



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'enseignement des connaissances morphologiques sous le signe de la collaboration entre personnes chercheuses et enseignantes

Autrices

Anila Fejzo, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada
fejzo.anila@uqam.ca

Rihab Saidane, chargée de cours et professionnelle de recherche,
Université du Québec à Montréal, Canada,
saidane.rihab@uqam.ca

Kathleen Whissell-Turner, professeure, Université du Québec à Montréal,
Canada,
whissell_turner.kathleen@uqam.ca

Danielle Latour, orthopédagogue, CSS Marie-Victorin, Canada,
danielle_latour@cssmv.gouv.qc.ca

Nathalie Robitaille, orthopédagogue, CSS Marie-Victorin, Canada,
nathalie_robitaille@cssmv.gouv.qc.ca

Vanessa Boudreau, enseignante, CSS Marie-Victorin, Canada,
vanessa.boudreau@cssmv.gouv.qc.ca



Résumé

Cet article relate l'expérience vécue par une équipe de recherche et les personnes enseignantes d'une école primaire de la Rive-Sud de Montréal lors de la réalisation d'une recherche collaborative. La mise en contexte décrit brièvement l'étude, qui vise à développer le vocabulaire chez des lecteurs intermédiaires du 2^e cycle du primaire en milieu pluriethnique et défavorisé. Ensuite, l'opérationnalisation de la recherche collaborative est présentée à travers trois étapes. Finalement, les retombées de la collaboration sont mises en lumière, à la fois pour le milieu scolaire et pour le milieu de recherche, notamment sur les plans didactique et méthodologique, dans le but d'informer les deux milieux des avantages et des enjeux de la mise en place d'une telle recherche.

Mots-clés : recherche collaborative; connaissances morphologiques; vocabulaire; lecteurs intermédiaires; milieu défavorisé et pluriethnique



Introduction

La recherche collaborative constitue l'un des courants de recherches participatives qui reconnaît la contribution des personnes enseignantes dans la production des savoirs (Desgagné, 1997). Née de la nécessité du rapprochement entre le milieu scientifique et celui scolaire pour produire des connaissances plus ajustées aux besoins du milieu de pratique (Desgagné et al., 2001), cette approche méthodologique crée un espace réflexif partagé entre les personnes chercheuses et enseignantes. Le rôle des personnes chercheuses consiste entre autres à présenter les connaissances les plus récentes en lien avec une pratique ciblée dans le but de « développer des outils qui permettent, devant des situations toujours nouvelles, complexes, imprévisibles, d'avoir une action réflexive de plus en plus nourrie, flexible, nuancée » (Bednarz et al., 2012, p. 147). Les personnes enseignantes contribuent quant à elles à la recherche en y apportant leurs connaissances du terrain, notamment leur expérience d'enseignement et leurs connaissances des caractéristiques et des besoins spécifiques de la population cible. Ce sont d'ailleurs ces besoins qui poussent les personnes enseignantes à vouloir revoir leurs pratiques d'enseignement dans le but de les améliorer. C'est la vision partagée par l'équipe de recherche qui a mis en place une recherche collaborative dans le cadre d'une étude visant à améliorer le vocabulaire chez des élèves du 2^e cycle du primaire en milieu plurilingue et défavorisé.

Dans la mise en contexte, nous décrivons brièvement l'étude dans le cadre de laquelle a eu lieu la collaboration entre les personnes chercheuses et enseignantes. Ensuite, nous exposons comment celle-ci a été opérationnalisée à travers les trois étapes de la recherche collaborative, soit la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné, 1997), en nous focalisant sur les contributions respectives des partenaires, soit les personnes chercheuses et enseignantes. Enfin, nous dégageons les retombées pour les milieux scolaire et scientifique.

Mise en contexte

L'étude faisant l'objet de cet article portait sur l'enseignement des connaissances morphologiques dans le but d'améliorer le vocabulaire chez les élèves du 2^e cycle du primaire en milieu défavorisé et pluriethnique. Les connaissances morphologiques est un terme parapluie qui recouvre les connaissances et les habiletés permettant de réfléchir à la structure des mots au niveau des morphèmes, soit des racines, des préfixes et des suffixes (Kirby et Bowers, 2018) et de l'analyser. Il s'agit d'un concept complexe qui comprend de nombreuses connaissances, entre autres celles sur les sens des préfixes et des suffixes (ex. : les différents sens du préfixe re- comme dans « revoir », « repousser », « redoutable »). Il renferme également différentes habiletés morphologiques, dont la déduction du sens d'un mot qu'on rencontre pour la première fois (ex. : enluminure, fratricide, etc.). Les connaissances morphologiques sont



particulièrement importantes pour les apprenants du français puisque dans cette langue, 80 % des mots sont formés de plus d'un morphème (Rey-Debove, 1984). Elles s'avèrent d'autant plus cruciales pour les lecteurs intermédiaires qui rencontrent de plus en plus de nouveaux mots majoritairement formés de plus d'un morphème dans leurs manuels scolaires à partir du 2^e cycle du primaire (Anglin, 1993; Cervetti et al., 2015). Des difficultés à développer ces connaissances peuvent engendrer des difficultés à comprendre les nouveaux mots et, par voie de conséquence, à comprendre les textes dans lesquels ces mots se trouvent. De telles difficultés sont davantage observées chez des élèves québécois en milieu défavorisé et pluriethnique (Fejzo, 2021). Elles seraient expliquées par l'exposition limitée au français de cette population par rapport à celle de leurs pairs francophones en milieu favorisé. Les difficultés liées aux connaissances morphologiques se révèlent d'autant plus problématiques sachant que le personnel enseignant au Québec se dit démuné d'enseigner celles-ci (Anctil et al., 2018). C'est dans ce contexte scientifique et scolaire que s'est inscrite notre étude qui visait à : 1) coélaborer et mettre à l'essai un dispositif didactique axé sur les connaissances morphologiques dans le but d'améliorer le vocabulaire d'élèves du 2^e cycle du primaire en milieu plurilingue et défavorisé; 2) mesurer ses effets sur la performance en vocabulaire chez la population cible.

Pour atteindre le premier objectif, nous avons mis en place une recherche collaborative. La coélaboration du dispositif didactique a été réalisée lors de la première année du projet grâce à la collaboration entre l'équipe de recherche, six enseignantes du deuxième cycle du primaire et une orthopédagogue d'une école du centre de services scolaire Marie-Victorin située en milieu défavorisé et pluriethnique. L'équipe de recherche était composée de six personnes chercheuses et futures chercheuses de l'UQAM et de McGill ainsi que d'une personne responsable de la coordination avec le milieu scolaire. Pour atteindre le deuxième objectif, nous avons opté pour une recherche quasi expérimentale. La mise à l'essai du dispositif a été réalisée par ces mêmes enseignantes auprès de leurs 128 élèves lors de la deuxième année du projet. Le devis quasi expérimental a été réalisé en impliquant également un groupe témoin composé de 128 élèves répartis en neuf classes d'une autre école du même centre de services scolaire aux profils socioéconomique et sociolinguistique équivalents.

Opérationnalisation de l'étude à travers les trois étapes de la recherche collaborative

La recherche collaborative s'est actualisée au fil de trois étapes, à savoir les étapes de la cosituation, de la coopération et de la coproduction (Desgagné, 1997).



Étape de cosituation

L'étape de la cosituation permet d'établir l'espace réflexif où s'articulent les attentes de la collaboration qui permet à chacun des partenaires d'atteindre ses objectifs (Bednarz et al., 2012). Lors de cette étape dans notre étude, les personnes praticiennes ont exprimé l'urgence de soutenir leurs élèves dans la compréhension en lecture. Elles étaient convaincues que leurs difficultés en lecture provenaient majoritairement de leur vocabulaire limité. Confrontées à une telle situation, elles arrivaient dans la recherche avec une attente claire : enrichir leur pratique d'enseignement du vocabulaire.

Pour leur part, les personnes chercheuses souhaitaient savoir si l'enseignement des connaissances morphologiques pouvait enrichir le vocabulaire chez des élèves en milieu défavorisé et pluriethnique comme cela avait déjà été prouvé en contexte anglophone (Ramirez et al., 2014). Pour réaliser l'expérimentation, elles avaient obtenu un soutien financier par le Fonds de recherche du Québec Société et Culture (FRQSC) Actions Concertées (2019-2022). L'équipe de recherche travaillait depuis une dizaine d'années sur un dispositif d'enseignement des connaissances morphologiques destiné aux élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire. Ce dispositif avait fait l'objet de trois études quasi expérimentales lors desquelles des résultats significativement positifs sur la lecture et l'écriture des mots ont été observés. Or, sachant que le développement du vocabulaire est influencé par de nombreux facteurs, notamment l'exposition aux mots de la langue cible (Bybee, 2008), que ce soit en milieu scolaire ou extrascolaire, et qu'une telle exposition est plus limitée pour la population en milieu défavorisé et pluriethnique comparativement à celle en milieu favorisé, l'équipe de recherche était convaincue de la nécessité d'ajuster le dispositif aux besoins relatifs au développement du vocabulaire des élèves plurilingues et des pratiques d'enseignement du vocabulaire des enseignantes du milieu ciblé. Reconnaissant que les personnes enseignantes possèdent de telles connaissances, l'équipe de recherche les a invitées à coélaborer le dispositif didactique sur les connaissances morphologiques. Une telle implication s'avérait d'autant plus nécessaire dans le contexte où la mise à l'essai du programme serait réalisée par les personnes enseignantes, contrairement à la mise à l'essai des trois études précédentes où elle a été faite par l'équipe de recherche. Bref, les deux partenaires arrivaient à l'étape de la cosituation avec des attentes distinctes, mais également sous-tendues par la reconnaissance mutuelle de l'expertise de l'autre, et un objectif commun, qui était le soutien du développement du vocabulaire chez des élèves du 2^e cycle du primaire en milieu défavorisé et plurilingue. Caractérisés par une écoute attentive de part et d'autre, les partenaires ont établi conjointement un échéancier et les modalités des échanges de la prochaine étape, celle de la coopération.



Étape de coopération

L'étape de la coopération, telle qu'opérationnalisée dans cette étude, était composée de trois sous-étapes : 1) le retour réflexif et la formation en lien avec l'enseignement du vocabulaire, en général, et les connaissances morphologiques, en particulier; 2) la coélaboration du programme d'enseignement des connaissances morphologiques; 3) la mise à l'essai de ce programme par les personnes enseignantes.

Pour la réalisation de la première sous-étape, le projet avait prévu cinq rencontres à raison d'une journée aux deux mois lors de la première année. L'avant-midi de chaque rencontre était consacré au retour réflexif et à la formation en lien avec l'enseignement du vocabulaire, notamment celui des connaissances morphologiques. Cette formation était un prérequis pour la coélaboration du programme axé sur les connaissances morphologiques, soit la deuxième sous-étape de la coopération. La réalisation de celle-ci était prévue en après-midi de chaque rencontre. De plus, pour favoriser la coélaboration, les personnes praticiennes étaient exposées à des activités morphologiques provenant de la trousse « Histoire de famille » (Fejzo, 2016). Durant ces rencontres, les personnes chercheuses animaient des activités morphologiques pour permettre aux personnes enseignantes de les vivre et de poser des questions que leur contenu ou leurs modalités suscitaient (ex. : concepts, corpus). Ensuite, ces personnes enseignantes étaient invitées à modifier les activités en tenant compte, d'une part, des forces et des besoins de leurs élèves et d'autre part, de leur expérience d'enseignement. La sous-étape de la coélaboration a conduit à la production d'un programme de vingt activités morphologiques ajusté aux besoins de leur milieu. L'équipe de recherche a pris en charge la production de tout le matériel pédagogique de chaque activité, c'est-à-dire les fiches pour les personnes enseignantes, les fiches des élèves et le matériel de manipulation sur papier ou support numérique.

La troisième sous-étape de la coopération, la mise à l'essai du programme par les personnes enseignantes, s'est déroulée au cours de la deuxième année du projet. Cette sous-étape permettait à l'équipe de recherche d'atteindre son deuxième objectif, c'est-à-dire de mesurer les effets du programme sur le développement du vocabulaire chez les élèves selon un devis quasi expérimental. À cet effet, au début de l'année scolaire de la deuxième année, l'équipe de recherche a procédé à l'évaluation au prétest de la performance des élèves sur plusieurs aspects de la littératie tels que le vocabulaire, la lecture et l'écriture des mots, les connaissances morphologiques, la compréhension de phrases écrites et orales, et la compréhension de textes. Ensuite, les personnes enseignantes ont débuté l'implantation du programme d'activités dans leurs classes. Pendant la réalisation des activités, la collaboration entre les partenaires s'est poursuivie sous deux formes : la consignation dans le journal de bord et les rencontres mensuelles. La consignation dans le journal de bord, sur une base hebdomadaire, invitait les personnes enseignantes à porter un regard réflexif sur leur mise en application de la nouvelle pratique d'enseignement



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

après la réalisation de chaque activité. Par exemple, elles devaient partager leur expérience, positive ou négative, de la mise à l'essai des activités ou encore consigner si les élèves ou elles-mêmes faisaient des transferts des connaissances morphologiques enseignées dans des situations de lecture ou d'écriture. Une telle consignation permettait aux personnes enseignantes d'ajuster leur enseignement pour les prochaines séances ou d'envisager d'éventuels transferts dans de nouveaux contextes. En même temps, l'accès à ces notes constituait une donnée précieuse pour l'équipe de recherche qui souhaitait connaître la fidélité de l'implantation du dispositif et mesurer les effets de celui-ci au-delà des mesures quantitatives prises.

Par ailleurs, sur une base mensuelle, des rencontres entre les personnes enseignantes et l'équipe de recherche favorisaient un retour collectif sur la mise à l'essai des activités. Ces rencontres étaient une occasion pour chaque personne enseignante de partager son expérience, ses préoccupations, ses difficultés, tout comme les stratégies développées au cours de la réalisation des activités. L'équipe de recherche intervenait avec des questions ou des suggestions qui les amenaient à envisager des solutions pour les prochaines activités. Après la réalisation des activités dans les classes, des données quantitatives sur les connaissances morphologiques et sur le vocabulaire des élèves ont été collectées en posttest. La troisième sous-étape de la coopération s'est échelonnée jusqu'au printemps de la deuxième année du projet.

Étape de coproduction

Cette étape s'est enclenchée après la mise à l'essai du dispositif axé sur les connaissances morphologiques. Lors de cette étape, les personnes chercheuses ont analysé les résultats quantitatifs obtenus au prétest et au posttest afin de vérifier les effets de l'enseignement des connaissances morphologiques sur le vocabulaire chez les élèves participant à l'étude. L'équipe de recherche a également lu et analysé les données qualitatives contenues dans les journaux de bord et dans les verbatims des rencontres mensuelles afin de saisir avec précision l'implantation d'une nouvelle piste d'enseignement du vocabulaire.

Ensuite, les personnes chercheuses ont établi un plan de diffusion des résultats auprès des communautés scientifiques et de pratique. Évidemment, elles tenaient avant tout à partager les résultats avec les personnes enseignantes impliquées dans la recherche, que ce soit dans le groupe expérimental ou dans le groupe témoin, et leur direction d'école. Si les résultats par niveau scolaire et par groupe de recherche ont été diffusés lors des rencontres collectives, des rapports individuels pour chaque groupe-classe ont été envoyés à chaque personne enseignante pour que celle-ci puisse porter un regard réflexif sur sa (nouvelle) pratique d'enseignement du vocabulaire. Les personnes enseignantes ont aussi été invitées à participer conjointement avec les personnes chercheuses à la



diffusion des résultats et à partager leur expérience auprès de diverses communautés de pratique. Notamment, le présent article témoigne d'une telle implication. L'équipe de recherche poursuivra son plan de diffusion auprès de diverses communautés scientifiques. Par exemple, les résultats significativement positifs du dispositif coélaboré avec les enseignantes ont été présentés lors d'un colloque sur les connaissances morphologiques organisé par l'équipe de recherche dans le cadre du 91^e congrès de l'ACFAS. Ces résultats feront prochainement l'objet d'un article scientifique. D'autres communications scientifiques portant sur les enjeux de l'implantation d'un dispositif axé sur les connaissances morphologiques sont proposées (et acceptées) à des congrès scientifiques internationaux (ex. : Innovation in Language Learning 2024).

Retombées de la recherche collaborative

Au terme de ce projet, alors que nous en étions à l'étape de la coproduction, un retour réflexif sur l'expérience vécue nous a permis de dresser une liste des principales retombées de la recherche collaborative, celle vécue dans le cadre de cette étude plus particulièrement. En ce sens, nous partageons, dans la prochaine section, les retombées qui nous semblent les plus éloquents et bénéfiques tant pour le milieu scolaire que pour la recherche.

Retombées pour le milieu scolaire

Les retombées de la recherche collaborative pour le milieu scolaire s'articulent autour de deux axes : le développement professionnel des personnes enseignantes et la collaboration entre celles-ci.

L'instauration de l'espace réflexif a renforcé l'engagement des personnes enseignantes dans leur développement professionnel au fur et à mesure que la recherche se réalisait. Celles-ci posaient de plus en plus de questions quant au contenu et aux modalités des activités, débattaient entre elles en partageant leurs pratiques et leurs expériences pour arrimer les activités aux compétences et aux besoins de leurs élèves plurilingues issus d'un milieu pluriethnique et défavorisé. L'aisance et la maîtrise des concepts relatifs à la morphologie les ont amenées à apporter de plus en plus de changements dans les activités, plus particulièrement sur le plan des modalités (durée, choix des items, organisation, regroupement). L'espace collaboratif a été propice pour l'émergence d'idées innovantes visant le soutien à l'apprentissage. Entre autres, les personnes enseignantes ont proposé de créer un support visuel individuel sur le sens et les règles de jonction des préfixes et des suffixes les plus productifs en français que les élèves pourraient consulter en tout temps lors de situations de lecture et d'écriture. D'ailleurs, après la mise à l'essai du programme, elles ont proposé des idées pertinentes pour bonifier l'implantation du dispositif didactique coélaboré.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Des traces du développement professionnel se retrouvent également dans les journaux de bord et les verbatims des rencontres mensuelles lors de l'expérimentation. Ces données attestent du renforcement des capacités d'action des personnes enseignantes. Ainsi, ces traces permettent de comprendre que la mise à l'essai des premières activités a parfois été difficile pour les personnes enseignantes, mais au fur et à mesure que ces dernières expérimentaient les activités, elles amélioreraient considérablement leur capacité à les réaliser et à manipuler le matériel ainsi qu'à maîtriser les concepts morphologiques et les modalités du programme. On trouve même parmi ces traces des preuves de transfert vers d'autres situations d'apprentissage, notamment pour expliquer des mots morphologiquement complexes dans le cadre d'autres matières scolaires (ex. : « acidité » en orthographe lexicale, « nauséabonde » en écriture, « photographe » en lecture, « ruissellement » en univers social).

En outre, environ une année après la mise à l'essai du programme, lors de la rencontre avec les personnes enseignantes pour leur présenter les résultats du projet, l'équipe de recherche a saisi l'occasion de les questionner pour savoir comment cette expérience de recherche avait modifié leur pratique d'enseignement du vocabulaire en général et des connaissances morphologiques en particulier (ex. : comment l'expérience vécue lors de la recherche a modifié votre pratique d'enseignement?). Leurs réponses ont permis de constater que si des conditions logistiques (ex. : situation de grève, changement d'école ou de niveau) les ont empêchées de réaliser le programme cette année, elles disent avoir beaucoup appris sur la morphologie et se sentent beaucoup plus à l'aise de l'enseigner. D'ailleurs, elles réinvestissent ponctuellement les apprentissages dans leur pratique enseignante dès que l'occasion se présente, par exemple pour déduire le sens d'un nouveau mot composé de plus d'un morphème. Cela a également été le cas pour l'orthopédagogue, qui dit utiliser les connaissances morphologiques acquises lors de cette étude en situation de rééducation, voire pour mieux soutenir d'autres personnes enseignantes à cet égard. Quant à la coordonnatrice du milieu, elle soulignait que la participation à notre étude lui a permis de demeurer à proximité du milieu de la recherche dans une formule innovante impliquant les personnes enseignantes dans la conception du matériel utilisé. Pour elle, il s'agit d'une forme d'expérience à encourager dans un souci de développement professionnel de haute qualité.

L'expérimentation des mêmes activités par toutes les personnes enseignantes du cycle a également insufflé un élan de collaboration entre elles très tôt dans la mise à l'essai du programme. Ainsi, la personne enseignante qui faisait en premier les activités partageait son expérience avec ses collègues afin de les soutenir dans l'expérimentation du programme. Au début du projet, les personnes enseignantes avaient mentionné avoir de la difficulté à se retrouver dans les fiches d'élèves à imprimer et les corrigés disponibles dans le guide de l'enseignant pour chacune des activités. Une personne enseignante s'est alors proposée de faire les photocopies pour chaque collègue. De cette façon, tout le matériel



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

était imprimé à l'avance et classé dans des pochettes fournies par l'équipe de recherche et identifiées pour chacune des activités du programme. Cette initiative a réduit considérablement le temps de préparation de chaque personne enseignante. De même, lorsque l'une d'entre elles a exprimé sa difficulté à trouver des exemples de mots préfixés, une collègue lui a suggéré d'utiliser le guide de l'enseignant du programme ou de vérifier le sens des mots suggérés par les élèves en consultant devant eux les ressources en ligne. À nos yeux, l'esprit de collaboration constituait une condition gagnante pour mener à bien un projet d'une telle envergure. Il s'est également avéré une retombée précieuse de notre étude.

Par ailleurs, les rencontres mensuelles ont multiplié les échanges entre l'orthopédagogue de l'école et les personnes enseignantes. Par exemple, quand ces dernières se sont questionnées quant à la capacité des élèves à effectuer des transferts dans des situations de lecture et d'écriture, l'orthopédagogue de l'école les a rassurées en partageant qu'elle observait, pour la première fois en plus de quinze années de carrière, que les élèves en difficulté de leurs classes commençaient à être sensibles à la structure morphologique des mots sans avoir encore abordé cette stratégie lors des sous-groupes en orthopédagogie. L'orthopédagogue a rapporté que les élèves s'interrogeaient sur le sens des mots inconnus en tentant de trouver la racine du mot, et ce même si leur hypothèse était fautive (ex. : présence de « mars » dans « marsouin »). Ce partage a été une source de motivation pour les personnes enseignantes dans la poursuite du programme.

Retombées pour le milieu de la recherche

Les bénéfices de la collaboration pour la recherche sont d'ordres didactique et méthodologique. Comme il sera montré ci-dessous, ils sont respectivement reliés à l'accès au savoir expérientiel des personnes praticiennes pour mieux élaborer un dispositif didactique adapté au milieu et à la prise en compte des besoins du milieu lors de la mise en place d'une recherche collaborative.

Sur le plan didactique, l'équipe de recherche a apprécié l'apport indéniable de l'expertise des personnes enseignantes dans la coélaboration du dispositif didactique ajusté aux besoins du milieu, lors de sa mise à l'essai et de la réception des résultats de recherche. Elle a trouvé très informatives leurs interventions quant au niveau de développement du vocabulaire de leurs élèves lors de la coélaboration du dispositif. Par exemple, les enseignantes ont demandé de changer des familles de mots sélectionnées en raison de la méconnaissance de leurs élèves (ex. : la famille de « gain »). De plus, le partage de leur expertise d'enseignement a permis de transformer des activités « papier-crayon » en activités « kinesthésiques » et motivantes pour les élèves. Les notes dans le journal de bord sur la participation, l'implication et le progrès des élèves lors de la réalisation des activités du programme renseignent sur la bonification



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ultérieure du dispositif. Enfin, les interrogations soulevées par les personnes enseignantes quant à la charge de travail supplémentaire qu'une nouvelle pratique d'enseignement implique dans le contexte d'une tâche qu'elles considèrent déjà trop lourde en raison des contenus à enseigner, des difficultés de la population d'élèves de leur milieu ou de la gestion de comportements de certains élèves ont alimenté les réflexions de l'équipe de recherche. Celle-ci a pu songer au nombre de connaissances morphologiques à enseigner auprès de la population cible de cette étude et au format des activités morphologiques pour mieux soutenir leur implantation dans les classes.

Sur le plan méthodologique, l'équipe de recherche a réalisé de nombreux apprentissages en lien avec la mise en place d'une recherche collaborative. Ainsi, lors de l'étape de la cosituation, elle a été très attentive aux questionnements des enseignantes, lesquels reflétaient leur sentiment de compétence vis-à-vis du concept étudié, la complexité de la tâche pour le milieu et les réelles retombées du projet, d'où l'offre de cinq journées de formation et l'accompagnement lors de la mise à l'essai. Or, ces questionnements ont perduré même pendant l'expérimentation du programme, comme en témoignent des traces dans les journaux de bord ou les verbatims lors des rencontres mensuelles, telles que « manque de temps » et « définition trop difficile même pour moi ». L'analyse à postériori de ces données suggère fortement d'offrir un accompagnement plus serré aux enseignantes tout au long de la recherche quand l'objet de recherche est un sujet aussi complexe que l'enseignement des connaissances morphologiques. De fait, ce dernier implique une multitude de connaissances et d'habiletés, et les enseignantes n'y ont pas forcément été formées au cours de leur parcours universitaire. Par exemple, il aurait été aidant d'offrir un modèle d'animation des premières activités dans les classes (ex. : par une personne assistante de recherche). Pour les activités où les élèves fournissent des exemples de mots dérivés, il aurait aussi été apprécié que l'équipe de recherche mette à la disposition des personnes enseignantes un répertoire plus exhaustif des mots contenant les affixes étudiés. Cet outil leur permettrait de confirmer rapidement les réponses des élèves.

Par ailleurs, nous avons constaté que la posture des deux partenaires dans l'espace réflexif était loin d'être symétrique, et ce, à toutes les étapes de la recherche. Ainsi, l'asymétrie du départ a été définie par la posture d'accompagnatrice pour l'équipe de recherche et par la posture de personne enseignante en démarche de développement professionnel continu (Bednarz et al., 2012). D'ailleurs, la perception de ce rapport de pouvoir semble s'être maintenue pendant les premières rencontres mensuelles alors que les personnes enseignantes pensaient que ces rencontres servaient à rendre des comptes à l'équipe de recherche quant à l'avancement du projet. Or, ce rapport d'asymétrie a basculé lors d'une rencontre mensuelle durant laquelle les personnes enseignantes se sont mises à suggérer des modifications importantes à apporter au programme au vu de l'expérience vécue lors de son implantation. Une personne



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignante a même demandé à l'équipe de recherche : « Est-ce que nos commentaires vous confrontent? » Notre ouverture et reconnaissance à l'égard de leur expertise d'enseignement en milieu pluriethnique, d'une part, et la prise en compte de leurs suggestions basées sur la connaissance de la population cible, de l'autre, ont fait basculer le rapport de pouvoir du côté des personnes enseignantes lors des sous-étapes de la coopération. Cet esprit d'ouverture et de reconnaissance mutuelle des expertises respectives des partenaires nous semble d'une importance capitale pour mettre en place un espace réflexif et collaboratif.

Enfin, l'équipe de recherche combinait pour la première fois une recherche collaborative avec une recherche quasi expérimentale, un choix méthodologique aux multiples retombées positives comme démontrées plus haut. Or, ce choix l'a confrontée à un enjeu de taille : arrimer la liberté professionnelle avec la fidélité de l'implantation du dispositif. Ainsi, une enseignante dans une rétroaction écrite soulignait : « Personnellement, je sentais que j'avais des comptes à rendre dans la mesure où je devais faire toutes les activités et dans un temps donné pour en parler ou pour faire les posttests. » En effet, l'autonomie professionnelle des personnes enseignantes, caractéristique essentielle de la recherche collaborative, était limitée par les critères de fidélité de la mise à l'essai du dispositif : l'équipe de recherche avait demandé aux enseignantes de ne pas réduire le nombre des activités ni les modifier pendant l'expérimentation. Cela nous semble un enjeu qui mérite d'être discuté lors de l'étape de la cosituation afin de trouver une solution qui concilie les exigences des deux types de recherche.

Conclusion

Dans cet article, nous avons partagé l'expérience vécue dans le cadre d'une recherche collaborative à travers les regards croisés des deux partenaires de la recherche, soit l'équipe de recherche et les personnes praticiennes. Son contenu permet de constater que l'articulation des attentes des deux partenaires a été facilitée par le but commun, à savoir soutenir les élèves du 2^e cycle en milieu défavorisé et pluriethnique à développer leur vocabulaire par l'enseignement des connaissances morphologiques, ainsi que par la reconnaissance mutuelle de l'expertise spécifique des partenaires. En outre, l'opérationnalisation de la recherche collaborative à travers les trois étapes met en évidence le fait que la contribution des partenaires à chacune des étapes n'est pas symétrique. Ainsi, l'équipe de recherche a eu une contribution plus importante lors de la coélaboration du dispositif didactique et de la codiffusion des résultats, alors que les enseignantes ont joué un rôle essentiel lors de la mise à l'essai du dispositif. Nous avons également mis de l'avant les retombées spécifiques pour les milieux scolaire et scientifique. D'un côté, nous avons partagé nos observations témoignant de l'amélioration de la pratique enseignante, notamment en lien avec l'enseignement des connaissances morphologiques, et du renforcement de la collaboration entre les



personnes praticiennes. D'un autre côté, l'équipe de recherche en sort enrichie, sur le plan didactique, grâce à l'accès aux savoirs maîtrisés par les enseignantes, pour développer de nouveaux savoirs en lien avec l'enseignement des connaissances morphologiques en milieu défavorisé et pluriethnique. Sur le plan méthodologique, elle a été sensibilisée aux enjeux relatifs à la mise en place d'une recherche collaborative et de sa combinaison avec un devis quasi expérimental. Ces connaissances lui seront particulièrement bénéfiques lors de la mise en place de nouveaux projets de recherche impliquant la collaboration avec le milieu de pratique. Nous espérons que le contenu de cet article profitera également à d'autres personnes chercheuses et enseignantes pour instaurer une collaboration fructueuse entre les deux partenaires pour mieux soutenir la réussite scolaire.

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, 19-25. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- Anglin, J. M. (1993). *Vocabulary development: A morphological analysis. Monographs of the society for research in child development*, 58(10), 1-166.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. Dans P. Robinson et N. C. Ellis (dir.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (p. 216-236). Routledge.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F. et Savoie Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, 14, 128-151. <https://doi.org/10.4000/ree.5894>
- Cervetti, G. N., Hiebert, E. H., Pearson, P. D. et McClung, N. A. (2015). Factors that influence the difficulty of science words. *Journal of Literacy Research*, 47(2), 153-185. <https://doi.org/10.1177/1086296X15615363>
- Fejzo, A. (2021). The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4th-graders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 34(3), 659-679. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10084-8>
- Fejzo, A. (2016). *Histoire de famille*. Fino Éducation.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, 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>
- 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>
- Kirby, J. R. et Bowers, P. N. (2018). The effects of morphological instruction on vocabulary learning, reading, and spelling. Dans R. Berthiaume, D. Daigle, et A. Desrochers (dir.), *Issues in Morphological Processing* (1^{re} éd., p. 217-243). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315229140-10>
- Ramirez, G., Walton, P. et Roberts, W. (2014). Morphological awareness and vocabulary development among kindergarteners with different ability levels. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 54-64. <https://doi.org/10.1177/0022219413509970>
- Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. Cahiers de lexicologie. *Revue internationale de lexicologie et de lexicographie*, 45(2), 3-19.