

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

L'élaboration d'un dispositif axé sur les connaissances morphologiques avec les enseignants et les effets de sa mise en œuvre sur le vocabulaire et la compréhension en lecture chez des élèves allophones issus de milieux défavorisé du 2e cycle du primaire

Chercheure principale

Anila Fejzo, Université du Québec à Montréal

Cochercheures

Kathleen Whissell-Turner, Rihab Saidane, Line Laplante, Laura Gonnerman, Marie-France Côté

Collaboratrice

Danielle Latour, Centre de services scolaire Marie-Victorin

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2020-OLITR-278965

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littératie

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'éducation

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Table des matières

Partie A — Contexte de la recherche	2
Problématique.....	2
Objectifs poursuivis	4
Partie B — Méthodologie	5
Devis de recherche.....	5
Participants de l'étude	6
Analyses statistiques	8
Modifications substantielles apportées en regard du devis initial	8
Partie C — Principaux résultats	9
Résultats relatifs à l'objectif 1	9
Résultats relatifs à l'objectif 2	10
Résultats relatifs à l'objectif 3	12
Originalité et contribution à l'avancement des connaissances	18
Partie D — Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats de la recherche	20
Limites ou mises en garde dans l'interprétation ou l'utilisation des résultats	23
Partie E — Nouvelles pistes ou questions de recherche	23
Partie F — Références.....	25
Annexe 1a : Approbation éthique émise par l'Université du Québec à Montréal.....	27
Annexe 1b Le formulaire de consentement parental.....	28
Annexe 2 : Mesures des habiletés cognitives associées à la lecture.....	34
Annexe 3 : Résultats au prétest et post-test	36
Annexe 4 : Canevas de l'entrevue semi-dirigée avec les enseignants	1
<i>Croyances et pratiques sur la conscience morphologique</i>	2
Annexe 5 : Contenu du programme	1
Annexe 6 : Exemple d'une activité d'enseignement des CM	2
Annexe 7 : Exemple de consignation dans le journal de bord	7
Annexe 8 : Exemple d'un rapport de recherche envoyé aux enseignants	9
Annexe 9— Références et bibliographie	11
Annexe 10 Publications relatives au projet de recherche	16
Annexe 11 Photos du matériel pédagogique développé	17

Problématique

Le rôle du vocabulaire dans le développement de la lecture a fait l'objet d'investigations approfondies au cours des cinq dernières décennies (Cervetti et al., 2023). Elles nous ont permis de savoir que ce rôle devient encore plus important à partir de neuf ans lorsque les lecteurs sont confrontés à des textes portant sur des thèmes éloignés de leur expérience quotidienne (Chall, 1983). En l'absence de connaissances préalables sur ces thèmes, ils doivent s'appuyer sur la connaissance des mots qui composent ces textes pour en comprendre le sens global (Perfetti & Stafura, 2014). Cependant, le niveau de ces connaissances varie d'un lecteur à l'autre en fonction de l'exposition aux mots. Certaines populations, notamment les élèves allophones (Kieffer & Box, 2013; Shahar-Yames et al., 2018) et ceux issus de milieux défavorisé (Hart & Risley, 1995), disposent de moins d'opportunités d'exposition à un lexique diversifié dans les interactions orales. Par conséquent, leur vocabulaire est plus restreint par rapport à celui de leurs pairs en langue première (L1) ou issus de milieux favorisés, ce qui compromet leur compréhension en lecture (Daussin et al., 2011; Desrosiers & Tétrault, 2012; Droop & Verhoeven, 2003).

Une étude menée auprès de 140 élèves francophones de 4e année du primaire à Montréal montre que les élèves allophones connaissent significativement moins de mots que leurs pairs en L1 et obtiennent des résultats inférieurs en compréhension de lecture (Fejzo et al., 2015). De plus, une méta-analyse récente indique que le vocabulaire en langue seconde (L2) explique 31 % de la variance de la compréhension en lecture en L2, avec une contribution croissante au fil de la scolarité ($r = .53$ au primaire et $r = .61$ à l'université) (Zhang & Zhang, 2022).

Pour pallier les lacunes dans le développement du vocabulaire, des résultats de recherche en L1 (Beck et al., 2002) et en L2 (Zhang & Zhang, 2022), ainsi qu'auprès d'élèves issus de milieux défavorisé (Colé et al., 2018) suggèrent l'enseignement des connaissances morphologiques (dorénavant CM). Ce terme recouvre les connaissances sur les unités minimales de sens, nommés morphèmes, ainsi que l'habileté à analyser la structure des mots formés de morphèmes (Carlisle, 1995; Kuo & Anderson, 2006). Par exemple, en rencontrant le mot *aphone* pour la première fois, un lecteur avec de bonnes CM identifiera le préfixe *a-* (renfermant le sens de

privation) et la racine *phone* (signifiant *voix*) pour en déduire le sens (sans voix). Ces connaissances sont cruciales pour la compréhension en lecture car, à partir de la 3^e année du primaire, 90% des mots nouveaux dans les textes sont polymorphémiques et de bonnes CM permettent d'en déduire le sens de 60% (Nagy & Anderson, 1984). Un tel rôle des CM est capturé par de récents modèles de lecture (p. ex. Levesque et al., 2021).

Toutefois, les recherches montrent que seuls les bons lecteurs utilisent les CM pour déduire le sens des mots nouveaux, tandis que les faibles lecteurs y parviennent difficilement (Sandra et al., 2024). Ce constat permet de comprendre que des CM lacunaires sont reliées à des performances faibles en vocabulaire et en compréhension de lecture, particulièrement chez les élèves allophones (Deacon et al., 2014; Tong et al., 2013) et ceux en milieu défavorisé (Colé et al., 2018). Récemment, Kirby et al. (2025) ont démontré que le niveau des CM en 3^e année influence la trajectoire développementale de la lecture entre la 3^e et la 5^e année. Des carences en CM en 3^e année devraient être comblées par l'enseignement des CM pour influencer positivement la trajectoire du développement de la lecture.

L'enseignement des CM a déjà été investigué dans divers contextes linguistiques, tant en L1 (Baumann et al., 2002; Bowers & Kirby, 2010; Lyster et al., 2016) qu'en L2 (Lesaux et al., 2014; Ramirez et al., 2014), montrant des effets positifs sur la performance en vocabulaire, mais des résultats mitigés sur la performance en compréhension de lecture (Colenbrander et al., 2024; Lyster et al., 2016).

En contexte francophone, des études, quoi que peu nombreuses, ont exploré la relation entre les CM et le vocabulaire en L1 et en L2 en milieu socio-économique moyen (Fejzo, 2021), en L1 en milieu défavorisé (Colé et al., 2018) et celle entre les CM et la compréhension en lecture (Bianco et al., 2014; Casalis & Louis-Alexandre, 2000). De plus, lorsque des interventions favorisant le développement des CM en français ont déjà été conçues et mises à l'essai, elles se sont intéressées à leurs effets sur la lecture des mots (Fejzo et al., 2014) ou l'orthographe lexicale (Ardanouy et al., 2024; Casalis et al., 2018; Fejzo et al., 2017). Les effets d'une telle intervention, en français, sur le vocabulaire ou la compréhension en lecture demeurent inconnus.

La connaissance de ces effets est d'autant plus nécessaire que les besoins reliés à l'enseignement des CM sont criants. En effet, la documentation des pratiques d'enseignement du vocabulaire au Québec (Anctil et al., 2018) révèle que les activités au contenu morphologique sont limitées à des exercices isolés plutôt qu'à une partie intégrante d'un enseignement planifié. De plus, les personnes enseignantes se sentent peu outillées pour enseigner les CM préconisées par la Progression des apprentissages (Ministère de l'Éducation, 2009). Cette dernière ne précise pas les modalités pédagogiques d'un tel enseignement. Ce flou pédagogique s'ajoute au manque de formation universitaire (Anctil et al., 2018). Finalement, les besoins de formation devraient être encore plus manifestes chez les personnes enseignantes en milieu multiethnique et défavorisé qui composent avec les inégalités lexicales de leurs élèves.

Dans le contexte du milieu scolaire québécois, où une forte proportion d'élèves est allophone (35,9 % de la Formation des jeunes selon le Tableau de bord de l'éducation, 2024-2025) et 34,9 % de cette population proviennent de milieux défavorisé (ministère de l'Éducation, 2023-2024), il est essentiel de former les enseignants, en particulier dans ces milieux, à l'enseignement des CM. Les connaissances linguistiques des enseignants sont en effet étroitement liées à leurs compétences pédagogiques et à la performance de leurs élèves (Joshi et al., 2009 ; Moats & Foorman, 2003). De plus, il est important de tenir compte de la capacité des enseignants à enseigner les CM (Carlisle, 2009; August et al., 2021). Par ailleurs, comme les enseignants connaissent bien les besoins spécifiques de leurs élèves et ont développé une expertise dans leur enseignement, il serait pertinent, voire indispensable, de former les enseignants sur les CM, de les impliquer dans l'élaboration d'un dispositif d'enseignement des CM adapté à leur réalité et de les soutenir pendant l'implantation de ce dispositif. C'est précisément l'objectif de ce projet.

Objectifs poursuivis

Dans ce contexte, ce projet visait spécifiquement à :

Objectif 1 : Élaborer en collaboration avec les enseignants du 2^e cycle du primaire en milieu multiethnique et défavorisé un dispositif sur les CM visant à soutenir le développement du vocabulaire chez les élèves du 2^e cycle du primaire issus de ce milieu.

Objectif 2 : Mettre à l’essai le dispositif sur les CM par les enseignants du 2^e cycle du primaire en milieu multiethnique et défavorisé.

Objectif 3 : Évaluer les effets du dispositif sur les CM sur les performances en CM, en vocabulaire et en compréhension de lecture chez des élèves de 2^e cycle du primaire issus d’un milieu multiethnique et défavorisé en fonction de la langue parlée à la maison, du sexe et du niveau scolaire.

Nous émettions l’hypothèse que l’enseignement des CM selon le dispositif co-élaboré aurait des effets significativement positifs sur la performance en CM, étant donné que ce sont les connaissances directement ciblées. De plus, des activités de transfert des CM vers le vocabulaire prévues dans le dispositif aideraient les élèves à élargir le nombre de mots dont le sens est connu et à approfondir leur connaissance de ces derniers. Par conséquent, les performances aux tâches mesurant ces aspects du vocabulaire du groupe expérimental seraient significativement meilleures comparées à celles du groupe témoin. Finalement, la performance en compréhension de lecture serait indirectement influencée par l’amélioration des CM et du vocabulaire, comme il a été théoriquement soutenu en L1 et en L2 (p. ex. : Levesque et al, 2021; Zhang & Zhang, 2022).

Partie B — Méthodologie

Devis de recherche

Pour atteindre les objectifs de recherche, cette étude a adopté deux méthodes de recherche. Pour atteindre le premier et le deuxième objectif, nous avons mené une recherche collaborative qui permet de conjuguer l’expertise scientifique et celle du terrain afin de développer des outils qui permettent une action réfléchiée devant des situations nouvelles et complexes (Desgagné & Bednarz, 2005). Correspondant pleinement à ces objectifs, cette approche s’est articulée au cours de la première année du projet pour co-élaborer le dispositif sur les CM et au cours de la deuxième année lors de sa mise à l’essai par les enseignantes participantes.

Pour le troisième objectif, soit mesurer les effets du dispositif sur les CM sur la performance des élèves en CM, en vocabulaire et en compréhension de lecture, nous avons retenu un devis quasi expérimental de type prétest-intervention-post-test. Des mesures des variables dépendantes et de contrôle ont été effectuées au prétest et au post-test (voir la section *Mesures des variables et procédure*) au cours de la deuxième année du projet. L'intervention auprès du groupe expérimental a consisté à mettre à l'essai des activités du dispositif co-élaboré, dont le contenu détaillé est présenté dans la section *Résultats relatifs à l'objectif 1*.

Participants de l'étude

Les participants de l'étude sont décrits en fonction de leur implication dans l'atteinte des objectifs de recherche. Les participantes reliées au premier et au deuxième objectif de la recherche étaient six enseignantes du deuxième cycle du primaire et une orthopédagogue d'une école du Centre de services scolaire Marie-Victorin (CSSMV) située en milieu pluriethnique et défavorisé. L'équipe de recherche était composée de six personnes chercheuses et futures chercheuses de l'UQAM (5) et de McGill (1) ainsi que d'une personne responsable de la coordination avec le milieu scolaire. Les participants reliés au troisième objectif de la recherche provenaient de deux écoles du CSSMV situées en milieu multiethnique et défavorisé. Le consentement parental (voir Annexe 1b) a été envoyé aux parents des 319 élèves, répartis en 157 élèves pour le groupe expérimental et 162 élèves pour le groupe témoin. Sur la base des consentements parentaux et après l'élagage des participants ayant des données manquantes, l'échantillon final de l'étude était constitué de 256 élèves, soit 128 élèves pour chacun des groupes de recherche. Le Tableau 1 présente les caractéristiques de ces participants.

Tableau 1. Caractéristiques des participants de l'étude

Groupes de recherche	Milieu socio-économique* (rang décile)	Niveau scolaire	Nombre de classes	Sexe	Langue parlée à la maison
Gr. Expérimental n=128	1 école IMSE=8 SFR=9	3 ^e année n=64	4	33 garçons 31 filles	Français = 24 (37,5%) Français et ou autre = 36 (56,3%) Données manquantes = 4 (6,3%)
		4 ^e année n= 64	3	33 garçons 31 filles	Français = 28 (44,0%) Français et ou autre = 32 (50,0%)

					Données manquantes = 4 (6,0%)
Gr. Témoin n=128	1 école IMSE=9 SFR=9	3 ^e année n=59	4	27 garçons 32 filles	Français = 41 (69,5%) Français et ou autre = 14 (23,7%) Données manquantes = 4 (6,8%)
		4 ^e année n=69	5	32 garçons 37 filles	Français = 43 (62,3%) Français et ou autre = 20 (29,0%) Données manquantes = 6 (8,7%)

Note. IMSE = Indice de milieu socio-économique; SFR = Indice du seuil de faible revenu.

* Ministère de l'Éducation, 2024

Mesures des variables. Nous avons mesuré les CM, le vocabulaire et la compréhension de lecture de textes au prétest (septembre-octobre 2022) et au post-test (mai 2023) de la deuxième année du projet auprès des deux groupes de recherche. De plus, des habiletés associées à ces variables telles que l'identification des mots écrits, la compréhension en lecture de phrases, la compréhension orale, l'orthographe lexicale, la conscience phonologique et l'intelligence non verbale, ont été prises au prétest afin de vérifier l'appariement des deux groupes de recherche. Les tests standardisés et expérimentaux utilisés dans ce projet sont décrits à l'Annexe 2.

Procédure. Ce projet triennal a été réalisé comme suit : la première année a été consacrée à la formation des enseignantes du groupe expérimental et à la co-élaboration du dispositif sur les CM (Objectif 1) (voir la section *Modifications substantielles apportées au projet initial*). Afin de bâtir une formation ajustée aux besoins des enseignantes, nous avons mené une entrevue sur les croyances et les pratiques d'enseignement relatives au vocabulaire et aux CM avec les enseignantes du groupe expérimental (voir Annexe 4). Lors de la deuxième année, ces enseignantes ont expérimenté le dispositif sur les CM (voir section *Devis de recherche*) (Objectif 2). Pour les soutenir durant l'expérimentation, des rencontres mensuelles ont été réalisées entre les enseignantes et l'équipe de recherche. Avant et après l'intervention, des mesures des variables dépendantes et de contrôle ont été prises auprès des deux groupes de recherche afin de mesurer les effets du dispositif co-élaboré (Objectif 3). Au cours de la troisième année du projet, l'équipe de recherche a effectué les analyses des données et a diffusé les résultats auprès des écoles participantes par l'intermédiaire de rapports de recherche (voir Annexe 8) ainsi que de la communauté scientifique et du milieu de pratique par des publications scientifiques et professionnelles (voir Annexe 10).

Analyses statistiques

Concernant le premier objectif, une analyse de contenu des verbatims des entrevues semi-dirigées a permis de documenter les besoins de formation des enseignantes participantes en lien avec l'enseignement du vocabulaire et des CM. En lien avec le deuxième objectif de recherche, une analyse de contenu des verbatims des rencontres mensuelles a été effectuée pour mieux comprendre les besoins des enseignantes et les enjeux relatifs à la mise à l'essai du dispositif. Pour atteindre le troisième objectif, soit l'évaluation des effets du dispositif sur les habiletés ciblées, des analyses descriptives, de comparaison de moyennes et de variance à mesures répétées (ANOVA) ont été effectuées avec les résultats des deux groupes de recherche obtenus au prétest et au post-test. Des facteurs tels que le sexe des élèves, la langue parlée à la maison et le niveau scolaire ont été pris en compte lors des analyses afin d'établir un portrait détaillé des participants et d'évaluer précisément les effets du dispositif sur les CM, dans le but d'informer les milieux scientifique et scolaire.

Modifications substantielles apportées en regard du devis initial

La réalisation du projet a été affectée par le contexte pandémique, notamment en ce qui concerne le milieu socio-économique et le nombre de participants ciblés. Initialement, le projet a débuté comme prévu à l'automne 2019, avec trois journées de formation/co-élaboration offertes aux 13 enseignantes de deux écoles participantes du groupe expérimental (une école en milieu défavorisé, IMSE = 8, et l'autre en milieu moyen, IMSE = 6). Toutefois, la pandémie nous a contraintes à interrompre la formation/co-élaboration à l'hiver 2020, pour ne la reprendre que deux ans plus tard, au printemps 2022 (avec l'ajout d'une journée de rappel du contenu offert aux journées de formation antérieures pour faciliter la poursuite de la formation). L'une des deux écoles, celle située en milieu socio-économique moyen, a décidé de ne pas poursuivre le projet invoquant des raisons relatives au mouvement du personnel (p. ex. changement d'école, départ à la retraite) et à la pénurie du personnel enseignant. Un contexte de grève des enseignantes au moment de la reprise du projet a rendu difficile le recrutement d'une autre école en milieu socioéconomique moyen.

Partie C — Principaux résultats

Résultats relatifs à l'objectif 1

L'élaboration d'un dispositif didactique est une démarche complexe qui requiert un investissement considérable de la part des personnes impliquées (Fejzo & Laplante, 2021), en l'occurrence les personnes chercheuses et enseignantes. Elle est d'autant plus exigeante quand il s'agit d'un dispositif sur les CM qui requiert des connaissances linguistiques que les personnes enseignantes ne maîtrisent pas et pour lesquelles elles se sentent démunies (Anctil et al., 2018). De plus, comme le projet visait la mise à l'essai par les enseignantes, la formation de ces dernières et leur implication dans l'élaboration du dispositif ont défini le contexte dans lequel s'est articulée la collaboration entre les partenaires dans le cadre de ce projet. L'analyse des résultats obtenus aux entrevues lors de la première année a permis à l'équipe de recherche de dégager leurs forces et leurs besoins.

Les enseignantes croient à l'importance du vocabulaire dans l'enseignement du français. Cependant, elles perçoivent son apprentissage comme un processus implicite, ce qui se traduit par l'absence d'enseignement planifié du vocabulaire. Les pratiques mentionnées par les enseignantes, qui totalisent entre 1 et 2 heures par semaine, incluent la présentation, en début de semaine, d'une liste de mots sélectionnés généralement de la liste orthographique du ministère de l'Éducation. Également, les enseignantes expliquent à l'occasion le sens des mots nouveaux rencontrés lors de la lecture de textes. L'enseignement du vocabulaire est souvent réduit à l'enseignement de l'orthographe lexicale qui ne représente, en fait, qu'une seule dimension de la connaissance des mots, à savoir la représentation orthographique et non celle sémantique. Elles soulignent le vocabulaire pauvre de leurs élèves allophones mais elles invoquent le manque de temps et de matériel pour les soutenir dans le développement du vocabulaire. Concernant l'enseignement des CM, les enseignantes invitent leurs élèves à « chercher le petit mot dans le grand mot » lorsqu'ils rencontrent dans leurs lectures des mots inconnus formés d'une racine connue, mais aucune d'elles n'enseigne explicitement les CM. Elles croient que les élèves peuvent tirer profit de l'enseignement des CM mais peu d'entre eux le font. Enfin, l'une d'entre elles pense que « la

morphologie est importante pour les élèves du secondaire », même si certaines CM font partie des contenus à enseigner au 2^e cycle du primaire selon la PDA (Ministère de l'éducation, 2009).

Tenant compte de ces croyances et pratiques, l'équipe de recherche a bâti une formation sur mesure répartie en six journées de formation/co-élaboration du dispositif. Chaque journée était organisée en deux parties. En matinée, les enseignantes étaient initiées aux connaissances sur les concepts morphologiques tels que la famille morphologique, les morphèmes, et leurs régularités pour former des mots en français, ainsi qu'à des connaissances issues de récentes recherches concernant l'enseignement du vocabulaire et des CM. Elles étaient également exposées à des activités morphologiques tirées de la trousse « Histoire de famille » (Fejzo, 2016). En après-midi, les chercheuses et les enseignantes travaillaient pour concevoir le dispositif sur les CM, en combinant les connaissances scientifiques des premières avec l'expérience pédagogique et les connaissances sur les caractéristiques et les besoins spécifiques des élèves issus de milieux multiethnique et défavorisé des secondes. À la fin de la première année du projet, un dispositif de 20 activités morphologiques a été co-élaboré. Son contenu est présenté à l'Annexe 5. À titre d'exemple, nous incluons l'activité 4 à l'Annexe 6.

Résultats relatifs à l'objectif 2

Lors de la deuxième année, les enseignantes du groupe expérimental ont mis à l'essai le dispositif sur les CM, à raison d'une activité hebdomadaire d'une durée de 60 minutes. Pour documenter la fidélité de l'implantation, elles ont complété un journal de bord, dans lequel elles étaient invitées à évaluer la manière dont les élèves et elles-mêmes avaient vécu chaque activité, ainsi que le réalisme de celles-ci à la lumière de cette perception. Elles y indiquaient également si les apprentissages reliés aux CM avaient été transférés à d'autres contextes scolaires durant la semaine (voir l'Annexe 7). L'analyse de ces journaux a permis d'identifier des indicateurs de la fidélité de la mise à l'essai ainsi que des ajustements à apporter au contenu et aux modalités du dispositif en vue de son amélioration. Ces journaux fournissent également des données précieuses sur le réinvestissement, par les enseignantes, des CM dans diverses situations d'enseignement, « notamment pour expliquer des mots morphologiquement complexes dans le cadre d'autres matières scolaires (p. ex. : "acidité" en orthographe

lexicale, "nauséabonde" en écriture, "photographe" en lecture, "ruissellement" en univers social » (Fejzo et al., 2025, p.9). On y trouve également des traces de transfert des apprentissages réalisés par les élèves dans divers contextes, notamment en situation d'écriture (p. ex. : un élève qui écrit « assouplir »), ou en univers social (p. ex. : s'agenouiller).

De plus, l'analyse de contenu des verbatims des rencontres mensuelles entre les enseignantes et les chercheuses, a mis en lumière l'évolution de la participation des élèves aux activités morphologiques, passant de difficultés initiales illustrées par le commentaire suivant : « Les élèves de 3e année ont de la difficulté à rester attentifs durant toute l'activité. » aux commentaires plus enthousiastes tels que : « J'ai vu des étincelles dans les yeux de mes élèves [de 3e année], et cela a fait ma journée. » Également, ces rencontres ont permis d'identifier les besoins continus des enseignants lors de la mise à l'essai du dispositif, notamment des enjeux de réalisation pour certaines activités qui dépassaient le temps prévu ou s'avéraient difficiles pour les élèves, la nécessité de partager l'expérience vécue pour chaque activité afin de prévoir de stratégies d'organisation. Finalement, les échanges continus entre les enseignantes et les chercheuses a amené ces dernières à réaliser une entrevue semi-dirigée un an après la fin du projet avec 6 enseignantes qui ont suivi la formation. Ces entrevues ont permis de constater que cinq sur six disent enseigner les CM de manière planifiée selon le dispositif sur les CM, la sixième dit enseigner les CM mais pas de manière planifiée. Elles se disent plus confiantes mais souhaitent aller plus loin. À cet égard, elles souhaitent avoir du soutien en classe pour modéliser la réalisation d'une activité, d'autres formations sur les CM, un guide sur le contenu morphologique à portée de la main.

En somme, la collaboration entre l'équipe de recherche et les enseignantes pour l'élaboration et la mise à l'essai du dispositif sur les CM s'est révélée riche en renseignements pour les deux parties. Elle a été très bénéfique pour la formation continue et l'enrichissement des pratiques d'enseignement du vocabulaire chez les enseignantes. De plus, elle a fourni à l'équipe de recherche des indications didactiques et méthodologiques précieuses sur l'élaboration d'un dispositif en partenariat avec les enseignantes et sur les défis liés à sa mise à l'essai.

Résultats relatifs à l'objectif 3

Résultats au prétest : appariement des groupes de recherche et portrait de la population à l'étude

Appariement des groupes de recherche au prétest. Dans cette section nous présentons les résultats des analyses descriptives et de comparaison des moyennes obtenues à chacune des mesures au prétest par les deux groupes de recherche pour vérifier leur appariement avant l'intervention (voir le Tableau 3.1 à l'Annexe 3). De plus, nous y exposons des résultats des analyses descriptives et de corrélation en fonction du sexe, de la langue parlée à la maison et du niveau scolaire afin de décrire avec précision la population à l'étude.

Le Tableau 3.1 (Annexe 3) permet de constater que les groupes de recherche sont similaires en compréhension de textes et de phrases, en profondeur du vocabulaire, en compréhension orale, en identification des mots en termes de précision et de rapidité, en orthographe lexicale et en identification de la racine des mots (CM). Le groupe expérimental est significativement meilleur en conscience phonologique et en intelligence non verbale. En revanche, le groupe témoin se distingue en étant significativement meilleur en étendue du vocabulaire et en CM à l'épreuve de dérivation des mots. Si l'appariement des groupes de recherche n'est pas réalisé sur les douze mesures, le scénario où le groupe témoin est significativement meilleur dans deux habiletés visées par le projet est justifiable scientifiquement et souhaitable éducativement car cela permet d'intervenir auprès du groupe qui en a le plus besoin.

Portrait de la population à l'étude. La prise de nombreuses mesures au prétest nous a tout d'abord permis de situer cette population par rapport à une population tout-venant en ce qui concerne la lecture de mots évaluée à l'aide de tests standardisés. Les résultats en lecture de mots indiquent que les performances de nos participants de 3e et 4e année sont comparables à celle d'élèves de 2e année, selon les scores standard du BELEC (Mousty et Leybaert, 1999). Plus précisément, le groupe expérimental a lu correctement en moyenne 24,42 mots sur 36, tandis que le groupe contrôle en a lu 25,79. Ces résultats sont similaires à la moyenne de 25,28 obtenue par des élèves de 2e année et nettement inférieurs à la moyenne de 30,17 obtenue en 4e année (les normes pour la 3e année n'étant pas disponibles) (Mousty et Leybaert, 1999).

Les résultats aux tâches des CM et de la compréhension en lecture de textes, variant entre 40% et 53%, indiquent que les deux groupes de recherche performant faiblement, mais il nous est impossible de les comparer avec d'autres populations. Une performance particulièrement faible a été observée en écriture de mots où les participants du projet ont obtenu des résultats significativement inférieurs aux scores standardisés (22,45 % en 3e année et 25,85 % en 4e année contre respectivement 38,5 % et 52,8 % selon EOLE (Pothier et Pothier, 2004). Quand le facteur « langue parlée à la maison » a été entré dans les analyses, il a été observé que les élèves parlant uniquement français à la maison sont significativement meilleurs en dérivation des mots (CM) et dans les deux mesures du vocabulaire que leurs pairs allophones (voir Tableau 3.2 à l'Annexe 3). Ces résultats soulignent que, malgré leur environnement socioéconomique défavorisé, les élèves parlant uniquement le français à la maison disposent d'un vocabulaire significativement plus riche que leurs pairs allophones qui évoluent dans ce même milieu. De plus, comparés aux résultats d'élèves montréalais issus du milieu socioéconomique moyen, les résultats des élèves allophones sont nettement plus faibles que ceux des élèves en L1 (moyenne de 24.10 sur 40 vs 26.29) et en L2 (moyenne de 19.7 vs 22.69) (Fejzo, 2021). Ces résultats suggèrent une double vulnérabilité de la population allophone de notre étude en termes de développement du vocabulaire.

Par ailleurs, des analyses de comparaison entre les niveaux scolaires ont, sans surprise, démontré que les élèves de 3^e année ont performé significativement moins bien que ceux de 4^e année à toutes les mesures, excepté en étendue du vocabulaire ($p = 0.073$) et en conscience phonologique ($p = 0.058$) dont les différences s'approchent toutefois du seuil de la signifiante. En revanche, quand le facteur « sexe » est entré dans les analyses, les performances des filles et des garçons étaient statistiquement similaires à toutes les mesures.

Enfin, des analyses de corrélation (voir Tableaux 3.3 et 3.4 à l'Annexe 3) permettent de comprendre comment les habiletés mesurées sont interreliées chez la population cible. Ainsi, elles ont permis de constater que les performances aux deux tâches de CM sont parmi les plus corrélées aux deux dimensions du vocabulaire et à la compréhension en lecture et leurs corrélations se renforcent avec l'avancement dans la scolarité (ex. $r = .569^{**}$ en 3^e année, $r = .658^{**}$ en 4^e année avec la compréhension en lecture). Ces résultats appuient notre hypothèse

initiale qui supposait une relation entre CM, vocabulaire et compréhension de textes et que l'amélioration des CM favoriserait une meilleure performance en vocabulaire et en compréhension de textes.

Pour conclure cette analyse détaillée des résultats au prétest, les faibles performances des deux groupes de recherche en CM, en vocabulaire, en CM et en compréhension de lecture soulignent **l'urgence d'un soutien ciblé** pour les développer chez la population à l'étude.

Résultats au post-test : effets de l'enseignement des CM

Afin d'évaluer les effets du dispositif, nous avons procédé à des analyses descriptives des résultats obtenus aux mesures au post-test (voir Tableau 3.5 à l'Annexe 3). Nous constatons que la performance des deux groupes de recherche s'est améliorée pour chacune des mesures. Les résultats des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées pour chacune des variables dépendantes ciblées sont présentés au Tableau 3.5 à l'Annexe 3).

Effets sur la performance en CM. Nos résultats indiquent que les élèves du groupe expérimental ont performé significativement mieux que ceux du groupe témoin à la tâche de l'identification de la base, $F(1, 225) = 28,39, p < .001$ avec une grande taille d'effet de $\eta^2 = .11$ et à la tâche de la dérivation des mots, $F(1, 203) = 9,78, p = .002$, avec une moyenne taille d'effet de $\eta^2 = .05$. Ces résultats indiquent donc que les élèves du groupe expérimental sont significativement meilleurs à analyser la structure morphologique des mots et à produire des mots dérivés par rapport à leurs pairs du groupe témoin. Ces résultats sont encourageants car il s'agit de deux habiletés reconnues corrélées avec de nombreux aspects de la littératie tels que la lecture des mots, le vocabulaire, l'orthographe lexicale et la compréhension en lecture (Lee et al., 2022). De plus, des analyses tenant compte de la langue parlée à la maison ont permis de constater que le développement de ces habiletés chez les participants allophones a été comparable à celui des élèves qui parlent uniquement le français à la maison (dorénavant en L1) chez le groupe expérimental (respectivement $p = .181$ en 3^e année et $p = .796$ en 4^e année) alors que l'écart entre les élèves en L1 et leurs pairs allophones perdure dans le groupe témoin (respectivement $p = .004$ et $p = .032$) après un enseignement ne ciblant pas les CM. Ces résultats indiquent que **l'enseignement des CM permet aux**

élèves allophones d'avoir un rythme de développement des CM comparable à celui des élèves en L1, voire à rattraper le retard que nous avons observé au prétest. En revanche, nos résultats indiquent qu'un enseignement ne ciblant pas les CM ne permet pas de réduire leur écart.

Effets sur les deux dimensions du vocabulaire. Un résultat notable de ce projet concerne les effets significativement positifs de l'enseignement des CM sur les deux dimensions du vocabulaire. En effet, la performance des élèves du groupe expérimental a été significativement meilleure comparée à celle du groupe témoin à la tâche de l'étendue du vocabulaire, $F(1, 229) = 10,01, p = .002$, avec une taille d'effet de $\eta^2 = .04$, et à la tâche de la profondeur du vocabulaire, $F(1, 230) = 4,61, p = .033$, avec une taille d'effet de $\eta^2 = .02$. Ces résultats sont d'autant plus à souligner que le groupe témoin était significativement meilleur au prétest à la tâche de l'étendue du vocabulaire. Quand nous avons vérifié les effets selon la langue parlée à la maison, l'écart entre les en L1 et les allophones demeure significatif pour les deux mesures du vocabulaire au post-test chez le groupe expérimental ($p < .001$) suggérant que l'enseignement des CM a été aussi bénéfique pour les deux populations et n'a pas pu combler les écarts entre elles. L'écart demeure significatif entre les deux populations chez le groupe témoin aussi pour les deux aspects du vocabulaire ($p < .001$ et $p = .043$).

En vue de l'évaluation de l'ampleur des effets du dispositif sur les CM, il est important de rappeler que le groupe témoin recevait un enseignement ciblé du vocabulaire et de la phrase (voir section *Méthodologie : Devis de recherche*). Nos résultats suggèrent que le travail sur des unités plus petites que le mot, à savoir les morphèmes, développe davantage l'étendue du vocabulaire et la qualité de la connaissance des mots que les élèves rencontrent dans leurs manuels scolaires comparé à l'enseignement des unités lexicales et supérieures aux mots, comme les structures syntaxiques ou les phrases. Toutefois, comme la mise en œuvre de ce dernier enseignement n'a pas été contrôlée, cette conclusion doit être prise avec précaution. Une telle hypothèse demeure à être testée par de futures recherches qui contrôlèrent l'implantation des deux approches.

Effets sur la compréhension de textes. Les résultats des analyses descriptives démontrent que les deux groupes de recherche se sont améliorés au post-test. En revanche, les résultats d'ANOVAS à mesures répétées indiquent

cette amélioration est significative, $F(1, 229) = 112,74, p < .001$, pour les deux groupes et que cette amélioration est comparable chez les deux groupes ($p = .363$). Ces résultats indiquent que notre hypothèse de l'amélioration indirecte de la compréhension en lecture par l'amélioration du vocabulaire ne s'est pas confirmée. Nos résultats en français s'ajoutent aux conclusions mitigées concernant les effets sur la compréhension de lecture dans d'autres contextes linguistiques (Lyster et al., 2016; Colenbrander et al., 2024; Baumann et al., 2006).

Pour approfondir cette réflexion, ces résultats mériteraient d'être analysés sous une double perspective : une perspective spécifique, qui correspond au contexte spécifique de la présente étude, et une perspective générale, qui s'inscrit dans un cadre théorique de la compréhension en lecture.

Dans le contexte de cette étude, rappelons que le groupe témoin recevait un enseignement portant sur le vocabulaire, les structures syntaxiques et les phrases, soit des connaissances mobilisées lors de la construction progressive du sens d'un texte (Kintsch & Rawson, 2005; Perfetti & Stafura, 2014). Autrement dit, nos résultats suggèrent que l'enseignement des CM est aussi efficace que celui ciblant des unités linguistiques plus larges.

Dans une perspective générale, nous nous inscrivons dans un cadre théorique qui reconnaît la multidimensionnalité de la compréhension en lecture (Perfetti et Stafura, 2014). En d'autres termes, elle implique des connaissances (linguistiques, orthographiques et générales), des processus de traitement de l'information (identification des mots, le traitement syntaxique des phrases, les inférences, etc.) et des ressources cognitives (ex. : la mémoire de travail).

Sachant qu'outre les connaissances lexicales, les lecteurs doivent savoir comment les mots opèrent ensemble dans des phrases (Castles et al., 2018), il est compréhensible que l'amélioration significative du vocabulaire chez le groupe expérimental n'ait pas conduit vers une amélioration significative de la compréhension en lecture par rapport au groupe témoin. Nos résultats permettent de présumer que d'autres connaissances impliquées dans la compréhension en lecture, notamment celles syntaxiques, sont déficitaires chez la population à l'étude. Par conséquent, ils nous amènent à nous interroger sur les effets potentiels d'une approche combinée, intégrant l'enseignement des unités inférieures au mot, soit les morphèmes, ainsi que des mots et des unités supérieures

au mot, soit les structures syntaxiques et les phrases. Cette hypothèse semble plausible au regard de plusieurs modèles théoriques : la Théorie universelle de l'apprentissage de la lecture (Share, 2025) qui place les morphèmes au cœur du développement des processus d'identification des mots; le modèle des Systèmes de lecture (Perfetti et Stafura, 2014) qui identifient les facteurs qui interviennent dans la compréhension en lecture, notamment les connaissances lexicales et syntaxiques.

Quand le facteur «langue parlée à la maison» a été entré dans les analyses, les résultats ont indiqué qu'il n'y a pas de différence significative entre les performance en compréhension de textes des élèves en L1 et des allophones au post-test, comme au prétest, et ce, pour les deux groupes de recherche.

Effets sur l'orthographe lexicale. Comme la performance dans la tâche d'orthographe lexicale, particulièrement faible chez les deux groupes de recherche, s'est révélée robustement corrélée à la compréhension de textes au prétest, nous avons mesuré les effets du programme sur cette performance aussi. Les résultats des analyses ont indiqué une amélioration significative de cette performance chez le groupe expérimental comparée à celle du groupe témoin, $F(1, 228) = 26.16, p < .001$, avec une taille d'effet de $\eta^2 = .10$. Considérant le fait que le développement de l'orthographe lexicale ne faisait pas partie des objectifs du dispositif sur les CM, ce résultat est porteur pour deux raisons. Premièrement, il permet de supposer que les élèves du groupe expérimental ont transféré les connaissances relatives à la formation des mots dans d'autres contextes, en l'occurrence en orthographe lexicale. Cette amélioration est d'autant importante sachant que les élèves avaient une performance extrêmement faible au prétest dans cette mesure. Deuxièmement, les effets de l'enseignement des CM sur divers aspects de la littératie observés dans notre projet, tels que déjà largement documentés dans la littérature anglophone (Lee et al., 2022; Colenbrander et al., 2024; Bowers et al., 2010), amènent à **envisager l'enseignement des CM comme une piste incontournable pour soutenir les lecteurs et les scripteurs francophones, notamment ceux en milieu multiethnique et défavorisé.**

Par ailleurs, nous n'avons observé, comme au prétest, aucune différence significative entre les filles et les garçons pour aucune des mesures au post-test. En revanche, quand le niveau scolaire a été pris en considération, les

résultats indiquent que l'amélioration des performances aux deux tâches de CM, de l'étendue du vocabulaire et de la compréhension des participants de 3^e année du groupe expérimental est significativement différente comparée à celle de leurs pairs de 4^e année, suggérant qu'ils ont bénéficié davantage de l'enseignement des CM. Nous n'avons pas observé de telles différences chez le groupe témoin.

Pour conclure la section des résultats, l'enseignement des CM s'est avéré significativement bénéfique pour améliorer les CM, l'étendue et la profondeur du vocabulaire et l'orthographe lexicale chez le groupe expérimental. Compte tenu du nombre des habiletés associées au développement de la littératie améliorées par l'enseignement des CM, nos résultats s'ajoutent à une masse importante de preuves scientifiques pour soutenir la recommandation d'enseigner les CM pour influencer positivement la trajectoire développementale de la lecture (Kirby et al., 2025). **Nos résultats au prétest et au post-test mettent en évidence qu'un tel enseignement est d'autant plus nécessaire chez la population issue des milieux multiethnique et défavorisé dont les besoins sont criants.** Ce serait, à nos yeux, la retombée la plus importante de ce projet.

Originalité et contribution à l'avancement des connaissances

La présente étude apporte une contribution significative à plusieurs domaines. Tout d'abord, elle a permis d'élaborer, de mettre à l'essai un dispositif sur les CM et de mesurer ses effets sur la performance en vocabulaire en français chez les lecteurs intermédiaires. Elle propose ainsi un dispositif sur les CM, jusqu'à maintenant absent en contexte francophone, en précisant son contenu, sa durée, la séquence des activités et son impact sur le développement du vocabulaire. Il s'agit d'ailleurs de précisions dont le milieu scientifique souligne grandement l'absence (Castles et al., 2018).

De plus, ses résultats renseignent sur la relation entre les CM et le vocabulaire dans un contexte linguistique particulièrement riche sur le plan morphologique (Duncan et al., 2009) pourtant peu exploré dans la littérature. En même temps, ajoutés à des résultats existants dans divers contextes linguistiques, nos résultats contribuent à dégager des facteurs universels et particuliers qui interviennent dans ladite relation (Share, 2025).

Aussi, la présente étude contribue à l'avancement des connaissances issues de l'ensemble des études portant sur la relation entre CM et compréhension en lecture menées en contexte francophone. Ainsi, l'étude longitudinale de Casalis et Louis-Alexandre (2000) a permis de vérifier comment le niveau des CM au préscolaire prédit la compréhension en lecture en 2^e année. Quant à elle, l'étude de Bianco et al. (2014) a documenté le rôle des CM dans la compréhension en lecture chez les élèves de 4^e année selon un devis corrélationnel. Notre étude ayant évalué les effets d'un dispositif d'enseignement des CM sur la compréhension en lecture dans le contexte où le groupe témoin recevait un autre programme débouche sur une hypothèse d'intégration des approches en question qui gagnerait à être approfondie et testée dans de futures recherches.

Nos résultats relatifs aux effets du dispositif sur l'orthographe lexicale s'ajoutant à ceux sur les CM, sur le vocabulaire et sur la compréhension en lecture de textes permettent de nourrir des modèles théoriques, par exemple celui des Voies multiples des CM (Levesque et al., 2021), qui tentent de comprendre les relations entre différents aspects de la littératie en cours d'apprentissage, à savoir les CM, le vocabulaire, l'orthographe lexicale et la compréhension en lecture.

Par ailleurs, notre étude s'inscrit dans la continuité de celle de Colé et al. (2018) en explorant la manière dont les habiletés associées à la lecture, notamment les CM, interagissent chez des populations francophones issues d'un milieu défavorisé. Si les résultats de Colé et al. (2018) renseignent sur cette interaction chez les lecteurs de 1^{re} année, notre étude, grâce aux nombreuses mesures prises au prétest, a permis de brosser un portrait précis de lecteurs intermédiaires issus d'un milieu multiethnique et défavorisé en pointant les habiletés les plus fragiles associées à la lecture chez ces lecteurs. Des tests standardisés ont révélé que la lecture et l'écriture des mots ainsi que le vocabulaire sont particulièrement déficitaires chez ces lecteurs. De surcroit, notre étude a porté sur une population issue du milieu multiethnique, peu étudiée en contexte francophone dans ce domaine. Nos résultats indiquent que cette population se retrouve doublement pénalisée pour le développement du vocabulaire et des CM par rapport à leurs pairs francophones en L1.

Sur le plan méthodologique, la présente étude a combiné deux devis, à savoir collaboratif et quasi-expérimental, permettant une implication importante des enseignantes dès l'élaboration du dispositif pour proposer un dispositif qui répondait aux besoins de leurs élèves. La documentation de la démarche collaborative (Fejzo et al., 2025) rend accessible le processus de transposition didactique dans le contexte où les enseignants sont peu outillés pour enseigner un objet aussi complexe que les CM. Par conséquent, l'articulation d'une telle démarche pourrait informer les milieux scientifique et scolaire en lien avec les précautions à prendre pour impliquer activement les enseignants dans le processus de renouvellement de pratiques d'enseignement. En effet, si d'autres études portant sur les CM en contexte francophone (p. ex. Casalis et al., 2018) ou anglophone (p. ex. Kieffer et al., 2014) ont déjà impliqué les enseignants dans l'expérimentation, nous en savons peu sur les précautions prises pour soutenir ces derniers aux différentes étapes de la conception et de l'expérimentation.

Enfin, nous considérons que les mesures qualitatives (entrevues semi-dirigées, journal de bord, verbatims des rencontres mensuelles) ont fourni des informations très utiles et complémentaires aux données quantitatives recueillies pour évaluer l'ampleur des effets de l'enseignement des CM (p. ex. documenter le transfert des CM dans d'autres situations d'enseignement et d'apprentissage) et pour favoriser son implantation.

Partie D — Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats de la recherche pages)

Les résultats du présent projet sont particulièrement informatifs pour les décideurs et décideuses, gestionnaires, intervenants et intervenantes au regard des trois pôles du triangle pédagogique (Houssaye, 1985), à savoir les élèves, les enseignants et l'objet d'enseignement, en l'occurrence les CM.

Messages clés et pistes d'action concernant les élèves. Les résultats obtenus au prétest ont permis d'établir un portrait détaillé de la population à l'étude, issue d'un milieu multiethnique et défavorisé. Des mesures standardisées nous ont permis d'identifier que la lecture et l'écriture des mots, ainsi que l'étendue du vocabulaire sont des habiletés significativement moins développées chez cette population. De faibles performances en profondeur du vocabulaire, aux CM et à la compréhension de textes complètent le portrait de la défavorisation et soulignent l'urgence d'interventions ciblées. À cet effet, nos résultats au post-test indiquent que

l'enseignement des CM est une piste d'action prometteuse. En effet, l'amélioration significative des CM, de l'étendue et de la profondeur du vocabulaire, de l'orthographe lexicale et la tendance vers une amélioration significative en compréhension de textes chez le groupe ayant bénéficié d'un tel enseignement, plaident pour une priorisation de cette approche dans les milieux défavorisé et multiethnique.

Messages clés concernant le développement professionnel des enseignants. Notre étude a permis de confirmer les besoins urgents des enseignants en lien avec l'enseignement du vocabulaire en général et celui des CM en particulier (Anctil et al., 2018). De plus, la mise à jour continue des pratiques d'enseignement est essentielle, compte tenu des avancées constantes dans la recherche sur la littératie. À cet effet, les décideurs et les gestionnaires doivent réfléchir à la mise en place de moyens qui assurent cette mise à jour sur une base systématique et pour l'ensemble du corps enseignant. Nous avons agréablement constaté un engouement des enseignants, des deux groupes de recherche, à se développer professionnellement et à rafraîchir leur pratique pour soutenir la réussite de leurs élèves. Il incombe aux décideurs et aux gestionnaires de veiller à encourager ce souffle pour créer l'effet de synergie dans les écoles au service de la réussite scolaire. Nous avons aussi constaté que l'implication dans une démarche de formation continue renforce la collaboration entre les enseignants et augmente leur confiance dans l'enseignement du français à des populations issues d'un milieu multiethnique et défavorisé.

Sur le plan financier, les gestionnaires doivent prévoir des moyens pour la libération des enseignants et la production du matériel pédagogique. À ce propos, les trousseaux du programme offertes par l'équipe de recherche ont grandement été appréciées par les enseignantes. À juste titre, la prise en charge de cette reproduction a été coûteuse en termes de temps, d'engagement humain et financier.

En somme, nous recommandons les actions suivantes pour les décideurs : **1) identifier préalablement les besoins des enseignants en termes de développement professionnel relatifs aux CM, assurer une formation et un accompagnement solides en lien avec de nouvelles pratiques d'enseignement, favoriser des projets de recherche**

où les enseignants sont impliqués dès l'élaboration des activités qui permettent l'implantation de la pratique d'enseignement cible.

Messages clés et pistes d'action concernant l'objet de l'enseignement. L'enseignement des CM a été recommandé comme une piste incontournable pour le développement de la lecture depuis 15 ans (Berninger et al., 2010; Bowers et al., 2010; Carlisle, 2010) et continue de l'être pour influencer positivement la trajectoire de développement de la lecture (Kirby et al., 2025). À cet égard, en complément à des résultats existants en français (Colé et al., 2018; Casalis et al., 2018; Ardanouy et al., 2024) et en anglais (Colenbrander et al., 2024), notre étude apporte des preuves de son efficacité sur diverses habiletés en français: l'étendue et la profondeur du vocabulaire, l'orthographe lexicale, les CM et une tendance d'amélioration significative sur la compréhension en lecture auprès de populations issues de milieux multiethnique et défavorisé. Les diverses habiletés renforcées par l'enseignement des CM sont essentielles pour faciliter la transition des lecteurs novices vers des lecteurs experts (Castles et al., 2018), ce qui constitue la valeur ajoutée d'une telle piste d'enseignement.

De plus, notre dispositif co-élaboré avec les enseignantes qui oeuvrent dans ces milieux, constitue une proposition didactique avec un contenu et des modalités pédagogiques validés par la recherche. À cet égard, notre étude vient enrichir la PDA (MESS, 2009) en indiquant les savoirs (ex. : les préfixes et les suffixes à enseigner), l'approche, la séquence et la durée des activités à proposer au 2^e cycle du primaire. De même, nous souhaitons que l'enseignement des CM fasse partie de la routine hebdomadaire de l'enseignement du français chez la population cible. C'est pourquoi il s'échelonne sur toute l'année à raison d'une période par semaine.

En somme, **l'implantation de l'enseignement des CM en tant que pratique pédagogique de Palier 1 dans les écoles primaires comblerait un vide en matière d'approches validées par la recherche pour favoriser la transition vers une lecture experte.** En effet, si les enseignantes qui œuvrent auprès des lecteurs-scripteurs débutants peuvent avoir recours à des pratiques pédagogiques validées par la recherche portant sur la conscience phonologique et les correspondances entre les lettres et les sons, les enseignantes qui oeuvrent auprès de

lecteurs-scripteurs intermédiaires sont beaucoup moins outillées pour répondre à leurs besoins (Castles et al., 2018). L'intégration de l'enseignement des CM permettrait de combler cette lacune et de contribuer à la prévention de la « crise de la 4^e année », identifiée par Chall et al. (1990) dans leur étude classique menée en milieu défavorisé, et qui continue de représenter un défi pour le milieu scolaire.

Limites ou mises en garde dans l'interprétation ou l'utilisation des résultats

Les résultats encourageants du présent projet doivent être considérés en tenant compte de certaines limites. Tout d'abord, relativement à la fidélité de l'implantation du dispositif, en dépit de la formation substantielle (6 journées) et de l'accompagnement mensuel offerts et des notes dans le journal de bord concernant l'expérimentation, nous n'avons pas fait d'observation dans les classes pendant l'expérimentation. De même, nous n'avons pas contrôlé l'enseignement dans le groupe contrôle. À la fin du projet, nous avons appris que les enseignantes de ce groupe menaient de manière systématique le projet sur le vocabulaire et la syntaxe pour améliorer la phrase avec des modalités temporelles comparables à celle du groupe expérimental, soit 20 activités de 60 minutes chacune. Or, des observations dans chacune des classes des deux groupes de recherche nous auraient permis de mieux situer la valeur de généralisation de nos résultats. Les prochaines études similaires doivent remédier à cette limite par l'ajout d'observations en classe aux autres mesures de fidélité de l'implantation.

Aussi, nos groupes de recherche n'étaient pas appariés quant à la langue parlée à la maison avec le groupe témoin ayant une plus grande proportion d'élèves en L1. Si notre choix d'intervenir auprès du groupe ayant une plus grande proportion d'élèves allophones est tout à fait souhaitable pour soutenir cette population qui performe significativement moins bien que celle en L1 (voir nos résultats au prétest, Annexe 3), nous ne pouvons pas assurer que nos résultats seraient les mêmes si les groupes étaient appariés.

Partie E — Nouvelles pistes ou questions de recherche

Nos résultats ont démontré que le dispositif co-élaboré avait un impact significativement positif sur les CM, l'étendue et la profondeur du vocabulaire et l'orthographe lexicale des participants, ainsi qu'une tendance

d'amélioration significative en compréhension de textes sans atteindre le seuil significatif. Sachant que la prise de mesure a été réalisée la semaine qui a suivi la dernière activité du dispositif, il serait pertinent de vérifier si de tels effets perdurent, s'améliorent ou se perdent dans le temps. Dans ce cas, il serait nécessaire de prendre des mesures de ces variables après un an de la fin de l'étude.

Aussi, sachant que le dispositif co-élaboré visait le développement du vocabulaire, l'amélioration de la compréhension de textes était attendue comme un effet indirect. Compte tenu de nos résultats, il serait important d'enrichir le dispositif actuel avec des activités qui encadreraient les élèves dans le transfert des CM enseignées dans des tâches authentiques de compréhension de textes, de le mettre à l'essai et d'en mesurer les effets sur la compréhension en lecture et sur les autres variables. Par ailleurs, notre test de compréhension de textes comporte des textes littéraires et courants, ainsi que des questions de niveaux littéral et inférentiel. L'analyse détaillée des résultats tenant compte de ces paramètres fournira des informations supplémentaires sur le développement de la compréhension en lecture de textes et la relation avec les CM chez la population cible. C'est une démarche que nous souhaitons poursuivre.

D'éventuels effets significativement positifs sur l'ensemble des variables conduiraient à une démarche de réflexion dans les écoles primaires sur la place accordée à l'enseignement des CM, notamment celles situées en milieu multiethnique et défavorisé. Une telle démarche amènerait à se questionner sur la démarche de formation et de soutien des enseignants en lien avec un tel enseignement dans le cadre de recherches collaboratives, recherche-développement ou recherche-action.

En guise de conclusion, nous tenons à souligner que ce rapport constitue une première étape dans l'interprétation des nombreux résultats de cette étude, et les publications à venir permettront d'approfondir notre compréhension de ces données. Par conséquent, elles contribueront à une meilleure appréhension du développement des CM, du vocabulaire et de la lecture chez la population cible.

Partie F — Références

- Anctil, D., Singcater, M., & Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe primaire au Québec. *La lettre* (64), 19-26. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- Bowers, P., Kirby, J., & Deacon, S. (2010). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144-179.
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological Analysis, Phonological Analysis and Learning To Read French: A Longitudinal Study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3-4), 303-335.
- Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F., & Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction*, 53, 89-98.
- Cervetti, G. N., Fitzgerald, M. S., Hiebert, E. H., & Hebert, M. (2023). Meta-Analysis Examining the Impact of Vocabulary Instruction on Vocabulary Knowledge and Skill. *Reading Psychology*, 44(6), 672-709.
- Colé, P., Cavalli, E., Duncan, L. G., Theurel, A., Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., & El-Ahmadi, A. (2018). What Is the Influence of Morphological Knowledge in the Early Stages of Reading Acquisition Among Low SES Children? A Graphical Modeling Approach. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Colenbrander, D., von Hagen, A., Kohnen, S., Wegener, S., Ko, K., Beyersmann, E., Behzadnia, A., Parrila, R., & Castles, A. (2024). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Outcomes for Children in English-Speaking Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(4), 119.
- Fejzo, A. (2021). The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4th-graders. *Reading and Writing*, 34(3), 659-679.
- Fejzo, A. (2016). *Histoire de famille*. Fino Éducation.
- Kieffer, M. J., & Box, C. D. (2013). Derivational Morphological Awareness, Academic Vocabulary, and Reading Comprehension in Linguistically Diverse Sixth Graders. *Learning and Individual Differences*, 24, 168-175.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Blackwell Publishing.

- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Georgiou, G., Geier, K., Chan, J., & Parrila, R. (2025). Effects of morphological awareness, naming speed, and phonological awareness on reading skills from Grade 3 to Grade 5. *Journal of Experimental Child Psychology*, 253, 106188.
- Kuo, L.-J., & Anderson, R. (2006). Morphological awareness and learning to read: a cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180.
- Lee, H., Jung, G., & Lee, J. H. (2022). Simple view of second language reading: A meta-analytic structural equation modeling approach. *Scientific Studies of Reading*, 26(6), 585-603.
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Kelley, J. G., & Harris, J. R. (2014). Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents: Evidence from a randomized field trial. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1159-1192.
- Levesque, K. C., Breadmore, H. L., & Deacon, S. H. (2021). How morphology impacts reading and spelling: Advancing the role of morphology in models of literacy development. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 10-26.
- Ramirez, G., Walton, P., & Roberts, W. (2014). Morphological Awareness and Vocabulary Development among Kindergarteners with Different Ability Levels. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 54-64.
- Sandra, D., Ravid, D., & Plag, I. (2024). The orthographic representation of a word's morphological structure: beneficial and detrimental effect for spellers. *Morphology*, 34(2), 103-123.
- Zhang, S., & Zhang, X. (2022). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 26(4), 696-725.



No du certificat : 3826_e_2019

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé qu'il est conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).

Protocole de recherche

Chercheure principale : Anila Fejzo

Unité de rattachement : Département de didactique des langues

Équipe de recherche :

Professeures : Line Laplante (UQAM); Laura Gonnerman (McGill); Marie-France Côté (UQAM)

Étudiantes : Rihab Saidane (UQAM); Kathleen Whissell-Turner (UQAM); Danielle Latour (UQAM)

Titre du protocole de recherche : *L'élaboration d'un dispositif axé sur la conscience morphologique par les enseignants en collaboration avec les chercheurs et ses effets sur le vocabulaire et la compréhension en lecture chez des élèves allophones des 2e et 3e cycles du primaire*

Sources de financement (le cas échéant) : FRQSC

Durée du projet : 4 ans

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comitéⁱ.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **1 novembre 2020**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificatⁱⁱ.

Julie Cloutier, Ph.D.
Professeure
Vice-présidente

31 octobre 2019

Date d'émission initiale du certificat

ⁱ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html>

ⁱⁱ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html>

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)

«

L'élaboration, la mise à l'essai et les retombées d'un dispositif de développement du vocabulaire en français chez des élèves des 2e et 3e cycles du primaire en fonction de la langue parlée à la maison, le sexe et le milieu socioéconomique

PRÉAMBULE:

Votre enfant est invité à participer un projet de recherche où il vivra différentes activités sur le vocabulaire. Ces activités seront animées dans la classe par l'enseignant.e de votre enfant. Pour prendre une décision éclairée sur la participation de votre enfant à ce projet, nous avons pensé de vous fournir les renseignements ci-dessous.

OBJECTIFS DU PROJET et FINANCEMENT :

Le but du projet est de développer un programme qui aiderait votre enfant à développer son vocabulaire. Ce projet est financé par le Fonds de recherche québécois Société et Culture et le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. La direction de l'école de votre enfant ainsi que son professeur ont également donné leur accord à ce projet.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT:

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à compléter des épreuves écrites et orales, individuellement et en groupe. Par exemple, il aura à compléter des phrases avec des mots, à lire une liste de mots, à compléter un casse-tête, et à répondre à des questions sur un texte lu. Seulement lors de la lecture des mots, ses réponses seront enregistrées en mode audio dans un local tranquille de l'école. Ces activités auront lieu au mois de septembre 2022 et avril 2023.

AVANTAGES et RISQUES POTENTIELS :

La participation de votre enfant dans ce projet nous permettra de trouver de nouvelles pistes pour mieux soutenir les élèves dans l'apprentissage du français. Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à votre participation à cette recherche, car les activités auxquelles votre enfant est appelé à participer sont similaires à celles qu'il réalise en classe du français. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. Sachez aussi qu'il est de la responsabilité du chercheur responsable de suspendre ou de mettre fin à la participation de votre enfant s'il estime que son bien-être peut être compromis.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ :

Il est entendu que tous les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces renseignements. L'ensemble du matériel de recherche ainsi que le formulaire d'information et de consentement de votre enfant seront conservés séparément en lieu sûr au bureau de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies auprès de votre enfant, il, elle sera toujours identifié.e par un code. Ce code associé à son nom ne sera connu que de la chercheuse responsable du projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à ce projet de recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents concernant votre enfant seront détruits. Pour les enfants qui ne participeront pas aux tests, des exercices leur seront proposés en classe par le professeur.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires et thèses **des étudiants membres de l'équipe**, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION FINANCIÈRE ou AUTRE :

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Cependant une somme de 50\$ sera remise à l'enseignante de sa classe pour l'achat de livres pour la bibliothèque de sa classe.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez pour lui à aucun de ses droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur la participation de votre enfant et sur ses droits en tant que participant de recherche, ou bien en cas de retrait, vous pouvez communiquer avec:

Responsable du projet	Coordonnatrices du projet
Anila Fejzo Tél : (514) 987-3000 poste 6458 Département de didactique des langues Adresse postale : 1205 rue Saint-Denis Montréal (Québec) H2X 3R9 Bureau : N-4780 Adresse courriel : fejzo.anila@uqam.ca	Kathleen Whissell-Turner Adresse courriel : whissell-turner.kathleen@courrier.uqam.ca Rihab Saidane Adresse courriel: saidane.rihab@courrier.uqam.ca

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM et de l'Université de Toronto ont approuvé le projet de recherche auquel votre enfant est invité à participer.

REMERCIEMENTS :

La participation de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

En tant que parent ou tuteur légal de _____ (prénom et nom de l'enfant)

- a. je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- b. je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche;
- c. je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique;
- d. je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature des implications de sa participation;

- e. je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante; et
- f. je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

J'autorise mon enfant à réaliser en classe les activités mentionnées ci-dessus. OUI NON

J'accepte que mon enfant soit rencontré pour la passation individuelle des tests OUI NON

J'autorise que mon enfant soit enregistré en mode sonore lors de la passation d'un test. OUI NON

Signature du parent/tuteur.trice légal.e : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées: _____

Date de naissance de l'enfant : _____

Je, soussigné.e, déclare :

- a. avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et, au besoin, les dispositions du formulaire d'information et de consentement;
- et
- b. avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur responsable du projet ou de son, sa délégué(e) :

Anila Fejzo

Questionnaire adressé aux parents

Pour mieux comprendre ce qui explique l'apprentissage de la lecture chez les enfants, nous avons besoin de certaines informations que vous seuls connaissez. Vous pouvez nous aider en remplissant le questionnaire suivant. Nous vous remercions de tout cœur pour votre précieuse collaboration.

Enfant

1. **Nom de l'enfant:** _____ **Sexe de l'enfant :** Fille
Garçon
2. **Date de naissance de l'enfant:** _____
3. **Votre enfant est-il né au Canada?** Oui Non
 - a. Si non, dans quel pays votre enfant est-il né? _____
 - b. Si non, à quel âge votre enfant est-il arrivé au Canada? _____

4. **À quel âge votre enfant a-t-il commencé à fréquenter une garderie ou une école francophone?** _____

5. **Votre enfant assiste-t-il à des cours de français en dehors de l'école?** Oui Non
 a. Si oui, veuillez préciser le nombre d'heures d'enseignement par semaine. _____

6. **Assiste-t-il à des cours de langue autre que des cours de français en dehors de l'école?**
 Oui Non
 a. Si oui, des cours de quelle(s) langue(s)? _____
 b. Combien d'heures d'enseignement reçoit-il par semaine? _____

7. **Veuillez indiquer les langues dans lesquelles vous lisez à votre enfant ou que votre enfant lit à la maison.**

	Jamais	Moins d'une fois par semaine	Une fois par semaine	2-3 fois par semaine	Chaque jour
Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre langue:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autre langue:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. **Votre enfant participe-t-il à des activités parascolaires?** (*Par exemple, cours d'art ou de danse, club d'échecs, sports d'équipe, etc.*) Oui Non
 a. Si oui, veuillez indiquer combien d'heures par semaine pratique-il ces activités? _____
 b. Si oui, dans quelle(s) langue(s) : _____

9. **Votre enfant a-t-il des frères ou des sœurs?** Oui Non
 Si **oui**, veuillez répondre à la question 10.
 Si **non**, veuillez passer à la question 11.

10. **Dans quelle langue les frères et sœurs se parlent-ils?**

	Jamais	Rarement	50%	Habituellement	Presque toujours
Français	<input type="checkbox"/>				
Anglais	<input type="checkbox"/>				
Autre(s) langue(s): _____	<input type="checkbox"/>				

11. **Combien de livres adaptés à l'âge de votre enfant avez-vous à la maison ?**

En français :	<input type="checkbox"/> plus de 100	<input type="checkbox"/> 50-100	<input type="checkbox"/> 25-50	<input type="checkbox"/> 10-25	<input type="checkbox"/> moins de 10
En anglais :	<input type="checkbox"/> plus de 100	<input type="checkbox"/> 50-100	<input type="checkbox"/> 25-50	<input type="checkbox"/> 10-25	<input type="checkbox"/> moins de 10
Autre(s) langue(s) :	<input type="checkbox"/> plus de 100	<input type="checkbox"/> 50-100	<input type="checkbox"/> 25-50	<input type="checkbox"/> 10-25	<input type="checkbox"/> moins de 10

12. **Est-ce que votre enfant a un plan d'intervention (PI)?**

13. Est-ce que votre enfant reçoit des aides supplémentaires (technologies) à l'école en lecture?

Parent 1/tuteur 1

1. Veuillez préciser votre relation par rapport à l'enfant : Mère Père
Tuteur/tutrice

2. Êtes-vous né(e) au Canada? Oui Non

a. Si non, quel est votre pays d'origine? _____

b. En quelle année êtes-vous arrivé(e) au Canada? _____

3. Sur une échelle de 0 (ni compris, ni parlé) à 4 (s'exprime avec facilité), veuillez indiquer votre niveau de maîtrise dans chacune des langues suivantes en cochant la case appropriée.

0 1 2 3 4

Français

Anglais

Autre(s)

langue(s) :

4. Quelle(s) langue(s) parlez-vous avec votre enfant? Veuillez cocher les cases appropriées.

Jamais Rarement 50% Habituellement Presque toujours

Français

Anglais

Autre(s)

langue(s) :

5. Dans quelle langue votre enfant s'exprime-t-il en VOUS parlant? Veuillez cocher les cases appropriées.

Jamais Rarement 50% Habituellement Presque toujours

Français

Anglais

Autre(s)

langue(s):

6. Indiquez le niveau de formation le plus avancé que vous avez complété (au Canada ou ailleurs) :

École École Collège
primaire secondaire ou BAC Maîtrise Doctorat
technique

Parent 2/tuteur 2

1. Veuillez préciser votre relation par rapport à l'enfant : Mère Père
Tuteur/tutrice

2. **Êtes-vous né(e) au Canada?:** Oui Non

a. Si non, quel est votre pays d'origine? _____

b. En quelle année êtes-vous arrivé(e) au Canada? _____

3. **Sur une échelle de 0 (ni compris, ni parlé) à 4 (s'exprime avec facilité), veuillez indiquer votre niveau de maîtrise dans chacune des langues suivantes en cochant la case appropriée.**

0 1 2 3 4

Français

Anglais

Autre(s)

langue(s) :

4. **Quelle(s) langue(s) parlez-vous avec votre enfant? Veuillez cocher les cases appropriées.**

Jamais Rarement 50% Habituellement Presque
toujours

Annexe 2 : Mesures des habiletés cognitives associées à la lecture

Tableau 2 Liste des mesures prises au prétest et au post-test

Session	Mesure	Description	Type de mesure	Modalité	Temps	Prétest	Post-test
1	Compréhension de phrases écrites (Ecalte, 2011)	Lire une phrase et sélectionner l'image qui correspond le mieux à ce qui se passe dans l'image parmi une série de 4 images.	Mesure standardisée	Collectif	20-30 minutes	X	X
	Étendue du vocabulaire (Dunn et al., 1993 adapté par Bianco et al., 2014)	Sélectionner l'image qui correspond au mot prononcé parmi une série de 4 images.	Mesure expérimentale	Collectif	25 minutes	X	X
2	Compréhension de textes (Gates Macginities, 2017)	Lire différents extraits suivis d'une série de questions et sélectionner pour chaque question la bonne réponse parmi une liste de réponses.	Mesure standardisée	Collectif	35 minutes	X	X
	Connaissances morphologiques : Production des mots (Fejzo et al., 2018)	Compléter une phraser avec le mot suggéré en faisant les modifications nécessaires.	Mesure expérimentale	Collectif	25 minutes	X	X
3	Orthographe lexicale (Fejzo, 2020)	Écrire des mots (simples et dérivés) dans une dictée trouée.	Mesure expérimentale	Collectif	30 minutes	X	X
	Compréhension de phrases orales (Montgomery et al., 2015)	Écouter une phrase et sélectionner sur l'image l'objet qui fait quelque chose à un autre objet parmi une série d'images.	Mesure standardisée	Collectif	25 minutes	X	X
4	Profondeur du vocabulaire (Fejzo, 2014)	Sélectionner la définition du mot parmi une série de 4 réponses.	Mesure expérimentale	Collectif	35 minutes	X	X
	Connaissances morphologiques : identification de	Encercler le mot de base dans un mot dérivé.	Mesure expérimentale	Collectif	15 minutes	X	X

	la base (Fejzo et al., 2018)						
5	Identification des mots écrits (Mousty et al., 1994)	Lire une série de mots courts et longs.	Mesure standardisée	Individuel	10 minutes	X	
	Conscience phonologique (Mousty et al., 1994)	Fusionner les premiers sons de deux mots afin de créer un nouveau mot.	Mesure standardisée	Individuel	5 minutes	X	
	Intelligence non verbale (Raven, 1983)	Sélectionner le morceau qui complète le casse-tête parmi 6 morceaux.	Mesure standardisée	Individuel	10-12 minutes	X	
	Mémoire de travail (Wiig et al., 2009)	Répéter une série de série de nombres dans l'ordre direct et l'ordre inverse.	Mesure standardisée	Individuel	5 minutes	X	

Annexe 3 : Résultats au prétest et post-test

Résultats au prétest

Tableau 3.2 Résultats des analyses descriptives et de comparaison des groupes de recherche au prétest

Habilités	Gr. Exp.=1 Gr. C=2	M	ÉT	Intervalle de confiance à 95%		Différence entre les groupes	
				borne inférieure	borne supérieure	F	Sig.
CM_identification de la base	1	0,53	0,14	0,51	0,55	1.146	.285
	2	0,51	0,16	0,48	0,54		
CM_dérivation	1	0,59	0,32	0,54	0,65	5.135	.024
	2	0,69	0,30	0,63	0,75		
Étendue du vocabulaire	1	0,51	0,16	0,48	0,54	15.021	<.001
	2	0,59	0,16	0,56	0,62		
Profondeur du vocabulaire	1	0,41	0,15	0,39	0,44	.368	.544
	2	0,40	0,14	0,38	0,43		
Compréhension de phrases	1	0,76	0,15	0,74	0,79	.592	.442
	2	0,75	0,14	0,72	0,77		
Compréhension de textes	1	0,51	0,21	0,48	0,55	1.355	.246
	2	0,48	0,20	0,45	0,52		
Orthographe lexicale	1	0,23	0,18	0,20	0,26	.214	.644
	2	0,22	0,16	0,19	0,25		
Compréhension orale	1	0,73	0,17	0,70	0,77	.225	.636
	2	0,72	0,16	0,70	0,75		
Conscience phonologique	1	0,71	0,25	0,66	0,75	7.046	.008
	2	0,62	0,28	0,56	0,67		
Intelligence non verbale	1	0,75	0,15	0,73	0,78	18.016	<.001
	2	0,67	0,16	0,64	0,70		
Identification des mots (précision)	1	24,42	6,89	23,16	25,67	2.640	.106
	2	25,79	5,86	24,69	26,90		
Identification des mots (rapidité)	1	0,29	0,15	0,27	0,32	1.643	.201
	2	0,32	0,16	0,29	0,35		

Note. Gr. Exp. = Groupe expérimental; Gr. C. = Groupe contrôle.

Tableau 3.3. Résultats des analyses descriptives et de comparaison des moyennes au prétest selon la langue parlée à la maison

Habiletés	L1*=1 Allophones =2	M	ÉT	Intervalle de confiance à 95%		Différence entre les groupes	
				borne inférieure	borne supérieure	F	p
CM_identification de la base	1	0,53	0,15	0,50	0,55	0,42	0,52
	2	0,51	0,14	0,48	0,54		
CM_dérivation	1	0,71	0,28	0,66	0,77	12,05	<,001
	2	0,57	0,32	0,51	0,64		
Étendue du vocabulaire	1	0,60	0,16	0,58	0,63	37,77	<,001
	2	0,47	0,16	0,44	0,50		
Profondeur du vocabulaire	1	0,43	0,15	0,40	0,45	5,17	0,024
	2	0,38	0,14	0,36	0,41		
Compréhension de phrases	1	0,77	0,14	0,74	0,79	0,77	0,38
	2	0,75	0,14	0,72	0,78		
Compréhension de textes	1	0,52	0,21	0,48	0,55	1,64	0,20
	2	0,48	0,19	0,44	0,52		
Orthographe lexicale	1	0,24	0,16	0,21	0,27	0,93	0,34
	2	0,21	0,16	0,18	0,25		
Compréhension orale	1	0,73	0,16	0,70	0,76	0,06	0,82
	2	0,72	0,18	0,69	0,76		
Conscience phonologique	1	0,67	0,26	0,62	0,72	0,02	0,88
	2	0,66	0,28	0,61	0,72		
Intelligence non verbale	1	0,70	0,17	0,67	0,73	0,54	0,46
	2	0,72	0,14	0,69	0,75		
Identification des mots (précision)	1	25,52	6,15	24,43	26,60	1,11	0,29
	2	24,57	6,91	23,12	26,03		
Identification des mots (rapidité)	1	0,32	0,16	0,29	0,34	0,86	0,35
	2	0,30	0,14	0,27	0,33		

L1- Élèves qui parlent uniquement le français à la maison

Tableau 3.4. Corrélations entre les habiletés associées à la lecture pour l'ensemble des participants au prétest

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.CM_identification de la base										
2.CM_dérivation	.580**									
3.Étendue du vocabulaire	.225**	.397**								
4.Profondeur du vocabulaire	.354**	.488**	.398**							
5.Compréhension de textes	.651**	.534**	.336**	.523**						
6.Orthographe lexicale	.564**	.552**	.306**	.451**	.604**					
7.Compréhension orale	.307**	.266**	0,118	.228**	.330**	.205**				
8.Conscience phonologique	.142*	.234**	.170**	0,029	0,102	0,089	0,035			
9.Intelligence non verbale	.375**	.192**	0,025	.248**	.313**	.213**	.297**	.136*		
10.Lecture de mots (rapidité)	.574**	.535**	.198**	.398**	.656**	.760**	.209**	-0,007	.182**	

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 3.4. Corrélations entre les habiletés associées à la lecture selon le niveau scolaire au prétest (3^e au-dessous, 4^e au-dessus)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.CM_identification de la base		.547**	.343**	.361**	.658**	.573**	.244**	.204*	.323**	.565**
2.CM_dérivation	.545**		.434**	.456**	.580**	.588**	0,165	.260**	0,138	.539**
3.Étendue du vocabulaire	0,108	.355**		.523**	.486**	.434**	0,077	.191*	0,093	.288**
4.Profondeur du vocabulaire	.246**	.429**	.295**		.539**	.467**	.233*	0,070	.201*	.376**
5.Compréhension de textes	.569**	.386**	.204*	.387**		.603**	.220*	0,104	.221*	.652**
6.Orthographe lexicale	.459**	.423**	.196*	.326**	.456**		0,143	0,118	0,116	.749**
7.Compréhension orale	.277**	.284**	0,126	0,135	.344**	0,134		0,153	0,157	0,175
8.Conscience phonologique	0,159	.308**	.199*	0,057	.231*	.197*	-0,042		.249**	0,023
9.Intelligence non verbale	.323**	0,111	-0,07	0,179	.241*	0,149	.340**	0,107		0,087
10.Lecture de mots (rapidité)	.505**	.444**	0,065	.288**	.544**	.685**	0,154	0,061	0,153	

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Résultats au post-test

Tableau 3.5. Résultats des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées des résultats obtenus au post-test par les deux groupes de recherche

Variables dépendantes	Gr. Expérimental		Gr. Contrôle		Différence entre les groupes		Taille d'effet
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	F	p	η^2
	M	M	M	M			
CM_identification de la base	0.53	0.78	0.51	0.67	28.39	<.001	.112
CM_dérivation	0.59	0.81	0.69	0.8	9.78	.002	.046
Étendue du vocabulaire	0.51	0.6	0.6	0.62	10.01	.002	.042
Profondeur du vocabulaire	0.41	0.52	0.40	0.48	4.61	.033	.020
Compréhension de textes	0.51	0.62	0.49	0.59	0.28	.544	.001
Orthographe lexicale	0.23	0.41	0.22	0.32	26.16	<.001	.10

Entrevue semi-dirigée sur les croyances, pratiques et sentiment de compétence des enseignants en lien avec l'enseignement du vocabulaire et des connaissances morphologiques

Protocole

Merci de participer à cette entrevue par laquelle nous souhaitons connaître vos pratiques d'enseignement du vocabulaire et des connaissances morphologiques pour ajuster la formation qui sera donnée la 1^e année du projet. Nous comptons sur vous pour décrire vos pratiques sachant que tout ce que vous direz dans cette entrevue sera traité de manière confidentielle. Dans le document qui est devant vous nous vous assurons de cette confidentialité. Avant de commencer, nous vous invitons à lire le document et le signer. Merci !

Pour éviter la prise de notes qui prendra du temps précieux pour vous, nous avons pensé d'enregistrer l'entrevue en mode audio. Seriez-vous d'accord ? Merci ! Si non, je prendrai des notes.

Croyances en lien avec l'enseignement du vocabulaire

1. Indiquez sur une échelle de 1 à 5, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants (5 étant votre degré le plus élevé d'accord) :

- a. L'enseignement du vocabulaire est central dans l'enseignement du français.

1 2 3 4 5

Pourquoi ?

- b. L'enseignement du vocabulaire est une tâche difficile

1 2 3 4 5

Pourquoi ?

Pratiques en lien avec l'enseignement du vocabulaire

1. Durant une semaine type, combien de temps accordez-vous à l'enseignement du vocabulaire ?
2. Est-ce que ce temps est précisé dans votre planification hebdomadaire ou mensuelle?
 - a. Si oui, quand et pourquoi ? (ou Y a-t-il une ou des raisons de ce choix ?)
 - b. Si non, pourquoi ? _____
3. Comment choisissez-vous les mots à enseigner ?

Réponses attendues qui pourraient être encadrées:

- a. Liste de mots au début de la semaine
 - b. Pendant la lecture du manuel scolaire de français ou de littérature jeunesse
 - c. Pendant la lecture en lien avec d'autres disciplines
 - d. Autre(s) _____
4. Donc, on peut dire que : (réponse à déduire ou à encadrer)

- a. vous les planifiez ?
 - b. vous vous adaptez aux besoins ponctuels ?
 - c. les deux réponses précédentes ?
5. Une fois les mots choisis, pourriez-vous nous décrire ce que vous faites pour les enseigner?
 6. Avez-vous découvert ou développé des outils qui vous aident à enseigner le vocabulaire ?
 7. Auriez-vous une pratique coup de cœur pour l'enseignement du vocabulaire ?

Si oui, pourriez-vous la décrire ?

8. Que suggérez-vous à vos élèves de faire lorsqu'ils sont confrontés à de nouveaux mots ?
9. Sur une échelle de 1 à 5 quel est votre taux de satisfaction pour l'enseignement du vocabulaire dans votre classe ?

1 2 3 4 5

Pourquoi ?

Croyances et pratiques sur la conscience morphologique

10. Lorsque le contexte ne permet pas de deviner le sens des mots nouveaux, que conseillez-vous aux élèves de faire ?
11. Vous arrive-t-il de travailler la structure des mots pour trouver le sens des mots nouveaux ?
 - a. Si oui, pourriez-vous nous décrire comment vous le faites avec un exemple ?
12. Est-ce que ce type d'activité est planifié dans votre semaine?
 - a. Si non, passez à la question
13. Si oui, à quelle fréquence la faites-vous ?
14. Si vous faites des activités sur la structure des mots, en d'autres mots des activités morphologiques, de manière planifiée, qu'enseignez-vous ?
15. Comment choisissez-vous le contenu de vos activités morphologiques ?
16. Avez-vous découvert ou développé des outils pour réaliser ces activités ?
17. Auriez-vous une pratique coup de cœur en lien avec les activités morphologiques ?

Si oui, pourriez-vous la décrire ?

18. Dans une semaine typique, combien de temps faites-vous ce type d'activité ?
19. Sur une échelle de 1 à 5 quel est votre taux de satisfaction de l'enseignement par des activités morphologiques dans votre classe ?

1 2 3 4 5

Pourquoi ? (perception)

20. D'après vous, comment les activités morphologiques pourraient aider les élèves ? (croyances)

21. À votre avis, est-ce que l'analyse morphologique leur sert à d'autres volets du français outre que la compréhension des mots nouveaux ? (Seulement si la question précédente ne répond pas à cette question)
22. À votre avis, l'enseignement de la morphologie est important pour les élèves allophones, pour les élèves natifs ou les deux populations ?
- a. Pourquoi ? (croyances)
23. Avez-vous suivi une formation en lien avec les activités morphologiques ?
24. Sur une échelle de 1 à 5, dans quelle mesure vous sentez-vous à l'aise pour réaliser des activités morphologiques ?
- 1 2 3 4 5
- a. Pourquoi ?
25. Quels besoins auriez-vous en lien avec la réalisation de ces activités ? Qu'aimeriez-vous apprendre à ce sujet ?

Données attributives

1. Sexe _____
2. Le français est-il votre langue maternelle?
 - a. Sinon, quelle est votre langue maternelle?
3. Êtes-vous diplômée du baccalauréat en EPEP ? Oui _____. Non _____
4. Si non, en quoi êtes-vous diplômée ?
5. Avez-vous obtenu un autre diplôme après le baccalauréat? En quoi ?
6. Depuis combien d'années enseignez-vous au primaire?
 - b. Et au cycle actuel ?
7. Au cours de votre carrière d'enseignante, avez-vous suivi des formations en lien avec l'enseignement du français ?
8. Si oui, sur quels aspects ?
9. En lien avec votre classe, de façon générale, quel est le niveau de vos élèves en français, lecture - écriture et oral. Où résident leurs plus grandes forces et faiblesses ?
10. De façon générale, vous décririez le niveau de vocabulaire de vos élèves

très pauvre – pauvre – moyen – élevé – très élevé?
11. De façon générale, vous diriez que vos élèves se servent de la structure des mots, ou des connaissances morphologiques pour trouver le sens des mots nouveaux

pas du tout – très peu – peu – moyennement – beaucoup

12. Auriez-vous des informations à ajouter en lien avec le vocabulaire et les connaissances morphologiques que l'entrevue n'a pas permis de faire ressortir ?

Annexe 5 : Contenu du programme

Numéro d'activité	Intention pédagogique
1	Comprendre le concept de <i>famille morphologique</i> .
2	Consolider la compréhension du concept <i>famille morphologique</i> .
3	Comprendre les concepts <i>racine, préfixe, suffixe</i> .
4	Transférer les connaissances morphologiques dans l'identification des mots polymorphémiques.
5	Comprendre le sens des préfixes les plus productifs : <i>re-, dé-</i> et <i>in-</i> .
6	Comprendre le sens des préfixes les plus productifs : <i>a-, en-</i> et <i>co-</i> .
7	Consolider les connaissances sur le sens des préfixes.
8	Découvrir les règles de jonction du préfixe <i>in-</i> .
9	Découvrir les règles de jonction des préfixes <i>dé-, en-, re-, a-, co-</i> .
10	Consolider les connaissances sur les préfixes <i>in-, dé-, en-, re-, a-</i> et <i>co-</i> .
11	Consolider les connaissances sur le sens des mots préfixés avec <i>in-, dé-, en-, re-, a-</i> et <i>co-</i> .
12	Utiliser les connaissances liées aux préfixes pour mieux comprendre le sens des mots nouveaux en lecture.
13	Comprendre le sens des suffixes nominaux: <i>-eur, -age, -ment, -ion, -ette, -et, -eau, -ence, -esse, -ier, -ée</i> .
14	Consolider les connaissances sur le sens des suffixes nominaux.
15	Comprendre le sens des suffixes adjectivaux: <i>-eux, -able, -ible, -ique, -el, -al, -ant, -if, -ois, -ain, -ais</i> .
16	Consolider les connaissances sur le sens des suffixes adjectivaux.
17	Consolider les connaissances acquises sur les suffixes nominaux et adjectivaux.
18	Découvrir les règles de jonction des suffixes.
19	Mobiliser les connaissances sur les préfixes et les suffixes pour analyser les mots construits: trouver le petit mot dans le grand mot.
20	Transférer leurs connaissances dans la formation des pseudo-mots.

Activité 4

- 🎯 **Amener les élèves à transférer leurs connaissances morphologiques dans l'identification des mots polymorphémiques**
- 📖 **Mise en situation:** Retour sur les concepts de racine, préfixe et suffixe (définitions + exemples) + chapitre 3.1 de l'histoire
- 📄 **Réalisation:** Lire des listes de mots polymorphémiques le plus rapidement possible.
 1. Au tableau, en grand groupe, à tour de rôle ou sous forme de compétition amicale, les élèves lisent les listes de mots (objectif : 1 mot/sec).
 2. Répéter l'exercice avec les listes de mots plus rapides (objectif : 1 mot/ 0,5 sec).
 3. En équipe de deux, les élèves s'exercent à lire les différentes listes de mots polymorphémiques et mesurent leur temps de lecture.
- ✳️ **Intégration:** Demander aux élèves comment l'activité les aiderait dans les prochaines lectures.
- 🖋️ **Matériel:** Listes de mots plastifiées, PPT de listes de mots (1 sec et 0,5 sec), chronomètre en ligne.
- 💎 **Réinvestissement en lecture:** Lecture de mots polymorphémiques en utilisant les PPT de consolidation (1 sec et 0,5 sec) où les mots sont mélangés.

Listes de familles de mots

Famille de long

allonger
longueur
longtemps
longuement
longévité

Famille de nombre

nombreux
dénombrer
dénombrement
surnombre
innombrable

Famille de ligne

lignée
interligne
surligner
enligner
aligner

Famille de grand

grandeur
grandir
grandement
grandiose
agrandir

Famille de colle

collage
coller
décollage
décoller
recoller

Famille de blanc

blanchir
blanchiment
blanchisseur
blancheur
blanchâtre

Joueur 1 :

Temps de lecture 1 : _____ secondes

Temps de lecture 2 : _____ secondes

Temps de lecture 3 : _____ secondes

Joueur 2 :

Temps de lecture 1 : _____ secondes

Temps de lecture 2 : _____ secondes

Temps de lecture 3 : _____ secondes

© Fejzo et coll. Projet FRQSC-Actions Concertées 2020-2022

Listes de familles de mots

Famille de porter

portable
emporter
rapporter
portatif
transporter

Famille de courage

courageux
encourager
encouragement
découragé
découragement

Famille de créer

création
créativité
créatif
créateur
recréer

Famille de change

échange
changement
inchangé
rechanger
changeant

Famille de vol

voler
envol
envolée
survoler
volière

Famille de neige

déneiger
enneiger
déneigement
déneigeur
neigeux

Joueur 1 :

Temps de lecture 1 : _____ secondes

Temps de lecture 2 : _____ secondes

Temps de lecture 3 : _____ secondes

Joueur 2 :

Temps de lecture 1 : _____ secondes

Temps de lecture 2 : _____ secondes

Temps de lecture 3 : _____ secondes

© Fejzo et coll. Projet FRQSC-Actions Concertées 2020-2022

Listes de mots préfixés

Préfixe in-
incertain
incapable
inconnu
inactif
inadmissible

Préfixe a-
affaiblir
abaïsser
accourir
aggraver
attendrir

Préfixe re-
reproduire
recommencer
refaire
réutiliser
réécrire

Préfixe co-
cohabiter
colocation
coéquipier
cofondateur
coexister

Préfixe dé-
dépayser
dénéiger
déchausser
défaire
désordre

Préfixe en-
endormir
encadrer
encercler
ensoleiller
enrichir

Joueur 1 :

Temps de lecture 1 : _____ secondes

Temps de lecture 2 : _____ secondes

Temps de lecture 3 : _____ secondes

Joueur 2 :

Temps de lecture 1 : _____ secondes

Temps de lecture 2 : _____ secondes

Temps de lecture 3 : _____ secondes

© Fejo et coll. Projet FRQSC-Actions Concertées 2020-2022

Listes de mots suffixés

Suffixe -age

jardinage
patinage
chauffage
essayage
lavage

Suffixe -ant

vivant
terrifiant
dansant
souriant
bruyant

Suffixe -ique

électrique
énergique
acrobatique
colérique
allergique

Suffixe -tion

observation
coloration
fabrication
organisation
utilisation

Suffixe -eux

dangereux
merveilleux
peureux
silencieux
chanceux

Suffixe -ment

doucement
facilement
complètement
changement
développement

Joueur 1 :

Temps de lecture 1 : _____ secondes

Temps de lecture 2 : _____ secondes

Temps de lecture 3 : _____ secondes

Joueur 2 :

Temps de lecture 1 : _____ secondes

Temps de lecture 2 : _____ secondes

Temps de lecture 3 : _____ secondes

© Fejzo et coll. Projet FRQSC-Actions Concertées 2020-2022

Annexe 7 : Exemple de consignation dans le journal de bord

Numéro de l'activité : 2
 Date et heure de l'activité : 10 oct 10h00

3^e



Journal de bord des enseignantes



Phase de l'enseignement	Telle que vécue par les élèves			Telle que réalisée par moi		
	😊	😐	☹️	adéquatement réalisée	partiellement réalisée	non réalisée
Mise en situation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réalisation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires sur le réalisme de l'activité Suggestions de modifications : Question à poser pour la rencontre mensuelle :	<p>Je vas plus vite car</p> <p>Encore une petite perte d'attention vers la fin.</p> <p>Je change certains mots difficiles de l'histoire par des synonymes plus simples.</p>					

Éventuel transfert des apprentissages

Appel aux connaissances morphologiques enseignées		Par les élèves	Par moi	Exemples de mots	Fréquence
<input type="checkbox"/> Lecture-vocabulaire	Mots nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Mots connus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Enseignement du vocabulaire	Mots nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Mots connus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Écriture-orthographe	Mots nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Mots connus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Écriture-rédaction	Mots nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Mots connus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Oral	Mots nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Mots connus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Autres matières	Mots nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Mots connus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Commentaires					

numero de l'activité : 15 partie 1
 Date et heure de l'activité : 1^{er} fevr 10:30

❄ **Journal de bord des enseignantes** ❄

Phase de l'enseignement	Telle que vécue par les élèves			Telle que réalisée par moi		
	☺	☹	⊗	adéquatement réalisée	partiellement réalisée	non réalisée
Mise en situation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réalisation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires sur le réalisme de l'activité Suggestions de modifications : Question à poser pour la rencontre mensuelle :	fiche à faire plus tard. très bien, belle participation, plusieurs mots sens diff. à expliquer parfois...					

Éventuel transfert des apprentissages *fiche 12-2 en équipe (1^{ère} partie) jeudi 2 fevr. ouf! difficile!!! Mais ils m'ont surpris. Bien. 10 min 9:30*

Appel aux connaissances morphologiques enseignées		Par les élèves	Par moi	Exemples de mots	Fréquence
<input type="checkbox"/> Lecture-vocabulaire	Mots nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Mots connus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input checked="" type="checkbox"/> Enseignement du vocabulaire	Mots nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	patineur	hockeyeur
	Mots connus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	entraîneur	
<input checked="" type="checkbox"/> Écriture-orthographe	Mots nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rameur	
	Mots connus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Écriture-rédaction	Mots nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Mots connus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Oral	Mots nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Mots connus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Autres matières	Mots nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Mots connus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Commentaires					

compréh. lecture → stratégie racine connue? mot nouv.

texte: immobile, assuplitic, incorrect.

histoire:
sentimental
agenouillait

Résultats de la recherche par groupe-classe

Fejzo et al., 2024_ L'élaboration, la mise à l'essai et les effets d'un dispositif en CM sur le vocabulaire et la compréhension en lecture chez les élèves allophones de 2^e cycle du primaire (FRQSC Actions Concertées 2019-2024)

Dans ce rapport, vous trouverez les résultats de votre groupe-classe obtenus lors de la passation des prétests en septembre 2022 (avant l'expérimentation dans les classes) et des post-tests (après l'expérimentation dans les classes) en avril-mai 2023. Dans le but de vous permettre une analyse individuelle de la performance de votre groupe et pour nourrir vos réflexions quant à votre future pratique en lien avec l'enseignement du français, en général, et des connaissances morphologiques, en particulier, nous avons également fourni les moyennes globales de votre niveau selon le groupe de recherche, soit de votre école et de l'école qui a servi de groupe témoin. Nous vous suggérons trois comparaisons.

1. En comparant les pourcentages au prétest, vous constaterez comment votre groupe-classe performait au début de l'année par rapport aux autres classes du même niveau, de votre école ou de l'autre école qui est du même milieu socio-économique que la vôtre, et ce, dans les divers aspects de la littératie que nous avons mesurés. Par exemple, supposons ces résultats.

	Prétest			Post-test		
	Classe	Gr. Exp*.	Gr. Témoin**	Classe	Gr. Exp*.	Gr. Témoin**
CM_Dérivation	45,45%	47,22%	59,69%	77,82%	78,57%	79,73%

*Gr. Exp= École X

*Gr. Témoin = École Y

CM- test qui mesure les connaissances morphologiques

Ces résultats indiquent que la moyenne à la tâche de dérivation de votre groupe-classe (45,45%) était plus faible que la moyenne des classes de 3^e année de votre école (47,22%) et beaucoup plus faible de celle des 3^e années de l'autre école.

2. En comparant les résultats au post-test, vous constaterez comment vos élèves performant par rapport à leurs pairs du même niveau. En revenant aux mêmes données, on constate que la moyenne de votre groupe est légèrement moins élevée que celles des autres 3^e années de votre école et de l'autre école.

3. En comparant la différence entre le prétest et le post-test des résultats de votre classe à celle des groupes expérimental et témoin vous pourrez voir les effets de votre enseignement sur le développement de ces aspects. Selon l'exemple ci-dessus, votre groupe classe a mieux performé (différence = 32,37%) que les autres 3^e années de votre école (31,35%) ou de l'autre école (20,04%).

Bonne analyse des résultats de votre classe!

Classe 30X	3e année					
	Prétest			Post-test		
	Classe	Gr. Exp.*	Gr. Témoin**	Classe	Gr. Exp.*	Gr. Témoin**
CM_Dérivation	35,45%	47,22%	59,69%	71,82%	78,57%	79,73%
CM_Ident.Base	50,08%	50,30%	45,90%	72,54%	78,18%	62,63%
Vocabulaire_Étendue	51,14%	47,02%	55,97%	60,68%	58,18%	63,59%
Vocabulaire_Profondeur(18)	29,80%	36,11%	33,68%	42,93%	49,21%	39,93%
Compréhension_Phrases	64,39%	70,54%	69,27%	73,48%	78,77%	79,69%
Compréhension_Textes	35,59%	41,95%	44,15%	53,00%	55,88%	53,59%
Orthographe_Mots	13,18%	18,57%	17,81%	34,09%	42,14%	25,94%
Compréhension Orale	62,18%	69,43%	69,64%			
Conscience phonologique	72,73%	70,24%	69,53%			
Intelligence non verbale	73,48%	71,61%	63,89%			
Fluidité (mot par seconde)	0,24	0,27	0,26			

*Gr. Exp = École X

*Gr. Témoin = École Y

CM- test qui mesure les connaissances morphologiques

Finalement, dans le but de nourrir vos réflexions pour votre future pratique, nous vous proposons quelques questions.

- 1) Qu'est-ce que ces résultats vous disent?
- 2) Comment évaluez-vous les effets de votre enseignement à partir de ces résultats?
- 3) Comment les expliquez-vous?
- 4) Est-ce que l'analyse de ces résultats vous incite à poursuivre l'enseignement des connaissances morphologiques? Pourquoi?
- 5) Quels moyens aimeriez-vous mettre en place pour poursuivre votre développement professionnel en lien avec l'enseignement du français en général et du vocabulaire en particulier?

Annexe 9— Références et bibliographie

- Anctil, D., Singcater, M., & Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe primaire au Québec. *La lettre* (64), 19-26. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- Ardanouy, E., Zesiger, P., & Delage, H. (2024). Intensive and explicit derivational morphology training in school-aged children: an effective way to improve morphological awareness, spelling and reading? *Reading and Writing*, 37(8), 2049-2073. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10454-y>
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame'enui, E. J., & Olejnik, S. (2002). Teaching Morphemic and Contextual Analysis to Fifth-grade Students. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 150-176. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.2.3>
- Beaudoin, J. (XXXX). Comment écrire des mammoths de belles phrases avec des mammoths de beaux mots. *Mieux enseigner*. https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=35378
- Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*. Guildford Press.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. F. (2010). Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 141-163. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9130-6>
- Bianco, M., Colé, P., Lima, L., Mgherbi, P., Nardy, A., Rocher, T., & Sprender-Charolles, L. (2014, Septembre). *Évaluation diagnostique chez les élèves pour 9 à 11 ans*. Matinée d'échanges sur un sujet actuel, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Bowers, P., & Kirby, J. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing*, 23(5), 515-537. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9172-z>
- Bowers, P., Kirby, J., & Deacon, S. (2010). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144-179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Erlbaum.
- Carlisle, J. F. (2010). Review of Nunes, T., and Bryant, P. (2006). Improving literacy by teaching morphemes. London: Routledge. *Reading and Writing*, 23(2), 257-262. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9151-9>
- Carlisle, J. F., Correnti, R., Phelps, G., & Zeng, J. (2009). Exploration of the contribution of teachers' knowledge about reading to their students' improvement in reading. *Reading and Writing*, 22(4), 457-486. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9165-y>

- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological Analysis, Phonological Analysis and Learning To Read French: A Longitudinal Study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3-4), 303-335. <https://doi.org/10.1023/A:1008177205648>
- Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F., & Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction*, 53, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.009>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5–51. [doi:10.1177/1529100618772271](https://doi.org/10.1177/1529100618772271)
- Cervetti, G. N., Fitzgerald, M. S., Hiebert, E. H., & Hebert, M. (2023). Meta-Analysis Examining the Impact of Vocabulary Instruction on Vocabulary Knowledge and Skill. *Reading Psychology*, 44(6), 672-709. <https://doi.org/10.1080/02702711.2023.2179146>
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis Why Poor Children Fall Behind*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjhzs0b>
- Colé, P., Cavalli, E., Duncan, L. G., Theurel, A., Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., & El-Ahmadi, A. (2018). What Is the Influence of Morphological Knowledge in the Early Stages of Reading Acquisition Among Low SES Children? A Graphical Modeling Approach. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00547>
- Colenbrander, D., von Hagen, A., Kohnen, S., Wegener, S., Ko, K., Beyersmann, E., Behzadnia, A., Parrila, R., & Castles, A. (2024). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Outcomes for Children in English-Speaking Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(4), 119. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09953-3>
- Daussin, J.-M., Kesckpaik, S., & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *France, portrait social*, 137-152. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1373895?sommaire=1373905>
- Deacon, H. S., Kieffer, M. J., & Laroche, A. (2014). The relation between morphological awareness and reading comprehension: evidence from mediation and longitudinal models. *Scientific Studies of Reading*, 18(8), 432-451. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.926907>
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. <https://doi.org/10.7202/012754ar>
- Desrosiers, H., & Tétrault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/les-facteurs-lies-a-la-reussite-aux-epreuves-obligatoires-de-francais-en-sixieme-annee-du-primaire-un-tour-dhorizon>
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first and second language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78-103. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.4>

- Duncan, L. G., Casalis, S., & Cole, P. (2009, July 2009). Early Metalinguistic Awareness of Derivational Morphology: Observations from a Comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, 30(3), 405-440.
- Fejzo, A. (2021). The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4th-graders. *Reading and Writing*, 34(3), 659-679. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10084-8>
- Fejzo, A., Desrochers, A., Chapleau, N., Saidane, R., & Salah, R. (2015). *The contribution of morphological awareness to polymorphemic word knowledge among French-speaking fourth graders* [communication par affiche]. Scientific Studies of Reading Conference, Hawaiï, USA.
- Fejzo, A., Godard, L., & Laplante, L. (2014). Les effets d'un programme de conscience morphologique sur l'identification des mots chez les élèves arabophones du 2e cycle du primaire. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 7(4), 15-37. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.569>
- Fejzo, A. (2016). *Histoire de famille*. Fino Éducation.
- Fejzo, A., Godard, L., & Laplante, L. (2017). Les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale en français chez des élèves arabophones du 2e cycle du primaire en milieu défavorisé. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76, 45-64.
- Fejzo, A., & Laplante, L. (2021). La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative. *Didactique*, 2(2), 115-138. <https://doi.org/10.37571/2021.0206>
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique: états des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*(149/150), 163-183. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young american children*. Brookes.
- Joshi, M. R., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E., & Smith, D. L. (2009). Why Elementary Teachers Might Be Inadequately Prepared to Teach Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 392-402. <https://doi.org/10.1177/0022219409338736>
- Kame'enui, E. J., & Baumann, J. F. (2012). *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (2e éd.). Guilford Press.
- Kieffer, M. J., & Box, C. D. (2013). Derivational Morphological Awareness, Academic Vocabulary, and Reading Comprehension in Linguistically Diverse Sixth Graders. *Learning and Individual Differences*, 24, 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.017>
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642>
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Georgiou, G., Geier, K., Chan, J., & Parrila, R. (2025). Effects of morphological awareness, naming speed, and phonological awareness on reading skills from Grade 3 to Grade 5. *Journal of Experimental Child Psychology*, 253, 106188. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.106188>

- Kuo, L.-J., & Anderson, R. (2006). Morphological awareness and learning to read: a cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Lee, H., Jung, G., & Lee, J. H. (2022). Simple view of second language reading: A meta-analytic structural equation modeling approach. *Scientific Studies of Reading*, 26(6), 585-603. <https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2087526>
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Kelley, J. G., & Harris, J. R. (2014). Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents: Evidence from a randomized field trial. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1159-1192. <https://doi.org/10.3102/000283121453216>
- Levesque, K. C., Breadmore, H. L., & Deacon, S. H. (2021). How morphology impacts reading and spelling: Advancing the role of morphology in models of literacy development. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 10-26. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12313>
- Lyster, S. A.-H., Lervåg, A. O., & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces longterm improvements in reading comprehension. *Reading and Writing : An Interdisciplinary journal*, 29, 1269-1288. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9636-x>
- Ministère de l'Éducation. (2024). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2023-2024*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article?tx_news_pi1%5Bnews%5D=329&cHash=b15716b0e4560d12d13c7e2b4e400d40
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/francais-langue-enseignement>
- Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 23-45. <https://www.jstor.org/stable/23764733>
- Mousty, P., & Leybaert, J. (1999). Evaluation des habiletés de lecture et d'orthographe au moyen de BELEC: Données longitudinales auprès d'enfants francophones testés en 2ème et 4ème années primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 49, 325-342.
- Mousty, P., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A., & Morais, J. (1994). BELEC : Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. . In J. Grégoire & B. Pierart (Eds.), *Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp. 127-145). De Boeck.
- Nagy, W., & Anderson, R. C. (1984). The number of words in printed school of English. *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330. <https://doi.org/10.2307/747823>
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>

- Pothier, B., & Pothier, P. (Eds.). (2004). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale*. Retz.
- Ramirez, G., Walton, P., & Roberts, W. (2014). Morphological Awareness and Vocabulary Development among Kindergarteners with Different Ability Levels. *Journal of Learning Disabilities, 47*(1), 54-64.
<https://doi.org/10.1177/0022219413509970>
- Sandra, D., Ravid, D., & Plag, I. (2024). The orthographic representation of a word's morphological structure: beneficial and detrimental effect for spellers. *Morphology, 34*(2), 103-123.
<https://doi.org/10.1007/s11525-024-09424-z>
- Shahar-Yames, D., Eviatar, Z., & Prior, A. (2018). Separability of lexical and morphological knowledge: Evidence from language minority children. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00163>
- Share, D. L. (2025). Blueprint for a Universal Theory of Learning to Read: The Combinatorial Model. *Reading Research Quarterly, 60*(2), e603. <https://doi.org/10.1002/rrq.603>
- Tong, X., Deacon, H. S., & Cain, K. (2013). Morphological and syntactic awareness and poor comprehenders: Another piece of the puzzle. *Journal of Learning Disabilities, 47*(1), 22-33.
<https://doi.org/10.1177/0022219413509971>
- Zhang, S., & Zhang, X. (2022). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research, 26*(4), 696-725.
<https://doi.org/10.1177/1362168820913998>

Annexe 10 Publications relatives au projet de recherche

- Fejzo, A., Whissell-Turner, K. et Saidane, R. (2023). La recherche collaborative – un pilier pour établir un pont solide entre le milieu universitaire et celui de la pratique [Chronique]. *Formation et profession*, 31(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a278>
- Fejzo, A., Laplante, L., Saidane, R. et Whissell-Turner, K. (2023). Exploration de la piste morphologique dans l'enseignement du vocabulaire sous le signe de la collaboration entre les chercheurs et les enseignants. *La Lettre (AIRDF)*, 71, 55-57._
- Fejzo, A., Saidane, R. et Whissell-Turner, K. (2024). Les connaissances morphologiques au service du vocabulaire des élèves plurilingues. *Vivre le primaire*. 37(4), 9-10.
- Fejzo, A., Whissell-Turner, K., Saidane, R., Lachance, M., Laplante, L., Côté, M.-F. et Gonnerman, L. (2024, 15 mai). Effets sur le développement de la littératie d'un programme sur les connaissances morphologiques chez des élèves du 2e cycle du primaire en milieu défavorisé [communication orale]. 91e congrès de l'Acfas – Colloque « Les connaissances morphologiques et la didactique du français : quelles avancées? », Montréal, QC, Canada.
- Fejzo, A., Whissell-Turner, K., Saidane, R. et Lachance, M. (2024, 8 novembre). When The Rubber Meets The Road – Implementing Morphological Knowledge Teaching [communication orale]. *Innovation in Language Learning*, 17th edition. Florence, Italie.
- Fejzo, A., Saidane, R., Whissell-Turner, K. et Lachance, M. (2025, 28 mars). What challenges for integrating the teaching of morphological knowledge in the classroom? [communication orale]. The 11th Asian Conference on Education & International Development. Tokyo, Japon.
- Fejzo, A., Saidane, R., Whissell-Turner, K., Latour, D., Robitaille, N., & Boudreau, V. (2025). L'enseignement des connaissances morphologiques sous le signe de la collaboration entre personnes chercheuses et enseignantes. *Revue hybride de l'éducation*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i1.1756>

Annexe 11 Photos du matériel pédagogique développé

