Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

62 | 2020

**Recherches actuelles en didactique du lexique :
avancées, réflexions, méthodes**

Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire

*The Effects of a Multidimensional and Multimodal Vocabulary Instruction
Program on the Lexical Knowledge of Fourth Graders*

Rachel Berthiaume, Dominic Anctil et Daniel Daigle

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/8502>

DOI : 10.4000/lidil.8502

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-226-0

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Rachel Berthiaume, Dominic Anctil et Daniel Daigle, « Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire », *Lidil* [En ligne], 62 | 2020, mis en ligne le 03 novembre 2020, consulté le 05 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/8502> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.8502>

Ce document a été généré automatiquement le 5 novembre 2020.

© Lidil

Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire

The Effects of a Multidimensional and Multimodal Vocabulary Instruction Program on the Lexical Knowledge of Fourth Graders

Rachel Berthiaume, Dominic Anctil et Daniel Daigle

1. Le vocabulaire et son enseignement

- 1 Le succès en lecture et en écriture constitue le fondement autant de la réussite dans toutes les matières scolaires que de la pleine participation à la vie adulte (OCDE, 2010). D'un point de vue développemental, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est considéré par de nombreux chercheurs comme étant la pierre angulaire du parcours scolaire des élèves (voir, par exemple, Blanc, 2009 ; Chartrand & Lord, 2010). Toutefois, cet apprentissage est complexe, puisqu'il est associé à un grand nombre d'habiletés relevant de l'oral et de l'écrit que les élèves développent sur une longue période (Écalle & Magnan, 2010), et il représente un défi de taille pour plusieurs d'entre eux (Daigle, Ammar & Montésinos-Gelet, 2013).
- 2 Parmi les habiletés essentielles à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les connaissances lexicales et la maîtrise d'un large vocabulaire jouent un rôle central (Grabe, 2009 ; Schmitt, Jiang & Grabe, 2011), d'autant plus que le niveau de vocabulaire à l'entrée à l'école constitue un prédicteur important de la réussite scolaire (Duncan et coll., 2007). Par vocabulaire, on entend le sous-ensemble du lexique d'une langue que connaît une personne (Polguère, 2008). Nation (2001) définit de manière exhaustive ce

qu'implique la connaissance d'un mot, qui comprend trois dimensions : sa forme, son sens et son utilisation.

- 3 La connaissance de la forme d'un mot concerne la connaissance de la forme orale et écrite non seulement de ce mot en tant que tel, mais aussi de ses constituants sublexicaux. Le phonème à l'oral, le graphème à l'écrit, la syllabe orale ou écrite et le morphème oral ou écrit constituent des unités sublexicales qui permettent de former des mots (Ziegler & Goswami, 2005). La sensibilité du lecteur/scripteur à ces types d'unités sublexicales orales et écrites est essentielle au développement de la lecture et de l'écriture, comme l'ont montré de nombreuses recherches (voir, par exemple, Berninger, Abbott, Nagy & Carlisle, 2010 ; Berthiaume & Daigle, 2014 ; Caravolas & Landerl, 2010). La connaissance du sens d'un mot renvoie aux concepts et aux référents qui y sont associés. Les recherches qui ont étudié cette dimension ont surtout porté sur la taille du vocabulaire que possèdent les individus et indiquent que la réussite en lecture et en écriture est étroitement liée à l'étendue du vocabulaire, c'est-à-dire au nombre de mots connus par le lecteur/scripteur (Protopapas, Simos, Sideridis & Mouzaki, 2012 ; Verhoeven, Van Leeuwe & Vermeer, 2011). Enfin, l'utilisation d'un mot concerne la connaissance de son comportement grammatical (classe syntaxique, régime, etc.), de ses collocations et de ses contraintes d'utilisation (fréquence, registre de langue, etc.) et relève de la profondeur de la connaissance lexicale.
- 4 En somme, le vocabulaire est pluridimensionnel, puisque son apprentissage implique l'intégration de plusieurs informations qui relèvent à la fois de la forme, du sens et de l'utilisation (Nation, 2001 ; Thornbury, 2002). Ces connaissances se développent à travers des rencontres répétées avec un mot tant à l'oral qu'à l'écrit (Baumann, Edwards & Boland, 2012). Ainsi, lorsqu'un élève connaît un nombre important de mots et qu'il peut y associer plusieurs de ses caractéristiques, à l'oral comme à l'écrit, il est davantage en mesure de devenir un lecteur et un scripteur compétent (Hiebert & Martin, 2009 ; Nagy, 2007), ce qui a pour incidence que plus un élève connaît de mots, plus il acquiert du vocabulaire de façon incidente en lecture (Stanovich, 1986). À l'inverse, un élève qui a un vocabulaire pauvre affronte souvent des difficultés en lecture et en écriture (Cunningham & O'Donnell, 2012) et bénéficie peu de l'acquisition incidente de vocabulaire. Une manière de contrer ces difficultés et de soutenir l'appropriation de l'écrit chez les élèves est de leur fournir un enseignement du vocabulaire riche et approprié (Beck, McKeown & Kucan, 2013 ; Stahl & Nagy, 2006) qui tient compte du caractère pluridimensionnel de la connaissance des mots.

1.1. Des pistes pour un enseignement lexical efficace

- 5 Bien que les études portant sur l'expérimentation de pratiques enseignantes pour travailler le vocabulaire en classe soient encore peu nombreuses (Coyne, Capozzoli-Oldham & Simmons, 2012), la mise en commun de leurs résultats permet tout de même de dégager certains principes qui peuvent amener les élèves à développer un haut niveau de conscience du mot. Globalement, ces recherches mettent l'accent sur le caractère essentiel d'un enseignement pluridimensionnel des mots et sur l'importance de rendre cet enseignement explicite (Beck, McKeown & Kucan, 2013 ; Blachowicz & Fisher, 2010 ; Kame'enui & Baumann, 2012). En lien avec l'importance d'un enseignement pluridimensionnel, le bilan des travaux scientifiques indique que pour favoriser le développement de la compétence à lire et à écrire chez l'élève, l'enseignement du vocabulaire devrait surtout être basé sur un enseignement des

propriétés formelles et sémantiques des mots et que cet enseignement devrait être multimodal, c'est-à-dire se faire à la fois en contexte oral et en contexte écrit (voir, entre autres, Beck, McKeown & Kucan, 2013 ; Bowers & Kirby, 2010 ; Wagner, Muse & Tannenbaum, 2007). En ce qui concerne l'importance d'un enseignement explicite, cela implique de travailler les mots en profondeur, à l'aide de modélisations de la part de l'enseignant et de comportements actifs de la part des élèves, et ce, dans des contextes variés qui permettent une manipulation des mots à l'oral et à l'écrit (voir, par exemple, Blachowicz & Fisher, 2010). Comme le rapportent Coyne, Capozzoli-Oldham et Simmons (2012), un enseignement explicite du vocabulaire favorise le développement d'une connaissance plus profonde des mots qui va au-delà de la simple mémorisation de définitions. Si certains auteurs, comme Biemiller (2012), mentionnent que l'enseignement explicite du vocabulaire est particulièrement important de la maternelle jusqu'à la 3^e année, en particulier pour les élèves ayant un faible niveau de vocabulaire, Elleman, Lindo, Morphy et Compton (2009) mentionnent que ce type de pratique est approprié pour tous les élèves en difficulté, peu importe leur niveau scolaire.

1.2. L'état actuel de l'enseignement lexical

- 6 Les recherches citées précédemment suggèrent donc qu'un enseignement explicite du vocabulaire impliquant la forme orale et écrite des mots ainsi que leurs propriétés sémantiques peut contribuer à améliorer la compétence à lire et à écrire des élèves. Pourtant, les enseignants, confrontés à des groupes d'élèves qui ont des connaissances lexicales diverses, éprouvent souvent des difficultés à enseigner efficacement le vocabulaire (Blachowicz & Fisher, 2011). Selon Vancomelbeke (2004), la complexité du lexique de la langue et le fait que l'acquisition du vocabulaire soit perçue par les enseignants comme devant s'accomplir de manière naturelle plutôt qu'au moyen d'un enseignement explicite expliquent en partie le peu d'importance accordée au vocabulaire dans l'enseignement. Par ailleurs, les résultats de l'étude menée par Mansour (2012) indiquent que l'une des pratiques les plus répandues pour enseigner du vocabulaire consiste en l'utilisation de listes de mots que les enfants doivent apprendre à la maison, principalement dans une perspective de réussite orthographique évaluée à l'aide de dictées. Pourtant, une liste orthographique telle que celle proposée par le ministère de l'Éducation (MELS, 2014) ouvre la porte à un enseignement qui devrait permettre d'aborder non seulement l'orthographe des mots ciblés, mais aussi leur caractère pluridimensionnel. Or, Anctil, Singcastet et Tardif (2018) ont constaté, suite à leur recherche menée auprès d'enseignants québécois de la 1^{re} à la 6^e année, que l'utilisation de ces listes de mots se concentre principalement sur la dimension orthographique et l'identification des classes de mots. Étant donné que l'orthographe ne constitue qu'une des propriétés des mots à apprendre, il importe que les élèves soient amenés à travailler en classe d'autres propriétés liées aux aspects formels et sémantiques. En effet, plus les élèves possèdent de connaissances associées aux mots, mieux ceux-ci seront représentés en mémoire et plus leur récupération sera facile dans les tâches de lecture et d'écriture (Aitchison, 2012 ; Nation, 2001 ; Thornbury, 2002 ; Villepoux, 1997). Un tel enseignement serait particulièrement pertinent dans un contexte de classe de 4^e année, alors que le contenu des textes scolaires se complexifie et que de nombreux élèves sont à risque d'éprouver des difficultés avec des mots abstraits, littéraires ou peu fréquents (Chall, Jacobs & Baldwin, 1990).

2. Objectifs de la recherche

- 7 À notre connaissance, aucune étude québécoise ne s'est encore intéressée à tester une démarche d'enseignement pluridimensionnelle et multimodale du vocabulaire et à mesurer ses effets de manière empirique sur les apprentissages des élèves en ce qui a trait aux habiletés à l'oral, en lecture et en écriture.
- 8 C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente recherche, qui vise à proposer des pratiques novatrices axées sur l'enseignement du vocabulaire dans le but de favoriser le développement et l'amélioration des compétences des élèves en lecture et en écriture. De manière plus spécifique, un premier objectif vise à comparer les effets de trois conditions d'enseignement du vocabulaire sur les performances à des épreuves de compréhension de lecture, de production de texte, d'orthographe et de vocabulaire. Ces conditions sont a) le recours à des listes de mots à mémoriser (GL), b) la mise en application d'un enseignement pluridimensionnel et multimodal des mots inclus dans ces listes (GE) et c) une condition contrôle où aucun enseignement spécifique n'a lieu (GC). Cette étude propose ainsi de comparer l'approche la plus répandue pour l'enseignement du vocabulaire, soit le recours à des listes de mots à mémoriser, et un enseignement explicite pluridimensionnel et multimodal des mots. Le deuxième objectif vise plus spécifiquement l'aspect multimodal des interventions en mesurant les effets de trois modalités d'enseignement de la condition b), soit 1) des tâches orales seulement (GE^O), 2) des tâches orales et de lecture (GE^{OL}) et 3) des tâches orales, de lecture et d'écriture (GE^{OLÉ}) sur l'évolution des performances des élèves aux épreuves de lecture, de production de texte, d'orthographe et de vocabulaire.

3. Méthodologie

- 9 Comme la présente étude implique le développement, la mise à l'essai et l'évaluation d'un dispositif d'enseignement, nous avons eu recours à un devis quasi expérimental de type prétest / intervention / posttest immédiat / posttest différé, étalé sur 13 semaines (voir tableau 1).

Tableau 1. – Chronologie du dispositif expérimental.

Semaine 1	Prétests (compréhension, orthographe, étendue voc., profondeur voc.)
Semaines 2 à 7	Intervention (12 mots/sem.) GL : liste de mots GE : enseignement multimodal et pluridimensionnel (2h/sem.)
Semaines 8 et 9	Révision des 72 mots travaillés durant les semaines 2 à 7
Semaine 10	Posttests immédiats
Semaine 13	Posttests différés

3.1. Participants

- 10 243 élèves de douze classes ordinaires de 4^e année du primaire ont été recrutés pour participer à ce projet : 120 filles et 123 garçons. Puisque ce projet devait être le plus écologique possible, tous les élèves de ces douze classes ont été inclus, quelles que soient les différences individuelles entre les participants. Les écoles montréalaises ayant une forte concentration d'immigrants, certains élèves n'avaient pas le français comme première langue. De plus, comme les classes ordinaires accueillent tous les élèves, certains participants étaient caractérisés par des difficultés d'apprentissage, la dyslexie par exemple.
- 11 Les élèves participants ont tous effectué un test de capacité cognitive générale, soit *Les matrices de Raven* (Raven, Raven & Court, 1998). Tous les résultats obtenus étant conformes aux normes, aucun participant n'a dû être exclu de l'étude en raison des résultats à ce test. Les douze classes ont par la suite été assignées au hasard à l'une des trois conditions expérimentales de la recherche. Deux classes ont reçu un enseignement traditionnel à l'aide de listes de mots à mémoriser (GL). Six autres classes ont reçu un enseignement pluridimensionnel (forme, sens, utilisation) des mots enseignés (GE) en fonction des trois modalités d'enseignement associées à cette condition (GE^O, GE^{OL}, GE^{OLÉ}). Les 4 dernières classes ont constitué le groupe contrôle (GC) et n'ont reçu aucun enseignement en lien avec les mots. Le tableau 2 présente la répartition des participants.

Tableau 2. – Caractéristiques et distribution des élèves selon les conditions expérimentales.

Condition expérimentale	Nombre total	Sexe	L2	Avec difficulté
a) Listes de mots (GL)	46	20 F 26 G	19	9
b) Enseignement pluridimensionnel et multimodal (GE)	101 Oral (GE ^O) N = 36 Oral / Lect. (GE ^{OL}) N = 32 Oral / Lect. / Écrit. (GE ^{OLÉ}) N = 33	63 F 38 G	71	26
c) Contrôle (GC)	96	37 F 59 G	74	48

3.2. Sélection des mots ciblés

- 12 La sélection des 72 mots ciblés dans le dispositif a été faite à partir de l'*Outil interactif de recherche pour l'enseignement de l'orthographe d'usage au primaire*¹, qui comporte les quelque 3000 mots se retrouvant dans la *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et enseignants* (MELS, 2014), mais contient aussi environ 16 000 mots supplémentaires correspondant aux mots les plus fréquents dans un corpus de 250 œuvres jeunesse. Une sélection a donc été faite en prenant soin de retenir des mots de différentes classes

syntaxiques (noms, verbes, adjectifs, adverbes) potentiellement inconnus des élèves, y compris à l'oral, pour permettre un travail multidimensionnel sur le sens, la forme et l'utilisation des mots, et non seulement sur l'orthographe. Nous avons aussi pris soin de retenir des mots de fréquence variée (fréquent/moins fréquent) en prenant appui sur diverses sources lexicographiques pour vérifier leur niveau de fréquence (par exemple le dictionnaire *Antidote* et la base de données *Manulex* de Lété, Sprenger-Charolles & Colé, 2004). Nous nous sommes également assurés de cibler autant de mots concrets (c'est-à-dire des mots qui réfèrent à des personnes, des objets, etc., que l'on peut percevoir par les sens) qu'abstraits (soit des mots qui réfèrent à des concepts) (Toglia & Battig, 1978 ; Vikis-Freibergs, 1976). Enfin, les mots choisis varient en fonction de leur difficulté orthographique : régularité des correspondances graphèmes/phonèmes (*grave*, *bourde*), présence d'une difficulté orthographique (*sommet*, *simple*) ou de plus d'une difficulté orthographique (*embrasure*) (Ruberto, Daigle & Ammar, 2016). Les 72 mots choisis ont ensuite été définis par des définitions maison adaptées au niveau des élèves accompagnées d'exemples pour soutenir leur compréhension et permettre d'observer certaines propriétés liées à leur utilisation (genre, régime verbal, cooccurents, etc.). La liste des 72 mots ciblés figure en annexe 1.

3.3. Dispositif d'enseignement dans les classes GL et GE

- 13 Après la passation des prétests pour l'ensemble des élèves, les interventions ont débuté dans les classes « listes de mots » (GL) et « enseignement pluridimensionnel et multimodal » (GE). Afin d'éviter une contamination des données par un effet maître, une expérimentatrice a été responsable des sessions d'enseignement pour l'ensemble de ces groupes.
- 14 Dans les classes GL, les listes de mots étaient distribuées aux élèves en début de semaine ; le sens des mots leur était expliqué brièvement et les élèves avaient pour tâche de les mémoriser au cours de la semaine. Une vérification des apprentissages a été faite à la fin de chaque semaine grâce à une dictée.
- 15 Dans les classes GE, deux périodes de 50 minutes étaient planifiées chaque semaine, lors desquelles les 12 mots ciblés étaient définis, puis travaillés à travers trois activités portant respectivement sur la forme, le sens et l'utilisation. Cet enseignement pluridimensionnel s'actualisait à travers diverses activités. Pour la forme, il pouvait s'agir d'identifier une difficulté orthographique commune à divers mots (lettre muette, consonnes doubles, règle de positionnement, etc.), de faire une analyse morphologique des mots en identifiant la base et les préfixes/suffixes, de trouver des mots de même famille ou d'autres formés à partir d'affixes communs. Les activités sémantiques pouvaient consister à remplacer les mots ciblés par des synonymes dans des phrases, à associer des mots à leur définition, à discuter de la pertinence de l'emploi d'un mot dans divers contextes, à composer des questions pour faire deviner à un pair un mot ciblé, etc. Pour ce qui est de l'utilisation des mots, elle était travaillée à travers des activités d'identification de cooccurents, par la création de phrases avec les mots travaillés ou de courtes saynètes construites autour d'un mot, de défis d'écriture visant l'enrichissement de phrases par le réinvestissement des mots travaillés, etc. Selon la modalité d'enseignement associée à chacun des six GE, ces activités étaient menées exclusivement à l'oral (GE⁰), à l'oral et à travers des activités de lecture (GE^{0L}), ou à l'oral et à travers des activités de lecture et d'écriture (GE^{0LÉ}).

- 16 Au terme des huit semaines, les 72 mots travaillés ont fait l'objet d'activités de révision étalées sur deux semaines (dictées incluant les mots pour les groupes GL et activités diverses dans les classes GE). Dans la condition contrôle, aucune activité en lien avec les mots n'a été effectuée. Les posttests immédiats ont été passés au terme des dix semaines d'intervention ; les posttests différés, trois semaines plus tard.

3.4. Outils de collecte des données : prétests / posttests

- 17 L'épreuve de compréhension de lecture utilisée est une épreuve inspirée de celles que l'on retrouve dans les classes de 4^e année du primaire. Elle contient 12 courts textes accompagnés de questions à choix multiples qui visent le repérage d'informations ainsi que le recours à des inférences intratextuelles et extratextuelles. L'épreuve d'orthographe prend la forme d'une dictée trouée dans laquelle l'élève doit écrire le mot dicté pour combler le trou dans la phrase (N = 48). L'épreuve d'étendue du vocabulaire requiert de la part des participants de lire les mots qui sont prononcés par l'expérimentatrice et d'encrer ceux qu'ils connaissent ; 18 mots cibles ont été retenus, et pour chacun, nous avons ajouté 5 mots qui entretiennent une relation paradigmatique avec celui-ci, 5 mots qui entretiennent une relation syntagmatique et 5 pseudomots (pour un total de 270 items). Enfin, l'épreuve de profondeur, qui s'apparente au *Word-Associates Test* (Read, 1993), implique, pour chaque mot présenté (N = 48), de choisir 2 mots, parmi 4 choix, qui peuvent être associés au mot cible. Toutes ces épreuves, préalablement validées auprès d'élèves de 3^e et de 4^e années, sont de type papier/crayon et ont été administrées de manière collective en classe (des extraits de chacune de ces épreuves sont présentés à l'annexe 2).

3.5. Traitement et analyse des données

- 18 Puisque cette étude se voulait la plus écologique possible, nous n'avons pas pu contrôler l'équivalence des groupes avant le début de l'expérimentation. Nous avons donc choisi d'analyser les progrès des élèves entre le début et la fin du projet de recherche. Une analyse des différences entre les scores obtenus au posttest immédiat et au prétest et entre le posttest différé et le prétest a été utilisée pour déterminer les effets de chaque condition expérimentale et de chaque modalité sur les apprentissages des participants immédiatement après la fin de la période d'intervention, puis trois semaines plus tard pour vérifier si les apprentissages observés persistent dans le temps. Pour ce faire, nous avons eu recours à des analyses de variance avec la condition expérimentale (GL, GE, GC) ou les modalités d'enseignement (GE^{OL}/OLÉ) comme variables intersujets et la différence entre les scores obtenus à chacune des épreuves pour chaque temps de passation comme variables intrasujet. Dans le cas de différences significatives, des comparaisons deux à deux (test *post hoc* de Bonferroni) ont été effectuées.

4. Résultats

- 19 Nous présentons d'abord les résultats en lien avec le premier objectif de recherche, soit la comparaison des effets des trois conditions expérimentales sur les progrès des élèves entre les prétests et les posttests immédiats/différés. Rappelons que les trois conditions

sont 1) le recours à des listes de mots à mémoriser (GL), 2) un enseignement pluridimensionnel et multimodal des mots ciblés (GE) et 3) une condition contrôle où aucun enseignement spécifique n'a lieu (GC). Le tableau 3 présente les pourcentages globaux représentant les progrès des élèves en fonction de l'épreuve ciblée ainsi que des temps de passation concernés².

Tableau 3. – Progrès des élèves (%) entre les prétests et les posttests immédiats / différés pour les différentes épreuves et selon les trois conditions.

Compréhension	Condition	Moyenne	Étendue	Condition	Moyenne
prétest / immédiat posttest	GE	0,56	prétest / immédiat posttest	GE	9,76
	GL	0,67		GL	3,11
	GC	1,29		GC	6,82
prétest / posttest différé	GE	0,83	prétest / posttest différé	GE	9,45
	GL	0,37		GL	9,81
	GC	0,89		GC	13,60
Orthographe	Condition	Moyenne	Profondeur	Condition	Moyenne
prétest / immédiat posttest	GE	6,95	prétest / immédiat posttest	GE	13,44
	GL	3,98		GL	6,75
	GC	1,60		GC	3,79
prétest / posttest différé	GE	7,10	prétest / posttest différé	GE	14,75
	GL	4,98		GL	5,70
	GC	3,14		GC	3,82

- 20 Les analyses de variance (ANOVA) que nous avons menées ne révèlent aucune différence dans la progression des élèves entre le prétest et le posttest immédiat ni entre le prétest et le posttest différé en ce qui concerne les épreuves de compréhension en lecture et d'étendue du vocabulaire. En ce qui concerne l'épreuve d'orthographe, l'analyse de variance indique une différence significative entre le prétest et le posttest immédiat ($F(2,202) = 32,246, p < 0,001$) et entre le prétest et le posttest différé ($F(2,215) = 17,990, p < 0,001$). Les analyses deux à deux (test *post hoc* de Bonferroni) révèlent que les élèves de la condition GE progressent davantage entre le prétest et le posttest immédiat ainsi qu'entre le prétest et le posttest différé que ceux des conditions GL ($p < 0,01, p < 0,05$) et GC ($p < 0,001$ dans les deux cas). Enfin, l'analyse de variance pour l'épreuve de profondeur du vocabulaire indique une différence significative entre le prétest et le posttest immédiat ($F(2,199) = 44,391, p < 0,001$) et entre le prétest et le posttest différé ($F(2,214) = 43,679, p < 0,001$), les analyses deux à deux montrant que les élèves GE progressent davantage que ceux des conditions GL et GC ($p < 0,01$ pour tous les temps).

- 21 Notre deuxième objectif de recherche consistait à analyser les effets des trois modalités d'enseignement explicite expérimentés dans la condition expérimentale, soit 1) tâches présentées seulement à l'oral (GE^O), 2) tâches présentées à l'oral et en lecture (GE^{OL}) et 3) tâches présentées à l'oral, en lecture et en écriture (GE^{OLÉ}) sur les progrès des élèves entre les épreuves prétests et les posttests immédiats/différés. Cet objectif implique également de comparer ces résultats à ceux de la condition « listes de mots à mémoriser » (GL). Le tableau 4 présente les résultats liés à cet objectif³.

Tableau 4. – Progrès des élèves (%) entre les prétests et les posttests immédiats / différés pour les différentes épreuves et selon les différentes modalités des conditions expérimentales.

Compréhension	Condition	Moyenne	Étendue	Condition	Moyenne
prétest / immédiat posttest	GE ^O	0,85	prétest / immédiat posttest	GE ^O	10,06
	GE ^{OL}	0,30		GE ^{OL}	6,27
	GE ^{OLÉ}	0,50		GE ^{OLÉ}	13,14
	GL	0,67		GL	3,11
prétest / posttest différé	GE ^O	1,22	prétest / posttest différé	GE ^O	11,94
	GE ^{OL}	0,34		GE ^{OL}	3,00
	GE ^{OLÉ}	0,90		GE ^{OLÉ}	13,38
	GL	0,37		GL	9,81
Orthographe	Condition	Moyenne	Profondeur	Condition	Moyenne
prétest / immédiat posttest	GE ^O	5,26	prétest / immédiat posttest	GE ^O	14,61
	GE ^{OL}	8,52		GE ^{OL}	12,59
	GE ^{OLÉ}	7,31		GE ^{OLÉ}	12,97
	GL	3,98		GL	6,75
prétest / posttest différé	GE ^O	5,22	prétest / posttest différé	GE ^O	14,47
	GE ^{OL}	9,32		GE ^{OL}	15,46
	GE ^{OLÉ}	7,03		GE ^{OLÉ}	14,38
	GL	4,98		GL	5,70

- 22 Tout comme pour l'objectif 1, les analyses de variance ne montrent aucune différence dans la progression des élèves entre le prétest et le posttest immédiat ni entre le prétest et le posttest différé en ce qui a trait aux épreuves de compréhension en lecture et d'étendue du vocabulaire. En ce qui concerne l'épreuve d'orthographe, l'analyse de variance indique une différence significative entre le prétest et le posttest immédiat

($F(3,126) = 8,036$, $p < 0,001$) ainsi qu'entre le prétest et le posttest différé ($F(3,129) = 6,911$, $p < 0,001$). Le même constat s'applique à l'épreuve de profondeur du vocabulaire entre le prétest et le posttest immédiat ($F(3,123) = 10,177$, $p < 0,001$) ainsi qu'entre le prétest et le posttest différé ($F(3,129) = 13,413$, $p < 0,001$). Le tableau 5 présente un résumé des directions entre les progrès des élèves à ces deux épreuves en fonction des comparaisons deux à deux (test *post hoc* de Bonferroni) que nous avons effectuées.

Tableau 5. – Résumé des comparaisons deux à deux en ce qui a trait au progrès des élèves (%) pour les épreuves d'orthographe et de profondeur du vocabulaire.

Orthographe prétest / posttest immédiat			Orthographe prétest / posttest différé		
GE ⁰	<	GE ^{OL} ($p < 0,05$)	GE ⁰	<	GE ^{OL} ($p < 0,01$)
GE ⁰	=	GE ^{OLÉ}	GE ⁰	=	GE ^{OLÉ}
GE ⁰	=	GL	GE ⁰	=	GL
GE ^{OL}	=	GE ^{OLÉ}	GE ^{OL}	=	GE ^{OLÉ}
GE ^{OL}	>	GL ($p < 0,001$)	GE ^{OL}	>	GL ($p < 0,001$)
GE ^{OLÉ}	>	GL ($p < 0,01$)	GE ^{OLÉ}	=	GL
Profondeur prétest / posttest immédiat			Profondeur prétest / posttest différé		
GE ⁰	<	GE ^{OL} ($p < 0,05$)	GE ⁰	=	GE ^{OL}
GE ⁰	=	GE ^{OLÉ}	GE ⁰	=	GE ^{OLÉ}
GE ⁰	=	GL	GE ⁰	>	GL ($p < 0,001$)
GE ^{OL}	=	GE ^{OLÉ}	GE ^{OL}	=	GE ^{OLÉ}
GE ^{OL}	>	GL ($p < 0,001$)	GE ^{OL}	>	GL ($p < 0,001$)
GE ^{OLÉ}	>	GL ($p < 0,01$)	GE ^{OLÉ}	>	GL ($p < 0,001$)

- 23 En ce qui a trait à l'épreuve d'orthographe, on retient que les élèves du groupe expérimental du contexte GE⁰ progressent moins que les élèves du groupe GE^{OL}, et ce, peu importe les temps (posttest immédiat-prétest : $p < 0,05$; posttest différé-prétest : $p < 0,01$). Les élèves du contexte GE^{OLÉ} ne se distinguent ni des élèves GE⁰, ni des élèves GE^{OL}. Les élèves du contexte GL ont des progrès semblables à ceux du contexte GE⁰, ils progressent moins que ceux du contexte GE^{OL} ($p < 0,001$ dans les deux cas) et ils progressent moins que ceux du contexte GE^{OLÉ} entre le posttest immédiat et le prétest seulement ($p < 0,01$).
- 24 Pour ce qui est de l'épreuve de profondeur du vocabulaire, les élèves du contexte GE⁰ progressent moins que les élèves du groupe GE^{OL} entre le posttest immédiat et le prétest seulement ($p < 0,05$). Les élèves du contexte GE^{OLÉ} ne se distinguent ni des élèves GE⁰, ni des élèves GE^{OL} sur le plan de la progression de leurs apprentissages, peu

importe le temps. Enfin, les élèves du contexte GL progressent moins que ceux du contexte GE^O entre le prétest et le posttest différé seulement ($p < 0,001$) et ils progressent moins que ceux des contextes GE^{OL} et GE^{OLÉ} dans les deux cas (prétest – posttest immédiat : $p < 0,001$; prétest – posttest différé : $p < 0,001$).

5. Discussion

- 25 Les résultats obtenus indiquent que les élèves ayant bénéficié d'un enseignement explicite et pluridimensionnel de mots ciblés (GE) ont vu leurs apprentissages progresser de manière significative en ce qui a trait à leurs connaissances liées à l'orthographe et à la profondeur du vocabulaire en comparaison à une approche plus traditionnelle basée sur des listes de mots à apprendre (GL). La connaissance de l'orthographe normée constitue bien sûr une visée pédagogique incontournable, mais il importe de rappeler que la forme n'est qu'une des facettes à maîtriser pour pouvoir utiliser efficacement un mot. Pourtant, l'approche par listes de mots que les enfants doivent apprendre à la maison et dont la maîtrise est évaluée à l'aide de dictées dans une perspective de maîtrise orthographique demeure la pratique la plus répandue au Québec (Mansour, 2012). Or, notre recherche a démontré qu'en bénéficiant d'un enseignement explicite pluridimensionnel abordant à la fois la forme, le sens et l'utilisation des mots ciblés, les élèves en ont non seulement acquis une connaissance plus profonde, mais ont aussi amélioré leur maîtrise orthographique de façon plus importante qu'à travers une approche traditionnelle pourtant orientée résolument vers la dimension orthographique (GL). À noter que ces observations demeurent aussi vraies pour les élèves avec difficultés ou ceux n'ayant pas le français comme langue première, ce qui indique qu'un enseignement explicite de vocabulaire bénéficie aux élèves susceptibles de présenter des besoins lexicaux plus marqués (Beck, McKeown & Kucan, 2013).
- 26 Évidemment, nos données ne fournissent pas d'informations sur le temps passé à la maison à l'étude des mots pour les élèves des classes GL, alors que 100 minutes étaient consacrées hebdomadairement au travail lexical dans les classes GE. Le facteur temps explique sans doute en partie les résultats intéressants associés à l'approche expérimentale, mais même en consacrant un temps équivalent à l'étude de mots dans une approche par listes, il serait étonnant que les élèves acquièrent une connaissance profonde du sens et de l'utilisation des mots, puisque ceux-ci y sont présentés hors contexte et que peu de travail en classe est généralement associé à ce type d'approche (Anctil, Singcastar & Tardif, 2018).
- 27 Nous pensons, comme Hiebert et Martin (2009) et Nagy (2007), que plus les élèves possèdent de connaissances associées aux mots, mieux ces mots seront représentés en mémoire et plus leur récupération sera facile dans les tâches de lecture et d'écriture, ce qui milite en faveur d'un enseignement explicite et pluridimensionnel du vocabulaire, qui favoriserait l'autonomie en lecture et la taille du vocabulaire (Beck, McKeown & Kucan, 2013 ; Gambrell, Malloy & Mazzoni, 2011). Nos résultats n'ont pas pu démontrer un progrès significatif sur ces deux plans pour les élèves de la condition expérimentale (GE) par rapport aux autres approches (GL et GC), ce qui selon nous ne vient pas invalider ce postulat. Cela suggère plutôt que les effets d'un tel enseignement sur la taille du vocabulaire et la compréhension en lecture se font ressentir à plus long terme et ne peuvent être observés sur une période aussi courte que huit semaines et sur la

base d'un corpus limité de 72 mots. Puisque ce sont surtout les élèves qui maîtrisent un vocabulaire plus étendu qui sont de meilleurs lecteurs et qui tirent davantage profit de la lecture pour accroître leur vocabulaire, un enseignement lexical à plus long terme serait probablement plus bénéfique pour les élèves qui possèdent un vocabulaire limité (Biemiller, 2012). Ceci soutient l'importance d'une plus grande intégration de l'enseignement explicite du vocabulaire en classe, et ce, dès le début de la scolarisation, afin de maximiser ses effets sur les compétences en lecture et en écriture des élèves.

- 28 Dans un deuxième temps, cette recherche visait à analyser les effets de trois modalités d'enseignement de la condition GE, soit à travers 1) des tâches orales seulement, 2) des tâches orales et de lecture, et 3) des tâches orales, de lecture et d'écriture sur les progrès des élèves aux épreuves de pré/posttests, et à les comparer à ceux obtenus pour la condition GL. Nos résultats montrent que les élèves qui ont réalisé des activités à l'oral et en lecture se distinguent, sur le plan des progrès liés à l'orthographe et à la profondeur du vocabulaire, de ceux qui ont effectué des activités orales seulement. Ces résultats suggèrent qu'un enseignement explicite du vocabulaire devrait comporter minimalement des activités orales et de lecture pour favoriser le développement de l'orthographe et l'approfondissement du vocabulaire, ce qui est en accord avec les conclusions d'autres travaux mentionnant que l'apprentissage de mots nouveaux est favorisé lorsque les élèves s'engagent dans des discussions autour des mots nouveaux et sont amenés à utiliser les mots de façon productive (Snell, Hindman & Wasik, 2015), notamment en les prononçant (Rosenthal & Ehri, 2010). Cette multimodalité oral/écrit est pourtant peu présente dans les pratiques de classe actuelles, où les mots inconnus sont la plupart du temps simplement expliqués oralement par les enseignants au hasard des difficultés rencontrées et où les activités lexicales prennent souvent la forme d'exercices écrits (Anctil, Singcastar & Tardif, 2018).
- 29 Considérant le peu de travaux ayant porté sur l'enseignement du vocabulaire en contexte québécois, et dans la mesure où ce projet a été mené avec la collaboration de différents milieux scolaires et qu'il vise à répondre à des préoccupations professionnelles concrètes, il implique des retombées importantes sur la formation et le perfectionnement professionnel, notamment en proposant aux enseignants des pratiques de classe novatrices⁴ en lien avec l'enseignement du vocabulaire dans une perspective de prise en compte des spécificités des élèves. Il permet notamment de mettre en lumière des pratiques susceptibles de favoriser le développement du vocabulaire et de mieux définir les interventions didactiques liées à ce développement.

6. Constats et implications didactiques

- 30 L'objectif général de notre recherche était de créer et d'évaluer des pratiques novatrices d'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves québécois de 4^e année du primaire qui évoluent en classe ordinaire. Les résultats obtenus contribuent à démontrer qu'un enseignement explicite de mots ciblés, à travers des tâches orales et écrites favorisant l'exploration des différentes facettes de la connaissance lexicale (forme, sens, utilisation), peut contribuer à améliorer la compétence à orthographier et les connaissances profondes du vocabulaire des élèves, et que les progrès observés semblent se maintenir dans le temps, ce qui s'arrime parfaitement aux recommandations qui découlent des nombreuses recherches sur l'enseignement du vocabulaire. Notre recherche constitue aussi une preuve supplémentaire qu'un

enseignement comme celui proposé est plus efficace que le recours à des listes de mots à mémoriser, qui constitue l'approche la plus répandue actuellement.

- 31 Ces constats ont évidemment de grandes implications didactiques et nous invitent à réfléchir au peu de place accordé à l'enseignement lexical au primaire. Pourtant, le type d'enseignement lexical proposé ici n'est pas incompatible avec des pratiques de lecture et d'écriture déjà en place dans les classes et gagnerait à y être intégré (Grossmann, 2011). Le recours à des listes de mots comme la liste orthographique du ministère de l'Éducation du Québec, incontournable pour les enseignants québécois, n'est pas non plus à exclure d'emblée, puisqu'il peut constituer un tremplin pour un travail en profondeur des mots à l'étude à travers des tâches variées, autant orales qu'écrites. Mais pour que les enseignants comprennent l'importance de réaménager leur emploi du temps et de diversifier leurs pratiques pour soutenir plus efficacement le développement lexical de leurs élèves, notamment les plus vulnérables, il importe de revoir la formation initiale et continue qui leur est offerte, dans le but de mettre à leur disposition toutes les connaissances lexicales et didactiques nécessaires à la mise en place de pratiques efficaces d'enseignement du vocabulaire.

BIBLIOGRAPHIE

- AITCHISON, Jean. (2012). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (4^e ed.). Oxford, Royaume-Uni : Wiley-Blackwell.
- ANCTIL, Dominic, SINGCASTER, Mélissa & TARDIF, Mylène. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La lettre de l'AIRDF*, 64, 19-25.
- Antidote, version 9*. (2012). Montréal, Québec : Druide informatique.
- BAUMANN, James F., EDWARDS, Elizabeth C. & BOLAND, Eileen. (2012). Teaching Word-Learning Strategies. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary Instruction. Research to Practice* (2^e éd., p. 139-166). New York, NY : Guilford Press.
- BECK, Isabel L., MCKEOWN, Margaret G. & KUCAN, Linda. (2013). *Bringing Words to Life. Robust Vocabulary Instruction* (2^e éd.). New York, NY : Guilford Press.
- BERNINGER, Virginia W., ABBOTT, Robert D., NAGY, William E. & CARLISLE, Joanne. (2010). Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grade 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 141-163. <<https://doi.org/10.1007/s10936-009-9130-6>>.
- BERTHIAUME, Rachel & DAIGLE, Daniel. (2014). Are Dyslexic Children Sensitive to the Morphological Structure of Words When They Read? The Case of Dyslexic Readers of French. *Dyslexia*, 20(3), 241-260. <<https://doi.org/10.1002/dys.1476>>.
- BIEMILLER, Andrew. (2012). Teaching Vocabulary in the Primary Grades. Vocabulary Instruction Needed. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary Instruction. Research to Practice* (2^e éd., p. 34-50). New York, NY : Guilford Press.

- BLACHOWICZ, Camille L. Z. & FISHER, Peter J. (2010). *Teaching Vocabulary in All Classrooms* (4^e éd.). Columbus, OH : Merrill-Prentice Hall.
- BLACHOWICZ, Camille L. Z. & FISHER, P. J. (2011). Best Practices in Vocabulary Instruction Revisited. In L. Mandel Morrow & L. B. Gambrell (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (4^e éd., p. 224-249). New York, NY : Guilford Press.
- BLANC, Nathalie. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris, France : Dunod.
- BOWERS, Peter N. & KIRBY, John R. (2010). Effects of Morphological Instruction on Vocabulary Acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(5), 515-537. <<https://doi.org/10.1007/s11145-009-9172-z>>.
- CARAVOLAS, Markéta & LANDERL, Karin. (2010). The Influences of Syllable Structure and Reading Ability on the Development of Phoneme Awareness: A Longitudinal, Cross-Linguistic Study. *Scientific Studies of Reading*, 14(5), 464-484. <<https://doi.org/10.1080/10888430903034804>>.
- CHALL, Jeanne S., JACOBS, Vicki A. & BALDWIN, Luke E. (1990). *The Reading Crisis*. Cambridge, Royaume-Uni : Harvard University Press.
- CHARTRAND, Suzanne G. & LORD, Marie-Andrée. (2010). Pratiques déclarées de l'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, 156, 30-31.
- COYNE, Michael D., CAPOZZOLI-OLDHAM, Ashley & SIMMONS, Deborah C. (2012). Vocabulary Instruction for Young Children at Risk of Reading Difficulties: Teaching Word Meanings During Shared Storybook Readings. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary Instruction. Research to Practice* (2^e éd., p. 51-71). New York, NY : Guilford Press.
- CUNNINGHAM, Anne E. & RYAN O'DONNELL, Colleen. (2012). Reading and Vocabulary Growth. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary Instruction. Research to Practice* (2^e éd., p. 256-279). New York, NY : Guilford Press.
- DAIGLE, Daniel, AMMAR, Ahlem & MONTÉSINOS-GELET, Isabelle. (2013). *Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites* (Rapport n° 2010-ER-136836). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- DUNCAN, Greg J., DOWSETT, Chantelle J., CLAESSENS, Amy, MAGNUSON, Katherine, HUSTON, Aletha C., KLEBANOV, Pamela, ... JAPPEL, Crista. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>>.
- ÉCALLE, Jean & MAGNAN, Annie. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris, France : Dunod.
- ELLEMAN, Amy M., LINDO, Endia J., MORPHY, Paul & COMPTON, Donald L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <<https://doi.org/10.1080/19345740802539200>>.
- GAMBRELL, Linda B., MALLOY, Jacquelyn A. & MAZZONI, Susan A. (2011). Evidence-Based Best Practices in Comprehensive Literacy Instruction. In L. Mandel Morrow & L. B. Gambrell (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (4^e éd., p. 11-36). New York, NY : Guilford Press.
- GRABE, William. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice. The Cambridge Applied Linguistics Series*. New York, NY : Cambridge University Press.
- GROSSMANN, Francis. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183. <<https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>>.

- HIEBERT, Elfrieda H. & MARTIN, Leigh Ann. (2009). Opportunity to Read: A Critical but Neglected Construct in Reading Instruction. In E. H. Hiebert (dir.), *Reading More, Reading Better* (p. 3-29). New York, NY : Guilford Press.
- KAME'ENUI, Edward J. & BAUMANN, James F. (2012). *Vocabulary Instruction. Research to Practice*. New York, NY : Guilford Press.
- LÉTÉ, Bernard, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane & COLÉ, Pascale. (2004). MANULEX: A Grade-Level Lexical Database from French Elementary-School Readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(1), 156-166.
- MANSOUR, Martine. (2012). *Pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire* (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- NAGY, William E. (2007). Metalinguistic Awareness and the Vocabulary-Comprehension Connection. In R. K. Wagner, A. E. Muse & K. R. Tannenbaum (dir.), *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension* (p. 52-77). New York, NY : Guilford Press.
- NATION, Paul I. S. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (2010). *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*.
- POLGUÈRE, Alain. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales* (2^e éd.). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- PROTOPAPAS, Athanassios, SIMOS, Panagiotis G., SIDERIDIS, Georgios D. & MOUZAKI, Angeliki. (2012). The Components of the Simple View of Reading: A Confirmatory Factor Analysis. *Reading Psychology*, 33, 217-240. <<https://doi.org/10.1080/02702711.2010.507626>>.
- RAVEN, John, RAVEN, John C. & COURT, John H. (1998). *Manuel des Progressive Matrices Couleur de Raven*. Paris, France : ECPA – Pearson.
- READ, John. (1993). The Development of a New Measure of L2 Vocabulary Knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355-371. <<https://doi.org/10.1177/026553229301000308>>.
- ROSENTHAL, Julie & EHRI, Linnea C. (2011) Pronouncing New Words Aloud during the Silent Reading of Text Enhances Fifth Graders' Memory for Vocabulary Words and Their Spellings. *Reading and Writing*, 24(8), 921-950. <<https://doi.org/10.1007/s11145-010-9239-x>>.
- RUBERTO, Noémia, DAIGLE, Daniel & AMMAR, Ahlem. (2016). The Spelling Strategies of Francophone Dyslexic Students. *Reading and Writing*, 29(4), 659-681. <<https://doi.org/10.1007/s11145-015-9620-x>>.
- SCHMITT, Norbert, JIANG, Xiangying & GRABE, William. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26-43. Disponible en ligne sur <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>>.
- SNELL, Emily, HINDMAN, Annemarie & WASIK, Barbara. (2015). How Can Book Reading Close the Word Gap? Five Key Practices from Research. *The Reading Teacher*, 68(7). <<https://doi.org/10.1002/trtr.1347>>.

STAHL, Steven A. & NAGY, William E. (2006). *Teaching Word Meanings*. Mahwah, NJ : L. Erlbaum Associates.

STANOVICH, Keith E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

THORNBURY, Scott. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow, Royaume-Uni : Longman.

TOGLIA, Michael P. & BATTIG, William F. (1978). *Handbook of Semantic Word Norms*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum Associates.

VILLEPONTOUX, Luc. (1997). *Aider les enfants en difficulté à l'école. L'apprentissage du lire-écrire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

VANCOMELBEKE, Philippe. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris, France : Nathan.

VERHOEVEN, Ludo, VAN LEEUWE, Jan & VERMEER, Anne. (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>>.

VIKIS-FREIBERGS, Vaira. (1976). Abstractness and Emotionality Values for 398 French Words. *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie*, 30(1), 22-30. <<https://doi.org/10.1037/h0082041>>.

WAGNER, Richard K., MUSE, Andrea E. & TANNENBAUM, Kendra R. (2007). *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*. New York, NY : Guilford Press.

ZIEGLER, Johannes C. & GOSWAMI, Usha. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. <<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>>.

ANNEXES

ANNEXE 1. – Liste des 72 mots ciblés.

	Liste des 72 mots ciblés			
	Concrets		Abstraits	
	Fréquents	Moins fréquents	Fréquents	Moins fréquents
Orthographe transparente	<i>partir</i>	<i>résiner</i>	<i>retour</i>	<i>éloigner</i>
	<i>poitrine</i>	<i>bouture</i>	<i>rentrer</i>	<i>arable</i>
	<i>tenir</i>	<i>crépu</i>	<i>mode</i>	<i>calomnie</i>
	<i>texte</i>	<i>tari</i>	<i>grave</i>	<i>oser</i>
	<i>sable</i>	<i>infirme</i>	<i>secours</i>	<i>abasourdir</i>
	<i>énorme</i>	<i>marsupial</i>	<i>signe</i>	<i>profusion</i>

Une difficulté orthographique	<i>dollar</i>	<i>lunette</i>	<i>essayer</i>	<i>ébranler</i>
	<i>scène</i>	<i>acculer</i>	<i>soudain</i>	<i>misère</i>
	<i>sorcière</i>	<i>délavé</i>	<i>habitude</i>	<i>serrer</i>
	<i>couper</i>	<i>embrasure</i>	<i>terrible</i>	<i>disjoint</i>
	<i>déjeuner</i>	<i>endive</i>	<i>simple</i>	<i>merveilleuse</i>
	<i>désert</i>	<i>belvédère</i>	<i>façon</i>	<i>assurer</i>
Deux difficultés orthographiques	<i>côte</i>	<i>robinetterie</i>	<i>distance</i>	<i>consentement</i>
	<i>exercice</i>	<i>orthophoniste</i>	<i>plutôt</i>	<i>incrédulité</i>
	<i>théâtre</i>	<i>haletant</i>	<i>également</i>	<i>acoustique</i>
	<i>capitaine</i>	<i>capitonnage</i>	<i>heureusement</i>	<i>clandestin</i>
	<i>sommet</i>	<i>fricasser</i>	<i>effet</i>	<i>cutané</i>
	<i>document</i>	<i>sarriette</i>	<i>direction</i>	<i>tourmentée</i>

ANNEXE 2. – Extraits des épreuves prétests / posttests.

Extrait de l'épreuve de compréhension de lecture – prétest :

Deux cousines font du patin artistique. Lorsqu'elles vont ensemble à la patinoire, elles se dépêchent de mettre leurs patins et elles s'amusent à faire un concours pour savoir qui peut sauter le plus haut. La gagnante reçoit une boîte de chocolats et la perdante se fait confisquer ses patins.

Quand la perdante se fait-elle confisquer ses patins ?

- Après avoir enlevé ses patins.
- Pendant qu'elle saute en patins.
- En sortant de la patinoire.
- Avant de mettre ses patins.

Extrait de l'épreuve d'orthographe – prétest :

C'est _____ ! L'horreur ! Un _____ ! La fin du monde.

Pourtant, la journée avait bien commencé. Ce matin après mon _____, la _____ Katarina m'attendait dans la cour de notre école de _____ avec une surprise. Des _____ et un _____ morceau de gâteau au chocolat ! J'ai voulu y goûter tout de suite. Finalement, je l'ai tout mangé. Même si j'avais déjà englouti deux omelettes à la _____. J'avais un sourire qui s'étirait jusqu'aux oreilles en rentrant dans la classe, _____ que j'étais de bonne humeur.

Extrait de l'épreuve d'étendue du vocabulaire – prétest :

1.	vieillard
2.	membre
3.	butour
4.	chemin
5.	colossal
6.	vaincre
7.	mortel
8.	banlieue
9.	hadafille
10.	changer
11.	piéger
12.	matelassage
13.	catalogue
14.	accessoire
15.	repli
16.	bref
17.	consommation
18.	eupelvalle
19.	perturber
20.	jetable

Extrait de l'épreuve de profondeur du vocabulaire – prétest :

1. Sarriette

Aromate	Accompagnateur	Sarrau	Fraîche
---------	----------------	--------	---------

2. Ustensile

Volatile	Cuisine	Instrument	Effroi
----------	---------	------------	--------

3. Infirme

Cordonnier	Guérir	Paralysé	Intime
------------	--------	----------	--------

4. Consentement

Permission	Demander	Broché	Enchantement
------------	----------	--------	--------------

5. Habitude

Mauvaise	Attitude	Appareil	Tradition
----------	----------	----------	-----------

ANNEXE 3. – Scores moyens par épreuve et en fonction des trois conditions.

Épreuve	Temps	GL	GE	GC
Compréhension (score/12)	prétest	8,37	8,10	6,45
	posttest immédiat	9,04	8,63	7,70
	posttest différé	8,88	8,96	7,33
Orthographe (score/48)	prétest	27,13	25,24	24,32
	posttest immédiat	31,49	32,32	26,55
	posttest différé	32,00	32,34	27,47
Étendue (score/270)	prétest	229,93	229,99	216,56
	posttest immédiat	233,04	239,82	223,51
	posttest différé	239,77	239,40	229,04
Profondeur (score/96)	prétest	64,76	62,74	60,25
	posttest immédiat	72,05	76,08	64,67
	posttest différé	70,55	77,45	64,05

ANNEXE 4. – Scores globaux par épreuve et en fonction des modalités de la condition GE.

Épreuve	Temps	GL	GE ⁰	GE ^{OL}	GE ^{OLÉ}
Compréhension (score/12)	prétest	8,37	8,18	7,97	8,14
	posttest immédiat	9,04	9,03	8,27	8,54
	posttest différé	8,88	9,44	8,34	9,03
Orthographe (score/48)	prétest	27,13	26,18	23,63	25,83
	posttest immédiat	31,49	31,32	32,59	33,14
	posttest différé	32,00	31,47	32,79	32,86
Étendue (score/270)	prétest	229,93	223,55	239,67	227,31
	posttest immédiat	233,04	233,61	245,93	240,61

	posttest différé	239,77	235,16	242,67	240,69
Profondeur (score/96)	prétest	64,76	60,03	63,97	64,55
	posttest immédiat	72,05	74,42	76,44	77,52
	posttest différé	70,55	74,63	79,14	78,93

NOTES

1. Disponible sur <www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/>.
2. Les scores globaux associés à chaque épreuve selon les groupes de participants figurent en annexe 3.
3. Les scores globaux associés à chaque épreuve selon les groupes de participants figurent en annexe 4.
4. Un ouvrage regroupant des propositions d'activités de vocabulaire découlant du projet est paru à l'hiver 2020 aux éditions Chenelière Éducation sous le titre *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire. Plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots*.

RÉSUMÉS

La présente étude cherche à mesurer l'impact d'un enseignement explicite et pluridimensionnel du vocabulaire — c'est-à-dire qui s'intéresse aux différentes facettes de la connaissance des mots (forme, sens et utilisation) — sur les progrès d'élèves québécois de 4^e année primaire (CM1) à des épreuves de compréhension en lecture, d'orthographe, d'étendue et de profondeur du vocabulaire. Cet enseignement est aussi comparé à un enseignement du vocabulaire plus traditionnel basé sur des listes de mots à mémoriser dans une perspective orthographique. Les résultats démontrent qu'au terme de dix semaines d'enseignement, les élèves ayant bénéficié d'un enseignement pluridimensionnel ont progressé de façon significative par rapport aux élèves ayant reçu un enseignement à partir de listes de mots sur le plan de la maîtrise de l'orthographe des 72 mots ciblés et de la profondeur de la connaissance lexicale associée à ces mots. Les résultats suggèrent aussi qu'une approche multimodale incluant des activités menées à l'oral et d'autres faisant appel à la lecture s'avère plus efficace qu'une approche menée à l'oral seulement.

The present study aims to measure the impact of an explicit and multidimensional vocabulary instruction—that is to say, which considers the different facets of word knowledge (form, meaning and use)—on the progress of 4th grade pupils in Québec (CM1) on tests of reading comprehension, spelling, breadth and depth of vocabulary knowledge. This direct instruction is also compared to a more traditional vocabulary teaching approach based on word lists to memorize often used in class. The results show that after ten weeks of teaching, the pupils who benefited from a multidimensional instruction progressed significantly compared to the pupils who received instruction from a list of words in terms of spelling and depth of lexical knowledge associated with the 72 words targeted. The results also suggest that a multimodal approach that includes oral and reading tasks is more effective than an oral approach alone.

INDEX

Mots-clés : enseignement du vocabulaire, enseignement direct, profondeur du vocabulaire, approche multimodale, orthographe

Keywords : vocabulary teaching, direct instruction, vocabulary depth, multimodal teaching, spelling

AUTEURS

RACHEL BERTHIAUME

Université de Montréal

DOMINIC ANCTIL

Université de Montréal

DANIEL DAIGLE

Université de Montréal