

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

L'enseignement des connaissances préalables à l'apprentissage de la lecture auprès d'élèves du préscolaire en contexte de classe maternelle 5 ans

Chercheure principale

Rachel Berthiaume, Université de Montréal

Cochercheur.e.s

Agnès Costerg, Université de Sherbrooke

Daniel Daigle, Université de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2020-OLITR-278655

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littérature

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Enseignement supérieur
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Table des matières

Partie A - Contexte de la recherche	3
Problématique	3
Objectifs poursuivis	6
Partie B – Méthodologie	7
Description sommaire des analyses et du cadre d’analyse des données	7
Présentation et explication des modifications apportées en regard du devis initial	8
Partie C – Principaux résultats	9
Description des principaux résultats obtenus	9
Retombées immédiates et prévues sur les plans social et politique.....	18
Principales contributions en termes d’avancement des connaissances	18
Partie D – Pistes d’actions soutenues par les résultats de la recherche	19
Messages clés et principales pistes de solution et d’actions	19
Limites ou mises en garde dans l’interprétation des résultats	23
Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche	24
Partie F – Références et bibliographie	25
Annexes	27
Annexe 1 - Certificat d’approbation éthique	27
Annexe 2 - Questionnaire sociodémographique.....	28
Annexe 3 - Description synthèse des participant(e)s.....	30
Annexe 4 – Guide de réflexion	31
Annexe 5 – Liste de mots clés et rapport de codage.....	35
Annexe 6 – Liste des albums,	36
contenus des activités des conditions expérimentales qui y sont associées	36
Annexe 7 – Résultats descriptifs	37

Partie A - Contexte de la recherche

Problématique

Le succès en lecture constitue le fondement autant de la réussite en français et dans les autres matières scolaires que de la pleine participation à la vie adulte (OCDE, 2010). L'apprentissage de la lecture est considéré par nombre de chercheurs comme étant la pierre angulaire du parcours scolaire de l'élève du primaire (Blanc, 2009; Demont et Gombert, 2004; Labrecque et coll., 2012). Toutefois, cet apprentissage est complexe, puisqu'il est associé à un grand nombre d'habiletés relevant de l'oral et de l'écrit que l'élève développe sur une longue période (Ecalte et Magnan, 2010). Malgré toutes les actions ministérielles et scolaires mises en place afin de soutenir la persévérance et la réussite scolaire des élèves, plusieurs d'entre eux n'arrivent pas à atteindre les cibles de réussite et sont considérés en difficulté d'apprentissage, en particulier en ce qui a trait à la lecture (MELS, 2006, 2010, 2016). Il importe donc de poursuivre la recherche de solutions à cette situation qui constitue, pour plusieurs élèves, un obstacle à la diplomation et, de façon plus générale, à la réussite personnelle et sociale.

Le bilan des travaux scientifiques des dernières années met en lumière l'importance des apprentissages effectués au préscolaire envers le développement ultérieur de la lecture (voir, entre autres, Briquet-Duhazé, 2012; Prévost et Morin, 2015; Schmitt et coll., 2011). C'est dans cette optique que les acteurs ministériels et scolaires poursuivent leurs démarches afin de se concerter pour agir de manière précoce, faciliter l'entrée à la maternelle des enfants (MÉES, 2017) et réduire le nombre de ceux qui débutent l'école en présentant certaines vulnérabilités (MÉES, 2019). Malgré ces efforts, la plus récente

Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (Ducharme et coll., 2023) indique que la proportion d'enfants de maternelle 5 ans dits *vulnérables* sur le plan du développement cognitif et langagier est encore plus élevée en 2022 qu'en 2017. Or, le domaine du développement cognitif et langagier contribue fortement à prédire le rendement scolaire en 1^{re} année (Lemelin et Boivin, 2007). Il est donc nécessaire de prioriser le développement de la littératie chez les élèves, y compris les plus vulnérables, en leur fournissant, dès la maternelle, un enseignement riche et approprié des connaissances préalables à la lecture.

Les modèles théoriques et les études empiriques s'intéressant au développement de la lecture distinguent plusieurs connaissances précoces qui forment des prédicteurs importants de la réussite en lecture, comme le nom des lettres de l'alphabet et les habiletés langagières à l'oral des enfants (voir, par exemple, Justice et Piasta, 2011; McClelland et coll., 2006; Negro et Genelot, 2010). De manière plus spécifique, de nombreuses recherches soulèvent le caractère essentiel des apprentissages préscolaires liés à la conscience phonologique, soit la connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés d'unités plus petites (rime, syllabe, phonème), et à la connaissance des lettres, soit l'habileté à désigner le nom et le son des lettres de l'alphabet, sur le développement ultérieur de la lecture (Briquet-Duhazé, 2012 ; Ecalle et Magnan, 2010). Enfin, un nombre croissant de recherches explorent les liens entre le développement des connaissances lexicales et celui de la conscience morphologique dans l'apprentissage de la lecture (Apel et Diehm, 2013 ; Carlisle et Goodwin, 2014 ; Colé et coll., 2004 ; Foulon, 2007 ; Kim et coll., 2014 ; Schmitt et coll., 2011), ces deux types de connaissances étant

au cœur de notre recherche. Les connaissances lexicales sont associées au vocabulaire et concernent la forme, le sens et l'utilisation des mots, trois dimensions définies de manière exhaustive par Nation (2001). La forme d'un mot relève de la forme orale et écrite de ce mot et de ses constituants sublexicaux (comme les syllabes qui le constituent). Connaître la forme d'un mot implique d'être en mesure de le prononcer et de reconnaître et manipuler ses constituants sublexicaux oraux et écrits. La sensibilité de l'apprenti lecteur à ces types d'unités est essentielle à son apprentissage de la lecture, comme l'ont montré de nombreuses recherches (par exemple, Caravolas et Landerl, 2010; Daigle et coll., 2012). Pour sa part, le sens d'un mot renvoie aux concepts et aux référents qui y sont associés, les études s'étant intéressées à cet aspect montrant que la réussite en lecture est étroitement liée à l'étendue du vocabulaire, c'est-à-dire au nombre de mots connus par l'apprenti lecteur (Protopapas et coll., 2012; Verhoeven et coll., 2011). Enfin, l'utilisation d'un mot concerne la connaissance de ses fonctions grammaticales, de ses collocations et de ses contraintes d'utilisation (fréquence, registre de langue, etc.). Cette connaissance est associée à la profondeur du vocabulaire et est également liée à l'atteinte d'un certain niveau de lecture experte (Aitchison, 2012; Qian, 2002; Schmitt et coll., 2011). Pour sa part, la conscience morphologique permet de percevoir que la plupart des mots du français contiennent plus d'un morphème, c'est-à-dire des unités de sens (Rey-Debove, 1984), comme la base *éléphant* et le suffixe *-eau* dans le mot *éléphanteau*. Les connaissances morphologiques des élèves leur permettent de découvrir, à partir de l'analyse morphologique du mot à l'oral ou à l'écrit, le sens d'autres mots (Daigle et Berthiaume, 2021). Par exemple, *danseur* contient deux unités de sens, *dans-* et *-eur*, ce

dernier signifiant « fait l'action de », et comprendre le sens de *-eur* permet de faire des liens avec les mots *nageur* et *plongeur*, tout comme la connaissance de *dans-* permet de faire des liens avec les mots *danser*, *dansable*, etc. La conscience morphologique contribue au développement de la lecture comme l'ont montré de nombreuses études (voir Berthiaume et coll. 2018 pour un bilan sur la question).

Objectifs poursuivis

Cette étude vise à créer et expérimenter des conditions d'enseignement axées sur les connaissances préalables aux premiers apprentissages en lecture, en particulier les connaissances lexicales et la conscience morphologique, en contexte de maternelle 5 ans et de vérifier les effets obtenus sur le développement des premiers apprentissages des élèves en lecture en 1^{re} année. Les objectifs spécifiques sont les suivants :

O1 : Documenter et analyser les pratiques déclarées d'enseignant(e)s de la maternelle 5 ans quant aux connaissances préalables aux premiers apprentissages en lecture ;

O2 : Sur la base de O1, créer et expérimenter trois conditions expérimentales impliquant la découverte de notions liées 1) au vocabulaire, 2) à la conscience morphologique et 3) à une combinaison des deux à l'aide d'activités ludiques basées sur la lecture d'albums;

O3 : Évaluer et comparer les effets de ces trois conditions sur le développement des connaissances préalables à la lecture en maternelle (épreuves *phonème*, *syllabe*, *sens-mot*, *famille sémantique*, *décomposition morphologique*) et sur les apprentissages en lecture (épreuves *reconnaissance de mots* et *compréhension*) en 1^{re} année;

O4 : Comparer l'ensemble des performances des élèves aux épreuves en fonction a) de leur sexe et b) de leur âge au moment de leur entrée à la maternelle.

Partie B – Méthodologie

Description sommaire des analyses et du cadre d'analyse des données

Ce projet à la fois transversal et longitudinal comporte un devis méthodologique mixte impliquant une collecte de données auprès d'enseignant(e)s (volet qualitatif) et d'élèves (volet quantitatif) et quasi expérimental de type prétest/entraînement/post-tests (l'**annexe 1** présente le certificat d'approbation éthique octroyé par le *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie*). Dans un premier temps, 18 enseignant(e)s de maternelle (voir l'**annexe 2** pour le questionnaire sociodémographique et l'**annexe 3** pour une description synthèse des participant(e)s) ont reçu un guide de réflexion (cf. **annexe 4**) qui a servi de base aux échanges lors des entrevues semi-dirigées en compagnie de la chercheuse principale (objectif 1). D'une durée d'une heure, ces entretiens avaient pour but d'obtenir le point de vue des enseignant(e)s en lien avec les questions formulées dans le guide et de définir concrètement des activités visant l'apprentissage des connaissances préalables à la lecture. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits, puis, une analyse des verbatims a été effectuée par le recours au logiciel *QDA Miner* à l'aide de la grille thématique présentée à l'**annexe 5**. Dans un deuxième temps, huit de ces enseignant(e)s ont participé à l'une des trois conditions expérimentales (objectif 2), ce qui a impliqué de leur part de réaliser une lecture interactive d'un album et de faire vivre aux élèves des activités ludiques l'entourant, et ce, pendant huit semaines. Cinq épreuves mesurant les connaissances préalables à la lecture (phonème, syllabe, association sens-mot, famille sémantique, décomposition morphologique) ont été administrées auprès des élèves avant (prétest (T1)) et après (post-

test immédiat (T2), objectif 3) la mise en place des conditions expérimentales, en incluant l'ajout d'une épreuve de reconnaissance de mots et d'une épreuve de compréhension de lecture en 1^{re} année (post-tests différés 1 (T3) et 2 (T4), objectif 3) (voir l'**annexe 6** pour la liste des albums et le contenu des activités des conditions expérimentales qui y sont associées). L'entrée de l'ensemble des données obtenues a été effectuées de manière informatisée afin d'en faciliter le traitement. Le contenu des épreuves et les résultats descriptifs sur lesquels sont basées les analyses statistiques de variance et les comparaisons appariées sont présentés à l'**annexe 7**.

Présentation et explication des modifications apportées en regard du devis initial

Le présent projet de recherche a été fortement impacté par la pandémie, la parution du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2020) et les grèves enseignantes de l'automne 2023. La fermeture des écoles pour cause de confinement au printemps 2020 a retardé d'un an le déroulement des entretiens semi-dirigés et, subséquemment, la mise en place des conditions expérimentales dans les classes. Cela a eu comme conséquence le retrait de certaines enseignantes du projet (congé de maternité, migration vers la maternelle 4 ans, etc.) et le retrait de certaines caractéristiques des conditions expérimentales prévues initialement. Le besoin des enseignant(e)s de s'adapter au nouveau programme et à l'ajout de deux périodes quotidiennes de 45 à 60 minutes de jeux libres a nécessité une réorganisation des contenus des activités associées aux albums jeunesse et du temps qui y serait consacré. Enfin, les négociations en vue du renouvellement des conventions collectives dans le secteur public ayant mené à plusieurs journées de grève en 2023 ont quelque peu retardé la tenue des deux post-tests différés.

Partie C – Principaux résultats

Description des principaux résultats obtenus

Objectif 1 – Documenter et analyser les pratiques enseignantes déclarées

Sur le plan de l'organisation de leur classe, les 18 enseignant(e)s de maternelle 5 ans qui ont pris part à nos entretiens semi-dirigés ont en commun d'avoir une routine bien établie (sac à dos, rassemblement, mot/phrasedu jour, activités, collations...) et de recourir, tout au long de l'année, à des thèmes pour orienter leurs activités. La lecture d'albums jeunesse occupe une place centrale dans leur quotidien. Le manque de ressources matérielles en classe et de ressources professionnelles dédiées aux élèves qui ont besoin de soutien est fortement décrié, les enseignant(e)s dénonçant les coupures dans les budgets dédiés au soutien linguistique et le manque de services en orthopédagogie et en orthophonie. L'accueil du nouveau programme-cycle est mitigé, certain(e)s applaudissant le fait qu'on reconnaisse enfin le jeu comme un moteur essentiel pour les enfants, d'autres considérant qu'on y délègue trop de responsabilités aux élèves quant à leurs apprentissages, ce qui risque de faire en sorte de ne pas les préparer suffisamment à l'entrée en première année. Enfin, la collaboration entre les enseignant(e)s de préscolaire et de première année varie beaucoup d'un milieu à l'autre.

En ce qui a trait aux connaissances préalables à la lecture, les réponses des enseignant(e)s nous permet de situer sur un continuum temporel l'enseignement de celles-ci, soit **syllabe** → **nom des lettres** → **phonème (classification, fusion, segmentation)** [→ **vocabulaire**]. Ainsi, la plupart des enseignant(e)s débutent par les syllabes qu'elles considèrent comme étant plus faciles pour les élèves; certaines ne la travaillent qu'à la rentrée scolaire, alors

que d'autres y reviennent tout au long de l'année. Puis, elles travaillent la connaissance des lettres, surtout en fonction des prénoms des élèves. Enfin, vers le début du mois de décembre, elles amorcent la conscience des phonèmes qui est associée à un niveau de difficulté plus élevé, surtout lorsque les activités impliquent de la segmentation. La rime est peu enseignée, voire évitée, soit parce qu'elle est considérée comme trop complexe, soit parce que le phonème est perçu de manière plus prioritaire. En contrepartie, les enseignantes disent travailler explicitement peu de mots de vocabulaire, ce dernier découlant des thèmes et albums utilisés ainsi que des activités routinières (causerie, mot du jour, lecture partagée enrichie, lecture d'album, etc.). La conscience morphologique, quant à elle, est très peu connue des enseignant(e)s. Pourtant, au fil des entretiens semi-dirigés, certain(e)s ont réalisé y recourir parfois, surtout pour amener les élèves à vérifier si un grand mot difficile en contient un plus petit qui peut les aider à deviner son sens. Enfin, nous situons sur un continuum les réponses des participantes en fonction du fait qu'elles enseignent ces connaissances préalables à l'apprentissage de la lecture de manière plus ou moins structurée (sans papier ni crayon, parfois avec papier et crayon, ou la plupart du temps avec papier/crayon). Certaines se qualifient elles-mêmes de membres de l'équipe « sans papier ni crayon » et enseignent les connaissances préalables exclusivement par le jeu. D'autres mettent en place des ateliers collaboratifs en fonction des intérêts des élèves lors desquels ceux-ci sont encouragés, par exemple, à faire de premiers pas en écriture, et soulignent la fierté ressentie par les enfants dans ces moments de tentative d'entrée dans l'écrit. Néanmoins, toutes recourent à du matériel spécifique pour aborder ces connaissances, la plupart du temps avec des adaptations.

Objectif 2 – Créer et valider des conditions expérimentales

L'analyse des réponses aux entretiens semi-dirigés nous a amenés à créer trois conditions expérimentales s'étalant sur huit semaines, arrimées à des albums jeunesse correspondant aux intérêts des élèves et comportant un contenu langagier suffisamment accessible et riche pour permettre la création d'activités les accompagnant. Une copie en format papier de chaque album a été remise aux enseignant(e)s en plus de fichiers PowerPoint présentant les images des albums pouvant être projetés sur le TNI, rendant ainsi les illustrations accessibles à l'ensemble des élèves. Les trois dispositifs expérimentaux créés impliquent, chaque semaine, a) une lecture interactive de l'album concerné lors de laquelle les élèves doivent faire des prédictions, découvrir le sens de mots nouveaux, etc., et b) une série d'activités réparties dans le temps et permettant d'aborder, de manière ludique, 1) des notions liées au vocabulaire, 2) des notions liées à la conscience morphologique ou 3) une combinaison des deux (tout dépendant de la condition expérimentale dans laquelle se situent les élèves). Par exemple, la lecture interactive de *Le Grand Antonio* (Élise Gravel (2014), La Pastèque) amène les élèves à découvrir le sens des mots *record*, *champion* et *soulever*, à visionner une vidéo d'archives et à jouer à « faire comme » le Grand Antonio. Par la suite, les élèves de la condition vocabulaire découvrent le sens des mots *record* et *champion* plus en profondeur pour deviner et apprendre des éléments de sens en lien avec de grands records du monde, puis, à jouer à dire ce qu'ils sont capables de *soulever* ou pas (en tentant de respecter le défi de ne pas répéter de mot déjà dit par un camarade). Dans la condition conscience morphologique, les élèves s'amusez plutôt avec les préfixes *extra*, *ultra* et *super* pour

découvrir des personnages avec des superpouvoirs, des animaux qui sont extraordinaires et des aliments qui sont ultrasalés ou ultrasucrés, puis ils jouent à s'attribuer un superpouvoir (p. ex. : *supercourageuse, ultradrôle, extravite*). C'est ainsi qu'en réponse à l'objectif 2, un ensemble d'activités ludiques ont été créées en association avec des albums qui rejoignent les intérêts des élèves et dans le respect de leur rythme d'apprentissage. Comme ces activités ont été expérimentées et validées par les enseignant(e)s du projet, elles s'intègrent harmonieusement aux pratiques de classe relatives au présent programme-cycle de l'éducation préscolaire. Des rencontres bimensuelles entre la chercheuse principale et les enseignant(e)s et la consignation d'observations de leur part sous la forme d'un journal de bord ont permis de veiller, de manière continue, à la cohérence du matériel créé dans chaque condition expérimentale. Ces rencontres ont aussi permis aux enseignant(e)s de recevoir, de manière récurrente, des rétroactions et du soutien de la part de la chercheuse. Voici un extrait du journal de bord d'une enseignante participant à la condition 1) : « Les enfants ont beaucoup aimé l'histoire du Grand Antonio. Ils étaient impressionnés de voir tout ce qu'il a accompli. Plusieurs ont même questionné leurs parents pour savoir s'ils le connaissaient. Nous avons travaillé les divers mots qui étaient plus difficiles et avons appris les différents records que certains ont déjà réalisés! ». Une enseignante participant à la condition 3) écrit ce qui suit en lien avec la semaine dédiée à l'album *Un verger dans le ventre* (Simon Boulerice et Gérard DuBois (2013), La courte échelle) : « J'ai fait la lecture avec l'explication des mots de vocabulaire nouveaux, puis les devinettes sur les arbres fruitiers. Nous avons ensuite inventé et dessiné des arbres en *-ier* (*lapinier* = lapins, *cocoier* = cocos,

toutouier = tous). Un élève a même proposé de créer un livre collectif avec les arbres inventés pour apporter à la maison! Ils ont trouvé un peu ardu le jeu de devinettes, mais de poursuivre le lendemain avec les arbres a solidifié leur compréhension ».

Objectif 3 – Évaluer/comparer les effets des trois conditions sur le développement des connaissances préalables en maternelle et sur les apprentissages en lecture en 1^{re} année

Nous exposons les principaux résultats liés à notre troisième objectif de recherche. Dans la mesure où nous avons sélectionné des classes de maternelle 5 ans sans que les élèves ne soient appariés d'une condition expérimentale à l'autre, nous faisons le choix de présenter la moyenne des progrès des élèves aux épreuves en fonction des quatre temps de passation de celles-ci, soit entre le prétest (T1) et le post-test immédiat (T2), entre le prétest (T1) et le post-test différé 1 (T3) et entre le prétest et le post-test différé 2 (T4).

L'état des connaissances préalables à l'apprentissage de la lecture au temps 1 (T1)

Dans un premier temps, il est intéressant de s'attarder à l'état des connaissances préalables à l'apprentissage de la lecture des élèves au temps 1, soit avant à la mise en place des trois conditions expérimentales. Les analyses de variance ne révèlent aucune interaction entre les trois conditions expérimentales en ce qui concerne les épreuves de phonème ($F(2,137)=1,130, p=0.326$), d'association sens-mot ($F(2,139)=0,913, p=0.404$) et de décomposition morphologique ($F(2,135)=1,897, p=0.154$). Ces résultats suggèrent que les connaissances de l'ensemble des élèves de notre échantillon étaient comparables, sur le plan de ces connaissances préalables à l'apprentissage de la lecture, avant le début du projet. En ce qui a trait aux épreuves de syllabe et de famille sémantique, les résultats aux analyses de variance révèlent une différence entre les scores moyens des élèves selon leur

condition expérimentale ($F(2,139)=4,526, p=0.12$; $F(2,136)=3,142, p=0.46$). Ces résultats suggèrent une inégalité, sur le plan des connaissances liées à la conscience syllabique et à la famille sémantique, entre les conditions expérimentales. Les résultats descriptifs montrent que les scores moyens les plus faibles proviennent des classes se situant dans les écoles les plus défavorisées de l'échantillon. Ainsi, cette inégalité pourrait s'expliquer par des facteurs familiaux et socio-économiques, les élèves n'ayant pas tous le même niveau de préparation à leur entrée à la maternelle, en plus de posséder un bagage linguistique qui leur est propre et des connaissances lexicales diverses.

La progression des connaissances préalables à l'apprentissage de la lecture

Rappelons que l'**annexe 7** présente les résultats descriptifs obtenus pour chaque épreuve en fonction des temps de passation, chaque épreuve contenant 6 items pour lesquels une note de 1 ou de 0 est attribuée. Pour l'ensemble des trois conditions expérimentales, la comparaison de l'évolution des scores moyens aux épreuves indique un effet temps en ce qui a trait au phonème ($F(2,224.330)=68,382, p<0.001$), à la syllabe ($F(2,217.665)=4,184, p=0.16$) et à la famille sémantique ($F(2,207.969)=14,358, p<0.001$). En d'autres termes, on constate des différences entre les scores moyens entre les temps de passation en ce qui a trait à ces trois épreuves, et ces différences ne sont pas tributaires du type de condition expérimentale dans laquelle se situent les élèves. L'ensemble de ces résultats nous amène à proposer des patrons développementaux pour ces trois types de connaissances que l'on peut voir à l'**annexe 7**. Pour l'épreuve phonème, nous constatons une progression moyenne des scores de 1,111 point entre le temps 1 et le temps 2, puis une diminution de 0,649 point entre le temps 1 et le temps 3 (qui correspond à l'entrée en 1^{re} année) et

de 1,370 entre le temps 1 et le temps 4. Pour l'épreuve syllabe, nous constatons une progression moyenne des scores de 0,640 point entre le temps 1 et le temps 2 et de 0,705 point entre le temps 1 et le temps 4 (les scores moyens ne se distinguant pas entre le temps 1 et le temps 3). Enfin, pour l'épreuve famille sémantique, nous constatons une progression moyenne des scores de 0,394 point entre le temps 1 et le temps 2, puis une diminution de 0,381 point entre le temps 1 et le temps 4 (les scores moyens ne se distinguant pas entre le temps 1 et le temps 3). Ce patrons développementaux nous amènent à poser un certain nombre d'hypothèses. Puisqu'à l'entrée à la maternelle, les élèves possèdent certaines connaissances naturellement acquises sans enseignement formel, ils peuvent recourir à ces connaissances pour construire de nouveaux apprentissages. Ceci est démontré par la stabilité ou la progression entre les progrès moyens en maternelle et au début de la 1^{re} année. En 1^{re} année, les élèves vivent vraisemblablement un phénomène d'apprentissage qui les conduit à confronter, en quelque sorte, leurs connaissances orales à de nouvelles connaissances prescrites par la *Progression des apprentissages* en vue d'aborder l'écrit. Ce phénomène d'apprentissage les amènerait à vivre un effet de surgénéralisation de leurs connaissances en place qui donnerait lieu à des erreurs, et, conséquemment, une déflation des progrès moyens aux trois épreuves concernées en 1^{re} année.

En ce qui concerne les épreuves association sens-mot et décomposition morphologique, les patrons développementaux diffèrent de ce que nous avons présenté plus haut. Pour la première, la comparaison de l'évolution entre les groupes indique un effet de la condition expérimentale ($F(2,140.184)=4,107, p=0.018$). La comparaison des scores moyens entre

les quatre temps de passation suggère que les scores à l'épreuve association sens-mot connaissent une courbe de progression constante vers le haut dans la condition vocabulaire seulement. Nous posons l'hypothèse que, comme les enfants faisant partie de cette condition ont travaillé intensément le sens des mots lors des activités ludiques qui leur ont été proposées par leurs enseignant(e)s, ils ont davantage progressé à cette épreuve que ceux qui se situent dans les autres conditions, en particulier la condition morphologie. De cette façon, les élèves auraient vécu une sorte d'effet d'entraînement par rapport à l'épreuve association sens-mot compte tenu des similarités entre celle-ci et le format des activités ludiques vécues en classe. Il s'agirait donc d'un avantage méthodologique plutôt que d'un avantage lié au développement de connaissances.

En ce qui a trait à l'épreuve de décomposition morphologique, la comparaison de l'évolution des scores moyens à cette épreuve montre une interaction *condition expérimentale - temps* ($F(4,219.159)=3,804, p=0.005$) dans les trois conditions. L'ensemble des élèves ont vu leurs connaissances liées à la décomposition progresser de manière continue, cette progression étant toutefois plus marquée dans le cas des élèves de la condition morphologie. Tout comme pour l'épreuve association sens-mot, cette différence est probablement attribuable au fait que les enfants de la condition morphologie ont réalisé davantage d'activités de décomposition que les autres pendant les huit semaines d'expérimentation en classe.

L'entrée dans l'apprentissage de la lecture

Les analyses de variance ne révèlent aucune interaction entre les trois conditions au temps 3 (T3), qui correspond à l'entrée en 1^{re} année, en ce qui concerne l'épreuve de

reconnaissance de mots ($F(2,91)=0,140, p=0.870$) et l'épreuve de compréhension de lecture ($F(2,93)=3,123, p=0.49$). Ces résultats indiquent que les connaissances des élèves des trois conditions étaient comparables sur le plan de ces deux composantes de la lecture. De plus, aucune interaction ne ressort des analyses de variance concernant la variable condition expérimentale et la variable temps à l'épreuve de reconnaissance de mots ($F(2,76)=0,655, p=0.523$) comme à celle de compréhension ($F(2,79)=2,944, p=0.59$), ce qui indique qu'aucune des trois conditions expérimentales n'a eu d'effet significatif sur la réussite à ces deux épreuves. Cette absence d'effet démontre fort probablement que la reconnaissance de mots et la compréhension de lecture se développent à plus long terme, à l'image de ce que nous avons observé dans une étude précédente (Berthiaume et coll., 2020). Dans la mesure où nos résultats montrent, comme rapporté précédemment, que les élèves qui ont participé à notre étude ont progressé, dans l'ensemble, sur le plan du développement des connaissances préalables à la lecture, la sensibilité qu'ils ont ainsi développée envers les constituants sublexicaux des mots leur permettra de développer des habiletés de lecture, mais à plus long terme que ce que nous avons observé.

Objectif 4 – Comparer l'ensemble des performances des élèves en fonction de leur sexe et de leur âge au moment de leur entrée à la maternelle

Les résultats issus des analyses statistiques effectuées sur les scores moyens à l'ensemble des épreuves indiquent, peu importe la condition expérimentale dans laquelle se situent les élèves, que les filles progressent davantage que les garçons sur le plan du développement de leurs connaissances préalables à la lecture. Elles progressent plus rapidement que les garçons et délaissent davantage certaines connaissances au profit de

nouvelles, démontrant un effet d'apprentissage plus important. Enfin, les résultats obtenus aux épreuves ne sont pas reliés à l'âge d'entrée à la maternelle.

Retombées immédiates et prévues sur les plans social et politique

Une retombée immédiate des résultats de notre étude concerne l'importance de prioriser le développement d'outils ainsi que la création et la mise en place de pratiques ludiques, à l'oral, pour aborder les constituants sublexicaux de la langue au préscolaire. Ce constat ouvre la voie à une plus grande intégration du recours à des activités orales de vocabulaire et de morphologie, dès le début de la maternelle, afin d'outiller les élèves en vue de leur entrée dans la lecture et comporte des répercussions pour tous les milieux (gestionnaires, scolaires et universitaires). C'est par la révision des programmes de formation initiale et continue que les enseignant(e)s pourront mieux s'approprier les divers savoirs théoriques et pratiques nécessaires à la mise en place de ces activités orales auprès des élèves.

Principales contributions en termes d'avancement des connaissances

Sur le plan théorique, l'une des principales contributions en matière d'avancement des connaissances découlant de notre étude relève du fait qu'il est possible, dès le préscolaire, d'orienter des activités ludiques autour des constituants sublexicaux des mots (par exemple, les morphèmes qu'ils contiennent) et de voir les enfants progresser sur ce plan. De plus, l'absence d'interaction entre les conditions expérimentales et les scores moyens obtenus aux épreuves de lecture nous amène à postuler que la reconnaissance de mots, tout comme la compréhension en lecture, sont des habiletés qui se développent à long terme, au-delà de la 1^{re} année, et que le fait de jouer avec les constituants sublexicaux des mots en maternelle permet de s'outiller, du point de vue des élèves, à l'entrée dans l'écrit.

Partie D – Pistes d’actions soutenues par les résultats de la recherche

Messages clés et principales pistes de solution et d’actions

Nos conclusions nous amènent à dégager un certain nombre de messages clés et de pistes d’actions dédiés aux décideurs et décideuses, aux gestionnaires et aux intervenantes et intervenants scolaires, principalement sur le plan des **pratiques de classe**. Dans un premier temps, nos résultats montrent que plusieurs des enseignantes interrogées dans le cadre de notre étude ressentent une certaine pression à utiliser un format de type papier/crayon dans le cadre de leurs activités de classe liées à l’entrée dans l’écrit, car elles ont l’impression que cela prépare mieux leurs élèves à la lecture écrite. Une piste de solution est de prioriser la création d’outils, de matériel et de pratiques ludiques à l’oral qui tiennent compte de la place prépondérante du jeu dans le développement des enfants. C’est ainsi que des pistes concrètes pourraient être proposées aux enseignantes et enseignants de la maternelle afin de leur permettre d’articuler leurs jeux autour des opérations mentales inhérentes aux connaissances lexicales et à la conscience morphologique. Ce constat s’inscrit en ligne directe avec les travaux que l’équipe de chercheurs à la tête du présent de recherche mène depuis les vingt dernières années sur le déploiement des procédures sublexicales chez les élèves du préscolaire et du primaire. En ce sens, la ressource pédagogique *Petits trésors pour futurs grands lecteurs* (Costerg, Berthiaume et Daigle, 2024) qui découle directement des résultats synthétisés dans le présent rapport de recherche propose des pratiques qui permettent aux enfants de maternelle de développer les connaissances et habiletés nécessaires pour les préparer à lire et à écrire grâce à des activités orales faciles à mettre en place.

Nos résultats indiquent, dans l'ensemble, que les élèves ont développé une conscience des constituants sublexicaux des mots dans leurs conditions expérimentales respectives, et ce, même si leurs résultats à certaines épreuves suggèrent une déflation de leurs progrès en 1^{re} année. Cette tendance pourrait être interprétée comme une perte d'apprentissage. Nous attribuons plutôt ce résultat au fait que les élèves, une fois en 1^{re} année, vivent vraisemblablement un phénomène d'apprentissage qui les amène à confronter leurs connaissances orales à de nouvelles connaissances écrites en vue d'aborder l'écrit. Ce phénomène d'apprentissage les conduit à vivre un effet de surgénéralisation de leurs connaissances en place qui donnerait lieu à des erreurs, et, conséquemment, une déflation de leurs progrès à certaines épreuves. Une sensibilisation des enseignant(e)s à ce phénomène peut les amener à adapter leurs pratiques de classe de sorte de fournir de la rétroaction plus précise à leurs élèves lors des activités de classe et lors des évaluations. En effet, le fait de percevoir ces erreurs à travers une perspective développementale plutôt que normative peut inciter les enseignant(e)s à mieux comprendre et interpréter les erreurs commises par certains de leurs élèves, et ce, en particulier au moment de leur entrée dans l'apprentissage de la lecture.

Toujours en lien avec les **pratiques de classe**, nos résultats suggèrent que les enfants qui ont participé à notre étude ont développé une sensibilité au format des activités utilisées en classe par les enseignant(e)s, ce qui les a amenés à bien performer lors de la passation de certaines épreuves. Par conséquent, les enfants de la condition expérimentale vocabulaire qui ont consacré une grande énergie à la compréhension du sens associé à des mots lors des activités ludiques proposées par leurs enseignant(e)s ont montré une

progression significative en ce qui concerne l'épreuve association sens-mot, contrairement à ceux des autres conditions expérimentales. De même, les enfants de la condition expérimentale morphologie qui ont travaillé intensément le fait de décomposer les mots pour extraire leur sens lors des activités de classe ont connu une progression plus marquée que les autres à l'épreuve de décomposition morphologique. L'ensemble de ces élèves auraient vécu une sorte d'effet d'entraînement par rapport à ces deux épreuves compte tenu des similarités entre celles-ci et le format des activités ludiques vécues en classe. Cet avantage méthodologique s'avère être un constat important pour les décideurs en ce qui concerne les épreuves ministérielles qui sont présentées, la plupart du temps, dans un format que les élèves connaissent peu ou pas. Dans ce contexte, les élèves risquent de mal performer tout simplement parce qu'ils ne sont pas familiers avec le type de format de l'épreuve. Or, notre étude montre que, lorsque les élèves sont sensibilisés au format d'une épreuve, ils développent une certaine familiarité envers celle-ci et ont de meilleures chances de réussite. Ainsi, plutôt que de passer du temps de classe à préparer les élèves en vue d'une épreuve ministérielle, il serait bon de réfléchir au fait de concevoir celle-ci de sorte qu'elle s'apparente davantage aux activités effectuées en classe.

En lien avec les **prescriptions ministérielles**, nos résultats nous amènent à dégager un certain nombre de messages clés en lien avec le nouveau programme-cycle. Tout d'abord, nos données montrent que les enfants ayant participé à notre étude possèdent, à leur entrée en classe de maternelle 5 ans, un bagage de connaissances variable, certes, mais néanmoins substantiel par rapport aux constituants sublexicaux et aux propriétés des mots à l'oral. Par la suite, le fait de jouer, en classe, à trouver le petit mot dans un grand

mot pour trouver son sens ou à explorer le sens des mots permet aux enseignantes et enseignants de tirer profit de ce bagage de connaissances. En parallèle, cela leur permet d'amener leurs élèves à développer de nouvelles connaissances. Le fait, pour les élèves, de recourir à ces connaissances antérieures, et le fait, pour les enseignant(e)s, de les rendre explicites aux yeux de ceux-ci nous semblent fondamentaux. Ainsi, il importe d'accompagner les élèves, de manière précoce, à conscientiser leurs connaissances implicites liées aux unités sublexicales orales, telles que le phonème, la syllabe et le morphème pour construire le bagage de connaissances qui leur servira éventuellement à entrer dans la lecture. Pour y arriver, une planification fine de la mise en place de ces activités doit se faire en amont par l'enseignant(e) pour pouvoir faire en sorte que celles-ci soient ludiques et, surtout, qu'elles comportent une cible d'apprentissage. Compte tenu du fait que les enfants de classe de maternelle 5 ans sont en mesure de développer plusieurs types de connaissances langagières à l'oral, le programme-cycle devrait permettre aux enseignant(e)s d'identifier facilement de telles cibles d'apprentissage. Ces cibles d'apprentissage conduiront les élèves à développer les habiletés orales qui constitueront éventuellement le socle de connaissances sur lesquelles ils prendront appui pour entrer dans l'écrit. Ce message clé en lien avec le bagage de connaissances langagières orales des élèves à l'entrée à la maternelle et le fait qu'ils développent d'autres connaissances à partir de ce bagage implique aussi des retombées pour les familles en ce qui a trait à leurs pratiques en matière de littératie. En effet, de nombreuses activités peuvent être réalisées à la maison pour travailler, par exemple, le vocabulaire avec son

enfant, comme, la lecture partagée de livres à voix haute et la fréquentation de la bibliothèque de son quartier.

Limites ou mises en garde dans l'interprétation des résultats

Bien que les résultats issus de cette recherche aient fait l'objet d'analyses statistiques rigoureuses, ils ne peuvent être généralisés à l'ensemble des élèves en cours d'apprentissage de la lecture puisque les participants proviennent d'une région (communauté métropolitaine de Montréal) et d'un niveau scolaire (la maternelle et la 1^{re} année du primaire) spécifiques. D'autres recherches doivent être réalisées afin de mieux comprendre les relations entre le développement des connaissances préalables à l'apprentissage de la lecture et le développement de celle-ci auprès des élèves de tous les niveaux scolaires. Par ailleurs, le nombre de participants de notre échantillon est relativement restreint pour permettre la mise en place d'une référence développementale en lien avec le développement des connaissances préalables à la lecture et de la lecture elle-même à partir de nos données. Bien que ce nombre soit restreint, les résultats ont été obtenus à partir d'une démarche rigoureuse en considérant notamment les scores aberrants sur la base d'un ensemble de mesures statistiques.

Considérant l'extrême complexité des habiletés liées à la lecture, il aurait été intéressant de recourir à des épreuves en lien avec la mémoire, l'attention et les capacités visuo-attentionnelles. Compte tenu des limites associées au temps disponible des élèves, ces variables n'ont pas été évaluées, mais elles jouent probablement un rôle important dans la réalisation des épreuves proposées aux enfants.

Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche

Les résultats de la présente étude ouvrent la voie à d'autres questions de recherche qu'il serait important de considérer sur les plans théorique et pratique. Sur le plan théorique, davantage de travaux sont nécessaires pour explorer comment l'articulation entre les différentes connaissances langagières orales contribue au développement de la lecture. Par ailleurs, de manière à faire découvrir la complexité de la lecture aux élèves et à faire évoluer leur conception quant aux connaissances préalables qui soutiennent son développement, plusieurs dispositifs d'enseignement pourraient leur être proposés dans un tel contexte, comme la phrase du jour, la lecture à l'enfant et les orthographe approchées. Au-delà du recours à des albums, les élèves pourraient ainsi être amenés à réfléchir sur les moyens permettant de résoudre un problème langagier ou à verbaliser leurs connaissances ou leurs stratégies. Il importe également de préciser, par le biais d'une recherche longitudinale, les effets d'un dispositif tel que le nôtre sur les apprentissages lexicaux des élèves et vérifier ses impacts potentiels sur le développement de la taille du vocabulaire pour mieux comprendre la direction des relations que le vocabulaire entretient avec la lecture. Enfin, sur le plan pratique, il serait utile, dans le contexte d'un accompagnement soutenu des intervenant(e)s intéressés par une telle démarche, d'évaluer les effets liés à l'appropriation d'un dispositif de découverte des connaissances préalables à l'apprentissage de la lecture afin de cerner les éléments qui peuvent potentiellement faciliter et/ou freiner celle-ci.

Partie F – Références et bibliographie

Apel, K. et Diehm, E. (2013). Morphological awareness intervention with kindergarteners and first and second grade students from low SES homes: A small efficacy study. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 65–75.

Berthiaume, R., Anctil, D. et Daigle, D. (2020). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire. *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 62. <https://doi.org/10.4000/lidil.8502>

Berthiaume, R., Daigle, D. et Desrochers, A. (dir.) (2018). *Morphological processing and literacy development: Current issues and research*. Routledge.

Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.

Colé, P., Royer, C., Leuwers, C. et Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au CE2. *L'Année Psychologique*, 104(4), 701–750.

Daigle, D. et Berthiaume, R. (2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Décomposer les objets d'enseignement en microtâches pour les rendre accessibles à tous les élèves*. Chenelière Éducation.

Écalle, J. et Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.

Justice, L.M. et Piasta, S. (2011). Developing children's print knowledge through adult-child storybook reading interactions. Dans S.B. Neuman et D.K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research: Vol. 3* (p. 200-213). The Guildford Press.

Kim, Y.-S., Al Otaiba, S, Puranik, C, Folsom, J.-S. et Gruelich, L. (2014) The contributions of vocabulary and letter writing automaticity to word reading and spelling for kindergartners. *Reading and Writing*, 27(2), p. 237-253.

Ministère de l'Éducation (2020). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

Prévost, N. et Morin, M. (2015). Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ?. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 35-50.

Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D. et Mouzaki, A. (2012). The Components of the Simple View of Reading: A Confirmatory Factor Analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217–240.

Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.

Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de lexicologie*, 45, 3-19.

Schmitt, N., Jiang, X. et Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26–43.

Verhoeven, L., van Leeuwe, J. et Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8-25.

Annexes

Annexe 1 - Certificat d'approbation éthique



Certificat no CEREP-19-100-D

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie, selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	L'enseignement des connaissances préalables à l'apprentissage de la lecture auprès d'élèves du préscolaire en contexte de classe maternelle 5 ans
Chercheurs requérants	Rachel Berthiaume, professeure agrégée, FSE - Département de didactique Daniel Daigle, Professeur titulaire, FSE - Département de didactique

Financement	
Organisme	FRQ-SC
Programme	Action concertée PREL
Titre de l'octroi si différent	
Numéro d'octroi	2020-OLITR-278655
Chercheur principal	
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité. Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.

Anne-Marie Émond, présidente
Comité d'éthique de la recherche en
éducation et en psychologie
Université de Montréal

22 octobre 2019
Date de délivrance

1er novembre 2020
Date de fin de
validité

1er novembre 2020
Date du prochain
suivi

Annexe 2 - Questionnaire sociodémographique



QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT.ES

« L'enseignement des connaissances préalables à l'apprentissage de la lecture auprès d'élèves du préscolaire en contexte de classe maternelle 5 ans »

PARTIE A - DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Cette section a pour but de recueillir des informations permettant de définir le profil de chaque répondant.

1. Vous êtes :
 - une femme
 - un homme
 - Je préfère ne pas répondre

2. Quel âge avez-vous? _____

3. Quelle est votre langue première? _____

4. Quel(s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s)? Cochez toutes les cases pertinentes.
 - Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
 - Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
 - Baccalauréat en enseignement du français au secondaire
 - Microprogramme de 2e cycle (15 crédits)
 - DESS (2e cycle 30 crédits)
 - Maitrise professionnelle (ex. : maitrise qualifiante, maitrise en orthopédagogie)
 - Maitrise de recherche
 - Doctorat
 - Autre : préciser _____

5. Vous enseignez dans une école :
 - publique
 - privée

6. Dans quel Centre de services scolaire travaillez-vous? _____

7. À quelle école travaillez-vous? _____

8. Occupez-vous un poste permanent? _____

9. Depuis combien d'années enseignez-vous? _____

10. Depuis combien d'années enseignez-vous au préscolaire? _____

PARTIE B – INFORMATIONS SUR VOTRE CLASSE

Cette section a pour but de recueillir des informations permettant de mieux connaître votre classe pour 2020-2021.

11. Vous enseigniez en :

- Classe ordinaire (régulière)
- Classe spéciale (adaptation scolaire/accueil...)
 - Si oui, préciser le type de classe : _____

12. Combien d'élèves aviez-vous dans votre classe? _____

13. Parmi vos élèves, combien n'avaient pas le français comme langue première? _____

13.1 Au meilleur de vos connaissances, nommez les langues premières de ces élèves. _____

14. Parmi vos élèves, combien bénéficiaient d'un plan d'intervention ou de soutien en lien avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement? _____

15. Parmi vos élèves, combien ont recours aux services complémentaires? _____

15.1 Indiquer le nombre d'élèves qui ont recours à ces services :

- Orthopédagogie ____
- Orthophonie ____
- Francisation ____
- Psychoéducation ____
- Psychologie ____
- Neuropsychologie ____
- Autre : préciser ____

17. Ajoutez toutes autres informations complémentaires que vous jugez pertinentes pour préciser le profil de votre classe : _____

Merci!

Annexe 3 - Description synthèse des participant(e)s

	Sexe	Âge	Diplôme	CSS	Années exp.	Années préscol.	Nbre d'élèves	Eleves L2	Ortho	Orthop	Fr.	Psych.	Psy	Neur.
P01	F	52	BEAS	CSSMB	28	20	17	12	4		4			
P02	F	49	BEAS	CSSMV	26	21	17	13	3	1	6			
P03	F	53	BEPEP	CSSMV	18	15	19	13				1		
P04	F	38	BEPEP	CSSMV	15	8	16	10	5		10			
P05	F	45	BEPEP, micropr.	CSSTL	21	13	19	6	3	2	6			
P06	F	49	BEPEP	CSSTL	27	24	19	11	3	3	6	3		
P07	F	32	BEPEP, M.Éd. Ortho	CSSTL	7	7	19	10	6	1	9	3		1
P08	F	40	BEPEP	CSSMV	12	10	17		2				1	
P09	F	39	BEPEP	CSSMV	16	15	17		6				1	
P10	F	26	BEPEP	CSSMV	3	3	15	10	4	2	9	1	1	
P11	F	42	BEPEP	CSSMV	16	10	19	5	4		5			
P12	F	50	BEPEP, MA, Ph.D.	CSSMV	5	5	19	2		1		1		
P13	H	40	BEPEP	CSSMV	17	16	18	16	4		14			
P14	F	36	BEPEP	CSSMV	14	10	16	8	4		8			
P15	F	44	BES-Fr, Certificat	CSSMV	10	2	13	12	7		7	2	2	
P16	F	42	BEPEP	CSSMV	1	1	18	2	8	1	3	3	1	
P17	F	39	BEPEP	CSSMV	8	4	15	3						
P18	F	34	BEAS	CSSMV	10	4	18	15						

Annexe 4 – Guide de réflexion

DOCUMENT DE RÉFLEXION (RACHEL BERTHIAUME,
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL)



Contexte de la présente recherche

L'apprentissage de la lecture est au cœur des préoccupations des milieux scolaires qui, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, mettent en place des conditions visant à favoriser la réussite de tous les élèves. Malgré les efforts des milieux scolaires en ce sens, la plus récente Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (Simard, Lavoie et Audet, 2018) indique qu'un peu plus d'un enfant sur quatre présente une vulnérabilité dans au moins un des cinq¹ domaines de développement mesurés. De plus, la proportion d'enfants vulnérables dans le domaine du développement cognitif et langagier demeure élevée. Pourtant, ce domaine de développement contribue fortement à prédire la réussite scolaire en 1^{re} année. Il semble donc important de prioriser le développement de la littératie chez les élèves, y compris les plus vulnérables, en leur fournissant, dès la maternelle, un enseignement incluant les connaissances préalables à la lecture. Le recours à la littérature jeunesse se prête bien à l'enseignement des connaissances préalables à la lecture. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche qui vise, dans un premier temps, à sonder des enseignant.es du préscolaire 5 ans sur leurs pratiques de classe en lien avec ces connaissances.

Les connaissances préalables au développement de la lecture

Les connaissances préalables au développement de la lecture concernent les apprentissages préscolaires liés à la *conscience phonologique*, la *conscience morphologique*, la *connaissance des lettres* ainsi que le *vocabulaire*.

¹ Santé physique et bien-être, compétences sociales, maturité affective, développement cognitif et langagier et habiletés de communication et connaissances générales.

Inspiré de Daigle et Berthiaume (2021) *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (Chenelière Éducation). Prière de ne pas diffuser.

La conscience phonologique

La **conscience phonologique** concerne la connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés d'unités plus petites (*phonème* (ou son), *syllabe*, *rime*) ainsi que l'habileté à manipuler ces unités. La sensibilité des élèves à ces unités phonologiques est essentielle au développement de la lecture en 1^{re} année, la conscience phonologique étant considérée comme le principal moteur du développement de la lecture.

La **conscience phonémique** réfère à la capacité d'un élève de se représenter et de manipuler les *phonèmes* (les sons) en contexte oral. La conscience phonémique permet éventuellement de lire et d'écrire des mots. En lecture, l'élève doit faire correspondre des graphèmes (des lettres ou des groupes de lettres) à des phonèmes (par exemple, *chaton* : ch = [ʃ], a = [a], t = [t], on = [ɔ̃]). En écriture, l'élève active mentalement, sous sa forme orale, le mot qu'il souhaite écrire pour ensuite le découper en syllabes, puis découper chaque syllabe en phonèmes (par exemple : [ʃatɔ̃] = cha/ton = ch-a-t-on : *cha*ton).

Exemples d'activités de conscience phonémique

- Chasse aux objets de la classe dont le nom commence par le son [k] (par exemple : *camion*, *crayon*, *cahier*...);
- Trouver l'image de l'animal, parmi toutes les images présentées, dont le nom commence par le même son que celui de son prénom (par exemple : Charles = *image de chat*);
- Sauter dans des cerceaux pour compter le nombre de sons dans son nom (par exemple : *Sophie* = 4 cerceaux).

La **conscience syllabique** concerne la capacité d'un élève à se représenter et à manipuler mentalement les syllabes qui forment les mots à l'oral. On peut dire d'une syllabe qu'elle correspond à un mouvement articulatoire (c'est pourquoi on tape souvent dans ses mains pour la travailler avec les élèves). Tout comme pour le phonème, la syllabe aide éventuellement les élèves à lire et à écrire.

Exemples d'activités de conscience syllabique

- Chasse aux objets de la classe dont le nom commence par la syllabe *pa* (par exemple, *parapluie*, *papier*, *pâte* à modeler...);

- Sauter dans autant de cerceaux qu'il y a de syllabes dans un mot (par exemple, *bijou* = 2 cerceaux);
- Dire le nom d'un animal en enlevant sa première syllabe (par exemple, *mouton* = ton).

La **conscience de la rime** : la rime fait partie de la syllabe et se situe à la fin d'un mot. Comme pour le phonème et la syllabe, la conscience de la rime constitue une procédure qui facilite la lecture et l'écriture chez les élèves, notamment grâce aux analogies. Les élèves comparent les mots à lire ou à écrire avec les autres mots connus pour s'aider dans leur tâche. Par exemple, pour écrire la fin du mot *sapin*, l'élève peut penser au mot *lapin*.

Exemples d'activités de conscience de la rime

- Trouver un mot qui rime avec *maman*;
- Si les mots prononcés riment, les élèves doivent sauter en plaçant leurs mains bien haut et les garder dans les airs (par exemple : *garçon*, *ballon* : on saute!);
- Mettre ensemble les paires d'images qui riment.

La conscience morphologique

Un **morphème** est une unité de sens. Par exemple, les mots *redire* et *chaton* sont tous deux formés de deux morphèmes (re + dire, chat + on). La **conscience morphologique** réfère à la capacité d'un élève à se représenter et à manipuler mentalement les morphèmes des mots à l'oral. Les élèves, dès le préscolaire, sont sensibles à la structure morphologique des mots et en créent spontanément à partir des morphèmes qu'ils connaissent. Par exemple, ils diront qu'ils veulent *délumer* la lumière (au lieu de l'éteindre), *déguiser* leur crayon (parce qu'il est trop aiguisé) et que leur pied est tout *enmoussé* (plein de mousse) lorsqu'ils sortent du bain.

Exemples d'activités de conscience morphologique

- Trouver les noms de lieux qui se terminent en -erie (par exemple : *chocolaterie*, *animalerie*, *bijouterie*...);
- Associer le parent animal à son bébé (par exemple : *éléphant*, *éléphanteau*; *chat*, *chaton*);
- Déterminer si les mots prononcés existent vraiment (par exemple : *redire*? Oui. *Rebanane*? Non!)

La connaissance des lettres

La **connaissance des lettres** relève généralement de l'habileté à désigner le nom et le son des lettres de l'alphabet. Cette connaissance comporte trois valeurs, soit 1) le nom, 2) le phonème (ou son) et 3) la graphie des lettres. Le niveau de connaissance des lettres en maternelle constitue un prédicteur important de l'apprentissage de la lecture, les enfants qui maîtrisent cette connaissance au préscolaire apprenant à lire plus rapidement et plus efficacement que les autres.

Exemples d'activités de connaissance des lettres

- Faire un mur des lettres dans la classe;
- L'élève reçoit un carton sur lequel est écrit notre prénom, mais il manque une lettre et il doit trouver laquelle;
- Lecture d'un abécédaire en grand groupe.

Le vocabulaire

Le **vocabulaire** prédit la réussite en lecture et en écriture. Deux concepts importants sont rattachés au vocabulaire : l'étendue et la profondeur. L'étendue du vocabulaire concerne le nombre de mots connus par un élève. L'étendue du vocabulaire joue un rôle important en compréhension et en production de texte, certains allant jusqu'à dire que 98 % des mots d'un texte doivent être connus pour en assurer une pleine compréhension. La profondeur du vocabulaire concerne l'ensemble des connaissances que possède un individu par rapport à un mot donné. La profondeur est liée notamment au sens des mots (ou à leurs sens) et aux contextes dans lesquels ils peuvent être utilisés.

Exemples d'activités de vocabulaire

- Préalablement à la lecture d'un album, l'enseignant.e définit un mot et explique son sens aux élèves (par exemple : définir ce qu'est un *moment* avant de lire *Le meilleur moment/Le pire moment* d'Andrée Poulin et Philippe Béha);
- L'élève pige un dessin et doit mimer celui-ci pour faire deviner aux autres le mot représenté;
- Les élèves se placent les uns derrière les autres et bougent à la manière d'un train; le premier élève dit un mot, le deuxième donne un mot qui est lié par le sens à ce mot, et ainsi de suite (pour que le train continue d'avancer).

Annexe 5 – Liste de mots clés et rapport de codage

List of codes

Catégorie	Code	D	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Mots clés	Évaluation		71	1,70%	17	94,40%
Mots clés	Écriture		90	2,10%	19	105,60%
Mots clés	Écrire		117	2,70%	19	105,60%
Mots clés	Vocabulaire		179	4,20%	20	111,10%
Mots clés	Thème		135	3,10%	19	105,60%
Mots clés	Syllabe		169	3,90%	20	111,10%
Mots clés	Suffixe		2	0,00%	2	11,10%
Mots clés	Son		330	7,70%	20	111,10%
Mots clés	Rime		60	1,40%	16	88,90%
Mots clés	Prénom		209	4,90%	20	111,10%
Mots clés	Préfixe		2	0,00%	2	11,10%
Mots clés	Programme		252	5,90%	20	111,10%
Mots clés	Première année		137	3,20%	20	111,10%
Mots clés	Phonème		62	1,40%	17	94,40%
Mots clés	Papier		38	0,90%	12	66,70%
Mots clés	Pages		40	0,90%	19	105,60%
Mots clés	Orthopédagogie		52	1,20%	14	77,80%
Mots clés	Orthographe		65	1,50%	18	100,00%
Mots clés	Oral		36	0,80%	19	105,60%
Mots clés	Nom		102	2,40%	20	111,10%
Mots clés	Mot de même famille		16	0,40%	10	55,60%
Mots clés	Mot		540	12,50%	20	111,10%
Mots clés	Morphème		8	0,20%	3	16,70%
Mots clés	Morphologie		20	0,50%	12	66,70%
Mots clés	Ministère		6	0,10%	6	33,30%
Mots clés	Matériel		128	3,00%	20	111,10%
Mots clés	Livre		219	5,10%	20	111,10%
Mots clés	Littérature jeunesse		16	0,40%	9	50,00%
Mots clés	Littérature		16	0,40%	8	44,40%
Mots clés	Lire		99	2,30%	20	111,10%
Mots clés	Lettre		391	9,10%	20	111,10%
Mots clés	Lecture interactive		7	0,20%	5	27,80%
Mots clés	Lecture enrichie partagée		18	0,40%	9	50,00%
Mots clés	Lecture		173	4,00%	20	111,10%
Mots clés	Langue		51	1,20%	15	83,30%
Mots clés	Intervention		15	0,30%	11	61,10%
Mots clés	Habilités langagières		2	0,00%	2	11,10%
Mots clés	Geste graphomoteur		2	0,00%	2	11,10%
Mots clés	FORET		59	1,40%	15	83,30%
Mots clés	Dépistage		50	1,20%	9	50,00%
Mots clés	Crayon		58	1,30%	16	88,90%
Mots clés	Conscience phonologique		52	1,20%	18	100,00%
Mots clés	Conscience morphologique		14	0,30%	11	61,10%
Mots clés	Connaissances préalables		5	0,10%	5	27,80%
Mots clés	Collaboraton		7	0,20%	4	22,20%
Mots clés	Calligraphie		4	0,10%	3	16,70%
Mots clés	Base		50	1,20%	17	94,40%
Mots clés	Atelier		94	2,20%	19	105,60%
Mots clés	Alphabet		201	4,70%	20	111,10%

2024-11-04

Page 1/2

List of codes

Catégorie	Code	D	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Mots clés	Album		156	3,60%	20	111,10%
Mots clés	Activité		160	3,70%	20	111,10%

**Annexe 6 – Liste des albums,
contenus des activités des conditions expérimentales qui y sont associées**

Un verger dans le ventre (2015). Texte : Simon Boulerice. Illustrations : Gérard Dubois. La courte échelle.
Le Grand Antonio (2014). Texte et illustrations : Élise Gravel. La pastèque.
Adopte un glurb! (2011). Texte et illustrations : Élise Gravel. La courte échelle.
Cacas et compagnie (2011). Texte : Angèle Delaunois. Illustrations : Marie Lafrance. Les 400 coups.
La merveilleuse machine à se faire des amis (2017). Texte et illustrations : Nick Bland. Scholastic.
Maman s'est perdue (2005). Texte : Pierrette Dubé. Illustrations : Caroline Hamel. Les 400 coups.
L'épopée de Dame crotte de nez (2014). Texte : Angèle Delaunois. Illustrations : Caroline Hamel. Les 400 coups.

Pour consulter les documents présentant les contenus des activités :

[Annexes-Rapport de recherche-Berthiaume, Costerg et Daigle](#)

Annexe 7 – Résultats descriptifs

Socio-démographique :

		Condition expérimentale			Valeur- p	Taille d'effet
		Vocabulaire	Morphologie	Vocabulaire + Morphologie		
Sexe	F	30 (52,6%)	23 (40,4%)	19 (50,0%)	,386	,111
	M	27 (47,4%)	34 (59,6%)	19 (50,0%)		
Âge		(29) 5,4±0,31 [4,95-5,9]	(54) 5,5±0,28 [4,96-5,9]	(34) 5,44±0,29 [4,95-5,86]	,310	,020
Indice de défavorisation	1	38 (66,7%)	0 (0,0%)	19 (50,0%)	<,001	,850
	4	19 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)		
	5	0 (0,0%)	57 (100,0%)	0 (0,0%)		
	6	0 (0,0%)	0 (0,0%)	19 (50,0%)		

Phonème - Statistiques descriptives

	Condition expérimentale		
	Vocabulaire	Morphologie	Vocabulaire + Morphologie
Phonème_T1	(53) 3,74±1,67 [1-6]	(54) 4,19±1,52 [1-6]	(33) 3,94±1,39 [1-6]
Phonème_T2	(52) 4,94±1,27 [1-6]	(50) 5,34±1,19 [1-6]	(35) 5,09±1,22 [1-6]
Phonème_T3	(21) 3,14±1,8 [0-6]	(48) 3,33±1,94 [0-6]	(28) 3,68±1,96 [0-6]
Phonème_T4	(17) 2,35±1,8 [0-6]	(49) 3,35±2,05 [0-6]	(30) 2,17±1,74 [0-6]

Syllabe - Statistiques descriptives

	Condition expérimentale		
	Vocabulaire	Morphologie	Vocabulaire + Morphologie
Syllabe_T1	(54) 4,17±1,5 [1-6]	(54) 4,78±1,34 [1-6]	(34) 3,91±1,4 [0-6]
Syllabe_T2	(54) 4,94±1,11 [1-6]	(54) 5,09±1,03 [2-6]	(35) 4,89±1,35 [1-6]
Syllabe_T3	(21) 4,76±1,26 [2-6]	(47) 4,06±1,75 [1-6]	(28) 4,57±1,23 [2-6]
Syllabe_T4	(17) 4,82±1,19 [2-6]	(49) 5,24±1,07 [1-6]	(30) 5,13±1,28 [0-6]

Famille sémantique - Statistiques descriptives

	Condition expérimentale		
	Vocabulaire	Morphologie	Vocabulaire + Morphologie
Famillesémantique_T1	(50) 4,48±1,52 [0-6]	(55) 4,93±1,46 [0-6]	(34) 5,24±1,05 [1-6]
Famillesémantique_T2	(53) 5,15±1,32 [1-6]	(50) 5,3±1,36 [0-6]	(35) 5,31±1,13 [2-6]
Famillesémantique_T3	(21) 4,43±1,72 [1-6]	(46) 4,57±1,6 [0-6]	(28) 4,79±1,26 [1-6]
Famillesémantique_T4	(17) 4,71±1,16 [2-6]	(49) 4,35±1,52 [0-6]	(30) 4,37±1,61 [0-6]

Association sens mot - Statistiques descriptives

	Condition expérimentale		
	Vocabulaire	Morphologie	Vocabulaire + Morphologie
Associationsensmot_T1	(54) 5,59±0,94 [2-6]	(54) 5,56±1,08 [0-6]	(34) 5,82±0,72 [2-6]
Associationsensmot_T2	(53) 5,6±0,93 [2-6]	(54) 5,2±1,25 [1-6]	(35) 5,66±0,64 [4-6]
Associationsensmot_T3	(22) 5,36±0,58 [4-6]	(48) 4,69±0,99 [2-6]	(28) 5,29±0,94 [2-6]
Associationsensmot_T4	(17) 5,47±0,62 [4-6]	(49) 5,14±0,98 [1-6]	(30) 5,2±1,13 [1-6]

Décomposition - Statistiques descriptives

	Condition expérimentale		
	Vocabulaire	Morphologie	Vocabulaire + Morphologie
Décomposition_T1	(53) 5,38±1,11 [0-6]	(53) 5,09±1,18 [2-6]	(32) 5,56±1,01 [1-6]
Décomposition_T2	(54) 5,78±0,57 [4-6]	(54) 5,33±1,29 [1-6]	(35) 5,89±0,53 [3-6]
Décomposition_T3	(21) 5,76±0,54 [4-6]	(47) 4,89±1,26 [2-6]	(28) 5,79±0,5 [4-6]
Décomposition_T4	(17) 4,94±0,83 [3-6]	(49) 4,69±0,98 [2-6]	(30) 4,63±1,07 [1-6]

Reconnaissance de mots - Statistiques descriptives

	Condition expérimentale		
	Vocabulaire	Morphologie	Vocabulaire + Morphologie
RM_T3	(21) 9,52±3,16 [0-12]	(45) 9,24±3,18 [0-12]	(28) 9,6±2,63 [0-12]
RM_T4	(17) 10,29±3,14 [0-12]	(48) 9,67±3,62 [0-12]	(30) 9,8±2,73 [0-12]
RM (T4-T3)	(11) 1,64±2,11 [0-7]	(41) 0,37±4,21 [-11-10]	(25) 0,08±1,89 [-3-5]

Compréhension de lecture – Statistiques descriptives

	Condition expérimentale		
	Vocabulaire	Morphologie	Vocabulaire + Morphologie
CL_T3	(21) 8,67±2,31 [1-10]	(47) 7,68±2,85 [1-10]	(28) 9,04±1,43 [4-10]
CL_T4	(17) 8,82±1,85 [3-10]	(49) 8,57±1,99 [0-10]	(30) 8±2,94 [0-10]
CL (T4-T3)	(11) 1,18±2,79 [-3-6]	(44) 0,93±2,42 [-3-8]	(25) -1,08±3,2 [-10-5]

Continuum développemental :

	T1-T2 :	T1-T3 :	T1-T4 :
<u>Phonème</u> :	↑	↓	↓
	+1,111	-0,649	-1,370
<u>Syllabe</u> :	↑	→	↑
	+0,640	+0,231	+0,705
<u>Fam. Sém.</u> :	↑	→	↓
	+0,394	-0,201	-0,381