



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Retombées d'une recherche collaborative sur le développement professionnel d'enseignantes au premier cycle du primaire au Maroc

## Auteurs

Audrey Leblanc, doctorante en éducation, Université du Québec à Montréal, Canada,  
[leblanc.audrey@uqam.ca](mailto:leblanc.audrey@uqam.ca)

Nathalie Chapleau, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,  
[chapleau.nathalie@uqam.ca](mailto:chapleau.nathalie@uqam.ca)

Line Laplante, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,  
[laplante.line@uqam.ca](mailto:laplante.line@uqam.ca)

Meredith Lachance, doctorante en éducation, Université du Québec à Montréal, Canada,  
[lachance.meredith@courrier.uqam.ca](mailto:lachance.meredith@courrier.uqam.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Une étude exploratoire de huit semaines a été menée au Maroc par une équipe de chercheuses de l'Université du Québec à Montréal. Un des objectifs de cette étude était de documenter les changements de pratiques pédagogiques pour favoriser le développement des compétences en littératie en français des lecteurs-scripteurs marocains du 1<sup>er</sup> cycle du primaire. L'article décrit d'abord la ressource ABRACADABRA, centrale à cette étude, et présente ensuite les résultats d'entretiens réalisés auprès des enseignantes marocaines participantes. Les résultats démontrent que cette étude a contribué au développement professionnel des enseignantes et à l'adoption de pratiques pédagogiques nouvelles et efficaces.

Mots-clés : littératie; pédagogie numérique; pratiques pédagogiques efficaces; collaboration; développement professionnel



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Problématique

Depuis les années 2000, le système éducatif marocain a subi de nombreuses réformes visant à améliorer le taux de scolarisation et la qualité de l'éducation. La *Vision stratégique 2015-2030* est la dernière réforme proposée au Maroc contenant quatre axes prioritaires, dont la promotion d'une école de qualité cherchant à répondre aux besoins de tous les élèves et à améliorer leur rendement scolaire, entre autres en français, la langue seconde enseignée dès l'entrée en 1<sup>re</sup> année (Bourqia, 2016; Instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique [INE], 2021). Parmi les mesures mises de l'avant, on retrouve une amélioration de la formation initiale et continue des personnes enseignantes pour favoriser l'adoption de pratiques pédagogiques nouvelles et efficaces, dont l'utilisation et l'intégration de contenus numériques éducatifs (Bourqia, 2016; Zerrouqi, 2015). Depuis quelques années, les contenus numériques éducatifs sont de plus en plus présents dans les classes. Leur utilisation permet d'augmenter la motivation des élèves, leur engagement et leur sentiment d'auto-efficacité face à leurs apprentissages (Jamshidifarsani et al., 2019)

Concernant la formation initiale des personnes enseignantes au Maroc, depuis 2018, elle a été revue et elle est passée de 2 semestres à 5 ans, incluant maintenant un passage obligatoire par l'université (INE, 2021; Lahchimi, 2015). Toutefois, les personnes enseignantes marocaines dénoncent le fait que la formation reste majoritairement magistrale et très peu pratique (INE, 2021). L'intégration de contenus numériques éducatifs au quotidien demeure également limitée, souvent par manque de compétences de la part des personnes enseignantes, de ressources dans les écoles et par la difficulté que représente l'arrimage entre les composantes des programmes scolaires et les ressources numériques (Benali, 2018). Au sujet de la formation continue, quoique la loi-cadre 51-17 l'oblige tout au long de la carrière enseignante (INE, 2021), les offres de formation continue planifiées en fonction des besoins des personnes enseignantes sont quasi inexistantes (INE, 2021; Zerrouqi, 2015). Or, afin que les personnes enseignantes puissent répondre à l'hétérogénéité des besoins des élèves et améliorer les performances de ces derniers, il est nécessaire que les offres de formation continue traitent de pratiques pédagogiques efficaces à implanter en fonction des contenus à aborder et qu'elles leur permettent d'enrichir leurs connaissances professionnelles, tout en étant composées d'un mélange de théories et de pratiques (Brodeur et al., 2005; Timperley, 2011).

À ce jour, bien que la dernière réforme proposée par la *Vision stratégique 2015-2030* ait contribué à améliorer l'accès à la scolarisation en milieux urbains et ruraux, les résultats aux dernières évaluations nationales et internationales montrent que les performances en lecture et en écriture des élèves marocains sont en nette diminution (Assila, 2021). En effet, dans l'enquête PISA 2022, on observe un recul de 20 points en compréhension de lecture par rapport à l'enquête de 2018 (339 points en 2022 vs 359 points en 2018) (Organisation de coopération et de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

développement économique [OCDE], 2022). Ainsi, seulement 19 % des élèves marocains de 15 ans ont un niveau fonctionnel en lecture (moyenne OCDE : 74 %) (OCDE, 2022). Il s'avère donc essentiel que les efforts visant à améliorer la qualité de la formation initiale et continue se poursuivent pour soutenir les personnes enseignantes dans l'appropriation de pratiques pédagogiques favorisant les apprentissages en littératie des élèves marocains. C'est donc dans ce contexte qu'une étude exploratoire de huit semaines a été menée par une équipe de chercheuses de l'Université du Québec à Montréal dans la région de Rabat au Maroc. L'un des objectifs de cette étude était de documenter le changement de pratiques pédagogiques pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture au 1<sup>er</sup> cycle du primaire à la suite de l'implantation d'un programme d'enseignement intégrant la ressource numérique ABRACADABRA.

### **Cadre théorique**

#### *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture et son enseignement*

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un phénomène complexe. Cet apprentissage résulte de l'interaction entre, d'une part, les caractéristiques cognitives et conatives de l'élève et, d'autre part, de variables externes telles que les caractéristiques du système d'écriture et les pratiques pédagogiques mises en œuvre. Conséquemment, pour favoriser un apprentissage optimal de la lecture et de l'écriture, les personnes enseignantes doivent avoir des connaissances sur la langue d'enseignement ainsi que sur les pratiques pédagogiques démontrées efficaces (Chapleau et al., 2023).

#### *Les caractéristiques du français écrit*

Le français écrit est un système alphabétique, c'est-à-dire que la fonction principale des signes écrits, les lettres, est de représenter les signes oraux, les phonèmes. L'alphabet français possède 26 lettres servant à représenter 36 phonèmes. Le nombre de lettres étant insuffisant pour représenter tous les phonèmes, certaines lettres sont combinées pour représenter un phonème (ex. : /H/ → <ch>). Ce faisant, le graphème, et non la lettre, constitue l'unité écrite servant à représenter le phonème dans le système alphabétique français (Catach, 2005). Une autre caractéristique du français écrit concerne l'écart entre la syllabe orale et la syllabe écrite. En effet, en français, la syllabe écrite ne correspond pas nécessairement à la syllabe orale (Catach et Meissonnier, 1981). Par exemple, le mot oral /banan/ contient deux syllabes orales (/ba/, /nan/), alors que la forme écrite de ce mot peut être segmentée en trois syllabes écrites (<ba>, <na>, <ne>). Le français écrit a également ceci de particulier qu'il comporte de nombreuses lettres muettes, principalement en position finale. C'est le cas notamment du « e » caduc (ex. : <banane>, <table>, <échelle>) et de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

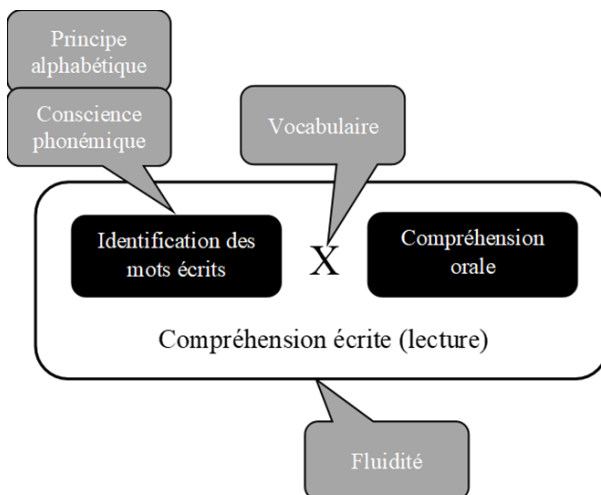
certaines lettres ayant une fonction morphologique, les morphogrammes (ex. : <lourd>, <sport>) (Catach, 1985).

### *Les habiletés, les connaissances et les pratiques pédagogiques hautement associées à la réussite en lecture et en écriture*

Le rapport du *National Reading Panel* (Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b; National Reading Panel [NRP], 2000) est une référence incontournable lorsqu'il s'agit de déterminer quelles sont les habiletés, les connaissances et les pratiques pédagogiques favorisant la réussite en lecture chez les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Ces habiletés et ces connaissances y sont regroupées en cinq catégories : conscience phonémique, identification des mots écrits (décodage), vocabulaire, fluidité et compréhension (NRP, 2000). Par ailleurs, la méta-analyse du *National Early Literacy Panel* (2008) montre aussi que la connaissance du nom et du son des lettres chez les enfants de 5 ans et moins prédit leur performance future en lecture, à la fois en ce qui concerne l'identification des mots écrits et la compréhension écrite. La connaissance du nom et du son des lettres constitue l'une des manifestations de la compréhension du principe alphabétique (Morais, 1999) et elle est une autre habileté hautement associée à la réussite en lecture (Pista et Wagner, 2010).

À partir du modèle *Simple View of Reading* (SVR : Gough et Tunmer, 1986), Laplante et Turgeon (2021) ont représenté la façon dont les habiletés et connaissances hautement associées à la réussite en lecture interagissent lors de l'apprentissage de la lecture (figure 1).

**Figure 1**  
**Habiletés et connaissances impliquées dans la compréhension écrite (source : Laplante et Turgeon, 2021)**





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En référence au SVR, la compréhension écrite (lecture) résulte de l'interaction entre deux composantes essentielles : l'identification des mots écrits (décodage) et la compréhension orale (Gough et Tunmer, 1986). Au début de l'apprentissage de la lecture, la contribution de l'identification des mots écrits, en particulier l'efficacité avec laquelle les correspondances graphème-phonème (CGP) sont utilisées, est déterminante dans la performance en compréhension écrite; cette contribution décroît graduellement à mesure que l'identification des mots écrits est précise et automatisée (Cain et al., 2015; Catts et al., 2004; Vellutino et al., 2007). La contribution de la compréhension orale, quoique moindre en début d'apprentissage, s'accroît à mesure que l'identification des mots écrits est maîtrisée (Bianco et al., 2012; Cain et al., 2015; Catts et al., 2004). D'autres habiletés et connaissances, telles que la conscience phonémique et la compréhension du principe alphabétique, la fluidité et le vocabulaire, contribuent à la performance en identification des mots écrits et/ou en compréhension au cours de l'apprentissage de la lecture (Ouellette, 2006; Perfetti, 2010; Tunmer et Chapman, 2012; Vellutino et al., 2007; Verhoeven et al., 2011).

Par ailleurs, pour développer et améliorer la performance en lecture de manière significative, il s'avère essentiel de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques ciblant ces habiletés et ces connaissances. Ainsi, le rapport du *National Reading Panel* (2000) montre qu'un enseignement explicite et systématique ciblant la conscience phonémique (Ehri et al., 2001a; National Early Literacy Panel, 2008), ainsi que la maîtrise et l'utilisation des CGP pour identifier les mots écrits (Ehri et al., 2001b) s'avère le modèle d'enseignement qui améliore le plus la performance en lecture. Cet effet positif sur la performance en lecture est plus important chez les élèves de la maternelle et de la 1<sup>re</sup> année. Ehri et ses collaborateurs (2001b) ajoutent qu'un enseignement explicite et systématique des CGP pour identifier les mots écrits devrait être intégré aux pratiques pédagogiques habituelles selon une approche équilibrée pour favoriser la réussite de l'apprentissage de la lecture. L'approche équilibrée « [...] implique un enseignement explicite, systématique et en profondeur des différentes habiletés requises en lecture et en écriture dans un environnement de classe où il y a davantage de lecture de textes authentiques – incluant les textes informatifs, et davantage de composition de textes par les élèves [...] » (Pressley, 2005, p. 645; traduction libre).

### *La ressource numérique ABRACADABRA : principes directeurs*

ABRACADABRA est une ressource numérique interactive gratuite visant à soutenir la réussite des premiers apprentissages en lecture et en écriture, de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année du primaire<sup>1</sup>. La version en français

---

<sup>1</sup> La ressource ABRACADABRA a été développée initialement en anglais par l'équipe du professeur Phil Abrami du Centre d'étude sur l'apprentissage et la performance (CSLP/CEAP) de l'Université Concordia. La version en français, dont il est question dans le présent article, a été développée par les chercheuses Nathalie Chapleau et Line Laplante, de l'Université du



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'ABRACADABRA a été développée en prenant en considération, d'une part, les caractéristiques du français écrit et, d'autre part, l'état des connaissances scientifiques relativement aux habiletés et aux connaissances qui sont hautement associées à la réussite des premiers apprentissages en lecture et en écriture ainsi qu'aux pratiques pédagogiques reconnues efficaces pour favoriser le développement de ces habiletés et de ces connaissances (Laplante et Bédard, 2015).

Puisque les enfants, incluant les prélecteurs âgés de 3 à 5 ans, sont en mesure de repérer aisément les syllabes à l'oral (Liberman, 1973; Liberman et Shankweiler, 1976), la syllabe orale a été privilégiée dans ABRACADABRA comme porte d'entrée de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Afin de favoriser l'arrimage entre la syllabe orale et la syllabe écrite, les lettres muettes, comme le « e » caduc et les morphogrammes en position finale, sont transcrites en gris dans les mots écrits, ce qui indique à l'élève que celles-ci ne se prononcent pas (ex. : <banane>, <petit>). De plus, dans les mots écrits, ce sont les graphèmes, et non les lettres, qui sont utilisés pour représenter les phonèmes (ex. : /b/→<b>, /a/→<a>, /t/→<t>, /o/→<eau>).

Par ailleurs, les habiletés et les connaissances hautement associées à la réussite en lecture, comme la conscience phonémique, la connaissance du nom et du son des lettres, l'identification des mots écrits (décodage), la production de mots écrits (orthographe), le vocabulaire, la fluidité et la compréhension, sont ciblées dans la ressource numérique ABRACADABRA (NRP, 2000). ABRACADABRA s'inscrit aussi dans une approche équilibrée de l'enseignement de la lecture et de l'écriture (Pressley, 2005). L'approche équilibrée s'opérationnalise notamment par le fait que sont proposés aux élèves tant des activités ayant pour cibles certaines habiletés et connaissances favorisant la réussite en littératie que des livres centrés sur la compréhension. Les 15 activités de la ressource ABRACADABRA mettent à profit les principes directeurs de l'enseignement explicite (Archer et Hughes, 2011; NRP, 2000). Par exemple, l'élève peut répéter une activité autant de fois qu'il le désire et il peut obtenir de l'aide, sur demande, sous forme de modelage et de pratique guidée. Il reçoit également une rétroaction systématique. Pour chaque activité, trois à quatre niveaux de complexité sont offerts. Les 15 livres de la ressource ABRACADABRA proposent différents genres de textes dont le contenu est varié et adapté aux intérêts et aux capacités des élèves de la maternelle à la 2e année. Ces livres, qui peuvent être lus plus d'une fois, permettent à celui-ci de vivre des situations de lecture centrées sur la recherche de sens. De plus, l'élève peut obtenir différentes formes d'aide sur demande lors de la lecture du texte. Ainsi, il peut cliquer sur un mot écrit afin d'être soutenu, par modelage, dans la procédure à mettre en œuvre pour identifier ce mot. Par exemple, si l'élève demande de l'aide pour lire le mot écrit <banane>, un modelage est proposé au sein duquel le mot écrit est d'abord segmenté en deux unités graphiques (<ba>, <nane>), lesquelles correspondent aux

---

Québec à Montréal, rattachées au CSLP/CEAP, et elle peut être retrouvée à l'adresse suivante : <https://literacy.concordia.ca/abra/fr/>.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

deux syllabes orales du mot à identifier (/ba/, /ban/). Ensuite, chacune de ces unités graphiques est segmentée en graphèmes, lesquels sont mis en correspondance avec un phonème (<b> → /b/, <a> → /a/, <n> → /n/, <a> → /a/, <ne> → /n/). Finalement, le modelage se termine par la fusion de tous les phonèmes de façon à produire la forme orale complète du mot à identifier (/banan/). L'élève peut également accéder, sur demande, à la version oralisée de chaque page, avant, pendant ou après la lecture. L'approche équilibrée se traduit aussi dans ABRACADABRA par le fait que les livres et les activités sont interreliés. En effet, tous les mots contenus dans les activités proviennent systématiquement des livres ou sont dérivés des mots tirés des livres. Enfin, il importe de préciser que les activités et les livres ne sont pas offerts dans un ordre strict, ce qui permet à la personne enseignante d'ajuster sa planification en fonction de la zone proximale de développement des élèves et selon les progrès réalisés par ces derniers.

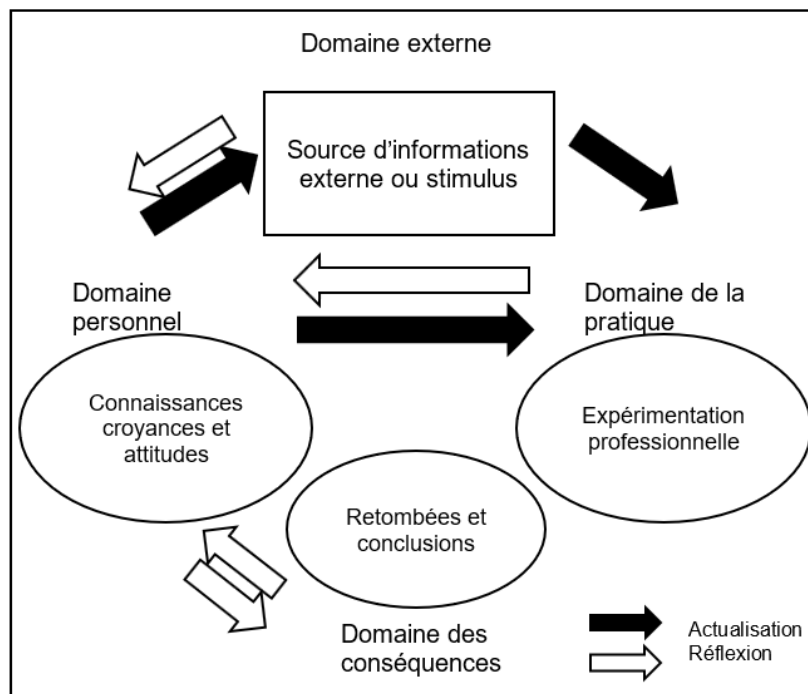
### *Le développement professionnel des personnes enseignantes*

Pour que des changements pédagogiques soient observés, il est nécessaire de contribuer au développement professionnel des personnes enseignantes en offrant une formation de qualité favorisant le développement de connaissances sur la langue d'enseignement et les pratiques pédagogiques démontrées efficaces comme l'enseignement explicite (Brodeur et al., 2005; Chapleau et al., 2020). Lacourse et Moldoveanu (2011) proposent un modèle dynamique de développement professionnel représentant les différentes sources qui soutiennent la construction des savoirs des personnes enseignantes. Ce modèle est constitué du domaine de la pratique qui se développe selon les expériences professionnelles, alors que le domaine personnel correspond aux connaissances, aux croyances et aux attitudes de la personne enseignante. Les auteures ajoutent que le domaine externe, soit l'environnement, ainsi que le domaine des conséquences, lié aux retombées et aux résultats observés à travers la pratique enseignante, influencent la construction des savoirs. Ainsi, autant le savoir théorique en lien avec le curriculum, la pédagogie ou la didactique que les expériences pratiques contribuent au développement professionnel. Ce processus de changement amène les personnes enseignantes à maîtriser davantage les différentes facettes de leur tâche et à améliorer leur pratique (Chapleau et Santos, 2024).





**Figure 2**  
**Modèle interconnecté de développement professionnel (Lacourse et Moldoveanu, 2011; adapté de Clarke et Hollingsworth, 2002)**



Dans le cadre de cette étude, l'exploitation de l'ensemble de ces domaines par les personnes enseignantes est souhaitée afin d'amener des changements dans les pratiques pédagogiques pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ces personnes pourront également consolider des connaissances développées lors d'expériences professionnelles et observer objectivement l'effet de l'utilisation des nouvelles pratiques pédagogiques.

#### *L'objectif de recherche*

Considérant que les personnes enseignantes jouent un rôle essentiel dans le développement des apprentissages en littératie (Moats, 2014) et qu'elles doivent détenir des connaissances pour favoriser ces apprentissages, la recherche avait pour objectif de former et de soutenir des enseignantes marocaines dans l'implantation d'un programme d'enseignement de la lecture et de l'écriture intégrant la ressource numérique ABRACADABRA et de documenter le changement de pratiques pédagogiques, notamment en ce qui concerne les pratiques pédagogiques reconnues efficaces pour enseigner la lecture et l'écriture et l'intégration des contenus numériques éducatifs.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Méthodologie**

Pour documenter le changement de pratiques pédagogiques suivant l'intégration de la ressource numérique ABRACADABRA à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, nous avons appliqué des principes liés à la recherche collaborative. Ce type de recherche est privilégié, puisqu'une des visées est un rapprochement entre la pratique professionnelle et la recherche en sollicitant l'expertise des personnes enseignantes (Morissette, 2013). Dans le cadre de cette étude, les membres de l'équipe de recherche, étant peu familières avec les pratiques pédagogiques utilisées au Maroc, bénéficient des échanges avec les enseignantes et les inspectrices afin de proposer un programme d'enseignement conforme aux capacités des élèves. Puis, l'apport des chercheuses est déterminant en ce qui concerne les pratiques pédagogiques novatrices en enseignement de la lecture et de l'écriture. Donc, par leurs expertises complémentaires, le développement des connaissances individuelles et collectives (Dionne et al., 2010) ainsi que le développement professionnel et le transfert des connaissances (Chapleau et al., 2023; Moats, 2014) sont favorisés par ce type de recherche.

### *Les participantes*

Nous avons retenu les propos de trois enseignantes marocaines qui ont participé à l'ensemble des sessions de formation, des rencontres collaboratives de suivi et qui ont également participé aux entretiens avant et après l'intégration de la ressource numérique ABRACADABRA à leur enseignement en lecture et en écriture. Ces enseignantes ont une formation initiale de niveau baccalauréat au Maroc. Deux d'entre elles possèdent un diplôme en enseignement au primaire alors que la troisième a une licence en littérature arabe. Elles ont entre 20 et 33 années d'expérience en enseignement. La langue française est une langue seconde pour ces enseignantes. Elles enseignent à des élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année du primaire.

### *La formation et les rencontres collaboratives*

Deux séances de formation (total : 6 heures) ont été proposées aux enseignantes marocaines. Ces séances avaient pour objectif de présenter les assises théoriques de la ressource numérique ABRACADABRA, son contenu (activité et livres) et son utilisation dans le cadre de l'étude. Dans un premier temps, tant les caractéristiques du français écrit que les connaissances, les habiletés et les pratiques pédagogiques influençant de façon significative les apprentissages en lecture et en écriture ont été décrites aux participantes. Dans un deuxième temps, une fois les activités et les livres de la ressource ABRACADABRA survolés, les enseignantes ont pu expérimenter certaines activités. Après que le fonctionnement de l'activité ainsi que les connaissances et les habiletés visées par celle-ci leur ont été présentés, les enseignantes disposaient d'un temps pour en faire l'essai de façon individuelle et se familiariser, par le fait même, avec les



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

principes directeurs de l'enseignement explicite. Un retour sur la mise à l'essai de chaque activité était effectué afin de répondre aux questions des enseignantes. Cette combinaison entre la théorie et la pratique a permis à l'équipe de recherche de découvrir le niveau de connaissance des participantes concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture. De surcroît, les discussions ont permis de saisir la réalité des enseignantes au quotidien et d'ajuster le programme d'enseignement en conséquence (planification hebdomadaire des activités et des livres). La collaboration des enseignantes a été un atout pour la préparation de l'expérimentation en classe.

De plus, lors de l'expérimentation, chaque deux semaines, en alternance, des rencontres collaboratives de groupe ou des rencontres entre une assistante de recherche et une participante à la fois avaient lieu. Ces moments d'échange permettaient de faire le bilan de l'expérimentation de façon fréquente, de répondre aux questionnements suscités par l'intégration de la ressource ABRACADABRA et de discuter des modalités d'application réalisées par chacune des participantes. Ces rencontres collaboratives de suivi favorisaient l'émergence des observations « terrain » et la prise de décision concernant la suite du projet.

### *Les entretiens*

La collecte de données auprès des enseignantes s'est effectuée par l'entremise d'une entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ trente minutes avant et après l'expérimentation. En suivant un mode qui s'apparente à la conversation, l'assistante de recherche a exploré les thèmes abordés dans le questionnaire construit aux fins de l'entrevue. Le questionnaire administré en prétest comporte trois parties. Les questions de la première partie se rapportent à l'emploi actuel, plus particulièrement aux modalités d'enseignement (nombre d'élèves par classe, matières enseignées). La deuxième partie réfère aux habiletés et aux connaissances enseignées, plus précisément en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Finalement, les questions de la troisième partie concernent leur formation (diplôme, formation continue) et leurs expériences d'enseignement. Le questionnaire utilisé en posttest est plus bref et les questions concernent l'utilisation de la ressource ABRACADABRA et les changements que cette intégration apporte à leur enseignement. Les entretiens ont été animés de façon souple afin d'obtenir une compréhension commune de l'environnement de travail des participantes (Savoie-Zajc, 2016).

### *La méthode d'analyse*

Étant donné que la finalité de l'analyse des résultats est plutôt d'ordre comparatif, une analyse descriptive (Gohier, 2000) du contenu a été effectuée. Pour ce faire, 15 questions ont été sélectionnées pour l'entretien réalisé au prétest et six questions concernaient l'entretien effectué au posttest. Il importe de souligner que l'objectivité de l'analyse est



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

centrale et sont rapportés uniquement les éléments pertinents aux critères sélectionnés, soit relever les différences ainsi que les ressemblances entre les réponses des participantes pour chaque question donnée.

Dans un premier temps, une grille colligeant les questions pertinentes à l'analyse ainsi que les réponses offertes par les participantes a été élaborée. Ensuite, une réduction des données a été réalisée sur les différents segments sélectionnés pour ne garder que les éléments pertinents aux deux catégories élaborées (différences et ressemblances dans les réponses). Un code de couleur a permis de mettre en relation les variables appartenant aux ressemblances relevées dans les réponses des participantes alors que les différences ont plutôt servi à pourvoir une liste. La description de ces résultats permet l'émergence de connaissances menant à une compréhension des pratiques enseignantes au temps de mesure prétest ainsi que des effets de la ressource au temps de mesure posttest.

### Résultats

Les résultats du questionnaire administré en prétest (mars 2023) sont d'abord présentés, suivis par la description des résultats obtenus au questionnaire administré en posttest (juin 2023). Ces résultats permettent de documenter les changements rapportés relativement à l'intégration des contenus numériques éducatifs et les effets de la ressource numérique Abracadabra sur les pratiques pédagogiques utilisées pour enseigner la lecture et l'écriture.

#### *Le prétest*

En ce qui concerne l'intégration des contenus numériques éducatifs visant l'enseignement de la lecture et de l'écriture, deux enseignantes indiquent y recourir. Les ressources technologiques utilisées comprennent des CD (chansons), de l'audio, des vidéos projetées par *Datashow* et l'utilisation des tablettes. Ces ressources sont généralement utilisées chaque semaine (ex. : chaque mercredi). L'une des deux enseignantes (E2) mentionne qu'elle souhaiterait utiliser ces ressources quotidiennement, mais le manque d'outils technologiques constitue un frein à cette intégration quotidienne.

Relativement aux pratiques pédagogiques utilisées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, toutes les enseignantes vivent avec les élèves des activités visant les connaissances et les habiletés hautement associées à la réussite en lecture et en écriture. En revanche, il n'y a pas d'uniformité dans les pratiques pédagogiques ou les moyens utilisés pour les travailler.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *La conscience phonémique*

Les trois enseignantes affirment viser le développement de la conscience phonémique (identification phonémique, fusion phonémique, etc.) et les moyens utilisés sont variés. Par exemple, deux enseignantes (E1 et E3) demandent aux élèves de taper dans les mains lorsqu'ils entendent un son-cible. D'autres utilisent un cahier d'exercices, des chansons, des poèmes, la mémorisation, des images projetées et des jeux de cartes.

### *Le principe alphabétique*

Les activités ciblant le principe alphabétique (nom et son des lettres) sont vécues majoritairement en grand groupe. Les trois enseignantes expliquent que lors de ces activités, les élèves doivent les observer lorsqu'elles prononcent les sons. Deux enseignantes (E2 et E3) précisent d'ailleurs qu'elles insistent pour que le regard des élèves soit porté sur leur bouche. E1 et E2 ajoutent qu'elles utilisent aussi la répétition. Une enseignante, pour sa part, mentionne recourir à des jeux avec des images.

### *Le vocabulaire*

Des moyens variés sont utilisés pour cibler le développement du vocabulaire. Parmi ceux-ci, on retrouve l'utilisation du cahier d'exercices, d'images, de phrases et de comptines.

### *L'identification et la production de mots écrits*

Relativement à l'identification de mots écrits (décodage), la syllabe orale semble occuper une place centrale dans l'enseignement de toutes les enseignantes. En effet, les trois enseignantes indiquent travailler par la méthode syllabique (ex. : découper-segmenter des mots en syllabes orales), mais deux d'entre elles rapportent des exemples d'activités concernant les phonèmes plutôt que les syllabes, ce qui permet de mettre en évidence une légère confusion entre ces deux concepts. E2 et E3 mentionnent également travailler la combinaison-fusion des syllabes orales. En ce qui concerne la production de mots écrits (orthographe), l'écriture sur des ardoises et dans un cahier, le tracé sur des pointillés et les dictées de mots simples sont au nombre des moyens utilisés par les trois enseignantes.

### *La compréhension de textes*

En ce qui concerne la compréhension de textes, E3 réalise une courte compréhension de texte dans un cahier d'exercices une fois aux cinq semaines. Sinon, deux enseignantes précisent que les activités de compréhension se vivent principalement au niveau de la phrase et non du texte. Ainsi, E2 anime une discussion avec ses élèves et leur pose des



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

questions avant la lecture (anticipation) puis après la lecture (compréhension), questions auxquelles les élèves répondent oralement.

### *La synthèse des propos recueillis au prétest*

De façon générale, l'entretien en prétest révèle que les pratiques pédagogiques en littérature des participantes sont variées. Toutefois, certaines connaissances communes émergent, notamment la dominance de l'utilisation de la syllabe orale comme unité linguistique pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Concernant la finalité de la lecture, soit la compréhension, cette habileté est peu exploitée. Enfin, le manque de ressources technologiques est noté malgré un intérêt à les utiliser en classe.

### *Le posttest*

Concernant l'intégration de la ressource numérique ABRACADABRA, les trois enseignantes indiquent qu'elles continueront de l'utiliser. L'aspect ludique (enseigner en intégrant le jeu) est l'un des avantages de la ressource relevés par les enseignantes (E2, E3). D'ailleurs, une enseignante (E3) établit un lien entre l'aspect ludique et l'augmentation de la motivation qu'elle a observée chez les élèves. Une enseignante (E1) souligne également son appréciation du principe progressif des notions. Ainsi, la planification hebdomadaire des activités remise aux enseignantes leur a offert un cadre et les a guidées à travers les différentes connaissances et habiletés à cibler pour favoriser les apprentissages en lecture et en écriture. Il est à noter que l'équipe de recherche a tenu compte des commentaires des participantes lors des rencontres collaboratives de suivi afin d'ajuster la planification à leur contexte d'enseignement du français, langue seconde. Les enseignantes n'ont relevé aucun inconvénient relativement à l'utilisation de la ressource numérique ABRACADABRA en classe. Les enseignantes mentionnent que les activités de la ressource ABRACADABRA (ex. : Mission fusion, Mots en chute libre, etc.) sont bénéfiques aux apprentissages et qu'elles permettent de développer des habiletés fondamentales en lecture et en écriture chez les élèves, la fluidité et le vocabulaire étant celles les plus souvent nommées. Dans le cadre de l'étude, la compréhension était davantage travaillée par le biais de la lecture de livres (histoires). E1 indique que les histoires sont un peu longues pour permettre aux élèves d'en dégager un sens global. D'un autre côté, E2 mentionne avoir apprécié la lecture des histoires et propose qu'on les lise d'abord par paragraphes avant d'en faire une relecture, ce qui favoriserait une meilleure compréhension.

Les résultats au posttest mettent en lumière que l'utilisation de la ressource ABRACADABRA a conduit à des changements relativement aux pratiques pédagogiques utilisées pour enseigner la lecture et l'écriture. Or, ces changements rapportés ont été rendus possibles, entre autres, par les séances de formation offertes aux enseignantes et l'accompagnement tout au long du projet de recherche. En effet, E1 indique que les séances de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

formation sont essentielles et E3 ajoute qu'il est plus formateur de recevoir ces séances de formation en présentiel plutôt qu'en virtuel et que c'est en expérimentant la ressource et le matériel qu'elle en a développé une meilleure compréhension. Le soutien apporté tout au long du projet a été particulièrement apprécié de toutes. E3 mentionne d'ailleurs que les rencontres individuelles ont été les plus aidantes.

### *La synthèse des propos recueillis au posttest*

De ces nouveaux entretiens se dégage l'appréciation des enseignantes quant à leur participation à l'étude. Les séances de formation, les rencontres collaboratives de suivi de même que l'intégration de la ressource numérique ABRACADABRA sont des éléments positifs qui ont contribué à les faire évoluer dans la façon dont elles enseignent.

### **Discussion**

Deux grands constats émergent de cette recherche collaborative. D'abord, en cohérence avec la finalité poursuivie par ce type de recherche, un véritable travail coopératif a été vécu entre l'équipe de chercheuses et les enseignantes marocaines, ce qui a permis d'établir un rapprochement entre les mondes de la recherche et de la pratique (Desgagnés, 1997). De plus, chaque partie a tiré profit de cette collaboration. D'une part, les séances de formation et les rencontres collaboratives de suivi avec les enseignantes ont permis aux chercheuses de se forger une meilleure compréhension de la réalité scolaire marocaine. Par conséquent, des adaptations ont pu être l'objet de discussion avant d'être proposées lors de la planification et du déroulement des activités afin de tenir compte des défis que les enseignantes vivaient au quotidien. D'autre part, la participation à ce projet de recherche a constitué, pour les enseignantes marocaines, une occasion de réfléchir à leur pratique et aux moyens qu'elles peuvent déployer pour adapter leur enseignement aux besoins des élèves et ainsi favoriser un apprentissage optimal de la lecture et de l'écriture. Cette implication active dans le projet de recherche les a également conduites à vivre du décroisement. En effet, les enseignantes ont décidé de coopérer et de se mobiliser pour faire face aux difficultés rencontrées. Ensemble, entre les rencontres collaboratives de suivi avec l'équipe de chercheuses, elles se sont partagé des solutions efficaces qui tenaient compte du nombre et de l'hétérogénéité de leurs groupes d'élèves. Ainsi, des liens au regard de leur pratique professionnelle se sont développés et poursuivis sans la présence des membres de l'équipe de recherche. Cette collaboration leur permet de poursuivre leur développement professionnel par les interactions entre collègues.

Ensuite, cette recherche collaborative a contribué au développement professionnel des enseignantes marocaines en favorisant l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques. L'intégration d'un contenu numérique éducatif et de l'aspect ludique (intégrer le jeu) pour enseigner la lecture et l'écriture sont les nouvelles pratiques les plus souvent



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

répertoriées dans les entretiens menés avec les enseignantes marocaines. La participation à l'étude leur a permis de découvrir une ressource numérique offrant des activités variées et ludiques qui prennent appui sur des données probantes, qu'elles peuvent utiliser quotidiennement, en dépit d'un accès limité aux outils technologiques. En effet, les activités de la ressource ABRACADABRA nécessitent peu de matériel (ex. : un ordinateur et un écran projecteur) et elles peuvent être vécues en grand groupe ou en sous-groupe, ce qui permet aux élèves d'échanger sur leurs stratégies et de s'entraider. L'aspect ludique, peu exploité avant cette étude, semble contribuer à l'augmentation de la motivation et à l'engagement des élèves dans les activités de lecture et d'écriture, et ce, malgré les défis rencontrés sur le plan de la gestion de classe. Enfin, les activités de la ressource numérique ABRACADABRA s'inscrivent dans le modèle de l'enseignement explicite. Or, à la suite de l'utilisation quotidienne des activités de la ressource, les enseignantes marocaines ont rapporté qu'elles optaient davantage pour un enseignement explicite et systématique lorsqu'elles abordaient les connaissances et les habiletés en littérature, ce qui constitue un gain majeur au terme de cette étude.

Ainsi, au regard du modèle interconnecté de développement professionnel de Lacourse et Moldoveanu (2011), la participation au projet de recherche (domaine externe) a contribué à l'enrichissement des connaissances sur la langue d'enseignement et sur les pratiques pédagogiques (domaine personnel), connaissances que les enseignantes ont pu mettre en pratique lors de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en plus de profiter d'un soutien continu (domaine pratique). Les enseignantes marocaines ont pu apprécier les retombées concrètes de leur participation au projet de recherche autant sur l'efficacité de leur enseignement que sur les apprentissages des élèves (domaine des conséquences), ce qui a permis l'actualisation de leurs pratiques pédagogiques en littérature.

### **Conclusion**

Cette étude a été l'occasion de proposer à des enseignantes travaillant au Maroc d'intégrer un projet de recherche leur permettant de participer à une formation continue de qualité et d'expérimenter un enseignement équilibré de la lecture et de l'écriture par le biais d'un contenu numérique éducatif. Les entretiens réalisés à la suite de leur implication dans ce projet ont révélé que les pratiques pédagogiques des participantes ont été modifiées. Les moyens déployés par l'équipe de chercheuses, notamment les séances de formation et le soutien continu, ont contribué à ces changements. En effet, lors des rencontres conduites avec les enseignantes, elles ont mentionné que des séances de formation, arrimant la théorie et la pratique, sont indispensables pour développer une bonne compréhension du matériel et des pratiques pédagogiques à implanter. Elles ont également souligné l'importance des rencontres collaboratives de suivi, qui représentent des occasions pour partager leurs questions et leurs incompréhensions, ce qui contribue à l'amélioration de





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

leur compréhension et à l'adoption des nouvelles pratiques pédagogiques. De plus, ces rencontres leur permettent d'échanger entre collègues, de décrire des difficultés rencontrées dans leur milieu scolaire et d'envisager des moyens pour y remédier. De ces rencontres naissent des collaborations qui peuvent se poursuivre au-delà de l'étude et qui favoriseront leur développement professionnel.

### *Remerciements*

La ressource ABRACADABRA en français a pu être développée grâce au financement du ministère de l'Économie, de l'Innovation et de l'Énergie du Québec, du ministère de l'Éducation du Québec, de cinq commissions scolaires francophones du Québec et d'autres partenaires (<https://literacy.concordia.ca/resources/acknowledgements/fr/abra.php>).

La recherche au Maroc a pu être réalisée grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

### **Références**

- ABRACADABRA : Apprendre à lire avec enchantement. Centre d'études sur l'apprentissage et la performance (CEAP). Université Concordia. <https://literacy.concordia.ca/abra/fr/>
- Archer, A.L. et Huges, C.A. (2011). *From explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.
- Assila, R. A. B. (2021). L'enseignement primaire au Maroc : réalisations quantitatives au détriment de la qualité. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, 6(6), 338-354. <https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v6i6.27315>
- Benali, M., Azzimani, T., Kaddouri, M. et Boukare, M. (2018). Compétences numériques chez les futurs enseignants marocains en formation initiale : enjeux épistémologiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 15(3), 34-51. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n3-03>
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L. et Doyen, L. A. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 427-455. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x>
- Bourqia, R. (2016). Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 71, 1-8. <https://doi.org/10.4000/ries>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- Cain, K., Catts, H., Hogan, T. et Lomax, R. (2015). Learning to read: Should we keep things simple? Language and reading research consortium. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 151-169. <https://doi.org/10.1002/rrq.99>
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française*. 3<sup>e</sup> édition. Armand Colin.
- Catach, N. et Messonnier, V. (1981). La syllabisation automatique du français. [Actes du Congrès international informatique et sciences humaines.] L.A.S.L.A. – Université de Liège, Liège. <https://www.lasla.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2022-05/16.pdf>
- Catts, H.W., Hogan, H.P. et Adlof, S.M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. Dans H.W. Catts et A.G. Kamhi (dir.), *The connections between language and reading disabilities* (p. 25-40). Erlbaum.
- 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). Presses de l'Université du Québec.
- Chapleau, N., Gagné, M., Fana, A. et Goupil, M. (2023). L'enseignement de la morphologie dérivationnelle au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, qu'en pensent les enseignantes ? *Les cahiers de l'AQPF*.
- Chapleau, N. et Santos, E. (sous presse). Apprendre à lire et à écrire en Afrique francophone : une étude de cas rapportant des pratiques d'enseignants à Dakar. *Éducation comparée et internationale*. Canada.
- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14-30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.005>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371- 393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Desrosiers, H., Nanhou, V., Ducharme, A., Cloutier-Villeneuve, L., Gauthier, M.-A. et Labrie, M.-P. (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI<sup>e</sup> siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/competences-en-litteratie-en-numeratie-et-en-resolution-problemes-dans-environnements-technologiques-clefs-pour-relever-defis-xxie-siecle.pdf>
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Écalle, J. et Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.
- Ehri, L.C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. et Willows, D.M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. et Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Fayol, M., Sahli, A. et Souny-Benchimot, E. (2015). L'apprentissage de l'orthographe des noms en situation de classe. Le cas des noms propres en histoire chez des élèves de première. *Rééducation orthophonique*, 262, 161-174. <https://hdl.handle.net/10993/26886>
- Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193258600700104#tab-contributors>
- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (2<sup>e</sup> éd., p. 99-125). Éditions du CRP.
- Instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. (2021). *Le métier de l'enseignant au Maroc. À l'aune de la comparaison internationale*.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<https://www.csefrs.ma/publications/le-metier-de-lenseignant-au-maroc-a-laune-de-la-comparaison-internationale/?lang=fr>

- Jamshidifarsani, H., Garbaya, S., Lim, T., Blazevic, P. et Ritchie, J. M. (2019). Technology-based reading intervention programs for elementary grades: An analytical review. *Computers & Education*, 128, 427-451. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.003>
- Lacourse, F. et Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, 121-138.
- Lahchimi, M. (2015). La réforme de la formation des enseignants au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 69, 1-7. <https://doi.org/10.4000/ries>
- Laplante, L. et Bédard, M. (2015). *ABRACADABRA : Guide pédagogique de la Zone Enseignant. Centre d'études sur l'apprentissage et la performance*. Université du Québec à Montréal <http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/>
- Laplante, L. et Turgeon, J. (2021). L'intensification de l'intervention sous l'angle des paramètres pédagogiques et didactiques. Dans A. Desrochers (dir.), *L'approche de la Réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture* (p. 227-271). Presses de l'Université du Québec.
- Liberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77. <https://www.jstor.org/stable/23769540>
- Liberman, I. Y. et Shankweiler, D. (1976). Speech, the alphabet and teaching to read. Dans L. B. Resnick et P. A. Weaver (dir.), *Theory and practice of early reading* (vol. 2, p. 109-132). Erlbaum.
- Moats, L. (2014). What teachers don't know and why they aren't learning it: addressing the need for content and pedagogy in teacher education. *Australian Journal of learning difficulties*, 19(2), 75-91. <https://doi.org/10.1080/19404158.2014.941093>
- Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy. Report on the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Center for Family Literacy. <https://liincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2022). *Programme for International Student Assessment – Morocco*. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/morocco-10dfcb74/>
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and Comprehension. The golden triangle of reading skills. Dans M.G. McKeown et L. Kucan (dir.), *Bringing reading research to life* (p. 291-303). Guilford Press.
- Pressley, M. (2005). *Reading Instruction that Works. The Case for Balanced Teaching* (3<sup>e</sup> éd.). Guilford Press.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 337-362). Presses de l'Université du Québec.
- Timperlay, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40.  
<https://doi.org/10.4000/rfp.2910>
- Tunmer, W. E. et Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 453-466.  
<https://doi.org/10.1177/0022219411432685>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.  
<https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J. et Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8-25.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2011.536125>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J. et Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32.  
<https://doi.org/10.1080/10888430709336632>

Zerrouqi, Z. (2015). Les performances du système éducatif marocain. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 1-8.  
<https://doi.org/10.4000/ries.4474>