

## L'analyse morphologique : pierre angulaire dans l'enrichissement du vocabulaire

Anila Fejzo, Lucie Godard and Line Laplante

Number 171, 2014

Le lexique : apprentissage et enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/71231ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fejzo, A., Godard, L. & Laplante, L. (2014). L'analyse morphologique : pierre angulaire dans l'enrichissement du vocabulaire. *Québec français*, (171), 80-82.

# L'analyse morphologique : pierre angulaire dans l'enrichissement du vocabulaire

\* Anila Fejzo, Lucie Godard et Line Laplante

L'intérêt porté à l'enseignement du vocabulaire découle de son impact sur la réussite scolaire en général et sur l'apprentissage de la lecture en particulier. En effet, il suffit de ne pas connaître seulement 2 % des mots d'un texte pour que sa compréhension devienne ardue. À cet égard, l'enseignement du vocabulaire revêt une importance encore plus grande lorsqu'il existe des écarts importants entre les enfants quant au bagage de mots dont ils connaissent le sens, écarts qui, malheureusement, s'accroissent avec la scolarité. Ainsi, les élèves issus de milieux défavorisés commencent leur scolarité avec la moitié du vocabulaire de leurs pairs issus de milieux favorisés. De même, les élèves forts de 3<sup>e</sup> année ont un vocabulaire presque égal à celui des élèves faibles de la 12<sup>e</sup> année. Enfin, arrivés au secondaire, les élèves forts connaissent quatre fois plus de mots que les élèves faibles<sup>1</sup>. Ces constats alarmants invitent à la réflexion : Qu'est-ce qui engendre ces écarts ? Comment l'école accentue-t-elle des écarts qu'elle est censée réduire ? Que faut-il changer ou ajouter à nos pratiques d'enseignement pour que nos élèves faibles puissent « emboîter le pas » aux élèves forts ? C'est à ces questions que cet article tentera de répondre.

## L'acquisition du vocabulaire

À l'origine des écarts entre les différentes populations scolaires, on retrouve, tout d'abord, la manière dont les mots nouveaux sont appris. Tout usager de la langue, enfant comme adulte, commence à acquérir un mot nouveau quand il le rencontre pour la première fois sous sa forme orale ou écrite et que la compréhension de son sens est importante. Des expositions ultérieures au mot, lors d'interactions interpersonnelles ou lors de lectures, lui permettent d'en approfondir la connaissance. Or, les interactions interpersonnelles et les lectures étant différentes pour chaque individu, elles deviennent une source d'écarts entre les individus. En effet, quand ils entrent à la maternelle, les élèves de milieux favorisés ont entendu 30 millions de mots de plus que leurs pairs issus de milieux défavorisés<sup>2</sup>.

De plus, pour assigner un sens à un mot rencontré pour la première fois, il faut disposer

de deux sources d'information majeures : des indices externes (l'analyse du contexte) et des indices internes (l'analyse de la structure morphologique du mot). Par exemple, dans la phrase « Le vocabulaire abscons du livre embrouillerait et démotiverait n'importe quel lecteur », les mots « embrouillerait » et « démotiverait » fournissent des indices externes pour comprendre le sens d'« abscons ». Dans d'autres cas, nous pouvons assigner un sens à un mot inconnu en analysant sa structure interne lorsqu'il est composé de deux morphèmes ou plus, soit les plus petites unités de sens, tels que les préfixes, les suffixes et les racines. Par exemple, même si nous n'avons jamais rencontré le mot « indéposable », la connaissance des morphèmes *in-*, *dé-*, *-pose-* et *-able* nous permet d'en comprendre le sens dans la phrase « Ce livre est indéposable ». La disponibilité de ces deux sources d'information étant différente pour chaque individu, elles expliquent les différentes performances lexicales des élèves. Ainsi, ceux qui profitent le plus des indices externes sont ceux qui ont un vocabulaire plus riche, et ceux qui profitent le plus des indices internes sont ceux qui ont développé la capacité à analyser la structure des mots et qui ont des connaissances sur les morphèmes. Cette première voie d'acquisition du vocabulaire, qu'on appelle incidente ou par imprégnation, favorise donc ceux qui développent implicitement la capacité à se servir des indices externes et internes pour acquérir les mots nouveaux.

Or, il existe une deuxième voie d'élargissement du vocabulaire, celle de l'enseignement explicite, dont les pratiques s'étendent sur un continuum entre une brève explication qui permet un emmagasinage rapide de plusieurs mots par jour et l'enseignement approfondi d'une dizaine de mots par semaine, ciblant l'étendue et la profondeur du vocabulaire. L'enseignement explicite devrait permettre de réduire les écarts engendrés par la voie incidente (ou par imprégnation) d'acquisition du vocabulaire. C'est pourquoi un tel enseignement devrait être privilégié pour permettre aux élèves faibles de développer des stratégies d'enrichissement du vocabulaire. À cet égard, les pratiques didactiques favorisant l'analyse de la structure des mots s'avèrent prometteuses pour

\* Anila Fejzo, professeure,  
Département de didactique  
des langues, UQAM

Lucie Godard, professeure,  
Département de didactique  
des langues, UQAM

Line Laplante, professeure,  
Département de didactique  
des langues, UQAM

soutenir les élèves dont le vocabulaire est pauvre<sup>3</sup>. Un tel enseignement est d'autant plus intéressant que 60 % des mots nouveaux que rencontrent les élèves à partir de la 3<sup>e</sup> année sont des mots dont le sens pourrait être compris par l'analyse morphologique et qu'en plus, pour chaque mot nouveau, l'élève peut acquérir le sens d'un à trois mots nouveaux de la même famille morphologique<sup>4</sup>. En effet, quand les éléments composant la structure interne des mots sont compris, soit « les petits mots dans le grand mot », l'apprentissage d'une seule base, par exemple « cliver » pourrait donner accès au sens de toute la famille : « clivage », « cliveur », « clivable », etc. D'autre part, le développement de la capacité d'analyse morphologique des mots s'avère indispensable pour les élèves francophones du 2<sup>e</sup> cycle du primaire issus de milieux défavorisés, lesquels ont une piètre performance dans l'analyse morphologique des mots<sup>5</sup>. En fait, cette stratégie se met en place à travers un long processus d'analyse et de réflexion sur les mots que nous possédons dans notre vocabulaire. Plus il est étendu, plus facilement nous comprenons le sens d'une partie du mot qui se retrouve dans plusieurs mots. Ainsi, il est plus facile de comprendre le sens du préfixe *é-* dans « *équeuter* », « *épousseter* », « *écorner* », que celui du préfixe *méta-* dans « *métamorphose* ». C'est pour cette raison que la mise en place de l'enseignement explicite de la stratégie d'analyse morphologique et des connaissances sur les morphèmes se révèle particulièrement efficace pour outiller la majorité des élèves, en particulier ceux issus de milieux défavorisés, et pour réduire les écarts sur le plan du vocabulaire.

### Enseignement explicite des connaissances morphologiques

Développer la stratégie « trouver les petits mots dans le grand mot » présuppose d'avoir des connaissances sur ces « petits mots », c'est-à-dire les préfixes, les suffixes et les racines, ainsi que de développer la capacité d'analyser la structure des mots pour en dégager les morphèmes, afin d'en établir finalement le sens. Pour développer cette stratégie, des activités morphologiques, où un enseignement explicite est adopté, doivent être réalisées systématiquement à partir du

2<sup>e</sup> cycle du primaire. Loin d'être laissées au hasard, ces activités doivent faire l'objet d'une planification minutieuse qui tienne compte des acquis des élèves pour cibler les préfixes ou les suffixes à enseigner, leur sens, la séquence de leur présentation, les activités de transfert, etc. Au début, ces activités doivent cibler les préfixes et les suffixes les plus productifs du français (respectivement : *in-*, *dé-*, *re-*, *a-*, *co-*, *en-*<sup>6</sup> et *-ion*, *-age*, *-ment*, *-rie*, *-eur*, *-aire*, *-ble*, *-if* et *-ien*<sup>7</sup>). De plus, une approche par résolution de problème, où les élèves sont invités à trouver et à justifier le sens d'un mot inconnu, est fortement recommandée. Finalement, ne constituant pas un but en soi, ces activités doivent être réinvesties lors de la lecture de textes (avec tout le groupe classe ou en lecture guidée), notamment des textes informatifs qui contiennent beaucoup de mots plurimorphémiques, de façon à avoir un impact sur la compréhension de texte. À raison d'une période par semaine, les activités qui visent des apprentissages morphologiques peuvent être suivies d'une discussion pour résoudre un problème lexical lors de la lecture d'un texte choisi à cet effet, ou de jeux de société (de dé, de dominos, de cartes, etc.) qui se prêtent aussi au développement de la stratégie morphologique. En voici deux exemples.

#### Le dé morphologique

Construire un dé (traditionnel ou sur le tableau blanc interactif) en écrivant sur ses faces les six préfixes ou suffixes les plus productifs en français. Selon le niveau scolaire et le niveau des connaissances morphologiques des élèves de la classe, l'enseignante<sup>8</sup> décide, lors de sa planification, de cibler un ou plusieurs sens par préfixe ou suffixe (par exemple les sens du préfixe *in-* dans « *invincible* », « *interne* » et « *intimider* » ou les sens du suffixe *-eur* comme dans « *acheteur* », « *blancheur* »), ou bien une ou différentes formes d'un même préfixe appelées allomorphes (par exemple *co-*, *con-*, *com-*, *cor-*, *col-*). En lançant le dé, l'enseignante demande aux élèves s'ils connaissent le sens du préfixe ou du suffixe déterminé au hasard par le dé. Par la suite, elle explique le tableau qu'elle a préparé sur TBI ou sur un grand carton (qui restera affiché par la suite dans la classe) avec les

différents sens des morphèmes, ainsi que les différentes formes et des exemples à l'appui. Dans le but de les amener à s'approprier ces connaissances, elle invite les élèves, regroupés en équipes, à trouver le plus de mots dérivés du préfixe ou suffixe pigé, à classer les exemples fournis par eux ou par l'enseignant selon les sens du préfixe ou du suffixe, ou bien à former de nouveaux mots avec ces mêmes affixes et les racines proposées dans une enveloppe. Peu importe la forme de l'activité, l'enseignante doit amener les élèves à discuter de la structure des mots et à réfléchir au lexique et à sa formation. La verbalisation du raisonnement métalinguistique des élèves forts sera bénéfique aux élèves faibles pour « trouver les petits mots dans le grand mot » et pour en inférer le sens lors de la rencontre de mots nouveaux.

#### Des dominos à la manière des dicos

L'enseignante prépare un jeu de dominos en associant une définition à un mot. Le premier et le dernier domino comportent une image ou un symbole que l'enseignante choisit en fonction de l'un des projets de sa classe afin de les personnaliser. Sur la deuxième moitié du premier domino une définition est fournie, par exemple, *qualité de celui qui a du courage*, où la racine du mot qui doit être trouvé est écrite en gras. L'élève qui a ce domino doit lire la définition à haute voix et à partir du mot en gras doit trouver le mot dérivé en ajoutant l'un des préfixes ou des suffixes étudiés. L'élève qui a le domino où se trouve *courageux* prend la relève et ainsi de suite. Pour un niveau plus avancé, l'enseignante pourrait demander à l'élève qui a le dernier domino de commencer en formulant la définition du mot qui se trouve sur son domino. Il est important, au début, que l'enseignante modélise comment elle se sert de la structure du mot pour en formuler la définition. Elle amène progressivement les élèves à formuler les définitions des mots en partant de leur structure morphologique. Finalement, les élèves, regroupés en équipes, seront invités à préparer un autre jeu de dominos en ciblant les préfixes ou les suffixes enseignés. Ces jeux de dominos pourraient, par la suite, être utilisés lors des ateliers de vocabulaire. L'habileté à comprendre ou à produire la définition de mots dérivés développée

lors de cette activité pourrait contribuer, à son tour, à développer une autre stratégie d'élargissement du vocabulaire, la consultation du dictionnaire.

Pour conclure, comme le français comporte un grand nombre de mots plurimorphémiques, la stratégie d'analyse morphologique des mots s'avère une source majeure d'information pour les élèves. Pour la rendre disponible à tous les élèves, surtout aux élèves dont le vocabulaire est restreint, il est important qu'elle soit enseignée explicitement et systématiquement. Cet enseignement demande une planification minutieuse et beaucoup d'investissement de la part des enseignantes, mais les gains en vocabulaire réinvestis tant en lecture, en écriture qu'à l'oral en valent la peine. De plus, les enseignantes auront l'occasion de voir que cet enseignement accroît la motivation des élèves, car la morphologie française ne passionne pas que les linguistes. \*

#### Notes

- 1 Isabel Beck, Margaret G. McKeown et Linda Kucan, *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*, New York, Gilford Press, 2002.
- 2 Betty Hart et Todd Risley, *Meaningful differences in the everyday experiences of young american children*, Baltimore, Brookes, 1995.
- 3 Peter Bowers et John Kirby, « Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition », *Reading and Writing*, 23(5), (2010), p. 515-537.
- 4 William E. Nagy, et R. Anderson, « The number of words in printed school of English », *Reading Research Quarterly*, 19, (1984), p. 304-330.
- 5 Anila Fejzo, Lucie Godard et Jean-Philippe Proulx, *Does morphological awareness contribute to spelling in french ?* Poster au congrès de Scientific Studies of Reading, Hong Kong, 2013.
- 6 Françoise Estienne, *Orthographe, pédagogie et orthophonie*, Paris, Masson, 2002.
- 7 Hélène Huot, *Morphologie. Forme et sens des mots en français*, Paris, Armand Colin, 2001.
- 8 Le féminin est employé pour alléger le texte.

<p>Deux ans après la parution saluée de <i>La Dévorante</i>, son premier roman, Lynda Dion affirme son filon et sa voix en publiant <i>La Maîtresse</i>.</p> <p>Karine Tremblay, <i>La Tribune</i></p>	<p>Lynda Dion <b>La Maîtresse</b> <small>roman</small></p> 	<p>Lors de sa lecture du quatrième tome du journal d'Anaïs Nin, Simard écrit : « Si j'aime autant ce journal, c'est que je me reconnais dans son propos ». Là réside aussi la force du <i>Mouvement naturel des choses</i>.</p> <p>Jean-François Lebel, <i>La bible urbaine</i></p>	<p>Éric Simard <b>Le Mouvement naturel des choses</b> <small>journal</small></p> 
<p><b>H a m a c</b></p>			
<p>Original, bourré de franchise et sans prétention, cet ouvrage ouvre la fenêtre sur l'univers de ceux et celles qui, en définitive, portent l'éducation sur leurs épaules.</p> <p>Josée-Anne Paradis, <i>Le libraire</i></p>	<p>Simon Lancôt <b>Tout foutre en l'air</b> <small>Carnets d'un jeune prof</small></p> 	<p>Et c'est drôle ? Pas mal, oui. Parce que la majorité des gags sont bien tournés et que le maillage entre les textes de Caroline Allard et les dessins de Francis Desharnais fonctionne à merveille.</p> <p>Alexandre Vigneault, <i>La Presse</i></p>	<p>Caroline Allard Francis Desharnais <b>LES CHRONIQUES D'UNE FILLE INDIGNE</b> <small>J'AI VRAIMENT DES PARENTS DE BASE</small></p> 