

Université Laval  
Faculté des sciences de l'éducation  
Programme de Baccalauréat en enseignement (voie Français)

**Planification pour l'enseignement de la dérivation lexicale  
au secondaire, conforme aux prescriptions de la Progression  
des apprentissages (MELS, 2011)**

Travail réalisé dans le cadre du cours DID-2023

Didactique du français II : grammaire

par

Julie Granger, Sarah Lavoie, Éric Nadeau et Gilles Thompson,  
et supervisé par Madame Suzanne-G. Chartrand, professeure

Hiver 2012

Tableau des contenus à enseigner (MELS, 2011) .....	3
INTRODUCTION.....	4
Activité 1 : Première secondaire.....	4
1.1 Étudier le lexique pour situer dans l'espace afin d'identifier les aspects et les sous-aspects décrits ou les développer avec précision.....	4
1.2 Introduire les préfixes et suffixes à valeur méliorative ou péjorative.....	11
Activité 2 : Deuxième secondaire .....	13
2.1 Préfixes et suffixes servant à former des mots exprimant une caractéristique .....	13
2.2 Permettre aux élèves d'utiliser (en compréhension et en production) les préfixes et suffixes à valeur méliorative ou péjorative .....	18
Activité 3 : Troisième secondaire.....	20
3.1 Reconnaître et utiliser (en compréhension ou en production) le procédé de dérivation à l'aide d'éléments savants .....	20
3.2 Reconnaître et utiliser (en compréhension et en production) le procédé de dérivation à l'aide de préfixes et suffixes à valeur méliorative et péjorative .....	30
Activité 4 : Quatrième secondaire .....	36
4.1 Établir des liens entre la dérivation et la modalisation dans le but de faire constater à l'élève que la dérivation ne sert pas qu'à décrire avec plus de concision, mais aussi à modaliser un texte .....	36
4.2 Réinvestissement des mots dérivés permettant la modalisation dans un texte d'opinion argumentée.....	39
Activité 5 : Cinquième secondaire .....	40
5.1 Reconnaître ou choisir les mots qui révèlent la subjectivité de l'énonciateur.....	40
5.2 Réinvestir les apprentissages en écriture .....	47
CONCLUSION .....	48
Références bibliographiques .....	49

## Tableau des contenus à enseigner (MELS, 2011)

Contenus	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>
<b>Description</b> : Identifier les aspects et les sous-aspects, la dérivation lexicale, 2.3b, p. 9	X LÉ				
<b>Nommer et caractériser</b> : Procédé de dérivation, préfixes et suffixes, 1.2c, p. 46	X L	X LÉ			
<b>Nommer et caractériser</b> : L'utilisation (en compréhension et en production) du procédé de dérivation <ul style="list-style-type: none"> <li>Préfixes, suffixes qui servent à former des mots exprimant une caractéristique, 3.1c, p. 48ex. : (<i>disjoint, flatteur, imperceptible, punissable, punitif, rareté, savamment, surgelé</i>)</li> </ul>	X L	X LÉ			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Éléments savants, 3.1c, p.48 (<i>granivore, francophile, misanthrope</i>)</li> </ul>			X LÉ		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Préfixes et suffixes à valeur méliorative, 3.1c, p.48 ex. : <i>superpuissant</i>) et péjorative (ex. : –<i>ard</i> : <i>chauffard</i>; –<i>onne</i> : <i>brouillonne</i>)</li> </ul>	X L	X L	X LÉ	X LÉ	
<b>Modalisation</b> : Vocabulaire connoté relevant de la subjectivité et non d'un état de fait attesté <ul style="list-style-type: none"> <li>Des noms (avec suffixe en –<i>ard</i>; en –<i>asse</i>), 2.1a, p. 67</li> </ul>				X LÉ	X LÉO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Des adjectifs avec suffixe en –<i>asse</i>; en –<i>onne</i>; en –<i>âtre</i> et avec préfixes <i>hyper</i> ou <i>super</i>; avec le suffixe –<i>issime</i>, 2.1a, p.67</li> </ul>				X LÉ	X LÉO

## INTRODUCTION

La planification d'enseignement présentée porte sur l'enseignement de la dérivation lexicale au secondaire. Puisque les mots dérivés constituent la majorité des mots de la langue française<sup>1</sup>, il nous apparaît essentiel d'effectuer un travail rigoureux sur cette notion. En ce sens, l'objectif de cette planification est d'amener les élèves à reconnaître<sup>2</sup> et à utiliser la dérivation lexicale, tant en compréhension qu'en production<sup>3</sup>.

Cette planification est un outil permettant d'observer une progression à travers les niveaux du secondaire. Elle ne constitue en aucun cas une marche à suivre qui ne pourrait être modifiée. La responsabilité revient à l'enseignant d'adapter les activités proposées selon les compétences et les besoins des élèves.

### Activité 1 : Première secondaire

1.1 Étudier le lexique pour situer dans l'espace afin d'identifier les aspects et les sous-aspects décrits ou les développer avec précision.

#### 1.1.1 Rappeler les connaissances liées à la dérivation et nommer le phénomène de la dérivation

Au tableau, l'enseignant écrit les mots « boîte » et « emboiter ». Il demande ensuite quelle est la différence entre ces deux mots et par quel moyen on a pu obtenir « emboiter » à partir de « boîte ».

Il demande aux élèves s'ils sont capables de nommer ce phénomène. Il confirme (ou annonce) qu'il s'agit de la dérivation. Le mot « emboiter » a été obtenu en ajoutant un préfixe (*em-*) à « boîte ».

---

<sup>1</sup> Suzanne-G. Chartrand et al., *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, p. 317. À partir de maintenant, toutes les références à cet ouvrage seront notées GPFA, p. XX.

<sup>2</sup> Ce texte adopte l'orthographe rectifiée à la suite des *Rectifications orthographiques* approuvées par l'Académie française en janvier 1991.

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*, p. 48.

L'enseignant utilise l'exemple de « table » et « tablette » afin de faire comprendre les notions de suffixe et de base. Les élèves voient qu'un suffixe (-ette) a été rajouté à une base. Il demande alors quelle est la base dans le cas de « emboîter ». L'enseignant fait voir qu'il existe une différence sémantique entre « table » et « tablette ».

### 1.1.2 Introduire le métalangage entourant la dérivation

Corpus<sup>4</sup> : Texte 1

**Légende :** Gras = mots dérivés Souligné = Mots dérivés à valeur méliorative ou péjorative

#### *Une surprise de taille*

*Marie-Ève, une élève de seize ans hyperdouée à l'école, mais supertimide avec ses camarades de classe, en a marre de se faire **ridiculiser**. L'an dernier, elle cumulait les insultes : « Blondasse! », « **Boutonneuse!** », « Chouchou! ». Tout le monde lui répétait sans cesse de ne pas s'en faire, que les jaloux finiraient par se taire. Cependant, Marie-Ève a décidé que cet **acharnement** était terminé. La semaine prochaine, c'est la rentrée scolaire. Sa dernière rentrée au secondaire, puisqu'elle est **finissante**. Marie-Ève a un plan en tête et, lorsqu'elle **repense** à ce qu'elle a vécu l'an dernier, elle est bien motivée à le mettre en œuvre. Ce sera une surprise de taille pour toute l'école. Directeurs, **enseignants**, élèves... tous seront archisupris.*

**Modalité de travail :** L'enseignant forme des équipes d'environ quatre élèves et distribue la quatrième de couverture du livre *Une surprise de taille*<sup>5</sup>. Les élèves doivent remplir le tableau qui suit. La correction s'effectue en plénière.

<sup>4</sup> Les corpus ont été choisis en fonction des genres prescrits dans la *Progression des apprentissages au secondaire*.

L'enseignant introduit le terme « affixe » à ce moment, en mentionnant qu'il s'agit du terme donné pour désigner les préfixes et suffixes.

**Tableau 1.1.2 : Identification des mots dérivés dans la quatrième de couverture**

Mot dérivé	Base	Ce qui a été ajouté à la base	Position de la partie ajoutée par rapport à la base
...	...	...	...

**Tableau 1.1.2 : Identification des mots dérivés dans la quatrième de couverture - Corrigé**

Mot dérivé	Base	Ce qui a été ajouté à la base	Position de la partie ajoutée par rapport à la base
<i>Hyperdouée</i>	<i>-douée</i>	<i>Hyper-</i>	Avant
<i>Supertimide</i>	<i>-timide</i>	<i>Super-</i>	Avant
<i>Ridiculiser</i>	<i>Ridicul-</i>	<i>-iser</i>	Après
<i>Blondasse</i>	<i>Blond-</i>	<i>-asse</i>	Après
<i>Boutonneuse</i>	<i>Boutonn-</i>	<i>-euse</i>	Après
<i>Acharnement</i>	<i>Acharne-</i>	<i>-ment</i>	Après
<i>Finissant</i>	<i>Fini-</i>	<i>-ssant</i>	Après
<i>Repense</i>	<i>-pense</i>	<i>Re-</i>	Avant
<i>Enseignants</i>	<i>Enseign-</i>	<i>-ants</i>	Après
<i>Archisurpris</i>	<i>-surpris</i>	<i>Archi-</i>	Avant

### 1.1.3 Définir le phénomène de dérivation

**Corpus :** Texte 2

**Légende :** Gras = mots dérivés      Souligné = méprises

#### *Charlie et la chocolaterie*<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Roman fictif dont la quatrième de couverture a été composée pour les besoins de l'activité.

<sup>6</sup> Texte modifié pour les besoins de l'activité. Se référer à la bibliographie pour la référence au texte original.

*M. Wonka conduisit le groupe à une gigantesque machine qui se dressait au centre même de la salle des inventions. C'était un bel après-midi d'été. Une montagne de métal luisant dominait de très haut les enfants, leurs parents et leurs grands-parents. Tout en haut, à un endroit tout à fait **inaccessible**, elle portait quelques centaines de fins tubes de verre, et tous ces tubes étaient courbés vers le bas, formant une sculpture **inachevée** au-dessus d'un énorme récipient, qui semblait particulièrement **instable**.*

*« Et voilà! » cria **vivement** M. Wonka, puis il pressa sur trois différents boutons qui faisaient partie de la machine. Au bout d'une seconde, on entendit un effroyable grondement. Toute la machine était secouée de façon inquiétante, dégageant de la fumée de toutes parts, et soudain, les spectateurs virent couler du liquide dans tous les petits tubes de verre **surélevés**, en direction de la grande cuve. Et dans chacun des petits tubes, le liquide était d'une couleur différente, si bien que toutes les couleurs de l'arc-en-ciel (et bien d'autres encore) se rencontraient dans un formidable éclaboussement. C'était un très joli spectacle, d'une grande **rareté**. Et lorsque la cuve fut presque pleine, M. Wonka appuya sur un autre bouton et, aussitôt, le liquide cessa de couler à l'intérieur des tubes, le grondement se mit à être **discontinu** et on entendit un mélange de bourdonnements et de sifflements, puis un tourniquet géant se mit à virevolter dans l'énorme cuve, frappant les liquides multicolores. Petit à petit, le mélange se mit à mousser. La mousse se fit de plus en plus abondante, virant du bleu au blanc, du vert au brun, puis du jaune au noir pour redevenir bleue à la fin.*

*« Attention! » dit M. Wonka, d'un air **craintif**.*

L'enseignant demande aux élèves comment ils définiraient la dérivation. L'enseignant note les remarques des élèves au tableau, tant les conceptions justes qu'erronées. Il ne fera le départage qu'à la fin. À ce moment, il déconstruit les conceptions erronées à l'aide d'exemples positifs et négatifs<sup>7</sup>. À la fin de cette période, les informations suivantes devraient avoir été abordées :

<sup>7</sup> Marie Nadeau et Carole Fisher, *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*, p. 104.

- La dérivation consiste à ajouter un affixe à une base;
- La dérivation et la composition ne sont pas la même chose. Pour ce faire, l'enseignant utilise les mots composés présents dans *Charlie et la chocolaterie* et montre que pour la formation de ce genre de mots, on utilise un trait d'union;
- L'affixe n'est pas autonome. Ainsi, *in-* ne constitue pas un mot, mais « après » (dans « après-midi »), oui;
- Les affixes changent le sens du mot. En utilisant le premier paragraphe du texte, l'enseignant se concentre sur les trois mots débutant par *in-*. Il écrit les trois mots au tableau et demande la définition de chacun aux élèves. Il demande ensuite quel serait le contraire de ces mots. Il écrit les réponses au tableau.

**Tableau 1.1.3 : Mots dérivé en *-in* dans le premier paragraphe de *Charlie et la chocolaterie***

Mot dérivé	Antonyme
<i>Inaccessible</i>	Accessible
<i>Inachevée</i>	Achevée
<i>Instable</i>	Stable

Les élèves voient ainsi que le préfixe *in-* modifie le sens de la base. Il nous permet d'obtenir l'antonyme d'un mot.

Au tableau est maintenant écrite une définition temporaire de la dérivation. L'enseignant demande de chercher dans une grammaire le sens du mot « dérivation ». Les élèves pourront comparer la définition que l'on retrouve dans la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*<sup>8</sup> et la rectifier ou la compléter au besoin.

#### **1.1.4 Voir le rôle de la dérivation dans la description**

**Corpus :** Texte 3

---

<sup>8</sup> GPFA, p. 317.

**Légende :** Gras = mots dérivés

*De la Terre à la Lune* (lignes 1 à 75)

*Sous les yeux de millions de téléspectateurs, les deux astronautes Neil Armstrong et Edwin Aldrin, à bord du module Eagle, se posent sur la Lune.*

*Le 20 juillet 1969, en fin d'après-midi, alors que les astronautes Neil Armstrong et Edwin Aldrin se **rapprochent** de la Lune, le succès de leur mission est loin d'être assuré. Un instant, ils vont même frôler la catastrophe. Le module lunaire, baptisé Eagle, doit impérativement trouver un site parfaitement plat pour **alunir** en douceur. Les **astronautes** se repèrent aux cratères qu'ils ont étudiés sur les clichés rapportés par Apollo 10. À 200 m de la surface **lunaire**, ils se rendent compte qu'ils sont trop bas pour pouvoir identifier quoi que ce soit! Armstrong passe en commande manuelle et réduit la vitesse. Le module descend à 100 m du sol, puis à 50. L'Eagle **survole** le sol en rase-mottes, **dépassant** le site d'**atterrissage** prévu — une plaine que l'on appelle la mer de la Tranquillité. Au bout de 6 km, Armstrong décrit ce qu'il voit en **contrebas** : un amoncèlement de gros rochers « de la taille d'une Volkswagen ». Impossible de se poser, ce serait suicidaire.*

*L'astronaute augmente la vitesse pour **dépasser** les rochers; au centre de contrôle de Houston, les techniciens retiennent leur souffle. Il ne reste plus qu'une minute de carburant dans le réservoir de descente : si Armstrong ne trouve pas un site dans le temps imparti, Aldrin devra enclencher le moteur **ascensionnel**, et la mission sera abandonnée. L'Eagle continue à descendre... à 12 m... à 9 m... À une si faible altitude, si le module tombe en panne sèche, il s'écrasera sur la surface lunaire avant que le moteur ascensionnel n'ait pu prendre la relève. « Nous nous trouvions dans ce que l'on appelle "la zone mortelle", dira plus tard Aldrin, et nous ne pouvions pas y rester longtemps... »*

*Au moment précis où le moteur engloutit la dernière réserve de carburant, Armstrong pose le module. Aldrin reste prêt à enclencher le moteur ascensionnel au cas où le sol*

*poudreux ne supporterait pas le poids de l'appareil. Mais tout se passe bien : et, soudain, au centre de contrôle de Houston, la voix d'Armstrong retentit au milieu du crépitement des parasites : « Ici la base de la Tranquillité. L'Eagle a **aluni!** »*

L'enseignant demande aux élèves de dessiner les étapes de l'alunissage de l'*Eagle*. Ils devront dessiner le vaisseau autour de la Lune et identifier le numéro de l'étape de l'alunissage.

Il demande ensuite aux élèves de souligner les passages qui leur ont permis de faire les dessins et d'ensuite surligner les mots dérivés dans chacun de ces passages. Les élèves remarquent alors que ce sont les mots dérivés qui ont particulièrement permis de déterminer les étapes de l'alunissage.

L'élève doit finalement répondre à la question qui suit afin de constater que les lignes 1 à 75 forment une séquence descriptive et permettent de faire voir. Une fois corrigé, cet exercice aura permis aux élèves de voir le rôle de la dérivation dans une séquence descriptive, c'est-à-dire présenter les aspects et les sous-aspects de ce qui est décrit.

Lorsqu'il lit les lignes 1 à 75 du texte, que fait le lecteur? Choisis l'action qui te semble la plus appropriée.

- a) Il est convaincu que le vaisseau a aluni;
- b) Il visualise la progression du vaisseau;
- c) Il comprend pourquoi le vaisseau a aluni.

Réponse : **b)**

### **1.1.5 Réinvestir les connaissances en écriture**

L'enseignant donne la situation d'écriture suivante :

«Alicia s'endort et se met à rêver d'un monde imaginaire où elle rencontre des animaux inconnus. Décrit l'univers de son rêve en utilisant la dérivation afin de créer de nouveaux mots permettant de décrire les créatures rencontrées par Alicia.»

Les élèves ont ainsi recours au procédé de dérivation pour créer leur texte. Ils pourraient créer des mots comme «hippopotamette» pour qualifier un tout petit hippopotame.

## 1.2 Introduire les préfixes et suffixes à valeur méliorative ou péjorative

**But :** Permettre aux élèves d'utiliser (en compréhension et en production) les préfixes et suffixes à valeur méliorative ou péjorative.

Les premières impressions sur les textes se font en plénière et le tableau est rempli individuellement.

L'enseignant fait lire ces deux quatrièmes de couverture aux élèves et leur demande de dire, à main levée, ce qui semble les différencier.

**Corpus :** Texte 1

<p><b>Légende :</b> Gras = Mots dérivés      Souligné = Modifié dans la deuxième version</p>
<p>Première version :</p> <p style="text-align: center;"><i><b>Une surprise de taille</b></i></p> <p><i>Marie-Ève, une élève de seize ans <u>très douée</u> à l'école, mais <u>bien timide</u> avec ses camarades de classe, en a marre de se faire <b>ridiculiser</b>. L'an dernier, elle cumulait les insultes : « <u>T'es blonde!</u> », « <b>Boutonneuse!</b> », « Chouchou! ». Tout le monde lui répétait sans cesse de ne pas sans faire, que les jaloux finiraient par se taire. Cependant, Marie-Ève a décidé que cet <b>acharnement</b> était terminé. La semaine prochaine, c'est la rentrée scolaire. Sa dernière rentrée au secondaire, puisqu'elle est <b>finissante</b>. Marie-Ève a un plan en tête et, lorsqu'elle <b>repense</b> à ce qu'elle a vécu l'an dernier, elle est bien motivée à le mettre en œuvre. Ce sera une surprise de taille pour toute l'école. Directeurs, <b>enseignants</b>, élèves... tous seront <u>surpris</u>.</i></p>

Deuxième version :

***Une surprise de taille***

Marie-Ève, une élève de seize ans hyperdouée à l'école, mais supertimide avec ses camarades de classe, en a marre de se faire **ridiculiser**. L'an dernier, elle cumulait les insultes : « Blondasse! », « **Boutonneuse!** », « Chouchou! ». Tout le monde lui répétait sans cesse de ne pas sans faire, que les jaloux finiraient par se taire. Cependant, Marie-Ève a décidé que cet **acharnement** était terminé. La semaine prochaine, c'est la rentrée scolaire. Sa dernière rentrée au secondaire, puisqu'elle est **finissante**. Marie-Ève a un plan en tête et, lorsqu'elle **repense** à ce qu'elle a vécu l'an dernier, elle est bien motivée à le mettre en œuvre. Ce sera une surprise de taille pour toute l'école. Directeurs, **enseignants**, élèves... tous seront archisurpris.

Une fois que les élèves ont pris conscience que la deuxième version était plus percutante et qu'elle semblait constituer une critique encore plus virulente que la première, l'enseignant leur demande d'identifier les mots différents en les classant dans un tableau comme celui-ci.

**Tableau 1.2 : Identification des différences entre les deux versions de la critique**

Première version	Deuxième version
...	...

**Tableau 1.2 : Identification des différences entre les deux versions de la critique  
— Corrigé**

Première version	Deuxième version
<i>Très douée</i>	<i>Hyperdouée</i>
<i>Bien timide</i>	<i>Supertimide</i>
<i>T'es blonde</i>	<i>Blondasse</i>
<i>Surpris</i>	<i>Archisurpris</i>

L'enseignant fait remarquer que l'ajout de préfixes ou de suffixes peut permettre de changer positivement ou négativement le sens de certains adjectifs (dans ce cas-ci, négativement). Il s'agit d'affixes mélioratifs ou péjoratifs. Dans le cas des deux versions, il a été nécessaire de changer complètement la base.

## Activité 2 : Deuxième secondaire

2.1 Préfixes et suffixes servant à former des mots exprimant une caractéristique<sup>9</sup>

2.1.1 Permettre aux élèves de reconnaître ou d'utiliser des adverbes formés à l'aide du procédé de dérivation (adverbes en *-ment*).

Corpus : Texte 4

<b>Légende :</b> Gras = Adverbes en <i>-ment</i> Souligné = méprise
---

### *ABC contre Poirot* (lignes 98 à 205)

— *Si encore j'étais chauve... Je comprendrais...*

— *Bien sûr! Bien sûr!*

— *Les étés torrides qui sévissent là-bas provoquent la chute des cheveux. Mais avant mon départ, je me procurerai un bon fortifiant du cuir chevelu.*

— *Je vous approuve.*

— *En tout cas, cette question ne regarde **nullement** Japp. Pour ma part, je le trouve insolent et lourd d'esprit. Il appartient à ce genre d'individus qui éclatent de rire lorsqu'on tire une chaise au moment où une personne va s'asseoir.*

— *Il n'est pas le seul de son espèce.*

— *Je qualifie cette coutume de **complètement** idiote.*

— *Oui, si l'on se place du point de vue de celui qui se dispose à s'asseoir. »*

*Oubliant ma mauvaise humeur — toute allusion à ma calvitie naissante m'est, en effet, assez pénible —, je dis à Poirot :*

« *Je déplore que cette affaire de lettre anonyme se réduise  **finalement** à néant.*

<sup>9</sup> Avant cette activité, il serait pertinent d'effectuer un rappel des connaissances visant à rappeler ce qui a été retenu de la 1<sup>re</sup> secondaire.

— *Je me suis fourré le doigt dans l'œil... je l'avoue. Je croyais discerner du louche dans cette lettre et ce n'était qu'une grotesque farce. Hélas! en vieillissant, je deviens méchant comme un chien de garde aveugle qui aboie sans motif.*

— *Si je dois collaborer avec vous, ouvrons l'œil pour découvrir la "crème" des crimes, lui dis-je en riant.*

— *Vous rappelez-vous votre remarque de l'autre jour? Si vous pouviez commander un crime comme on se fait servir un dîner, que choisiriez-vous? »*

*Me mettant à l'unisson avec le caractère enjoué de Poirot, je répondis :*

« *Examinons d'abord le menu : Vol? Faux? Non, cela ne me dit rien. Trop végétarien. Il me faut un meurtre... un assassinat tout saignant... avec la garniture, évidemment.*

— *Bien sûr. Et les hors-d'œuvre.*

— *Qui sera la victime? Un homme ou une femme? Un homme... une grosse légume... un millionnaire américain, un premier ministre, le propriétaire d'un grand journal? Quelle sera la scène du crime? Pourquoi pas la bibliothèque aux rayons garnis de belles reliures? Rien de tel pour créer l'ambiance. Quant à l'arme... ce sera un poignard au manche **curieusement** entrelacé... une idole de pierre sculptée... »*

*Poirot poussa un soupir.*

« *Il y a aussi le poison, ajoutai-je, mais ce procédé présente toujours un côté technique... ou encore le coup de revolver éclatant dans la nuit... Avec cela, une ou deux jolies femmes.*

— *Aux cheveux châtain, murmura mon ami.*

— *Soit. Une des deux femmes sera **injustement** soupçonnée, et un malentendu surgira entre elle et son fiancé. Ensuite, une autre femme doit être suspectée, une femme plus âgée, une brune, genre femme fatale... et aussi un ami ou un rival du défunt... quelque vague secrétaire — le bouc émissaire — un homme jovial aux manières brusques; et un ménage de domestiques congédiés... avec un stupide détective comme Japp... c'est tout.*

— *Voilà ce que vous considérez comme la crème des crimes?*

— *Vous ne partagez point cet avis? »*

*Poirot me regarda **tristement**.*

« *Vous venez de faire un joli résumé de la plupart des romans policiers publiés à ce jour.*

— *Eh bien, lui demandai-je, que commanderiez-vous? »*

Poirot ferma les yeux et se renversa dans son fauteuil. Entre ses lèvres, sa voix sortit comme un ronnement :

« Un crime très simple, sans complication aucune, un crime de la vie courante... un crime intime.

— Qu'appellez-vous un crime intime?

— Supposez quatre types à la table de bridge, et un cinquième au coin du feu. À la fin de la soirée, l'homme assis près de la cheminée est trouvé mort. Un des quatre autres — pendant qu'il faisait la quatrième main — s'est levé et l'a tué. Les trois autres, absorbés par le jeu, n'ont rien vu. Ah! Voilà un joli crime! Lequel des quatre joueurs est le meurtrier?

— Ma foi, je ne vois là rien d'extraordinaire. »

Poirot me lança un regard chargé de reproches.

« Parce qu'il n'y a ni dague **curieusement** ciselée, ni chantage, ni émeraude volée à une idole dans un temple, ni poison oriental ne laissant aucune trace. Hastings, vous avez le goût du mélodrame. Un drame ne vous suffit pas, vous en exigez toute une série.

— J'admets que souvent un second crime dans un roman réveille l'intérêt. Si le meurtre a été commis au premier chapitre et que l'enquête se poursuit jusqu'à l'avant-dernière page, l'histoire devient un brin fastidieuse. »

La sonnerie du téléphone retentit et Poirot se leva pour répondre.

« Allô! Allô! Oui, c'est Hercule Poirot qui parle. »

Il écouta une minute ou deux et je vis son visage changer d'expression. Sa part de conversation ne comporta que quelques brèves paroles, sans aucun lien entre elles.

« Mais oui... Oui, bien sûr... Oui, oui, nous y allons...

**Naturellement...** Vous avez peut-être raison... Oui, je l'emporte. À tout à l'heure! »

Il replaça le récepteur et vint vers moi :

« C'est Japp qui me parlait, Hastings.

— Eh bien?

— il vient de rentrer à Scotland Yard. Un message d'Andover l'y attendait.

— Andover? »

Poirot prononça **lentement** :

« Une vieille femme du nom d'Ascher, tenancière d'un petit bureau de tabac, a été assassinée. »

### Identification des adverbes en *-ment* du corpus.

L'enseignant demande aux élèves de remplir le tableau suivant :

**Tableau 2.1.1 : Identification des adverbes en *-ment* (lignes 98 à 205)**

Adverbe en <i>-ment</i>	Racine de l'adverbe
...	...

**Tableau 2.1.1 : Identification des adverbes en *-ment* (lignes 98 à 205) — Corrigé**

Adverbe en <i>-ment</i>	Racine de l'adverbe
<i>Nullement</i>	<i>Nulle-</i>
<i>Complètement</i>	<i>Complète-</i>
<i>Finale</i>	<i>Finale-</i>
<i>Évidemment</i>	<i>Évident-</i>
<i>Curieusement</i>	<i>Curieuse-</i>
<i>Injustement</i>	<i>Injuste-</i>
<i>Tristement</i>	<i>Triste-</i>
<i>Curieusement</i>	<i>Curieuse-</i>
<i>Naturellement</i>	<i>Naturelle-</i>
<i>Lentement</i>	<i>Lente-</i>

Notes didactiques :

- Les élèves pourraient avoir identifié le nom *ronronnement*, puisqu'il se termine en *-ment*. Il est important de faire voir qu'il s'agit bien d'un nom (par exemple, en utilisant l'effacement : le nom ne s'efface pas, alors que l'adverbe, oui);
- Les élèves pourraient éprouver de la difficulté lors du travail sur l'adverbe *évidemment*. Ils pourraient trouver difficile d'identifier la base de l'adverbe, puisque celle-ci, contrairement aux autres adverbes, n'est pas l'adjectif féminin, mais plutôt celui au masculin. De plus, la consonne « m » est doublée. L'enseignant expliquera sous peu pourquoi existe ces particularités.

### Comprendre la formation de l'adverbe en *-ment*

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils remarquent lorsqu'ils regardent la base des adverbes. La base correspond (dans tous les cas, sauf *évidemment*) à un adjectif féminin. Il mentionne donc qu'il s'agit là de la règle générale.

L'enseignant explique ensuite le cas de *évidemment* en disant que « lorsque l'adjectif se termine au masculin par *-ant* ou *-ent*, on remplace ces finales respectivement par *-amment* ou *-emment*<sup>10</sup>. »

### Réinvestissement en écriture<sup>11</sup>

**But :** Permettre aux élèves de voir de réinvestir les connaissances sur les adverbes en *-ment* dans un texte.

Le travail s'effectue individuellement et la correction en plénière.

L'enseignant demande aux élèves d'ajouter des adverbes en *-ment* dans l'extrait de texte ci-dessous (*ABC contre Poirot*, lignes 1 à 98). Des astérisques ont été ajoutés afin d'indiquer les endroits où ces adverbes seraient adéquats, mais les élèves peuvent également en ajouter à leur guise.

Ex. : *Les pressentiments de Poirot touchant la lettre anonyme qu'il avait reçue m'avaient, certes, impressionné **grandement**.*

*Toutefois, je dois l'avouer, je n'y pensai bientôt plus et lorsque arriva le 21 juin, le souvenir m'en fut rappelé (\*) par une visite de Japp à mon ami belge. Japp, chef inspecteur de Scotland Yard, que nous connaissions de longue date, m'accueillit (\*) au milieu d'un ameublement plutôt douteux. « Sapristi! Mais c'est le capitaine Hastings [...]! Quel plaisir de vous revoir ici avec M. Poirot! Et toujours (\*) en santé. Tout juste le crâne un peu dégarni, hein? C'est le sort commun. Je n'y échappe pas moi-même. » Je fronçai le sourcil. Je m'imaginai, en effet, que, grâce aux soins que je prenais de ramener mes cheveux sur le sommet de la tête, cette légère calvitie, à laquelle Japp faisait allusion, passait presque inaperçue. En ce qui me concerne, Japp a toujours fait preuve d'un manque de tact agaçant, aussi je n'y attachai (\*) d'importance et déclarai que ni l'un ni l'autre nous ne rajeunissions. « Excepté*

<sup>10</sup> GPFA, p. 229.

<sup>11</sup> Ce réinvestissement s'appuie sur les connaissances liées à l'adverbe, entre autres sa fonction de modificateur. L'enseignant doit veiller à ce que les élèves possèdent les connaissances nécessaires pour faire l'exercice.

*M. Poirot, dit Japp. Sa tête pourrait (\*) servir de publicité à un régénérateur de la chevelure. Ses moustaches restent magnifiques, aucune décoloration, et, dans sa vieillesse, le voici qui acquiert une célébrité unique. On le retrouve dans tous les crimes fameux de l'époque : mystères de l'air; du chemin de fer, meurtres dans la haute société... il s'insinue partout. Depuis qu'il a pris sa retraite, on n'a jamais tant parlé de lui.*

— *Je disais (\*) l'autre jour à Hastings que je ressemble à la prima donna qui donne toujours sa dernière représentation, dit Poirot, le sourire aux lèvres.*

## 2.2 Permettre aux élèves d'utiliser (en compréhension et en production) les préfixes et suffixes à valeur méliorative ou péjorative

### Corpus : Texte 5

Les premières impressions sur les textes se font en plénière et le tableau est rempli individuellement.

L'enseignant fait lire ces deux critiques littéraires aux élèves et leur demande de dire, à main levée, ce qui semble les différencier.

<b>Légende :</b> Gras = Mots dérivés      Souligné = Modifié dans la deuxième version
---

Première version :

### ***Le sumo qui ne voulait pas grossir***

*Pour le cinquième tome de son Cycle de l'invisible, l'auteur Éric-Emmanuel Schmitt explore la vie intérieure de Jun, un adolescent japonais fugueur qui en veut à la vie.*

*Un jour, un homme âgé, Shomintsu, entre dans sa triste existence, lui répétant inlassablement qu'il « voit un gros en lui ». Ce « gros », c'est le lutteur sumo, accompli et serein, que Jun pourrait devenir... si seulement il arrivait à prendre du poids, ce qu'il ne pourra faire que s'il fait la paix avec son passé douloureux.*

*Cette histoire de rédemption est ennuyante en raison de sa progression plutôt molle, de son langage lourd et de son écriture qui manque de clarté. De plus, les nombreux dialogues sont tristes et rendent ce conte philosophique moralisateur et ennuyant. Un certain réalisme se voit dans la narration de Jun, qui se raconte avec ses mots. Ces mots sont plutôt jeunes et manquent d'élégance.*

*Bref, ce roman est un échec, laissant croire que Schmitt est un mauvais écrivain.*

Deuxième version :

***Le sumo qui ne voulait pas grossir***

*Pour le cinquième tome de son Cycle de l'invisible, l'auteur Éric-Emmanuel Schmitt explore la vie intérieure de Jun, un adolescent japonais fugueur qui en veut à la vie.*

*Un jour, un **vieillard**, Shomintsu, entre dans sa **tristissime** existence, lui répétant inlassablement qu'il « voit un gros en lui ». Ce « gros », c'est le lutteur sumo, accompli et serein, que Jun pourrait devenir... si seulement il arrivait à prendre du poids, ce qu'il ne pourra faire que s'il fait la paix avec son passé douloureux.*

*Cette histoire de rédemption est **ultra-ennuyante** en raison de sa progression **mollassonne**, de son langage **lourdaud** et de son écriture **brouillonne**. De plus, les nombreux dialogues sont **tristissimes** et rendent ce conte philosophique moralisateur et **archi-ennuyant**<sup>12</sup>. Un certain réalisme se voit dans la narration de Jun, qui se raconte avec ses mots. Ces mots sont plutôt **jeunots** et manquent d'élégance.*

*Bref, ce roman est un échec, laissant croire que Schmitt est un **écrivassier**.*

Une fois que les élèves ont pris conscience que la deuxième version était plus percutante et qu'elle semblait constituer une critique encore plus virulente que la première, l'enseignant leur demande d'identifier les mots différents en les classant dans un tableau

**Tableau 2.2 : Identification des différences entre les deux versions de la critique**

Première version	Deuxième version
...	...

**Tableau 2.2 : Identification des différences entre les deux versions de la critique**

— Corrigé

<sup>12</sup> Voir le guide « Préfixe : trait d'union selon le contexte » d'*Antidote*.

L'enseignant fait remarquer que l'ajout de préfixes ou de suffixes peut permettre de changer positivement ou négativement le sens de certains adjectifs (dans ce cas-ci, négativement). Il s'agit d'affixes mélioratifs ou péjoratifs. Dans le cas des deux versions, il a été nécessaire de changer complètement la base.

### Activité 3 : Troisième secondaire

3.1 Reconnaître et utiliser (en compréhension ou en production) le procédé de dérivation à l'aide d'éléments savants<sup>13</sup>

3.1.1 Construire un tableau dans le but d'amener les élèves à repérer les mots composés et les mots dérivés et à analyser leur construction<sup>14</sup>

Première version	Deuxième version
<i>Homme âgé</i>	<i>Vieillard</i>
<i>Triste</i>	<i>Tristissime</i>
<i>Ennuyante</i>	<i>Ultra-ennuyante</i>
<i>Plutôt molle</i>	<i>Mollassonne</i>
<i>Lourd</i>	<i>Lourdaud</i>
<i>Qui manque de clarté</i>	<i>Brouillonne</i>
<i>Triste</i>	<i>Tristissime</i>
<i>Ennuyant</i>	<i>Archi-ennuyant</i>
<i>Jeune</i>	<i>Jeunot</i>
<i>Mauvais écrivain</i>	<i>Écrivassier</i>

**Corpus :** Texte 6

*Pourquoi le pollen déclenche-t-il des allergies?*

*Nez irrité, yeux larmoyants, éternuements, toux, fatigue, migraine, asthme, les symptômes des allergies sont connus. Leur cause aussi: le grain de pollen. Mais pourquoi le pollen cause-t-il une telle réaction?*

<sup>13</sup> Pour le bon déroulement de cette activité, l'enseignant doit signaler aux élèves que « les dictionnaires expliquent les éléments savants dans les tableaux placés au début ou à la fin, ou leur consacrent des articles spécifiques dans le corps de l'ouvrage. » (GPFA, p. 334.) Il est également à noter que les élèves ont besoin de dictionnaires tout au long de cette activité.

<sup>14</sup> L'enseignant doit faire un rappel de connaissance à cette étape de l'activité.

*Les grains de pollen sont issus des étamines mâles des fleurs produites au moment de la reproduction des plantes. Ces petites particules sont l'équivalent végétal des spermatozoïdes. Comme elles sont transportées par le vent ou les insectes, on les retrouve dans l'air d'avril à octobre.*

### ***Des substances allergisantes***

*Cependant, tous les grains de pollen ne sont pas allergisants c'est-à-dire qu'ils ne provoquent pas tous une réaction allergique. Seule une quinzaine de familles de pollens partagent cette caractéristique. Comme les pollens allergisants mesurent entre 20 et 60 micromètres de diamètre, ils sont fortement concentrés dans l'air. En plus, ils fabriquent des allergènes appelés aussi protéines allergisantes, qui provoquent une réaction du système immunitaire.*

### ***Une réaction du système immunitaire***

*Chez les sujets non allergiques exposés à des pollens allergisants, l'organisme fabrique des anticorps IgG. Après avoir neutralisé les substances allergènes, ces anticorps sont éliminés par le système immunitaire. Par contre, chez les sujets allergiques, le système immunitaire réagit en produisant des IgE. Ceux-ci se fixent aux mastocytes, ces cellules granuleuses qui libèrent différentes substances, comme l'histamine, responsables des symptômes allergiques.*

### ***La génétique et la pollution***

*La prédisposition génétique est évidemment l'une des causes des allergies. Ainsi, un enfant dont les parents sont allergiques a 80 % de risques de le devenir. Toutefois, cette pathologie ne cesse de progresser au cours des années et elle est en voie de devenir un problème de santé publique. Certains allergologues, comme le Dr Pierrick Hodé, s'inquiètent. « On voit aujourd'hui des personnes qui développent des allergies au pollen alors qu'elles n'ont pas de terrain allergique. » L'augmentation de la pollution automobile et industrielle semble jouer un rôle non négligeable dans l'apparition des allergies. « Nos muqueuses respiratoires sont toujours dans un état pseudoinflammé, déplore Jean-Pierre Besancenot, directeur de recherche de Climat*

*et Santé de Dijon. Or, cet état est très propice à la pénétration des grains de pollen dans l'organisme. »*

*Le potentiel allergisant du pollen, sa concentration dans l'air, une prédisposition génétique et la pollution, voilà sans doute les principaux facteurs qui déclenchent les fameux éternuements du « rhume des foins ».*

Cette étape de l'activité se fait en groupe de deux ou trois élèves afin qu'ils puissent s'entraider. L'enseignant circule au sein de la classe et aide les élèves. La correction se fait en plénière.

Les élèves complètent un tableau semblable à celui utilisé dans les activités précédentes. L'enseignant leur demande d'y consigner les mots dérivés et composés<sup>15</sup> trouvés à partir de l'intertitre *Une réaction du système immunitaire*. Il se peut que les élèves éprouvent des difficultés à remplir le tableau avec les mots composés d'éléments savants. L'enseignant rassure les élèves, les encourage à chercher dans le dictionnaire et les laisse constater que le procédé de composition est parfois combiné à celui de la dérivation. Il demande également aux élèves de chercher la signification des mots dont ils ignorent le sens.

**Tableau 3.1.1 – La dérivation des mots savants**

Mots dérivés/composés	Bases des mots dérivés	Affixes ajoutés/Éléments de composition
...	...	...

L'enseignant corrige avec les élèves en prenant le temps de déconstruire les conceptions erronées.

<sup>15</sup> Nous avons choisi de parler de la composition savante en même temps que de la dérivation à l'aide d'éléments savants, puisque les deux notions sont présentées dans le même chapitre dans la GPFA et qu'elles nous paraissent complémentaires. L'activité s'appuie sur les connaissances de la composition ordinaire des mots.

**Tableau 3.1.1- La dérivation des mots savants - corrigé**<sup>16</sup>

Mots dérivés/composés	Bases des mots dérivés	Affixes ajoutés/Éléments de composition
<i>allergies (L. 1)</i>	-	<i>all- (allo), -erg (ergo), -ie</i>
<i>immunitaire (L. 15)</i>	<i>immunit- (immunité)</i>	<i>-aire</i>
<i>allergiques (L. 11)</i>	-	<i>all- (allo), erg- (ergo), -ique</i>
<i>allergisants (L. 10)</i>	-	<i>all- (allo), erg- (ergo), -is, -ant</i>
<i>organisme (L. 17)</i>	<i>organ- (organe)</i>	<i>-isme</i>
<i>anticorps (L. 18)</i>	<i>corps</i>	<i>anti-</i>
<i>allergènes (L. 14)</i>	-	<i>all- (allo), er- (ergo), -gène</i>
<i>mastocytes (L. 20)</i>	-	<i>masto-, -cyte</i>
<i>granuleuses (L. 20)</i>	<i>granul- (granule)</i>	<i>-euses</i>
<i>histamine (L. 21)</i>	<i>amine</i>	<i>hist- (histo),</i>
<i>prédisposition (L. 24)</i>	<i>prédisposi- (prédisposer)</i>	<i>-tion</i>
<i>pathologie (L. 26)</i>	-	<i>patho-, -logie (logo)</i>
<i>allergologues (L. 27)</i>	-	<i>all- (allo), ergo-, -logues (logo)</i>
<i>automobile (L. 30)</i>	<i>mobile</i>	<i>auto-</i>
<i>négligeable (L. 30)</i>	<i>néglige- (négliger)</i>	<i>-able</i>
<i>pénétration (L. 33)</i>	<i>pénétra- (pénétrer)</i>	<i>-tion</i>
<i>concentration (L. 34)</i>	<i>concentra- (concentrer)</i>	<i>-tion</i>
<i>déclenchent (L. 36)</i>	<i>clenchent (clenche)</i>	<i>dé-</i>
<i>éternuements (L. 37)</i>	<i>éternue- (éternuer)</i>	<i>-ment</i>

### 3.1.2 Distinguer les mots composés d'éléments savants des mots dérivés parmi tous les mots consignés dans le tableau

Dans le but de favoriser la discussion entre les élèves et l'enseignant(e), cette étape de l'activité se fait en plénière.

L'enseignant montre aux élèves que « la composition savante consiste à former un mot en réunissant des éléments provenant du latin ou, plus souvent, du grec. »<sup>17</sup> Pour ce faire, il se sert de mots tirés du texte. Il les inscrit au tableau, les décompose et indique l'origine ainsi que le sens des éléments savants.

<sup>16</sup> Les mots dérivés qui apparaissent plusieurs fois dans le texte ont été inscrits une seule fois dans le tableau.

<sup>17</sup> GPFA, p. 333.

**Tableau 3.1.2.1 – La composition savante (les origines)**

<b>Mot composé</b>	<b>1<sup>er</sup> élément</b>	<b>Origine</b>	<b>2<sup>e</sup> élément</b>	<b>Origine</b>
<i>mastocytes</i>	<i>masto-</i>	<i>grecque (sein)</i>	<i>-cyte</i>	<i>grecque (cellule)</i>
<i>allergies</i>	<i>all- (allo)</i>	<i>grecque (autre)</i>	<i>-erg (ergo)</i>	<i>grecque (travail)</i>
<i>pathologie</i>	<i>patho-</i>	<i>grecque (maladie)</i>	<i>-log (logo)</i>	<i>grecque (discours)</i>

L'enseignant amène les élèves à constater « les différences entre la composition savante [et] la composition proprement dite [...]. La composition savante se distingue de la composition ordinaire en ce que les éléments grecs et latins ne peuvent pas former isolément un mot (sauf en cas d'abréviation). Pour apparaître dans une phrase, ils doivent se combiner entre eux. »<sup>18</sup> Pour ce faire, l'enseignant se sert de mots tirés du texte. Il les inscrit au tableau, les décompose et montre que les éléments savants sont non autonomes.

**Tableau 3.1.2.2 – La composition savante (autonomie)**

<b>1<sup>er</sup> élément</b>	<b>Autonomie</b>	<b>2<sup>e</sup> élément</b>	<b>Autonomie</b>	<b>3<sup>e</sup> élément</b>	<b>Autonomie</b>
<i>masto-</i>	<i>non autonome</i>	<i>-cyte</i>	<i>non autonome</i>	-	-
<i>all- (allo)</i>	<i>non autonome</i>	<i>-ergo</i>	<i>non autonome</i>	<i>-logue (logo)</i>	<i>non autonome</i>
<i>patho-</i>	<i>non autonome</i>	<i>-log (logo)</i>	<i>non autonome</i>	-	-

### 3.1.3 Reconnaître que la composition savante peut s'associer à la dérivation

Dans le but de favoriser la discussion entre les élèves et l'enseignant (e), cette étape de l'activité se fait en plénière.

L'enseignant montre aux élèves que la composition savante peut se combiner à la dérivation lexicale. Pour ce faire, il se sert de mots tirés du texte. Il les inscrit au tableau, les décompose et montre qu'un suffixe a été ajouté.

<sup>18</sup> GPFA, p. 333.

**Tableau 3.1.3 – La composition associée à la dérivation**

Mots composés et dérivés	Éléments de composition	Suffixe
<i>Allergie</i>	<i>all- (allo), erg- (ergo)</i>	<i>-ie</i>
<i>Allergisant</i>	<i>all- (allo), erg- (ergo)</i>	<i>-is, -ant</i>
<i>Allergique</i>	<i>all- (allo), erg- (ergo)</i>	<i>-ique</i>
<i>Allergène</i>	<i>all- (allo), erg- (ergo)</i>	<i>-gène</i>
<i>Pathologie</i>	<i>patho-, log- (logo)</i>	<i>-ie</i>

### 3.1.4 Reconnaître que les éléments de composition savante peuvent être ajoutés à une base et servir d’affixe

La première étape des consignes se fait en plénière. Puis, dans le but de favoriser l’entraide entre les élèves, la deuxième étape des consignes se fait en groupe de deux ou trois.

L’enseignant demande aux élèves si *urgentologue* est un mot qui résulte de la composition savante. Les élèves doivent répondre en justifiant leur réponse grâce aux connaissances qu’ils ont sur la composition savante (voir ci-dessus). L’enseignant écoute les réponses des élèves et déconstruit les conceptions erronées. Il amène les élèves à voir qu’*urgentologue* n’est pas un mot composé d’éléments savants, mais plutôt un mot dérivé à l’aide d’un affixe savant. Pour ce faire, il inscrit le mot au tableau et le décompose.

**Tableau 3.1.4.1 – Les éléments savants comme affixe**

Mot dérivé	Base	Affixe
<i>urgentologue</i>	<i>urgento- (urgent)</i>	<i>-logue (logos)</i>

L’enseignant demande aux élèves si les mots *histamine* et *anticorps*, tirés du texte, sont des mots composés ou dérivés. Il demande aux élèves de déconstruire les mots en faisant un tableau et de chercher dans le dictionnaire. Les élèves constatent qu’*histamine* et *anticorps* sont des mots dérivés grâce à des éléments savants.

**Tableau 3.1.4.2 – Les éléments savants comme affixe**

Mot dérivé	Base	Affixe	Origine des affixes
<i>histamine</i>	<i>amine</i>	<i>hist- (histo)</i>	<i>grecque</i>
<i>anticorps</i>	<i>corps</i>	<i>anti-</i>	<i>grecque</i>

### 3.1.5 Établir une procédure pour trouver le sens des éléments savants

Cette étape de l'activité se fait en plénière.

L'enseignant demande aux élèves de trouver des mots contenant l'élément savant – *logue* comme dans le mot *allergologue*, tiré du texte. Il en choisit deux parmi ceux qui sont énoncés et les inscrit au tableau en soulignant les –*logue*.

Exemple : *toxicologue* et *cardiologue*.<sup>19</sup>

L'enseignant demande aux élèves de trouver une définition pour les deux mots choisis. Il les inscrit au tableau.

**Tableau 3.1.5.1 – Procédure pour trouver le sens des éléments savants**

Mots contenant -logue	Définitions <sup>20</sup>
<i>toxicologue</i>	« <i>Spécialiste en toxicologie.</i> »
<i>cardiologue</i>	« <i>Spécialiste de cardiologie.</i> »

L'enseignant met en évidence le mot *spécialiste* qui se répète dans chaque définition. Cet élément correspond au sens de –*logue*, puisque cet élément est répété dans chaque mot.

**Tableau 3.1.5.2 – Procédure pour trouver le sens des éléments savants**

Mots contenant -logue	Définitions
<i>toxicologue</i>	« <i>Spécialiste en toxicologie.</i> »
<i>cardiologue</i>	« <i>Spécialiste de cardiologie.</i> »

L'enseignant montre aux élèves qu'en combinant le sens de l'élément savant dont le sens vient d'être trouvé au sens du reste du mot, ils arriveront à trouver la signification des mots inconnus.

**Tableau 3.1.5.3 – Procédure pour trouver le sens des éléments savants**

Reste du mot	Élément savant inconnu		Définition
<i>allergo-</i> (allergie, allergologie)	+	<i>-logue</i> (spécialiste)	= « Spécialiste des allergies ou d'allergologie. »

<sup>19</sup> L'enseignant évite de choisir un mot comme *monologue* qui se prêterait mal à l'activité, puisque le sens de –*logue* dans *monologue* est loin de celui de –*logue* dans *allergologue*.

<sup>20</sup> Les définitions sont tirées du dictionnaire d'*Antidote*.

L'enseignant résume les étapes de cette procédure de la façon suivante :

- Identifier l'élément savant dont le sens est inconnu;
- Trouver des mots contenant le même élément savant;
- Trouver des définitions pour ces mots;
- Repérer ce qu'il y a de commun dans chaque définition et trouver le sens de l'élément savant;
- Combiner ce sens à celui de la base et, ainsi, trouver la signification du mot inconnu.

L'enseignant indique aux élèves que cette procédure a des limites et qu'elle ne fonctionne pas toujours. Parfois, il faut chercher le mot dans le dictionnaire.

### **3.1.6 Utiliser la procédure établie**

Dans le but de favoriser l'entraide entre les élèves, cette étape de l'activité se fait en groupes de deux ou trois. La correction se fait en plénière.

L'enseignant demande aux élèves d'utiliser la procédure établie précédemment pour trouver le sens de l'élément savant *-logie* dans le mot *écologie*. Il peut aider les élèves à trouver les deux autres mots en *-logie* pour s'assurer du bon déroulement de cette étape de l'activité. Il peut proposer les mots *psychologie* et *physiologie*, par exemple. Par la suite, il circule au sein de la classe et aide les élèves.

L'enseignant demande aux élèves la signification qu'ils ont trouvée au mot *écologie*. Les élèves doivent répondre en expliquant comment ils ont fait pour trouver le sens de *-logie* en utilisant la procédure établie. L'enseignant commente l'utilisation de la procédure par les élèves.

**Tableau 3.1.6.1 – Utilisation de la procédure établie**

Mots contenant <i>-logie</i>	Définitions <sup>21</sup>
<i>psychologie</i>	« <i>Science qui a pour objet l'étude des phénomènes psychiques.</i> »
<i>physiologie</i>	« <i>Science qui a pour objet l'étude des fonctions et propriétés des organes et des tissus des organismes vivants.</i> »

**Tableau 3.1.6.2 – Procédure pour trouver le sens des éléments savants**

Reste du mot	Élément savant inconnu		Définition
<i>éco- (êtres vivants, milieux naturels)</i>	+	<i>-logie (Science qui a pour objet l'étude)</i>	= « <i>Science qui a pour objet l'étude des milieux naturels, en relation avec les êtres vivants [...].</i> »

L'enseignant fait remarquer aux élèves qu'il est beaucoup moins concis d'utiliser la définition de l'écologie à chaque fois que l'on veut en parler. Pour ce faire, il fait la comparaison entre les deux passages<sup>22</sup> suivants.

**Passage 1 :** *Les Français pourraient donner des leçons d'écologie [...] aux Canadiens, qui depuis toujours voient leurs réserves forestières comme une manne inépuisable.*

Caroline et Jacques Bouchard, *la Vie de château*, Québec Amérique

**Passage 2 :** *Les Français pourraient donner des leçons [sur la science qui a pour objet l'étude des milieux naturels, en relation avec les êtres vivants] aux Canadiens, qui depuis toujours voient leurs réserves forestières comme une manne inépuisable.*

Caroline et Jacques Bouchard, *la Vie de château*, Québec Amérique

### 3.1.7 Réécrire des passages de textes pour travailler la concision

Afin de favoriser l'entraide entre les élèves, cette étape de l'activité se fait en groupes de deux ou trois élèves. La correction se fait en plénière.

L'enseignant demande aux élèves de réécrire les passages soulignés dans les extraits<sup>23</sup> ci-dessous en utilisant des mots dérivés à l'aide d'affixes savants ou

<sup>21</sup> Les définitions ont été tirées d'*Antidote*.

<sup>22</sup> Les passages sont tirés d'*Antidote*.

<sup>23</sup> Les extraits sont tirés d'*Antidote*.

composés d'éléments savants. Si les élèves présentent beaucoup de difficulté à faire le travail, l'enseignant leur donne des éléments savants à utiliser tels que *-logie*, *-thèque*, *-milli*, *-mane* et *-phile*. Il invite également les élèves à chercher dans le dictionnaire.

a) *Sans doute il faut avoir le sentiment que la science qui fait l'étude des êtres vivants et la médecine offrent une complexité de phénomènes en quelque sorte effrayante.*

Claude Bernard, *Principes de médecine expérimentale*, Gallica

b) *Grâce au réseau des lieux où l'on conserve des films de cinéma et de diverses institutions internationales, un inventaire mondial a été entrepris.*

Le Temps.ch

c) *D'autant que les dépendants aux drogues dissolvent leurs comprimés et s'injectent jusqu'à 32 millièmes de gramme de Subutex.*

L'Express.fr

d) *Pour attirer ceux qui aiment le cinéma à venir voir sur grand écran des films de qualité répondant à leurs besoins et à leurs goûts, encore faut-il qu'ils entendent parler.*

Le Devoir.com

L'enseignant corrige en s'intéressant aux réponses erronées dans le but d'aider les élèves à pallier leurs difficultés. Il fait également remarquer aux élèves qu'il est plus concis d'utiliser des mots dérivés. Il indique aux élèves qu'ils peuvent consulter des listes d'éléments savants<sup>24</sup> lors de leurs rédactions afin d'utiliser des mots dérivés et, ainsi, augmenter la concision de leur texte.

a) *Sans doute il faut avoir le sentiment que la **biologie** et la médecine offrent une complexité de phénomènes en quelque sorte effrayante.*

Claude Bernard, *Principes de médecine expérimentale*, Gallica

---

<sup>24</sup> Pour un « tableau des principaux éléments d'origine latine et grecque », GPFA, p. 334.

b) Grâce au réseau des *cinémathèques* et de diverses institutions internationales, un inventaire mondial a été entrepris.

Le Temps.ch

c) D'autant que les *toxicomanes* dissolvent leurs comprimés et s'injectent jusqu'à 32 *milligrammes* de Subutex.

L'Express.fr

d) Pour attirer les *cinéphiles* à venir voir sur grand écran des films de qualité répondant à leurs besoins et à leurs goûts, encore faut-il qu'ils en entendent parler.

Le Devoir.com

3.2 Reconnaître et utiliser (en compréhension et en production) le procédé de dérivation à l'aide de préfixes et suffixes à valeur méliorative et péjorative

3.2.1 Comparer deux versions d'un texte afin de constater l'ajout d'affixes à certains mots

Corpus : Texte 7

**Légende :** mots soulignés = mots qui changent d'une version à une autre<sup>25</sup>

***Mon premier appartement***<sup>26</sup>

*Vers l'âge de 18 ans, ma vie a pris un tournant important. Aux yeux de tous, j'avais tout ce qu'il fallait pour être heureuse : un amoureux; des études, pas toujours faciles, mais passionnantes; une famille étrange, mais aimante; un travail qui me permettait de vivre; des amis; des passetemps « tripants »... Mais en fait, une chose me manquait cruellement : l'autonomie. Je ressentais un intense besoin d'avoir un espace à moi et d'y vivre comme je l'entendais... Bref, j'étais prête à partir de chez mes parents. Cet été-là, mon amoureux et moi avons donc emménagé ensemble dans notre premier « appart ». Ah, ce premier logement, je ne l'ai jamais oublié! Ce n'était ni très beau ni très spacieux, à bien y penser, et pourtant, à mes yeux, tous ces*

<sup>25</sup> Ce texte est annoté pour les besoins de l'explication du fonctionnement de l'activité. La version remise aux élèves est vierge. Voir annexes.

<sup>26</sup> Texte conçu pour les besoins de l'activité.

défauts disparaissaient devant la promesse d'indépendance que cette nouvelle adresse m'offrait! Allez, faisons donc un petit tour du proprio ensemble!

Je m'en souviens très clairement : du vestibule jusqu'au fond de ma chambre, les murs étaient tous blancs, présentant des taches jaunes que les nombreux récurages avec de forts cocktails de produits nettoyants ne réussissaient pas à déloger. Et, bien entendu, nous n'avions pas d'argent pour repeindre. Qu'à cela ne tienne! Moi, enthousiaste, j'y voyais une immense salle d'exposition pour les chefs d'œuvre que j'allais créer dans mes cours d'arts. Le plancher de bois, lui, était égratigné d'un bout à l'autre, comme si des joueurs de hockey hyperactifs s'y étaient entraînés pendant de nombreuses années. Mes yeux avaient transformé cette laideur en un caléidoscope devant lequel je rêvais en y cherchant des formes connues, comme on le fait avec les nuages. Côté électroménagers, il y avait une cuisinière vert avocat qui acceptait de fonctionner une fois de temps à autre, tout comme un réfrigérateur, d'un ivoire fade, sublimes vestiges des années '70. Qu'importe!

Nous n'avions pas vraiment de mobilier, sauf notre lit, donné par l'ami d'un ami d'un ami, et un vieux divan fleuri, du genre qu'il y avait chez ma grand-mère, parce que c'était celui de ma grand-mère, justement. Ah oui! J'allais oublier notre « ensemble » de cuisine, constitué d'une table et de chaises ramassées par-ci, par-là. On aurait dit un casse-tête grandeur nature fait de pièces dépareillées. Mais il faut comprendre : nos maigres économies nous permettaient à peine de garder l'appartement, alors le meubler!... Nous n'avions ni commodes ni bureau, donc nos possessions qui n'entraient pas dans une garde-robe ou une armoire trainaient de-ci, de-là, dans des boîtes de carton. Cependant, pour moi, tous ces inconvénients et ces manques n'étaient pas un signe de pauvreté, mais bien un pied de nez à la barbare société de consommation. Et puis, peu m'importait que l'endroit ait été en désordre, c'était mon chez-moi!

**Légende :** Mots soulignés = mots qui changent d'une version à une autre et qui sont dérivés<sup>27</sup>

### **Mon premier appartement (modifié)**

Vers l'âge de 18 ans, ma vie a pris un tournant important. Aux yeux de tous, j'avais tout ce qu'il fallait pour être mégaheureuse : un amoureux; des études, pas toujours faciles, mais hyperpassionantes; une famille superétrange, mais aimante; un travail qui me permettait de vivre; des amis; des passetemps « tripants »... Mais en fait, une chose me manquait cruellement : l'autonomie. Je ressentais un intense besoin d'avoir un espace à moi et d'y vivre comme je l'entendais... Bref, j'étais prête à partir de chez mes parents. Cet été-là, mon amoureux et moi avons donc emménagé ensemble

<sup>27</sup> Ce texte est annoté pour les besoins de l'explication du fonctionnement de l'activité. La version remise aux élèves est vierge. Voir annexes.

*dans notre premier « appart ». Ah, ce premier logement, je ne l'ai jamais oublié! Ce n'était ni très beau ni très spacieux, à bien y penser, et pourtant, à mes yeux, tous ces défauts disparaissaient devant la promesse d'indépendance que cette nouvelle adresse m'offrait! Allez, faisons donc un petit tour du proprio ensemble!*

*Je m'en souviens très clairement : du vestibule jusqu'au fond de ma chambre, les murs étaient tous blancs, présentant des tâches jaunâtres que les nombreux récurages avec de fortissimes cocktails de produits nettoyants ne réussissaient pas à déloger. Et, bien entendu, nous n'avions pas d'argent pour repeindre. Qu'à cela ne tienne! Moi, hyperenthousiaste, j'y voyais une immense salle d'exposition pour les chefs d'œuvre que j'allais créer dans mes cours d'arts. Le plancher de bois, lui, était égratigné d'un bout à l'autre, comme si des joueurs de hockey hyperactifs s'y étaient entraînés pendant de nombreuses années. Mes yeux avaient transformé cette laideur en un caléidoscope devant lequel je rêvassais en y cherchant des formes connues, comme on le fait avec les nuages. Côté électroménagers, il y avait une cuisinière vert avocat qui acceptait de fonctionnailler une fois de temps à autre, tout comme un réfrigérateur, d'un ivoire fadasse, sublimissimes vestiges des années '70. Qu'importe!*

*Nous n'avions pas vraiment de mobilier, sauf notre lit, donné par l'ami d'un ami d'un ami, et un vieux divan suprafleuri, du genre qu'il y avait chez ma grand-mère, parce que c'était celui de ma grand-mère, justement. Ah oui! J'allais oublier notre « ensemble » de cuisine, constitué d'une table et de chaises ramassées par-ci, par-là. On aurait dit un casse-tête grandeur nature fait de pièces dépareillées. Mais il faut comprendre : nos maigres économies nous permettaient à peine de garder l'appartement, alors le meubler!... Nous n'avions ni commodes ni bureau, donc nos possessions qui n'entraient pas dans une garde-robe ou une armoire traînaient de-ci, de-là, dans des boîtes de carton. Cependant, pour moi, tous ces inconvénients et ces manques n'étaient pas un signe de pauvreté, mais bien un pied de nez à la barbarissime société de surconsommation. Et puis, peu m'importait que l'endroit ait été en désordre, c'était mon chez-moi!*

Le travail se fait en groupe de deux ou trois. La correction se fait en plénière

L'enseignant demande aux élèves de trouver ce qui a été modifié dans la deuxième version. Il amène les élèves à constater que certains mots ont changé. Il leur demande de consigner ces mots dans la première colonne d'un tableau à quatre colonnes. Il corrige afin de vérifier que les élèves ont trouvé chacun des mots modifiés.

**Tableau 3.2.1 – Les mots dérivés**

Mots qui ont changé			
...	...	...	...

**Tableau 3.2.1 – Les mots dérivés – corrigé 1**

<b>Mots qui ont changé</b>			
<i>mégaheureuse</i>			
<i>hyperpassionantes</i>			
<i>superétrange</i>			
<i>jaunâtres</i>			
<i>fortissimes</i>			
<i>hyperenthousiaste</i>			
<i>rêvassais</i>			
<i>fonctionnailler</i>			
<i>fadasse</i>			
<i>sublimissimes</i>			
<i>suprafleuri</i>			
<i>traînassaient</i>			
<i>barbarissime</i>			
<i>surconsommation</i>			

L'enseignant demande aux élèves ce qui a changé dans ces mots. Il les amène à constater que des affixes ont été ajoutés. Il demande aux élèves de déconstruire les mots en consignat leur base et les affixes ajoutés dans la première et deuxième colonne du tableau précédemment utilisé. Il corrige en prenant le temps d'aider ceux qui ont des réponses erronées.

**Tableau 3.2.1 – Les mots dérivés – corrigé 2**

<b>Mots qui ont changé</b>	<b>Bases</b>	<b>Affixes</b>	
<i>mégaheureuse</i>	<i>heureuse</i>	<i>méga-</i>	
<i>hyperpassionantes</i>	<i>passionantes</i>	<i>hyper-</i>	
<i>superétrange</i>	<i>étrange</i>	<i>supra-</i>	
<i>jaunâtres</i>	<i>jaun- (jaune)</i>	<i>-âtre</i>	
<i>fortissimes</i>	<i>fort</i>	<i>-issime</i>	
<i>hyperenthousiaste</i>	<i>enthousiaste</i>	<i>hyper-</i>	
<i>rêvassais</i>	<i>rêvais (rêver)</i>	<i>-ass</i>	
<i>fonctionnailler</i>	<i>fonctionn- (fonctionner)</i>	<i>-ailler</i>	
<i>fadasse</i>	<i>fad- (fade)</i>	<i>-asse</i>	
<i>sublimissimes</i>	<i>sublim- (sublime)</i>	<i>-issime</i>	
<i>suprafleuri</i>	<i>fleuri</i>	<i>supra-</i>	
<i>traînassaient</i>	<i>trainaient</i>	<i>-ass</i>	
<i>barbarissime</i>	<i>barbar- (barbare)</i>	<i>-issime</i>	
<i>surconsommation</i>	<i>consommation</i>	<i>sur-</i>	

### 3.2.2 Reconnaître l'apport sémantique des affixes consignés dans le tableau

Dans un premier temps, l'enseignant pose des questions à la classe en plénière. Dans un deuxième temps, les élèves travaillent en groupe de deux ou trois pour trouver les valeurs des affixes trouvés. La correction se fait en plénière.

L'enseignant demande aux élèves quel effet l'ajout des affixes a sur le plan sémantique. Pour ce faire, il leur pose des questions comme celles qui suivent.

- Lorsque tu lis le passage de la première version où la narratrice dit qu'elle a tout pour être heureuse, qu'imagines-tu?
- Lorsque tu lis le passage de la deuxième version où la narratrice dit qu'elle a tout pour être mégaheureuse, y a-t-il une différence? Si oui, laquelle?

L'enseignant amène les élèves à constater que le préfixe *méga-* a une valeur méliorative et qu'il ajoute de l'intensité. Il pose les questions suivantes.

- Lorsque tu lis le passage où la narratrice dit que les murs présentaient des taches jaunes dans la première version du texte, qu'imaginez-vous?
- Lorsque tu lis le passage où la narratrice dit que les murs présentaient des taches jaunâtres dans la deuxième version du texte, y a-t-il une différence? Si oui, laquelle?

L'enseignant amène les élèves à constater que le suffixe *-âtre* a une valeur dépréciative et péjorative. Il demande aux élèves de continuer en groupe de deux ou trois personnes à trouver les valeurs des affixes et de les consigner dans le tableau.

L'enseignant corrige avec les élèves en posant le même type de question que celles qui ont été posées précédemment afin d'aider ceux qui fournissent des réponses erronées<sup>28</sup>.

**Tableau 3.2.2 – Les mots dérivés – Corrigé 3**

Mots qui ont changé	Bases	Affixes	Valeurs
<i>mégaheureuse</i>	<i>heureuse</i>	<i>méga-</i>	<b>Intensité</b>

<sup>28</sup> Plusieurs formulations sont possibles. Les variations ne sont pas forcément des réponses erronées.

<i>hyperpassionantes</i>	<i>passionantes</i>	<i>hyper-</i>	<i>intensité</i>
<i>superétrange</i>	<i>étrange</i>	<i>supra-</i>	<i>intensité</i>
<i>jaunâtres</i>	<i>jaun- (jaune)</i>	<i>-âtre</i>	<i>dépréciation</i>
<i>fortissimes</i>	<i>fort</i>	<i>-issime</i>	<i>intensité</i>
<i>hyperenthousiaste</i>	<i>enthousiaste</i>	<i>hyper-</i>	<i>intensité</i>
<i>rêvassais</i>	<i>rêvais (rêver)</i>	<i>-ass</i>	<i>dépréciation</i>
<i>fonctionnailler</i>	<i>fonctionn- (fonctionner)</i>	<i>-ailler</i>	<i>dépréciation</i>
<i>fadasse</i>	<i>fad- (fade)</i>	<i>-asse</i>	<i>dépréciation</i>
<i>sublimissimes</i>	<i>sublim- (sublime)</i>	<i>-issime</i>	<i>intensité</i>
<i>suprafleuri</i>	<i>fleuri</i>	<i>supra-</i>	<i>intensité</i>
<i>traînassaient</i>	<i>trainaient</i>	<i>-ass</i>	<i>dépréciation</i>
<i>barbarissime</i>	<i>barbar- (barbare)</i>	<i>-issime</i>	<i>intensité</i>
<i>surconsommation</i>	<i>consommation</i>	<i>sur-</i>	<i>intensité/quantité</i>

### 3.2.3 Écrire un passage descriptif en utilisant des affixes à valeur méliorative ou péjorative

Les élèves écrivent un passage descriptif d'un conte en groupe de deux. L'enseignant circule au sein de la classe et aide les élèves.

L'enseignant demande aux élèves d'écrire un passage descriptif qui pourrait provenir d'un conte. Le choix de l'univers narratif et du thème revient à l'enseignant. Ce dernier demande aux élèves d'utiliser des affixes à valeur méliorative ou péjorative. Il leur indique qu'ils peuvent en ajouter lors de la réécriture de leur texte. Les élèves s'inspirent des affixes vus dans le texte *Mon premier appartement* et/ou de listes fournies par l'enseignant<sup>29</sup>. Lors de la révision, ils utilisent un tableau comme celui ci-dessous pour s'assurer de la bonne utilisation des affixes à valeur méliorative et péjorative.

**Tableau 3.2.3 – L'écriture d'un passage descriptif d'un conte**

Mots dérivés	Bases	Affixes	Valeurs
...	...	...	...

<sup>29</sup> Pour des exemples d'affixes à valeur méliorative et péjorative, voir GPFA, p. 320.

L'enseignant récupère les tableaux et les textes, et, ultérieurement, commente l'utilisation des affixes à valeur méliorative et péjorative par les élèves.

## Activité 4 : Quatrième secondaire

4.1 Établir des liens entre la dérivation et la modalisation dans le but de faire constater à l'élève que la dérivation ne sert pas qu'à décrire avec plus de concision, mais aussi à modaliser un texte.<sup>30</sup>

### 4.1.1 Reconnaître l'effet que les mots dérivés ont sur le texte

**Corpus :** Textes 8 et 9

#### *De kossé? – Texte original*

*Savez-vous ce qui me déprime le plus quand je regarde les audiences de la Commission Bouchard - Taylor, à la télé? Ce ne sont pas les commentaires de certains participants (c'est le prix à payer pour ce genre d'exercice), ni la fâcheuse tendance des commissaires à « faire la leçon » aux gens. C'est la qualité de notre français parlé.*

#### *C'est pitoyable.*

*Non seulement on parle mal, mais on a de la difficulté à structurer notre pensée. Les gens parlent comme s'ils se relevaient d'une grosse brosse. Leur réaction est lente, leur élocution est molle, les mots qu'ils choisissent pour s'exprimer sont mous. Regardez-vous TV5, par moments? Les journalistes font parfois des microstrottoirs (des vox pop) en région. Ils ont beau aller dans le fond du fond de la campagne, dans l'arrière-pays de Saintes-Entrailles-des-Oies, les gens qu'ils interrogent ont toujours une pensée hyper claire. Leur accent est bizarre, mais leur pensée est structurée. Ils savent ce qu'ils veulent dire et ils le disent. Clairement. Ici, on patauge dans la vase.*

#### *Un torchon*

*Avant-hier, lors des audiences qui se tenaient à Saint-Hyacinthe, une femme a pris le crachoir pour dire que les immigrants menaçaient la survie du français. ELLE FAISAIT DES FAUTES À TOUS LES TROIS MOTS! Ce ne sont pas les immigrants qui menacent le français, madame, ni les gouvernements ou les maudits Anglais, c'est vous! Votre ignorance des lois les plus élémentaires de votre langue, votre paresse, votre laisser-aller.*

*Désolé, mais la plupart des immigrants que je connais et que je côtoie parlent un français irréprochable. Parlez à un Magrébin, à un Haïtien, à un Africain, à un Vietnamien, à un Chilien, vous verrez : ils sont fiers de la langue qu'ils parlent. Ici, la langue, on l'utilise comme linge de vaisselle, comme guenille. Et le pire, c'est qu'on*

<sup>30</sup> L'activité s'appuie sur les connaissances de la modalisation.

*est toujours en train de grimper dans les rideaux pour dire qu'elle nous tient à cœur. FAUX! Si elle nous tenait tant à cœur, on la bichonnerait, on la caresserait. On ne lui donnerait pas des coups de pied au derrière comme on le fait présentement, on ne la trainerait pas dans la boue...*

### **Pas fiers**

*Savez-vous ce qu'ils se disent les immigrants, entre eux? Ils disent que nous manquons terriblement de fierté. Que nous parlons tout croche. Quand ils nous entendent dire que « le français, au Québec, c'est important en sacrament », ils se retiennent pour ne pas rire. Il y a quelques jours, mon confrère Benoît Aubin écrivait que « nous sommes entièrement responsables de nos faiblesses ». Il a parfaitement raison. Quand c'est le temps de blâmer les immigrants, le Canada, les États-Unis, le capitalisme ou les extraterrestres, maudit qu'on est bon! Maudit qu'on a d'la broue dans l'toupet! Mais quand c'est le temps de regarder ce qu'on est devenu, on se déclare absent. Et après ça, on se demande pourquoi les immigrants ne sont pas plus chauds que ça à l'idée d'indépendance...*

### **De kossé? (modifié)**

*Savez-vous ce qui me déprime le plus quand je regarde les audiences de la Commission Bouchard - Taylor, à la télé? Ce ne sont pas les commentaires simplissimes de certains participants (c'est le prix à payer pour ce genre d'exercice), ni la fâcheuse tendance des commissaires à « faire la leçon » aux gens. C'est la qualité de notre français parlé.*

### **C'est pitoyable.**

*Non seulement on parle mal, mais on a de la difficulté à structurer notre pensée. Serions-nous blondasses dans l'âme? Les gens parlent comme s'ils se relevaient d'une grosse brosse. Leur réaction est loin d'être hyperémotive, leur élocution est molle, les mots qu'ils choisissent pour s'exprimer sont mous. Regardez-vous TV5, par moments? Les journalistes font parfois des microstrottoirs (des vox pop) en région. Ils ont beau aller dans le fond du fond de la campagne, dans l'arrière-pays de Saintes-Entrailles-des-Oies, les gens qu'ils interrogent ont toujours une pensée hyper claire. Leur accent est bizarre, mais leur pensée est structurée. Ils savent ce qu'ils veulent dire et ils le disent. Clairement. Ici, on patauge dans la vase.*

### **Un torchon**

*Avant-hier, lors des audiences qui se tenaient à Saint-Hyacinthe, une femme maigrichonne aux préjugés opiniâtres a pris le crachoir pour dire que les immigrants menaçaient la survie du français. ELLE FAISAIT DES FAUTES À TOUS LES TROIS MOTS! UNE VRAIE CONASSE ! Ce ne sont pas les immigrants qui menacent le français, madame, ni les gouvernements ou les maudits Anglais, c'est vous! Votre ignorance des lois les plus élémentaires de votre langue, votre paresse, votre laisser-aller.*

*Désolé, mais la plupart des immigrants que je connais et que je côtoie parlent un français irréprochable. Parlez à un Magrèbin, à un Haïtien, à un Africain, à un Vietnamiens, à un Chilien, vous verrez : ils sont fiers de la langue qu'ils parlent. Ici, la langue, on l'utilise comme linge de vaisselle, comme guenille. Et le pire, c'est qu'on est toujours en train de grimper dans les rideaux pour dire qu'elle nous tient à cœur. FAUX! Si elle nous tenait tant à cœur, on la bichonnerait, on la caresserait. On ne lui donnerait pas des coups de pied au derrière comme on le fait présentement, on ne la trainerait pas dans la boue...*

### **Pas fiers**

*Savez-vous ce qu'ils se disent les immigrants, entre eux? Ils disent que nous manquons terriblement de fierté. Que nous parlons tout croche. Quand ils nous entendent dire que « le français, au Québec, c'est important en sacrament », ils se retiennent pour ne pas rire. Il y a quelques jours, mon confrère Benoît Aubin écrivait que « nous sommes entièrement responsables de nos faiblesses ». Il a parfaitement raison. Quand c'est le temps de blâmer les immigrants, le Canada, les États-Unis, le capitalisme ou les extraterrestres, maudit qu'on est bon! Maudit qu'on a d'la broue dans l'toupet! Mais quand c'est le temps de regarder le chignard qu'on est devenu, on se déclare absent. Et après ça, on se demande pourquoi les immigrants ne sont pas plus chauds que ça à l'idée d'indépendance...*

La phase de questionnement se fait en plénière et le reste de l'activité se fait en équipe de trois.

L'enseignant demande aux élèves de lire textes *De kossé?* – *Texte original* et *De kossé?* – *Texte modifié*. Par la suite, l'enseignant questionne les élèves<sup>31</sup> :

#### **4.1.1.1 Tableau de questions et de réponses**

<b>Questions</b>	<b>Réponses</b>	<b>Section du tableau 4.2.1.2 à compléter</b>
Quelles sont les différences entre les deux textes?	La présence de mots ajoutés et la plus grande implication de l'auteur.	Mot dérivé
Qu'est-ce que ces mots ont en commun sur le plan de leur construction?	Ils sont construits d'une base et d'un affixe (phénomène de la dérivation).	Affixe/Base/Signification de l'affixe

<sup>31</sup> Le corrigé présenté ici constitue le résultat final du travail de l'enseignant avec les élèves. Il ne s'agit pas du parcours complet effectué en classe.

Quel effet ces mots ont-ils sur le texte?	Donne une impression de point de vue (phénomène de la modalisation).	Terme péjoratif ou mélioratif
En quoi le fait d'utiliser le mot dérivé <i>simplissime</i> est-il différent du mot <i>simple</i> (base du mot sans affixation)?	Ils trahissent le point de vue de l'auteur.	

**Tableau 4.1.1.2 : Analyses des mots dérivés - Corrigé**

Mot dérivé	Affixe	Base	Signification de l'affixe	Terme péjoratif ou mélioratif
<i>Simplissimes</i>	— <i>issime</i>	<i>simple</i>	Très	Péjoratif
<i>Blondasse</i>	— <i>asse</i>	<i>blond</i>	Mauvais	Péjoratif
<i>Hyperémotive</i>	<i>hyper</i> —	<i>émotif</i>	À un niveau supérieur	Péjoratif
<i>Maigrichonne</i>	— <i>onne</i>	<i>maigre</i>	Celui qui est	Péjoratif
<i>Opiniâtres</i>	— <i>âtre</i>	<i>opinion</i>	Mauvais	Péjoratif
<i>Conasse</i>	— <i>asse</i>	<i>con</i>	Mauvais	Péjoratif
<i>Chignard</i>	— <i>ard</i>	<i>chigner</i>	Personne qui fait	Péjoratif

## 4.2 Réinvestissement des mots dérivés permettant la modalisation dans un texte d'opinion argumentée.

Les élèves en équipe de deux doivent écrire l'introduction et le premier paragraphe du développement d'un texte d'opinion argumentée. De plus, ils devront utiliser sept mots dérivés qui permettent de modaliser le texte. Le sujet sera *L'instauration d'un enseignement intensif de l'anglais pour tous les élèves de la 6<sup>e</sup> année*. Afin de mieux les guider, un tableau sera fourni<sup>32</sup> :

### 4.2.1 Tableau des consignes et de validation

Consignes		Présent dans le texte
Introduction	Présenter le sujet controversé	
Contextualiser le sujet		
Problématiser le sujet		
Thèse explicite		

<sup>32</sup> Les consignes ont été mises dans un tableau, afin de permettre aux élèves de vérifier s'ils respectent celles-ci.

Développement	Présentation du premier argument défendu	
Stratégie argumentative efficace		
Modalisation	Utilisation de mots dérivés permettant de modaliser le texte	

## Activité 5 : Cinquième secondaire

### 5.1 Reconnaître ou choisir les mots qui révèlent la subjectivité de l'énonciateur<sup>33</sup>

#### Buts spécifiques :

- 1) réinvestir les apprentissages faits jusque-là pour identifier les mots dérivés;
- 2) différencier les affixes qui servent à simplement caractériser de ceux qui modalisent (les mélioratifs et les péjoratifs);
- 3) constater l'apport direct des affixes mélioratifs et péjoratifs à la modalisation d'un texte.

**Corpus :** Texte 10

<p><b>Légende :</b> Gras = mots dérivés</p> <p style="text-align: center;"><b><i>Notre gouvernement délaisse l'environnement !<sup>34</sup></i></b></p> <p><i>Cette lettre au ministre des Ressources naturelles est l'œuvre collective d'une centaine d'élèves du cours de géographie de 3<sup>e</sup> secondaire du collège Notre-Dame-de-Lourdes à Longueuil. La lettre nous est parvenue par l'entremise de leur professeur, Pierre Gingras. Elle illustre la manière dont le film <i>L'Erreur boréale</i>, de Richard Desjardins, a été reçu par ces adolescents qui, selon leur professeur, «ont le souci de l'avenir de leur génération».</i></p> <p><i>Monsieur Brassard, après avoir pris connaissance du film <i>L'Erreur boréale</i> de Richard Desjardins et de quelques articles sur ce sujet, nous tenons à vous informer de notre point de vue.</i></p> <p><i>Nous sommes conscients que la sélection d'images a eu pour but de produire un effet-choc sur la population; vous devrez admettre que, malgré l'exagération de ce film, celui-ci nous a permis d'ouvrir les yeux sur les nombreuses lacunes que la foresterie québécoise subit, et ce</i></p> <hr/> <p><sup>33</sup> Voir le document <i>Progression des apprentissages au secondaire</i>, p.67.</p> <p><sup>34</sup> Texte modifié pour les besoins de l'exercice. Pour avoir les références du texte original, consultez la section <i>Textes du corpus</i> de la bibliographie.</p>
--

depuis maintes années. Nous croyons qu'un sujet tel que celui-ci devrait être à l'actualité depuis longtemps, ce qui nous porte à croire que notre gouvernement délaisse l'environnement en faveur du pouvoir économique actuel. Il est inacceptable de laisser notre **extraordinaire** ressource forestière disparaître sans réagir vivement.

De plus, nous ne comprenons pas que, lorsque M. Desjardins vous écrit, c'est sans aucune gêne que vous agissez en **fuyard** et laissez les industries répondre à votre place. Voilà qui nous oblige à comprendre que notre gouvernement laisse un problème écologique **archiimportant** entre les mains des compagnies forestières.

Nous sommes choqués de constater que votre gouvernement **finasse** plutôt que de vraiment gouverner. En effet, les réalités touchant la forêt nous sont volontairement cachées, en laissant une mince lisière d'arbres autour des routes et des lacs afin de nous faire croire qu'une forêt pousse encore en ces lieux.

Il est important d'ajouter que notre cours de géographie de 3<sup>e</sup> secondaire nous apprend que la ressource forestière est encore **hyperabondante**. Pourtant, le film de M. Desjardins contredit cet apprentissage. D'après le contenu de nos cours, le rythme de la coupe n'affecte pas la régénération de la forêt. Mais à la suite du film que nous avons visionné, il est à se demander si la coupe qui se fait en ce moment n'affectera pas, dans le futur, la durée de vie et la qualité de nos forêts. Donc, lors de notre sortie vers le monde du travail, toute notre génération sera convaincue d'une fausse durabilité de la ressource forestière. Comment voulez-vous que le problème se règle ?

En plus de nous le cacher, vous assurez à ceux qui poussent leurs recherches plus en profondeur que la coupe à blanc a été abolie. En réalité, vous avez tout simplement changé son nom pour vous dégager de toutes responsabilités. Parlons aussi du fait que vous soutirez à la forêt la quantité de dix stades olympiques de bois alors qu'elle ne peut en produire que sept. Comment pouvez-vous gérer cette ressource correctement si vous laissez des ordinateurs prévoir la quantité et la qualité de la forêt dans 150 ans, tandis que ceux-ci ne peuvent même pas nous dire sans erreur la température qu'il fera dans trois jours ?

Nous voulons ajouter que cette coupe **hyperdévastatrice** entraîne un second problème, qui est **gravissime**: la destruction en masse de l'habitat naturel des espèces animales vivant sur ce territoire. Bien entendu, ce problème est en fait une conséquence de la coupe à blanc et de votre **politicaillerie**. Cela n'empêche pas d'avoir des répercussions sur les peuples amérindiens vivant dans ces régions. Nous trouvons insensé que la prochaine génération de travailleurs ne pourra plus accorder toute sa confiance en ce gouvernement qui lui a trop longtemps menti. Nous avons l'impression que les gouvernements et les richards dirigeant les compagnies pensent seulement aux profits et se montrent insensibles aux solutions de rechange qui pourraient améliorer le sort de la forêt boréale.

Voilà pourquoi, en conclusion, nous voulons vous faire partager les solutions auxquelles nous avons pensé. Nous trouvons l'idée de laisser des

*lisières d'arbres le long des routes et des lacs quelque peu insuffisante. Croyez-vous sérieusement qu'il suffit de quelques mètres de végétation pour reboiser une forêt entière ? Nous pensons qu'il serait bien de mettre fin aux contrats d'exploitation **bonasses** et ainsi, d'imposer de nouvelles limites de coupe plus strictes afin d'assurer la conservation de notre plus grande ressource naturelle, la forêt boréale. Nous suggérons d'engager des spécialistes indépendants qui informeraient la population sur l'état actuel de la forêt boréale. Au lieu d'envoyer des étudiants sans expérience, engagés au salaire minimum, en forêt, nous proposons de les former adéquatement auparavant. Vu la médiocrité des conditions de travail du reboisement, peu de personnes sont tentées de travailler dans ce secteur économique. Donc, il faudrait, a priori, fournir à ceux qui veulent travailler dans ce secteur des équipements adéquats, une bonne formation environnementale et un salaire viable. Il nous semble évident que, si vous améliorez les conditions de travail, un plus grand nombre de personnes seront intéressées à participer à des activités de reboisement.*

*Une solution à ce problème serait d'informer la population sur la situation actuelle de nos zones forestières, afin de prendre des solutions personnelles au quotidien. L'autre option serait de donner des conférences sur les conséquences des coupes à blanc, les chiffres de production, l'état actuel des zones forestières, et la destruction de la faune et de la flore. Par rapport au programme d'évaluation forestière, essayez de reformer ces programmes sur un nombre d'années plus restreint, afin d'obtenir des données plus exactes. Ces programmes pourraient également évaluer les conséquences des coupes par rapport à la faune et à la flore.*

*Le recyclage devrait être définitivement plus présent dans vos solutions. Plusieurs méthodes peuvent être approfondies, telles que des feuilles d'épis de maïs pour la fabrication de papier. En effet, il existe d'autres ressources que ces conifères pour combler nos besoins. De plus, les rebuts des industries, copeaux des menuiseries, pourraient être récupérés à profit. Les anciens meubles jetés à la rue pourraient également être défaits et les morceaux réutilisés à de nouvelles fins.*

*Afin que la situation écologique s'améliore, nous croyons qu'un équilibre est de mise. Pour ce faire, le gouvernement doit cesser de ne se préoccuper que de la **paperasse** administrative et chercher un juste milieu entre l'économie et l'exploitation forestière. Ces deux secteurs sont extrêmement importants, nous ne devrions pas en favoriser un pour laisser l'autre de côté. Grâce aux solutions apportées, nous espérons pouvoir arriver à un équilibre entre ces deux secteurs.*

Les trois premières questions seront travaillées en plénière afin d'établir un rappel de connaissance sur la dérivation qui permettra aux élèves de continuer l'activité par eux-mêmes. À partir de la question 4, nous recommandons de laisser les élèves travailler en groupes de deux ou trois, car les questions demandent du temps pour

consulter le texte et réfléchir aux réponses à donner. Il est préférable que l'enseignant laisse ses élèves faire le travail à leur rythme, aidant ceux qui le demandent, et que ce soit plutôt au moment de la correction en plénière qu'il en profite pour vraiment décortiquer l'apport de la dérivation dans la modalisation de ce texte.

1) L'enseignant inscrit les mots suivants au tableau :

- *extraordinaire*;
- *fuyard*;
- *archiimportant*;
- *finasse*;
- *hyperabondante*.

Ce sont les mots dérivés à valeur méliorative ou péjorative que l'on retrouve dans les cinq premiers paragraphes de la lettre ouverte. L'enseignant demande aux élèves d'identifier le mode de formation de ces mots. Si les élèves ont de la difficulté, l'enseignant les aide un peu en leur suggérant des modes de formation des mots et en demandant aux élèves de lui rappeler de quelle manière sont formés les mots dans celui-ci, quelles sont les caractéristiques par lesquelles on reconnaît les mots de ce type, etc. Finalement, les élèves doivent en arriver à identifier la dérivation comme mode de formation des mots donnés en exemple. Il serait intéressant de confirmer l'hypothèse des élèves en effectuant avec eux le travail de séparer ces mots selon leur base et leur affixe. De plus, comme le phénomène de la dérivation à l'aide des affixes à valeur méliorative ou péjorative est vu depuis le début du secondaire, les élèves devraient être en mesure d'affirmer qu'il s'agit de ce type de dérivation en particulier.

**Tableau 5.1.1.1 : les bases et les affixes des mots de la liste - Corrigé**

<b>Mot dérivé</b>	<b>Base</b>	<b>Affixe</b>
<i>Extraordinaire</i>	<i>Ordinaire (adj)</i>	<i>Extra-</i>
<i>Fuyard</i>	<i>fuir</i>	<i>-ard (on doit ajouter le « y »)</i>
<i>Archiimportant</i>	<i>Important (adj)</i>	<i>Archi-</i>
<i>Finasser</i>	<i>fin</i>	<i>-asser</i>
<i>Hyperabondant</i>	<i>abondant</i>	<i>Hyper-</i>

C'est à partir d'ici que l'enseignant laisse les élèves travailler en petits groupes. Les prochaines questions constituent donc un exercice de compréhension de texte.

1. Identifiez les mots dérivés (sauf « extraordinaire ») qu'on retrouve dans les deux premiers paragraphes de la lettre. Trouvez la base et l'affixe de chacun.<sup>35</sup>

**Tableau 5.1.1.2 : les mots dérivés présents dans les deux premiers paragraphes**

Paragraphe et ligne	Mot	Base	Affixe
Ex. : par.1, ligne 2	<i>Connaissance</i>	<i>Connai(tre)</i>	<i>-ance</i>

**Tableau 5.1.1.2 : les mots dérivés présents dans les deux premiers paragraphes -  
Corrigé**

Paragraphe et ligne	Mot	Base	Affixe
Par.1, ligne 2	<i>connaissance</i>	<i>connaitre</i>	<i>-ance</i>
Par. 2, ligne 5	<i>exagération</i>	<i>exagérer</i>	<i>-ation</i>
Par.2, ligne 7	<i>nombreux</i>	<i>nombre</i>	<i>-eux</i>
Par. 2, ligne 8	<i>foresterie</i>	<i>forestier</i>	<i>-erie</i>
Par. 2, ligne 13	<i>gouvernement</i>	<i>gouverner</i>	<i>-ement</i>
Par. 2, ligne 13	<i>délaisse</i>	<i>laisser</i>	<i>Dé-</i>
Par. 2, ligne 14	<i>environnement</i>	<i>environner</i>	<i>-ment</i>
Par. 2, ligne 15	<i>économique</i>	<i>économie</i>	<i>-ique</i>
Par. 2, ligne 16	<i>inacceptable</i>	<i>accepter</i>	<i>in- + -able</i>
Par. 2, ligne17	<i>forestière</i>	<i>forêt</i>	<i>-ière</i>
Par. 2, ligne 17	<i>disparaître</i>	<i>paraître</i>	<i>dis-</i>
Par. 2, ligne 18	<i>vivement</i>	<i>vive</i>	<i>-ment</i> <sup>36</sup>

2. Classez les mots en gras des cinq premiers paragraphes du texte ainsi que ceux relevés au numéro 1 dans le tableau suivant<sup>37</sup> :

**Tableau 5.1.2 : les mots neutres et les mots connotés**

Mots neutres	Mots connotés
...	...

<sup>35</sup> Pour des résultats optimaux, les élèves doivent avoir accès à des ouvrages de référence mentionnant l'étymologie des mots, soit *Le Petit Robert*, le logiciel de correction *Antidote* ou le Trésor de la langue française informatisé.

<sup>36</sup> Il pourrait être intéressant de discuter avec les élèves des raisons pour lesquelles « effet-choc » n'est pas un mot dérivé.

<sup>37</sup> Cet exercice s'appuie sur les connaissances portant sur le vocabulaire connoté et la modalisation. Il serait donc préférable d'avoir traité de cela avec les élèves avant de faire cet exercice.

**Tableau 5.1. 2 : les mots neutres et les mots connotés – Corrigé**

<b>Mots neutres</b>	<b>Mots connotés</b>
<i>Connaissance, foresterie, gouvernement, environnement, économique, forestière, délaisse, disparaître</i>	<i>Exagération, nombreuses, inacceptable, vivement, extraordinaire, fuyard, archiimportant, finasse, hyperabondante.<sup>38</sup></i>

3. a) Reprenez les mots connotés du tableau 3. Essayez maintenant de les classer selon le sens des mots : l'idée que chacun exprime est-elle méliorative (favorable à ce qu'elle caractérise) ou péjorative (défavorable à ce qu'elle caractérise)?

**Tableau 5.1.3 : le sens des mots connotés relevés**

<b>Idée méliorative</b>	<b>Idée péjorative</b>
...	...

**Tableau 5.1.3 : le sens des mots connotés relevés - Corrigé**

<b>Idée méliorative</b>	<b>Idée péjorative</b>
<i>Extraordinaire, archiimportant, hyperabondante.</i>	<i>Exagération, fuyard, finasse, inacceptable.</i>

Note : Sans idée méliorative ou péjorative précise : *nombreuses, vivement.*

- b) Pour chacun des mots suivants, trouvez un mot ou une expression pour transmettre la même information, mais sans qu'on y retrouve le degré très positif ou très négatif :

Corrigé

-*extraordinaire* : **importante**;

-*archiimportant* : **important**;

-*hyperabondante* : **abondante**;

-*fuyard* : **de manière irresponsable**;

-*finasse* : **qui manipule; qui agit avec de la finesse, de la ruse.**

- c) Que constatez-vous après avoir fait le numéro précédent? Qu'est-ce qui donne aux mots dérivés à valeur méliorative ou péjorative leur valeur méliorative ou péjorative?

<sup>38</sup> Déterminer si du vocabulaire est neutre ou connoté n'est pas simple, car cela fait entre autres appel aux impressions du lecteur. Notre sélection s'appuie sur les critères de la GPFA. Voir la page 43 de ce même ouvrage.

On peut constater que c'est l'affixe à valeur méliorative ou péjorative qui donne le sens mélioratif ou péjoratif au mot dérivé. Le travail à faire sur les mots « archiimportant » et « hyperabondante » pour revenir à des termes plus neutres l'illustre très bien.

4. Dans la suite du texte, il y a d'autres mots dérivés à valeur méliorative ou péjorative. a) Surlignez-les dans le texte et transcrivez-les dans la colonne « Mot » du tableau ci-dessous.
- b) À l'aide des passages où vous les avez trouvés, identifiez ce que caractérise chacun des mots dérivés que vous avez relevés en a) et ceux de la liste du numéro 3 b).

**Tableau 5.1.4 : les dérivés à valeur méliorative et péjorative et ce qu'ils caractérisent**

Mot	Ce qu'il caractérise	L'opinion de l'auteur sur ce qui est caractérisé : positive ou négative?
Ex. : extraordinaire	Notre ressource forestière	Positive

**Tableau 5.1.4 : les dérivés à valeur méliorative et péjorative et ce qu'ils caractérisent - Corrigé**

Mot	Ce qu'il caractérise	L'opinion de l'auteur sur ce qui est caractérisé : positive ou négative?
<i>Extraordinaire</i>	<i>Notre ressource forestière</i>	Positive
<i>Fuyard</i>	<i>« vous » : le ministre Brassard</i>	Négative
<i>archiimportant</i>	<i>Le problème écologique (de la surexploitation forestière)</i>	Négative
<i>finasse</i>	<i>Le gouvernement</i>	Négative
<i>Hyperabondante</i>	<i>La ressource forestière (on croit qu'elle l'est)</i>	Positive
<i>Hyperdévastatrice</i>	<i>La coupe (des arbres)</i>	Négative
<i>Gravissime</i>	<i>Le problème de « la destruction en masse de l'habitat naturel des espèces animales vivant sur ce territoire » (p.2, par.2)</i>	Négative
<i>Politicaillerie</i>	<i>Le gouvernement (c'est ce</i>	Négative

	<i>qu'il pratique)</i>	
<i>Richards</i>	<i>Ceux qui dirigent les compagnies</i>	Négative
<i>bonasses</i>	<i>Les contrats d'exploitation</i>	Négative
<i>Paperasse</i>	<i>Le gouvernement (c'est ce dont il se préoccupe)</i>	Négative

## 5.2 Réinvestir les apprentissages en écriture

L'enseignant demande à ses élèves d'écrire une lettre ouverte portant sur un sujet d'actualité qui prête à controverse. Les lettres des élèves devront comporter une dizaine de mots dérivés à valeur méliorative ou péjorative. Afin d'aider les élèves, avant l'écriture, l'enseignant anime une plénière. Il demande aux élèves de penser à des mots dérivés à valeur méliorative ou péjorative qui s'appliqueraient bien au contexte et de les lui dire. L'enseignant les écrit au tableau. Ensuite, l'enseignant et les élèves classent ces mots selon la valeur positive ou négative qu'ils portent et selon les acteurs ou thèmes du sujet à controverse qu'ils peuvent caractériser. Par exemple, pour reprendre un exemple de l'activité précédente, si des gens plus fortunés sont impliqués dans la controverse et que l'on souhaite les dépeindre d'une manière très négative, on pourra les qualifier de « richards ». L'organisation des mots pourrait se traduire sous forme de schéma ou de tableau (voir l'exemple ci-dessous). Ce travail permettra aux élèves d'avoir une meilleure idée des possibles dérivés à utiliser selon l'effet qu'ils veulent créer sur leur destinataire.

**Tableau 5.2 : exemple de classement de mots dérivés selon leur valeur et ce qu'ils caractérisent**

	<b>Perception positive</b>	<b>Perception négative</b>
Acteur 1/thème 1	Mot dérivé mélioratif 1, mot dérivé mélioratif 2, etc.	Mot dérivé péjoratif 1, mot dérivé péjoratif 2, etc.

## CONCLUSION

Il est reconnu que le lexique « apparaît comme le parent pauvre en didactique du français langue maternelle.<sup>39</sup> » Pourtant, nous considérons l'étude de la dérivation comme un travail essentiel puisqu'il permet de développer des habiletés dans différents domaines de la langue. En effet, en effectuant un travail rigoureux sur ce phénomène langagier, l'élève parvient à développer un meilleur sens de la concision et de la précision ainsi qu'à améliorer ses capacités en orthographe lexicale. De plus, l'étude de la dérivation permet l'apprentissage de la modalisation et l'amélioration des compétences de l'élève en compréhension de texte en lui donnant des outils pour comprendre les mots inconnus.

Nous sommes persuadés que le travail sur la dérivation, comme toute notion de la langue enseignée au secondaire, doit être effectué selon une progression. Cette planification est le reflet de ce que pourrait être le travail sur la dérivation selon la *Progression des apprentissages au secondaire* selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

---

<sup>39</sup> Claude Simard, «Pour un enseignement plus systématique du lexique», *Québec français* (92), 1994, p. 1.

## Références bibliographiques

### Textes du corpus

CAMPANAUD, J. (2006) « Pourquoi le pollen déclenche-t-il des allergies? ». In (2007) *Dazibao : français, secondaire 2<sup>e</sup> cycle (1<sup>re</sup> année)*. Québec : Thompson, Groupe Modulo , p. 188-189.

CHRISTIE, A. (1950) « A.B.C contre Poirot » (extraits). In *Anthologies. Textes descriptifs, textes narratifs, textes poétiques. Français, deuxième secondaire*. Québec : CEC, p.133-136.

COLLECTIF D'ÉLÈVES DE 3<sup>e</sup> SECONDAIRE. (1999). « Notre gouvernement délaisse l'environnement! » In Chartrand, S.-G. (dir), *Apprendre à argumenter : 5<sup>e</sup> secondaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique, p.12-14.

DAHL, R. (1967) *Charlie et la chocolaterie*. Paris : Éditions Gallimard Jeunesse, p.67.

MARTINEAU, R. (2007) « De kossé? » *Journal de Québec*, vol. XLI, n° 225, p. 8.

SÉLECTION DU READER'S DIGEST. (1996) « De la Terre à la Lune ». In *Anthologies. Textes descriptifs, textes narratifs, textes poétiques. Français, deuxième secondaire*. Québec : CEC, p.198-199.

### Ouvrages de référence

BONNARD, H. (1987) *Code du français courant. Grammaire seconde, première, terminale*. Paris : Éditions Magnard, p. 96-118.

CHARTRAND, S.-G., AUBIN, D., BLAIN, R. & SIMARD., Cl. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Chenelière éducation, p.316-325; 332-338.

ELUERD, R. (2000). *La lexicologie*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).

HUOT, H. (2005) *La morphologie : forme et sens des mots du français*. Paris : Armand Colin.

PICOCHÉ, J. (1992). *Précis de lexicologie française*. Paris : Nathan.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, P. (2011). *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF, p. 905-909.

### Dictionnaires

COTTEZ, H. (1986). *Dictionnaire des structures du vocabulaire savant*. Paris : Les dictionnaires Le Robert.

DRUIDE INFORMATIQUE. (2009). *Antidote HD* [logiciel].

*Le Petit Robert* (2003).

REY-DEBOVE, J. (DIR.) (1982). *Le Robert méthodique : dictionnaire méthodique du français actuel*. Paris : Le Robert.

#### **Articles et ouvrages sur la didactique du français**

NADEAU, M. ET FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaétan Morin éditeur, p.105.

SIMARD, Cl. (1994) *Pour un enseignement plus systématique du lexique*. Québec Français, no 92, p. 28-33.