

Rihab SAIDANE, rihab.saidane@uqat.ca

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Anila FEJZO, fejzo.anila@uqam.ca

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Nathalie CHAPLEAU, chapleau.nathalie@uqam.ca

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Contribution des connaissances morphologiques à la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire d'élèves de quatrième année du primaire : Quelles retombées pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ?

Article reçu le : 14.03.2024 / Accepté le : 25.05.2024 / Publié le : 06.08.2024

Résumé

L'objectif de cette étude était d'examiner la relation entre les connaissances morphologiques et la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire auprès de 111 élèves de quatrième année du primaire. Pour atteindre cet objectif, des mesures des connaissances morphologiques (recours explicite E1 et recours explicite E3) et de profondeur du vocabulaire transdisciplinaire ont été prises au début de l'année scolaire. Les résultats des analyses corrélationnelles ont démontré une corrélation significative moyenne ($r= 0,49$) entre le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1 et la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire et une corrélation significative faible ($r=0,33$) entre le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E3 et la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire. Les analyses de régression ont révélé que seul le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1 explique la variance de la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire avec un taux de 6%. Les retombées scientifiques et pédagogiques de cette étude sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire sont discutées dans cet article.

Mots-clés : vocabulaire transdisciplinaire, connaissances morphologiques, primaire, profondeur

Contribution of morphological knowledge to the general academic vocabulary depth of fourth-grade primary students: What the implications on teaching-learning of vocabulary?

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between morphological knowledge and general academic vocabulary depth among 111 fourth-grade elementary school students. To achieve this objective, measures of morphological knowledge (E1 explicit recourse and E3 explicit recourse) and general academic vocabulary depth were taken at the beginning of the school year. The results of correlational analyses showed a medium significant correlation ($r= 0.49$) between explicit use of E1-level morphological knowledge and general academic vocabulary depth, and a low significant correlation ($r=0.33$) between explicit use of E3-level morphological knowledge and general academic vocabulary depth. Regression analyses revealed that only explicit use of E1-level morphological knowledge explained the 6% variance of general academic vocabulary depth. The scientific and pedagogical implications of these results for the teaching-learning of vocabulary are discussed in this article.

Keywords : general academic vocabulary, morphological knowledge, elementary school, depth

Pour citer cet article :

SAIDANE Rihab, FEJZO Anila et CHAPLEAU Nathalie (2024). Contribution des connaissances morphologiques à la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire d'élèves de quatrième année du primaire : Quelles retombées pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ? *Action Didactique*, [En ligne], 7(1), [numéro spécial], 228-251. Ajouter l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

FTITA Amel, ANCTIL Dominic et CAVALLA Cristelle (dir.). (2024). Pratiques d'enseignement et de formation en didactique du lexique [numéro spécial]. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Le vocabulaire transdisciplinaire qui désigne l'ensemble des mots qui se répartissent de manière assez fréquente dans les matières scolaires enseignées (Baumann et Graves, 2010 ; Coxhead, 2010) est considéré comme une composante déterminante du développement des compétences en littératie scolaire des élèves (Hiebert et Lubliner, 2008). En dépit de ce rôle, force est de constater que l'apprentissage du vocabulaire transdisciplinaire représente un défi pour les élèves (Flanigan et al., 2012). Par conséquent, il serait nécessaire d'identifier les facteurs qui influencent l'apprentissage de ce vocabulaire. Une recension des études sur le vocabulaire transdisciplinaire (Saidane et al., 2018) a indiqué que l'une des particularités de cette catégorie de vocabulaire est sa richesse morphologique. Autrement dit, la majorité des mots du vocabulaire transdisciplinaire serait formée sur la base des racines avec l'ajout de préfixes et de suffixes (ex. : *in+estim+able*). Cette particularité morphologique a amené les chercheurs à se questionner sur le rôle des connaissances morphologiques dans l'apprentissage du vocabulaire transdisciplinaire. La compréhension de ce rôle pourrait soutenir les milieux de recherche et de pratique en proposant des pistes pour l'enseignement-apprentissage de cette catégorie de vocabulaire.

L'objectif de cet article est d'examiner la relation entre les connaissances morphologiques et le vocabulaire transdisciplinaire. À cet effet, nous définirons, dans les prochaines sections, le vocabulaire transdisciplinaire en explicitant son rôle dans le développement de la littératie, ainsi que les enjeux liés à son apprentissage. Nous présenterons les études empiriques et théoriques qui apporteraient des éléments de réponse quant au rôle des connaissances morphologiques dans l'apprentissage du vocabulaire transdisciplinaire. Ensuite, nous exposerons la méthodologie qui a servi à atteindre notre objectif de recherche. Enfin, les résultats des analyses statistiques descriptives et inférentielles seront présentés, puis discutés tout en exposant leurs implications scientifiques et éducatives sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire.

1. Vocabulaire transdisciplinaire : importance et enjeux d'apprentissage

Il est bien établi dans la littérature scientifique que le développement des compétences en littératie est prédit par le développement du vocabulaire scolaire (Uccelli et al., 2015). Ce vocabulaire peut être divisé en quatre catégories : le vocabulaire courant, le vocabulaire littéraire, le vocabulaire disciplinaire et le vocabulaire transdisciplinaire (Saidane et al., 2023). Le vocabulaire courant est constitué de l'ensemble des mots fréquents employés dans le langage oral (ex. : *voir, poisson*). Le vocabulaire littéraire est formé de

l'ensemble des mots qui servent à décrire les personnages et leurs actions (ex. : *courageux, conquérir*). Le vocabulaire disciplinaire réfère aux mots employés dans une discipline scolaire (ex. : *continent, Innu*). Enfin, le vocabulaire transdisciplinaire regroupe l'ensemble de mots abstraits récurrents dans les disciplines scolaires enseignées (ex. : *identifier, spécifiquement*). Contrairement aux autres catégories du vocabulaire scolaire, les mots du vocabulaire transdisciplinaire seraient récurrents dans différentes disciplines scolaires enseignées et leur emploi est spécifique à ces disciplines (Baumann et Graves, 2010). Dès lors, la maîtrise de cette catégorie de vocabulaire serait essentielle à la compréhension et la production des écrits scolaires et au développement de la littératie et, conséquemment à la réussite scolaire des élèves.

À partir du deuxième cycle du primaire, les élèves sont amenés à lire de plus en plus de textes informatifs dans diverses disciplines scolaires. Le passage de la lecture des textes narratifs au premier cycle aux textes informatifs au deuxième cycle entraîne une régression des performances en lecture (Turcotte et al., 2023). Cette baisse de rendement pourrait être expliquée par une recrudescence de mots du vocabulaire transdisciplinaire dans ce type de textes (Flanigan et al., 2012). La composition morphologique des mots figure parmi les hypothèses émises par les chercheurs pour expliquer les difficultés d'acquisition de cette catégorie de vocabulaire (Baumann et Graves, 2010). La majorité des mots du vocabulaire transdisciplinaire seraient formés par dérivation, c'est-à-dire par l'adjonction de préfixes et de suffixes à une racine (ex. : *dé+form(a)+tion, in+estim+able*). Selon une étude linguistique menée dans un contexte anglo-saxon (Coxhead, 2010), 75% des familles morphologiques du vocabulaire transdisciplinaire sont composés par au moins 3 mots (ex. : *analyse, analyser, analysable, analytique, analytiquement*, etc.). Sachant que dans la langue française environ 80% de mots sont polymorphémiques (Rey-Debove, 1984) et que la dérivation est la principale source de formation des nouveaux mots dans cette langue, il serait pertinent de penser que cette particularité morphologique serait encore plus importante pour les mots du vocabulaire transdisciplinaire en français.

2. Vocabulaire transdisciplinaire et connaissances morphologiques

La richesse morphologique du vocabulaire transdisciplinaire amène à se questionner sur le rôle des connaissances morphologiques dans son apprentissage. En français, les préfixes et les suffixes français sont très productifs, c'est-à-dire qu'ils servent à former beaucoup de mots, notamment ceux appartenant au vocabulaire transdisciplinaire (ex. : *analyse, analyser, analysable, analytique, analytiquement*, etc.). La connaissance du sens des composantes morphologiques des mots du vocabulaire transdisciplinaire

(ex. : *inestimable*) permettrait de combiner le sens de chacune de ces composantes (ex. : *non + déterminer le prix + qui peut*) pour restituer le sens global du mot (ex. : *dont on ne peut pas déterminer le prix*). Les connaissances morphologiques permettraient donc d'inférer le sens des mots à travers ses composantes et constitueraient une phase préliminaire à son acquisition.

La relation entre les connaissances morphologiques et le vocabulaire transdisciplinaire a fait l'objet, à notre connaissance, d'une unique recherche corrélacionnelle menée auprès de 137 élèves de sixième année du primaire scolarisés en anglais (Kieffer et Box, 2013). Les résultats ont indiqué une corrélation significative entre les connaissances morphologiques et le vocabulaire transdisciplinaire des élèves de ce niveau scolaire. Malgré le manque d'études sur la relation entre les connaissances morphologiques et le vocabulaire transdisciplinaire, l'hypothèse de la relation de notre étude prend appui sur les nombreuses études corrélacionnelles entre les connaissances morphologiques et le vocabulaire menées depuis une vingtaine d'années dans plusieurs contextes et plusieurs langues (ex. : en anglais, McBride et al., 2005 ; en français, Fejzo et al., 2021). Ces études empiriques ont le mérite d'explorer ladite relation en mesurant différentes dimensions des connaissances morphologiques. Ainsi, certaines études ont mesuré le recours implicite aux connaissances morphologiques (ex. : identifier la racine dans un mot dans l'étude de McBride Chang et al., 2005), d'autres ont vérifié le recours explicite aux connaissances morphologiques (ex. : produire un pseudomot dérivé dans l'étude de Wagner et al., 2007). D'autres études plus récentes ont ciblé les dimensions explicite et implicite à la fois (ex. : Levesque et al., 2019). Quant au vocabulaire, il a été mesuré selon deux dimensions : son étendue, soit le nombre de mots connus par un individu (Tannenbaum et al., 2006) et sa profondeur qui réfère à la connaissance de la forme, du sens et de l'usage des mots à l'oral et à l'écrit (Nation, 2001). Certaines études ont examiné le lien entre les connaissances morphologiques et l'étendue du vocabulaire (ex. : McBride et al., 2005), d'autres ont porté sur la relation entre les connaissances morphologiques et la profondeur du vocabulaire, plus spécifiquement, sur la connaissance du sens (ex. : Carlisle, 2000). Plus récemment a été étudiée la relation entre les connaissances morphologiques et l'étendue et la profondeur du vocabulaire (ex. : Saidane et al., 2020). Les résultats de ces recherches indiquent que le recours implicite, tout comme celui explicite, aux connaissances morphologiques est significativement corrélé à l'étendue et à la profondeur du vocabulaire. De plus, ils ont révélé un taux de corrélation particulièrement élevé pour les élèves de quatrième année du primaire. D'ailleurs, des méta-analyses d'études visant à mesurer les effets de l'enseignement des connaissances morphologiques sur le développement du vocabulaire ont démontré des effets significatifs à moyen terme (ex. : Cervetti et al., 2023;

Goodwin et Ahn, 2013).

Si les études rapportées ici plaident en faveur de la relation entre les connaissances morphologiques et l'apprentissage du vocabulaire en général, leurs relations avec le vocabulaire transdisciplinaire restent à être prouvées. Dans ce contexte, notre objectif de recherche est d'examiner la relation entre les connaissances morphologiques et le vocabulaire transdisciplinaire chez des élèves de quatrième année du primaire scolarisés en français.

3. Méthodologie de recherche

3.1. Participants

L'échantillon sélectionné pour cette étude est composé de 111 élèves de cinq classes de quatrième année (51 filles et 60 garçons) du primaire provenant de deux écoles francophones situées dans la grande région de Montréal. La moyenne d'âge des participants est de 9 ans et 4 mois (Écart type : 0,32). Les deux écoles appartiennent à un milieu favorisé, car l'indice de défavorisation est inférieur à 5 (MEES, 2020). Les informations recueillies dans les formulaires de consentement indiquent que tous les élèves ont suivi leur scolarité en français au Québec dès le préscolaire. En ce qui a trait à (aux) langue(s) parlée(s) à la maison, 61% des participants parlent seulement français à la maison, 12% parlent une autre langue que le français à la maison, 24% parlent le français et une autre langue à la maison et 3% parlent le français et deux autres langues à la maison.

3.2. Instruments de mesure

Afin d'atteindre notre objectif de recherche, une mesure qualitative et des mesures quantitatives ont été prises. La première mesure est une entrevue semi-dirigée qui a permis d'évaluer : 1) la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire (capacité à définir le mot) et 2) le recours explicite aux connaissances morphologiques.

3.2.1. Entrevue semi-dirigée

Profondeur du vocabulaire : Cette variable a été mesurée par une entrevue semi-dirigée élaborée à l'instar de travaux menés dans le contexte anglo-saxon (Anglin, 1993 ; Bowers et Kirby, 2010 ; Levesque et al., 2019). Lors de cette entrevue, les participants devaient définir 12 mots polymorphémiques (fréquents, peu fréquents) appartenant au vocabulaire transdisciplinaire. Ces derniers sont tirés de la liste de vocabulaire transdisciplinaire du deuxième cycle du primaire de Tremblay et al., (2023). Le choix des mots

polymorphémiques du vocabulaire transdisciplinaire a pris en compte certains facteurs qui peuvent influencer les performances des élèves dans les variables à l'étude. À cet effet, la fréquence du mot, la fréquence de la racine (Hiebert et al., 2019) et la productivité de l'affixe (Gala et Rey, 2008) ont été contrôlées. De plus, la présence du mot dans la liste orthographique à l'usage des enseignantes et enseignants au Québec (MELS, 2014) a été ajoutée comme critère éliminatoire. En effet, puisque les enseignants étaient susceptibles d'employer les mots de cette liste pour enseigner le vocabulaire (Anctil et al., 2018), les items présents dans les listes réservées aux élèves du premier et deuxième cycle du primaire ont été écartés afin de contrôler les effets d'entraînement. La liste des mots retenus figure en annexe 1.

L'entrevue d'une durée de 30 minutes a été réalisée en individuel. L'entrevue s'est déroulée en deux étapes. Après avoir pigé un mot au hasard, lors de la première étape, le participant a été invité à le définir le mot (Que veut dire le mot_____?). Lorsque l'élève donnait une bonne réponse, l'expérimentateur pouvait passer à la deuxième étape de l'épreuve. Si l'élève ne fournissait aucune réponse, l'expérimentateur lui reposait la question. Si l'élève donnait une réponse erronée ou imprécise, l'expérimentateur lui demandait plus de détails (Que peux-tu dire de plus sur le mot?). Si l'élève donnait le sens de la racine du mot sans la définir (ex. : « *Intégration*, c'est l'action d'intégrer »), l'expérimentateur lui demandait de définir la racine (ex. : Que veut dire *intégrer*?). Il est à préciser que dans le protocole de passation une seule relance a été permise pour éviter d'influencer la réponse de l'élève. Cette première étape de l'épreuve permettait d'évaluer la capacité de l'élève à définir le mot. Lors de la deuxième étape de l'épreuve, l'élève a été invité à expliciter la stratégie qu'il avait employée pour définir le mot (« Comment fais-tu dans ta tête pour donner la définition du mot? »). Si l'élève n'arrivait pas à expliciter une stratégie employée (ex. : « Je ne sais pas »), des questions plus spécifiques ont été posées (ex. : « As-tu rencontré le mot dans des textes, Qu'est-ce qui t'a aidé à en connaître le sens? »).

Afin d'évaluer la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire (capacité à définir le mot), nous avons opté pour un échelon de quatre niveaux de connaissance inspiré de l'échelle de connaissance du mot de Beck et al. (2013). Le premier niveau correspond à aucune connaissance du mot qui peut se manifester par une méconnaissance du sens du mot (ex. : « Je ne connais pas le sens du mot *intégration* ») ou une réponse erronée (ex. : « *Extrémité*, c'est quelque chose de très long »). Le deuxième niveau équivaut à une connaissance partielle du mot qui se manifeste à travers une réponse qui contient un seul élément de réponse de la définition (ex. de réponse : « *Correspondre*, c'est ils se ressemblent un peu »), le troisième niveau

correspond à une connaissance assez précise du mot qui se manifeste par la présence par au moins deux éléments qui correspondent à la définition du mot sans pour autant fournir une définition complète du mot (ex. : « *Reproduire*, c'est un mot de même famille que reproductible [...]. Recréer un peu ») et le quatrième niveau à une connaissance précise du mot qui se manifeste à travers une définition complète du mot (ex. : « *Entourer*, c'est mettre un cercle autour »). Lors de la codification, nous avons octroyé 0 à aucune connaissance, 1 à une connaissance partielle, 2 à une connaissance assez précise et 3 à une connaissance précise.

Connaissances morphologiques : Cette variable a été évaluée à travers deux mesures explicites des connaissances morphologiques qui correspondent à deux phases de développement de cette capacité métalinguistique conformément au modèle cognitif général de redescription des représentations de Karmiloff-Smith (1992). Ce modèle cognitif explique que les capacités métalinguistiques se développent dans un continuum. Dans une première phase, l'enfant réalise la tâche de manière automatique en réaction à un stimulus sans pour autant comprendre la règle sous-jacente à sa réalisation. Il s'agit de la phase épilinguistique. Dans une deuxième phase, l'enfant commence à avoir des représentations plus explicites qui s'opéreraient de manière progressive. Lors de la première phase explicite de niveau E1, l'enfant extrait certaines régularités, mais n'a pas un contrôle cognitif absolu. Dans une deuxième phase explicite de niveau E2, l'enfant a un contrôle métacognitif conscient et organisé, il connaît, par exemple, les exceptions liées aux règles. Dans une troisième phase explicite de niveau E3, l'enfant automatise le processus et, à ce stade, est capable de verbaliser la stratégie. Le recours aux composantes morphologiques pour définir les mots polymorphémiques du vocabulaire transdisciplinaire a été considéré comme une manifestation à un recours explicite de niveau E1, car l'enfant est capable de reconnaître et d'employer au moins une composante morphologique du mot pour le définir. La verbalisation de la stratégie morphologique a été considérée comme une manifestation du recours explicite de niveau E3.

Recours explicites aux connaissances morphologiques de niveau E1 : Lors de l'analyse des verbatims, nous avons évalué le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1 à travers l'usage d'au moins une composante morphologique du mot du vocabulaire transdisciplinaire pour le définir. Pour la codification, le code 1 a été octroyé lorsque l'élève a employé au moins une des composantes morphologiques du mot dérivé dans sa définition (ex. : « *Intégration*, c'est intégrer »). Le code 0 a été accordé lorsque l'élève n'utilisait aucune des composantes morphologiques dans sa définition

(ex. : « *Transformer*, c'est métamorphoser »).

Recours explicites aux connaissances morphologiques de niveau E3 : Lors de l'analyse des verbatims, nous avons évalué le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E3 à travers la verbalisation de la stratégie morphologique comme moyen pour définir les mots polymorphémiques du vocabulaire transdisciplinaire. Pour le codage, le code 1 a été octroyé lorsque l'élève a verbalisé la stratégie morphologique (ex. : « *Intégration* vient du mot intégrer »). Le code 0 a été accordé lorsque l'élève a explicité verbalement une autre stratégie (ex. : « J'ai cherché un synonyme ») ou n'a pu expliciter aucune stratégie (ex. : « Je ne sais pas quelle stratégie j'ai utilisée »).

3.2.2. Mesures de contrôle

À l'instar d'autres études similaires (ex. : Sparks et al., 2015), nous avons pris des mesures d'habiletés associées au vocabulaire qui sont la conscience phonologique, l'identification des mots écrits, l'intelligence non verbale et l'étendue du vocabulaire. La mesure de ces variables nous a permis d'isoler la contribution des connaissances morphologiques à la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire.

Conscience phonologique : cette variable a été mesurée par l'intermédiaire d'une épreuve standardisée de la Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles BÉLEC (Mousty et al., 1994). Lors de cette épreuve qui s'est déroulée en individuel, l'élève a été invité à isoler les premiers sons de deux mots prononcés par l'expérimentateur (ex. Photo artistique) pour, ensuite, les fusionner (ex. : /f+/a/) et former une syllabe (ex. : (ex. : /fa/). La mesure comprend 16 items. Lors de la correction, 1 point a été accordé pour une réponse phonologique correcte et 0 point pour une réponse phonologique erronée ou aucune réponse.

L'intelligence non verbale : cette variable a été mesurée à travers une épreuve standardisée. Les matrices A, B et C de Raven (1983) ont permis d'évaluer les capacités cognitives de l'élève. Chaque matrice contient 12 exercices avec un ordre croissant de difficulté. Lors de cette épreuve individuelle, l'élève devait sélectionner parmi six images celle qui complète le casse-tête. Lors de la correction, 1 point a été accordé à une bonne réponse et 0 à une réponse erronée ou aucune réponse.

L'identification de mots écrits : cette variable a été mesurée à travers une épreuve standardisée de la Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses

troubles BÉLÉC (Mousty et al., 1994). Elle est composée de 72 items (12 mots courts, 12 pseudomots courts, 12 mots longs et 12 pseudomots longs). Lors de cette épreuve qui s'est déroulée en individuel, l'élève devait lire à voix haute les mots de manière rapide et précise. Pour les besoins de la correction, l'épreuve a été enregistrée. Afin d'évaluer la fluidité en lecture des mots, la vitesse de lecture a été divisée par le nombre de mots lus correctement.

L'étendue du vocabulaire : cette variable a été mesurée à travers une adaptation de l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (Dunn et al., 1993 adaptée par Bianco et al., 2014). Elle est composée de 40 items. Lors de cette épreuve l'élève devait sélectionner parmi trois images, l'image qui correspond au mot prononcé par l'expérimentateur. L'épreuve s'est déroulée en grand groupe. Lors de la correction de l'épreuve, 1 point a été octroyé à une bonne réponse et 0 pour une réponse erronée ou aucune réponse.

3.2. Procédures de collecte de données

La collecte de données a été réalisée en début d'année scolaire, soit le mois de septembre et d'octobre. La passation des épreuves s'est échelonnée sur deux semaines. L'étendue du vocabulaire a été réalisée en collectif (25 minutes) dans les locaux des groupes-classes participants. L'entrevue semi-dirigée (30 minutes), la conscience phonologique (5 minutes), l'intelligence non verbale (10 minutes) et l'identification des mots écrits (10 minutes) ont été réalisées en individuel dans un local calme dans les écoles respectives des groupes-classes participants.

4. Résultats

Rappelons que l'objectif de cette étude est d'examiner la contribution des connaissances morphologiques à la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire d'élèves de quatrième année du primaire. Afin d'atteindre cet objectif, des analyses descriptives, de corrélation et de régression ont été menées. Nous présentons d'abord les résultats des analyses descriptives. Les données du tableau 1 indiquent que la performance des élèves participants dans la mesure de la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire est assez faible avec un score de 48%. Le recours explicite aux connaissances morphologiques (E1) est de seulement 39%. Ce dernier résultat est confirmé par la proportion du recours explicite aux connaissances morphologiques (E3) avec un score de seulement 25%.

Tableau 1 : Résultats des analyses descriptives des variables à l'étude

Variable	M	ÉT
1. Profondeur du vocabulaire transdisciplinaire	1,45	0,45
2. Recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1	0,39	0,19
3. Recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E3	0,25	0,19
4. Conscience phonologique	11,8	3,76
5. Identification des mots courts	0,75	0,31
6. Identification des mots longs	2,63	1,48
7. Intelligence non verbale	9,72	1,62
8. Étendue du vocabulaire	24,9	5,87

Note. n=111, M= Moyenne, ÉT= Écart type

Les résultats des analyses de corrélation sont exposés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Résultats des analyses descriptives et corrélationnelles des variables à l'étude

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Profondeur du vocabulaire transdisciplinaire	--	0,49**	0,33**	0,26**	-0,28**	-0,35**	0,33**	0,55**
2. Recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1	0,49**	--	0,68**	-0,06	-0,04	0,26**	0,20*	0,14
3. Recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E3	0,33**	0,68**	--	-0,09	-0,02	0,15	0,12	0,05
4. Conscience phonologique	0,26**	0,26**	0,15	0,15	0,03	--	0,01	0,22*
5. Identification des mots courts	-0,28**	-0,06	-0,09	--	0,71**	0,15	-0,18	-0,22*
6. Identification des mots longs	-0,35**	-0,04	-0,02	0,71**	--	0,03	-0,35**	-0,34**
7. Intelligence non verbale	0,33**	0,20*	0,12	-0,17	-0,35*	0,01	--	0,40**
8. Étendue du vocabulaire	0,55**	0,14	0,05	-0,22	-0,34**	0,22*	0,40**	--

Note. n=111

**La corrélation est significative au niveau $p < 0,01$

*La corrélation est significative au niveau $p < 0,05$

Les données obtenues indiquent que la corrélation entre le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1 et la profondeur du vocabulaire (capacité à définir le mot) est significative avec un taux de corrélation de $r= 0,49$ ($p<0,01$). La corrélation entre le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E3 et la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire (capacité à définir le mot) est également significative avec un taux de corrélation $r=0,33$ ($p<0,01$). Ces résultats indiquent une contribution significative du recours explicite aux connaissances morphologiques à la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire. Il est à noter que cette contribution est plus élevée pour le recours explicite de niveau E1. Par ailleurs, il est intéressant de souligner que la corrélation la plus importante est celle entre les deux niveaux de recours aux connaissances morphologiques ($r=0,68$ à $p<0,01$) suivie par celle entre l'étendue et la profondeur du vocabulaire ($r=0,55$ à $p<0,01$).

Les analyses de régression multiple permettent d'examiner plus en profondeur la contribution des connaissances morphologiques à la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire en contrôlant les variables prédictives susceptibles de jouer un rôle dans cette relation. À cet égard, dans un premier temps, nous avons vérifié la contribution unique du recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1 à la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire. Lors des analyses de régression multiple, nous avons intégré les résultats du recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E3, de l'identification des mots, de la conscience phonologique, de l'intelligence non verbale et de l'étendue du vocabulaire à l'étape 1 et le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1 à l'étape 2. Les résultats de cette analyse sont présentés au Tableau 3.

Le tableau 3 permet de constater que le modèle issu des analyses prédit 48% de la variance de la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire. Le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1 explique 6% de cette variance après avoir éliminé toutes les autres variables. Le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1 est le deuxième prédicteur significatif ($\beta= 0,37$, $p <0,01$) dans le modèle après l'étendue du vocabulaire ($\beta= 0,41$, $p <0,01$). Ces résultats appuient la contribution du recours explicite des connaissances morphologiques de niveau E1 à la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire qui demeure significatif même après l'élimination de toutes les variables prédictives.

Tableau 3 : Modèle de régression linéaire prédisant la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire (capacité à définir le mot) chez des élèves de quatrième année du primaire (partie 1)

Prédicteurs	ΔR^2	β (modèle 1)	β (modèle 2)
Étape 1	0,42**		
Recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E3		0,27**	0,04
Identification des mots courts		-0,08	-0,07
Identification des mots longs		-0,13	-0,14
Conscience phonologique		0,14	0,08
Intelligence non verbale		0,07	0,03
Étendue du vocabulaire		0,4**	0,41**
Étape 2	0,06**		0,37**
Recours explicite connaissances morphologiques de niveau E1			
Total R²	0,48**		

Note. n=111

**La corrélation est significative au niveau $p < 0,01$

*La corrélation est significative au niveau $p < 0,05$

La deuxième analyse de régression multiple visait à mesurer la contribution de la dimension explicite des connaissances morphologiques de niveau E3 à la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire. Lors de l'analyse, nous avons intégré les résultats du recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1, de l'identification des mots, de la conscience phonologique, de l'intelligence non verbale et de l'étendue du vocabulaire à l'étape 1 et le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E3 à l'étape 2. Les résultats de cette analyse sont présentés au Tableau 4.

Le tableau 4 permet de constater que le modèle prédit 49% de la variance de la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire. Cependant, le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E3 n'explique aucune variance de la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire lors de l'élimination de toutes les autres variables. En effet, le taux de contribution du recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E3 à la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire n'est pas significatif ($\beta = 0,04$, $p > 0,05$). Il semble que seuls le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1 et l'étendue du vocabulaire expliquent la variance de la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire.

Tableau 4 : Modèle de régression linéaire prédisant la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire (définir le mot) chez des élèves de quatrième année du primaire (partie 2)

Prédicteurs	ΔR^2	β (modèle 1)	β (modèle 2)
Étape 1	0,49**		
Recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1		0,40**	0,38**
Identification des mots courts		-0,08	-0,07
Identification des mots longs		-0,14	-0,14
Conscience phonologique		0,08	0,08
Intelligence non verbale		0,03	0,03
Étendue du vocabulaire		0,4**	0,41**
Étape 2	0		0,04
Recours explicites aux connaissances morphologiques de niveau E3			
Total R²	0,49**		

Note. n=111

** p<0,01

*p<0,05

4. Discussion

Cette recherche visait à examiner la relation entre les connaissances morphologiques et la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire d'élèves de quatrième année scolarisés en français. Les résultats des analyses corrélationnelles indiquent une corrélation significative moyenne ($r= 0,49$, $p<0,01$) (Cohen, 1988) entre le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E1 et la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire. Les résultats démontrent une corrélation significative faible ($r= 0,33$, $p<0,01$) (Cohen, 1988) entre le recours explicite aux connaissances morphologiques de niveau E3 et la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire. Les analyses de régression ont révélé une contribution significative des connaissances morphologiques à la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire pour le premier niveau explicite de niveau E1 seulement. Cette contribution explique 6% de la variance de la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire.

Les résultats des analyses corrélationnelles corroborent les résultats des études corrélationnelles antérieures quant à la relation entre les

connaissances morphologiques et la profondeur du vocabulaire en général (Fejzo et al., 2021 ; McBride-Chang et al., 2005 ; Saidane et al., 2020 ; Wagner et al., 2007) et du vocabulaire transdisciplinaire en particulier (Kieffer et Box, 2013). Une corrélation significative suggère que la capacité à décomposer le mot en morphèmes faciliterait l'élaboration de la signification des morphèmes qui constituent les mots du vocabulaire transdisciplinaire et l'acquisition du vocabulaire transdisciplinaire abstrait (Kuo et Anderson, 2006). Les connaissances morphologiques participeraient à une représentation lexicale de haute qualité qui se définit par la qualité de la représentation de la forme (phonologie, morphologie, orthographe), syntaxique et sémantique (Perfetti, 2007). Les connaissances morphologiques joueraient un rôle d'« agent de liaison » entre ces différentes représentations. À titre d'exemple, la représentation du mot « principalement » implique sa représentation sémantique qui relève de la connaissance du sens de la racine « principal » et du suffixe « -ment ». Il implique également la connaissance du suffixe « -ment », indispensable pour une représentation orthographique correcte -ment et non «*-man » ou «*-men » et une représentation phonologique correcte /mã/et non /mât/.

Toutefois, force est de souligner la fluctuation de la force de corrélation entre la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire et les deux niveaux de recours aux connaissances morphologiques (i.e. moyen pour le recours explicite de niveau E1 et faible pour le recours explicite de niveau E2). Cette fluctuation a été observée dans des études existantes (ex. : Marec-Breton, 2003; Nagy et al., 2003) suggérant que le degré de corrélation s'amenuise pour le niveau de recours aux connaissances morphologiques plus élevé mesuré (ex. : produire un pseudo-mot dérivé). Les résultats des analyses de régression de la présente étude indiquent que pour définir les mots du vocabulaire transdisciplinaire, les élèves emploient ses composantes morphologiques (ex. : « différence, c'est différent »), mais ne verbalisent pas cette stratégie comme étant le moyen utilisé pour les définir (ex. pour la stratégie employée : « Je connais déjà le mot »). Le modèle cognitif général de redescription des représentations de Karmiloff-Smith (1992) pourrait expliquer ces résultats. Selon ce modèle, les capacités métalinguistiques se développent de manière progressive avec un niveau implicite et trois niveaux explicite (E1, E2 et E3). En effet, lorsque l'élève emploie une composante morphologique dans sa définition (ex. de réponse : « réalité, c'est réel, qui existe »), la réponse attendue pour la stratégie est celle de la stratégie morphologique (ex. : réalité vient du mot réel). Cependant, le plus souvent le participant fait soit référence à une autre stratégie comme faire appel à ses connaissances antérieures (ex. : « Je connais déjà le mot », « J'ai déjà entendu ce mot », « quelqu'un me l'a déjà expliqué), soit il ne verbalise aucune stratégie (ex. : « Je ne sais pas »). Par conséquent, notre hypothèse est que les

participants de cette étude ont recours au niveau explicite E1 des connaissances morphologiques pour définir les mots, mais ne sont pas encore arrivés au niveau explicite le plus élevé E3, c'est-à-dire à verbaliser la stratégie morphologique comme moyen employé pour définir ces mots.

Une autre hypothèse pourrait également expliquer les résultats obtenus. Étant donné que les connaissances morphologiques ne sont pas développées chez ces élèves comme le démontrent les résultats des analyses descriptives avec un taux de 39% pour le recours explicite de niveau E1 et de seulement 25% pour le niveau explicite de niveau E3, d'autres moyens ont été employés pour définir ces mots comme faire référence aux liens sémantiques (ex. : « réalité, c'est l'inverse d'irréalité » ou encore « entoure me fait penser à cercle »).

Une dernière hypothèse pourrait être reliée à l'exposition à la langue française. Le développement des connaissances morphologiques est proportionnellement relié à l'exposition à la langue (Bybee, 2008). Par conséquent, une plus faible exposition aux mots pour les élèves dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle empêcherait le développement des connaissances morphologiques dans cette langue (Carlisle, 2000) et affecterait leur rôle dans l'apprentissage du vocabulaire. Dans notre étude, le fait que 39 % des participants parlent une autre langue que le français à la maison peut être invoqué comme explication du faible développement des connaissances morphologiques. Cette hypothèse pourrait être appuyée par les résultats de Fejzo (2021) indiquant que le taux de corrélation des connaissances morphologiques à la profondeur du vocabulaire d'élèves de quatrième année du primaire s'élève à $r=0,65$ pour les élèves dont le français est la langue maternelle, mais est réduit à un taux de $r=0,55$ pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

Conclusion et implications scientifiques et éducatives sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire

Notre étude a permis de documenter que des élèves de 4^e année du primaire utilisent leurs connaissances morphologiques pour définir des mots du vocabulaire transdisciplinaire. Les implications scientifiques et éducatives de nos résultats sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire sont de divers ordres. Sur le plan scientifique, ces résultats soulèvent l'importance de mener d'autres études corrélationnelles afin d'étudier plus en profondeur cette relation en fonction des différentes dimensions des connaissances morphologiques (implicite et explicites E1, E2, E3) et du vocabulaire transdisciplinaire (étendue et profondeur). De plus, ils invitent à explorer la

relation de causalité entre ces variables selon un design quasi expérimental. Sur les plans scientifique et éducatif, l'enseignement explicite des connaissances morphologiques serait une piste prometteuse pour le développement du vocabulaire transdisciplinaire composé majoritairement par des mots polymorphémiques (Nagy et Townsend, 2012). Cet enseignement permettrait d'amener les élèves vers des connaissances explicites de haut niveau (Karmiloff-Smith, 1993) et pourrait avoir une incidence sur la qualité de la représentation lexicale des mots (Perfetti, 2007). Les résultats faibles de notre échantillon quant au recours aux connaissances morphologiques et à la mesure de la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire soutiendraient cette hypothèse. En effet, l'enseignement de la morphologie contribuerait à l'amélioration de la compréhension des caractéristiques sublexicales (la composition morphologique des mots) qui serait bénéfique au niveau lexical (Bowers et Kirby, 2018). Les connaissances morphologiques participeraient à l'amélioration des différentes dimensions de la connaissance des mots (forme, sens et usage). Cet intérêt pourrait trouver écho dans les résultats d'études quasi expérimentales (ex. : Bowers et Kirby, 2010) et des méta-analyses (Cervetti et al., 2023; Goodwin et Ahn, 2013) qui ont démontré que l'enseignement des connaissances morphologiques aurait des effets significatifs sur l'étendue et la profondeur du vocabulaire.

Références bibliographiques

- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary Development: A Morphological Analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), 1-166.
- Anctil, D., Singcaster, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19-25. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- Baumann, J. F. et Graves, M. F. (2010). What Is Academic Vocabulary? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 4-12. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.1.1>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Bianco, M., Colé, P., Lima, L., Mgherbi, P., Nardy, A., Rocher, T. et Sprenger-Charolles, L. (2014). *Évaluation diagnostique chez les élèves pour 9 à 11 ans* [Communication orale]. Matinée d'échanges sur un sujet actuel. Montréal, Québec.

- Bowers, P. N. et Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing*, 23(5), 515-537. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9172-z>
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. Dans P. Robinson et N. C. Ellis (dir.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (p. 216-236). Routledge.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 12(3), 169-190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Cervetti, G. N., Miranda S. Fitzgerald, Elfrieda H. Hiebert et Michael Hebert (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>
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238. <https://doi.org/10.2307/3587951>
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M. et L. M. Dunn. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Psychan.
- Fejzo, A. (2021). The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4th-graders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 34(3), 659-679. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10084-8>
- Flanigan, K., Templeton, S. et Hayes, L. (2012). What's in a Word? Using Content Vocabulary to Generate Growth in General Academic Vocabulary Knowledge. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(2), 132-140. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00114>
- Gala N. et Rey V. (2008). « Polymots : une base de données de constructions dérivationnelles en français à partir de radicaux phonologiques », in Actes de TALN'08.
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge Academic
- Goodwin, A. P., et Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading*, 17(4), 257-285. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689791>
- Hiebert, E. H. et Lubliner, S. (2008). The nature, learning, and instruction of general academic vocabulary. Dans A.E. Darstrup et S.J (dir.). Samuels.

- What research has to say about vocabulary* (p. 106-129). International Reading Association.
- Hiebert, E. H., Scott, J. A., Castaneda, R., et Spichtig, A. (2019). An analysis of the features of words that influence vocabulary difficulty. *Education Sciences, 9*.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. The MIT Press.
- Kieffer, M. J. et Box, C. D. (2013). Derivational Morphological Awareness, Academic Vocabulary, and Reading Comprehension in Linguistically Diverse Sixth Graders. *Learning and Individual Differences, 24*, 168-175.
- Kirby, J. R. et Bowers, P. N. (2018). The effects of morphological instruction on vocabulary learning, reading, and spelling. Dans R. Berthiaume, D. Daigle, et A. Desrochers (dir.), *Issues in Morphological Processing* (1^{ère} éd., 217-243). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315229140-10>
- Kuo, L. et Anderson, R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist, 41*, 161-180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Levesque, K. C., Kieffer, M. J. et Deacon, S. H. (2019). Inferring Meaning From Meaningful Parts: The Contributions of Morphological Skills to the Development of Children's Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly, 54*(1), 63-80. <https://doi.org/10.1002/rrq.219>
- Marec-Breton, N. (2003). Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture [thèse de doctorat, Université de Rennes 2]. <http://www.theses.fr/2003REN20028>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants : français, langue d'enseignement*. https://franqus.ca/liste_orthographique/outil_de_recherche/
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2020). Indice de défavorisation des écoles publiques (2019-2020). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf
- McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B. W.-Y. et Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics, 26*(3), 415-435. <https://doi.org/10.1017/S014271640505023X>
- Mousty, P., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. et Morais, J. (1994). BELEC : Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. Dans J,

- Grégoire et B. Péerart (dir.), *Évaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (p. 127-145). De Boeck.
- Nagy, W., et Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K. et Vermeulen, K. (2003). Relationship of Morphology and Other Language Skills to Literacy Skills in At-Risk Second-Grade Readers and At-Risk Fourth-Grade Writers. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 730-42.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Raven, J. C. (1983). *Standard progressive matrices*. HKLewis.
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de lexicologie* (45), 3-19.
- Saidane, R., Fejzo, A. et Chapleau, N. (2018). L'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire entre complexité et nécessité. *La Lettre de l'AIRDF*, (64), 48-53.
- Saidane, R., Fejzo, A. et Whissell-Turner, K. (2020). La relation entre les connaissances morphologiques et l'acquisition des mots chez des élèves francophones de 9 ans. Repères. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, (61), 57-74. <https://doi.org/10.4000/reperes.2557>
- Saidane, R., Fejzo, A. et Chapleau, N. (2023). Proposition d'une typologie du vocabulaire scolaire. *Revue hybride en éducation*, 7(2), 220-235.
- Sparks, E. et Deacon, S. H. (2015). Morphological awareness and vocabulary acquisition: A longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 299-321. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000246>
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. et Wagner, R. K. (2006). Relationships Between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third-Grade Children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_3
- Tremblay, O., Drouin, P. et Saidane, R. (2023). Constitution d'un corpus de manuels scolaires en usage à l'école primaire pour l'élaboration d'une

liste de vocabulaire transdisciplinaire. *Revue Corpus*, 24. <https://doi.org/10.4000/corpus.7585>

Turcotte, C., Prévost, N., et Caron, P.-O. (2023). Évaluer la compréhension en lecture d'un récit et d'un texte informatif auprès d'élèves de 8 ans. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 28-45. <https://doi.org/10.37213/cjal.2023.32826>

Uccelli, P., Galloway, E. P., Barr, C. D., Meneses, A. et Dobbs, C. L. (2015). Beyond Vocabulary: Exploring Cross-Disciplinary Academic-Language Proficiency and Its Association with Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>

Wagner, R. K., Muse, A. et Tannenbaum, K. R. (2007). Promising avenues for better understanding implications of vocabulary development for reading comprehension. Dans R. K. Wagner, A.E. Muse et K. R. Tannenbaum. *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (p. 277-291). Guilford Press.

Annexe 1. Liste des mots ciblés dans l'entrevue semi-dirigée

Mots fréquents		Mots non fréquents	
Racine productive	Racine non productive	Racine productive	Racine non productive
entourer	réalité	intégration	transformer
reproduire	extrémité	délimiter	correspondre
différence	éloigner	principalement	prévoir

AUTEURES

Rihab SAIDANE est professeure en didactique du français et formation pratique à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Elle est détentrice d'un doctorat en éducation (Université du Québec à Montréal), d'un master en linguistique (Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Sousse, Tunisie) et d'un master en didactique des langues (Université du Québec à Montréal). Ses travaux de recherche portent sur le développement des compétences en littératie dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français, elle s'intéresse plus particulièrement au développement du vocabulaire scolaire. Elle a rédigé et corédigé divers articles scientifiques et professionnels qui ciblent différentes compétences de la littératie au primaire (vocabulaire transdisciplinaire, connaissances morphologiques, orthographe lexicale, compréhension en lecture, etc.).

Saidane, R., Fejzo, A. et Chapleau, N. (2023). Proposition d'une typologie du

vocabulaire scolaire. *Revue hybride en éducation*, 7(2), 220-235.
<https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1303>

Tremblay, O., Drouin, P. et Saidane, R. (2023). Constitution d'un corpus de manuels scolaires en usage à l'école primaire pour l'élaboration d'une liste de vocabulaire transdisciplinaire. *Revue Corpus*, 24.
<https://doi.org/10.4000/corpus.7585>

Whissell-Turner, K., Fejzo, A. et Saidane, R. (2022). Facteurs linguistiques liés à la connaissance des racines latines et grecques : origine et fréquence. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(3), e1069. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1069>

Saidane, R., Fejzo, A. et Whissell-Turner, K. (2020). La relation entre les connaissances morphologiques et l'acquisition des mots chez des élèves francophones de 9 ans. *Repères*, 61, 57-74.
<https://doi.org/10.4000/reperes.2557>

Saidane, R., Fejzo, A. et Chapleau, N. (2018). L'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire entre complexité et nécessité. *La lettre*, 64, 48-53.
<https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2252>

Tremblay, O., Saidane, R. et Drouin, P. (2018). Une liste de vocabulaire transdisciplinaire pour les élèves francophones de quatrième année du primaire. Dans M-P. Jacques, A. Tutin (dir.), *D'une discipline à l'autre : lexique transversal et formule discursive des sciences humaines* (p.163-189). ISTE Éditions.

Anila Fejzo, PhD, est professeure au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse, avec des visées didactiques, aux processus cognitifs mis en œuvre lors de la lecture et de l'écriture. Notamment, elle souhaite comprendre comment les connaissances morphologiques sont mises à profit par les élèves lorsqu'ils lisent ou écrivent des textes. Appuyée sur des résultats de ses recherches et de recherches similaires dans le domaine, elle a conçu des interventions didactiques afin d'outiller les enseignant·e·s à mieux soutenir les lecteurs et scripteurs intermédiaires.

Lachance, M. et Fejzo, A. (sous presse). La conception d'une séquence didactique sur la ponctuation visant à améliorer la prosodie chez des élèves de 1^{er} cycle du primaire : recherche-développement.

Fejzo, A., Saidane, R., et Whissell-Turner, K. (soumis). Frequency, effectiveness and contribution of morphological knowledge to morpheme spelling among French-speaking fourth-graders. *Journal of Psycholinguistic Research*.

Whissell-Turner, K., Fejzo, A. et Saidane, R. Facteurs linguistiques liés à la

connaissance des racines latines et grecques : leur origine et leur fréquence. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 15(3), e1069. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1069>

Saidane, R. Fejzo, A. et Chapleau, N. Proposition d'une typologie du vocabulaire scolaire. *Revue hybride en éducation*, 7(2), 221-235. <http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/1303>

Roy-Vallières, M. et Fejzo, A. (2022) Effets d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique au 3e cycle du primaire. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(1), 110-126. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.29682>

Fejzo, A. et 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), 94-117. <https://doi.org/10.37571/2021.0206>

Fejzo, A. et Laplante, L. (2021). Introduction au numéro thématique « La transposition didactique : enjeux actuels dans différentes didactiques disciplinaires ». *Didactique*, 2(2), 1-6. <https://doi.org/10.37571/2021.0201>.

Whissell-Turner, K. et Fejzo, A. (2021). Knowledge of Greek and Latin Roots is Related to Reading Comprehension among French-speaking sixth graders. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(3), 61-78. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.30473>

Saidane, R., Whissell-Turner, K. et Fejzo, A. (2021). Stratégies et outils d'aide à la rédaction d'un article scientifique. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 12(2), 106-114. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/issue/view/5300>

Fejzo, A. (2021) The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4th-graders. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 34 (3), 659-679. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10084-8>

Saidane, R., Fejzo, A. et Whissell-Turner, K. (2020). La relation entre les connaissances morphologiques et l'acquisition des mots chez des élèves francophones de 9 ans. *Repères*, 61, 57-74. <https://doi.org/10.4000/reperes.2557>

Bouanani, M., Fejzo, A. et Rbiaa, A. (2018). Développement de la conscience morphologique et sa contribution dans le développement orthographique en français chez les élèves arabophones de 4ème année scolarisés au Maroc et au Canada. *Recherches Cognitives, revue internationale des sciences cognitives*, 9, 57-90.

Saidane, R. Fejzo, A. et Chapleau, N. (2018). L'enseignement du vocabulaire

transdisciplinaire entre complexité et nécessité. *La Lettre de l'AIRDF*, 64, 48-53. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2252>

Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2016). Les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale en français chez des élèves arabophones du 2^e cycle du primaire en milieu défavorisé. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 45-64. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0045>

Chapleau, N. Beaupré-Boivin, K., Saidane, R. et Fejzo, A. (2016). Portrait des connaissances et des capacités de conscience morphologique chez des élèves présentant des difficultés en orthographe lexicale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 85-99. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0085>

Fejzo, A. (2016). The contribution of morphological awareness to the spelling of morphemes and morphologically complex words in French among low SES children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 207-228. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9586-8>

Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2014). Les effets d'un programme de conscience morphologique sur l'identification des mots chez les élèves arabophones du 2^e 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., Godard, L. et Laplante L. (2014). *La conscience morphologique et sa contribution dans l'identification des mots écrits chez des élèves arabophones de 3e et de 4e année scolarisés en français*. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 17(2), 45-68. <http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/20115>

Nathalie CHAPLEAU, PhD, est professeure titulaire au Département d'éducation et de formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche portent sur l'intervention auprès de l'élève présentant des difficultés ou un trouble d'apprentissage. Elle s'intéresse particulièrement à l'enseignement de l'orthographe lexicale et de la morphologie dérivationnelle. Afin de soutenir et d'outiller les intervenants, elle a publié deux programmes de rééducation en orthographe et elle a créé les sites web Morpho+ et Liavecmoi.

Chapleau, N. et Godin, M.-P. (soumis, mars, 2024). Le projet LIAM : effets d'un programme de lecture interactive sur la fluidité en lecture et le vocabulaire d'élèves du 1^{er} cycle du primaire avec ou sans difficulté langagière durant la période estivale. *Revue hybride de l'éducation*. Canada.

Chapleau, N. et Godin, M.-P. (soumis, mars 2024). École, famille et milieu communautaire : tous ensemble pour contrer la « glissade de l'été ». *Les cahiers de l'AQPF*.

Leblanc, A., Chapleau, N., Laplante, L., Lachance, M. (soumis, mars, 2024). Retombées d'une recherche collaborative sur le développement professionnel d'enseignantes au premier cycle du primaire au Maroc. *Revue hybride de l'éducation*. Canada.

Chapleau, N. (accepté, publication juillet 2024). Le projet LIAM pour favoriser le développement du vocabulaire de l'élève ayant un trouble du langage oral durant l'été. *Actes du 9^e Congrès mondial de linguistique française*.

Chapleau, N. et Godin, M.-P. (résumé accepté). *Early literacy interventions to prevent the "summer slide": A pilot study*. Dans G.B. Uno Skar et P. Rogers (dir.). *Research on writing: multiple perspectives*. The WAC Clearinghouse; CREM.

Chapleau, N., Gagné, M., Fana, A. et Goupil, M. (2023). L'enseignement de la morphologie dérivationnelle au 1^{er} cycle du primaire, qu'en pensent les enseignantes? *Les cahiers de l'AQPF*. 14(2), 29-34.

Saidane, R., Fejzo, A. et Chapleau, N. (2023). Proposition d'une typologie du vocabulaire scolaire. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 220-235. <http://dx.doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1303>

Chapleau, N. (2023). Peut-on enseigner les connaissances en morphologie dérivationnelle dès le début du primaire?. *A.N.A.E. - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 35(182), 55-63.

Chapleau, N. (2023). Comment aider mon enfant à apprendre l'orthographe des mots?. Accessible sur LIAM. *Lecture interactive avec moi*, 14 novembre, <https://www.liavecmoi.com/post/comment-aider-mon-enfant-%C3%A0-apprendre-l-orthographe-des-mots>

Chapleau, N. (2023). Des idées de capsules d'enseignement en morphologie. Accessible sur *Morpho+*, 27 mars. <https://www.morphoplus.com/post/des-idees-de-capsules-d-enseignement-en-morphologie>