



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

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

Manon ALBERTI
Emma LAVOINE

soutenu publiquement en juin 2012 :

Les Amiffixes

**Création d'un matériel orthophonique visant
l'enrichissement lexical grâce à la morphologie
dérivationnelle pour les retards de langage ou leurs
séquelles à l'école élémentaire**

MEMOIRE dirigé par :

Corinne ADAMKIEWICZ, orthophoniste en cabinet libéral, Dainville

Lille – 2012

« Comprendre, c'est le reflet de créer »,
Auguste Villiers de l'Isle-Adam

Remerciements

A Madame Corinne Adamkiewicz, notre maître de mémoire, pour nous avoir fait confiance.

A Madame Marie-France Blès, pour sa disponibilité et son intérêt pour notre démarche.

A nos maîtres de stage Sophie Berteaux, Hélène Braunschweig, Myriam Chemin, Sophie Desmetz, Sandrine Fouillet-Beaudry, Anne James, Aline Scherer-Colin et Fabienne Tounissoux, pour nous avoir formées toute cette année et transmis la passion du métier d'orthophoniste. Rien n'aurait été possible sans leur soutien et leur confiance, qu'elles ont bien voulu nous accorder.

A Marjorie Buisson, pour son investissement remarquable et son œil de lynx.

Aux orthophonistes et aux enfants qui ont accepté d'expérimenter notre jeu et notre présence lors de leurs séances de rééducation.

A Romain pour sa grande générosité et son immense aide informatique.

A nos illustrateurs, Hugues et Frédéric qui nous ont permis d'apporter de la gaieté et d'entrer dans un univers enfantin grâce à leur beaux dessins toujours très colorés et amusants.

A notre imprimeur, Erwan, qui nous a confectionné un support attrayant et a subi tous nos changements de dernière minute ayant occasionné pour lui des heures de travail.

A Emmanuelle, notre amie et camarade qui nous a donné l'idée de traiter la morphologie dérivationnelle.

Enfin, à nos familles et nos amis pour nous avoir toujours encouragées dans les moments de doute. Leur soutien est d'une valeur inestimable.

Résumé :

Les enfants présentant un retard de langage ou des séquelles de ce retard, voient généralement leur comportement verbal altéré et caractérisé par un déficit lexical. L'enrichissement du vocabulaire constitue, dans ce cadre, un axe de travail majeur de la prise en charge orthophonique. Or, le lexique est construit en réseaux par des liens sémantiques et/ou formels. L'appui sur la morphologie dérivationnelle comme moyen de développer le stock lexical auprès de ces enfants nous a ainsi conduites au projet de l'élaboration d'un matériel ciblé sur la notion de « famille de mots » et sur la manipulation d'affixes dérivationnels. Notre support s'adressant à un public jeune (plus précisément aux enfants scolarisés en école élémentaire), il se distingue par l'importante exploitation de la modalité orale, avec un étayage possible par l'écrit, et ceci surtout pour les plus grands.

Dans cette optique, nous avons créé un livret dans lequel certains affixes ont été personnifiés, pour en favoriser la mémorisation. Par ailleurs, nous avons également conçu plusieurs jeux visant l'intégration de préfixes ou suffixes en particulier ou la généralisation du concept de « famille de mots ». De la présentation de ce matériel à onze enfants et cinq orthophonistes ont découlé quelques adaptations ; il en résulte également qu'aborder la morphologie de manière ciblée peut se révéler ludique et constituerait une piste à explorer sur un nombre de séances plus conséquent pour étoffer le lexique.

Mots-clés :

Linguistique – retard de langage – rééducation – enfant (de 0 à 12 ans) – création de matériel

Abstract :

Children showing any language delay, or later, related residual signs, generally get their verbal behavior altered and characterized by a lexical deficit. Speech therapist would focus on increasing its vocabulary. Besides, vocabulary is built through networks, linked whether a semantic way or a formal way. Using derivational morphology in order to develop vocabulary with these children has led us to create targeted material. The concept is based on the notion of « word families » and on the

handling of derivational affixes. Our game is aiming young people (specifically elementary school aged children), and is characterized by the significant exploitation of oral modality, with a possible bracing through the writing, especially for older children.

With this in mind, we created a booklet in which some affixes were personified, to improve knowledge retention. Moreover, we also included several games with particular prefixes or suffixes or generalization of the concept of « word families ». Over the presentation of this material to eleven children and five speech therapists, some adjustments have been made. It also follows that addressing the morphology in a targeted way can be playful and would be worth going further a more substantial number of sessions to expand the lexicon.

Keywords :

Linguistics – language delay - reeducation - child (from 0 to 12 years) – game creation

Table des matières

Introduction	9
Contexte théorique, buts et hypothèses	12
1. Morphologie dérivationnelle : quelques concepts théoriques	13
1.1. Définitions générales	13
1.1.1. La morphologie	13
1.1.1.1. Définir la morphologie	13
1.1.1.1.1. Définition	13
1.1.1.1.2. Distinction entre morphologie flexionnelle et morphologie dérivationnelle	14
1.1.1.2. Le morphème	15
1.1.1.2.1. Définition du morphème	15
1.1.1.2.2. Différents types de morphèmes	15
1.1.1.2.3. Variations morphologiques : morphes et allomorphie	17
1.1.1.3. Mots simples et mots complexes	18
1.1.1.3.1. Définition du mot et problèmes liés à cette entité	18
1.1.1.3.2. Le mot et les morphèmes	19
1.1.2. La dérivation	19
1.1.2.1. Dérivation et affixes	19
1.1.2.2. Différents mécanismes de dérivation	20
1.1.2.2.1. La préfixation	20
1.1.2.2.2. La suffixation	21
1.1.2.2.3. Autres processus dérivationnels	22
1.1.2.2.4. D'autres mécanismes de formation des mots	22
1.1.2.3. Caractéristiques de la dérivation	23
1.1.2.3.1. Caractéristiques dérivationnelles et analyse morphologique	23
1.1.2.3.2. Faux dérivés et mots pseudo-complexes	25
1.1.3. Familles morphologiques	26
1.1.3.1. Définition	26
1.1.3.2. Morphogrammes lexicaux	26
1.2. Le développement des connaissances morphologiques	27
1.2.1. Développement précoce des connaissances morphologiques	27
1.2.1.1. Controverse quant à la précocité de ces compétences	27
1.2.1.2. Développement précoce de ces compétences	28
1.2.2. Conscience morphologique et développement plus avancé des connaissances morphologiques	29
1.2.2.1. Définition de la conscience morphologique	29
1.2.2.2. Dissociation entre la conscience implicite et explicite	29
1.2.2.3. Évolution du développement des connaissances morphologiques	30
1.2.3. L'évaluation et les modalités de l'aide dans l'apprentissage de ces connaissances	30
1.2.3.1. Tâches d'évaluation	30
1.2.3.2. A l'oral ou à l'écrit	32
2. Le retard de langage et ses conséquences sur le lexique	33
2.1. Généralités	33
2.1.1. Définitions et critères	33
2.1.2. Evolution	35
2.1.3. Insertion dans un continuum des pathologies du langage oral	36
2.2. Le lexique	39

2.2.1.Lexique et modèles.....	39
2.2.2.Déficit lexical.....	42
2.2.2.1.La pauvreté lexicale, au cœur du retard de langage.....	42
2.2.2.2.La pauvreté lexicale, au centre de la rééducation orthophonique..	43
2.3.Supports de rééducation pour les enfants avec un retard de langage : intérêt de l'approche ludique et du discours accompagnateur.....	43
2.3.1.Le jeu et ses différentes formes.....	43
2.3.2.Le discours et le questionnement accompagnateurs.....	45
3.Retard de langage et morphologie dérivationnelle : répercussions langagières et prise en charge ciblée.....	47
3.1.Répercussions sur le langage oral et écrit.....	47
3.1.1.Impact sur l'oral et sur le développement lexical.....	48
3.1.1.1.Confrontation importante avec des mots complexes.....	48
3.1.1.2.Des compétences morphologiques déjà développées avant l'apprentissage de la lecture.....	48
3.1.1.3.Explicitation du lien avec le vocabulaire.....	49
3.1.2.Impact d'un déficit morphologique sur le langage écrit.....	49
3.1.2.1.Les liens entre phonologie et morphologie dans l'abord du langage écrit.....	49
3.1.2.2.Impact morphologique sur la lecture.....	50
3.1.2.3.Impact morphologique sur l'orthographe.....	51
3.2.Prise en charge spécifiquement axée sur la morphologie.....	52
3.2.1.Modalités de cette prise en charge.....	52
3.2.1.1.Le mode oral et le mode écrit : deux versants indissociables dans la prise en charge.....	52
3.2.1.2.Choisir un apprentissage explicite et favoriser des supports pour l'acquisition implicite.....	53
3.2.2.Les divers aspects de la rééducation de la morphologie.....	54
3.2.2.1.L'aspect sémantique.....	54
3.2.2.2.L'aspect phonologique.....	55
3.2.2.3.L'aspect orthographique.....	55
3.2.2.4.Le côté ludique.....	55
3.2.3.Prise en compte de variables.....	55
Sujets, matériel et méthode.....	57
1.Objectifs et hypothèse sous-jacente.....	58
2.Population cible.....	61
3.Élaboration du matériel.....	63
3.1.Choix du support.....	63
3.2.Choix du titre.....	65
3.3.Choix des items.....	65
3.3.1.Choix des items des Amifixes.....	65
3.3.2.Choix des items des différents jeux.....	66
3.4.Le matériel en lui-même.....	67
3.4.1.Le livret.....	67
3.4.2.Les jeux.....	68
3.4.2.1.Les jeux pour les plus jeunes (CP-CE2).....	68
3.4.2.2.Les jeux pour plus grands (CE2 à CM2).....	72
4.Méthode d'expérimentation.....	75
4.1.Le pré-test et le post-test.....	75
4.1.1.Démarche de passation.....	76
4.1.2.Contenu du pré-test et du post-test.....	76

4.2. Questionnaires destinés aux enfants.....	79
4.3. Questionnaires destinés aux orthophonistes.....	80
Résultats.....	82
1. Résultats des pré-tests et des post-tests.....	83
2. Questionnaires adressés aux enfants.....	86
3. Questionnaires adressés aux orthophonistes.....	88
Discussion.....	90
1. Critiques méthodologiques.....	91
1.1. Critiques concernant notre méthode d'expérimentation.....	91
1.1.1. La sélection de notre population cible.....	91
1.1.2. Les pré-tests et les post-tests.....	92
1.1.3. Les séances d'expérimentation.....	94
1.1.4. Les questionnaires.....	94
1.2. Critiques quant à l'élaboration du jeu.....	95
1.2.1. Les Amifixes.....	96
1.2.2. Le livret.....	97
1.2.3. Les différents jeux.....	98
2. Retour sur les objectifs initiaux et sur l'hypothèse.....	103
3. Perspectives et intérêt pour l'orthophonie.....	105
Conclusion.....	106
Bibliographie.....	108
Liste des annexes.....	115
Annexe n°1 : Questionnaires d'investigation.....	116
Annexe n°2 : Tableau de présentation des enfants ayant expérimenté le jeu.....	116
Annexe n°3 : Les Amifixes.....	116
Annexe n°4 : Présentation du livret.....	116
Annexe n°5 : Photographies de certains jeux.....	116
Annexe n°6 : Exemples de fiches de certains jeux concernant les enfants les plus grands.....	116
Annexe n°7 : Pré-test et post-test.....	116
Annexe n°8 : Formulaire de consentement de participation à une étude orthophonique.....	116
Annexe n°9 : Questionnaire complété par un enfant (CP).....	116
Annexe n°10 : Questionnaire complété par une orthophoniste.....	116

Introduction

La morphologie dérivationnelle, comme traitement des différents éléments sous-lexicaux que constituent les radicaux et affixes, a été le sujet de diverses études, notamment en langue anglaise. La majeure partie de ces écrits traite de son impact, retenu comme significatif, sur le langage écrit et du rôle de l'analyse des morphèmes sur la compréhension et la qualité de la lecture ainsi que sur l'orthographe.

Certains auteurs ont abordé les connaissances morphologiques comme facteur du développement lexical. En effet, nous nous basons sur l'hypothèse selon laquelle une sensibilisation à la notion de « famille (morphologique) de mots » améliorerait les capacités morphologiques qui, à terme, faciliteraient l'acquisition du vocabulaire. La décomposition du mot permettrait d'accéder à son sens, de relier des mots partageant des traits sémantiques et formels communs et d'augmenter le stock lexical.

C'est pourquoi nous nous sommes intéressées à ces connaissances en tant que moyen d'enrichissement du vocabulaire auprès d'enfants présentant un retard de langage modéré à sévère (mais sans trouble de nature dysphasique) ou des séquelles de ce retard langagier, pour lesquels le lexique est pauvre et constitue un des aspects essentiels de la prise en charge orthophonique.

Néanmoins, si nous portons notre attention sur le langage oral, il n'en est pas moins évident pour nous que l'appui sur le langage écrit reste primordial et servira aux enfants de socle solide et de moyen de fixer les informations.

Par ailleurs, notre travail concernera les enfants du CP (Cours Préparatoire) au CM2 (Cours Moyen 2). Notre intérêt pour cette tranche d'âge est né, d'une part, du constat selon lequel les séquelles du retard de langage peuvent persister pendant des années et concerner l'ensemble de la période de scolarité élémentaire, et d'autre part, de la mise en évidence récente de connaissances morphologiques implicites existant dès le début du CP.

Au vu du peu de matériel ludique permettant de travailler les familles de mots et la manipulation des affixes, nous avons estimé judicieux de proposer un support de jeu dans ce domaine. En effet, le contexte du jeu et les illustrations ont l'avantage de ne pas rebuter des enfants qui sont déjà en peine face aux tâches langagières et permettent de maintenir l'attention, malgré le côté abstrait que revêt le « monde des affixes » pour eux.

L'objectif de ce mémoire pourrait donc tenir en la création d'un matériel orthophonique ludique pour les enfants ayant un retard de langage ou des séquelles de retard de langage à l'école élémentaire permettant de développer leurs compétences morphologiques et par conséquent le lexique. Notre travail consiste également en l'adaptation de ce matériel en fonction des réussites et difficultés des enfants avec lesquels nous l'aurons expérimenté.

Nous nous appliquerons tout d'abord à définir les principales notions mises en œuvre dans le traitement morphologique et le développement de ces compétences. Puis, nous reviendrons sur le retard de langage et les séquelles qu'il peut engendrer. Nous nous intéresserons plus précisément au déficit lexical qui constitue une composante de ce retard et à la place du morphème dans l'organisation lexicale. Ensuite, nous en viendrons à l'intérêt de la morphologie dérivationnelle, tant pour le langage oral que pour le langage écrit. Tout ceci sera développé avant de décrire la population que nous visons, le matériel que nous avons élaboré et notre méthode d'évaluation. Enfin, nous pourrons détailler nos résultats et faire part de nos remarques sur notre travail.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Morphologie dérivationnelle : quelques concepts théoriques

1.1. Définitions générales

Dès lors que l'on porte intérêt à la structuration du langage, s'attarder sur la morphologie prend tout son sens. En effet, le système orthographique français est dit morpho-phonique du fait qu'il représente simultanément les niveaux phonologique et morphologique du langage oral (PACTON S, 2003). C'est souligner toute l'importance de la morphologie, qui se situe au cœur de la linguistique et contribue au développement harmonieux du langage oral comme écrit.

1.1.1. La morphologie

1.1.1.1. Définir la morphologie

1.1.1.1.1. Définition

Selon HUOT H (2005), la morphologie est « l'étude de la forme des mots, dans leurs différents emplois et constructions, et de la part d'interprétation liée à cette même forme ». Elle concerne l'étude des « plus petites unités de forme et de sens que sont les morphèmes et qui composent les mots ». GARDES-TAMINE J la définissait déjà telle que « l'étude des morphèmes et de leur combinatoire » en 1990.

Cette branche de la linguistique descriptive, qui s'intéresse à la structure interne des mots, permet d'expliquer que ceux-ci sont construits à partir d'un ou de plusieurs éléments signifiants et que, par une certaine logique combinatoire, de nouveaux mots peuvent parfois être créés à partir de ces mêmes éléments.

Par ailleurs, nous souhaitons aborder la confusion, souvent rencontrée, entre morphologie et morphosyntaxe. Aujourd'hui, la linguistique moderne autorise deux acceptions à la morphologie. D'une part, elle la définit comme « la description des règles de combinaison entre les morphèmes constituant les mots (règles de formation des mots, préfixation et suffixation) et la description des formes diverses que prennent ces mots selon la catégorie de nombre, de genre, de temps, de personne, et, selon le cas (flexion nominale ou verbale), par opposition à la syntaxe qui décrit les règles de combinaison entre les morphèmes lexicaux pour constituer

des phrases. D'autre part, la morphologie peut être conçue comme la description à la fois des règles de la structure interne des mots et des règles de combinaison des syntagmes en phrases » (DUBOIS J et al., 1999) : nous parlerons dans ce cas plutôt de morphosyntaxe. Dans ce mémoire, nous nous attacherons à la première de ces deux définitions.

Nous verrons par ailleurs que le système morphologique est complexe car il touche à la fois la phonologie, la lexicologie, la syntaxe, l'étymologie et l'histoire.

1.1.1.1.2. Distinction entre morphologie flexionnelle et morphologie dérivationnelle

On peut distinguer (APOTHELOZ D, 2002) :

- la morphologie flexionnelle :

Elle s'intéresse à la morphosyntaxe, aux variations formelles que subissent les mots selon leur fonction dans la phrase : elle justifie donc les marques grammaticales telles que le genre et le nombre concernant les noms, la personne, le temps et le mode concernant les verbes. Exemple : la marque « -nt » à la fin des verbes au pluriel.

- la morphologie « lexicale » :

Elle concerne l'organisation à l'intérieur des unités lexicales. Les procédés morphologiques sont des mécanismes de création lexicale très puissants, d'où l'intérêt de les exploiter auprès d'enfants présentant à une certaine pauvreté lexicale.

Elle permet la formation du lexique, selon deux mécanismes de combinaison différents :

- *la composition* : elle aboutit aux mots composés, qui sont des mots à part entière constitués le plus souvent par la juxtaposition de deux unités lexicales. Exemple : « lave-vaisselle ».

- *la dérivation* : on parle alors de morphologie dérivationnelle ou constructionnelle. Il s'agit de la formation de nouveaux mots par ajout de morphèmes (dits affixes dérivationnels, sur lesquels nous reviendrons en détail) déjà utilisés dans d'autres unités lexicales. Exemple : le terme « statuette » est issu du mot « statue ».

Nous ciblerons notre travail sur la morphologie dérivationnelle. Néanmoins, nous ne pouvons exclure, dans notre approche pratique, les flexions liées aux

changements entre formes masculine et féminine. En effet, il serait dommage de faire comprendre aux enfants que, par exemple, « danseur » n'est autre qu'un mot issu de la combinaison entre les morphèmes « dans- » et « -eur » (celui qui fait), et de ne pas lui proposer de faire le lien avec « danseuse ».

1.1.1.2. Le morphème

1.1.1.2.1. Définition du morphème

Afin de saisir et de maîtriser les principes de la morphologie, il est nécessaire d'accéder à une bonne compréhension du terme « morphème ». Ce dernier est traditionnellement défini comme « la plus petite unité de signification de la langue » (GARDES-TAMINE J, 1990). C'est la plus petite unité formelle dotée de sens. Cette unité significative minimale peut, selon APOTHELOZ D (2002), « avoir un contenu lexical ou grammatical ou «fonctionnel» » (exemples : « enfant » (nom), « à » (préposition), « -ier »).

On peut le segmenter en phonèmes. Il s'agit de « l'unité minimale porteuse de sens que l'on peut obtenir lors de la segmentation d'un énoncé sans atteindre le niveau phonologique » (DUBOIS J et al., 1999).

Le morphème diffère également du mot, en ce sens qu'il peut constituer un mot entier (par exemple, « livre ») ou seulement une partie de mot, porteuse de signification (exemples : « -s » indiquant le caractère pluriel, ou « -eau » qui veut dire « le petit de »).

1.1.1.2.2. Différents types de morphèmes

On distingue :

- **les morphèmes lexicaux :**

On les appelle aussi lexèmes. Ils sont nombreux et appartiennent à une classe ouverte. Ils ont une fonction sémantique et sont individuellement associés à un objet référentiel, concret ou abstrait : ils « possèdent un contenu descriptif et permettent aux mots d'avoir une signification en eux-mêmes » (KAIL M et FAYOL M, 2000). Ils peuvent correspondre à des noms, des adjectifs, des verbes etc. Exemples : « table », « drôle ». Selon CHOI-JONIN I et DELHAY C (1998), parmi ces morphèmes lexicaux, on distingue les bases autonomes, qui existent isolément

(exemple : « nation- » dans « national »), des bases non autonomes ou liées, qui ne peuvent apparaître qu'avec un affixe (exemple : « digit- » dans « digital »).

- **les morphèmes grammaticaux :**

Ils sont en nombre plus restreint et appartiennent à des classes fermées. Ils ne renvoient pas à un objet concret mais permettent d'apporter des modifications sémantiques. Ils ont une fonction principalement syntaxique puisque c'est grâce à ces éléments que l'on peut classer les mots en plusieurs catégories et indiquer les relations entre les mots de la phrase.

Ils regroupent des éléments tels que les pronoms, les articles, les prépositions, les conjonctions, ainsi que les affixes flexionnels (marquant le genre, le nombre, la personne ou le temps) et les affixes dérivationnels (préfixes et suffixes).

C'est pourquoi, au sein des morphèmes grammaticaux, on distingue, selon GOMBERT JE et al. (2000) :

→ les morphèmes libres ou non liés :

Ils peuvent apparaître seuls dans une phrase et existent comme des entités autonomes. Ce sont les mots-outils comme les prépositions, les conjonctions, les déterminants. Exemples : « le », « à », « que » etc.

→ les morphèmes liés :

Ils ne peuvent apparaître seuls et n'existent pas à l'état autonome. Dotés d'une information sémantique, ils sont obligatoirement associés à un morphème lexical. HUOT H (2005) les définit comme « tout morphème qui contribue à la formation d'un mot construit ».

Les morphèmes liés sont eux-mêmes divisés en deux catégories :

- *les morphèmes flexionnels :*

Il s'agit, toujours selon HUOT H (2005), de « morphèmes susceptibles de s'adjoindre à certains radicaux ou mots, y compris construits, et porteurs d'indications de type grammatical (genre, nombre, mode, temps, personne) ». Ils ne sont pas à l'origine de nouveaux lexèmes.

- *les morphèmes dérivationnels :*

Ils enrichissent le lexique et permettent de créer de nouveaux lexèmes à partir de la base en apportant des changements sémantiques et parfois syntaxiques. Il s'agit des affixes dérivationnels, regroupant les préfixes et les suffixes qui s'ajoutent à la base. Exemples : « re- » est un préfixe dans « revoir », « -ier » un suffixe dans « poirier ».

La base correspond au mot obtenu une fois qu'on a enlevé un affixe d'un mot contenant plusieurs morphèmes (exemple : « geler » est la base de « dégeler »). Le radical, quant à lui, est la « base minimale » obtenue après avoir ôté tous les affixes, flexionnels et dérivationnels, d'un mot construit ; c'est l'élément irréductible commun à l'ensemble des mots d'une même famille (exemple : « gel »). En s'appuyant sur cet exemple, on obtient :



La racine est le « morphème que l'on retrouve, avec d'éventuelles modifications phonétiques, dans d'autres mots, et qui en même temps les rassemble en ce que l'on appelle une famille morphologique » (HUOT H, 2005) : c'est un élément qu'on retrouve dans une famille de mots et qui constituait un morphème dans le passé (en latin ou autre). Exemple : « log- », issu du grec « logos », est une racine qui correspond à l'idée de discours et d'intelligence découlant de celui-ci et que l'on retrouve dans « logorrhée », « dialogue », mais aussi beaucoup de noms de disciplines comme « sociologie », « psychologie », etc.

1.1.1.2.3. Variations morphologiques : morphes et allomorphie

Les morphèmes sont déterminés et identifiés à l'intérieur d'un mot par sa segmentation. Par exemple, on pourra considérer que le mot « incapable » est composé des morphèmes « in- », « -cap- » et « -able » ; de même, « paresseux » regroupe les morphèmes « paress- » et « -eux » ; « chiens » sera segmenté en « chien- » et « -s » (marque du pluriel).

Cependant, dans certains cas, les morphèmes sont plus difficiles à mettre en évidence. Les cas d'articles partitifs (exemples : « du », « au ») ou de pluriels particuliers (exemple : « chevaux »), entre autres, nous amènent à penser que les formes d'un même morphème peuvent varier. Les morphèmes ne possèderaient donc pas toujours leur propre représentation segmentale.

Ce constat nous pousse à faire la différence entre morphème et morphe.

Le **morphe** constitue ce qu'il est possible d'isoler immédiatement comme segment dans l'énoncé. « Les morphèmes peuvent être représentés directement par des segments phonologiques (ou orthographiques) qui ont une forme spécifique

(autrement dit, par des morphes) » (LYONS J, 1970). Le morphe est donc le représentant du morphème.

Souvent, un morphème peut, selon l'environnement linguistique, être réalisé par différents morphes. On appelle alors allomorphes les différentes représentations de ce morphème spécifique. L'allomorphie est donc la possibilité d'un unique morphème à être représenté par différents morphes selon le contexte.

On pourra donner comme illustrations le morphème « aller » qui peut se réaliser par les morphes « all- », « v- » ou « i- », ou encore le morphème « dé- » qu'on retrouve sous les morphes « dé- » ou « dés- ».

L'allomorphie est souvent responsable de changements phonologiques (et orthographiques) au niveau de la base, comme par exemple la postériorisation de la voyelle (exemple : « couleur » – « colorier »).

On parle de supplétisme ou supplétion lorsque les allomorphes changent totalement la forme de la base. Exemples : « ludique » pour « jeu ».

1.1.1.3. Mots simples et mots complexes

1.1.1.3.1. Définition du mot et problèmes liés à cette entité

Que l'on étudie le morphème ou le mot en premier, une certaine connaissance de l'un ou de l'autre est nécessairement présupposée. Nous tenterons d'expliquer dans quelle mesure ces deux unités sont liées.

La notion de mot regroupe plusieurs réalités. En effet, il recouvre le signe mais existe également d'un point de vue social et psychologique, d'où certaines difficultés pour l'analyser.

Le mot est traditionnellement défini comme une « unité de pensée, susceptible d'être notée graphiquement entre deux blancs, entrant dans une catégorie grammaticale définie (nom, adjectif, verbe, etc.) et ayant un sens déterminé » (MARCHAND F et al., 1975). Cela dit, les mots peuvent appartenir à plusieurs catégories grammaticales (exemple : être un nom et un adjectif), avoir plusieurs sens (polysémie), ou encore ne pas correspondre à une unité de pensée (exemple : « fur » dans « au fur et à mesure »).

Le mot est donc une « unité socialement chargée de sens », qu'il est très intéressant, d'un point de vue sémantique et formel, de segmenter en morphèmes.

1.1.1.3.2. Le mot et les morphèmes

On distingue :

- les mots simples ou non construits, ne comprenant qu'un seul morphème. Exemple : « vase ».
- les mots complexes ou construits ou polymorphémiques, comprenant plusieurs morphèmes (une base et un ou plusieurs affixes). Certains sont des mots fléchis (radical associé à un ou des affixes flexionnels). Exemples : « mangent », « rires ». D'autres sont dérivés (radical et affixes dérivationnels). Exemple : « anticonstitutionnellement ».

Les mots morphologiquement complexes représentent, selon l'étude de REY-DEBOVE J (1984) cité par KAIL M et FAYOL M (2000), 80% des 34 920 mots du Robert Méthodique. Aussi, les formes dérivationnelles constituent une large proportion des nouveaux mots que les enfants apprennent dans les livres scolaires correspondant aux années d'école primaire (NAGY WE et ANDERSON RC, 1984, cités par COLE P et al., 2003). L'importance des connaissances morphologiques pour la compréhension du sens des mots est donc indéniable.

1.1.2. La dérivation

1.1.2.1. Dérivation et affixes

La dérivation et la composition sont les deux processus composant la « combinatoire » qui était, déjà selon DUBOIS J (1965), la « syntaxe du mot ».

La dérivation est une opération qui permet la formation d'unités lexicales, et ce, par l'ajout d'un affixe à un mot.

Un affixe est un morphème grammatical lié qui s'ajoute au radical d'un mot (à un morphème lexical). On appellera alors « dérivé » le mot construit par affixation, composé d'un radical et d'un ou de plusieurs affixes.

Parmi ces affixes, on note encore la dissociation entre ceux qui sont :

- Flexionnels

Ceux-ci ne créent pas de mots nouveaux mais plutôt d'autres formes d'un même mot.

Ils permettent de marquer les relations syntaxiques entre les mots et signalent des « choix » du locuteur. Ils renseignent notamment sur le genre et le nombre (noms et adjectifs) ou sur le temps et la personne (verbes). Ils s'intéressent donc aux relations entre les mots et ont une fonction syntaxique.

Ils ne sont pas à l'origine de changements de classe grammaticale (exemple : pas de modification de la nature du mot lorsqu'on lui ajoute un « -s » pour marquer le pluriel).

- Dérivationnels

Ils sont à l'origine de la formation de nouveaux mots et contribuent à l'enrichissement du vocabulaire. Ils font également apparaître des relations entre différentes unités du lexique.

Ils ont une fonction essentiellement sémantique bien que l'impact syntaxique soit possible (changement de classe grammaticale).

Selon la place qu'ils occupent, on les appelle suffixes quand ils sont placés après le radical, et préfixes quand ils se situent avant le radical. Les suffixes peuvent provoquer un changement de catégorie grammaticale, tandis que ce n'est jamais le cas avec les préfixes.

1.1.2.2. Différents mécanismes de dérivation

Plusieurs formes de dérivation existent :

1.1.2.2.1. La préfixation

C'est l'opération consistant à ajouter un affixe, alors dénommé préfixe, à gauche de la base.

Le recensement exhaustif des préfixes se révèle difficile compte tenu de leur caractère autonome ou en cours de création selon l'évolution du point de vue historique. Leur nombre varie, mais leur estimation tourne autour d'une soixantaine.

Sur le plan grammatical, ils ne sont pas à l'origine de modifications de la catégorie de la base à laquelle ils sont reliés ; toutefois, on note certaines affinités par rapport à des catégories grammaticales (par exemple, le préfixe « re- » se joint préférentiellement à des noms ou verbes). Souvent, le sens général qu'on leur attribue (exemple : aspect privatif du « a- », notion d'association du « co- ») est plus facilement représentable mentalement et illustrable que ne l'est celui de la plupart des suffixes. Sur le plan phonétique, ils ne contribuent pas à la modification de la

forme de la base et sont finalement « aisément » identifiés. Certains d'entre eux sont représentés par plusieurs allomorphes, selon l'initiale de la base à laquelle ils se rattachent (exemples : « r- », « ré- », « re- »).

1.1.2.2. La suffixation

C'est l'opération qui aboutit à un mot morphologiquement complexe par l'adjonction d'un affixe, alors appelé suffixe, à droite d'une base.

Selon les auteurs il existe plus ou moins de suffixes : la plupart s'accordent à en reconnaître entre 100 et 200 comme « productifs », nous y reviendrons.

Ceux-ci ont différentes fonctions :

- grammaticale

Ils déterminent la classe grammaticale du mot dérivé. On distingue les affixes intracatégoriels, c'est-à-dire ceux qui ne la modifient pas mais ajoutent une nuance, une spécification au sens de la base (exemples : les diminutifs comme « -ette », les péjoratifs comme « -ard », les atténuatifs comme « -âtre » etc.) et les suffixes transcatégoriels, modificateurs de classe qu'on qualifie d'adjectivateurs, verbalisateurs, adverbialisateurs ou nominalisateurs selon le sens de ce changement de classe.

- sémantique

Le sens qu'ils imputent à leur base (sans en perdre la signification initiale) peut être plus ou moins aisément deviné.

- indicateurs du registre langagier

Ils s'inscrivent dans le cadre de la diastratique, en tant que « variation selon les registres de parole (sociologiquement marquée) », selon APOTHELOZ D (2002). Exemples : « -acée » renvoie au domaine botanique ; « -oche » plutôt au registre familier.

Ils peuvent provoquer des modifications phonologiques et orthographiques de la structure de la base (exemple : « bain », « balnéaire », « baignoire »).

1.1.2.2.3. Autres processus dérivationnels

- Formation parasynthétique

Préfixation et suffixation sont toutes deux appliquées à une même base. Cette base se retrouve donc avec un préfixe et un suffixe à la fois. Exemple : « déplacement » peut être décomposé en « dé – place - ment ».

- Dérivation inverse ou régressive ou rétrograde

C'est la suppression d'un élément (en fin de mot) pour en obtenir un autre, plus court. Souvent, il s'agit de la substantivation à partir d'un verbe. Exemple : « accueil » vient du verbe « accueillir » et non l'inverse. Ceci nous amène à la considération selon laquelle les mots peuvent être le fruit de processus de dérivation différant par leur sens et leur ordre d'application.

- Dérivation impropre ou conversion (ou hypostase)

C'est une forme de dérivation qui consiste à modifier la catégorie grammaticale du mot sans ajouter ni retirer d'affixe (pas de modification formelle). Exemples : « portable » (adjectif et nom), « vrai » (adjectif et nom), « macadam » (nom commun issu d'un nom propre). Le locuteur ne peut donc plus reconnaître clairement l'orientation de l'opération (exemple : si le nom vient de l'adjectif ou l'inverse), mais peut seulement en avoir une perception intuitive à partir d'indices grammaticaux ou pragmatiques.

1.1.2.2.4. D'autres mécanismes de formation des mots

- *La composition*, aboutissant à des mots composés ou des locutions, à partir de deux morphèmes lexicaux, voire avec des morphèmes non lexicaux en plus. Exemples : « chou-fleur », « arc-en-ciel ».
- *L'emprunt* à une autre langue. Exemple : « break ».
- *La troncation* : il s'agit de la suppression d'un segment. Le mot sous sa forme réduite reste considéré comme lexicalisé. Exemples : « météo », « auto », « télé », « maths », « photo », « info », « gym » etc. Cette opération dépend de facteurs sociolinguistiques (groupe de personnes, milieu culturel, etc.).
- *L'acronymie* : type particulier de troncation par sélection de la première syllabe de chaque mot (exemple : « Benelux »).

- *La siglaison* : abréviation par les initiales. Exemples : « USA », « VTT », « ORL », « CV » etc. Il arrive que ces formes soient à nouveau dérivées. Exemple : « vététiste ».
- *Les mots-valises*, construits à partir de segments de deux ou plusieurs mots. Exemple : « brunch » est la contraction de « breakfast » et « lunch ».

1.1.2.3. Caractéristiques de la dérivation

1.1.2.3.1. Caractéristiques dérivationnelles et analyse morphologique

La dérivation est un processus relativement complexe. En effet, selon les termes, les opérations d'affixation peuvent être délicates à analyser ou à produire. Nous avons tenté de respecter une certaine progression à partir des variables suivantes :

- transparence sémantique

On parle de compositionnalité pour désigner le caractère prédictible ou non de la signification du dérivé à partir du sens des morphèmes qui le composent. On aboutit plus ou moins facilement au sens du mot en analysant les morphèmes qui le constituent.

Or, la construction des mots en français est parfois loin d'être évidente et est sujette à plusieurs points délicats.

Ainsi, il existe dans de nombreux cas un écart entre sens prédictible et sens effectif du mot. On pourra donner l'exemple de « brutalise », qui (contrairement à des mots comme « actualiser », « concrétiser » etc.) ne veut pas dire « agit de façon à rendre » brutal.

En outre, certains affixes n'ont pas de signifié attribué, ils permettent seulement de modifier la nature du mot.

Enfin, on peut trouver plusieurs affixes concurrents, puisqu'ils ont leur signifié identique. Exemples : « hyper- » et « -issime » marquant la valeur superlative ; « -erie », « -esse », « -té », « -eur » pour le sens « qualité de ce qui est ».

Ce facteur est très influent dans l'analyse du locuteur puisque plus la relation sémantique entre deux mots est opaque (exemple : « lune » et « lunette »), moins ils

seront jugés comme liés morphologiquement (DERWING BL et BAKER WJ, 1979, cités par COLE P et al., 2003).

Il est également important de savoir dans quelle perspective placer son analyse des mots et des morphèmes : le choix est possible entre les points de vue diachronique (importance de l'évolution à long terme et donc de l'étymologie) et synchronique (état actuel de la langue).

- transparence formelle

Il s'agit du caractère identifiable ou non des morphèmes par leur forme (phonologique et orthographique).

Ce sont véritablement les changements au niveau de la base qui sont source de complexité. Exemples : « logement »-« locataire », « bain »-« balnéaire ». Il existe même certaines attestations sans lien formel commun entre base et dérivé (supplétisme) : « jeu »-« ludique », « prison »-« carcéral » etc.

Aussi, on note parfois l'insertion de segments parasites, sans signification, dans certains mots entre base et affixe. Exemples : « politesse », « sauvetage ». Ces segments peuvent être considérés comme appartenant à l'allomorphe de la base ou de l'affixe.

Les troncations liées à l'affixation ne peuvent pas non plus être l'objet d'explications systématiques. Exemples : « virus »-« viral » et non pas « viralal » ; de même, « tonus »-« tonique » et non pas « tonusique ».

Dans certains cas, pour éviter la répétition ou la double occurrence de structures phonémiques de façon successive, la suppression de certains phonèmes est observée. Exemple : « analyste » et non « analysisiste ».

Il existe évidemment une multitude d'autres types de variations formelles des mots morphologiquement complexes que nous ne pouvons développer ici.

Des études ont montré que les épreuves de conscience de parenté sémantique entre les mots sont très largement moins bien réussies (trois à quatre fois) quand il y a transformation phonologique de la base du mot affixé, au CP (LECOQ P et al., 1996) et dans les niveaux scolaires supérieurs (MAHONY D et al., 2000, cités par COLE P et al., 2003).

- productivité des morphèmes

C'est l'utilisation du même morphème pour la création de nombreux dérivés. Elle se distingue de la fréquence dans ce sens qu'on ne prend pas seulement en compte le nombre d'occurrences dans lequel ce morphème apparaît, mais aussi le nombre de nouveaux mots qui seraient susceptibles d'être produits par ce morphème. Exemple : « -tique » est un suffixe actuellement très productif compte tenu de l'ensemble des nouvelles industries.

Cette productivité est variable selon l'époque et constitue un indicateur de l'évolution de la langue (aspect diachronique). On parlera d'orphelinisation du dérivé lorsque le dérivé perdure tandis que la base est, sous l'effet du temps, progressivement oubliée.

1.1.2.3.2. Faux dérivés et mots pseudo-complexes

De la connaissance de ces caractéristiques et types de dérivation découle la prise en compte d'entités de nature différente. Il s'agit des faux dérivés et mots pseudo-complexes. En effet, l'analyse morphologique permet le jugement (sémantique et formel) des mots proposés et la distinction entre mots morphologiquement complexes et pseudo-complexes.

Les faux-dérivés sont des mots simples (c'est-à-dire unimorphémiques) qui commencent ou finissent par des structures (successions de phonèmes ou graphèmes) ressemblant à des affixes. Exemples : une « maquette » n'est pas une petite « maque », une « soubrette » n'est pas une petite « soubre ».

Les mots pseudo-complexes sont l'association d'une pseudo-base et d'un ou plusieurs pseudo-affixes, structures ressemblant à une base et à un/des affixes mais qui n'en sont pas dans ce cas là. Exemple : « détester » pourrait être analysé tel que l'association de « dé- », « -test- » et « -er » ; or, du point de vue sémantique, ce mot renvoie à haïr et non pas à l'inverse du verbe tester.

La finesse du jugement mis en œuvre dans ce genre de cas requiert des connaissances morphologiques développées, c'est pourquoi ces mots sont à l'origine de difficultés pour les enfants, voire pour les adultes concernant certains mots.

1.1.3. Familles morphologiques

1.1.3.1. Définition

« Famille de mots » est une expression apparue à la fin du XIX^{ème} siècle, époque à laquelle DARMESTETER A (1887, cité par HOUDIARD C, 1995) comparait, dans son ouvrage *La Vie des Mots*, les mots à des organismes vivants en ce sens que leur vie, d'ordre intellectuel, est tout aussi réelle que celle d'animaux ou de végétaux. Une famille de mots serait alors le fruit de la pensée du locuteur, le « lien senti entre ses membres » (HOUDIARD C, 1995).

Nous ne nous arrêtons pas à cette perception intuitive. En effet, l'organisation morphologique du lexique permet de regrouper les mots en familles en prenant en compte des traits sémantiques, phonologiques et orthographiques. Cette organisation repose sur la mise en lien entre mots présentant des ressemblances, qui s'effectue sur l'axe paradigmatique.

Cette notion présente un intérêt majeur dans le développement du vocabulaire. Effectivement, il est admis qu' « en comprenant que plusieurs mots peuvent avoir des propriétés communes de forme et de sens grâce au partage soit de la même base soit d'un affixe commun, l'élève comprend alors que l'on peut engendrer des mots en se conformant à une certaine logique. Cette logique peut être mise au service de la catégorisation des mots et de cette façon à celui de l'accroissement du lexique » (PACTON S, 2003). D'où le travail que nous avons mené avec des enfants présentant un retard de langage ou des séquelles de celui-ci.

Par ailleurs, il est important de signaler que nous nous situerons davantage dans une perspective synchronique : en effet, nous avons choisi de faire état de la langue actuelle et de ne pas pousser trop loin les connaissances étymologiques, étant donné le niveau scolaire de notre population (du CP au CM2).

1.1.3.2. Morphogrammes lexicaux

Les familles de mots permettent d'expliquer la présence de signes graphiques spécifiques à la fin de certains mots. Les morphogrammes sont des lettres ou groupes de lettres en fin de mot (la plupart du temps muettes quand elles sont à la fin de la base, et prononcées au sein des mots dérivés), qui font le lien visuel entre les différents mots de la même famille morphologique. Elles ont donc un rôle

d'indicateur concernant la structure interne des mots. Exemple : le « t » à la fin de « port » ou de « dent ».

Ces morphogrammes permettent également de prévoir la forme féminine des mots ou, dans une certaine mesure, leurs possibilités de dérivation. Par exemple, le « t » de « petit » laisse présager que le nom associé est la « petitesse » mais également que le féminin de l'adjectif sera « petite » et non « petise » ou « petie ».

Notre mémoire est focalisé sur la morphologie dérivationnelle. Toutefois, nous prendrons en compte les marques flexionnelles du féminin, du fait de la présence de ces signes particuliers que sont les morphogrammes. Il est effectivement difficile de dissocier l'apprentissage des suffixes et leur genre (exemples : «-eur » et «-euse », «-teur » et «-trice », etc.) et il serait dommage d'aider l'enfant à acquérir partiellement des notions sous prétexte qu'il s'agisse d'éléments distincts de l'analyse morphologique.

1.2. Le développement des connaissances morphologiques

Quelques notions théoriques ayant désormais été abordées, intéressons-nous maintenant au développement de ces compétences et connaissances morphologiques chez l'enfant.

1.2.1. Développement précoce des connaissances morphologiques

1.2.1.1. Controverse quant à la précocité de ces compétences

Pour certains auteurs, le traitement morphologique des mots apparaîtrait tardivement, seulement lorsque le décodage graphème-phonème serait acquis (FRITH U, 1985 et SEYMOUR PHK, 1994, cités par COLE P et al., 2003). Ce n'est qu'ensuite que ces connaissances morphologiques seraient nécessaires à l'enfant pour mieux comprendre, lire et écrire, et elles ne se développeraient qu'à partir du CE2.

D'autres se sont depuis intéressés à un développement plus précoce de ces compétences. On pourra citer certains éléments qui les ont poussés dans cette voie :

- le but du déchiffrage étant d'accéder à la signification, il est tout à fait cohérent que la prise en compte des morphèmes, en tant qu'unités de sens, soit amorcée dès leur identification, et même avant la parfaite maîtrise des conversions grapho-phonémiques.

- selon les études de REY-DEBOVE J (1984) et de NAGY WE et ANDERSON RC (1984) déjà citées, les apprentis-lecteurs sont très tôt confrontés à des mots morphologiquement complexes.

Des connaissances implicites se mettraient naturellement en place au cours de l'acquisition du langage oral. Toutefois, nous ne remettons en cause par là ni l'importance capitale des connaissances phonologiques tant à l'oral que pour l'entrée dans l'écrit, ni le fait que l'acquisition du traitement phonologique est plus rapide que pour la morphologie.

1.2.1.2. Développement précoce de ces compétences

Ceux qui ont cherché à modéliser le développement des compétences morphologiques se sont essentiellement intéressés aux marques flexionnelles (pluriel des noms, temps des verbes). Selon WHITE TG et al. (1989a) cités par KAIL M et FAYOL M (2000), les règles dérivationnelles sont plus lentement et plus tardivement maîtrisées que les règles flexionnelles.

Concernant la morphologie flexionnelle, l'élaboration est progressive, en passant par des étapes comme l'assimilation de formes fléchies sans généralisation à des nouveaux mots, puis la surgénéralisation conduisant à des productions incorrectes (exemple : « il a peindu »), ensuite la découverte des formes irrégulières, et enfin, l'application correcte de la règle et l'identification des exceptions (KAIL M et FAYOL M, 2000).

En revanche, nos recherches bibliographiques ne nous ont pas permis de trouver un modèle d'acquisition lexicale en fonction de la morphologie dérivationnelle, mais des études récentes ont été menées dans ce domaine.

Dès l'âge de cinq ans, parmi deux pseudo-mots proposés (exemple : « préjorer » et « prajérer »), l'enfant devant choisir lequel ressemble le plus à un « vrai mot » répondra le plus souvent en faveur de celui avec une structure préfixée : ceci suggère une sensibilité aux règles morphologiques, par l'écoute du discours des adultes (COLE P et al., 2003).

Aussi, au CP, les enfants maîtrisent déjà le concept de famille morphologique (tâche de jugement d'appartenance à une famille), selon COLE P et al. (2003). Entre la grande section de maternelle et le CP, l'accroissement de ces connaissances est notoire : LECOCQ P et al. (1996) décrivent des progrès significatifs lors d'une tâche

imposant de choisir un mot parmi plusieurs comme appartenant à la même famille qu'un autre, avec des performances passant d'un taux de réussite de 48 à 61%.

A 5 ou 6 ans, les enfants sont également capables de produire des mots morphologiquement complexes si les structures respectent une transparence phonologique/orthographique et sémantique et sont considérées comme productives (retrouvées dans de nombreux mots dérivés). Les structures affixales plus complexes seront acquises plus tard. C'est donc de la complexité des affixes que dépend l'utilisation précoce de la dérivation.

Finalement, l'enfant pré-lecteur ou apprenti-lecteur dispose déjà de compétences morphologiques non négligeables, bien que moins développées et précieuses que les connaissances phonologiques à cet âge.

1.2.2. Conscience morphologique et développement plus avancé des connaissances morphologiques

1.2.2.1. Définition de la conscience morphologique

Il s'agit de la capacité à réfléchir sur la structure morphologique des mots et à la manipuler. Elle correspond au fait de reconnaître les morphèmes constituant les mots et de pouvoir les manier. Elle permet de faire des liens entre les mots grâce à leur structure et d'en produire d'autres non connus jusqu'alors.

Elle se rapproche des compétences métalinguistiques au sens attribué par GOMBERT JE (1990), puisqu'elle implique une manipulation intentionnelle du langage.

1.2.2.2. Dissociation entre la conscience implicite et explicite

Cette conscience morphologique apparaîtrait progressivement. La nature des connaissances morphologiques différerait selon l'âge et le stade précoce ou plus avancé auquel l'enfant se trouve.

Les recherches ont abouti à la distinction entre deux niveaux de cette conscience :

- implicite :

Elle se développe dès les premières confrontations avec l'écrit, voire avant. Elle permet l'utilisation des morphèmes sans avoir de connaissance consciente du

fonctionnement morphologique. On peut la considérer comme une application semi-automatique de règles de morphologie. Elle se repère notamment par des surgénéralisations (exemple : « dépendre »).

- explicite :

Elle se développe plus tard, à partir du CE2, et est issue de la sensibilité implicite qui la précédait. L'enfant pourrait alors mobiliser intentionnellement ses connaissances, manipuler consciemment les morphèmes : on peut parler de connaissances « métamorphologiques ».

1.2.2.3. Évolution du développement des connaissances morphologiques

Les performances pour les tâches morphologiques de plus en plus complexes augmentent avec le niveau scolaire.

Suite à la maîtrise des structures à la fois transparentes et productives, les règles dérivationnelles plus complexes finissent par s'acquérir, en général autour du CM1 (TYLER A et NAGY W, 1989) : il s'agit de structures irrégulières, dans la mesure où elles transforment la phonologie et l'orthographe de la base du mot, ne traduisent pas de relations sémantiques véritablement transparentes et sont moins fréquentes que celles acquises précédemment. La dérivation est donc fonction de la transparence et de la productivité.

1.2.3. L'évaluation et les modalités de l'aide dans l'apprentissage de ces connaissances

1.2.3.1. Tâches d'évaluation

L'importance d'adapter les tâches d'évaluation selon le niveau de conscience que l'on veut tester a été mise en avant par plusieurs auteurs (KAIL M et FAYOL M, 2000). Cela dit, il est concrètement difficile de dissocier clairement les types d'exercices sur le plan méthodologique car certains mettent en jeu à la fois la conscience implicite et explicite. Malgré tout, nous avons plus ou moins établi une distinction en fonction du caractère conscient de la manipulation, à nuancer toutefois.

En ce qui concerne la sensibilité morphologique implicite, il est par exemple possible de proposer :

- le jugement de relation de mots, appartenant ou non à la même famille morphologique (exemples : « beau » et « beauté » ? « Heure » et « heureux » ?)
- le choix du dérivé le plus adéquat parmi plusieurs, dans un contexte
- la closure de phrases par un dérivé non fourni (exemple : « une petite cloche est une...? »)
- la production de dérivés à partir de pseudo-mots illustrés par des dessins inventés (tâche de BERKO-GLEASON J, 1958). Exemple : celui qui « fouline » est un... « fouligneur ».

Pour la conscience morphologique explicite, on proposera des tâches métalinguistiques, c'est-à-dire qui impliquent une manipulation consciente du langage. Par exemple :

- la compréhension des affixes : choisir la définition la plus cohérente pour un pseudo-mot (exemple : une « quirolette » est une petite « quirole » ou celui qui « quirole »?), voire donner le sens d'un affixe productif pour les enfants les plus âgés (exemple : que veut dire le morceau en début de mot « pré- » ?).
- la segmentation morphologique.
- la synthèse morphologique, à partir de deux morphèmes qui sont donnés à l'enfant (exemple : « coller » et « -age » donne « collage »).
- l'extraction de la base (exemple : quel est le plus petit mot entendu dans « impardonnable » ?).
- la fluence morphologique : il s'agit de produire le plus possible de mots d'une même famille ou de mots comprenant un certain affixe.

Remarque : pour certains mots, il faut faire attention à ce que la réussite ne soit pas liée à l'appui sur la dimension phonologique plutôt que morphologique, selon PACTON S (2005).

1.2.3.2. A l'oral ou à l'écrit

Une étude anglaise de NUNES T et al. (2003) cités par PACTON S (2005) a fait la comparaison entre les modalités « oral seul » et « oral + écrit » de l'impact d'un entraînement morphologique sur les performances en écriture de mots complexes auprès d'enfants de 8 ans. Il en ressort que les résultats s'améliorent avec l'entraînement seulement quand l'appui sur l'écrit s'ajoute à la modalité orale.

Outre cette étude, plusieurs arguments sont en faveur de l'étayage apporté par l'écrit, puisque le langage écrit :

- est un moyen d'augmenter quantitativement les données linguistiques côtoyées : il n'est alors plus question de se restreindre aux items illustrables.
- a un rôle unificateur dans la mesure où les familles morphologiques sont, grâce à lui, visuellement perceptibles.
- permet d'éviter des confusions de mots se ressemblant oralement (rôle différenciateur).
- met en évidence des variations de la forme écrite que l'on ne peut deviner à l'oral. Exemples : pour le préfixe « in- », à l'écrit on a « in », « im », « il », « ir » et à l'oral, [ɛ̃] ou [i].

2. Le retard de langage et ses conséquences sur le lexique

2.1. Généralités

2.1.1. Définitions et critères

Après avoir abordé ce thème complexe qu'est la morphologie, nous allons désormais nous intéresser à une pathologie fréquente chez l'enfant, que nous avons située au cœur de notre travail. Il s'agit du retard de langage. Ce dernier fait partie intégrante des déficits neurolinguistiques du langage oral. Il se manifeste par un décalage du système linguistique par rapport à la chronologie habituelle du développement du langage.

Dans le cadre de cette présentation théorique, nous décrirons le retard de langage dans sa définition la plus classique ; mais il nous faut préciser dès à présent que nous avons ciblé notre travail auprès d'enfants avec un retard de langage important ou présentant des séquelles de ce retard. Notre étude théorique sera donc globale et ne pourra pas couvrir la diversité des troubles et de leur degré de sévérité.

Le retard de langage est défini tel que « l'apparition retardée ou organisation perturbée de la fonction linguistique au niveau du vocabulaire, de la structuration syntaxique, de l'utilisation du langage dans la communication. Le langage peut être atteint dans ses versants compréhension et expression » (BRIN F et al., 2004). L'enfant ayant un retard de langage possède un rythme d'évolution plus lent concernant ses compétences langagières. Il dispose cependant d'un langage lui permettant de communiquer avec son entourage mais son niveau de compréhension et/ou son expression sont nettement inférieurs à ceux des enfants du même âge dont le développement linguistique correspond à la norme. Sa communication non verbale reste tout à fait fonctionnelle : il aura sans problème recours à la mimique, aux gestes et changera volontiers son intonation pour se faire comprendre mais son appétence pour le langage oral restera souvent limitée.

Un retard de langage peut être diagnostiqué entre 4 et 5 ans bien que l'on puisse souvent déjà détecter une apparition tardive des premiers mots (après 2 ans). Certains parlent de « retard simple » à partir de 3 ans.

Les praxies sont la plupart du temps normales mais elles peuvent toutefois révéler une certaine immaturité de l'enfant. Par ailleurs, un élément prépondérant et primordial pour établir un diagnostic de retard de langage est l'évidente pauvreté lexicale de l'enfant. Si l'on s'intéresse aux compétences de base, on remarque que, dans le domaine mnésique, c'est la mémoire à court terme qui présente un déficit. De plus, entre 4 et 5 ans, l'enfant va utiliser des juxtapositions de mots (troubles morphosyntaxiques), des phrases simples, le plus souvent avec une mauvaise maîtrise des marques flexionnelles et dérivationnelles et des maladroites appartenant au répertoire enfantin. Les énoncés sont écourtés, on note parfois un « parler bébé » qui peut prendre des tournures archaïques.

De façon générale, on observe chez l'enfant ayant un retard de langage des manques et des insuffisances dans les différents domaines linguistiques : phonologique, lexical, syntaxique, discursif et pragmatique. Certains auteurs, comme AIMARD P (1994), notent une instabilité dans le découpage de la chaîne parlée. Le retard de langage peut se constater à travers plusieurs déficits pouvant survenir isolément ou conjointement (COQUET F, 2004) :

- Un déficit au niveau de la conceptualisation de l'enfant : se faire une représentation interne du sens d'un mot lui est difficile.
- Un déficit au niveau de la forme : c'est alors le système linguistique qui pose problème et l'enfant a du mal à mettre en mots sa pensée de manière adaptée.
- Un déficit au niveau de l'utilisation : l'enfant peut apprendre le système linguistique mais ne sait pas l'utiliser à bon escient pour communiquer.

Des déficits peuvent également survenir au niveau des interactions entre ces trois composantes.

Il peut également y avoir des troubles associés au retard de langage (TRAN T, 2010) :

- Une immaturité psychoaffective : l'enfant n'est pas autonome, reste dans une dynamique comportementale infantile et fait preuve de manque d'initiative. Des difficultés affectives peuvent parfois se surajouter.

- Un retard psychomoteur : l'enfant est maladroit et hypotonique (acquisition de la marche tardive, graphisme pauvre ou malhabile, schéma corporel mal intégré, retard de latéralisation, etc.).
- Un retard de parole : il se définit comme « toute altération de la chaîne parlée constatée dans les productions verbales de l'enfant à partir de 4 ans » (BRIN F et al., 2004).

On peut situer le contexte étiologique comme ceci (DUMONT JP et al., 2004):

- Des facteurs héréditaires ont été évoqués (avec une plus grande fréquence de retards de langage dans certaines familles).
- Des facteurs neurologiques sont connus : accidents périnataux, prématurité.
- Des facteurs environnementaux peuvent être mis en avant chez certains enfants : carences affectives, enfants sous-stimulés, etc.

2.1.2. Evolution

L'évolution d'un retard de langage peut prendre diverses formes, avec des variations interindividuelles. Elle dépendra de plusieurs facteurs extrinsèques comme le degré de sévérité du trouble, les stimulations environnementales, la précocité d'une prise en charge orthophonique mais également de facteurs intrinsèques tels que la maturité psychoaffective de l'enfant ou encore sa motivation.

Concernant les retards simples, la scolarité, la maturation de l'enfant et la stimulation de la part de l'entourage vont permettre une normalisation du langage vers 6 ans, pour l'entrée dans le langage écrit. Il s'agit alors de l'évolution idéale. Cette évolution favorable peut se faire de façon spontanée et ce, d'autant plus que l'entourage proche est attentif et stimulant (WHITEHURST G et FISCHER JE, 1994, cités par CHEVRIE-MULLER C et NARBONA J, 1996). De plus, la scolarisation sera un tremplin pour l'amélioration et l'enrichissement du langage. Une rééducation orthophonique ne sera donc plus nécessaire pour un enfant ayant ce type d'évolution positive.

Toutefois, l'évolution peut aboutir à une stabilisation du retard au-delà de 5-6 ans. Une rééducation orthophonique aura donc lieu d'être ou de se poursuivre puisque cette stabilisation aura des répercussions sur les compétences de base nécessaires à l'apprentissage de la lecture, mais également sur l'intégration de

l'enfant dans un milieu scolaire et social. Les difficultés scolaires feront très vite leur apparition dès la rentrée au CP.

L'évaluation des difficultés se fera donc à partir de 4-5 ans grâce au bilan orthophonique qui déterminera un diagnostic précis et permettra de mettre en place un projet thérapeutique propre à l'enfant et à son histoire. En effet, le retard de langage est un trouble complexe : il ne s'agit pas seulement de combler un déficit dans un domaine ou un autre, mais aussi de favoriser l'appétence à la communication, qui est bien souvent réduite chez l'enfant présentant ce trouble.

Les séquelles d'un retard de langage peuvent parfois perdurer, jusqu'à l'entrée au collège et même plus tard, d'où un retentissement sur le langage écrit. Il n'est pas rare de rencontrer des enfants ayant déjà consulté pour le motif d'un retard de langage mais se présentant désormais pour des difficultés de langage écrit.

La prévalence des retards de langage chez les enfants d'âge préscolaire (3-6 ans) serait de 7,4% selon TOMBLIN JB et al., (1997) cités par CHEVRIE-MULLER C et NARBONA J (1996). Aussi, il nous semble important de mettre en perspective l'évolution de ce pourcentage selon l'âge : « 28 à 75% des enfants avec un langage altéré en maternelle présentent des problèmes de parole/langage résiduels ensuite et 52 à 95% montrent des difficultés dans la réalisation de la lecture » (ARAM DM et al., 1984, cités par SCARBOROUGH HS et DOBRICH W, 1990).

2.1.3. Insertion dans un continuum des pathologies du langage oral

Le courant de pensée prépondérant, à l'heure actuelle, permet d'inscrire le retard de langage dans un continuum des pathologies du langage oral. En effet, celles-ci peuvent être classées selon la sévérité des troubles et de l'atteinte comme ceci : trouble d'articulation, retard de parole, retard de langage et dysphasie (Nomenclature Orthophonique). Ce continuum est représenté par la Figure 1, et les caractéristiques essentielles des principales pathologies du langage sont regroupées dans le Tableau I.

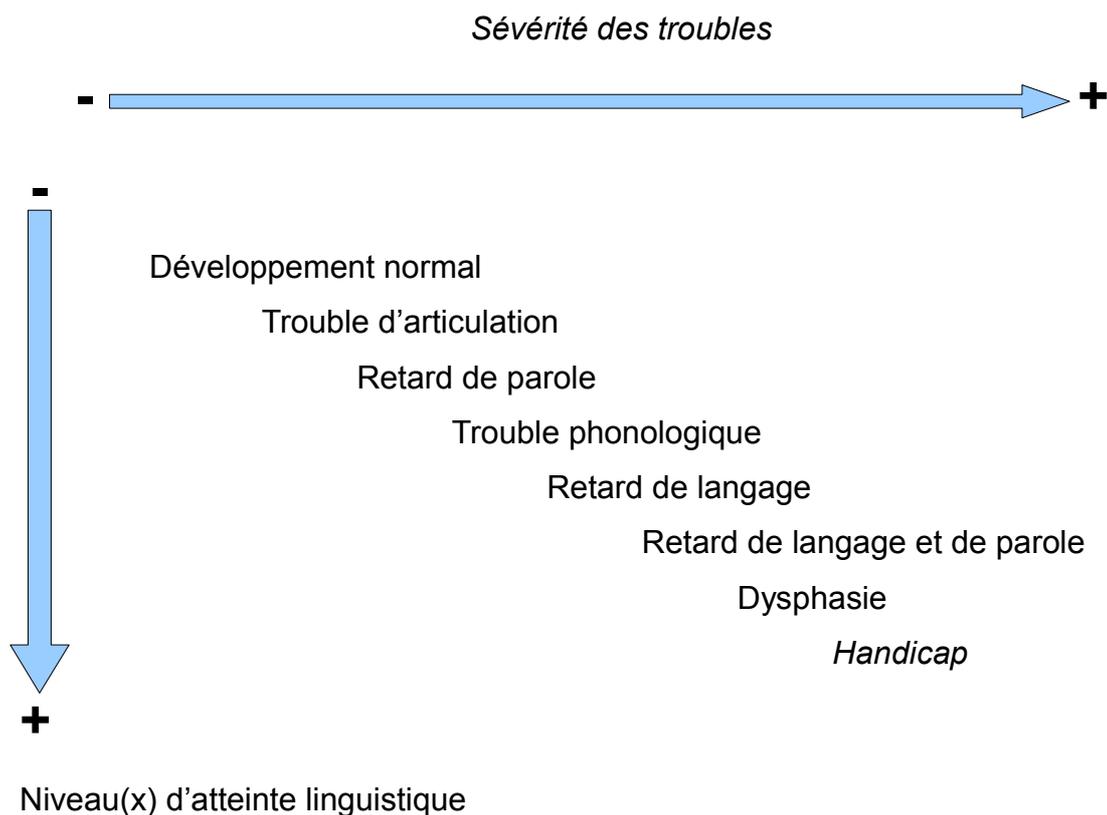


Figure 1: L'acquisition du langage oral : du normal au pathologique (TRAN T, 2010)

Tableau I: Récapitulatif des caractéristiques des principaux troubles du langage oral

Troubles du langage oral	Niveaux	Atteintes	Développement psychomoteur
Trouble d'articulation	Phonétique	Articulation d'un ou de plusieurs phonèmes (exemples : sigmatisme interdental, jouillement...)	Normal le plus souvent mais légers troubles visuo-constructifs
Retard de parole	Phonologique	Réalisation de la parole, programmation phonologique	Sensiblement normal, immaturité motrice et bucco-faciale parfois liée à une immaturité psychoaffective

Retard de langage	Phonologique, lexical, syntaxique, discursif et pragmatique	Élaboration du langage : maîtrise du vocabulaire, structuration des phrases, construction du discours, investissement dans l'échange	Sensiblement normal, immaturité motrice et bucco-faciale parfois liée à une immaturité psychoaffective
Dysphasie de développement	Selon le type de dysphasie, atteinte sévère à tous les niveaux	Atteinte sévère et durable : trouble structurel et spécifique du langage oral, atteinte à tous les niveaux, marqueurs de déviance.	Acquisitions psychomotrices tardives

Il est important d'aborder ces pathologies de façon distincte tout en ayant toujours à l'esprit ce gradient des difficultés. C'est là toute la nuance et la difficulté de la prise en charge orthophonique.

En effet, le retard de langage se distingue du retard de parole, celui-ci ne se caractérisant que par une atteinte au niveau phonologique. Ce dernier est caractérisé par des omissions, des inversions, des épenthèses ou encore des assimilations de phonèmes dans le mot. Selon la concomitance des difficultés, le champ thérapeutique sera élargi dans le but de rééduquer tous les domaines linguistiques déficitaires.

Ces deux atteintes du langage oral se différencient également du trouble d'articulation qui se manifeste soit à cause d'une position incorrecte des organes bucco-phonateurs (langue, dents, etc.), soit en raison d'une malformation faciale (fente vélaire) ou enfin à cause d'une imprécision lors de l'exécution du mouvement (hypotonie linguale, labiale ou jugale). C'est dans ce type de troubles que viennent par exemple se classer le sigmatisme interdental et latéral.

Enfin, il est primordial de distinguer le retard de langage de la dysphasie de développement qui doit être diagnostiquée dans un centre de référence (à partir de 6 ans). En effet, il s'agit d'un trouble structurel, spécifique et sévère de l'élaboration du langage oral débutant dès les premiers stades de la communication et persistant à des degrés variables tout au long de l'évolution du sujet. Il existe différentes formes de dysphasies qui atteignent plus ou moins le versant réceptif et/ou le versant productif. Selon BRIN F et al. (2004), il s'agit d'un « trouble développemental grave se manifestant par une structure déviante, lente et dysharmonique de la parole et du langage oral, ainsi que par des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique à différents niveaux : phonologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique sans qu'il existe actuellement de causes déterminées ».

Ces comparaisons étant faites, nous aimerions en outre à nouveau souligner qu'au sein même de la pathologie générale du retard de langage, il existe plusieurs degrés de sévérité. Selon AIMARD P (1994), certains retards peuvent être qualifiés de « simples » et être totalement compensés dès le début de l'école élémentaire, quand d'autres vont durer et engendrer des difficultés lors de l'apprentissage du langage écrit : si aucun consensus n'a été admis concernant l'âge limite pour parler de retard de langage, c'est approximativement autour de huit ans que l'on choisira plutôt de parler de « séquelles de retard de langage ».

Les enfants scolarisés à l'école élémentaire, ayant un retard de langage important, présentent entre autres, un déficit lexical, affectant le vocabulaire actif et passif, qui devient un obstacle tangible à cet âge, et ce à l'école et dans leur vie personnelle. La remédiation de ce déficit devra alors tenir une place centrale dans la rééducation orthophonique, que ce soit par des activités formelles ou fonctionnelles, directes ou transversales.

2.2. Le lexique

2.2.1. Lexique et modèles

Intéressons-nous maintenant au lexique et aux différents modèles qui permettent de le représenter. De façon générale, le lexique d'une langue représente l'ensemble des mots qui la compose. Il peut recouvrir des dimensions floues et

variables puisqu'une langue n'est pas figée dans le temps : en effet, celle-ci va se métamorphoser, prendre différents aspects selon les époques, les modes, les dialectes, le niveau socio-culturel, etc. Il est donc impossible de recenser précisément et de façon exhaustive tous les mots d'une même langue.

A ce stade théorique, une distinction entre les termes « lexique » et « vocabulaire » peut être faite. Ainsi, selon POLGUERE A (2003), le lexique englobe la totalité des mots d'une langue donnée dans ses différents registres tandis que le vocabulaire ne désigne que l'ensemble des termes lexicaux utilisés par un individu quand il communique dans une langue. Toutefois, par abus de langage, ces deux notions sont utilisées l'une pour l'autre sans distinction.

L'enfant se constitue progressivement un stock lexical, ou lexique mental, qui regroupe des informations sémantiques, syntaxiques, phonologiques et morphologiques. Selon BRIN F et al. (2004), celui-ci est composé :

- du vocabulaire actif : il regroupe les unités connues et utilisées par l'enfant.
- du vocabulaire passif : il regroupe les unités que l'enfant, certes n'utilise pas, mais comprend.

Aussi, l'acquisition du lexique regroupe plusieurs dimensions à l'origine de son développement, « entre autres les relations d'inclusion (« chien »-« animal »), les relations partie-tout (« doigt » - « main », - « bras »), les incompatibilités lexicales (un « chien » ne peut pas être aussi un « chat »), les différentes significations d'un mot et les relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres » (RONDAL JA et SERON X, 1999). A ceci s'ajoutent également les connaissances morphologiques, les familles de mots et les notions grammaticales. La connaissance lexicale devient donc peu à peu très diversifiée et multiple.

Pour pouvoir construire son lexique et ses représentations mentales, l'enfant doit découvrir les régularités sous-jacentes à l'utilisation des mots employés par l'adulte et comprendre les règles morphologiques afin d'émettre des hypothèses pour étendre son vocabulaire. La notion de « famille de mots » l'aidera donc à élargir son stock lexical. Dans le cadre d'un développement langagier ordinaire, l'acquisition lexicale s'effectuera au rythme de 3 à 10 mots par jour, entre 2 à 6 ans, pour aboutir à un stock lexical d'environ 14000 mots à 6 ans(CAREY S, 1978, citée par COLE P,

2011). Ensuite, le vocabulaire connu augmenterait globalement de 3000 mots par an, jusqu'à 17 ans (COLE P, 2011).

Actuellement, il n'existe pas de modèle théorique spécifique à la morphologie concernant le lexique. Cependant, nous nous sommes intéressées à des études psycholinguistiques sur ce sujet. Celles-ci font l'hypothèse d'un modèle permettant d'organiser le lexique mental et se déclinent en plusieurs théories :

- Le modèle décompositionnel (FORSTER KI et TAFT M, 1975, cités par PILLON A, 1993) : les mots morphologiquement complexes ne seraient pas stockés intégralement dans le lexique mental mais seraient obligatoirement décomposés en morphèmes (analyse et bonne combinaison de ces morphèmes) pour être identifiés. Ce modèle induit donc une analyse pré-lexicale.

- Le modèle d'accès direct et d'un listage exhaustif (BUTTERWORTH B, 1983, cité par RONDAL JA et SERON X, 1999) : les mots morphologiquement complexes seraient représentés au sein du lexique mental comme n'importe quel mot simple, avec une représentation lexicale propre et indépendante et un propre « code d'accès » quelle qu'en soit la structure interne. Cette hypothèse induit donc, quant à elle, une analyse post-lexicale.

- Les modèles de compromis (STANNERS RF et al., 1979, cités par PILLON A 1993) : les formes fléchies régulières et les formes dérivées préfixées utiliseraient le modèle décompositionnel tandis que les formes fléchies irrégulières et les formes dérivées suffixées seraient représentées sous leur forme globale dans le lexique mental.

Concernant notre mémoire, nous nous sommes appuyées sur la théorie du modèle décompositionnel. En effet, la morphologie semble réellement jouer un rôle dans le développement du lexique mental, à condition que l'enfant ait conscience au fur et à mesure de ses apprentissages des mécanismes de dérivation. Ces procédés sont ainsi la source d'un lexique final bien plus étoffé. Il est donc nécessaire d'adopter ce postulat supposant l'existence des représentations des morphèmes dans le lexique mental (COLE P et al., 1997).

En outre, il est important de rappeler la prépondérance de la richesse du lexique sur le développement cognitif général, sur les apprentissages, ainsi que sur les interactions.

2.2.2. Déficit lexical

2.2.2.1. La pauvreté lexicale, au cœur du retard de langage

Nous nous arrêtons maintenant sur le constat suivant : l'atteinte lexicale est au cœur des déficits composant le retard de langage. Les répercussions sur le langage écrit qui en découlent ont également, à l'école élémentaire, toute leur place dans la prise en charge. D'ailleurs, vers l'âge de 8 ans, le retard de langage oral n'est souvent plus le seul motif de consultation et parfois, le patient consulte également voire uniquement pour un trouble du langage écrit.

Le lexique d'un enfant porteur de retard langagier ou de séquelles de celui-ci se caractérise essentiellement par un manque d'étendue et d'ampleur : en effet, celui-ci est très restreint. Toutefois, il ne s'agit pas d'un manque du mot mais plutôt d'un défaut de multiplicité et de précision quant au choix du ou des mots à produire. L'assimilation des nouveaux mots est ralentie et l'enfant a tendance à utiliser les mots à mauvais escient, par la surgénéralisation ou la sous-généralisation. L'enfant s'exprime de façon maladroite en produisant des périphrases.

Selon RONDAL JA et SERON X (1999), les enfants présentant un retard de langage montrent des capacités réduites d'apprentissage de nouveaux mots par rapport aux enfants sans difficultés, probablement en lien avec des capacités de mémoire à court terme réduites. Ces auteurs précisent qu'il s'agit de la mémoire phonologique. GATHERCOLE SE et BADDELEY AD (1990) cités par RONDAL JA et SERON X (1999) soulignent ainsi que plusieurs études évoqueraient un lien causal entre déficit de la mémoire phonologique à court terme et pauvreté du vocabulaire.

D'autres études sur ce même sujet ont montré que les enfants présentant un retard de langage auraient des capacités à répéter des non-mots inférieures à celles des enfants tout-venants. A partir de ceci, WHITE TG et al. (1989b) cités par KAIL M et FAYOL M (2000) se permettent d'émettre l'hypothèse conclusive selon laquelle les enfants, en règle générale, se baseraient sur des composantes morphologiques familières pour tenter de faire une interprétation du sens des mots qu'ils ne connaissent pas. Quant aux enfants présentant un retard langagier, ils auraient un déficit situé au niveau de la connaissance des morphèmes de la langue.

Ces études nous confortent donc un peu plus dans notre hypothèse selon laquelle les enfants ayant un retard de langage ou des séquelles de ce retard

présenteraient un déficit des capacités morphologiques sur lequel il serait intéressant de s'attarder.

2.2.2.2. La pauvreté lexicale, au centre de la rééducation orthophonique

En se penchant maintenant sur une autre approche qu'est l'axe rééducatif de ce déficit lexical, nous observons lors des séances orthophoniques que celui-ci peut aussi bien être rééduqué de façon directe que de façon transversale.

Les approches transversales ont retenu toute notre attention et c'est dans cette optique de rééducation que nous nous sommes placées pour réaliser notre matériel. En effet, il s'agit de développer et d'enrichir le lexique non pas de façon directe (par exemple en faisant apprendre par cœur une liste de mots et leurs définitions) mais à travers diverses médiations. Ces dernières peuvent prendre différentes formes comme le livre, le dessin, le mime, etc. Nous y reviendrons plus précisément et de façon plus approfondie dans notre partie pratique.

Toutefois, ce versant lexical doit être abordé de façon écologique et il est important lors de chaque séance de rééducation d'amener l'enfant à faire les liens entre les mots, de l'inviter à explorer les champs sémantiques et ainsi de l'encourager à utiliser ses compétences morphologiques qu'il ne soupçonnait peut-être pas.

Un des points primordiaux dans cette approche rééducative est, selon nous, la diversité des supports proposés et le plaisir que l'enfant peut en retirer.

2.3. Supports de rééducation pour les enfants avec un retard de langage : intérêt de l'approche ludique et du discours accompagnateur

2.3.1. Le jeu et ses différentes formes

Nous désirons, dans cette partie, justifier notre choix quant au type de support que nous avons créé, en l'occurrence, le support par le jeu. L'enfant présentant un retard de langage au-delà de l'école maternelle a généralement peu d'appétence pour le langage oral. Le faire répéter, apprendre des mots de façon protocolaire n'aurait donc pas d'effet motivant sur sa prise en charge. En revanche, nous faisons

l'hypothèse que, si les aspects morphologique et lexical du langage oral sont abordés autour d'un jeu ou d'un matériel ayant un caractère amusant, l'enfant y trouvera un intérêt et s'investira davantage. Le rôle du rééducateur sera alors de souligner tout au long du jeu les progrès et les réussites de l'enfant pour que ce dernier se rende compte de ses capacités langagières, même au travers d'un jeu. Il aura alors tout le loisir de les mettre en lien avec sa vie quotidienne, qu'elle soit personnelle ou scolaire, et ainsi tenter de réajuster son langage naturellement.

Grâce à la dimension ludique, l'enfant et l'adulte ont la possibilité de nouer une véritable relation de confiance et l'enfant peut ainsi se livrer et faire part de ses nombreux sentiments (tristesse, joie, désirs, etc.).

Si l'on observe de façon continue la vie quotidienne d'un enfant, on remarque que celle-ci est bel et bien rythmée par le jeu.

Selon la définition de CAILLOIS R (1991), le jeu est une activité :

- libre
- séparée : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance
- incertaine dans son résultat : celle-ci part d'invention à l'initiative du joueur
- improductive dans la mesure où elle ne produit pas de bien matériel mais les déplace du perdant au gagnant (outre le fait qu'elle puisse gratifier l'individu d'un gain autre, comme de connaissances, d'habiletés, d'expériences etc.)
- réglée : explicitement ou implicitement
- fictive

C'est PIAGET J et INHELDER B (2004) qui ont justifié le jeu par la structuration mentale et qui ont hiérarchisé les jeux par rapport au stade du développement. Ils ont décrit trois catégories de jeux :

Les jeux d'exercice : c'est au cours de ce type de jeux qu'il y aura construction de schèmes d'action et assimilation du concept de causalité grâce aux échanges action-réaction.

Les jeux symboliques : l'enfant est au cœur du « faire semblant de » et va commencer à projeter les schèmes sur quelqu'un ou quelque chose d'autre.

Les jeux de règles : l'enfant ne joue plus seul mais avec d'autres enfants ou adultes, l'aspect social intervient, les conventions de groupe et les règles également. Ces jeux de règles évoluent jusqu'à l'âge adulte.

Le jeu de l'enfant se situe souvent au carrefour des dimensions ludique, éducative et pédagogique.

Jeu ludique : « ludique » peut vouloir dire « par le jeu », mais aussi « qui répond aux critères de plaisir, de liberté, de créativité ainsi que de gratuité » (CAILLOIS R, 1991).

Jeu éducatif : le jeu éducatif est centré sur les apprentissages. « Il doit fournir à l'enfant des objets susceptibles de favoriser le développement de certaines fonctions mentales, l'initiation à certaines connaissances et aussi permettre des répétitions fréquentes en rapport avec les qualités attentives et intellectuelles de l'enfant, grâce aux facteurs stimulants empruntés à la psychologie du jeu » (DECROLY O et MONCHAMP E, 1932). La finalité qui en ressort est l'apprentissage de nouveaux savoirs. Il s'agit alors de démystifier le fait « d'apprendre » ou de « travailler » grâce à la dimension ludique. C'est donc ce type de jeux qui nous a inspiré pour la création de notre matériel qui s'inscrira davantage dans une perspective rééducative.

Jeu pédagogique ou didactique : la finalité du jeu pédagogique est de vérifier et de contrôler les acquis.

2.3.2. Le discours et le questionnement accompagnateurs

L'attitude à adopter par l'adulte, et plus précisément ici par le rééducateur, au cours d'un jeu « éducatif » est tout simplement l'accompagnement et le feedback.

Il nous paraît alors nécessaire, en tant que thérapeute, d'adopter une conduite précise lorsqu'on a recours à ce type de jeu. En effet, selon ALVES C et GIBARU-VERBECQ I (2001), l'accompagnement de l'adulte tout au long du jeu occupe une place prépondérante et doit se faire sous la forme d'un discours accompagnateur mixte et intermédiaire (D.A.M.I.) ainsi que d'un questionnement aidant (Q.A.). Ces deux procédures sont complémentaires. L'adulte et l'enfant devront s'inscrire dans une situation dialogique qui va alors constituer une aide à la compréhension et à la construction du sens pour l'enfant.

Le D.A.M.I. va guider l'enfant grâce à diverses sortes de questionnements (questions ouvertes, en miroir, panoramiques, reprise-reliance...). Exemples de productions type D.A.M.I. : « *Ah...Oui... Et alors... Tu crois ?...Continue... Qu'est-ce*

que tu en penses ? ». Ce discours semble naturel et permet réellement de faire avancer la stratégie et la compréhension de l'enfant tout au long du jeu. Le D.A.M.I va alors stimuler l'enfant, favoriser les nouvelles acquisitions et prolonger, grâce à chaque question, l'intérêt de l'enfant pour l'activité présentée. Ce discours est dit « mixte » car il va concerner plusieurs moyens d'expression (la parole, la prosodie, le regard, les gestes, la mimique, etc.). Il est également qualifié d' « intermédiaire » car il permet de mettre en scène les ressentis, les expériences personnelles tout en les intégrant dans un registre de sens partageable.

Le questionnement aidant aura toute son utilité dès lors que l'enfant devra essayer de raconter ou de relater un fait au cours du jeu. Il s'agit là pour l'adulte d'adopter un type de questionnement fermé qui va aider l'enfant à construire sa propre trame narrative.

Introduire le plaisir du jeu rééducatif, c'est encourager l'enfant à vouloir y « rejouer », « recommencer » la fois suivante.

C'est ce type de procédures que nous préconisons au sein de notre jeu. Ce positionnement mettra l'enfant en situation de confiance et il sera alors libre de faire des essais sans ressentir l'angoisse de jugement ou de répétition, pouvant constituer un réel blocage pour l'enfant ayant un retard de langage.

Concernant l'orthophonie, l'utilisation exclusive du versant ludique pour rééduquer le langage peut être controversée. C'est pourquoi nous tenions à rappeler que le matériel ludique ne doit pas forcément représenter le contenu total de la séance de rééducation mais au contraire qu'il peut être précédé ou succédé d'un travail davantage de type « entraînement ». Nous pensons néanmoins que ce dernier type de matériel rééducatif aurait plus d'intérêt et d'impact pour les enfants étant en rééducation ciblée sur le langage écrit.

3. Retard de langage et morphologie dérivationnelle : répercussions langagières et prise en charge ciblée

Les bases de la morphologie et les caractéristiques du retard de langage ou de ses séquelles maintenant posées, nous étayerons dans cette partie notre hypothèse selon laquelle les enfants avec un retard de langage important ont non seulement un déficit lexical mais aussi des difficultés dans la prise en compte des unités morphologiques, ces deux aspects étant en lien l'un avec l'autre. Les difficultés d'ordre morphologique se manifesteraient à l'oral et à l'écrit.

3.1. Répercussions sur le langage oral et écrit

Les troubles de compréhension des indices morphologiques et de production de ces marques sont perceptibles à l'oral et à l'écrit.

Rappelons tout d'abord l'importance majeure des processus phonologiques lors de la mise en place de la lecture ainsi que dans l'automatisation du décodage. Les études ont été nombreuses à ce sujet. Citons par exemple SIEGLER LS (1993), citée par CATHELINE N, (2007). SAINT-PIERRE MC (2009) souligne, en s'appuyant sur les travaux de CARLISLE JF (2004), qu'un déficit d'ordre phonologique « se répercute sur les habiletés morphologiques qui, pour leur part, jouent un rôle prépondérant dans le perfectionnement des habiletés de décodage en lecture et en orthographe, et ce particulièrement après quelques années de scolarisation ».

Par ailleurs, CASALIS S et al. (2004) précise que l'enfant ayant « peu de connaissances sur la structure interne des mots et des relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres à l'intérieur d'une phrase, est malhabile pour reconnaître les éléments significatifs qui les composent et peine à utiliser ces informations à la fois à l'oral et à l'écrit ».

Ne pas accéder aux informations morphologiques touche à l'aspect sémantique de la langue, au carrefour de l'oral et de l'écrit ; il n'est donc pas étonnant que ce déficit ressorte sur ces deux modalités.

3.1.1. Impact sur l'oral et sur le développement lexical

Plusieurs arguments soutenant l'hypothèse d'un lien entre déficit morphologique et lexique, peuvent être avancés :

3.1.1.1. Confrontation importante avec des mots complexes

La proportion de mots affixés rencontrés et appris, en français, est non négligeable. A ce sujet, on pourra de nouveau évoquer l'étude de NAGY WE et ANDERSON RC (1984) cités par COLE P et al. (2003), qui ont évalué à partir des manuels scolaires d'école élémentaire le pourcentage de mots morphologiquement complexes à plus de 60%.

De même, l'étude de WHITE TG et al. (1989b) met en avant l'affixation comme processus en œuvre dans le développement du vocabulaire. En effet, ces auteurs notent qu'en CM1, les mots les plus enclins et nombreux à être acquis sont ceux de basse fréquence et affixés. Ce sont ces mots complexes, nombreux, selon COLE P et al. (2004), qui permettent le développement des connaissances morphologiques. Ces connaissances auront des répercussions sur la taille du lexique ainsi que sur le langage écrit, tant pour le déchiffrage que pour la compréhension. COLE P (2011) précise qu'elles « sont cruciales pour la compréhension orale comme écrite ».

3.1.1.2. Des compétences morphologiques déjà développées avant l'apprentissage de la lecture

Des épreuves ont permis de montrer que certaines compétences en morphologie dérivationnelle existent avant le passage à l'écrit, ce qui nous conforte dans notre considération d'un lien éventuel entre morphologie et développement du langage oral.

A ce propos, nous avons déjà présenté précédemment les réussites significatives d'enfants de 5 ans relevées par COLE P et al. (2003) pour une tâche de plausibilité lexicale entre mots pseudo-affixés. De même, des enfants n'étant pas encore entrés dans l'écrit (début CP), maîtrisent déjà le concept de « famille de mots », selon ces mêmes auteurs.

Par ailleurs, ABBOTT R et al. (2003) affirment, suite à la passation d'une batterie d'épreuves auprès de 98 enfants de 7 à 8 ans dits « à risque en lecture » et de 97 enfants de 9 à 10 ans dits « à risque en orthographe », que les connaissances morphologiques contribuent au développement du vocabulaire avant de favoriser la

lecture. Ensuite, elles seraient corrélées à la compréhension écrite, sans constituer un facteur unique (part d'influence liée au décodage, etc.). Aussi, l'influence entre la conscience morphologique et les connaissances en terme de vocabulaire serait réciproque.

3.1.1.3. Explicitation du lien avec le vocabulaire

Outre ABBOTT R et al. (2003) qui considèrent un lien et même une influence mutuelle entre morphologie et vocabulaire, d'autres auteurs se sont penchés sur cette question.

COLE P et FAYOL M (2000) cités par KAIL M et FAYOL M (2000) nomment des auteurs, tels que NELSON K (1973), HALLIDAY MAK (1975), DROMI E (1987) et BARRETT MD (1995), pour qui maîtriser des règles morphologiques de base serait à l'origine de l'explosion lexicale des très jeunes enfants, autour de 2 ans ½, avec un passage très rapide d'une cinquantaine de mots à environ dix fois plus.

Mais la maîtrise de ces règles serait également en partie responsable du nouveau bond en avant dans l'acquisition du vocabulaire que rencontrent les enfants en école élémentaire. On parle dans ce cadre d'effet de « propagation » puisque la compréhension d'un mot appris provoquerait la compréhension d'autres mots de la même famille morphologique (un à trois en moyenne pour chacune). La quantité de mots appris par propagation dépendrait de la possibilité de l'enfant à analyser leur structure interne. Aussi, selon WHITE TG et al. (1989b) cités par KAIL M et FAYOL M (2000), un entraînement d'analyse morphologique explicite de mots affixés auprès d'enfants du CE2 à la 6^{ème} permettrait un accroissement significatif du nombre de mots connus et de la précision du sens que l'enfant leur attribue.

Enfin, selon COLE P (2011), « la conscience morphologique permet un développement du vocabulaire parce qu'elle fournit à l'élève le moyen de déterminer le sens d'un mot nouveau, jamais lu ou entendu ».

3.1.2. Impact d'un déficit morphologique sur le langage écrit

3.1.2.1. Les liens entre phonologie et morphologie dans l'abord du langage écrit

Si nous portons notre attention dans ce mémoire sur la morphologie, nous n'oublions pas pour autant la place primordiale qu'occupe la phonologie, tant pour le

développement du langage oral que pour le langage écrit. En effet, les capacités d'analyse phonologique sont indispensables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et, par ailleurs, l'exposition à l'écrit permettra de développer ces connaissances phonologiques. Selon LECOCQ P et al. (1996), la conscience morphologique explicite serait moins développée que les capacités métaphonologiques puisque les connaissances dérivationnelles dépendent du développement de connaissances d'ordre phonologique et sémantique.

Cela dit, consciences phonologique et morphologique sont liées. En effet, nous avons déjà développé l'influence facilitatrice de la transparence phonologique dans l'identification de mots morphologiquement complexes. La variation des performances selon le caractère transparent ou opaque de la structure des mots s'observe également lors des tâches de production de formes dérivées à partir d'une base et d'un contexte phrastique : CARLISLE JF et NOMANBHOY DM (1993) cités par RONDAL JA et SERON X (1999) obtiennent 40,9% de réussite pour les formes dérivées transparentes et seulement 11,2% pour les formes dérivées opaques, auprès d'enfants de 7 ans. Ces auteurs mettent également en relation leurs résultats avec une tâche de conscience phonologique et montrent que l'influence de la conscience phonologique sur les performances morphologiques est significative. Par ailleurs, CASALIS S et LOUIS-ALEXANDRE MF (2000), montrent également que la segmentation des mots en phonèmes est corrélée à des tâches morphologiques. La phonologie et la morphologie partagent donc des compétences communes, tout en restant des domaines bien distincts impliquant un travail de l'un et de l'autre, de manière relativement indépendante.

Quel que soit leur degré de corrélation ou d'indépendance, les consciences phonologique et morphologique contribuent toutes deux à la lecture en termes de rapidité, de qualité et de compréhension, avec une influence beaucoup plus importante de la phonologie.

3.1.2.2. Impact morphologique sur la lecture

Intéressons-nous maintenant à la corrélation entre connaissances morphologiques et performances en lecture, en fonction de l'âge des enfants.

Concernant les élèves de CP, les quelques études menées apportent des résultats contradictoires. En effet, si CARLISLE JF et NOMANBHOY DM (1993) cités

par RONDAL JA et SERON X (1999) trouvent des résultats significatifs en faveur d'une « corrélation morphologie-lecture » dès le CP en langue anglaise, il n'en est pas ainsi pour les études françaises : ce n'est qu'à partir du CE1 que CASALIS S et LOUIS-ALEXANDRE MF (2000) peuvent établir le lien entre production de mots dérivés et performances en lecture de mots, ou encore entre segmentation morphologique et compréhension écrite. Quant à l'étude de COLE P et al. (2004) concernant la tâche de jugement d'appartenance à une même famille de mots détaillée plus haut (ce qui correspond aux connaissances implicites en morphologie), les résultats obtenus pour les enfants de CP sont corrélés au niveau de lecture. Selon ces derniers auteurs, les connaissances morphologiques implicites des apprentis-lecteurs interviendraient indirectement dans la lecture débutante comme une « aide lexicale à la reconnaissance des mots écrits ».

A partir du CE2, les différentes études convergent et viennent toutes étayer l'hypothèse du lien entre les niveaux de conscience morphologique et de lecture (SHANKWEILER D et al., 1995, MAHONY D et al., 2000, CARLISLE JF, 2000, cités par COLE P et al., 2003). Qui plus est, les connaissances morphologiques explicites verraient leur contribution à la lecture augmenter, du CE2 à la 6^{ème}, tandis qu'en parallèle, celle de la conscience phonologique diminuerait et ne serait plus significative à partir du CM1, selon MAHONY D et al. (2000), cités par COLE P et al. (2003). Toujours selon ces auteurs, la conscience morphologique explicite serait responsable de 5% de la variance en lecture, pour cette même tranche d'âge.

Finalement, la conscience morphologique permet de rendre la lecture plus fluide et efficace. En effet, elle aide, d'une part, l'accès au sens des mots par l'analyse de leur structure et favorise ainsi l'apprentissage du vocabulaire oral et écrit. D'autre part, elle rend moins coûteuses, sur le plan cognitif, la lecture et l'écriture de mots longs puisque le lecteur s'appuie sur le repérage de séquences longues (apparaissant dans plusieurs mots différents et associées à un sens commun).

3.1.2.3. Impact morphologique sur l'orthographe

Selon TREIMAN R et CASSAR M (1997) cités par RONDAL JA et SERON X (1999), les stratégies orthographiques se mettent en place en partie grâce à la prise en compte des indices morphologiques. En effet, PACTON S (2005) souligne l'utilité

des connaissances morphologiques puisque celles-ci vont permettre, sur le plan orthographique, de :

- faire, pour une unité sonore donnée, un choix entre les différentes transcriptions plausibles (exemple : /ɛt/ peut s'écrire « -ette », « -aite », « -ête », « -ête »)
- trouver l'orthographe correcte d'un mot complexe ne respectant pas les régularités de conversion grapho-phonémique
- penser à écrire la lettre muette finale (exemple : le « d » de flamand)

Par ailleurs, PACTON S (2001) cité par PACTON S (2005) précise également que cette mise en lien des mots partageant des caractéristiques morphologiques est utile pour l'orthographe des enfants dès le CE2, quel que soit leur niveau orthographique (faible, moyen ou bon).

Enfin, nous pourrions citer l'étude de LEONG CK (1989) cité par STONE CA (2004) qui a montré que les enfants ayant des résultats chutés dans les tâches de production morphologique présentent des résultats plus faibles aux épreuves d'orthographe que ceux pour qui la morphologie est mieux maîtrisée : ceci vient confirmer l'impact de la morphologie sur la production écrite.

3.2. Prise en charge spécifiquement axée sur la morphologie

Il s'agit enfin de nous centrer sur ce qui va incontestablement représenter l'aspect concret de notre mémoire : la prise en charge des aspects morphologiques de la langue chez les enfants ayant un retard de langage ou des séquelles de retard de langage.

3.2.1. Modalités de cette prise en charge

3.2.1.1. Le mode oral et le mode écrit : deux versants indissociables dans la prise en charge

Une connaissance élaborée des règles morphologiques dérivationnelles est une des clés pour un enrichissement lexical efficace. Cet enjeu étant désormais connu, il est important de rappeler que nous voulons certes faire évoquer l'enfant par le biais du langage oral, mais que nous refusons de laisser le langage écrit de côté, la tranche d'âge qui nous intéresse comprenant des enfants qui sont au cœur de

l'apprentissage du langage écrit. De plus, le mode visuel est à privilégier pour des enfants ayant des difficultés à l'oral.

3.2.1.2. Choisir un apprentissage explicite et favoriser des supports pour l'acquisition implicite

Pour notre matériel orthophonique, nous avons, comme expliqué antérieurement, choisi l'approche ludique. Celle-ci nous semble en adéquation avec notre souhait de réaliser un renforcement implicite en parallèle à un abord plus explicite. C'est l'association de ces deux approches cognitives que nous avons voulu exploiter.

D'une part, proposer des présentations répétées offre ainsi des occasions de faire des liens grâce aux acquisitions morphologiques. A ce propos, PERRUCHET P et NICOLAS S (1998) définissent l'apprentissage implicite comme un « mode adaptatif dans lequel le comportement d'un sujet devient sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation ne soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance explicite de la structure ». Ils précisent également que « les frontières entre un mode explicite et un mode implicite sont très ténues ».

D'autre part, si l'enfant nécessite le passage par l'explicitation de règles, certaines pourront être fournies par l'adulte qui s'appuiera sur les explications que nous mettrons à disposition et sur ses propres connaissances. Ainsi, nous n'excluons pas, au sein de notre matériel, l'utilisation du mode explicite et ce surtout pour les jeux concernant les plus grands (notre matériel est adapté pour les enfants du CP au CM2).

Selon GAVORNIKOVA-BALIGAND Z (2005), « il n'existerait pas un mode d'apprentissage reposant sur l'élaboration de plus en plus abstraite des connaissances, mais deux modes d'apprentissage complémentaires : l'apprentissage implicite et l'apprentissage conscient ». KIEFFER MJ et LESAUX NK (2007) cités par COLE P (2011) vont dans le même sens, celui d'une complémentarité entre approches explicite et contextualisée de la morphologie. Nous nous ancrons ainsi dans une optique de soutien des compétences morphologiques de l'enfant, d'aide à la perception d'éléments morphologiques et d'amorce vers la généralisation à d'autres formes, et ce à l'aide d'un support adaptable et attrayant.

3.2.2. Les divers aspects de la rééducation de la morphologie

Au sein de notre matériel, la rééducation des compétences morphologiques dans le but d'un enrichissement lexical va s'établir sous différents aspects qu'il est important d'approfondir d'ores et déjà.

3.2.2.1. L'aspect sémantique

Tout d'abord, nous avons réfléchi à l'aspect sémantique que pouvaient susciter les familles de mots. Comme nous l'avons vu antérieurement, les familles de mots s'attachent au sens et à la forme du mot. Ainsi, les individus tout-venants peuvent pressentir, sans difficulté apparente, les mots appartenant à une même famille. Le projet majeur de la rééducation sera de faire découvrir à l'enfant ayant un retard de langage ou des séquelles de celui-ci qu'un mot peut être mis en relation avec un autre puisque ces deux mots ont un radical en commun et partagent des éléments sémantiques. Par exemple, le mot « ventilateur » peut être mis en relation avec le mot « paravent » puisqu'il ont en commun le radical « vent » et que, de plus, si l'on s'intéresse à leur sens, on remarque qu'ils ont tous deux un rapport direct avec le vent. Les mots appartenant à une même famille devront, au fur et à mesure de la rééducation, être identifiés de manière relativement intuitive.

Cet aspect rééducatif, lorsqu'il est travaillé en modalité écrite, peut évoquer des approches telles que celle de la technique des associations de CHASSAGNY C. (1977). En effet, cette méthode s'articule au sein de la pédagogie relationnelle du langage et il s'agit, pour CHASSAGNY C (1977), de faire évoquer l'enfant à l'écrit en rebondissant sur un mot que le thérapeute lui a suggéré (à l'écrit également). En utilisant la forme associative, il devra proposer à son tour un mot ayant un lien avec celui proposé précédemment. C'est à ce moment là qu'il serait intéressant de l'inciter à faire une « dérivation morphologique » et l'initier ainsi à l'univers des familles de mots.

D'autre part, dans notre matériel, nous avons choisi de personnifier certains affixes. En effet, la personnification permet d'attribuer des propriétés humaines à quelque chose d'inanimé. Concernant les affixes, on peut dire qu'il s'agit de notions plutôt abstraites pour les enfants. La personnification sera donc une aide pour comprendre la signification de chacun de ces affixes et leur donner un caractère plus concret. Nous pouvons ici faire le parallèle avec la « méthode des alphas » (HUGUENIN C et DUBOIS O, 1998) qui personnifie chaque lettre de l'alphabet pour

que l'enfant puisse se l'approprier facilement et ainsi la mémoriser non seulement dans sa forme graphémique mais également dans sa forme auditive.

3.2.2.2. L'aspect phonologique

Il est fondamental dans la rééducation de la morphologie, surtout lorsqu'il s'agit d'aborder le langage oral puisque le mode auditif entre en jeu. Nous avons pris le parti de personnifier chaque affixe pour aider l'enfant à comprendre son sens, mais nous leur avons aussi attribué à chacun d'entre eux un nom et un « slogan », petite phrase courte et rythmée, par conséquent facilement mémorisable.

3.2.2.3. L'aspect orthographique

Il ne faut pas oublier d'évoquer l'aspect orthographique, qui prend une place essentielle dans la rééducation des compétences morphologiques. Nous avons déjà évoqué antérieurement le fait que l'orthographe et le pôle visuel vont être une aide à l'imprégnation et à la compréhension. A un niveau plus avancé (CM1 ou CM2), l'aspect orthographique permet de renforcer visuellement les similarités de mots de la même famille et de mettre en évidence des variations de formes écrites qu'il est impossible de deviner à l'oral.

3.2.2.4. Le côté ludique

Il va permettre à l'enfant de s'intéresser davantage à ce qu'on lui propose ainsi que de mémoriser de façon moins coûteuse les règles morphologiques. L'abstrait va devenir concret grâce au jeu.

3.2.3. Prise en compte de variables

Afin qu'il y ait une prise en charge adaptée à chaque enfant, à son âge, au degré de son retard, à son stade de rééducation, il est important de prendre en compte certaines variables tout au long des séances. C'est ce à quoi nous avons particulièrement fait attention durant la fabrication de notre matériel, afin que le professionnel l'utilisant puisse ajuster autant que possible sa prise en charge.

Il faut ainsi tenir compte de :

- **La fréquence des mots choisis** : selon l'âge de l'enfant, il est intéressant de lui proposer des mots plus ou moins fréquents tout en ayant toujours à l'esprit que l'objectif final de la rééducation est d'enrichir le lexique. Il est à noter qu'un mot qui appartient à une famille morphologique très étendue, avec des voisins très proches sur le plan formel, aura une fréquence un peu faussée car sous-estimée.
- **La modification de la base** : il faudra bien expliquer à l'enfant que certains mots changent leur base quand ils sont dérivés (par exemple pour les mots « doute » et « dubitatif » ou « indubitable »). C'est là toute la difficulté des règles morphologiques qui, le plus souvent, ne sont pas régulières. Ce type de mots sera choisi quand l'enfant aura déjà réussi à appliquer les règles dans les cas de régularité morphologique, c'est-à-dire « sans piège ».
- **La complexité des mots et leur longueur** : plus un mot sera long et complexe morphologiquement, plus il sera compliqué pour l'enfant de le décomposer et de lui trouver une place dans une famille. Ainsi, en fonction du niveau de l'enfant, le rééducateur utilisera des mots d'une complexité croissante pour que chaque base morphologique soit bien acquise par l'enfant.

Tout cet aspect pratique concernant notre matériel sera bien sûr développé davantage et de façon approfondie dans notre seconde partie. Cette partie théorique nous a permis de réellement nous ancrer au cœur de notre sujet et d'orienter définitivement la construction de notre jeu.

Sujets, matériel et méthode

Toutes ces notions théoriques maintenant posées, penchons-nous sur le travail pratique que nous avons effectué dans le cadre de notre mémoire et qui s'inscrit dans la continuité des éléments exposés précédemment.

Afin d'être le plus clair possible, nous exposerons sur quelle hypothèse s'appuie notre travail et préciserons nos objectifs, avant de déterminer notre population cible et de présenter notre matériel et notre méthode d'expérimentation. Une fois notre démarche détaillée, nous pourrons exploiter les résultats obtenus et émettre des critiques positives et négatives sur l'ensemble de cette expérience clinique afin de faire le point sur ce que cela nous a apporté d'un point de vue orthophonique.

1. Objectifs et hypothèse sous-jacente

Notre démarche pratique et expérimentale est née d'une idée qui a émergé lors de notre troisième année. Rétrospectivement, nous portions déjà un intérêt certain pour les différents moyens d'enrichir le lexique d'enfants ayant un vocabulaire (passif et/ou actif) pauvre. De ce fait, nous nous sommes penchées sur la morphologie dérivationnelle, notamment sur la notion de « famille de mots », et avons fait le constat qu'il existait assez peu de matériel orthophonique ludique à ce sujet sur le marché.

Par la suite, afin de mieux cibler les réels besoins en terme de matériel, nous avons élaboré un questionnaire d'investigation lors de la fin de notre troisième année (présenté en Annexe 1, pages A3-A4).

Ce questionnaire, adressé à des orthophonistes de la région Île-de-France (dont nous sommes originaires) et du Nord-Pas-de-Calais, comprenait quelques questions concrètes comme l'intérêt porté à la morphologie, la place accordée à cette dernière en séance, le matériel utilisé ainsi que leurs attentes en matière de nouvelles créations. Ce faisant, nous avons soit envoyé soit donné directement ce questionnaire à cinquante orthophonistes. Dix-huit nous ont été retournés. La plupart de ces réponses soulignaient un manque de matériel concernant le domaine de la morphologie dérivationnelle et ceci nous a ainsi servi de point de départ pour déterminer nos objectifs.

Après analyse de ces questionnaires que nous avons souhaité anonymes, il en ressort les points suivants :

- la morphologie est parfois travaillée de manière transversale mais très rarement de manière spécifique.
- la morphologie dérivationnelle est une composante qui mériterait d'être abordée plus souvent au sein des séances car elle pourrait, pour certains enfants, être la clé d'un enrichissement du lexique interne.
- la signification des affixes est peu évoquée au sein des séances ce qui pourrait pourtant aider l'enfant à comprendre certains mots dont le sens était approximatif ou inconnu.
- il existerait peu de matériel ludique en matière de morphologie dérivationnelle.

Dans le même temps, nous avons étudié les jeux et activités déjà existants dans les différentes maisons d'édition orthophonique dans le but de créer un matériel utile et original. Nos stages et les rencontres avec différents orthophonistes nous ont également permis d'établir les besoins et les manques en matière de matériel permettant d'investir la morphologie dérivationnelle. Nous nous permettrons donc d'en citer quelques exemples :

- « Jeux de morpho » (GALIBERT G et PASCALE-VELLA S, 2008), qui contient trois types de jeux (« Préfixo », « Suffixo » et « Unomorpho ») et s'attache au langage écrit ainsi qu'au langage oral élaboré à partir de 9 ans. Ce matériel est très ciblé.
- « Le jeu des maisons » (MALAKPOUR K, 2008), qui travaille la morphologie dérivationnelle surtout concernant les catégories grammaticales (exemple : passer d'un adjectif à un nom ou à un verbe).
- « SaCaMo » (HELLOIN MC et al., 2007), qui est un logiciel centré sur la rééducation de la lecture et de l'orthographe grâce à la morphologie.
- « Analyse morphologique » (CORNU-LEYRIT A, 2007), qui est également un logiciel axé sur le langage écrit mais pour des enfants plus âgés.

En outre, il existe des matériels orthophoniques sous forme d'entraînements ou de programmes sortant de l'aspect ludique et permettant une profonde inspection explicite des capacités morphologiques :

- « Entraînement morphologique » (BOIS PARILLAUD F et JAMES A, 2008), qui s'inscrit dans un programme de rééducation du langage écrit afin d'améliorer la compréhension du lexique, la lecture et l'orthographe.
- « A La fiche » (THIBAULT MP, 2011), logiciel regroupant des fiches imprimables sur la morphologie, l'orthographe et la lecture.

Certains matériels peuvent s'intéresser à la morphologie mais regroupent d'autres aspects à rééduquer comme la morphosyntaxe, la conjugaison, etc. Cependant, ils ne sont pas uniquement dédiés à la morphologie. Par exemple : « Syntaxi-kit » (BOUTARD C, 2010).

Cette liste n'est évidemment pas exhaustive, mais il nous a semblé important de rassembler dans cette partie le matériel que nous avons pu observer et celui qui a pu être cité par des orthophonistes interrogés.

Ainsi, toutes ces investigations ajoutées à leur analyse nous ont permis d'imaginer et de créer notre support orthophonique.

A l'origine de ce cheminement vers la création de notre matériel, l'hypothèse suivante a constitué le socle de notre démarche : **aborder la morphologie dérivationnelle, par la représentation visuelle explicite de certains morphèmes et par l'exposition à de nombreux mots morphologiquement liés, permettrait d'améliorer la compréhension et la maîtrise de la notion de « famille de mots », et serait une stratégie pour développer le lexique passif et actif.** En effet, comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs auteurs, tels qu'ABBOTT R et al. (2003), ont présenté la mise en lien entre mots morphologiquement proches comme un élément moteur de l'accroissement du vocabulaire. Aborder les familles de mots et les affixes nous a donc paru particulièrement intéressant auprès d'enfants avec un déficit lexical, notamment les enfants présentant un retard de langage ou des séquelles de celui-ci.

Le matériel orthophonique que nous avons créé pour ces enfants scolarisés à l'école élémentaire vise donc le développement de leurs compétences morphologiques et par conséquent celui de leur lexique.

De la réflexion sur cette hypothèse sont nés plusieurs objectifs :

- La création d'un jeu attrayant et original : s'adressant à des enfants jeunes (à l'école élémentaire), capter leur intérêt nous semblait une nécessité pour favoriser leur attention, préalable indispensable à la mémorisation des notions traitées dans le jeu. Par ailleurs, nous souhaitons ne pas être redondantes par rapport aux divers supports existants (dont certains sont cités plus haut).
- Cibler le jeu sur la morphologie dérivationnelle : la morphologie est un domaine de très grande étendue, c'est pourquoi nous avons délimité notre champ d'exploration à la dérivation, occultant ainsi l'aspect flexionnel (qui recouvre par exemple la conjugaison). C'est la notion de « famille de mots » qui est donc au cœur de notre matériel.
- L'adaptation de ce jeu, tant aux orthophonistes susceptibles de l'utiliser (en termes de temps d'utilisation, de maniabilité, etc.) qu'aux enfants, surtout en ce qui concerne le niveau de difficulté (en s'appuyant sur la théorie concernant l'évolution des compétences dérivationnelles et en choisissant des items adéquats par rapport à la population).
- Mettre en évidence une évolution positive concernant la maîtrise du concept de « famille de mots », qui favoriserait le développement lexical, ceci ne pouvant ressortir que dans le cadre d'une expérimentation rigoureuse.

2. Population cible

Le cadre général de notre travail et nos objectifs maintenant définis, déterminer à qui s'adresse notre jeu est un point essentiel.

De manière à respecter une relative homogénéité, nous avons fait des choix quant aux critères d'inclusion et d'exclusion des enfants auprès desquels nous avons expérimenté le jeu.

Les **critères d'inclusion** que nous avons établis impliquent que chaque enfant doive :

- Etre scolarisé entre le CP et le CM2.
- Bénéficier d'une prise en charge orthophonique, dont l'un des objectifs concernera l'accroissement lexical.

- Présenter un retard de langage ou des séquelles de celui-ci, avec un vocabulaire significativement déficitaire lors des tests effectués par l'orthophoniste au moment du bilan le plus récent.
- Nous avons toléré un trouble du langage écrit associé, dans la mesure où les patients avec un retard de langage ou des séquelles de celui-ci présentent, statistiquement, souvent des difficultés face au langage écrit. De même, nous n'avons pas exclu les patients présentant un trouble articulaire, un retard de parole ou une dyscalculie. Ces troubles seront bien évidemment pris en compte dans l'interprétation des résultats des enfants et feront l'objet de précisions dans notre abord du jeu avec eux.

Les sujets devaient également respecter les **critères d'exclusion** suivants :

- pas de dysphasie diagnostiquée.
- pas d'autres handicaps associés (trouble sensoriel, trouble psychiatrique ou neurologique, déficience intellectuelle, troubles envahissants du développement etc.).

Moins d'enfants que nous ne l'espérions ont pu se prêter à notre jeu. En effet, plusieurs enfants présentant des troubles associés, nous ne souhaitons pas que d'autres facteurs interviennent dans notre procédure. En revanche, tout ceux qui ont participé sont allés jusqu'au bout de l'expérience et se sont par ailleurs montrés tout à fait coopérants. Leur répartition selon la classe dans laquelle ils sont actuellement scolarisés est représentée par la Figure 2 ci-après. Par ailleurs, nous avons recueilli certains éléments anamnésiques (âge précis, score aux épreuves lexicales du dernier bilan réalisé par l'orthophoniste, date de ce bilan, date de début et rythme de la prise en charge orthophonique, troubles associés éventuels, traits de caractère prépondérants) regroupés dans un tableau situé en Annexe 2, page A5-A6.

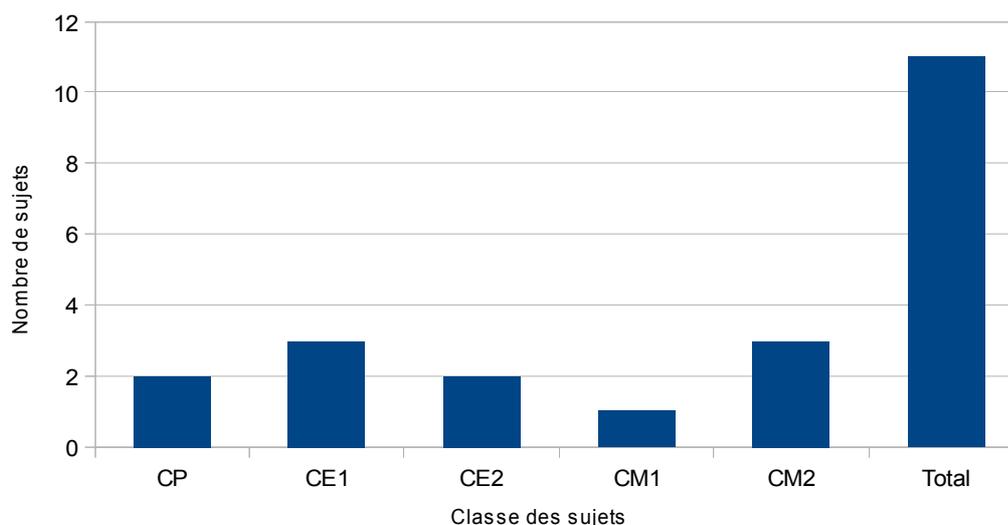


Figure 2 : Répartition des sujets par classe

3. Élaboration du matériel

3.1. Choix du support

Les raisons d'un choix de matériel ludique ont déjà été évoquées précédemment mais nous nous devons de souligner que le jeu est le mode privilégié de l'expression et permet ainsi de se lier intimement au langage.

Nous avons élaboré notre matériel petit à petit, une idée entraînant une autre avec de nombreuses remises en question, des retours en arrière et des adaptations permanentes.

Tout d'abord, il est important de signaler que nous avons fondé ce matériel sur notre premier thème central qui représente désormais le point référent de notre outil : les cartes Amifixes.

Un Amifix correspond à la personnification d'un préfixe ou d'un suffixe. Chaque personnage se veut à la fois amusant et vecteur du sens de l'affixe qu'il représente. Il s'accompagne toujours d'une phrase marquante, le plus souvent avec une structure rimique pour favoriser la mémorisation. En effet nous voulions avant toute chose que les jeunes patients se « familiarisent » davantage avec ce monde si abstrait qu'est la morphologie dérivationnelle. Il s'agissait donc dans un premier temps de dédramatiser l'univers linguistique des affixes et de faire prendre conscience aux enfants que ces éléments sont non seulement présents dans des mots qu'ils

connaissent déjà mais qu'ils peuvent également leur être utiles pour enrichir leur vocabulaire en élargissant leur connaissance des familles de mots.

Parallèlement à ce concept, nous avons décidé d'élaborer plusieurs petits jeux indépendants permettant la découverte et l'intégration de la morphologie dérivationnelle. Nous justifions cette option de petits jeux indépendants par le fait que le rééducateur peut de cette façon se pencher davantage sur l'un d'entre eux (adapté à l'âge et au niveau de l'enfant), sans passer trop de temps au préalable à faire des liens entre tous les aspects du jeu.

Nous avons choisi d'élaborer un matériel avec des jeux de difficulté croissante afin que l'orthophoniste puisse avoir sous la main un matériel plus dense et qu'il puisse l'utiliser davantage, pour plus d'enfants.

Pour cela, nous avons opté pour un matériel composé de divers supports. Il s'agit de plusieurs petits jeux de cartes facilement manipulables (auxquelles peuvent parfois s'ajouter une planche), ne nécessitant guère de temps d'installation. Nous avons utilisé le support-carte aussi bien pour les petits que pour les grands. Par ailleurs, nous avons également choisi pour les plus grands de nous baser sur des fiches plastifiées, sur lesquelles il est possible d'écrire avec un feutre effaçable. Ainsi, ce matériel permet d'éviter que l'esprit trop enfantin ne rebute les plus grands.

A l'issue de chaque jeu, l'enfant a pour objectif de gagner un maximum de jetons : les plus jeunes acquerront des petites pastilles illustrées (ou pour l'un des jeux des animaux en plastique) quand les plus grands se verront attribuer des jetons plus basiques.

Même si tous ces petits jeux sont indépendants les uns des autres, il nous a paru important qu'il y ait un personnage permettant de faire un lien entre eux. Nous avons donc choisi de créer un personnage amusant, en l'occurrence, un petit hippopotame à lunettes se prénommant Hippofixe (rimant avec le mot « affixe »). Ce dernier apparaît dans les illustrations, dans les consignes ou dans les textes pour les plus grands. Pour les plus jeunes, nous avons créé une petite histoire concernant ce personnage, qui peut être lue avant de commencer à jouer. Les enfants jouant souvent à plusieurs petits jeux dans la même séance pourront alors suivre avec

plaisir le parcours de ce personnage cocasse, qui permettra une familiarisation plus intense avec le jeu, et rendra certaines parties plus vivantes.

Le dernier support, occupant une place essentielle au sein de notre matériel et venant s'ajouter aux cartes Amifixes et aux différents jeux, est un livret. Il permet de regrouper et de développer divers aspects abordés dans notre matériel. Nous détaillerons par la suite son contenu et son intérêt.

3.2. Choix du titre

Le titre de notre jeu, « les Amifixes », est issu du mot « affixe » qui, nous le rappelons, est le thème principal de notre jeu. De plus, comme nous l'avons évoqué précédemment, les affixes sont devenus des personnages sous la forme des cartes Amifixes. C'est pourquoi nous avons utilisé le terme « ami » et mélangé ces deux mots. Nous désirions que notre titre ait un aspect drôle et attractif pour pouvoir susciter l'intérêt de l'enfant avant même que le jeu ne commence.

3.3. Choix des items

3.3.1. Choix des items des Amifixes

Concernant les Amifixes, nous ne pouvions pas sélectionner tous les affixes dérivationnels existants, ces derniers étant trop nombreux. De plus, certains d'entre eux sont difficilement imageables et ne se prêtent pas aisément à une personnification. Toutefois, nous avons essayé d'en développer certains parmi les plus fréquents chez les enfants de cette tranche d'âge et dont la signification est claire (« dé- », « in- » « -able », etc.). Si d'autres sont moins utilisés (par exemple, « vore », « télé- »), les aborder pourrait séduire les enfants visuellement parlant, et les amener à l'intérêt de la décomposition des mots.

Nous avons sélectionné dix Amifixes en tout. En voici la liste, avec l'idée à laquelle chacun renvoie :

- « Mr Re », préfixe indiquant la répétition (exemple : « recommencer »)
- « La famille Télé », signifiant la distance, l'éloignement (exemple : « télécommande »)

- « Mr Dé », préfixe indiquant le contraire de la base à laquelle il se rattache (exemple : « défaire »)
- « Mr In », préfixe renvoyant lui aussi à l'idée de contraire, d'opposé (exemple : « injustice »)
- « Mr Able », suffixe indiquant la possibilité, la capacité à faire quelque chose (exemple : « respectable »)
- « Mr Ier », suffixe que nous avons exploité uniquement dans son emploi au sein des noms d'arbres fruitiers, thème d'un de nos jeux pour les plus jeunes (exemple : « cerisier »)
- « Mr Vore », suffixe qui signifie « qui mange, qui avale » (exemple : « herbivore »)
- « Mme Erie », suffixe précisant qu'il s'agit du lieu où l'on achète, d'un magasin (exemple : « chocolaterie »)
- « Mme Ette », suffixe rajoutant généralement à la base la notion de « petit » (exemple : « clochette »)
- « Les triplés musclés Eur, Euse et Trice », qui renvoient à « ceux qui font » l'action (exemple : « danseur »)

Leurs représentations visuelles ainsi que les phrases qui les accompagnent sont situées en Annexe 3, pages A7 à A11.

3.3.2. Choix des items des différents jeux

Le choix des items de nos jeux est le résultat de plusieurs semaines de travail. En effet, nous ne voulions pas choisir des mots « au hasard » mais plutôt s'assurer que tous les items soient adaptés à l'âge des enfants.

Pour cela nous nous sommes appuyées sur deux sources principales :

- La première est la base de données lexicales Manulex (ORTEGA E et LETE B, 2010). Elle permet d'obtenir des tables de fréquence d'occurrences de mots selon le niveau scolaire (CP, CE1, cycle 3 ou globalement sur l'ensemble des classes). Ces fréquences ont été calculées à partir d'un corpus de lemmes tirés de cinquante-quatre manuels scolaires.
- La seconde est l'appui sur des dictionnaires, l'un pour des enfants de CP-CE (REIN-NIKOLAEV N et al., 2011) et l'autre de CE-CM

(GAILLARD B et al., 2010). Nous nous assurons que les mots sélectionnés soient bien inclus dans ces dictionnaires.

Ces deux sources nous paraissent se compléter intelligemment. Après l'exploration de ces deux piliers auxquels s'ajoutent certains choix faits par notre bon sens, nous avons mêlé ces différentes séries de mots dans le but d'aboutir à une liste d'exploitation unique. Ainsi, nous avons pu démarrer l'élaboration de notre matériel et « piocher » les items correspondant le mieux à chaque petit jeu, tout en tenant compte de leur fréquence et du nombre de mots de la même famille.

3.4. Le matériel en lui-même

3.4.1. Le livret

Revenons à la confection du livret, dont le sommaire est consultable en Annexe 4, pages A12-A13. Il est important de s'y référer en parallèle aux jeux proposés à l'enfant, tant pour définir les règles des différents jeux que pour présenter les Amifixes au fur et à mesure de la confrontation à des mots les contenant. Ce livret est composé de diverses rubriques :

- Une présentation brève de notre matériel ainsi que de ses objectifs généraux.
- Un rappel concernant la morphologie dérivationnelle et son intérêt dans le cadre du retard de langage ou de ses séquelles, destiné à l'orthophoniste.
- « La petite histoire d'Hippofixe », à lire aux plus jeunes avant de commencer à jouer afin que l'enfant investisse davantage la partie en s'identifiant à ce personnage.
- Les règles des différents jeux.
- Les affixes personnalisés, dits Amifixes, à mettre en lien avec les mots découverts lors des jeux. Dans cette partie, nous précisons le sens de chaque Amiffixe et donnons quelques exemples de mots en contenant.

Dans la description des jeux qui va suivre, nous indiquerons au fur et à mesure quels Amifixes peuvent être introduits dans chaque jeu en complémentarité des explications de l'orthophoniste. Cependant, ceux-ci peuvent tout à fait être utilisés indépendamment des jeux, uniquement dans un but de découverte des affixes et de leur fonctionnement.

3.4.2. Les jeux

Selon la classe d'âge de l'enfant, nous avons divisé la liste des jeux en deux parties : une liste de jeux pour les plus jeunes et une pour les plus grands. Bien sûr, il s'agit là simplement d'une information à titre indicatif et il est tout à fait possible d'utiliser des jeux qui ne correspondent pas à la classe de l'enfant. Il s'agira alors pour l'orthophoniste d'utiliser le jeu le plus adapté au point qu'il souhaite aborder, aux capacités et aux difficultés de l'enfant.

Voici maintenant la présentation des différents jeux (dont quelques photographies vous sont présentées en Annexe 5, pages A14 à A16).

3.4.2.1. Les jeux pour les plus jeunes (CP-CE2)

Arbrafruits :

- Objectif : fusion morphologique ou extraction de base.
Ce jeu cible le suffixe « -ier », uniquement dans son emploi pour les noms d'arbres et arbustes fruitiers (exemples : « cerisier », « framboisier »). L'enfant est amené soit à fusionner une base (nom du fruit) et le suffixe « -ier » pour aboutir à l'arbre fruitier soit à extraire la base (nom du fruit) à partir du mot polymorphémique (nom d'arbre). Dans un sens comme dans l'autre, l'association sémantique et les similarités formelles sont à relever.
Certaines cartes, parmi les items complexes, dérogent à la règle morphologique présentée ici (exemple : le raisin ne pousse pas sur un « raisinier » mais sur une vigne). Nous en avons inséré quelques-unes, non pas dans le cadre de nos objectifs sur la morphologie dérivationnelle, mais pour ouvrir l'esprit de l'enfant aux irrégularités et éviter les sur-généralisations.
- Matériel : planche du jardin d'Hippofixe + cartes-fruits + cartes-arbres + jetons-fruits
- Niveau de difficulté, progression : deux niveaux de difficulté distincts avec, d'une part, les items les plus faciles écrits en vert, et, d'autre part, les plus difficiles en rouge avec des noms de fruits moins fréquents comme la noix ou la châtaigne.

- Consigne : « Hippofixe adore jardiner. Aujourd'hui, c'est toi qui va l'aider. Pioche une carte-fruit (ou une carte-arbre). Si tu trouves l'arbre sur lequel pousse ce fruit (si tu trouves le fruit qui pousse sur cet arbre), tu pourras compléter le jardin d'Hippofixe avec les jetons. Si tu ne connais pas la réponse, sers-toi de « Mr ler », il pourra certainement t'aider ».
- Parallèle avec les Amifixes : « Mr ler » permet d'expliquer à l'enfant la dérivation morphologique à effectuer.

Animalix :

- Objectif : fusion morphologique et extraction de base.
Ce jeu aborde les suffixes utilisés pour indiquer qu'il s'agit du petit d'un animal donné (exemples : « -eau » dans renardeau, « -on » dans chaton). Même fonctionnement que pour Arbrafrux.
Là encore, certaines cartes ne correspondent pas aux terminaisons morphologiques les plus utilisées et subissent même un changement formel de leur base (exemples : « brebis »/ « agneau », « sanglier »/ « marcassin », « cheval »/ « poulain »). Ces items ne peuvent être trouvés selon un processus morphologique mais contribuent à l'élargissement du champ sémantique. Ils sont d'ailleurs classés parmi les cartes les plus complexes.
- Matériel : cartes-parents + cartes-bébés + figurines d'animaux
- Niveau de difficulté, progression : deux niveaux de difficulté (vert et rouge) selon la fréquence des noms d'animaux utilisés par les enfants et leur caractère transparent sur le plan formel ou non.
- Consigne : « Qui remplira le plus vite son enclos d'animaux ? Tire une carte. Si tu tires une carte-parent, à toi de trouver le nom de son bébé. Si tu tires une carte-bébé, trouve le nom de ses parents. Et si tu trouves la bonne réponse, prends l'animal pour remplir ton enclos. »

Après une partie de ce type, ce jeu peut également être utilisé comme un memory avec les couples de cartes venant d'être utilisées afin d'asseoir les connaissances que l'enfant vient d'acquérir.

En voyage Hippofixe ! :

- Objectif : faire comprendre à l'enfant le lien existant entre le nom des pays et le nom de leurs habitants. En effet, plusieurs suffixes peuvent être rencontrés dans ce cadre (exemples : « -ais/-aise », « -ien/-ienne », « -ain/-aine »). Il s'agit de permettre à l'enfant de rencontrer plusieurs fois des mots construits de cette façon pour qu'il puisse se les approprier et faire des liens entre ces structures semblables. Encore une fois, ce rapport spécifique entre noms de la même famille peut constituer une porte ouverte aux explications des grands principes de la morphologie comme règles de construction des mots.
- Matériel : planche planisphère + cartes-pays + jetons-symboles pour chaque pays
- Niveau de difficulté, progression : trois niveaux de difficulté (vert, bleu et rouge), selon l'état des connaissances géographiques et les possibles modifications formelles de la base (exemple : « Madagascar-malgache » constitue un item très complexe que nous avons inséré parmi les cartes rouges afin de faire comprendre à l'enfant la variété des mots construits).
- Consigne : « Hippofixe est parti en vacances à l'étranger. Il va de pays en pays, et il se fait des amis un peu partout. Mais comment appelle-t-on les habitants du pays où il se trouve ? Pioche une carte et dis-moi leur nom pour gagner le symbole du pays ! ».

Cette consigne peut aisément être adaptée aux plus grands. Par exemple : « Je te mets au défi. Combien de noms d'habitants penses-tu pouvoir trouver parmi les cartes-pays que tu vas piocher ? 2, 4, 6 ou même plus ? Attention, une fois le chiffre choisi, tu dois le respecter en trouvant ce même nombre de bonnes réponses. Tu gagneras alors le nombre de symboles correspondant. Malheureusement, s'il t'en manque ne serait-ce qu'un seul, tu ne gagneras rien du tout ! Celui qui gagne est celui qui remporte le plus de symboles. Alors réfléchis bien ! »

Les « ette » en fête ! :

- Objectif : compréhension du suffixe « -ette ».
Ce jeu porte sur le sens du suffixe « -ette ». En effet, dans certains mots, ce suffixe renvoie à un objet plus petit. Dans d'autres mots, ce n'est absolument pas le cas (exemple : une chouette n'est pas un petit chou).
Le but pour l'enfant est de déceler dans quel cas le « -ette » a le sens de « plus petit ». Ce jeu est l'occasion de rappeler à l'enfant qu'il doit toujours s'appuyer sur la sémantique des mots.
- Matériel : planche de construction des mots + cartes
- Consigne : « Hippofixe ne comprend pas : parfois, « -ette » à la fin du mot rajoute le sens de « petit ». D'autres fois, non. Fais du tri pour lui. Je vais te donner une image. Si on ajoute « -ette » à ce mot, cela signifie-t-il que ce nouveau mot est la même chose en plus petit ou autre chose ? Dessine le nouveau mot ».
- Parallèle avec les Amifixes : « Mme Ette » sert d'appui pour la compréhension du sens de cet affixe.

La course d'Hippofixe :

- Objectif : fluence morphologique.
Ce jeu s'adresse aux plus jeunes comme aux plus grands. Il vise directement la notion de « famille de mots ». Le but de ce jeu est de remporter le plus de points possible ! Les joueurs tirent chacun leur tour une carte, sur laquelle est écrit un mot, et doivent dire un maximum de mots de la même famille. Le joueur gagnera autant de points que de mots énoncés. L'étayage de l'adulte est essentiel.
- Matériel : cartes + jetons en plastique
- Consigne : « Chacun son tour, nous allons tirer une carte avec un mot dessus. Quand tu liras ce mot, tu devras trouver le plus possible de mots de la même famille. Plus tu dis de mots, plus tu gagnes de jetons. Celui qui a le plus de jetons à la fin est le vainqueur ! Qui commence ? »
- Niveau de difficulté, progression : trois niveaux de difficulté croissante (en vert, bleu et rouge), tenant compte des modifications formelles de la base et de la fréquence.

- Parallèle avec les Amifixes : tous les Amifixes peuvent progressivement être introduits pour étoffer les familles de mots (exemples : « -eur », « -euse », « -trice », « -able »).

3.4.2.2. Les jeux pour plus grands (CE2 à CM2)

A Contrarix :

- Objectif : choix du préfixe adéquat à partir d'une base.
La notion visée est l'expression du contraire, par les morphèmes dérivationnels. On propose un mot à l'enfant, et ensuite des préfixes marquant l'opposition sémantique (« in- », « im- », « ir- », « dé-/des- », « a- », « mal- »), et l'enfant devra désigner celui qui permet de construire le contraire du mot-étiquette initial.
- Matériel : cartes-mots + cartes-préfixes
- Niveau de difficulté, progression : le nombre de préfixes proposés variera selon le niveau de l'enfant et l'objectif de la séance.
- Consigne : « Hippofixe est contrarié : quand on lui donne un mot, il dit son contraire. Sauras-tu faire comme lui ? Essayons : je te donne un mot et des cartes-préfixes (à mettre devant). Trouve la bonne qui permettra de former le contraire du mot. Peux-tu me donner la signification de ce nouveau mot ? »
- Parallèle avec les Amifixes : « Mr In » et « Mr Dé » peuvent être présentés pour que l'enfant en comprenne la signification avant de démarrer le jeu.

Mimétix :

- Objectif : compléter de phrases par des mots d'une même famille
La compréhension de la notion de « famille de mots » est encore une fois l'objectif visé. En effet, le but est que l'enfant saisisse que, dans une même famille, tous les mots véhiculent une même idée générale et partagent un même concept qu'ils déclinent ensuite selon leurs propres spécificités, et ceci en passant par l'intermédiaire d'un moyen kinesthésique, le mime.
- Matériel : planches Mimétix, dont l'action à mimer est au dos

- Consigne : « Regarde bien, je vais te mimer un thème que tu vas devoir deviner. Quand tu l'auras trouvé, remplis les phrases à trous avec des mots de la même famille »

En fonction du niveau de compréhension, rajouter : par exemple, « (mime de danse) qu'est-ce que je viens de faire ? Oui, j'ai dansé. Maintenant, complète les trois phrases avec des mots de la même famille que danser ». Selon que l'enfant se sent à l'aise ou non, une inversion des rôles est possible pour rendre le jeu amusant : l'enfant aidera alors l'orthophoniste à trouver les bons mots dans les phrases à trous.

- Parallèle avec les Amifixes : tous peuvent être abordés, au fur et à mesure de la découverte des cartes et selon les affixes rencontrés.

Vous pourrez trouver un exemple de fiche de ce jeu en Annexe 6, page A17.

Fixons nos amis :

- Objectif : fusion morphologique
La manipulation des affixes est au centre de ce jeu. A partir d'étiquettes sur lesquelles sont inscrits des affixes et des radicaux, le but du jeu est de trouver le plus grand nombre possible de mots d'une même famille en manipulant les étiquettes-préfixes et suffixes autour d'un même radical. Cet exercice est d'autant plus difficile qu'il fait appel à l'évocation, au versant expressif. L'étayage de l'adulte est donc indispensable.
- Matériel : cartes-radicaux + cartes-préfixes + cartes-suffixes
- Consigne : Expliquer au préalable le principe de la morphologie. Par exemple, l'adulte peut dire à l'enfant que les mots sont comme des maisons, car ils sont construits à partir de plusieurs morceaux, briques ou murs et qu'ils vont chercher ensemble quels mots on peut construire à partir de ces morceaux. « Hippofixe a perdu la mémoire. Il a oublié plein de mots, il ne se souvient que des radicaux. Pioches-en un. A l'aide des cartes-affixes que je vais te donner, reconstitue des mots qui existent pour les remettre dans la mémoire d'Hippofixe ».
- Parallèle avec les Amifixes : tous, selon les affixes rencontrés au cours du jeu.

Textes en folix :

- **Objectif** : repérage de mots d'une même famille au sein d'un texte.
Repérer des mots d'une même famille dans un texte. En effet, un texte court est proposé à l'enfant, il doit retrouver tous les mots de la même famille glissés dans ce texte, dont l'un d'entre eux sera indiqué (ou non pour les plus forts) avant la lecture.
- **Matériel** : dix textes sur feuilles plastifiées A4.
- **Consigne** : « Voici un petit texte sur la vie d'Hippofixe. Lis-le une fois puis je te donnerai un mot. Tu devras ensuite trouver dans le texte les (3, 4, 5, etc.) mots qui appartiennent à la même famille que celui que je t'ai donné ».
- **Parallèle avec les Amifixes** : selon les affixes rencontrés dans les textes.

Vous pourrez trouver un exemple de fiche de ce jeu en Annexe 6, page A17.

Cryptofix :

- **Objectif** : grille récapitulative de toutes les notions morphologiques déjà rencontrées. L'enfant devra barrer des mots de la grille selon les consignes. A la fin, il n'en restera que quelques-uns qui composeront un message secret d'Hippofixe.
- **Matériel** : grilles plastifiées (format A4)
- **Consigne** : « Barre les mots selon les consignes. A la fin, il ne restera que quelques mots qui formeront le message secret qu'Hippofixe veut te transmettre ».
- **Parallèle avec les Amifixes** : tous peuvent être consultés selon les besoins au cours du jeu.

Vous pourrez trouver un exemple de fiche de ce jeu en Annexe 6, page A18.

De manière générale, pour les plus jeunes, c'est plutôt implicitement que les enfants sont amenés à saisir les grands concepts de la morphologie. A partir de cas précis (par exemple, le lien entre un fruit et l'arbre fruitier correspondant ou entre le nom d'un pays et le nom de ses habitants), l'adulte peut amorcer ses explications sur la notion de « famille de mots ». L'enfant comprend alors qu'il faut rencontrer les mots plusieurs fois pour retenir leur forme et faire des liens entre eux, mais aussi qu'il peut souvent s'appuyer sur certaines astuces (par exemple, « Mr ler » pour les

arbres fruitiers). Pour les plus grands, nous nous sommes permis d'aborder, dans certains jeux, les éléments de morphologie dérivationnelle de manière plus explicite (par exemple dans *Fixons nos amis*). Nous pensons que ces deux abords doivent être intimement liés dans le but d'un apprentissage plus efficace.

4. Méthode d'expérimentation

Afin d'avoir un retour le plus complet possible sur notre jeu, élaborer et respecter un protocole était une démarche nécessaire. En effet, nous souhaitions recueillir des informations à la fois qualitatives et quantitatives provenant des enfants ayant joué aux *Amiffixes*, des orthophonistes ayant observé voire expérimenté le jeu et de notre propre ressenti.

Pour ce faire, nous avons eu recours à la passation d'un pré-test et d'un post-test ainsi qu'à des questionnaires destinés aux enfants et des formulaires aux orthophonistes ayant utilisé le jeu.

4.1. Le pré-test et le post-test

A l'heure actuelle, il n'existe pas, à notre connaissance, d'autre test étalonné spécifique à la morphologie dérivationnelle que l'épreuve « Métamorphologie » dans *Exalang 5-8* (THIBAUT MP et al., 2010) où le but est de trouver un plus petit mot au sein d'un long mot (par exemple : « trouver le petit mot à l'intérieur de moucheron »). Mais, ce dernier ne couvrant pas totalement la tranche d'âge de notre population, nous n'avons pas voulu scinder notre évaluation en deux modalités différentes (une sous forme informatique et l'autre non). En effet, il nous a semblé plus cohérent que l'ensemble de nos sujets passe un test sous une seule et même présentation (avec toutefois, nous le verrons, deux versions selon leur âge). Quant aux tests lexicaux communément utilisés, ils sont beaucoup plus généraux et non ciblés sur les familles de mots.

Dans le but d'observer et quantifier une évolution possible des compétences en morphologie, nous avons donc élaboré une évaluation brève des connaissances morphologiques non étalonnée, à partir de nos recherches théoriques (Annexe 7, pages A19 à A21).

4.1.1. Démarche de passation

Commençons par préciser l'organisation de notre démarche d'expérimentation, caractérisée par les étapes suivantes :

- Obtention des formulaires de consentement (dont un exemple vierge est situé en Annexe 8, pages A22) et éventuellement des autorisations de filmer l'enfant, signés par les parents
- Passation du pré-test (environ dix minutes)
- Deux séances de trente minutes chacune pour découvrir, utiliser le jeu et répondre au questionnaire sur le jeu
- Passation du post-test à distance, une semaine après la deuxième séance

Les séances ont été réalisées en février et mars 2012, soit en cabinet libéral soit à domicile, mais toujours dans un environnement calme.

4.1.2. Contenu du pré-test et du post-test

Nos objectifs relatifs à ces pré-test et post-test concernaient leur caractère pratique (avec un temps de passation rapide), ciblé sur la morphologie dérivationnelle et adapté en terme de difficulté selon les âges et les difficultés des enfants.

Deux versions ont été établies : l'une s'adresse aux enfants du CP au CE2, l'autre aux élèves du CE2 au CM2. En effet, nous avons choisi de faire cette distinction en nous basant sur la dissociation théorique entre connaissances morphologiques implicites et conscience morphologique explicite. Nous ne pouvions pas avoir les mêmes attentes pour un enfant de 6 ans 9 mois et un autre de 11 ans 3 mois.

Nous souhaitons que les temps de passation des pré-test et post-test soient courts. C'est pourquoi ceux destinés aux plus jeunes ne comprennent que seize questions et ceux destinés aux plus grands, vingt-et-une questions.

Par ailleurs, au sein de ces tests courts, nous avons décidé d'intégrer des items n'apparaissant pas dans notre jeu, de manière à ce qu'il ne s'agisse pas d'une évaluation des capacités d'apprentissage mais d'un aperçu sur de potentielles possibilités à généraliser les notions abordées à d'autres familles de mots. Les

tâches sont les mêmes entre le pré-test et le post-test, mais avec des items différents.

Passons à la description des tâches constituant les pré-test et post-test, pour les deux tranches d'âge définies :

Concernant les enfants scolarisés en classe de CP, CE1 ou CE2 :

- **La définition de ce qu'est, selon l'enfant, une famille de mots**

Dans la démarche qu'est la nôtre, cette question est fondamentale. En effet, nous pensions que les réponses seraient assez représentatives de la compréhension des concepts morphologiques développés dans ce jeu.

Consigne : « Pourrais-tu m'expliquer ce qu'est une famille de mots ? »

- **Le jugement de relation de mots, sur cinq paires de mots**

Visant le versant réceptif, cette tâche nécessite des capacités d'attention auditive. L'enfant doit répondre par oui ou par non, selon que les deux mots d'une même paire appartiennent ou non à la même famille.

Consigne : « Penses-tu que ce mot est de la même famille que celui-ci ? Donner l'exemple de « chanter » et « chanson » : sont-ils de la même famille ? Si l'enfant dit non, corriger et donner un second exemple ».

- **La closure de phrases**

Cette tâche faisant appel aux capacités expressives de l'enfant, elle s'avère plus complexe. L'enfant doit terminer la phrase par un mot de la même famille mettant en jeu un affixe précis. Par exemple, « je dois acheter du poisson, je vais à la ... ».

Consigne : « Complète mes phrases avec un mot de la même famille ».

- **Production de dérivés à partir de pseudo-mots**

Cette tâche est la plus complexe, car elle nécessite des capacités d'abstraction et de réflexion sur un pseudo-mot. Mettant en jeu la conscience morphologique explicite, nous nous doutions qu'elle serait, de manière générale, échouée par les plus jeunes. Toutefois, nous souhaitons voir quels résultats seraient obtenus au

CE2, ces compétences se mettant habituellement en place aux alentours de l'âge de 8 ans.

Consigne : « Tu vas devoir terminer mes phrases par des mots de la même famille. Ne sois pas étonné, dedans, il y a des mots inventés qui s'y sont glissés. Par exemple, si je te dis « celui qui fouline est un ... », tu me réponds « foulineur » (si besoin, faire le parallèle avec « celui qui danse est un danseur »).

Concernant les enfants scolarisés en classe de CE2, CM1 ou CM2 :

- **La définition de ce qu'est une famille de mots**

De même que pour les plus jeunes, cette élaboration d'une définition nous semble conserver toute son importance auprès des enfants du cycle 3.

Consigne : « Pourrais-tu m'expliquer ce qu'est une famille de mots ? »

- **La production de dérivés à partir de pseudo-mots**

Ces cinq items devraient être mieux réussis par les enfants de CE2, CM1 ou CM2 que par les plus jeunes. Cette tâche reste toutefois complexe car l'enfant ne peut pas s'appuyer sur le sens ni faire appel à son stock lexical interne. Il doit nécessairement connaître l'affixe véhiculant l'idée du contexte phrastique (par exemple, « une petite figole est une... figolette »).

Consigne : « Tu vas devoir terminer mes phrases par des mots de la même famille. Ne sois pas étonné, dedans, il y a des mots inventés qui s'y sont glissés. Par exemple, si je te dis « celui qui fouline est un ... », tu me réponds « foulineur » (si besoin, faire le parallèle avec « celui qui danse est un danseur ») ».

- **La compréhension d'affixes**

Ces cinq items portent sur le versant réceptif puisque l'enfant doit choisir parmi deux propositions celle qui correspond le mieux au pseudo-mot de la phrase. Par exemple, « une figolette est une petite figole ou celle qui figole ? »

Consigne : « Choisis l'une des deux réponses pour chacune des questions ».

- **L'explication d'affixes**

L'enfant doit expliquer avec ses propres mots, pour chacun des cinq items, ce que veut dire l'affixe commun à plusieurs mots évoqués. Par exemple, « dans refaire, relire, recommencer, que veut dire « re- » ? »

Consigne: « Dans chaque série de mots, tu vas devoir expliquer ce que veut dire un morceau qui appartient à tous ces mots. Par exemple, dans les mots buvable, jetable, utilisable, on retrouve le morceau « -able » : il veut dire « qui peut être » bu, jeté, utilisé. A toi de jouer ! ».

- **La fluence morphologique**

L'enfant doit évoquer un maximum de mots de la même famille que le mot cible. Là encore, cinq items lui sont proposés.

Consigne: « Donne le plus possible de mots de la même famille que ... »

4.2. Questionnaires destinés aux enfants

Les enfants étant au cœur de cette expérimentation, leur avis sur le jeu nous est apparu comme un retour indispensable sur l'ensemble du matériel. Afin de les aider à préciser leur ressenti à ce sujet, nous avons élaboré un questionnaire à remplir juste après avoir terminé la deuxième séance d'utilisation du matériel. Puisque les enfants avaient déjà maintenu leur attention toute la séance, le questionnaire devait être rapide à compléter.

Il contient donc dix questions dont sept à choix multiple et trois ouvertes. Aux sept premières, l'enfant répond en cochant dans la colonne « beaucoup/très », « un peu », « pas du tout » ou « je ne sais pas ». Ajoutons par ailleurs que nous précisons à l'enfant de « répondre le plus honnêtement possible, et pas pour nous faire plaisir ».

Les questions portent sur :

L'aspect attrayant, plaisant :

- As-tu aimé jouer aux différents jeux?
- As-tu aimé découvrir les dessins des Amifixes ?
- As-tu envie d'y rejouer ?

Le niveau de difficulté :

- Est-ce que tu as trouvé les jeux difficiles ?
- As-tu découvert de nouveaux mots dans ces jeux?
- Est-ce que les consignes étaient faciles à comprendre ?

L'efficacité possible :

- Pour comprendre ce qu'est une famille de mots, penses-tu que ces jeux t'aident ?

Les préférences :

- Quel était ton Amiffixe préféré (parmi « re- », « télé- », « dé- », « in- », « -able », « -ier », « -vore », « -erie », « -ette » ou « -eur/euse/trice ») ? Pourquoi ?
- Quel était le jeu que tu as le moins aimé (parmi ArbrafruiX, Animalix, Les ette en fête, En voyage Hippofixe, La course d'Hippofixe, A contrarix, Mimétix, Fixons nos amis, Textes en folix, Cryptofix) ? Pourquoi ?
- Quel était ton jeu préféré ? Pourquoi ?

Une version remplie par un sujet peut être consultée en Annexe 9, page A23.

4.3. Questionnaires destinés aux orthophonistes

Le retour sur notre travail ne saurait prendre tout son sens sans comprendre le point de vue des orthophonistes ayant découvert notre jeu. En effet, l'avis de professionnels ayant dans leur patientèle plusieurs enfants ayant un retard de langage ou des séquelles de ce retard présente un intérêt évident pour notre réflexion sur le jeu et sur ses améliorations possibles. C'est pourquoi, si les séances auprès de nos sujets ne pouvaient pas se faire en présence de leur orthophoniste, nous confions le jeu à celles-ci quelques jours pour qu'elles puissent le pratiquer.

Le questionnaire est un support que nous estimons adapté à notre volonté de bénéficier de leur retour. Ce dernier est composé de douze questions (ou groupes de questions). La plupart sont fermées, de façon à ce que l'orthophoniste puisse, s'il préfère répondre rapidement, en entourant la réponse qui lui semble la plus adéquate. Cela dit, pour chacune des questions, un espace est laissé pour qu'il puisse ajouter ses commentaires ou précisions. Toujours dans cette même optique, nous terminons le questionnaire par une question ouverte aux suggestions : « souhaitez-vous apporter des critiques sur ce jeu, qu'elles soient positives ou négatives? ».

Le questionnaire aborde les sujets suivants :

La forme du matériel :

Le support pratique est-il facile à manipuler ? Avez-vous trouvé ce jeu attrayant ? Le graphisme vous plaît-il ? Avez-vous apprécié le concept d'une batterie de plusieurs petits jeux ? La durée de chaque jeu vous semble-t-elle insuffisante, correcte ou trop longue ?

Le niveau de difficulté :

Le niveau de difficulté des jeux vous paraît-il adapté à l'âge des enfants ? Les règles des différents jeux sont-elles trop simples, claires ou trop complexes ? Les consignes vous semblent-elles adaptées aux différents niveaux scolaires (du CP au CM2) ? La répartition des items selon deux ou trois niveaux de difficulté (vert, bleu, rouge) vous paraît-elle pertinente ? Certains items vous paraissent-ils trop simples ou trop complexes ?

L'intérêt pour le jeu :

Selon vous, l'enfant a-t-il adhéré au jeu ? Parmi tous les jeux, lequel trouvez-vous le plus pertinent ? Le moins ? Le concept de la personnification des affixes vous semble-t-il intéressant ? L'utilisation conjointe des cartes Amifixes et des jeux vous semble-t-elle pertinente ? L'utiliserez-vous dans vos prises en charge ?

L'intérêt pour la démarche dans lequel il s'inscrit :

Trouvez-vous cela judicieux de travailler les compétences morphologiques auprès d'enfants ayant un déficit lexical ?

Un des questionnaires complétés par les orthophonistes est consultable en Annexe 10, pages A24-A25.

Finalement, la présentation de ce matériel aux enfants avait pour but d'évaluer le caractère fonctionnel des jeux (nombre d'items suffisant, niveau de difficulté etc.), d'en estimer la durée et le degré d'intérêt porté par les enfants. Aussi, à partir des trois types de données développées ci-dessus (pré- et post-tests, questionnaires aux enfants et aux orthophonistes), nous espérons porter un regard le plus objectif possible sur ce matériel et aboutir à des pistes de modifications, variantes ou élargissements.

Résultats

Après avoir présenté les résultats obtenus au pré-test et au post-test par les onze enfants de notre population cible, nous exposerons les principales informations ressortant des questionnaires proposés à ces mêmes enfants et de ceux complétés par cinq orthophonistes.

1. Résultats des pré-tests et des post-tests

Ci-dessous le Tableau II indique les résultats qu'ont obtenus les enfants les plus jeunes au pré-test et au post-test. Le Tableau III indique quant à lui ceux des enfants les plus grands. Nous expliquerons dans la discussion pourquoi nous avons fractionné la classe CE2.

Prénoms	Tâches	Résultats au pré-test	Résultats au post-test	Evolution
Louise (CP)	Définition d'une famille de mots	0/3	1/3 (1 + 0 + 0)	+1
	Jugement de relation de mots	5/5	4/5	-1
	Closure de phrases	1/5	3/5	+2
	Production de dérivés à partir de pseudo-mots	0/5	0/5	0
	Total	6/18	8/18	+2
Lucas (CP)	Définition d'une famille de mots	0/3	1/3 (1 + 0 + 0)	+1
	Jugement de relation de mots	3/5	4/5	+1
	Closure de phrases	1/5	2/5	+1
	Production de dérivés à partir de pseudo-mots	0/5	0/5	0
	Total	4/18	7/18	+3
Laura (CE1)	Définition d'une famille de mots	1/3 (1 + 0 + 0)	2/3 (1 + 1 + 0)	+1
	Jugement de relation de mots	5/5	4/5	-1
	Closure de phrases	2/5	3/5	+1
	Production de dérivés à partir de pseudo-mots	1/5	3/5	+2
	Total	9/18	12/18	+3
Charlotte (CE1)	Définition d'une famille de mots	0/3	1/3 (1 + 0 + 0)	+1
	Jugement de relation de mots	2/5	1/5	-1
	Closure de phrases	0/5	1/5	+1
	Production de dérivés à partir de pseudo-mots	0/5	0/5	0
	Total	2/18	3/18	+1
Olivia (CE1)	Définition d'une famille de mots	1/3 (1 + 0 + 0)	1/3 (1 + 0 + 0)	0
	Jugement de relation de mots	4/5	5/5	+1
	Closure de phrases	2/5	2/5	0
	Production de dérivés à partir de pseudo-mots	0/5	1/5	+1
	Total	8/18	9/18	+1
Florent (CE2)	Définition d'une famille de mots	0/3	2/3 (1 + 0 + 1)	+2
	Jugement de relation de mots	4/5	3/5	-3
	Closure de phrases	5/5	3/5	-2
	Production de dérivés à partir de pseudo-mots	2/5	4/5	+2
	Total	11/18	12/18	+1

Tableau II : Résultats obtenus par les enfants du CP au CE2 au pré-test et au post-test

Prénoms	Tâches	Résultats au pré-test	Résultats au post-test	Evolution
Matthieu (CE2)	Définition d'une famille de mots	3/3	3/3	0
	Production de dérivés à partir de pseudo-mots	1/5	2/5	+1
	Compréhension d'affixes	3/5	4/5	+1
	Explications d'affixes	2/5	5/5	+3
	Fluence morphologique	4/5	5/5	+1
	Total		13/23	19/23
Gaëlle (CM1)	Définition d'une famille de mots	1/3 (1 + 0 + 0)	2/3 (1 + 0 + 1)	+1
	Production de dérivés à partir de pseudo-mots	1/5	2/5	+1
	Compréhension d'affixes	3/5	3/5	0
	Explications d'affixes	1/5	3/5	+2
	Fluence morphologique	4/5	5/5	+1
	Total		10/23	15/23
Leslie (CM2)	Définition d'une famille de mots	1/3 (0 + 1 + 0)	2/3 (1 + 0 + 1)	+1
	Production de dérivés à partir de pseudo-mots	0/5	0/5	0
	Compréhension d'affixes	5/5	4/5	-1
	Explications d'affixes	1/5	2/5	+1
	Fluence morphologique	3/5	3/5	0
	Total		10/23	11/23
Théo (CM2)	Définition d'une famille de mots	1/3 (0 + 0 + 1)	2/3 (1 + 0 + 1)	+1
	Production de dérivés à partir de pseudo-mots	1/5	1/5	0
	Compréhension d'affixes	2/5	3/5	+1
	Explications d'affixes	1/5	1/5	0
	Fluence morphologique	4/5	4/5	0
	Total		9/23	11/23
Paul (CM2)	Définition d'une famille de mots	3/3	3/3	0
	Production de dérivés à partir de pseudo-mots	2/5	3/5	+1
	Compréhension d'affixes	5/5	5/5	0
	Explications d'affixes	3/5	4/5	+1
	Fluence morphologique	5/5	5/5	0
	Total		18/23	20/23

Tableau III : Résultats obtenus par les enfants du CE2 au CM2 au pré-test et au post-test

Pour la tâche de définition d'une famille de mots, nous avons établi trois critères afin de pouvoir extraire un résultat quantitatif des formulations recueillies. Chaque critère correspond à l'attribution d'un point sur trois :

- l'enfant donne un exemple pertinent d'une famille de mots
- l'enfant exprime le partage d'un lien sémantique entre mots d'une même famille
- l'enfant exprime une ressemblance formelle entre mots d'une même famille.

Rappelons d'ailleurs que cette tâche de définition est le seul subtest commun aux deux groupes d'enfants.

Quant au subtest de fluence morphologique adressé aux plus grands, précisons que le point est accordé dès lors que l'enfant évoque un mot de la même famille que le mot cible.

Voici à présent le Tableau IV annonçant les moyennes, pourcentages de réussite, scores minimaux et maximaux pour ces deux groupes d'enfants.

	Pré-test	Post-test
Moyenne pour les plus jeunes	6,6/18 = 36,7%	8,5/18 = 52,2%
Moyenne pour les plus grands	12/23 = 47,2%	15,2/23 = 66,1%
Score minimal des plus jeunes	2/18	3/18
Score maximal des plus jeunes	11/18	12/18
Score minimal des plus grands	09/23	11/23
Score maximal des plus grands	18/23	20/23

Tableau IV: Moyennes, pourcentages de réussite, scores minimaux et maximaux des sujets

Enfin, les figures 3 et 4 permettent une comparaison des moyennes obtenues pour chaque subtest au pré-test et au post-test, et ce pour chaque groupe d'enfants.

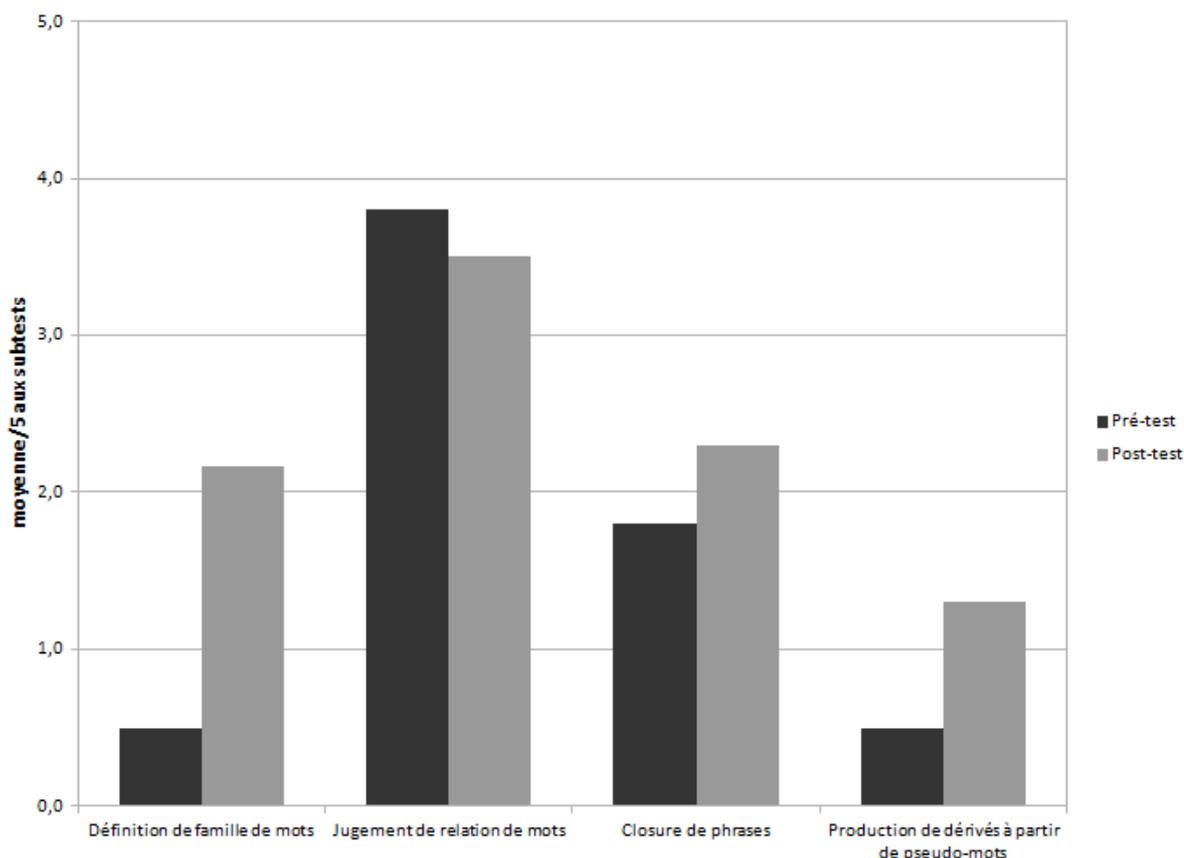


Figure 3: Comparaison des moyennes par subtest au pré-test et au post-test du CP au CE2

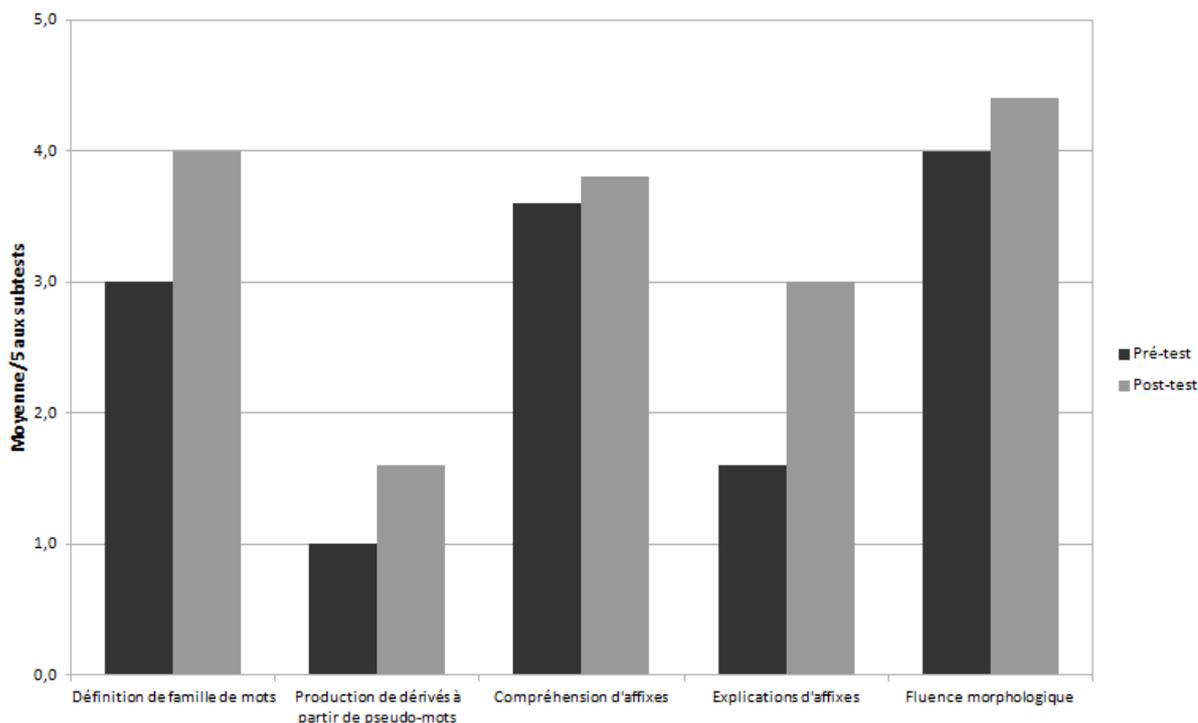


Figure 4: Comparaison des moyennes par subtest au pré-test et au post-test du CE2 au CM2

De l'ensemble de ces résultats ressort une légère évolution positive des scores aux différents subtests entre le pré-test et le post-test pour les deux groupes d'enfants. En effet, pour les plus jeunes, la moyenne à l'ensemble des subtests passe de 6,6/18 au pré-test (soit 36,7% de réussite) à 8,5/18 au post-test (soit 52,2% de réussite). De même, pour les plus grands, la moyenne à l'ensemble des subtests passe de 12/23 au pré-test (soit 47,2% de réussite) à 15,2/23 au post-test (soit 66,1% de réussite).

Cela dit, parmi l'ensemble de ces données, on observe une diminution des scores pour le subtest de jugement de relation de mots adressé aux plus jeunes, entre le pré-test et le post-test. La moyenne à ce subtest passe de 3,8/5 à 3,5/5 (quatre enfants sur six ont vu leur résultat chuter).

2. Questionnaires adressés aux enfants

Nous avons analysé autant que possible les réponses fournies par les enfants à l'issue des passations (un exemplaire complété est consultable en Annexe 9, page A23). Les sept premières questions du questionnaire étant à choix multiple, en voici les résultats en pourcentage rassemblés dans la Figure 5 qui suit :

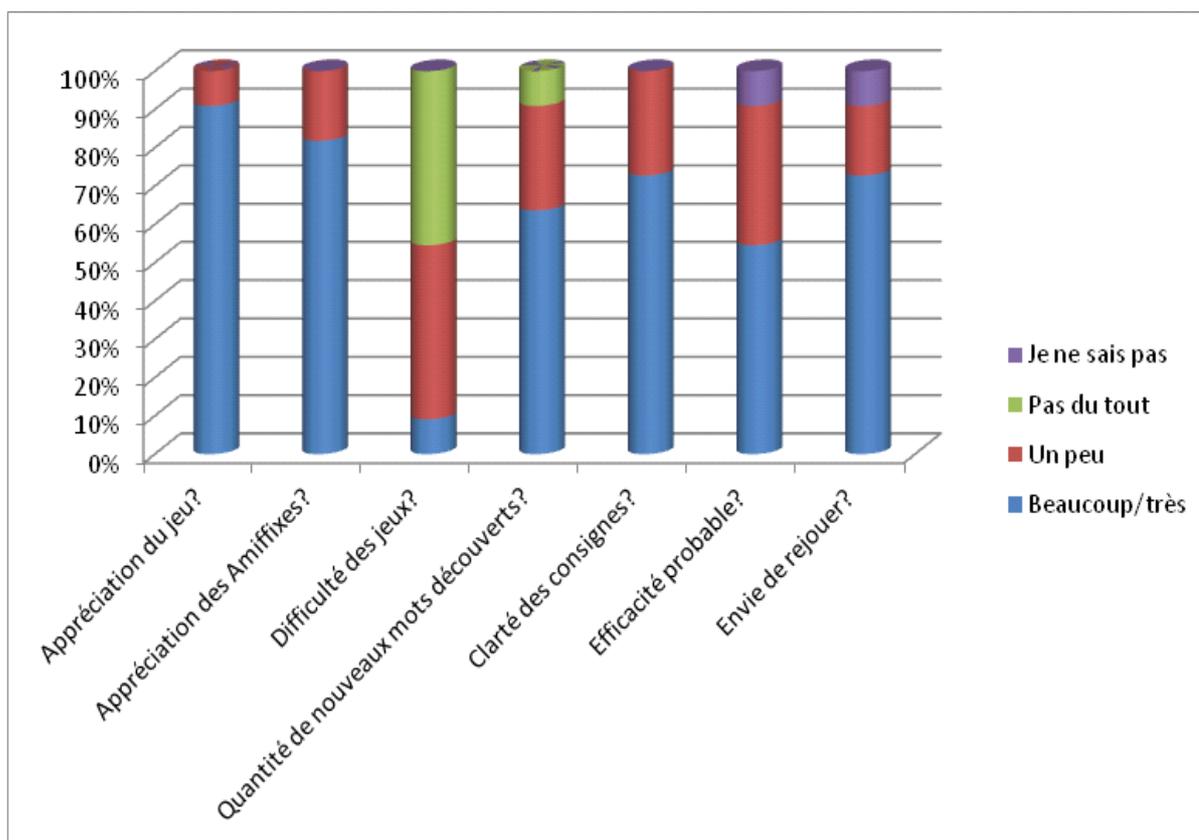


Figure 5: pourcentage de réponses aux questions à choix multiple de notre questionnaire aux enfants

Leurs réponses aux questions 1, 2 et 7 montrent que le matériel leur a globalement plu. Nous mettrons en vis-à-vis ces résultats avec nos impressions personnelles par la suite.

Notre questionnaire comporte également trois questions quant à leurs préférences :

- concernant les Amifixes : les plus jeunes ont préféré « Mme Ette », tandis que pour les plus grands, « Mr Able » détient la première place.
- concernant les jeux les plus appréciés : Arbrafrux et Animalix sont les favoris des plus jeunes, Mimétix et Cryptofix sont ceux des plus grands.
- concernant les jeux les moins appréciés : il s'agit de La course d'Hippofixe pour les plus jeunes et de Fixons nos amis pour les plus grands.

3. Questionnaires adressés aux orthophonistes

Soucieuses de bénéficier de l'avis de professionnels habitués à rééduquer des enfants présentant un déficit lexical et utilisant du matériel dans ce but, nous leur avons soumis un questionnaire afin de regrouper leurs remarques constructives. Nous exposons donc les critiques, positives et négatives, des cinq orthophonistes sollicitées. Pour plus de clarté, ces diverses observations sont regroupées selon les thèmes suivants :

- **la forme du matériel :**

Le graphisme a globalement charmé les orthophonistes. Elles ont également apprécié la décomposition en plusieurs petits jeux. Selon une des professionnelles, « l'utilisation de plusieurs jeux dans une même séance la rend plus dynamique ». L'idée d'une boîte à compartiments a été proposée dans le but d'une manipulation plus pratique et fonctionnelle.

- **le niveau de difficulté :**

Les thérapeutes ont considéré le niveau de difficulté des jeux adapté. L'une d'entre elles rappelle que « c'est à l'orthophoniste de choisir les jeux et items les plus adaptés en fonction de l'enfant et de ses capacités ». La progression en deux ou trois degrés de difficulté constitue une aide appréciable pour faire une sélection. Quant aux consignes, elles sont apparues comme claires et compréhensibles. Toutefois, « un point préalable sur la notion de famille de mots est indispensable pour certains jeux » (exemple : La Course d'Hippofixe).

- **intérêt pour le jeu :**

Les orthophonistes se sont montrées enthousiastes concernant notre matériel et aimeraient le réutiliser par la suite. Pour elles, cet outil s'intègre bien dans leurs prises en charge du langage oral.

Parmi les jeux les plus pertinents, nous retrouvons à plusieurs reprises :

-pour les plus jeunes, Les Ette en fête et Arbrafruix

-pour les plus grands, Textes en folix et Cryptofix, « pour la diversité des notions abordées ».

Le concept de la personnification des affixes les a séduites et « mériterait d'être plus longuement développé au cours du jeu » : il ne « prend son sens que grâce à l'utilisation conjointe des cartes Amifixes et des différents jeux ». De plus, les Amifixes correspondent particulièrement « aux enfants qui fonctionnent dans une modalité visuelle ».

- **intérêt pour la démarche dans lequel le jeu s'inscrit :**

Cette approche « ne peut qu'aider les enfants ayant un déficit lexical à s'ouvrir au langage oral et à mieux investir l'écrit, surtout l'orthographe ».

Toutes ces données recueillies, mêlées à nos observations personnelles, ont constitué le socle de notre analyse critique.

Discussion

Suite à la création et à l'expérimentation de notre matériel, nous avons pu faire le point et établir des critiques, à la fois négatives et positives, quant à notre approche méthodologique. Après nous être penchées sur les critiques concernant notre méthode d'expérimentation, nous nous intéresserons à l'élaboration de notre jeu à proprement parler pour pouvoir enfin revenir sur l'hypothèse et les objectifs initiaux, puis en retirer des perspectives pour l'orthophonie.

1. Critiques méthodologiques

1.1. Critiques concernant notre méthode d'expérimentation

1.1.1. La sélection de notre population cible

Nous pouvons émettre la remarque selon laquelle nos critères d'inclusion et d'exclusion énumérés précédemment ont bien été respectés pour chaque enfant, ce qui nous a permis d'obtenir des résultats non faussés et, par conséquent, exploitables.

Toutefois, nous tenions à souligner l'insuffisance notable du nombre de sujets dans notre expérimentation. En effet, cette composante a limité nos possibilités de validation d'efficacité de notre outil. Il serait évidemment profitable de tester la pertinence de notre matériel sur un plus grand panel d'enfants. Notre expérimentation y gagnerait ainsi en fiabilité, même s'il est vrai que tester l'efficacité réelle d'un jeu rééducatif est difficile, surtout à court terme

Par ailleurs, les patients que nous avons sélectionnés étaient pris en charge pour un retard de langage mais, au vu de la tranche d'âge étudiée (enfants scolarisés du CP au CM2), les plus grands d'entre eux étaient parfois également suivis pour un trouble du langage écrit. L'orthophoniste rééduque donc en parallèle le langage oral et le langage écrit. Il va de soi que nous aurions préféré retenir uniquement des cas « purs » de retard de langage mais ceci n'a pas été possible. De plus, certains de nos sujets présentent un retard de parole associé. Ceci a pu intervenir dans la qualité de leurs réponses aux pré-test et post-test ainsi que dans leur réceptivité au jeu.

1.1.2. Les pré-tests et les post-tests

Selon les orthophonistes, les épreuves proposées sont cohérentes et s'incorporent tout à fait dans notre démarche d'expérimentation.

De plus, ces épreuves ne durent que peu de temps, ce qui présente le bénéfice de ne pas rebuter les enfants.

Par ailleurs, les consignes paraissent clairement établies. Les items choisis sont issus de notre liste de mots de départ : nous avons essayé de les sélectionner avec un niveau de difficulté similaire au sein du pré-test et du post-test pour chaque épreuve, ce qui ne s'est pas révélé aisé.

Parmi l'ensemble des tâches proposées, la formulation d'une définition personnelle de ce qu'est une famille de mots nous semble la plus représentative de la compréhension des principes morphologiques des enfants. Qui plus est, ce subtest est le seul qui est commun aux deux groupes d'enfants, ce qui permet la comparaison de leurs résultats. Ces derniers vont bien dans le sens d'une amélioration de la compréhension avec l'âge.

Cependant, nous listons ici quelques aspects négatifs quant à l'élaboration de ces pré-test et post-test et proposons quelques modifications qu'il serait, selon nous, intéressant d'apporter.

De façon générale :

- Il aurait été bénéfique de faire également passer ces pré- et post-tests à des enfants sans déficit langagier et n'ayant jamais eu de rééducation orthophonique, pour essayer de les « normaliser » a minima. En effet, si nous devons continuer notre expérimentation, nous ferions passer ces tests à des enfants appariés en âge et niveau scolaire à chacun de nos sujets dans l'optique de créer un parallèle comparatif et de pouvoir se rendre compte du type de subtests échoués ou réussis par chaque groupe d'enfants. Nous manquons actuellement de point de comparaison.
- Deux pré- et post-tests de difficultés différentes ont été établis, l'un pour les plus jeunes (CP, CE1, voire CE2) et l'autre pour les plus grands (CE2, CM1, CM2). Or, il est possible de constater l'inclusion des CE2 dans ces deux catégories. En effet, pour l'un de nos deux sujets scolarisés en CE2, les pré- et post-tests des plus grands se montraient

tout à fait inadaptés car trop complexes au regard de ses difficultés, tandis qu'ils correspondaient aux capacités du second sujet scolarisé en CE2. Une évaluation étalonnée aurait eu l'avantage de déterminer des âges fixes auxquels se référer strictement, sans adaptation subjective, ou du moins avec une influence moindre de notre subjectivité.

De façon plus précise :

- Si l'on observe une légère amélioration des résultats entre le pré-test et le post-test pour l'ensemble des subtests proposés, ce n'est pas le cas pour la tâche de jugement de relation de mots auprès des plus jeunes. Ceci nous pousse à une remise en question de l'égalité du niveau de difficulté entre les deux tests.
- Certains subtests sont plus simples que d'autres. C'est le cas de l'épreuve de compréhension d'affixes adressée aux plus grands : en effet, par le choix entre deux propositions, il dispose d'une chance sur deux pour obtenir le point. De même, l'accord d'un point dès lors qu'un mot de la même famille que le mot-cible est évoqué rend également la tâche de fluence morphologique plutôt aisée.
- En revanche, la tâche de production d'un dérivé à partir d'un pseudo-mot est beaucoup plus complexe. A la réflexion, nous n'aurions pas dû la proposer comme première tâche aux enfants les plus grands, pour ne pas les mettre en échec. En outre, dans la consigne de ce subtest, nous ne donnons qu'un seul exemple de dérivé à partir d'un pseudo-mot. Plusieurs auraient été nécessaires à une bonne compréhension.
- Certains items peuvent prêter à confusion et mériteraient d'être modifiés :
 - l'item « fin », dans la fluence morphologique pour les plus grands, peut revêtir le sens d' « étroit » ou de « final », ce qui peut perturber l'évocation des enfants car celui-ci doit d'abord se référer au sens de l'item.
 - dans l'épreuve de closure de phrases, pour les plus jeunes, l'idée de la progéniture, pour l'item « le petit ours est un ... (ourson) », est mal exprimée : nous aurions dû écrire « le petit de l'ours est l'... ». Ceci peut expliquer une forte proportion d'échecs à cet item.
 - toujours dans l'épreuve de closure de phrases, pour les plus jeunes, la plupart des sujets ont répondu « boulangerie » à la place de

« pâtisserie » pour compléter « je vais chez le pâtissier, je vais donc à la ... ». Dans ce cas, on note que le sens de la vie courante prime sur l'aspect formel.

Dans l'ensemble, malgré ces critiques négatives, les pré-test et post-test respectent le protocole d'évaluation de la morphologie dérivationnelle que nous avons évoqué dans la partie théorique.

1.1.3. Les séances d'expérimentation

Les séances d'expérimentation se sont toutes très bien déroulées et nous ont permis de cibler les modifications à apporter à notre matériel.

La plupart d'entre elles ont été filmées dans le but de pouvoir faire un retour plus précis sur chaque manipulation. Parfois, la caméra pouvait troubler les enfants qui semblaient alors plus timides et osaient moins donner la réponse quand ils hésitaient. Dans ces cas-là, nous recommençons alors le jeu sans filmer.

Il est important de souligner que nous aurions aimé tester le jeu sur un plus grand nombre de séances (trois ou quatre à la place de deux) pour mieux l'explorer.

1.1.4. Les questionnaires

- Aux enfants

On peut parfois douter de la sincérité des enfants qui ont pu répondre de façon très positive à chaque question pour nous faire plaisir, sans forcément analyser la question. Ceci est bien sûr normal et propre à leur jeunesse.

- Aux orthophonistes

Les questionnaires nous semblent un peu longs à remplir.

1.2. Critiques quant à l'élaboration du jeu

De manière générale, nous avons apprécié la démarche de création de notre matériel ainsi que la phase d'expérimentation de celui-ci. En effet, explorer un jeu dont nous sommes à l'origine a constitué, pour nous, un cheminement vers la maîtrise des tenants et des aboutissants de ce support. Lors de sa confection, notre objectif principal résidait en son caractère adapté aux enfants auxquels il est adressé. Pouvoir l'utiliser avec les patients, écouter leurs réponses et rebondir dessus, recevoir leurs remarques, envisager et effectuer des réajustements, sont autant d'éléments ayant rendu cette démarche intéressante.

Toutefois, nous avons consacré beaucoup de temps à la création et à la fabrication pratique du matériel, au détriment de celui qui nous était imparti dans nos projets initiaux pour l'expérimentation et l'apport de toutes les modifications susceptibles d'améliorer le jeu.

Dans l'ensemble, certaines qualités de ce matériel sont ressorties, tant de notre propre expérience que des remarques des patients et orthophonistes l'ayant découvert.

Certaines concernent la présentation du jeu. L'aspect esthétique des illustrations ainsi que les noms des jeux ont plu aux enfants. De même, les orthophonistes ont mis en avant dans leurs commentaires un caractère visuellement attractif, qui rend la manipulation du jeu agréable. De plus, la décomposition du matériel en plusieurs jeux indépendants semble correspondre aux modalités temporelles de prise en charge orthophonique. Aussi, nous avons pu constater nous-mêmes que le passage d'un jeu à l'autre relance l'enfant dans une perspective d'attention. Ce regain de concentration, également imputable à la variété des supports (cartes, fiches, jetons), rend la séance plus dynamique.

Par ailleurs, renforcer la notion de « famille de mots » s'est révélé pertinent auprès des patients présentant un retard de langage ou ses séquelles, dès le CP et même auprès des plus grands. Etant donné les résultats obtenus aux pré-test et post-test (exposés ci-avant), les principes de construction des mots, bien qu'abordés en milieu scolaire, restaient très flous pour la majorité de nos sujets. Ceux-ci ont tendance à faire primer les champs sémantiques sans tenir compte des ressemblances formelles entre mots d'une même famille. Approcher la dérivation morphologique avec de nombreux items à l'appui a donc tout son sens, pour

repréciser cette notion de « famille de mots », au centre de l'organisation du lexique interne. Les orthophonistes ont approuvé cet axe comme partie intégrante de leurs plans thérapeutiques. Nous verrons toutefois que nos jeux ne mettaient pas tous en jeu les compétences morphologiques et faisaient appel aux connaissances lexicales, alors que celles-ci étaient limitées pour les enfants de notre population cible.

Au fil de notre utilisation du matériel, nous nous sommes aperçues du poids et de l'efficacité de la reprise à l'écrit des mots nouveaux. En outre, si nous savions déjà l'importance du discours accompagnateur de l'adulte, nous avons pris conscience de son ampleur lors de cette expérience.

C'est en nous appuyant sur les résultats exposés précédemment que nous pourrions discuter de certains points de notre matériel ayant nécessité une réflexion particulière, justifier nos choix, émettre des critiques, envisager des modifications ou des variantes.

1.2.1. Les Amifixes

Les Amifixes constituent, à notre avis, le point le plus novateur de notre matériel. En effet, la personnification de certains affixes n'a jusqu'alors, à notre connaissance, pas été exploitée et a beaucoup plu aux patients et orthophonistes les ayant découverts.

Il est absolument nécessaire et essentiel de donner en même temps des exemples de mots contenant ces affixes en question pour que la mise en lien entre le personnage et son utilisation concrète soit possible. Redéfinir à l'enfant le sens de mots construits de la sorte à partir du sens de l'affixe est une étape incontournable (par exemple, pour « Mr Re », l'adulte pourra expliquer que dans « recommencer », on commence encore une fois, et dans « refaire », on fait une nouvelle fois).

Au fur et à mesure des présentations des Amifixes aux différents sujets, nous avons établi qu'il serait intéressant de s'appuyer sur les principes fondamentaux de la gestion mentale pour aider l'enfant à se faire une représentation interne de l'affixe-cible et favoriser la mémorisation conjointe de sa forme (sonore et visuelle) et de son sens. Suite à une phase de perception de la carte Amifix et à l'écoute de l'explication orale de l'adulte, fermer les yeux, se représenter l'affixe mentalement et évoquer les éléments mis en mémoire à son sujet (le décrire oralement voire le

redessiner) tout en rattachant cette représentation à des mots comprenant l'affixe en question, constitueraient une piste à exploiter.

Les Amifixes ont été placés dans le livret, de manière à ce qu'ils soient tous regroupés. Après réflexion, il aurait été plus judicieux de les avoir d'emblée représentés sur des cartes, supports mobiles et manipulables. En effet, à raison d'un par page, la présentation simultanée de deux Amifixes n'était pas possible. Or, cela aurait été pratique, par exemple, pour confronter « Mr In » et « Mr Dé » qui ont un sens proche.

Seuls « les triplés musclés Eur, Euse et Trice » se sont montrés difficiles à amener. En effet, d'après nos observations qualitatives sur le moment et à la visualisation des vidéos, tous les enfants semblent avoir saisi le concept de « celui ou celle qui fait l'action » mais ne pas l'avoir toujours bien associé à la triple identité de « Eur, Euse et Trice ». Les morphèmes « -eur » et « -euse » sont les plus fréquemment utilisés pour véhiculer cette idée ; en revanche, « -trice » est un peu plus rare (exemples : actrice, réalisatrice, etc.). Nous souhaitons représenter cette troisième forme car elle diffère beaucoup des deux autres. Mais, au nombre de trois, les informations sur ces affixes surchargent peut-être les enfants. Des modifications seraient à apporter concernant cet Amiffixe.

1.2.2. Le livret

Le livret a pour fonction essentielle celle d'un petit manuel de prise en main. C'est grâce à lui que l'adulte peut utiliser correctement le matériel et choisir les jeux en fonction de ses objectifs.

Au sein de la première version du livret, nous n'avons pas été suffisamment explicites quant au matériel nécessaire pour chaque jeu, ce qui pouvait engendrer une perte de temps au début de la mise en place du jeu. Nous avons donc listé les éléments à utiliser selon le jeu dans la seconde version.

De plus, dans cette deuxième version du livret, nous avons également ajouté des variantes possibles auxquelles nous avons pensé au cours de l'expérimentation, comme, par exemple, utiliser les cartes d'« Animalix » ou d'« Arbrafrux » en memory (le petit allant de paire avec son parent, le fruit avec son arbre).

1.2.3. Les différents jeux

L'un des points positifs que nous avons pu constater pour la plupart des jeux est l'intérêt des enfants suscité par les différents moyens motivationnels mis en œuvre : par exemple, nous avons utilisé des jetons à gagner, qu'ils soient spécifiques (symboles de pays dans En voyage Hippofixe) ou non (La course d'Hippofixe), des devinettes d'actions mimées (Mimétix), la comparaison entre le dessin produit et la carte-réponse (Les « ette » en fête), la résolution d'une enquête (Cryptofix). En revanche, quand l'aspect ludique fait défaut (Fixons nos amis, nous y reviendrons), l'investissement du jeu par les enfants diminue.

Cette expérience nous a confrontées à certaines difficultés et remises en question.

Tout d'abord, rester sur des activités morphologiques ciblées constituait un de nos objectifs. Pourtant, dans plusieurs jeux (notamment Arbrafrux, Animalix, En voyage Hippofixe et A contrarix), notre abord touchait aux connaissances lexicales et sortaient ainsi du cadre spécifique de la dérivation. Pour certains jeux, l'extraction de base serait à privilégier par rapport à l'évocation de mots à partir de leur base : en effet, cette première tâche concerne spécifiquement les compétences morphologiques, tandis que la seconde fait appel à des connaissances lexicales et ne s'ancre pas dans notre projet d'exploiter la morphologie au service du lexique. Pour d'autres jeux, l'aspect pratique ne nous a pas permis de pouvoir modifier les consignes. Les règles et le support seraient donc à revoir (En voyage Hippofixe, A contrarix). Le Tableau V (pages 99 à 103) reprend ces critiques pour chaque jeu concerné.

Par ailleurs, l'établissement de la progression a également été une source de difficultés. En effet, juger de la complexité d'un item par rapport à un autre n'a pas été chose facile. Nous avons essayé de rester réalistes concernant ce que nous pouvions attendre d'un enfant d'école élémentaire selon son niveau lexical, tout en apportant certaines difficultés pour les inciter à utiliser au mieux leurs compétences. Nous visions la zone proximale de développement propre à chacun des patients, mais cette adaptation n'est pas toujours aisée.

Détaillons maintenant quelques remarques (regroupées dans le Tableau V ci-dessous), issues des propos des enfants et des orthophonistes que nous avons rencontrés lors de notre expérimentation ainsi que de nos réflexions personnelles,

qui ont ou pourraient amener des modifications, suppressions, améliorations et variantes :

Tableau V: Remarques sur les différents jeux

	A propos des règles, idées, items	A propos de la présentation
Arbrafruits	<p>-Certains items (orange/oranger, pêche/pêcher, raisin/vigne) ne sont pas réguliers et ne correspondent pas à la règle de dérivation morphologique utilisant le suffixe « -ier ». Ceux-ci renvoient à des connaissances lexicales et non à une maîtrise de la règle morphologique. En ce sens, leur introduction dans le jeu est critiquable.</p> <p>-L'extraction de base constitue une consigne plus ciblée sur les compétences morphologiques que l'évocation du nom de l'arbre à partir de son fruit car cette dernière peut se faire à partir du stock lexical déjà acquis et non par fusion morphologique.</p>	<p>-La planche du jardin d'Hippofixe ne comprend qu'un arbre et un arbuste sous leur représentation « classique », et ne couvre donc pas la réalité pour des items comme le bananier ou le palmier.</p> <p>-Nous avons ajouté un signe dissociatif entre les cartes-fruits et les cartes-arbres, pour leur placement en deux tas distincts plus rapide.</p>
Animalix	<p>-Ce jeu fait essentiellement intervenir les compétences lexicales au détriment de la morphologie compte tenu du nombre de suffixes possibles pour trouver les petits des animaux. Ce support ne permet pas de dégager de règle morphologique.</p> <p>-En extraction de base (trouver l'animal à partir du nom de son</p>	<p>-Un signe dissociatif entre les cartes-parents et les cartes-petits a, ici également, été rajouté.</p>

	<p>petit), le jeu gagne en intérêt.</p> <p>-Idem pour l'aspect critiquable des items irréguliers (cheval/poulain).</p>	
En voyage Hippofixe	<p>-L'influence des connaissances lexicales sur les réussites et échecs de l'enfant est ici majeure. Cet exercice mériterait d'être totalement remanier. Retrouver les noms des pays à partir des noms d'habitants serait plus judicieux que la consigne actuelle : des modifications des cartes seraient donc nécessaires.</p> <p>-La forme féminine du nom d'habitants peut aussi être demandée à l'enfant. Ceci reste toutefois très complexe pour les plus jeunes.</p>	-Le planisphère est trop petit pour pouvoir placer aisément les jetons dessus.
Les « ette » en fête	-Nous avons enlevé les images correspondant aux résultats des combinaisons fausses (exemple : « chouette » qui n'est pas issue de « chou » et du suffixe « -ette ») pour ne pas induire en erreur. Mais dans la mesure où l'enfant dessine le résultat, le recours à la carte comme moyen de vérification qu'il a bien saisi le sens du mot cible peut être stimulant.	
La course d'Hippofixe	-Nous avons introduit parmi les items les plus simples (en vert) « air » et « main » qui sont certes des mots fréquents mais dont la	

	<p>base change beaucoup au sein des mots de leur famille (« aérien », « aéroport », « manuel », « manuellement » etc.). Compte tenu de la complexité que ces mots revêtent pour les enfants, ils seraient à reclasser parmi les cartes bleues (niveau intermédiaire).</p>	
<p>A Contrarix</p>	<p>-Le choix d'un préfixe (marquant le contraire) plutôt qu'un autre à partir d'une base implique encore une fois les connaissances lexicales. Trouver la base du mot à partir de son contraire aurait davantage permis de développer les compétences morphologiques. Mais le support des cartes-préfixes et cartes-bases devrait donc être changé. Toutefois, avec la consigne actuelle de choix de préfixe parmi plusieurs et de fusion, le jeu nous a semblé intéressant car les enfants fonctionnaient par essai-erreur et attendaient un feedback de l'adulte.</p> <p>-Par ailleurs, la réécriture des mots ainsi formés par assemblage de morphèmes est un bon moyen pour en fixer l'orthographe complète.</p> <p>-La consigne actuelle a permis d'explicitier l'emploi de certains affixes plutôt que d'autres (exemple: « ir- » devant les mots</p>	<p>-Les mots des différentes cartes sont écrits en majuscules, ce qui empêche de faire figurer les accents. Or, leur absence peut gêner les enfants dans leur lecture. Un changement de casse serait donc judicieux.</p>

	commençant par la lettre r).	
Mimétix		-L'image d'Hippofixe n'apparaissant pas sur ces planches, le lien avec le personnage est rompu. Elle serait à ajouter.
Fixons nos amis	-Ce jeu aborde les fondements mêmes de construction du mot, par la manipulation de radicaux et d'affixes. Adressé aux plus grands, il est très explicite. Mais cet exercice manque à sa vocation ludique initiale et n'a pas plu par rapport aux autres. -Faire écrire les mots trouvés à partir d'une même racine serait une façon de bien fixer le concept de « famille de mots ».	-Chacun au centre de sa propre étiquette, les morphèmes ne sont pas aisément assemblés visuellement parlant : le grand espace blanc nous paraissait briser la représentation du mot entier. Il faudrait peut-être modifier les cartes qu'elles puissent s'encastrent.
Textes en folix	-Ayant noté une tendance générale des enfants à faire des parallèles avec leur vécu, la création de leur propre récit à partir de deux ou trois mots d'une même famille est une tâche qui pourrait être proposée par la suite aux plus imaginatifs.	
Cryptofix		-Les grilles pourraient être agrandies pour que la lecture des mots qui la composent soit plus facile.

2. Retour sur les objectifs initiaux et sur l'hypothèse

Après avoir présenté notre matériel et notre démarche d'expérimentation, mis en avant les résultats obtenus, émis des remarques diverses et fait quelques modifications, revenons sur les objectifs que nous nous étions fixé initialement.

L'aspect attrayant et original de notre outil constitue le point dont nous sommes le plus satisfaites. Selon nous, les Amifixes sont l'élément ayant contribué le plus au côté plaisant de notre approche.

Quant au caractère ciblé de ce matériel, la notion de « famille de mots » nous semble occuper une place importante dans notre travail tout en s'inscrivant dans une stratégie d'enrichissement lexical. Cependant, nous avons vu précédemment que les connaissances lexicales primaient sur le raisonnement morphologique dans certains de nos jeux. Des consignes seraient à revoir pour viser exclusivement les procédés morphologiques.

Pour ce qui est de l'adaptation du jeu au niveau des enfants, nos recherches sur la fréquence des items et leur degré de complexité d'un point de vue morphologique nous ont été utiles. Nous espérons, par notre partage des cartes en deux ou trois niveaux de difficulté et nos choix d'items, permettre à l'orthophoniste d'ajuster au mieux le jeu à son patient. L'importance de l'étayage est, nous le rappelons, indéniable pour permettre à l'enfant de mettre du sens sur les différents mots construits rencontrés. En revanche, nos pré-tests et post-tests ne se sont pas montrés aussi adaptés aux possibilités des enfants que nous l'espérons. Avec un retard dans l'acquisition du langage ou des séquelles de ce retard, certaines tâches se sont révélées ardues ; les tâches morphologiques sur des pseudo-mots étaient particulièrement complexes et même déroutantes pour les plus jeunes. Il aurait été intéressant de comparer à la même période les résultats que nous avons obtenus avec ceux d'enfants du même âge sans pathologie langagière avérée.

N'ayant pas disposé d'un test étalonné spécifique à la morphologie, nos résultats ne sont pas probants sur le plan quantitatif en ce qui concerne l'efficacité de notre matériel. En effet, le test que nous avons établi permet de comparer les résultats des enfants par rapport à eux-mêmes à deux moments différents (avant et après l'utilisation de notre outil), mais pas par rapport à une norme. L'absence de ces

données nous empêche d'affirmer une efficacité réelle de notre matériel sur le développement des compétences morphologiques. Toutefois, notre analyse qualitative des réponses des sujets au cours des différents jeux (à partir de supports vidéos) et les résultats quantitatifs issus du test que nous avons élaboré mettent en avant une amélioration sensible de la compréhension de ce qu'est une famille de mots, de la compréhension de certains affixes abordés de façon ciblée et de la capacité des enfants à trouver des mots morphologiquement liés.

Par ailleurs, compte tenu des délais, nous n'avons pas fait passer d'épreuves lexicales à nos sujets avant et après les deux séances d'expérimentation du jeu. Nous ne pouvons donc pas dans le cadre de ce mémoire mettre en évidence un accroissement lexical directement en lien avec le travail sur des notions de morphologie dérivationnelle.

En conclusion, pour revenir sur l'hypothèse sur laquelle nous nous sommes appuyées tout au long de ce mémoire, nos résultats quantitatifs (malgré les biais exposés précédemment) et nos observations qualitatives vont dans le sens d'une amélioration de la compréhension et de la maîtrise de la notion de « famille de mots » auprès de nos sujets avec un retard de langage ou des séquelles de celui-ci, qu'ils soient scolarisés en CP ou en CM2. Par contre, nous n'avons pas pu évaluer si cette courte intervention avec notre matériel avait un impact significatif sur le lexique passif et/ou actif. Une utilisation plus longue et régulière de notre matériel, sur un nombre plus important d'enfants, avec un groupe-contrôle et des tests étalonnés, constituerait une méthode autrement plus longue et plus fiable, que nous n'avons pas pu mettre en œuvre à la suite de la création de notre jeu, mais qu'il serait très intéressant d'effectuer.

3. Perspectives et intérêt pour l'orthophonie

L'élaboration de ce mémoire nous a permis d'émettre une hypothèse d'enrichissement lexical chez l'enfant, grâce à la maîtrise des règles de morphologie dérivationnelle.

L'enrichissement lexical doit, pour beaucoup de pathologies neurolinguistiques de l'enfant, être au cœur de la prise en charge orthophonique et il est intéressant d'exploiter toutes les pistes possibles pour étendre ce stock. C'est pourquoi ces préconisations peuvent, selon nous, apporter un intérêt certain à la pratique orthophonique qui ne demande qu'à être enrichie et sans cesse remise en question. C'est par la réalisation de nouvelles études que cette pratique pourra être de plus en plus fine, adaptée et efficace. Dans ce cadre, nous pensons qu'il est intéressant de réaliser des mémoires permettant de créer de nouvelles pistes et d'apporter de nouvelles données pour affiner cette recherche et exploiter divers aspects de la langue pour différentes pathologies.

Des études récentes ont déjà permis d'intégrer la morphologie dérivationnelle au cœur des rééducations de langage écrit et ont prouvé l'efficacité de ce type de prise en charge, quant à la dyslexie-dysorthographe.

Mais, intégrer l'aspect morphologique comme un des axes rééducatifs du langage oral pourrait être une piste à exploiter dans l'optique d'un enrichissement lexical.

Par ailleurs, il est primordial d'élaborer sans cesse de nouveaux matériels pour proposer des séances adaptées, avec des supports variés et riches, à chaque patient. Notre mémoire s'est inscrit dans cette démarche et nous espérons que notre matériel pourra être utilisé dans notre future pratique orthophonique.

Conclusion

Suite à nos recherches sur la morphologie dérivationnelle, nous avons voulu créer et expérimenter un matériel ciblant les familles de mots et les affixes, dans le but d'enrichir le lexique d'enfants présentant un retard de langage ou des séquelles de celui-ci en école élémentaire.

Dans le cadre de ce mémoire, nous n'avons pas pu prouver l'impact de l'abord spécifique de la dérivation sur l'étendue du lexique. Aussi, si nous n'avons pas obtenu de données quantitativement significatives sur l'efficacité de notre matériel quant aux connaissances et aux compétences morphologiques, nos observations cliniques et nos quelques résultats quantitatifs semblent aller dans le sens d'une meilleure compréhension de la notion de « famille de mots ». Par ailleurs, les enfants se sont montrés enthousiastes face aux jeux que nous leur avons présentés et ont apprécié les supports et illustrations proposés. Le jeu semble également avoir plu aux orthophonistes qui l'ont découvert, tant dans sa présentation que dans ses concepts. Nous aurions apprécié disposer de plus de temps pour comparer nos données avec celles qui auraient pu être obtenues auprès d'enfants sans retard de langage.

Cette expérience nous a enrichies sur le plan théorique comme au niveau pratique. En effet, nous avons pu acquérir un certain savoir-faire relatif à la création de matériel, à l'organisation d'une progression, mais aussi un certain savoir-être quant aux adaptations nécessairement permanentes à l'enfant. Cela nous a également rappelé le caractère essentiel de l'aptitude de l'adulte à saisir toutes les occasions pour enrichir le lexique, quel que soit le support utilisé.

Bibliographie

- ABBOTT R, BERNINGER V, NAGY WE, VAUGHAN K, VERMULEN K (2003). Relationship of morphology and other language skills in at-risk second grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of educational psychology*. 95. 730-742.
- AIMARD P (1994). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je ?.
- ALVES C, GIBARU-VERBECQ I (2001). *Le parcours de l'apprenti parleur*. Isbergues : Ortho Edition.
- APOTHELOZ D (2002). *La construction du lexique français*. Gap : Ophrys.
- ARAM DM, EKELMAN BL, NATION JE (1984). Preschoolers with language disorders : 10 years later. *Journal of speech and Hearing Reserch*. 27. 232-244.
- BARRETT MD (1995). Early lexical development. In : FLETCHER P, MACWHINNEY B (Eds), *The handbook of child language*. Oxford : Blackwell, 362-392.
- BERKO-GLEASON J (1958). The child's learning of English morphology. *Word*. 14. 150-177.
- BOIS PARILLAUD F, JAMES A (2008). *Entraînement morphologique*. Isbergues : Ortho Edition.
- BOUTARD C (2010). *Syntaxi-kit*. Paris : Mot à Mot.
- BRIN F, COURRIER C, LEDERLE E, MASY V (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.
- BUTTERWORTH B (1983). Lexical representation. In : BUTTERWORTH B (Ed.). *Development, writing and other language processes*. London : Academic Press, 257-294.
- CAILLOIS R (1991). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- CAREY S (1978). The child as a word learner. In : HALLE M, BRESNAN J, MILLER G (Eds). *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge : MIT Press, 264-293.
- CARLISLE JF., NOMANBHOY DM (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*. 14. 177-195.
- CARLISLE JF (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words : impact on reading. *Reading and Writing : an interdisciplinary journal*. 12. 169-190.
- CARLISLE JF (2004). Morphological processus that influence learning to read. In : STONE CA, SILLIMAN ER, EHREN BJ, APEL K (2004). *Handbook of Language and Literacy : development and disorders*. New York : Guilford Press, 644-660.
- CASALIS S, LOUIS-ALEXANDRE MF (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French : a longitudinal study. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*. 12. 305-335.

- CASALIS S, COLE P, SOPO D (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*. 54. 114-138.
- CATHELIN N (2007). *Psychopathologie de la scolarité*. Issy-les-Moulineaux : Masson.
- CHASSAGNY C (1977). *Pédagogie relationnelle du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CHEVRIE-MULLER C, NARBONA J (1996). *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.
- CHOI-JONIN I, DELHAY C (1998). *Introduction à la méthodologie en linguistique, application au français contemporain*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- COLE P, SEGUI J, TAFT M (1997). Words and morphemes as units of lexical access. *Journal of Memory and Language*. 37. 312-330.
- COLE P, FAYOL M (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques. In : KAIL M, FAYOL M. (2000). *L'acquisition du langage, volume II, Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : Presses Universitaires de France, 151-181.
- COLE P, GOMBERT JE, MAREC-BRETON N, ROYER C (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Rééducation orthophonique*. 213. 57-76.
- COLE P, ROYER C, LEUWERS C, CASALIS S (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'Année Psychologique*. 104. 701-750.
- COLE P (2011). *Le vocabulaire et son enseignement, Le développement du vocabulaire à l'école primaire, les apports de la dimension morphologique de la langue*. Ministère de l'éducation, Eduscol.
- COQUET F (2004). *Troubles du langage oral, méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Edition.
- CORNU-LEYRIT A (2007). *Analyse morphologique*. Labruyère : Gerip.
- DARMESTER A (1887). *La Vie des Mots*. Paris : Delagrave.
- DECROLY O, MONCHAMP E (1932). *Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- DERWING BL, BAKER WJ (1979). Recent research of the acquisition of English morphology. In : FLETCHER P. et GARMAN M (Eds). *Language acquisition : studies in first language development*. Cambridge : MIT Press, 326-338.
- DROMI E (1987). *Early lexical development*. New York : Cambridge University Press.
- DUBOIS J (1965). *Grammaire structurale du français*. Paris : Larousse.

- DUBOIS J, GIACOMO M, GUESPIN L, MARCELLESI C, MARCELLESI JB, MEVEL JP (1999). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Montréal : Larousse.
- DUMONT JP, DUNEZAT P, LE DEZ-ALEXANDRE M, PROUFF J (2004). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Heures de France.
- FORSTER KI, TAFT M (1975). Lexical storage and retrieval of prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 14. 638-647.
- FRITH U (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In : PATTERSON K, MARSCHALL J, COLHEARTH M (Eds). *Surface dyslexia*. London : Erlbaum, 301-330.
- GAILLARD B, GUYON-VERNIER J, LECOEUR V (2010). *Dictionnaire Hachette Junior CE-CM*. Paris : Hachette.
- GALIBERT G, PASCALE-VELLA S (2008). *Jeux de morpho*. Isbergues : Ortho Edition.
- GARDES-TAMINE J (1990). *La grammaire : phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- GATHERCOLE SE, BADDELEY AD (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: is there a causal connexion? *Journal of memory and language*. 29. 336-360.
- GAVORNIKOVA-BALIGAND Z (2005). Catégories implicites, catégories explicites et déficience intellectuelle. *Enfance*. 57. 253-260.
- GOMBERT JE (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GOMBERT JE, COLE P, VALDOIS S, GOIGOUX R, MOUSTY P, FAYOL M (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Saint-Just-la-Pendue : Nathan.
- HALLIDAY MAK (1975). *Learning how to mean : explorations in the development of language*. London : Edward Arnold.
- HELLOIN MC, LENFANT M, THIBAUT MP (2007). *SaCaMo*. Mont-Saint-Aignan : OrthoMotus.
- HOUDIARD C (1955). *Le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Bourrellet.
- HUGUENIN C, DUBOIS O (1998). *La planète des alphas*. Doussart : Cosmos Edition.
- HUOT H (2005). *La morphologie, forme et sens des mots du français*. Paris : Armand Colin.
- KAIL M et FAYOL M (2000). *L'acquisition du langage, volume II, Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : Presses Universitaires de France.

- KIEFFER MJ, LESAUX NK (2007). Breaking down words to build meaning : Morphology vocabulary and reading comprehension in the urban classroom. *The Reading Teacher*. 61. 134-144.
- LECOCQ P, CASALIS S, LEUWERS C, WATTEAU N (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LEONG CK (1989). Productive knowledge of derivational rules in poor readers. *Annals of Dyslexia*. 39. 94-115.
- LETE B, SPRENGER-CHAROLLES L, COLE P (2004). Manulex : a grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*. 36. 156-166.
- LYONS J (1970). *Linguistique générale, introduction à la linguistique théorique*. Paris : Larousse.
- MAHONY D, SINGSON M, MANN V (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing*. 12. 191-218.
- MALAKPOUR K (2008). *Le jeu des maisons*. Paris : Mot à Mot.
- MARCHAND F, COPPEL A, DANNEQUIN C, DEFORGES P, DURO-COURDESSES L, DE HEREDIA-DEPREZ C, LACOSTE M, MAUFFREY A, SIMONIN J, VERAÏN J (1975). *Manuel de linguistique appliquée, les analyses de la langue*. Evreux : Delagrave.
- NAGY WE, ANDERSON RC (1984). How many words are there in printed school English ? *Reading research Quarterly*. 19. 304-330.
- NELSON K (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of The Society for Research in Child Development*: 38. 1-35.
- NUNES T, BRYANT P, OLSSON J (2003). Learning morphological and phonological spelling rules : an intervention study. *Scientific Studies of Reading*. 7. 289-307.
- PACTON S (2001). Children's Linguistic Awareness and Spelling : The Case of Derivational Morphology. *Congress of the European Society for Cognitive Psychology*. Edinburg : Scotland.
- PACTON S (2003). Morphologie et acquisition de l'orthographe : état des recherches actuelles. *Rééducation orthophonique*. 213. 27-55.
- PACTON S (2005). Utiliser les informations morphologiques à l'écrit : pourquoi, qui, quand, comment ? *Rééducation Orthophonique*. 223. 155-175.
- PERRUCHET P, NICOLAS S (1998). L'apprentissage implicite : un débat théorique. *Psychologie Française*. 43. 13-25.
- PIAGET J, INHELDER B (2004). *La psychologie de l'enfant*. Éditions. Paris : Presses Universitaires de France.
- PILLON A (1993). *La mémoire des mots*. Liège : Mardaga.

- POLGUERE A (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- REIN-NIKOLAEV N, MAIRE P, MOUREY R (2011). *Dictionnaire des débutants, CP/CE*. Paris : Larousse.
- REY-DEBOVE J (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de lexicologie*. 45. 3-19.
- RONDAL JA et SERON X (1999). *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Liège : Mardaga.
- SAINT-PIERRE MC (2009). Efficacité et structure de l'intervention en conscience morphologique chez des enfants d'âge scolaire : un tour d'horizon de la littérature scientifique. *Rééducation orthophonique*. 238. 171-195.
- SCARBOROUGH HS, DOBRICH W (1990). Development of children with early language delays. *Journal of Speech and Hearing Research*. 33. 70-83.
- SEYMOUR PHK (1994). *Un modèle du développement orthographique à double fondation*. Paris : Nathan.
- SHANKWEILER D, CRAIN S, KATZ L, FOWLER AE, LIBERMANA M, BRADY SA, THORNTON R, LUNDQUIST E, DREYER L, FLETCHER JM, STUEBING KK, SHAYWITZ SE, SHAYWITZ BA (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children : comparison of language skills in phonology, morphology, and syntax. *Psychological Science*. 6. 149-156.
- SIEGLER LS (1993). Phonological processing deficits as the basis of a reading disability. *Developmental Review*. 13. 246-257.
- STANNERS RF, NEISER JJ, PAINTON S (1979). Memory representation for prefixed words. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*. 18. 733-743.
- STONE CA, SILLIMAN ER, EHREN BJ, APEL K (2004). *Handbook of Language and Literacy : development and disorders*. New York : Guilford Press.
- THIBAUT MP, HELLOIN MC, CROTEAU B (2010). *EXALang 5/8*. Mont Saint-Aignan : Orthomotus.
- THIBAUT MP (2011). *A la fiche*. Mont-Saint-Aignan : OrthoMotus.
- TOMBLIN JB, RECORDS NL, BUCKWALTER P, ZHANG X, SMITH E, O'BRIEN M (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 40. 1245-1260.
- TRAN T. (2010). *Le retard de langage*. Cours de langage oral. Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix de Lille.
- TREIMAN R, CASSAR M (1997). Spelling acquisition in English. In : PERFETTI CA, RIEBEN L, FAYOL M (1997). *Learning to spell : research, theory and practice across languages*. Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 61-80.

TYLER A, NAGY WE (1989). Use of derivational morphology during reading. *Cognition*. 36. 17-34.

WHITE TG, POWER MA, WHITE S (1989a). Morphological analysis : implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*. 24. 283-304.

WHITE TG, SOWELL J, YANAGIHARA A (1989b). Teaching elementary students to use word-part clues. *The Reading Teacher*. 42. 302-308.

WHITEHURST G, FISCHER JE (1994). Practitioner review : early developmental language delay : what, if anything, should the clinician do about it? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35. 613-648.

Site consulté :

[Http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/15/0/Pascale_Cole_11120_2_avec_couv_201150.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/15/0/Pascale_Cole_11120_2_avec_couv_201150.pdf)

ORTEGA E, LETE B (2010). *eManulex: Electronic version of Manulex and Manulex-infra databases*. Retrieved from <http://www.manulex.org>.

Liste des annexes

Annexe n°1 : Questionnaires d'investigation

Annexe n°2 : Tableau de présentation des enfants ayant expérimenté le jeu

Annexe n°3 : Les Amifixes.

Annexe n°4 : Présentation du livret

Annexe n°5 : Photographies de certains jeux

Annexe n°6 : Exemples de fiches de certains jeux concernant les enfants les plus grands

Annexe n°7 : Pré-test et post-test

Annexe n°8 : Formulaire de consentement de participation à une étude orthophonique

Annexe n°9 : Questionnaire complété par un enfant (CP)

Annexe n°10 : Questionnaire complété par une orthophoniste.