Année universitaire 2011-2012

Master Métiers de l'enseignement scolaire
Mémoire professionnel de deuxième année

L'acquisition du vocabulaire et de l'orthographe

Le cas des suffixes "eau" et "ette"

Présenté par Marine Julian et Rose Menard

Discipline : Français – Vocabulaire et orthographe

Responsable du mémoire : Catherine Brissaud

Sommaire

INTRODUCTION **6**

PARTIE THÉORIQUE **7**

I. Évolution de l'orthographe française **7**

II. Acquisition de l'écriture **8**

1. Deux modèles d'acquisition de l'écriture 8
2. La production d'écrits 9

III. Les différentes stratégies d'écriture **10**

IV. Le cas des régularités en "eau" et "ette" **11**

PRÉSENTATION DE LA SÉQUENCE **15**

I. Contexte **15**

II. Déroulement général de la séquence **15**

III. Descriptif de la séquence **18**

1. Séances 1 et 2 18
2. Séances 3 et 4 19
3. Séance 5 19

ANALYSE DES RÉSULTATS **20**

I. Dictée pré-séquence **20**

1. Méthode 20
2. Résultats 20
3. Analyse 21

II. Fiches intermédiaires **22**

1. Méthode 22
2. Résultats 22
3. Analyse 23

III. Évaluation **24**

1. Méthode 24
2. Résultats 25
3. Analyse 26

IV. Dictée post-séquence **28**

1. Méthode 28
2. Résultats 29
3. Analyse 29

CONCLUSION **31**

INDEX **34**

BIBLIOGRAPHIE **35**

Table des annexes

ANNEXE A **PLAN DE LA SÉANCE 0** **37**

ANNEXE B **PLAN DE LA SÉANCE 1** **38**

ANNEXE C **EXEMPLE DE PRODUCTION D'ÉLÈVE EN SÉANCE 1** **39**

ANNEXE D **PLAN DE LA SÉANCE 2** **40**

ANNEXE E **EXEMPLES DE PRODUCTION D'ÉLÈVE EN SÉANCE 2** **41**

ANNEXE F **PLAN DE LA SÉANCE 3** **42**

ANNEXE G **PLAN DE LA SÉANCE 4** **43**

ANNEXE H **EXEMPLES DE PRODUCTION D'ÉLÈVE EN SÉANCE 4** **44**

ANNEXE I **EXEMPLES D'ÉVALUATION** **46**

ANNEXE J **RÉSULTATS DE LA DICTÉE DE PRÉ-SÉQUENCE** **47**

ANNEXE K **RÉSULTAT DE LA FICHE D'EXERCICES EN "EAU"** **48**

ANNEXE L **RÉSULTATS DE LA FICHE D'EXERCICES EN "ETTE"** **49**

ANNEXE M **RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION** **50**

ANNEXE N **RÉSULTATS DE LA DICTÉE DE POST-SÉQUENCE** **52**

ANNEXE O **TABLEAU DE FRÉQUENCE DES MOTS DU CORPUS** **53**

Introduction

Dans notre société, l'orthographe est devenue une norme sociale. Par exemple, lors de la recherche d'un emploi, il n'est pas rare que les candidats ne maitrisant[1] pas l'orthographe soient les premiers recalés. Selon l'opinion générale, avoir une bonne orthographe est un gage de maitrise de l'écrit mais aussi d'une bonne culture générale. Ainsi, il devient important de soigner ses écrits et veiller à ne pas laisser de fautes d'orthographe. Dans ce but, des moyens informatiques ont émergé : les correcteurs orthographiques. Cependant, bien qu'ils soient de plus en plus efficaces, ils ne sont pas encore totalement fiables. L'orthographe reste donc un véritable vecteur de pression sociale.

En tant que professeur, nous nous devons de montrer l'exemple d'une bonne maitrise de l'orthographe et une bonne connaissance de ses évolutions. En effet, les élèves apprennent d'abord par observation et imitation au cycle 1 puis grâce à des enseignements de connaissances stables et précises aux cycles 2 et 3. De plus, les parents des élèves attendent des professeurs une orthographe parfaite car ils sont représentants du savoir et du système éducatif français. La société a donc de grandes exigences face à notre corps de métier dans cette discipline.

Cette attente nous a poussées à vouloir acquérir des connaissances plus théoriques et plus poussées sur le système orthographique français. Nous avons voulu travailler sur l'orthographe afin d'assoir nos connaissances et de les approfondir en vue de pouvoir l'enseigner plus facilement. De plus, dans le cadre de nos stages, nous nous sommes posé de nombreuses questions par rapport à l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire.

Tout d'abord, nous avons essayé d'identifier ce qui renvoie une image si négative aux élèves dans l'apprentissage de cette matière. En nous basant sur le fait que les élèves sont souvent réfractaires lorsque l'on parle d'une leçon d'orthographe, nous avons décidé de jumeler cette leçon avec l'apprentissage de nouveaux mots afin de faire ressortir le fait que l'orthographe est importante dans toutes les matières mais aussi dans des contextes beaucoup plus informels. Ainsi, en proposant une séquence d'orthographe liée à l'apprentissage de vocabulaire, nous avons réussi à proposer un support attrayant pour les élèves (la découverte de nouveaux noms d'animaux ; la création d'une comptine personnalisée) qui leur a permis de travailler l'orthographe sans en être forcément conscient et en l'associant à une façon de travailler plus ludique.

La deuxième question qui nous a poussées dans notre réflexion a été de parvenir à différencier ce qui relevait d'une règle orthographique ou d'une régularité. Le cas de l'apprentissage de l'ajout du suffixe "eau" à la fin des noms d'animaux ainsi que celui du suffixe "ette" à la fin des petits objets n'est pas mentionné dans les programmes de CE1. Nous avons décidé de centrer nos apprentissages sur des notions qui sont souvent considérées comme des régularités et non des règles. C'est pourquoi nous avons cherché à nous informer sur les différences mais, surtout, sur la frontière entre règle et régularité et sur la nécessité de leurs enseignements respectifs. Nous avons donc cherché l'avis des théoriciens à ce sujet mais aussi à nous faire notre propre avis.

Ces différentes questions nous ont amenées à centrer nos recherches sur l'apprentissage de régularités orthographiques afin de permettre l'acquisition d'un nouveau vocabulaire. Ces nouveaux termes sont appris autant d'un point de vue lexical que d'un point de vue orthographique. Nous avons donc mis au point une séquence dans le cadre de notre stage sur les régularités en "eau" et en "ette". Nous allons tout d'abord présenter l'état des lieux des recherches sur notre sujet puis le déroulement ainsi que l'analyse de notre séquence au regard des résultats des différentes évaluations mises en place.

[1] Nous avons essayé, tout au long de ce mémoire, d'appliquer les rectifications orthographiques de 1990.

Partie théorique

Dans un premier temps, nous avons choisi de présenter l'évolution de l'orthographe française afin de comprendre d'où viennent les difficultés orthographiques liées à notre langue. Dans un second temps, nous exposerons comment, selon les chercheurs, s'établit l'acquisition de l'orthographe. Puis, dans un troisième temps, nous listerons les différentes stratégies d'écriture qu'un scripteur emploie. Enfin, nous nous concentrerons plus particulièrement sur les régularités orthographiques qui nous intéressent, c'est-à-dire l'utilisation des suffixes "eau" et "ette" dans des contextes de dérivation diminutive.

I. Évolution de l'orthographe française

M. Matthey, dans *L'évolution de l'orthographe : entre habitudes et outils*, retrace l'historique de l'orthographe française (Matthey, 2006). Elle rappelle que le français, qui s'était petit à petit éloigné du latin, a continué, entre le XV^{e} siècle et le XVIII^{e} siècle, a évolué phonologiquement (enrichissement des sons de la langue) et sémiographiquement (ajout de caractères sans équivalence phonologique). Jean-Pierre Jaffré, dans *L'orthographe et la langue*, affirme que la complexité du système d'écriture français est due à cette seconde évolution (Jaffré, 2006). Dans *Orthographier*, il explique que le français est aujourd'hui considéré comme la deuxième langue européenne la moins transparente, juste après l'anglais (Jaffré, 2008). Ce classement s'explique par l'évolution du français qui s'est complexifié au fil du temps. Cette complexification vient principalement de la disparition de la distinction entre certains phonèmes, ce qui a entrainé une polyvalence graphique pour un même phonème. Par exemple, les graphèmes "o" et "au" se traduisaient avant en des phonèmes différents (respectivement /o/ et /ao/) et sont aujourd'hui prononcés de la même façon. Un autre facteur qui rend l'écriture du français plus complexe est le fait qu'elle contienne davantage de caractères sémiographiques que la majorité des systèmes d'écriture européens. Ainsi, ce type de caractères ne sont pas reliés à des phonèmes mais seulement porteurs du sens (comme le "s" marquant le pluriel).

En français, l'apprentissage de l'orthographe se base sur la phonographie, c'est-à-dire les correspondances phonème-graphème, et sur leur taux de régularité. Ce taux de régularité est fonction du nombre de graphèmes représentant un même phonème. Si un phonème n'est représenté que par un seul graphème alors la langue est régulière et l'apprentissage de son orthographe sera aisé. Si le nombre de phonèmes d'une langue est plus élevé que celui des graphèmes alors la langue est plus facile à encoder (i.e. écrire) qu'à décoder (i.e. lire). Dans le cas de la langue française, le nombre de graphèmes (environ 130) est nettement supérieur au nombre de phonèmes (environ 30), ce qui en fait une langue plus facile à décoder qu'à encoder. Par exemple, la lecture des homophones hétérographes ne pose plus de problème de compréhension : il n'est pas forcément évident lorsque l'on entend /mɛr/ de savoir ce dont il est question, si le contexte ne donne pas assez d'indices, alors qu'à la lecture de "maire" l'ambigüité est levée entre "maire", "mer" et "mère". On peut, de plus, noter que l'existence de ces nombreux homophones est une richesse de la langue française en comparaison des langues principalement phonologiques puisqu'elle permet de nombreux jeux linguistiques.

Depuis plus de deux cents ans, le système orthographique français n'a plus évolué et a conservé sa complexité. Dans le but de faciliter son apprentissage, l'Académie française en 1990 a recommandé des rectifications de l'orthographe (Conseil supérieur de la langue française, 1990). Ainsi, on peut noter la disparition de certains accents circonflexes (sur les lettres i et u), la soudure de certains mots composés utilisant le trait d'union (par exemple, "portemonnaie") ou encore la simplification du pluriel des mots composés du type "pèse-lettre" ("un pèse lettre", "des pèse-lettres"). Ces modifications ne touchent qu'une petite partie

de l'orthographe puisqu'environ un signe par page est concerné par ces rectifications. Cependant, les conservateurs de la langue française y ont vu une attaque contre l'orthographe par un retour à une orthographe phonétique. J.-P. Jaffré met en garde contre cette opinion qu'il considère comme fallacieuse (Jaffré, 2006). En effet, les rectifications de l'orthographe gardent, entre autres, tous les caractères permettant de distinguer certains homophones. De plus, J.-P. Jaffré précise que ces rectifications ne sont pas imposées même si elles deviennent la référence de l'orthographe française. On peut d'ailleurs remarquer que certaines de ces rectifications étaient déjà en partie dans les usages. Comme le rappellent *Les tolérances grammaticales et orthographiques* (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1997), en cas de concomitance de deux orthographes (dans notre cas, l'orthographe recommandée et l'orthographe traditionnelle), même si l'une est enseignée, l'autre ne doit pas être sanctionnée.

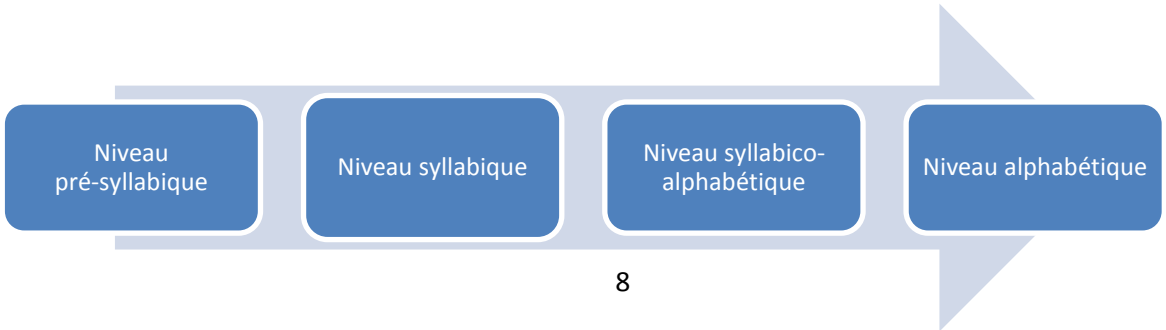
Pour continuer notre état des lieux de l'évolution de l'orthographe, intéressons-nous au cas des nouvelles technologies. L'apparition et la généralisation de l'utilisation des claviers numériques ont fait naitre de nouveaux types d'écrits et de nouvelles pratiques. Par exemple, les claviers qui disposent d'une seule touche pour plusieurs caractères (comme ceux des téléphones portables) poussent les utilisateurs, principalement motivés par un gain de temps, à modifier leur orthographe. Ainsi, les utilisateurs d'appareils technologiques écrivent, en fonction de leur destinataire, de manière principalement phonographique mais utilisent aussi la valeur épellative des caractères (par exemple, "vi1" pour "viens" ou "apL" pour "appelle") ou de nombreuses abréviations. Même s'il peut sembler que cette tendance amène à un retour vers une écriture phonétique, M. Matthey précise que ces systèmes écritures ne supplantent pas les écrits traditionnels (Matthey, 2006). Selon elle, l'usage de ces techniques orthographiques suppose que les scripteurs aient des connaissances linguistiques. De plus, elle considère cette évolution comme allant de soi. Ce serait grâce aux nouvelles technologies que l'on pourrait "jouer" avec l'écriture et se détacher des normes qui restreignent les scripteurs à une orthographe inchangée depuis deux siècles.

II. Acquisition de l'écriture

1. Deux modèles d'acquisition de l'écriture

Dans *Lire-Écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* (Ferreiro & Gomez Palaccio, 1988), les auteurs présentent un modèle d'acquisition de l'écriture en quatre niveaux élaboré à partir d'un échantillon de productions écrites d'enfants mexicains. Durant le premier niveau (ou stade), appelé pré-syllabique, l'enfant ne fait pas de correspondance entre graphies et sons lors du passage à l'écrit. Il reste à l'aspect figuratif de l'écriture : il comprend que les caractères véhiculent du sens mais ne sait pas pourquoi il utilise un caractère en particulier. Ensuite, l'enfant découvre le lien entre la chaine écrite et la chaine orale. Au niveau syllabique, il utilise un découpage en syllabes : il utilise généralement un signe pour une syllabe. Au niveau suivant, celui dénommé syllabico-alphabétique, l'enfant utilise un système d'écriture intermédiaire entre le niveau syllabique et le niveau alphabétique. Ainsi, certaines des graphies qu'il utilise représentent des syllabes alors que d'autres représentent des phonèmes. Enfin, au niveau alphabétique, l'enfant privilégie une correspondance entre phonème et graphème.

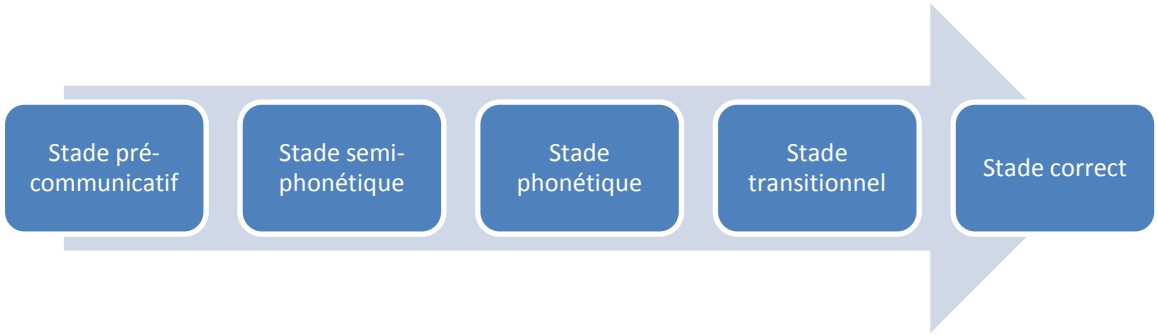
Figure 1 : modèle d'acquisition de l'écriture en quatre stades (Ferreiro & Gomez Palaccio, 1988)



D. Cogis, dans *Une acquisition conceptuelle continue*, réutilise ce modèle pour définir un modèle d'acquisition de l'écriture française en lui ajoutant un dernier niveau : le niveau orthographique (Cogis, 2006). À ce niveau, l'enfant apprend le fonctionnement de l'orthographe française, c'est-à-dire à utiliser les morphogrammes grammaticaux et lexicaux. On peut expliquer l'absence de ce niveau dans le modèle d'E. Ferreiro et M. Gomez Palacio par les différences de structure entre l'espagnol et le français. En effet, l'espagnol a un système d'écriture à dominante phonographique. L'apprentissage de caractères sémiographiques n'est donc pas fondamental dans son apprentissage. Au contraire, le français utilise de nombreux caractères sémiographiques. La connaissance et l'utilisation des morphogrammes grammaticaux et lexicaux deviennent donc une étape primordiale de l'apprentissage de l'écriture française.

Parallèlement, d'autres modèles d'acquisition existent. S. Pacton, M. Fayol et P. Perruchet exposent un modèle en cinq stades issu d'études sur l'écriture anglo-saxonne (Ehri, 1992) (Pacton, Fayol, & Perruchet, 1999). On peut attendre de ce modèle certaines similitudes avec celui de l'écriture française puisque l'anglais est, comme le français, une langue qui utilise de nombreux caractères sémiographiques. Ce modèle d'acquisition comprend un premier stade (dit pré-communicatif) correspondant au niveau pré-syllabique du précédent modèle. Ensuite, on peut relier le stade semi-phonétique aux niveaux syllabique et syllabico-alphabétique et le stade phonétique au niveau alphabétique. Néanmoins, dans ce modèle, le niveau orthographique, ajouté par D. Cogis, est divisé est deux stades : le transitionnel et le correct. Le premier représente la période où l'élève apprend les particularités de l'orthographe et le second où ces particularités se stabilisent. La différenciation de ces deux stades permet de distinguer l'individu qui découvre la sémiographie de celui qui l'emploie et la réinvestit.

Figure 2 : modèle d'acquisition de l'écriture en cinq stades (Ehri, 1992)



Quel que soit le modèle choisi, l'acquisition de l'écriture est présentée comme un processus complexe qui se fait en plusieurs étapes par lesquelles tous les enfants semblent plus ou moins cheminer.

2. La production d'écrits

Comme P. Largy le mentionne dans *Orthographe et illusions*, la production d'écrits est elle aussi un phénomène complexe puisqu'elle demande quatre activités mentales et motrices simultanées : la conceptualisation (la recherche des idées), la formulation linguistique (leur mise en mots), l'écriture (leur transcription graphique) et la gestion de l'orthographe (Largy, 2006). Chacune de ces activités implique un cout cognitif. Sachant que notre capacité attentionnelle est limitée, un jeune scripteur ne pourra pas mobiliser cette charge cognitive. En effet, il aura tendance à privilégier une ou plusieurs de ces activités au détriment des autres et cela aura une répercussion sur la qualité de ses écrits.

Parmi ces quatre activités, la conceptualisation est la seule tâche qui demandera toujours une charge cognitive conséquente malgré les entrainements répétés. Le but de l'apprentissage est donc d'automatiser la formulation linguistique, l'écriture et la gestion de l'orthographe pour permettre à l'enfant de concentrer

une plus grande partie de son attention sur la conceptualisation. On peut donc en conclure que l'automatisation de l'orthographe, parmi les autres activités, est un facteur essentiel de l'acquisition de l'écriture.

S. Pacton, M. Fayol et P. Perruchet évoquent un modèle à double voie pour la production écrite de mots (Pacton, Fayol, & Perruchet, 1999). Si le mot est connu, l'élève se sert de la voie lexicale par laquelle il active un stock de représentations lexicales. Ainsi, il y récupère le mot complet. Par contre, s'il ne connait pas le mot, la voie indirecte est utilisée : l'élève découpe le mot en phonèmes et cherche la correspondance phonème-graphème la plus probable. Or, les auteurs mettent en avant qu'un tel modèle n'est pas représentatif des choix qu'un élève effectue lors d'une production d'écrit. En effet, selon ce modèle, les mots très fréquents sont supposés être intégrés dans le stock de représentations lexicales et donc être correctement orthographiés. Cependant, de nombreuses erreurs continuent à apparaitre sur les mots fréquents même après leur apprentissage. Ce modèle ne prend donc pas totalement en compte le parcours cognitif des élèves.

III. Les différentes stratégies d'écriture

Dans une conférence sur l'apprentissage de la production orthographique (à Grenoble en 2006), M. Fayol répertorie les différences stratégies qu'un individu peut utiliser lorsqu'il orthographie des mots. Parmi celles-ci, on retrouve la transcription phonème-graphème dont la difficulté réside notamment dans la pluralité de graphèmes correspondant à un même phonème mais, aussi, la récupération directe en mémoire de mots déjà enregistrés dans un lexique orthographique. M. Fayol ajoute à cette liste le fait de recourir à des analogies morphologiques pour transcrire un mot nouveau. Par exemple, si l'on sait orthographier le mot "rien", il sera plus facile d'orthographier le mot "chien". Il met aussi en avant l'utilisation implicite de régularités orthographiques grâce auxquelles les élèves parviennent à faire des choix sur l'orthographe. Par exemple, en français, un élève doublera plus spontanément la consonne "n" que la consonne "k". Enfin, M. Fayol préconise de recourir à des règles apprises soit de type flexionnel (accord genre et nombre, conjugaison, etc.) soit de type dérivationnel (lié à la formation des mots).

Comme nous venons de le voir, un élève lors d'une production orthographique n'utilise pas seulement la correspondance phonème-graphème puisqu'il a recours à des analogies, à des régularités orthographiques et à des règles apprises. Ainsi, il mobilise ses connaissances à partir de son lexique orthographique. La construction de ce lexique est donc primordiale pour l'acquisition d'une bonne orthographe, comme le rappelle S. Casalis dans une "proposition de réunion prospective" sur l'acquisition de l'orthographe (Casalis, 2009). De plus, E. Beaume dans *Les objectifs de l'école face à l'orthographe lexicale* insiste sur l'importance de sélectionner un vocabulaire adapté à l'âge des enfants (Beaume, 1991). En effet, selon lui, si le vocabulaire proposé n'est pas accessible aux élèves, ils ne seront pas capables d'en tirer des bénéfices. Il recommande donc aux enseignants de faire particulièrement attention à leurs choix. En allant dans ce sens, S. Casalis rappelle que Sprenger-Charolles, Siegel et Béchennec (dans une étude de 1997) ont démontré que la fréquence d'apparition des mots avait un impact sur les performances des élèves en orthographe dès la fin du CP (Casalis, 2003). Ainsi, un élève qui lira ou utilisera un mot régulièrement le stockera plus efficacement dans son lexique orthographique qu'un mot rarement rencontré. Afin de récupérer le vocabulaire fréquent d'un certain niveau de classe, un enseignant peut se servir de bases de données lexicales prenant en compte la fréquence des mots. Parmi ces outils, on peut citer Manulex qui propose une base de données créée à partir de manuels scolaires de chaque niveau de l'école élémentaire (du CP au CM2) (Lété, Sprenger-Charolles, & Colé, 2004). Il devient donc facile de sélectionner des mots fréquents à utiliser dans les enseignements et, notamment, en orthographe lexicale.

P. Largy a étudié l'apprentissage de l'orthographe dans les écrits d'enfants et a mis en avant que ces écrits s'établissaient en fonction des régularités orthographiques que l'enfant a implicitement assimilées et des principes orthographiques qui ont été enseignés (Largy, 2006). Ainsi, l'écriture serait régie par cette double influence. Il existe différents types de régularités orthographiques. Certaines peuvent être enseignées car elles sont fixes (nous les considèrerons comme des règles) alors que d'autres ne peuvent être apprises qu'implicitement puisqu'elles sont de type probabiliste (nous les considèrerons comme des régularités).

Si l'on prend l'exemple du /O/ ("o", "au" ou "eau"), le fait que le graphème "eau" ne se trouve qu'en fin de mots est enseignable alors que le fait que le graphème "au" est plus fréquent que le graphème "o" entre les lettres "f" et "t" n'est pas généralisable et donc appris implicitement. M. Fayol s'interroge sur la nécessité d'une instruction explicite de ces régularités pour favoriser leur acquisition (Fayol & Jaffré, 1999). Dans *L'apprentissage de la production orthographique,* il conclut sur ce sujet en préconisant un apprentissage explicite pour les élèves en difficulté et laisser les élèves ayant plus de facilités, apprendre par eux-mêmes (Fayol, 2006). En effet, selon ses observations, cet apprentissage permet une augmentation des performances orthographiques quel que soit le niveau de l'élève mais il considère que les performances atteintes par les élèves ayant des facilités sont suffisantes sans apprentissage explicite. Néanmoins, E. Beaume ajoute que certaines règles trop complexes pourraient être remplacées par l'apprentissage de régularités qui paraissent plus pertinentes pour apprendre à orthographier correctement (Beaume, 1991).

B. Lété définit deux façons d'acquérir le langage écrit chez l'apprenant (Lété, 2006). L'une se fait par induction de règle, c'est-à-dire grâce à la conception d'une proposition logique, et l'autre par induction de régularités statistiques, qui consiste à accumuler passivement un certain nombre de répétitions d'un même type et de mobiliser cette accumulation lorsque le sujet rencontre un exemple qui présente les mêmes caractéristiques. Cet apprentissage dit "naturel" peut être testé en proposant à un sujet du matériel présentant des régularités mais sans le lui faire savoir. Le sujet est testé sur sa capacité à utiliser cette régularité et à l'exprimer. Les résultats d'expériences menées de cette façon montrent que le sujet est capable d'appliquer cette régularité avec un taux de performance équivalent au même exercice avec une règle apprise mais il est par contre dans l'incapacité de formuler cette "règle". S. Pacton, M. Fayol et P. Perruchet émettent l'hypothèse que cette adaptation du sujet aux régularités ne se fait pas grâce à la perception inconsciente d'une règle mais bien grâce à l'alignement sur des statistiques favorables à une réponse (Pacton, Fayol, & Perruchet, 1999). De plus, ils insistent sur l'importance de la concentration du sujet sur sa tâche qui est essentielle à ce type d'apprentissage. Pour conclure, B. Lété montre qu'un apprenant doit être capable de relever et d'utiliser les régularités statistiques pour parvenir à se construire des connaissances lexicales mais qu'il ne peut se passer d'apprendre des règles pour ordonner ses connaissances et valider l'exactitude de ces régularités hypothétiques.

IV. Le cas des régularités en "eau" et "ette"

Le sujet de ce mémoire porte sur la régularité orthographique des suffixes "eau" et "ette" comme moyen d'acquisition d'un nouveau vocabulaire. En particulier, ils véhiculent un sens de diminutif : "eau" pour les petits d'animaux et "ette" pour des petits objets. L'emploi de ces suffixes nécessite, chez l'apprenant, une connaissance de leur graphie, du mécanisme de dérivation, de leur sens et de leur repérage.

Dans les modèles d'apprentissage de l'écriture (dont ceux mentionnés précédemment), la connaissance du graphème "eau" et de la suite de lettres "ette" est possible à partir du stade alphabétique. C'est à ce stade que les élèves découvrent la correspondance entre un phonème et une lettre (code alphabétique), ils sont capables d'écrire un "o" quand ils entendent le phonème /o/. Petit à petit, ils mémorisent les diffé-

rents graphèmes qui se rapportent à un même phonème (digramme, trigramme). Ils sont alors capables de transcrire le phonème /o/ en différents graphèmes : "o", "au" ou "eau". Cette étape nécessite de combiner des lettres qui peuvent, indépendamment, transcrire des phonèmes différents. Elle implique donc un choix de l'élève quant à l'utilisation de tel ou tel graphème.

Ces mêmes modèles ne préconisent la mise en avant des régularités orthographiques qu'à partir de la période orthographique (ou du stade transitionnel). Or, S. Pacton, M. Fayol et P. Perruchet mentionnent de nombreuses expériences qui montrent que les élèves sont sensibles à ces régularités orthographiques beaucoup plus tôt (Fayol & Jaffré, 1999). Entre autres, les élèves de niveau CP seraient déjà sensibles au fait de doubler les consonnes comme c'est le cas pour la suite de lettres "ette". Selon ces résultats, leur sensibilité aux régularités orthographiques est plus précoce que ne le suppose le modèle en stades. Par ailleurs, cette sensibilité augmente en CE1 de manière significative.

En ce qui concerne la dérivation morphologique, l'étude de P. Lecocq et al., dans *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés* (Lecocq, Casalis, Leuwers, & Watteau, 1996), montre qu'une partie des élèves de grande section de maternelle en connaissent déjà les principes puisque certains parviennent, tout comme les élèves de CP et de CE1, à dériver un mot donné par l'expérimentateur dans un contexte donné (par exemple, "pauvre" avec pour contexte "Ces gens vivent dans la…"). Cette connaissance évolue davantage de la grande section au CP que du CP au CE1. De plus, les élèves de CE1 ont un taux de réussite légèrement supérieur à 50%. Ainsi, même si les élèves ont conscience du mécanisme de dérivation assez tôt, le pourcentage de réussite qu'ils atteignent en CE1 n'est pas maximal. Dans la même lignée, S. Casalis montre que, jusqu'au CM2, les élèves ont des difficultés à s'aider de leurs connaissances dérivationnelles pour orthographier correctement un mot (Casalis, 2003). En effet, ils ne parviennent pas à analyser les mots dérivés comme étant une composition d'un radical et d'un (ou plusieurs) affixes mais les considèrent comme un mot à part entière.

Le travail de dérivation morphologique, étudié par P. Lecocq et al., démontre que, pour les élèves de CP et de CE1, l'ajout d'un suffixe dérivationnel ne pose pas plus de difficulté que son retrait : les élèves ont des taux de réussite quasiment équivalents sur ces deux types d'exercice. Néanmoins, le type d'erreurs est différent selon l'exercice proposé. Lorsque les élèves doivent retrouver la base d'un mot dérivé ("éléphanteau" -> "éléphant"), ils oublient souvent d'enlever le suffixe alors que, lorsqu'il s'agit de dériver un mot, l'erreur la plus fréquente consiste à se tromper de suffixe ("pauvre" -> "pauvresse"). Cette homogénéité de résultats selon le sens de la dérivation n'apparait qu'à partir de ces niveaux. En effet, les élèves de maternelle ont plus de difficultés à dériver un mot qu'à en retrouver la base. Par contre, tous les élèves sont sensibles aux irrégularités. Par exemple, si la transformation n'est pas régulière, c'est-à-dire si l'ajout d'un suffixe entraine une modification phonologique (par exemple, /kamiõ/ -> /kamionɛt/), alors les résultats sont en baisse pour dériver un mot autant que pour en retrouver sa base. Néanmoins, il est intéressant de remarquer que les élèves de CE1 sont les plus sensibles à ces irrégularités.

S. Casalis s'intéresse aux problèmes que peuvent rencontrer les élèves pour traiter la lettre entre le radical et le suffixe (Casalis, 2003). Elle nomme cette partie du mot "la frontière" et elle peut avoir de multiples aspects. L'un d'entre eux est l'élision du "e" muet. Par exemple, pour former le mot "pintadeau", il faut enlever la lettre "e" du radical "pintade" puis ajouter le suffixe "eau". Un deuxième type de frontière est le l'ajout de lettre en le radical et le suffixe. Par exemple, le mot "bandelette" a été construit par l'ajout successif de la lettre "l" et du suffixe "ette" au radical "bande". Plus particulièrement, cet ajout de lettre peut être un doublement de la consonne finale du radical, ce qui entraine une altération phonétique. Par exemple, le mot "pigeonneau" (prononcé /piʒ͡onno/) est construit à partir du radical "pigeon" (/piʒ͡õ/) auquel on double la lettre "n" avant la suffixation en "eau". Un dernier type de frontière est le changement de la lettre finale du

radical. Par exemple, pour former le mot "souriceau", la lettre "s" finale du mot "souris" est transformée en "c" avant l'ajout du suffixe "eau".

Le résultat des expériences de S. Casalis est que la majorité des fautes, après un apprentissage de l'utilisation d'un suffixe, se fait sur l'orthographe de la base mais que la deuxième source d'erreurs se trouve dans le choix de ces lettres frontières. Ce choix provoque des écarts de résultats car il facilite la production de mots dérivés pour les élèves les plus avancés, qui parviennent à s'aider de la dérivation, et handicape les élèves les moins avancés, qui ne parviennent pas à déceler la dérivation à cause de la présence de lettre frontière. Suite à cette constatation, S. Casalis propose donc de traiter spécifiquement d'un point de vue morphologique les mots isolés qui sont source de confusion.

De nombreuses études, notamment dans le domaine de la psycholinguistique, se font à l'aide de pseudo-mots qui sont des mots inexistants dans la langue française et qui permettent de repérer des automatismes chez lez apprenants. P. Lecocq et al., y font référence dans *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés* (Lecocq, Casalis, Leuwers, & Watteau, 1996). Dans le cadre de la dérivation, utiliser des pseudo-mots sert à évaluer les capacités des élèves à appliquer une régularité morphologique et ceci en dehors de leur lexique. Dans cette étude, les élèves de CE1 avaient un pourcentage de réussite de 50% sur des exercices de dérivation de pseudo-mots avec les suffixes "ette" et "eur". Il est donc plus difficile pour eux de dériver des pseudo-mots que des mots appartenant à leur lexique. De plus, ce taux de réussite laisse penser qu'il serait judicieux de poursuivre l'enseignement de l'analyse morphologique chez les élèves de niveau supérieur.

De la même manière, S. Pacton a conduit pour sa thèse des expériences utilisant des pseudo-mots (Pacton, 2000). L'un de ses sujets d'étude était l'utilisation des suffixes "eau" et "ette" pour des mots représentant des diminutifs. Après avoir montré que, dès le CE1, les élèves utilisaient différentes graphies pour transcrire le phonème /o/ et la suite de phonèmes /ɛt/, S. Pacton a remarqué que les élèves effectuaient leur choix en fonction de deux variables : leur place dans le mot et la morphologie du mot. Ainsi, ses expériences ont montré que, comme nous l'avons déjà vu auparavant, les élèves avaient davantage tendance à transcrire le phonème /o/ en "eau" en fin de mot plutôt qu'en position initiale ou médiane. En ce qui concerne la chaine de sons /ɛt/, ses expériences ont montré que les élèves utilisaient plus souvent la transcription "ette" après une consonne où il est fréquent de la trouver en français (comme après la lettre "l") qu'après une consonne où /ɛt/ est rarement transcrit "ette" (comme après la lettre "f"). Le fait que les élèves soient sensibles à l'orthographe d'un phonème en fonction de sa place dans le mot et de son entourage montre bien qu'ils utilisent des connaissances plus larges que la simple correspondance phonème-graphème.

En outre, S. Pacton a aussi mis en place des expériences qui ont permis de montrer que les élèves utilisaient plus fréquemment les graphies "ette" et "eau" en fin de mots lorsque les mots dans lesquels ils apparaissaient représentaient des diminutifs. En effet, les élèves ont davantage utilisé ces graphies dans des contextes de phrases comportant des informations morphologiques "diminutives" (tels que sous la dictée de "un petit /vitar/ est un /vitaro/" ou de "une petite /soriv/ est une /sorivet/") que dans des contextes simples de groupes nominaux ("un /vitaro/" ou "une /sorivet/") ou encore des contextes de phrases comportant des informations morphologiques "non-diminutives" (tels que "un grand /vitar/ est un /vitaro/" ou "une grande /soriv/ est une /sorivet/"). Ces expériences ont indiqué que cet effet se vérifiait dès le CE1 pour l'utilisation du suffixe "ette" mais seulement une année plus tard (CE2) pour le suffixe "eau". Cependant, S. Pacton relativise ces résultats en précisant que, comme P. Lecocq et al. l'ont mis en avant, il est plus difficile pour des élèves de dériver des pseudos-mots que des mots de leur lexique. Ainsi, il avance qu'il est probable que ces effets soient plus précoces ou plus marqués lorsque les élèves doivent orthographier de vrais mots.

Ainsi, pour terminer notre état des lieux, nous pouvons observer que de nombreuses études ont été menées sur l'acquisition de l'orthographe et des dérivations morphologiques. Au regard de ces études, il semblerait que l'âge d'acquisition de ces deux compétences se fasse plus tôt que ne le proposent les modèles en stades. Néanmoins, tous les auteurs ne semblent pas être du même avis. Dans notre cas, nous allons essayer de voir si, dès le CE1, les élèves sont sensibles aux régularités morphologiques et orthographiques des suffixes "eau" et "ette" afin nous faire notre propre opinion.

Présentation de la séquence

I. Contexte

Nous avons effectué un stage en pratique accompagnée dans une classe de CE1 de 24 élèves. Nous avons été accueillies par un maitre formateur qui nous a laissé conduire une séquence de français sur l'acquisition de vocabulaire par l'utilisation de suffixes réguliers ("eau" et "ette").

Avant de mettre en œuvre notre séquence, nous avons dicté aux élèves une liste de mots qui nous a permis de repérer la manière dont les élèves transcrivaient les phonèmes /o/ et /ɛt/ quelle que soit leur place dans les mots dictés. Cette dictée de pré-séquence nous a indiqué l'état des connaissances des élèves vis-à-vis de notre sujet. Les résultats de cette dictée étant médiocres (cf. Annexe J), ils nous ont permis de justifier l'utilité de mener une telle séquence d'apprentissage. Afin de rendre compte de l'évolution des élèves, nous avons demandé au maitre formateur de dicter une autre liste de mots contenant les mêmes particularités orthographiques un mois après l'apprentissage.

Pour mettre au point notre séquence, nous avons rédigé le déroulement de chacune des séances de manière précise (consignes, fiches exercices, etc.). Au cours de notre stage, nous avons communiqué régulièrement avec notre maitre formateur en lui envoyant nos préparations de séances. Ces échanges et les bilans des séances déjà menées nous ont poussées à modifier nos préparations en vue d'un enseignement plus adapté en fonction du niveau général de la classe mais aussi dans une optique de différenciation.

Nous avons alterné la prise en charge de la classe à chaque séance. De plus, nous avons filmé nos séances afin d'en garder une trace et de pouvoir faire un retour sur nos prestations.

II. Déroulement général de la séquence

Objectif de la séquence : Comprendre le cadre d'utilisation des suffixes réguliers "eau" et "ette" et savoir les utiliser en lecture et en écriture pour comprendre et écrire de nouveaux mots.

Compétences visées :

- Connaitre la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier (Socle commun 2006)
- Étendre son vocabulaire en acquérant des mots nouveaux (Programmes - BO 2008)
- Écrire sans erreur sous la dictée un texte de cinq lignes en utilisant ses connaissances lexicales et orthographiques (Programmes BO - 2008)

Pré-requis : connaitre la plupart des correspondances graphèmes-phonèmes

Document-source :

- *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (Brissaud & Cogis, 2011)
- *Le loup et les 7 chevreaux* (Le Goff & Grimm, 2008)

Séances	Durée	Objectifs spécifiques	Grandes lignes de la situation d'apprentissage	Matériel	Bilan
0) Séance introductive par l'exploration de l'album *Le loup et les sept chevreaux* (cf. Annexe A)	45 min.	- Reconstituer l'ordre d'une histoire en repérant des indices pertinents - Écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptées à son âge (Programmes - BO 2008) - Identifier les personnages [...] d'un récit qu'on a lu (Programmes - BO 2008)	- Travail collectif sur la première de couverture : anticipation de l'histoire - Repérage d'indices dans des images désordonnées pour les remettre dans l'ordre (collectif puis par deux) - Lecture offerte : écoute attentive - Repérage collectif dans le texte des différents noms faisant référence aux personnages.	- Vidéoprojecteur - Ordinateur - Images scannées du livre - Texte sélectionné - Tableau blanc - 12 x 6 images photocopiées	- augmentation de l'attrait des élèves pour les activités (effets de l'utilisation des TICE) - problème de retour au calme suite à la vidéoprojection - séance plus longue que prévu (55 minutes)
1) Séance de recherche : introduction du suffixe "eau" (cf. Annexe B)	45 min.	- Mettre en évidence la formation des noms de petits d'animaux terminant par le suffixe "eau"	- Travail sur l'orthographe des personnages ("loup", "chèvre", "chevreau") sur ardoise - Rappel collectif de l'histoire "Le loup et les 7 chevreaux" - Retour collectif sur l'écriture de "chevreau" - mise en avant de la dérivation (suffixe "eau" signifiant "petit de") - Fiche d'exercices sur le suffixe "eau"	- fiches d'exercices (cf. Annexe C)	- Séance réduite par manque de temps : cela n'a pas posé de problème (35 min.) - Redire et faire reformuler les consignes de la fiche d'exercices plusieurs fois
2) Séance d'automatisation et d'institutionnalisation : application de la régularité orthographique du suffixe "eau" (cf. Annexe D)	45 min.	- Connaitre la formation des noms de petits d'animaux terminant par le suffixe "eau", afin de les reconnaitre et de les orthographier	- Réactualisation du suffixe "eau" par des exercices oraux collectifs - Travail collectif de création de la régularité orthographique du suffixe "eau" dans le contexte animalier à partir d'exemples. - Fiches (différenciées en quantité) d'exercices d'applications de cette régularité	- fiches d'exercices (cf. Annexe E) - flashcards des animaux	- Faire créer une règle est trop compliqué : les amener à intégrer la règle par la manipulation

Séances	Durée	Objectifs spécifiques	Grandes lignes de la situation d'apprentissage	Matériel	Bilan
3) Séance de recherche et d'institutionnalisation : introduction du suffixe "ette" (cf. Annexe F)	45 min.	- Mettre en évidence la formation des noms de petites choses terminant par "ette", afin de les comprendre et de les orthographier	- Réactualisation par des exercices à l'oral de la régularité en "eau" - Passage au suffixe "ette" : recherche individuelle de mots finissant par "ette" dans des photocopies d'albums de la classe - Mise en avant collective de leur formation à l'aide de leur définition et de leur écriture - Exercices oraux d'application (en privilégiant les élèves en difficulté)	- flashcards des animaux - photocopies de pages d'albums de la classe	- Il était nécessaire de faire un rappel par les exercices sur le suffixe "eau"
4) Séance de réinvestissement : application de la régularité orthographique du suffixe "ette" (cf. Annexe G)	45 min.	- Réinvestir la régularité du suffixe "ette"	- Réactualisation du suffixe "ette" - Exercices d'entrainement sur le suffixe "ette" (différenciés en quantité) - Création de comptines à partir d'un modèle et utilisation du suffixe "ette" - Lecture des différentes comptines	- fiches d'exercices (cf. Annexe H)	- Il aurait fallu plus appuyer sur le sens du mot créé par l'ajout du suffixe "ette" (certains élèves ajoutent "ette" sans réfléchir à l'existence du mot)
5) Évaluation	35 min.	- Appliquer ses connaissances	- Rappel par de petits exercices oraux (suffixes "eau" et "ette") - Fiches d'évaluation (différenciées en quantité et en contenu)	- Fiches d'évaluation (cf. Annexe I)	- Les consignes des exercices auraient pu être plus précises

III. Descriptif de la séquence

Nous avons commencé notre séquence par une séance qui introduisait le champ lexical du mot "chevreau" afin de permettre aux élèves d'induire le sens de ce mot en prenant appui sur le contexte du livre *Le loup et les sept chevreaux* de H. Le Goff. Dans le cadre de nos études, nous devions utiliser des outils technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) dans notre enseignement. Nous avons donc décidé de présenter cet album à l'aide d'un vidéoprojecteur qui nous a permis d'enrichir son exploitation. Cette séance ne contient donc qu'une introduction au vocabulaire sur lequel nous avons basé notre apprentissage.

Afin de permettre aux élèves de prendre le temps d'organiser les notions enseignées, nous avons choisi de séparer les apprentissages des suffixes "eau" et "ette". Nous avons donc débuté par le suffixe "eau" en nous appuyant sur l'album cité précédemment. À la fin de nos séances sur ce sujet, nous sommes passées à l'apprentissage du suffixe "ette". Ainsi, cela permettait d'éviter de possibles confusions aux élèves puisque ces deux suffixes ont un sens commun de diminutif.

La plupart de nos séances suivaient un même enchainement qui nous avait été préconisé par notre maitre formateur. Le début de la séance était un rappel oral et collectif du contenu des séances précédentes, puis suivait une activité en binôme ou collective sur la notion du jour. Ensuite, la classe mettait en commun ses recherches et, en fin de séance, le travail était individuel sur fiche. Ces fiches nous ont permis de déterminer le niveau de compréhension des élèves de la notion enseignée.

Face aux difficultés de certains élèves, nous avons effectué plusieurs types de différenciation. Tout d'abord, nous avons mis en place des différenciations en quantité par rapport au nombre d'exercices sur les fiches mais aussi au nombre de phrases à lire lors de lecture à haute voix. Ensuite, nous avons aussi fait une différenciation en contenu : le corpus utilisé dans les fiches d'exercices présentait des mots dont les dérivations étaient soit régulières, soit irrégulières.

Pour l'apprentissage des régularités, nous avons choisi une entrée inductive. Ce sont les élèves qui devaient mettre en avant les particularités des mots en "eau" et en "ette" à partir d'un corpus. Selon nous, la méthode inductive possède l'avantage de pouvoir mobiliser les élèves dans la tâche à effectuer puisqu'ils n'appliquent pas un savoir qui leur a été donné mais le recherchent par eux-mêmes. De plus, cela leur permet de s'approprier davantage les connaissances puisque ce sont d'après leurs interprétations qu'elles se construisent. Cependant, B. Lété a pointé que l'apprentissage inductif provoquait souvent l'impossibilité des apprenants à formuler explicitement cette régularité (Lété, 2006). Pour pallier à cela, nous avons choisi de leur faire expliciter une règle collectivement à l'oral afin que chacun puisse organiser ses connaissances.

1. Séances 1 et 2

Lors de la première séance, nous avons introduit l'utilisation du suffixe "eau" en nous basant sur le vocabulaire mis en avant lors de la séance sur l'album *Le loup et les sept chevreaux* (Le Goff & Grimm, 2008).

Après avoir rappelé le vocabulaire de l'album et leur définition, nous avons poussé les élèves à réfléchir sur le sens du suffixe. Nous leur avons alors proposé une fiche (cf. Annexe C) qui était composée de deux exercices : un tableau à double entrée à compléter et une liste de mots en "eau" dont il fallait trouver le point commun. Le premier exercice a posé beaucoup de problèmes aux élèves car ils ne sont pas habitués à ce type de tableau et ils ne savaient pas comment le remplir. De plus, le vocabulaire en entrée du tableau n'était pas connu par certains élèves ("femelle" et "mâle"). Pour éviter ces difficultés, il aurait fallu introduire

le fonctionnement du tableau à double entrée antérieurement ou bien présenter l'exercice sous forme de questions adaptées. Les élèves ont presque tous répondu au deuxième exercice en disant : "tous les mots finissent en "eau"". Nous avons donc dû leur demander de trouver un deuxième point commun pour les amener à répondre "ce sont tous des petits d'animaux". Le problème venait surement de notre consigne qui aurait pu inclure la première réponse pour les pousser à donner la deuxième : "pourquoi peut-on mettre ces mots qui se terminent par "eau" ensemble ?". Nous aurions aussi pu demander de donner deux réponses : "Pourquoi peut-on mettre ces mots ensemble ? Donne deux raisons différentes".

Notre deuxième séance avait pour but de permettre aux élèves d'automatiser les mécanismes de dérivation afin de les amener à formuler par eux-mêmes la régularité que nous voulions institutionnaliser. Cette étape a été difficile à mettre en place et cela peut s'expliquer de plusieurs façons. Premièrement, l'automatisation n'était peut-être pas assez longue. Deuxièmement, il y avait un grand écart entre les élèves et certains ont donné la régularité alors que les autres ne l'avaient pas encore intégrée. Enfin, certains élèves ont parlé d'autres suffixes (tels que "on" dans "chaton") qui ont le même sens que le suffixe "eau" dans ce contexte ce qui a engendré de la confusion parmi les autres élèves. Cette formulation collective de la régularité a donc été difficile néanmoins la classe est arrivée à un consensus qui nous a permis de mettre au point une institutionnalisation orale. Nous avons ensuite proposé une fiche différenciée (cf. Annexe E) qui testait les élèves sur leur capacité à comprendre le sens de la dérivation et sa construction.

2. Séances 3 et 4

Les troisième et quatrième séances étaient consacrées au suffixe "ette". Pour passer à l'apprentissage de ce suffixe, nous avons utilisé une entrée en lien avec le contexte d'apprentissage des élèves. En effet, ils étaient en train d'étudier le conte *Blanche-Neige* dans lequel apparait le mot "maisonnette". Nous avons donc utilisé ce mot comme point de départ de notre séance. Ensuite, nous leur avons proposé des extraits de livres, sous forme de photocopies, présents dans leur bibliothèque de classe dans lesquels étaient présents des mots relatifs à la régularité orthographique en "ette" (cf. Annexe F). Après ces phases de recherche, nous avons mené une institutionnalisation à l'oral assez rapide. Puis, les élèves se sont entrainés sur des exercices dans le cahier de brouillon.

Lors de la quatrième séance, les élèves se sont entrainés sur une fiche différenciée (cf. Annexe H) basée sur le sens de la dérivation et sa construction. Une fois cette fiche terminée, nous avons voulu donner davantage de sens à notre apprentissage en proposant aux élèves un réinvestissement de leurs connaissances sur le suffixe "ette" dans un contexte créatif. Ainsi, nous leur avons proposé de créer une comptine (cf. Annexe H). Les élèves devaient choisir un objet, trouver son diminutif puis l'utiliser dans un modèle de comptine. La mise en pratique s'est révélée difficile probablement parce que la consigne a été mal comprise : les élèves n'ont pas saisi le sens de ce qui leur était demandé et ne visualisait pas où le travail allait les amener. Avant de leur demander de créer une comptine individuellement, nous aurions pu tout d'abord en créer une en groupe-classe.

3. Séance 5

La dernière séance est l'évaluation sommative (cf. Annexe I). Les élèves avaient tout d'abord une dictée à trous avec des mots suivant les régularités en "ette" et en "eau". La dictée est un bon moyen pour vérifier l'orthographe des élèves. De plus, comme aucun indice ne rappelle le cadre d'apprentissage, on peut supposer que les élèves ne font pas de lien avec la séquence, ce qui évite l'application d'automatismes d'écriture. Une fois la dictée effectuée, les élèves avaient une fiche d'exercices sur la notion de dérivation et sur le sens des mots. Cette fiche était différenciée selon trois niveaux.

Analyse des résultats

I. Dictée pré-séquence

1. Méthode

Nous avons demandé à notre professeur référent de pouvoir faire une dictée de mots aux élèves avant de mettre en place notre séquence. Le but de cette dictée était de repérer la manière dont les élèves transcrivaient les phonèmes /o/ et /ɛt/ quelle que soit leur place dans les mots dictés. Cette dictée de pré-séquence avait deux buts : observer l'état des connaissances des élèves et avoir un outil de comparaison avec notre évaluation.

La dictée contenait la liste des mots suivants : "costume", "lionceau", "bouclette", "métro", "vêtement", "pochette", "cigogneau", "fête". Nous avons veillé à choisir des mots contenant les phonèmes /o/ et /ɛt/ en début, en milieu et en fin de mot afin de repérer si des élèves avaient des automatismes de choix de graphèmes en fonction de leur place dans un mot. Pour les mots en "eau", nous avons fait le choix de mettre un mot supposé connu des élèves et un supposé inconnu pour observer la réaction des élèves face à un mot qui pour eux est un pseudo-mot. Ainsi, nous avons sélectionné "lionceau" qui fait partie, selon la base de données Manulex, des mots fréquemment rencontrés par des élèves de CE1 alors que "cigogneau" n'en fait pas partie. Tous les autres mots font partie du vocabulaire des élèves de CE1 d'après Manulex[2].

Nous avons dicté à la classe entière cette liste de mots. Étant donné que cette dictée n'avait pas de but autre que de nous permettre de voir l'évolution de notre travail dans le cadre de notre mémoire, nous avons voulu donner un sens à cet exercice pour les élèves. Ainsi, pour poursuivre leur leçon du jour sur les noms communs, nous leur avons demandé d'entourer les noms communs d'animaux après la dictée. Pour ne pas anticiper sur la découverte des régularités orthographiques, nous ne voulions pas corriger en classe l'orthographe des mots dictés. Nous avons donc pu corriger le travail sur les noms communs et garder les mots dictées sans correction.

2. Résultats

Par rapport au mot "lionceau", nous n'avons pas pris en compte dans les pourcentages de réussite les transcriptions en deux mots ("lion saut", "lion sos" et "lion so") car elles ne relèvent pas du même traitement cognitif que les autres. En effet, dans ce cas, les élèves n'ont pas conscience du lien sémantique entre le radical et le mot dérivé.

En ce qui concerne l'orthographe du suffixe, seuls 3 élèves sur 20 (15%) l'ont écrit "eau" (cf. Annexe J). 2 élèves l'ont écrit "au", 3 élèves "os", 12 élèves "o" (60%) et 1 élève "on". Pour ce qui est du radical "lion", 17 élèves sur 20 (85%) l'ont écrit correctement. Le mot "lionceau" a une dérivation particulière puisqu'il faut ajouter une lettre frontière ("c") au radical ("lion") pour trouver le mot dérivé ("lionceau"). Cet ajout de lettre n'a été effectué correctement par aucun élève. En effet, les 3 élèves sur 20 (15%) à avoir utilisé la lettre "c" l'ont fait suivre d'un "o" ce qui donne /ko/ et non /so/. Néanmoins, les autres élèves l'ont tous transcrit de manière correcte phonétiquement par un "s" (ou deux).

[2] Toutes les fréquences des mots de notre corpus sont référencées dans l'Annexe O.

Aucun élève n'a écrit correctement le suffixe de "cigogneau" : 2 élèves sur 23 l'ont transcrit "au" (9%), 1 élève "os" (4%) et 20 élèves "o" (87%). De plus, on remarque qu'un élève a écrit le suffixe de "lionceau" et celui de "cigogneau" de la même manière : "au". Le radical du mot "cigogneau" n'a jamais été correctement orthographié.

En ce qui concerne le mot "bouclette", 4 élèves sur 23 (17%) ont écrit le suffixe "ette" correctement et 10 autres écritures ont été proposées dont une respectait la chaine orale ("ète" par 4 élèves sur 23). Les autres graphies proposées sont : "éte" (4 fois), "te" et "été" (2 fois chacun), "èt", "et", "eit", "aits", "eut" et "è" (1 fois chacun). Le radical ("boucle"), quant à lui, a été correctement orthographié à 74% (17 élèves sur 23).

Le mot "pochette" a été, lui aussi, écrit correctement par 4 élèves sur 23 (17%) et 9 autres écritures ont été proposées dont 2 respectaient la chaine orale ("ète" par 5 élèves et "aite" par 1 élève). Sur les 4 élèves qui l'ont écrit correctement, 3 élèves avaient aussi écrit "bouclette". 21 élèves sur 23 ont écrit le radical ("poche") correctement. 13 élèves sur 23 (57%) ont maintenu leur orthographe du /ɛt/ et 10 en ont changé.

3. Analyse

Les résultats des deux mots en "eau" montrent qu'ils sont orthographiés avec un "o" final à 60% et 87%. Cela peut se justifier par la fréquence d'utilisation de ce graphème par rapport aux autres. En effet, ce graphème couvre 75% des transcriptions du phonème /o/ dans notre stock lexical (Catach citée dans Brissaud & Cogis, 2011). On peut aussi supposer que ce graphème, qui est le plus fréquent, est le premier appris par les élèves. Néanmoins, ceci peut dépendre des méthodes d'apprentissage de l'enseignant.

Pour transcrire le mot "lionceau", comme nous l'avons vu précédemment, l'ajout de la lettre frontière "c" entre le radical et le suffixe a posé problème aux élèves. En effet, les trois élèves qui ont écrit correctement le suffixe ont utilisé la lettre frontière "s". Ces résultats confirment ceux trouvés par S. Casalis, ce qui appuie la nécessité d'un apprentissage spécifique autour des lettres frontières surtout lors d'un ajout de lettre (Casalis, 2003). En effet, les autres mots qui n'impliquaient pas d'ajout de lettre ont présenté moins de difficultés.

Nous remarquons de même une différence de réussite entre les mots "lionceau" et "cigogneau". Effectivement, les résultats sur les suffixes en "eau" de "lionceau" sont de 10% alors que ceux de "cigogneau" sont de 0%. Cet écart peut être dû à la reconnaissance du radical par les enfants. En effet, le radical de "lionceau" a été correctement orthographié à 85% alors que celui de "cigogneau" à 0%. Mais cela est aussi surement lié au fait qu'il y a plus de façons d'écrire phonétiquement "cigogne" que "lion", ce qui rend sa transcription plus complexe, et que le mot "cigogne" est plus long que le mot "lion".

Le mot "cigogneau" était choisi pour confronter les élèves à un "pseudo-mot" et, ainsi, pour permettre de voir si les quatre élèves qui ont transcrit "lionceau" avec "eau" ont fait de même pour "cigogneau". En effet, si tel était le cas, cela signifierait que ces élèves écrivent "eau" à la fin des mots sans réfléchir au sens qu'il peut porter. Or, les résultats nous montrent que ces élèves ont écrit "cigogneau" avec un "o". On peut donc en conclure que ces élèves ont peut-être conscience que le suffixe "eau" a un sens diminutif et que, dans le cas du mot "cigogneau" qu'ils ne semblent pas connaitre, ils sélectionnent le graphème le plus fréquent (i.e. "o"). Cela nous laisse supposer qu'ils ont une intuition de la régularité orthographique ou qu'ils l'appliquent déjà.

II. Fiches intermédiaires

1. Méthode

Dans le but de vérifier les acquis des élèves et de leur permettre de s'entrainer, nous leur avons donné lors de deux séances différentes des fiches d'exercices individuelles, respectivement sur la régularité orthographique en "eau" et sur celle en "ette".

a. Fiches d'exercices sur la régularité en "eau"

Nous avons mis au point deux fiches d'exercices différentes sur la régularité en "eau". Neuf élèves sur 23 disposaient d'une fiche différenciée en quantité. Les fiches étaient composées de deux exercices contenant plus ou moins de questions (cf. Annexe E).

Le premier exercice consiste à orthographier le nom du petit d'un animal donné (sous la forme "Le petit de la chèvre est un …"). Les élèves avaient tous à écrire "chevreau" et "renardeau" et, pour ceux ayant moins de difficultés, "pintadeau" et "dindonneau".

Le deuxième exercice porte sur la signification des mots. Ainsi, les élèves devaient déterminer qu'un couleuvreau était le petit d'une couleuvre et que l'outardeau était le petit d'une outarde.

Avant cette fiche d'exercices, les animaux adultes avaient été présentés sous la forme d'images à la classe entière afin qu'ils puissent identifier davantage les animaux et ne pas s'arrêter sur des mots qu'ils n'avaient jamais rencontrés auparavant (comme, vraisemblablement, "outarde").

b. Fiches d'exercices sur la régularité en "ette"

Nous avons mis au point deux fiches d'exercices différentes sur la régularité en "ette". Huit élèves sur 22 disposaient d'une fiche différenciée en quantité. Les fiches étaient composées de deux exercices contenant plus ou moins de questions (cf. Annexe H).

Le premier exercice consiste à définir une clochette et une camionnette comme étant respectivement une "petite cloche" et un "petit camion". Cet exercice permet de mettre en avant la relation entre le radical des mots et leur dérivé. Les élèves moins avancés avaient des phrases à remplir pour les guider et pour alléger leur tâche d'écriture : "C'est une petite…" ou "C'est…".

Le deuxième exercice, quant à lui, amenait les élèves à créer de nouveaux mots par adjonction du radical et du suffixe "ette", en l'occurrence "boulette" et "tartelette" et, pour ceux ayant des facilités, "bandelette". Le mot "boulette" ne devait pas poser de difficultés alors que les mots "bandelette" et "tartelette" sont plus compliqués puisqu'il faut ajouter la lettre frontière "l".

2. Résultats

a. Fiches d'exercices sur la régularité en "eau"

Pour le premier exercice, on relève 72 utilisations correctes sur 74 (97%) du suffixe "eau" (cf. Annexe K). Seuls 2 élèves ont commis des erreurs : un a écrit "pintade" pour le nom du petit de la pintade et l'autre a écrit "chevreax" pour le nom du petit de la chèvre. On compte donc 21 élèves sur 23 (91%) à avoir utilisé correctement le suffixe "eau". 55 mots (74%) ont été correctement orthographiés. On relève 1 erreur sur 23 sur le radical du mot "renardeau" (oubli de la lettre "r") et 5 erreurs sur 23 sur le radical du mot "chevreau" (dont 3 conservations de l'accent de "chèvre"). 13 élèves sur 14 ayant le mot "dindonneau" l'ont mal ortho-

graphié. Plus précisément, 4 élèves sur 14 (29%) ont tronqué le radical pour écrire "dindeau", 8 élèves (57%) n'ont pas doublé la lettre frontière "n" et 1 élève a écrit "dinoneau".

En ce qui concerne le deuxième exercice, 18 élèves sur 23 (78%) ont réussi à expliquer ce qu'était un outardeau et un couleuvreau. Un élève a seulement mentionné qu'il s'agissait de "bébés" sans pour autant préciser de quel animal.

b. Fiches d'exercices sur la régularité en "ette"

Pour le premier exercice, on relève 30 définitions correctes sur 44 (68%) (cf. Annexe L). Parmi les définitions erronées, 8 étaient du type "une barrette est une petite barrette". Au total, 11 élèves sur 22 (50%) ont donné une définition correcte pour les deux questions et trois élèves (14%) ont donné de mauvaises définitions pour les deux questions.

Pour le second exercice, 15 élèves sur 21 (71%) ont utilisé la bonne graphie pour le son /ɛt/ pour les deux ou trois mots qui leur ont été proposés. Les autres graphies retrouvées sont : "ète" (2 fois), "été" (2 fois par le même élève), "tte" (3 fois par le même élève), "et" (1 fois) et "ètte" (1 fois). Un élève a écrit une boulette comme étant une "balle" et un autre a écrit qu'une petite bande était une "petite bande". En ce qui concerne le mot "tartelette", on retrouve 5 /tartɛt/, 3 /tartinɛt/ et 13 /tartəlɛt/ (dont 11 graphies correctes) sur 21. Pour ce qui est du mot "bandelette", on retrouve 3 "bandette" et 12 /bãd(ə)lɛt/ (dont 8 graphies correctes).

3. Analyse

On remarque que, pour les deux fiches d'exercices, environ un quart des élèves n'a pas réussi à donner de définition dans les exercices appropriés. En effet, un certain nombre d'élèves définissait un dérivé par le dérivé lui-même ou le dérivé précédé d'un adjectif (par exemple, une barrette est une "petite barrette") et non par le radical (nous attendions "c'est une petite barre"). Ainsi, une proportion de la classe n'a pas compris ce que nous attendions de leur part. Ceci peut être dû à plusieurs facteurs. Le premier serait que la consigne n'avait pas été assez bien formulée ou qu'elle manquait de précision. On aurait pu, par exemple, faire davantage référence aux exercices faits précédemment en groupe classe dans lesquels ils avaient déjà donné quelques définitions. De même, on peut imaginer que ces exercices n'avaient pas été assez répétés et, donc, que la fiche d'exercices était placée trop tôt dans l'apprentissage. Enfin, il faut prendre en considération les élèves en grande difficulté par rapport au français (notamment ceux ayant un environnement familial non-francophone) qui pouvaient se heurter à différents problèmes comme l'incompréhension du vocabulaire ou encore la difficulté de transcription phonétique qui demandait une activité cognitive très importante aux élèves. Une grande partie de leur activité cognitive étant utilisée pour la transcription graphique (une des tâches cognitives définies par P. Largy (2006)), les élèves ne parviennent pas à mobiliser assez de ressources pour une autre tâche.

Néanmoins, on peut tout de même considérer que l'exercice de définition a été globalement bien réussi (78% des élèves donnent une définition correcte des deux mots pour le suffixe "eau" et 84% des élèves donnent au moins une définition correcte sur deux pour les mots en "ette"). De plus, la différenciation choisie nous semble pertinente. Le fait d'avoir donné, en premier lieu, une trame de définition à compléter a permis aux élèves ayant moins de facilités de mieux cibler ce qui leur était demandé.

Si l'on se concentre sur l'écriture des suffixes, on note que le suffixe "eau" a été correctement orthographié dans 97% des cas et le suffixe "ette" dans 71% des cas. Dans les deux cas, on observe une nette augmentation vis-à-vis du test de pré-séquence : les deux suffixes n'avaient été bien écrits que par, respecti-

vement, 15% et 17% des élèves. De même, on peut noter un très bon taux pour le suffixe "eau" alors que le suffixe "ette" a été un peu moins bien réussi. On peut supposer que cet écart est dû à la différence d'emplacement de la séance au cours de la séquence. En effet, la fiche d'exercices sur le suffixe "eau" était la deuxième séance propre au suffixe "eau" alors que la fiche d'exercices sur le suffixe "ette" était placée en fin de première séance sur le suffixe "ette".

Pour ce qui est de la création de mots dérivés en "ette", on note que plusieurs élèves ont choisi d'écrire "tartette" et "bandette" pour, respectivement, "tartelette" et "bandelette". Ainsi, ces élèves ont assimilé le fonctionnement de création des dérivés (radical + suffixe) mais n'ont pas pris en compte que certains mots nécessitaient l'ajout de lettre frontière (ici, la lettre "l"). Ceci est probablement dû au fait que les élèves ne prennent pas de recul sur le sens de ce qu'ils écrivent mais qu'ils font seulement attention à la formation du mot en lui-même. Cela a été vérifié lors de la séance puisque, lors de notre passage dans les rangs, les élèves nous donnaient à l'oral la bonne réponse. En effet, d'après Manulex, le mot "tartelette" fait partie des mots qu'ils rencontrent dans les manuels scolaires. Ils devraient donc être capables de confronter le mot qu'ils ont dans leur stock lexical ("tartelette") et celui qu'ils produisent ("tartette") pour se corriger. Pour le mot "bandelette" (qui n'avait été donné qu'aux élèves ayant des facilités), même s'il ne fait pas partie de leur stock lexical d'après Manulex, on peut imaginer qu'ils auraient réussi à le former par analogie à "tartelette".

Enfin, en ce qui concerne la création de noms de petits d'animaux, les élèves ayant des facilités avaient à former le mot "dindonneau" à partir du mot "dindon". 29% d'entre eux ont choisi d'écrire "dindeau". On peut supposer que cette erreur vient de différents problèmes. Les élèves peuvent avoir créé le dérivé à partir de la femelle du dindon (la dinde) car ils avaient effectivement vu que le mot "chevreau" se formait à partir de la femelle "chèvre". De plus, lorsque l'on dérive "dindon" en "dindonneau", cela change la phonologie du radical (le phonème /õ/ ne se retrouve pas dans /dɛ̃dono/), ce qui rend sa formation plus difficile. Enfin, il est possible que les élèves aient intégré un mauvais automatisme consistant à se dire "si j'entends le son /o/, c'est la fin du mot et donc je l'écris "eau". De cette manière, lorsqu'ils transcrivent /dɛ̃dono/, il se peut que, lorsqu'ils arrivent à la transcription du premier /o/, ils pensent être arrivés à la fin du mot. Ceci les amène donc à écrire "dindeau".

III. Évaluation

1. Méthode

L'évaluation de la séquence s'est faite en deux étapes : une dictée à trous et une fiche d'exercices (cf. Annexe I).

a. Dictée à trous

La dictée à trous était la suivante (les mots que les élèves devaient écrire sont en gras) : "Une **fillette** est amie avec un **éléphanteau**. Elle lui prête une **chemisette** car il veut se prendre en **photo**. En chemin, il rencontre un **souriceau**. De peur, il saute dans une **camionnette** et se cogne la **tête**".

Les mots dictés se terminent soit par /ɛt/ soit par /o/. Parmi les trois mots en /o/ ("éléphanteau", "souriceau " et "photo"), deux correspondent à la régularité en "eau" étudiée mais seul "éléphanteau" avait déjà été rencontré par les élèves dans les séances précédentes. De la même manière, parmi les quatre mots en /ɛt/ ("fillette", "chemisette"," camionnette" et "tête"), trois correspondent à la régularité en "ette" étudiée mais seul le mot "camionnette" avait déjà été rencontré dans les séances précédentes. Nous avons fait ces choix afin d'observer si les élèves avaient bien acquis les régularités ("éléphanteau" et "camionnette") et

s'ils pouvaient les appliquer sur de nouveaux mots ("souriceau" et "chemisette"). Les mots "photo" et "tête" nous permettent de voir si les élèves choisissent automatiquement de transcrire les phonèmes /o/ et /ɛt/ placés en fin de mot par les graphèmes "eau" et "ette".

b. Fiche d'exercices

En ce qui concerne la fiche d'exercices, elle était différenciée en contenu pour trois groupes d'élèves. Tous les élèves avaient le même premier exercice qui consistait à répondre à une devinette en écrivant le mot "baleineau". Ce mot n'avait jamais était vu précédemment et la devinette ne donnait pas l'écriture du radical du mot "baleine" mais le faisait deviner en demandant de le suffixer ("Je suis le plus gros animal qui vit sous l'eau. Mon petit s'appelle le : …").

Le second exercice permettait de vérifier que les élèves savaient discriminer, parmi les mots terminant par "eau", ceux étant des petits d'animaux. Le groupe d'élèves ayant moins de facilités avait une liste de six mots ("radio", "renardeau", "chapeau", "saumoneau", "manteau", "gâteau") où ils devaient entourer ceux qui étaient des petits d'animaux. Contrairement à "renardeau", le mot "saumoneau" n'avait jamais été vu précédemment. Nous l'avons choisi dans le but d'observer si les élèves étaient capables d'extraire le radical du dérivé en "eau" et d'en déduire qu'il s'agissait d'un nom d'un petit d'animal. Les deux autres groupes avaient un exercice différent. Ils disposaient d'une liste de six mots dont le suffixe "eau" avait été tronqué et ils devaient l'ajouter seulement aux mots qui formaient des petits d'animaux. La liste proposée aux élèves ayant le plus de facilités contenait les mêmes noms d'animaux que précédemment ("renardeau" et "saumoneau") ainsi que quatre autres mots dont deux pouvaient porter à confusion. Nous leur avons, en effet, proposé les mots "râteau" et "chapeau" qui, une fois le suffixe "eau" extrait, forment phonétiquement des noms d'animaux (respectivement /ra/ et /ʃa/). Le groupe de niveau intermédiaire avait le même exercice excepté qu'à la place du mot "râteau" nous avons donné le mot "gâteau". En effet, nous avons considéré que le début de mot "rât" était comme davantage semblable à la graphie de l'animal ("rat") en comparaison au début de mot "chap" ("chat") et qu'il nécessitait donc plus de connaissances dans son traitement. C'est pourquoi nous ne l'avons donné qu'au groupe ayant le plus de facilités.

Enfin, le dernier exercice consistait à répondre à des questions portant sur le sens des mots terminant par le suffixe "ette". Les élèves devaient dire qu'une "chainette" est une "petite chaine", qu'une "petite maison" est une "maisonnette" et, excepté pour les élèves en difficultés, qu'une "petite fourche" est une "fourchette". Les mots "chainette" et "maisonnette" avaient déjà été rencontrés dans de précédentes séances contrairement à "fourchette".

2. Résultats

a. Dictée à trous

Concernant les mots en "eau" de la dictée ("souriceau" et "éléphanteau"), on relève 35 graphies correctes sur 44 (soit 80%) (cf. Annexe M). 15 élèves sur 22 (68%) ont écrit correctement les suffixes des deux mots. Sur les 7 élèves ayant commis des erreurs, 6 élèves ont mal orthographié le suffixe de "souriceau" (4 "o", 1 "au" et une transcription non-phonétique) et 3 élèves ont mal orthographié celui d'éléphanteau (3 écrits "o" et 1 "eaux"). De plus, 2 élèves ont commis des erreurs sur les deux mots. On peut aussi noter que deux élèves n'ont pas choisi le graphème "o" pour transcrire le dernier phonème /o/ du mot "photo" mais respectivement "eaux" et "eau".

Le radical de "éléphanteau" (soit "éléphant") a été correctement orthographié par 16 élèves (73%) et 19 élèves ont donné une orthographe phonétiquement correcte ("f" au lieu de "ph" pour /f/). Le mot "souri-

ceau" est davantage compliqué à orthographier puisque la lettre muette "s" du radical "souris" devient "c" pour donner la chaine de sons /so/. 15 élèves ont orthographié "souri" correctement, 19 ont choisi la lettre "s" comme lettre frontière, 2 élèves la lettre "c" et 1 élève n'a pas donné de transcription phonétique correcte. Seul 1 élève sur 22 (5%) a correctement orthographié le mot "souriceau" contre 16 pour le mot "éléphanteau".

Pour ce qui est des mots en "ette" ("chemisette", "camionnette" et "fillette"), on relève en tout 52 graphies du suffixe "ette" correctes sur 66 (79%). 15 élèves sur 22 (68%) ont orthographié correctement les suffixes des trois mots. Sur les 7 élèves ayant commis des erreurs, 2 élèves ont commis des erreurs sur les suffixes des trois mots. Mais, alors que l'un des deux n'a pas donné de transcription phonétique correcte, l'autre a écrit les graphies "ète" et "aite" qui peuvent toutes les deux être des réalisations de la chaine de sons /ɛt/. 4 erreurs ont été commises sur "chemisette", 6 sur "camionnette" et 4 sur "fillette". De plus, parmi les graphies proposées pour le mot "tête", on peut noter 1 "tette" et 1 "têtte".

Le radical de "chemisette" (soit "chemise") a été orthographié correctement par 15 élèves sur 22 (68%). Le radical de "fillette" ("fille") a aussi été orthographié correctement par 15 élèves. 11 élèves (50%) ont correctement orthographié le radical de "camionnette" ("camion") et 3 élèves (14%) ont doublé la lettre frontière "n".

b. Fiche d'exercices

Pour le premier exercice de la fiche, 20 élèves sur 22 (91%) ont orthographié correctement le suffixe de "baleineau", 1 élève a utilisé la graphie "os" et 1 élève a choisi d'utiliser le suffixe "ette" ("balénette") (cf. Annexe M).

Pour le deuxième exercice, tous les élèves (23) ont identifié le mot "renardeau" comme étant le petit d'un animal. Parmi eux, 11 (48%) ont aussi sélectionné le mot "saumoneau" (parmi eux, 2 sur 4 (50%) du groupe ayant le moins de facilités, 4 sur 11 (36%) du groupe intermédiaire et 6 sur 8 (75%) du groupe ayant des facilités). Un élève a néanmoins identifié tous les mots comme étant des petits d'animaux. 3 élèves (13%) ont aussi sélectionné "chalumeau" et 1 élève sur 8 (13%) du groupe des élèves ayant des facilités a considéré "râteau" comme un petit d'un animal.

En ce qui concerne le dernier exercice, 12 élèves sur 20 (60%) ont réussi à formuler qu'une "chaînette"[3] est une "petite chaîne". 3 (15%) l'ont décrit comme étant une "chaîne", 3 autres comme étant une "petite chaînette", 1 comme une "chaînette" et 1 comme une "petite chenille". 16 élèves sur 20 (80%) ont écrit qu'une "petite maison" était une /mɛzonɛt/ en écrivant correctement le suffixe "ette" (dont 3 ont orthographié correctement le mot entier en doublant la consonne "n"). 2 élèves ont mal orthographié uniquement le radical ("maisoette" et "naisoette"). 1 élève a utilisé la graphie "ete" pour transcrire /ɛt/ et, enfin, 1 élève a transcrit "mésonttet". Sur les 15 élèves ayant répondu à la question nécessitant l'écriture de "fourchette", 14 (93%) ont utilisé le suffixe "ette" et 10 (67%) ont écrit correctement le mot en entier. Un élève a orthographié "fourchehète".

3. Analyse

a. Dictée à trous

Les résultats de cette dictée d'évaluation sont très positifs en comparaison avec les résultats de la dictée de la pré-séquence. En effet, le pourcentage de réussite dans la première dictée était de 7% sur tous

[3] Étant données les habitudes de classe, nous avons utilisé l'orthographe traditionnelle dans notre séquence d'apprentissage et donc dans nos exercices.

les mots en "eau". Néanmoins, cette dictée comprenait un mot inconnu pour les élèves "cigogneau" qui a été réussi à 0% alors que la dictée d'évaluation n'en comprenait pas. On peut donc comparer les résultats en excluant ce mot inconnu. Les résultats de la première dictée sont alors de 15% et les résultats de la dernière dictée sont de 80%. Le pourcentage de réussite a donc fortement augmenté grâce à l'apprentissage proposé.

Les erreurs persistantes sur la transcription du suffixe "eau" renforcent notre analyse sur l'utilisation des suffixes en fonction de leur fréquence dans la langue française. En effet, malgré les exercices répétés, 6 élèves ont écrit les suffixes avec un "o" qui est le graphème le plus courant pour la transcription du phonème /o/. Néanmoins, seul un de ces élèves a fait des fautes sur les deux mots en "eau" de la dictée. Les autres élèves ont donc intégré une partie des apprentissages sans être capables de l'appliquer à chaque fois.

Par rapport aux mots en "ette", on retrouve le même résultat positif car, lors de la première dictée, les pourcentages de réussite étaient de 17% alors que la dictée d'évaluation a été réussie à 79% par les élèves. Les niveaux de réussite finaux sont donc équivalents quel que soit le suffixe.

Ces bons résultats sont tout de même à nuancer par la tendance de certains élèves à automatiser le savoir appris tout au long des séances. Cela se voit par les erreurs sur les mots ne finissant pas par "ette" ou "eau" mais par les phonèmes /o/ et /ɛt/ que les élèves ont transcrit "tette", "têtte" ou encore "fauteau" et "fauteaux". Cette automatisation peut être due au fait que l'évaluation reprend des exercices répétés tout au long de la séquence. Les élèves connaissent donc les attentes du professeur. De plus, l'automatisation peut aussi s'expliquer par le cadre de travail puisque ces séances ont été conduites par des professeurs spécifiques à cette tâche. Cette observation nous a donc confortées dans la nécessité de mettre au point une dictée de post-séquence en notre absence pour évaluer les acquis des élèves dans un contexte différent.

b. Fiche d'exercices

La fiche d'exercices de notre évaluation introduit de nouveaux exercices qui font appel aux capacités d'adaptation des élèves afin de nous permettre d'évaluer la stabilité de leurs acquisitions. Le premier, par exemple, propose un exercice reprenant les questions des exercices précédents "quel est le petit de la baleine ?" mais il est introduit par une devinette, ce qui rend l'exercice ludique et ne donne aucun indice sur l'écriture du radical du mot "baleine". Le résultat a montré que les élèves sont capables de s'adapter à un tel exercice mais le fait que le radical n'apparaisse pas a causé de nombreuses erreurs dans son écriture, ce qui rejoint l'observation de S. Casalis selon laquelle la majorité des erreurs se font sur le radical des mots (Casalis, 2003).

Le deuxième exercice est différent selon le groupe de niveau auquel il s'adresse. En effet, les élèves ayant le moins de facilités devaient entourer les mots qui sont des petits d'animaux alors que les deux autres groupes devaient écrire le suffixe des mots qui sont des petits d'animaux. Dans ce deuxième type d'exercices, les élèves qui ont le plus de facilités ont un pourcentage de réussite très élevé alors que les élèves de niveau intermédiaire ont eu beaucoup de difficultés à s'adapter à un tel exercice. La principale difficulté était de repérer le mot saumon comme un animal et de le compléter car ce mot n'avait jamais été vu. Parallèlement, l'exercice proposé aux élèves les plus en difficultés a été bien réussi car aucune erreur n'a été faite. Seuls des oublis de mot ont eu lieu. Nous aurions donc pu proposer cet exercice à une plus grande partie de la classe car il était peut être mieux adapté aux élèves de niveau intermédiaire.

Enfin, le troisième exercice est similaire à de nombreux exercices faits durant les séances précédentes. Son étude permet de voir que le fait de donner la définition d'un mot dérivé est plus difficile que de trouver le mot dérivé grâce à sa définition. Cette observation contredit celle faite par P. Lecocq et al.

(Lecocq, Casalis, Leuwers, & Watteau, 1996) selon laquelle les élèves de CE1 ont des niveaux équivalents sur ces deux types d'exercices. Cette différence peut s'expliquer par le fait qu'enseigner le principe de la dérivation ait facilité la création de mots dérivés.

c. Cas particuliers

Deux élèves nécessitent d'être considérés à part. En effet, on remarque qu'un élève avait de gros problèmes de transcription phonétique. Il a écrit "luonson", "sigono", "bouclet" et "poget" (respectivement pour "lionceau", "cigogneau", "bouclette" et "pochette") dans la dictée de pré-séquence. On note qu'il a donné deux graphies pour le phonème /o/ ("on" et "o") mais qu'il conserve la même graphie pour le son /ɛt/ ("et" qui, par ailleurs, ne se prononce pas /ɛt/ en français). Sur les fiches d'exercices spécifiques aux régularités étudiées, il parvient à écrire le phonème /o/ correctement ("eau") mais conserve sa graphie du son /ɛt/ ("et" et non "ette"). De plus, on remarque que, dans les fiches d'exercices, cet élève continue à faire des erreurs dans les radicaux alors qu'ils étaient tous donnés dans les consignes. Enfin, dans la dictée de l'évaluation, il écrit "elefanto", "sourur", "chem" et "quaimuonet" pour "éléphanteau", "souriceau", "chemisette" et "camionnette". On remarque donc un retour à la graphie "o" pour le phonème /o/ (sauf pour "souriceau" qui n'a pas été transcrit phonétiquement) et la conservation de sa graphie du son /ɛt/ par "et" (excepté pour "chemisette" qui n'a pas été terminé). En ce qui concerne les difficultés de transcription phonétique, elles sont probablement dues au fait que, dans son environnement familiale, il parle turque et qu'il avait passé quatre mois dans un autre pays, sans parler français. Ceci peut expliquer son instabilité sur le graphème "eau" qui était écrit correctement seulement lors des leçons (donc en contexte). En ce qui concerne le suffixe "ette" qu'il écrit constamment "et", on peut penser qu'il maintient toujours sa graphie car c'est la seule qu'il est parvenu à assimiler dans son stock lexical.

Le deuxième élève qui a attiré notre attention utilise une graphie assez stable du son /ɛt/ au sein d'un même exercice mais change de graphie tout au long de la séquence. En effet, lors de la dictée de pré-séquence, cet élève a transcrit le son /ɛt/ par "aits" et "aite" ; lors de la fiche d'exercices spécifique au suffixe "ette", il écrit correctement tous les suffixes ; enfin, pour la dictée de l'évaluation, il écrit "aiette" alors qu'il utilise le suffixe "ette" pour les exercices spécifiques à la chaine de sons /ɛt/. Ainsi, on peut noter que l'élève a une bonne compréhension en contexte de l'utilisation du suffixe "ette". Cependant, hors contexte, on remarque une graphie particulière ("aiette") pour la dictée de l'évaluation qui semble être un mélange entre la graphie qu'il utilisait avant l'apprentissage ("aits" ou "aite") et la bonne graphie ("ette"). On peut donc en conclure que l'écriture de ce suffixe n'a pas été totalement acquise pour cet élève. Il ne parvient pas à généraliser l'utilisation du suffixe "ette" dans un autre contexte que celui qui lui est spécifique.

IV. Dictée post-séquence

1. Méthode

Nous avons demandé à notre professeur référent de dicter une liste de mots aux élèves un mois après notre départ. Cette dictée a pour but de déterminer si, dans un contexte différent et en notre absence, les élèves sont capables de mobiliser leurs connaissances sur les régularités orthographiques enseignées ultérieurement.

Cette dictée est composée de deux mots en "eau", deux mots en "ette" et quatre autres mots dans lesquels les sons /o/ et /ɛt/ se trouvent à différentes places. Afin de pouvoir évaluer les évolutions des élèves, nous avons choisi deux mots identiques à la dictée post-séquence : "lionceau" et "pochette". Nous avons ensuite ajouté deux mots qui ont été travaillés tout au long de la séquence : "éléphanteau" et "ca-

mionnette". Ainsi, deux de ces mots présentent une difficulté par rapport à la lettre frontière alors que les deux autres non.

2. Résultats

Le mot "éléphanteau" a été le mieux réussi. En effet, 18 élèves sur 22 (82%) ont écrit le suffixe correctement et 14 d'entre eux (64%) n'ont fait aucune faute dans la transcription du radical. L'erreur la plus fréquente sur le radical se trouve dans la transcription du phonème /ã/ (cf. Annexe N).

Le mot "pochette", déjà utilisé lors de la dictée de pré-séquence, a été lui aussi plutôt bien orthographié. 14 élèves sur 22 ont écrit ce mot de manière exacte. Aucun élève n'a fait d'erreur sur le radical mais plutôt sur la transcription du suffixe en le transcrivant "été", "ète", "ètte", "et", "été", "aite" ou encore "erte".

Par rapport aux deux derniers mots, la lettre frontière a posé des difficultés aux élèves. Pour le mot "lionceau", comme précédemment, nous avons exclu des résultats les transcriptions en deux mots ("lion saut", "lion sos" et "lion so"). Ainsi, 13 élèves sur 19 (68%) ont correctement écrit le suffixe mais seulement 5 ont écrit le mot, dans sa globalité, de manière exacte. En effet, les autres élèves ont transcrit cette lettre frontière par différentes lettres. Certains utilisent des graphèmes qui existent en français (10 élèves ont écrit "s" et 2 "ç"), alors que d'autres utilisent une graphie qui n'existe pas après la consonne "n" (2 élèves ont écrit "ss").

Pour finir, le suffixe du mot "camionnette" n'a posé aucun problème pour 17 élèves sur 22 (77%). Néanmoins, la consonne "n" n'a été doublée que par 2 de ces élèves. Tous les élèves qui ont écrit correctement le suffixe ont aussi écrit correctement le radical. Ils ont tous fait la même erreur sur le double "n". Par ailleurs, les erreurs sur le suffixe ne sont pas les mêmes que pour le mot "pochette" : 2 élèves ont écrit "ete" et les autres ont tous donné des réponses différentes "aite", "ét", "ète" et "et".

3. Analyse

Si on compare les taux de réussite du suffixe "eau" des dictées de pré-séquence et de post-séquence, on observe une nette amélioration des résultats (de 7% à 76%). L'apprentissage de la régularité orthographique en "eau" a donc eu des conséquences positives. De plus, il est intéressant de remarquer que le suffixe du mot "lionceau", qui n'a pas été étudié durant la séquence mais qui a été donné aux dictées de pré-séquence et post-séquence, a été lui aussi mieux orthographié (augmentation de 15% à 82%). Les élèves ont donc réussi à transférer leurs connaissances du suffixe "eau" à ce mot qui leur posait problème avant l'apprentissage. On peut donc penser qu'ils arriveront à orthographier de nouveaux mots par analogie à la régularité étudiée (Fayol, 2006).

De la même manière, si on compare les taux de réussite du suffixe "ette" des dictées de pré-séquence et de post-séquence, on observe aussi une amélioration des résultats (de 17% à 66%). L'apprentissage de la régularité orthographique en "ette" a donc aussi eu des répercussions positives sur l'orthographe des élèves. De plus, le mot "pochette" qui, comme "lionceau", n'a pas été étudié a eu, lui aussi, son suffixe mieux orthographié (augmentation de 17% à 64%). Ainsi, une partie des élèves parviennent à transférer leurs connaissances sur le suffixe "ette" et ont utilisé des stratégies d'écriture d'analogie.

Néanmoins, de manière générale, on note une baisse de réussite de la dictée de l'évaluation par rapport à celle de la post-séquence (de 80% à 76% pour le suffixe "eau" et de 79% à 66% pour le suffixe "ette"). Par exemple, le mot "camionnette" qui a été donné lors de ces deux dictées passe de 73% à 68% de réussite d'écriture de son suffixe. Plus précisément, si on regarde les comportements des élèves sur ce mot,

un élève maintient sa graphie erronée, trois élèves changent de graphie mais ne donnent pas celle attendue ("aiette"-"aite", "éte"-"ét", "et"-"te"), deux élèves retournent à de mauvaises graphies et un élève s'améliore. De même mais de façon plus modérée, le mot "éléphanteau" a un taux de réussite d'écriture de son suffixe variant de 86% à 82%. Cependant, notons que l'échantillon des élèves n'a pas toujours été identique on peut donc en conclure que les résultats restent à peu près stables.

L'amélioration observée de la dictée d'évaluation à celle post-séquence peut s'expliquer par le fait que l'élève a réussi à intégrer petit à petit, même après l'apprentissage, les régularités orthographiques. Pour ce qui est des élèves qui ont maintenu leurs erreurs, on peut supposer qu'ils ont enregistré dans leur stock lexical des graphies incorrectes. Ce savoir est donc stable (même si incorrect) et est difficile à changer. L'enseignement donné n'a donc pas été suffisamment efficace pour eux. D'autre part, certains élèves continuent à mal orthographier les suffixes mais changent de graphies d'une dictée à l'autre. On note que, parmi ces élèves, il y a les deux élèves dont nous avons précédemment étudié le comportement (cf. III.3.c. Cas particuliers). Le fait que certains élèves changent de graphie montre une instabilité de leur savoir : l'enseignement donné ne leur a donc pas permis d'identifier les régularités et d'employer une graphie stable. Enfin, certains élèves, alors qu'ils avaient bien orthographié les suffixes lors de l'évaluation de la séquence, choisissent une mauvaise orthographe pour la dictée de post-séquence. On rappelle que la dictée d'évaluation avait été menée par les enseignants spécifiques à la séquence sur l'étude des régularités et avait fait directement suite aux apprentissages alors que la dictée de post-séquence a été faite par un autre enseignant un mois après la fin de la séquence. L'"apparente régression" de ces élèves peut donc peut-être s'expliquer par le fait qu'ils aient automatisé l'emploi des bons suffixes en fonction de ce contexte. On peut aussi penser que le temps qui s'est écoulé entre les dictées leur a fait oublier ce qu'ils avaient appris.

Conclusion

L'analyse de nos résultats nous a permis d'observer de manière concrète nombre de points que nous avions relevés dans les travaux de chercheurs dans ce domaine. Cela nous a permis de renforcer certains avis et d'en réfuter d'autres et, ainsi, de nous créer notre propre opinion.

Dans un premier temps, on retrouve dans les productions d'élèves l'utilisation des deux voies évoquées par S. Pacton, M. Fayol et P. Perruchet que les élèves mobilisent pour produire un écrit (Pacton, Fayol, & Perruchet, 1999). En effet, en prenant l'exemple de "lionceau" transcrit "lion saut" par un élève dans la dictée de pré-séquence, on voit transparaitre la démarche de l'élève par la voie lexicale. Lorsque ce mot lui a été dicté, on peut supposer que l'élève a activé son stock de représentations lexicales pour trouver le mot correspondant ("lionceau"). Ne le trouvant pas, il en a surement déduit qu'il s'agissait de deux mots distincts qu'il connaissait déjà ("lion" et "saut") et les a transcrits ainsi. Certains élèves ont, eux, fait appel à la voie indirecte pour répondre. Cela peut notamment être décelé lors de la transcription du mot "lionceau" en "lionso". L'élève, ne sachant pas transcrire ce mot, adopte la correspondance graphème-phonème la plus probable pour les phonèmes du mot. Enfin, on retrouve la présence de l'écriture par analogie que M. Fayol ajoute à ces deux voies pour compléter les choix d'un élève lors d'une production d'écrit (Fayol, 2006). Cette technique est surtout visible dans les erreurs des élèves qui, à tort, reproduisent la transcription du suffixe "eau" dans le mot "photo" transcrit "fauteau" ou celle de "ette" dans "tête" transcrit "tette". Cette transcription par analogie est difficilement détectable dans les autres cas car, lorsque l'élève écrit le bon suffixe, on ne peut savoir s'il l'utilise par analogie ou par une des deux voies mentionnées précédemment.

D'après les modèles d'apprentissage en stades (Ehri, 1992 ; Ferreiro & Gomez Palaccio, 1988), l'acquisition des différents graphèmes associés à un phonème se fait lors de la phase alphabétique. Ainsi, les élèves de CE1 doivent pouvoir employer différents graphèmes pour le phonème /o/ et la suite de phonèmes /ɛt/ dont "eau" et "ette". Ceci se vérifie dans notre étude puisque, dès la dictée de pré-séquence mais aussi tout au long de la séquence, chaque élève mobilise différentes graphies pour le phonème /o/ et la suite de phonèmes /ɛt/. Même si les graphèmes "eau" et "ette" ne sont pas fréquents dans la dictée de pré-séquence, certains élèves les ont employés, ce qui confirme qu'ils sont en âge de pouvoir les utiliser. Néanmoins, toujours selon les modèles d'apprentissage en stades, les régularités orthographiques s'acquièrent principalement lors de la phase orthographique. Ainsi, les élèves de CE1 ne seraient pas en mesure de tirer des bénéfices d'un tel apprentissage. Or, nos résultats montrent un réel impact positif de l'apprentissage des régularités orthographiques en "eau" et en "ette". Ceci confirme la remise en cause de S. Pacton, M. Fayol et P. Perruchet selon laquelle les modèles en stades ne prennent pas en compte assez tôt la sensibilité des élèves aux régularités orthographiques (Pacton, Fayol, & Perruchet, 1999).

Les résultats généraux de notre séquence montrent une forte progression des élèves tout au long de la séquence. Cela appuie fortement la pertinence d'un apprentissage explicite de ces régularités pour les élèves de tout niveau puisque, lors de la dictée de pré-séquence, tous les élèves avaient fait des erreurs sur l'écriture des suffixes. Ils ont donc tous augmenté leur performance orthographique comme le suggérait M. Fayol (Fayol & Jaffré, 1999 ; Fayol, 2006).

Les recherches de P. Lecocq et al. montrent que les exercices d'ajout et ceux de retrait de suffixe dérivationnel ont un taux de réussite équivalent chez les élèves (Lecocq, Casalis, Leuwers, & Watteau, 1996). Nous avons eu des résultats qui diffèrent légèrement. En effet, les résultats de l'évaluation sommative conduite en fin de séquence montrent que quatre élèves n'arrivent toujours pas à retirer le suffixe d'un mot

"une chainette est une petite chainette" alors que l'exercice de dérivation du radical est réussi à 100% du point de vue de l'écriture phonétique "une petite maison est une /mɛsonɛt/". Cependant, des difficultés persistent quant à l'orthographe de ce mot. Les résultats de notre travail nous laissent penser que les élèves ont plus de facilités à dériver un mot qu'à en extraire le radical. Néanmoins, cette observation n'est faite que sur un petit échantillon et en travaillant sur l'emploi d'un seul suffixe ce qui facilite l'activité de dérivation et n'est donc pas représentatif d'une tendance générale.

La question des lettres frontières a posé problème à de nombreux élèves mais on peut établir une certaine hiérarchie dans les difficultés rencontrées. En effet, comme le soulève S. Casalis, une des lettres frontières est le "e" en fin de radical qui est élidé lors de la suffixation (comme pour le mot "fourcette"). Cette lettre frontière n'a pas été source de beaucoup d'erreurs et parait être facilement intégrable. Pour ce qui est du changement de lettre (comme dans le mot "souriceau"), la difficulté est plus importante. On peut supposer que l'acquisition de cette écriture peut se faire implicitement suite à des expositions fréquentes ou, comme le préconise S. Casalis, explicitement par des exercices spécifiques. L'ajout de lettre lors de la suffixation pose problème aux élèves qui automatisent l'ajout de suffixe par rapport aux exercices répétés et qui ne se concentrent plus sur le sens du mot qu'ils écrivent. Une solution serait donc de pousser les élèves à se relire en se concentrant sur le sens de leur production. Enfin, la lettre frontière qui pose le plus de difficultés est l'ajout d'une consonne identique à celle terminant le radical. Cette transformation est d'autant plus difficile qu'elle est souvent accompagnée d'un changement phonétique qui induit les élèves en erreur (/dɛ̃dõ/, /dɛ̃dono/). Nous avons donc pu remarquer une nette différence dans les résultats des élèves en fonction de la régularité, ou de l'irrégularité, de la dérivation du mot proposé. Le taux de réussite du mot régulier en évaluation est nettement plus important que celui des mots irréguliers, ce qui rejoint l'observation de P. Lecocq qui met en avant la difficulté des élèves à faire ce type d'exercice face à des dérivations irrégulières (Lecocq, Casalis, Leuwers, & Watteau, 1996).

L'évaluation sommative de notre séquence a fait ressortir que certains élèves avaient intégré de manière partielle les régularités étudiées. En effet, ils n'utilisaient la bonne orthographe des suffixes "eau" et "ette" que pour une partie des mots. Ce phénomène rejoint les observations de P. Lecocq et al. puisqu'ils ont démontré que, même si les élèves de CE1 avaient conscience du mécanisme de dérivation, ils n'arrivaient à en tirer profit que pour 50% des mots. Dans notre cas, les élèves semblent exploiter leurs connaissances en dérivation avec un meilleur taux de réussite que 50%. Cela est probablement dû au fait que nous avons mené un enseignement explicite. Cependant, pour les élèves qui n'utilisaient les régularités que partiellement, une erreur possible serait qu'ils n'arrivent pas à distinguer le radical de certains mots dérivés et donc à mettre à profit leur savoir. Comme P. Lecocq et al. l'exposent dans leur étude, les élèves de grande section de maternelle sont déjà sensibles aux principes de dérivation. On peut penser qu'un travail effectué dès la maternelle sur le système de dérivation pourrait être bénéfique pour ces élèves. Ce travail pourrait, par exemple, se faire à l'appui d'albums de jeunesse. Cela leur permettrait d'automatiser la recherche d'un radical et donc de mieux tirer partie des apprentissages sur les régularités dérivationnelles.

La dictée de post-séquence, qui a été faite un mois après les apprentissages, a fait ressortir que certains élèves ont régressé par rapport aux résultats de leur évaluation (utilisation d'un suffixe erroné contrairement aux exercices, voire à l'évaluation, de la séquence). Ce phénomène soulève le problème de la stabilité des apprentissages. En effet, on peut se demander si cette régression n'aurait pas tendance à s'amplifier avec le temps. Pour y remédier, il nous semble intéressant, en tant que professeur, de continuer à enseigner les notions étudiées. Étant donné l'étendue des programmes, il n'est pas concevable de refaire de véritables séances sur chaque sujet mais peut-être serait-il bénéfique pour les élèves de concevoir des temps d'apprentissage reprenant les notions précédemment étudiées. On pourrait envisager, par exemple, de les travailler

dans des temps de rituels ou de très courtes séances "décrochées". D'autre part, en plus d'empêcher une régression des apprentissages, nous pensons que ces rappels pourraient être favorables à une amélioration des résultats des élèves qui n'ont pas encore (ou de manière instable) acquis le savoir enseigné.

Au regard des différentes théories de l'apprentissage et de la mise en place de notre séquence, il nous semble important, en tant qu'enseignant, de favoriser un apprentissage inductif par lequel les élèves assimilent des règles ou des régularités. Il faut donc employer avec attention les manuels d'enseignement qui, généralement, après avoir proposé une situation-problème qui pointent des règles, les explicitent puis proposent des exercices d'entrainement. Pour mettre en place un enseignement plus inductif, il pourrait être judicieux de prolonger la situation-problème par des exercices mettant en avant le savoir étudiée (dans notre cas, les régularités). Ceci laisserait le temps aux élèves d'approprier le savoir qu'ils ont implicitement fait ressortir. Nous pensons qu'un tel apprentissage serait plus efficace sur le long terme puisque la construction du savoir se fait par les élèves.

Du point de vue de l'apprentissage de l'orthographe, nous avons remarqué que lorsque l'on apprend aux élèves une nouvelle notion, il faut prendre en compte leurs représentations qui ont pu se mettre en place de manière implicite. En effet, comme le montrent M. Fayol et J.-P. Jaffré, les élèves apprennent certaines régularités implicitement et le professeur peut donc s'appuyer sur ces connaissances pour les faire expliciter lors de la découverte de ces notions (Fayol & Jaffré, 1999). Néanmoins, ces représentations peuvent être fausses. C'est pourquoi il est nécessaire de mettre au point une évaluation diagnostique en début de séquence pour les repérer. De plus, il faut favoriser un apprentissage qui permette aux élèves d'appliquer plusieurs fois une même notion afin de l'automatiser. Cependant, le risque d'un apprentissage répétitif est que les élèves perdent le sens de ce qu'ils font en automatisant seulement la procédure. Il convient donc de veiller à ce que les exercices d'application contiennent des exemples ne correspondant pas au mécanisme étudié afin de les forcer à maintenir leur attention sur le sens de ce qu'ils sont en train de faire.

En prenant du recul sur le thème de notre séquence, nous nous sommes posé la question de la pertinence de son enseignement. En effet, du point de vue d'un professeur des écoles ayant un programme chargé à enseigner au long d'une année, cette séquence peut paraitre moins prioritaire car elle ne traite que d'une petite partie de l'enseignement de l'orthographe lexicale. Certains professeurs auront tendance à privilégier des séquences ayant des objectifs plus généraux. Néanmoins, notre séquence permet aux élèves d'élargir l'étendue de leur vocabulaire et de les exposer à un enseignement différent des séquences auxquelles ils sont habitués. De notre point de vue, la mise en place de cette séquence a été très enrichissante par la diversité des activités que nous avons pu mettre en place. Ainsi, nous avons pu varier les temps de travail en incluant des phases de recherche en groupe classe où nous nous sommes confrontées directement aux hypothèses des élèves. Cela nous a permis de nous rendre compte de la difficulté de les faire trouver par eux-mêmes les régularités travaillées. Nous avons aussi dû réactualiser notre travail au fur et à mesure des séances et travailler sur des modalités de remédiation en fonction des difficultés des élèves. De plus, nous avons pu utiliser des outils pédagogiques pertinents tels que Manulex dans la construction de notre corpus. Enfin, nous avons accompagné nos élèves dans un travail de création de vocabulaire et nous avons suivi l'évolution de leurs connaissances après notre départ.

Index

NB : Les définitions marquées d'un astérisque (*) sont empruntées à N. Catach (Catach, 1986).

Graphème* : La plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaine écrite constituée d'une lettre ou d'un groupe de lettres ayant une référence phonique et/ou sémique.

Exemple : "o" ou "eau" pour le phonème /o/.

Graphie* : Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, sans référence à une norme.

Exemple : "Blnos" pour "baleineau".

Lemme : Forme canonique d'un mot qui est utilisée comme entrée dans le dictionnaire.

Exemple : le lemme "éléphanteau" renvoie à deux formes fléchies : le singulier "éléphanteau" et le pluriel "éléphanteaux".

Lettre frontière : Partie dans un mot dérivé qui se trouve entre le radical et un affixe.

Exemple : la lettre "l" dans "bandelette"

Morphogramme* : La plus petite unité significative de la chaine écrite. Il existe des morphogrammes lexicaux et grammaticaux.

Exemple : dans "chats", "chat" est un morphogramme lexical et "s" est un morphogramme grammatical (porteur du sens "plusieurs").

Phonème* : La plus petite unité distinctive de la chaine orale.

Exemple : le mot "dindon" est composé des phonèmes /d/, /ɛ̃/, /d/ et /õ/.

Principe phonographique : Correspondance entre une graphie et un son de la langue.

Exemple : une langue est purement phonographique lorsque son écriture est constituée seulement des transcriptions des sons de cette langue.

Principe sémiographique : Correspondance entre une graphie et une unité de sens.

Exemple : le français utilise le principe sémiographique (utilisation de graphies sans équivalence phonologique comme les morphogrammes grammaticaux).

Phonologie : L'étude des sons (phonèmes) de la langue.

Règle orthographique : Fait orthographique fixe (qui peut admettre quelques exceptions).

Exemple : le pluriel des noms se marque par la lettre "s".

Régularité orthographique : Fait orthographique probabiliste.

Exemple : en français, le phonème /o/ s'écrit plus fréquemment "au" que "o" entre les lettres "f" et "t" (comme dans "faute", "défaut", etc.).

Bibliographie

Beaume, E. (1991). Les objectifs de l'école face à l'orthographe lexicale. *Communication et langages, n°89*, pp. 48-59.

Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Casalis, S. (2003). Le codage de l'information morphologique dans l'écriture de mots chez les apprentis scripteurs. *Le Langage et l'Homme, vol. 38(2)*, pp. 95-110.

Casalis, S. (2009). L'acquisition de l'orthographe. *Proposition de réunion prospective*. Accessible à l'adresse http://pirstec.risc.cnrs.fr/ressources/accesfichier/47.

Catach, N. (1986). *L'orthographe française : traité théorique et pratique.* Fernand Nathan.

Cogis, D. (2006). Une acquisition conceptuelle continue. *Les Cahiers pédagogiques, n°440*, pp. 21-23.

Conseil supérieur de la langue française. (1990). Les rectifications de l'orthographe. *Journal officiel de la république française - Édition des documents administratifs* .

Ehri, L. C. (1992). Review and commentary: Stages of spelling development. Dans T. S. & D. R. Bear, *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy: A memorial festschrift for Edmund H. Henderson* (pp. 307-332). Erlbaum.

Fayol, M. (2006). Conférence sur l'apprentissage de la production orthographique (prise de notes par F. Pollard). *Accessible à l'adresse http://www.ac-grenoble.fr/ien.bv/IMG/Conference_Orthographe_Fayol.pdf.* Grenoble.

Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue française de pédagogie, n°126*, pp. 143-170.

Ferreiro, E. & Gomez Palaccio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP de l'académie de Lyon.

Jaffré, J.-P. (2006). L'orthographe et la langue. *Les Cahiers pédagogiques, n°440*, pp. 11-13.

Jaffré, J.-P. (2008). La mixité des orthographes. Dans M. Fayol & J.-P. Jaffré, *Orthographier* (pp. 85-98). Paris : Presses universitaires de France.

Largy, P. (2006). Orthographe et illusions. *Les Cahiers pédagogiques, n°440*, pp. 18-20.

Le Goff, H. & Grimm (2008). *Le loup et les sept chevreaux.* Magnard Jeunesse.

Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C. & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés.* Lille : Presses Universitaires Septention.

Lété, B. (2006). L'apprentissage implicite des régularités statistiques de la langue et l'acquisition des unités morphosyntaxiques. L'exemple des homophones-hétérographes. *Langue française, n°151*, pp. 41-58.

Lété, B., Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2004). Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, pp. 156-166.

Matthey, M. (2006). L'évolution de l'orthographe : entre habitudes et outils. *L'Éducateur*, pp. 33-36.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (1997). *Les tolérances grammaticales et orthographiques.* Paris : Centre national de documentation pédagogique.

Ortéga, E. & Lété, B. (2010). *eManulex: Electronic version of Manulex and Manulex-infra databases*. Récupéré sur eManulex : http://www.manulex.org/fr/home.html

Pacton, S. (2000). L'apprentissage implicite en dehors du laboratoire : le cas des régularités orthographiques. *Thèse*. Dijon, Université de Bourgogne.

Pacton, S., Fayol, M. & Perruchet, P. (1999). L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités. *Langue française, n°124*, pp. 23-39.

Rocher, A.-S. (2005). Régularités graphophonologiques, orthographiques et morphologiques : apprentissage implicite et impact précoce sur la lecture. *Thèse*. Rennes, Université de Haute-Bretagne.

Annexe A Plan de la séance 0

SÉQUENCE ACQUISITION DE VOCABULAIRE PAR L'UTILISATION DE SUFFIXES RÉGULIERS ("EAU" ET "ETTE")

TITRE DE LA SÉANCE : Séance introductive par l'exploration de l'album "Le loup et les 7 chevreaux" **SÉANCE 0/5**

Objectif de la séquence : - Connaitre la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier (Socle commun 2006)
- Étendre son vocabulaire en acquérant des mots nouveaux (Programmes - BO 2008)
- Écrire sans erreur sous la dictée un texte de cinq lignes en utilisant ses connaissances lexicales et orthographiques (Programmes BO - 2008)

Objectifs spécifiques à la séance : - Reconstituer l'ordre d'une histoire en repérant des indices pertinents
- Écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptées à son âge (Programmes - BO 2008)
- Identifier les personnages [...] d'un récit qu'on a lu (Programmes - BO 2008)

Matériel : Vidéoprojecteur, ordinateur , tableau blanc, 12 x 6 images photocopiées (pages 2/3, 5, 11, 14/15, 20/21, 31), images scannées du livre, texte de la page 3, 4, 6 jusqu'à ligne 4 ("voix rauque")

Phases	Durée	Matériel	Organisation	Rôle du PE/Consignes	Activités des élèves
1	10 min	- Vidéoprojecteur - Ordinateur - 1ère de couverture sans écriture	Oral collectif	1) Présentation de la séance et du matériel (vidéo-projecteur / ordinateur) 2) Travail sur la première de couverture (vidéopro-jetée) : - "Identifiez les personnages" - "D'après vous, que peut être l'histoire ?"	2) Repérer des indices sur une image Émettre des hypothèses
2	5 min	- Vidéoprojecteur - Ordinateur - pages 2/3, 5, 11, 14/15, 20/21, 31	Oral collectif	Projection des six images sélectionnées dans le désordre. "Décrivez l'image." Pour trois images, bien mettre en évidence les éléments permettant de rétablir la chronologie	Repérer des indices sur une image
3	15 min	- 12 x 6 images	Par deux	"Remettez les images dans le bon ordre." Correction orale	Recherche en binôme : émettre des hypothèses Justification des choix
4	10 min	- Vidéoprojecteur - Ordinateur - Diaporamas dans l'ordre	Écoute collec-tive	Lecture offerte	Écoute attentive
5	5 min	- Vidéoprojecteur - Ordinateur - Texte des pages sélectionnées	Collectif	Projection d'un extrait de texte de l'album. "Nous allons repérer dans le texte les noms qui se rapportent aux personnages de l'histoire."	Pour chaque phrase : un élève lit la phrase et passe au ta-bleau pour entourer les références aux personnages. Différenciation : donner des phrases plus ou moins longues en fonction du niveau de lecture des élèves.

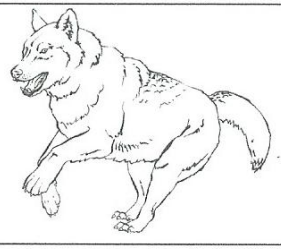
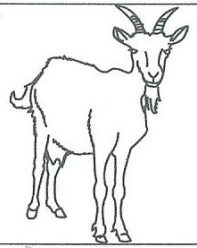
Annexe B Plan de la séance 1

SÉQUENCE ACQUISITION DE VOCABULAIRE PAR L'UTILISATION DE SUFFIXES RÉGULIERS ("EAU" ET "ETTE") **TITRE DE LA SÉANCE : INTRODUCTION DU SUFFIXE "EAU" SÉANCE 1/5**		
Objectifs spécifiques à la séance : - Mettre en évidence la formation des noms de petits d'animaux terminant par le suffixe "-eau"		
Matériel : fiches d'exercices		
Durée	**Déroulement / Consignes Rôle du maitre**	**Rôle de l'élève**
10 min	**Phase de réactualisation :** - Rappel de l'histoire (à l'appui de l'album) : "Quels sont les personnages de l'histoire ?" / "Que se passe-t-il au début de l'histoire ?" - Aborder la morale : "On vient de voir la première histoire du livre mais, dans un conte, il y a toujours une deuxième histoire. Qui pourrait me dire le message caché ? Qu'a-t-on essayé de nous faire comprendre ? Par ex. "Les musiciens de Brême : l'union fait la force" -> Si pas de réponse, laisser le temps d'y réfléchir jusqu'à la prochaine séance. - "Sortez votre ardoise. Vous allez écrire les trois types de personnages du conte." ("chèvre", "chevreau", "loup")	Rappel des personnages, de l'histoire Recherche collective de la morale de l'histoire Écriture individuelle sur l'ardoise *"loup"/"lou" - "chèvre"/"chaivre"/"chevre" - "chevreau/ot/au/o/aud"*
10 min	**Phase de recherche :** "Qu'est-ce qui est compliqué à écrire dans ce mot ?" **Phase de mise en commun** : La PE fait venir les élèves au tableau. Pour "chevreau", faire écrire les différentes orthographes et dire qu'elle est la bonne. /!\ PE réécrit les mots, surtout chèvre et chevreau pour l'étape de structuration qui suit.	*"p" du loup - "è" de chèvre - /o/ de chevreau et pas d'accent* Correction au tableau : un élève par mot (+ verbalisation de la difficulté de l'orthographe)
5 min	**Phase de structuration :** Retour sur l'écriture "chevreau". "Qu'est-ce qu'un chevreau ? Qu'est-ce qui te permet de le savoir ?" -> Entourer le suffixe et souligner le radical	Participation collective *"le petit de la chèvre" / "on voit le mot chèvre dans chevreau"*
15 min	**Phase de réinvestissement :** Exercices sur fiche	Travail individuel Oral collectif

Annexe C Exemple de production d'élève en séance 1

1. Replace les bons mots dans le tableau :

chèvre - louveteau - bouc - louve - chevreau - loup

		
Femelle	louve.	Chèvre.
Mâle	Loup.	bouc.
Petit	Louveteau.	Chevreau.

TB

2. Pourquoi peut-on mettre ces mots ensemble ?

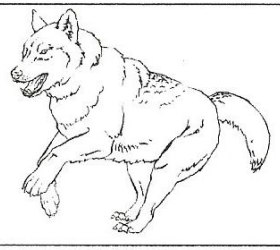
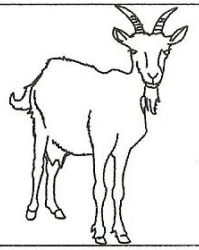
éléphanteau - chevreau - pigeonneau - louveteau

TB On les met ensemble parce que c'est des bébés.

parce que passerine ça finit par des eau

1. Replace les bons mots dans le tableau :

chèvre - louveteau - bouc - louve - chevreau - loup

		
Femelle	loup	chèvre.
Mâle	Louve.	bouc.
Petit	Louveteau.	chevreau

B

2. Pourquoi peut-on mettre ces mots ensemble ?

éléphanteau - chevreau - pigeonneau - louveteau

TB ils peuvent se mettre ensemble parce que c'est des bébés et le eau

Annexe D Plan de la séance 2

SÉQUENCE ACQUISITION DE VOCABULAIRE PAR L'UTILISATION DE SUFFIXES RÉGULIERS ("EAU" ET "ETTE") TITRE DE LA SÉANCE : APPLICATION DE LA RÉGULARITÉ ORTHOGRAPHIQUE DU SUFFIXE "-EAU" SÉANCE 2/5		
Objectifs spécifiques à la séance : - Connaitre la formation des noms de petits d'animaux terminant par le suffixe "-eau", afin de les reconnaitre et de les orthographier		
Matériel : fiches d'exercices et flashcards des animaux		
Durée	**Déroulement / Consignes Rôle du maitre**	**Rôle de l'élève**
10 min	**Phase de réactualisation :**	
	- Affichage de trois mots au tableau : "chevreau, lionceau, pigeonneau"	Oral collectif
	"Pourquoi peut-on les mettre ensemble ?" : faire trouver les deux raisons	Réponses attendues : *"parce qu'ils terminent en "eau""* et *"parce que ce sont des petits d'animaux"*
	- Travail par binôme "Recopie les deux mots et entoure le nom de l'animal adulte" : "louveteau, éléphanteau"	Travail en binôme sur ardoise
10 min	**Phase de recherche :**	
	- Recherche d'une régularité : "Comment peut-on faire pour trouver le nom d'un petit d'un animal ?"	Oral collectif
	- Écriture au tableau de deux noms d'animal adulte : "cigogne, pintade" -> montrer les flashcards	Réponses attendues : *"on ajoute "eau" à la fin du nom de l'animal adulte"*
	"Comment appelle-t-on le petit de cet animal ?" (insister sur l'écriture du /o/ en "eau")	Oral collectif
	- Confrontation à la réalité de la langue : "Quel est le petit du chat ?"	
	- "Recopie seulement les noms de petits d'animaux" parmi la liste écrite au tableau : chapeau, renardeau, manteau, pigeonneau, gâteau	Travail individuel sur ardoise
10 min	**Phase de structuration** :	
	Création des régularités (sens en lecture et en écriture) commune écrite au tableau par le PE d'après les élèves	Oral collectif
	Sens lecture : "Quand on lit un mot, comment peut-on savoir si c'est le petit d'un animal ?"	"- Un mot qui commence par le nom d'un animal et se termine par -eau donne le nom du petit de cet animal :
	Sens écriture : "Si j'ai le nom d'un animal adulte, comment je peux faire pour trouver le nom de son petit ?" (attention à dire que ce n'est pas vrai tout le temps)	La chèvre et les chevreaux grimpent sur les rochers. - Pour trouver les noms de certains petits d'animaux, on peut ajouter à la fin du mot -eau : un éléphant -> Un éléphanteau"
10 min	**Phase de réinvestissement** :	
	- Montrer flashcards des parents	Découverte des animaux
	- Fiche d'exercices différenciés	Travail individuel sur fiche
	Correction avec images à l'appui	

Annexe E Exemples de production d'élève en séance 2

1. Complète :

Le petit de la chèvre est un chevreau

Le petit du renard est un renardeau

Le petit de la pintade est un pintadeau

Le petit du dindon est un dindonneau

2. Découvre d'autres petits :

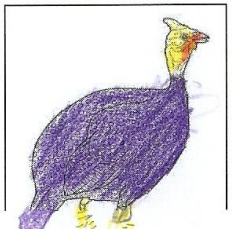
Une couleuvre est un serpent, qu'est-ce qu'un couleuvreau ?

Le couleuvreau est le bébé de la couleuvre.

Une outarde est un oiseau, qu'est-ce qu'un outardeau ?

Un outardeau est le bébé de l'outarde.

Une pintade



1. Complète :

Le petit de la chèvre est un chevreau

Le petit du renard est un renardeau

2. Découvre d'autres petits :

Une couleuvre est un serpent, qu'est-ce qu'un couleuvreau ?

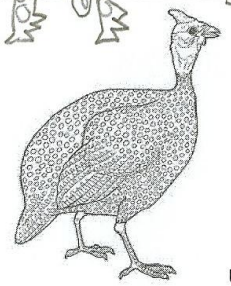
C'est le petit de une couleuvre (serpent)



Une pintade est un oiseau, qu'est-ce qu'un pintadeau ?

C'est le petit de la pintade





une pintade

Annexe F Plan de la séance 3

SÉQUENCE ACQUISITION DE VOCABULAIRE PAR L'UTILISATION DE SUFFIXES RÉGULIERS ("EAU" ET "ETTE")

TITRE DE LA SÉANCE : introduction du suffixe "-ette" SÉANCE **3/5**

Objectifs spécifiques à la séance :

- Mettre en évidence la formation des noms de petites choses terminant par "-ette" , afin de les comprendre et de les orthographier

Matériel : flashcards des animaux et photocopies de pages d'albums de la classe

Durée	Déroulement / Consignes Rôle du maitre	Rôle de l'élève
10 min	**Phase de réactualisation :** - "Je vais vous donner le nom d'un animal et j'aimerais que vous me donniez le nom de son petit." : chèvre, pintade, renard, couleuvre, éléphant, dindon. (Ressortir les flashcards pour les nouveaux animaux) - "Parmi ces deux mots finissant par -eau, quel est celui qui est un petit d'un animal" : louveteau/tableau, pigeonneau/château, cigogneau/gâteau - Devinette animaux : "J'ai deux grandes oreilles et une trompe. Comment s'appelle mon petit ?" "J'ai des ailes et on me trouve dans la cour de récréation. Comment s'appelle mon petit ?".	**Oral** *Réponses attendues : "chevreau, pintadeau, renardeau, couleuvreau, éléphanteau, dindonneau"* *Réponses attendues : "louveteau, pigeonneau, cigogneau" "car on trouve le nom de l'adulte dedans"* *Réponses attendues : "éléphanteau, pigeonneau"*
15 min	**Phase de recherche :** - Rappel sur Blanche-Neige : "Elle va dans une petite maison. Comment on appelle cette petite maison ?" - Recherche de vocabulaire en "ette" dans un corpus distribué "Je vais vous distribuer 2 fiches par binôme et vous allez entourer les mots qui finissent par -ette. Quand vous avez terminé, réfléchissez à une définition de ces mots". Liste des mots à trouver : "casquette, camionnette, cachette, fillette, maisonnette, roulette, charrette"	**Oral -** écriture par un élève de "maisonnette" au tableau **En binôme :** Chaque binôme prend deux passages photocopiés d'albums de la classe et entoure les mots se terminant par "ette".
5 min	**Phase de mise en commun :** Écriture sur le tableau des mots trouvés	**Oral collectif -** Passage au tableau : un élève d'un binôme écrit pendant l'autre lui dicte/épèle. Ils essayent de donner une définition du mot.
5 min	**Phase d'institutionnalisation :** - "Pourquoi peut-on mettre ces mots ensemble ?" ("aidez-vous des définitions")	**Oral collectif -** *Réponses attendues : "parce qu'ils finissent par -ette" et "parce que ce sont des petites choses"*
10 min	**Phase d'entrainement :** "Je vous écris le nom d'un objet et écrivez le nom du petit objet. Exemple : maison / maisonnette." table, bûche, affiche, savon, tarte	**Travail individuel** dans cahier de brouillon "Un mot qui commence par le nom d'une chose et se termine par -ette donne le nom de cette petite chose : Une clochette est une petite cloche. Pour former le nom d'une petite chose, on peut ajouter à la fin du nom de cette chose -ette : Une table -> une tablette "

Annexe G Plan de la séance 4

SÉQUENCE ACQUISITION DE VOCABULAIRE PAR L'UTILISATION DE SUFFIXES RÉGULIERS ("EAU" ET "ETTE") **TITRE DE LA SÉANCE :** application de la régularité orthographique du suffixe "-ette" **SÉANCE : 4/5**		
Objectifs spécifiques à la séance : - Réinvestir la régularité du suffixe "-ette"		
Matériel : fiches d'exercices		
Durée	**Déroulement / Consignes Rôle du maitre**	**Rôle de l'élève**
10 min	**Phase de réactualisation :** "Comment appelle-t-on un petit casque ?" "Comment appelle-t-on une petite roue ?" "Qu'est-ce qu'une charrette ?"	Oral collectif
10 min	**Phase d'entrainement :** Fiche d'exercices	Travail individuel
20 min	**Phase de création :** Création de comptine - Présentation de la comptine (à l'appui d'une affiche) : "Mon chapeau a 4 bosses, 4 bosses a mon chapeau. S'il n'avait pas 4 bosses, ce ne serait pas mon chapeau." - Fiche comptine. Consigne : "Vous allez créer une comptine qui ressemble à celle-ci. Vous choisissez votre objet préféré dans la liste proposée. Et vous essayez de trouver le nom de ce petit objet. Ensuite, vous remplacez "chapeau" par votre petit objet. Par exemple, si j'ai choisi "ma tarte a 4 fraises" ma comptine sera : "Ma tartelette a 4 fraises ..."	Travail individuel
10 min	**Phase de mise en commun :** Lecture par la PE des différentes versions des comptines.	Écoute attentive

Annexe H Exemples de production d'élève en séance 4

1. Complète

Une clochette :

C'est une petite cloche

Une camionnette :

C'est une petite camionnette
un petit camion

2. Découvre des petites choses :

Comment appelle-t-on une petite boule?

une boulette

Comment appelle-t-on une petite tarte?

une tartelette tartelette -

1. Complète

Une clochette est :

une petite cloche

Une barrette est :

une petite barre barrette

2. Découvre des petites choses :

Comment appelle-t-on une petite boule?

C'est ses une petite boulette

Comment appelle-t-on une petite bande?

C'est ses une petite bandelette

Comment appelle-t-on une petite tarte?

c'est ses une petite tartelette

La comptine :
Mon chapeau a 4 bosses,
4 bosses a mon chapeau.
S'il n'avait pas 4 bosses,
ce ne serait pas mon chapeau.

TB

Entoure ta phrase préférée.

"ma bûche a 4 branches"
"ma chaîne a 4 fils"
"ma barbiche a 4 poils"
"mon savon a 4 bulles"
"mon camion a 4 roues"
"ma maison a 4 murs"
"ma affiche a 4 coins"
"ma table a 4 pieds"

Mon petit objet : mon camionette a 4 roues
camionnette

Je crée ma comptine avec mon objet préféré :

mon camionette 4 roues
4 roues a mon camionette
S'il n'avait pas 4 roues
ce ne serait pas mon
camionette



La comptine :
Mon chapeau a 4 bosses,
4 bosses a mon chapeau.
S'il n'avait pas 4 bosses,
ce ne serait pas mon chapeau.

B

Entoure ta phrase préférée.

"ma bûche a 4 branches"
"ma chaîne a 4 fils"
"ma barbiche a 4 poils"
"mon savon a 4 bulles"
"mon camion a 4 roues"
"ma maison a 4 murs"
"ma affiche a 4 coins"
"ma table a 4 pieds"

Mon petit objet : chaînette

Je crée ma comptine avec mon objet préféré :

Ma chaînette à 4 fils
4 fils a chaînette
S'il n'avait pas elle 4 fils
ne serait pas ma chaînette

Annexe I Exemples d'évaluation

Dictée à trous :

Une fillette est amie avec un éléphanteau.

Elle lui prête une chemisiette car il veut se prendre en photo.

En chemin, il rencontre un souriceau.

De peur, il saute dans une camionnette et se cogne la tête.

Exercice 1 : Devinette

Je suis le plus gros animal qui vit sous l'eau.
Mon petit s'appelle le :

baleineau



Exercice 2 : Entoure les mots qui sont des petits d'animaux

radio	renardeau	chapeau
saumoneau	manteau	gâteau

Exercice 3 :

Une chainette est une :

une petite chaînette

Comment appelle-t-on une petite maison ?

une maisonette

Exercice 1 : Devinette

Je suis le plus gros animal qui vit sous l'eau.
Mon petit s'appelle le :

baleineau

Exercice 2 : Ajoute "eau" seulement aux mots qui font des petits d'animaux

chalum	renardeau	gât
saumon	mant	chap

Exercice 3 :

Une chaînette est une :

une petite chaine

Comment appelle-t-on une petite maison ?

On appelle une maisonette

Qu'est-ce qu'une petite fourche ?

C'est une fourchette

Exercice 1 : Devinette

Je suis le plus gros animal qui vit sous l'eau.
Mon petit s'appelle le :

baleineau

Exercice 2 : Ajoute "eau" seulement aux mots qui font des petits d'animaux

chalum	renardeau	rât
saumoneau	mant	chap

Exercice 3 :

Une chaînette est une :

petite chaine

Comment appelle-t-on une petite maison ?

maisonette

Une petite fourche est une :

fourchette

Annexe J Résultats de la dictée de pré-séquence

Les cases colorées correspondent aux mots qui ont été correctement orthographiés dans leur globalité. Les suffixes correctement orthographiés dans les mots restants ont été écrits avec une couleur différente.

	"lionceau"	"bouclette"	"pochette"	"cigogneau"
Judith	lionseau	bouclette	pochett	cigoniau
Mounia	lionso	bouclette	pochette	sigogno
Marcel	lionso	bouclèt	pochèt	sigogno
Noémie	lion saut	bouclette	pochette	sigogno
Alistair	lionco	bouclète	pochète	cigonio
Linette	lionso	boucellet	pochét	sigono
Valérie				
Vicente	lionseau	bouclette	pochette	cigonio
Youmna	lionso	boucleit	pocheit	sigogno
Anil	lionso	bouclte	pochète	sigono
Nickie	lionsau	boucléte	pochette	cigôgnau
Babette	lionso	bouclete	pochett	cignio
José	lionso	bouclaits	peauchaite	sigogno
Marianne	lioncos	bouclete	pochete	sigonio
Lorianne	lienso	boucléte	pochéte	sigonos
Wisley	lionssau	boucleut	pochet	sigognio
Romain	lionso	bouclète	pochète	sigogno
Édith	luonson	bouclet	poget	sigono
Charles	lieonso	boucelte	pochéte	ciquono
Matthieu	lion sos	bouqulète	pochète	sigonillo
Bernard	lionco	boucléte	pochéte	cigoggo
Alessandra	lionseau	bouglè	pochèt	sisogno
Hadda	lionsos	bouclète	pochète	sigogno
Daniella	lion so	boucléte	pochét	sigoniollio
Nombre de suffixe correct	3/20	4/23	4/23	0/23
Nombre de radical correct	17/20	17/23	21/23	0/23
Nombre de "frontière" correcte	0/20	-	-	-
Nombre de mot correct	0/20	4/23	4/23	0/23

Annexe K Résultat de la fiche d'exercices en "eau"

	Exercice 1 Erreur sur "eau"	Exercice 1 Mot erroné (hors "eau")	Exercice 2 Erreur question (/2)
Matthieu	0/2	0/2	0
Wisley	0/4	1/4 ("dindoneau")	0
Mounia	0/4	1/4 ("dindoneau")	0
Romain	0/4	1/4 ("dindoneau")	0
Marcel	0/4	1/4 ("dindoneau")	0
Nickie	0/4	1/4 ("dindoneau")	0
Judith	0/4	1/4 ("dindoneau")	0
Vicente	0/4	1/4 ("dindeau")	0
Anil	0/2	1/2 ("chèveau")	0
Alessandra	0/4	0/4	2
Valérie	1/4 ("pintade")	1/4 ("dindeau")	0
José	0/4	1/4 ("dindoneau")	1
Noémie	0/4	2/4 ("veveveau, dindeau")	0
Alistair	0/4	1/4 ("dindoneau")	0
Linette	0/2	1/2 ("chèvreau")	2
Lorianne	0/2	0/2	0
Bernard	0/2	1/2 ("cheveau")	0
Marianne	0/4	1/4 ("dinoneau")	0
Charles	0/2	0/2	0
Hadda	0/2	0/2	1
Édith	0/2	1/2 ("chèvreau")	0
Youmna	0/4	1/4 ("dindeau")	1
Babette	1/2 ("chevreax")	1/2 ("renadeau")	0

Annexe L Résultats de la fiche d'exercices en "ette"

	Exercice 1 Réponse erronée (/2)	Exercice 2 Erreur sur "ette"	Exercice 2 Mot erroné (hors "ette")
Matthieu	1 ("petite camionnette")	0/2	1/2 ("tartette")
Wisley	1 ("petit barrette")	0/3	2/2 ("bandette", "tartette")
Mounia	0	0/3	0/3
Romain	1 ("petite barrette")	0/3	0/3
Marcel	1 ("chose qu'on met dans les cheveux")	0/3	0/3
Nickie	0	0/3	0/3
Judith	0	0/3	0/3
Vicente	0	0/3	0/3
Anil	1 ("camionnette")	1/2 ("ète", "ètte")	1/2 ("tartinètte")
Alessandra	2 ("petite clochette", "petite barrette")	0/3	2/3 ("bandette", "tartette")
Valérie	0	0/3	0/3
José	0	2/3 ("balle", "ète")	0/3
Noémie	0	0/3	0/3
Alistair	0	0/3	1/2 ("bandette")
Linette	0	0/2	0/3
Lorianne	2 ("petite tarteus", "petite voiture")	0/2	1/2 ("tartette")
Bernard	0	2/2 ("ete" x2)	1/2 ("tartinete")
Marianne	2 ("petite clochette", "petite barrette")	1/3 ("petite bande")	1/3 ("tarttelette")
Charles	1 ("clochette")	0/2	2/2 ("boubelette", "tartinnette")
Hadda	1 ("un petit x")	x	x
Édith	1 ("peti cameionnet")	1/2 ("et")	1/2 ("tartet")
Youmna	0	3/3 ("tte" x3)	3/3 ("boultte", "bandltte", "tarteltte")

Annexe M Résultats de l'évaluation

Les cases colorées correspondent aux mots qui ont été correctement orthographiés dans leur globalité. Les suffixes correctement orthographiés dans les mots restants ont été écrits avec une couleur différente.

	Dictée						
	"souriceau"	"éléphanteau"	"fillette"	"chemisette"	"camionnette"	Graphies particu-lières[4]	Mot erroné (/7)
Judith	soriseau	éléphanteau	fillette	chemisette	camionette		2
Mounia	souriseau	éléphanteau	fillette	chemisette	camionnette		1
Marcel	sourseau	éléphanteau	fillette	chemisette	camionette		2
Noémie	souriseau	éléphanteau	fillette	chemisette	camionette		3
Alistair	souriseau	éléphanteau	fillette	chemisette	camoette		3
Linette	souriceau	éléphanteau	fillette	chemisette	camionnette		2
Valérie	soriseau	éléphanteau	fillette	chemisette	camionette		2
Vicente	souriseau	éléphanteau	fillette	chemisette	comoinette		2
Youmna	souriseau	éléphanteaux	fillette	chemillsette	camillonette		5
Anil	souriseau	èlèfanteau	fillette	chemisette	camoinette		4
Nickie	souriseau	éléphanteau	fillette	chemisette	camionnette	tette	1
Babette	souriseau	éléphanteau	fillette	chemisette	quameaunette		2
José	souriseau	éléphanteau	fillette	chemisaiette	camonaiette		4
Marianne	courisau	éléfanteau	fiaite	chemiséte	camionéte	fauteau	6
Lorianne	souriseau	élesfanteau	fieette	chénizette	canonéte	fauteaux	6
Wisley	courico	éléphanteau	fillette	chemisette	camionette		2
Romain	souriseau	éléphanteau	fieite	chemisette	camionète		4
Édith	sourur	elefanto	fiete	chem	quaimonet		7
Charles	soriso	elhphteau	fillte	chemizette	camilloette		5
Matthieu	souriso	éléphanteau	fillette	chemisette	camilloette		3
Bernard	souriso	éléphonto	fiette	semisétte	camiontte	tête	7
Alessandra	souriseau	éléphanto	fiette	chemiette	camoette		4
Hadda							
Daniella							
Nombre de suffixes cor-rects	16/22	19/22	18/22	18/22	16/22		
Nombre de radicaux cor-rects	15/22	16/22	15/22	15/22	11/22		
Nombre de "frontières" correctes	2/22	-	-	-	3/22		
Nombre de mots corrects	1/22	14/22	15/22	14/22	3/22		

[4] Les graphies considérées comme particulières sont celles qui n'auraient pas dû contenir les suffixes étudiés.

	Exercices			
	Numéro de différenciation	Exercice 1 Réponse erronée (/1)	Exercice 2 Réponse erronée (/2)	Exercice 3 Réponse erronée
Judith	3	0	0	0/3
Mounia	3	0	1 oubli	0/3
Marcel	2	0	1 oubli	0/3
Noémie	3	0	0	0/3
Alistair	3	0	0	0/3
Linette	2	0	0	1/3 ("chaînette")
Valérie	3	0	1 ajout	0/3
Vicente	3	0	1 oubli	0/3
Youmna	2	1 ("Blonos")	1 oubli	0/2
Anil	2	0	0	0/3
Nickie	3	0	0	0/3
Babette	2	0	1 oubli	x
José	3	0	1 ajout	1/3 ("petite chaînette")
Marianne	1	0	1 oubli	1/2 ("petite chanette")
Lorianne	2	x	3	0/3
Wisley	2	0	1 oubli	0/3
Romain	2	0	1 oubli	x
Édith	1	0	0	0/2
Charles	2	0	1 oubli	1/3 ("ptit chainette")
Matthieu	2	0	1 ajout et 1 oubli	0/3
Bernard	2	1 ("Balénette")	1 ajout	3/3 ("petite chenille", "mésonttet", "fourchehète")
Alessandra	1	0	0	0/2
Hadda	1	0	1 oubli	x
Daniella				

Annexe N Résultats de la dictée de post-séquence

Les cases colorées correspondent aux mots qui ont été correctement orthographiés dans leur globalité. Les suffixes correctement orthographiés dans les mots restants ont été écrits avec une couleur différente.

	"lionceau"	"pochette"	"éléphanteau"	"camionnette"	Graphies particulières
Judith	lionceau	pochette	éléphanteau	camionette	
Mounia	lionseau	pochette	éléphanteau	camionnette	
Marcel	lionceau	pochette	éléphanteau	camionette	
Noémie	lion sau	pochette	éléphanteau	camionette	
Alistair	lionceau	pochette	éléphanteau	camionette	
Linette					
Valérie	lion seau	pochette	éléphanteau	camionette	
Vicente	lionceau	pochette	éléphanteau	camionette	
Youmna	lonçeau	pochette	élépht eau	camonette	
Anil	lionseau	pochette	éléphanteau	camionnette	
Nickie	lionseau	pochette	éléphanteau	camionette	
Babette	lionseau	pochette	éléphanteau	camionete	
José	lionçeau	pochaite	éléphteaut	camiounaite	photeau, taite
Marianne	lion ceau	pochete	ellephanteau	camionét	photeau
Lorianne	lionsso	pochete	éléphanteau	camionette	
Wisley	lionsseau	pochette	éléphanteau	camionette	
Romain	lionseau	pochète	éléphanteau	camionète	
Édith	lionso	pochet	elefontoe	anonete	
Charles	loion	pochette	ephanteau	camonette	
Matthieu	lionso	pochette	éléphanteau	camionette	
Bernard	lioncon	pochéte	éléphanto	camionnet	
Alessandra	lionceau	pochètte	éléphauteau	camionette	
Hadda	loinso	pecherte	éléphanteu	camollettet	
Daniella					
Nombre de suffixes corrects	13/19	14/22	18/22	15/22	
Nombre de radicaux corrects	16/19	21/22	16/22	17/22	
Nombre de "fron-tière" correctes	5/19	-	-	2/22	
Nombre de mots corrects	5/19	14/22	15/22	14/22	

Annexe O Tableau de fréquence des mots du corpus

eManulex est un outil qui répertorie la fréquence d'apparition de 23 900 lemmes dans les manuels scolaires (Ortéga & Lété, 2010). *Les valeurs répertoriées dans le tableau ci-dessous correspondent aux fréquences standards du vocabulaire d'un élève de CE1. La fréquence médiane de ce niveau est 42,64. Plus précisément, le premier quartile (les 25% inférieurs des fréquences, i.e. les mots les moins fréquents) a pour valeur 33,94 et le dernier quartile (les 25% supérieurs des fréquences, i.e. les mots les plus fréquents) a pour valeur 49,00.*

Vocabulaire	Index de fréquence standard
bandelette	36,95
baleineau	37,62
barrette	-
bouclette	33,94
boulette	-
camionnette	44,32
chainette	35,59
chemisette	-
chevreau	42,77
cigogneau	-
clochette	42,69
couleuvreau	-
dindonneau	35,59
éléphanteau	44,5
fillette	59,04
fourchette	55,65
lionceau	50,41
louveteau	32,34
maisonnette	42,77
outardeau	-
pigeonneau	35,59
pintadeau	38,6
pochette	28,63
renardeau	42,53
saumoneau	-
souriceau	43,13
tartelette	33,69

MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) :
Marine Julian et Rose Menard

RESPONSABLE DU MÉMOIRE :
Catherine Brissaud

TITRE :
L'acquisition du vocabulaire et de l'orthographe : le cas des suffixes "eau" et "ette"

RÉSUMÉ :
L'orthographe française est complexe ; elle nécessite un enseignement explicite. Si un certain nombre de règles orthographiques sont enseignées, en revanche, l'apprentissage des régularités orthographiques n'est pas forcément conduit à l'école élémentaire. Nous avons choisi d'étudier l'impact de l'apprentissage explicite des régularités dérivationnelles des suffixes diminutifs "eau" et "ette" dans une classe de CE1. Pour cela, nous avons mis en place un enseignement inductif à partir de corpus de mots. Afin d'observer les effets de cet enseignement, nous avons effectué des tests avant et après notre séquence. Nous avons ainsi pu observer que les performances des élèves en orthographe se sont considérablement améliorées.

MOTS CLÉS :
Enseignement du français, orthographe lexicale, vocabulaire, régularité orthographique, morphologie dérivationnelle, suffixe diminutif, cycle 2, CE1