, donc « brutalement » ça voudrait dire la même chose que « fortement ». Comment tu le sais ? Tu connais le mot « brutalement » ou tu as su le deviner par rapport au mot ? - J'ai su le deviner... je crois ou je l'ai appris. - Et donc, « brutalement », qu'est-ce qui te fait penser que ce serait « violent » ? - C'est parce que j'ai appris ça dans une enquête de police. Ils ont tiré des feux d'artifice dans une ville alors que c'était interdit... et donc, ils ont dû arrêter certaines personnes brutalement parce qu'ils tiraient sur les policiers et les pompiers. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire « paisiblement » ? - Ça veut dire « calmement ». - Comment tu sais ? - Parce qu'il y a le mot « paisible ». - Et « paisible », ça veut dire quoi ? - Ça veut dire « calme ». - Donc, « paisiblement », ça veut dire la même chose que « calmement » alors.