

Élaboration d'un dispositif axé sur les connaissances morphologiques pour soutenir le développement du vocabulaire transdisciplinaire

Rihab Saidane¹, Anila Fejzo² et Nathalie Chapleau²

¹ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada

² Université du Québec à Montréal, Canada

Pour citer cet article :

Saidane, R., Fejzo, A. et Chapleau, N. (2025). Élaboration d'un dispositif axé sur les connaissances morphologiques pour soutenir le développement du vocabulaire transdisciplinaire. *Didactique*, 6(3), 145-171. <https://doi.org/10.37571/2025.0307>

Résumé : L'objectif de la présente étude était d'élaborer, de mettre en œuvre et de valider un dispositif d'enseignement des connaissances morphologiques afin de soutenir le développement du vocabulaire transdisciplinaire chez des élèves de quatrième année du primaire. Pour concevoir un dispositif qui articule rigueur scientifique et réalité du terrain, nous avons opté pour une démarche de recherche-développement (Bergeron et al., 2021), structurée en cinq phases : la précision, la structuration, le développement, l'amélioration et la diffusion. Le dispositif d'enseignement conçu a été soumis à deux mises à l'essai successives pour sa validation. La démarche est présentée en décrivant les objectifs, le contenu, les outils de collecte de données utilisés, ainsi que la procédure de collecte et d'analyse des données pour chaque phase. Cette présentation méthodologique est suivie des résultats spécifiques à chacune des phases du développement du dispositif. Les retombées scientifiques et sociales de l'étude sont également discutées, de même que ses principales limites.

Mots-clés : vocabulaire transdisciplinaire, connaissances morphologiques, dispositif d'enseignement, recherche-développement.

Vocabulaire transdisciplinaire : importance et enjeux de complexité

Le vocabulaire est un prédicteur fondamental du développement de la littératie, influençant tant la compréhension en lecture que la réussite scolaire des élèves (Green et McLachlan, 2024 ; Schuth et al., 2017). La connaissance d'un nombre significatif de mots, désignée par le terme « étendue du vocabulaire » et la connaissance des différentes dimensions des mots, telles que ses relations sémantiques, sa forme et son usage, qui correspond à la « profondeur du vocabulaire » jouent un rôle déterminant dans cet apprentissage (Green et McLachlan, 2024).

À partir de la 4^e année du primaire, les élèves sont exposés à des textes de plus en plus complexes, notamment des textes informatifs provenant de diverses disciplines. Ces textes contiennent entre autres des mots communs à différentes disciplines (p. ex. *acquérir*, *accumuler*, *construire*). La connaissance de ces mots qu'on regroupe sous le terme « vocabulaire transdisciplinaire » constitue un levier essentiel pour soutenir la compréhension des textes informatifs (August et al., 2021). À l'inverse, des difficultés à connaître ces mots peuvent entraîner une baisse des performances en compréhension de lecture pour ces types de textes (Liebfreund et Conradi, 2016).

Le vocabulaire transdisciplinaire représente un véritable défi pour les apprenants intermédiaires (Fitzgerald et al., 2022). En raison de la signification abstraite que renferment les mots qui le composent, ce type de vocabulaire renvoie souvent à des processus, des relations ou des concepts complexes (p. ex. *constituer*, *principalement*). De plus, ces mots sont fréquemment formés de plusieurs morphèmes (p. ex. *princip+al+e+ment*), la plus petite unité linguistique porteuse de sens, ce qui rend leur acquisition plus difficile.

Pourtant, malgré les enjeux de leur acquisition et leur importance pour la compréhension des contenus disciplinaires, leur enseignement reste peu systématique, rarement structuré et explicite (Hiebert et Lubliner, 2008 ; Saidane, 2024). Les données issues du milieu scolaire reflètent une réalité préoccupante à cet égard. En effet, une étude sur les pratiques déclarées au Québec révèle que l'enseignement du vocabulaire est souvent marginalisé (Anctil et al., 2018). Face à ce constat, il apparaît nécessaire d'identifier des leviers didactiques susceptibles de soutenir l'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire. Parmi ceux-ci, les connaissances morphologiques se révèlent particulièrement prometteuses.

Connaissances morphologiques : un levier essentiel pour la maîtrise du vocabulaire transdisciplinaire

La majorité des mots du vocabulaire transdisciplinaire sont issus du processus de dérivation morphologique, par l'ajout de préfixes et de suffixes à des racines (p. ex. ident+(ifica)+tion, re+présent(a)+tion) (Hiebert et al., 2019 ; Lawrence et al., 2021). En anglais, 75 % des familles morphologiques du vocabulaire transdisciplinaire comptent au moins trois mots dérivés (p. ex. *constituer*, *constituant*, *constitutif*, *constitution*, *constitutionnel*, *reconstitution*) (Coxhead, 2000). Bien que cette proportion concerne la langue anglaise, nous présumons qu'elle serait au moins comparable en français où environ 80 % des mots sont morphologiquement complexes (Rey-Debove, 1984) et où la dérivation est le processus le plus productif de la langue française (Casalis et al., 2015).

Cette forte présence de mots morphologiquement complexes souligne la nécessité de connaissances morphologiques pour apprendre à la fois la forme et le sens de ces mots. En effet, au-delà de leur complexité formelle, ces mots présentent une complexité sémantique, qui provient de la combinaison des significations portées par les préfixes, les racines et les suffixes. La connaissance de ces composantes permet d'inférer le sens global du mot en calculant le sens de chacune. Par exemple, le mot *reconstitution* peut être analysé ainsi : re- (« de nouveau »), con (ensemble), stitu(t) (« établir, mettre en place ») et -ion (« action de »), ce qui donne un sens global d'« action de mettre ensemble de nouveau ».

Sur le plan de la forme, les connaissances morphologiques aident également à comprendre les changements phonologiques (p. ex., le préfixe *in-* se réalise différemment selon le contexte phonétique : [ɛ̃] dans *important*, [il] dans *illustrer*, et [in] dans *inégal*) et orthographiques, comme la présence de lettres doublées aux frontières des morphèmes dans des mots tels que *irréel*, *irrégulier* ou *collaboration*.

Cette capacité d'analyse repose, toutefois, sur le développement graduel des connaissances morphologiques chez l'enfant. Le modèle de Gombert (1990) distingue la conscience épilinguistique (jugements implicites sans verbalisation) de la conscience métalinguistique (capacité à expliciter et contrôler les connaissances linguistiques). De façon complémentaire, le modèle de redescription représentationnelle de Karmiloff-Smith (1992) décrit le développement cognitif comme une transformation graduelle de représentations implicites en connaissances explicites, en plusieurs phases. Dans un premier temps, l'enfant manipule des mots complexes sans comprendre les règles morphologiques. Par la suite, il commence à identifier certaines régularités (p. ex. l'ajout du suffixe *-eur* pour former des noms d'agent) (voir Duncan et al, 2009 pour l'acquisition d'autres affixes), puis

devient capable de distinguer les exceptions et d'appliquer les règles selon le contexte en mobilisant consciemment les stratégies linguistiques.

Des recherches menées notamment au Québec (Fejzo, 2021 ; Saidane et al., 2024) soulignent que la 4^e année du primaire constitue une période charnière, au cours de laquelle les élèves passent d'un traitement implicite à une réflexion consciente sur la structure des mots (pour une description plus détaillée de l'acquisition des connaissances morphologiques en français voir Fejzo et al, 2018). Ces études ont mis en évidence une forte corrélation entre les connaissances morphologiques et la richesse du vocabulaire chez les élèves de 4^e année. Toutefois, elles ont aussi relevé que de nombreux élèves possèdent de faibles connaissances morphologiques, ce qui limite leur capacité d'inférence lexicale et leur accès à un vocabulaire riche et varié.

Enseignement des connaissances morphologiques : état des recherches et réalités du terrain

La richesse morphologique du vocabulaire transdisciplinaire a motivé la réalisation de quelques études quasi-expérimentales qui ont démontré l'efficacité de l'enseignement explicite des connaissances morphologiques pour favoriser le développement du vocabulaire transdisciplinaire (p. ex., Baumann et al., 2003). En raison de la rareté des recherches portant spécifiquement sur ce type de vocabulaire, les études sur le vocabulaire général apportent des éclairages complémentaires. Une méta-analyse récente (Cervetti et al., 2023), portant sur 39 études expérimentales et quasi-expérimentales consacrées à l'enseignement du vocabulaire, conclut que l'enseignement explicite des connaissances morphologiques est plus efficace que l'enseignement direct des mots pour favoriser une connaissance approfondie du vocabulaire. À cette fin, enseigner la morphologie constitue un levier central pour doter les élèves de stratégies transférables, leur permettant de mieux comprendre et s'approprier les mots.

Par ailleurs, les données recueillies en milieu scolaire mettent en lumière un constat alarmant concernant l'enseignement de la morphologie. Une étude sur les pratiques déclarées au Québec (Anctil et al., 2018) indique que les activités centrées sur les familles de mots, pourtant essentielles au développement des compétences morphologiques, ne représentent que 22 % des interventions consacrées au vocabulaire. Une recherche menée dans le milieu scolaire québécois (Fejzo et al., 2025) a mis en lumière les défis auxquels sont confrontées les personnes enseignantes lorsqu'il s'agit d'enseigner les connaissances morphologiques. Celles-ci soulignent, entre autres, l'absence d'outils pédagogiques concrets, c'est-à-dire de ressources numériques ou de séquences structurées pour soutenir

un enseignement efficace des connaissances morphologiques, limitant ainsi leur intégration dans les pratiques de classe.

Vers une réponse didactique : concevoir un dispositif d'enseignement

Face à ces constats, deux besoins convergents se dégagent. D'une part, sur le plan didactique, les enseignantes rapportent ne pas se sentir suffisamment outillées pour enseigner les connaissances morphologiques. Elles pointent notamment le manque d'outils pédagogiques conçus spécifiquement pour soutenir cet enseignement dans une perspective de développement du vocabulaire, et facilement mobilisables en classe (Fejzo et al., 2025).

D'autre part, sur le plan scientifique, bien que plusieurs recherches quasi-expérimentales aient mis en évidence les effets positifs d'un enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle sur le développement du vocabulaire, ces études demeurent souvent lacunaires quant à la description détaillée des dispositifs testés. Les contenus enseignés, les types d'activités, la progression pédagogique ou encore les modalités d'intervention sont rarement exposés de manière détaillée. Cette absence de documentation limite non seulement la répliquabilité des études, mais aussi l'identification des composantes essentielles à un enseignement efficace des connaissances morphologiques (Colebrander et al., 2024). Par ailleurs, il est important de tenir compte des enjeux de transposition didactique dans la mesure où les connaissances issues de la recherche restent difficilement accessibles ou transférables dans la pratique enseignante (Fejzo et al., 2021).

Dans cette double perspective, la présente recherche vise à répondre à un besoin scientifique, soit de documenter rigoureusement la conception et la mise en œuvre d'un tel dispositif afin de favoriser sa reproductibilité dans d'autres contextes, ainsi qu'à un besoin exprimé par le milieu scolaire, soit de disposer de ressources didactiques structurées et opérationnelles pour l'enseignement des connaissances morphologiques.

Par conséquent, l'objectif général de cette étude est de concevoir, de mettre en œuvre et de valider un dispositif d'enseignement des connaissances morphologiques visant à soutenir le développement du vocabulaire transdisciplinaire chez des élèves de quatrième année du primaire.

Méthodologie et résultats

Afin d'atteindre notre objectif de recherche, soit l'élaboration, la mise en œuvre et la validation d'un dispositif d'enseignement des connaissances morphologiques, nous avons retenu l'approche de recherche-développement. Le recours à cette approche repose sur l'aptitude de celle-ci à articuler étroitement les savoirs issus de la recherche et les besoins du milieu de pratique, assurant ainsi un équilibre entre les savoirs scientifiques et les réalités du terrain. Nous avons opté pour le modèle de Bergeron et al. (2021) en raison de sa démarche claire pour la mise en œuvre de la présente recherche et de son caractère itératif. Ce modèle méthodologique structuré en cinq phases, à savoir précision, structuration, développement, amélioration et diffusion, favorise une conception progressive du dispositif en intégrant des ajustements continus tenant compte du ressourcement théorique et des besoins du milieu pratique. Il permet également une validation systématique à chaque étape du processus, garantissant ainsi une adaptation optimale du dispositif aux besoins identifiés et aux données empiriques recueillies. Dans ce qui suit, nous décrivons chacune des phases de la recherche selon la démarche proposée par le modèle retenu. Pour chaque phase, nous présentons ses objectifs, les outils de collecte de données utilisés ainsi que les principaux résultats qui ont orienté l'élaboration du dispositif.

Phase 1 : Précision de l'idée de développement

La première phase du modèle de Bergeron et al. (2021) est consacrée à la précision de l'idée de développement. Dans notre projet, elle a visé à analyser les besoins du milieu scolaire québécois ainsi que les solutions didactiques envisageables en lien avec l'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire. Cette étape a été structurée autour d'une double recension : d'une part, une analyse des dispositifs d'enseignement du vocabulaire et des connaissances morphologiques décrits dans la littérature scientifique et, d'autre part, un examen des études empiriques réalisées au Québec sur les pratiques déclarées d'enseignement du vocabulaire en milieu scolaire. L'objectif était de fonder le développement du dispositif sur des données probantes tout en répondant aux besoins observés dans le milieu de pratique.

Outils d'analyse des données

Les ressources mobilisées pour cette phase incluent principalement les bases de données scientifiques, comme Sofia, PsycInfo, Érudit et Google Scholar. Les recherches ont été effectuées à l'aide de mots-clés, tels que *vocabulaire transdisciplinaire*, *enseignement du vocabulaire*, *connaissances morphologiques* et *pratiques pédagogiques*. Les articles

retenus ont été analysés à l'aide d'un tableau synthèse structuré dans un fichier Word, permettant de regrouper l'information selon divers critères, tels que la structuration des dispositifs, les modalités, les fondements théoriques, les effets observés, les limites identifiées et les recommandations émises.

Résultats

La recension des écrits a permis de répertorier une trentaine de recherches théoriques et empiriques portant sur le développement des connaissances morphologiques, du vocabulaire en général et du vocabulaire transdisciplinaire en particulier (p. ex. Baumann et al., 2002, 2003 ; Berthiaume et al., 2020 ; Bowers et Kirby, 2010 ; McKeown et al., 2018). Parmi les études expérimentales recensées, on retrouve notamment une revue de la littérature (Bowers et Kirby, 2010), deux métaanalyses (Goodwin et Ahn, 2010, 2013) ainsi que deux recherches sur les pratiques enseignantes en enseignement du vocabulaire (Anctil et al., 2018 ; Fejzo et al., 2025).

L'analyse des dispositifs existants a permis de documenter leur structuration, les types d'activités proposées, les modalités d'enseignement mises en œuvre ainsi que les effets observés sur les apprentissages. Sur le plan des connaissances disponibles, les résultats montrent que peu d'études portent spécifiquement sur le vocabulaire en général, et encore moins sur le vocabulaire transdisciplinaire. Bien que prometteuse, la piste des connaissances morphologiques demeure encore peu exploitée dans la littérature (p. ex. Baumann et al., 2003). Par ailleurs, les études sur les pratiques enseignantes (Anctil et al., 2018 ; Fejzo et al., 2025) mettent en lumière des lacunes persistantes dans l'enseignement du vocabulaire, ainsi qu'un manque de ressources pédagogiques adaptées pour soutenir efficacement les personnes enseignantes dans cette tâche.

Cette phase a ainsi permis de jeter les bases conceptuelles et empiriques du dispositif à développer, tout en orientant les choix méthodologiques et pédagogiques de la phase suivante, soit celle de la structuration de la solution.

Phase 2 : La structuration de la solution

Dans la deuxième phase, consacrée à la structuration de la solution, nous avons sélectionné, à partir des données recueillies lors de la première phase, les approches pédagogiques à privilégier, les composantes de l'enseignement des connaissances morphologiques à intégrer dans le dispositif ainsi que les modalités didactiques et pédagogiques les plus adaptées pour cet enseignement. Nous nous sommes appuyés sur la démarche type de transposition didactique, telle que définie par Fejzo et Laplante (2021). Cette démarche

correspond au processus par lequel des savoirs issus de la recherche sont transformés pour devenir des objets d'apprentissage. À partir de ce cadre, nous avons défini les principes guidant la macrostructure et la microstructure du dispositif, assurant une organisation cohérente et progressive des contenus d'enseignement. La macrostructure réfère à l'organisation globale de la séquence d'activités, incluant l'enchaînement des phases, la progression des apprentissages et l'articulation des objectifs. La microstructure, quant à elle, concerne la conception de chaque activité : intentions pédagogiques, contenus, consignes, supports et formes d'étayage mobilisées.

Outils d'analyse des données

La structuration de la solution s'est appuyée sur l'analyse croisée des résultats de la recension effectuée lors de la phase 1. Ces données ont été organisées dans un tableau de synthèse, permettant de mettre en correspondance les besoins du terrain, les éléments prometteurs à intégrer et les limites identifiées dans les dispositifs existants. Une telle organisation nous a permis, à l'instar de la démarche-type de transposition didactique en français développée par Fejzo et Laplante (2021), de dégager les principes macrostructurants et microstructurants que nous détaillons dans la section suivante, en vue de la conception du dispositif.

Résultats

Lors de cette phase, nous avons dégagé les principes macrostructurants tels que la progression des activités en se basant sur les modèles théoriques de développement des connaissances (Gombert, 1990 ; Karmiloff-Smith, 1993) qui stipulent que le développement des connaissances se réalise en passant des connaissances développées implicitement aux différents niveaux des connaissances explicites. Des données empiriques convergent avec cette proposition (Lesaux et al., 2010). Ainsi, l'enseignement de la morphologie s'organise autour de cinq axes principaux : l'enseignement des familles de mots, l'enseignement de la structure morphologique, la compréhension des préfixes et suffixes les plus courants ainsi que des racines, les règles de formation des mots avec des affixes et enfin la stratégie d'analyse morphologique.

Par ailleurs, nous avons également établi les composantes essentielles de l'enseignement des connaissances morphologiques ainsi que l'approche pédagogique à privilégier. Les études recensées mettent en lumière trois principes fondamentaux à considérer (August et al., 2021 ; Baumann et al., 2002, 2003 ; Beck et al., 2002 ; Bowers et Kirby, 2010 ; Good et al., 2015 ; Lesaux et al., 2010). Premièrement, l'enseignement doit porter sur le sens de toutes les composantes morphémiques du mot, incluant préfixes, racines et suffixes.

Deuxièmement, il doit inclure une explication sur les règles de formation des mots avec des affixes, en insistant notamment sur les règles de jonction. Par exemple, le préfixe *en-* devient *em-* devant un mot débutant par la lettre *m*, comme dans *emmener*. Troisièmement, cet enseignement doit suivre une progression ascendante, allant du moins complexe au plus complexe, débutant par le sens et le fonctionnement des affixes avant d'aborder la stratégie d'analyse morphologique.

L'enseignement des connaissances morphologiques destiné à soutenir le développement du vocabulaire doit en outre être contextualisé afin de favoriser le transfert en lecture. Il s'agit de multiplier les occasions pour les élèves d'apprendre et de mobiliser les mots dans des contextes variés (Baumann et al., 2002, 2003 ; Lesaux et al., 2010). De plus, un enseignement efficace dans cette perspective doit être intégré, c'est-à-dire articulé autour d'activités orales, de lecture et d'écriture, permettant de soutenir à la fois les dimensions réceptives et productives du vocabulaire (Baumann et al., 2012 ; Berthiaume et al., 2020 ; Templeton, 2008).

Concernant le choix des contenus, les mots et affixes à enseigner ont été soigneusement sélectionnés. Les mots retenus devaient appartenir au vocabulaire transdisciplinaire, c'est-à-dire des termes fréquemment rencontrés dans différentes disciplines scolaires, conformément aux résultats de recherches antérieures (p. ex. Baumann et Graves, 2010). Dans le contexte anglophone, cette sélection s'appuie souvent sur l'*Academic Word List* de Coxhead (2000), qui a été élaborée à partir d'un corpus scientifique constitué d'articles, thèses et autres écrits spécialisés. Cependant, une telle liste n'existe pas en français et ne correspond pas aux spécificités linguistiques des élèves ciblés dans cette étude, soit ceux de quatrième année du primaire. Il a donc été nécessaire de construire une liste adaptée à la langue française et au niveau scolaire visé.

Par ailleurs, la littérature scientifique recommande aussi l'enseignement des affixes les plus productifs dans la langue d'apprentissage (Baumann et al., 2002, 2003). Dans cette optique, nous avons cherché à identifier les affixes les plus fréquents à l'intérieur du vocabulaire transdisciplinaire. En l'absence de liste disponible en français, cette étape a également nécessité la création d'une liste spécifique.

La démarche de sélection des mots et affixes s'est déroulée en trois étapes. D'abord, une première liste de vocabulaire transdisciplinaire du deuxième cycle du primaire a été constituée à partir de la base lexicale de Tremblay et al. (2019), qui contient un million d'occurrences extraites de manuels scolaires disciplinaires recommandés par le ministère de l'Éducation du Québec (2011). Trois indices statistiques ont été utilisés pour générer

cette liste : la fréquence brute (nombre total d'occurrences), la fréquence moyenne (fréquence brute rapportée à la taille du corpus), le taux de répartition (proportion des disciplines où le mot apparaît), ainsi que l'indice de spécificité disciplinaire (indice identifiant le vocabulaire propre à une discipline). Des seuils ont été fixés pour définir les mots transdisciplinaires : une fréquence brute d'au moins 33 occurrences, un taux de répartition d'au moins 30 % dans le corpus, et un indice de spécificité minimal de 3,09. Cette étape a permis d'obtenir une liste de 2705 occurrences.

Ensuite, une analyse morphologique de ces occurrences a été réalisée avec le logiciel Polymots (Gala et al., 2010), qui segmente les mots en morphèmes et identifie leurs affixes. Nous avons ainsi pu calculer la fréquence des affixes présents, ce qui a permis de dégager six préfixes (re-, a-, dé-, en-, co-, é-) et six suffixes (-ion, -ment, -ence/-ance, -aire, -ique, -aison) particulièrement fréquents.

Enfin, à partir des mots contenant ces affixes, 29 mots représentatifs du vocabulaire transdisciplinaire ont été retenus pour constituer le corpus du dispositif d'enseignement.

Sur le plan microstructurant, les modalités pédagogiques du dispositif ont été définies en tenant compte des forces et limites relevées dans les études antérieures. Trois aspects ont été privilégiés : 1) le nombre et la durée des activités, 2) l'approche pédagogique, et 3) les modèles d'enseignement à adopter.

Pour le nombre et la durée des activités, les recherches expérimentales suggèrent qu'un minimum de 12 activités de 30 minutes est nécessaire pour obtenir des effets significatifs sur le développement du vocabulaire chez les élèves du primaire (Baumann et al., 2002, 2003 ; Bowers et Kirby, 2010 ; Good et al., 2015).

Concernant l'approche pédagogique, l'approche par résolution de problème, particulièrement bénéfique au développement du vocabulaire (Bowers et Kirby, 2010), a été retenue. Elle place les élèves dans une démarche active de découverte, les incitant à utiliser la stratégie morphologique pour déduire le sens de mots dérivés du vocabulaire transdisciplinaire.

Enfin, deux modèles d'enseignement ont guidé l'élaboration du prototype : le modèle d'enseignement explicite (Bressoux, 2022 ; Hughes et al., 2017) et le modèle d'enseignement stratégique (Tardif, 1993). Le modèle explicite guide les élèves à travers les étapes d'apprentissage morphologique, rendant visibles les connaissances et stratégies à mobiliser. Le modèle stratégique, quant à lui, soutient l'activation des connaissances

antérieures, la structuration des nouveaux savoirs et leur intégration, en s'organisant en trois temps : mise en situation, réalisation et intégration. Cette approche favorise une appropriation progressive et durable des connaissances morphologiques, et par extension, du vocabulaire transdisciplinaire.

Cette phase a ainsi permis d'opérationnaliser la transposition didactique des savoirs savants en savoirs à enseigner. Elle constitue une étape clé dans l'élaboration du dispositif, en posant les bases de son développement concret et de sa mise en œuvre en classe.

Phase 3 : Développement du prototype

Lors de la troisième phase, dédiée au développement du prototype, une première version du dispositif a été élaborée. Cette étape a nécessité des allers-retours constants entre les données issues de la recension des écrits et les activités en cours de conception, afin d'assurer une cohérence entre les fondements théoriques et leur mise en application.

Outils de collecte de données

À ce stade, la collecte de données est principalement documentaire et réflexive. Elle repose sur des allers-retours entre les fondements théoriques liés à la macrostructure et à la microstructure du dispositif, identifiés lors de la phase 2, et la conception des activités du prototype.

Résultats

La troisième phase, consacrée au développement du prototype, a conduit à la conception de dix activités morphologiques, d'une durée d'environ 50 minutes chacune, articulées autour d'un personnage central, Morphu, afin d'apporter une dimension ludique à l'apprentissage. Cette orientation s'inscrit dans les recommandations de Parker et al., (2022), qui souligne l'importance du jeu dans les processus d'apprentissage. Les élèves ont ainsi été invités à relever dix quêtes morphologiques pour aider Morphu à retrouver ses pouvoirs.

Dans une visée didactique intégrant à la fois l'activation des connaissances antérieures et la consolidation des apprentissages, les activités ont été conçues selon un enseignement en trois temps (Tardif, 1993), combiné à une démarche explicite (Bressoux, 2022 ; Hughes et al., 2017).

Par ailleurs, les modalités de regroupement (travail individuel, en équipe, en grand groupe) ont été variées afin de favoriser une réflexion métalinguistique sur le fonctionnement des mots. Le Tableau 1 présente l'intention didactique, une description des activités, ainsi que la durée estimée pour chaque activité.

Tableau 1.

Description des activités dans le prototype conçu Morphu, le dieu viking

Quête	Intention didactique	Description de l'activité	Durée estimée
Quête 1 : Famille de mots	Amener les élèves à définir la famille morphologique et identifier l'unité commune d'une famille morphologique (racine du mot)	Repérer les mots appartenant à une même famille et éliminer l'intrus à partir d'un ensemble de cartes de mots (p. ex. : <i>observer</i> , <i>observable</i> , <i>observation</i> , <i>obscur</i> , <i>objet</i>)	50 minutes
Quête 2 : Structure morphologique du mot	Amener les élèves à identifier les composantes morphémiques des mots (racine, préfixe et suffixe)	Découper des mots en languettes (p. ex. <i>délimiter</i> = <i>dé-limit+er</i>) selon leurs composantes (préfixe, racine, suffixe), repérer les intrus (p. ex. : <i>notion</i>) et les placer au centre du bouclier de Morphu	50 minutes
Quête 3 : Le sens du préfixe re-, a-, dé-	Amener les élèves à connaître le(s) sens des préfixes re-, a- et dé- récurrents dans les mots du vocabulaire transdisciplinaire	Analyser les préfixes dans des contextes issus de différentes disciplines scolaires, puis compléter un livret personnel en identifiant la classe grammaticale des mots, en précisant le ou les sens des préfixes (p. ex. pour <i>encadrer</i> , le préfixe en- veut dire <i>mettre dans</i>), en illustrant chaque sens par un dessin, en inscrivant trois exemples de mots (p. ex. : <i>entourer</i>) et en formulant trois phrases intégrant ces mots dans des contextes disciplinaires (p. ex. : en français, <i>Entoure les adjectifs dans le paragraphe</i>)	50 minutes
Quête 4 : Le sens du préfixe co-, é-, en-	Amener les élèves à connaître le(s) sens des préfixes co-, é- et en- récurrents dans les mots du vocabulaire transdisciplinaire	Similaire à la quête 3	50 minutes
Quête 5 : Les règles de jonction des préfixes	Amener les élèves à identifier les règles de jonction des préfixes	Résoudre des énigmes portant sur les règles de transformation des préfixes (p. ex. : le préfixe <i>re-</i> devant un mot qui commence par <i>é-</i> devient <i>ré-</i> comme dans <i>réévaluer</i>)	50 minutes

Quête	Intention didactique	Description de l'activité	Durée estimée
Quête 6 : le sens des suffixes nominaux -ment-, -tion, -ence/-ance, -ique, -aison	Amener les élèves à connaître le(s) sens des suffixes nominaux -tion, -ment, -ence/-ance, -ique, -aison récurrents dans les mots du vocabulaire transdisciplinaire	Analyser les suffixes dans des contextes issus de différentes disciplines scolaires, puis compléter un livret personnel en identifiant la classe grammaticale des mots, en précisant le ou les sens des suffixes (p. ex. : le suffixe <i>-tion</i> réfère à l'action de), en illustrant chaque sens par un dessin, en inscrivant trois exemples (p. ex. <i>description</i>) de mots et en formulant trois phrases intégrant ces mots dans des contextes disciplinaires (p. ex. : en mathématique, <i>Fais la description précise de la forme géométrique</i>).	50 minutes
Quête 7 : Le sens du suffixe adverbial -ment et des suffixes adjectivaux -aire et -ique	Amener les élèves à connaître le(s) sens du suffixe adverbial -ment et des suffixes adjectivaux -ique et -aire récurrents dans les mots du vocabulaire transdisciplinaire	Similaire à la quête 6	50 minutes
Quête 8 : Stratégie d'analyse morphologique (1)	Amener les élèves à employer la stratégie morphologique pour inférer le sens d'un mot du vocabulaire transdisciplinaire lors de la lecture	Mettre en pratique la stratégie d'analyse morphologique à partir de mots en contextes disciplinaires (p. ex. : pour le mot <i>développement</i> dans la phrase <i>Les villes prennent de l'expansion grâce, entre autres, au développement du réseau routier.</i>)	50 minutes
Quête 9 : Stratégie d'analyse morphologique (2)	Amener les élèves à employer la stratégie morphologique pour inférer le sens d'un mot du vocabulaire transdisciplinaire lors de la lecture	Similaire à la quête 8	50 minutes
Quête 10 : Consolidations des apprentissages	Amener les élèves à consolider les apprentissages réalisés lors des quêtes précédentes	Relever des défis morphologiques en équipe pour mobiliser les connaissances sur la formation des mots, leur structure et leur sens à travers des jeux chronométrés (p. ex. : déterminer le plus rapidement possible si le mot <i>développement</i> est construit ou non construit)	50 minutes

Phase 4 : Amélioration du prototype

Dans la quatrième phase, dédiée à l'amélioration du prototype, nous avons soumis ce dernier à deux mises à l'essai successives (Van der Maren, 2014). La première mise à l'essai a été fonctionnelle et a impliqué des experts composant un comité scientifique (trois personnes chercheuses en didactique du français) et un comité issu du milieu scolaire (deux personnes enseignantes). Le comité scientifique a été formé sur la base de leur expertise reconnue en enseignement du vocabulaire et des connaissances morphologiques et en conception de dispositifs didactiques. Le comité du milieu scolaire réunissait deux enseignantes expérimentées du primaire. Elles ont été sélectionnées en raison de leur intérêt pour l'enseignement explicite du vocabulaire et de leur connaissance du terrain.

La deuxième mise à l'essai, de nature empirique, a été réalisée dans une classe de quatrième année du primaire (N = 26) par la chercheuse principale, qui a animé deux activités par semaine, chacune d'environ 50 minutes, sur une période de cinq semaines. Les autorisations nécessaires ont été obtenues auprès du comité d'éthique institutionnel, et un consentement éclairé des parents a été recueilli avant la mise en œuvre. Le milieu scolaire a été sélectionné en fonction de sa représentativité du profil ciblé, à savoir un contexte socioéconomique favorisé.

Outils de collecte de données

Lors de la première phase de mise à l'essai, une grille d'évaluation a permis de recueillir la rétroaction du comité scientifique et de celui issu du milieu scolaire. Cette grille portait à la fois sur la microstructure et la macrostructure du dispositif didactique (Fejzo et Laplante, 2021). Concernant la microstructure, l'évaluation portait sur plusieurs critères, notamment : la clarté des objectifs d'apprentissage, la pertinence du choix des mots, l'adéquation de l'activité avec la population ciblée, le type d'activité retenu, la durée de l'activité, la pertinence pédagogique, ainsi que la clarté des consignes destinées aux élèves. Afin d'obtenir des commentaires qualitatifs et des suggestions d'amélioration, un espace dédié a été intégré à la grille d'évaluation. De plus, les personnes évaluatrices ont été invitées à formuler des commentaires directement sur les activités en utilisant la fonctionnalité de révision de Microsoft Word. Cette approche a permis d'obtenir des retours précis et contextualisés sur des aspects tels que la formulation des consignes, la progression des activités ou encore la cohérence des contenus. En ce qui concerne la macrostructure, l'évaluation a pris en compte des critères tels que la progression des activités à l'intérieur du programme.

Lors de la deuxième mise à l'essai, une seconde grille d'évaluation a été utilisée afin de documenter la réalisation de chacune des activités prévues au programme. Cette grille a permis de recueillir des données portant sur trois composantes principales : la durée de l'activité, ainsi que la présence et la qualité de mise en œuvre des trois phases de l'enseignement, soit la mise en situation, la réalisation et l'intégration. La personne intervenante devait indiquer la durée réelle consacrée à chaque activité, puis préciser, pour chacune des phases, si celle-ci avait été réalisée de manière adéquate, partiellement réalisée ou non réalisée. Une section réservée aux commentaires et aux observations permettait également de consigner des éléments qualitatifs relatifs à la mise en œuvre, dans une visée d'ajustement et d'amélioration du prototype. Différents commentaires et observations pouvaient y être intégrés, tels que les difficultés ou l'aisance à réaliser les activités, à comprendre les consignes, à se familiariser avec les nouveaux concepts ou encore à ajuster la durée réelle de l'activité et le temps nécessaire pour favoriser les apprentissages.

Analyse des données

L'analyse qualitative des rétroactions a été menée au cours de deux mises à l'essai du dispositif d'enseignement, soit l'analyse par des experts issus du milieu scientifique et scolaire, puis l'expérimentation en classe. À chaque étape, les ajustements nécessaires ont été effectués afin d'améliorer le programme pour la phase suivante. Après avoir recueilli et organisé les données de chaque phase de validation, l'analyse qualitative a été réalisée selon les étapes suivantes (Dionne, 2018) : 1) organiser les données pour extraire les commentaires, 2) classer les données en fonction des observations relatives à la macrostructure et à la microstructure du dispositif d'enseignement, et 3) interpréter les données afin de dégager les modifications requises au dispositif d'enseignement. L'analyse a été effectuée manuellement. La validation des modifications retenues a été réalisée en concertation avec deux chercheuses de la didactique du français, assurant ainsi un consensus éclairé sur les ajustements apportés au dispositif.

Résultats

Lors de la quatrième phase, dédiée à l'amélioration du prototype, l'analyse des grilles d'évaluation a mené à plusieurs ajustements, tant au niveau de la microstructure que de la macrostructure du programme. Le dispositif a d'ailleurs été globalement apprécié par les experts consultés, tant pour sa pertinence que pour sa cohérence avec les objectifs d'apprentissage visés. Du côté de la microstructure, certains ajustements ont été réalisés dès la première étape de mise à l'essai à la suite des commentaires formulés par les experts issus du milieu scientifique. Ceux-ci ont notamment souligné la complexité de certains mots utilisés dans l'histoire ou dans les activités, compte tenu du niveau des élèves ciblés.

Par exemple, l'un des experts a relevé que certains mots, comme *inobservé* ou *obstiné*, pouvaient être inconnus des élèves, ce qui limitait leur capacité à s'appuyer sur le sens pour déterminer si ces mots faisaient ou non partie de la famille ciblée. En réponse à ce commentaire, ces termes ont été remplacés par d'autres mots dérivés plus accessibles, tels que *observateur*.

Par ailleurs, les experts du milieu scolaire ont soulevé l'importance de réajuster le nombre de périodes prévues pour la réalisation de certaines quêtes. Une personne experte a ainsi indiqué que certaines activités nécessiteraient probablement plus qu'une période pour être complétées. Cette remarque a mené à une révision de la durée estimée des activités dans le prototype, plus précisément pour les activités sur le sens des préfixes et suffixes qui ont été réparties sur deux périodes. Des suggestions ont également été formulées afin de mieux soutenir les élèves durant les activités. À la lumière de ces recommandations, des pistes de réponses ont été intégrées pour guider la personne intervenante et favoriser un accompagnement plus efficace. Par ailleurs, des verbatims liés aux consignes et au processus de modélisation ont été ajoutés afin de clarifier les interventions attendues.

En outre, des demandes de clarification ont été formulées concernant certaines consignes et explications fournies aux élèves. Si la clarté des documents à destination des personnes intervenantes a été jugée satisfaisante, le langage utilisé dans les verbatims adressés aux élèves a été perçu comme trop complexe. Des simplifications ont donc été apportées afin d'en faciliter la compréhension. À cela s'ajoutent des recommandations liées à la terminologie employée dans le prototype. Les experts ont suggéré de privilégier des termes conformes à ceux utilisés dans la Progression des apprentissages (PDA) du Programme de formation de l'école québécoise (PDA, 2009), tel que *mot de base*, *mot construit* ou encore *petit mot dans le grand mot*, qui sont plus familiers pour les personnes enseignantes et les élèves. Ces éléments ont également été retenus et ont fait l'objet de modifications.

Lors de la mise en œuvre du prototype ajusté auprès de 26 élèves de quatrième année du primaire, à raison d'une séance par semaine, trois principaux ajustements ont été apportés concernant la durée des activités, la macrostructure et la microstructure du programme. Tout d'abord, malgré les modifications apportées lors de la première mise en œuvre à la suite des commentaires des experts du milieu scolaire, les activités ont nécessité plus de temps que prévu. Les élèves avaient tendance à oublier les apprentissages antérieurs, et l'activation des connaissances préalables prenait davantage de temps qu'estimé. De plus, le nombre de préfixes et de suffixes abordés dans chaque activité a été perçu comme un défi, tant sur le plan cognitif que pédagogique. Par ailleurs, les règles de jonction des affixes

se sont révélées difficiles à relier aux apprentissages réalisés sur le sens des affixes, rendant la compréhension moins fluide pour les élèves.

Pour remédier à ces difficultés, deux ajustements ont été apportés. D'une part, afin d'alléger la charge cognitive et de favoriser une meilleure assimilation, le nombre total d'affixes enseignés est passé de douze à neuf, ce qui répondait également à des impératifs de faisabilité du projet de recherche. D'autre part, la fréquence des séances a été revue, passant d'une à deux activités par semaine, afin de maintenir une continuité dans les apprentissages. Par ailleurs, pour faciliter la transition entre l'enseignement du sens des affixes et celui des règles de jonction, ces deux composantes ont été abordées simultanément. Enfin, dans le but de renforcer les apprentissages et de soutenir plus efficacement les élèves, des activités de consolidation ont été intégrées à la séquence d'enseignement. Le Tableau 2 en annexe décrit le prototype ajusté à la suite de ces phases de mise en œuvre. Les activités touchées par les modifications sont en gras.

Phase 5 : Diffusion du produit

Enfin, la dernière phase a concerné la diffusion du produit et des résultats de la recherche à travers divers écrits et tribunes scientifiques. Entre autres, ils ont été au cœur de la thèse doctorale (Saidane, 2024) et ont fait l'objet d'une communication scientifique dans le cadre d'un colloque dédié aux connaissances morphologiques et à la didactique du français au 92^e congrès de l'ACFAS (Saidane et al., 2025). La publication de cet article dans le présent numéro thématique fait également partie de la dernière étape de la démarche de recherche-développement.

Discussion

Cette étude avait pour objectif de concevoir, mettre en œuvre et valider un dispositif d'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire destiné à des élèves de quatrième année du primaire. Pour y parvenir, nous avons eu recours à une démarche de recherche-développement structurée en cinq phases, selon le modèle de Bergeron et al. (2021).

La présente recherche contribue à l'avancement des connaissances à plusieurs égards. Tout d'abord, elle s'inscrit dans le champ de la recherche en didactique du français. En optant pour une démarche de recherche-développement, elle montre comment une transposition didactique complexe peut être soutenue par une démarche rigoureuse et structurée. Pour concevoir le dispositif d'enseignement en connaissances morphologiques, il a fallu arrimer des connaissances issues de la linguistique, de la psycholinguistique et de la didactique,

comme le suggère la démarche-type de la transposition didactique en français (Fejzo et Laplante, 2021). Grâce à la description de la phase 2 de la démarche, nous avons rendu accessible le processus réflexif qui a permis de dégager les principes guidant la macrostructure et la microstructure du dispositif. Cette contribution méthodologique est d'autant plus significative que la majorité des études menées dans ce domaine adoptent une approche quasi-expérimentale, sans expliciter les étapes de conception des dispositifs. À ce titre, la méta-analyse de Colenbrander et al. (2024) a mis en évidence les effets positifs d'un enseignement morphologique structuré sur divers aspects de la littératie, tout en soulignant l'insuffisance des détails méthodologiques dans la conception des dispositifs d'enseignement dans les études antérieures. Notre recherche vient combler ce manque en rendant accessible le processus réflexif ayant conduit à la définition des principes guidant la macrostructure (p. ex., progression des connaissances implicites vers des connaissances explicites) et la microstructure (p. ex., réalisation de l'activité morphologique selon le modèle de l'enseignement stratégique de Tardif (1992) du dispositif). À titre d'exemple, l'enseignement des connaissances morphologiques devrait commencer par l'exploration des familles de mots, puis progresser vers la stratégie d'analyse morphologique, en intégrant progressivement la structure morphologique et les liens entre la forme et le sens. En effet, des études quasi-expérimentales (p. ex. : Baumann et al., 2002, 2003 ; Good et al., 2015) confirment l'efficacité d'un enseignement structuré et progressif de la morphologie, montrant que les élèves de quatrième année bénéficient particulièrement d'un apprentissage qui s'appuie d'abord sur la reconnaissance des familles de mots avant d'aborder la stratégie morphologique. Cette progression s'est appuyée sur le modèle de Karmiloff-Smith (1992) qui souligne la nécessité d'une redéfinition progressive des représentations linguistiques chez l'enfant. À cet égard, la famille de mots constitue la matière première à partir de laquelle l'enfant construit et modifie sa représentation d'une régularité morphologique.

Sur le plan de la didactique du lexique, notre étude répond à un besoin peu exploré dans le contexte francophone, celui de l'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire. Plusieurs travaux (Beck et al., 2002 ; Baumann et al., 2003 ; August et al., 2021) soulignent l'importance d'enseigner ces mots qui traversent les disciplines et jouent un rôle clé dans la compréhension des contenus scolaires. Bien que certains dispositifs aient été conçus dans le contexte anglo-saxon pour soutenir l'apprentissage de l'anglais, ceux-ci ont majoritairement été élaborés dans une perspective expérimentale (Lesaux et al., 2010 ; McKeown et al., 2018 ; Snow et al., 2009), sans cibler spécifiquement l'enseignement des connaissances morphologiques malgré le fait que le vocabulaire transdisciplinaire présente une richesse morphologique notable, offrant de nombreuses régularités morphosémantiques susceptibles d'être enseignées explicitement. Or, à notre

connaissance, aucun de ces dispositifs ne mobilise exclusivement la morphologie comme levier principal pour favoriser à la fois l'étendue et la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire. Notre étude vient ainsi combler un vide important dans la littérature scientifique en proposant un dispositif conçu spécifiquement pour mobiliser la morphologie comme levier central du développement du vocabulaire transdisciplinaire. De plus, nous souhaitons concevoir un dispositif ancré dans les fondements de l'enseignement à la fois de la morphologie et du vocabulaire (Baumann et al., 2002, 2003). C'est dans cette optique que nous avons conçu un dispositif mobilisant la morphologie comme levier central, tout en intégrant une dimension narrative et ludique, illustrée par le personnage de Morphu et les quêtes morphologiques. Cette approche visait non seulement à renforcer les compétences cognitives des élèves, mais aussi à stimuler leur motivation, dans le but de favoriser les apprentissages, comme le soulignent diverses études (p. ex. Parker et al., 2022).

D'un point de vue méthodologique, la démarche de recherche-développement retenue pour la présente étude comporte une plus-value dans un domaine où les approches quasi-expérimentales prédominent (p. ex. Bowers et Kirby, 2010 ; McKeown et al., 2018). Contrairement à ces dernières, notre démarche rend explicite chaque étape du processus de conception, du prototype initial jusqu'à la validation empirique, incluant deux phases de mise en œuvre successives. Les recherches quasi-expérimentales offrent peu d'informations sur la démarche de conception des dispositifs expérimentaux, ce qui favorise peu la transférabilité, la répliquabilité et l'appropriation des interventions par les praticiens ou personnes chercheuses souhaitant reproduire ou adapter ces dispositifs. D'ailleurs, notre démarche a permis de souligner la nécessité de plus d'une mise en œuvre pour proposer un dispositif adapté aux besoins des élèves. En effet, nous avons dû apporter de nouveaux ajustements après la deuxième mise en œuvre (p.ex. le temps estimé pour les activités). Notre étude propose ainsi la recherche-développement comme une piste méthodologique incontournable pour concevoir des outils pédagogiques à la fois ancrés scientifiquement et adaptés aux réalités du terrain.

Dans une perspective d'amélioration continue et d'ancrage dans la réalité des classes, il serait pertinent que les recherches futures intègrent davantage les personnes enseignantes dans la validation et l'adaptation du prototype, en les impliquant directement dans sa mise en œuvre. Favoriser une démarche collaborative permettrait de coconstruire des connaissances et des pratiques contextualisées, comme l'a montré une précédente étude sur l'enseignement des connaissances morphologiques (Fejzo et al., 2025). Ainsi, le dispositif développé ici pourrait servir de socle initial, modulable selon les besoins et les contextes

des enseignants, favorisant ainsi un changement durable et pertinent dans les pratiques pédagogiques liées au vocabulaire transdisciplinaire.

Malgré la pertinence scientifique et sociale de cette étude, certaines limites méritent d'être relevées. D'une part, le dispositif conçu a été mis en œuvre une classe de quatrième année du primaire dont les élèves sont issus de milieux favorisés. Par conséquent, les améliorations apportées s'inscrivent principalement dans le contexte spécifique de cette étude. D'autre part, étant donné que l'expérimentation en classe a été menée par la chercheuse principale, il convient de soulever des enjeux concernant la validité écologique de la présente étude. Cette modalité qui ne réplique pas entièrement les conditions habituelles de l'enseignement pourrait avoir influencé les résultats obtenus.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif principal de concevoir, mettre en œuvre et valider un dispositif d'enseignement des connaissances morphologiques visant le développement du vocabulaire transdisciplinaire chez des élèves de quatrième année du primaire. Une démarche de recherche-développement a été utilisée afin de créer un dispositif d'enseignement fondé sur des principes issus de la linguistique et de la didactique, adapté aux réalités des milieux scolaires. Le vocabulaire transdisciplinaire, reconnu pour sa corrélation avec la compréhension en lecture et la réussite scolaire (Schuth et al., 2017), nécessite un enseignement structuré. Le dispositif élaboré répond à ce besoin en proposant un enseignement explicite des connaissances morphologiques, conformément aux recommandations de la littérature scientifique (Nagy et Townsend, 2012).

Par cette recherche, nous contribuons à combler un vide scientifique en documentant précisément la démarche de conception d'un outil pédagogique innovant, tout en répondant à une demande concrète du milieu scolaire par la mise à disposition d'un dispositif susceptible de soutenir efficacement l'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire.

Références

- Anctil, D., Singcastar, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19–25. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- August, D., Uccelli, P., Artzi, L., Barr, C. et Francis, D. J. (2021). English learners' acquisition of academic vocabulary: Instruction matters, but so do word

- characteristics. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 559–582. <https://doi.org/10.1002/rrq.323>
- Fejzo, A., Desrochers, A. et Deacon, S. H. (2018). The Acquisition of Derivational Morphology in Children. Morphological Processing and Literacy Development. Dans R. Berthiaume, D. Daigle et A. Desrochers (dir.), *Morphological processing and literacy development*, (1ère éd., p.112-132). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315229140-5>
- Fejzo, A. (2021). The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4th-graders. *Reading and Writing*, 34(3), 659-679. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10084-8>
- Fejzo, A. et Laplante, L. (2021). La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d’une démarche-type à partir d’une revue narrative. *Didactique*, 2(2), 115-138. <https://doi.org/10.37571/2021.0206>
- Fejzo, A., Saidane, R., Whissell-Turner, K., Latour, D., Robitaille, N., et Boudreau, V. (2025). L’enseignement des connaissances morphologiques sous le signe de la collaboration entre personnes chercheuses et enseignantes. *Revue hybride de l’éducation*, 9(1), 1-14. DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i1.1756>
- Baumann, J. F., Car Edwards, E., Boland, E. et Font, G. (2012). Teaching word-learning strategies. Dans E. J. Kame’enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (2e éd., p. 139–166). Guilford Publications.
- Baumann, J. F., Car Edwards, E., Boland, E. M., Olejnik, S. et Kame’enui, E. J. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth grade students’ ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal*, 40(2), 447–494. <https://doi.org/10.3102/00028312040002447>
- Baumann, J. F., Car Edwards, E., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame’enui, E. J. et Olejnik, S. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 37, 150–176. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.2.3>
- Baumann, J. F. et Graves, M. F. (2010). What is academic vocabulary? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 4–12. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.1.1>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 25–44). Presses de l’Université du Québec.
- Berthiaume, R., Anctil, D. et Daigle, D. (2020). Les effets d’un programme d’enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les
- Saidane et al., 2025*

- connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (62). <https://doi.org/10.4000/lidil.8502>
- Bowers, P. N. et Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing*, 23(5), 515–537. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9172-z>
- Bressoux, P. (2022). L'enseignement explicite : De quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ? Conseil scientifique de l'éducation nationale. https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Syntheseenseignement-explicite_juin2022.pdf
- Casalis, S., Quémart, P. et Duncan, L. G. (2015). How language affects children's use of derivational morphology in visual word and pseudoword processing: evidence from a cross-language study. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00452>
- Cervetti, G. N., Fitzgerald, M. S., Hiebert, E. H. et Hebert, M. (2023). Meta-analysis examining the impact of vocabulary instruction on vocabulary knowledge and skill. *Reading Psychology*, 44(6), 672–709. <https://doi.org/10.1080/02702711.2023.2179146>
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238. <https://doi.org/10.2307/3587951>
- Colenbrander, D., von Hagen, A., Kohnen, S., Wegener, S., Ko, K., Beyersmann, E., Behzadnia, A., Parrila, R., et Castles, A. (2024). *The effects of morphological instruction on literacy outcomes for children in English-speaking countries: A systematic review and meta-analysis*. Educational Psychology Review. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09953-3>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd., p. 317–342). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.14>
- Duncan, L. G., Casalis, S., et Colé, P. (2009). Early metalinguistic awareness of derivational morphology: Observations from a comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, 30(3), 405–440. <https://doi.org/10.1017/S0142716409090213>

- Fitzgerald, J., Relyea, J. E., et Elmore, J. (2022). Academic vocabulary Vol. in elementary grades disciplinary textbooks. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1257–1276. <https://doi.org/10.1037/edu0000735>
- Gala N., Rey, V. et Zock, M. (2010, mai). *A tool for linking stems and conceptual fragments to enhance word access* [Communication orale]. The seventh international conference on Language Resources and Evaluation, La Valetta, Malta.
- Good, J. E., Lance, D. M. et Rainey, J. (2015). The Effects of Morphological Awareness Training on Reading, Spelling, and Vocabulary Skills. *Communication Disorders Quarterly*, 36(3), 142-151. <https://doi.org/10.1177/1525740114548917>
- Goodwin, A. P. et Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 183–208. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0041-x>
- Goodwin, A. P. et Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading*, 17(4), 257–285. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689791>
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Green, C., et McLachlan, C. (2024). Vocabulary for academic literacy. Dans J. Everatt et S. Summers (dir.), *Handbook of literacy development and difficulties: International perspectives* (p. 244–260). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781802208542.00024>
- Hiebert, E. H., Scott, J. A., Castaneda, R. et Spichtig, A. (2019). An analysis of the features of words that influence vocabulary difficulty. *Education Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.3390/educsci9010008>
- Hiebert, E. H. et Lubliner, S. (2008). The nature, learning, and instruction of general academic vocabulary. Dans A. E. Darstrup et S. J. Samuels (dir.), *What research has to say about vocabulary* (p. 106–129). International Reading Association.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J. et Benson, S. K. (2017). Explicit instruction : Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140–148. <https://doi.org/10.1111/lrdp.12142>
- Karmiloff-Smith, A. (1993). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press.
- Kieffer, M. J. et Box, C. D. (2013). Derivational morphological awareness, academic vocabulary, and reading comprehension in linguistically diverse sixth graders. *Learning and Individual Differences*, 24, 168–175. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.017>

- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, S. E. et Kelley, J. G. (2010). The Effectiveness and Ease of Implementation of an Academic Vocabulary Intervention for Linguistically Diverse Students in Urban Middle Schools. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 196-228. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.3>
- Lawrence, J. F., Knoph, R. E., McIlraith, A. L., Kulesz, P. A. et Francis, D. J. (2021). Reading comprehension and academic vocabulary: Exploring relations of item features and reading proficiency. *Reading Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/rrq.434>
- Liebfreund, M. D. et Conradi, K. (2016). Component skills affecting elementary students' informational text comprehension. *Reading and Writing*, 29, 1141–1160. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9629-9>
- McKeown, M. G., Crosson, A. C., Moore, D. W., et Beck, I. L. (2018). Word knowledge and comprehension effects of an academic vocabulary intervention for middle school students. *American Educational Research Journal*, 55(3), 572–616. <https://doi.org/10.3102/0002831217744181>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : Progression des apprentissages au primaire, français langue d'enseignement*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/progressions-apprentissages/PFEQ-progression-apprentissages-francais-langue-enseignement-primaire.pdf>
- Nagy, W. et Anderson, R. C. (1984). How Many Words are There in Printed School English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304-30.
- Nagy, W. et Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Parker, R., Thomsen, B. S., et Berry, A. (2022). Learning through play at school – A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7, 751801. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Reichle, E. D., et Perfetti, C. A. (2003). Morphology in Word Identification: A Word-Experience Model That Accounts for Morpheme Frequency Effects. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 219–237. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703_2
- Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de lexicologie* (45)2, 3-19.
- Saidane, R. (2024). *Les effets d'un programme d'enseignement en connaissances morphologiques sur l'étendue et la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire d'élèves de quatrième année du primaire* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/18071>

- Saidane, R., Fejzo, A. et Chapleau, N. (2025, 8 mai). *Élaboration d'un dispositif axé sur les connaissances morphologiques pour soutenir le développement du vocabulaire transdisciplinaire* [communication présentée]. 92e congrès de l'ACFAS, Université Concordia, Montréal, Canada.
- Saidane, R., Fejzo, A. et Chapleau, N. (2024). Contribution des connaissances morphologiques à la profondeur du vocabulaire transdisciplinaire : Quelles retombées pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire? *Action Didactique*, 7(1), 228-251. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/252128>
- Schuth, E., Köhne, J. et Weinert, S. (2017). The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning and Instruction*, 49, 157–165. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.005>
- Snow, C. E., Lawrence, J. F. et White, C. (2009). Generating knowledge of academic language among urban middle school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(4). <https://escholarship.org/uc/item/0pp2m2z1>
- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2005). *Teaching Word Meanings*. Routledge.
- Tardif, J. (1993). Pour un enseignement de plus en plus stratégique. *Québec français*, (89), 35–39.
- Templeton, S. (2008). The nature of vocabulary development and instruction. Dans S. Templeton, F. Johnson et D.-R. Bear (dir.), *Vocabulary Their Way: Word Study with Middle and Secondary Students* (p. 1–11). Pearson Education.
- Tremblay, O., Drouin, P. et Saidane, R. (2019, 29–30 mai). Élaboration d'une liste de vocabulaire transdisciplinaire pour le primaire [Communication orale]. 85e Congrès de l'ACFAS, Gatineau, QC, Canada.
- Vadasy, P. F. et Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. Guilford Press
- Van der Maren, J.-M. (2014). La recherche de développement. Dans J.-M. Van der Maren (dir.), *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3e éd., p. 145–162). De Boeck Supérieur.

Annexe 1

Tableau 2.

Description des activités dans le prototype ajusté Morphu, le dieu viking

Quête	Intention didactique	Description de l'activité	Durée estimée
Quête 1 : Famille de mots	Amener les élèves à définir la famille morphologique et identifier l'unité commune d'une famille morphologique (racine du mot)	Repérer les mots appartenant à une même famille et éliminer l'intrus à partir d'un ensemble de cartes de mots	50 minutes
Quête 2 : Structure morphologique du mot	Amener les élèves à identifier les composantes morphémiques des mots (racine ou mot de base, préfixe et suffixe)	Découper des mots en languettes selon leurs composantes (préfixe, racine ou mot de base, suffixe), repérer les intrus et les placer au centre du bouclier de Morphu	50 minutes
Quête 3 : Le sens des préfixes re- et en-	Amener les élèves à connaître le(s) sens des préfixes re-, et en- récurrents dans les mots du vocabulaire transdisciplinaire	Analyser les préfixes dans des contextes issus de différentes disciplines scolaires, puis compléter un livret personnel en identifiant la classe grammaticale des mots, en précisant le ou les sens des préfixes, en illustrant chaque sens par un dessin, en inscrivant trois exemples de mots et en formulant trois phrases intégrant ces mots dans des contextes disciplinaires	Deux périodes de 50 minutes
Quête 4 : Le sens des préfixes dé- et a-	Amener les élèves à connaître le(s) sens des préfixes dé- et a- récurrents dans les mots du vocabulaire transdisciplinaire	Similaire à la quête 3	Deux périodes de 50 minutes chacune
Quête 5 : Consolidation des connaissances	Consolider les connaissances des préfixes enseignés lors des quêtes 3 et 4	Proposer un jeu de défi qui consiste à trouver les différents préfixes à partir de leur définition et de produire le plus de mots possible contenant ces préfixes	50 minutes

Quête	Intention didactique	Description de l'activité	Durée estimée
Quête 6 : le sens des suffixes nominaux -ment-, -tion et -ence/-ance	Amener les élèves à connaître le(s) sens des suffixes nominaux -tion, -ment, -ence/-ance, récurrents dans les mots du vocabulaire transdisciplinaire	Analyser les suffixes dans des contextes issus de différentes disciplines scolaires, puis compléter un livret personnel en identifiant la classe grammaticale des mots, en précisant le ou les sens des suffixes, en illustrant chaque sens par un dessin, en inscrivant trois exemples de mots et en formulant trois phrases intégrant ces mots dans des contextes disciplinaires	Deux périodes de 50 minutes
Quête 7 : Le sens du suffixe adverbial -ment et des suffixes adjectivaux -aire et -ique	Amener les élèves à connaître le(s) sens du suffixe adverbial -ment et des suffixes adjectivaux -ique et -aire récurrents dans les mots du vocabulaire transdisciplinaire	Similaire à la quête 6	50 minutes
Quête 8 : Consolidation des connaissances sur les suffixes	Consolider les connaissances des suffixes enseignés lors des quêtes 6 et 7	Proposer un jeu de défi qui consiste à trouver les différents suffixes à partir de leur définition et de produire le plus de mots possible contenant ces suffixes	50 minutes
Quête 9 : Stratégie d'analyse morphologique	Amener les élèves à employer la stratégie morphologique pour inférer le sens d'un mot du vocabulaire transdisciplinaire lors de la lecture	Mettre en pratique la stratégie d'analyse morphologique à partir de mots en contextes disciplinaires	50 minutes
Quête 10 : Consolidations des apprentissages	Amener les élèves à consolider les apprentissages réalisés lors des quêtes précédentes	Relever des défis morphologiques en équipe pour mobiliser les connaissances sur la formation des mots, leur structure et leur sens	50 minutes