

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFET D'UNE INTERVENTION EN CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE SUR  
LA PRODUCTION DE MOTS ÉCRITS CHEZ LES ÉLÈVES ALLOPHONES  
AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE  
EN TROISIÈME SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

DELPHINE MAILET

AVRIL 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Merci infiniment à ma directrice de recherche, Nathalie Chapleau, et ma codirectrice Anila Fejzo, pour leur compréhension, leur rigueur et leurs encouragements. Leurs commentaires judicieux m'ont été précieux tout au long de l'aventure. Je tiens à remercier Jill Vandermeerschen pour l'analyse des données. Merci également à Line Laplante et Chantal Ouellet d'avoir accepté de participer au jury de ce mémoire. Merci aussi à la direction de l'école Antoine-de-St-Exupéry, Madame Geneviève Dandurand, pour la confiance accordée.

Un merci spécial à mes collègues qui m'ont permis de mener à terme cette expérimentation. Je tiens à témoigner ma reconnaissance à Michel Dupuy qui m'a offert son temps de classe auprès de ses élèves. Je remercie également Karine Potvin d'avoir partagé avec moi son expertise et ses réflexions.

Un tel projet n'aurait pu être réalisé sans avoir été si bien entouré. Pour cela, je remercie mes parents qui m'ont transmis l'amour des mots, la curiosité et la persévérance. Je remercie également mon conjoint, mes enfants et mes amis qui ont su être si patients à mon égard lorsque je doutais, m'enthousiasmais et m'absentais tant de corps que d'esprit.

Un merci tout spécial aux merveilleux élèves participants des groupes 301 et 302 qui m'ont fait confiance en se prêtant au jeu tout au long de l'expérimentation. Leur désir d'apprendre a été la source de ce projet.

## DÉDICACE

*À mon père,  
Sa curiosité pour le Monde et les langues  
m'a toujours fascinée.  
Merci  
de m'avoir offert la passion des mots  
et de la découverte.*

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ .....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 Les défis présents dans le milieu scolaire.....	3
1.2 Portrait des élèves allophones.....	7
1.2.1 L'intégration scolaire des élèves allophones et des élèves issus de l'immigration .....	8
1.2.2 Les élèves allophones et l'apprentissage de la langue française en classe ordinaire.....	10
1.3 L'apprentissage de l'orthographe lexicale pour les élèves allophones.....	12
1.4 La morphologie : une porte d'entrée à l'apprentissage de l'orthographe lexicale pour les élèves allophones.....	14
1.5 La synthèse de la problématique.....	16
1.6 La question générale de recherche.....	17
1.7 Les pertinences scientifiques et sociales.....	18

CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE .....	20
2.1 L'orthographe lexicale.....	20
2.1.1 L'orthographe lexicale comme système d'écriture.....	20
2.1.2 Les processus spécifiques à l'écrit.....	24
2.2 La morphologie.....	27
2.2.1 La morphologie dérivationnelle.....	27
2.2.2 La conscience morphologique .....	29
2.3 Liens entre la conscience morphologique et l'orthographe lexicale .....	30
2.3.1 La conscience morphologique chez les élèves en difficulté d'apprentissage de l'écrit .....	35
2.3.2 La conscience morphologique chez les élèves de langue seconde .....	36
2.3.3 Des particularités des élèves allophones.....	38
2.4 L'enseignement explicite comme pratique d'enseignement efficace .....	39
2.4.1 L'enseignement explicite de la morphologie lexicale pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe lexicale .....	40
2.4.2 Le modèle d'intervention.....	42
2.5 Synthèse.....	45
2.5.1 Objectifs de recherche .....	45
2.5.2 Objectif général.....	46
2.5.3 Hypothèses de recherche .....	46
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	47
3.1 Le type de recherche .....	47
3.2 Le devis de recherche .....	48
3.3 Les intervenants.....	51
3.4 Les participants.....	52
3.5 Les variables .....	59
3.6 Les épreuves .....	60
3.6.1 Les épreuves standardisées .....	61
3.6.2 Les épreuves expérimentales .....	63
3.6.2.1 La sélection des items .....	64
3.6.2.2 L'épreuve en conscience morphologique.....	69
3.6.2.3 L'épreuve en production de mots écrits .....	71
3.7 Programme d'intervention.....	73

3.8	Les considérations éthiques et procédures déontologiques .....	79
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....		81
4.1	Les méthodes d'analyses statistiques.....	81
4.2	L'échantillon.....	82
4.3	Fiabilité des tests administrés .....	83
4.4	Performances des deux groupes au prétest : statistiques descriptives .....	85
4.5	Effets de l'intervention .....	86
4.5.1	Résultats des participants à l'épreuve standardisée de la production de mots écrits : Chronodictée .....	86
4.5.2	Résultats des participants à l'épreuve de la conscience morphologique : décision sémantique .....	87
4.5.3	Résultats des participants à l'épreuve de la conscience morphologique : identification du mot de base .....	89
4.5.4	Résultats des participants à l'épreuve expérimentale de la production de mots écrits.....	90
4.6	L'analyse qualitative des réponses aux variables .....	92
4.6.1	Analyse de réponses en conscience morphologique : décision sémantique .....	92
4.6.2	Analyse qualitative de réponses en conscience morphologique : identification du mot de base .....	93
4.6.3	Analyse qualitative des réponses en production de mots écrits.....	94
4.7	Synthèse des résultats .....	96
CHAPITRE V DISCUSSION.....		98
5.1	Les effets de l'intervention sur la conscience morphologique et le traitement morphologique.....	99
5.1.1	L'effet de l'intervention en conscience morphologique : décision sémantique .....	100
5.1.2	L'effet de l'intervention en conscience morphologique : identification du mot de base .....	102
5.2	Les effets de l'intervention sur la précision orthographique en production de mots plurimorphémiques .....	105
5.3	L'effet de l'intervention sur la production de mots chez les élèves allophones.....	107

CONCLUSION.....	109
ANNEXE A PORTRAIT DESCRIPTIF DES PARTICIPANTS.....	114
ANNEXE B CAHIERS DE TESTS (PRÉTEST/POSTEST).....	117
ANNEXE C SÉQUENCE DÉTAILLÉE DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME D'INTERVENTION .....	137
ANNEXE D FORMULAIRES DE CONSENTEMENT PARENTS / REPRÉSENTANT LÉGAL D'UNE PERSONNE MINEURE.....	142
ANNEXE E COURRIEL D'ACCOMPAGNEMENT ET DE CONSENTEMENTS .....	154
APPENDICE A Demande d'autorisation pour un projet de recherche à l'école.....	156
APPENDICE B Demande d'autorisation pour un projet de recherche à la commission scolaire.....	159
APPENDICE C Intervention : séquence 1, PWP, cours 1.....	162
APPENDICE D Séquence 1 : Cours 1, cahier de charge.....	166
APPENDICE E Intervention : séquence 1, PWP, cours 2.....	175
APPENDICE F Séquence 1 : Cours 2, cahier de charge .....	178
APPENDICE G Intervention : séquence 1, PWP, cours 3.....	184
APPENDICE H Séquence 1 : Cours 3, cahier de charge.....	187

RÉFÉRENCES..... 193

## LISTE DES FIGURES

Figure	page
1.1 Grille d'évaluation de la compétence à écrire, texte argumentatif français, langue d'enseignement, 5 <sup>e</sup> secondaire.....	6
2.1 Le schème de l'orthographe, inspiré de Fejzo (2011).....	22
2.2 Modèle à double fondation (Seymour, 2008) .....	26
2.3 Modèle RAI .....	44
3.1 Design de la recherche (Gauvreau, 2011).....	48
3.2 Le genre des participants .....	54
3.3 L'âge moyen des participants selon leur genre.....	55
3.4 Les langues parlées par les participants à la maison.....	56
3.5 Les groupes générationnels des participants.....	57
3.6 Types de classes fréquentées par les participants .....	59
4.1 Moyennes des groupes au prétest/postest pour Chronodictée .....	87
4.2 Moyennes des groupes au prétest/postest pour DS : décision sémantique ..	88
4.3 Moyennes des groupes au prétest/postest pour IM : identification du mot de base .....	90
4.4 Moyennes des groupes au prétest/postest pour TM : traitement morphologique .....	91

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Variables attributives des participants .....	53
3.2	Classification des types de variables en lien avec les habiletés et les évaluations .....	60
3.3	Démarche de conception de l'épreuve expérimentale au regard du choix des items et de leurs appariements.....	65
3.4	Exemple d'analyse du lexique du programme d'intervention universelle...	68
3.5	Appariement des mots entraînés/ non entraînés.....	71
3.6	Instruments de mesure et temps de passation .....	73
3.7	Distribution des notions par semaine.....	74
3.8	Synthèse du déroulement de l'intervention.....	75
3.9	Synthèse des activités .....	78
3.10	Programme de formation de l'école québécoise. Programme des apprentissages en orthographe lexicale de la 3 <sup>e</sup> secondaire (MELS, 2009) .....	79
4.1	Indice de l'alpha de Cronbach .....	84
4.2	Résultats des deux groupes au prétest.....	85
4.3	Les statistiques descriptives des deux groupes au postest .....	86

## LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ANOVA	Analyse de variance
CGTSIM	Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'île de Montréal
DES	Diplôme d'études secondaires
DS	Décision sémantique
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ÉLODiL	Éveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique
ÉOLE	Échelle d'acquisition orthographique
FMS	Formation à un métier semi-spécialisé
FPT	Formation préparatoire au travail
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
IDEA	Individuals with Disabilities Education Improvement Act
IM	Identification du mot de base
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles Québec
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

Pré-DEP	Programme de préparation au diplôme d'études professionnelles
TCRI	Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes
TM	Traitement morphologique
RAI	Réponse à l'intervention

## RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail de recherche était de développer une intervention universelle en conscience morphologique qui tienne compte des caractéristiques des élèves allophones en difficulté d'apprentissage, en classe ordinaire de troisième secondaire, afin d'améliorer leurs performances en production de mots écrits.

L'expérimentation s'est déroulée dans une école au nord-est de Montréal durant cinq semaines. Pour mesurer les effets de l'intervention, la participation d'un groupe contrôle et d'un groupe expérimental a été sollicitée pour comparer les performances aux épreuves de prétest et de posttest. Une épreuve de conscience morphologique ainsi qu'une épreuve de production de mots écrits ont été développées.

Les résultats des *analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées* montrent que l'intervention a amélioré de manière significative les performances en conscience morphologique et la production de mots écrits pour le groupe expérimental. L'analyse qualitative permet d'approfondir la compréhension des résultats.

La conclusion présente une interprétation des résultats du programme d'intervention. Elle se concentre sur l'objectif de recherche et les hypothèses émises au regard des résultats obtenus aux différentes épreuves.

Mots-clés : Conscience morphologique, morphologie dérivationnelle, orthographe lexicale, programme d'intervention, élèves allophones, élèves en difficulté d'apprentissage, 3e secondaire.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to develop a universal interventional program in morphological awareness in written productions taking into consideration the characteristics of allophone students with learning disabilities in secondary 3 regular classes with the objective of improving their performances in writing words.

The experiment took place in a North-Eastern Montreal high school over a five-week period. To measure the effects of the interventional program a control group and an experimental group were created as to compare their performances in the pretest and post-test exams. A morphological awareness test and test with written words were developed. The results demonstrated that the intervention in morphological awareness improved significantly the performances of the experimental group.

The outcome of repeated measures analysis of variance technique (ANOVA) reveals that the intervention significantly improved the performances in morphological awareness and in written word spelling for the experimental group. The qualitative analysis in-depth allows for understanding of the results.

The essay will conclude with a result interpretation of the interventional program. Its focus will be on the research objectives and on the hypothesis made with regard to the results obtained in the tests.

**Keywords:** Morphological awareness, morphological derivation, lexical spelling, intervention program, allophone students, immigrant students, students with learning disabilities, secondary 3.

## INTRODUCTION

L'écriture en général et l'orthographe du français en particulier ont fait l'objet de nombreuses remises en question au sein de l'enseignement, spécifiquement sur la façon dont elles doivent être abordées. L'apprentissage de l'orthographe exigeant le développement de nombreuses habiletés, il est important de s'y pencher pour une réussite équitable de tous les élèves.

Ce mémoire porte sur l'apprentissage de la conscience morphologique en production de mots écrits chez des élèves allophones éprouvant des difficultés d'apprentissage en troisième secondaire. Le but de cette recherche quasi expérimentale est de développer une intervention pour les élèves ciblés et d'en vérifier son effet en contexte réel pour améliorer leurs habiletés, en écriture de mots.

Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique et les enjeux qui ont motivé cette recherche. Les défis du milieu scolaire, le portrait de la population visée, l'importance de la maîtrise de l'orthographe lexicale en production écrite y sont exposés. Ils mènent à la question générale de recherche. Les pertinences scientifiques et sociales complètent ce chapitre.

Le deuxième chapitre concerne le cadre théorique. Il présente des études permettant de définir les principes de l'orthographe lexicale en production écrite, des processus spécifiques à l'écrit, de la morphologie, des liens entre la conscience morphologique

et de l'orthographe lexicale, des stratégies d'enseignement à privilégier. Ce chapitre se termine par les objectifs ainsi que les hypothèses de recherche.

Le chapitre III porte sur la méthodologie utilisée pour cette expérimentation. Le type de recherche, le devis employé, les participants, les variables ciblées, les épreuves utilisées, la méthode d'analyses statistiques exploitée, le programme d'intervention, les considérations éthiques et les procédures déontologiques y sont présents.

Le chapitre IV présente l'analyse et l'interprétation des résultats recueillis au regard des épreuves réalisées par les participants au prétest et au posttest. Ainsi, les résultats aux épreuves expérimentales de conscience morphologique et de production de mots plurimorphémiques à l'écrit sont décrits.

Le chapitre V mène à l'interprétation des résultats. Ces derniers sont analysés et interprétés en lien avec les questions spécifiques de recherche et les hypothèses de recherches émises. Ils sont également confrontés à des résultats existants d'études similaires à celle-ci.

À l'issue des résultats, la conclusion présente les principaux développements, les limites et les perspectives de recherches ultérieures. En somme, cette recherche présente une intervention adaptée aux capacités et besoins d'élèves allophones éprouvant des difficultés d'apprentissage en français de niveau secondaire. L'écriture et la juste orthographe du français ont fait l'objet de nombreuses remises en question au sein de l'enseignement, en particulier sur la façon dont elles doivent être abordées, car l'apprentissage de la langue est fastidieux et l'orthographe exige de nombreuses habiletés qu'il est important de développer, pour une réussite équitable de tous les élèves.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Lire et écrire constituent des compétences essentielles à la réussite personnelle et sociale de tous les élèves (Bernèche et Perron, 2006 ; Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier, 2006). Par conséquent, ces habiletés doivent être développées tout au long du parcours scolaire. Pour les élèves allophones, cet apprentissage revêt un caractère particulier puisqu'ils doivent s'approprier en même temps divers aspects d'une langue seconde. Dans ce chapitre, nous présentons le contexte général dans lequel se situe l'étude, à partir des défis présents dans le milieu scolaire, du portrait de la population étudiée et de l'importance de la maîtrise de l'orthographe lexicale, autrement dit, de la production des mots écrits afin de transmettre un message écrit. Ces éléments de la problématique nous amèneront finalement à formuler la question de recherche.

#### 1.1 Les défis présents dans le milieu scolaire

La langue est le vecteur du développement des compétences de toutes les disciplines scolaires. Plusieurs études démontrent l'importance de développer les habiletés langagières (Armand, Sirois et Ababou, 2008 ; Bakhshaei, 2015 ; Mc Andrew et Audet, 2013 ; Tremblay, 2014), car la langue occupe une position centrale et stratégique dans le système éducatif francophone (Halté, 1992). Cependant, bon

nombre de recherches font état des difficultés orthographiques qui font obstacle à la réussite scolaire des élèves (Ancil, 2010, 2012 ; Jaffré et Fayol, 1997 ; Mesnacque, 2013 ; Plisson et Daigle, 2015 ; Scott, Jamieson-Noël et Asselin 2003).

La langue est garante de la réussite scolaire. Pour obtenir son diplôme d'études secondaires (DES), tout élève doit réussir l'épreuve ministérielle du français écrit, dont une proportion importante de 20 % est attribuée au respect des normes relatives à l'orthographe, soit un cinquième de la note globale. Pour obtenir la note de passage au critère 6, l'élève ne doit pas excéder 2,8 % d'erreurs sur un texte de 500 mots. Selon Plisson et Daigle (2015), 44,6 % des élèves de la cinquième secondaire n'atteignent pas les exigences de la grille de correction du ministère de l'Éducation du Sport et du Loisir (Figure 1.1), d'où l'intérêt qui doit être porté à la maîtrise de l'orthographe.

Lors des activités d'enseignement, l'accent est davantage mis sur la maîtrise de l'orthographe grammaticale au détriment de l'orthographe lexicale (Calaque et David, 2004 ; Dreyfus, 2004 ; Mesnacque, 2013). En effet, peu de temps est accordé à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Selon Scott et ses collaboratrices (2003), 6 % du temps est réservé à l'enseignement du lexique, alors que seulement 1,4 % du temps est alloué au développement de connaissances relatives à l'orthographe lexicale. Même les cahiers d'exercices de français entérinés par le ministère de l'Éducation du Québec offrent peu de place à l'orthographe lexicale (Calaque et David, 2004). Les pratiques enseignantes de l'orthographe lexicale se restreignent à la mémorisation de mots, à la régularité orthographique et à la dictée (Fayol, Grimaud et Jacquier, 2013). Pourtant, l'orthographe est un moteur important pour le développement des scripteurs (Bosse, 2005), car l'automatisation des connaissances orthographiques et des stratégies orthographiques permet au scripteur de produire plus aisément des textes répondant à l'intention d'écriture (Northey, McCutchen et

Sanders, 2016). Ainsi, l'orthographe lexicale doit faire l'objet d'une réflexion pour que la mise en forme graphique soit automatisée et contrôlée afin de limiter les erreurs, et ce, pour tous les scripteurs. Si l'enseignement de l'orthographe lexicale est déficitaire pour les élèves francophones, nous avons lieu de croire que ce déficit est encore plus marqué chez les élèves dont le français est la langue seconde.

**GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE – TEXTE ARGUMENTATIF  
FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT - 5<sup>e</sup> SECONDAIRE (2002-2003)**

NIVEAU DE COMPÉTENCE					
	<b>E</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>
	Compétence nettement insuffisante pour un finissant du secondaire	Compétence insuffisante pour un finissant du secondaire	Compétence acceptable pour un finissant du secondaire	Compétence assurée pour un finissant du secondaire	Compétence marquée pour un finissant du secondaire
<b>Respect du code linguistique</b>	4. Utilisation des mots (5 %)	Utilise des mots ou des expressions dont plusieurs sont imprécis, incorrects ou appartenant à un registre de langue familier	Utilise des mots ainsi que des expressions généralement précis, corrects et appartenant à un registre de langue standard et parfois familier	Utilise des mots ainsi que des expressions précis, corrects et appartenant à un registre de langue standard, à l'exception de rares erreurs dans les termes courants	Utilise des mots ainsi que des expressions précis, corrects et appartenant à un registre de langue standard, à l'exception de rares erreurs principalement dans les termes peu courants
	5. Construction des phrases et ponctuation (25 %)	Construit et ponctue des phrases dont plusieurs sont boiteuses ou comportent des erreurs majeures  (15 à 17 erreurs) <sup>4</sup>	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte, mais certaines sont boiteuses ou comportent des erreurs majeures  (10 à 14 erreurs) <sup>4</sup>	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte, plusieurs présentant une certaine complexité et ses erreurs sont surtout mineures  (5 à 9 erreurs) <sup>4</sup>	Construit et ponctue correctement ses phrases, plusieurs présentant une certaine complexité, et ce, malgré de rares erreurs mineures  (0 à 4 erreurs) <sup>4</sup>
	6. Orthographe (20 %)	Orthographe son texte, mais fait plusieurs erreurs récurrentes liées aux conjugaisons et aux accords de base ou portant sur la graphie des mots  (15 à 18 erreurs) <sup>4</sup>	Orthographe son texte de façon généralement correcte, mais fait certaines erreurs ponctuelles ou récurrentes portant sur des conjugaisons et des accords de base ou sur la graphie des mots  (10 à 14 erreurs) <sup>4</sup>	Orthographe son texte de façon généralement correcte, mais fait quelques erreurs dont peu portent sur des conjugaisons et des accords de base ou sur la graphie des mots  (5 à 9 erreurs) <sup>4</sup>	Orthographe correctement son texte sans faire d'erreur ou en faisant très peu  (0 à 4 erreurs) <sup>4</sup>

Figure 1.1 Grille d' évaluation de la compétence à écrire, texte argumentatif français, langue d' enseignement, 5<sup>e</sup> secondaire (MEES, 2020a)

## 1.2 Portrait des élèves allophones

Les élèves allophones sont des élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle. Autrement dit, la langue parlée à la maison est autre que le français. Le Québec, étant une terre d'accueil depuis plusieurs décennies, offre une mosaïque linguistique de plus de 200 langues parlées (Bissonnette, Gauthier et Richard., 2009 ; Enquête nationale auprès des ménages, 2011). À cet effet, le portrait linguistique des élèves ayant une langue maternelle autre que le français et l'anglais est le suivant : arabe, espagnol, créole, italien et chinois (Bakhshaei, 2015). En 2009, 40,6 % des élèves de l'île de Montréal ne possèdent ni le français ni l'anglais comme langue maternelle (Collin, Karsentio, Fréchette, Mutaraj et Fleury, 2011). Ce chiffre est passé à 42,6 % en 2016 (CGTSIM, 2017). Cette proportion d'élèves allophones surpasse celle des élèves dont la langue maternelle est le français (37,6 %) (Collin *et al.*, 2011).

Les élèves allophones peuvent être issus de l'immigration ou non. À cet effet, des élèves issus de l'immigration se déclinent en génération, selon le système scolaire québécois. Un élève dont au moins un des grands-parents a immigré sera de troisième génération. Un élève dont au moins un parent a immigré est de deuxième génération. Un élève qui a immigré est de première génération. Cependant, un élève dont l'immigration remonte à plus de trois générations ne sera pas considéré comme un élève issu de l'immigration.

Il est important de souligner que la proportion des élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération est à la hausse depuis les 20 dernières années. En effet, ils représentaient 18,4 % de l'ensemble des élèves du Québec en 2007-2008 et 23,7 % en 2011-2012 (Baskhaei, 2015). Autrement dit, les élèves issus de l'immigration de première génération (9,2 %) et de deuxième génération (14,5 %)

représentent près du quart des élèves des établissements francophones (Bakhshaei, 2015 ; MELS, 2015). Selon les plus récentes statistiques parcourues pour la population scolaire de Montréal, les élèves issus de l'immigration de première génération représentent 22,5 %, ceux de la deuxième génération, 30,4 % et ceux dont un seul des parents est né à l'étranger, de 10,2 %. Ce qui représente 63,1 % des élèves d'écoles publiques de l'île de Montréal (CGTSIM, 2017). Les plus fortes concentrations d'élèves immigrants sur l'île de Montréal sont dans l'agglomération de Saint-Laurent, suivie de Saint-Léonard, de Saint-Michel, de Montréal-Nord et de Pierrefonds (CGTSIM, 2017). Ces chiffres révèlent l'importance de s'intéresser aux élèves allophones issus de l'immigration.

### 1.2.1 L'intégration scolaire des élèves allophones et des élèves issus de l'immigration

Pour l'intégration des élèves allophones nés au Canada et des élèves allophones issus de l'immigration, les effets d'un apprentissage en français ont des conséquences importantes quand on considère le système scolaire comme étant le milieu le plus important dans le développement d'un individu sur le plan social, économique et culturel (Armand, 2005 ; Bakhshaei, 2015 ; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, Tchimou Doffouchi, 2008). En effet, les élèves allophones peuvent être à risque d'échec s'ils ne reçoivent pas le soutien nécessaire, car ils présentent des facteurs de vulnérabilité pouvant influencer leur apprentissage ou leur comportement (MELS, 2011). Un certain nombre d'entre eux, plus particulièrement 31,8 % issus de l'immigration de première génération (Bissonnette *et al.*, 2009) connaissent un parcours atypique et accusent souvent plusieurs mois de retard par rapport à la norme québécoise, faisant d'eux des élèves à risque d'échec scolaire. Cela s'explique par différents facteurs :

Ce sont des élèves qui ont été peu ou pas scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec. (MELS, 1999, p. 4)

Pour soutenir les élèves allophones et les élèves issus de l'immigration, les milieux scolaires ont l'obligation de mettre en place des modèles de services qu'ils jugent nécessaires pour les accompagner adéquatement dans l'apprentissage du français (Armand, 2012). Il existe divers services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française pour faciliter leur intégration dans une classe ordinaire dont les services d'enseignement sont offerts en français (MELS, 2014a). Actuellement, les centres de services scolaires disposent de trois modèles de services : la classe d'accueil fermée, l'intégration en classe ordinaire (totale, partielle, avec ou sans soutien à l'apprentissage), ainsi que le modèle mixte combinant la classe d'accueil et la classe ordinaire (De Koninck et Armand, 2012 ; MELS, 2014a). Cette variété de modèles occasionne des défis considérables quant à l'efficacité des modèles d'intégration possibles (De Koninck et Armand, 2012), d'autant plus que l'intégration en classe ordinaire des élèves issus d'une immigration récente se veut rapide (Cortier, 2007 ; De Koninck et Armand, 2012).

Les centres de services scolaires, notamment celles sur l'île de Montréal, sont depuis quelques années plus sensibles à la problématique des élèves allophones intégrés en classe ordinaire qui sont aux prises avec des difficultés scolaires (MELS, 2014e). L'intégration et les performances scolaires constituent des défis majeurs auprès des jeunes de 12 à 17 ans (TCRI, 2011). À cet effet, Armand (2005) souligne le nombre important d'élèves ayant reçu des services d'accueil ou des mesures particulières qui sont déclarés en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, soit 32,4 % (Armand, 2005). Le nombre total d'élèves en difficulté d'apprentissage est de 31 % au secondaire (MELS, 2006a), les dépistages sont tardifs, la formation des enseignants est lacunaire et le manque de soutien en services à l'élève se fait sentir, notamment

pour les élèves allophones (De Koninck et Armand, 2012 ; Edmond, 2007 ; Kanouté *et al.*, 2008). Ce sont des situations auxquelles doivent faire face nos écoles, et plus concrètement les enseignants. Par conséquent, les besoins particuliers des élèves allophones doivent être pris en considération en français langue d'enseignement afin que les chances de diplomation soit égales et équitables pour tous (Mc Andrew et Ledent, 2012).

### 1.2.2 Les élèves allophones et l'apprentissage de la langue française en classe ordinaire

Le personnel enseignant de classes ordinaires reçoit peu de formation pour travailler auprès d'élèves allophones (De Koninck et Armand, 2012). La formation, principalement orientée vers des groupes homogènes, fait en sorte que les pratiques enseignantes tiennent peu compte des particularités linguistiques, culturelles et sociales que peuvent présenter l'ensemble des élèves allophones (Edmond, 2007). Cette rupture augmente les risques de difficulté d'apprentissage, car les besoins spécifiques de ces élèves ne sont pas considérés, lors de la planification de l'enseignement. Ainsi, il relève du rôle du système scolaire et des enseignants de « s'assurer de l'élaboration et de la mise sur pied de divers modèles d'intervention adaptés à chacun des milieux [...] » (MELS, 2002a, p. 6) pour tenir compte des besoins de tous les apprenants (Armand, 2005 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Edmond, 2007).

Armand (2005) note une diplomation plus tardive pour certains groupes ethnolinguistiques, plus spécifiquement les élèves ayant pour langue maternelle l'espagnol, le portugais et le créole. Il est donc indispensable de développer les compétences langagières à l'oral et à l'écrit en classe ordinaire chez ces élèves (Armand, 2005). Pour parvenir à développer les compétences langagières, les

pratiques pédagogiques doivent s'ajuster aux particularités linguistiques que présentent les élèves allophones, notamment les pratiques d'enseignement en français, pour en favoriser l'apprentissage, pour faciliter la poursuite de leur scolarité et pour leur permettre une meilleure intégration sociale, économique et culturelle à la communauté francophone du Québec.

Les apprenants d'une langue seconde, issus ou non de l'immigration, présentent indéniablement des particularités linguistiques plus ou moins complexes selon leur langue maternelle (Besse, Demont et Gombert, 2006). Donc, il est difficile pour un enseignant de distinguer ce qui relève d'un défi d'apprentissage linguistique ou d'un défi d'apprentissage lié à la capacité langagière (MELS, 2014b). Le corps enseignant doit, par conséquent, se montrer plus vigilant à l'égard des élèves allophones dans les classes ordinaires (Armand, 2005 ; Mc Andrew et Audet, 2013 ; MELS, 2014b). Comme leurs difficultés d'apprentissage sont parfois camouflées par la barrière de la langue ou de la culture, les dépistages sont tardifs et cela nuit non seulement à leur apprentissage, mais aussi à leur réussite scolaire, voire sociale. Les facteurs de risque sont d'autant plus accrus par les conditions socio-économiques parfois difficiles des immigrants de première génération (Bakhshaei, 2015).

L'année de la troisième secondaire s'avère déterminante, car, d'une part, les élèves doivent décider s'ils demeurent dans le parcours régulier ou s'ils se dirigent dans le parcours préparatoire à la formation professionnelle (MEES, 2020b). D'autre part, ils doivent obtenir des notes suffisamment élevées pour demeurer dans le parcours régulier et pouvoir être en mesure de faire les choix de cours désirés. L'âge est aussi un facteur important : dès 16 ans, ceux-ci peuvent se diriger au secteur adulte. Ces différents facteurs influencent le parcours des élèves et les retards peuvent affecter leur diplomation. C'est pourquoi à l'entrée du deuxième cycle du secondaire (troisième secondaire), il est impératif d'agir auprès des élèves qui présentent des

facteurs de vulnérabilité. Dans le but d'atteindre l'objectif du ministère de l'Éducation quant à la réussite pour tous (MEQ, 1999), il faut développer les interventions pédagogiques appropriées, d'une part, en mettant en place des conditions propices au développement langagier et, d'autre part, en agissant de manière préventive pour éviter d'aggraver les difficultés d'apprentissage manifestées par les élèves (MELS, 2007b, 2014a).

Pour les élèves allophones, l'un des défis de l'apprentissage d'une nouvelle langue est de s'approprier l'orthographe lexicale (MELS, 2007a). En effet, pour produire les mots écrits de façon précise, plusieurs connaissances doivent être développées. Considérant que la troisième secondaire est une année charnière, il est d'autant plus important d'intervenir sur les difficultés en production de mots écrits. Pourtant, peu d'études proposent des interventions en production de mots écrits visant les élèves allophones qui présentent des difficultés d'apprentissage en classe ordinaire au secondaire (Bakhshaei, 2015 ; Fejzo, Godard et Laplante, 2016).

### 1.3 L'apprentissage de l'orthographe lexicale pour les élèves allophones

Il n'est pas rare d'entendre dire que le niveau actuel d'orthographe des élèves est de moins en moins bon (Catach, 2011 ; Cogis, 2003 ; Estienne, 2002). Pourtant, certains résultats comparatifs entre les élèves de la moitié du XX<sup>e</sup> et ceux de la fin du XX<sup>e</sup> siècle nuancent cette affirmation. Ils montrent que les élèves actuels commettent en effet moins d'erreurs de langue et de compréhension, mais davantage d'erreurs grammaticales et lexicales (Daigle, Ammar, Berthiaume, Montésinos-Gelet, Ouellet et Prévost, 2015 ; Estienne, 2002). Au secondaire, le taux de réussite est sous le seuil de 60 % en orthographe, notamment en orthographe lexicale (Daigle, 2015). À cet effet, les travaux de la recherche attestent des efforts des enseignants en ce qui a trait

à l'enseignement de l'orthographe grammaticale (Picoche, 1999), mais force est d'admettre que l'orthographe lexicale n'est pas une priorité en situation de classe (Anctil, 2010 ; Calaque et David, 2004 ; Préfontaine, 1998). Pour les enseignants, l'enseignement de l'orthographe lexicale apparaît difficile en raison de la taille imposante du lexique orthographique et des irrégularités lexicales (Anctil, 2015). De plus, cet enseignement est perçu comme étant peu bénéfique compte tenu du temps dont les enseignants disposent pour enseigner tous les contenus liés à la discipline du français. Il n'en demeure pas moins que l'apprentissage de l'orthographe lexicale est ardu et ne se termine jamais, car même le scripteur expert produit des erreurs (Jaffré et Fayol, 1997). Sachant que la maîtrise de l'orthographe est une entrée pour une intégration sociale, culturelle et scolaire réussie (Chapleau, Laplante et Brodeur, 2014 ; Jaffré et Fayol, 1997), elle représente par conséquent une compétence qu'il faut développer chez l'élève.

L'apprentissage de l'orthographe lexicale est certes difficile pour tous les élèves, mais il s'avère encore plus ardu pour les élèves allophones, pour les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou pour les élèves allophones ayant des difficultés d'apprentissage (Fejzo *et al.*, 2016). En ce qui a trait aux élèves allophones issus de l'immigration, Armand *et al.* (2008) suggèrent aux écoles de mettre en place des approches d'enseignement favorisant le transfert de compétences langagières d'une langue à l'autre. Le projet ÉLODiL (Éveil aux langages et ouverture à la diversité linguistique) et d'autres projets aux pratiques innovantes (Armand, 2012) ont été mis sur pied dans le but de favoriser l'éveil aux langages et l'ouverture à la diversité linguistique en classe. Toutefois, ceux-ci sont encore peu mis en place en classes ordinaires au secondaire. Plisson et Daigle (2015) constatent que beaucoup d'élèves demeurent aux prises avec des difficultés en orthographe malgré les efforts des enseignants au primaire. Ils suggèrent de s'interroger sur le temps que l'on consacre à l'enseignement de l'orthographe lexicale et à la façon dont celle-ci est

enseignée. Bien que le MELS ait proposé un plan d'action pour l'amélioration du français (MELS, 2003b), notamment avec la liste orthographique recommandée par le MELS (2014c), il existe peu de mesures mises en place au secondaire. De plus, l'orthographe lexicale est peu enseignée en raison des lacunes en matière de contenus, de démarches, de méthodes et d'outils (Anctil, 2012 ; David, 2003). Si les difficultés en orthographe lexicale persistent au secondaire, il serait pertinent de développer et de poursuivre des pratiques d'enseignement efficaces de l'orthographe lexicale au secondaire à travers des processus d'intervention qui seront d'autant plus aidants pour les élèves allophones en apprentissage d'une nouvelle langue.

#### 1.4 La morphologie : une porte d'entrée à l'apprentissage de l'orthographe lexicale pour les élèves allophones

Plusieurs chercheurs évoquent l'importance de la morphologie dérivationnelle lors de la production de mots écrits en développant la conscience morphologique (Chapleau, 2013 ; Chapleau *et al.*, 2014 ; Fejzo *et al.*, 2016). Tôt dans l'apprentissage de l'orthographe, les enfants du primaire sont en mesure d'écrire facilement les mots réguliers en appliquant des règles de correspondances phonème-graphème (Chapleau, 2015 ; Fayol et Jaffré, 1999 ; Marec-Breton, Gombert et Colé, 2005 ; Sprenger-Charolles, 1992). Les mots orthographiques (dont un segment est contraint par une convention orthographique, par exemple : « n » devant « p » et « b » devient m, comme dans « tomber ») sont mieux écrits que les mots comportant des indices morphologiques (construits sur des relations dérivationnelles, par exemple : rond-ronde-arrondir) qui sont à leur tour mieux écrits que les mots rares (qu'il faut récupérer en mémoire, par exemple : thym) (Pacton, 2003).

Selon Pacton (2003), l'utilisation de la morphologie dérivationnelle offre un choix entre plusieurs transcriptions plausibles d'un phonème, ce qui aide forcément l'élève

à discriminer les plausibilités selon la signification voulue (« bateau » au lieu de « bato » ou batau, si on connaît batelier). L'utilisation des mots dérivés permet également d'inclure des lettres muettes (lait/laitier). De plus, elle permet d'écrire correctement des mots dont la correspondance phonème-graphème est irrégulière en ayant recours aux régularités morphologiques (femme, la lettre « e » pour le phonème /a/ est justifiée par son lien morphologique avec le mot « féminin ») (Casalis, 2003).

De ce fait, en s'attardant à l'apprentissage de la forme et de la structure des mots, soit la morphologie, il est possible d'améliorer la qualité de l'orthographe lexicale par la prise en compte de contraintes que les correspondances phonème-graphème ne permettent pas (Fayol et Jaffré, 1999). À cet effet, Pacton (2003) propose de conduire des études de type intervention afin de déterminer si un effet d'entraînement en conscience morphologique dérivationnelle peut avoir un réel impact sur l'utilisation des marques morphologiques à l'écrit. Conséquemment, dans le cadre de cette étude, une intervention traitant des connaissances en morphologie dérivationnelle sera développée.

Certaines études consultées se sont attardées à la contribution des connaissances morphologiques en français langue seconde, mais principalement en lecture (Besse *et al.*, 2006 ; Carlisle, 1995 ; Fejzo, 2011 ; Fejzo *et al.*, 2014, 2016). Si, comme le mentionnent Fejzo *et al.* (2014), les études concernant la contribution de la conscience morphologique en lecture se font rares, elles le sont d'autant plus en écriture, de surcroît auprès des élèves allophones de niveau secondaire.

Toutefois, les quelques études consultées montrent que certaines connaissances linguistiques, telles que la phonologie et la morphologie, sont transférables d'une langue maternelle à une langue seconde selon le degré de proximité entre les deux langues (Besse *et al.*, 2006, Cortier, 2007). Le transfert des connaissances d'une

langue maternelle autre que le français, partageant le même système orthographique que le français, comme l'espagnol et l'anglais, s'effectuerait plus facilement sur le plan des connaissances phonologiques. Quant aux langues opaques (éloignées du système orthographique du français) telles que l'arabe, les connaissances morphologiques seraient davantage sollicitées en raison des particularités que les langues sémitiques présentent (Besse *et al.*, 2006). Il appert que les arabophones obtiennent de meilleurs résultats en français que les élèves originaires d'Amérique centrale, d'Amérique du Sud, des Antilles, et même que les francophones de première et deuxième génération (Bakhshaei, 2015). De ce fait, il est possible de supposer qu'en sollicitant les connaissances morphologiques, il y aurait une amélioration en orthographe lexicale chez la population en langue seconde. Les compétences morphologiques seraient, par conséquent, une piste à considérer, voire à privilégier dans l'enseignement de l'orthographe lexicale.

### 1.5 La synthèse de la problématique

Le portrait social des écoles québécoises a changé de manière importante au cours des dernières décennies. Cependant, l'école peine à ajuster ses pratiques à la nouvelle réalité, soit un nombre toujours plus grand d'élèves issus de l'immigration dont le français n'est pas la langue maternelle (Armand, 2000, 2005 ; Armand *et al.*, 2008 ; Bakhshaei, 2015 ; Mc Andrew et Audet, 2013). Dans un même courant, l'orthographe lexicale a perdu ses marques de distinction depuis les soixante dernières années (Brissaud et Cogis, 2011 ; Jaffré et Fayol, 1997 ; Mesnacque, 2013). Depuis les vingt dernières années, plusieurs recherches en linguistique et didactique se sont attardées à cette problématique afin de diminuer les difficultés orthographiques qui font obstacle à la réussite scolaire des élèves. Pourtant, l'importance de l'enseignement de l'orthographe lexicale est trop souvent négligée dans le processus d'apprentissage de

l'écriture et de la lecture, bien qu'elle soit nécessaire au développement des connaissances de la langue (Nunes, Bryant et Olsson, 2003). Construites sur la base de la conscience linguistique, les connaissances morphologiques offrent des outils indispensables pour réfléchir et comprendre la langue. C'est pourquoi elles doivent faire l'objet d'un enseignement réfléchi (Chapleau *et al.*, 2014 ; Fejzo *et al.*, 2014, 2016 ; Plisson et Daigle, 2015).

### 1.6 La question générale de recherche

L'orthographe a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs à travers l'histoire de la langue française. De nombreux chercheurs (Calaque et David, 2004 ; Casalis, Deacon et Pacton, 2011 ; Catach, 2011 ; Chapleau *et al.*, 2014 ; Cogis, 2003 ; Fayol, 2008 ; Fejzo *et al.*, 2016 ; Jaffré, 2003 ; Plisson et Daigle, 2015), s'inscrivant dans un courant cognitiviste, ont étudié la question de l'apprentissage de l'orthographe. Au regard des études consultées, peu de recherches s'attardent aux interventions en orthographe lexicale au secondaire. Peu de travaux concernent le processus du transfert de la langue maternelle à la langue seconde (Besse *et al.*, 2006). Toutefois, de plus en plus d'études d'intervention explorent les effets d'un développement de la conscience morphologique sur l'orthographe au primaire (Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman et Raskind, 2008 ; Casalis *et al.*, 2017 ; Chapleau, 2013 ; Chapleau *et al.*, 2014 ; Chapleau, Beaupré-Boivin, Saidane, Fejzo, 2011 ; Fejzo *et al.*, 2014-2016). Cependant, aucune recherche consultée n'a évalué les effets d'une intervention en morphologie dérivationnelle sur la production de mots écrits, auprès des élèves allophones immigrants en difficulté d'apprentissage au secondaire. Conséquemment, il importe de concevoir une intervention favorisant l'apprentissage de l'orthographe lexicale, en tenant compte des théories de l'apprentissage d'une langue seconde, pour les élèves allophones immigrants en difficulté d'apprentissage et des caractéristiques

linguistiques particulières du code orthographique du français. La présente étude vise à élaborer une intervention en classe ordinaire, en troisième secondaire, auprès d'élèves allophones en difficulté d'apprentissage et à mesurer son efficacité.

Les raisons évoquées précédemment appuient la pertinence et l'importance de cette étude, dont la question centrale de recherche est : Quels sont les effets d'une intervention pédagogique, axée sur la morphologie dérivationnelle, sur la production de mots écrits auprès d'élèves allophones immigrants en difficulté d'apprentissage, en troisième secondaire ?

### 1.7 Les pertinences scientifiques et sociales

Cette étude vise à fournir des données, en lien avec les effets d'une intervention en conscience morphologique, sur la production de mots auprès des élèves allophones de troisième secondaire aux prises avec des difficultés d'apprentissage.

Dans le cadre de cette étude, un test en conscience morphologique est développé afin de quantifier l'amélioration de la production de mots écrits, auprès de la population visée. Sur le plan scientifique, les analyses pourront enrichir les connaissances scientifiques sur la relation entre la conscience morphologique et l'orthographe lexicale auprès de cette population.

Sur le plan pédagogique, des résultats positifs pourraient mener à un changement dans la pratique de l'enseignement de l'orthographe lexicale afin d'améliorer la production de mots écrits, auprès de la population ciblée, à travers un enseignement explicite de la conscience en morphologie dérivationnelle. De plus, cette intervention

pourrait devenir un canevas pour l'enseignement de l'orthographe lexicale, et ce, pour différents niveaux scolaires.

Sur le plan social, l'intérêt porté à l'orthographe à travers cette étude pourrait augmenter les taux de réussite en français écrit au deuxième cycle du secondaire, ce qui permettrait de réduire le délai de qualification lié aux difficultés d'apprentissage en production des textes écrits.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Afin de développer une intervention pédagogique adaptée aux besoins des participants à cette étude, il est nécessaire de brosser un portrait des théories établies en lien avec l'objet d'étude, à savoir l'orthographe lexicale. Le cadre théorique débute par la méthode d'enseignement à privilégier, pour une intervention universelle en production de mots écrits. Les concepts centraux présentés dans cette section sont : l'orthographe lexicale, la conscience morphologique ainsi que les modèles théoriques recensés qui établissent des liens entre l'orthographe lexicale et la conscience morphologique. Finalement, une synthèse ouvre sur les objectifs spécifiques et les hypothèses de cette recherche.

#### 2.1 L'orthographe lexicale

##### 2.1.1 L'orthographe lexicale comme système d'écriture

Afin de mieux cerner l'orthographe lexicale qui est au cœur de cette recherche, il importe d'aborder le cadre théorique en clarifiant trois concepts souvent confondus : orthographe, lexique et vocabulaire (Anctil, 2015 ; Marin et Lavoie, 2017). En psycholinguistique, l'orthographe est définie comme étant « la représentation visible et lisible d'une langue par la sélection de certaines composantes linguistiques »

(Fayol et Jaffré, 1999). Autrement dit, l'orthographe constitue la transcription écrite d'une langue orale, sous forme de signes codés appelés des unités lexicales qui constituent un mot (Jaffré et Fayol, 1997). Cette transcription sonore doit être en conformité avec un système de transcription graphique adopté et respecté. Quant au lexique, il regroupe l'ensemble des unités lexicales significatives d'une langue (Calaque et David, 2004 ; Picoche, 1977). Par conséquent, un locuteur dispose d'un lexique potentiel (tous les mots qui existent dans la langue). Toutefois, il n'utilise qu'une partie du lexique, ce qui constitue son vocabulaire (mots connus du locuteur). Ce cadre théorique s'intéresse à l'orthographe lexicale qui est définie comme un ensemble de signes linguistiques écrits organisés en système dont nous disposons pour nous faire comprendre (Catach, 1979).

L'orthographe lexicale se distingue de l'orthographe grammaticale. Dans le cas de l'orthographe lexicale, elle se « rapporte à la séquence des lettres attendues et spécifiques à chaque mot qui respecte la norme écrite » (Daigle, 2015). Elle correspond aux entrées des dictionnaires ; le mot est traité de manière indépendante. L'orthographe grammaticale, quant à elle, correspond aux mots articulés dans un contexte de phrase ou de texte, en interaction avec d'autres mots. Ainsi, les mots subissent une flexion en fonction du contexte, ce qui correspond à la morphologie flexionnelle. Elle influence les mots à forme fléchie. Ce phénomène s'observe uniquement dans les accords en genre, en nombre et en mode que reçoivent les mots régis par les règles (par exemple : Elles danseront) (Fezjo, 2011).

Plus largement, de l'orthographe découlent deux types de mots : les mots à morphème autonome (monomorphémiques), autrement dit des mots à un seul morphème (car, neige...) et les mots à morphèmes dépendants (polymorphémiques) ayant des formes dérivées (dénéiger), fléchies (dénéigeons) et contractées (« du », une contraction « de + le ») (Fezjo, 2011, 2016) (voir Figure 2.1).

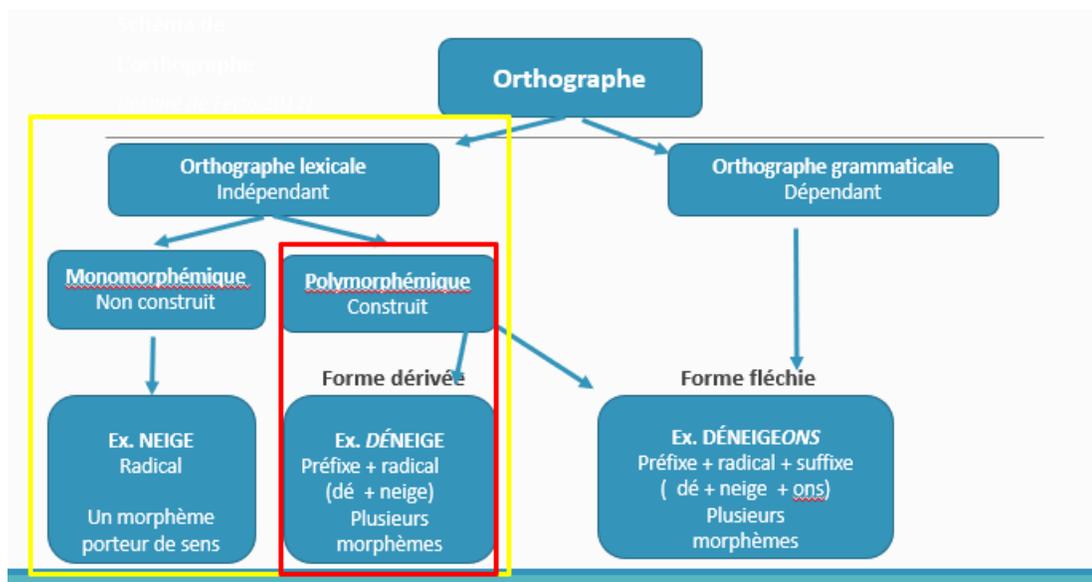


Figure 2.1 Le schéma de l'orthographe, inspiré de Fejzo (2011)

La production d'un mot, quant à elle, exige un rappel complexifié en raison du système d'écriture français qui se caractérise par les différentes manières de transcrire les nombreux phonèmes (Pacton, Fayol et Perruchet, 2005), les marques graphiques non audibles (Potier, 2003) et les traces historiques et étymologiques (Catach, 1979 ; Huot, 2005 ; Potier, 2003). La transcription orthographique est donc complexe, car elle implique certaines connaissances phonographémiques, c'est-à-dire qu'un son (phonème) doit correspondre à une lettre (graphème) (Brissaud et Cogis, 2011 ; Fayol et Jaffré, 1999 ; Jaffré et Fayol, 1997). Cependant, ces « correspondances sont plus ou moins régulières d'une langue à l'autre, ce qui provoque des difficultés variables de traitement et d'apprentissage » (Pacton *et al.*, 2005). Jaffré (2003) parle de transparence lorsque les unités orales et écrites se rapprochent et d'opacité lorsque l'écart est grand entre ces correspondances. Le français est caractérisé par cette opacité, ce qui le rend difficile à apprendre et à maîtriser puisqu'il existe 36 phonèmes pour 130 graphèmes (Catach, 2011 ; Jaffré, 2003). Pour exemple, le phonème /o /peut s'écrire de 46 façons différentes (Dumais, Stanké, Moreau et

Beaudoin, 2014). En d'autres termes, quand un scripteur se fie à la sonorité du mot, il se retrouve devant plusieurs possibilités pour orthographier un mot (bateau – bateau – bato – batô), il doit faire le bon choix phonogrammique parmi les graphèmes existants ayant la même sonorité. De plus, il doit savoir que certaines lettres sont muettes (chocolat, le « t » est inaudible) et que d'autres ont une forme irrégulière qui relève parfois de l'étymologie, parfois d'un parcours historique, ou encore qu'elles sont régies par des règles qui s'opèrent dans la phrase ou le texte (Brissaud et Cogis, 2011, Pacton *et al.*, 2005 ;). Les irrégularités phonographémiques trouvent parfois leur sens dans la morphologie des mots (Fejzo, 2011). Les connaissances phonologiques ne suffisent donc pas pour orthographier de façon précise. Le scripteur doit aussi posséder des connaissances orthographiques lexicales et morphologiques (Fayol, 2006).

Lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale, l'effet d'analogie joue un rôle important (Fayol, 2006 ; Fejzo *et al.*, 2016 ; Pacton *et al.*, 2005). À cet effet, Fejzo (2011) explique que le scripteur utilise la stratégie d'analogie orthographique en se référant à des mots qu'il connaît et qui sont phonologiquement similaires pour écrire un mot. Par exemple, le scripteur qui doit écrire le mot « sablière » pour la première fois écrira facilement les premières lettres « sabl- », car il y a une correspondance phonèmes-graphèmes. En revanche, pour orthographier la fin du mot, il peut se représenter des mots qu'il connaît, finissant par « -ière », afin de produire adéquatement ce mot inconnu (Fejzo, 2011). L'auteure ajoute que les informations sémantiques en contexte de phrase et l'effet de fréquence sont aussi nécessaires au scripteur. Ainsi, s'il doit écrire /ku/, il doit savoir que si le mot fait partie de la même famille que « coûteux », il ajoutera un « -t » à la fin du mot. Toutefois, si le mot fait partie de la même famille que « couper », il doit ajouter la lettre « -p ». De même que pour écrire un mot ayant le préfixe « a- » ou « i- », il faut souvent redoubler la consonne du mot qu'il accompagne (p. ex., illogique) (Fejzo, 2011). Or, le scripteur

possède une conscience linguistique dans laquelle sont organisées les connaissances orthographiques et morphologiques lui permettant de produire des mots de la langue française.

### 2.1.2 Les processus spécifiques à l'écrit

Pour aborder l'orthographe lexicale en production de mots écrits, il apparaît pertinent de se concentrer sur les processus spécifiques en écriture et de ne pas tenir compte des processus non spécifiques qui relèvent plutôt de la mise en texte. Dans le cadre de cette étude, le modèle cognitiviste et interactif de Seymour (2008) est privilégié pour expliquer le développement des processus spécifiques à l'écrit, car il permet d'envisager l'apprentissage des processus de prédiction des mots écrits, en interaction avec la conscience linguistique, phonologique et morphologique (Chapleau *et al.*, 2014 ; Fejzo *et al.*, 2016).

Le modèle de Seymour (2008) repose sur la conscience linguistique qui implique toutes les informations linguistiques perçues à l'oral. Ce modèle propose deux fondations : logographique et alphabétique grâce auxquelles se développent la structure orthographique et la structure morphologique. Ainsi, pour produire des mots écrits, le scripteur exploite les quatre traitements de ce modèle : le traitement logographique, alphabétique, orthographique et morphographique.

- Le traitement logographique favorise la production directe de mots familiers. Ces mots, dont la fréquence d'occurrence est élevée, sont appris en respectant leur entité. Ce traitement fait appel à un lieu de stockage d'où le scripteur peut récupérer des unités lexicales (p. ex., le mot « chat ») et des unités infralexicales tirées de ces mots (p. ex., les lettres ou les groupes de lettres

« chaton »). En d'autres termes, le traitement logographique permet la récupération de mots (lexèmes) emmagasinés tels quels en mémoire (Boutin, 2012 ; Chapleau *et al.*, 2014).

- Le traitement alphabétique permet d'établir des correspondances entre des unités orales et des unités graphiques : phonème-graphème (CPG) en orthographe. Ce traitement permet la production d'un grand nombre de mots réguliers (Pacton, *et al.*, 2005).
- Le traitement orthographique, au centre du modèle, s'appuie sur le traitement logographique et alphabétique. Il permet d'orthographier des mots construits en fonction de la structure syllabique, de la régularité, de l'irrégularité, de la complexité (p. ex., pantalon, monsieur, incroyable), de la correspondance graphophonémique en contextes variés (p. ex., aventure-avenir) et de la fréquence (Boutin, 2012 ; Seymour, 2008).
- Le traitement morphographique repose sur la formation des mots construits à partir de mots de base (p. ex., table, tableau, tablier, tabler). Par conséquent, il permet d'orthographier des mots multisyllabiques en petites unités de sens qui forment les mots construits (p. ex., savonnette, ajout du suffixe -ette pour signifier petit savon). Le traitement morphographique implique des manipulations par l'ajout de préfixes avant le mot de base et de suffixes après le mot de base (p. ex., adroit, maladroit, adroitement), ce qui permet de justifier les lettres muettes (p. ex., adroit → « -t », dérivation avec adroite) et d'orthographier correctement (adroitement, « ement ») lorsque l'orthographe de ces unités de sens est connue (Chapleau, 2015) (voir Figure 2.2).

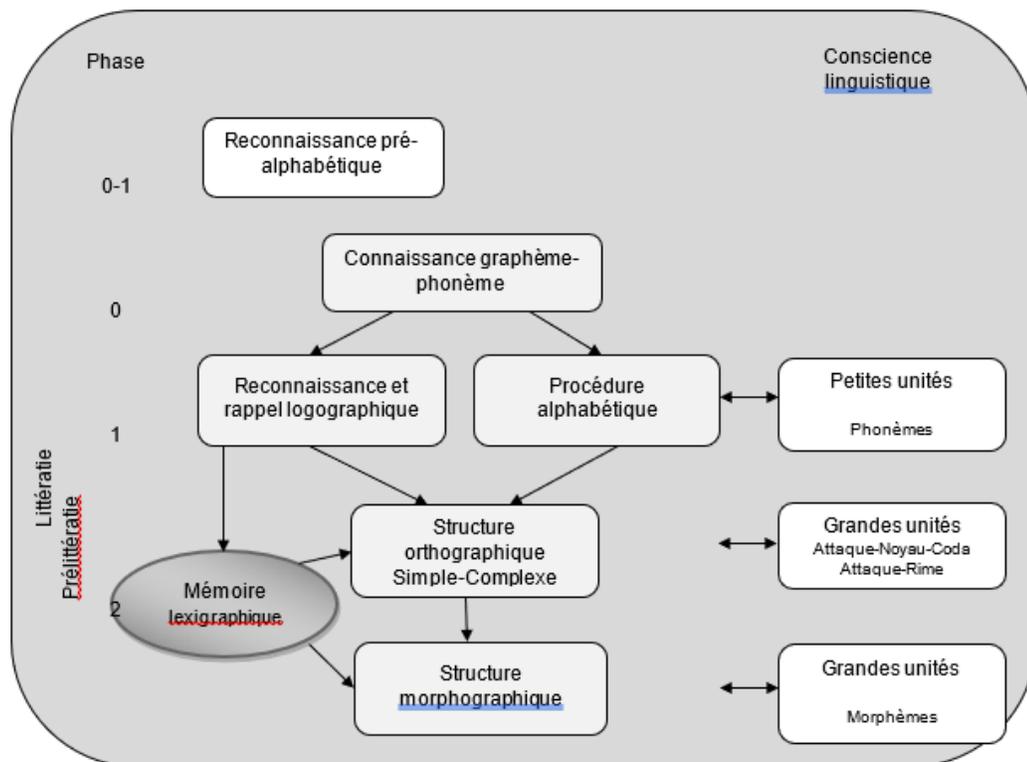


Figure 2.2 Modèle à double fondation (Seymour, 2008)

En résumé, les processus cognitifs spécifiques à l'écrit doivent être pris en compte lorsqu'il y a un enseignement de l'orthographe lexicale en écriture, car ils permettent d'envisager l'apprentissage des processus de prédiction des mots écrits en interaction avec la conscience linguistique, phonologique et morphologique (Chapleau *et al.*, 2014 ; Fejzo *et al.*, 2016). De plus, en automatisant ces traitements, il est plus facile de produire un message correspondant à l'intention d'écriture puisque l'élève se centre sur la transmission du message plutôt que sur la séquence des lettres formant les mots (Chapleau *et al.*, 2016).

## 2.2 La morphologie

Bien que la morphologie soit un levier important en production de mots écrits, elle est peu investie, voire sous-investie, en enseignement (Lehmann, 2015). Nous entendons par morphologie la forme du mot, c'est-à-dire sa construction. La morphologie des mots se fonde sur des règles de formation ainsi que sur les relations que ces mots entretiennent dans une phrase. Le mot simple est composé minimalement d'un morphème nommé morphème lexical (Lehmann, 2015), c'est-à-dire d'une unité minimalement significative qui possède une forme, un sens et une autonomie. Ainsi, le mot simple est l'unité minimale, donc morphologiquement simple (p. ex., re/fleur/ir). On qualifie un mot construit lorsqu'il est composé de plusieurs morphèmes que l'on peut décomposer en petites unités de sens (p. ex., dé/ménage/ment). Il est alors considéré comme étant morphologiquement construit (Chapleau, 2013; Fejzo, 2011).

### 2.2.1 La morphologie dérivationnelle

Il existe deux types de mécanismes de formation de mots construits : la dérivation et la flexion. La morphologie flexionnelle concerne les mots fléchis en genre, en nombre, en temps et en mode selon la syntaxe de la phrase. La morphologie flexionnelle, à laquelle nous ne nous attarderons pas dans cette recherche, concerne la syntaxe. Elle relève de l'orthographe grammaticale ( chaînettes, « -s » signifiant qu'il y en a plusieurs dans le contexte rapporté).

La morphologie dérivationnelle, quant à elle, concerne la sémantique (p. ex., chaînette/-ette diminutif de « chaîne ») et est indépendante de la syntaxe de la phrase (Chapleau, 2015 ; Fejzo, 2011 ; Marec-Breton *et al.*, 2005). L'intérêt de la

morphologie dérivationnelle est qu'il est possible de créer des mots construits (polymorphémiques) qui donnent lieu à des mots composés, et des mots dérivés à partir d'un mot simple (morphème lexical).

La morphologie dérivationnelle vise essentiellement les mots dérivés, donc les mots polymorphémiques, c'est-à-dire des mots possédant des morphèmes fixés, attachés au morphème lexical. Ces morphèmes, que l'on appelle aussi des affixes dérivationnels, ne sont pas autonomes. Par exemple, dans les mots « prisonnier », « emprisonner », « emprisonnement », on retrouve le morphème lexical prison et les affixes « em- », « -ier », « -er », « -ment ». Il existe deux types d'affixes dérivationnels : les préfixes et les suffixes. Lorsque l'affixe s'attache au début du morphème lexical, il se nomme préfixe (p. ex., in-croyable) ; il ne change pas la nature grammaticale du morphème lexical, mais n'est pas toujours porteur du même sens (p. ex., « inconditionnel », « in- » signifiant la négation donnant le sens de non conditionnel, mais « inflammable » ne signifie pas non inflammable) (Fejzo, 2011). Lorsque l'affixe s'attache à la fin du morphème lexical, il se nomme suffixe (p. ex., vis-ionner/-ible /-iblement) et change la classe grammaticale du morphème lexical en plus d'être porteur de sens général (p. ex., visionner-er, verbe, agent de ; vis -ible, nom, action de ; vis-ible-ment, adverbe, de façon).

Par conséquent, la morphologie dérivationnelle implique des manipulations morphologiques de morphèmes dérivationnels, tels « in- » et « -able ». En enseignant les régularités morphologiques et en établissant des liens entre les mots dérivés, on permet au scripteur d'orthographier avec précision la forme construite (p. ex., incroyable, « in - » qui signifie n'est pas croyable) et de justifier les lettres muettes (p. ex., friand → « d », friandise, car le « d » est audible dans le mot de la même famille) (Chapleau, 2015).

### 2.2.2 La conscience morphologique

Issue du domaine de la psycholinguistique, l'expression conscience morphologique est considérée comme étant la conscience qu'a l'enfant de la structure morphémique des mots et sa capacité à réfléchir et à manipuler explicitement cette structure (Carlisle, 1995). Elle correspond aux connaissances morphologiques, c'est-à-dire à la réflexion sur la structure et la forme dérivée ou flexionnelle des mots. Elle requiert l'utilisation intentionnelle des connaissances morphologiques des mots isolés ou en contexte (Carlisle, 1995 ; Fejzo, 2016 ; Huot, 2005). Elle sollicite les capacités d'analyse et de réflexion sur la forme des mots ainsi que de la manipulation volontaire de la structure interne des mots (p. ex., personne, personn-el, personn-ellement) (Carlisle, 1995 ; Fejzo, 2011 ; St-Pierre, Déry, Caron et Arteau, 2020).

La conscience morphologique regroupe la conscience morphologique flexionnelle et dérivationnelle. La conscience morphologique flexionnelle permet de comprendre et de donner du sens à l'orthographe grammaticale, alors que la conscience morphologique dérivationnelle permet de comprendre et de donner du sens à l'orthographe lexicale (Fayol, 2006). Cette dernière fait appel aux connaissances des morphèmes dérivationnels. Ainsi, son développement facilite la production de mots écrits construits par l'ajout de morphèmes dérivationnels (p. ex., chat, chat-on, chat-ière), lesquels se composent d'un mot simple et d'un ou de plusieurs morphèmes porteurs d'une information sémantique (p. ex., « re- » « faire », verbe infinitif qui signifie « action de faire à nouveau ») (Marec-Breton *et al.*, 2005).

La conscience morphologique dérivationnelle poursuivra son développement tardivement, car certains morphèmes dérivationnels possèdent des allomorphes qui changent en fonction du mot de base (p. ex., refaire, rouvrir). Certains changent la forme du mot de base (p. ex., sel-saler), d'autres sont peu productifs (p. ex., le préfixe

« dis- » équivaut à 0,46 % de fréquence selon Polymots (Marec-Breton *et al.*, 2010). Néanmoins, 80 % des mots de la langue française sont des mots plurimorphémiques. Il est donc important de développer les connaissances morphologiques dérivationnelles pour une plus grande précision orthographique en production de mots écrits. Conséquemment, dans le cadre de cette étude, la conscience morphologique revêt un intérêt particulier afin de développer des connaissances pertinentes à la production précise des mots écrits.

### 2.3 Liens entre la conscience morphologique et l'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale et la conscience morphologique dérivationnelle ayant été abordées, il est nécessaire de comprendre les liens qui les unissent et l'importance de leur réciprocity dans le développement des compétences orthographiques de mots écrits. Bien que la conscience phonologique doit être développée tôt dans le parcours scolaire (Fejzo, 2011 ; Marin et Lavoie, 2017), d'autres connaissances sur la langue doivent être développées en raison des nombreuses irrégularités du système orthographique du français (Casalis *et al.*, 2017 ; Fayol, 2008). En effet, une analyse strictement phonologique d'un mot morphologiquement complexe entraîne plus facilement des erreurs en raison de l'opacité phonologique et orthographique qui s'opère (St-Pierre *et al.*, 2020) (ex., immobile). Pour éviter les difficultés orthographiques liées à la morphologie qui persistent jusqu'à la 6e année et même bien au-delà, il est nécessaire de prendre en compte les unités morphémiques qui composent les mots dérivés (St-Pierre, 2010 ; St-Pierre *et al.*, 2020).

Donc, la morphologie doit faire l'objet d'un enseignement spécifique afin que l'élève développe la conscience morphologique, car elle requiert une réflexion sur les connaissances morphologiques et permet la manipulation consciente des unités

morphomiques, lors de la production de mots écrits. De ce fait, elle contribue à une plus grande précision orthographique des mots en général et des mots construits quand des liens entre le mot de base et les morphèmes dérivationnels sont établis (Casalis *et al.*, 2017 ; St-Pierre *et al.*, 2020). Par exemple, pour écrire le mot « rouvrir », le scripteur doit tenir compte de la signification de l’affixe, de la répétition, du mot de base « ouvrir », et de la règle orthographique « r- » devant un mot de base débutant par une voyelle. Plusieurs études d’intervention démontrent une amélioration significative de la capacité à identifier et à produire des mots écrits en mettant en place des interventions visant le développement de la conscience morphologique chez des participants de niveau primaire (Casalis *et al.*, 2011 ; Casalis *et al.*, 2017 ; Fejzo, 2011 ; Pacton et Deacon, 2008).

Les études consultées sur le sujet établissent des liens entre les connaissances orthographiques et la conscience morphologique. Toutes montrent une amélioration des mots écrits lorsqu’il y a une intervention en conscience morphologique, tant chez les normoscripteurs de langue seconde ou non, que chez les élèves en difficulté d’apprentissage.

L’étude de Sénéchal, Basque et Leclaire (2006) fait mention d’une corrélation entre la connaissance morphologique et la précision orthographique. En effet, les élèves, considérés normoscripteurs, utilisent les relations morphologiques entre les mots comme stratégie pour les aider à produire les mots écrits avec précision. Pour parvenir à une telle conclusion, trois types de mots ont été testés : les mots phonologiquement transparents (à consistance phonème-graphème), les mots morphologiquement transparents (dérivationnels, tels que « blond » et « blonde »), les mots lexicaux sans transparence phonologique ni morphologique, c’est-à-dire sans correspondance phonologique et sans dérivé possible (p. ex., « tabac », « tabagie », « tabatière »). L’étude repose sur quatre variables : la précision orthographique, la

fréquence d'utilisation des stratégies phonologiques et morphologiques, l'efficacité de leur utilisation des stratégies, la conscience morphologique et les stratégies utilisées par les élèves pour produire les mots. Il apparaît dans leur étude que les élèves utilisent plus fréquemment les stratégies phonologiques que les stratégies morphologiques pour orthographier l'ensemble des mots, surtout pour les mots transparents. Les résultats de leur recherche montrent que les élèves de 4e année du primaire peuvent cependant développer leur conscience morphologique et l'utiliser délibérément lors de l'apprentissage orthographique, selon la transparence des mots. L'étude mène à deux conclusions. D'une part, les mots aux morphogrammes dérivationnels sont mieux orthographiés par les élèves qui ont une meilleure conscience morphologique. D'autre part, les mots aux morphogrammes dérivationnels sont mieux orthographiés que les mots transparents.

L'étude d'intervention menée par Casalis *et al.* (2017) évalue si une intervention de base en conscience morphologique améliore les habiletés orthographiques des mots des normoscripteurs de 3e et 4e année du primaire ayant le français comme langue maternelle et quel en est l'impact à long terme sur l'orthographe des mots écrits. Pour ce faire, leur intervention s'est effectuée auprès de 70 élèves sans difficulté. Ils ont divisé les élèves en deux groupes égaux : un groupe en morphologie-intervention (expérimental) et un groupe en orthographe (contrôle). Leur étude utilise deux variables : la morphologie des mots dérivationnels et l'orthographe. Trois tâches ont été utilisées afin d'évaluer la conscience morphologique des scripteurs. La première consiste en une extraction de mots simples par des séries de mots dérivationnels de même famille (p. ex., grandeur, grandir, agrandissement, le mot de base est grand). La seconde consiste en une définition des suffixes présentés par des pseudomots de catégories similaires (p. ex., un mudeur, c'est 1) Quelqu'un qui mude ou 2) Le petit d'une mude). La troisième consiste à compléter une phrase avec un pseudo-mots (p. ex., Quand quelqu'un voule encore une fois, il revoule). Des sous-tests d'épreuves

standardisées (L2MA, Chevrier-Muller, Maillart, Simon et Fournier, 2010) ont été administrés aux participants pour évaluer la précision orthographique au moyen d'une dictée de mots dérivés et simples. Ils ont également demandé l'écriture de mots sélectionnés à partir de la base de données lexicales « Manulex » (Ortega et Lété, 2010) selon leur complexité graphémique, leur nombre de lettres et leur fréquence. L'intervention s'échelonnait sur 24 entraînements de 20 minutes chacun, à raison de quatre par semaine. Lors de chaque session d'entraînement, les élèves recevaient des explications sur la formation des mots pour ensuite accomplir deux exercices. Dans le premier exercice, les participants devaient épeler le mot entier ou un segment de mot correspondant (le suffixe ou la racine). Dans le second exercice, ils devaient épeler la fin du mot de base qui lui était fourni dans une phrase. L'analyse des résultats de l'étude indique que l'intervention en conscience morphologique a aidé les participants à sélectionner correctement l'orthographe de mots à graphèmes complexes, si ceux-ci assemblaient les affixes dérivationnels aux mots de base ou aux autres mots morphologiquement de même famille que le mot de base. Ainsi, l'étude de Casalis et ses collaborateurs (2017) montre qu'une intervention en conscience morphologique permet de développer et de renforcer les stratégies morphologiques dans le développement de l'orthographe des mots écrits en plus d'avoir des effets qui persistent après plusieurs mois. Ces résultats font écho aux résultats précédemment obtenus par Nunes et ses collaborateurs (2003), à savoir que les performances en écriture de mots à morphologie complexe sont supérieures chez les participants ayant reçu une intervention qui implique la conscience morphologique.

L'étude de Nunes et Bryant (2004), pour sa part, montre que les connaissances orthographiques promeuvent le développement de la conscience morphologique. Les résultats de leur expérimentation, menée en Angleterre auprès de normoscripteurs provenant d'écoles de milieux socio-économiques variés de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année du primaire, montrent une progression régulière avec l'âge. Ainsi, écrire avec les

morphèmes permet une représentation stable des morphèmes, même si la forme phonologique change (p. ex., faire/faisait). Nunes, Bryant et Bindman (2006) suggèrent qu'écrire avec les morphèmes procure une représentation des morphèmes qui restent stables même s'ils changent de forme à l'oral.

L'étude d'intervention, menée par Fejzo et ses collaboratrices (2016), a mesuré les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale chez des élèves arabophones du 2<sup>e</sup> cycle du primaire scolarisés en français. Les résultats de leur recherche indiquent une amélioration significative de la conscience morphologique et de l'orthographe lexicale chez les élèves qui ont reçu l'intervention. L'analyse de l'étude met en évidence l'importance du nombre d'activités qui doivent être consacrées à l'apprentissage de la signification des suffixes et à la production des morphographes pour améliorer la production des mots chez les élèves arabophones scolarisés en français. En effet, les résultats observés chez le groupe expérimental suggèrent qu'en développant la conscience morphologique, l'établissement des représentations de morphèmes dans le lexique mental en est facilité. L'étude apporte la preuve de la nature causale de la relation entre la conscience morphologique et l'orthographe lexicale, telle que suggérée par d'autres études corrélationnelles (Casalis *et al.* 2011; Nunes, Bryant et Bindman, 2006), notamment auprès d'une population allophone.

L'étude descriptive de Chapleau, Beaupré-Boivin, Saidan et Fejzo (2016) s'est intéressée aux connaissances et aux capacités de conscience morphologique des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en orthographe lexicale. Elle porte sur un échantillon de 13 élèves fréquentant des groupes adaptés. Le test de conscience morphologique de ces élèves montre que, bien qu'ils soient sensibilisés au fait que les mots sont constitués de petites unités de sens, leurs capacités de conscience morphologique ne sont pas plus développées que leurs connaissances en orthographe

lexicale. Or, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en orthographe nécessitent un enseignement explicite des connaissances et des stratégies morphologiques, car ils ont des lacunes concernant la capacité à établir des liens morphologiques entre les mots.

Les résultats des études rapportées permettent de conclure que l'enseignement de la conscience morphologique pourrait conduire à une amélioration de l'orthographe des mots polymorphémiques (mots peu ou pas transparents) lorsque l'on recourt à l'analyse morphologique. En d'autres termes, quand on se sert de la conscience morphologique. En développant la conscience morphologique, les connaissances sur la morphologie dérivationnelle évoluent et se consolident, favorisant considérablement l'amélioration de l'orthographe des mots à l'écrit (Pacton et Deacon, 2008). Conséquemment, les études précédemment évoquées suggèrent de proposer à tout type d'élève un entraînement en conscience morphologique afin d'améliorer l'orthographe lexicale. De plus, elles éclairent la présente étude quant aux types d'interventions à privilégier pour y parvenir.

### 2.3.1 La conscience morphologique chez les élèves en difficulté d'apprentissage de l'écrit

Certains élèves développent difficilement des habiletés en écriture correspondant à leur niveau scolaire (Chapleau *et al.*, 2016 ; Daigle, 2015 ; St-Pierre, 2010). Par conséquent, il est urgent d'agir au secondaire lorsque celles-ci sont déficitaires. De plus en plus d'études démontrent que les habiletés morphologiques contribuent efficacement au développement des compétences orthographiques chez les enfants de tout âge scolaire et de langues diverses (Casalis *et al.*, 2017 ; Chapleau *et al.*, 2016 ; Chapleau *et al.*, 2014 ; St-Pierre *et al.*, 2020). Produire des mots polymorphémiques présente des défis notoires pour le scripteur en difficulté d'apprentissage ou débutant

en français langue seconde (Chapleau *et al.*, 2016; Fejzo *et al.*, 2016). L'élève qui possède une faible conscience morphologique utilise péniblement les informations morphologiques à l'écrit, ce qui affecte la maîtrise et la précision de l'orthographe des mots construits (St-Pierre *et al.*, 2011). Toutefois, lorsqu'il y a une intervention en conscience morphologique, autant sur la dimension flexionnelle que dérivationnelle, auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage de niveau primaire, les résultats aux évaluations en écriture montrent un gain qui persiste dans le temps (St-Pierre *et al.*, 2011). Ces résultats rejoignent ceux démontrés par d'autres chercheurs auprès de normoscripteurs (Casalis *et al.*, 2017) et auprès d'élèves ayant des profils d'apprenants avec un trouble d'apprentissage (Chapleau, 2020). D'ailleurs, la recherche de Chapleau et ses collaboratrices (2016) propose des résultats intéressants concernant la conscience morphologique chez les élèves du primaire en groupes adaptés. Les élèves en difficulté d'apprentissage seraient plus sensibles au fait que les mots sont constitués de morphèmes porteurs de sens, ce qui leur permettrait de manipuler consciemment les morphèmes, lors de la production de mots écrits, mais pas d'établir des liens morphologiques de mots polymorphémiques de même famille lorsque le mot présente une similitude phonologique (p. ex., Est-ce que lune et lunette sont des mots de même famille?). Or, pour soutenir l'élève dans ses choix orthographiques des mots écrits, peu importe sa difficulté ou son niveau d'apprentissage du français, les chercheuses proposent d'instaurer des capsules portant sur la morphologie dérivationnelle dans l'enseignement.

### 2.3.2 La conscience morphologique chez les élèves de langue seconde

Si les recherches consultées sur la conscience morphologique auprès d'élèves allophones ont principalement permis d'établir des liens avec les capacités en lecture ; il y a peu de résultats concernant la production écrite. Il est donc plus évident de

présenter des résultats d'études sur la conscience morphologique établissant des liens avec la lecture plutôt qu'en écriture. En raison de la corrélation entre la lecture et l'écriture, il est tout de même possible d'effectuer certains rapprochements des connaissances orthographiques utilisées par les apprenants de langue seconde. C'est pourquoi nous nous permettons de présenter des résultats d'études sur la conscience morphologique en identification de mots chez les apprenants de langue seconde.

Certaines connaissances orthographiques ne sont pas ou très peu mises à profit chez les élèves de langue seconde, en raison de l'éloignement entre les graphèmes et les phonèmes en français (Armand, 2005 ; Mangot, 2012). À cet effet, Fejzo et ses collaboratrices (2014, 2016) suggèrent que certaines habiletés acquises en langue maternelle sont transférables s'il y a peu de distance entre les systèmes orthographiques de la langue maternelle et de la langue seconde. Toutefois, l'étude de Fejzo et ses collaboratrices (2016) rapporte que « les particularités orthographiques de la langue maternelle influencent la manière dont les élèves produisent les mots dans la langue seconde ». Besse, Demont et Gombert (2006) vont dans le même sens à travers leur étude menée auprès d'élèves arabophones (langue éloignée du système orthographique français) et lusophones (langue rapprochée du système orthographique français). « [Leurs] résultats indiquent qu'en identification des mots en français, les arabophones éprouvent plus de difficultés que leurs pairs lusophones. » (Fejzo *et al.*, 2014, p. 21).

Comme mentionné dans les études évoquées précédemment, des activités axées sur la conscience morphologique contribuent à une construction efficace et durable de la structure orthographique. De telles activités auraient des effets plus évidents chez les élèves allophones qui ont des représentations orthographiques peu précises (Fejzo *et al.*, 2014, 2016). Un enseignement explicite de la conscience morphologique serait

donc à privilégier pour améliorer la production de mots chez les élèves allophones (Fejzo *et al.*, 2016 ; Nunes *et al.*, 2003).

### 2.3.3 Des particularités des élèves allophones

Afin de mieux comprendre et d'expliquer les résultats des participants, il est nécessaire d'établir leur portrait générationnel en les distinguant en trois générations d'immigration : la première génération, les participants qui ne sont pas nés au Québec, la deuxième génération, les participants dont un parent ou les deux parents ne sont pas nés au Québec et la troisième génération, dans laquelle les participants et les parents sont nés au Québec. L'analyse des premières données de Mc Andrew et Ledent (2012) a révélé un profil plus favorable à la réussite scolaire chez les élèves issus de l'immigration nés au pays (41,4 % du groupe cible) que chez les élèves nés hors du pays (58,6 % du groupe cible). Cela les a menés à évaluer jusqu'à quel point le profil des élèves de deuxième génération se rapprochait de celui de leurs pairs de première génération ou au contraire de celui des élèves de troisième génération ou plus. Au sein de leur groupe cible, les élèves de deuxième génération ont plus souvent le français comme langue maternelle (55,1 %) par rapport aux élèves de première génération (21,5 %). Bakhshaei (2015) rejoint Mc Andrew et Ledent (2012) en affirmant que les élèves de deuxième et de troisième génération ne présentent pas de différences majeures quant à la diplomation (55,7 % des élèves de deuxième génération sont diplômés au moment prévu). Toutefois, Bakhshaei (2015) mentionne que les élèves issus de l'immigration de première et deuxième génération ont un taux de diplomation plus faible que celui des élèves de troisième génération ou plus, lorsqu'on tient compte du fait qu'ils obtiennent leur diplôme dans un horizon temporel plus étendu ou quittent le Québec ou qu'ils poursuivent leurs études au secteur des adultes » ou encore qu'ils empruntent des voies qualifiantes offrant des

parcours de formation axée sur l'emploi, tel que la formation à un métier semi-spécialisé (FMS), de formation préparatoire au travail (FPT) et de programme de préparation au diplôme d'études professionnelles (Pré-DEP). Qui plus est, la diplomation ne mesure pas le degré de maîtrise de la langue, compétence qui jouerait ultérieurement un rôle majeur dans la poursuite de leurs études postsecondaires (Mc Andrew et Bakhshaei, 2015). De ce fait, il est attendu qu'un certain pourcentage d'élèves de deuxième génération obtiennent des résultats se rapprochant de ceux des élèves de troisième génération, au secondaire.

#### 2.4 L'enseignement explicite comme pratique d'enseignement efficace

Certaines pratiques d'enseignement favorisent davantage l'apprentissage, notamment de la production de mots écrits, c'est pourquoi il est important de s'y attarder. Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) proposent une méga-analyse dans laquelle ils expliquent et comparent différentes pratiques d'enseignement afin de déterminer laquelle favorise l'ensemble des apprentissages, auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Il s'avère que l'enseignement explicite (ou Direct instruction) révèle de meilleurs résultats que l'enseignement traditionnel sur le rendement des élèves, en particulier pour l'orthographe (Bissonnette *et al.*, 2009, Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010 ; Daigle *et al.*, 2009).

Issu de la recherche sur les pratiques d'enseignement efficace, l'enseignement explicite est structuré et directif. Il s'opère en trois temps : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Le modelage consiste à expliciter tout le raisonnement qui est implicite à travers une séquence graduée. Par exemple, un enseignant qui applique cette approche dirait : « Pour le préfixe qui signifie “de nouveau”, j'écris “re-” et non seulement “r -” parce que le mot de base débute par une

consonne comme dans “retrouver”». La pratique guidée permet de soutenir l’élève afin qu’il puisse atteindre l’objectif de l’apprentissage visé. Pour faire suite à l’exemple du préfixe « re- », l’enseignant proposerait de faire un exercice permettant à l’élève de construire plusieurs mots en utilisant ce préfixe. Toutefois, il commencerait l’activité en modélisant la façon de construire le mot et il soutiendrait l’élève pour l’atteinte de l’objectif visé. Cette étape permet de vérifier, d’ajuster, de consolider et d’approfondir la compréhension de l’apprentissage ciblé (Bissonnette *et al.*, 2010). De plus, si elle est réalisée en petit groupe, elle est propice aux échanges entre élèves. Il est à noter que les échanges peuvent s’avérer bénéfiques pour les élèves en apprentissage d’une langue seconde qui éprouvent des difficultés phonologiques (Armand, Maraillet, Beck, Lamarre, Messier et Paquin, 2004). La pratique autonome est le temps où les élèves réinvestissent individuellement ces apprentissages à travers une nouvelle situation d’apprentissage. Cette dernière étape permet de mesurer la maîtrise de l’apprentissage. Il est important de questionner les élèves tout au long des étapes afin de stimuler leur réflexion quant à leurs choix cognitifs et de s’assurer qu’ils soient en mesure de transférer leurs apprentissages (Bissonnette *et al.*, 2010).

#### 2.4.1 L’enseignement explicite de la morphologie lexicale pour favoriser l’apprentissage de l’orthographe lexicale

L’enseignement explicite de la morphologie lexicale s’impose comme une pratique d’enseignement à privilégier pour favoriser la précision orthographique des mots écrits, et ce, pour tous les élèves (Bissonnette *et al.*, 2010 ; Chapleau, 2015, 2020 ; Daigle *et al.*, 2015 ; Fejzo *et al.*, 2016 ; Nadeau et Fisher, 2011, St-Pierre *et al.*, 2020). Ce type d’enseignement amène les élèves à mobiliser toutes leurs connaissances implicites et explicites pour résoudre un problème d’orthographe lexicale. Il habilite les élèves à verbaliser et à contrôler consciemment leurs

connaissances lexicales en développant leur conscience morphologique (Brissaud et Cogis, 2011 ; Nadeau et Fisher, 2011). Ce travail de réflexion orthographique favorise une sensibilisation progressive aux codes orthographiques, en plus de permettre à l'enseignant d'évaluer l'écart entre le savoir transmis et le savoir construit (Cogis, 2003).

Lors d'un enseignement explicite, il est important de tenir compte des connaissances implicites et explicites des élèves, car elles sont toutes deux mises à contribution. En effet, les élèves deviennent rapidement sensibles aux régularités de l'orthographe lexicale sans que ces connaissances soient toutes conscientes, organisées et verbalisées (Nadeau et Fisher, 2011 ; Pacton *et al.*, 2005 ; Perruchet et Pacton, 2004). Les connaissances implicites constituent un levier important pour les apprenants, car elles donnent lieu à un puissant sentiment d'intuition, puisque les élèves ne sont pas conscients de leur savoir. Même s'ils sont en mesure d'utiliser leurs connaissances, ils apprennent certaines propriétés des mots phonologiques, morphologiques et visuelles (Nadeau et Fisher, 2011 ; Pacton, 2003 ; Pacton *et al.*, 2005 ; Plisson et Daigle, 2015). Selon Gombert (2003), la prise en compte de la structure morphologique des mots mène graduellement les élèves à reconnaître les éléments significatifs dans un mot nouveau et à considérer les régularités présentes dans l'orthographe afin de les apprendre, et ce, sans avoir recours à un enseignement explicite. Toutefois, les connaissances implicites ne suffisent pas pour maîtriser l'orthographe lexicale, que ce soit pour les élèves allophones ou non, car ils n'ont pas tendance à recourir à leurs connaissances implicites en écriture de mots construits si la structure et les règles morphologiques ne leur sont pas enseignées, autrement dit, si un enseignement à la conscience morphologique n'a pas eu lieu explicitement (Chapleau, 2015 ; Fejzo, 2011 ; Fejzo *et al.*, 2016 ; Nadeau et Fisher, 2011 ; Pacton *et al.*, 2005 ; Rey, Pacton et Perruchet, 2005).

L'enseignement explicite oblige les élèves à analyser consciemment la structure des mots et à manipuler les mots sélectionnés au moyen de la morphologie dérivationnelle, pour améliorer leurs connaissances orthographiques (Chapleau *et al.*, 2014 ; Fejzo *et al.*, 2014, 2016 ; Marin et Lavoie, 2017 ; Nadeau et Fisher, 2011). Cette pratique est aussi bénéfique pour les élèves en difficulté d'apprentissage que pour les élèves allophones (Chapleau, 2020 ; Fejzo *et al.*, 2016 ; St-Pierre, 2010). Bien qu'il exige une préparation, l'enseignement explicite de la morphologie lexicale est nécessaire parce qu'il contribue au développement de la conscience morphologique, et ainsi favorise la précision orthographique des mots écrits pour tous les élèves (Chapleau, 2015, 2020 ; Daigle *et al.*, 2015 ; Fejzo, 2011 ; Fejzo *et al.*, 2016 ; Nadeau et Fisher, 2011 ; St-Pierre *et al.*, 2020).

#### 2.4.2 Le modèle d'intervention

Pour favoriser les apprentissages et répondre aux besoins de tous les élèves, l'enseignement explicite doit être organisé dans un modèle d'intervention. Par modèle d'intervention, il faut entendre une organisation de l'enseignement ayant pour objectif de favoriser la réussite scolaire et de prévenir le décrochage scolaire, en particulier celui des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (MELS, 2007a). Ce modèle a donc pour objectif de réduire l'écart entre les élèves performants et ceux qui le sont moins, en identifiant les habiletés déficitaires et en intervenant, de manière précoce, auprès de ces derniers.

À l'heure actuelle, le modèle de réponse à l'intervention (RAI) semble être le plus probant pour améliorer les performances scolaires des élèves, selon les recherches (Brodeur *et al.*, 2006 ; Justice, 2006 ; Shapiro, 2014 ; St-Pierre *et al.*, 2011). Ayant pour origine le modèle « *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* »

(IDEA) (Bergeron-Gaudin, 2016), ce modèle, axé sur la lecture, avait initialement pour cible les élèves ayant un trouble d'apprentissage. C'est pourquoi il a rapidement été adopté par les orthopédagogues. L'une de ses caractéristiques importantes est d'offrir un enseignement graduellement intensifié en trois niveaux (Desrochers *et al.*, 2015 ; Fuchs et Fuchs, 2011) (voir Figure 2.3). Le premier palier du modèle RAI consiste en un programme d'intervention universelle fondé sur des méthodes pédagogiques efficaces favorisant la réussite de tous les élèves (Desrochers *et al.*, 2015). Ainsi, le titulaire du groupe s'assure de suivre tous les élèves de près pour déceler si certains d'entre eux ont besoin d'une intervention supplémentaire. Ce niveau répond généralement aux besoins de 80 % des élèves. Le second palier vise un enseignement complémentaire adapté à un petit groupe d'élèves, environ 15 % des élèves, dont le programme d'intervention universelle dispensé ne suffit pas. Le troisième palier est une intervention intensive et individualisée pour les élèves qui ne maîtrisent toujours pas la matière après le deuxième niveau. À ce niveau, il y a nécessairement l'intervention d'un spécialiste tel qu'un orthopédagogue pour remédier de manière spécifique à un déficit quelconque. L'intérêt de ce modèle est de privilégier une approche différenciée favorisant une intensification des interventions selon les besoins des apprenants (Chapleau, Godin et Beaupré-Boivin, 2020).

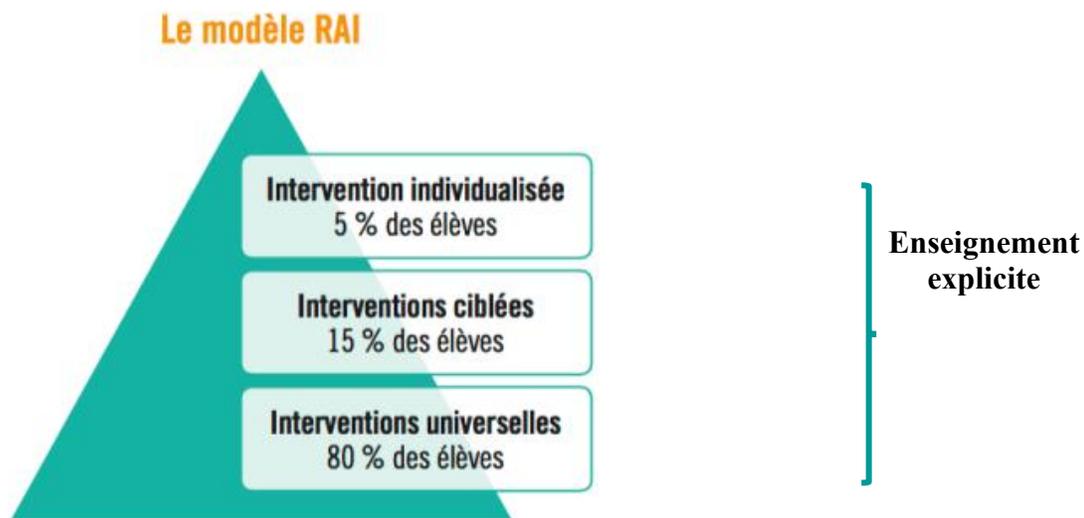


Figure 2.3 Modèle RAI

Au secondaire, la conscience morphologique est peu enseignée. À cet effet, il importe d'avoir une pratique régulière de l'écriture dans laquelle les élèves actualisent leurs connaissances et leurs stratégies et d'enseigner régulièrement la conscience morphologique dès le premier palier en classe ordinaire. En appliquant les caractéristiques d'un enseignement universel sous un modèle d'interventions efficace à l'ensemble des élèves de la classe, donc dès le premier palier, il est possible de favoriser le développement de l'apprentissage de l'orthographe lexicale, notamment des mots polysyllabiques, et d'améliorer la production de mots écrits, chez les élèves allophones ayant des difficultés d'apprentissage (Desrochers, 2015 ; Laplante, Desgagné et Turgeon, 2013). De plus, ce modèle permet l'ajustement de l'intervention, au deuxième et au troisième palier, des connaissances et des stratégies chez les élèves dont les difficultés d'apprentissage pourraient persister. C'est en ce sens que ce projet de recherche opte pour un programme d'intervention universelle, de premier palier, s'adressant à des élèves allophones en difficulté d'apprentissage de niveau secondaire.

## 2.5 Synthèse

En résumé, la description théorique des principes de l'orthographe lexicale, de la conscience morphologique, l'établissement des liens qui les unissent à travers plusieurs études discutées et l'explication de la méthode d'enseignement explicite et du modèle RAI, cet éclairage théorique dresse le cadre dans lequel s'inscrit cette étude. De plus, il permet de concevoir un modèle d'intervention universelle en conscience morphologique. Finalement, les objectifs et les hypothèses de la présente recherche concluent ce chapitre.

### 2.5.1 Objectifs de recherche

La scolarisation d'un plus grand nombre d'élèves allophones engendre de nombreux défis, notamment sur le plan de l'enseignement de l'orthographe lexicale en production de mots écrits. La conscience morphologique est nécessaire au développement des connaissances et habiletés en production de mots écrits, pour le cheminement scolaire des jeunes de niveau secondaire. La problématique et la recension d'écrits scientifiques révèlent des lacunes quant aux interventions universelles en conscience morphologique, afin de soutenir la production de mots écrits.

En s'intéressant aux difficultés de certains élèves allophones du secondaire en ce qui a trait à l'orthographe lexicale, ce projet de recherche vise l'amélioration de leurs capacités en conscience morphologique ainsi qu'en orthographe lexicale de production de mots écrits plurimorphémiques. Par conséquent, une intervention universelle, traitant de la conscience morphologique en classe ordinaire de français,

sera effectuée auprès d'élèves allophones en difficulté d'apprentissage, en troisième secondaire.

### 2.5.2 Objectif général

Cette étude vise à mesurer les effets d'une intervention en conscience morphologique sur la production de mots écrits, chez les élèves allophones présentant des difficultés d'apprentissage, en classe ordinaire de la troisième secondaire.

### 2.5.3 Hypothèses de recherche

Deux hypothèses peuvent être émises concernant les résultats aux mesures en conscience morphologique de production de mots écrits :

1. Les participants ayant reçu l'intervention obtiendront de meilleurs résultats que les participants du groupe contrôle concernant les tâches d'identification de mots de base et de décision sémantique lors du test de conscience morphologique.
2. Les participants ayant reçu l'intervention obtiendront de meilleurs résultats que les participants du groupe contrôle concernant la précision orthographique, lors de la production de mots plurimorphémiques.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente, tout d'abord, le type de recherche et le devis de l'étude. Ensuite, il décrit les intervenants, les participants, l'intervention, les outils de collectes de données et la méthode d'analyse. Finalement, les résultats attendus et les considérations éthiques sont exposés.

#### 3.1 Le type de recherche

L'objectif général de cette étude est de mesurer les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale des mots écrits, chez des élèves allophones présentant des difficultés d'apprentissage, en classe ordinaire de la troisième secondaire. Ainsi, cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche appliquée quasi expérimentale. La méthode quantitative est retenue pour mesurer les effets de l'utilisation des connaissances morphologiques en orthographe lexicale des mots écrits. Parmi les devis de la méthode quantitative, le devis quasi expérimental est privilégié, car il permet de mesurer l'efficacité de l'intervention sur des participants qui présentent des caractéristiques communes (De Saint-André, Montésinos-Gelet, Morin et Saussez, 2008 ; Gaudreau, 2011 ; Van Der Maren, 1995). De plus, puisqu'il s'agit d'une étude qui a lieu en milieu scolaire, elle peut être qualifiée d'écologique.

### 3.2 Le devis de recherche

Le devis quasi expérimental choisi permet de vérifier l'effet de l'intervention en conscience morphologique sur les connaissances morphologiques dérivationnelles et la précision des mots écrits, chez les élèves allophones présentant des difficultés d'apprentissage, en classe ordinaire de la troisième secondaire. Le but étant d'observer les performances des participants du groupe expérimental en réponse à l'intervention universelle et de les comparer à celles du groupe contrôle en utilisant deux temps de mesure : prétest et posttest (voir Figure 3.1).

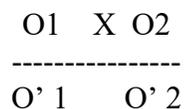


Figure 3.1 Design de la recherche (Gauvreau, 2011)

Par conséquent, une comparaison entre les caractéristiques des participants du groupe expérimental et celles des participants du groupe contrôle sera effectuée. Puis, pour déterminer les effets de l'intervention, une comparaison des résultats obtenus avant et après l'expérimentation entre les participants des deux groupes sera privilégiée.

Malgré les efforts de la chercheuse pour contrôler les différentes variables pouvant influencer les résultats, cette recherche comporte quelques biais qui doivent être considérés pour ne pas nuire à sa validité. D'abord, les groupes sélectionnés présentent des caractéristiques pouvant varier d'un groupe à l'autre (le nombre d'élèves allophones, les langues maternelles, leurs difficultés d'apprentissage, leur nombre d'années de scolarité, etc.). Dans le but d'accorder une attention particulière à la sélection des participants et à la création des sous-groupes, un questionnaire permettant d'établir un portrait descriptif des participants a été conçu (voir *Annexe A*).

Ce questionnaire permettra ultérieurement de nuancer certains écarts entre les participants, les sous-groupes et les groupes.

De plus, le fait que la chercheuse applique elle-même l'intervention au sein du groupe dont elle est l'enseignante est un second biais. À cet effet, Boyer et Savoie-Zajc (1997) mentionnent que la recherche en éducation s'intéresse à la dynamique interne de l'action pédagogique et de l'enseignement disciplinaire, une dynamique qui produit un impact direct sur l'activité pédagogique et sur la pratique enseignante. « L'enseignant peut aussi être le chercheur qui se préoccupe de mieux comprendre un processus ou d'améliorer sa pratique » (Boyer et Savoie-Zajc, 1997). Or, dans le cadre de cette recherche en didactique, il apparaît pertinent que la chercheuse mène l'expérience au sein du groupe expérimental, car celle-ci tend à comprendre et à améliorer ses pratiques éducatives et espère produire un impact positif sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale, par des activités pédagogiques exploitant la conscience morphologique. Cela dit, cela peut créer l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968). Autrement dit, la chercheuse qui applique l'expérimentation s'attend à une amélioration du groupe expérimental, ce qui peut influencer certains résultats et constats (Trouilloud et Sarrazin, 2003). À cet effet, deux instruments de mesure standardisés ont été choisis (Chronodictée et les matrices de Ravens) afin de mesurer le plus fidèlement possible les variables déterminées dans chacun des groupes, pour éviter la stigmatisation des groupes.

Un troisième biais à considérer est la possible contamination entre les élèves des deux groupes. En effet, le groupe contrôle et le groupe expérimental sont constitués d'élèves qui présentent des échecs scolaires dans les matières disciplinaires. Or, les groupes sont ouverts, ce qui signifie que certains élèves du groupe contrôle côtoient des élèves du groupe expérimental dans d'autres matières disciplinaires. De plus, le partage des lieux communs (même école, même corridor, partage de casier) est

également à considérer. Afin de réduire les effets possibles, les élèves du groupe expérimental n'auront pas accès aux documents liés à la recherche en dehors du contexte de la salle de classe. Toutefois, il est impossible de contrôler les informations orales que les élèves peuvent se partager.

Un dernier biais pris en compte est l'influence du travail en équipe disciplinaire des enseignants de même niveau. Afin de réduire cet effet, la chercheuse n'assistera à aucune rencontre d'équipe consacrée à la concertation et la planification des interventions en orthographe lexicale. Par conséquent, le matériel conçu pour l'expérimentation ne sera pas partagé avec les membres de l'équipe. Il sera tenu confidentiel jusqu'à la fin de l'expérimentation. Toutefois, l'étude et les résultats seront présentés à l'équipe ultérieurement. De plus, l'enseignante ressource impliquée auprès de participants suspendra sa participation dans les classes durant la période d'expérimentation.

Finalement, bien que la déperdition expérimentale ne soit pas un biais, elle mérite toutefois d'être considérée, car elle affecte le pouvoir statistique des résultats. Or, sachant que les élèves ciblés sont à risque d'abandon scolaire, il est possible que certains participants interrompent leur scolarité au cours de l'étude. À cet effet, le MELS (2015) affiche 31 % de décrochage scolaire pour les élèves immigrants de première génération sur 22,8 % inscrits en 2011-2012. Le même rapport mentionne également qu'en 3<sup>e</sup> secondaire, ces mêmes décrocheurs totalisent 29,5 % parmi l'ensemble des décrocheurs. Néanmoins, cinq semaines séparent le prétest et le posttest, ce qui réduit les risques d'abandon durant l'étude.

### 3.3 Les intervenants

Deux enseignants sont impliqués dans cette recherche : l'enseignante-chercheuse (D) qui est responsable du groupe expérimental et l'enseignant du groupe contrôle (M). La classe expérimentale est sous la tutelle de la chercheuse, diplômée de l'Université du Québec à Montréal en enseignement du français au secondaire. Enseignante depuis dix-neuf ans, son expérience s'est principalement développée auprès des élèves majoritairement allophones ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement, que ce soit en classe d'adaptation scolaire ou en classe ordinaire avec difficultés d'apprentissage. Durant six ans, elle a travaillé auprès de groupes de troisième année du premier cycle du secondaire tout en étant accompagnée d'une orthopédagogue.

La classe contrôle est sous la tutelle d'un enseignant expérimenté. Diplômé de l'Université du Québec à Montréal en enseignement du français et de l'histoire au secondaire, il (M) enseigne depuis vingt ans, dont neuf ans au sein de l'école où se déroule l'expérimentation. Il a travaillé dans plusieurs écoles ayant une forte concentration d'élèves issus de l'immigration. Il a enseigné à un groupe d'élèves présentant des troubles du comportement, à des élèves reprenant leur deuxième secondaire, à des groupes du programme de préparation à la formation professionnelle (Pré-DEP), ainsi qu'à des classes d'appui en français, c'est-à-dire des élèves aux prises avec des difficultés en français, ayant des résultats inférieurs à 60 %. Il a également participé à l'élaboration de nombreux plans d'intervention. Par conséquent, l'intervenant du groupe contrôle (M) possède une bonne connaissance des élèves allophones avec des retards scolaires, des difficultés d'apprentissage et des troubles d'apprentissage.

### 3.4 Les participants

Pour assurer l'appariement de ses deux groupes de recherche, certains critères ont été considérés. Le premier critère est le milieu linguistique pour que les participants soient majoritairement allophones. Les caractéristiques sociolinguistiques du milieu dans lequel se déroule l'expérimentation révèlent que 51,04 % d'élèves parlent une langue maternelle autre que le français et l'anglais et que 29,61 % ne parlent ni le français ni l'anglais à la maison (CGTSIM, 2018). Le deuxième critère est le niveau et le type de classe pour cibler un plus grand nombre d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. À cet effet, l'école où est menée l'étude présente une organisation qui offre des classes de soutien en français en 3<sup>e</sup> secondaire. Le troisième critère porte sur le niveau de difficulté d'apprentissage des participants. La direction de l'établissement classe les élèves au rendement faible, en français à la fin de la 2<sup>e</sup> secondaire, dans quatre classes de soutien : deux classes de soutien en français et en mathématique et deux autres en soutien français uniquement. Selon la direction de l'école, les participants des classes de soutien en français et en mathématique présenteraient des rendements plus faibles que les deux classes de soutien en français uniquement. Ces trois critères permettent de restreindre notre analyse à des participants majoritairement allophones d'un même niveau scolaire ayant des difficultés d'apprentissage récurrentes sur le plan des compétences en français. Ainsi, deux des classes de soutien en français et en mathématique de la 3<sup>e</sup> secondaire de l'école ont été ciblées.

Les variables attributives des participants sont prises en compte, telles que : le genre, l'âge (avoir 14–17 ans), la langue maternelle, la langue parlée à la maison et la génération d'immigration (voir Tableau 3.1). Cette hétérogénéité permet de produire une analyse comparative selon les profils d'élèves dans chacun des groupes à l'étude et de nuancer les résultats en fonction de leur particularité cognitive et linguistique.

Ces informations sont colligées par un questionnaire donné aux participants lors de la seconde rencontre avant l'intervention (*voir Annexe A*). Les informations requises concernent quatre caractéristiques nécessaires à l'analyse : l'âge en date du 30 septembre 2019, le genre, la langue maternelle, la ou les langues parlées à la maison et la génération immigrante. Les résultats au test des matrices de Raven sont ajoutés au tableau de variables attributives, car elles mesurent les capacités cognitives analogiques des participants. Ces informations permettent d'établir le portrait de chaque participant et de chaque groupe à l'étude dans le but de comparer leurs scores. De plus, ces informations permettent une compréhension nuancée des résultats dispersés lors de l'interprétation des résultats.

Tableau 3.1 Variables attributives des participants

Variables attributives des participants (portrait des participants)
Sexe
Âge au 30 septembre 2019
Résultat aux matrices de Raven
Langue maternelle
Langue(s) parlée(s) à la maison
Génération immigrante

L'étude compte 66 participants dont 33 dans le groupe expérimental (50 %) et 33 dans le groupe contrôle (50 %). L'ensemble des groupes compte 45 garçons (68,2 %) et 21 filles (31,8 %). Le nombre de garçons dans le groupe expérimental est de 27 et de 18 pour le groupe contrôle. Le nombre de filles dans le groupe expérimental est de 6 et de 15 dans le groupe contrôle. Il y a donc plus de garçons (82 %) que de filles (18 %) dans le groupe expérimental, alors que le nombre de garçons (55 %) et de filles (45 %) est plus équilibré dans le groupe contrôle (*voir Figure 3.2*). Toutefois, il

Il y a plus de participants de sexe masculin que de participants de sexe féminin dans l'ensemble des participants.

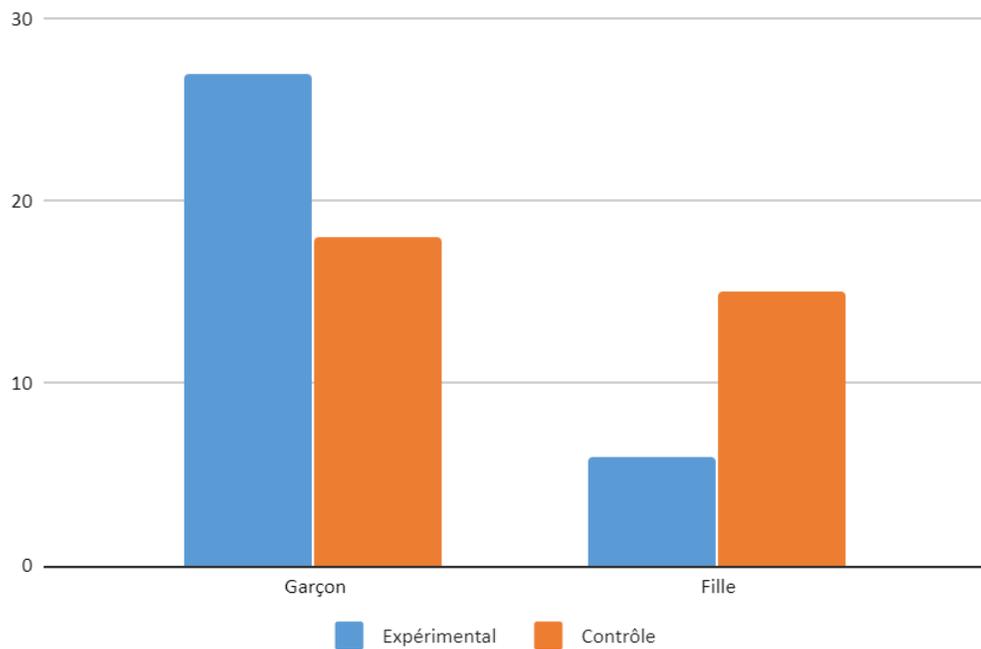


Figure 3.2 Le genre des participants

L'âge moyen des deux groupes est de 14,35 ans ( $\text{é-t} = 0,6441$ ), variant entre 14 ans et 17 ans. L'âge moyen du groupe expérimental est 14,30 ans ( $s = 0,5294$  ans) et 14,39 ans ( $s = 0,7513$ ) pour le groupe contrôle. L'ensemble du groupe contrôle est plus âgé que l'ensemble du groupe expérimental. Les garçons sont généralement plus âgés (14,4) que les filles (14,24) (voir Figure 3.3).

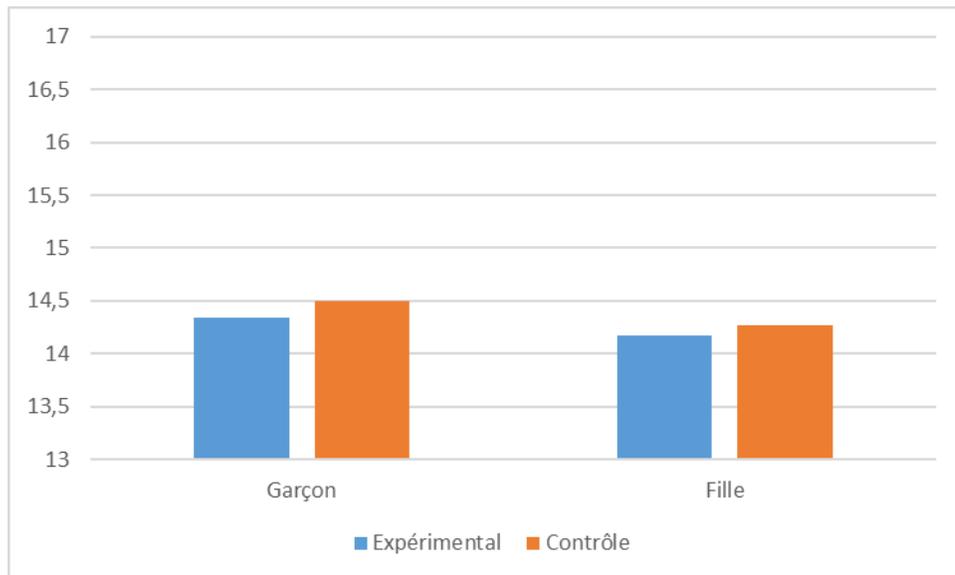


Figure 3.3 L'âge moyen des participants selon leur genre

Dans le groupe expérimental, 8 participants parlent français à la maison, 8 français et arabe, 5 arabe, 2 français et créole, 3 français, anglais et espagnol, 1 turc, 1 français et anglais, 1 français et espagnol, 1 ukrainien, 1 français et portugais, 1 français et anglais, 1 français et vietnamien.

Dans le groupe contrôle, 4 participants parlent français à la maison, 2 français et arabe, 2 arabe, 4 français et créole, 4 français et kabyle, 1 français, anglais et espagnol, 1 turc, 1 français et anglais, 1 français et espagnol, 2 français, créole et anglais, 1 kabyle, 1 créole, 1 espagnol, 1 tamoul, 1 chinois, 1 français et italien, 1 espagnol et anglais, 1 français, arabe et kabyle, 1 anglais et vietnamien, 1 français, tamoul et anglais, 1 français, anglais et italien.

Dans l'ensemble des groupes, le français est parlé par 47 participants à la maison, soit 72 %. Il se situe au premier rang. Cependant, 35 d'entre eux parlent une ou plusieurs autres langues à la maison, soit 53 %. Au second rang, l'arabe est parlé à la maison

par 17 participants, soit une représentation de 25,8 % des participants. Au troisième rang, l'anglais est parlé par 11 participants, soit 16,7 %. Le créole, qui est parlé par 9 participants, se situe au quatrième rang avec 13,6 %. Le cinquième rang, à 9 %, est occupé par l'espagnol, le turc et le kabyle, chacune des langues est parlée par 6 participants. Viennent ensuite à 3 % le tamoul, le vietnamien, et l'italien. Le chinois, l'ukrainien et le portugais sont au dernier rang avec 1,5 % (voir Figure 3.4). Le français est principalement parlé à la maison dans les deux groupes. Les participants du groupe expérimental parlent plus l'arabe à la maison que le groupe contrôle. Le groupe contrôle parle davantage l'anglais, le créole et l'espagnol à la maison que le groupe expérimental. Le turc, le kabyle et le vietnamien sont parlés à valeur égale.

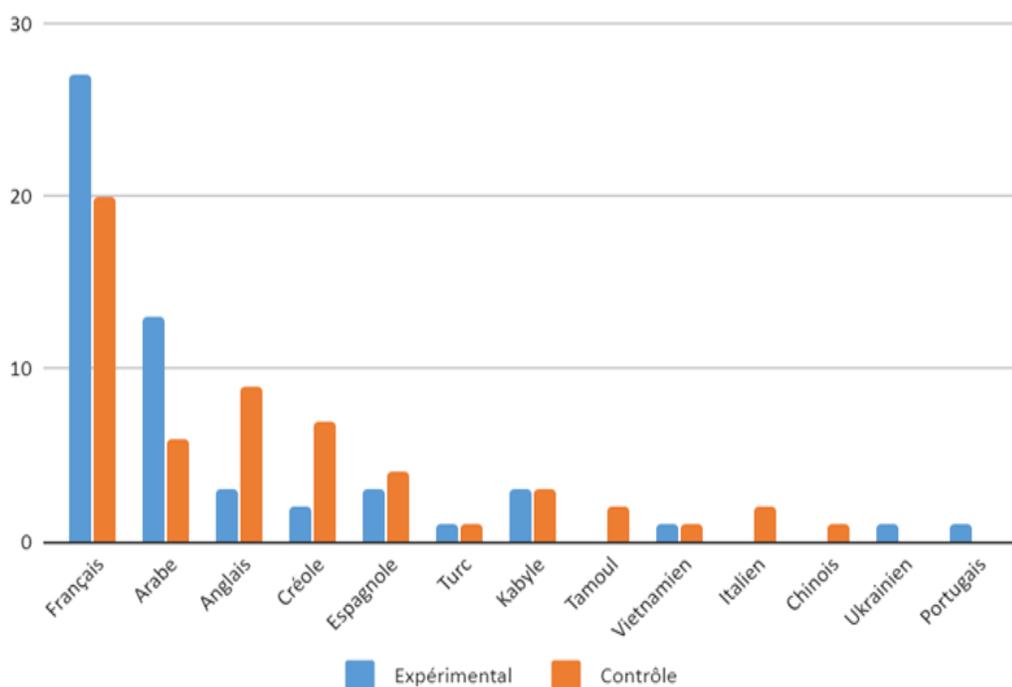


Figure 3.4 Les langues parlées par les participants à la maison

Dans le groupe expérimental, 12 participants sont de 1<sup>re</sup> génération, 20 de 2<sup>e</sup> génération et 1 de 3<sup>e</sup> génération. Le groupe expérimental compte plus de participants de 2<sup>e</sup> génération que de 1<sup>re</sup> génération, bien que près du tiers soit de 1<sup>re</sup> génération (voir Figure 3.5).

Dans le groupe contrôle, 15 participants sont de 1<sup>re</sup> génération, 15 de 2<sup>e</sup> génération et 3 de 3<sup>e</sup> génération. Le groupe contrôle a autant de participants de 1<sup>re</sup> génération que de 2<sup>e</sup> génération. Il compte plus de participants de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> génération (30 participants) que le groupe expérimental (24 participants) et 2 de plus de 3<sup>e</sup> génération que le groupe expérimental (voir Figure 3.5).

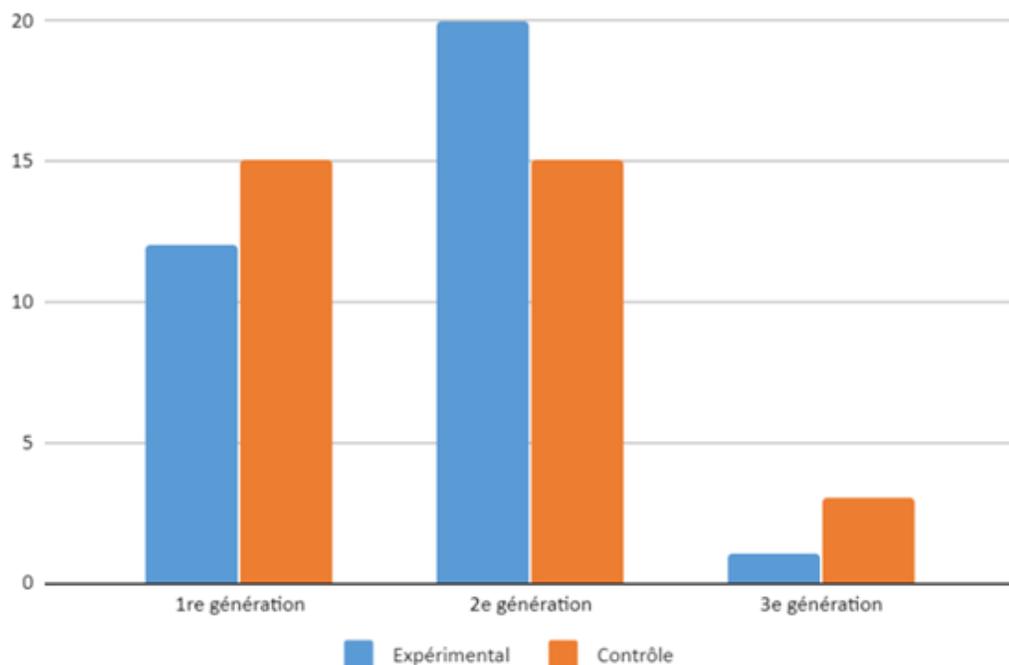


Figure 3.5 Les groupes générationnels des participants

Sur les 66 participants, 49 ont été scolarisés entièrement au Québec, soit 74 % et 17 ont été scolarisés ailleurs, soit 26 % (voir Figure 3.6). Les participants scolarisés ailleurs peuvent avoir fréquenté une classe d'accueil avant d'intégrer la classe ordinaire ou avoir intégré directement la classe ordinaire à leur arrivée au Québec. Or, sur l'ensemble des groupes, parmi les 17 participants scolarisés ailleurs, 14 d'entre eux, soit 21 %, ont intégré la classe d'accueil : 3 en 1<sup>re</sup> année du primaire, 3 en 2<sup>e</sup> année du primaire, 1 en 3<sup>e</sup> année du primaire, 3 en 4<sup>e</sup> année du primaire et 4 en 5<sup>e</sup> année du primaire. Les 3 participants qui ont été admis en classe ordinaire, sans passer par la classe d'accueil, ont été intégrés au secondaire : 1 intégré en 2<sup>e</sup> secondaire et 2 intégrés en 3<sup>e</sup> secondaire, soit 5 %. Dans le groupe expérimental, les statistiques descriptives montrent qu'il y a plus de participants qui ont été entièrement scolarisés au Québec que dans le groupe contrôle. Le groupe contrôle compte un peu plus de participants intégrés en classe d'accueil et en classe ordinaire que le groupe expérimental. Par ailleurs, il est à noter que la classe de soutien est considérée comme une classe ordinaire. Autrement dit, la classe de soutien n'est pas une classe adaptée au sens strict du terme ministériel. C'est une mesure mise en place par l'école.

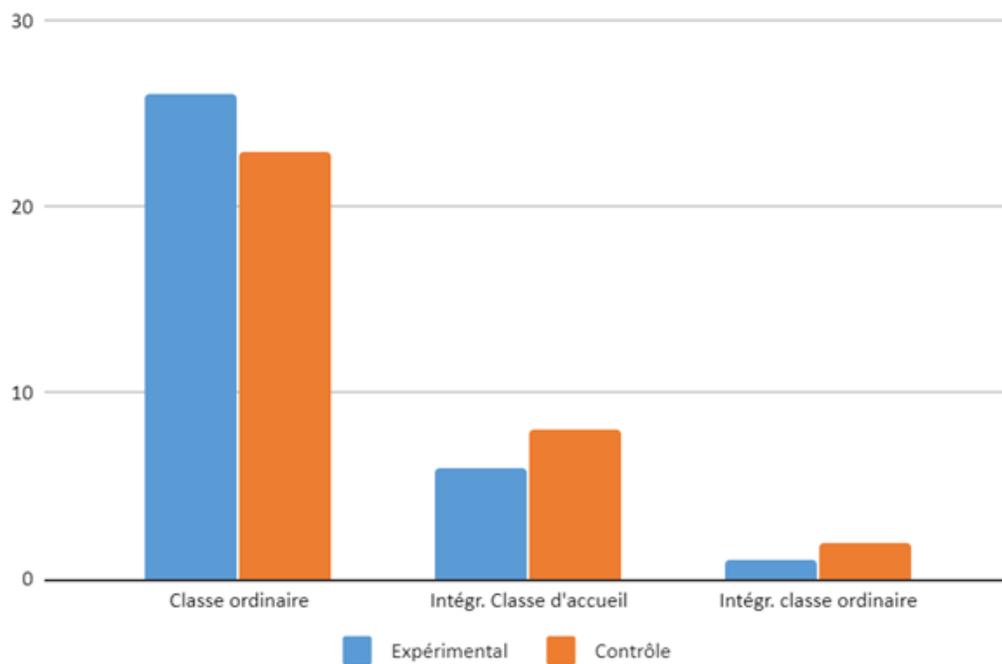


Figure 3.6 Types de classes fréquentées par les participants

Ces différentes caractéristiques apportent un éclairage concernant le portrait des participants. Ces informations permettront de déterminer si certaines distinctions peuvent influencer les résultats.

### 3.5 Les variables

Cette recherche comporte trois types de variables : contrôle, dépendante et indépendante. Dans le but d'assurer une rigueur scientifique dans l'analyse et l'interprétation des effets de l'intervention, un test d'évaluation des capacités cognitives est utilisé (variable contrôle). De plus, pour observer les effets de la variable indépendante, soit l'intervention, les variables relevant de la conscience

morphologique des sujets sont évaluées à travers des tests expérimentaux (variables dépendantes). Un test standardisé, Chronodictée, est également utilisé pour déterminer l'effet de l'intervention sur la production de mots écrits non entraînés (variable dépendante). À la suite de l'intervention, les données recueillies dans chacun des groupes, par l'intermédiaire du prétest et du posttest, sont analysées et présentées dans le prochain chapitre afin d'évaluer l'effet de l'intervention (voir Tableau 3.2).

Tableau 3.2 Classification des types de variables en lien avec les habiletés et les évaluations

Types de variable	Habilité mesurée	Types de test	Nom du test
Variable contrôle	Intelligence non verbale	Épreuve standardisée	1. Matrices de Raven
Variables dépendantes	Production de mots écrits	Épreuve standardisée	2. Chronodictée
	Conscience morphologique		3. Conscience morphologique 3.1 Décision sémantique 3.2 Identification du mot de base
	Production de mots écrits	Épreuves expérimentales	4. Production de mots écrits polymorphémiques (construits) 4.1 Traitement morphologique
Variable indépendante	-	Programme d'intervention	5. Expérimentation en conscience morphologique sur les mots écrits

### 3.6 Les épreuves

Afin de répondre à la question de recherche, les épreuves retenues tendent à mesurer les effets d'une intervention en conscience morphologique sur la production des mots

écrits en orthographe lexicale, chez des élèves allophones présentant des difficultés d'apprentissage, en classe ordinaire de la troisième secondaire. L'étude compte quatre épreuves : deux standardisées et deux expérimentales, une en conscience morphologique contenant deux sous-tests et une en production de mots écrits.

### 3.6.1 Les épreuves standardisées

Deux tests standardisés sont utilisés : les matrices de Raven (Jumel, 2014) pour la variable contrôle et Chronodictée (Baneath, Alberti, Boutard et Gatignol, 2015) pour la variable dépendante. Les épreuves standardisées portent sur des comportements attendus établis en fonction d'une majorité de la population (Chapleau, 2013). Les résultats obtenus fournissent des données quantitatives.

Les matrices de Raven, effectuées avant l'expérimentation, consistent en un test qui assure l'appariement, en matière d'intelligence non verbale, du groupe expérimental et du groupe contrôle et permet de nuancer certains résultats lors de la discussion. Ce test, rapide et fiable, permet de mesurer les aptitudes cognitives non verbales des sujets du groupe expérimental et contrôle. Par conséquent, cette épreuve apparaît pertinente, car l'intervention fait appel à la capacité de transfert par raisonnement et analogie. Ces habiletés pourraient être sous-jacentes au développement de la conscience morphologique (Chapleau, 2013). Autrement dit, ce test permet de mettre en lumière les capacités des participants à réfléchir sur la morphologie des mots et à manipuler leur structure interne. De plus, comme cette épreuve n'implique pas de mots à lire ou à écrire, elle n'évalue pas les connaissances de la langue. Elle s'applique donc aisément aux élèves allophones. Finalement, ce test est supporté par les sujets ayant des difficultés de concentration et peut être passé à un groupe de

participants âgés de 10 ans et plus. À la suite de ce test, les résultats obtenus assurent l'appariement des groupes sur le plan des capacités cognitives non verbales.

Concrètement, les matrices se présentent sous forme de figures sans signification qu'il faut d'abord appréhender pour en saisir les relations entre elles et pouvoir concevoir la nature de la figure qui complète l'image, le tout pour mesurer la capacité à développer un système de raisonnement. Il existe trois versions : deux en fonction de l'âge et une en fonction du QI élevé. Pour la présente étude, le choix s'est arrêté sur la deuxième, PM3, car elle s'adresse aux adolescents ayant une intelligence dans la norme.

Cette épreuve se compose de cinq matrices organisées en niveau de difficulté croissant. Chaque matrice présente 12 exercices, c'est-à-dire 12 pages (A1, A2, ...). Chaque page soumet une image sans signification comprenant une partie manquante. Le sujet doit effectuer un seul choix pour compléter la partie manquante à partir de 6 à 8 images proposées.

Le second test standardisé, Chronodictée, permet d'évaluer les performances lexicales des participants avant et après l'intervention dans le but d'évaluer leur progression. Chronodictée (Baneath *et al.*, 2015) permet d'obtenir un portrait des capacités orthographiques en production de mots écrits, étant un outil d'évaluation des performances orthographiques. Ce test normalisé permet d'établir des profils de scripteurs selon les types d'erreurs observés afin d'élaborer des interventions précises (Delaporte, 2010). Les erreurs sont réparties en cinq catégories : erreurs phonétiques, erreurs de segmentation, erreurs d'usage, erreurs syntaxiques et omissions. Il est étalonné pour des enfants et des adolescents. Il s'administre en grand groupe ou en individuel, sous forme de dictée de huit phrases de 186 syllabes chacune. Ce test propose deux façons d'effectuer les dictées : l'une qui est réalisée par l'intervenant

(dictée A), l'autre est dictée à partir d'un enregistrement (dictée B) dont la vitesse moyenne d'écriture repose sur le niveau de la classe. Pour la présente étude, la dictée A, sans contrainte de temps, a été retenue parce que la graphomotricité n'est pas une variable jugée ici nécessaire, compte tenu de l'âge des participants. De plus, l'étude ne cherche pas à identifier les élèves ayant les troubles de l'écriture liés à la graphomotricité. Elle est administrée de la même façon à chacun des groupes (*voir Annexe B*). Cette épreuve permettra d'objectiver la progression des performances orthographiques lexicales en production de mots écrits des participants, car les résultats obtenus aux 28 mots polymorphémiques contribueront aux explications des résultats obtenus aux épreuves expérimentales.

Cet outil d'évaluation a été choisi dans un premier temps parce qu'il est approprié aux adolescents suivant un cursus normal, ce qui est le cas des participants. Toutefois, le retard scolaire n'est pas pris en compte dans l'étalonnage dudit test. Dans un deuxième temps, sa grille de cotation permet de mesurer différentes performances orthographiques. Pour la collecte de données, seulement la cotation relative à l'orthographe lexicale est retenue, car l'intervention cherche à observer l'amélioration de l'orthographe lexicale en développant la conscience morphologique des structures orthographiques complexes, lors de la production de mots écrits.

### 3.6.2 Les épreuves expérimentales

Les épreuves expérimentales ont été conçues afin de vérifier les effets de l'intervention. La première vise l'évaluation de la conscience morphologique au moyen de deux sous-tests : la décision sémantique et l'identification du mot de base. La seconde épreuve expérimentale vise le traitement morphographique en production

de mot écrit. Une analyse rigoureuse des items contenus dans le programme d'intervention universelle ainsi que dans les épreuves expérimentales a été réalisée.

### 3.6.2.1 La sélection des items

Avant d'aborder de façon plus spécifique les épreuves expérimentales, il est important d'expliquer et de justifier le processus de sélection des items qui constituent la banque de mots utilisés pour l'intervention et l'épreuve (voir Tableau 3.3). L'élaboration de la liste d'items pour les mesures expérimentales s'est effectuée en fonction de plusieurs critères :

- les mots contenant les morphèmes ciblés par l'intervention issus de la liste orthographique de la 6<sup>e</sup> année du corpus du MELS. Polymots (Rey, Gala et Tichit, 2012) et l'Antidote de Druide informatique, version 1993 et 2018, ont permis de vérifier que les mots choisis possèdent des mots de base de même famille ;
- leur basse fréquence lexicale selon la banque de données Manulex (Ortega et Lété, 2010) ;
- leur bas pourcentage de réussite orthographique selon la banque de données ÉOLE (Pothier et Pothier, 2004) ;
- leur nombre de lettres et de syllabes ;
- leur complexité morphologique.

Tableau 3.3 Démarche de conception de l'épreuve expérimentale au regard du choix des items et de leurs appariements

Étapes	Banques de données	Caractéristiques des items retenus
1	Consultation de la Liste orthographique du MELS	6 <sup>e</sup> année Composés d'un préfixe : Des-, dé-, dés-, en-, em- Composés d'un suffixe : -tion, -ssion / -aire, -ère
2	Consultation de ÉOLE	45 % et moins de réussite en production de mots écrits au CM2
3	Vérification par l'intermédiaire de Polymots et d'Antidote	Mots construits possédant des mots de base de même famille
4	Consultation de Manulex	5 et moins de fréquence lexicale CM2
5	Appariement des items similaires	Nombre de lettres Structure syllabique Graphèmes complexes

La liste orthographique destinée au primaire proposée par le MELS (2014c) constitue le point de départ pour la sélection des items, car il n'existe pas de liste orthographique destinée au secondaire jusqu'à ce jour. Issue d'une collaboration entre linguistes et didacticiens, elle a été développée à partir de la fréquence d'apparition dans les livres et manuels utilisés en contexte scolaire québécois, de l'utilité des mots, de la polysémie et des relations entre les mots. De ce fait, les items ont été sélectionnés à partir du plus haut cycle scolaire au primaire, soit la 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. Le cycle troisième cycle du primaire choisi apparaît cohérent étant donné que certaines connaissances linguistiques, surtout sur le plan lexical et morphologique, peuvent avoir été insuffisamment développées chez les élèves allophones et en difficulté d'apprentissage, en raison de leur parcours scolaire (Armand, 2000 ; Chapleau, 2013 ; Daigle *et al.*, 2015 ; Daigle, Demont et Berthiaume, 2009 ; Fejzo, 2011).

De cette liste ont été retenus les items polymorphémiques. Pour ce faire, deux ressources lexicales, Polymots (2012) et Antidote (2018), ont été nécessaires afin de trouver les mots de base auxquels correspondent les mots polymorphémiques sélectionnés, car aucune des deux ressources lexicales ne possède, au moment de l'étude, l'ensemble des items sélectionnés de la liste orthographique du MELS. Cette démarche est nécessaire, car la création de la liste orthographique du MELS ne s'appuie pas sur la morphologie dérivationnelle.

La fréquence lexicale, ou la fréquence d'apparition des mots, à partir de la banque de données Manulex (Lété, 2004), est contrôlée pour que seuls les mots de basse fréquence, 5 et moins, ou non répertoriés soient conservés (p. ex., dénaturer 0,00916, débobiner N/A). La fréquence lexicale des mots contenus dans la banque de données Manulex est extraite de manuels d'enseignement au primaire en France. Le choix de bases de données est limité, car il n'en existe pas issues de manuels québécois d'enseignement au secondaire.

Le taux de réussite orthographique attendu est issu de la base de données ÉOLE, Échelle d'acquisition d'orthographe lexicale au primaire (Pothier et Potier, 2004). Il faut toutefois préciser que cette échelle d'acquisition a été élaborée à partir d'échantillons d'articles de journaux destinés aux adultes (Dumais *et al.*, 2014). Néanmoins, elle a permis de retenir les items sélectionnés potentiellement difficiles à orthographier. Les items extraits présentent un taux de réussite de 45 % et moins par les élèves de la dernière année du primaire, soit la 6<sup>e</sup> année (p. ex., désaccord 24 % en 5<sup>e</sup> année du primaire). Ce pourcentage a été retenu parce qu'il est le seuil le plus bas possible pour qu'il y ait suffisamment d'items pour l'intervention.

Les bases de données Manulex et ÉOLE présentent toutes deux des listes de mots adaptées pour les élèves de l'élémentaire d'écoles françaises ; par conséquent, elles ne

sont pas nécessairement représentatives de celles utilisées auprès des élèves de secondaire d'écoles québécoises. Bien que le fait de choisir les mots de la liste du MELS convienne aux élèves de primaire en classe ordinaire, en contexte québécois, rien ne permet de savoir si cette liste convient aux élèves allophones ayant des difficultés d'apprentissage en troisième secondaire. Toutefois, par les critères déterminés, les items sélectionnés permettent de mesurer la conscience morphologique et la production de mots morphologiquement construits chez les élèves ciblés par cette étude.

Pour éviter la fréquence d'apparition des items durant l'intervention, ce qui pourrait influencer les résultats, les 90 mots retenus ont été divisés en deux listes : entraînés et non entraînés. Les 45 mots plurimorphémiques entraînés lors de l'intervention ont été appariés à 45 mots plurimorphémiques non entraînés, chacun contenant les affixes ciblés (voir Tableau 3.4). Le but de cet appariement est de s'assurer que le participant utilise le traitement morphographique lors de la production de mots non entraînés de basse fréquence. Le pairage des mots repose donc sur les similarités, c'est-à-dire leur fréquence, leurs structures syllabiques et leur particularité graphémique et leur nombre de lettres, de phonèmes, de graphèmes (voir Tableau 3.4). Toutefois, les mots de plus haute fréquence se retrouvent dans la liste de mots entraînés et les mots de basse fréquence se retrouvent dans la liste de mots non entraînés, servant uniquement aux épreuves prétest/posttest. L'intervenante doit s'assurer que la colonne de mots non entraînés n'est en aucun cas exploitée lors de l'intervention afin de ne pas fausser les résultats aux épreuves.

Tableau 3.4 Exemple d' analyse du lexique du programme d' intervention universelle

Mots Polymorphémiques	Mot de base Poly/Anti	Mot Liste MELS	EOLE (cm2)	Manulex	L	P	S	Structure Syllabique	G	Graph. Simpl.	Graph. compl.
Dénaturer	Nature	x	N/A	0,00916	9	8	4	CV-CV-CV-CV	8	d,é,n,a,t,u,r	Er
Débobiner	bobine	x	N/A	N/A	9	8	4	CV-CV-CV-CV	8	d,é,b,o,b,i,n	Er

Légende : L = nb de lettres; P = nb de phonèmes; S = nb de syllabes; G = nb de graphèmes

### 3.6.2.2 L'épreuve en conscience morphologique

Après la consultation de plusieurs travaux portant sur la conscience morphologique en écriture, aucun test n'a été jugé valide pour mesurer les effets de l'intervention en conscience morphologique lors de la production de mots écrits auprès d'élèves allophones ayant des difficultés d'apprentissage, en troisième secondaire. Toutefois, plusieurs tests expérimentaux consultés, axés sur la compétence en morphologie dérivationnelle, ont largement inspiré la conception de l'épreuve expérimentale utilisée dans la présente étude (Casalis *et al.*, 2017 ; Chapleau, 2013 ; Fejzo, 2011 ; Fejzo *et al.*, 2016 ; Marin et Lavoie, 2017 ; Nunes et Bryant, 2004).

L'épreuve en conscience morphologique expérimentale (*voir Annexe B*) porte uniquement sur l'aspect dérivationnel. Les habiletés visées par l'intervention sont la détection des affixes dans les mots de base et le repérage des mots morphologiquement liés. De ce fait, l'épreuve en conscience morphologique est constituée de deux sous-tests élaborés dans le but de mesurer : l'habileté à déterminer le mot de base et l'habileté à produire un mot dérivé dans un contexte phrastique. Les items des épreuves se retrouvent dans la banque d'items sélectionnés sous la colonne des mots non entraînés (*voir Tableau 3.5*) en fonction des critères mentionnés précédemment (*voir Tableau 3.4*). Ceux-ci ont été appariés avec un autre mot ayant les mêmes critères.

Le premier sous-test de l'épreuve expérimentale de conscience morphologique fait référence aux connaissances en morphologie dérivationnelle visant l'identification du mot de base dans un mot construit (*voir Annexe B*). Bien que ce test demande certaines compétences en lecture, il permet d'observer l'habileté à déterminer les affixes ajoutés. Il implique un exercice de 18 mots polymorphémiques non entraînés durant l'intervention. L'élève doit trouver l'affixe, donc reconnaître le mot de base en

détachant l'affixe (par ex., « immature » est le mot construit, « mature » est la réponse attendue). Les affixes sont répartis en 5 préfixes (des-, dé-, dés-, en-, em-), 4 suffixes (-tion, -ssion, -aire, -ère) distribués aléatoirement. Un point est attribué pour l'identification du mot de base (mature) et un point est attribué pour chaque affixe extrait du mot construit, pour un total de 2 points par item. Cette épreuve compte 18 items. Le total est donc sur 36. Le choix des items repose sur les affixes travaillés lors de l'intervention (Tableau 3.5).

Le second sous-test (*voir Annexe B*) porte sur l'habileté à produire un mot dérivé. Inspiré des travaux de Fejzo (2011), le sous-test se compose de neuf phrases donnant des indices sémantiques pour écrire le mot construit approprié dans la phrase donnée (Ce qui n'est pas bloqué est débloqué). Afin de construire adéquatement le mot dérivé attendu, l'élève doit démontrer sa compréhension du sens de l'affixe et son habileté à construire un mot en tenant compte des contraintes distributionnelles (p. ex., pour le mot « désinfecter », l'ajout d'un « s » ou pour le mot « succèdent », le « è » change pour un « é » dans le mot de base). Un point est attribué pour le choix adéquat de l'affixe et un point pour l'emploi du bon morphogramme, pour un total de 18 points. Le choix des 9 items repose sur les affixes travaillés lors de l'intervention (Tableau 3.5). Les items ont été répartis au hasard.

Tableau 3.5 Appariement des mots entraînés/ non entraînés

ENTRAINÉS	NON ENTRAINÉS	ENTRAINÉS	NON ENTRAINÉS	ENTRAINÉS	NON ENTRAINÉS	ENTRAINÉS	NON ENTRAINÉS
[de]		[õ]		[siõ]		[εε]	
Dénaturer	Débobiner	Englober	Engraisser	Permission	Discussion	Dentelaire	Pendulaire
Déplisser	Décrasser	Enlacer	Enfumer	Soumission	Concession	Filaire	Vinaire
Défroisser	Détrousser	Enfariner	Enjoliver	Possession	Sucession	Lacunaire	Lagunaire
Défigurer	Déraciner	Enrôler	Enjôler	Émission	Omission	Locataire	Vacation
Déclencher	Débrancher	Enrober	Encuver	Admission	Obsession	Unitaire	Urinaire
Dessoûler	Dessouder	Emboîter	Embaumer	Datation	Donation	Volière	Portière
Dessaisir	Dessaleur	Embrocher	Embrumer	Récitation	Lacération	Passagère	Messagère
Desserrer	Dessécher	Emmêler	Emmurer	Coloration	Vénération	Boutonnière	Pouponnière
Desservir	Dessalure	Empoisonneur	Emboutisseur	Canalisation	Décapitation	Fernière	Postière
Dessaler	Desserte	Embêter	Empâter	Attribution	Aggravation	Souricière	Routinière
Désaccoder	Désentoiler						
Déshydraté	Désherbage						
Désinformer	désinfecter						
Désenclaver	désentraver						
désenvaser	Désemparer						

### 3.6.2.3 L'épreuve en production de mots écrits

La deuxième épreuve expérimentale concerne l'utilisation du traitement morphographique en production de mots écrits. Les items des épreuves se retrouvent dans la banque d'items sélectionnés sous la colonne des mots non entraînés (voir Tableau 3.5) en fonction des critères mentionnés précédemment. Ceux-ci ont été appariés avec un autre mot ayant les mêmes critères.

Cette épreuve expérimentale se présente sous forme d'une dictée de 18 mots non entraînés contenant les morphographes ciblés durant l'intervention. Cela permet de rendre compte des habiletés à utiliser le traitement morphographique en production de mots écrits que le participant aura développées durant l'intervention. Ainsi, 1 point est attribué lorsque le morphographe ciblé est orthographié adéquatement, préfixe et

suffixe, et 1 point est accordé lorsque le radical est bien orthographié. Il est possible de cumuler jusqu'à 3 points par mot quand le mot construit possède un préfixe et un suffixe et que le participant orthographie correctement le préfixe, le suffixe et le mot de base. Cette distribution de points permet d'une part de vérifier les apprentissages des morphèmes enseignés, d'autre part, de rendre compte de la capacité de traitement morphologique de mots construits comportant des graphèmes complexes lors de la production du mot de base (Chapleau, 2013).

En résumé, un instrument de mesure standardisé a été retenu pour observer le raisonnement par analogie des participants (Les Matrices de Raven). De plus, un autre instrument de mesure standardisé a été retenu (Chronodictée) pour déterminer l'évolution des apprentissages en orthographe des participants. Enfin, deux épreuves expérimentales ont été élaborées pour mesurer la conscience morphologique et la production de mots écrits plurimorphémiques. Ces épreuves permettent de valider les hypothèses de recherche puisqu'elles se composent d'items s'apparentant à ceux présentés dans le programme d'intervention. L'une des épreuves standardisées a été réalisée seulement avant l'intervention (Les Matrices de Raven), tandis que l'autre (Chronodictée) a été réalisée avant et après l'intervention, comme les épreuves expérimentales (voir Tableau 3.6).

Tableau 3.6 Instruments de mesure et temps de passation

		Instruments de mesure		Prétest	Post test
	Outil	Tâche			
Standardisées	Matrices de Raven	Raisonnement par analogie	√		
	Chronodictée A Épreuve écrite	Jugement orthographique	√	√	
Expérimentales	Conscience morphologique	Identification de mots de base Décision sémantique par dérivation	√	√	
	Production de mots écrits plurimorphémiques	Traitement morphographique en production de mots non entraînés	√	√	

### 3.7 Programme d'intervention

Le programme d'intervention universelle proposé dans cette étude se déploie sur cinq semaines. Les semaines un et deux ciblent deux préfixes et leurs représentations morphographiques (p. ex., « en/em » et « dé/dés/des »). Les semaines trois et quatre ciblent deux suffixes et leurs représentations morphographiques (p. ex., « sion/tion/sion », « aire/ère »). Ces affixes ont été choisis puisqu'ils présentent un voisin orthographique ainsi qu'une fréquence élevée. La cinquième semaine est un moment de révision sur le plan orthographique et sémantique de tous les affixes étudiés durant l'intervention (voir Tableau 3.7). Une description des activités est présentée en annexe (voir *Annexe C*).

Tableau 3.7 Distribution des notions par semaine

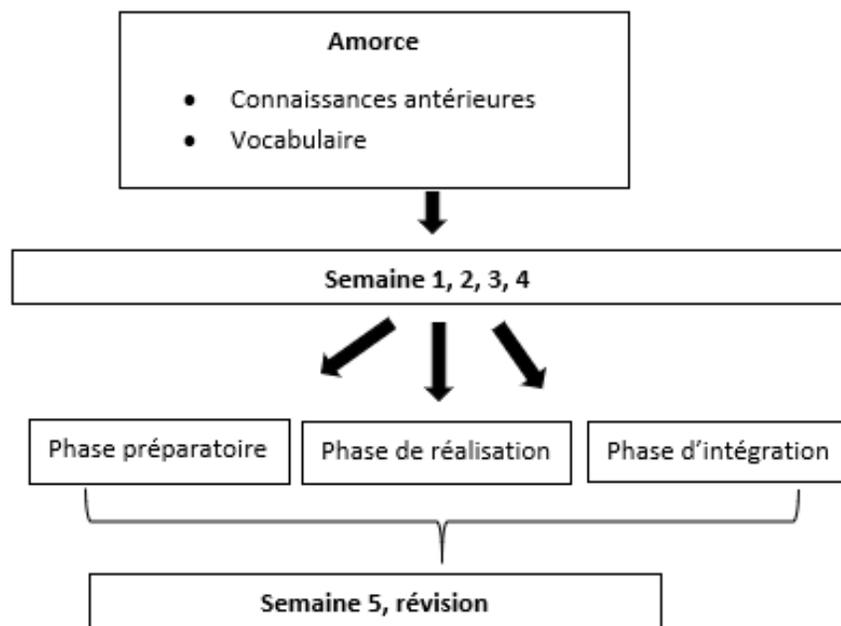
Affixes	Semaines	Forme graphique			Forme phonétique	Loi
Préfixes	Semaine 1 Séquence 1	En-	Em-		/ã/	Distributionnelle
	Semaine 2 Séquence 2	Dé-	Dés-	Des-	/d/e/	Distributionnelle
Suffixes	Semaine 3 Séquence 3	-ssion	-tion		/s/i/ɔ̃/	Distributionnelle
	Semaine 4 Séquence 4	-aire	-ère		/ε/ʁ/	Distributionnelle
Révision	Semaine 5 Séquence 5	En-	Em-	Des-	/ã/	Distributionnelle
		Dé-	Dés-		/d/e/	
		-ssion	-tion		/s/i/ɔ̃/	
		-aire	-ère		/ε/ʁ/	

L'application du programme d'intervention universelle permet de travailler de façon précise quatre morphographes dérivationnels. L'intervention est d'une durée 16 heures et 10 minutes, sur 15 périodes. Une période de 70 minutes est consacrée à l'amorce de l'intervention. Trois périodes de 60 minutes par semaine sont consacrées à chaque affixe, ce qui représente six heures de séance d'enseignement-apprentissage pour les préfixes aux semaines 1 et 2 ainsi que six heures pour les suffixes aux semaines 3 et 4. Le programme d'intervention s'achève par une révision d'une durée de 160 minutes réparties sur trois périodes de 40 minutes pour l'ensemble des affixes travaillés en intervention à la semaine 5.

Une période d'amorce est nécessaire pour activer les connaissances antérieures des participants et clarifier le vocabulaire pédagogique qui sera employé pour évoquer les notions et les concepts. Chaque semaine se compose de trois phases (voir Tableau 3.8) inspirées du programme d'intervention Réédys (Laplante, Desgagné et Turgeon, à paraître, dans Chapleau, Laplante et Brodeur, 2014). La phase de préparation

permet à l'élève de réviser les notions et d'établir des liens d'un cours à l'autre. La phase de réalisation consiste en une série d'activités qui se déclinent de la même façon pour chaque affixe travaillé : observation des formes dérivationnelles à l'étude, manipulation morphologique, établissement des lois distributionnelles, dictée avec justification de l'orthographe. La phase d'intégration consolide les connaissances apprises en favorisant le réinvestissement des connaissances et incite à démontrer les habiletés développées en conscience morphologique. La dernière semaine de l'intervention vise la révision des quatre morphographes enseignés. Elle s'organise de la même manière que la phase de réalisation, mais tous les affixes y sont inclus.

Tableau 3.8 Synthèse du déroulement de l'intervention



Comme vu au chapitre précédent, le programme d'intervention universelle privilégie l'enseignement explicite, car il favorise l'apprentissage en production de mots écrits

chez les élèves en difficulté d'apprentissage (Bissonnette *et al.*, 2010 ; Daigle *et al.*, 2015 ; Fejzo *et al.*, 2016 ; Nadeau et Ficher, 2011 ; Pacton, 2003 ; Rey *et al.*, 2005). L'intervention sur chaque morphème dérivationnel débute par l'observation et le questionnement sans enseignement préalable, afin que l'élève mobilise toutes ses connaissances implicites et explicites. Ce type d'amorce demande peu d'attention de la part du participant et lui permet de reconnaître les éléments significatifs dans un mot nouveau et de considérer les régularités (Chapleau, 2015 ; Fejzo *et al.*, 2016 ; Nadeau et Fisher, 2011 ; Pacton *et al.*, 2005 ; Perruchet et Pacton, 2004). À la suite de l'amorce, un enseignement explicite à la conscience morphologique est réalisé, lors des trois phases, pour susciter la réflexion et permettre de vérifier, d'ajuster, de consolider et d'approfondir l'apprentissage et de s'assurer que les connaissances perdurent (Bissonnette *et al.*, 2009 ; Bissonnette *et al.*, 2010). L'enseignement s'opère d'abord par une modélisation de l'enseignant/intervenant : là où, à travers différents exercices, toutes les réflexions sont verbalisées par l'enseignant/intervenant afin de réaliser correctement les exercices. L'étape de modélisation est suivie par une pratique guidée : là où l'élève est accompagné par un pair et l'enseignant/intervenant. Cette étape permet de vérifier, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leurs compétences en conscience morphologique. L'enseignement explicite se termine avec une pratique autonome : là où l'élève réinvestit individuellement ses apprentissages à travers de nouvelles situations d'apprentissage, ce qui permet de mesurer la maîtrise de l'apprentissage réalisé (Bissonnette *et al.*, 2010) (voir Tableau 3.5 pour la séquence des activités).

Quant à l'approche pédagogique, les stratégies d'enseignement privilégiées tiennent compte de la progression dans l'apprentissage des mots écrits, comme le suggèrent Brissaud et Cogis (2011). Par conséquent, l'intervention universelle se dessine en séquences d'enseignement qui débutent par l'activation des connaissances implicites. L'élève est appelé à observer, découvrir et manipuler les différentes graphies de

l'affixe à l'étude et à partager ses découvertes. Par la suite, un enseignement explicite est réalisé. D'abord, un modelage de l'utilisation de la conscience morphologique est effectué par l'intervenante. Ensuite, en groupe-classe, elle conduit une pratique guidée sous forme d'exemples où les élèves peuvent questionner l'enseignante sur les réflexions explicitées durant l'exemple. Par la suite, en dyade, les élèves manipulent le morphographe à travers différents contextes et une validation a lieu en groupe-classe. Enfin, en pratique autonome, chaque élève applique ses nouvelles connaissances au moyen de contextes d'apprentissage vécus lors du modelage et de la pratique guidée (Voir Tableau 3.9 pour la synthèse des activités). En manipulant et en effectuant une analyse consciente de la structure des mots possédant l'affixe à l'étude, l'élève développe sa conscience morphologique et améliore ses connaissances orthographiques, ce qui favorise sa précision orthographique (Chapleau *et al.*, 2014 ; Cogis, 2003 ; Daigle *et al.*, 2015 ; Fejzo *et al.*, 2014, 2016 ; Marin et Lavoie, 2017 ; Nadeau et Fisher, 2011).

Tableau 3.9 Synthèse des activités

	Activités	Description	Temps
Phase préparatoire	Amorce	> Activation des connaissances	70 min.
		> Observation	
		> Manipulation	
Cours	Phase préparatoire	> Activation des connaissances	10 min.
	Phase de réalisation	> Observation	30 min.
		> Découverte et manipulation	
Phase de consolidation	> Manipulation	20 min.	
Révision	Phase préparatoire	<b>Conscience morphologique</b>	
		> Activation des connaissances	40 min.
		> Observation	
	> Manipulation		
	Phase préparatoire	<b>Production de mots écrits</b>	
		> Activation	40 min.
		> Observation	
	> Manipulation		
	Phase de consolidation	<b>Conscience morphologique et Production de mots écrits</b>	
		> Observation	40 min.
> Manipulation			

Les contenus du programme d'intervention reposent sur la Progression d'apprentissage en français au secondaire (MELS, 2011). Ainsi, le programme d'intervention universelle de cette recherche concorde avec des objectifs d'enseignement lié à l'apprentissage du lexique (voir Tableau 3.10).

Tableau 3.10 Programme de formation de l'école québécoise. Programme des apprentissages en orthographe lexicale de la 3<sup>e</sup> secondaire (MELS, 2009)

---

Les ressources de la langue

---

Le lexique (sens et orthographe lexicale)

- Reconnaître ou utiliser des adjectifs, des noms et des adverbes
- › par l'utilisation (en compréhension et en production) des relations de sens entre les noms par la famille de mots ;
- › par l'utilisation (en compréhension et en production) de la dérivation (préfixes et suffixes) et des particularités orthographiques.

---

En résumé, le programme d'intervention de 15 périodes vise à développer la conscience morphologique pour l'apprentissage du sens et de l'orthographe lexicale de quatre affixes différents en production écrite de mots plurimorphémiques. Pour ce faire, les connaissances implicites sont mises à profit en amorce et un enseignement explicite est appliqué tout au long du programme d'intervention afin de rendre ces connaissances explicites.

### 3.8 Les considérations éthiques et procédures déontologiques

Dans la présente recherche, le respect des procédures déontologiques est pris en compte afin d'assurer la rigueur scientifique et de protéger le droit et la dignité des participants de l'étude et de l'école dans laquelle se déroule l'expérimentation. À cet égard, dans un premier temps, la direction de l'établissement a été rencontrée pour donner son accord à la réalisation du projet. Dans un deuxième temps, une rencontre avec l'enseignant du groupe contrôle a eu lieu afin d'expliquer l'implication de son groupe d'élèves participants et la sienne. Dans un troisième temps, une demi-période de points d'information et de questions a été allouée aux participants avant l'intervention. À la suite de cette rencontre informative, ceux-ci ont reçu un

formulaire d'information et de consentement qu'ils ont acheminé à leurs parents ou tuteurs. Après avoir été informés, les participants ont rempli et signé le formulaire de consentement (*voir Annexe D*). Dans la même journée, les parents ou tuteurs des participants ont reçu par le courriel du portail-école un résumé informatif de l'étude à laquelle leur enfant était invité à participer. Ce résumé était en tout point identique à celui qui avait été acheminé par leur enfant en fin de journée et qui devait être signé le soir même (*voir Annexe E*). Ces démarches permettaient, d'une part, d'informer adéquatement les participants et leurs parents ou tuteurs afin qu'ils puissent choisir en toute connaissance de cause de participer ou non au projet de recherche auquel ils étaient invités. D'autre part, elles permettaient d'assurer que les données puissent être prises uniquement auprès des candidats qui avaient accepté de participer à l'étude. L'enseignant participant était responsable de récupérer les consentements du groupe contrôle, tandis que l'intervenant en éducation spécialisée était responsable de récupérer les consentements du groupe expérimental, dans les cinq jours qui succédaient la séance d'information. Les données ont été retenues seulement pour les participants qui ont accepté de participer à l'étude.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Tout d'abord, des analyses descriptives nous permettent de connaître la performance des deux groupes de recherche aux mesures des variables dépendantes et de contrôle. Ensuite, la comparaison des moyennes aux mesures permet de vérifier l'appariement des groupes de recherches au prétest. Puis, nous présentons les résultats des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées qui visent à évaluer les effets d'une intervention en conscience morphologique sur la production de mots écrits, chez les élèves allophones ayant des difficultés d'apprentissage, en troisième secondaire. Finalement, nous exposons une analyse qualitative des réponses aux variables pour mieux comprendre les résultats obtenus aux épreuves.

#### 4.1 Les méthodes d'analyses statistiques

Pour la présente étude, des analyses descriptives et un test « t » sont tout d'abord effectués pour comparer les groupes de recherche. Le coefficient alpha de Cronbach est utilisé afin d'assurer la fiabilité interne du test Chronodictée. Bien qu'il soit standardisé, seuls les mots plurimorphémiques ont été retenus. Le coefficient alpha de Cronbach est utilisé sur chacun des sous-tests expérimentaux en conscience morphologique pour les mêmes raisons. Ensuite, nous procédons à l'analyse ANOVA à mesures répétées afin d'évaluer la différence entre le groupe contrôle et le groupe

expérimental au moyen d'un prétest et d'un posttest. À la suite de l'application du programme d'intervention, les données recueillies des variables dépendantes sont croisées lors de l'analyse pour observer et interpréter si le programme d'intervention universelle a un effet sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez les participants. De plus, pour évaluer l'efficacité de l'intervention en question, une comparaison des différents profils d'élèves des deux groupes est réalisée. L'ANOVA à mesures répétées permet d'évaluer l'évolution des variables indépendantes ciblées en mesurant les progrès des participants, du groupe contrôle versus le groupe expérimental, pour évaluer l'efficacité du programme d'intervention universelle proposé.

#### 4.2 L'échantillon

Le nombre de participants sélectionnés dans chaque groupe est déterminé en fonction de la formation des groupes fondée sur le classement effectué à la fin de la 2e secondaire par l'équipe-école. Ce nombre est de 33 participants dans le groupe expérimental et de 33 participants dans le groupe contrôle.

Les matrices de Raven ont été utilisées afin d'évaluer si le groupe expérimental et le groupe contrôle présentent des capacités cognitives non verbales différentes. La distribution a été vérifiée et est normale, donc le test «  $t$  » est utilisé. Les variances ne sont pas différentes d'un groupe à l'autre, donc le test «  $t$  » n'est pas corrigé. Le score total n'est pas significatif ( $t(61) = -0,204$  ;  $p = 0,839$  ;  $r = 0,026$ ). Le score percentile n'est pas significatif ( $t(61) = -0,575$  ;  $p = 0,567$  ;  $r = 0,073$ ). Comme souhaité, les deux groupes ne sont donc pas différents en ce qui a trait aux capacités cognitives non verbales. Par conséquent, les groupes sont comparables.

### 4.3 Fiabilité des tests administrés

Le coefficient alpha de Cronbach a été calculé aux prétests de l'épreuve Chronodictée et aux deux sous-tests en conscience morphologique : décision sémantique (DS), identification du mot de base (IM) ainsi que pour l'épreuve mesurant le traitement morphologique (TM) en production de mots écrits.

Le test standardisé Chronodictée permet d'évaluer les performances lexicales des participants avant et après l'intervention. Pour ce faire, nous avons extrait 28 mots plurimorphémiques, dont 1 point est attribué pour chaque affixe et mot de base orthographié correctement, afin d'évaluer les impacts potentiels du facteur temps sur les performances orthographiques des mots plurimorphémiques. Bien que ce soit un test standardisé, un test de fiabilité interne a été appliqué étant donné que seuls les mots plurimorphémiques de l'ensemble des mots du test ont été retenus. Pour les tests expérimentaux, une vérification de la fiabilité interne des échelles sur les trois instruments de mesure en conscience morphologique a été faite : DS, IM et TM. Le Tableau 4.1 présente les résultats de fiabilité obtenus pour chacune des variables. Les matrices de Raven ne sont pas représentées, car celles-ci mesurent le raisonnement analogique qui ne change pas dans le temps.

Le Tableau 4.1 présente les valeurs de l'indice alpha de Cronbach. Nous remarquons que la valeur du coefficient de Chronodictée est de 0.834, de DS : décision sémantique est de 0.622, de IM : identification du mot de base est de 0.753 et de TM : traitement sémantique est de 0.629. La validité interne de l'ensemble des tests est globalement acceptable.

Tableau 4.1 Indice de l'alpha de Cronbach

Tests	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Chronodictée	0,834	28
DS : décision sémantique	0,622	9
IM : identification du mot de base	0,753	18
TM : Traitement morphologique	0,629	18

Pour l'épreuve normalisée Chronodictée, l'alpha de Cronbach montre que le résultat (0,834) est supérieur à 0,7. Kline (1999) mentionne que 0,7 est une valeur acceptable pour les tests d'habiletés. Puisque le résultat est supérieur à cette valeur ( $0,834 > 0,7$ ), cette épreuve est donc considérée comme fiable.

Pour le sous-test DS de l'épreuve en conscience morphologique, l'alpha de Cronbach montre que le résultat est à la limite de l'acceptabilité (0,622), car il s'avère légèrement inférieur à la valeur établie ( $0,622 < 0,7$ ). Toutefois, cette échelle est considérée comme suffisamment fiable pour évaluer l'amélioration de la conscience morphologique lors de la prise de décision sémantique.

Pour le sous-test IM, l'alpha de Cronbach montre que le résultat est acceptable (0,753), car il est supérieur à la valeur 0,7 ( $0,753 > 0,7$ ). Cette échelle est donc considérée comme suffisamment fiable pour évaluer l'amélioration à l'identification du mot de base dans un mot plurimorphémique.

Pour le test TM, l'alpha de Cronbach montre que le résultat est près de la valeur attendue, car il est légèrement inférieur ( $0,629 < 0,7$ ). Toutefois, cette échelle est suffisamment fiable (Kline, 1999 ; Field, 2009) pour évaluer la progression de la

capacité à manipuler consciemment les affixes à l'étude en production de mots plurimorphémiques.

#### 4.4 Performances des deux groupes au prétest : statistiques descriptives

Au prétest, de manière générale, le groupe contrôle a mieux performé que le groupe expérimental. Toutefois, le groupe expérimental a mieux performé au test expérimental de l'identification de mots de base (voir Tableau 4.2).

Tableau 4.2 Résultats des deux groupes au prétest

	Groupe expérimental		Groupe contrôle		Différences	
	Moy.	ÉT	Moy.	ÉT	<i>t</i>	valeur <i>p</i>
Chronodictée	61,33	6,67	62,58	10,14		
Décision sémantique (DS)	4,03	2,53	5,47	2,82	0,94	0,351
Identification du mot de base (IM)	15,03	5,28	13,33	4,37	-1,536	0,13
Traitement morphologique (TM)	37,30	4,5	37,58	5,28	0,025	0,98

Les performances des deux groupes au posttest, le groupe expérimental se sont nettement améliorées après avoir reçu l'intervention, surtout dans les tests expérimentaux. Le groupe contrôle s'est également amélioré, mais de manière beaucoup moins marquée que le groupe expérimental. Le groupe expérimental s'est amélioré par rapport au groupe contrôle, surtout dans les tests expérimentaux (voir Tableau 4.3).

Tableau 4.3 Les statistiques descriptives des deux groupes au posttest

	Groupe expérimental		Groupe contrôle		Différences	
	Moyenne	ÉT	Moyenne	ÉT	<i>t</i>	valeur <i>p</i>
Chronodictée	65,36	7,99	64,67	10,23		
Décision sémantique (DS)	8,16	2,86	5,55	2,57	-3,435	0,001
Identification du mot de base (IM)	21,72	3,9	13,52	6,14	-6,113	0,001
Traitement morphologique (TM)	44,19	4,6	38,06	4,68	-5,296	0,001

#### 4.5 Effets de l'intervention

Tout d'abord, il est important de mentionner que la normalité de la distribution des données a été vérifiée pour chacune des épreuves. Toutes les courbes montrent des distributions normales. Les résultats de l'analyse par ANOVA à mesures répétées sont présentés afin de permettre l'évaluation de la progression des participants dans le temps (facteur répété) et entre groupe (facteur fixe) pour chaque épreuve.

##### 4.5.1 Résultats des participants à l'épreuve standardisée de la production de mots écrits : Chronodictée

Pour le test standardisé Chronodictée, l'analyse de l'interaction des variables indique que l'effet du temps n'est pas différent selon les groupes et vice-versa ( $F(1,64) = 1,029$ ,  $p = 0,314$ ,  $\eta^2p = 0,016$ ), donc le résultat est non significatif, car  $p > 0,05$ . Puisque l'interaction n'est pas significative, les effets globaux du temps et du groupe peuvent être interprétés.

Selon l'analyse statistique, l'effet du temps ( $F(1,64) = 10,246$ ,  $p = 0,002$ ,  $\eta^2p = 0,138$ ) est significatif, car  $p < 0,05$ . Par conséquent, les résultats au posttest sont meilleurs qu'au prétest, peu importe le groupe. Toutefois, l'effet de groupe ( $F(1,64) = 0,019$ ,  $p = 0,890$ ,  $\eta^2p = 0,001$ ) est non significatif, car  $p > 0,05$ . Ainsi, les deux groupes ne sont pas différents, peu importe le temps (voir Figure 4.1).

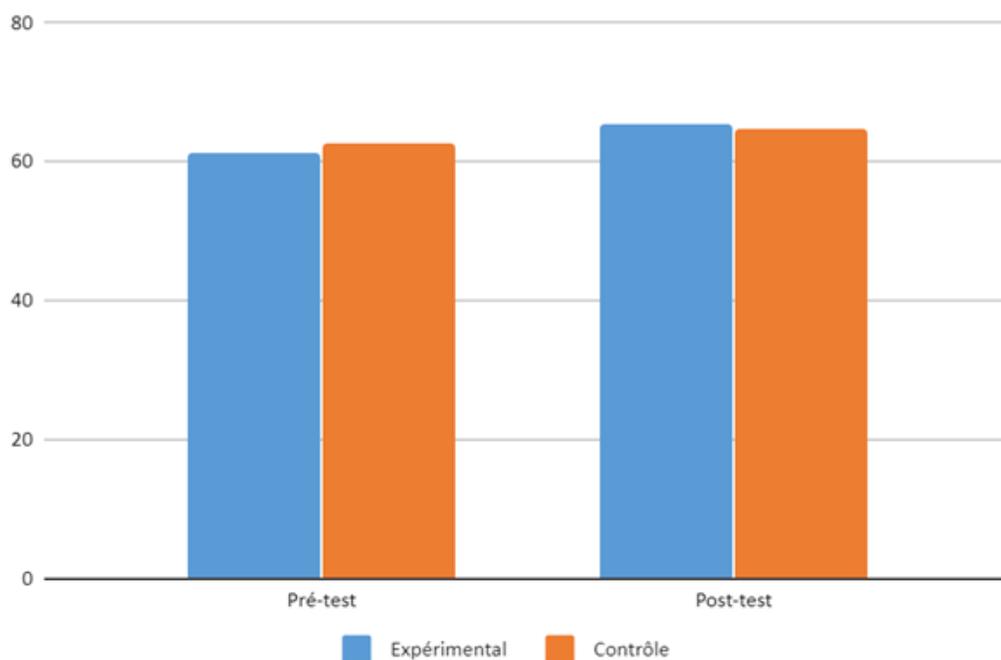


Figure 4.1 Moyennes des groupes au prétest/postest pour Chronodictée

#### 4.5.2 Résultats des participants à l'épreuve de la conscience morphologique : décision sémantique

Pour le premier sous-test en conscience morphologique (DS : décision sémantique), les résultats de l'interaction étant significatifs ( $F(1,58) = 22,266$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2p = 0,277$ ), les effets globaux de temps ( $F(1,58) = 58,659$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2p = 0,503$ )

et de groupe ( $F(1,58) = 2,030$ ,  $p = 0,160$ ,  $\eta^2p = 0,034$ ) ne peuvent donc pas être interprétés, car l'effet du temps est différent selon le groupe et vice-versa.

Il est donc nécessaire d'analyser l'interaction en effets simples, temps et groupes. Au prétest, les résultats obtenus par le groupe contrôle et ceux du groupe expérimental ne diffèrent pas ( $p = 0,351$ ). Cependant, les résultats des groupes diffèrent au posttest ( $p = 0,001$ ). Pour le groupe expérimental, les moyennes au posttest sont significativement plus élevées que pour le groupe contrôle. Pour le groupe contrôle, l'effet dans le temps est significatif ( $p = 0,045$ ). Pour le groupe expérimental, l'effet dans le temps est significatif ( $p < 0,001$ ). Cela dit, bien que pour les deux groupes la moyenne du posttest soit plus élevée qu'au prétest, il est tout de même possible de conclure que le groupe expérimental a une amélioration plus importante que le groupe contrôle entre le prétest et le posttest (voir Figure 4.2).

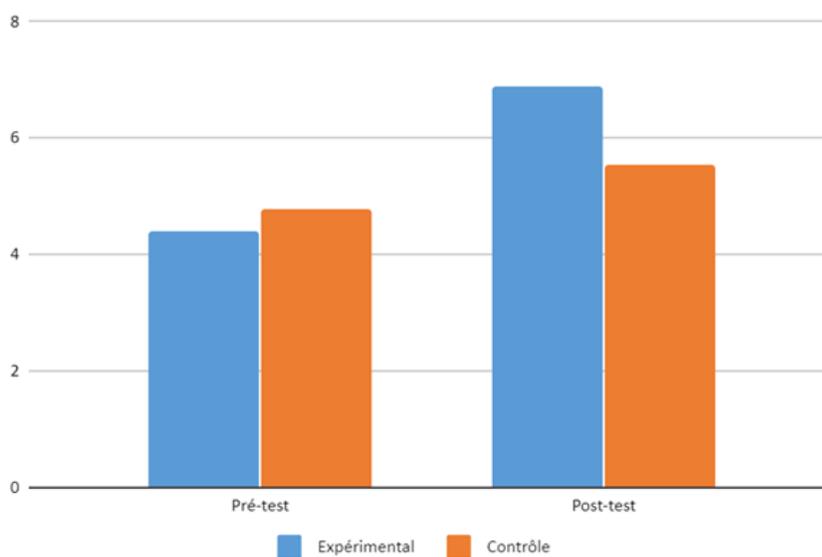


Figure 4.2 Moyennes des groupes au prétest/posttest pour DS : décision sémantique

#### 4.5.3 Résultats des participants à l'épreuve de la conscience morphologique : identification du mot de base

Pour le deuxième sous-test en identification du mot de base dans l'épreuve de conscience morphologique, les résultats de l'analyse de l'interaction étant significatifs ( $F(1,58) = 26,465$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2p = 0,313$ ), les effets globaux de temps ( $F(1,58) = 31,378$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2p = 0,351$ ) et de groupe ( $F(1,58) = 19,313$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2p = ,250$ ) ne peuvent donc pas être interprétés, car l'effet du temps est différent selon le groupe et vice-versa.

Il est donc nécessaire d'observer l'interaction en effets simples, temps et groupe. Au prétest, selon l'analyse statistique, les résultats du groupe contrôle et ceux du groupe expérimental ne diffèrent pas ( $p = 0,130$ ). Cependant, les résultats des groupes diffèrent au posttest ( $p < 0,001$ ). Pour le groupe contrôle, l'effet dans le temps n'est pas significatif ( $p = 0,752$ ). Pour le groupe expérimental, l'effet du temps s'avère significatif ( $p < 0,001$ ). Il est donc possible de conclure que seul le groupe expérimental s'est amélioré (voir Figure 4.3).

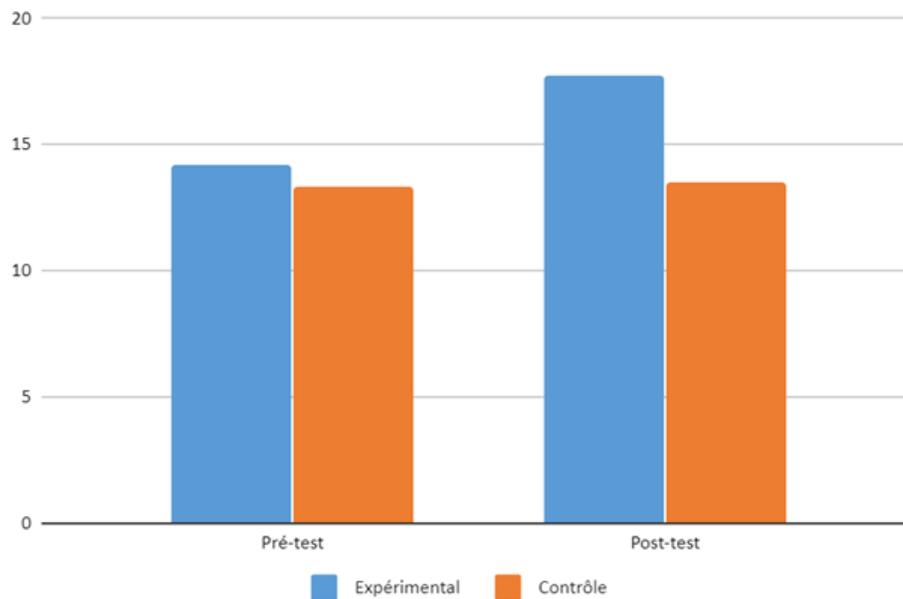


Figure 4.3 Moyennes des groupes au prétest/postest pour IM : identification du mot de base

#### 4.5.4 Résultats des participants à l'épreuve expérimentale de la production de mots écrits

Pour la deuxième épreuve expérimentale, le traitement morphographique en production de mots écrits, les résultats de l'analyse de l'interaction étant significatifs ( $F(1,60) = 2,030, p < 0,160, \eta^2p = 0,034$ ), les effets globaux de temps ( $F(1,60) = 27,696, p < 0,001, \eta^2p = 0,316$ ) et de groupe ( $F(1,60) = 21,391, p < 0,001, \eta^2p = 0,263$ ) ne peuvent donc pas être interprétés, car l'effet du temps diffère selon le groupe et vice-versa.

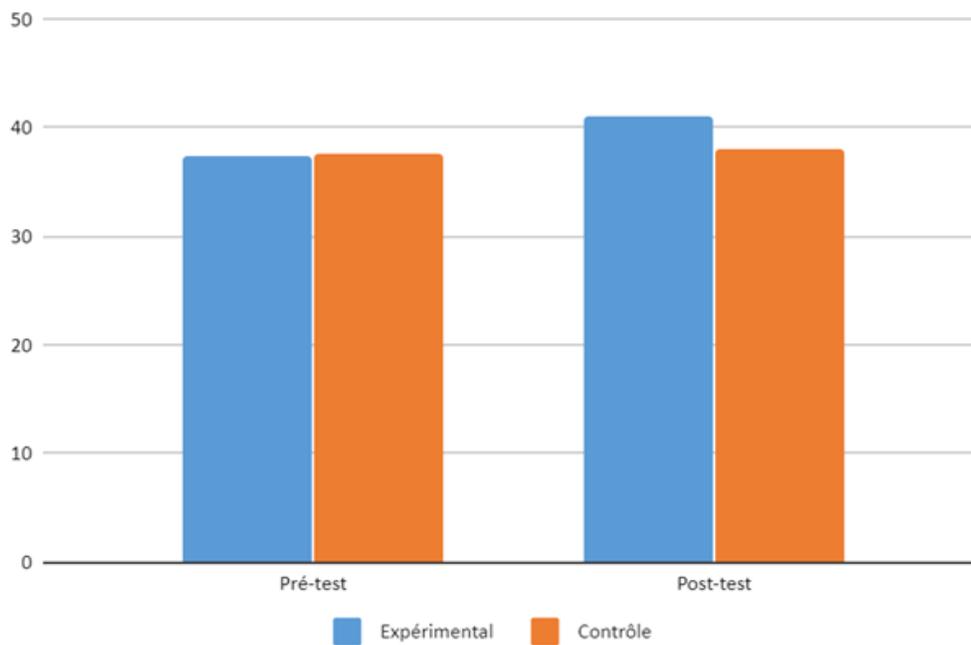


Figure 4.4 Moyennes des groupes au prétest/postest pour TM : traitement morphologique

Par conséquent, il est nécessaire de mieux comprendre l'interaction en effets simples, temps et groupes. Au prétest, les résultats du groupe contrôle et ceux du groupe expérimental ne diffèrent pas ( $p = 0,980$ ). Cependant, les résultats de ces groupes diffèrent au posttest ( $p = 0,001$ ). Selon l'analyse statistique, pour le groupe contrôle, l'effet dans le temps n'est pas significatif ( $p = 0,659$ ). Pour le groupe expérimental, l'effet dans le temps est significatif ( $p < 0,001$ ). Il est donc possible de conclure que le groupe expérimental s'est amélioré à la suite de l'intervention (voir Figure 4.4).

#### 4.6 L'analyse qualitative des réponses aux variables

L'analyse qualitative permet de mieux comprendre les effets de l'intervention et apporte des nuances complémentaires à la discussion quant à la confirmation des deux hypothèses de la recherche.

##### 4.6.1 Analyse de réponses en conscience morphologique : décision sémantique

L'analyse qualitative des résultats de la conscience morphologique en décision sémantique des participants permet de constater qu'il y a une amélioration de la connaissance du sens des affixes à l'étude, chez les participants du groupe expérimental. De plus, les suffixes travaillés sont mieux maîtrisés que les préfixes.

En effet, dans le cas de certains mots utilisés pour l'épreuve de décision sémantique, le phénomène de dérivation se remarque (p. ex., verbes : « succèdent », « vénérât » / noms : « succession », « vénération »). Les participants pourraient avoir utilisé la conscience syntaxique en appui à la prise de décision sémantique, pour le choix du suffixe, puisque cet ajout change souvent la catégorie grammaticale du mot de base (p. ex., le verbe « succèdent » en nom « succession », ce qui permet une meilleure maîtrise (p. ex., Les saisons se **succèdent** tout au long de l'année et cette succession engendre des changements de climat.)

De plus, parmi les affixes à l'étude, ce sont les mots dérivés contenant des suffixes de haute fréquence qui ont subi le plus d'amélioration après l'intervention, tels que « -(i)ère » et « -tion ». Aussi, les résultats pour les mots construits avec le préfixe « dé- » sont peu différents entre le prétest et le posttest, ce qui peut être expliqué par le fait que les élèves des deux groupes ont obtenu des résultats déjà élevés au prétest et que

ce préfixe est transparent au niveau orthographique. Ce constat mène à penser que le préfixe « dé- » serait généralement mieux maîtrisé chez les élèves en difficulté d'apprentissage de troisième secondaire. Les plus faibles résultats ont été observés pour les mots préfixés de « dés- » et « dess- » qui sont des allomorphes de moins haute fréquence.

Finalement, on observe l'effet de transparence entre le mot de base et le mot construit. À cet effet, les deux items (déshydrater et dégraisser) ayant obtenu les meilleurs résultats sont transparents (hydrate → déshydrater), tandis que l'item « dessaleur », plus opaque (sel → dessaleur), a obtenu moins d'amélioration au posttest que les deux mots précédents. Cette faible amélioration pourrait être due au degré de transparence dans la dérivation. En effet, l'ajout de l'affixe qui transforme la phonologie et l'orthographe de la racine du mot dérivé (p. ex., des-sel/ dessaler) semble affecter la production du mot dérivé ainsi que les performances orthographiques (exemple d'erreur commise par les participants : « dessaleur » plutôt que « dessaleur »). Ainsi, pour certains participants, la réussite des tâches en conscience morphologique est influencée par la transparence phonologique des mots plutôt que par le lien sémantique.

#### 4.6.2 Analyse qualitative de réponses en conscience morphologique : identification du mot de base

Une analyse qualitative des erreurs à l'épreuve d'identification du mot de base montre que, sur les deux suffixes à l'étude « -tion, ssion,/ et ère et aire », ce sont les mots possédant les morphèmes « -aire » et « -ère » qui présentent le plus d'amélioration pour le groupe expérimental, alors que le groupe contrôle n'a connu aucune amélioration. Le score total des mots possédant le suffixe « -ssion » ne

présente aucune amélioration dans les deux groupes. Toutefois, ce score s'explique par une baisse des points obtenus au mot concession pour le groupe contrôle. En effet, alors qu'au prétest les participants ont trouvé le mot cession dans le mot « concession », au posttest, ils ont davantage conservé le préfixe « con- » formant des mots n'appartenant pas à la même famille de mots (p. ex. : coincer), parfois même des mots inexistantes (p. ex. : conces, mot inexistant). Ces exemples démontrent que l'apprentissage des connaissances en morphologie doit être consolidé. En effet, les traces écrites des participants présentent une utilisation de la morphologie, mais celle-ci n'est pas toujours précise.

De plus, l'analyse qualitative révèle qu'extraire le mot de base d'un mot construit avec plusieurs affixes est plus difficile que de déterminer le mot de base d'un mot construit avec un seul affixe, particulièrement lorsque deux préfixes se succèdent. Par exemple, pour le mot construit « désentoiler » où figurent deux préfixes « dés- » + « en- », le résultat au posttest demeure peu élevé pour le groupe expérimental. Comme l'enchaînement d'affixes dans un mot construit n'a pas fait l'objet d'un enseignement explicite dans ce programme d'intervention universelle, il est compréhensible que, les participants parviennent à mieux identifier le mot de base dans les mots construits possédant un seul affixe et à mieux extraire les affixes enseignés explicitement.

#### 4.6.3 Analyse qualitative des réponses en production de mots écrits

L'analyse qualitative des erreurs à l'épreuve Chronodictée révèle que certains participants doivent développer leurs connaissances phonologiques, notamment en ce qui concerne le niveau de transparence du système de la langue française (Fejzo, 2011 ; Pacton, 2003, 2008). Par exemple, le mot « fouillant » a été écrit « fouillon » et « fuyant » ; constituant tous deux des erreurs phonologiques (Baneath *et al.*, 2015). Il

semble donc que, pour les élèves dont le français est la langue seconde ou pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les difficultés peuvent être du même ordre phonologique (Chapleau, 2013 ; Fejzo, 2011 ; Fejzo, Desrochers et Deacon, 2018 ; Marec-Breton *et al.*, 2005 ; Pacton, 2003, 2008). En revanche, après l'intervention, il est possible d'observer que les participants du groupe expérimental ont développé des connaissances en morphologie qui les aident à mieux orthographier des mots non vus lors de l'intervention. Par exemple, au prétest, le mot « affamée » a été écrit « afamée » par deux participants ayant des difficultés d'apprentissage. À la suite de l'intervention, ils ont appliqué l'une des règles orthographiques liées à l'ajout du préfixe dans le mot « affamée », même si ce préfixe n'était pas à l'étude. Donc, les participants parviennent à écrire avec plus de précision les mots construits d'affixes non étudiés à la suite de l'intervention en conscience morphologique.

L'analyse qualitative des résultats à l'épreuve expérimentale montre que le groupe contrôle a obtenu un score à la baisse de 16 points, contrairement au groupe expérimental qui a amélioré son score total de 183 points. La production orthographique des morphèmes ayant obtenu la plus grande amélioration est « em- », « -ière » et « des- ». Le cas du morphème « em- » est intéressant, car les mots polymorphémiques qu'il compose possèdent des graphies complexes dans le mot de base (p. ex., emboutisseur, empâter). Or, bien que des erreurs aient été commises dans les mots de base, les participants ont appliqué la règle orthographique de l'allomorphe « em- » avant le « b » et le « p » qui a été enseignée explicitement durant le programme d'intervention universelle.

Certains morphèmes ont obtenu moins d'améliorations « -ssion », voire une régression pour le morphème « -tion ». Cette faible performance est attribuable au mot « aggravation », non pas à la graphie du morphème lui-même, qui est réussie par tous les participants du groupe expérimental, mais plutôt au morphème du préfixe « a-

» qui demande un redoublement de la consonne « g ». Cet affixe n'étant pas au programme, la règle orthographique n'a pas fait l'objet d'un enseignement explicite. De plus, le mot « décapitation » obtient une faible augmentation due à l'absence de l'accent sur le « -e- » (p. ex., decapitation au lieu de décapitation). Il semble que les participants se soient concentrés sur la production du suffixe « -tion » et n'aient pas tenu compte de la phonologie du mot. Néanmoins, ce mot a obtenu le plus haut score au prétest (92) et le deuxième plus haut score au posttest parmi tous les autres mots plurimorphémiques du test en traitement morphologique lors de la production de mots écrits. En ce qui a trait au suffixe « -ssion », tous les participants, hormis deux d'entre eux, ont réussi à orthographier adéquatement le morphème en question dans les mots non entraînés, ce qui montre une amélioration de la mémorisation de la graphie du suffixe étudié durant l'intervention. Par ailleurs, le faible score peut être attribuable au mot plurimorphémique « omission », pour lequel les participants ont écrit « au- » ou « ho- » plutôt que « o- ». Ici, la présence de graphèmes alternatifs en français semble en être en cause.

Bien que dans cette étude, les mots plurimorphémiques n'aient pas été classifiés en fonction de leur transparence, il est possible d'observer que les mots transparents, comme « postière », sont mieux réussis que les mots opaques, tels que « dessalure », bien qu'il y ait tout de même une amélioration au posttest.

#### 4.7 Synthèse des résultats

Les participants à cette étude, composée de 66 élèves de la troisième secondaire, ont amélioré leur performance en conscience morphologique et en production de mots plurimorphémiques. Les participants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs aux participants du groupe contrôle au posttest même si ces derniers

avaient des résultats supérieurs lors des prétests. Aussi, l'analyse qualitative des réponses montre l'amélioration des capacités évaluées dans le test de la conscience morphologique et dans celui du traitement morphologique des mots écrits chez les participants du groupe contrôle à la suite de l'intervention reçue. L'approfondissement de l'analyse des résultats se retrouve dans le prochain chapitre afin de les lier aux hypothèses de recherche.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Ce chapitre présente une interprétation des résultats afin de répondre à la question de recherche en fonction des théories et des recherches étayées dans le cadre théorique. La discussion porte sur l'objectif de recherche et les hypothèses émises au regard des résultats obtenus aux différentes épreuves. Elle aborde les effets de l'intervention en conscience morphologique à travers la production de mots plurimorphémiques chez les participants entraînés.

L'objectif de cette recherche était de mesurer les effets d'une intervention universelle en conscience morphologique sur la production de mots écrits, chez les élèves allophones en classe ordinaire de la troisième secondaire. Pour atteindre cet objectif, les deux variables dépendantes ont été observées par l'intermédiaire de trois évaluations : soit par un test standardisé (Chronodictée), une épreuve expérimentale en conscience morphologique comportant deux sous-tests (la décision sémantique et l'identification du mot de base) et une épreuve expérimentale en production de mots écrits. Deux temps de mesures (prétest et posttest) ont permis d'évaluer l'évolution de la performance du groupe expérimental et de comparer les résultats à ceux du groupe contrôle. Les analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées ont permis d'évaluer les effets de l'intervention en conscience morphologique sur la production de mots écrits. Les résultats ont montré que le groupe expérimental s'est significativement amélioré par rapport au groupe contrôle, et ce, à travers tous les

tests mesurant les variables dépendantes. Les résultats aux tâches d'identification de mots de base, de décision sémantique et de production de mots écrits permettent de confirmer les hypothèses de cette recherche, à savoir qu'une intervention en conscience morphologique conduit à l'amélioration des capacités de la conscience morphologique et à une meilleure précision dans les mots écrits, chez des élèves allophones présentant des difficultés d'apprentissage en classe ordinaire de la troisième secondaire. L'analyse qualitative a permis de comprendre les réponses aux variables et de nuancer les résultats obtenus.

### 5.1 Les effets de l'intervention sur la conscience morphologique et le traitement morphologique

Les effets de l'intervention sur la conscience morphologique ont été évalués en utilisant l'analyse de variance ANOVA à mesures répétées sur les résultats aux deux sous-tests en conscience morphologique : la décision sémantique (DS), l'identification du mot de base (IM) et pour l'épreuve mesurant le traitement morphologique (TM) en production de mots écrits.

Pour ces trois mesures, les résultats du groupe expérimental et du groupe contrôle indiquent une amélioration entre le prétest et le posttest. Toutefois, le groupe expérimental présente des résultats supérieurs à ceux du groupe contrôle : DS ( $p < 0,001$ ), IM ( $p < 0,001$ ), TM ( $p < 0,001$ ). Autrement dit, les résultats confirment la première hypothèse, car les participants ayant reçu l'intervention ont obtenu de meilleurs résultats que les participants du groupe contrôle en conscience morphologique. Les résultats confirment également la seconde hypothèse, car les participants ayant reçu l'intervention ont obtenu de meilleurs résultats que les participants du groupe contrôle concernant la précision orthographique lors de la production de mots plurimorphémiques. Conséquemment, il est pertinent d'assumer

que l'intervention en conscience morphologique permet de développer la capacité à identifier le mot de base, à prendre des décisions concernant le sens de l'affixe et à traiter morphologiquement le mot pour produire une orthographe précise des mots écrits. Ces résultats concordent avec ceux de Chapleau (2013) qui a mesuré l'effet d'une intervention auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage au primaire et ceux de Casalis et ses collaborateurs (2017) qui ont observé que chez les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année, une intervention en conscience morphologique améliore les performances orthographiques lorsqu'ils assemblent les affixes dérivationnels de même famille que le mot de base. Au regard des résultats de l'étude portant sur des élèves allophones en difficulté d'apprentissage de troisième secondaire, il est possible d'ajouter qu'une telle intervention en conscience morphologique est pertinente, pour que le choix de l'affixe soit cohérent avec le sens attendu et pour que l'orthographe lexicale soit précise, lors de la production des mots écrits. Ces résultats concordent également avec ceux de l'étude de Fejzo et ses collaboratrices (2017), concernant les élèves allophones.

#### 5.1.1 L'effet de l'intervention en conscience morphologique : décision sémantique

L'effet de la conscience morphologique sur la décision sémantique a été mesuré avec un sous-test expérimental qui requiert une réflexion du sens de l'affixe dérivationnel attendu dans la phrase donnée. Il fait appel à l'habileté à produire un mot dérivé au moyen de 9 phrases donnant des indices sémantiques et syntaxiques pour écrire le mot construit approprié dans la phrase donnée. Il permet aux participants de démontrer leur compréhension de l'affixe et son rôle dans la phrase. Les analyses de variance ont permis d'observer que les résultats en décision sémantique du groupe expérimental sont significativement plus élevés au posttest que ceux du groupe contrôle ( $p < 0.001$ ).

Quant à l'analyse qualitative des résultats de la conscience morphologique en décision sémantique des participants, elle permet de constater qu'il y a une plus grande amélioration de l'utilisation du sens de certains affixes à l'étude, chez les participants du groupe expérimental. Le fait que les suffixes travaillés ont été mieux maîtrisés que les préfixes concorde avec les constats de Fejzo (2011) et Slobin (1973), à savoir que les jeunes scripteurs sont plus à l'aise d'utiliser les suffixes que les préfixes. Une explication plausible à cette amélioration concerne le maintien des apprentissages par l'intermédiaire des exercices répétés dans ce programme d'intervention universelle, ce que soutient Chapleau (2018).

Une seconde explication pourrait être liée à l'utilisation de la conscience syntaxique en appui à la prise de décision sémantique, pour le suffixe, puisqu'il change souvent la catégorie grammaticale du mot de base, faisant changer un nom « danse » en verbe « danser », ce qui permettrait une meilleure maîtrise, selon Reigle, Rellat et Rioul (2016).

L'effet de fréquence pourrait également être en jeu et constituer une troisième explication à cette amélioration, en particulier pour les suffixes. L'analyse qualitative montre que, ce sont les mots à suffixes de haute fréquence qui sont le mieux réussis. Cette interprétation corrobore avec ceux de Fejzo, Desrochers et Deacon (2018). Pour ces chercheurs, les jeunes francophones comptent sur les formes lexicales les plus fréquentes auxquelles ils sont exposés pour produire de nouveaux mots.

Finalement, l'effet de transparence entre le mot de base et le mot construit pourrait aussi être en cause dans l'amélioration de la conscience morphologique, lors de la décision sémantique. À cet effet, Clark (1993) conclut que la production de nouveaux mots semble être contrainte par deux propriétés linguistiques : la transparence sémantique et la simplicité de la forme, c'est-à-dire la transparence (Casalis, Leloup

et Bois Parriaud, 2013 ; Fejzo *et al.*, 2018). Ainsi, pour certains participants, la réussite des tâches en conscience morphologique semble être influencée par la transparence phonologique des mots plutôt que par la transparence sémantique. Ce dernier constat corrobore avec plusieurs autres études (Daigle *et al.*, 2015; Fejzo *et al.*, 2018; St-Pierre *et al.* 2020). Or, en développant la conscience morphologique, les élèves allophones en difficulté d'apprentissage seraient plus sensibles au fait que les mots sont constitués de morphèmes porteurs de sens, ce qui lui permettrait de manipuler consciemment les morphèmes, lors de la production de mots écrits.

#### 5.1.2 L'effet de l'intervention en conscience morphologique : identification du mot de base

L'effet de la conscience morphologique sur l'identification du mot de base a été mesuré avec un sous-test expérimental qui sollicite l'habileté à détecter les affixes dans les dix-huit mots construits afin de déterminer les mots de base. Ainsi, dans le mot construit « débobiner », constitué des affixes « dé- » et « -er », les participants devaient trouver le mot de base « bobine ».

Les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées de l'identification du mot de base ont indiqué que le groupe expérimental a significativement mieux performé que le groupe contrôle ( $p < 0,001$ ) au posttest, ce qui permet de conclure que l'intervention a eu des effets significatifs sur la conscience morphologique, en lien avec l'identification des mots de base, chez les participants qui l'ont reçue. Ces résultats corroborent ceux obtenus par d'autres chercheurs dans le cadre d'étude d'intervention en conscience morphologique (Casalis *et al.*, 2017 ; Chapleau, 2013 ; Fejzo, 2011 ; Nunes *et al.*, 2003).

Les résultats obtenus à cette épreuve ont une particularité. La comparaison des deux groupes de participants au prétest indique des moyennes différentes des celles des autres épreuves de l'étude. Au prétest, la moyenne en identification de mot de base est plus élevée chez le groupe expérimental que chez le groupe contrôle, alors que les moyennes aux autres sous-tests sont plus élevées chez le groupe contrôle. L'une des raisons qui expliquent cette différence de résultat par rapport aux autres tests pourrait être l'enseignement préalable à l'intervention que les élèves du groupe expérimental ont reçu. Dès le début de l'année scolaire, l'enseignante du groupe expérimental, qui est en même temps la chercheuse de cette étude, explique les mots nouveaux rencontrés lors de différentes lectures, en cherchant des mots de même famille et en décomposant le mot lorsqu'il y a présence d'affixes dérivationnels. Par exemple, pour expliquer le mot « indiscutable », les élèves sont amenés à déterminer des mots de même famille (discutable, discuter, discussion) et à trouver le mot de base et les morphèmes ajoutés pour mieux comprendre le sens du mot plurimorphémique. Tout de même, l'amélioration du groupe expérimental au posttest montre que les participants ont développé l'habileté à déterminer le mot de base et les affixes ajoutés. De plus, l'écart de la dispersion avant et après l'intervention est réduit, ce qui porte à conclure que l'ensemble des participants du groupe expérimental a bénéficié de l'intervention. Selon la progression des apprentissages (MELS, 2009), cette habileté doit être développée dès la 2<sup>e</sup> année et maîtrisée en 4<sup>e</sup> année du primaire. Pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou des élèves qui ont été intégrés au système scolaire québécois après la 4<sup>e</sup> année du primaire, il importe de poursuivre leurs apprentissages afin qu'ils puissent être en mesure de décomposer les mots construits et déterminer le sens des suffixes. Nos résultats ont démontré qu'une intervention en conscience morphologique les aiderait à cet égard.

Au prétest, les participants du groupe expérimental réussissent mieux à trouver les préfixes que les suffixes. Au posttest, l'effet demeure le même. Marec-Breton (2009) a

également observé que dès le primaire, les enfants parviennent plus facilement à isoler les préfixes à l'intérieur des mots que les suffixes. Cependant, cela ne corrobore pas avec les constats de Carlisle (1995), Fejzo (2011), Gombert (2003) et Slobin (1973) qui suggèrent le contraire. Selon eux, il serait plus facile de supprimer l'élément final plutôt que l'élément initial du mot construit pour un jeune lecteur. En outre, nombreux sont les suffixes qui ne changent pas la structure phonologique de la racine à laquelle ils s'attachent, ce qui les rend plus faciles à identifier. Il semble que d'autres facteurs, tels que la fréquence des affixes, soient en jeu.

L'analyse qualitative révèle qu'extraire le mot de base d'un mot construit avec plusieurs affixes est plus difficile que déterminer le mot de base d'un mot construit avec un seul affixe, particulièrement lorsque deux préfixes se succèdent. Bien que les participants parviennent à mieux identifier le mot de base dans les mots construits possédant un seul affixe et à mieux extraire les affixes enseignés explicitement, il serait pertinent qu'une intervention de plus longue durée soit effectuée afin que les élèves puissent recevoir un enseignement explicite de mots plurimorphémiques, dans lequel figurent plusieurs préfixes et suffixes qui se succèdent (p. ex., in-in-flammabil-ité) afin d'observer s'il y a amélioration. Nous nous demandons si la longueur des mots n'est pas également en jeu. En effet, dans la recherche de Fejzo (2011), l'auteure observe que la performance des élèves arabophones aux mots plurimorphémiques pourrait être liée à la spécificité de l'orthographe arabe, car les mots arabes ont souvent moins de 6 caractères. Bien que près du tiers des participants soient arabophones dans le groupe expérimental, compte tenu de la grosseur insuffisante de l'échantillonnage, il n'a pas été possible d'élucider cet aspect.

## 5.2 Les effets de l'intervention sur la précision orthographique en production de mots plurimorphémiques

Pour l'épreuve standardisée Chronodictée, les participants devaient écrire huit phrases comportant des mots plurimorphémiques. Les résultats à l'épreuve standardisée Chronodictée montrent une amélioration des mots écrits chez les participants du groupe expérimental. Toutefois, l'analyse qualitative de cette épreuve révèle que les participants allophones doivent poursuivre le développement des connaissances phonologiques et orthographiques liées à la production de mots écrits. En effet, lorsque la phonologie ou l'orthographe des mots sont modulées par l'ajout d'un affixe, les participants ont commis plus d'erreurs. Ce constat s'observe également à l'épreuve expérimentale de la production de mots écrits. Il est donc important de prendre en compte les unités morphologiques qui composent un mot complexe en faisant un parallèle entre la forme orale et la forme écrite (St-Pierre *et al.*, 2020). Conséquemment, une analyse fine des erreurs permettrait de mieux saisir les progrès des élèves allophones ayant des difficultés en orthographe (Godin, Gagné et Chapleau, 2019), et le type d'erreurs commises selon la langue maternelle.

Pour l'épreuve expérimentale en production de mots écrits, une dictée de 18 mots plurimorphémiques non entraînés est administrée aux participants. Les mots non entraînés contiennent les morphèmes ciblés, durant le programme d'intervention universelle. Lors de la production de mots écrits, cette épreuve permet de rendre compte des capacités à choisir consciemment les graphèmes complexes que contiennent les mots plurimorphémiques.

Les résultats révèlent qu'à la suite de l'application du programme d'intervention universelle, les élèves du groupe expérimental ont amélioré leur capacité à utiliser le traitement morphographique, lors de la production des mots écrits, ce qui a

significativement amélioré leur précision orthographique par rapport au groupe contrôle. Les résultats au prétest montrent que produire des mots plurimorphémiques représente un défi pour des scripteurs en difficulté d'apprentissage ou n'ayant qu'une faible maîtrise en français langue seconde, tandis que les résultats au posttest montrent qu'en développant la conscience morphologique, les participants parviennent à utiliser les informations morphologiques à l'écrit, ce qui leur permet d'arriver à une plus grande précision orthographique. Ce constat rejoint plusieurs autres résultats de recherches qui ont démontré que les habiletés morphologiques contribuent efficacement au développement des compétences orthographiques chez les enfants de tout âge scolaire et de langues diverses (Casalis *et al.*, 2011 ; Casalis *et al.*, 2017 ; Chapleau *et al.*, 2016 ; Chapleau *et al.*, 2014 ; Daigle *et al.*, 2015 ; Fejzo, 2011 ; Pacton et Deacon, 2008). Conséquemment, développer les connaissances morphologiques procure au scripteur une représentation précise des morphèmes qu'il transfère dans la production des mots polymorphémiques composés de ces morphèmes.

Bien que dans cette étude, les mots plurimorphémiques n'aient pas été classifiés en fonction de leur transparence, il est possible d'observer que les mots transparents sont mieux réussis que les mots opaques. Par conséquent, les résultats montrent que la précision orthographique pourrait être influencée par le degré de transparence du mot de base, ce qui corrobore plusieurs études (Casalis *et al.*, 2013 ; Daigle *et al.*, 2015 ; Fejzo, 2011 ; Fejzo *et al.*, 2018 ; Sénéchal *et al.*, 2006). Donc, faire référence aux connaissances morphologiques procurerait une représentation des morphèmes plus stable, lors du traitement morphologique en production de mots écrits.

### 5.3 L'effet de l'intervention sur la production de mots chez les élèves allophones

Bien qu'une analyse multifactorielle n'ait pu être appliquée en raison de la taille de l'échantillon, une observation minutieuse des données descriptives en production de mots écrits est intéressante à rapporter en lien avec la langue parlée à la maison. L'épreuve en production de mots écrits permet de constater certaines améliorations plus importantes chez un groupe linguistique par rapport à d'autres. En effet, les résultats des 4 participants ayant uniquement l'arabe comme langue parlée à la maison ont obtenu de meilleurs résultats que les 29 autres participants, avec une amélioration de 39,5 de moyenne. Les 2 participants qui parlent le français, l'anglais et l'espagnol font partie du second groupe ayant obtenu la meilleure moyenne, soit 9,5. Les participants qui parlent uniquement le français à la maison sont au 6<sup>e</sup> rang sur les 12 groupes linguistiques présents dans le groupe expérimental. D'après les résultats, les arabophones et les kabylophones obtiennent de meilleurs résultats que les francophones, lusophones et créolophones. Ces constats laissent supposer que, chez les arabophones ne parlant que l'arabe à la maison, les connaissances morphologiques seraient davantage sollicitées en raison des particularités que présentent les langues sémitiques, bien que les mots soient généralement courts (Besse *et al.*, 2006 ; Fejzo, 2011). Il n'en va pas de même pour les Franco-Arabes parlant les deux langues à la maison. Ces observations demeurent toutefois discutables en raison du nombre peu élevé de participants dans chaque groupe ethnolinguistique. Conséquemment, une analyse fine des erreurs permettrait de mieux saisir les progrès des élèves de langue seconde ayant des difficultés en orthographe (Anctil, 2012), et le type d'erreurs commises selon la langue maternelle.

Pour résumer cette section, les résultats ainsi que les nuances apportées aux différentes épreuves montrent que les participants ont développé leurs connaissances morphologiques et amélioré leurs capacités à orthographier les mots construits grâce

à l'intervention en conscience morphologique. Cette corrélation entre la conscience morphologique et la précision orthographique est également rapportée dans plusieurs études consultées (Casalis *et al.*, 2017 ; Nunes et Bryant, 2004 ; Pacton et Deacon, 2008). Ainsi, les participants du groupe expérimental ont développé une plus grande précision orthographique des mots plurimorphémiques en recevant le programme d'intervention universelle portant sur les morphèmes dérivationnels sélectionnés, ce qui suggère qu'un enseignement explicite en conscience morphologique amène les élèves à développer ses connaissances orthographiques et à tenir compte des particularités morphologiques dérivationnelles, au moment de l'écriture de mots plurimorphémiques (Daigle *et al.*, 2015). Les résultats aux sous-tests en conscience morphologique font état d'une amélioration de la capacité à manipuler les morphèmes dans les mots plurimorphémiques, que ce soit sur le plan sémantique ou graphique, lors de la production de mots écrits. En appliquant un enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle, les participants ont pris conscience que les mots possèdent une structure interne, peuvent avoir des morphèmes communs et obéissent à des principes morphographiques, ce qui a permis une plus grande précision orthographique des mots plurimorphémiques de basse fréquence, chez les participants du groupe expérimental. En outre, un entraînement en conscience morphologique semble permettre une représentation stable des morphèmes lexicaux dérivationnels, en écriture de mots plurimorphémiques, après 5 semaines d'entraînement. De ce fait, pour les élèves en difficulté et dont le français est une langue seconde, un entraînement en conscience morphologique contribue à une plus grande précision orthographique des mots en général et des mots construits quand des liens entre le mot de base et les morphèmes dérivationnels sont établis (Chapleau *et al.*, 2016 ; Fejzo *et al.*, 2016).

## CONCLUSION

Sur le plan scientifique, les analyses montrent qu'en proposant une intervention en morphologie dérivationnelle, il est possible de favoriser le développement des connaissances et des stratégies en orthographe lexicale, chez les élèves allophones en difficulté d'apprentissage. Toutefois, ce programme d'intervention devrait être bonifié pour les élèves dont les difficultés en orthographe lexicale persisteraient afin de leur permettre une plus grande précision sur l'ensemble des mots écrits. En effet, au regard des résultats, les participants à cette étude présentent des connaissances et des stratégies déficitaires concernant les correspondances associées au traitement alphabétique et au traitement orthographique. Par conséquent, pour les élèves dont la maîtrise des correspondances graphophonémiques et de certaines règles orthographiques sont encore déficitaires en troisième secondaire, un programme d'intervention à l'approche corrective devrait être appliqué avant un programme d'intervention en conscience morphologique (Chapleau, 2018). Pour les élèves allophones, ce programme d'intervention universelle devrait établir des liens entre sa langue maternelle et la langue seconde pour permettre un transfert de ses connaissances linguistiques d'une langue à l'autre, pourvu qu'il y ait peu de distance entre les systèmes graphiques en la langue maternelle et la langue seconde (Fejzo *et al.*, 2014, 2016 ; Mangot, 2012).

Sur le plan pédagogique, un enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle est profitable en contexte de production de mots écrits. À travers les différentes activités proposées, les participants ont pu développer leurs habiletés à analyser la

structure des mots, à manipuler consciemment les morphèmes et à verbaliser leurs connaissances lexicales. Cela leur a permis d'être sensibilisés aux codes orthographiques et, pour l'enseignante, d'évaluer l'écart entre le savoir transmis et le savoir construit (Cogis, 2003). Le programme d'intervention en conscience morphologique s'est réalisé dans le contexte d'une classe ordinaire de plus de 30 élèves. L'enseignante appréhendait la réaction des participants quant à leur motivation. Dès la première séance, les élèves ont témoigné leur enthousiasme. Faire appel à leurs connaissances implicites semble leur avoir conféré un sentiment de contrôle, sentiment qui contribue à la motivation, ce qui abonde dans le même sens que les recherches de Swanson et Deshler (2003) et Vezeau, Chouinard, Bouffard, Janosz, Bergeron et Bouthillier (2010) ayant pour sujet la motivation. De plus, le fait que les séquences s'organisaient toujours de la même manière, qu'elles étaient graduées et qu'elles se terminaient chaque semaine par une consolidation, grâce à laquelle ils pouvaient observer leurs progrès, a créé un effet rassurant et motivant, comme recommandé par Swanson et Deshler (2003) dans leur méga-analyse portant sur les pratiques favorisant l'apprentissage des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Sur le plan social, l'intérêt porté à l'orthographe lexicale à travers un enseignement explicite de la conscience morphologique, auprès des élèves en classe ordinaire, accorde un regard plus précis sur les besoins et les effets d'un programme d'intervention en conscience morphologique, chez les élèves allophones de troisième secondaire ayant des difficultés d'apprentissage. De plus, pour la communauté d'enseignants du français au secondaire, l'intervention proposée dans cette recherche présente un canevas de séances d'intervention sur l'orthographe lexicale qui, au regard des résultats, est probant auprès des élèves ciblés. Ce programme d'intervention universelle permet de cibler les élèves pouvant nécessiter plus d'accompagnement en orthographe lexicale et donner lieu à un programme

d'intervention spécialisée pour de petits groupes d'élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage, c'est-à-dire de 2<sup>e</sup> niveau selon le modèle RAI.

Bien que, de manière générale, les résultats soient probants chez les participants entraînés, il y a tout lieu de croire qu'un programme d'intervention universelle à la conscience morphologique de plus longue durée aurait permis une précision orthographique d'un plus grand nombre de mots. La majorité des recherches consultées présentent des programmes d'intervention qui s'échelonnent entre 12 et 24 semaines (Casalis *et al.*, 2017 ; Chapleau, 2018 ; Chapleau *et al.*, 2014 ; Fejzo, 2011). Chapleau (2018) a mené une recherche concernant le type d'approche à privilégier auprès d'élèves dyslexiques, lors d'une intervention spécialisée, intensive et individualisée, en orthographe lexicale menée par une orthopédagogue. Les résultats montrent qu'il est nécessaire d'intensifier les interventions et de les appliquer durant plus de 18 heures pour maintenir les apprentissages en production de mots. Ainsi, le programme d'intervention peut s'effectuer en deux parties. Une première partie optant pour une approche correctrice, où sont développées des connaissances et des stratégies déficitaires concernant les correspondances associées au traitement alphabétique et au traitement orthographique. Une deuxième partie optant pour une approche compensatoire renforçant les connaissances et les stratégies associées à la morphologie dérivationnelle. Dans le cas des élèves allophones aux prises avec des difficultés d'apprentissage, un programme d'intervention aux approches mixtes (correctif puis compensatoire, tel que proposé par Chapleau, 2018) permettrait le développement de l'orthographe lexicale de manière plus efficace, auprès des élèves allophones en difficulté d'apprentissage.

Dans un autre ordre d'idées, il n'a pas été possible d'appliquer une analyse multifactorielle pour déterminer la progression des participants de première, deuxième et troisième génération, car le nombre de participants de chaque génération

n'était pas suffisant dans les groupes ciblés. Il aurait été alors possible d'observer la progression de la précision orthographique des participants de chaque génération et de déterminer si les participants de deuxième génération se rapprochent des participants de première ou de troisième génération sur le plan du développement de la conscience morphologique. Cela aurait pu apporter une des données supplémentaires à celles de Mc Andrew et Ledent (2012) et de Bakhshaei (2015) en ce qui a trait à la conscience morphologique en production de mots plurimorphémiques, des jeunes Québécois issus de l'immigration.

Une telle analyse n'a pas non plus été appliquée pour déterminer la progression des participants selon la langue parlée à la maison. D'une part, il s'avère que la plupart des participants parlent français ou une autre langue à la maison. D'autre part, il aurait fallu un plus grand échantillon afin d'obtenir des catégories linguistiques : participants ayant une, deux ou trois langues parlées à la maison. À la lumière des profils des participants et des résultats obtenus, il aurait été intéressant de comparer les profils linguistiques communs : français, arabe, espagnol, afin d'observer les progrès en conscience morphologique et l'effet en production de mots plurimorphémiques des participants de chacune des langues. Une telle analyse aurait permis de mesurer le développement de la conscience morphologique en production de mots selon l'éloignement des systèmes de chacune des langues, dans le contexte d'une intervention universelle auprès d'élèves allophones ayant des difficultés d'apprentissage, ce qui aurait constitué un apport aux recherches de Besse et ses collaborateurs (2006) et de Fejzo et ses collaboratrices (2014, 2016). Il aurait été possible d'observer si les particularités linguistiques de chacune de ces langues influencent la manière dont les participants à l'étude produisent les mots plurimorphémiques en français lorsqu'il y a un entraînement en conscience morphologique et en production de mots plurimorphémiques (Fejzo *et al.*, 2014, 2016). Toutefois, les résultats confirment l'apport de la conscience morphologique

afin de soutenir la production de mots plurimorphémiques. Ainsi, enseigner la morphologie dérivationnelle aux élèves allophones favorise leur appropriation de la langue française.

## ANNEXE A

### PORTRAIT DESCRIPTIF DES PARTICIPANTS

#### **PROTOCOLE POUR LE QUESTIONNAIRE : MON PORTRAIT D'ÉLÈVE**

##### **Consignes pour le déroulement**

1. Exposer le sujet de la recherche, c'est-à-dire développer une intervention visant à améliorer les résultats en orthographe lexicale.
2. Remercier les élèves, car leur participation est essentielle à cette recherche.
3. Expliquer le déroulement du questionnaire et rappeler aux élèves que les informations recueillies sont strictement confidentielles.
4. Distribuer les cahiers dans lesquels sont consignées les séries de matrices.
5. Distribuer le cahier dans lequel les élèves doivent consigner leur réponse.
6. Mentionner aux élèves qu'ils peuvent écrire à la mine ou à l'encre et lisiblement
7. Lire avec les élèves la fiche d'identification : mon portrait d'élève et apporter les précisions concernant :
  - -le sexe, cocher l'un ou l'autre ;
  - -la date de naissance, écrire selon l'ordre demander-jour-mois-année ;
  - -la langue maternelle, la première langue apprise ;
  - -la ou les langues parlées couramment à la maison.

8. Mentionner aux élèves qu'ils doivent écrire l'année à laquelle ils sont arrivés au Québec. S'ils sont nés au Québec, ils doivent alors cocher à l'endroit indiqué. Ils doivent répéter la même démarche pour l'année d'intégration en classe d'accueil et en classe ordinaire.
9. Expliquer les distinctions entre 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> génération. Si l'un de leurs parents est né à l'étranger, ils doivent l'indiquer et entourer 2<sup>e</sup> génération.



## ANNEXE B

### CAHIERS DE TESTS (PRÉTEST/POSTEST)

Section A	Chronodictée
Section B	Production de mots écrits Traitement morphologique
Section C	Conscience morphologique Identification du mot de base Décision sémantique
Section D	Matrices de Raven

## Section A

**Protocole de passation de l'épreuve Chronodictée**

1. Expliquer que la dictée évalue les performances orthographiques. Ce test est nécessaire, car cette recherche vise à améliorer les performances orthographiques.
2. Préciser le déroulement de la dictée. Une première lecture de l'ensemble des huit phrases sera effectuée, suivie de la dictée et d'une relecture de la dictée de phrases.
3. Souligner qu'il est très important, lors de la relecture, qu'ils s'assurent d'avoir écrit tous les mots.
4. Spécifier qu'ils n'auront recours à aucun matériel de correction (ex. : dictionnaire)
5. Distribuer la feuille sur laquelle l'élève doit écrire la dictée.
6. Mentionner aux élèves qu'ils doivent écrire à la mine et que la calligraphie doit être lisible.
7. Lire l'ensemble des huit phrases de la dictée A « ».
8. Dictier les phrases en prenant des pauses afin que les élèves aient le temps d'écrire.
9. Relire lentement l'ensemble des phrases.

**CHRONODICTÉE**

## DICTÉE A (sans contrainte de temps)

1. Cinq hommes de la plantation / ont résisté à l'attaque / des redoutables pirates.
2. En fouillant cette côte abritée, / on a trouvé les bateaux / disparus après l'orage.
3. Cachés dans la savane, / nous observerons des éléphants / qui suivent le fleuve.
4. C'est autour des salons d'informatique / que les curieux s'appellent et se pressent / avec envie.
5. Voraces, / les dindons se disputèrent alors les miettes de pain / qu'on avait jetées au loin, / dans un pré.
6. Je ne saurais regarder de près / ces rongeurs effrontés que sont les rats / sans tressaillir de peur.
7. Vingt bandits impitoyables / tenaient le siège / devant les remparts d'une ville / qu'ils maintenaient affamée.
8. Dès que nous eûmes maîtrisé cet incendie, / un groupe d'habitants sinistrés reparut, / pleurant en silence.

**Feuille de  
compilation  
évaluative**

Date de passation : \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
 Nom de l'élève : \_\_\_\_\_  
 Évaluation des performances orthographiques  
 Dictée A, Collège

Mot de la dictée	Production du sujet	Phonétique	Segmentation	Usage	Syntaxique	Omission
Cinq						
Hommes					accord nom	
De						
La						
Plantation						
Ont					passé composé 3pl	
Résisté					participe passé	
A					homophone	
l'attaque						
Des						
Redoutables					accord adj. nombre	
Pirates					accord nom	
En				mot fonction		
Fouillant					participe présent	
Cette					homophone	
Côte						
Abritée					accord adj. genre	
on					homophone	
A					passé composé 3sg	
Trouvé					participe passé	
Les						
Bateaux					accord nom	
Disparus					accord adj. nombre	
Après						
l'orage				mot fonction		
Cachés						
TOTAL					accord adj. nombre	

Mot de la dictée	Production du sujet	Phonétique	Segmentation	Usage	Syntaxique	Omission
Dans				mot fonction		
La						
Savane						
Nous						
Observerons					futur 1pl	
Des					accord nom	
Éléphants						
Qui						
Suivent					présent 3pl	
Le						
Fleuve						
c'est					présent 3pl	
Autour				mot fonction		
Des						
Salons					accord nom	
d'informatique						
Que						
Les						
Curieux					accord nom	
s'appellent					présent 3 pl	
Et				mot fonction		
Se					homophone	
Pressent					présent 3pl	
Avec				mot fonction		
Envie						
Voraces					accord adj nombre	
Les						
Dindons					accord nom	
Se					homophone	
Disputèrent					passé simple 3pl	
Alors				mot fonction		
<b>TOTAL</b>						

Mot de la dictée	Production du sujet	Phonétique	Segmentation	Usage	Syntaxique	Omission
Les						
Miettes					accord nom	
De						
Pain						
qu'						
On					homophone	
Avait					+ que parfait 3sg	
Jetées					accord part.pass.	
Au					homophone	
Loin				mot fonction		
Dans				mot fonction		
Un						
Pré						
Je						
Ne						
Saurais					condit. 1sg	
Regarder					infinitif	
De						
Près				mot fonction		
Ces					homophone	
Rongeurs					accord nom	
effrontés					accord adj. nombre	
que						
sont					présent 3pl	
les						
rats					accord nom	
sans						
tressaillir				mot fonction	infinitif	
de						
peur						
vingt						
TOTAL						

Mot de la dictée	Production du sujet	Phonétique	Segmentation	Usage	Syntaxique	Omission
bandits					accord nom	
impitoyables					accord adj. nombre	
tenaient					imparfait 3pl	
le						
siège						
devant				mot fonction		
les						
remparts					accord nom	
d'une						
ville						
qu'						
ils					accord pronom	
maintenaient					imparfait 3pl	
affamée					accord part.passé	
dès				mot fonction		
que						
nous						
eûmes					passé antérieur 1pl	
maîtrisé					participe passé	
cet					homophone	
incendie						
un						
groupe						
d'habitants					accord nom	
sinistrés					accord adj. nom	
reparut					passé simple 3sg	
pleurant					participe présent	
en				mot fonction		
silence						
<b>TOTAL</b>						
<b>TOTAL GÉNÉRAL</b>						

## Section B

**Protocole de passation de l'épreuve expérimentale  
en production**

1. Expliquer que la dictée de mots évalue les performances orthographiques en production de mots complexes. Ce test est nécessaire, car cette recherche vise à améliorer les performances orthographiques.
2. Préciser le déroulement de la dictée. Une première lecture de l'ensemble des mots sera effectuée, suivie de la dictée des mots et d'une relecture des mots.
3. Souligner qu'il est très important, lors de la relecture, qu'ils s'assurent d'avoir écrit tous les mots.
4. Spécifier qu'ils n'auront recours à aucun matériel de correction (ex. : dictionnaire).
5. Distribuer la feuille sur laquelle l'élève doit écrire la dictée.
6. Mentionner aux élèves qu'ils doivent écrire à la mine et que la calligraphie doit être lisible.
7. Lire l'ensemble des mots complexes.
8. Dictier les mots en prenant des pauses afin que les élèves aient le temps d'écrire.
9. Relire lentement l'ensemble des mots.


 Feuille de  
compilation  
évaluative

## ÉPREUVE DE PRODUCTION TRAITEMENT MORPHOLOGIQUE

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Date de passation : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Écoute une première fois la dictée de mots, sans écrire. Lors de la seconde lecture, tu dois écrire correctement chaque mot dicté.

	Mot dicté	Pointage
1.	_____	0 1 2 3
2.	_____	0 1 2 3
3.	_____	0 1 2 3
4.	_____	0 1 2 3
5.	_____	0 1 2 3
6.	_____	0 1 2 3
7.	_____	0 1 2 3
8.	_____	0 1 2 3

9.	<hr/>	0 1 2 3
10.	<hr/>	0 1 2 3
11.	<hr/>	0 1 2 3
12.	<hr/>	0 1 2 3
13.	<hr/>	0 1 2 3
14.	<hr/>	0 1 2 3
15.	<hr/>	0 1 2 3
16.	<hr/>	0 1 2 3
17.	<hr/>	0 1 2 3
18.	<hr/>	0 1 2 3

## ÉPREUVE DE PRODUCTION TRAITEMENT MORPHOGRAPHIQUE

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Date de passation : \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Écoute une première fois la dictée de mots, sans écrire. Lors de la seconde lecture, tu dois écrire correctement chaque mot dicté.

<b>1 point pour le bon préfixe, 1 point pour le bon radical, 1 point pour le bon suffixe.</b>		
	Mot dicté	Pointage
1.	Déraciner	0 1 2 3
2.	Dessalure	0 1 2 3
3.	Désentraver	0 1 2 3
4.	Enjôler	0 1 2 3
5.	Emboutisseur	0 1 2 3
6.	Omission	0 1 2 3
7.	Décapitation	0 1 2 3
8.	Vacataire	0 1 2 3
9.	Postière	0 1 2 3
10.	Débrancher	0 1 2 3
11.	Desserte	0 1 2 3
12.	Désemparer	0 1 2 3
13.	Encuver	0 1 2 3
14.	Empâter	0 1 2 3
15.	Urinaire	0 1 2 3
16.	Pouponnière	0 1 2 3
17.	Obsession	0 1 2 3
18.	Aggravation	0 1 2 3

## Section C

**Protocole de passation des épreuves expérimentales  
en conscience morphologique**

1. Identification du mot de base
2. Décision sémantique par dérivation
3. Expliquer que les deux prochaines épreuves évaluent leur conscience morphologique. Ces tests sont nécessaires, car cette recherche vise à améliorer leur réflexion sur la forme et le sens des mots.
4. Préciser le déroulement des tests. Dans le premier test, des mots complexes leur sont présentés. La tâche est d'extraire le mot de base de chaque mot complexe. Dans le second test, des phrases leur sont proposées afin qu'ils trouvent le mot complexe adéquat pour compléter l'énoncé.
5. Souligner qu'il est très important de répondre à toutes les questions.
6. Spécifier qu'ils n'auront recours à aucun matériel de correction (ex. : dictionnaire)
7. Distribuer la feuille sur laquelle l'élève doit écrire la dictée.
8. Mentionner aux élèves qu'ils doivent écrire à la mine et que la calligraphie doit être lisible.
9. Lire aux élèves les deux consignes, test 1 et 2.
10. Indiquer aux élèves qu'ils n'ont pas de temps prescrit.


 Feuille de  
compilation  
évaluative

**ÉPREUVE DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE**  
**IDENTIFICATION DU MOT DE BASE**

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Date de passation : \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Lis attentivement les mots construits de la colonne : mot construit. Tu dois trouver le mot de base et l'écrire dans la colonne : Mot de base extrait. Regarde la première ligne qui te sert d'exemple : dans le mot immature, le mot de base est mature.

	Mot construit	Mot de base extrait Réponse de l'élève	Pointage
Ex.	Immature	<u>Mature</u>	0 1 2
1.	Débobiner	_____	0 1 2
2.	Dessouder	_____	0 1 2
3.	Désentoiler	_____	0 1 2
4.	Engraisser	_____	0 1 2
5.	Embaumer	_____	0 1 2
6.	Pendulaire	_____	0 1 2

	<b>Mot construit</b>	<b>Mot de base extrait Réponse de l'élève</b>	<b>Pointage</b>		
7.	Portière	_____	0	1	2
8.	Discussion	_____	0	1	2
9.	Donation	_____	0	1	2
10.	Détrousser	_____	0	1	2
11.	Dessécher	_____	0	1	2
12.	Désinfecter	_____	0	1	2
13.	Enjoliver	_____	0	1	2
14.	Emmurer	_____	0	1	2
15.	Lagunaire	_____	0	1	2
16.	Routinière	_____	0	1	2
17.	Concession	_____	0	1	2
18.	Lacération	_____	0	1	2

**ÉPREUVE EXPÉRIMENTALE  
EN CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE**

	<b>Mot construit</b>	<b>Mot de base extrait Réponse de l'élève</b>	<b>Pointage</b>		
Ex.	Immature	<u>Mature</u>	0	1	2
1.	Débobiner	<u>Bobine</u>	0	1	2
2.	Dessouder	<u>Souder</u>	0	1	2
3.	Désentoiler	<u>Toile</u>	0	1	2
4.	Engraisser	<u>Graisse</u>	0	1	2
5.	Embaumer	<u>Baume</u>	0	1	2
6.	Pendulaire	<u>Pendule</u>	0	1	2
7.	Portière	<u>Porte</u>	0	1	2
8.	Discussion	<u>Discuter</u>	0	1	2
9.	Donation	<u>Donner</u>	0	1	2
10.	Détrousser	<u>Trousse</u>	0	1	2
11.	Dessécher	<u>sec</u>	0	1	2
12.	Désinfecter	<u>Infecte</u>	0	1	2
13.	Enjoliver	<u>Joli</u>	0	1	2
14.	Emmurer	<u>Mur</u>	0	1	2
15.	Lagunaire	<u>Lagune</u>	0	1	2
16.	Routinière	<u>Routine</u>	0	1	2
17.	Concession	<u>Concéder</u>	0	1	2
18.	Lacération	<u>Lacérer</u>	0	1	2

## ÉPREUVE DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE DÉCISION SÉMANTIQUE PAR DÉRIVATION

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Date de passation : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Lis attentivement les mots de base en caractères noirs dans le contexte de la phrase. Tu dois écrire le mot construit de la même famille de mots sur la ligne. Regarde la première ligne qui te sert d'exemple.

	Phrase	Réponse de l'élève	Pointage		
Ex.	Le réseau internet n'est plus <b>bloqué</b> , nous sommes heureux qu'il soit ...	<i>Débloqué</i>	0	1	2
1.	La <b>crasse</b> du moteur était difficile à nettoyer, mais nous avons réussi à le ...	_____	0	1	2
2.	Le pétrole brut contient parfois du <b>sel</b> , c'est pourquoi il doit être filtré par un ...	_____	0	1	2
3.	Lorsque tu n'es plus <b>hydraté</b> , tu es ...	_____	0	1	2
4.	Pour <b>fumer</b> le poisson, il doit être ...	_____	0	1	2
5.	La <b>brume</b> enveloppe le sentier vers la montagne. Il est trop ... pour que les randonneurs l'empruntent.	_____	0	1	2
6.	Au Québec, l'industrie du <b>vin</b> développe un récipient ... écologique.	_____	0	1	2
7.	La ... portait un <b>message</b> de la plus haute importance.	_____	0	1	2
8.	Les saisons se <b>succèdent</b> tout au long de l'année et cette ... engendre des changements de climat.	_____	0	1	2
9.	Le peuple de l'Égypte antique <b>vénérait</b> plusieurs dieux et déesses. Leur source de ... provenait principalement de leur environnement naturel.	_____	0	1	2

## ÉPREUVE DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE

	Phrase	Réponse de l'élève	Pointage		
Ex.	Le réseau internet n'est plus <b>bloqué</b> , nous sommes heureux qu'il soit ...	<u>Débloqué</u>	0	1	2
1.	La <b>crasse</b> du moteur était difficile à nettoyer, mais nous avons réussi à le ...	<u>Décrasser</u>	0	1	2
2.	Le pétrole brut contient parfois du <b>sel</b> , c'est pourquoi il doit être filtré par un ...	<u>Dessaleur</u>	0	1	2
3.	Lorsque tu n'es plus hydraté, tu es ...	<u>Déshydraté</u>	0	1	2
4.	Pour <b>fumer</b> le poisson, il doit être ...	<u>Enfumé</u>	0	1	2
5.	La <b>brume</b> enveloppe le sentier vers la montagne. Il est trop ... pour que les randonneurs l'empruntent.	<u>Embrumé</u>	0	1	2
6.	Au Québec, l'industrie du <b>vin</b> développe un récipient ... écologique.	<u>Vinaire</u>	0	1	2
7.	Le <b>message</b> fut livré par une ...	<u>Messagère</u>	0	1	2
8.	Les saisons se <b>succèdent</b> tout au long de l'année, cela change le paysage ! Quelle magnifique ...	<u>Succession</u>	0	1	2
9.	Le peuple de l'Égypte antique <b>vénérait</b> plusieurs dieux et déesses. Leur source de ... provenait principalement de leur environnement naturel.	<u>Vénération</u>	0	1	2

## Section D

**TEST STANDARDISÉ :  
LES MATRICES DE RAVEN****Consignes pour le déroulement**

1. Expliquer que les matrices de Raven évaluent le raisonnement analogique visuel. Ce raisonnement intellectuel est largement mis à profit en production.
2. Préciser le déroulement de l'épreuve des matrices de Raven. Celle-ci se présente en trois séries (A, AB et B) de 12 items. Chaque item est composé d'un dessin incomplet qu'il doit compléter avec l'une des solutions proposées au bas de la matrice.
3. Spécifier que la passation se réalise individuellement. L'environnement de la classe doit être silencieux afin que chacun puisse se concentrer ; c'est pour cette raison que l'épreuve se déroule dans une autre classe en sous-groupes de cinq à six élèves.
4. Distribuer les cahiers dans lesquels sont consignées les séries de matrices.
5. Distribuer le cahier dans lequel les élèves doivent consigner leur réponse.
6. Mentionner aux élèves qu'ils doivent répondre aux questions à la mine et qu'en cas d'effacement, la réponse doit être claire.

### Évaluation du raisonnement par analogie

#### STANDARD PROGRESSIVE MATRICES

J.C. Raven (Sets A, B, C, D et E)

Date de passation : \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_ École : Antoine-de-St-Exupéry

Sexe : \_\_\_\_\_ Âge : \_\_\_\_\_ Grade : \_\_\_\_\_

Début du test : \_\_\_\_\_ Fin du test : \_\_\_\_\_ Temps total : \_\_\_\_\_

A			B			C			D			E		
1			1			1			1			1		
2			2			2			2			2		
3			3			3			3			3		
4			4			4			4			4		
5			5			5			5			5		
6			6			6			6			6		
7			7			7			7			7		
8			8			8			8			8		
9			9			9			9			9		
10			10			10			10			10		
11			11			11			11			11		
12			12			12			12			12		

Score total : \_\_\_\_\_ Percentile : \_\_\_\_\_

## Évaluation du raisonnement par analogie

## STANDARD PROGRESSIVE MATRICES

J.C. Raven (Sets A, B, C, D et E)

A		
1	4	
2	5	
3	1	
4	2	
5	6	
6	3	
7	6	
8	2	
9	1	
10	3	(a)
11	4	5
12	5	4

B		
1	2	
2	6	
3	1	
4	2	
5	1	
6	3	
7	5	
8	6	
9	4	
10	3	
11	4	
12	5	

C		
1	8	
2	2	
3	3	
4	8	
5	7	
6	4	
7	5	
8	1	
9	7	
10	6	
11	1	
12	2	

D		
1	3	
2	4	
3	3	
4	7	
5	8	
6	6	
7	5	
8	4	
9	1	
10	2	
11	5	
12	6	

E		
1	7	
2	6	
3	8	
4	2	
5	1	
6	5	(b)
7	1	2
8	6	4
9	3	1
10	2	6
11	4	3
12	5	

## ANNEXE C

### SÉQUENCE DÉTAILLÉE DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME D'INTERVENTION



	Activités	Description	Temps
	<p>Phase de réalisation</p> <p>Observation (CM : identification des mots de base &amp; PÉ : traitement morphographique)</p> <p>Découverte &amp; manipulation (CM : décision sémantique)</p>	<p><i>Repérage des mots de base et des mots construits</i> <i>En dyade (TBI et journal de bord)</i></p> <p>Ils lisent un court texte. Ils surlignent les mots possédant les préfixes ou les suffixes à l'étude. Dans le tableau de leur journal de bord, ils recopient les mots construits surlignés, leur affixe et écrivent le mot de base de chacun des mots construits.</p> <p><i>Rétroaction en grand groupe</i></p> <p><i>Découverte</i> <i>Modelage de la tâche</i> <i>En grand groupe (TBI et journal de bord)</i></p> <p>Les mots construits avec le morphème à l'étude sont observés à travers un tableau dans lequel ils sont regroupés en fonction de leur sens. Les participants doivent tenter de trouver les sens (Ex. : Les tuyaux sont bouchés. Le plombier devra les <i>déboucher</i>).</p> <p><i>En dyade (TBI et journal de bord)</i></p> <p>Ils lisent un court texte. Ils surlignent les mots possédant les morphographes à l'étude. Dans le tableau de leur journal de bord, ils recopient les mots construits surlignés, puis ils déterminent le sens de chacun des mots en fonction de leur contexte.</p> <p>Ils doivent choisir parmi une banque de mots proposés le mot construit adéquat pour chacune des phrases trouées.</p> <p><i>Rétroaction en grand groupe</i></p>	<p>10 minutes</p> <p>10 minutes</p> <p>15 minutes</p>
	Phase de consolidation	<p><i>Individuellement (TBI et journal de bord)</i></p> <p>Chaque participant s'exerce seul en répétant les mêmes exercices qu'il vient de réaliser en dyade.</p> <p><i>Rétroaction en grand groupe</i></p>	20 minutes

	Activités	Description	Temps
COURS 2	Phase d'activation et de consolidation des connaissances	<p><i>J'active mes connaissances</i></p> <p><i>Questionnement</i></p> <p><i>En grand groupe (TBI, PowerPoint et journal de bord)</i></p> <p>Retour sur les notions concernant les préfixes vues durant les cours précédents au moyen de 5 phrases. Les participants doivent choisir le mot adéquat pour le contexte de la phrase parmi les deux mots construits proposés.</p>	10 minutes
	Phase de réalisation	<p><i>Découverte</i></p> <p><i>En grand groupe (TBI et journal de bord)</i></p> <p>Ils observent les regroupements des mots construits. Ils repèrent les différences graphiques et tentent une explication.</p>	10 minutes
	Observation & découverte (PÉ : traitement morphographique)	<p><i>En dyade (TBI et journal de bord)</i></p> <p>À travers un tableau, ils doivent écrire le bon morphographe au mot de base déjà proposé et tenter de justifier le choix à l'aide des propositions de raisons.</p> <p><i>Rétroaction en grand groupe</i></p> <p><i>Individuellement (TBI et Journal de bord)</i></p> <p>Il écrit les mots dictés dans une colonne et trace un X dans l'autre colonne s'il a un doute sur l'orthographe du mot construit.</p> <p><i>En dyade</i></p> <p>Sous forme de discussion, ils corrigent les mots construits.</p> <p><i>Rétroaction en grand groupe</i></p>	10 minutes
	Phase de consolidation	<p><i>Individuellement (TBI et journal de bord)</i></p> <p>Chaque participant s'exerce seul en répétant les exercices qu'il vient de réaliser en dyade et il justifie le choix du morphographe écrit à l'aide des mêmes propositions de raisons que l'un des exercices précédents.</p> <p><i>Rétroaction en grand groupe</i></p> <p><i>En grand groupe (TBI et journal de bord)</i></p> <p>Ils discutent et écrivent les règles qui régissent l'orthographe du morphème au TBI et sur leur feuille de notes.</p>	10 minutes



## ANNEXE D

### FORMULAIRES DE CONSENTEMENT PARENTS / REPRÉSENTANT LÉGAL D'UNE PERSONNE MINEURE

#### **Groupe contrôle** **Comprendre la formation des mots pour une amélioration de l'orthographe lexicale**

##### **Étudiant-chercheur**

**Delphine Mailet**

Université du Québec à Montréal

Département d'éducation et de formation spécialisées

Tél. : (514) 325-0480

[mailet.delphine@gmail.com](mailto:mailet.delphine@gmail.com)

[mailet.delphine@courrier.uqam.ca](mailto:mailet.delphine@courrier.uqam.ca)

##### **Directions de recherche**

**Nathalie Chapleau**

Professeure, Université du Québec à Montréal

Département d'éducation et de formation spécialisées

Tél. : (514) 987-3000, poste 6223

[chapleau.nathalie@uqam.ca](mailto:chapleau.nathalie@uqam.ca)

**Anila Fejzo**

Professeure, Université du Québec à Montréal

Département de didactique des langues

Tél. : (514) 987-3000 poste 6458

[fejzo.anila@uqam.ca](mailto:fejzo.anila@uqam.ca)

## **Préambule**

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

## **Description du projet et de ses objectifs**

Dans la langue française, les mots sont porteurs d'informations par leur forme. Par exemple, le mot « déshydrater » est constitué d'un groupe de lettres et d'un mot (déshydrater) qui, mis ensemble, signifient « ne plus être (*dés-*) hydraté ». L'objectif général de cette recherche est d'évaluer les effets qu'un enseignement sur la formation des mots, tels que déshydrater, peut avoir sur la réflexion de l'orthographe des mots, par exemple dans quel cas écrit-on *dés-* plutôt que *des-* ou *dé-*. Plus précisément, est-ce que ce type d'enseignement permet à l'élève d'acquérir des connaissances sur la signification et l'orthographe des mots construits ?

Les recherches dans ce domaine montrent qu'en développant le raisonnement orthographique, on améliore l'orthographe des mots écrits. En visant les élèves allophones ainsi que les élèves pouvant éprouver des difficultés d'apprentissage en classe ordinaire de la troisième secondaire, ce projet tente d'évaluer si l'intervention de cette recherche développe la compréhension des mots construits ainsi que l'amélioration de l'orthographe des mots construits auprès d'une population allophone pouvant être en difficulté d'apprentissage.

## **Nature et durée de la participation de votre enfant**

Pour réaliser ce projet, deux groupes ont été ciblés : l'un recevant l'enseignement, l'autre ne recevant pas l'enseignement. Pour ce faire, il est nécessaire d'évaluer les apprentissages avant et après que l'autre groupe a reçu l'enseignement. Il est important de comprendre que l'objectif est d'évaluer l'intervention. Autrement dit, si les activités de l'intervention sont efficaces, alors il y aura une plus grande amélioration orthographique pour les élèves ayant reçu l'enseignement que pour les élèves n'ayant pas reçu l'enseignement.

Avec votre accord et celui de votre jeune, les tâches que celui-ci aura à réaliser consistent d'une part à répondre à quelques questions d'usage telles que leur âge, leur langue maternelle et de quelle génération ils sont (sont-ils nés ici, l'un des deux parents est-il né à l'étranger, aucune de ces réponses). D'autre part, il devra réaliser des tests permettant d'évaluer si l'intervention est bénéfique. L'évaluation est constituée de plusieurs tests : un test de raisonnement analogique, de jugement orthographique, d'identification de mots de base, de production de mots dérivés et d'une dictée de mots, le tout d'une durée d'environ une heure trente minutes. Ces tests se dérouleront dans le local de leur cours de français durant le cours de français auprès des jeunes dont les parents et élèves auront donné leur consentement. Les jeunes dont les parents et élèves n'auront pas donné leur consentement devront effectuer un travail sur leur projet de lecture.

La chercheuse étudiante à la maîtrise en éducation animera l'évaluation en présence de l'enseignant responsable du groupe, Michel Dupuy. L'évaluation se déroulera une première fois la semaine du 13 janvier 2020 et une seconde fois la semaine du 24 février, à raison d'une heure trente minutes chaque fois, répartie sur deux cours.

### **Avantages liés à la participation**

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche. En effet, la participation de votre jeune favorisera l'avancement des connaissances au regard de l'enseignement de l'orthographe lexicale auprès des élèves âgés de 14 à 17 ans. Connaître le portrait de l'élève en ce qui concerne ses capacités de raisonnement orthographique permettra de proposer des interventions pédagogiques adaptées au profil des élèves allophones pouvant éprouver des difficultés d'apprentissage.

### **Risques liés à la participation**

Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à la participation de votre jeune à cette recherche. Les activités proposées à votre jeune sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire. Néanmoins, soyez assuré que la chercheuse demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre jeune durant sa participation. Le TES, Martin Rochette ainsi que leur enseignant, Michel Dupuy, sont les personnes à qui votre jeune peut exprimer ses inconforts éventuels. Sachez aussi qu'il est de la responsabilité de la chercheuse responsable de suspendre ou de mettre fin à la participation de votre jeune si ce dernier ne peut pas effectuer la tâche demandée.

De plus, l'enseignante n'utilisera en aucun cas les résultats aux tests de l'étude à des fins d'évaluations scolaires. Les résultats serviront uniquement à la recherche.

Notez également que votre jeune peut se retirer de la recherche à tout moment, et ce, sans avoir à se justifier.

### **Participation volontaire et possibilité de retrait**

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet ou au TES, Martin Rochette ou encore à leur enseignant, Michel Dupuy. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce, nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

### **Confidentialité**

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, la chercheuse responsable de ce projet recueillera, dans un dossier de recherche sécurisé, les renseignements le concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Seule la chercheuse aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Tous les tests seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après la dernière communication scientifique, c'est-à-dire après le dépôt du projet.

### **Indemnité compensatoire**

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue au terme de la participation de votre jeune.

### **Des questions sur le projet ?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Nathalie Chapleau, (514) 987-3000, poste 6223, [chapleau.nathalie@uqam.ca](mailto:chapleau.nathalie@uqam.ca); Delphine Mailet, (514) 325-0480, [mailet.delphine@gmail.com](mailto:mailet.delphine@gmail.com). Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE, (514)987-3000, poste 6188 ou par

courriel à l'adresse : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca). Vous pouvez également communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel : [ombudsman@uqam.ca](mailto:ombudsman@uqam.ca); Téléphone : (514) 987-3151.

### Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

### Consentement

- Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.
- J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.
- J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.
- Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du représentant légal	Prénom Nom de l'enfant
Signature	Assentiment écrit du jeune capable de comprendre la nature du projet (signature du jeune)
Date	Date

**Engagement du chercheur**

Je, soussigné(e), certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**  
**Parent / représentant légal d'une personne mineure**

**Groupe expérimental**  
**Comprendre la formation des mots pour une amélioration de l'orthographe  
lexicale**

**Étudiant-chercheur**

**Delphine Mailet**

Université du Québec à Montréal

Département d'éducation et de formation spécialisées

Tél. : (514) 325-0480

[mailet.delphine@gmail.com](mailto:mailet.delphine@gmail.com)

[mailet.delphine@courrier.uqam.ca](mailto:mailet.delphine@courrier.uqam.ca)

**Directions de recherche**

**Nathalie Chapleau**

Professeure, Université du Québec à Montréal

Département d'éducation et de formation spécialisées

Tél. : (514) 987-3000, poste 6223

[chapleau.nathalie@uqam.ca](mailto:chapleau.nathalie@uqam.ca)

**Anila Fejzo**

Professeure, Université du Québec à Montréal

Département de didactique des langues

Tél. : (514) 987-3000 poste 6458

[fejzo.anila@uqam.ca](mailto:fejzo.anila@uqam.ca)

**Préambule**

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

## Description du projet et de ses objectifs

Dans la langue française, les mots sont porteurs d'informations par leur forme, par exemple, le mot « déshydrater » est constitué d'un groupe de lettres et d'un mot (déshydrater) qui, mis ensemble, signifient « ne plus être (*dés-*) hydraté ». L'objectif général de cette recherche est d'évaluer les effets qu'un enseignement sur la formation des mots, tel que déshydrater, peut avoir sur la réflexion de l'orthographe des mots, par exemple dans quel cas écrit-on *dés-* plutôt que *des-* ou *dé-*. Plus précisément, est-ce que ce type d'enseignement permet à l'élève acquérir des connaissances sur la signification et l'orthographe des mots construits ?

Les recherches dans ce domaine montrent qu'en développant le raisonnement orthographique on améliore l'orthographe des mots écrits. En visant les élèves allophones pouvant éprouver des difficultés d'apprentissage en classe ordinaire de la troisième secondaire, ce projet tente d'évaluer si l'intervention de cette recherche développe la compréhension des mots construits et améliore la qualité orthographique chez les jeunes visés.

## Nature et durée de la participation de votre enfant

Avec votre accord et celui de votre jeune, ce projet propose des activités d'apprentissage à l'ensemble des élèves du groupe-classe dans le cadre du cours de français. Les activités seront animées par l'enseignante qui est aussi la chercheuse de ce projet. Les activités se dérouleront sur cinq semaines, à raison d'environ trois heures les quatre premières semaines et une heure dix minutes, soit 35 minutes deux fois, seront consacrées à la révision des notions vues précédemment la cinquième semaine. Du travail en grand-groupe et en dyade est prévu. L'élève aura à repérer les bases des mots construits telles que (*port*) dans le mot emporter. Il aura également à comprendre le sens de l'affixe, comme le préfixe *em-* dans le mot emporter. Par conséquent, il sera amené à écrire des mots complexes.

Le projet débutera dans la semaine du 13 janvier 2020 et il se terminera dans la semaine du 24 février 2020. Étant donné que le projet vise les jeunes allophones, votre jeune aura à répondre à quelques questions d'usage telles que son âge, sa langue maternelle et de quelle génération il fait partie (est-il né ici, l'un des deux parents est-il né à l'étranger, aucune de ces réponses). Afin de déterminer si votre jeune fait des progrès, il sera évalué la première semaine et la dernière semaine de cet enseignement. L'évaluation est constituée de plusieurs tests : un test de raisonnement analogique, de jugement orthographique, d'identification de mots de base, de production de mots dérivés et d'une dictée de mots, le tout d'une durée d'environ une heure trente minutes. Ces tests seront effectués durant le cours de français dans le local de leur cours de français auprès des jeunes dont les parents et élèves auront donné leur consentement. Il est important de comprendre que l'objectif est d'évaluer

l'intervention. Autrement dit, si les activités de l'intervention sont efficaces, alors il y aura une amélioration orthographique chez votre jeune. Sachez que les résultats aux tests ne figureront sur aucun registre de l'école, par conséquent, ils ne figureront pas à son bulletin.

Les jeunes dont les parents et élèves n'auront pas donné leur consentement recevront quand même l'enseignement et devront participer aux activités du cours, car les notions font partie du programme et de la planification globale. Lors des moments de tests, ces mêmes jeunes devront travailler sur leur projet de lecture.

### **Avantages liés à la participation**

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche. En effet, la participation de votre jeune favorisera l'avancement des connaissances au regard de l'enseignement de l'orthographe lexicale auprès des élèves âgés de 14 à 17 ans. Connaître le portrait de l'élève en ce qui concerne ses capacités de raisonnement orthographique permettra de proposer des interventions pédagogiques adaptées au profil des élèves allophones pouvant éprouver des difficultés d'apprentissage.

### **Risques liés à la participation**

Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à la participation de votre jeune à cette recherche. Les activités proposées à votre jeune sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire. Néanmoins, soyez assuré que la chercheuse demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre jeune durant sa participation. Le TES, Martin Rochette, est également une personne vers laquelle votre jeune peut exprimer ses inconforts éventuels. Sachez aussi qu'il est de la responsabilité de la chercheuse responsable de suspendre ou de mettre fin à la participation de votre jeune si ce dernier ne peut pas effectuer la tâche demandée.

De plus, l'enseignante n'utilisera en aucun cas les résultats aux tests de l'étude à des fins d'évaluations scolaires. Les résultats serviront uniquement à la recherche.

Notez également que votre jeune peut se retirer de la recherche à tout moment, et ce, sans avoir à se justifier.

### **Participation volontaire et possibilité de retrait**

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à

n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet ou au TES, Martin Rochette. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce, nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

### **Confidentialité**

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, la chercheuse recueillera, dans un dossier de recherche sécurisé, les renseignements le concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Seule la chercheuse aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Tous les tests seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après la dernière communication scientifique, c'est-à-dire après le dépôt du projet.

### **Indemnité compensatoire**

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue au terme de la participation de votre jeune.

### **Des questions sur le projet ?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Nathalie Chapleau, (514) 987-3000, poste 6223, [chapleau.nathalie@uqam.ca](mailto:chapleau.nathalie@uqam.ca); Delphine Mailet, (514) 325-0480, [mailet.delphine@gmail.com](mailto:mailet.delphine@gmail.com). Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE, (514) 987-3000, poste 6188 ou par courriel à l'adresse : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca). Vous pouvez également communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel : [ombudsman@uqam.ca](mailto:ombudsman@uqam.ca); Téléphone : (514) 987-3151.

### **Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

## Consentement

- Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.
- J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.
- J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.
- Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

---

Prénom Nom du représentant légal

---

Prénom Nom de l'enfant

---

Signature

---

Assentiment écrit du jeune capable de comprendre la nature du projet (signature du jeune)

---

Date

---

Date

**Engagement du chercheur**

Je, soussigné(e), certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

## ANNEXE E

### COURRIEL D'ACCOMPAGNEMENT ET DE CONSENTEMENTS

Bonjour chers parents,

Je suis une enseignante de français en troisième secondaire. Je rédige actuellement mon mémoire de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal sur l'apprentissage des mots écrits et le raisonnement des élèves en orthographe lexicale, autrement dit, comment on peut mieux apprendre à écrire les mots et comprendre pourquoi ils s'écrivent ainsi. Mon projet de mémoire porte sur les effets d'une intervention pédagogique en français écrit, langue d'enseignement. Cette recherche vise à mesurer les effets d'une intervention en orthographe de mots complexes chez les élèves allophones pouvant éprouver des difficultés en classe ordinaire de français de la troisième secondaire. En d'autres mots, il s'agit d'évaluer si les activités en écriture de mots sont bénéfiques aux apprentissages écrits chez les élèves. Avec l'accord de la direction de l'école, j'invite votre jeune à participer à ce projet de recherche.

Vous trouverez ci-joint la copie du formulaire d'information et de consentement pour solliciter la participation de votre jeune à un projet de recherche universitaire que je mène en classe de français dans les groupes 301 et 302. La version papier vous est acheminée par votre jeune.

Les résultats des jeunes qui acceptent de participer à l'étude seront pris pour l'analyse de l'étude seulement. Aucune évaluation réalisée par votre jeune ne sera consignée au bulletin.

En participant à ce projet de recherche, vous favorisez l'avancement des connaissances au regard de l'enseignement de la morphologie dérivationnelle, c'est-à-dire l'orthographe de mots complexes, auprès des élèves allophones pouvant éprouver des difficultés d'apprentissage de la 3e secondaire au secteur régulier.

Avant d'accepter que votre jeune participe à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-joints dans le formulaire de consentement. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions en communiquant avec moi, Delphine Mailet ([delphine-mailet@cspi.qc.ca](mailto:delphine-mailet@cspi.qc.ca)).

La participation de votre jeune est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous remercier.

Cordialement,

Delphine Mailet

## APPENDICE A

### DEMANDE D'AUTORISATION POUR UN PROJET DE RECHERCHE À L'ÉCOLE

Madame Dandurand,

J'enseigne le français depuis 19 ans au sein de votre établissement. Depuis 6 ans, je poursuis une formation professionnelle à la maîtrise en éducation (concentration et formation spécialisées) afin d'améliorer mes pratiques et de répondre aux besoins de mon milieu. Mon projet de mémoire porte sur les effets d'une intervention pédagogique en français écrit, langue d'enseignement. Cette recherche vise à mesurer les effets d'une intervention en conscience morphologique sur la production de mots écrits chez les élèves allophones en classe ordinaire de la troisième secondaire.

En s'intéressant aux difficultés d'apprentissage de certains élèves allophones du secondaire en ce qui a trait à l'orthographe lexicale, ce projet de recherche vise l'amélioration de leur capacité à produire les mots écrits et l'amélioration des pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale. C'est pourquoi une intervention spécifique en classe ordinaire de français est nécessaire auprès d'élèves allophones en difficulté d'apprentissage en troisième secondaire.

#### **Choix de l'établissement scolaire**

Votre école a été sélectionnée pour plusieurs raisons. D'abord, pour sa haute densité d'élèves allophones. Ensuite, les enseignants de français de deuxième cycle ont relevé des besoins quant à l'enseignement de l'orthographe lexicale auprès de certains élèves. Finalement, étant également enseignante en troisième secondaire dans votre établissement scolaire, j'ai le désir d'améliorer les pratiques enseignantes afin de répondre aux besoins du milieu.

## **Nature de la participation**

Avec votre permission et l'accord des parents et des participants, les participants du groupe expérimental seront invités à participer à des activités d'apprentissage qui seront proposées à l'ensemble des élèves du groupe-classe. L'enseignante, qui est également étudiante à la maîtrise en éducation, animera les activités qui porteront sur la construction des mots en français par le développement de la connaissance des morphèmes et des relations entre les mots, soit les mots de mêmes familles. Le projet se déroulera sur sept semaines d'enseignement. Avec votre autorisation, il débutera dans la semaine du 7 janvier 2020 et il se terminera dans la semaine du 24 février 2020. Le moment de l'année scolaire a été déterminé en fonction des contenus d'enseignement émis dans la planification annuelle de la troisième secondaire.

Afin de déterminer s'il y a progression chez les jeunes, une évaluation sera effectuée avant et après l'enseignement. L'évaluation est constituée de trois tests expérimentaux de conscience morphologique (déshydraté, quel est le mot de base et quel est le sens du préfixe ajouté) et de deux tests en production de mots écrits sous forme de dictée, le tout d'une durée d'environ 1 heure. Cette évaluation sera effectuée durant le cours de français auprès des jeunes qui auront, eux-mêmes ainsi que leurs parents, donné leur consentement. Les jeunes qui n'auront pas donné leur consentement devront effectuer un travail en lien avec la matière du programme d'enseignement prévue pour cette période (test diagnostique sur les connaissances morphologiques).

La participation de l'établissement favorisera l'avancement des connaissances au regard de l'enseignement de la morphologie dérivationnelle auprès des élèves âgés de 14 à 17 ans. Connaître le portrait de l'élève en ce qui concerne ses capacités en conscience morphologique permettra de proposer des interventions pédagogiques adaptées au profil des élèves en difficulté d'apprentissage en écriture et des élèves allophones. Réaliser ce projet de recherche au sein de l'établissement offre une occasion d'implanter des pratiques enseignantes innovantes et efficaces et de poursuivre la formation professionnelle en milieu de travail.

## **Personnes-ressources**

Pour des questions additionnelles sur le projet, vous pouvez communiquer avec :

Delphine Mailet

Téléphone : (514) 290-0411

Adresses courriel : [mailet.delphine@gmail.com](mailto:mailet.delphine@gmail.com)  
[delphine-mailet@cspi.qc.ca](mailto:delphine-mailet@cspi.qc.ca)

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CERPÉ) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000, poste 6188 ou par courriel à l'adresse : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca). Pour toute question concernant ses droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM par courriel : [ombudsman@uqam.ca](mailto:ombudsman@uqam.ca) ou par téléphone : (514) 987-3151.

J'autorise Delphine Mailet à réaliser le projet de l'intervention pédagogique en conscience morphologique auprès d'élèves de la troisième secondaire.

OUI       NON

---

Signature de la direction de l'établissement scolaire

---

Date

---

Nom (lettres moulées) et coordonnées

---

Signature de la chercheuse responsable du projet

---

Date

## APPENDICE B

### DEMANDE D'AUTORISATION POUR UN PROJET DE RECHERCHE À LA COMMISSION SCOLAIRE

Au comité des autorisations de projets expérimentaux  
de la commission scolaire de la Pointe-de-l'île

#### **Demande d'autorisation pour un projet de recherche**

Madame, Monsieur,

J'enseigne le français depuis 19 ans au sein de votre établissement. Depuis 2014, je poursuis une formation professionnelle à la maîtrise en éducation (concentration et formation spécialisées) afin d'améliorer mes pratiques et de répondre aux besoins de mon milieu. Je mène présentement une étude sur l'apprentissage de l'orthographe en enseignement spécialisé du français à l'Université du Québec à Montréal. Mon projet de mémoire porte sur les effets d'une intervention pédagogique en français écrit, langue d'enseignement, chez les élèves allophones en classe ordinaire de la troisième secondaire. Cette recherche vise à mesurer les effets d'une intervention en conscience morphologique sur la production de mots écrits chez les élèves.

De ce fait, je sollicite votre consentement afin réaliser l'expérimentation attachée à mon projet de recherche à l'école Antoine-de-Saint-Exupéry pour l'an prochain, soit l'automne 2019. Vous trouverez ci-joint un PowerPoint qui résume l'essentiel de la problématique, du cadre de référence ainsi que de la méthodologie de la présente étude. Toutefois, je tenais, par la présente, à vous exposer un bref résumé qui, en soit, explique le projet et le choix de l'école visée.

En s'intéressant aux difficultés d'apprentissage de certains élèves allophones du secondaire en ce qui a trait à l'orthographe lexicale, ce projet de recherche vise l'amélioration de leur capacité à produire les mots écrits et l'amélioration des pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale. C'est pourquoi une intervention

spécifique en classe ordinaire de français est nécessaire auprès d'élèves allophones en difficulté d'apprentissage en troisième secondaire.

L'école Antoine-de-Saint-Exupéry a été sélectionnée pour sa haute densité d'élèves allophones. De plus, les enseignants de français de deuxième cycle ont relevé des besoins quant à l'enseignement de l'orthographe lexicale auprès de certains élèves au regard de la conception du projet éducatif en cours. Finalement, étant également enseignante en troisième secondaire de l'établissement scolaire en question, j'ai le désir d'améliorer les pratiques enseignantes afin de répondre aux besoins du milieu.

Avec votre permission, l'accord de la direction de l'école et celui des parents et des participants, les élèves seront invités à participer à des activités d'apprentissage qui seront proposées à l'ensemble des élèves du groupe-classe. Les activités, érigées en fonction de la progression des apprentissages, porteront sur la construction des mots en français par le développement de la connaissance des morphèmes et des relations entre les mots, soit les mots de mêmes familles. L'expérimentation se déroulera sur sept semaines d'enseignement. Avec votre autorisation, elle débutera dans la semaine du 30 septembre 2019 et se terminera dans la semaine du 2 décembre 2019. Le moment de l'année scolaire a été déterminé en fonction des contenus d'enseignement émis dans la planification annuelle de la troisième secondaire.

Afin de déterminer s'il y a une progression chez les jeunes, une évaluation sera effectuée avant et après l'enseignement. L'évaluation est constituée de trois tests expérimentaux de conscience morphologique (déshydraté, quel est le mot de base et quel est le sens du préfixe ajouté) et de deux tests en production de mot écrit sous forme de dictée, le tout d'une durée d'environ 1 heure 45 minutes. Cette évaluation sera effectuée durant les cours de français auprès des jeunes dont les parents et élèves auront donné leur consentement. Les jeunes dont les parents et élèves n'auront pas donné leur consentement devront effectuer un travail en lien avec la matière du programme d'enseignement prévue pour cette période.

La participation de l'établissement favorisera l'avancement des connaissances au regard de l'enseignement de la morphologie dérivationnelle auprès des élèves âgés de 14 à 17 ans. Connaître le portrait de l'élève en ce qui concerne ses capacités en conscience morphologique permettra de proposer des interventions pédagogiques adaptées au profil des élèves en difficulté d'apprentissage en écriture et des élèves allophones. Réaliser ce projet de recherche au sein de l'établissement offre une occasion d'implanter des pratiques enseignantes innovantes et efficaces et de poursuivre la formation professionnelle en milieu de travail.

La chercheuse responsable de l'étude est Delphine Maillet, de l'Université du Québec à Montréal, du département d'éducation et de formation spécialisées. Tél. : (514) 987-3000, poste 6223. [mailet.delphine@gmail.com](mailto:mailet.delphine@gmail.com), [mailet.delphine@courrier.uqam.ca](mailto:mailet.delphine@courrier.uqam.ca)

Le projet est sous la direction de Nathalie Chapleau, professeure, à Université du Québec à Montréal, attachée au département d'éducation et de formation spécialisées. Tél. : (514) 987-3000, poste 6223. [chapleau.nathalie@uqam.ca](mailto:chapleau.nathalie@uqam.ca).

Le projet est sous la codirection d'Anila Fejzo, professeure, à l'Université du Québec à Montréal, attachée au département de didactique des langues. Tél. : (514) 987-3000 poste 6458, [fejzo.anila@uqam.ca](mailto:fejzo.anila@uqam.ca).

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi (numéro de projet : 3386). Pour toute information, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : [ciereh@uqam.ca](mailto:cierreh@uqam.ca). Pour toute question concernant les droits des participants à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel : [ombudsman@uqam.ca](mailto:ombudsman@uqam.ca) ; Téléphone : (514) 987-3151).

Delphine Mailet

---

Signature de la chercheuse responsable du projet

---

Date

## APPENDICE C

INTERVENTION : SÉQUENCE 1, PWP, COURS 1



## J'active mes connaissances

Séquence 1 : le préfixe [dθ] et ses graphies

1



Qu'est-ce qu'un préfixe?

2



Qu'est-ce qu'un préfixe?

- a) C'est un affixe qui est en début ou en fin de mot.
- b) C'est un affixe qui est en début de mot.
- c) C'est un affixe qui est en fin de mot.
- d) C'est un mot de base.

3



Qu'est-ce qu'un préfixe?

A. C'est un affixe en début de mot

*Il permet de construire un mot à partir d'un mot de base.*

Ex. **im**patiemment

4



Quel est le préfixe dans «démésurement»?

5



Quel est le préfixe dans «démésurement»?

Dé

6

Nomme 5 mots qui commencent pas ce préfixe .




7

Trouve le mot qui ne possède pas de préfixe dans la liste.

Démessure

Décrochage

Dessin

Dessert



8

Le mot qui ne possède pas de préfixe est:

Démembrement

Dérochage

Dessin

Dessert



9

Trouve les mots construits commençant par le préfixe [dθ] dans la phrase:

Découragé par le **déracinement** de ses arbres fruitiers causé par des vents **déchainés** de la veille, il devait se résoudre à descendre dans les mines pour se trouver un travail de **démineur**



10

Trouve les mots construits commençant par le préfixe [dθ] dans la phrase:

**Découragé** par le **déracinement** de ses arbres fruitiers causé par des vents **déchainés** de la veille, il devait se résoudre à descendre dans les mines pour se trouver un travail de **démineur**

*Descendre n'est pas un mot construit.*



11

Quelles sont les graphies possible du préfixe [dθ]?



12



Quelles sont les graphies possible du préfixe [dθ]?

**Dé-**  
**Dés-**  
**Des-**

## APPENDICE D

### SÉQUENCE 1 : COURS 1, CAHIER DE CHARGE

#### **Cahier de charge**

#### **SÉQUENCE 1 LE PRÉFIXE [dθ]**

---

Cours 1	Les sens du morphème [dθ]
Cours 2	Les graphies du morphème [dθ]
Cours 3	Les sens et les graphies du morphème [dθ]

---

## PHASE DE PRÉPARATION

Activer les connaissances

10 minutes



(Les questions se présentent en PowerPoint, les élèves lèvent la main pour répondre aux questions.) [Séquence 1.1](#)  
[J'active mes connaissances.pptx](#)



QUESTION	RÉPONSE ATTENDUE
-Qu'est-ce qu'un préfixe ? a) Un préfixe en début ou en fin de mot. b) Un préfixe en début de mot. c) Un suffixe en fin de mot. d) Un mot de base.	A) Un préfixe en début de mot qui permet de construire un mot à partir d'un mot de base.  Ex. impatientement
- Quel est le préfixe dans : « démesurément » ?	Dé
- Nomme 5 mots qui commencent par le préfixe « dé ».	
- Trouve le mot qui ne possède pas de préfixe dans la liste : Démesure Décrochage Dessin Dessert	Dessin
Trouve les mots possédant le préfixe [dθ] dans la phrase :  Découragé par le déracinement de ses arbres fruitiers causé par le déchaînement des vents violents de la veille, il devait se résoudre à descendre dans les mines pour se trouver un travail de démineur.	Découragé Dessèchement Déchaînement Démineur
- Quelles sont les graphies possibles du préfixe [dθ] ?  	Dé, dés, des

## PHASE DE RÉALISATION

Repérer les mots de base et les mots construits

10 minutes



Lisez attentivement le texte et surlignez les mots commençant par [dθ].

Le juge s'adressa à l'avocat de la défense :

*-Maître Nisba, votre désespoir est tel que vous devez cesser le débat. Pour éviter le désordre dans la cour, et votre déshonneur, je vais me retirer et laisser le jury délibérer. Votre plaidoirie était déplacée.*



- a) Réécrivez les mots construits commençant par [dθ].
- b) Écrivez les graphies du préfixe ajouté.
- c) Écrivez les mots de base des mots construits.



Pour trouver le préfixe, il faut extraire le mot de base.

Mots construits commençant par [dθ]	Graphie du préfixe	Mots de base

### Réponse attendue

défense DÉ fend, désespoir DÉ espoir, désordre DÉS ordre, déshonneur DÉS honneur, déplacée DÉ placé(e)  
 INTRUS : débat Ø de préfixe, c'est un mot de base

Découvrir le sens du morphème dérivationnel

10 minutes



Quel est le sens ajouté aux mots construits par le préfixe [dØ].



Mot construit/contexte	Sens
<p>Débloquer, défaire, décroiser, Désactiver, désaccord</p> <p><i>Contexte : On défait ce qui est fait.</i></p>	
<p>Décourager, détartre, déplumer, défaire, désosser, désoxyder, désinformer</p> <p><i>Contexte : Nous avons désossé le poulet en retirant les os.</i></p>	
<p>Dénier, démener, dépasser, Déléguer, dévaliser, dénuder</p> <p><i>Contexte : Les attentes de l'entraîneur ont largement été dépassées.</i></p>	

### Réponses attendues

**Opposition/contraire :** Débloquer, défaire, décroiser, désactiver, désinstaller, désaccord

**Enlever/priver :** Décourager, détartre, déplumer, désosser, désoxyder, désinformer

**Renforcement du sens :** Dénier, démener, dépasser, Déléguer, dévaliser, dénuder

Les poings serrés, l'avocat, Maître Nisba, rétorqua au juge :

*-Monsieur le juge, j'ai peut-être dénaturé quelques faits, je l'admets. Loin ne m'en déplaît, je démènerai pour obtenir une victoire, j'en suis convaincu, dit-il dans un ultime espoir de semer le désaccord entre les membres du jury. Mon client sera assurément dédommagé pour les pertes encourues.*

Il tourna alors le dos au juge et desserra les poings.



Réécrivez les mots construits par le préfixe [dΘ],  
: chacun, donnez le sens des mots construits.



Mots débutant par [dΘ]	Sens du mot

### Réponse attendue

**Dénaturer** : (privé/enlever) n'est plus de nature;

**déplaît** : (privé/enlever) n'est plus plaisant;

**démènerai** : (renforcement du sens) mener;

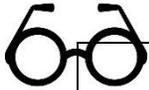
**désaccord** : (opposition/contraire) n'est plus en accord;

**dédommagé** : (priver/enlever) n'a plus de dommage;

**desserre** : (opposition/contraire) n'est plus serré.

### Exercer le jugement sémantique

En tenant compte du sens des mots et des phrases, écrivez les mots construits de la banque de mots ci-dessous dans les phrases suggérées.



Dédommagés Désenvaser Déracinés Désorganisés Dérivé Débordé



- a. Avec la crue des eaux, la rivière avait \_\_\_\_\_ et plusieurs habitants ont été inondés.
- b. Certains arbres sur le bord de la rive ont été \_\_\_\_\_ lors de la tempête
- c. Les secours se sont présentés sur les lieux afin d'éviter que les sinistrés soient \_\_\_\_\_.
- d. Le moteur d'un des bateaux est tombé en panne, nous avons \_\_\_\_\_ jusqu'au bord de la rive.
- e. Pris dans la boue, les passagers de l'embarcation ont dû \_\_\_\_\_ la coque du bateau.
- f. Tous les sinistrés ont été \_\_\_\_\_ par leurs assurances de voyage.

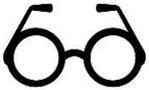
### Réponses attendues

- a) débordé,
- b) déracinés,
- c) désorganisés,
- d) dérivé,
- e) désenvaser,
- f) dédommagés

## PHASE DE CONSOLIDATION

**Repérer les mots de base et les mots construits**

**10 minutes**



Lis attentivement le texte et surligne les mots débutant par le son [dθ].



La délibération du jury dura plusieurs heures. Peu rassuré par la performance de son avocat, le client de Maître Nisba ne put se détendre en attendant sa sentence. De son côté, Nisba ne décolérait pas ; il était chaque fois désarmé par le regard désapprobateur et le ton autoritaire du juge.  
Si Nisba perdait cette cause, les conséquences pour son client et son propre avenir seraient désastreuses.

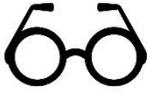
- a) Réécris les mots construits par le préfixe [dθ] ;
- b) Pour chacun, écris la graphie du préfixe ajouté (pour trouver le préfixe, il faut extraire le mot de base) ;
- c) Réécris le mot de base que tu as extrait du mot construit.



Mots construits débutant par [dθ]	Graphie du préfixe	Mots de base

### Réponses attendues

délibération DÉ libérer dé/libér/ation, détendre DÉ tendre dé/tend/re, démordre DÉ mordre dé/mord/re, désarmé DÉs armé dés/arm/e, désapprobateur DÉs approbateur dés/approuv/er, désastreuse DÉs astreuse dés/ast/euse (sens de catastrophe/  
Étymologie : frappé par un astre



Complète les phrases ci-dessous à l'aide des mots dans l'encadré.



Décroise	Désobligeante	Déformée	Desserrer	Décoder
Défroissées	Dessoudée	Désaccordé	Déshydratation	Déraciné



Une fois repassées, les chemises froissées seront \_\_\_\_\_.

- b. Impatiente, ma mère croisait et \_\_\_\_\_ sans cesse ses jambes.
- c. Tous les linguistes tentaient de \_\_\_\_\_ le langage codé des ennemis.
- d. L'ouragan a \_\_\_\_\_ bon nombre d'arbres pourtant bien enracinés.
- e. La tête reprend sa forme après avoir été \_\_\_\_\_ à l'accouchement.
- f. La soudure du pont s'est \_\_\_\_\_, ce qui a causé son effondrement.
- g. Une fois bien serré, le pot de moutarde fut difficile à \_\_\_\_\_.
- h. Marie avait accordé son piano, mais il s'est \_\_\_\_\_ lors du transport.

- i. Lors d'un marathon, il est important de s'hydrater pour éviter d'être\_\_\_\_\_.
- j. Les artistes se \_\_\_\_\_ après leur prestation.

**Réponse attendue**

- a) déplissées
- b) décroise
- c) décoder
- d) déraciné
- e) déformée
- f) dessoudée
- g) desserrer
- h) désaccordé
- i) déshydratation
- j) déshabillent

## APPENDICE E

INTERVENTION : SÉQUENCE 1, PWP, COURS 2



**J'active mes connaissances**  
 Séquence 1 : cours 2  
 le préfixe [dè] et ses graphies

1



Utilise le carton pour voter.

2



Le système d'alarme se \_\_\_\_\_  
 quand on tire sur la clenche.

**déploie**                      ou                      **déclenche**

3



**Déclenche**

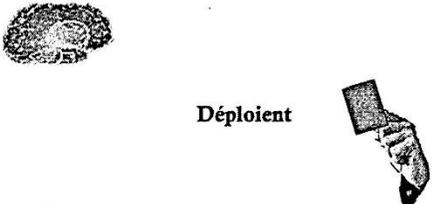
4



Les pompiers se \_\_\_\_\_ autour  
 du feu pour contenir les flammes.

**déploient**                      ou                      **démobilisent**

5



**Déploient**

6



Les sinistrés sont \_\_\_\_\_ de tous leurs biens, car l'eau et le feu détruisent tout.

**dépossédés** ou **défaits**

7



**Dépossédés**



8



Après le service de l'entrée, les serveurs doivent rapidement \_\_\_\_\_ les tables pour servir le repas principal.

**désajuster** ou **desservir**

9



**Desservir**



10



Pour éliminer la vase du bassin de ma grand-mère, nous avons dû aspirer toute l'eau. Une fois \_\_\_\_\_ nous avons remis de l'eau propre et de nouveaux poissons rouges.

**désobstrué** ou **désensasé**

11



**Désensasé**



12

## APPENDICE F

SÉQUENCE 1 : COURS 2, CAHIER DE CHARGE

## SÉQUENCE 1 : LE PRÉFIXE [dƏ] ET SES GRAPHIES

### PHASE DE PRÉPARATION



Activer les connaissances

5 minutes



Choisissez le mot construit ayant le bon sens pour compléter la phrase.

- a. Le système d'alarme se \_\_\_\_\_ quand on tire sur la clenche. (déploie, déclenche)
- b. Les pompiers se \_\_\_\_\_ autour du feu pour contenir les flammes. (déploient, démobilisent)
- c. Les sinistrés sont \_\_\_\_\_ de tous leurs biens, car l'eau et le feu détruisent tout. (dépossédés, défaits)

#### Réponses attendues

a) déclenche, b) déploient, c) dépossédés



## PHASE DE RÉALISATION

### Découvrir les règles graphiques du morphème dérivationnel

Observez les mots construits afin d'expliquer les différentes graphies du phonème [dθ].



- Écrivez le morphème dérivationnel de chaque catégorie de mots construits.
- Écrivez les premières lettres de chaque mot de base.
- Formuler une explication possible pour justifier l'orthographe des trois morphèmes dérivationnels.

Mots à observer	Graphies du morphème dérivationnel	Première lettre du mot de base	Explications
Décroiser Déplisser Délacer			
Dessouder Dessécher Desserrer			
Désobliger Désarçonner Désherber			

### Réponse attendue

**Dé** : C/P/L On écrit « dé » devant le mot auquel on ajoute le préfixe lorsqu'il débute par une consonne (ex. b, c, d...) sauf avec la lettre « h » (ex. déshonneur).

**Des** : S/S/S On écrit « des » devant le mot auquel on ajoute le préfixe lorsqu'il débute par « s ».

**Dés** : O/A/H On écrit « dés » devant le mot auquel on ajoute le préfixe lorsqu'il débute par une voyelle (ex. a, e, i ...), ainsi qu'avec le « h ».



Ajoutez le morphème dérivationnel [dθ] adéquat aux mots de base proposés et justifiez votre choix graphique du morphème dérivationnel.

- a) parce que le mot de base débute par une consonne.
- b) parce que le mot de base débute par une voyelle.
- c) parce que le mot de base débute par un « s ».



Graphie du morphème dérivationnel	Mots de base	Raison du choix graphique du morphème
	-monter	Parce que le mot de base débute par...
	-soûler	Parce que le mot de base débute par...
	-assurer	Parce que le mot de base débute par...
	-enchanter	Parce que le mot de base débute par...
	-placer	Parce que le mot de base débute par...
	-serrer	Parce que le mot de base débute par...

### Réponse attendue

DÉmonter (A), DESsoûler (C), DÉsassurer (B), DÉSenchanter (B), Déplacer (A), DESserrer (C)

### Exercer son jugement orthographique



- a) Écris les mots qui te sont dictés dans la première colonne.  
 b) Fais un (x) à côté de chaque mot dont tu doutes de l'orthographe.  
 c) En équipe, validez l'orthographe de chacun des mots dictés.



Mots dictés 	(X) doute orthographique	Correction d'équipe
a)		
b)		
c)		
d)		
e)		
f)		
g)		
h)		
i)		
j)		

#### Réponses attendues :

Mots construits dictés : 1. Déplumage, 2. desserrer, 3. désensabler, 4. désarmement, 5. démesurer, 6. désinscrire, 7. Détrousser, 8. Déchaîner, 9. Déplaisant, 10. Détendu

## PHASE DE CONSOLIDATION

### Exercer son jugement orthographique

Écris les mots qui te sont dictés dans la première colonne.

Donne la raison graphique du morphème.

a) parce que le mot de base débute par une consonne.

b) parce que le mot de base débute par une voyelle.

c) parce que le mot de base débute par un « s ».



 Mots dictés	Raison du choix graphique du morphème
1.	Parce que...
2.	Parce que...
3.	Parce que...
4.	Parce que...
5.	Parce que...
6.	Parce que...
7.	Parce que...
8.	Parce que...
9	Parce que...

### Réponses attendues

Mots construits dictés : 1. Défrise (A)r, 2.déplisser (A), 3.délacer (A), 4.désobliger (B), 5.désordonner (B), 6.déshonorer (B), 7.dessécher (C), 8. Dessoûler (C), 9. Desservir (C).

## APPENDICE G

INTERVENTION : SÉQUENCE 1, PWP, COURS 3



**J'active mes connaissances**  
Séquence 1 : cours 3  
les sons et les graphies du morphème [dʁ]

1



Utilise les cartons pour voter!

2



Le cordonnier a ôté la semelle de la chaussure pour réparer la chaussure.  
Il a \_\_\_\_\_ la chaussure.  
Désemelé  
Dessemelé

3



**Dessemelé**

4



Elle refuse de donner son cellulaire.  
Elle refuse de s'en \_\_\_\_\_.  
Désaisir  
Dessaisir  
Démunir

5



**Démunir**

6



Ma tablette était pourtant rangée dans ce tiroir.  
Ma sœur a dû la \_\_\_\_\_.

**Decaler**  
**Décaler**



7



**Déplacer**



8



Tu étais concentré sur ton devoir avant que ta mère t'appelle pour manger.  
Ta mère t'a \_\_\_\_\_.

**Déconcentré**  
**Deconcentré**



9



**Déconcentré**



10



Le village est maintenant relié à l'autoroute.  
Il est donc \_\_\_\_\_ par une route.

**Déservi**  
**Deservi**



11



**Desservi**



12

## APPENDICE H

### SÉQUENCE 1 : COURS 3, CAHIER DE CHARGE

## PHASE DE PRÉPARATION

## Activer les connaissances



Choisissez le mot construit bien orthographié pour compléter la phrase.



<p>Le cordonnier a ôté la semelle de la chaussure pour réparer la chaussure.</p> <p>Il a _____ la chaussure.</p>	<p>Dése melé</p> <p>Dessemellé</p> <p>Défait</p> <p>Defait</p>
<p>Les soldats n'ont plus de munitions, donc aucune défense. Ils ont peur et ne savent plus quoi faire.</p> <p>Ils sont _____.</p>	<p>Désemparés</p> <p>Dessemparés</p> <p>Démunis</p> <p>demunis</p>
<p>Ma tablette était pourtant rangée dans ce tiroir.</p> <p>Ma sœur a dû la _____.</p>	<p>Désranger</p> <p>Déranger</p> <p>Déplacer</p> <p>Deplacer</p>
<p>Tu étais concentré sur ton devoir avant que ta mère t'appelle pour manger.</p> <p>Ta mère t'a _____.</p>	<p>Déconcentré</p> <p>Deconcentré</p> <p>Désintéressé</p> <p>Dessintéressé</p>
<p>Le village est maintenant relié à l'autoroute.</p> <p>Il est donc _____ par une route.</p>	<p>Déservi</p> <p>deservi</p> <p>Désservi</p> <p>Desservi</p>

## Réponses attendues

Dessemellé, Désemparés (démunis peut être accepté), Déplacer, Déconcentré, Desservi

## PHASE DE RÉALISATION

### Exercer son jugement orthographique et sémantique



1. La phrase du jour.

- a) Écris la phrase du jour qui t'est dictée.
- b) Surligne les mots construits en [dθ].
- c) Repère le mot construit en [dθ] ayant un sens fautif.
- d) Validez l'orthographe des mots construits en [dθ] en comparant votre orthographe à celle d'une autre dyade.




---



---



---



---



---

**Phrase corrigée**

---



---



---



---



---

**Phrase du jour**

Attendant la sentence devant la machine à café du couloir, Nasbi rêvait éveillé que le juge soit dessaisi de l'affaire quand il aperçut soudain une femme qui se démarquait un peu trop des journalistes désœuvrés par l'attente démesurée du verdict.

## PHASE DE CONSOLIDATION



## Exercer son jugement orthographique et sémantique

- Créez trois phrases cohérentes à partir du morphème dérivationnel ayant le graphème : **dé-**, **dés-**, **des-**.
- Surlignez les mots construits en [dθ].
- Affichez vos phrases.



(dé) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(dés) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(des) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## PHASE DE RENFORCEMENT

### Exercer son jugement orthographique et sémantique

1-Poursuivre l'histoire de Maître Nasbi.

Pistes d'idées :



-Qu'arrive-t-il avec la femme aperçue dans le couloir ?

-Que se passe-t-il entre l'attente et le verdict du jury ?

-Quel est le verdict du jury ?

-Que va faire Maître Nasby après ce jugement ?

-Écrivez deux à cinq phrases contenant au minimum trois mots construits avec le graphème **dé, dés, des**.

-Surlignez les mots construits en [dθ].

-Validez l'orthographe des mots construits en vous référant à votre fiche synthèse.




---



---



---



---

**Phrase corrigée**

---



---



---



---

## RÉFÉRENCES

- Ancil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants du français* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Récupéré de <http://hdl.handle.net/1866/5077>
- Ancil, D. (2012). *Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire en production écrite et proposition des pistes didactiques*.  
<https://doi.org/10.4000/pratiques.2047>
- Ancil, D. (2015). L'évaluation du vocabulaire en production écrite : quels critères ? *Québec français*, (175), 25–27. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/81378ac>
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Revue canadienne des langues vivantes*, 56(3), 471-497.  
<https://doi.org/10.3138/cmlr.56.3.469>
- Armand, F. (2005). *Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise*. Récupéré de [www.persee.fr/doc/oss\\_1634-8176\\_2005\\_num\\_4\\_1\\_1035](http://www.persee.fr/doc/oss_1634-8176_2005_num_4_1_1035).
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, (167), 48-50. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/67710ac>
- Armand, F., Maraillet, É., Beck, I. A., Lamarre, P., Messier, M. et Paquin, S. (2004). Pour l'éveil à la diversité linguistique : le projet Élodil. *Québec français*, (132), 54-57. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/55645ac>

- Armand, F., Sirois, F. et Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 60-87. Récupéré de [https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles\\_et\\_Documentation/EAL/Articles-scientifiques/armand-sirois-ababou-2008-entree-dans-ecrit.pdf](https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-scientifiques/armand-sirois-ababou-2008-entree-dans-ecrit.pdf)
- Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic*. Récupéré de [http://www.clic-bc.ca/Documents/E\\_CtreDoc/Immigration%20et%20interculturel/Rapports/La\\_scolarisation\\_des\\_jeunes\\_quebecois\\_issus\\_de\\_l\\_immigration\\_Rapport\\_de\\_recherche\\_de\\_la\\_Fondation\\_Lucie\\_et\\_Andre\\_Chagnon\\_JANVIER2015.pdf](http://www.clic-bc.ca/Documents/E_CtreDoc/Immigration%20et%20interculturel/Rapports/La_scolarisation_des_jeunes_quebecois_issus_de_l_immigration_Rapport_de_recherche_de_la_Fondation_Lucie_et_Andre_Chagnon_JANVIER2015.pdf)
- Baneath, B., Alberti, C., Boutard, C. et Gatignol, P. (2015). *Chronodictées* (2<sup>e</sup> éd.). Isbergues : Ortho Édition.
- Bergeron-Gaudin, M.-È. (2016). *La réponse à l'intervention, ça mange quoi en hiver ?* Récupéré de [http://www.carrefourfga.ca/SMC-Federal/wp-content/uploads/2018/06/5-RAI\\_REPONSE\\_INTERVENTION.pdf](http://www.carrefourfga.ca/SMC-Federal/wp-content/uploads/2018/06/5-RAI_REPONSE_INTERVENTION.pdf)
- Bernèche, F. et Perron, B. (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E. et Raskind, W. (2008). Problèmes d'écriture dans la dyslexie développementale : sous-reconnus et sous-traités. *Journal of School Psychology*, 46(1) 1-21. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008>
- Besse, A.-S., Demont, E. et Gombert, J.-É. (2006). Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde. *Psychologie française*, 52(1), 89-105. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2006.09.001>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2009, 1<sup>er</sup> mai). Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées [Atelier]. Colloque 2009 : Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Récupéré de <http://journals.openedition.org/ries/5714>

- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méta-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35. Récupéré de [https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Article3\\_steeve\\_bissonn\\_2010.pdf](https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Article3_steeve_bissonn_2010.pdf)
- Bosse, M.-L. (2005). De la relation entre acquisition de l'orthographe lexicale et traitement visuo-attentionnel chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 43(222), 9-30. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00854547>
- Boutin, G. (2012). *Validation d'un outil d'évaluation des processus spécifiques de lecture et d'écriture s'adressant à des élèves du premier cycle du secondaire* (Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal). Récupéré de <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/4934>
- Boyer, J.-Y. et Savoie-Zajc, L. (dir). (1997). *Didactique du français : méthodes de recherche. Théories et pratiques dans l'enseignement*. Montréal : Édition Logiques.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 34(2), 56-84. Récupéré de [https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV\\_2\\_056\\_V2.pdf](https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_2_056_V2.pdf)
- Calaque, É. et David, J. (2004). *Didactique du lexique : Contextes, démarches, Supports*. Bruxelles : De Boeck,.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. Dans L. B. Feldman (dir.), *Morphological aspects of language processing* (p. 189-209). New Jersey : Erlbaum.

- Casalis, S. (2003). Le codage de l'information morphologique dans l'écriture de mots chez les apprentis scripteurs. *Le langage et l'Homme*, 38(2), 95-110. Récupéré de [https://scalab.cnrs.fr/images/Pages\\_perso/Severine\\_Casalis/07\\_LLHCasalis.pdf](https://scalab.cnrs.fr/images/Pages_perso/Severine_Casalis/07_LLHCasalis.pdf)
- Casalis, S., Deacon, S. et Pacton, S. (2011). How specific is the connection between morphological awareness and spelling? A study of French children. *Applied psycholinguistics*, 32(3), 499-511. <https://doi.org/10.1017/S014271641100018X>
- Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F. et Fayol, M. (2017). Morphological training in spelling : Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction*, 53, 89-98. <https://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.009>
- Catach, N. (1979). Le graphème. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (25), 21-32. <https://doi.org/10.3406/prati.1979.1122>
- Catach, N. (2011). *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chapleau, N. (2015). *TA@l'école*. Récupéré de <https://www.taalecole.ca/litteratie/la-morphologie/>
- Chapleau, N. (2018). *Des lettres dans les nuages. Un programme d'interventions rééducatives de graphèmes. Guide de l'intervenant*. Montréal : Orthofino.
- Chapleau, N. (2020). Des interventions orthopédagogiques pour améliorer les capacités en orthographe lexicale de l'élève dysorthographique. Dans N. Chapleau et M. P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : Propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 223-248). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Chapleau, N., Beupré-Boivin, K., Saidane, R. et Fejzo, A. (2016). Portrait des connaissances et des capacités de conscience morphologique d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en orthographe lexicale. *Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 85-99. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0085>

- Chapleau, N., Godin, M.-P. et Beaupré-Boivin, K. (2020). Des pratiques reconnues efficaces auprès des lecteurs et scripteurs ayant des difficultés. Dans N. Chapleau et M. P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : Propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 5-22). Québec : PUQ.
- Chapleau, N., Laplante, L. et Brodeur, M. (2014). Enseigner la morphologie dérivationnelle pour apprendre l'orthographe lexicale. *Québec français*, (171), 83-84. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/71232ac>
- Chapleau, N. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture*. (Thèse en éducation, Université du Québec à Montréal). Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/5780/1/D2501.pdf>
- Chevrier-Muller, C., Maillart, C., Simon, A. et Fournier, S. (2010). *Langage oral, langage écrit, mémoire, attention (Langue seconde ma-2) : Batterie de tests : manuel, matériel, logiciel pour l'administration des épreuves et la cotation* (2<sup>e</sup> éd.). Montreuil : Pearson.
- Cogis, D. (2003). L'orthographe, un enseignement en mutation. *Revue Le français d'aujourd'hui*, 141(2), 118-122. <https://doi.org/10.3917/lfa.141.0118>
- Collin, S., Karsentio, T., Fréchette, S., Mutaraj, V. et Fleury, R. (2011). *Les élèves allophones au Québec : le FLS revisité ? Didactique. Le français langue seconde au Québec*. Récupéré de <http://www.karsenti.ca/pdf/scholar/ARP-karsenti-82-2011.pdf>
- Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2017). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal, Inscriptions au 10 novembre 2016*. Récupéré de <https://www.cgtsim.qc.ca/en/documents-site-web/311-portrait-socioculturel-2017-2018/file>
- Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2018). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal, Inscriptions au 10 novembre 2017*. Récupéré de <https://www.cgtsim.qc.ca/en/documents-site-web/380-portrait-socioculturel-inscription-2018-2019/file>

- Cortier, C. (2007). Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. *Diversité : Ville école intégration*, (151), 145-153. Récupéré de <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37805>
- Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos, I., Ouellet, C. et Prévost, N. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement*. Récupéré de [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT\\_DaigleD\\_rapport\\_ortographe-lexicale.pdf/a9cb5432-bf29-4d43-a230-83540a6fca41](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_DaigleD_rapport_ortographe-lexicale.pdf/a9cb5432-bf29-4d43-a230-83540a6fca41)
- Daigle, D., Demont, É. et Berthiaume, R. (2009). Sensibilité à la légalité morphologique et visuo-orthographique en lecture chez des élèves du CP au CM1. Dans N. Marec-Breton, A.-S. Besse, F. De La Haye, N. Bonneton-Botté et E. Bonjour (dir.), *L'apprentissage de la langue écrite : approche cognitive* (p. 93-105). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. et Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*. Québec : PUQ.
- David, J. (2003). La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (9), 29-39. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.983>
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine*, 12(1), 69–85. <https://doi.org/10.7202/1019212ar>
- Delaporte, M.-P. (2010). *Incidence de la dysorthographe sur l'écriture chez l'enfant en classe primaire : développement d'une dysgraphie ?* (Mémoire de maîtrise, Université de Nantes). Récupéré de <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/fichiers/download/99fdbe9e-6a1f-4f28-b97c-ba2330da9f95>
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2015). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissages de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M. F. Morin, D. Alamargo et C. Gonçalves (dir.), *Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école* (p. 290-314). <https://doi.org/10.17118/11143/10274>

- Dreyfus, M. (2004, 26-28 août). *Pratiques et représentation de l'enseignement du lexique à l'école primaire* [Actes]. 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec. Récupéré de <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-dreyfus.pdf>
- Dumais, C., Stanké, B., Moreau, A. C. et Beaudoin, M. (2014). L'enseignement de l'orthographe lexicale : réflexion sur les bases de données lexicales. *Cahiers de l'AQPF*, 4(3), 15-18. Récupéré de <https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/cahiers-aqpf/201701140728/volume4no3.pdf>
- Dupin De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Saussez, F. (2008) Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Edmond, G. (2007). *Vivre ensemble dans les écoles de langue française : l'accueil des jeunes immigrantes et immigrants à l'école de la francophonie canadienne*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Estienne, F. (2002). *Orthographe, pédagogie et orthophonie*. Paris : Masson.
- Fayol, M. (2006). L'orthographe et son apprentissage. Dans Les journées de l'Observatoire, *Enseigner la langue : orthographe et grammaire* (p. 53-73) Paris : Observatoire national de la lecture.
- Fayol, M. (2008). Enseigner pour faire apprendre. Dans M. Fayol et J.-P. Jaffré (dir.), *Orthographier* (p. 211-227). Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (1999). Note de synthèse. L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue française de pédagogie*, (126), 143-170. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1101>
- Fayol, M., Grimaud, F. et Jacquier, M. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, (123), 156-161. Récupéré de <https://www.researchgate.net/publication/303767903>

- Fejzo, A. (2011). *Les effets d'un programme de développement de la conscience phonologique sur le vocabulaire oral, les connaissances morphologiques et syntaxiques à l'oral d'élèves arabophones scolarisés en français* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/4486/1/D2172.pdf>
- Fejzo, A. (2016). The contribution of morphological awareness to the spelling of morphemes and morphologically complex words in French. *Reading & Writing*, 29(2), 207-228. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9586-8>
- Fejzo, A., Desrochers, A. et Deacon, H. (2018). The acquisition of derivational morphology in children. Dans R. Berthiaume, D. Daigle et A. Desrochers (dir.), *Morphological processing and Literacy Development* (chap. 5). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315229140>
- Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2014). Les effets d'un programme de conscience morphologique sur l'identification des mots en français. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Littérature*, 7(4), 15-37. <https://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/290876>
- Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2016). Les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale chez des élèves arabophones : Élèves scolarisés en français dans le 2<sup>e</sup> 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>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (and Sex And Drugs and Rock'n'roll)* (3<sup>e</sup> éd.). London : SAGE.
- Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). (2010). *Conscience morphologique et habiletés d'orthographe chez les enfants du premier cycle du primaire ayant des difficultés en langage écrit : une étude d'intervention* (Rapport de recherche n° 2010-ER-137031). Québec : Université de Laval. Récupéré de [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT\\_St-PierreM-C\\_rapport+2014\\_Hab.ortho\\_diff.langage/86b77195-b00d-4561-bf22-1355af0fc80f](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_St-PierreM-C_rapport+2014_Hab.ortho_diff.langage/86b77195-b00d-4561-bf22-1355af0fc80f)

- Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement* (Rapport de recherche n° 2013-ER-164704). Montréal. Récupéré de [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT\\_DaigleD\\_rapport\\_ortographe-lexicale.pdf/a9cb5432-bf29-4d43-a230-83540a6fca41](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_DaigleD_rapport_ortographe-lexicale.pdf/a9cb5432-bf29-4d43-a230-83540a6fca41)
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2011). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gombert, J.-É. (2003). *Implicit and Explicit Learning to Read : Implication as for Subtypes of Dyslexia*. Récupéré de <https://journals.openedition.org/cpl/202>
- Gouvernement du Québec. (2016). *Langue française*. Récupéré le 12 novembre 2017 de <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/index.html>
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Huot, H. (2005). *La morphologie : forme et sens des mots français*. Paris : Armand Colin.
- Jaffré, J.-P. (2003). La morphologie du français : un cas sémiographique. *Rééducation Orthophonique*, 41(213), 13-25. Récupéré de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.1372&rep=rep1&type=pdf>
- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (1997). *Orthographe des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion.
- Justice, L. M. (2006). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(4), 284-297. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/033\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/033))

- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Kline, P. (1999). *The Handbook of Psychological Testing* (2<sup>e</sup> éd.). London : Routledge.
- Lafortune, G. et Blade, A. (2012). Cheminement des élèves québécois originaires des Antilles : un double aperçu à partir de données quantitatives et qualitatives. *Diversité urbaine*, 12(1), 49-68. <https://doi.org/10.7202/1019211ar>
- Laplante, L., Brodeur, M., Chapleau, N., Fejzo, A., Godard, L. et Mercier, J. (2013). *Écrire, une compétence qui se construit : impact du modèle d'intervention à trois niveaux sur la prévention des difficultés en écriture auprès d'élèves de maternelle et du 1<sup>er</sup> cycle du primaire issu de milieux défavorisés*. Récupéré de [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT\\_LaplanteL\\_rapport\\_difficultes-ecriture.pdf/f5abc2e1-3653-4f9d-8956-e1dddadf0ce5](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_LaplanteL_rapport_difficultes-ecriture.pdf/f5abc2e1-3653-4f9d-8956-e1dddadf0ce5)
- Lehmann, A. (2015). Le Robert Brio, un outil pour l'acquisition lexicale. *Revue française de linguistique appliquée*, 20(1), 97-106. <https://doi.org/10.3917/rfla.201.0097>
- Lété, B. (2004). *Les normes de fréquences lexicales et infra-lexicales chez l'enfant*. Récupéré de [http://acquisition.scicog.fr/pdf/b\\_lete.pdf](http://acquisition.scicog.fr/pdf/b_lete.pdf)
- Loi sur l'instruction publique*. (2015). Récupéré de [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
- Mangot, F. (2012). *Mise en place d'un module d'entrée dans l'écrit pour de jeunes migrants et demandeurs d'asile apprenant le français en classe Passerelle au Luxembourg*. Grenoble : Université Stendal.
- Marec-Breton, N. (2009). *L'apprentissage de la langue écrite : approche cognitive*. Rennes : Collection Psychologies, Presses universitaires de Rennes.
- Marec-Breton, N., Besse, A.-S. et Royer, C. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture ? *Educar em Revista*, (38), 73-91. Récupéré de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018477006>

- Marec-Breton, N., Gombert, J.-É. et Colé, P. (2005). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs. *L'Année Psychologique*, 105(1), 9-45. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.3818>
- Marin, J. et Lavoie, N. (2017). L'influence d'une pratique d'analyse de mots sur le développement des compétences en orthographe lexicale de scripteurs débutants. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (55), 1-16. <https://doi.org/10.4000/lidil.4216>
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : les écoles et les enseignants font une différence !* Montréal : Centre d'intervention pédagogique, Centre d'études ethniques des universités montréalaises.
- Mc Andrew, M. et Bakhshaei, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7-25. <https://doi.org/10.7202/1019209ar>
- Mesmacque, P. (2013). *Orthographe lexicale au cycle 3 : enjeux, stratégies, difficultés*. Institut universitaire de formation des maîtres, Université d'Artois. Récupéré de <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00862348>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2005). *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous les élèves*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/planad00F.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/planad00F.pdf)

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020a). *Document d'information : Épreuve unique. Français, langue d'enseignement. 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/DI\\_FLE\\_5e\\_sec\\_2020-2021.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2020-2021.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020b). *Système scolaire québécois*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/etudier-au-quebec/systeme-scolaire-quebecois/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (1999). *Les difficultés d'apprentissage à l'école*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2000). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2002a). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/PlanActionMatiereIntegrationScolEducInterculturelle\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2002b). *Programme de soutien à l'école montréalaise : une première analyse de la situation démographique, de la mobilité des élèves et de leur cheminement scolaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2003a). *Cadre de référence. Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration\\_1\\_PortraitEleves.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2003b). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006a). *Favoriser la réussite de l'élève présentation des difficultés langagières en classe ordinaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006b). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. (EHDAA)*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007a). *Décrochage et retard scolaires : Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/DecroRetardScolRapport.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/DecroRetardScolRapport.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007b). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Programme de formation de l'école Québécoise. Progressions des apprentissages*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/se2011-EditionS.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/se2011-EditionS.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014a). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration\\_3\\_ProtocolAccueil.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_3_ProtocolAccueil.pdf)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014b). *Direction des services aux communautés culturelles : Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration\\_1\\_PortraitEleves.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014c). *Programme de formation de l'école québécoise enseignement primaire. Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants. Français, langue d'enseignement*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/ListeOrthographique\\_Primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014d). *Programme de formation de l'école québécoise enseignement primaire*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014e). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration. Formation générale des jeunes*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/14-00280\\_portrait\\_stat\\_eleve\\_issu\\_immigration\\_2011\\_2012.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/14-00280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2015). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? *Bulletin statistique de l'éducation*, (43). Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/BulletinStatistique43\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf)
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC). (2008). *Rapport de base de la BDIM 2008 – Portrait national des résultats des immigrants : Revenus d'emploi de 2001 à 2008*. Récupéré de <http://www.cic.gc.ca/Francais/ressources/recherche/bdim2008/annexeA.asp>

- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles Québec (MICC). (2016). *Plan d'action du gouvernement du Québec pour l'accueil et l'intégration des personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger 2013-2016*. Récupéré de [https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/PLA\\_AccueilRefugies2013-2016.pdf](https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/PLA_AccueilRefugies2013-2016.pdf)
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2016). *Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2016*. Récupéré de [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB\\_Portraits\\_regionaux2005-2014.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Portraits_regionaux2005-2014.pdf)
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>
- Northey, M., McCutchen, D. et Sanders, E. A. (2016). Contributions of Morphological Skill to Children's Essay Writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(1), 47-68. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9579-7>
- Nunes, T. et Bryant, P. (2004). L'effet des connaissances orthographiques sur la conscience morphologique des enfants. Dans C. Barré-de Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl (dir.). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 223-234). Paris : L'Harmattan.
- Nunes, T., Bryant, P. et Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(7), 767-787. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9025-y>
- Nunes, T., Bryant, P. et Olsson, J. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 289-307. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703\\_6](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703_6)
- Ortega, É. et Lété, B. (2010). *eManulex : Electronic version of Manulex and Manulex-infra databases*. Récupéré de <http://www.manulex.org/>

- Pacton, S. (2003). Morphologie et acquisition de l'orthographe : état des recherches actuelles. *Rééducation orthophonique*, 41(213), 27-55. Récupéré de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.1372&rep=rep1&type=pdf>
- Pacton, S. (2008). L'apprentissage de l'orthographe lexicale du français. Dans A. Desrochers, F. Martineau, Y.-C. Morin (dir.), *Orthographe française, évolution et pratique* (331-354). Ottawa : Les éditions David.
- Pacton, S. et Deacon, S. H. (2008). The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: A review of evidence from English and French. *Cognitive Development*, 23(3), 339-359. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.09.004>
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (2005). Children's Implicit Learning of Graphotactic and Morphological Regularities. *Child Development*, 76(2), 324-339. [https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00848\\_a.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00848_a.x)
- Pacton, S., Foulin, J.-N. et Fayol, M. (2005). L'apprentissage de l'orthographe lexicale. *Rééducation orthophonique*, 43(222), 47-68.
- Perruchet, P. et Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? *L'année psychologique*, 104(1), 121-146. <https://doi.org/10.3406/psy.2004.3931>
- Picoche, J. (1977). *Précis de lexicologie française*. Paris : Éditions Fernand Nathan.
- Picoche, J. (1999). Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire. *Études de linguistique appliquée*, (116), 421-434. Récupéré de <http://jpicochelinguistique.free.fr/ENSEIGNEMENT/Dialogue%20autour.html>
- Plisson, A. et Daigle, D. (2015). L'enseignement de l'orthographe lexicale au secondaire : Pourquoi et comment ? *Québec français*, (174), 90-91. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/73652ac>
- Pothier, B. (2003). Orthographe et morphologie. *Rééducation Orthophonique*, 41(213), 3-11.

- Pothier, P. et Pothier, B. (2004). *ÉOLE, Échelle d'acquisition en orthographe lexicale Multimédia multisupport pour l'école élémentaire, du CP au CM2*. Paris : Retz, Pédagogie.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Éditions Logiques.
- Rey, A., Pacton, S. et Perruchet, P. (2005). L'erreur de l'orthographe. *Rééducation Orthophonique*, 43(222), 101-118. Récupéré de <http://leadserv.u-bourgogne.fr/fr/publications/000363-1-erreur-dans-l-acquisition-de-l-orthographe>
- Rey, V., Gala, N. et Tichit, L. (2012). *Polymots*. Récupéré de <http://polymots.lif.univ-mrs.fr/v2/index.php>
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Scott, J. A., Jamieson-Noël, D. et Asselin, M. (2003). vocabulary instruction throughout the day in twenty-three Canadian upper-elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 103(3), 269-286. <https://doi.org/10.1086/499726>
- Sénéchal, M., Basque, M. T. et Leclaire, T. (2006). Morphological knowledge as revealed in children's spelling accuracy and reports of spelling strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95(4), 231-254. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.05.003>
- Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. Dans L. Rieben, M. Fayol, C. A. et Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 385-403). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Seymour, P. H. K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of singleword reading: Theoretical speculations. Dans E. L. Grigorenko et A. J. Naples (dir.), *Single-word reading, behavioral and biological/ perspectives* (p. 1-24). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. Dans C. Ferguson et D. Slobin (dir.), *Studies in Child Language Development* (p. 175-209). New York: Holt, Rinehart et Winston.

- Sprenger-Charolles, L. (1992). Acquisition de la lecture et de l'écriture en français. *Langue française*, 95(1), 49-68. <https://doi.org/10.3406/lfr.1992.5771>
- Statistique Canada. (2011). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens*. Récupéré de <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.cfm#a1>
- St-Pierre, M.-C. (2010). *Conscience morphologique et habiletés d'orthographe chez les enfants du premier cycle du primaire ayant des difficultés en langage écrit : une étude d'intervention* (Rapport de recherche no 2010-ER-137031). Récupéré de [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT\\_St-PierreMC\\_rapport+2014\\_Hab.ortho\\_diff.langage/86b77195-b00d-4561-bf22-1355af0fc80f](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_St-PierreMC_rapport+2014_Hab.ortho_diff.langage/86b77195-b00d-4561-bf22-1355af0fc80f)
- St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P. et Giroux, C. (2011). *Difficultés de lecture et d'écriture : Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- St-Pierre, M.-C., Déry, É., Caron, V. et Arteau, M. (2020). Conscience morphologique : piste d'action pour favoriser son développement et son utilisation à l'oral et à l'écrit dans les apprentissages scolaires. Dans N. Chapleau et M. P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : Propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 125-151). Québec : Presse université du Québec.
- Swanson, H. L. et Deshler, D. (2003). Instructing adolescents with learning disabilities: Converting a meta-analysis to practice. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 124-135. <http://doi.org/10.1177/002221940303600205>
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI). (2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec : Perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants*. Montréal. Récupéré de [http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet-jeunes/2011/Enquete\\_sur\\_l-integration\\_des\\_enfants\\_et\\_des\\_jeunes\\_immigrants\\_de\\_premiere\\_generation\\_a\\_u\\_Quebec\\_2011.pdf](http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet-jeunes/2011/Enquete_sur_l-integration_des_enfants_et_des_jeunes_immigrants_de_premiere_generation_a_u_Quebec_2011.pdf)
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. *Les pratiques pédagogiques. Pédagogie collégiale*, 11(3), 4-9. Récupéré de [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/tardif\\_11\\_3.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/tardif_11_3.pdf)

- Trouilloud, D. et Sarrazin, P. (2003). Note de synthèse : Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de pédagogie*, (145), 89-119. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/41201940>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468. <https://doi.org/10.7202/044485ar>
- Ville de Montréal. (2014). *Profil sociodémographique : Arrondissement de Saint-Léonard*. Récupéré de [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/mtl\\_stats\\_fr/media/documents/profil\\_sociodemo\\_saint%20leonard.pdf](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/mtl_stats_fr/media/documents/profil_sociodemo_saint%20leonard.pdf)