

Université de Montréal

L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les
élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire

Par
Claudine Sauvageau

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en éducation, option
didactique

Décembre 2023

© Claudine Sauvageau, 2023

Université de Montréal

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire

Présentée par

Claudine Sauvageau

Est évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Isabelle Montésinos-Gelet

Présidente-rapporteuse

Dominic Anctil

Directeur de recherche

Rachel Berthiaume

Membre du jury

Anne Sardier

Examinatrice externe

Marcel Bissonnette

Représentant de la doyenne

Résumé

Les élèves à risque sont au cœur des préoccupations éducatives actuelles qui priorisent, notamment, la prévention de l'abandon scolaire (MEQ, 2017). Or, ces élèves peinent souvent à atteindre les cibles de réussite, en particulier concernant le développement des connaissances lexicales (Roux-Baron, 2019). C'est dans ce contexte que s'inscrit cette recherche, qui vise à créer et à expérimenter des séquences basées sur l'enseignement direct de vocabulaire (EDV) et sur l'oral réflexif (OR) auprès d'élèves, notamment à risque, du 1^{er} cycle du primaire. Si l'EDV se traduit par l'explication, par l'enseignante, de mots ciblés dans des œuvres jeunesse suivie de la consolidation de ces mots dans divers contextes de réemploi (Beck et coll., 2013), l'OR contribue plutôt à une connaissance en profondeur des concepts par la coconstruction des savoirs (Chabanne et Bucheton, 2002).

Six enseignantes du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves ($n=126$) ont participé à cette recherche quasi expérimentale. Chaque enseignante (et son groupe d'élèves) était associée à une condition expérimentale (activités de consolidation avec/sans OR) ; dans chaque groupe, certains élèves étaient considérés à risque en raison d'un bagage lexical plus limité. Les enseignantes et la chercheuse ont mis en œuvre trois blocs d'intervention basés sur la démarche d'EDV, qui ont conduit à une collecte mixte de données. Des pré/posttests ont renseigné sur les apprentissages lexicaux des élèves, selon leur condition expérimentale, leur profil et le type d'étayage reçu (soutenu ou non). Des données qualitatives, issues de bandes vidéos, de journaux de bord et d'entretiens ont permis de documenter le réemploi spontané des mots ciblés par les élèves et de valider les conditions de mise en œuvre de l'OR.

L'évolution significative des scores globaux (pré/posttests) aux trois blocs confirme d'abord l'efficacité de la démarche d'EDV auprès de tous les élèves. L'analyse des données qualitatives témoigne par ailleurs de la qualité des discussions en OR, mais démontre une appropriation graduelle de la posture en OR chez les enseignantes et les élèves, des constats cruciaux pour valider et expliquer les résultats issus de la comparaison des conditions expérimentales. Ainsi, l'analyse des données quantitatives indique qu'une approche de consolidation des mots en OR paraît favorable au rappel du sens des mots et à la production de leur forme orale, progressivement au fil de l'expérimentation. Chez les élèves à risque, l'influence favorable d'une approche en OR s'observe au bloc 3, cette fois sur l'ensemble des connaissances lexicales réceptives et productives. Les résultats comparés selon le profil des élèves ne démontrent toutefois pas l'effet de l'étayage soutenu offert aux élèves à risque ; ces derniers conserveraient néanmoins (comme leurs pairs) leurs apprentissages lexicaux dans le temps, du moins en réception. Enfin, les élèves à risque associés à la condition OR réemploieraient spontanément plus souvent les mots ciblés et utiliseraient une plus grande variété de mots appris que leurs pairs.

En somme, notre étude démontre le bien-fondé de poursuivre la recherche sur l'OR et l'EDV, voire sur leur alliance, qui paraît une avenue prometteuse, favorable au développement lexical de tous les apprenants, notamment des jeunes élèves à risque.

Mots-clés : didactique du lexique, didactique de l'oral, enseignement direct de vocabulaire, oral réflexif, élèves à risque, littérature jeunesse, étayage, réemploi lexical, enseignement au primaire

Abstract

At-risk students are at the heart of current educational concerns, which aim to act preventively to counter the dropping out of school phenomenon (MEQ, 2017). However, these students often struggle to achieve success targets, particularly regarding the development of lexical knowledge (Roux-Baron, 2019). Our doctoral research takes place in this context, with the aim of creating and experimenting a teaching approach based on robust vocabulary teaching (RVT) and reflective oral (RO) with students, especially at-risk ones, in the 1st cycle of primary school. If RVT results in the explanation, by the teacher, of targeted words in children's book, supplemented by follow-up activities in various contexts of reuse (Beck et al., 2013), OR, for its part, contributes to an in-depth knowledge of concepts through the co-construction of knowledge (Chabanne and Bucheton, 2002).

Six primary school teachers and their students ($n=126$) participated in this quasi-experimental research. Each teacher (and their group of students) was associated with an experimental condition (follow-up activities with/without RO). Furthermore, in each group, certain students were considered at-risk due to a more limited lexical background. The teachers, with the researcher, implemented three intervention sequences based on the RVT approach. The experiment led to the collection of mixed data. Pre/posttests provided information on students' vocabulary learning, according to their experimental condition, their profile, and the type of support received (sustained support or not). Qualitative data extracted from videotapes, logbooks, and interviews, made it possible to keep traces of the spontaneous reuse of the targeted words by the students while also validating the conditions for implementing RO.

The significant evolution of overall scores (pre/post-tests) in all three sequences first confirms the effectiveness of the RVT approach with all students. Moreover, the analysis of qualitative data reflects the quality of discussions but also demonstrates a gradual appropriation of the RO posture among teachers and students, crucial findings for validating and explaining the results arising from the comparison of experimental conditions. Thus, the analysis of the quantitative data indicates that an approach that consists of consolidating words in RO appears favorable to the recall of the meaning of the words and on the production of their oral form, gradually over the course of the experiment. Among at-risk students, the favorable influence of an RO approach is observed, more specifically in the third sequence, on all receptive and productive lexical knowledge. However, comparing results according to student profile does not demonstrate the effect of the sustained support offered to at-risk students; the latter would nevertheless maintain (like their peers) their vocabulary learning over time, at least in reception. Finally, at-risk students associated with the RO condition would spontaneously reuse targeted words more often and use a greater variety of learned words than their peers.

In conclusion, our study demonstrates the merits of continuing research on RO and RVT, or even on the alliance between the two, which has shown itself to be a promising avenue for creating favorable conditions for the vocabulary development of all learners, particularly young at-risk students.

Keywords: lexicon didactics, oral didactics, robust vocabulary teaching, reflective oral, at-risk students, children's literature, scaffolding, vocabulary reuse, primary school teaching

Table des matières

Résumé	3
Abstract	5
Table des matières.....	7
Liste des tableaux.....	13
Liste des figures	15
Liste des sigles et abréviations.....	16
Introduction.....	22
Chapitre 1 – Problématique	24
1.1 Les élèves à risque	24
1.1.1 Le concept d’élèves à risque.....	25
1.1.2 La littératie au cœur des interventions auprès des élèves à risque.....	26
1.1.3 La lecture au premier plan	28
1.2 Le vocabulaire : sphère d’intervention prioritaire en lecture	29
1.2.1 La compréhension en lecture, le vocabulaire et le succès scolaire	29
1.2.2 L’intervention précoce sur le plan lexical.....	31
1.2.3 La situation actuelle en milieu scolaire.....	32
1.3 La définition du vocabulaire	34
1.3.1 Le vocabulaire et le lexique.....	34
1.3.2 Le vocabulaire et le concept de connaissance des mots.....	35
1.4 Les modalités d’enseignement du vocabulaire	36
1.4.1 La lecture à haute voix d’œuvres jeunesse	36
1.4.2. L’enseignement direct de vocabulaire	37
1.4.3 L’oral pour favoriser la consolidation du vocabulaire	38
1.5 La synthèse de la problématique.....	41
1.6 La pertinence de l’étude.....	42
1.7 La question générale	42
Chapitre 2 – Cadre conceptuel.....	43
2.1 Un regard attentif sur le vocabulaire.....	43
2.1.1 Des précisions terminologiques et pédagogiques	43

2.1.2 Le caractère multidimensionnel de la connaissance des mots	44
2.1.2.1 Les facettes de la connaissance des mots	44
2.1.2.2 La connaissance des mots au regard des dimensions réceptive et productive et des concepts de reconnaissance et de rappel	47
2.1.2.3 La profondeur du vocabulaire	48
2.1.3 L'enseignement du vocabulaire	51
2.1.3.1 La contextualisation des apprentissages.....	51
2.1.3.1.1 Les œuvres jeunesse : ressources authentiques.....	52
2.1.3.1.2 La lecture interactive : dispositif privilégié	54
2.1.3.2 L'enseignement direct des mots	55
2.1.3.2.1 La séquence d'enseignement direct	56
2.1.3.2.2 La sélection des mots	57
2.1.3.2.3 Des définitions précises, mais accessibles	60
2.1.3.2.4 Une recension de travaux empiriques axée sur la mise en œuvre d'activités de consolidation de vocabulaire ciblé.....	62
2.1.3.3 L'évaluation de la profondeur des connaissances lexicales	72
2.1.3.3.1 Un regard sur les types de tâches	72
2.1.3.3.2 Des considérations pour l'utilisation des mesures évaluatives	75
2.2 L'oral au service des apprentissages lexicaux	78
2.2.1 L'oral dans la classe.....	78
2.2.1.1 Une définition de l'oral	78
2.2.1.2 L'oral sous toutes ses formes	79
2.2.2 L'oral réflexif : un oral pour apprendre	81
2.2.2.1 Les principales influences théoriques de l'oral réflexif	82
2.2.2.2 Une définition de l'oral réflexif.....	83
2.2.2.3 Les conditions propices à la mise en œuvre de l'oral réflexif.....	84
2.2.2.3.1 Les situations d'interactions favorables à l'apprentissage entre pairs	85
2.2.2.3.2 L'étayage de l'enseignante	89
2.2.2.3.3 Des observations empiriques à l'appui	91
2.2.2.4 L'appréciation de l'oral réflexif	99
2.2.2.4.1 Les outils de collecte.....	99
2.2.2.4.2 Les critères d'appréciation	101
2.2.3 L'oral réflexif au service de l'enseignement du vocabulaire : une avenue à explorer.....	104
2.2.3.1 Le recours à l'oral réflexif pour développer la profondeur du vocabulaire : état des lieux	105
2.2.3.1.1 Des recherches empiriques empreintes d'une orientation réflexive et interactive....	105
2.2.3.1.2 Les liens existants entre l'enseignement direct de vocabulaire et l'oral réflexif	108
2.2.3.2 L'apport de l'oral réflexif à l'apprentissage de vocabulaire	110
2.2.3.2.1 L'étayage	110
2.2.3.2.2 Le cadre participatif	111
2.2.3.2.3 Les dimensions métacognitive et métalinguistique	112
2.3 La synthèse du cadre conceptuel.....	113
2.3.1 Les constats pédagogiques.....	113
2.3.2 Les considérations méthodologiques	114
2.4 Les objectifs spécifiques de recherche.....	115

Chapitre 3 – Méthodologie	117
3.1 Notre choix d’approche méthodologique : l’approche quasi expérimentale.....	117
3.2 Le contexte expérimental.....	121
3.2.1 La description du milieu	121
3.2.2 Les participants : leurs caractéristiques et leur sélection	122
3.2.3 Le profil professionnel des enseignantes	124
3.2.4 La formation des enseignantes.....	126
3.3 La démarche d’ensemble de notre recherche.....	128
3.3.1 Le déroulement des séquences d’intervention	128
3.3.2 La sélection des œuvres jeunesse.....	133
3.3.3 Les mots ciblés dans les œuvres	134
3.3.4 Les activités de consolidation des mots.....	135
3.3.5 L’étayage	137
3.4 L’évaluation et la comparaison des apprentissages : instrumentation et méthodes d’analyse.....	139
3.4.1 La collecte de données.....	140
3.4.1.1 La nature des données recueillies.....	140
3.4.1.2 La démarche préconisée et les outils utilisés.....	141
3.4.2 L’analyse des données	144
3.4.2.1 L’analyse quantitative	145
3.4.2.1.1 Les données quantitatives	145
3.4.2.1.2 Le contrecodage des données.....	147
3.4.2.1.3 Les analyses menées à partir des données quantitatives	150
3.4.2.2 L’analyse menée à partir des données qualitatives.....	152
3.4.2.2.1 Les bandes vidéos	152
3.4.2.2.2 Les journaux de bord	155
3.4.2.2.3 Les entretiens semi-dirigés	156
3.5 La synthèse de la méthodologie.....	156
Chapitre 4 – Validation des conditions de mise en œuvre de l’oral réflexif	157
4.1 Un rappel de la méthodologie utilisée	157
4.2 L’analyse des discussions menées	159
4.2.1 Les unités de discussion	160
4.2.2 L’étayage.....	161
<i>Le transfert de responsabilités et l’adoption d’une posture métacognitive par les élèves.....</i>	<i>165</i>
4.2.3 L’engagement des élèves.....	166
<i>La prise de parole par les élèves.....</i>	<i>166</i>
<i>Les conduites langagières utilisées</i>	<i>168</i>
4.3 L’appropriation de la posture en oral réflexif du point de vue des enseignantes.....	169
4.4 La synthèse de la validation des conditions de mise en œuvre de l’oral réflexif.....	172
Chapitre 5 – Résultats.....	174
5.1 Un survol des résultats globaux (objectif 1)	175

5.1.1 Les scores globaux dans les trois séquences d'intervention (objectif 1.1)	175
5.1.2 Les scores globaux par mot (objectif 1.2).....	179
5.2 L'apprentissage de vocabulaire selon les conditions expérimentales	184
5.2.1 La comparaison des résultats obtenus par l'ensemble des élèves selon le type d'activités de consolidation vécues (objectif 2).....	184
5.2.1.1 Les résultats obtenus aux tâches réceptives.....	184
<i>La tâche de définition des mots</i>	185
<i>La tâche à choix multiple</i>	188
5.2.1.2 Les résultats obtenus à la tâche productive	191
5.2.2 La comparaison des résultats obtenus par les élèves à risque selon le type d'activités de consolidation vécues (objectif 3).....	194
5.2.2.1 Les résultats obtenus aux tâches réceptives.....	194
<i>La tâche de définition</i>	194
<i>La tâche à choix multiple</i>	198
5.2.2.2 Les résultats obtenus à la tâche productive	201
5.2.3 La comparaison des résultats obtenus selon le type d'étayage reçu (objectif 4)	204
5.2.3.1 Les résultats obtenus aux tâches réceptives.....	205
<i>La tâche de définition</i>	205
<i>La tâche à choix multiple</i>	208
5.2.3.2 Les résultats obtenus à la tâche productive	210
5.2.4 La synthèse des résultats comparés selon les conditions expérimentales	213
5.3 L'observation du réemploi lexical (objectif 5)	214
5.3.1 Les résultats à la tâche de réemploi lexical.....	215
5.3.2 Le réemploi spontané.....	217
5.3.2.1 Des traces du réemploi des mots dans les activités de consolidation.....	218
5.3.2.2 Des traces du réemploi spontané des mots à l'oral et à l'écrit	219
5.3.2.3 Des traces du réemploi spontané des mots en lecture et à l'écoute	220
5.3.3 La synthèse de l'observation du réemploi lexical.....	222
5.4 La synthèse des résultats	222
Chapitre 6 – Discussion.....	225
6.1 Les pistes d'interprétation associées aux conditions de mise en œuvre de l'oral réflexif	225
6.1.1 Un regard sur les types d'unités de discussion	226
6.1.2 Un regard sur l'étayage.....	227
6.1.2.1 Les actes de parole de l'adulte et leurs effets chez les élèves	228
6.1.2.2 Le transfert de responsabilités et l'adoption d'une posture métacognitive par les élèves	230
6.1.3 Un regard sur l'engagement des élèves	230
6.1.3.1 La prise de parole par les élèves.....	231
6.1.3.2 Les conduites langagières des élèves	231
6.2 L'interprétation des résultats globaux.....	233
6.2.1 Un regard sur les scores globaux aux trois tâches évaluatives	234
6.2.2 Un regard sur les scores globaux par mot.....	237

6.3 L'interprétation des résultats obtenus par l'ensemble des élèves : une perspective comparative basée sur l'approche	240
6.3.1 Un regard sur les résultats significativement distincts selon l'approche	240
6.3.1.1 Une explication basée sur les principes fondamentaux de l'oral réflexif.....	241
6.3.1.2 Une explication basée sur le choix des activités de consolidation des mots	242
6.3.1.3 Une explication basée sur l'accompagnement des enseignantes.....	244
6.3.2 Un regard sur les résultats « équivalents » d'une approche à l'autre.....	246
6.4 L'interprétation des résultats obtenus par les élèves à risque : une perspective comparative basée sur l'approche	248
6.4.1 Un regard sur les résultats des élèves à risque, comparés selon l'approche, qui suivent la tendance de l'ensemble des élèves	248
6.4.2 Un regard sur les résultats des élèves à risque, comparés selon l'approche, qui diffèrent de ceux de l'ensemble des élèves	250
6.5 L'interprétation des résultats dans une perspective comparative basée sur le profil des élèves : un regard sur le type d'étayage fourni	253
6.5.1 Un regard sur les résultats obtenus par les élèves, comparés selon leur profil	253
6.5.2 Un regard nuancé sur les résultats comparés selon le profil des élèves, à partir des données qualitatives sur l'étayage.....	256
6.6 L'interprétation des résultats relatifs au réemploi des mots.....	258
6.6.1 Un regard sur le réemploi lexical « dirigé »	259
6.6.2 Un regard sur le réemploi lexical spontané	263
6.7 La synthèse de la discussion	267
Chapitre 7 – Conclusion	271
7.1 Les retombées de la présente recherche.....	271
7.1.1 L'apport de l'oral réflexif aux apprentissages lexicaux.....	272
7.1.2 Les moyens mis en œuvre pour favoriser l'appropriation de la posture en oral réflexif	273
7.1.3 La documentation des conditions optimales d'application de la démarche d'enseignement direct du vocabulaire	275
7.1.4 Le transfert des apprentissages et des pratiques comme démonstration de la pertinence de l'étude menée	277
7.2 Les limites de la recherche menée	279
7.2.1 Les limites méthodologiques et contextuelles	279
7.2.2 Les biais induits par les caractéristiques des participants ainsi que par le rôle qu'ils jouent dans la recherche.....	281
7.3 Les recommandations et les pistes prospectives de recherche.....	282
7.3.1 Les recommandations aux chercheurs et aux formateurs	283
7.3.2 Les pistes de recherche qui allient l'oral réflexif à l'enseignement du vocabulaire	284
7.3.3 Les pistes de recherche liées à l'oral réflexif.....	286
7.3.4 Les pistes de recherche liées à l'enseignement direct de vocabulaire	288

Références bibliographiques	291
Annexe 1a : Formulaire de consentement pour les élèves.....	314
Annexe 1b : Formulaire de consentement pour les enseignantes	320
Annexe 2a : Répertoire d'activités de consolidation par l'oral réflexif	325
Annexe 2b : Répertoire d'autres types d'activités de consolidation	328
Annexe 3 : Sélection des œuvres et des mots	330
Annexe 4 : Fiche de planification d'une lecture interactive (album de fiction)	333
Annexe 5 : Fiche de planification d'une lecture interactive (album documentaire)	334
Annexe 6a : Prétest du bloc 3 – partie 1 (entretien).....	335
Annexe 6b : Prétest du bloc 3 – partie 2.....	337
Annexe 6b : Prétest du bloc 3 – partie 2 (suite)	339
Annexe 7 : Extrait du posttest 3 (production de la forme des mots).....	341
Annexe 8 : Grille d'annotation du réemploi des mots ciblés	342
Annexe 9a : Extrait du journal de bord de l'enseignante (G ^{ROR} /G ^{NOR})	343
Annexe 9b : Extrait du journal de bord de l'enseignante (G ^{RAA} /G ^{NAA})	345
Annexe 10 : Canevas d'entretien semi-dirigé (bilan).....	347
Annexe 11 : Exemple de <i>Guide de contrecodage</i> (bloc 3)	349
Annexe 12 : Grille d'appréciation d'une discussion en oral réflexif	358
Annexe 13 : Graphiques des scores et de l'évolution des scores pour chaque mot ciblé.....	359
Annexe 14 : Analyse qualitative : inventaire des codes	360
Annexe 15 : Tableau d'ancrage pour enseigner les pratiques collaboratives en contexte d'oral réflexif	367

Liste des tableaux

Tableau 1. – Les facettes de la connaissance des mots (adaptation et traduction libre de Nation, 2001, p. 27).....	46
Tableau 2. – Le parcours professionnel des six enseignantes	125
Tableau 3. – L'étayage par divers actes de paroles	127
Tableau 4. – La planification des activités de consolidation avec oral réflexif (G^{ROR} et G^{NOR}).....	137
Tableau 5. – La planification des « autres activités » de consolidation (G^{RAA} et G^{NAA})	137
Tableau 6. – L'échelle de notation des définitions des élèves utilisée au bloc 1	146
Tableau 7. – L'échelle de notation des définitions des élèves utilisée aux blocs 2 et 3	146
Tableau 8. – L'attribution des scores selon la tâche et les facettes des mots évaluées	147
Tableau 9. – Les résultats du contrecodage des données issues de la tâche de définition des mots (% d'accord entre les codeurs)	149
Tableau 10. – Les types d'unités de discussion.....	160
Tableau 11. – La répartition des unités de discussion dans les activités de consolidation en oral réflexif ($G^{ROR} + G^{NOR}$).....	161
Tableau 12. – Les fonctions de l'étayage dans les activités de consolidation en oral réflexif ($G^{ROR} + G^{NOR}$) 162	
Tableau 13. – Les actes de parole produits par l'adulte au cours des activités de consolidation en oral réflexif dans les extraits analysés ($G^{ROR} + G^{NOR}$).....	163
Tableau 14. – Les effets des actes de parole sur les élèves lors des activités de consolidation en oral réflexif, dans les extraits analysés ($G^{ROR} + G^{NOR}$).....	164
Tableau 15. – Le transfert de responsabilités chez les élèves ayant participé à des activités de consolidation en oral réflexif ($G^{ROR} + G^{NOR}$).....	166
Tableau 16. – La durée des interventions des élèves et de l'adulte lors des discussions menées en oral réflexif, dans les extraits analysés ($G^{ROR} + G^{NOR}$).....	167
Tableau 17. – Les conduites langagières employées par les élèves au cours des discussions menées en oral réflexif dans les extraits analysés ($G^{ROR} + G^{NOR}$).....	168
Tableau 18. – La comparaison de l'évolution des scores globaux aux tâches réceptives (T1-T2)	177
Tableau 19. – La comparaison de l'évolution des scores globaux aux trois tâches (T2-T3) ^a	179
Tableau 20. – L'évolution des scores par mot (T1-T2).....	181
Tableau 21. – L'évolution des scores par mot (T2-T3).....	181
Tableau 22. – L'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2) selon l'approche, indépendamment du profil des élèves ^a	186
Tableau 23. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2) selon l'approche, indépendamment du profil des élèves ^a	186
Tableau 24. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T2-T3) selon l'approche, indépendamment du profil des élèves : données descriptives ^a	188
Tableau 25. – L'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T1-T2) selon l'approche, indépendamment du profil des élèves ^a	189
Tableau 26. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T1-T2) selon l'approche, indépendamment du profil des élèves ^a	190
Tableau 27. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T2-T3) selon l'approche, indépendamment du profil des élèves : données descriptives ^a	191

Tableau 28. – La comparaison des scores moyens à la tâche de production (au T2) selon l’approche, indépendamment du profil des élèves ^a	192
Tableau 29. – La comparaison de l’évolution des scores moyens à la tâche de production (T2-T3) selon l’approche, indépendamment du profil des élèves ^a	193
Tableau 30. – L’évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2) chez les élèves à risque. selon l’approche.....	195
Tableau 31. – La comparaison de l’évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2) chez les élèves à risque, selon l’approche	196
Tableau 32. – La comparaison de l’évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T2-T3) chez les élèves à risque, selon l’approche	197
Tableau 33. – L’évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T1-T2) chez les élèves à risque, selon l’approche.....	198
Tableau 34. – La comparaison de l’évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T1-T2) chez les élèves à risque, selon l’approche.....	199
Tableau 35. – La comparaison de l’évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T2-T3) chez les élèves à risque, selon l’approche.....	200
Tableau 36. – La comparaison des scores moyens à la tâche de production (au T2) chez les élèves à risque, selon l’approche.....	202
Tableau 37. – La comparaison de l’évolution des scores moyens à la tâche de production (T2-T3) chez les élèves à risque, selon l’approche	203
Tableau 38. – Le « degré » d’étayage fourni selon les groupes expérimentaux.....	204
Tableau 39. – L’évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2) selon le profil des élèves, indépendamment de l’approche ^a	206
Tableau 40. – La comparaison de l’évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2) selon le profil des élèves. indépendamment de l’approche ^a	206
Tableau 41. – La comparaison de l’évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T2-T3) selon le profil des élèves. indépendamment de l’approche : données descriptives ^a	207
Tableau 42. – L’évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T1-T2) selon le profil des élèves, indépendamment de l’approche ^a	208
Tableau 43. – La comparaison de l’évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T1-T2) selon le profil des élèves. indépendamment de l’approche ^a	209
Tableau 44. – La comparaison de l’évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T2-T3) selon le profil des élèves, indépendamment de l’approche : données descriptives ^a	210
Tableau 45. – La comparaison des scores moyens à la tâche de production (au T2) selon le profil des élèves, indépendamment de l’approche ^a	211
Tableau 46. – La comparaison de l’évolution moyenne des scores à la tâche de production (T2-T3) selon le profil des élèves. indépendamment de l’approche ^a	212
Tableau 47. – La comparaison du réemploi lexical lors du rappel oral des œuvres par les élèves à risque, selon l’approche.....	215
Tableau 48. – Les occurrences de chaque mot ciblé réemployé (production de la forme) lors du rappel oral des œuvres par les élèves à risque	216
Tableau 49. – Les occurrences de mots ciblés réemployés par les élèves à risque en cours d’activités de consolidation, selon l’approche	218

Liste des figures

Figure 1. – Une grille d’analyse des actions des enseignantes portant sur le lexique en lien avec la compréhension de récits (Cèbe et Goigoux, 2015, p. 125)	33
Figure 2. – Le degré de difficulté des tâches lexicales selon Laufer et Goldstein (2004)	48
Figure 3. – Les stades de connaissance des mots (inspirés de Beck et coll., 1987)	50
Figure 4. – La séquence d’enseignement direct de vocabulaire auprès de jeunes élèves (inspirée d’Ancil et Sauvageau [2020] et de Beck et coll. [2013])	57
Figure 5. – Les fonctions et les utilisations de l’oral	81
Figure 6. – La classification des types d’interactions selon Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004)	85
Figure 7. – La structure de notre recherche quasi expérimentale	120
Figure 8. – La ligne du temps de l’expérimentation réalisée en 2021	129
Figure 9. – Une vue d’ensemble de l’expérimentation au bloc 1	132
Figure 10. – L’arbre thématique (version abrégée) issu des données sur l’oral réflexif	159
Figure 11. – Les scores globaux (tous les mots).....	176
Figure 12. – Les scores globaux aux tâches réceptives (mots évalués au posttest différé)	178
Figure 13. – Les scores globaux à la tâche productive (mots évalués au posttest différé)	178
Figure 14. – La répartition des scores pour le mot <i>recroquevillé</i>	183
Figure 15. – La répartition des scores pour le mot principalement.....	183
Figure 16. – La progression d’un contexte de réemploi « dirigé » vers un contexte de réemploi spontané des mots	264

Liste des sigles et abréviations

AA/OR : Autres activités/Oral réflexif

ÀR/NR : Élèves à risque/ Élève non à risque

CTREQ : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage

EOWPVT: Expressive one-word picture vocabulary test

EUP : École universitaire primaire

EVIP : Échelle de vocabulaire en images Peabody

G^{NAA} : Groupe d'élèves non à risque associés à la condition « autres activités »

G^{NOR} : Groupe d'élèves non à risque associés à la condition « oral réflexif »

G^{RAA} : Groupe d'élèves à risque associés à la condition « autres activités »

G^{ROR} : Groupe d'élèves à risque associés à la condition « oral réflexif »

INSERM : Institut national de la santé et de la recherche médicale

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

NICHHD: National Institute of Child Health and Human Development

NRTAC: National Reading Technical Assistance Center

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PPVT: Peabody picture vocabulary test

SVA: Storybook vocabulary assessment

T1/T2/T3 : Temps 1 (prétest)/Temps 2 (posttest immédiat)/Temps 3 (posttest différé)

VKS: Vocabulary knowledge scale

WAT: Word associates test

Le dernier dîner au restaurant en tête à tête avec toi était festif : nous célébrions ensemble ma récente acceptation au doctorat ! Tu étais affaiblie, mais n'avais rien perdu de cette étincelle dans les yeux, celle qui s'illuminait dans chaque moment de bonheur partagé avec tes rejetons.

Tu as vécu jusque-là. Juste assez pour que je sente toute ta fierté, ton enthousiasme, ta compréhension et ta confiance. Toi, mon modèle de courage, toi, qui n'avais pas froid aux yeux, merci de m'avoir montré le chemin de la persévérance. Si souvent, ta présence et ton soutien m'ont profondément manqué lors de ce long parcours, mais j'aimais croire que la force parfois surnaturelle nécessaire pour mener à terme un projet d'aussi grande envergure me venait d'une étoile étincelante, si forte et bienveillante...

Cet accomplissement, ce rêve réalisé, t'est dédié maman.

Remerciements

Au terme de la rédaction de cette thèse, je réalise que les idéaux que j'ai fait/je fais valoir dans ma pratique auprès d'élèves du primaire, puis d'étudiants à l'université, se transposent parfaitement à mon cheminement au doctorat : l'importance du processus est saillante, la collaboration est fondamentale. J'avais d'ailleurs initialement placé en épigraphe de ma thèse cette citation qui a inspiré des générations de philosophes, de psychologues et de pédagogues, mais qui résonne particulièrement pour moi dans les mots de Jerome Bruner (1966), qui inspire lui-même les fondements de l'oral réflexif : « knowing is a process, not a product » (p. 72). Ne vous méprenez pas, cette thèse terminée est fort significative pour moi. Or, il importe de souligner que c'est le processus pour s'y rendre, fastidieux, parfois exaltant, parfois déroutant, qui m'a permis, graduellement, de me sentir chercheuse. De même, le choix de déplacer ici cette citation repose sur l'optimisation du processus, qui s'actualise dans la collaboration. Ainsi, comme valorisé dans mon enseignement, maintes étapes de mon cheminement ont été enrichies, agrémentées, propulsées grâce à de nombreux « partenaires » et alliés, qui ont contribué aux pages que vous vous apprêtez à lire. Il me tient donc grandement à cœur de rendre honneur à ces personnes exceptionnelles.

D'abord et avant tout, l'unique Dominic. Déjà six ans que nous collaborons, toujours dans le plaisir, et mes remerciements en majuscules, en caractères gras, en couleurs, suivis de nombreux points d'exclamation, qui se sont accumulés au fil de ces années ne sauront jamais exprimer toute ma gratitude pour ce directeur de recherche d'exception, d'une générosité sans égal. Dominic, ta bienveillance, ta disponibilité, tes précieux conseils, ton humour, tes nombreux et rigoureux commentaires, ton soutien indéfectible, tes incalculables lettres d'appui à mon égard, ton accompagnement si personnalisé et la confiance que tu m'accordes ont fait de toi un véritable mentor pour moi et m'ont donné des ailes. Tu inspireras mes pratiques futures, j'aspirerai à suivre tes pas, en espérant que mon chemin professionnel continue à croiser le tien !

Isabelle Montésinos-Gelet, Rachel Berthiaume et Anne Sardier, « superstars de la didactique du français », quel honneur pour moi que vous ayez accepté de constituer mon jury et d'agir comme examinatrice externe dans le cas d'Anne. Chacune à votre façon, vous avez été des personnes marquantes dans mon parcours doctoral, qui m'ont inspirée et qui ont agi comme modèles. Votre expertise et votre renommée n'a d'égal vos qualités humaines. Isabelle, tes pratiques d'enseignement m'ont enrichie sur le plan de l'écriture, tes commentaires judicieux ont éclairé ma réflexion en cours de rédaction, ta grande générosité a fait en sorte que j'ai vécu nombre d'expériences d'enseignement, de publication et de communication qui ont diversifié mes apprentissages. Mille mercis pour ta confiance et ta gentillesse. Rachel, ton accompagnement au début de mon projet dans le cadre du séminaire de recherche a encadré mes pratiques et a établi les fondements de ma réflexion comme chercheuse, tout en propulsant mon inspiration. Ta rigueur et tes travaux ont guidé

la suite de ma rédaction. Quel plaisir de te retrouver comme lectrice et évaluatrice en fin de parcours ! Merci pour l'élan que tu m'as fourni. Anne, nos échanges en contexte de colloques m'ont permis de découvrir une chercheuse qui partage plusieurs intérêts de recherche avec moi ; il va sans dire que tes recherches ont nourri mon inspiration. Mon admiration envers toi se fonde notamment sur la passion qui t'anime ainsi que sur le grand respect que tu voues à tes collègues, voire à la relève. Merci du regard expert posé sur ma thèse.

Françoise Armand, ce fut également un grand honneur de vous compter comme membre de mon jury lors de mon examen de synthèse ainsi que lors de l'évaluation du devis de cette thèse. Votre regard a grandement contribué à approfondir mes réflexions et mes recherches, notamment en ce qui concerne le concept d'élèves à risque. Je vous souhaite à présent une retraite heureuse et passionnante.

Plusieurs autres personnes ont eu une influence déterminante sur mon parcours par les occasions d'apprentissage qu'elles m'ont offertes et par la confiance qu'elles m'ont accordée en me considérant dès le départ comme une collègue. Geneviève Carpentier, Ophélie Tremblay, Emmanuelle Soucy et Kathleen Sénéchal, vous êtes précieuses, merci de m'avoir permis de contribuer à certains de vos projets, merci pour notre complicité. Nos échanges ont certes contribué à cette thèse et j'ai le sentiment que notre collaboration, féconde et agréable, se poursuivra, du moins je le souhaite vivement. De la même façon, merci Ahlem Ammar de m'avoir impliquée dans des projets dont la portée s'est étendue pour moi tant sur le plan humain que sur le plan des connaissances, comme le projet de soutien linguistique aux étudiants internationaux. Ahlem a également agi comme un ange au tout début de mon parcours en m'offrant son soutien dans une demande de bourse importante, tout comme Brigitte Pilon !

D'ailleurs, le soutien financier que j'ai reçu en cours de cheminement s'est avéré essentiel pour arriver à conjuguer travail-famille-études. Les bourses reçues ont notamment eu un impact majeur sur ma motivation et ma persévérance. Un immense merci à la Faculté des sciences de l'éducation et aux Études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal (ESP), puis au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) ainsi qu'aux Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) ; votre appui a fait une réelle différence. Il m'importe de souligner que dans la rédaction de mes premières demandes de bourses, j'ai reçu l'aide d'une personne exceptionnelle : merci infiniment, Claudine Jomphe.

Si la rédaction d'une thèse peut souvent s'avérer une réalité solitaire, mon parcours doctoral aura été magnifié grâce aux amitiés précieuses que j'ai pu y tisser. Tout particulièrement, les deux Caro (et la banquette) et Catherine Gosselin-Lavoie, vous avez brillé dans mon univers d'étudiante. Merci pour le plaisir, pour nos discussions, votre écoute, vos conseils. Quelles personnes merveilleusement allumées, vives et déterminées êtes-vous ! Certaines belles rencontres ont par ailleurs mené à des collaborations essentielles à cette thèse : Valérie Thomas et Caroline Proulx, merci pour votre analyse minutieuse et teintée

de votre humour si rafraichissant ! Je remercie également chaleureusement les déesses et les dieux de la statistique qui ont guidé mes pas dans l'analyse de mes données quantitatives : un merci très spécial à Justine Zehr et Miguel Chagnon, du service de consultation statistique de l'Université de Montréal, ainsi qu'à Annie Lemieux et à Caroline Levasseur.

Cette thèse repose donc sur une étroite collaboration avec divers alliés issus du milieu de la recherche. Elle n'aurait cependant jamais pu voir le jour et s'actualiser avec autant d'engagement, d'ouverture et de savoir-faire sans la participation d'alliées exceptionnelles du milieu pratique. Par souci de confidentialité des données de recherche, leurs noms ne sont pas nommés ici, mais je vous remercie du fond du cœur, chères (six) enseignantes qui avez accepté sans hésiter de participer à mon projet de recherche avec dévouement. Vous avez fait la différence et vous avez rendu l'expérimentation si agréable. Merci aussi à tous les élèves impliqués dans cette étude qui se sont livrés aux activités avec beaucoup de sérieux et d'enthousiasme. Puis, un très sincère merci à la gestionnaire passionnée, aux qualités humaines hors du commun, qui a autorisé et appuyé la mise en œuvre de cette recherche dans son école.

À mon papa, si passionné, qui m'a transmis cet amour pour les mots et la langue, ainsi qu'à Rita, fidèle complice, je tiens à prendre le temps de vous remercier du fond du cœur pour vos encouragements, votre intérêt dans mes travaux et votre fierté. « C'est une langue belle », papa, qui est valorisée dans cette thèse.

Isabelle, Marc, Judith, David, Brigitte et tout le reste de la merveilleuse famille : nos échanges animés sont assurément à la base de ma tendance à vouloir faire discuter les élèves en classe. Notre esprit de famille, si collaboratif, doit influencer sur ma volonté à faire sentir aux élèves le plaisir d'être entourés, d'avoir droit à sa place sans être jugé, d'avoir le pouvoir de contribuer au groupe.

Mes amis, si précieux pour moi, entre autres mes grandes amies de longue date : Dom, Annie, Sue, Mariève, Manon, Steph, Mélanie, heureusement que vous êtes là ! Vous vous êtes intéressées, vous m'avez écouté parler de mon projet, mais vous avez surtout fait en sorte de m'en distraire... Un abandon bienfaiteur : que du bonheur et du plaisir avec vous ! Je vous adore.

Les trois êtres à qui j'ai réservé mes derniers remerciements occupent une place si spéciale pour moi.

Il embarque dans mes projets et me laisse vivre mes mille et une passions. Il m'épaulé, m'encourage, me rassure. Il me démontre et me transmet sa confiance. Il a accepté de partager « quelques-unes » de ses soirées avec... ma thèse et quelques « road trips » avec mon ami l'ordinateur. Non seulement il a compris, mais il m'a toujours fait sourire et rire. C'est un partenaire, un vrai. Il n'y a pas de mots assez forts, alors simplement et sincèrement, merci pour ton soutien généreux, je t'aime, Benoit.

Ils avaient 11 ans et 13 ans quand j'ai entamé ce doctorat. Ils en ont maintenant 16 et 18. Ils étaient enfants et ils sont maintenant adultes, ou tout presque. C'est un pan important, turbulent et magnifique de leur vie qui s'est déroulé en même temps que le mien. Ils n'ont pas toujours compris les motivations qui animaient leur maman, mais ils les ont toujours respectées. Sacha et Jasmine, merveilleuses personnes, en me sortant de mon acharnement, merci d'avoir été le gage de mon équilibre. N'oubliez jamais à quel point je vous trouve extraordinaires et combien je suis fière de vous. Vous avez été, vous êtes et vous demeurerez à jamais ma plus grande motivation à me dépasser et à réaliser mes plus grands rêves. À vous maintenant de poursuivre les vôtres.

Introduction

Depuis plusieurs années, nos lectures scientifiques et notre expérience en milieu scolaire guident nos réflexions pédagogiques et permettent d’apporter des éléments de réponses aux diverses problématiques observées en salle de classe. Plus récemment, dans un rôle de conseillère pédagogique de français, l’accompagnement d’enseignantes du primaire nous a menée à constater les principales difficultés des élèves dans cette discipline et à prendre connaissance des questionnements des enseignantes au regard des interventions à mettre en place pour résoudre celles-ci. Parmi les préoccupations exprimées par les enseignantes, la prise en compte des besoins des élèves à risque ressortait unanimement. À cet égard, l’incidence d’un bagage lexical limité dans la langue de scolarisation, observé chez plusieurs de ces élèves, sur les apprentissages en lecture se trouvait au premier plan. Or, comme l’ont démontré les travaux d’Ancil et ses collaboratrices (2018) et ceux de Goigoux et Cèbe (2013), les enseignantes rencontrées demeuraient souvent ancrées dans des pratiques d’explication ponctuelle des mots en contexte de lecture et d’enseignement de stratégies lexicales. Dans ces conditions, elles admettaient les limites de leurs interventions pour favoriser un développement optimal du vocabulaire, particulièrement chez leurs élèves à risque. Ces constats servent d’assises à notre réflexion et notre thèse doctorale découle dès lors d’un désir d’engagement dans un projet de recherche signifiant lié aux pratiques de classe et ayant des retombées concrètes pour soutenir les enseignantes à l’égard des préoccupations exprimées.

Suivant cette intention, et considérant que les élèves à risque tirent moins profit de l’acquisition incidente des mots (Biemiller, 2012), notre contribution vise à mettre en œuvre un dispositif d’enseignement direct de vocabulaire montré efficace¹ par nombre de chercheurs, notamment auprès des élèves à risque (Beck et McKeown, 2007 ; Roux-Baron et coll., 2017), mais peu utilisé en contexte québécois (Ancil et coll., 2018). En accord avec McKeown et Beck (2014), qui prônent l’importance des discussions et de la réflexion dans le développement du vocabulaire, notre projet met également en relation l’enseignement du vocabulaire et l’oral comme moyen d’enseignement et d’apprentissage pour favoriser la consolidation du vocabulaire chez les élèves à risque. Dans cette optique, nous nous intéressons plus spécifiquement aux jeunes élèves du 1^{er} cycle du primaire, puisque nombre de recherches (Chall et coll., 1990 ; Chall et Jacobs, 2003) montrent l’importance d’un enseignement lexical précoce pour contrer l’effondrement des résultats scolaires à partir du 2^e cycle du primaire. C’est donc là que réside toute la pertinence de notre recherche, qui s’inscrit dans

¹ Dans l’ensemble de cette thèse, nous optons pour le qualificatif *efficace* (Archambault et coll., 2013) pour décrire plus largement les pratiques ayant démontré, dans le cadre de recherches, des résultats positifs chez les élèves, notamment sur leurs apprentissages. Nous choisissons délibérément d’éviter l’usage du terme *probant*, qui tend parfois à privilégier les méthodes de recherche expérimentales au détriment d’autres approches qualitatives, susceptibles de fournir des perspectives riches et nuancées (Saussez et Lessard, 2016).

une volonté de contribuer à l'avancement scientifique en didactique du lexique et en didactique de l'oral, deux domaines souvent négligés dans l'enseignement du français.

Chacun des chapitres de notre thèse est rédigé d'après ces orientations. Ainsi, le premier chapitre permet de circonscrire la problématique fondatrice de notre recherche, révélant la place limitée accordée à l'enseignement direct de vocabulaire en classe de primaire, notamment en sol québécois (Ancil et coll., 2018) et la prépondérance des activités de consolidation des mots proposées en recherche présentées de façon dirigée par l'adulte, sans réels échanges entre pairs. Conséquemment, ce chapitre aboutit à notre question générale de recherche, interrogeant la pertinence de se pencher sur un dispositif d'enseignement direct de vocabulaire auprès d'élèves (entre autres, à risque) du 1^{er} cycle du primaire, fondé sur la discussion et la réflexion.

Le cadre conceptuel, qui constitue notre deuxième chapitre, permet d'approfondir plusieurs concepts et idées abordés dans le premier chapitre, tant d'un point de vue théorique qu'empirique. Il met en évidence, d'une part, le caractère multidimensionnel de la connaissance des mots ainsi que les principes fondateurs de l'enseignement direct de mots ciblés, comme de son évaluation, auprès de jeunes élèves. D'autre part, les caractéristiques d'un oral dit réflexif et son utilisation en salle de classe sont explorées dans ce chapitre et mises en relation avec l'enseignement lexical. De ces fondements émergent les objectifs spécifiques de recherche qui sont opérationnalisés par les choix méthodologiques présentés dans le troisième chapitre.

Le troisième chapitre dresse plus précisément un portrait de la structure expérimentale de notre recherche, en exposant à la fois notre approche méthodologique, le contexte expérimental dans lequel le projet s'est déroulé ainsi que de la démarche suivie au moment de l'expérimentation. Nous y présentons parallèlement l'instrumentation ayant servi à la collecte de données et la méthode d'analyse des résultats.

De là, comme la réponse à nos objectifs de recherche se base notamment sur la comparaison des apprentissages lexicaux faits en contexte d'oral réflexif à ceux réalisés au moyen d'une autre approche de consolidation des mots, un chapitre complet (chapitre 4) analyse les conditions de mise en œuvre de l'oral réflexif pour valider la qualité des discussions lexicales que nous avons menées dans ce contexte. À la suite de cette validation, les résultats reliés à nos quatre objectifs spécifiques de recherche sont présentés dans le cinquième chapitre, puis discutés dans le sixième chapitre.

À partir des observations réalisées, une conclusion présente les retombées de notre recherche, de même que les limites qu'elle comporte. Dans cette perspective, des pistes prospectives de recherche et des recommandations pour les chercheurs et les formateurs sont exposées afin de mettre à profit les constats se dégageant de la présente contribution scientifique.

Chapitre 1 – Problématique

Les préoccupations issues du milieu scolaire exposées ci-devant doivent être définies de manière plus précise et mises en relation avec les connaissances scientifiques ; telles sont les intentions du premier chapitre de notre recherche, qui expose tant les aspects empiriques et socioculturels qui entourent notre problématique, que les fondements scientifiques qui la sous-tendent.

À cet effet, comme tant les acteurs du milieu pratique que ceux du milieu scientifique se soucient des besoins importants des élèves à risque, entre autres puisqu'ils semblent s'accroître au fil des années (Chall et coll., 1990), nous nous intéressons particulièrement à cette population d'élèves. C'est d'ailleurs dans cette perspective que ce travail doctoral vise précisément à pallier, du moins sur le plan lexical, les besoins de ces élèves. Par voie de conséquence, la première section de ce chapitre vise à cerner le concept d'élèves à risque ainsi que les interventions qui peuvent répondre aux besoins de ces derniers. Dans cette optique, le rôle fondamental du développement de la compétence à lire est ensuite abordé, plus spécifiquement sous l'angle de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire, considéré comme une sphère d'intervention prioritaire en lecture, notamment auprès des élèves à risque. De ces propos découle la nécessité d'explicitier le concept de vocabulaire et d'exposer un état de la recherche relatif aux principes sous-jacents à son enseignement dans la troisième sous-section de cette problématique. Considérant que l'établissement de liens entre les mots lus, entendus et produits favorise leur apprentissage, l'apport de la communication orale à l'accroissement du vocabulaire est exploré à la fin de ce chapitre. L'ensemble de ces éléments, mis en relation les uns avec les autres, conduit en somme à démontrer la pertinence de cette recherche et à définir la question générale qui en constitue le socle.

1.1 Les élèves à risque

Nos observations tirées du savoir pratique, marquées par le souci de répondre aux besoins plus manifestes des élèves à risque, se rattachent à un contexte social plus large. En effet, depuis la publication par le ministère de l'Éducation du Québec des orientations de la dernière réforme de l'éducation ([MEQ], 1996, 2006), le milieu scolaire québécois mise sur la réussite éducative pour tous. Dans cette perspective, il importe d'abord de définir le concept d'*élèves à risque*, mais également de déterminer les moyens qui permettent de répondre aux besoins de ces élèves. En effet, nous relevons que même si la recherche montre une variété de définitions du concept d'élèves à risque, l'importance de créer un environnement favorable au développement de leurs compétences dans une perspective préventive fait largement consensus (Tessier et Schmidt, 2007). Dans cette visée, comme nous nous intéressons plus spécifiquement à l'apprentissage du vocabulaire chez ces élèves et que celui-ci est souvent réalisé en classe ou présenté dans les outils ministériels (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009b) en relation avec des activités

d'écriture ou de lecture (p. ex. : la lecture est souvent un contexte utilisé pour enseigner le sens de certains mots rencontrés dans les textes lus), nous soulignons notamment l'intérêt du développement des compétences en littératie et, plus spécifiquement en lecture, pour favoriser la réussite des élèves, notamment à risque.

1.1.1 Le concept d'élèves à risque

Cette première sous-section a comme objectif de décrire la population à laquelle s'intéresse la présente recherche doctorale, soit les élèves à risque, en particulier ceux du 1^{er} cycle du primaire. En contexte d'implantation de la dernière réforme québécoise en éducation, différents documents ministériels encadrant les principes d'intégration et de prévention dans une visée de réussite éducative pour tous, dont celle des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), ont été publiés (MEQ, 1999, 2000). Entre autres, en 1999 (MEQ), la *Politique de l'adaptation scolaire*, basée sur ces orientations, place la nature du risque au centre des préoccupations éducatives. Dans cette publication, tout comme dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), dont la version définitive a paru quelques années plus tard (MEQ, 2006), les élèves à risque faisaient partie de la grande famille des EHDAA. C'est en 2007 que les élèves à risque sont décrits pour leur singularité, en annexe d'une publication relative à l'organisation des services éducatifs à l'égard des élèves à risque (MELS). Le MELS (2007) définit alors les élèves à risque comme des élèves qui « présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (p. 24). De plus récentes publications ministérielles, comme le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (ministère de l'Éducation, 2021), bien que ce dernier concerne plus précisément l'éducation préscolaire, apportent des nuances au regard de cette conception du risque, en reconnaissant notamment son caractère évolutif et en mettant en relief le rôle du milieu scolaire qui doit s'adapter à la « diversité et la spécificité des enfants » (p. 4).

Dans ces conditions, les élèves à risque se trouvent, depuis le début des années 2000, au cœur d'une préoccupation éducative majeure au Ministère (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES], 2017a ; MELS, 2007 ; ministère de l'Éducation, 2021), mais également depuis plusieurs décennies en recherche. En effet, plusieurs recherches permettent de faire des rapprochements entre les écrits ministériels et scientifiques (voire parfois de les distinguer ou de les compléter). À titre d'exemple, Hixson et Tinzmann (1990), qui ont analysé diverses approches pour définir le concept *d'élève à risque*, retiennent ce qu'ils nomment une approche « écologique », qui reconnaît l'éducation comme un processus ayant lieu tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, pouvant être affecté par la relation entre chacun des facteurs qui s'y rapportent. D'autres chercheurs évoquent similairement une approche écosystémique, axée

sur la création de conditions favorables au développement de l'apprenant (Borri-Anadon et coll., 2018 ; Larose et coll., 2004). À cet égard, Larose et ses collaborateurs (2004) précisent que les facteurs (de risque et de protection) peuvent être liés soit à l'individu, soit à son écosystème ou, encore plus précisément, aux interactions entre l'individu et l'écosystème dans lequel il évolue. Autrement dit, les probabilités qu'un seul facteur ait des effets sur l'adaptation de l'enfant sont faibles, ceux-ci étant dus à un cumul de facteurs et aux interactions de ces facteurs entre eux et avec l'environnement éducatif (Larose et coll., 2004).

Si parmi les élèves à risque peuvent se retrouver des élèves issus de l'immigration, Borri-Anadon et ses collaboratrices (2018) invitent néanmoins à la prudence sur ce point : les élèves issus de l'immigration peuvent se trouver surreprésentés parmi ceux considérés comme présentant des facteurs de risque, dans la mesure où l'environnement éducatif lui-même peut être à la fois source de réussite et source de difficultés chez les apprenants. Il importe en ce sens de créer des conditions favorables au développement des apprenants, en concevant les habiletés évaluées comme étant en continuel changement et en considérant les réalités et les expériences linguistiques et culturelles des élèves comme des ressources dont ils disposent pour apprendre (Borri-Anadon et Duplessis-Masson, 2016). Une telle perspective inclusive renvoie à l'engagement professionnel de l'enseignante qui s'intéresse « à tous ses élèves et à leur unicité » (Prud'homme et coll., 2016, p. 163). Le réel défi consiste notamment à jouer sur le degré de soutien au cours d'une situation d'apprentissage (Prud'homme et coll., 2016).

En somme, il apparaît que la complexité du concept d'élèves à risque a nécessité la mise en parallèle et la confrontation d'une diversité de conceptions pour se peaufiner au fil du temps, tant au Ministère qu'en recherche. Nous retenons un certain consensus renvoyant le concept de *risque* à celui de *vulnérabilité*, tout en spécifiant que les difficultés des apprenants ne s'avèrent cependant pas figées et en prenant en compte les relations avec l'environnement éducatif. Dans cette optique, nous avons souligné que les pratiques enseignantes, basées sur une intervention précoce et différenciée selon les expériences des élèves, sont déterminantes. Nous approfondissons cet angle dans ce qui suit en traitant plus précisément des pratiques liées au développement de la littératie, qui peuvent s'inscrire dans une telle perspective.

1.1.2 La littératie au cœur des interventions auprès des élèves à risque

Considérant ainsi l'importance de l'intervention rapide auprès des élèves à risque (MELS, 2007), un questionnement émerge quant aux types d'interventions à privilégier pour mener ces élèves vers la réussite. Alors que l'apport des interventions pédagogiques qui visent un enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des connaissances procédurales semble non négligeable (Fédération des syndicats de l'enseignement CSQ, 2018), plusieurs relèvent plus largement le rôle central des

interventions associées au développement des compétences en littératie, celles-ci pouvant (notamment) découler de l'enseignement explicite des stratégies nommées précédemment (MEES, 2017a).

Nombre de recherches confirment effectivement la fonction fondamentale et l'impact positif des programmes de littératie dans les écoles sur les résultats de l'ensemble des élèves, mais particulièrement l'efficacité de ces programmes auprès des élèves à risque (Swanson et coll., 2014). En effet, la littératie est considérée comme une « métadiscipline », puisqu'elle sert aux autres apprentissages et qu'elle permet d'ouvrir à la connaissance et aux relations qui enrichissent la vie d'une personne (MEES, 2017a). Elle s'avère donc préalable à l'apprentissage des contenus des différentes matières et est centrée sur la construction du sens en contexte (Masny, 2009 ; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003). Alors que certains limitent la définition de la littératie à la lecture et à la compréhension de textes (Grand dictionnaire terminologique, 2018), d'autres montrent la dimension communicationnelle de la littératie, qui repose sur une variété de supports et de contextes (Lacelle et coll., 2016). De ce point de vue, nous retenons la définition du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013), qui converge avec celle de plusieurs autres sources (notamment, Organization for economic and cooperation and development [OECD], 2003 ; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009) et qui fournit des précisions au sujet des formes de communication.

La littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images dans des formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter, discuter et penser de façon critique. La littératie nous permet de partager l'information et d'interagir avec d'autres. Le développement de compétences en matière de littératie s'avère essentiel pour permettre l'épanouissement personnel et la participation active d'un individu à une société démocratique (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013, p. 13).

Ainsi, le développement des compétences en littératie représente un processus complexe qui repose en majeure partie sur le développement langagier. Par conséquent, l'enseignement et l'apprentissage de la langue orale et écrite se situent au cœur des interventions à privilégier pour favoriser la réussite de tous les élèves, et particulièrement des élèves à risque (MEES, 2017a). Qui plus est, puisque l'apprentissage d'une langue s'effectue d'abord à l'oral, la prévention passe par le lien systématique entre le langage oral et le langage écrit (Charron et coll., 2022). Autrement dit, la langue orale pose les bases sur lesquelles se développent les connaissances écrites ; par exemple, c'est par la langue orale que s'acquièrent d'abord la conscience phonologique, le vocabulaire et la syntaxe, qui deviennent ensuite essentiels à l'écriture des graphèmes, des mots et des phrases. Or, bien que les élèves à risque ne soient généralement pas identifiés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux, il existe des preuves considérables indiquant que plusieurs d'entre eux présentent des faiblesses du langage oral (Nation et coll., 2010). La maîtrise du langage oral, nous l'avons montré, est pourtant nécessaire à l'atteinte de nombreux objectifs en littératie.

Dans ces conditions, puisque la littérature constitue un vaste domaine, il devient impératif de se questionner sur ses objectifs prioritaires auprès des élèves à risque.

1.1.3 La lecture au premier plan

Parmi les objectifs en matière de littérature, l'apprentissage de la lecture figure au premier plan. Nous appréhendons ici la lecture au sens accordé par Gombert et ses collaborateurs (2000), qui font référence à l'élève qui comprend un texte en s'appuyant sur ses connaissances sur le monde et sur la langue ainsi qu'en ayant recours tant aux processus qu'il utilise normalement pour comprendre la langue orale qu'à ceux qui lui permettent d'identifier les mots écrits. La lecture constitue donc une compétence grandement sollicitée en contexte scolaire, et ce, même dans les plus simples apprentissages (Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018). D'ailleurs, plusieurs chercheurs prônent la prévention auprès des élèves à risque en s'occupant particulièrement des difficultés en lecture, puisqu'elles peuvent influencer significativement la réussite des élèves plus vulnérables (Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], 2007 ; Saint-Laurent et coll., 1995). C'est ainsi que, dans une perspective de réussite pour tous, le développement de la compétence à lire s'inscrit comme une priorité (MELS, 2012).

À cet effet, les chercheurs associés au Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009) soulignent l'importance de l'enseignement de la lecture en rappelant que les différentes composantes de la compétence à lire ne s'apprennent pas naturellement, mais doivent plutôt être enseignées. En ce sens, le développement de la compétence à lire peut être comparé à celui de la compétence à communiquer chez le jeune enfant, qui ne résulte pas d'une simple exposition à l'oral, mais de l'engagement de l'enfant dans des interactions avec autrui (Florin et coll., 2002). Ces observations concourent à réfuter un mythe parfois véhiculé en milieu scolaire, qui consiste à croire que si l'élève arrive à l'école en présentant de plus grandes faiblesses que ses pairs au regard de la lecture, il lui sera impossible de rattraper ses pairs. Les recherches démontrent plutôt que l'école joue un rôle fondamental dans la réussite des apprentissages en lecture, dans le cas où elle permet aux élèves de bénéficier d'un enseignement approprié. La mise en place par les enseignantes de pratiques pédagogiques efficaces auprès des élèves à risque agit donc sur les chances de ces élèves à devenir des lecteurs compétents (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009 ; Snow et coll., 1998).

Les propos précédents mettent en évidence l'apport déterminant des pratiques enseignantes centrées sur le développement des compétences en littérature, notamment sur une intervention en lecture, dans un souci de prise en compte des profils divers des élèves. Dans cette optique, plusieurs chercheurs se sont penchés sur les composantes d'un enseignement efficace de la lecture (Hall, 2003), ce qui est précisé dans la section suivante.

1.2 Le vocabulaire : sphère d'intervention prioritaire en lecture

Lire est un processus cognitif qui intègre des compétences complexes. Pour cette raison, un enseignement efficace de la lecture repose sur différents éléments clés (MELS, 2012). Sur ce point, bien qu'il soit essentiel de distinguer l'apprentissage de la reconnaissance des mots de celui de la compréhension des textes, notre perspective de recherche nous oriente plus spécifiquement vers l'exploration de la compréhension en lecture.

Si ce domaine est largement documenté en recherche, Goigoux et ses collaborateurs (2016) ont observé que la pédagogie de la compréhension a tendance à être moins présente en salle de classe au début de la scolarité, alors que l'attention porte surtout sur l'apprentissage du code écrit. Pourtant, leurs résultats de recherche mettent en évidence la place considérable qui devrait être accordée à l'enseignement de la compréhension en lecture, et ce, dès le début du primaire, pour favoriser le développement de la compétence à lire. Ces observations convergent avec celles des chercheurs associés au Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009), qui font valoir l'importance de l'enseignement de la compréhension en lecture, qui permet, au-delà de la construction du sens d'un texte, de soutenir les autres dimensions de la lecture, soit la réaction, l'interprétation et l'appréciation.

À la lumière de ce qui précède, plusieurs chercheurs prônent notamment les interventions qui tendent vers l'augmentation des connaissances sur les plans des concepts et du vocabulaire (ce dernier terme référant au stock lexical d'une personne) pour viser la compréhension en lecture et, ultimement, la réussite éducative (MELS, 2012 ; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000). Nous explicitons d'abord ces liens dans ce qui suit, puis nous montrons que ces interventions sont à mettre en œuvre dès le début du parcours scolaire, notamment chez les élèves à risque. Nous concluons cette section en dressant un portrait de la situation actuelle en salle de classe, au regard des propos soulevés.

1.2.1 La compréhension en lecture, le vocabulaire et le succès scolaire

En cohérence avec ce qui précède, Brossard (2019), qui s'est intéressée à la compréhension en lecture, tant chez les élèves « normolecteurs » que chez ceux présentant un trouble développemental du langage, a effectué une recension critique d'écrits scientifiques sur le sujet. Sa synthèse révèle un constat fondamental : toutes les études consultées confirment une relation entre la compréhension en lecture et le vocabulaire. Ainsi, si la compréhension renvoie à la réorganisation des informations essentielles du contenu du texte dans une structure globalisante (Falardeau, 2003), elle s'appuie néanmoins sur la capacité de l'élève à saisir d'abord le sens des mots qui le composent.

À ce propos, Goigoux et Cèbe (2006) rappellent que certains élèves arrivent à reconnaître les mots, sans comprendre ce qu'ils lisent. Cette difficulté survient bien souvent parce que la forme oralisée ne correspond

à aucun item du lexique mental des élèves en question, fréquemment en raison d'un manque de vocabulaire dans la langue de scolarisation (Biemiller, 2012 ; Pelletier, 2011). Selon plusieurs chercheurs, cette situation représenterait une cause importante des difficultés en lecture (Rupley et coll., 2012).

En ce sens, il apparaît crucial de faire référence aux travaux de Beck et ses collaboratrices (2013) et de Hart et Risley (1995) qui démontrent que le bagage lexical dans la langue de scolarisation varie considérablement entre les apprenants issus de différents groupes linguistiques et socioéconomiques. Par exemple, à l'âge de trois ans, les enfants provenant de milieux défavorisés auraient été exposés à trois-millions d'occurrences de mots de moins que leurs pairs issus de milieux plus privilégiés. Qui plus est, Cèbe et Goigoux (2015) précisent que le manque de vocabulaire (dans la langue de scolarisation) observé chez plusieurs élèves ne constitue pas seulement la cause de leurs difficultés de compréhension en lecture, il en représente aussi la conséquence. Cette réflexion rejoint d'ailleurs celle de plusieurs chercheurs qui stipulent que lorsque les élèves comprennent difficilement les textes, ils ne parviennent pas à tirer profit de leurs lectures pour accroître leur vocabulaire. En conséquence, ils développent un rapport négatif à la lecture, ils lisent moins et ont moins d'occasions d'acquérir de nouveaux mots (Pullen et coll., 2010). Dans ces conditions, il semble qu'en lecture, comme dans bien d'autres sphères, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent ; c'est ce phénomène que Stanovich (1986) nomme *l'effet Matthieu*. En somme, la possibilité d'enrichir le vocabulaire par la lecture autonome est significativement réduite pour les élèves qui accèdent moins facilement au sens des mots, puis des textes.

Cela dit, nous reconnaissons que le manque de vocabulaire dans la langue de scolarisation n'est pas figé dans le temps et qu'il n'agit pas de façon isolée sur le développement langagier des élèves. Ainsi, la prise en compte des connaissances antérieures des élèves et de l'environnement éducatif dans lequel ils évoluent demeure incontournable. Ce dernier constat rappelle l'intérêt d'adopter une approche écosystémique (Larose et coll., 2004) auprès des élèves considérés à risque en tenant compte d'une variété de facteurs pouvant influencer les apprentissages lexicaux, quoique cette étude se concentre plus particulièrement sur l'influence des pratiques préventives mises en place.

En somme, nous avons vu que l'accroissement du vocabulaire est une composante essentielle du développement de la compétence à lire. De même, le vocabulaire se trouve au cœur de la compréhension du langage oral ; il établit les bases d'une connaissance spécifique à chaque discipline et, plus tard, de la compréhension en lecture (Beck et McKeown, 2007 ; Marulis et Neuman, 2011). Non seulement l'étendue du vocabulaire constitue un prédicteur du succès en lecture (Stahl et Nagy, 2006), mais un vocabulaire riche et varié est également requis pour exceller dans toutes les matières scolaires (Chiappone, 2006 ; Duncan et coll., 2007). Par conséquent, les interventions pédagogiques portant sur le vocabulaire s'avèrent

primordiales, et ce, dès le début du parcours scolaire (Biemiller, 2012), en préservant un souci d'adaptation à la diversité et à la spécificité des élèves.

1.2.2 L'intervention précoce sur le plan lexical

D'un point de vue plus général, l'intervention précoce constitue un moyen pour soutenir le développement de la compétence en lecture et la réussite dans toutes les matières scolaires (MELS, 2009a). Selon plusieurs sources, agir en prévention auprès des élèves à risque, dès le début de leur parcours scolaire, vise à éviter l'apparition de difficultés ou l'aggravation de celles déjà existantes, de façon à contrer l'échec, à prévenir l'abandon scolaire et à favoriser la réussite (Potvin et Lapointe, 2010). Toutefois, à cette vision de la prévention, quelques nuances s'imposent. En effet, d'autres chercheurs associent cette perspective à une approche centrée sur des activités de prévention universelles et mettent en garde quant aux conséquences possibles d'une telle approche, comme l'absence de prise en compte de la spécificité des élèves (Borri-Anadon et coll., 2021). Précisons donc que des pratiques d'interventions préventives adaptées aux besoins des élèves, prenant en compte leurs connaissances antérieures, bien que se rapportant à un contexte plus général (McKinnon-Côté et Parent, 2021), seraient à privilégier sur le plan lexical.

En effet, une intervention précoce auprès des élèves qui montrent un vocabulaire limité dans la langue de scolarisation s'inscrit comme une priorité, d'autant plus que cette lacune est souvent peu dépistée² chez les jeunes élèves. En effet, les répercussions d'un manque de vocabulaire sont rarement évidentes au cours des premières années du primaire, alors que les textes proposés présentent une grande proportion de mots simples. En fait, les lacunes lexicales deviennent plus flagrantes à partir du 2^e cycle du primaire (Cunningham et Stanovich, 1997) ; certains chercheurs (Chall et coll., 1990) évoquent même un effondrement des résultats en lecture à ce stade. Ayant étudié les causes de cette situation, Chall et Jacobs (2003) constatent un changement majeur dans le développement de la lecture au 2^e cycle : le passage de l'apprentissage de la lecture vers l'apprentissage par la lecture. Dans un tel contexte, un fort accroissement de la complexité lexicale et syntaxique dans les textes proposés semble inévitable (Reed et Vaughn, 2010). C'est pourquoi les textes choisis au 2^e cycle contiennent bien souvent de nombreux mots et expressions qui apparaissent complexes pour plusieurs élèves (Cèbe et Goigoux, 2015). Cette complexité lexicale peut se rapporter aux mots qui supposent une connaissance minimale du domaine abordé, mais elle relève principalement des mots peu utilisés à l'oral et propres à l'écrit. De telles observations se rapprochent d'ailleurs des concepts de *fréquence* et de *fréquence subjective* (Bonin et coll., 2003), qui font

² Le concept de dépistage utilisé ici ne fait pas référence à une pratique visant à normaliser le soutien ou les attentes, ce qui risquerait de mener à « surdiagnostiquer » des élèves à risque. Nous désignons plutôt un dépistage centré sur l'observation des élèves dans le but de comprendre leurs besoins (Lévesque, 2021) et de les soutenir pour les amener « là où ils pourraient être (et non devraient être) » (Dupuis Brouillette et coll. 2021, p. 64).

respectivement référence à la fréquence d'apparition des mots dans les textes présentés aux élèves et à la dimension plus personnelle de la familiarité de ces mots pour chaque lecteur. Enfin, c'est l'ampleur du bagage lexical acquis dans la langue de scolarisation à ce stade du développement qui détermine en grande partie la capacité à comprendre les textes lus dans cette langue.

En somme, afin de contrer l'effondrement des résultats en lecture au 2^e cycle du primaire, qui pourrait d'ailleurs s'accroître si aucune action n'est entreprise pour y remédier, un travail sur le vocabulaire, dès le début du primaire, se révèle essentiel (Biemiller, 2012). C'est précisément ce qui explique notre volonté à mettre en œuvre une intervention précoce auprès de jeunes élèves du 1^{er} cycle du primaire. Cette intention paraît d'ailleurs conséquente avec les recommandations de Goigoux et ses collaborateurs (2016), qui visent à rehausser la place de l'enseignement de la compréhension en lecture au début de la scolarité (l'enseignement du vocabulaire y occupant un rôle central, comme nous l'avons montré). Ces considérations mènent à se questionner sur ce qui est fait dans les milieux scolaires à ce sujet. Il en est question dans ce qui suit.

1.2.3 La situation actuelle en milieu scolaire

Parallèlement à nos observations précédentes, nos lectures illustrent que les différents acteurs du milieu scolaire s'intéressent à l'enseignement du vocabulaire. Selon plusieurs études, les enseignantes reconnaissent effectivement l'importance du vocabulaire (Cassidy et Loveless, 2011 ; Doyon et Fisher, 2010). D'ailleurs, lorsqu'elles doivent se prononcer sur les principales causes des difficultés de leurs élèves, c'est souvent le vocabulaire que les enseignantes nomment en premier (Cèbe et Goigoux, 2015)³. Le ministère de l'Éducation a également inclus des éléments d'apprentissage dans différentes sections de la *Progression des apprentissages au primaire, français langue d'enseignement*⁴ (MELS, 2009b) concernant le lexique. Ceux qui s'appliquent au 1^{er} cycle du primaire, quoique peu nombreux, portent sur les liens de sens entre les mots (à partir de la 2^e année) ou sont explicitement liés aux apprentissages en lecture.

Malgré cela, selon Aurnague et Garcia-Deban (2020), « l'enseignement du lexique reste un parent pauvre parmi les activités d'étude de la langue » (p. 10). La complexité du lexique et la perception communément partagée par les enseignantes que le vocabulaire s'acquiert de manière naturelle expliqueraient en partie cette situation (Berthiaume et coll., 2020b). Des chercheurs québécois et français confirment d'ailleurs qu'un enseignement systématique du vocabulaire se fait rarement en classe. Les mots sont souvent uniquement expliqués à l'oral, ce qui ne favorise pas leur rétention (Anctil et coll., 2018 ; Dreyfus, 2004 ;

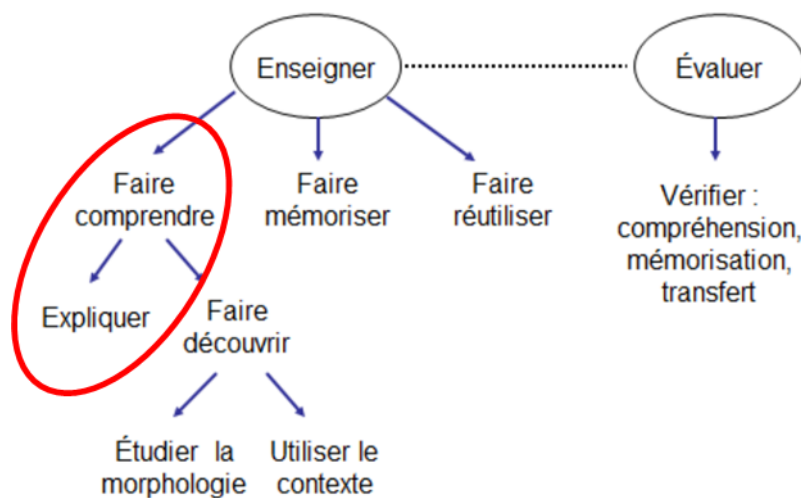
³ Bien que cette étude ne soit pas québécoise, il est possible de croire que des parallèles puissent être établis, puisqu'elle a été menée dans un contexte européen francophone comparable.

⁴ Le document cité constitue un complément au *Programme de formation* qui vient détailler les contenus à travailler en français et proposer une progression des contenus à travailler ainsi que des pistes pédagogiques.

Mansour, 2012). Qui plus est, les discussions à teneur lexicale, lorsqu'elles ont lieu, ne laissent généralement pas de traces et ne conduisent pas à des réinvestissements (Lavoie et coll., 2020).

Dans l'optique de mieux comprendre cette situation, Cèbe et Goigoux (2015) ont analysé les différentes actions posées en classe par les enseignantes au sujet du lexique, en lien avec la compréhension de récits. Ils ont effectivement observé que les enseignantes s'en tiennent bien souvent à expliquer les mots, prenant très peu en considération leur mémorisation, leur réutilisation et la vérification des acquis. La figure 1 illustre ces constats. Précisons que les résultats de cette étude montrent que 91 % des actions inventoriées se situent à l'extrême gauche de l'arborescence ci-dessous, sous les catégories *faire comprendre* et *expliquer*. Par ailleurs, selon Anctil et ses collaboratrices (2018), les explications orales prioriseraient certaines classes de mots ; selon l'étude qu'ils ont menée, 49 % des explications concerneraient des noms, alors que 19 % auraient pour objet des adjectifs et seulement 16 % des verbes.

Figure 1. – Une grille d'analyse des actions des enseignantes portant sur le lexique en lien avec la compréhension de récits (Cèbe et Goigoux, 2015, p. 125)



Sous un angle différent, traiter de la situation actuelle en milieu scolaire ne peut s'effectuer sans mentionner la confusion qui entoure la compréhension même du sens du terme *vocabulaire*, le sujet central de notre étude. De nombreux chercheurs ont effectivement observé différentes inexactitudes d'utilisation de ce terme par les praticiens. Par exemple, le terme *vocabulaire* est souvent associé exclusivement aux mots dont l'orthographe doit être étudiée, ce qui exprime une vision réductrice du concept (Daigle et coll., 2010 ; Daigle et coll., 2013 ; Polguère, 2016). Pour ces motifs, nous nous penchons sur la définition du concept de *vocabulaire* dans la prochaine section.

De fait, nous estimons qu'un examen plus approfondi de ce concept s'impose pour établir le pont entre les réflexions entamées ci-devant, concernant l'importance d'une intervention précoce axée sur l'enseignement du vocabulaire pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque et les principes issus de la recherche sous-jacents à l'enseignement du vocabulaire que nous exposons ensuite dans ce chapitre.

1.3 La définition du vocabulaire

La définition de notre problématique de recherche requiert, pour ancrer nos réflexions subséquentes, certaines précisions terminologiques. En effet, nous avons précédemment relevé la confusion qui existe en milieu scolaire autour du sens du terme *vocabulaire*, ce dernier étant souvent utilisé à tort comme un synonyme d'*orthographe*. Dans une optique de clarification de ce terme, il semble que le vocabulaire doive d'une part être distingué d'un autre terme, dont le sens est souvent confondu avec celui de vocabulaire, soit le *lexique*. D'autre part, la définition du vocabulaire nécessite de se pencher sur ses composantes, liées au concept complexe de la connaissance des mots.

1.3.1 Le vocabulaire et le lexique

Les termes *vocabulaire* et *lexique* peuvent donc être confondus dans le langage courant utilisé en milieu pratique, mais la distinction entre ces termes peut en outre poser des difficultés d'interprétation, pour les lecteurs inexperts dans le domaine, selon les différentes définitions proposées dans les dictionnaires. Par exemple, dans le dictionnaire *Usito*, l'un des sens donnés au terme *lexique* est « ensemble des mots d'une langue » (Lexique : Usito, 2020) et l'un des sens attribués au terme *vocabulaire* est « ensemble des mots d'une langue considérés dans leur histoire, leur formation, leur sens » (Vocabulaire : Usito, 2020). Dans le but d'apporter un éclairage sur ces fines nuances, nous exposons les propos de Polguère (2016), qui se penche précisément sur ce type de précisions terminologiques. Ainsi, selon ce chercheur, le lexique représente l'ensemble des mots d'une langue, ce qui inclut tant les mots que les locutions, ces dernières correspondant à des groupes de mots fixés par l'usage (Locution : Antidote, 2018). Le lexique désigne donc un concept théorique qui s'avère difficile à cerner dans son entièreté. En effet, même les dictionnaires ne peuvent contenir l'ensemble des mots et des locutions d'une langue, cette dernière ne pouvant être décrite avec exhaustivité, notamment en raison de la variation temporelle, géographique et pragmatique (Ancil, 2011).

Puisqu'il est impossible de décrire entièrement le lexique d'une langue, Polguère (2016) ajoute qu'il est d'autant plus improbable qu'une personne puisse connaître l'ensemble des mots constituant le lexique de cette même langue. Le vocabulaire représente donc ce sous-ensemble du lexique qui correspond aux mots connus par une personne.

1.3.2 Le vocabulaire et le concept de connaissance des mots

Conformément à ce qui précède, le concept de vocabulaire se rapporte donc à celui de la connaissance des mots. Dans cette perspective, définir le vocabulaire exige indubitablement de se pencher sur les diverses facettes de la connaissance lexicale.

Selon Nation (2001, 2022) et Polguère (2016), la connaissance d'un mot implique, au-delà de la maîtrise de sa forme et de son sens, de connaître les propriétés qui régissent sa façon de se combiner à d'autres mots, son usage. Chacune de ces facettes de la connaissance d'un mot comprend plusieurs aspects. Par exemple, les propriétés combinatoires d'un mot incluent tant des propriétés d'ordre morphologique (p. ex. : genre du nom), que syntaxique (p. ex. : régime du verbe) et pragmatique (p. ex. : registre de langue).

L'apprentissage du vocabulaire résulte de la maîtrise des différentes facettes de la connaissance des mots, tant en réception qu'en production. Pour clarifier ces derniers concepts, précisons que les connaissances réceptives s'appliquent généralement à la compréhension d'un mot en contexte d'écoute ou de lecture, alors que les connaissances productives se rapportent à l'utilisation d'un mot à l'oral ou à l'écrit (Nation, 2001, 2022 ; Webb, 2013). Bien que la connaissance d'un mot, en réception ou en production, puisse donc se manifester à l'oral comme à l'écrit, c'est souvent la forme orale d'un mot qui est d'abord maîtrisée (Ruston et Schwanenflugel, 2010), puisque le langage se développe à l'oral depuis le plus jeune âge. Sous un autre angle, il importe de préciser que pour une même facette d'un mot, la maîtrise de la dimension productive nécessite généralement un niveau plus élevé et plus approfondi de connaissance (Kamil et Hiebert, 2005 ; Sardier et Grossmann, 2010). Par exemple, l'utilisation spontanée de la forme orale d'un mot en contexte, nécessite un niveau plus élevé de connaissance que son pendant réceptif, soit la simple identification de sa forme orale correcte. De même, selon une étude menée par Marra (2014), les contextes qui favorisent de plus nombreuses occasions de produire à l'oral des mots ciblés rencontrés en lecture engendrent une compréhension plus approfondie du sens des mots et des probabilités plus élevées de réemploi spontanée ultérieur.

Ainsi, la connaissance des mots comporte plusieurs facettes, mais varie également selon différents degrés. À ce propos, nous établissons un lien avec les concepts d'étendue et de profondeur du vocabulaire. L'étendue du vocabulaire correspond au nombre de mots connus par un individu, même approximativement, alors que la profondeur du vocabulaire a trait à l'approfondissement de la connaissance de mots déjà connus à un certain degré (Biemiller et Boote, 2006 ; Coyne et coll., 2009). Beck et ses collaborateurs (1982) soulignent que la taille du bagage lexical d'une personne, sans une connaissance approfondie des mots qui le composent (du moins en partie), ne peut soutenir les apprentissages de haut niveau, tels que la compréhension de textes. Dès lors, c'est la profondeur du vocabulaire qui permet la

consolidation et la rétention du sens des mots à long terme (Puhalla, 2010), raison pour laquelle notre étude s'y intéresse particulièrement.

Il va sans dire que les explications ponctuelles et superficielles que plusieurs enseignantes donnent en classe à propos des mots ne permettent sans doute pas un approfondissement de la connaissance lexicale, prenant en compte les différentes facettes des mots (Cèbe et Goigoux, 2015). Dans ces conditions, il est légitime de se questionner sur le type d'enseignement qui s'y prête.

1.4 Les modalités d'enseignement du vocabulaire

Un développement optimal du vocabulaire, comme visé dans le cadre de cette étude, suppose donc une certaine profondeur de la connaissance des mots et une rétention de plusieurs de leurs propriétés à long terme. En conséquence, il s'avère essentiel de nous pencher sur ce qui permet d'obtenir de tels résultats. À cet effet, la recherche fait valoir certains principes sous-jacents à l'enseignement du vocabulaire, axés notamment sur un enseignement contextualisé des mots, sur leur réemploi, sur l'établissement de liens avec d'autres mots connus ainsi que sur un engagement actif des élèves dans leurs apprentissages (Beck et coll., 2013 ; Marzano, 2013 ; Pullen et coll., 2010 ; Sardier et Grossmann, 2010). De là, nous avons retenu dans ce projet quelques modalités d'enseignement qui ont été particulièrement étudiées et qui correspondent à ces principes. Nous traitons dès lors dans ce qui suit de l'utilisation d'œuvres jeunesse variées ainsi que de la lecture à haute voix de ces œuvres jumelée à l'enseignement direct de mots s'y trouvant. Il est également question d'une approche basée sur l'oral.

1.4.1 La lecture à haute voix d'œuvres jeunesse

Si le vocabulaire influe sur la compréhension en lecture, inversement, la lecture contribue de même au développement du vocabulaire (National Reading Technical Assistance Center [NRTAC], 2010). De fait, l'utilisation d'œuvres jeunesse authentiques et de qualité se révèle particulièrement propice à l'accroissement du vocabulaire, car ces œuvres permettent d'ancrer les apprentissages lexicaux dans un contexte signifiant et d'exposer les élèves à un vocabulaire riche et varié (Beck et coll., 2013). C'est pourquoi l'utilisation d'œuvres jeunesse de genres variés est encouragée pour enrichir le vocabulaire (Morin et Roger, 2014).

Bien que la lecture autonome de ces œuvres authentiques puisse générer à elle seule des apprentissages lexicaux chez les jeunes lecteurs, une intervention de l'enseignante permet d'aller au-delà de ces apprentissages incidents pour ainsi favoriser la rétention des mots appris, en particulier auprès des apprenants plus à risque (Beck et coll., 2013). En effet, en lien avec les propos tenus dans la section précédente de ce chapitre, une intervention précoce de l'enseignante permettrait de contrer en partie l'effet

Matthieu, qui met en lumière la possibilité moindre d'enrichissement du vocabulaire par la lecture autonome chez les lecteurs qui possèdent un vocabulaire plus limité dans la langue de scolarisation.

En accord avec ce qui précède, de nombreuses études ont montré que la lecture à haute voix d'œuvres jeunesse, effectuée par l'enseignante, favorise l'accroissement lexical et encore davantage dans le cas d'une lecture interactive (Beck et coll., 2013). La lecture interactive consiste en une lecture à haute voix lors de laquelle l'enseignante, par des interventions ciblées, suscite l'engagement des élèves dans des discussions de coconstruction du sens de l'œuvre (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022). À cet égard, Coyne et ses collaborateurs (2004) ont observé que la relecture des œuvres par l'enseignante, bien qu'exigeant un temps d'enseignement supplémentaire, favorise l'augmentation des mots appris, notamment chez les élèves à risque.

Or, la prudence demeure de mise face à ces constats encourageants. Il ne faut certes pas croire qu'en multipliant simplement les lectures, il est possible de réduire considérablement l'écart de vocabulaire entre les apprenants ; cette pratique s'avère insuffisante. Selon Cèbe et Goigoux (2015), la relecture permet effectivement d'augmenter l'occurrence des mots nouveaux rencontrés en lecture, mais ces rencontres incidentes avec les mots ne permettent pas d'assurer pour autant que ceux-ci soient mémorisés et maîtrisés en profondeur et à long terme. Pour atteindre ces objectifs, la lecture à haute voix (ou interactive) gagne à être jumelée à un enseignement direct de vocabulaire (Gonzalez et coll., 2014).

1.4.2. L'enseignement direct de vocabulaire

L'enseignement direct de vocabulaire peut avoir pour objet des mots qui présentent une certaine importance dans la compréhension d'un texte en particulier, mais il vise principalement l'apprentissage de mots ciblés en fonction de leur fréquence dans les textes écrits et de leur potentiel de réutilisation (Coyne et coll., 2004). Dans le cadre de ce type d'enseignement, des résultats optimaux sont observés lorsque les activités lexicales sont soigneusement planifiées, encadrées et évaluées par les enseignantes (Coyne et coll., 2004 ; Dreyfus, 2004).

Lors d'un enseignement direct, qui débute au moment de la lecture à haute voix, l'enseignante fournit des explications simples au sujet des mots ciblés dans l'œuvre lue (Beck et coll., 2013). La [33](#), présentée précédemment, montre qu'il s'agit d'une action qui s'inscrit dans les pratiques actuelles de plusieurs enseignantes, ce qui s'avère fort encourageant. Or, l'enseignement direct ne se restreint pas à cette étape. Il porte plutôt sur l'ensemble des aspects de l'enseignement lexical identifiés sur cette même figure. Soulignons de surcroît la complexité du travail exigé pour fournir des définitions simples, mais surtout accessibles à de jeunes élèves (Beck et coll., 2013), une question que nous abordons d'ailleurs plus en profondeur dans le deuxième chapitre de notre thèse. Ainsi, cette étape d'explication des mots inconnus en

cours de lecture est cruciale, mais peut s'avérer complexe et ne représente que la première étape d'une séquence d'enseignement direct de vocabulaire : la présentation des mots. Pour compléter cette séquence, les chercheurs qui s'intéressent au sujet s'entendent massivement pour valoriser un apprentissage des mots ciblés qui s'effectue à travers des expositions multiples et des occasions de réinvestissement signifiantes, tant en réception qu'en production (Anctil et Proulx, 2017 ; Beck et coll., 2013 ; Coyne et coll., 2007).

Ce type de pratiques, qui succède à l'étape de présentation des mots, permet la consolidation du vocabulaire. Il semble néanmoins que cette seconde étape de l'enseignement direct soit beaucoup moins présente en salle de classe. Elle n'en demeure pas moins essentielle. En effet, si la consolidation du vocabulaire se traduit à travers des activités qui visent les expositions multiples et le réinvestissement des mots rencontrés en lecture, c'est dans l'objectif d'encourager une rétention à long terme du sens des mots et un traitement en profondeur (NICHD, 2000). Les interventions de cet ordre impliquent généralement un grand nombre d'informations diversifiées au sujet des mots ciblés et permettent aux élèves de demeurer actifs intellectuellement dans leurs apprentissages en suscitant la réflexion autour du sens des mots et en valorisant leur utilisation dans des contextes variés (Beck et coll., 2013 ; McKeown et Beck, 2014). De nombreuses possibilités d'activités sont proposées en recherche à cet effet : des activités phonologiques ou orthographiques, des activités de mémorisation sens-forme, d'autres visant la rédaction de phrases avec les mots ciblés ou misant sur l'établissement de liens avec d'autres mots, etc. (Gonzalez et coll., 2014 ; Pullen et coll., 2010 ; Zipoli et coll., 2010).

Dans un tel contexte pédagogique, plusieurs recherches ont montré que ce sont les élèves qui possèdent le vocabulaire initial le plus limité qui profitent davantage de l'enseignement direct des mots (Brabham et Lynch-Brown, 2002 ; Coyne et coll., 2004). Ces constats mènent à réfléchir sur la portée des choix effectués au moment de la planification de l'enseignement direct de vocabulaire.

1.4.3 L'oral pour favoriser la consolidation du vocabulaire

Selon ce qui précède, et considérant nommément l'importance des activités qui visent les expositions multiples ainsi que le réinvestissement des mots rencontrés en lecture dans un objectif de consolidation du vocabulaire, il devient crucial de s'intéresser à leur planification. Dans cette perspective, la variété d'activités proposées par la recherche soulève un questionnement quant aux types d'activités de consolidation à mettre en œuvre pour optimiser les apprentissages lexicaux. Afin d'avancer une hypothèse plausible en réponse à ce questionnement, nous mettons ici en relation certains éléments abordés précédemment.

- Nous avons souligné que le langage se développe d'abord à l'oral (Ruston et Schwanenflugel, 2010). De fait, le jeune enfant développe sa compréhension orale et apprend à parler entre autres en imitant

les adultes qui l'entourent (Allen, 2018). Hart et Risley (1995) ont d'ailleurs observé que ce sont les contextes de conversation vécus par les enfants en bas âge qui influencent principalement l'ampleur de leur bagage lexical à leur entrée à l'école.

- Nous avons ensuite relevé que la maîtrise de la dimension productive d'une même facette d'un mot nécessite un niveau plus élevé de connaissance que son pendant réceptif (Kamil et Hiebert, 2005). De plus, les contextes qui favorisent de plus nombreuses occasions de produire à l'oral les mots ciblés contribueraient davantage au développement de la profondeur des connaissances lexicales ainsi qu'à leur réemploi (Marra, 2014).
- Ajoutons à ces constats que l'oral est à la base de la compréhension de l'écrit et que le vocabulaire y occupe une place centrale (Shanahan et coll., 2010). Bianco (2015) soulève d'ailleurs une réflexion intéressante concernant l'apprentissage du langage oral et écrit. Selon les études que cette chercheuse a menées, l'oral devrait demeurer un élément clé au moment de l'apprentissage de l'écrit (voire du vocabulaire qui compose l'écrit), puisque l'apprentissage de l'oral et de l'écrit devrait être considéré comme faisant partie d'un processus continu. C'est aussi une des idées fortes de l'approche de Cèbe et Goigoux (2015), qui montrent pour leur part que l'utilisation de l'oral, par exemple dans le cadre de la narration d'un récit, ne permet pas seulement d'assurer la compréhension dudit récit, mais aussi de développer l'écrit en amenant les élèves à utiliser des structures syntaxiques et du vocabulaire propres à la langue écrite.

Prenant en considération l'ensemble de ces constats, il semble pertinent, pour favoriser l'accroissement du vocabulaire (notamment chez les élèves à risque), de privilégier des activités de consolidation des mots selon une approche basée sur l'oral. Les observations de Doyon et Fisher (2016) permettent d'appuyer ce choix. En effet, ces chercheuses citent la nature fondamentalement sociale du développement de l'enfant et mentionnent que c'est dans un contexte d'échanges qu'il mobilise ses capacités cognitives et langagières. Berthiaume et ses collaborateurs (2020b) précisent à cet égard que les apprentissages lexicaux sont favorisés lorsque les élèves s'engagent dans des discussions autour des mots, ce que Sardier corrobore d'ailleurs (2020). Plane et Lafourcade (2004) renchérissent à ce sujet et montrent l'intérêt des approches discursives pour l'enseignement du sens des mots. Ces chercheuses stipulent effectivement que le travail sémantique s'amorce à travers le langage verbal des apprenants. En accord avec ce dernier constat, Lavoie et ses collaboratrices (2020) dénotent toutefois que la dimension discursive demeure à ce jour peu exploitée pour travailler le sens des mots.

D'ailleurs, pour mener plus loin cette réflexion, même si la fonction didactique de l'oral a longtemps été négligée (Dumais, 2014) et que l'oral est encore rarement perçu par les enseignantes comme un vecteur

d'accroissement du vocabulaire, des études suggèrent que les discussions autour des œuvres lues constituent des occasions de réinvestissement du vocabulaire, particulièrement dans le cadre d'une lecture interactive (Champion et coll., 2003 ; Dickinson et Smith, 1994). En outre, Beck et ses collaboratrices (2013) relèvent que les activités de consolidation des mots rencontrés en lecture, en plus d'être ludiques et stimulantes, doivent provoquer les interactions et la réflexion. Ces principes convergent avec plusieurs études sur l'oral qui montrent une connaissance plus profonde des concepts par une approche réflexive axée sur la coconstruction des savoirs entre pairs (Hébert et Lafontaine, 2012). Ces études situent l'oral non pas comme objet d'enseignement ou d'apprentissage, mais plutôt comme moyen d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette perspective, certains chercheurs, tels que Chabanne et Bucheton (2002), mettent de l'avant un oral dit réflexif et stipulent que penser, apprendre et se construire se font dans l'interaction. Des liens de réciprocité peuvent être établis entre cette conception et la théorie socioculturelle de l'apprentissage de Vygotski (1934/1997), qui met l'accent sur les conflits cognitifs et les interactions entre élèves, menées par eux.

Or, nombre de recherches qui portent sur l'enseignement du vocabulaire proposent des discussions et des activités de consolidation majoritairement dirigées par l'adulte, qui limitent les réelles interactions entre pairs. C'est d'ailleurs le cas de l'étude quasi expérimentale menée par Ruston et Schwanenflugel (2010) que nous décrivons ici. L'objectif général de cette recherche consistait à vérifier l'efficacité de conversations sur l'apprentissage de vocabulaire productif d'élèves d'âge préscolaire. Bien que l'intervention ne se soit pas déroulée dans le cadre d'un enseignement direct basé sur des mots ciblés, elle suscite notre intérêt parce qu'elle misait sur l'utilisation de mots peu utilisés à l'oral, mais rencontrés fréquemment à l'écrit à partir de reformulations linguistiques et de questions ouvertes encourageant les discussions. Les chercheurs ont choisi de former des expérimentateurs externes adultes, nommés « copains de conversation », afin de contrôler les facteurs indépendants à l'intervention. Ils ont également opté pour une comparaison de la réponse à l'intervention d'élèves qui présentaient un vocabulaire initial productif inférieur à la moyenne et d'élèves qui présentaient un vocabulaire initial productif moyen ou élevé. Les participants ($n = 73$) ont été affectés aléatoirement à un groupe expérimental ou à un groupe témoin. Deux fois par semaine, les élèves faisant partie du groupe expérimental ont participé à 25 minutes de conversation, totalisant 500 minutes d'intervention. Lors des interventions, menées à l'extérieur de la classe, les élèves étaient regroupés en dyades et chaque dyade était associée à un copain de conversation. Des prétests et des posttests ont été administrés deux semaines avant et deux semaines après l'intervention. Le vocabulaire productif des élèves était alors évalué à l'aide de l'*Expressive Vocabulary Test* (Williams, 1997) et grâce à des extraits obtenus lors d'entrevues visant à mesurer la diversité lexicale (Westerveld et coll., 2004).

L'analyse des résultats a montré un accroissement significativement marqué de vocabulaire productif chez les élèves du groupe expérimental ayant un bagage lexical initial limité (valeur $p = .002$), tandis que les résultats observés chez leurs pairs faisant également partie du groupe expérimental, mais possédant un vocabulaire initial plus élevé, ne se sont pas révélés statistiquement significatifs (valeur $p = .192$). Or, lors d'entrevues menées auprès des copains de conversation à la suite de l'expérimentation, ceux-ci ont fait part de leur étonnement de constater que les élèves d'une même dyade ne discutaient pas naturellement ensemble. Les élèves attendaient leur tour de parole pour s'adresser uniquement au copain de conversation.

Ainsi, bien que cette étude ait confirmé les effets positifs des discussions sur l'accroissement du vocabulaire productif d'élèves à risque, le contexte artificiel dans lequel elle a été réalisée (conversations hors classe dirigées par des adultes) n'a pas permis de donner lieu à de réelles discussions entre pairs, ce qui peut être considéré comme une limite importante de leur intervention. C'est précisément cette limite que nous cherchons à dépasser par notre recherche.

1.5 La synthèse de la problématique

Ce chapitre nous a permis de mettre en évidence certaines pistes préventives à privilégier auprès des élèves à risque afin d'assurer leur réussite scolaire. Ces pistes, issues des constats de la recherche, montrent que la prévention auprès de jeunes élèves à risque s'articule particulièrement autour du développement des compétences en littératie, dont l'une des principales visées constitue la compréhension en lecture. Dans cette optique, le vocabulaire est reconnu comme une sphère d'enseignement prioritaire pour favoriser la compréhension en lecture, et ce, dès le début du parcours scolaire. L'importance d'ancrer les apprentissages lexicaux dans des contextes signifiants, tels que des œuvres jeunesse de qualité, est également soulignée ; ces œuvres exposent les élèves à un vocabulaire riche dans des contextes authentiques. D'ailleurs, la lecture à haute voix, notamment la lecture interactive, de ces œuvres optimise l'accroissement lexical, et encore davantage si elle est jumelée à un enseignement direct des mots ciblés. Ce type d'enseignement inclut la présentation des mots ciblés, mais mise principalement sur la consolidation du vocabulaire par des expositions multiples et des occasions de réinvestissement des mots. Qui plus est, une approche basée sur l'oral, qui privilégie l'interaction et la réflexion lors des activités de consolidation des mots, semble une voie prometteuse pour développer la profondeur du vocabulaire rencontré en lecture.

Or, les études consultées indiquent que l'enseignement direct de vocabulaire se fait encore rarement en classe, notamment en sol québécois (Anctil et coll., 2018). De surcroît, il appert que les activités de consolidation des mots proposées en recherche sont souvent présentées de façon dirigée par l'adulte, ce qui limite les réels échanges entre pairs qui misent sur la réflexion et l'interaction. Ces observations permettent de démontrer la pertinence de cette étude, qui est d'ailleurs explicitée dans ce qui suit.

1.6 La pertinence de l'étude

La pertinence de cette étude se manifeste sur différents plans. Sur le plan scientifique, notre contribution dresse un pont entre la didactique du lexique et la didactique de l'oral, toutes deux souvent considérées comme des parents pauvres de l'enseignement du français (Anctil, 2011 ; Dumais, 2014). Cette recherche n'a pas la prétention de s'appliquer à l'ensemble de ces domaines, mais elle tend à mettre en relation l'enseignement du vocabulaire et l'oral comme moyen d'enseignement et d'apprentissage. Elle contribue plus spécifiquement à la mise en pratique de l'enseignement direct de vocabulaire, encore peu utilisé en classe au Québec, même si la littérature scientifique (principalement américaine) montre son effet positif sur les élèves, entre autres concernant la rétention des mots. Elle vise également à reconnaître la valeur de l'oral dans l'apprentissage en établissant des liens entre les échanges basés sur les discussions et la réflexion et l'appropriation du vocabulaire rencontré en lecture, une avenue peu explorée en recherche.

Sur le plan social, ce projet de recherche propose un travail lexical dans le cadre de la lecture à haute voix d'œuvres jeunesse, plus précisément de la lecture interactive, un dispositif largement intégré aux pratiques enseignantes, augmentant le potentiel de transfert des recommandations qui en découlent. L'adoption d'une approche basée sur les interactions entre élèves, menées par eux, pourrait aussi influencer la posture des enseignantes, inspirées par les effets positifs de ce transfert de responsabilités.

1.7 La question générale

La question générale qui se dégage de la problématique soulevée dans ce chapitre est la suivante : *Quel effet les échanges oraux, basés sur les discussions et la réflexion, peuvent-ils avoir sur l'apprentissage en profondeur du vocabulaire rencontré en lecture chez les jeunes élèves à risque ?* Le deuxième chapitre de notre thèse apporte un éclairage et un approfondissement à l'égard des éléments essentiels qui permettent de traiter de cette question.

Chapitre 2 – Cadre conceptuel

Dans l'optique de pousser plus avant les différentes composantes de notre question générale de recherche, le cadre conceptuel intègre des définitions et des précisions à propos des concepts qui composent cette question. Suivant cette orientation, il importe de mentionner que ce deuxième chapitre relève un double défi. Il vise en effet à croiser deux champs de la didactique, soit celui de la didactique du lexique et celui de la didactique de l'oral. Pour ce faire, nous approfondissons d'abord divers concepts associés à l'étude du lexique, et plus spécifiquement du vocabulaire et de son enseignement ; plusieurs recherches empiriques contribuent à affiner nos connaissances sur le sujet. Ensuite, puisque notre premier chapitre soulève l'intérêt d'un enseignement de vocabulaire qui inclut des activités de consolidation des mots basées sur une approche par l'oral, nous nous intéressons aux concepts et aux études qui permettent d'allier l'oral aux apprentissages lexicaux. De ces considérations émergent ensuite nos objectifs spécifiques de recherche.

2.1 Un regard attentif sur le vocabulaire

Nous avons abordé la signification du terme *vocabulaire* dans le chapitre précédent, mais puisque ce concept constitue le centre d'intérêt de notre étude, l'approfondissement de ses spécificités s'impose. Pour cette raison, dans cette section, quelques précisions terminologiques et pédagogiques sont apportées quant au concept de vocabulaire et à d'autres concepts qui y sont associés. Ensuite, les diverses dimensions relatives à la connaissance des mots sont présentées de manière détaillée. Cet éclairage mène à se questionner sur les éléments clés d'un enseignement efficace qui permet de développer la profondeur du vocabulaire, notamment chez les jeunes élèves à risque, et à poser un regard évaluatif sur les connaissances lexicales des élèves au terme d'un tel enseignement.

2.1.1 Des précisions terminologiques et pédagogiques

Nous entamons cette section en clarifiant nos choix terminologiques. Dans cette optique, nous poussons d'abord plus loin les réflexions abordées dans le premier chapitre concernant la distinction entre les concepts de *lexique* et de *vocabulaire*, notamment dans l'intention de mieux cerner leurs applications pédagogiques. Nous précisons et justifions ensuite notre emploi du terme *mot*, fortement lié au concept central de vocabulaire.

Ainsi, dans un premier temps, il est fondamental de justifier notre emploi récurrent du terme *vocabulaire*. À cet effet, rappelons d'abord certains propos avancés dans le premier chapitre : le lexique est une entité théorique, qui correspond à l'ensemble des mots de la langue ; le vocabulaire correspond au sous-ensemble du lexique que maîtrise un individu. Compte tenu de ces précisions, nous optons majoritairement pour le terme *vocabulaire* (plutôt que *lexique*) dans notre étude, puisque nous traitons du développement du bagage

de mots connus par les élèves. D'ailleurs, pour situer d'autant plus clairement le vocabulaire par rapport au lexique, il paraît essentiel de mentionner que l'enseignement de mots précis (donc de vocabulaire), dont il est largement question dans ce chapitre, constitue l'une des composantes de l'enseignement du lexique. En effet, un enseignement complet du lexique comprend l'exposition des élèves à une langue riche pour favoriser l'acquisition incidente de vocabulaire, l'éveil de la sensibilité lexicale, le développement de la compétence métalexicale⁵ et l'enseignement de mots de façon explicite (Berthiaume et coll., 2020a). Cette dernière composante, qui se rapporte à l'enseignement de vocabulaire, constitue notre principal objet d'étude.

Par ailleurs, puisque les mots sont à la base du concept de vocabulaire, il est nécessaire, dans un deuxième temps, de clarifier notre usage du terme *mot*. Nous faisons en fait référence aux travaux de Daigle et Berthiaume (2021), inspirés de ceux de Polguère (2016), dans lesquels le mot se définit comme une séquence de sons ou de lettres ayant un sens spécifique et étant très généralement encadrée à l'écrit par des blancs graphiques. Précisons également que par l'utilisation du terme *mot*, nous alludons à l'ensemble des unités lexicales de la langue, c'est-à-dire tant aux « mots simples » qu'aux locutions.⁶ Le choix de ce terme « simplifié » préférablement aux termes plus précis utilisés par les linguistes (mot-forme, lexème, vocable, etc.) se justifie en raison de sa plus grande accessibilité pour les enseignantes et de son utilisation dans la *Progression des apprentissages au primaire, français langue d'enseignement* (MELS, 2009b).

2.1.2 Le caractère multidimensionnel de la connaissance des mots

Afin de mieux caractériser la connaissance des mots, l'essence même du développement de vocabulaire, nous en explorons dans cette section les différentes dimensions ; à cet effet, nous creusons davantage le contenu abordé brièvement à ce sujet dans le chapitre précédent. Nous fournissons donc de plus amples précisions sur les diverses facettes de la connaissance des mots et les aspects qu'elles englobent. Nous revenons également sur les dimensions réceptive et productive du vocabulaire en les mettant en relation avec les concepts de reconnaissance et de rappel des mots. Nous nous intéressons finalement au continuum dans le degré de maîtrise d'un aspect de la connaissance lexicale, qui permet de mieux cerner le concept de profondeur du vocabulaire.

2.1.2.1 Les facettes de la connaissance des mots

Comme mentionné dans le premier chapitre, la connaissance des mots se décline en quelques facettes, largement citées en recherche selon la classification de Nation (2001, 2022), soit la forme des mots, leur

⁵ Selon Berthiaume et ses collaborateurs (2020a), la compétence métalexicale se manifeste par la compréhension de l'organisation du système lexical et l'utilisation de stratégies variées devant un mot nouveau.

⁶ Pour une analyse de l'emploi du terme *mot* en linguistique, voir Polguère (2016)

sens et leur usage⁷. Chacune de ces facettes comprend plusieurs aspects, qui sont présentés dans les prochains paragraphes. Les limites de cette classification sont ensuite mises en perspective.

Sur le plan de la forme, il existe une distinction entre la forme orale des mots (leur prononciation), leur forme écrite (leur orthographe) ainsi que les formes orales et écrites de leurs constituants (par exemple, les différents morphèmes ou les différents graphèmes qui correspondent à un même phonème) (Nation, 2001, 2022).

La connaissance du sens d'un mot renvoie au concept auquel il se rapporte.⁸ Connaitre le sens d'un mot peut en outre se révéler par la capacité à mettre ce mot en relation avec d'autres mots qui y sont liés sémantiquement, tels que des synonymes, des antonymes, des mots génériques ou des mots du même champ sémantique (Nation, 2001, 2022). Côté et ses collaborateurs précisent à cet effet « qu'avoir en mémoire des concepts sémantiques marquants, auxquels on peut rattacher la forme sonore d'un nouveau mot, augmente la probabilité d'apprentissage de ce mot » (p. 22). Par exemple, dans sa construction du sens du mot *contempler*, un élève pourrait faire appel à un terme générique et au concept auquel il renvoie et définir ce mot comme « l'action de regarder avec attention et admiration » ; de même, il pourrait l'associer à un synonyme, tel qu'*admirer*. Dans le même ordre d'idées, dans sa construction du sens du mot *abeille*, cet élève pourrait faire un rapprochement entre ce mot et des mots du même champ sémantique, tels que *dard*, *ruche*, *reine*, *pique* et *miel*.

La connaissance des mots s'applique aussi à leur usage, autrement dit à la connaissance de leurs différents contextes d'utilisation. Il est donc possible de connaître les propriétés qui régissent le comportement morphologique et syntaxique d'un mot (p. ex. : la classe du mot, le genre d'un nom, le régime d'un verbe ou la préposition régie), ses cooccurrents (les mots avec lesquels il peut ou non s'utiliser en contexte de phrase) et ses propriétés d'ordre pragmatique, telles que sa provenance géographique et le registre de langue auquel il appartient (Anctil, 2011 ; Nation, 2001, 2022).

De façon complémentaire aux informations fournies ci-haut, le tableau 1 offre une vue d'ensemble, en traduction libre, de la représentation de Nation (2001, 2022). La colonne centrale rappelle que chaque facette de la connaissance des mots peut être maîtrisée tant en réception qu'en production.

⁷ C'est ce que Polguère (2016) nomme *signifiant*, *signifié* et *combinatoire restreinte*.

⁸ Certes, de nombreux mots renvoient à plusieurs concepts, ce qui est attribué au phénomène de polysémie. Or, cette étude vise la connaissance lexicale associée à chacun des sens d'un mot, isolément.

Tableau 1. – Les facettes de la connaissance des mots (adaptation et traduction libre de Nation, 2001, p. 27)

Facettes	Aspects	R/P ^a	Exemples
La forme des mots	Forme orale	R	Comment « sonne » le mot ?
		P	Comment le mot se prononce-t-il ?
	Forme écrite	R	À quoi ressemble le mot ?
		P	Comment le mot s’écrit-il et s’épèle-t-il ?
	Formes orale et écrite des constituants	R	Quels constituants peuvent être identifiés dans le mot ? ⁹
		P	Quels constituants sont nécessaires pour former ce mot ?
Le sens des mots	Sens	R	À quel sens cette forme du mot renvoie-t-elle ?
		P	Quelle forme du mot renvoie à ce sens ?
	Concepts et référents	R	Ce mot peut-il référer à ce concept ?
		P	À quel concept ou à quels concepts ce mot réfère-t-il ?
	Associations	R	Ce mot veut-il dire un peu la même chose que celui-ci ?
		P	Par quels mots est-ce possible de remplacer celui-ci ?
L’usage des mots	Propriétés morphologiques et syntaxiques	R	Dans quels contextes grammaticaux ou syntaxiques ce mot apparaît-il ?
		P	Quelles règles grammaticales et syntaxiques régissent l’utilisation de ce mot ?
	Cooccurrences	R	Ce mot est-il susceptible d’apparaître avec celui-ci dans une phrase ?
		P	Quels mots ou quels types de mots doivent être utilisés avec celui-ci ?
	Propriétés pragmatiques	R	Où, quand et à quelle fréquence ce mot est-il rencontré ?
		P	Où, quand et à quelle fréquence ce mot est-il utilisé ?

^a R : réception ; P : production

Si une grande reconnaissance scientifique est accordée à cette classification, plusieurs chercheurs y décèlent certaines limites et proposent des classifications complémentaires. C’est le cas de Read (2004), qui définit trois facettes de la connaissance lexicale. Si la deuxième facette de sa classification, la connaissance globale du mot, inclut celles décrites par Nation (2001, 2022), sa première facette, la précision quant au sens du mot, apporte un éclairage fondamental sur l’apprentissage lexical : celui-ci s’effectue progressivement, devenant de plus en plus profond et précis au fil des rencontres avec le mot, et conduisant à une compréhension nuancée et un usage flexible (un élément clé de la théorie de Nagy et Scott [2000], nommé « incrementality »). La troisième facette de la proposition de Read (2004), la connaissance « réseautée », complète également la représentation de Nation (2001, 2022). Cette facette fait référence à la capacité des apprenants à distinguer les mots sémantiquement liés ; alors que les autres facettes

⁹ Nation (2001, 2022) renvoie ici aux notions de graphèmes, de phonèmes et de morphèmes.

concernent l'apprentissage de mots individuels, celle-ci explore le développement de liens entre des ensembles de mots dans le lexique mental.¹⁰

L'étude de ces facettes fait ressortir le grand nombre de connaissances nécessaires pour maîtriser un mot. À cela s'ajoute la complexité de l'apprentissage de ces connaissances lexicales, qui ne s'effectue pas unilatéralement, puisqu'il s'actualise en fonction de diverses dimensions, qui sous-tendent à leur tour l'apprentissage de connaissances.

2.1.2.2 La connaissance des mots au regard des dimensions réceptive et productive et des concepts de reconnaissance et de rappel

La connaissance des mots se réalise tant à travers les dimensions réceptive que productive ; c'est d'ailleurs ce que révèle le 46, qui illustre que nombre d'aspects de la connaissance des mots peuvent être appris tant en réception qu'en production. Concrètement, nous pouvons exemplifier cette situation par un jeune enfant qui connaîtrait la forme orale du mot *spaghetti*, mais qui aurait de la difficulté à prononcer la forme orale de ce même mot, en disant « pasghetti ».

Un tel exemple se rapporte aux propos mentionnés dans le premier chapitre stipulant que la maîtrise de la dimension productive nécessite généralement un niveau plus élevé et plus approfondi de connaissance (Kamil et Hiebert, 2005 ; Sardier et Grossmann, 2010). Bien que plusieurs chercheurs s'entendent sur ce point (Marra, 2014) et relèvent corolairement que la connaissance réceptive du vocabulaire précède la connaissance productive (Graves, 2016), une certaine confusion doit être évitée. En effet, à l'instar de Webb (2013), nous précisons que ce principe convient davantage dans une perspective globale de la connaissance des mots qu'au regard des différentes facettes qui la composent. Par exemple, il est possible d'épeler correctement un mot (connaissance productive de la forme) avant de comprendre son sens (connaissance réceptive du sens). Ainsi, la prudence demeure de mise quant à l'établissement d'un continuum général d'apprentissage des mots, le continuum (de la réception vers la production) pouvant plutôt s'établir lorsqu'un même aspect de la connaissance d'un mot est considéré.

Ces précisions visent à clarifier la fonction des dimensions réceptives et productives dans le processus d'apprentissage. Cela dit, nous devons revenir à cet effet sur une définition présentée dans le premier chapitre, associant les connaissances réceptives à la compréhension d'un mot en contexte d'écoute ou de lecture et les connaissances productives à l'utilisation d'un mot à l'oral ou à l'écrit. Nous souhaitons spécifier que nous nous appuyons sur cette nomenclature, bien qu'elle ne s'applique pas parfaitement, car les connaissances réceptives comportent des caractéristiques productives : en écoutant et en lisant, il y a

¹⁰ Les deux dernières facettes évoquées par Read (2000) sont analysées plus finement dans la section qui porte sur la profondeur du vocabulaire.

généralement « production » de sens. Nos lectures montrent en fait qu'un consensus ne se dégage pas à ce sujet en recherche ; les références aux concepts de vocabulaires réceptif et productif se présentent sous diverses nuances (Read, 2004 ; Schmitt, 2010).

En conséquence, certains chercheurs, tels que Nation (2001, 2022) et Schmitt (2010), se rapportent également aux concepts de *reconnaissance* et de *rappel* en complément à ceux de *réception* et de *production* pour décrire le développement du vocabulaire. En convergence, ces chercheurs spécifient que la reconnaissance des mots s'opère lorsque les élèves reconnaissent le sens ou la forme des mots, alors que dans le cas du rappel des mots, les élèves fournissent plutôt le sens ou la forme des mots. Nation (2001, 2022) clarifie les liens entre tous ces concepts. Il stipule que la dimension réceptive de la connaissance des mots peut se réaliser tant à travers des tâches de reconnaissance (p. ex. : association d'un mot donné à sa définition parmi des choix proposés) qu'à travers des tâches de rappel (p. ex. : sens fourni par l'élève pour un mot donné). De la même façon, la dimension productive de la connaissance des mots peut se manifester tant en reconnaissance (p. ex. : association à partir d'une définition au bon mot, parmi une liste de mots fournis) qu'en rappel (p. ex. : production de la forme du mot à partir d'une mise en situation). Le modèle de Laufer et Goldstein (2004) illustre bien ces principes et permet de représenter le degré de difficulté des tâches permettant de rendre compte de la connaissance des mots, de la réception vers la production, mais également de la reconnaissance vers le rappel ; la figure 2 présente une schématisation de ce modèle.

Figure 2. – Le degré de difficulté des tâches lexicales selon Laufer et Goldstein (2004)



Ces constats au sujet du continuum d'apprentissage des mots et du degré de difficulté des tâches qui s'y rapportent permettent d'amorcer de nouvelles réflexions portant sur la profondeur du vocabulaire.

2.1.2.3 La profondeur du vocabulaire

Il s'avère en fait crucial de se pencher davantage sur le concept de profondeur du vocabulaire, puisque notre étude tend vers une consolidation et une rétention à long terme des mots enseignés. Dans cette optique, nous définissons d'abord la profondeur du vocabulaire, nous nous intéressons ensuite à certaines de ses représentations, puis nous abordons le concept de réemploi lexical, souvent considéré comme une manifestation de la profondeur du vocabulaire.

Cela dit, avant de traiter plus spécifiquement de la profondeur du vocabulaire, nous explicitons la distinction évoquée dans le premier chapitre relativement à l'étendue et à la profondeur du vocabulaire afin de la

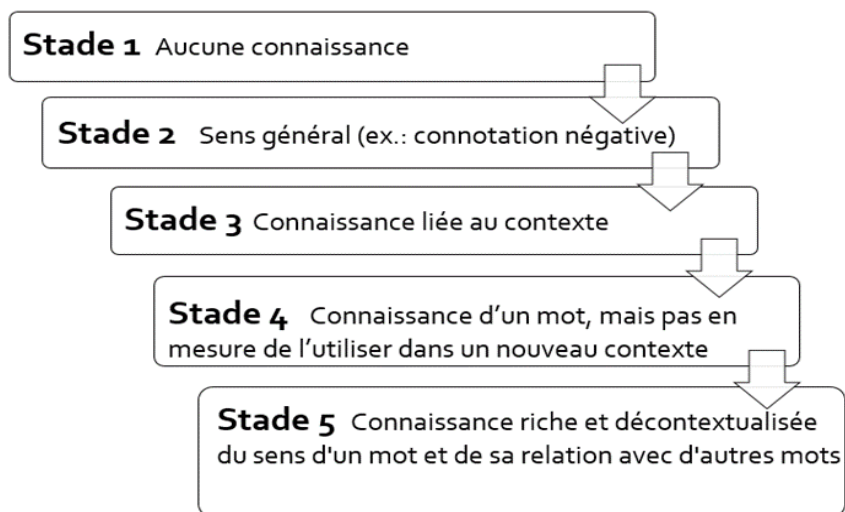
nuancer, voire de cerner l'interdépendance entre ces deux concepts. Ainsi, l'influence scientifique de la conception d'Anderson et Freebody (1981) mène généralement à associer l'étendue du vocabulaire au nombre de mots connus par une personne et sa profondeur à la qualité de la connaissance de ces mots. Alors que l'étendue du vocabulaire peut s'accroître par l'association d'une forme nouvelle à un concept connu, par la mise en relation d'un concept nouveau et d'une forme connue ou par l'introduction d'un concept nouveau et d'une forme nouvelle, la profondeur du vocabulaire se traduit plutôt par la maîtrise des différentes facettes des mots (elle peut notamment se manifester par la connaissance de nombreuses cooccurrences pour un mot donné [p. ex. : une chaleur *torride*, *accablante* ou *caniculaire*] (Anctil et Proulx, 2017b ; Graves, 2016). Ces constats portent à croire que les concepts d'étendue et de profondeur du vocabulaire s'opposent, alors qu'ils sont plutôt en relation (Gardner, 2013 ; Vermeer, 2001). En effet, l'étendue du vocabulaire aurait pour conséquence sa profondeur : plus une personne connaît de mots, plus les réseaux qu'elle crée entre eux sont précis et plus la connaissance des mots est profonde. Par ailleurs, la capacité de rappeler la forme, le sens et l'usage d'un mot est basée sur la connaissance des autres mots, qui permet de le catégoriser, le classer et le circonscrire (Armand et Maraillet, 2015 ; Milton, 2013 ; Nagy et Herman, 1987), ce que Read (2004) nomme la *connaissance « réseautée »*.

Dans ces conditions, le modèle de Laufer et Goldstein (2004) prend tout son sens et rappelle d'une part que la profondeur du vocabulaire s'actualise si les mots ont d'abord été rencontrés (en réception) plusieurs fois et s'ils sont ensuite employés à maintes reprises, dans des contextes divers (en production) ; en ce sens, le réinvestissement et la réactivation des mots, sur une certaine période, sont fondamentaux (Direction des services départementaux de l'éducation nationale Mayenne, 2015). D'autre part, la profondeur du vocabulaire suppose qu'une reconnaissance des facettes des mots ait précédé leur rappel. De là, la profondeur du vocabulaire résulte d'un apprentissage progressif, se définit par la qualité de la connaissance des différentes facettes des mots et conduit à une compréhension nuancée et un usage flexible des mots (Nagy et Scott, 2000 ; Read, 2004).

Plusieurs chercheurs tendent d'ailleurs à représenter cette conception progressive et nuancée de l'apprentissage des mots. Alors que Laufer et Goldstein (2004) décrivent un continuum de tâches qui mène à la profondeur du vocabulaire, Beck et ses collaborateurs (1987) illustrent un continuum en cinq stades, basé sur un apprentissage lexical contextualisé. Leur modèle rend compte de l'évolution de la connaissance d'un mot, qui s'ancre d'abord dans le contexte où il a été rencontré en réception et s'élargit ensuite à de nouveaux contextes de rappel du sens ou de la forme (rappel réceptif ou productif) ; dans le cas du stade le plus élevé, la profondeur du vocabulaire se traduit notamment par la capacité à établir des liens avec d'autres mots, donc à créer des réseaux lexicaux efficaces. La figure 3 s'inspire de ce modèle, duquel nous avons retiré un aspect du dernier stade, soit l'extension aux usages métaphoriques, qui pointe vers la notion de

polysémie que nous n’aborderons pas dans le cadre de cette étude pour nous centrer sur la connaissance lexicale associée à chacun des sens d’un mot, isolément. Nous tenons également à souligner que ce modèle semble cependant centré sur une conception globale de l’apprentissage du sens et de l’usage des mots ; des aspects plus précis de la connaissance des mots liés à ces facettes pourraient être connus sans être évoqués explicitement (p. ex. : un usage des verbes qui tient compte de leur régime).

Figure 3. – Les stades de connaissance des mots (inspirés de Beck et coll., 1987)



Pour apporter un éclairage sur la profondeur du vocabulaire, d’autres chercheuses (Wesche et Paribakht, 1996, citées dans Read, 2000, p.133), pionnières dans le domaine, proposent des stades de connaissance des mots fondés sur le caractère progressif de l’apprentissage du vocabulaire ; ceux-ci permettent toutefois aux élèves de réfléchir eux-mêmes à leur degré de connaissance de mots ciblés.

1. Je ne me souviens pas d’avoir vu ce mot auparavant. 2. J’ai déjà vu ce mot, mais je ne sais pas ce qu’il signifie. 3. J’ai déjà vu ce mot et je pense qu’il signifie ___ (synonyme ou traduction). 4. Je connais ce mot, il signifie ___ (synonyme ou traduction). 5. Je peux utiliser ce mot dans une phrase, par exemple ___.

Bien que les descriptifs présentent certaines limites (il semble notamment qu’il soit difficile de représenter les multiples facettes et aspects de la profondeur du vocabulaire), ce qui paraît particulièrement intéressant dans ce modèle est qu’il sollicite les compétences métalinguistiques des élèves, un élément clé de la connaissance des mots d’après les autrices, et qui s’apparente à la connaissance « réseautée » selon Read (2004). Ce type de compétences devrait inéluctablement être considéré dans l’analyse de la profondeur du

vocabulaire, puisqu'il démontre un niveau de connaissance d'autant plus élevé, soit la capacité à réfléchir et à manipuler les apprentissages linguistiques (McKeown et coll., 2017).

L'ensemble de ces précisions à propos de la profondeur du vocabulaire mène au concept de réemploi lexical, qui correspond en fait au but ultime de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire : le transfert des apprentissages lexicaux (Sardier, 2016). En cohérence avec les propos des chercheurs cités ci-devant, Sardier et Grossmann (2010) soulignent que le réemploi lexical peut prendre différentes formes et attester d'une profondeur variable du vocabulaire, quoiqu'ils précisent que « l'acquisition ne va pas obligatoirement du simple au complexe » (p. 11). Cela dit, leur conception du réemploi est associée à celle de la profondeur du vocabulaire, c'est-à-dire que le temps et la répétition constituent les deux ingrédients qui permettent de passer d'un réemploi reposant sur la mémorisation d'un mot dans un contexte d'emploi précis, défini par l'intention de communication, vers un réemploi spontané, délibéré, dans de nouveaux contextes. Sur ce point, Sardier et Grossmann (2010) reviennent sur la distinction entre le réemploi en réception, plus rapidement disponible et mobilisé par les élèves, et le réemploi en production, qui n'intervient qu'ultérieurement. La profondeur du vocabulaire, se traduirait donc par un réemploi tant en réception (lecture, écoute) qu'en production (à l'écrit et à l'oral).

En somme, ces constats montrent que le caractère multidimensionnel de la connaissance des mots, et plus précisément de la profondeur du vocabulaire, se traduit en objet d'étude riche, mais complexe, car difficile à cerner entièrement. Par ailleurs, nos observations relèvent que des activités variées, inscrites dans un continuum croissant de difficulté et allant de la réception à la production, favoriseraient le développement de la profondeur du vocabulaire et mènerait au réemploi lexical spontané. Ces principes sont à prendre en considération dans le cadre d'un enseignement efficace du vocabulaire.

2.1.3 L'enseignement du vocabulaire

Comme notre étude cible la profondeur du vocabulaire, le modèle d'enseignement proposé doit être en accord avec cet objectif. Dans le but d'exposer les éléments à considérer dans le cadre d'un tel enseignement, nous traitons d'abord de la portée d'une contextualisation des apprentissages lexicaux. En cohérence avec cette conception, nous nous penchons subséquentement sur le modèle d'enseignement direct de mots. Les interventions susceptibles de favoriser le développement du vocabulaire de jeunes élèves et d'élèves à risque sont intégrées aux éléments présentés.

2.1.3.1 La contextualisation des apprentissages

Dans l'optique de cerner les éléments clés d'un enseignement efficace, plusieurs citent en priorité la contextualisation des apprentissages, qui contribuerait à susciter l'intérêt des élèves et les conduirait à percevoir le sens de ce qu'ils apprennent (Presseau et Frenay, 2004). Ces principes se prêtent aux situations

réelles de lecture, qui constituent des contextes signifiants pour le développement des connaissances littéraires, voire langagières. Voilà pourquoi la recherche se montre en faveur d'une approche centrée sur les œuvres jeunesse dès le début du parcours scolaire, entre autres auprès des élèves à risque (Morin et coll., 2006). Qui plus est, ces œuvres contribueraient à ancrer les apprentissages lexicaux, particulièrement lorsque le texte est oralisé et encourage les interactions verbales, comme c'est le cas lors d'une lecture interactive. Ces propos sont développés ci-après.

2.1.3.1.1 Les œuvres jeunesse : ressources authentiques

Les œuvres jeunesse participent à un enseignement efficace de vocabulaire. Ces ressources présentent en effet des structures plus complexes et un vocabulaire plus riche que la plupart des livres conçus pour faciliter une lecture autonome par les élèves au début du primaire (Beck et McKeown, 2007). De plus, le Ministère (2012a, p. 47) confirme que l'enseignement à partir d'œuvres authentiques « offre une situation langagière signifiante, qui favorise l'apprentissage de mots nouveaux. Cela contribue aussi à augmenter la pertinence des apprentissages, augmentant par le fait même la motivation des élèves ». Au demeurant, l'utilisation d'œuvres jeunesse, dans un contexte d'accroissement lexical, peut remplir une double mission : soutenir à la fois la compréhension des mots et la compréhension des œuvres desquelles ils sont tirés.

Discuter de la place prépondérante des œuvres jeunesse dans un enseignement efficace de vocabulaire entraîne la nécessité de définir ces ressources. En fait, les formes et les genres d'œuvres jeunesse ainsi que les types de textes qu'elles contiennent varient considérablement (Guérette, 1998) ; ces œuvres peuvent accueillir tous les genres et sous-genres, que ce soit des récits de fiction, de la poésie ou des textes d'idées (Lépine, 2012). Certains tentent de déterminer ce qui distingue la littérature jeunesse des autres œuvres jeunesse en isolant des caractéristiques propres aux œuvres littéraires, telles que la polysémie, l'intertextualité, l'ambiguïté et la présence d'éléments implicites (Dupin de Saint-André, 2011). Ces distinctions notables n'empêchent cependant pas les auteurs à se plaire à transgresser les types de textes et les genres pour créer des œuvres originales (Taveron, 2002). En effet, l'hybridité des œuvres jeunesse rend souvent moins catégoriques les frontières entre les textes courants et les textes littéraires (Lefrançois et coll., 2017). Si la définition des œuvres jeunesse ne fait pas entièrement consensus, plusieurs chercheurs définissent ces œuvres en termes de destinataire, c'est-à-dire qu'elles présentent une volonté de rejoindre un jeune lecteur (Demers, 1998 ; Poslaniec, 2008 ; Turgeon, 2013). Nonobstant, soulignons que l'adulte, qui choisit parfois le livre pour l'enfant et qui le lui lit, peut également être considéré comme un destinataire des œuvres jeunesse. D'ailleurs, Tucker (2003), qui a rédigé la biographie de Philip Pullman, un auteur émérite, mentionne que ce dernier « a toujours considéré que la meilleure littérature jeunesse est celle qui a un intérêt universel » (p. 195). De là, nous retenons que la littérature jeunesse ne se laisse pas restreindre à une catégorisation stricte. Les œuvres jeunesse se présentent sous différents genres, pouvant inclure des

types de textes variés ; si elles visent avant tout un jeune lectorat, elles revêtent bien souvent un potentiel d'intérêt plus large.

Dans la visée d'offrir une situation langagière signifiante et motivante pour de jeunes élèves, Lépine (2012) valorise particulièrement l'utilisation d'un type d'œuvre, l'album, dont nous relevons ici certaines caractéristiques. Guérette (1998) définit l'album comme un livre où l'image est prépondérante. Bien que cette caractéristique s'applique généralement, certains chercheurs n'en font pas mention pas dans leur définition de l'album (entre autres, Lépine et Hébert [2018] et Serafini [2014]). Sur ce point, Deroy-Ringuette (2019) apporte une clarification importante en considérant cette caractéristique comme tacite, principalement lorsqu'elle met en exergue une caractéristique de l'album qui fait davantage l'unanimité en recherche : la relation entre le message visuel et le message textuel¹¹. Par ailleurs, cette chercheuse évite intentionnellement de faire allusion à la relation entre la *narration* visuelle et la *narration* textuelle, ce qui accorde, selon ses propos, la priorité à l'aspect narratif plutôt qu'à la variété de textes qui peuvent composer les albums. Conscient de cette diversité et de la possible hybridité des œuvres, Lépine (2012) différencie les albums en fonction de leur genre dominant. Dans le cas de cette étude, nous nous arrêtons à ceux plus fréquemment cités : les albums de fiction et les albums documentaires. À ce propos, Lachance (2011) décrit l'album de fiction selon ses caractéristiques textuelles, tirées du récit, qui mettent en scène des personnages agissant au sein d'une intrigue, vraisemblable ou non ; ce type d'album relève donc du monde inventé et vise à divertir. Selon ce chercheur, les informations textuelles contenues dans l'album documentaire sont plutôt produites, de manière dominante, sous forme de descriptions, qui visent à informer ; il associe ce type d'album au monde représenté. Nous considérons donc ces caractéristiques textuelles ainsi que la relation entre le message visuel et le message textuel pour faire référence aux albums de fiction et documentaires dans cette étude.

À la lumière de ce qui précède, nous tenons néanmoins à préciser qu'au-delà de la définition des œuvres jeunesse et des précisions apportées au sujet des albums, ce qui importe fondamentalement est l'établissement de critères de qualité qui permettent de sélectionner des œuvres pertinentes pour favoriser les apprentissages lexicaux. À cet égard, McKeown et Beck (2014) mentionnent que les œuvres doivent montrer des caractéristiques textuelles qui présentent certaines complexités et subtilités. Entre autres, il est impératif que les œuvres sélectionnées incluent des mots qui dépassent le vocabulaire familier et quotidien ou, du moins, qu'elles s'avèrent propices à l'utilisation d'un tel vocabulaire, c'est-à-dire que l'intention pédagogique derrière l'utilisation d'une œuvre peut rendre cette dernière propice à présenter certains mots qui n'y figurent pas (p. ex. : frontière en lien avec une œuvre sur la migration) (Graves, 2016). Ces constats

¹¹ Dans le cas des albums sans texte, Deroy-Ringuette (2019) considère que le message textuel est sous-entendu et qu'il en revient au lecteur de recréer ce texte implicite. Ainsi, la relation entre les messages visuel et textuel demeure.

mènent à s'interroger sur les dispositifs qui favorisent l'accès aux mots plus « sophistiqués » présents dans les œuvres jeunesse.

2.1.3.1.2 *La lecture interactive : dispositif privilégié*

Partant de cette interrogation, revenons sur la place de choix qu'occupe la lecture à haute voix effectuée par l'enseignante dans l'enseignement du vocabulaire : ce dispositif permet précisément l'accès aux œuvres jeunesse complexes, qui contiennent un vocabulaire souvent plus riche que les livres lus de façon autonome par les élèves au début du primaire. De tels bénéfices s'observent eu égard aux compétences d'écoute des jeunes élèves, qui sont supérieures à leurs compétences en lecture (Beck et McKeown, 2007 ; Elley, 1989). D'ailleurs, en complément aux observations émises dans la section précédente concernant la signifiante et l'aspect motivant des albums pour de jeunes élèves, il apparaît opportun de citer Dupin de Saint-André (2019, p. 179), qui souligne qu'en raison « de leur longueur et de la double entrée qu'ils offrent – texte et images –, les albums se prêtent magnifiquement à des lectures à haute voix ». Biemiller et Boote (2006) démontrent, pour leur part, l'effet des lectures à haute voix répétées sur l'étendue du vocabulaire des élèves, qui favoriseraient l'apprentissage d'un nombre substantiel de significations de mots. Ces mêmes chercheurs constatent toutefois un apprentissage d'autant plus significatif et profond lorsque ces lectures permettent l'explication de mots ciblés, passant ainsi d'un style d'interaction faible à un style d'interaction plus élevé, comme le distingue Grossmann (1996).

Cette distinction rappelle l'importance de l'interaction et de la réflexion dans l'appropriation des mots rencontrés en lecture, pointée dans notre premier chapitre (Beck et coll., 2013). Par conséquent, le dispositif de lecture interactive paraît tout indiqué pour favoriser ce type d'apprentissage. Bien que quelques conceptions de la lecture interactive coexistent en recherche, nous faisons ici référence à une conception largement reconnue au Québec, issue de l'implantation du *Continuum en lecture* (MELS, 2012b ; une adaptation de Longman, 1994.). Dans ce cas, la lecture interactive se distingue de la lecture à haute voix par le fait qu'elle met les élèves en action dans la coconstruction du sens de l'œuvre lue, notamment en intervenant judicieusement en cours de lecture pour travailler les quatre dimensions de la lecture : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022 ; Wiseman, 2011). Il en résulte un travail de lecture sous toutes ses facettes, notamment sur le plan du développement du vocabulaire. Dans cette perspective, les bénéfices de la lecture relèvent principalement de la qualité des discussions et des interactions en jeu, qui peuvent avoir lieu en grand groupe, en sous-groupes ou même en dyades ; l'étayage de l'enseignante, mais également celui des pairs, représente dès lors un élément clé à la base de ce dispositif (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022).

Giasson (2011) spécifie que ces échanges riches peuvent se dérouler tant avant, pendant qu'après la lecture. Ce postulat rejoint le modèle de lecture interactive proposé par Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet

(2022), qui comprend trois principales phases, soit la préparation de la lecture, la lecture (la réalisation) et le retour sur la lecture (l'intégration). D'après ce modèle, la phase de préparation inclut principalement la justification du choix du livre, la présentation du livre, l'exploration de la première et de la quatrième de couvertures et des pages de garde. Les observations effectuées servent entre autres à formuler des hypothèses sur l'histoire ou le contenu du livre et ultimement à construire l'intention de lecture. La phase de lecture s'actualise par la lecture du livre à proprement parler, au cours de laquelle des temps d'arrêt sont prévus pour amener les élèves à discuter de leurs prédictions sur l'histoire (textes narratifs), de leur compréhension, de leurs réactions, de leurs interprétations ainsi qu'à propos du vocabulaire et des concepts se rapportant au sujet (dans le cas des textes informatifs). La phase de retour sur la lecture inclut le retour sur l'intention de lecture, le questionnement pour amener les élèves à réagir, à apprécier et à interpréter l'œuvre et le retour sur la démarche de lecture et sur les stratégies utilisées.

À l'instar des chercheuses nommées précédemment, Marra (2014) soutient que les œuvres jeunesse de fiction, comme les œuvres documentaires, ouvrent à de fructueuses discussions et contribuent au développement du vocabulaire. Plus spécifiquement dans le contexte de la lecture interactive d'œuvres documentaires, Boudreau et Beaudoin (2015) exposent l'importance d'activer les connaissances antérieures des élèves en lien avec le sujet du livre et de survoler le contenu de la table des matières pour susciter la formulation d'hypothèses au moment de la préparation de la lecture. Lors de la réalisation de la lecture, il est impératif de faire observer les graphiques, les schémas, les tableaux, les sous-titres, les légendes et les mots écrits en gras pour rendre plus familiers les concepts traités. Au moment de l'intégration, en plus du retour sur l'intention de lecture, les liens entre les concepts du livre et les expériences des élèves ainsi que le rappel des informations contenues dans le texte, paraissent essentiels.

Beck et ses collaboratrices (2013) corroborent l'intérêt des discussions autour des œuvres, peu importe le type de texte qui les compose, mais elles signalent que cette pratique, bien que favorisant l'ancrage des apprentissages lexicaux, n'expose pas les élèves à des contextes supplémentaires de réemploi des mots, pourtant essentiels au développement de la profondeur du vocabulaire. Un enseignement plus explicite des mots s'avère en ce sens crucial.

2.1.3.2 L'enseignement direct des mots

Stahl et Fairbanks (1986) soulignent d'ailleurs l'importance que revêt le réemploi des mots (dans de nouveaux contextes) dans le cadre d'un enseignement de vocabulaire ancré dans la compréhension en lecture. Ainsi, au-delà des discussions autour du texte, la lecture à haute voix, de type interactif, génère des apprentissages lexicaux optimaux si elle est jumelée à l'enseignement direct des mots rencontrés en lecture. De même, l'enseignement direct des mots, par son caractère explicite et structuré, permet de dépasser les discussions ponctuelles sur les mots, souvent observées en classe (Anctil et coll., 2018 ; Dreyfus, 2004).

Puisque ce type d'enseignement semble à privilégier, notamment auprès des jeunes élèves à risque (Biemiller, 2012), il est prioritaire de se pencher sur les éléments clés qui permettent de le mener adéquatement. À cet effet, nous nous intéressons d'abord à la séquence d'enseignement direct de vocabulaire, puis nous réfléchissons aux critères qui guident la sélection des mots dans le cadre d'une telle séquence d'enseignement ainsi qu'aux façons de fournir des définitions de ces mots qui soient tant précises qu'accessibles pour de jeunes élèves. Nous recensons par la suite quelques travaux empiriques qui permettent d'affiner notre regard au sujet de la variété d'activités proposées dans une visée de consolidation des mots.

2.1.3.2.1 La séquence d'enseignement direct

La mise en œuvre de l'enseignement direct de mots rencontrés en lecture diffère en quelques points selon les recherches consultées. Par exemple, certains chercheurs misent sur les lectures répétées d'une même œuvre ou intègrent de multiples lectures à un réseau littéraire thématique pour favoriser le réemploi des mots ciblés (Biemiller et Boote, 2006 ; Gagnon, 2019) ; les explications concernant les mots peuvent aussi avoir lieu avant la lecture (Roux-Baron, 2019), pendant ou après la lecture (Beck et McKeown, 2007 ; Beck et coll., 2013). Si toutes ces variantes semblent générer des apprentissages lexicaux significatifs, nous retenons une séquence d'enseignement largement inspirée de celle expérimentée par Anctil et Sauvageau (2020), puisqu'elle est elle-même basée sur le modèle de Beck et ses collaboratrices (2013), cité fréquemment en recherche, mais également parce qu'elle s'est révélée efficace auprès de jeunes élèves.

Selon le modèle retenu, soit celui d'Anctil et Sauvageau (2020), l'enseignement direct des mots en tant que tel débute au moment de la phase de réalisation, qui s'actualise d'abord par une lecture interactive de l'œuvre. Dans ce cas, les mots ciblés sont alors présentés et expliqués (par l'enseignante) aux élèves en cours de lecture, de manière brève afin de soutenir la compréhension de l'œuvre sans rupture du fil conducteur. À la suite de la lecture, un retour sur les mots ciblés tenant compte des contextes dans lesquels ils sont rencontrés dans l'œuvre et visant à effectuer des liens avec les connaissances des élèves (p. ex. : associer les mots à des synonymes ou des antonymes) vient approfondir les connaissances lexicales en jeu. Des supports visuels représentant les mots sont aussi créés à ce moment et servent d'ancrage aux activités suivantes. La phase de réalisation se poursuit les jours suivants par la consolidation des mots à travers des activités ludiques et variées, qui fournissent des occasions de réinvestissement significatives tant en réception qu'en production, et ce, tant à des fins de reconnaissance que de rappel.

La phase d'intégration se définit par un retour sur les activités et la vérification des acquis. Il s'agit essentiellement de conserver des traces des apprentissages lexicaux effectués pour favoriser le réemploi des mots au-delà de la période de consolidation (consigner les mots ciblés sur un mur de mots ou dans un carnet

de mots, créer une constellation de mots, etc.). La vérification des acquis peut s'effectuer à travers des tâches intégratrices, ce que nous développons ultérieurement dans ce chapitre.

Avant d'explicitier davantage cet aspect, ainsi que d'autres moments de cette séquence d'enseignement, nous concluons cette section par une schématisation du modèle d'enseignement direct des mots décrit ici. Précisons que cette représentation tient compte d'une mise en œuvre du modèle qui s'échelonne sur une période d'environ deux semaines.

Figure 4. – La séquence d'enseignement direct de vocabulaire auprès de jeunes élèves (inspirée d'Anctil et Sauvageau [2020] et de Beck et coll. [2013])

PHASE DE RÉALISATION	Lecture interactive	<ul style="list-style-type: none"> • Choix de l'œuvre jeunesse • Planification de l'activité de lecture interactive • Sélection des mots • Formulation des définitions
	Retour sur les mots ciblés	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur la lecture • Rappel des mots ciblés dans le contexte de l'œuvre • Discussion autour des mots (identification de synonymes, d'antonymes, de mots de la même famille, de mots du même champ lexical, etc.) • Création de supports visuels
	Consolidation des mots	<ul style="list-style-type: none"> • Activités variées, qui fournissent des occasions de réinvestissement signifiantes tant en réception qu'en production, et tant à des fins d'identification que de rappel (mémorisation de la forme, association sens-forme, approfondissement de l'usage, etc.).
PHASE D'INTÉGRATION		<ul style="list-style-type: none"> • Consignation des traces (mur de mots, carnet de mots, etc.) • Vérification des acquis

2.1.3.2.2 La sélection des mots

Dans ce contexte pédagogique, la sélection des mots ciblés pour l'enseignement direct représente une étape cruciale. Cela dit, compte tenu de la quantité considérable de mots que contiennent les textes lus par les élèves (Nagy et Anderson, 1984), il se dégage une question fondamentale : sur quels critères s'appuyer lors de la sélection des mots ?

C'est à cet effet que Beck et ses collaboratrices (2013) ont développé un modèle qui distingue trois catégories de mots. Les mots de la première catégorie sont généralement connus des élèves. Il s'agit de mots de base, couramment utilisés à l'oral, tels que *maison*, *jouer* et *beau*. Les mots de la deuxième catégorie, plus « sophistiqués », sont moins familiers et moins utilisés à l'oral, quoique fréquemment rencontrés à l'écrit. Par exemple, font partie de cette catégorie les mots *fidèle*, *protester* et *nostalgie*. Ces mots peuvent également être propres au langage scolaire, tels que *caractéristique*, *argument* et *associer*. Les mots de la troisième catégorie, plus rares et peu utilisés, constituent souvent des mots spécifiques à une discipline, comme *iroquoïen*, *équilatéral* et *oxyder*.

D'autres chercheurs proposent des classifications de mots complémentaires au modèle cité précédemment. C'est le cas de Graves et ses collaborateurs (2014), qui se sont penchés spécifiquement sur la sélection des mots à enseigner à partir des textes lus par les élèves. En plus de relever les mots *accessibles*, s'apparentant aux mots de la première catégorie (en référence au modèle de Beck et ses collaboratrices [2013]), et les mots *payants*, qui se rapprochent des mots de la deuxième catégorie (à la distinction que ces chercheurs insistent sur des choix adaptés, au regard de la complexité et de la fréquence lexicales, au niveau scolaire des élèves), ces chercheurs ajoutent à leur classification les mots *essentiels* et les mots *importés*. Les mots *essentiels* sont utiles à la compréhension du texte lu¹². Les mots *importés* ne se trouvent pas dans le texte, mais font référence à des concepts clés dans celui-ci (p. ex. : le mot *diversité* en lien avec un album qui présente le portrait d'enfants atypiques, afin de célébrer l'unicité¹³) ; sans se restreindre à ce contexte, cette dernière catégorie de mots est particulièrement exploitée lors du travail avec des albums sans texte.

En classe, les enseignantes se concentreraient plutôt sur les mots plus rares (ou de la troisième catégorie) (Nation, 1990). Il semble pourtant qu'un enseignement soutenu de ces mots soit peu profitable en raison de leur faible potentiel de réinvestissement. En ce qui concerne les mots *accessibles* (ou de la première catégorie), bien qu'ils soient généralement acquis de façon incidente, il arrive que certains d'entre eux soient retenus pour un enseignement direct, mais plus spécifiquement dans le cas où les élèves présentent des lacunes lexicales particulières (Roux-Baron, 2019). Le cas des mots *essentiels* est nuancé : ces mots, s'ils sont jugés potentiellement difficiles pour les élèves, doivent obligatoirement être expliqués avant ou pendant la lecture, sans nécessairement faire l'objet d'un travail subséquent. La sélection de ces mots pour un enseignement direct, comme celle des mots *importés*, dépend plutôt de leur concordance avec les critères

¹² Graves et ses collaborateurs (2014) apportent une nuance quant au choix des mots essentiels dans une œuvre de fiction ou documentaire. Dans le premier cas, les mots se rapportent aux éléments centraux de l'histoire, aux personnages et à leurs actions, alors que dans le deuxième cas, les mots soutiennent la compréhension des concepts clés liés au thème traité. De plus nombreuses occurrences des mots essentiels seraient repérées dans les œuvres documentaires.

¹³ En référence à l'album *Les enfants à colorier* de Simon Boulerice et Paule Thibault (2020).

qui définissent les mots *payants* (ou de la deuxième catégorie), dont l'enseignement s'avèrerait prioritaire. Cette dernière catégorie de mots serait effectivement à privilégier en raison de la complexité qu'ils présentent et de leur fort potentiel de réinvestissement, notamment dans les œuvres jeunesse (Beck et coll., 2013 ; Tremblay et coll., 2018).

Il s'avère que les œuvres et les textes utilisés en classe peuvent contenir plusieurs mots de cette dernière catégorie. Il demeure néanmoins important, auprès des jeunes élèves, de s'en tenir à cibler cinq à dix mots dans le cadre d'une même séquence d'enseignement direct (Beck et coll., 2013 ; Roux-Baron, 2019). Dans ces conditions, la même importance ne peut être accordée à tous ces mots. Les critères prépondérants à la sélection des mots s'appuieraient sur la plus grande variété de contextes dans lesquels ces mots peuvent être rencontrés ou réutilisés et sur leur potentiel à nommer avec plus de nuances des concepts déjà connus des élèves (Beck et coll., 2013 ; Gagnon, 2019 ; MELS, 2012a). La recherche montre en outre l'importance, lors de la sélection des mots, de varier les classes de mots et d'inclure des locutions et des expressions (Beck et McKeown, 2007 ; Pullen et coll., 2010 ; Zipoli et coll., 2010).

Par ailleurs, certains facteurs lexicaux peuvent influencer l'apprentissage des mots et, par conséquent, sont à prendre en considération lors de la sélection des mots en vue d'un enseignement direct. Sur ce point, Gagnon (2019) a notamment relevé que le niveau d'abstraction des mots et leur longueur ont une incidence sur la facilité avec laquelle ils sont appris. Certes, ni les mots longs, qui comportent plusieurs syllabes, ou abstraits sont à éviter dans le cadre d'un enseignement direct, mais il appert qu'un enseignement plus soutenu et une plus longue période d'appropriation sont à prévoir si des mots sélectionnés possèdent ces caractéristiques (Graves et coll., 2014). Pour ce faire, il s'agit d'abord d'être en mesure de repérer les mots abstraits.

Sur ce point, faisant état des limites des critères proposés en recherche pour cerner la distinction entre les noms concrets et les noms abstraits, Anokhina-Abeberry (2000) suggère le cumul de critères. Cela dit, elle propose de limiter le nombre de critères à ceux qui paraissent plus pertinents. Elle retient notamment le critère *dérivationnel*, qui considère le nom abstrait comme la substantivation de ses dérivés verbaux et adjectivaux (*haine/haïr ; gentillesse/gentil*) et le critère de la *non-autonomie référentielle*, qui décrit les noms abstraits comme des entités non autonomes, dont l'occurrence « n'est pas indépendante, référentiellement parlant » (p. 50) ; selon ce critère, les noms abstraits se rattachent nécessairement au contexte et dépendent de l'acte d'énonciation (p. ex. : le mot *blancheur* implique qu'une autre entité possède la propriété « blancheur », en opposition à *chien*, qui peut déterminer un élément hors contexte)¹⁴. Nous

¹⁴ Selon ce critère, les noms abstraits se rapportent à un actant sémantique. Ils s'opposent donc à la notion de *nom sémantique*, qui renvoie aux mots dont le sens n'implique aucun actant sémantique ; par exemple il est impossible de

ajoutons à ces critères celui de *l'immatérialité et de l'inaccessibilité aux sens*, que nous estimons efficace pour distinguer les noms abstraits (malgré ses limites), selon lequel les occurrences des noms abstraits ne font généralement pas référence à des réalités matérielles et ne sont pas perceptibles (par les sens) (p. ex. : *justice* et *bonheur*). Finalement, le critère de *représentation* associe les noms abstraits à une capacité plus limitée d'évoquer une image mentale figurative faisant consensus. Boulet (2021) explique ce critère en précisant que les concepts plus abstraits (comme la générosité ou l'amitié), bien qu'ils puissent être définis, « ne réfèrent pas naturellement à une image dite photographique représentant l'ensemble de leurs attributs et référents » (p. 51) (comme le voudrait à l'inverse le mot *chien*). Cela dit, ce dernier critère doit être considéré avec prudence, puisque la représentation de tout « objet » peut demeurer subjective.

À la lumière de ce qui précède, nous constatons que les mots à retenir dans le cadre d'un enseignement direct montrent une certaine complexité, posant un défi aux élèves concernés. L'enseignante peut alors faciliter l'accès au sens de ces mots par la présentation de définitions adaptées à l'âge et au niveau de connaissance des élèves dans la langue de scolarisation.

2.1.3.2.3 Des définitions précises, mais accessibles

Ainsi, comme nous l'avons montré précédemment, l'essence même de l'enseignement direct suppose que le contexte textuel duquel un mot est issu, même lorsqu'il s'avère explicite, ne permet pas forcément à tous les élèves de saisir le sens du mot en question. C'est dans cette optique que les mots ciblés pour un enseignement direct sont expliqués aux élèves. Précisons d'ailleurs qu'il s'agit d'une introduction dirigée par l'enseignante, qui permet d'éviter les fausses pistes et les longues discussions que pourrait générer une anticipation collective du sens des mots (Beck et coll., 2013). L'enseignement auprès de jeunes élèves nécessite de surcroît une introduction des mots basée sur des définitions précises, mais simples.

Or, définir un mot, même dans le cas d'un mot bien connu, n'est pas une tâche facile. À cet égard, il n'est pas toujours possible de se fier aux définitions données dans les dictionnaires, qui sont souvent peu accessibles aux jeunes élèves. Beck et ses collaboratrices (2013) soulignent d'ailleurs plusieurs limites des définitions de dictionnaires : elles ne permettent pas de différencier suffisamment certains mots entre eux, elles sont souvent formulées en termes vagues (ou complexes), elles peuvent être sujettes à interprétation et elles n'exposent pas toujours clairement les liens entre les diverses composantes d'un mot.

Dans l'optique de fournir des définitions précises et rigoureuses, Anctil et Tremblay (2016) précisent qu'une définition bien construite doit d'abord identifier le noyau de sens qui caractérise le mot. Ce noyau

référer à un *nuage de quelque chose* ou de *quelqu'un*. Dans cette optique, les noms abstraits correspondent plutôt à des *prédicats sémantiques*, soit des mots qui impliquent un actant sémantique parce qu'ils désignent des relations, des actions, des caractéristiques, etc. (p. ex. : la *surprise* [de quelqu'un par rapport à quelque chose] ou la *blancheur* [de quelque chose]) (Polguère, 2012).

doit appartenir à la même classe de mots, mais être de sens plus général que le mot à définir. Il s'agit habituellement d'un terme générique ; par exemple, dans la définition du mot *manteau*, le noyau pourrait être *vêtement*. Ces chercheurs ajoutent qu'une définition claire et précise fait ressortir les caractéristiques du mot à définir qui le différencient d'autres mots ayant le même noyau de sens. Dans le cas de *manteau*, la définition pourrait inclure le fait qu'il se porte à l'extérieur et qu'il permet de se protéger du froid ou du mauvais temps.

En cohérence avec le principe selon lequel un enseignement direct porte sur une variété de classes de mots, Gagnon et Anctil (2019) apportent certaines nuances au patron décrit ci-devant. Selon ces chercheurs, ce patron se prête particulièrement bien à la définition des noms. Les verbes peuvent également être définis selon ce même patron, quoique l'identification du verbe générique puisse être plus complexe, ce dernier prenant la forme d'un autre verbe ou d'une locution verbale de sens plus général (p. ex. : le verbe générique de *bavarder* serait *parler*). Gagnon et Anctil (2019) illustrent toutefois que la définition d'adjectifs diffère souvent du patron exposé précédemment. En effet, la référence à un noyau adjectival n'est pas toujours possible. Ainsi, définir un adjectif s'effectue bien souvent à l'aide d'une subordonnée relative qui inclut un nom lié à l'adjectif à définir (p. ex. : *angoissé* signifie *qui éprouve de l'angoisse*) ; c'est donc le nom qui est expliqué aux élèves dans ce cas. L'établissement d'un lien de synonymie permet également de définir un adjectif ; le synonyme devient alors le noyau de la définition auquel se combinent les composantes qui distinguent l'adjectif défini (p. ex. : *hilarant* signifie *très drôle*). Il importe de souligner que les principes évoqués ici, à la base de la définition d'un mot, sont étroitement liés à la connaissance « réseautée », comme définie par Read (2004), qui suppose que connaître le sens des mots peut signifier les associer à d'autres mots qui y sont liés sémantiquement, tels que des mots génériques ou des mots du même champ sémantique. L'apprentissage du sens des mots passe donc inévitablement par l'établissement de liens entre eux.

En ce qui concerne la formulation de définitions simples et accessibles à de jeunes élèves, Beck et ses collaboratrices (2013) accordent de l'importance à l'emploi d'un langage courant. Pour s'adapter au niveau de compréhension des jeunes élèves, Roux-Baron (2019) recourt en outre à divers moyens de représentation visuelle et parfois sonore des mots ciblés ; autrement dit, le sens des mots peut être représenté sous forme d'images fixes ou animées ou d'enregistrements audios (pour le verbe *aboyer*, par exemple). De même, l'uniformité des patrons de définitions, du moins pour une même classe de mots, permettrait de traiter l'information plus facilement d'une fois à l'autre et serait donc à privilégier auprès de jeunes élèves (Gagnon, 2019).

La définition des mots, aussi indispensable puisse-t-elle être, n'est certes pas suffisante en soi. Les mots doivent effectivement être expliqués à travers plusieurs contextes au fil de la séquence d'enseignement,

afin que les élèves n'associent pas le mot au seul contexte précis dans lequel il a été rencontré en lecture. La mise en œuvre d'activités de consolidation poursuit une telle finalité.

2.1.3.2.4 Une recension de travaux empiriques axée sur la mise en œuvre d'activités de consolidation de vocabulaire ciblé

Dans une telle perspective où les activités de consolidation s'inscrivent dans un processus de transfert d'une connaissance contextualisée (liée au sens exprimé dans l'œuvre lue) vers une connaissance décontextualisée (hors du contexte de l'œuvre lue), le développement en profondeur du vocabulaire ciblé est favorisé (Beck et coll., 2013). Plusieurs chercheurs s'intéressant d'ailleurs à l'apprentissage des mots en profondeur caractérisent le type d'activités à mettre en œuvre dans cet objectif. Les activités qui impliquent le raisonnement et les discussions ainsi que les manipulations et les catégorisations constitueraient notamment des choix plus judicieux que celles basées sur la répétition (Lavoie et coll., 2017 ; Nation, 2001, 2022 ; Sardier, 2020). La consolidation des mots se trouvant au cœur de notre étude, il importe de se pencher davantage sur la question.

À cet effet, nous recensons ci-après diverses études empiriques, réalisées selon l'approche de l'enseignement direct de vocabulaire. Ces études s'ancrent dans un fort courant, mené principalement par des chercheurs anglophones depuis la dernière décennie, étudiant les pratiques d'enseignement de vocabulaire. Les nombreuses études empiriques issues de ce courant ont engendré une variété de propositions permettant de s'enrichir les unes les autres, notamment au regard des activités de consolidation mises en œuvre. Dans ce qui suit, nous posons d'abord un regard sur des travaux qui s'adressent à tous les types de (jeunes) apprenants, puis sur d'autres, axées sur la différenciation, qui s'intéressent plus spécifiquement aux besoins des (jeunes) élèves à risque.

Les études qui portent sur des interventions « universelles »

Nous présentons donc dans un premier temps des études basées sur des interventions dites « universelles », c'est-à-dire s'avérant efficaces auprès de tous les apprenants. Si nous souhaitons plus spécifiquement recenser les diverses activités de consolidation des mots qui y sont présentées pour déceler les pratiques qui paraissent d'autant plus puissantes, nous dressons par le fait même le portrait des choix didactiques, voire méthodologiques, qui permettent de contextualiser les activités mises en œuvre.

Dans cette optique, nous nous intéressons d'abord à l'étude menée par Marra (2014), puisque les activités de consolidation y sont proposées essentiellement à l'oral, ce qui s'inscrit dans notre volonté de pousser plus avant les postulats émis au terme de notre problématique. La mise en œuvre de ces activités s'intègre dans une recherche quasi expérimentale visant à mesurer l'apprentissage de mots rencontrés dans des albums documentaires en comparaison avec celle de mots rencontrés dans des albums de fiction. Dans cet

objectif, deux groupes intacts de niveau préscolaire ont été affectés à l'une des deux approches ($n = 40$) ; la même enseignante intervenait dans les deux groupes (groupe du matin/groupe de l'après-midi). Les élèves ont tous été exposés à quatre lectures dialogiques¹⁵ par semaine sur une période de six semaines, suivies de discussions à propos des mots ciblés rencontrés en lecture, agissant à titre d'activités de consolidation. Les discussions s'articulaient autour de phrases à compléter, de questions ouvertes, permettant à la fois de réfléchir au sens des mots ciblés que de revenir sur les éléments clés des albums lus, ou de liens avec les expériences personnelles des élèves. L'étayage de l'enseignante était essentiel au déroulement des discussions et favorisait une réflexion en profondeur.

L'apprentissage des mots selon le type de texte travaillé a été comparé à partir de trois mesures distinctes utilisées tant en prétest qu'en posttest : un test standardisé, le « Peabody picture vocabulary test-4 » ([PPVT], Dunn et Dunn, 2007), et deux mesures conçues par la chercheuse, l'une pour évaluer le vocabulaire réceptif, l'autre pour évaluer le vocabulaire productif. La dimension réceptive du vocabulaire était observée à travers une tâche de reconnaissance (identification de l'image correspondant au sens du mot ciblé, parmi un choix de réponses) et la dimension productive était mesurée par une tâche de rappel de la forme des mots ciblés à partir d'une image évocatrice. La captation vidéo des discussions a permis de tenir compte du réemploi spontané des mots ciblés par les élèves. L'analyse des résultats montre un accroissement significatif du vocabulaire réceptif ($p = .024$), selon la mesure conçue par la chercheuse, dans le groupe ayant travaillé à partir d'albums documentaires. Si d'autres différences ne se révèlent pas significatives statistiquement, l'analyse des vidéos indique que, lors des discussions, ce même groupe a réemployé plus de mots ciblés et a effectué plus de liens entre les mots et les expériences personnelles. La chercheuse soulève l'hypothèse que ces résultats en faveur de l'approche basée sur les albums documentaires puissent s'expliquer en raison du plus grand nombre d'occurrences des mots ciblés dans les lectures. Cette hypothèse pourrait être liée au concept de mots *essentiels* avancé par Graves et ses collaborateurs (2014), une catégorie de mots représentée par de plus nombreuses occurrences dans les albums documentaires, et primée par l'auteurice de cette étude. En bref, si cette recherche rappelle l'intérêt de l'utilisation des albums documentaires dans le développement du vocabulaire, certaines limites sont toutefois observées ; par exemple, les mesures conçues par la chercheuse étaient possiblement trop limitées pour rendre compte des diverses facettes de la connaissance des mots ciblés et les activités de consolidation, quoique pertinentes, étaient peu variées et intégrées au retour sur la lecture, offrant somme toute peu d'occasions de réemploi.

¹⁵ Marra (2014) définit la lecture dialogique comme une lecture interactive orientée vers le développement des compétences langagières des élèves.

Zipoli et ses collaborateurs (2010) ont évité ce dernier écueil en menant une recherche quasi expérimentale dans le but de comparer deux approches de réinvestissement de mots rencontrés en lecture lors de séquences d'enseignement direct subséquentes : une approche intégrée (décrite plus bas) et une approche favorisant l'établissement de relations sémantiques entre les mots. Dans le cadre de cette recherche, menée auprès d'élèves d'âge préscolaire issus d'un milieu urbain très défavorisé ($n = 80$), les chercheurs ont formé des petits groupes de trois à cinq élèves. Les mots ciblés ont été attribués de manière aléatoire aux conditions suivantes : 1) enseignement direct seulement ; 2) enseignement direct et réinvestissement des mots lors des séquences d'enseignement direct subséquentes par des explications sur les mots en cours de lecture (approche intégrée) ; 3) enseignement direct et réinvestissement des mots lors des séquences d'enseignement direct subséquentes par des activités de consolidation visant l'établissement de relations sémantiques entre les mots ciblés, mais également entre ceux-ci et d'autres mots déjà connus des élèves. L'ensemble de ces conditions a été expérimenté dans chaque petit groupe d'élèves. L'expérimentation a eu lieu sur une période de 18 semaines, au cours de laquelle une nouvelle œuvre présentée chaque semaine permettait d'enseigner trois nouveaux mots.

Les activités de consolidation proposées dans les trois conditions, inspirées des travaux de Coyne et ses collaboratrices (2007), offraient des occasions de discuter à propos du sens des mots hors du contexte de l'œuvre lue. Il pouvait s'agir d'activités de reconnaissance d'exemples « oui/non » (p. ex. : à partir du mot *solide* : un château de cartes, une école, etc.), le rappel d'un mot ciblé à partir d'une mise en situation, la production de phrases à partir de mots ciblés ou la réaction personnelle face à des mises en situation incluant des mots ciblés (p. ex. : « Si une tempête *approchait*, irais-tu dans une maison *solide* ? », Coyne et coll., 2007, p.78). Les activités de consolidation proposées dans la condition 3, qui visait l'établissement de relations sémantiques entre les mots, pouvaient amener les élèves à regrouper les mots ciblés (ainsi que d'autres mots connus) dans des catégories, puis à comparer et à contraster les caractéristiques propres à chaque mot faisant partie d'une même catégorie. Des questions pouvaient aussi être posées aux élèves pour associer les mots selon les phonèmes qui les composent, l'apparence qu'ils peuvent prendre, leur utilité, les sentiments qu'ils évoquent, etc. Le but de ces activités associatives consistait à élargir le réseau lexical des élèves.

Des prétests et des posttests standardisés et conçus par les chercheurs ont été administrés avant et après l'ensemble des interventions. Les chercheurs ont choisi les tests standardisés suivants, permettant d'observer respectivement les dimensions réceptive et productive du vocabulaire : 1) le PPVT-III (Dunn et Dunn, 1997) ; 2) l'« Expressive one-word picture vocabulary test » ([EOWPVT], Brownell, 2000). Les tests conçus par les chercheurs invitaient dans un premier temps les élèves à fournir la définition d'un mot ciblé en l'absence d'informations contextuelles (p. ex. : « Que veut dire le mot *halte* ? », p. 136). Dans un

deuxième temps, les chercheurs utilisaient de courtes mises en situation, intégrant un mot ciblé, pour questionner les élèves sur leur compréhension du sens de ce mot en contexte (p. ex. : « Que ferais-tu si tu faisais une *halte* ? », p. 136). Les résultats dénotent une différence significative favorisant le réinvestissement des mots lors des séquences d'enseignement direct subséquentes (le calcul de la taille d'effet du test *t* effectué indique une valeur du *d* de Cohen à 0.88, donc un fort effet), particulièrement dans le cas où les activités de consolidation visent l'établissement de relations sémantiques entre les mots (la comparaison des résultats entre les conditions 2 et 3 indique une valeur *d* de 0.35 en faveur de la condition 3, donc un effet faible à modéré). Ces résultats apportent un éclairage sur le type d'activités de consolidation à privilégier et sont d'autant plus importants que même la condition expérimentale de base de cette étude (condition 1), basée sur l'enseignement direct des mots, a déjà été montrée efficace en recherche (Beck et McKeown, 2007). Il aurait toutefois été pertinent de comparer la mise en œuvre de deux types d'activités de consolidation des mots ; il semble que la condition 3 entraînait un temps additionnel de travail sur les mots, ce qui pourrait affecter les résultats observés.

C'est d'ailleurs ce que McKeown et Beck (2014) ont effectué dans leur étude quasi expérimentale : ces chercheuses ont comparé deux approches d'enseignement (une approche répétitive et une approche interactive), opposant deux types d'activités de consolidation de mots ciblés. Cette recherche, menée auprès d'élèves d'âge préscolaire ($n = 131$), visait en fait à mesurer l'apport des interactions sur la profondeur des connaissances lexicales effectuées. Ainsi, lors de la séquence d'enseignement direct des mots, trois groupes d'élèves étaient affectés à des conditions différentes : 1) activités de consolidation répétitives ; 2) activités de consolidation interactives ; 3) groupe contrôle (sans activités de consolidation). Les activités suivaient la lecture d'une œuvre dans laquelle les mots apparaissaient et s'étaient sur une période de sept jours.

Plus spécifiquement, les activités répétitives consistaient en différentes formes d'associations mots-définitions : par exemple, répondre « oui/non » selon si la définition est associée au bon mot ciblé ou choisir entre deux mots celui qui correspond à une définition donnée. Les activités interactives incitaient plutôt les élèves à réfléchir au sujet des mots enseignés et à justifier leur réflexion à l'oral. Il pouvait s'agir de distinguer des exemples « oui/non » d'utilisation d'un mot (p. ex. : « Chris et Michael ne se sont jamais aimés et sont complètement *inséparables*. », p. 523) ou de créer et d'expliquer des contextes d'utilisation des mots (p. ex. : « Pouvez-vous nommer un moment où vous devez être *patient* ? », p. 523).

Afin de tester l'apprentissage des mots ciblés, les chercheuses ont utilisé quatre mesures. La première proposait aux élèves quatre questions « vrai/faux » par mot ciblé, dont deux questions portaient sur la définition du mot et les deux autres sur l'utilisation du mot en contexte (p. ex. : « Si ta mère te disait de nettoyer ta chambre immédiatement, serait-elle *insistante* ? », p. 524). La deuxième mesure demandait aux élèves de répondre à une question de déduction liée au sens d'un mot ciblé (p. ex. : « Sam a été *stupéfait*

quand il a regardé dans la niche. Qu'est-ce qu'il a vu ? », p. 524). La troisième mesure exigeait le rappel d'une courte histoire contenant les mots ciblés et la quatrième suscitait la production de la forme des mots ciblés à partir d'images à décrire. Seule la première mesure était administrée avant et après l'intervention, les trois autres ne servant qu'au posttest. À la lumière de l'analyse, les résultats semblent plutôt concluants : l'ANOVA indique que les élèves du groupe « interactif » apprennent les mots ciblés de façon plus significative, selon une taille d'effet d allant jusqu'à 0.30 de plus que le groupe « répétitif » en comparaison au groupe contrôle. Ces résultats suggèrent donc que l'interaction et la réflexion favorisent l'apprentissage en profondeur de mots ciblés. Or, dans cette étude, aucune indication n'est fournie quant à la réponse des élèves selon leur profil d'apprenant, ce que nous explorons à l'aide des études présentées dans la section suivante.

Les recherches consultées, visant des interventions adressées à tous les types d'apprenants, laissent déjà poindre quelques principes qui favorisent un apprentissage en profondeur du vocabulaire. Ces recherches confirment notamment le rôle crucial du réemploi vers l'atteinte d'une connaissance approfondie des mots. Elles démontrent par ailleurs que ce réemploi gagne à être effectué au moyen d'activités de consolidation qui visent la discussion et la réflexion autour des mots et qui permettent l'établissement de liens entre les mots et avec les expériences personnelles des élèves. Ces pratiques seraient favorables à l'élargissement du réseau lexical des élèves.

Les études qui portent sur des interventions différenciées auprès des élèves à risque

Comme notre étude tend à répondre aux besoins des élèves qui possèdent un vocabulaire limité dans la langue de scolarisation, il est essentiel de se questionner sur les interventions différenciées pouvant favoriser l'accroissement lexical de ces élèves potentiellement à risque. Certains chercheurs ont étudié la question.

C'est le cas notamment de Puhalla (2010), qui a mené une recherche quasi expérimentale auprès d'élèves à risque en mettant en œuvre des principes d'expositions supplémentaires aux mots et de différenciation par une rétroaction en petits groupes ajustée aux besoins. Les objectifs de cette étude consistaient à évaluer les effets de l'enseignement direct de vocabulaire sur des élèves de 1^{re} année du primaire, considérés comme étant à risque d'échec en lecture, et de comparer l'apprentissage lexical de ces élèves par rapport à celui de pairs présentant une compétence assurée en lecture¹⁶. L'échantillon était constitué de deux tiers d'élèves à risque ($n = 44$) et d'un tiers d'élèves non à risque ($n = 22$). Dans un premier temps, tous les élèves participaient à un programme de lecture à haute voix, qui incluait neuf séquences. Les trois premiers jours d'une séquence, un album documentaire était lu à deux reprises à l'ensemble des élèves et des mots ciblés

¹⁶ Centrée sur la réussite en lecture, la définition d'élèves à risque de Puhalla (2010) diffère de la nôtre.

étaient introduits, expliqués et réinvestis. Les quatre jours suivants portaient sur une œuvre de fiction liée au contenu de l'album documentaire. Certains mots ciblés étaient réinvestis, alors que d'autres s'ajoutaient. Les élèves à risque étaient ensuite affectés aléatoirement à un sous-groupe, nommé par la chercheuse « booster group » (ci-après G1), dans lequel des interventions supplémentaires de consolidation des mots ciblés étaient offertes, ou à une condition sans intervention supplémentaire, nommée par la chercheuse « no booster group » (ci-après G2), qui faisait référence à l'enseignement direct de base décrit ci-devant. Les élèves considérés comme n'étant pas à risque (ci-après G3) étaient affectés à la même condition que les élèves du G2. Les cinq sous-groupes associés à la condition G1 étaient composés de deux à six élèves, qui ont vécu cinq séances de 20 minutes (intégrées à chaque séquence du programme de lecture) animées par des enseignantes.

Les activités de consolidation présentées aux élèves du G1 s'effectuaient de façon ludique, dans une visée de développement de la profondeur du vocabulaire. Il pouvait s'agir de mimes (p. ex. : « Montrez-moi avec vos mains ce que vous faites lorsque vous voulez *saisir* quelque chose. », p. 475) ou de reconnaissance d'exemples ou de contrexemples d'utilisation d'un mot ciblé. En bref, les élèves étaient encouragés à utiliser les mots, à les définir, notamment par l'identification de synonymes, et à établir des liens entre les mots ciblés (p. ex. : « vous souvenez-vous de ce que font les chauvesouris lorsque le temps se refroidit : *hiberner* ou *migrer* ? », p. 475). Les séances du « booster group » se déroulaient essentiellement à l'oral et l'enseignante fournissait une rétroaction selon les besoins observés.

L'apprentissage des mots ciblés a été mesuré (au début et à la fin de l'expérimentation) chez tous les élèves à l'aide d'un même instrument servant de prétest et de posttest, conçu par la chercheuse et nommé « Storybook vocabulary assessment » (SVA). Lors de la passation du SVA, les élèves devaient définir le sens des mots, à la suite du questionnement de l'enseignante (p. ex. : « Que veut dire le mot *compagnon* ? », p. 474). Les réponses des élèves étaient ensuite évaluées à l'aide d'une échelle à cinq niveaux (0 point accordé à une définition démontrant une absence de connaissance sur le sens du mot et 4 points accordés à une définition correcte et contextualisée). En dépit des limites de ce test (il n'évaluait que la dimension réceptive du vocabulaire et les compétences définitionnelles des élèves pouvaient interférer dans les résultats), des observations intéressantes ressortent. D'abord, l'accroissement du vocabulaire a été constaté dans les trois groupes (selon la comparaison de la moyenne des scores au prétest et au posttest), les élèves associés à la condition G1 obtenant des résultats meilleurs que leurs pairs (la moyenne de leurs scores ayant quadruplé, celle des autres groupes ayant seulement doublé). Ensuite, les analyses effectuées par ANOVA et ANCOVA indiquent que les élèves du G1 ont appris davantage de mots que leurs pairs du G2 ($p < .01$; taille d'effet moyenne $d = 0.46$) ainsi que de leurs pairs du G3 ($p < .01$; petite taille d'effet $d = 0.28$). Si la différence notable entre les résultats du G1 et du G2 peut certes s'expliquer par les expositions

supplémentaires aux mots et la rétroaction plus soutenue et ciblée, les résultats suggèrent que les interventions intensives de consolidation des mots offertes en sous-groupes peuvent contribuer à réduire l'écart de vocabulaire entre les élèves à risque et leurs pairs ne présentant pas de difficulté particulière (en lecture, dans ce cas).

Dans la même optique, Pullen et ses collaborateurs (2010) ont mené une étude qui visait à mesurer les effets d'une intervention intensive de sous-groupe sur l'apprentissage de mots rencontrés en lecture chez des élèves à risque de 1^{re} année du primaire. Dans le cadre de cette étude, c'est à partir d'un test standardisé de vocabulaire réceptif, utilisé pour prédire les difficultés de langage et l'échec en lecture, que les élèves ont été sélectionnés ; un résultat en deçà du 39^e percentile au PPVT-4 (Dunn et Dunn, 2007) classait les élèves comme étant à risque. Les chercheurs s'appuyaient donc, comme Puhalla (2010), sur le risque d'échec en lecture pour définir les élèves à risque, mais s'ajoutait à cette définition l'étendue limitée du bagage lexical de ces élèves, puisque c'est ce que permet d'observer concrètement le PPVT-4. Tenant compte des résultats à ce test, les chercheurs ont formé trois groupes d'élèves. Le premier groupe (ci-après G1) était composé d'élèves dits « non à risque » ($n = 126$) et les deux autres groupes (ci-après G2 et G3) étaient composés d'élèves dits « à risque » ($n = 49$ chacun). Au cours de l'intervention, qui s'est déroulée sur une période de deux semaines, les enseignantes ont d'abord procédé à la lecture d'une œuvre de fiction en présence de l'ensemble des élèves, au cours de laquelle huit mots ciblés ont été introduits. Puis, l'enseignement direct s'est poursuivi les jours suivants, exposant l'ensemble des élèves à de multiples activités de consolidation des mots ciblés. Pendant cette période, seuls les élèves du G2 ont bénéficié de quelques séances intensives supplémentaires, qui consistaient à offrir davantage d'activités de consolidation des mots. Afin que ces séances permettent une approche différenciée et centrée sur les besoins, les élèves du G2 étaient répartis en sous-groupes de cinq ou six participants.

Les activités de consolidation effectuées avec tous les élèves permettaient de travailler la prononciation des mots, de revenir sur leur définition et de discuter de leurs différents contextes d'utilisation. Qui plus est, des liens sémantiques et de comparaison étaient établis avec d'autres mots connus des élèves (p. ex. : à partir d'une image « Est-ce que le chien est *assis* dans la rue ou *déambule*-t-il dans la rue ? » ou « Est-ce que le chien se trouve sur la *véranda* ou sur le *porche* ? », p. 119). Les activités réalisées avec le G2 étaient du même ordre, mais les élèves recevaient dans ce cas davantage de rétroaction de l'enseignante et la participation de chacun était accrue.

À la suite des deux semaines d'expérimentation, des posttests conçus par les chercheurs, qui comportaient trois mesures, ont été administrés à l'ensemble des élèves en deux temps : immédiatement à la suite de l'intervention, puis quatre semaines plus tard pour évaluer la rétention du vocabulaire au fil du temps. La première mesure évaluait la capacité des élèves à définir chaque mot ciblé. La deuxième mesure portait sur

la connaissance contextuelle des mots (p. ex. : « À quel moment pourrais-tu *frémir* ? », p. 116). La dernière mesure permettait d'observer si les élèves arrivaient à déterminer l'image qui illustre le mot ciblé.

Contrairement aux observations de Puhalla (2010), les résultats de l'analyse MANOVA suivie d'analyses par étapes (Roy-Bargman) montrent que les élèves non à risque (G1) ont obtenu généralement de meilleurs résultats au posttest immédiat que les élèves du G2 ($p < .05$). Par ailleurs, les élèves faisant partie du G2 ont appris plus de mots selon l'analyse de leurs résultats au posttest immédiat que les élèves du G3 ($p < .05$). Les résultats du posttest différé indiquent que les élèves du G1 ont conservé leurs résultats supérieurs ($p < .05$), tandis que les résultats des élèves du G2 ne différaient plus de ceux du G3 ($p = .76$). Ces derniers résultats paraissent certes décevants. Or, il faut savoir qu'ils découlent possiblement d'une consigne des chercheurs donnée aux enseignantes afin d'éviter la révision des mots enseignés pour ne pas biaiser les résultats. Ils mettent néanmoins en évidence la portée des séances intensives en sous-groupes sur l'accroissement lexical d'élèves à risque ainsi que celle de l'utilisation répétée des mots appris, au-delà des semaines d'intervention, sur leur rétention (effet durable). C'est d'ailleurs un trait distinctif de la démarche méthodologique de Puhalla (2010), qui présente des résultats plus encourageants quant à l'effet des séances intensives en sous-groupes sur les gains lexicaux des élèves à risque.

Les études ci-devant présentées ont en commun la mise en œuvre d'interventions différenciées afin de favoriser un apprentissage en profondeur du vocabulaire chez les élèves à risque. Leur méthodologie se rejoint dans les interventions intensives de sous-groupes proposées aux élèves à risque, avec étayage des enseignantes. Les résultats observés montrent par ailleurs des ressemblances avec ceux des recherches à visée « universelle », en ce sens où le réemploi des mots est crucial et s'actualise notamment au moyen d'activités de consolidation qui se déroulent à l'oral et qui favorisent les liens sémantiques entre les mots. Des activités sur la forme des mots (prononciation) s'ajoutent toutefois dans le cas d'une recherche fondée sur la différenciation.

La synthèse de la recension empirique

Les principaux éléments relevés dans les études empiriques présentées ci-devant nous informent tant sur le contenu des activités de consolidation à privilégier que sur les conditions à mettre en œuvre pour que ces activités favorisent un accroissement lexical en profondeur auprès de jeunes élèves à risque (il faut néanmoins reconnaître une disparité quant à la définition d'*élèves risque* selon les chercheurs). Nous mettons en commun ces éléments dans ce qui suit. Complémentairement, nous en profitons pour établir des liens avec les interventions à prioriser auprès des élèves allophones, bilingues ou plurilingues, qui peuvent présenter un bagage lexical limité dans la langue de scolarisation en cours d'apprentissage de celle-ci, et bénéficier dès lors d'un enseignement lexical différencié. Nous enchaînons ensuite sur des observations

d'un tout autre ordre en posant un regard sur la contextualisation des choix didactiques et méthodologiques encadrant les activités de consolidation dans les études présentées.

Sur le plan du contenu, les études recensées dans cette section mettent en lumière l'intérêt des activités de consolidation ludiques et variées permettant de travailler tant la forme, le sens que l'usage des mots. Les dimensions réceptives et productives sont sollicitées, dans une visée de reconnaissance comme de rappel. Concrètement, certaines pratiques paraissent plus efficaces, et ce, tant dans une perspective « universelle » qu'axée sur les besoins des élèves à risque.

- Les activités menées à l'oral sous forme de discussion qui favorisent la réflexion et les liens avec les expériences personnelles des élèves se trouvent au cœur de la majorité des études présentées. Sous cet angle, l'utilisation des mots dans divers contextes par la reconnaissance d'exemples ou de contre-exemples, par le rappel des mots à partir d'une mise en situation ou par la production de phrases à partir des mots ciblés représente une voie considérée comme efficace.
- Les activités axées sur les relations sémantiques entre les mots par des regroupements en diverses catégories, par des associations ou des comparaisons entre les mots ciblés ou avec des concepts connus des élèves (p. ex. : par l'identification de synonymes) permettent d'élargir le réseau lexical des jeunes apprenants. Nous l'avons vu précédemment, la création de réseaux lexicaux contribue à la profondeur des connaissances sur les mots.

Peu importe le type d'activités, il semble que la justification et l'approfondissement des réflexions avancées soient essentiels.

En ce qui concerne les conditions à mettre en œuvre pour favoriser un accroissement lexical optimal, plus spécifiquement auprès des jeunes élèves à risque, une certaine convergence en recherche relève l'intérêt de la différenciation pédagogique. Dans ce contexte, la différenciation se traduit souvent par des activités de consolidation menées lors de séances intensives en sous-groupes. Celles-ci permettent plus d'occasions de rencontres avec les mots et d'utilisations diverses de ceux-ci, tout en assurant une participation accrue de tous et en offrant une rétroaction plus soutenue et adaptée, notamment grâce à un étayage efficace de l'enseignante (Puhala, 2010 ; Pullen et coll., 2010 ; Steele et Mills, 2011). Ces conditions rejoignent d'ailleurs les principes de différenciation émis par Prud'homme et ses collaboratrices (2016), qui proposent notamment « de jouer sur les degrés de complexité, d'abstraction et de soutien au cours d'une tâche d'apprentissage » (p. 163) et de varier les modalités de regroupement.

Il est intéressant de constater que ces observations rejoignent en plusieurs points les principes d'enseignement-apprentissage du vocabulaire auprès d'élèves allophones et bi/plurilingues émis par Armand et Marillet (2015). Cette correspondance d'idées s'avère d'autant plus significative que, sans

« surdiagnostiquer » ces élèves comme étant à risque, ces derniers, souvent intégrés en grand nombre dans les classes québécoises, peuvent présenter un besoin de soutien accru si leur bagage lexical se montre plus limité dans la langue de scolarisation, en cours d'apprentissage de celle-ci. Ainsi, un travail en profondeur sur les mots, incluant l'établissement de liens entre les mots, notamment avec ceux de la langue maternelle des élèves, ainsi que l'intensification des rencontres avec les mots enseignés constituent quelques principes qui convergent entre les recommandations issues des études empiriques présentées dans cette section et celles d'Armand et Maraillet (2015). Cela dit, ces chercheuses, comme plusieurs autres (Landry, 2019 ; Maynard, 2019) proposent d'autres principes d'enseignement à prendre en compte auprès d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Parmi ceux-ci, la mise en place d'un climat de classe qui favorise l'apprentissage du vocabulaire en rendant les élèves actifs dans leurs apprentissages serait au cœur des recommandations. Dans ce contexte, il importe d'utiliser les connaissances antérieures des élèves comme leviers, notamment en légitimant la diversité linguistique et en favorisant les transferts entre les langues. Dans tous les cas, rappelons qu'un bagage lexical limité dans la langue de scolarisation ne constitue généralement pas une condition fixe et, selon les fondements de l'approche écosystémique (Larose et coll., 2004), il s'agit là d'un facteur pouvant interagir avec plusieurs autres. La prise en compte de la diversité des besoins des élèves et un étayage ajusté selon les observations effectuées par l'enseignante deviennent dès lors centraux.

Dans un tout autre ordre d'idées, la synthèse de la recension empirique mène à considérer les choix didactiques et méthodologiques effectués dans les études consultées, qui confirment plusieurs postulats exposés dans les sections précédentes de ce chapitre. Entre autres, ces études rappellent la portée de la contextualisation des apprentissages lexicaux par la lecture d'œuvres jeunesse (tant documentaires que de fiction) ; par ailleurs, le nombre d'occurrences des mots ciblés dans les œuvres semble avoir un effet sur leur réemploi. L'importance de la séquence d'enseignement direct des mots, échelonnée sur plusieurs jours, notamment en vue de la réussite des élèves à risque, est également soulignée (Puhala, 2010 ; Pullen et coll., 2010 ; Steele et Mills, 2011). D'un point de vue méthodologique, la mise en commun de ces études fait ressortir la prédominance des recherches quasi expérimentales dans le courant scientifique anglophone actuel portant sur l'enseignement du vocabulaire. De plus, ces recherches montrent la variété des mesures d'évaluation de l'apprentissage des mots. À cet égard, ce qui ressort majoritairement est l'utilisation par les chercheurs de tests standardisés, conjointement avec l'utilisation d'instruments qu'ils ont eux-mêmes conçus pour évaluer la connaissance des mots ciblés (Marra, 2014 ; Puhalla, 2010 ; Pullen et coll., 2010 ; Zipoli et coll., 2010). L'enregistrement sur bande vidéo des séquences d'enseignement du vocabulaire semble une pratique avantageuse pour accéder au réemploi spontané des mots par les élèves (Marra, 2014). Nous constatons toutefois certaines lacunes quant à la capacité des mesures utilisées à dresser un portrait

complet de la connaissance lexicale ; il arrive notamment que la dimension productive ne soit pas observée (Puhalla, 2010).

En somme, l'ensemble de cette section portant sur l'enseignement direct des mots nous inspire plusieurs choix didactiques et méthodologiques quant au type de séquence à mettre en place, à la sélection efficace des mots, aux facteurs déterminants lors de la formulation de définitions précises et accessibles et au choix d'activités de consolidation favorisant un apprentissage lexical en profondeur chez une diversité d'apprenants. Il en va de même pour les considérations liées à l'évaluation du vocabulaire exposées ci-devant. Or, certaines limites relevées à cet égard nous poussent à nous intéresser davantage à la question. Bien que la vérification des acquis s'intègre à la phase d'intégration de l'enseignement direct de vocabulaire, nous en traitons dans une section distincte afin de couvrir de façon plus large les différents aspects de l'évaluation, dans une perspective de développement de la profondeur du vocabulaire.

2.1.3.3 L'évaluation de la profondeur des connaissances lexicales

Les recherches empiriques recensées dans la section précédente exposent une variété de mesures conçues pour l'évaluation de la profondeur des connaissances lexicales et révèlent que plusieurs types de tâches semblent appropriés en ce sens. Or, des considérations doivent être prises en compte afin de fournir des résultats représentatifs de l'ensemble des facettes de la connaissance des mots et de leur rétention à plus long terme. L'évaluation du vocabulaire impose également une réflexion à propos des adaptations nécessaires lorsqu'elle est destinée à de jeunes apprenants.

2.1.3.3.1 *Un regard sur les types de tâches*

Certaines tâches pouvant servir à l'évaluation de la profondeur du vocabulaire ont été évoquées dans ce qui précède. Nous les répertorions ici en greffant à cette description commentée d'autres types de tâches pouvant s'inscrire dans ce même objectif.

D'entrée de jeu, précisons que nous ne traitons pas, dans cette section, des tests standardisés, tels que le PPVT et le EOWPVT. Ceux-ci, bien qu'utiles pour brosser un portrait global de la connaissance des mots et, par conséquent, pour sélectionner les élèves qui possèdent un bagage lexical plus limité, ne visent pas à évaluer la connaissance de mots ciblés dans des séquences d'enseignement direct.

En ce qui concerne les tâches évaluatives utilisées dans les recherches empiriques citées dans notre précédente recension, nous pouvons d'abord relever les tâches dichotomiques, utilisées en reconnaissance réceptive ou productive, qui proposent deux choix aux élèves. C'est le cas des questions « vrai/faux » proposées par McKeown et Beck (2014). Selon ces chercheuses, ces tâches permettent d'évaluer divers aspects des mots à différents niveaux de connaissance (s'il y a présence d'items plus simples et plus

complexes, voire abstraits). McKeown et ses collaborateurs (2017) font néanmoins remarquer l'intérêt de la justification par les élèves de leurs réponses pour renseigner davantage sur leur degré de connaissance dans ce type de tâches.

Semblables aux tâches dichotomiques, les tâches à choix multiple se distinguent par les plus nombreux choix de réponses qu'elles offrent. Elles figurent parmi les tâches les plus citées en recherche et, selon Sasao et Webb (2017), elles sont en outre les plus utilisées empiriquement en raison de leur simplicité d'application et de notation ainsi que des vastes possibilités d'évaluation qu'elles présentent. Les études menées par Marra (2014) et Pullen et ses collaborateurs (2010) ont intégré une mesure évaluative de ce type. Celle-ci visait la reconnaissance réceptive par l'identification de l'image correspondant au sens du mot ciblé, parmi un choix de réponses. Dans le cadre de ce type de tâches, Beck et ses collaboratrices (2013) insistent toutefois sur le choix judicieux des leurres, afin que ceux-ci ne sèment pas la confusion ou ne mènent pas à trouver trop facilement la réponse.

Hormis les tâches citées ci-devant, il semble que les auteurs des études empiriques de notre recension aient conçu majoritairement des instruments de mesure s'approchant d'une situation réelle de communication. Ces chercheurs ont opté pour une passation en entretien, à l'instar de Schmitt (2010), qui affirme que les entretiens, bien qu'exigeant plus de temps qu'une tâche « papier-crayon », sont considérés comme les meilleurs moyens de mesurer les connaissances lexicales. Les tâches de rappel de la forme des mots à partir d'une image (Marra, 2014 ; McKeown et Beck, 2014) ou de rappel du sens des mots en donnant leur définition (Zipoli, 2010) représentent des exemples typiques. Certains poussent toutefois plus loin le caractère authentique de la vérification des acquis lexicaux en présentant des tâches selon différents contextes et usages. Il peut s'agir de susciter la réaction des élèves à propos de courtes mises en situation intégrant les mots ciblés (McKeown et Beck, 2014 ; Pullen et coll., 2010 ; Zipoli, 2010). En accord avec ces chercheurs, Dickinson et ses collaborateurs (2019) signalent toutefois les défis liés à la mesure des données générées par ces dernières approches évaluatives. Ils soulignent la nécessité d'enregistrer et de transcrire les réponses fournies par les élèves, dans le but de les coder en fonction de la quantité de mots ciblés produits et de contenu sémantique adéquat fourni.

Nonobstant la variété des mesures évaluatives proposées dans les études empiriques de notre recension, d'autres types de tâches utilisées dans les recherches sur le vocabulaire sont dignes de mention. Nous avons notamment présenté antérieurement les stades de connaissance des mots de Wesche et Paribakht (1996, citées dans Read, 2000), qui permettent d'illustrer le caractère progressif de l'apprentissage du vocabulaire. Ces stades, connus sous l'appellation « Vocabulary knowledge scale » (ci-après, VKS), sont en fait fréquemment utilisés en recherche en tant qu'outil d'autoévaluation de la profondeur des connaissances lexicales. Le VKS permet de témoigner d'une connaissance partielle des mots et d'une représentation fine

des gains lexicaux. Selon Read (2000), il s'agit d'une tâche qui peut s'effectuer auprès d'un grand nombre d'élèves en même temps et qui sollicite les compétences métalinguistiques des apprenants. Pearson et ses collaborateurs (2012) stipulent d'ailleurs que même les jeunes élèves, à partir de la 1^{re} année du primaire, arrivent à déterminer efficacement leur propre niveau de connaissance des mots. Précisons cependant que l'ensemble des facettes de la connaissance des mots ne peut être pris en compte par cet outil.

Read (2000, 2004) fait en plus mention des tâches de closure (ou textes lacunaires) pour mesurer la profondeur du vocabulaire. Il indique que celles-ci peuvent s'inscrire dans un format à choix multiple, mais qu'il peut également s'agir d'items demandant aux apprenants de rappeler (sans options offertes) la forme de mots supprimés à l'intérieur de phrases ou de passages de texte. Read (2000) spécifie cependant qu'un instrument de mesure qui inclut des tâches de closure permet difficilement d'isoler l'évaluation du vocabulaire : trouver les mots manquants peut faire appel à diverses stratégies de compréhension du contexte qui ne sont pas liées au mot ciblé. De plus, sans choix offerts, Read (2000) ajoute qu'il devient difficile de vérifier la connaissance d'un mot en particulier avec certitude (les élèves peuvent fournir des synonymes appropriés dans les contextes proposés).

D'un autre point de vue, en cohérence avec l'importance accordée aux activités de consolidation qui impliquent des relations entre les mots, les mesures évaluatives basées sur des tâches d'associations sont également à considérer. Sur ce point, Read (2004) explique effectivement que les tâches d'associations peuvent impliquer simplement la correspondance de mots ciblés à de courtes définitions, mais aussi avec d'autres mots apparentés. Le « Word associates test » (ci-après, WAT) (Read, 1993, 1998), un instrument de mesure qui considère la formation de réseaux dans le lexique mental de l'élève, constitue une référence reconnue relativement à cette deuxième visée. Selon la description qu'en fait Read (2004), cet instrument présente des mots ciblés, ainsi que pour chacun d'eux, de six à huit autres mots, dont certains sont liés au mot ciblé et d'autres non. L'élève doit alors identifier les quatre bonnes associations ; celles-ci peuvent être paradigmatiques (p. ex. : synonymes, antonymes), syntagmatiques (p. ex. : cooccurrences, collocations) et analytiques (p. ex. : hyperonymes, hyponymes, mots appartenant au même champ lexical). Cela dit, puisque cet instrument de mesure a d'abord été conçu pour mesurer la profondeur du vocabulaire en L2 d'étudiants universitaires, plusieurs chercheurs proposent des versions adaptées à d'autres contextes. C'est le cas de Berthiaume et ses collaborateurs (2015), qui utilisent ce type de mesure évaluative auprès d'élèves de 4^e année du primaire en L1. De fait, leur version présente seulement quatre choix de réponses par mot ciblé et les associations possibles sont réduites à deux.

Sans être exhaustif, ce répertoire des types de tâches pour évaluer la profondeur des connaissances lexicales démontre qu'il est impératif d'utiliser des mesures sensibles à divers niveaux de connaissance et témoignant de la maîtrise des différentes facettes de la connaissance des mots. D'autres constats pointent l'importance

de la contextualisation des tâches et d'une cohérence entre les mesures choisies et les activités vécues en cours d'apprentissage. La prochaine section met en lumière les considérations qui permettent d'optimiser l'utilisation de telles mesures évaluatives.

2.1.3.3.2 Des considérations pour l'utilisation des mesures évaluatives

Partant de ces faits, les principales considérations exposées dans cette section soulignent l'intérêt de la multiplicité des mesures pour rendre compte de la coexistence de différentes facettes d'un même mot dans le lexique mental, mais également pour vérifier la rétention des acquis. Nous effectuons ensuite des liens entre ces réflexions et certaines considérations liées à l'adaptation des tâches auprès de jeunes apprenants.

Jusqu'à présent, nous avons principalement exposé des tâches d'évaluation portant sur des facettes précises de la connaissance lexicale. Or, selon Webb (2013), la véritable profondeur du vocabulaire requiert la capacité de coordonner simultanément plusieurs facettes d'un même mot. Suivant cette idée, ce chercheur distingue la mesure de la force d'une connaissance lexicale de celle de la profondeur des connaissances lexicales. Par exemple, relativement à la force d'apprentissage de l'orthographe d'un mot, il décrit ce continuum : l'élève ne peut pas épeler le mot, il connaît ensuite quelques lettres dans ce mot, il réussit par la suite à écrire le mot phonologiquement, puis il sait orthographier le mot selon la norme. À cet effet, Webb (2013) clarifie que l'évaluation de la profondeur des connaissances lexicales correspond à mesurer la force de l'ensemble des facettes, selon la classification de Nation (2001, 2022), d'où l'intérêt d'utiliser diverses tâches pour rendre visibles différents types de connaissances (Nation, 2010 ; Webb, 2013). Read (2004) fait toutefois remarquer que le nombre de facettes à observer rend cette intention peu réaliste. En effet, certains chercheurs ayant créé des instruments pouvant mesurer jusqu'à six facettes de la connaissance des mots (Scott et coll., 2017, cités dans McKeown et coll., 2017 ; Webb, 2013) ont dû opter pour des tâches à choix multiple uniquement en réception pour en faciliter l'administration et chaque facette n'a pu être mesurée que par un seul item, limitant l'évaluation de la force de chacune d'entre elles. Dans ces conditions, une sélection minutieuse des facettes évaluées en fonction des objectifs de recherche s'avère primordiale, assurant par voie de conséquence la validité des tâches.

Sous un autre angle, puisque l'apprentissage du vocabulaire est progressif et s'effectue dans un processus à long terme, Schmitt (2010) valorise également la multiplicité des mesures, mais dans une perspective longitudinale. Conséquemment, il stipule qu'un posttest immédiat, utile pour juger l'effet de l'intervention, peut surestimer le degré d'apprentissage de mots ciblés. De ce point de vue, il propose que les recherches qui étudient la profondeur des connaissances lexicales prévoient l'ajout d'un ou de plusieurs posttests différés afin de valider la rétention des apprentissages à long terme. Cette condition devient d'autant plus déterminante auprès des élèves à risque, qui bénéficient de nombreuses expositions aux mots dans une visée d'apprentissage lexical durable (Steele et Mills, 2011) ; la recherche de Pullen et ses collaborateurs (2010),

présentée précédemment, fait d'ailleurs foi de ces observations. Contrairement à ces résultats, d'autres chercheurs ont par ailleurs constaté que les résultats obtenus à un posttest différé pouvaient être plus élevés que ceux obtenus à un posttest immédiat (Gagnon, 2019 ; Levy, 2011), ce qui démontre d'autant plus l'importance du posttest différé sur les conclusions d'une étude.

Dans un cadre longitudinal, nombre de chercheurs portent à l'attention l'importance de la comparabilité des mesures. À ce sujet, Nation (2001, 2022) et Schmitt (2010) se rapportent aux concepts de réception, de production, de reconnaissance et de rappel pour établir des points de comparaison entre les mesures évaluatives. À cet effet, rappelons que la conception de Laufer et Goldstein (2004) indique que le degré de difficulté des tâches passe généralement par ce continuum : tâches réceptives en reconnaissance → productives en reconnaissance → réceptives en rappel → productives en rappel. De cette façon, si Nation (2001, 2022) précise qu'une mesure complète de la profondeur du vocabulaire, à un temps donné, devrait combiner une tâche réceptive et productive, leur comparaison implique qu'elles mesurent toutes deux la reconnaissance ou le rappel. Dans le cas où leurs résultats seraient comparés en posttest par la suite (réceptif avec réceptif / productif avec productif), Schmitt (2010) pointe l'importance d'assurer une progression du niveau de difficulté des tâches (tâches de reconnaissance au prétest et de rappel aux posttests). Ces réflexions nous paraissent pertinentes, bien qu'elles ne puissent certes s'appliquer à toutes les mesures évaluatives du vocabulaire. Auprès de jeunes élèves, notamment, la simplification nécessaire des tâches évaluatives nécessite bien souvent quelques adaptations. À cet effet, Anctil et Sauvageau (2020) relèvent minimalement l'importance de disposer du même nombre de données pour tous les mots et de recueillir un score en réception au prétest et un score en réception et en production au posttest pour chacun des mots. C'est ce qui permettrait de proposer une description de la connaissance des mots compatible avec les stades de connaissance des mots, comme ceux proposés par Beck et ses collaborateurs (1987).

La simplification des tâches auprès de lecteurs débutants, qui ont peu ou pas accès à l'écrit, demeure par ailleurs un défi. S'il peut purement s'agir de réduire le nombre de mots testés, de cibler un sens précis d'un mot polysémique par sa mise en contexte ou de répartir la passation du test sur plus d'une période, Beck et ses collaboratrices (2013) explorent davantage la question et proposent des idées concrètes de tâches simples, qui requièrent peu de recours à l'écrit. Pour faciliter l'accessibilité aux tâches, ces chercheuses suggèrent que l'évaluateur limite les choix proposés, par des tâches dichotomiques, par exemple. Afin de permettre malgré tout une passation au plus grand nombre d'élèves à la fois, elles conseillent que les élèves consignent leurs réponses par écrit en encerclant des termes qu'ils connaissent, tels que « oui/non » ou des pictogrammes sans ambiguïté (p. ex. : des émoticônes souriantes et tristes). Elles attirent toutefois l'attention sur le désavantage de ce type de tâches : les élèves ont la moitié des chances de réussir par hasard. Dans ce cas, leur solution consiste à présenter des énoncés par blocs de quatre pour chaque mot

testé. Les énoncés sont ensuite répartis à travers ceux qui portent sur d'autres mots, afin qu'ils n'apparaissent pas les uns sous les autres.

Bien qu'il ne soit pas impossible de présenter des tâches écrites aux lecteurs débutants, il demeure que l'évaluation du vocabulaire doit souvent être effectuée à l'oral avec ces élèves (Anctil et Sauvageau, 2020). Le choix de mener des entretiens individuels, possiblement en alternance avec de courtes tâches individuelles à l'écrit (pour réduire le temps de passation), semble alors approprié. Si nous avons souligné l'efficacité des entretiens pour évaluer les connaissances lexicales dans la section précédente, ajoutons que l'entretien offre en outre la possibilité, pour l'évaluateur, de fournir un étayage aux jeunes élèves dans l'accomplissement des tâches (Bruner, 1983 ; Nation, 2001, 2022). Dans ce rôle, l'évaluateur peut notamment favoriser l'engagement actif des élèves et les accompagner dans leur compréhension des consignes de passation. Il peut également guider les élèves en planifiant des tâches qui incluent un exemple ou un contexte d'utilisation du mot évalué (Beck et coll., 2013 ; McKeown et Beck, 2014) ; les tâches de closure à l'oral s'y prêtent particulièrement bien, ce que Gagnon (2019) a d'ailleurs expérimenté auprès d'élèves d'âge préscolaire. Dans un souci d'uniformité, le protocole de passation de l'instrument de mesure doit préciser clairement le type de soutien fourni par l'évaluateur.

À la lumière de ces constats, si l'évaluation de la profondeur des connaissances lexicales nécessite l'utilisation de mesures multiples, et ce, particulièrement dans une perspective longitudinale, il apparaît crucial de s'assurer de leur comparabilité et de la progression du niveau de difficulté entre elles. Si ces principes demeurent vrais en contexte de vérification des acquis auprès de jeunes élèves, certaines considérations supplémentaires sont à prendre en compte. De ce point de vue, la simplification des tâches et un étayage supplémentaire de l'adulte sont indispensables.

En somme, cette première partie du cadre conceptuel permet de poser un regard attentif sur ce qui permet de définir le vocabulaire et, plus spécifiquement, de cerner le concept complexe de profondeur du vocabulaire. À cet effet, en quête de moyens efficaces pour développer la profondeur des connaissances lexicales, nos lectures montrent que la contextualisation des apprentissages et l'enseignement direct de mots ciblés constituent des avenues prometteuses. Si divers aspects doivent être pris en considération pour mener un enseignement direct efficace et évaluer les acquis qui en résultent, plusieurs études font ressortir la place prépondérante de l'oral à cet égard. La deuxième partie de notre cadre conceptuel tend à mieux encadrer ces diverses propositions dans une perspective où l'oral agit comme moyen d'apprentissage du vocabulaire, particulièrement au moment de la consolidation des mots.

2.2 L'oral au service des apprentissages lexicaux

En cohérence avec les constats dégagés dans la première partie de notre cadre conceptuel, l'approfondissement des liens entre l'oral et les apprentissages lexicaux devient une voie intéressante à explorer. De telles réflexions requièrent toutefois de relever les utilisations de l'oral les plus susceptibles de contribuer à la construction des savoirs et, ultimement, de s'intégrer le plus naturellement possible à un enseignement direct de mots qui favorise la consolidation du vocabulaire de jeunes élèves à risque. C'est donc sous cet angle que nous comptons croiser le champ de la didactique du lexique à celui de la didactique de l'oral.

2.2.1 L'oral dans la classe

Étant donné que l'oral se trouve au cœur de la deuxième partie de ce cadre conceptuel, il importe de cerner la place qu'il occupe en salle de classe. À cet effet, nous nous intéressons d'abord à ce qui permet de le définir pour mieux saisir les différents aspects qu'il comporte. C'est à partir de cette plus fine compréhension du concept d'*oral* qu'il devient possible de présenter un portrait des formes multiples que l'oral peut prendre à l'école. Ce portrait global a pour fonction de guider notre réflexion quant au type d'oral à privilégier dans le cadre de notre étude.

2.2.1.1 Une définition de l'oral

De nombreuses définitions de l'oral coexistent dans les dictionnaires, comme en recherche. Si certains dictionnaires s'en tiennent à décrire l'oral comme étant « ce qui est parlé » (Antidote, 2018) ou ce qui est « exprimé, transmis de vive voix, par la parole » (Usito, 2020), les didacticiens du français poussent bien plus loin la définition de ce concept.

C'est d'ailleurs ce que Dumais (2014) effectue en dressant un portrait fort complet et de l'oral. Voici en ses termes ce qui permet de définir ce concept :

L'oral fait appel à des habiletés cognitives, linguistiques (composantes de la langue orale) et pragmatiques (qui prend entre autres en compte la culture, le social et l'affectif) et concerne autant la production que la compréhension ainsi que le verbal, le paraverbal (prosodie, pauses, etc.) et le non verbal (regard, gestes, etc.). Il peut être la langue écrite oralisée (lecture ou récitation), un parler contrôlé (selon des attentes scolaires par exemple) ou la pensée spontanée vocalisée, en direct ou en différé, et peut être monogéré ou polygéré (p. 5).

Précisons que nous nous appuyons sur cette définition dans le cadre de nos travaux, puisqu'elle tient compte des multiples facettes du concept d'oral. Cette analyse conceptuelle proposée par Dumais (2014) paraît d'autant plus intéressante que cet auteur s'est lui-même inspiré, pour en arriver à cette définition, de

nombreux chercheurs fondateurs d'importants courants en didactique de l'oral, tels que Chabanne (1999), Dolz et Schneuwly (1998), Grandaty et Turco (2001) et Maurer (2001).

Les constats dégagés dans la première partie de notre cadre conceptuel situent davantage l'apport de l'oral dans notre étude selon une perspective interactionnelle, ce qui mène à poser un regard plus attentif sur les aspects de la définition de Dumais (2014) qui s'y rapportent. À cet effet, nous effectuons un lien avec la conception de Lesaux et Russ Harris (2015), qui décrit l'oral comme un système par lequel la parole permet d'exprimer des connaissances, des idées et des sentiments. Ces autrices insistent par ailleurs sur l'interdépendance entre les compétences et les connaissances nécessaires à la parole et celles inhérentes à l'écoute. Ces principes rejoignent d'ailleurs les fondements de la compétence à communiquer oralement, comme décrits dans le PFEQ (MEQ, 2006), l'oral y étant notamment considéré comme un véhicule de la pensée, influencé par les interactions diverses. Dans cette optique, l'oral contribuerait à la construction de la pensée personnelle grâce à l'apport d'autrui (Bruner, 1983 ; Vygotski, 1934/1997).

L'analyse de l'oral sous un angle interactionnel, voire social, montre une distinction notable « oral-écrit » en ce qui concerne la possibilité à l'oral de tenir compte du contexte d'énonciation et de la dimension non verbale de la communication (Goigoux, 2016). De ces considérations émerge l'inévitable contextualisation de l'oral. En effet, l'oral (et les habiletés d'interaction qu'il sous-tend) serait influencé par les situations de communication dans lesquelles il a lieu (Langlois, 2012 ; Sabatier, 2017). Par la prise en compte du contexte, l'oral devient notamment un médiateur culturel, qui permet aux élèves de se situer dans le monde qui les entoure et de se définir grâce à lui (Shiel et coll., 2012).

La définition de Dumais (2014) ainsi que le regard posé sur la dimension interactionnelle de l'oral rendent compte de la complexité du concept d'oral, qui peut être défini selon une diversité de facettes. Mais sous quelles formes celles-ci se transposent-elles concrètement en classe ?

2.2.1.2 L'oral sous toutes ses formes

Dans le but de répondre à la question précédente, il importe de se pencher sur les différentes fonctions (ou rôles) pédagogiques de l'oral ainsi que sur les diverses utilisations qui peuvent en découler en classe ; ces dernières sont issues d'approches didactiques de l'oral que nous présentons par le fait même.

La recherche reconnaît généralement deux pôles dominants relativement au rôle de l'oral en milieu scolaire : l'oral peut être considéré comme un moyen (un outil) ou un objet. Ayant grandement contribué aux réflexions sur le sujet, Garcia-Debanc et Plane (2004) ont établi une classification qui scinde ces deux pôles en cinq principales fonctions de l'oral à l'école. Selon cette conception, l'oral peut se situer au service d'une discipline et agir comme moyen d'apprentissage ou comme moyen d'enseignement. Dans une perspective de développement personnel, il pourrait également servir de moyen d'expression. D'un point

de vue centré sur les objets de l'oral, il peut répondre à une intention de transmission ou d'apprentissage. L'oral devient dès lors un objet d'enseignement ou un objet d'apprentissage.

Plusieurs utilisations de l'oral en classe se rattachent aux fonctions décrites ci-devant. Nous associons ici ces utilisations aux principales approches didactiques de l'oral. À cet égard, De Grandpré (2016) distingue les quatre approches suivantes : l'oral réflexif, l'oral intégré, l'oral par les genres et l'oral pragmatique.

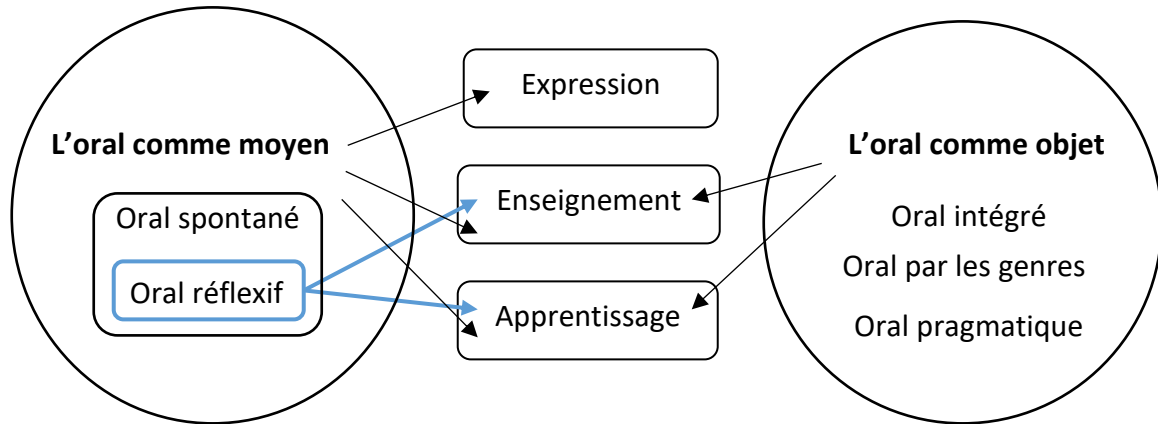
- L'oral réflexif (ci-après OR) est présenté par Plessis-Bélaïr et ses collaboratrices (2017) comme une utilisation possible de l'oral spontané, ce dernier se définissant essentiellement par son caractère improvisé, exempt de préparation préalable (Dumais et coll., 2018). Dans ces conditions, l'OR s'inscrit comme moyen d'apprentissage ou d'enseignement. De manière plus précise, il sert d'outil de réflexion et permet aux élèves d'apprendre dans l'interaction (Chabanne et Bucheton, 2002).
- L'oral intégré, comme les approches suivantes, est davantage centré sur l'enseignement et l'apprentissage de certains objets de l'oral. Dans le cas présent, ce sont les conduites discursives sollicitées par les tâches scolaires¹⁷ qui constituent les objets visés. C'est en ce sens que les travaux de Turco et Plane (1999), à l'origine de l'oral intégré, sont fondés sur une approche transversale misant sur l'intégration de l'oral aux activités scolaires.
- Nous devons l'oral par les genres aux didacticiens Dolz et Schneuwly (1998), qui ont développé un concept fondamental à la didactique de l'oral, le genre oral. Ce dernier concept se définit comme un ensemble de productions langagières orales, qui possèdent des caractéristiques communes, et que les élèves peuvent généralement retrouver dans la vie de tous les jours, comme les débats et les discussions (Lafontaine, 2004). Le but de l'oral par les genres consiste donc à enseigner les caractéristiques d'un genre précis et les objets d'apprentissage qui y sont reliés.
- Les moyens mis en œuvre par la prise de parole pour créer un effet sur l'interlocuteur et, plus largement, sur l'échange en cours correspondent à ce qu'Austin (1962) nomme les *actes de langage*, plus récemment désignés *actes de paroles* par les didacticiens¹⁸. Inspiré de Maurer (2001), l'oral pragmatique concerne précisément l'enseignement et l'apprentissage d'actes de parole relatifs aux conventions sociales dans une visée de communication efficace et harmonieuse.

¹⁷ Une conduite discursive peut être explicative, descriptive, argumentative, etc.

¹⁸ La désignation *actes de parole* a remplacé celle d'*actes de langage*, dans un souci d'analyse axée sur la langue utilisée par les locuteurs plutôt que centrée sur des considérations plus générales sur la langue (Dumais et Soucy, 2018). Plus précisément, les actes de parole se définissent comme des actions verbales issues des situations de la vie quotidienne. Il s'agit d'actes simples utilisés dans l'intention de réaliser quelque chose, comme faire une promesse, présenter des excuses ou demander une information. Ces actes entraînent inévitablement des effets sur l'interaction en cours (Maurer, 2001 ; Searle, 1972).

Au terme de cette section, il appert que ces diverses fonctions et utilisations de l’oral en salle de classe jouent un rôle distinct. Or, loin de s’opposer, elles permettent d’illustrer toutes les spécificités de l’oral et présentent de nombreux liens les unes avec les autres. La figure 5 sert de représentation à ce propos.

Figure 5. – Les fonctions et les utilisations de l’oral



Cette figure met d’ailleurs en exergue (en bleu) l’OR, une utilisation possible de l’oral spontané, qui se profile davantage pour contribuer à la consolidation en profondeur du vocabulaire. En effet, en accord avec nos observations précédentes montrant l’intérêt des activités de consolidation des mots favorisant l’interaction et la réflexion, l’essence et les fonctions de l’OR (indiquées par les flèches bleues sur la figure) mènent à envisager son utilisation comme un moyen d’enseignement et d’apprentissage du vocabulaire.

2.2.2 L’oral réflexif : un oral pour apprendre

L’OR se distingue donc par le rôle de vecteur des apprentissages qu’il peut jouer. Il se singularise aussi par ses fondements pédagogiques, qui reposent sur la participation des élèves au dialogue pédagogique leur permettant d’apprendre (Chabanne et Bucheton, 2002). De ce point de vue, en contexte d’OR, les élèves mobilisent spontanément des objets ou des habiletés de l’oral pour réfléchir, découvrir de nouveaux concepts, apprendre à les nommer et à les discuter ainsi que pour apprécier leur propre point de vue et celui des autres (Plessis-Bélair, 2010 ; Sénéchal et coll., 2021). Si de telles activités favorisent un développement intellectuel et langagier de niveau élevé, des liens avec nos travaux, visant la profondeur des connaissances lexicales, paraissent possibles.

Or, à notre connaissance, aucune recherche recensée n’a associé explicitement l’OR au développement lexical, dans le contexte pédagogique précis de l’enseignement direct de vocabulaire, comme décrit dans la première partie de notre cadre conceptuel. Ainsi, afin d’être en mesure d’estimer l’effet que l’OR pourrait engendrer sur les apprentissages lexicaux, plus précisément sur leur consolidation, il importe de mieux

comprendre sa nature et ses applications pédagogiques. Dans ce but, nous posons d'abord un regard sur ses influences théoriques, ce qui mène ensuite à proposer une définition de l'OR qui tient compte de ces influences. Par la suite, nous nous intéressons aux conditions à prendre en compte lors de la mise en œuvre de l'OR et aux éléments à considérer pour juger de son efficacité.

2.2.2.1 Les principales influences théoriques de l'oral réflexif

L'OR repose sur des assises théoriques bien ancrées en éducation. Ainsi, mieux comprendre son essence revient d'abord à exposer ces racines. Sur ce point, il semble que les principaux fondements de l'OR rejoignent notamment la théorie socioculturelle de l'apprentissage (Vygotski, 1934/1997) et la perspective interactionniste (entre autres, Goffman [1988] et Becker [1985]). De là, nous proposons un éclairage sur ces influences théoriques.

D'abord, l'OR s'appuie sur la théorie socioculturelle de l'apprentissage (Vygotski, 1934/1997), qui met l'accent sur les conflits cognitifs et les interactions vécues par les élèves entre eux, et ce, dans une visée de développement de fonctions cognitives de haut niveau. Selon cette théorie, le déploiement d'habiletés de ce niveau repose sur l'imitation et l'intériorisation progressive des processus grâce à la verbalisation et à la modélisation des pairs (Hébert et Lafontaine, 2012 ; Thouin, 2014 ; Vygotski, 1934/1997). Le socioconstructivisme privilégie donc les tâches collaboratives qui dépassent la simple acquisition de connaissances et mènent, par exemple, à l'adoption de différentes perspectives (Hébert, 2003). Dans ces conditions, la théorie socioculturelle vise des apprentissages se situant dans la zone proximale de développement¹⁹ par la coconstruction des savoirs entre pairs (Vygotski, 1934/1997). Les interactions permettent de rendre les élèves plus conscients de leurs processus et de leur rôle d'acteurs dans la situation d'apprentissage (Hébert et Lafontaine, 2012).

Ensuite, la recherche sur l'OR est certes influencée par la perspective interactionniste. En effet, la théorie qui forge ce courant de pensée émane d'une sensibilité commune à plusieurs sociologues qui se questionnent notamment sur la manière dont les gens parviennent à un consensus dans le but de mener à bien une tâche pratique (Becker, 1985, cité dans Le Breton, 2012). Selon cette perspective, les interlocuteurs peuvent se tromper sur le sens d'une parole ou même témoigner de valeurs antagonistes, mais leur réflexivité les amène à saisir les propos et les gestes d'autrui, même en les contestant (Le Breton, 2012). Issue de ces travaux, la perspective socio-interactionniste des langues stipule que l'apprentissage dépasse largement l'intériorisation de savoirs linguistiques et repose nommément sur le développement de capacités de participation à des communautés de pratique (Hébert et Lafontaine, 2014). Dans ce cadre, Kerbrat-

¹⁹ La zone proximale de développement désigne un niveau avancé de connaissance que les élèves peuvent atteindre avec l'aide d'un adulte ou de pairs Vygotski (1934/1997).

Orecchioni (1998, p.61) précise que « les différents participants collaborent à l'interprétation des énoncés produits de part et d'autre, et négocient en permanence le sens qu'ils leur attribuent ».

Si le socioconstructivisme et l'interactionnisme sont fondés mutuellement sur des principes de construction des savoirs par la confrontation d'idées en contexte collaboratif, il en va de même pour l'OR. Nous le décrivons plus précisément dans ce qui suit.

2.2.2.2 Une définition de l'oral réflexif

Certains points abordés précédemment ont déjà permis d'amorcer en quelque sorte la définition de l'OR. La classification des différentes fonctions de l'oral de Garcia-Debanc et Plane (2004) a notamment permis de le situer comme moyen d'enseignement et d'apprentissage. Basés sur cette caractéristique, plusieurs le décrivent comme un *oral pour apprendre*. Cela dit, certaines précisions s'imposent à ce propos. En effet, si cette désignation de l'OR s'avère juste, elle se distinguerait plus précisément selon trois types (Dupont, 2015) :

- un oral *de travail*, qui précède l'identification par les élèves de l'objet d'apprentissage visé et dont le rôle consiste précisément à le rendre visible aux élèves ;
- un oral *intermédiaire*, de nature transitoire, qui vise essentiellement à travailler une connaissance déjà présentée aux élèves et repérée par ceux-ci ;
- un oral *normé*, qui marque l'appropriation des connaissances apprises et qui se traduit par la capacité des élèves à adopter une posture métacognitive vis-à-vis de l'objet d'apprentissage visé.

Partant donc du fait que l'OR peut contribuer à la construction des savoirs, tout au long du processus d'apprentissage, nous poussons ici plus loin l'étude du caractère transdisciplinaire de l'OR, pour ensuite nous pencher sur d'autres particularités liées plutôt à son caractère interactionnel et abstraitif.

Ainsi, dans un contexte « d'oral pour apprendre », la langue orale participe à l'enseignement et à l'apprentissage d'une discipline. Or, précisons à cet effet que l'OR n'est pas simplement intégré à une autre discipline, il est plutôt au service de cette discipline (Chemla et Dreyfus, 2002). De ce fait, il représente un socle par lequel les élèves de tous les âges peuvent verbaliser leur pensée, dans un contexte qui exige une prise de parole à propos de ce qu'ils ont compris ou de ce qui leur a posé problème dans ce qui vient d'être présenté ou enseigné (Plessis-Bélaïr, 2008a). Dans ce cas, il ne s'agit pas de considérer l'oral comme relevant d'une didactique précise, mais plutôt comme un outil intermédiaire qui, dans chaque discipline, peut contribuer à la construction des savoirs et à l'activation de représentations mentales (Bautier, 2016 ; Crinon, 2002 ; Dupont et Grandaty, 2012).

Qui plus est, en contexte d'OR, la construction des savoirs et de la pensée est d'abord une coconstruction : penser, apprendre et se construire se font dans l'interaction (Chabanne et Bucheton, 2002). Dans cette visée,

l'enseignante favorise consciemment, par ses interventions et son soutien à l'élaboration de la pensée, le développement du langage et de la pensée des élèves en mettant en place un contexte d'échanges sur la matière à l'étude (Plessis-Bélair et coll., 2009). De là, l'OR exige un engagement des élèves dans les discussions au cours desquelles la résolution de problèmes est centrale et mobilise notamment des conduites discursives de négociation, d'argumentation et de justification (enseignées préalablement) ; il importe, dans ce cadre, d'offrir des défis qui génèrent une diversité de solutions (Bergeron et coll., 2017). Par cet effort de prise de parole (et d'écoute), les élèves sont amenés à consolider leurs apprentissages ou à clarifier leurs perceptions. Sous cet angle, l'établissement de liens entre des idées, des concepts, de nouvelles connaissances et l'expérience personnelle est sollicité (Plessis-Bélair, 2018). De même, selon Chabanne et Bucheton (2002), les oraux sont réflexifs dans la mesure où « ils réfléchissent le discours des autres : ils les reprennent pour les transformer » (p. 8).

Dans ces conditions, l'interaction avec les pairs joue un rôle crucial en favorisant l'abstraction chez les élèves par une prise de distance sur leur propre réflexion et une restructuration des champs conceptuels. Comme le mentionne Plessis-Bélair (2018), l'OR offre une fenêtre sur la pensée. Ce qui relevait d'une réflexion personnelle peut désormais prendre une place importante sur le plan de la connaissance et permettre d'ébaucher un point de vue nouveau (Jaubert et Rebière, 2002 ; Le Cunff, 2004). Selon Chabanne et Bucheton (2002), l'OR devrait donc permettre aux élèves de faire le point sur leur pensée et sur leurs propres connaissances. D'ailleurs, cet oral pour apprendre favorise non seulement la construction de la pensée des élèves, mais développe également le vocabulaire et les énoncés élaborés nécessaires pour l'exprimer (Plessis-Bélair, 2018).

En somme, l'OR s'inscrit dans les situations scolaires pour favoriser chez les élèves des apprentissages qui s'effectuent dans l'interaction et qui visent la transformation de la pensée et des connaissances par une prise de distance par rapport à des représentations initiales. Cette définition de l'OR confirme d'ailleurs son rapprochement avec les principaux fondements des approches socioconstructiviste et interactionniste décrits précédemment. Considérant ainsi l'apport de l'OR sur les apprentissages « de haut niveau », il s'avère crucial de se pencher sur les conditions qui optimisent sa mise en œuvre en classe.

2.2.2.3 Les conditions propices à la mise en œuvre de l'oral réflexif

Divers éléments peuvent influencer le déroulement d'une activité basée sur des échanges oraux entre pairs en contexte d'OR. La création d'un environnement bienveillant, qui incite à la prise de risque, représente certes une condition « englobante » dans un tel contexte. En effet, les fondements de l'OR sous-tendent une participation active des élèves et une part de négociation et d'argumentation entre pairs. Si la prise de parole entraîne inévitablement un risque de se dévoiler, un climat basé sur l'écoute et l'entraide, tant entre pairs qu'entre l'enseignante et ses élèves, s'avère essentiel à l'engagement des élèves (Plessis-Bélair, 2008b). Il

est possible de croire que la prise en compte de cette condition est d'autant plus importante auprès d'élèves dont le bagage lexical est plus limité dans la langue de scolarisation, qui pourraient éprouver une plus grande appréhension à s'exprimer devant les autres. En référence à un tel climat bienveillant, Tremblay et Turgeon (2019) décrivent « une sorte de filet de sécurité qui permet aux élèves de prendre des risques, d'être plus confiants » (p. 99).

Dans cette optique, les situations d'interaction et le rôle de l'enseignante jouent un rôle fondamental dans la mise en œuvre de l'OR. C'est pourquoi nous étudions en profondeur ces conditions indispensables dans ce qui suit, d'abord d'un point de vue plus théorique, puis par la recension critique de travaux empiriques qui intègrent l'OR.

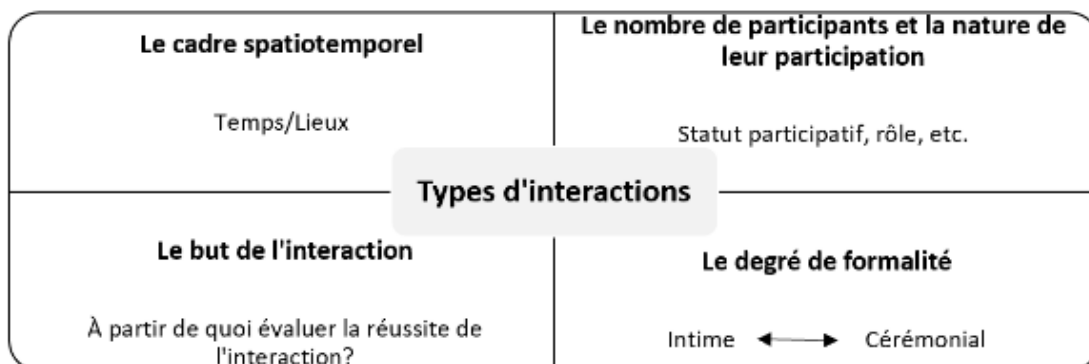
2.2.2.3.1 Les situations d'interactions favorables à l'apprentissage entre pairs

Ainsi, la coconstruction des savoirs à la base de l'OR repose sur un climat bienveillant basé sur des interactions entre pairs de qualité. Dans l'objectif de cerner les situations à privilégier dans ce cadre, nous présentons un modèle théorique développé pour décrire les différents types d'interactions, puis nous mettons ce modèle en relation avec la perspective d'apprentissage collaboratif et avec diverses formes de regroupements d'élèves.

Les types d'interactions

La classification des types d'interactions que nous exposons ici est celle proposée par Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004). Selon ces chercheuses, les types d'interactions se distinguent en quatre grands axes, comme illustrés dans la figure 6.

Figure 6. – La classification des types d'interactions selon Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004)



Ce modèle suppose que la description d'un type d'interaction en particulier prend en compte le cadre spatiotemporel dans lequel l'interaction a lieu, le nombre de participants ainsi que la nature de leur

participation, le degré de formalité de l'interaction et son but. En fait, cette classification a été développée par ses autrices dans un objectif plus précis de définir les différentes interactions associées aux genres oraux. Bien que l'OR ne constitue pas un genre oral, il est possible d'isoler un genre oral dominant, qui est généralement sollicité lors des échanges entre pairs qui favorisent la coconstruction des savoirs en contexte d'OR : la discussion. Selon les axes décrits ici, la discussion possède un caractère « immédiat » (dans le temps et dans l'espace), la participation des élèves se définit par un statut relativement égalitaire, elle se déroulerait dans un cadre familier et spontané et s'articulerait autour d'un sujet précis ; en contexte d'OR, le sujet discuté repose généralement sur un objectif de résolution de problème. C'est d'ailleurs cette dernière caractéristique qui le distinguerait fondamentalement de la conversation, qui ne présente aucun but annoncé autre que favoriser les échanges et faire parler (Hébert et Lafontaine, 2012). Selon le but de la discussion, celle-ci solliciterait des conduites narratives, dialogiques, descriptives, voire argumentatives (Bernier, 2000 ; Hébert et Lafontaine, 2012). D'ailleurs, sur ce point, précisons qu'une conduite argumentative à caractère euristique semble s'appliquer davantage à une discussion menée en contexte d'OR, en opposition à une argumentation rhétorique. En effet, comme décrite par Forget (2014), l'argumentation de type euristique se fonde sur « la construction de savoirs négociés dans le cadre d'échanges qui sont motivés et structurés par le savoir à construire » (p. 43) et non sur une volonté de convaincre à tout prix, comme dans le cas d'une argumentation rhétorique.

La classification de Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004) permet donc de mettre en relief certaines caractéristiques saillantes des situations d'interaction entre pairs visées en contexte d'OR.

L'apprentissage collaboratif

Ces observations ne sont pas sans nous rappeler les fondements des approches socioconstructiviste et interactionniste, qui s'appuient notamment sur des principes de collaboration entre pairs. Dans cette optique, nous souhaitons rendre explicites les liens indissociables entre l'OR et la perspective d'apprentissage collaboratif en pointant quelques traits caractéristiques de cette dernière.

- Les interactions qui sous-tendent les apprentissages dans une perspective collaborative sont généralement orientées vers un but commun entre les participants (Mignot, 2015).
- Le travail collaboratif s'appuie sur des échanges qui tendent vers une mise en commun des savoirs afin de construire une conception partagée d'un « problème ». Dans ce cas, les échanges prennent la forme de négociations et de va-et-vient entre la pensée individuelle et collective (Baudrit, 2007).
- En contexte d'apprentissage collaboratif, l'étayage de l'enseignante guide et facilite les interactions dans une visée d'autonomie, soit vers un soutien par les pairs en cours d'apprentissage (transfert graduel de responsabilités) (Baudrit, 2007 ; Mignot, 2015).

- Les apprentissages visés dans une perspective collaborative concernent principalement l’approfondissement du raisonnement, la réorganisation des connaissances et la découverte collective (possiblement autour de questions qui supposent des réponses « incertaines ») (Damon et Phelps, 1989 ; Mignot, 2015).

Si l’OR repose en outre sur l’apprentissage de savoirs fondamentaux, souvent liés à des contenus disciplinaires précis, il semble néanmoins qu’il corresponde en plusieurs points aux fondements de l’apprentissage collaboratif.

Partant de cette concordance entre les interactions entre pairs en contexte d’OR et l’apprentissage collaboratif, nous exposons ici quelques conditions pour assurer le déroulement efficace des interactions collaboratives. Ainsi, dans un tel contexte, les informations concernant le problème à résoudre devraient d’abord être partagées à l’ensemble des élèves participant à la discussion. Ces informations mèneraient ensuite le groupe à tenter de parvenir au consensus le plus abouti possible, au regard du défi à relever. Il importe dans ce cas que les diverses solutions soient discutées et que tous les membres du groupe se soutiennent dans cette démarche et s’encouragent à s’exprimer. En définitive, la « décision » prise devrait faire foi des apprentissages effectués et être assumée collectivement ; par conséquent, elle devrait pouvoir être justifiée par l’ensemble des membres du groupe. Ces conditions, fondées sur celles proposées par Luu et Nguyen (2010), sont en accord avec les fondements de l’OR. Nous tenons cependant à spécifier que la diversité des idées étant valorisée, il peut arriver que diverses solutions demeurent valables au terme d’une discussion menée en OR ; il devient même fort pertinent de partir de ces divergences pour planifier le sujet des prochaines discussions.

À partir de ces observations, un point de convergence important émerge entre l’apprentissage collaboratif et l’OR : un apprentissage *soutenu par les pairs*, qui dépasse l’apprentissage *entre pairs*, est visé.

Les types de regroupements

De ces considérations émane un questionnement quant aux caractéristiques des regroupements qui favoriseraient un apprentissage *soutenu par les pairs*. Si nous avons souligné l’importance d’un statut relativement égalitaire des participants au sein d’une discussion, d’autres aspects de cet axe de la classification de Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004) n’ont pas été traités. De fait, le nombre de participants et la composition hétérogène/homogène des groupes peuvent également influencer sur les échanges menés. Pour illustrer cette réalité, Li (2018) utilise cette métaphore :

Au fur et à mesure que des musiciens de jazz improvisent, ils jouent des solos en alternance, s’inspirant continuellement les uns des autres pour créer une musique unique. Cette notion de jazz sert de métaphore pour des discussions de haute qualité. À l’instar du jazz, les discussions de grande qualité comprennent la fusion de différentes voix [...] où chacun apporte ses propres connaissances

et ses expériences antérieures. Tout au long de la discussion, les membres s'écourent activement, fournissent des commentaires, partagent leurs propres réflexions et coconstruisent des savoirs. Fait important, la composition d'un groupe de jazz a nécessairement un effet sur la musique qui en résulte. Un groupe de dix musiciens produira une musique entièrement différente d'un quatuor. De même, le nombre d'élèves dans une discussion va modifier le discours qui en résulte (p.54, traduction libre).

Dans cette optique, certaines recherches portant sur l'OR privilégient les discussions en grand groupe, considérant la richesse des échanges obtenus et le fait que la prise de parole devant le groupe est une compétence à développer pour tous les élèves (Chemla et Dreyfus, 2002 ; Le Cunff, 2004). Par contre, parmi les études consultées, plus nombreuses sont celles qui choisissent un contexte de sous-groupes pour susciter des discussions réflexives de qualité. Ce choix se justifie par le fait que les élèves qui travaillent en sous-groupes interagissent davantage entre eux, favorisant ainsi une haute fréquence de prise de parole (Li, 2018 ; Lusetti, 2004 ; Sénéchal et coll., à paraître). Pour les mêmes motifs, Plessis-Bélaïr (2018) considère également le regroupement des élèves en dyades ; dans ce cadre, les partenaires se rassemblent pendant quelques minutes afin d'échanger sur leur compréhension commune avant de rapporter leurs réflexions au groupe par la suite.

De la même façon, la composition des regroupements, notamment l'hétérogénéité ou l'homogénéité, ressort comme un point de divergence en recherche. Certes, ces conditions modifient le type d'interaction qui en résulte ; Li (2018) indique cependant que c'est l'intention du travail et le souci d'une pédagogie différenciée qui détermine ces conditions de regroupements. Alors que les regroupements hétérogènes permettraient de tirer profit de la diversité entre élèves lors d'un travail misant sur l'interdépendance entre apprenants, les regroupements homogènes seraient à privilégier pour répondre à un besoin commun et afin d'éviter une certaine « concurrence » entre locuteurs ou que des élèves assument un rôle « d'enseignants » et d'autres un rôle « d'élèves » (Calkins, 2017 ; Li, 2018 ; Sénéchal et coll., à paraître). Li (2018) observe d'ailleurs que les élèves vivant certaines difficultés s'impliquent moins dans les discussions lorsqu'ils se trouvent dans des sous-groupes hétérogènes. Il s'agit certes de faits importants à retenir pour favoriser la prise de parole des élèves à risque.

En somme, il apparaît que plusieurs éléments sont à considérer dans l'intention de proposer des situations d'interactions favorables aux échanges réflexifs. À cet effet, les discussions menées dans une perspective d'apprentissage collaboratif et respectant certaines conditions afin de permettre un apprentissage *soutenu par les pairs* seraient à privilégier. Qui plus est, le travail en « effectifs réduits » homogènes pourrait faciliter la prise de parole des élèves (présentant certaines limites communes). L'ensemble de ces éléments contribuerait, conséquemment, à créer un « filet de sécurité » encourageant la prise de risques. De la même façon, le rôle joué par l'enseignante en cours de discussion concourt fortement à l'atteinte de ces objectifs.

2.2.2.3.2 L'étayage de l'enseignante

La mise en œuvre de l'OR, dans un climat bienveillant, devient effectivement d'autant plus puissante lorsque l'enseignante s'intègre au groupe de discussion de façon à favoriser la réflexivité et la construction des savoirs (Jaubert et Rebière, 2002). Ce faisant, il ne suffit pas d'inviter les élèves à parler pour atteindre un objectif d'apprentissage soutenu par les pairs ni, à l'inverse, de se placer en posture de transmission de savoirs (Caillier, 2008). Il importe plutôt d'adopter une position plus nuancée, soit une position d'étayage. Or, en quoi consiste précisément l'étayage et comment s'assurer de le mener adéquatement en tenant compte des besoins perçus chez les élèves ?

Le concept d'étayage est emprunté à Bruner (1983), qui le considère comme essentiel pour respecter l'orientation et l'intention de la tâche, susciter l'engagement et l'intérêt des élèves et donner accès à la tâche, notamment en la simplifiant au besoin ou en présentant des modèles de réalisation. La conception de Bruner (1983) est partagée par nombre de chercheurs, dont Bange et ses collaborateurs (2005), qui circonscrivent les fonctions de l'étayage selon trois principales catégories, soit 1. l'incitation et la motivation ; 2. l'aide à la réalisation de la tâche ; 3. la rétroaction. En complément, Cavanagh et Blain (2009) proposent une catégorisation des types de rétroaction généralement fournis par l'enseignante, c'est-à-dire, une rétroaction plutôt centrée sur le contenu, sur les interactions entre élèves ou sur les stratégies utilisées par ces derniers en cours de tâche.

En cohérence avec ces propos, Barth (2018) valorise le rôle de l'enseignante pour mettre en œuvre les conditions nécessaires à la coconstruction de sens en guidant de façon subtile la participation de tous pour que chacun entre dans une réflexion commune et donne forme à sa propre pensée. Selon Perrenoud (2002), inspiré de la théorie socioculturelle de l'apprentissage, le rôle d'étayage de l'enseignante est d'autant plus complexe que celle-ci doit s'appuyer sur les connaissances antérieures des élèves, sans s'y restreindre, pour trouver une façon de les déstabiliser et ensuite les amener à rétablir l'équilibre en incorporant des éléments nouveaux à leurs représentations initiales. Dans ces conditions, Boyd et Galda (2011), comme Vogt et ses collaborateurs (2003), stipulent que les enseignantes doivent créer une culture d'apprentissage en classe accueillant les idées, sans attendre *la* bonne réponse.

Bucheton et Soulé (2009) précisent que les gestes d'étayage peuvent avoir lieu à tout moment d'une séquence d'enseignement et, à l'instar d'autres chercheurs (Bange et coll., 2005), ils ajoutent que ces gestes servent à s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation pédagogique (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, etc.). La posture d'étayage se réalise généralement au moyen de stratégies cognitives, socioaffectives et métacognitives. L'utilisation de stratégies cognitives encourage notamment chez les élèves une manipulation mentale en vue de résoudre un problème. Les stratégies socioaffectives portent sur les affects et les représentations ;

l'enseignante peut entre autres utiliser des stratégies socioaffectives pour aider les élèves à ne pas craindre de faire des erreurs et à prendre des risques, ce qui s'avère d'ailleurs indispensable auprès d'élèves qui possèdent un vocabulaire limité dans la langue de scolarisation. Par ailleurs, l'étayage en contexte d'OR (pour ne mentionner que ce contexte) nécessite l'emploi par l'enseignante de stratégies métacognitives, qui invitent les élèves à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage (Vallat, 2012). Comme le précisent Bucheton et Soulé (2009), il importe néanmoins de ne pas considérer chaque famille de stratégies de manière isolée, car comprendre le développement cognitif des élèves nécessite de ne pas dissocier ce développement du développement langagier, socioaffectif et identitaire.

Concrètement, les stratégies d'étayage se traduisent à travers les actes de parole de l'enseignante (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Hébert et Lafontaine, 2012). C'est d'ailleurs l'un des principaux constats effectués par Bergeron et ses collaborateurs (2017), qui se sont penchés sur les actes de paroles du formateur en situation d'interaction. Selon ces chercheurs, la qualité de l'étayage de l'adulte et, par conséquent, d'une discussion réflexive s'inscrivant dans un climat bienveillant repose sur une diversité d'actes de parole. Il peut notamment s'agir de modeler, de faire verbaliser, de reformuler, de confronter, de recentrer, de clarifier ou de résumer ; ce qui importe essentiellement est que ces actes demeurent ouverts et authentiques. Ces actes ne se traduisent donc pas spécialement par le questionnement, mais par une variété d'énoncés (p. ex. : « Voici comment je m'y prends pour... », « Si je comprends bien... », « Je constate que... », etc.). En contexte d'OR, l'effet des actes de parole s'observe à travers les habiletés déployées par les élèves, comme élaborer des hypothèses, relier les savoirs, justifier et reformuler.

On comprend, dès lors, que ce qui est attendu de l'enseignante dans une posture d'étayage est d'amener les élèves à aller plus loin ensemble (Plessis-Bélaïr, 2004). Dans cette perspective, l'enseignante offre un soutien de moins en moins intensif, à mesure que les élèves intériorisent les savoirs (Hébert, 2003). C'est cette posture qui permet des apprentissages dans la zone proximale de développement des élèves. De même, Grandaty et Dupont (2010) soulignent que ce sont les médiations de l'enseignante qui incitent ensuite les élèves eux-mêmes à recentrer d'autres élèves, à étayer leurs propos ou à faciliter l'appropriation d'une posture attendue. Ainsi, la qualité d'une discussion entre pairs s'appuierait sur l'utilisation par les élèves de procédés de relance (p. ex. : résumer, poser une question, reformuler), qui contribuent à prolonger, à développer ou à réorienter les échanges (Soucy et Dumais, 2023). De même, Hébert et Lafontaine (2014) observent la qualité d'une discussion entre pairs à travers la complexification des conduites langagières et l'augmentation du nombre de reformulations effectuées par les élèves au fil des échanges.

Qui plus est, l'étayage, par le transfert graduel des responsabilités, tend à développer chez les élèves une capacité de prise de distance sur leur propre réflexion ainsi que sur le vocabulaire et les énoncés précis pour l'exprimer (Plessis-Bélaïr, 2018). De ce point de vue, l'étayage de l'enseignante vise à rendre les élèves

autonomes dans l'utilisation de diverses stratégies métacognitives, voire métalinguistiques. Il importe d'ailleurs que l'enseignante rende visible aux yeux des élèves leur utilisation de ces stratégies, qui peut se traduire par l'expression de liens entre les savoirs, des retours sur le déjà dit, le recadrage lexical, l'explication d'un mot ou d'un énoncé, une autocorrection ou une reformulation ; ces indices témoignent des apprentissages en cours de construction (Plane, 2001).

Certaines distinctions caractérisent néanmoins l'étayage offert aux élèves selon les besoins perçus. Ainsi, auprès d'élèves qui possèdent un bagage lexical plus limité, un soutien soutenu peut s'avérer judicieux, notamment pour favoriser la compréhension du fonctionnement des relations au sein du lexique dans la langue de scolarisation (Sardier, 2020). À ce propos, Le Manchec (s. d.) mentionne que l'adulte rassure par sa seule présence autant, sinon plus qu'il n'intervient. De là, un étayage soutenu ne correspond pas nécessairement à un plus grand nombre d'interventions de l'adulte, ce qui irait d'ailleurs à l'encontre des visées de l'OR, qui tendent vers une plus grande prise de parole par les élèves. Selon le modèle de Bucheton et Soulé (2009), qui présente la diversité des postures d'étayage, les postures d'accompagnement et d'enseignement seraient plutôt à privilégier auprès d'élèves à risque, la posture d'accompagnement relevant d'une aide ponctuelle, individuelle ou collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter et la posture d'enseignement menant plutôt à formuler et à structurer les savoirs et les normes. Si ces postures peuvent être adoptées auprès des autres élèves (non à risque), ces derniers peuvent généralement assumer une plus grande responsabilité en cours de travail (Bucheton et Soulé, 2009).

En bref, dans une posture d'étayage, l'enseignante agit comme facilitatrice au moyen d'actes de parole divers et différenciés selon les besoins et le profil des apprenants. Ses interventions visent ultimement un transfert graduel des responsabilités où les élèves arrivent à utiliser eux-mêmes les stratégies d'étayage modélisées. Si l'étayage de l'enseignante, comme le choix des situations d'interaction, représentent les conditions clés à la base d'une mise en œuvre efficace de l'OR, nous poussons plus avant notre réflexion. Plus précisément, nous souhaitons approfondir ces conditions (abordées jusqu'à présent de manière plus théorique) sous l'angle de leur transposition empirique.

2.2.2.3.3 Des observations empiriques à l'appui

Bien que plusieurs chercheurs mentionnent que trop peu de propositions didactiques concrètes découlent du discours scientifique autour de l'OR (Hébert et Lafontaine, 2012 ; Rabatel, 2004a), davantage d'études empiriques se sont intéressées à son utilisation en classe depuis les dernières années. Alors que certaines d'entre elles ont été citées précédemment, notre intention ici est de mieux comprendre leur contexte expérimental. Mentionnons d'emblée que si certaines études présentées dans cette section s'approchent davantage de notre objet d'étude en traitant de la didactique du lexique ou des langues, nous analysons également des recherches qui nous permettent tout simplement de poser un regard sur les conditions

essentielles de mise en œuvre de l'OR en classe. Dans cette visée, les premières études décrites sont axées sur les échanges entre pairs, les suivantes plutôt sur l'intervention enseignante.

Des recherches axées sur les échanges entre pairs

Nous avons vu que certains facteurs interactionnels influencent la mise en œuvre de l'OR. À cet effet, nous analysons ici trois recherches desquelles émergent des observations particulièrement révélatrices au sujet des interactions entre pairs en contexte d'OR, celles de Dupont (2015), de Delamotte-Legrand (2004) et de Lusetti (2004). L'un des points de convergence entre ces trois études concerne notamment l'analyse des échanges entre pairs (ou de ce qui en résulte) sous l'angle du cadre participatif.

À ce propos, Goffman (1987) rappelle que toutes les interactions « portent la marque du cadre de participation au sein duquel elles ont lieu » (p. 10), la notion de *cadre participatif* permet donc de prendre en compte tant l'étude des interactions verbales que des dispositifs qui les encadrent. Ainsi, selon Dupont (2015), le cadre participatif se conçoit en termes de durée et d'espace dans lequel la parole des élèves est contextualisée, mais également comme une expérience commune entre élèves pour résoudre des problèmes en fonction d'objectifs d'apprentissage.

Dans cette perspective, Dupont (2015) a mené une étude collaborative dans deux classes de « cours préparatoire » (CP), dans lesquelles les enseignantes ont mis en œuvre des séquences d'enseignement visant la compréhension en lecture. Celles-ci incluaient des discussions autour d'albums de fiction, notamment par la lecture interactive et la mise en réseaux des œuvres. Les objectifs de l'étude consistaient à décrire dans quelle mesure la conception du cadre participatif par les enseignantes favorisait l'émergence de l'oral de travail, de l'oral intermédiaire et de l'oral normé (comme définis préalablement dans ce chapitre) lors des discussions et à distinguer ces différents « types » d'oraux réflexifs au regard de leur fonction dans le processus d'apprentissage. À partir de ces objectifs, le chercheur a analysé, selon deux dimensions, les principes que les enseignantes ont retenus pour construire le cadre participatif dans leur classe : la temporalité des apprentissages et les situations (définies entre autres par les acquis visés et les situations problèmes proposées). L'analyse portait d'abord sur les données recueillies dans les mémoires professionnels des enseignantes²⁰, qui faisaient le récit des pratiques mises en œuvre tout en les mettant à distance. Certaines séances de classe ont pu être filmées et des traces écrites ont été collectées, servant également à l'analyse sous forme de corpus oraux.

Selon les constats du chercheur, les choix des deux enseignantes pour concevoir leur cadre participatif, bien que différents, se fondent sur des principes didactiques communs. Les séquences se déroulaient

²⁰ Les mémoires professionnels sont rédigés dans le cadre d'une certification de 1^{er} cycle universitaire. Ils s'appuient sur une problématique relevée dans la pratique enseignante et vise son analyse critique.

majoritairement en grand groupe et sur plusieurs périodes de l'année ; elles n'étaient pas ponctuelles, mais au contraire ritualisées ou organisées en projet, permettant la récursivité des activités ; elles incluaient des situations problèmes dans lesquelles les enseignantes n'imposaient pas leur propre mode de raisonnement et conduisaient plutôt les élèves à développer des stratégies collectives pour réguler leur compréhension en fonction des accords et des désaccords qui apparaissaient lors des échanges entre pairs. En somme, les deux enseignantes ont créé des conditions de communication favorables à l'émergence, à la production et à la gestion de l'OR. Non seulement l'allongement du temps des échanges, ou des séquences, était observable dans les deux classes, mais les élèves ont été en mesure de produire les trois « types » d'oraux réflexifs. L'oral de travail susciterait davantage l'attention conjointe des élèves, l'oral intermédiaire permettrait d'approfondir l'objet travaillé et l'oral normé marquerait la capacité des élèves à adopter une posture métacognitive.

Ces résultats sont d'autant plus encourageants que l'étude a été menée auprès de jeunes élèves. Or, certaines limites s'en dégagent. En particulier, les principaux constats étaient établis sur la base de la participation des élèves. Il est cependant fort probable que tous les élèves ne s'exprimaient pas de façon égalitaire, d'autant plus que les échanges se déroulaient en grand groupe. En conséquence, certains élèves ont-ils été moins en mesure de construire des apprentissages ?

L'étude descriptive de Delamotte-Legrand (2004), portant sur la construction des savoirs langagiers, a justement mis en relation les concepts de cadre participatif et de rapports de place entre élèves, soit les rôles joués par chacun dans les échanges. Pour ce faire, le cadre participatif mis en œuvre consistait globalement à favoriser les échanges entre jeunes élèves (une cinquantaine d'élèves de quatre à six ans) dans des situations familières du quotidien, telles que des moments de jeu de société et de repas, dans le but de générer des conduites discursives narratives et explicatives. Ce cadre incluait des regroupements d'élèves en triades qui, selon l'autrice, permettaient davantage d'observer les rapports de place dans la discussion, les alliances entre élèves ainsi que les différentes possibilités de reformulation en fonction de l'interlocuteur. La chercheuse a d'abord enregistré (audio et vidéo) dix séances de 30 minutes, puis transcrit l'ensemble des interactions verbales entre élèves.

L'analyse systémique des relations montre que la dynamique interne des triades, qui présentait une certaine égalité au départ, a rapidement cédé la place à une alternance de rôles et de places symétriques et asymétriques entre élèves.²¹ De là, les constats de la chercheuse supposent qu'une interaction verbale entre pairs s'appuie inévitablement sur cette alternance symétrie/asymétrie engendrant des modes

²¹ Delamotte-Legrand (2004) caractérise une prise de parole *asymétrique* par une certaine domination d'un interlocuteur par rapport aux autres, donc le couple « symétrie/asymétrie » s'approche du couple « égalité/inégalité ».

conversationnels tant conflictuels que consensuels. C'est pourquoi elle souligne l'importance de la notion de point de vue. En effet, un cadre participatif qui amène les élèves à tenir un point de vue sur une question les oblige à se positionner, soit en abondant dans le même sens que l'autre, soit en réfutant ou en nuancant des propos, ce qui entraîne des modifications dans les rapports de place. De cette étude, il ressort également que les échanges qui génèrent davantage de conduites explicatives révèlent un caractère réflexif plus marqué (que ceux qui génèrent des conduites narratives), notamment en raison de l'activité métalinguistique qui est plus présente (les élèves effectuent des retours sur le déjà dit et des recadrages lexicaux, par exemple).

Lusetti (2004), s'est penchée sur un sujet connexe, soit la façon dont « les élèves, dans des groupes différenciés, organisent un cadre participatif à l'intérieur duquel ils choisissent des places qui leur permettent ou non de se présenter comme candidats-apprenants » (p. 168). Dans cette optique, contrairement aux études présentées précédemment, il revenait généralement aux élèves de créer le cadre participatif encadrant leurs échanges. Sous cet angle d'observation, Lusetti a travaillé auprès d'une classe d'élèves francophones de 10 et 11 ans, qui ont discuté en sous-groupes de trois à six élèves autour de notions en langue seconde (l'espagnol). Les trois séances enregistrées (audio seulement) illustraient des échanges entre pairs dans le cadre de 24 séances de travail en groupe.

Les observations de la chercheuse, par analyse systémique des relations, confirment que les élèves ont réussi à construire un cadre participatif : ils sont arrivés à se réunir pour communiquer et apprendre. Or, de façon générale, les places occupées par chacun ne semblaient pas équivalentes (ou symétriques) : certains élèves s'imposaient, d'autres ne prenaient pas part aux discussions. De ce fait, la chercheuse avance qu'un contexte libre ne permet pas à tous les élèves d'optimiser la mobilisation des savoirs. À l'instar de Dupont (2015) et de Delamotte-Legrand (2004), Lusetti pointe dès lors l'importance de l'implication de l'enseignante dans l'établissement du cadre participatif orientant les interactions entre pairs. Dans ce cas, il s'agirait de rendre visible la façon de « se construire » avec les pairs et de montrer que les places occupées, lors des interactions ayant pour but un apprentissage soutenu par les pairs, diffèrent de celles de la vie quotidienne. Les constats de Lusetti mènent également à valoriser certains types de tâches qui favoriseraient la prise de place par tous les élèves. Les tâches axées sur la résolution de problèmes sont citées une fois de plus, puisqu'elles suscitent naturellement la négociation et, par conséquent, l'engagement des élèves, mais il apparaît également que les tâches qui portent sur la description des discussions par les élèves eux-mêmes sont à privilégier. À cet effet, la chercheuse propose l'écoute des enregistrements effectués en classe, dans un objectif d'autoévaluation, pour rendre les élèves plus conscients de leurs processus d'apprentissage et des rôles tenus dans la discussion.

Sous l'angle du cadre participatif, l'analyse des études menées par Dupont (2015), Delamotte-Legrand (2004) et Lusetti (2004) mène à reconnaître une difficulté qui les rallie : les interactions égalitaires entre élèves semblent difficiles à atteindre. Un tel constat peut faire penser à la position sociologique de Bourdieu et Passeron (1972), qui stipule globalement que toute interaction sociale repose sur des mécanismes de compétition et de domination. Ces sociologues précisent cependant qu'un individu peut arriver à innover lorsqu'il se trouve face à des situations inédites. Il paraît dès lors important de ne pas nier les inévitables rapports de pouvoir dans les interactions entre pairs, mais plutôt de les rendre visibles.

L'analyse des trois études décrites précédemment souligne par ailleurs l'intérêt de mettre en place un cadre participatif basé sur des activités qui génèrent des conflits cognitifs, que ce soit par la résolution de problèmes ou l'adoption d'un point de vue sur une question, dans le but de stimuler l'innovation et de modifier les rapports de pouvoir, qui pourraient s'avérer défavorables pour certains. La part des activités métacognitives semble de surcroît non négligeable afin de rendre les élèves conscients du rôle qu'ils jouent dans la discussion.

De ce point de vue, l'influence du cadre participatif sur la qualité des discussions est prépondérante. Si l'enseignante y joue un rôle majeur de planification, son intervention directe au moment des échanges l'est tout autant, ce dont nous traitons ci-après.

Des recherches axées sur l'intervention directe de l'enseignante

Plusieurs recherches sont effectivement particulièrement intéressantes à analyser sous l'angle de l'étayage apporté par l'enseignante et, plus largement, de son rôle en cours de discussion. Les études menées par Chemla et Dreyfus (2002), Hébert et Lafontaine (2014) et Bergeron et ses collaborateurs (2017) font nommément foi de l'effet de l'intervention directe de l'enseignante sur les apprentissages effectués en contexte d'OR.

Pour leur part, Chemla et Dreyfus (2002) ont intégré l'OR à une activité de lecture feuilleton d'un roman sans illustrations, s'échelonnant sur plusieurs semaines et s'adressant à des élèves de cinq et six ans. Cette recherche visait à amener ces élèves, plus spécifiquement un petit groupe de 11 élèves, à parler de leur compréhension et de leur interprétation du texte littéraire complexe qui leur était lu. Dans ce contexte, les élèves devaient se remémorer, d'une semaine à l'autre, un passage antérieur du roman, puis donner une explication collective d'un nouveau passage lu par l'enseignante. Si la complexité de l'œuvre et de l'activité pour l'âge des élèves, due au choix d'un roman sans illustrations et comportant une forte variété syntaxique et lexicale, peut paraître surprenante, voire discutable, il semble que les interactions orales ont joué un rôle essentiel ; elles ont contribué à la construction de l'identité des élèves en tant que lecteurs. Cette construction reposait, au-delà de la médiation entre élèves, sur les interventions de l'enseignante. Celles-ci

étaient caractérisées par l'attitude bienveillante de l'enseignante, mais également par ses conduites d'étayage (p. ex. : questionnement ouvert, invitation à développer et à donner des raisons), qui favorisaient non seulement la prise de parole de tous, mais également l'enchaînement des répliques ainsi qu'un travail sur le lexique par des reformulations en cours de lecture. La qualité de la médiation de l'enseignante reposait de surcroît sur sa capacité à savoir quand s'arrêter, comment moduler les effets de rythme et d'intensité et comment utiliser le langage non verbal (regard, etc.). De là, selon les autrices, « chacun peut se sentir destinataire personnel du récit, tout en étant soutenu dans ses efforts d'attention par la présence des autres embarqués dans un "ailleurs" commun » (p. 117). Précisons que toutes ces interactions ont été filmées et transcrites.

L'analyse menée par Chemla et Dreyfus s'approchait de ce que Paillé et Mucchielli (2016) nomment une *analyse par questionnement analytique*. En effet, cette recherche tentait de répondre à un certain nombre de questions quant aux effets et à la validité de l'activité de lecture feuilleton mise en place. Dans ces conditions, l'analyse des verbatims d'une séance de discussion autour du roman lu a permis de répondre progressivement à ces questions par des énoncés, des constats, des remarques, des propositions, voire par la génération de nouvelles questions. Les résultats révèlent de nombreux indices qui font foi, grâce à l'intervention de l'enseignante, d'une certaine maîtrise des stratégies d'étayage par les élèves : explication d'un mot ou d'un énoncé, autocorrection et reformulation. De surcroît, les résultats mènent à conclure que les jeunes élèves sont capables d'une élaboration de la pensée complexe à l'oral, particulièrement lorsque le type de tâche permet de tels apprentissages, et confirment que l'OR contribue à l'atteinte de niveaux cognitifs élevés.

Hébert et Lafontaine (2014) ont aussi montré que l'oral peut se développer autour de l'écrit et favorise même l'accès à l'écrit. Leur étude visait notamment à déterminer les caractéristiques langagières du genre d'OR qu'est le cercle de lecture entre pairs (CLP) et d'observer les indices de progression des élèves à l'oral dans ce contexte²². Pour ce faire, les chercheuses ont retenu un échantillon de 33 élèves (du 3^e cycle du primaire et de 3^e secondaire), répartis en équipes de quatre à six élèves. Elles ont formé les enseignantes à mieux intervenir et à améliorer leurs habiletés d'étayage pour soutenir le développement de l'OR. Dans cette perspective, elles ont intégré à leur séquence l'enseignement explicite de conduites et de stratégies en oral (dont la justification et la reformulation). En cours d'intervention (répartie sur une année scolaire), les 14 CLP, visant à apprécier la lecture d'un roman, ont été filmés, puis transcrits aux fins d'analyse de contenu par catégories. Plusieurs outils ont d'ailleurs permis d'analyser la progression des élèves (p. ex. : grilles d'évaluation, portfolios de locuteur, journaux de bord et de lecture et entrevues semi-dirigées). Les

²² Cette étude visait des observations plus larges, mais nous choisissons de centrer notre synthèse sur les objectifs qui évoquent plus clairement les caractéristiques de l'oral réflexif.

chercheuses ont aussi recueilli des informations quant à la durée des échanges, le nombre de tours de parole et la fréquence des actes de parole.

L'analyse mixte des données montre que la justification est une conduite discursive dominante dans les CLP et que la reformulation est utilisée à toutes les étapes de la justification ; la reformulation constitue d'ailleurs un indicateur clé de progression en situation de justification entre pairs. En effet, les chercheuses observent que l'utilisation de cette stratégie par les élèves augmente et se complexifie à la suite de l'enseignement, une piste importante pour optimiser les échanges oraux entre pairs. Elles dénotent entre autres l'augmentation du nombre de reformulations effectuées par les élèves et l'utilisation de reformulations plus complexes : les élèves passent de la simple répétition à la reformulation pour rectifier, expliciter et synthétiser.

Dans des conditions différentes, Bergeron et ses collaborateurs (2017) ont mené une étude auprès d'un groupe d'étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire dans le cadre d'un cours de didactique de la science et de la technologie. Les observations des chercheurs étaient orientées vers l'étayage du formateur et visaient plus spécifiquement à déceler ses actes de parole en situation d'accompagnement et à préciser leur portée pragmatique et didactique. Pour ce faire, ils ont placé les étudiants en situation de construction de savoirs par la résolution de problèmes d'ordre technologique, sur une période de huit semaines. Les constats rapportés ici concernent principalement les actes de paroles du formateur en interaction avec une équipe de quatre étudiantes volontaires, plus spécifiquement lors des phases de problématisation et de structuration des connaissances dans la démarche de conception technologique ; il s'agit généralement de moments critiques qui exigent la confrontation d'idées, d'où l'intérêt de la médiation de l'enseignante pour favoriser l'adoption d'une posture réflexive chez les étudiantes. La cueillette de données a été effectuée d'abord à travers ces échanges, puis grâce à un entretien d'autoconfrontation,²³ qui a mené le formateur à commenter certains extraits de son enseignement ; toutes ces séances ont été filmées et transcrites en verbatims aux fins d'une analyse de contenu.

Selon les résultats observés, l'étayage du formateur, caractérisé par une diversité d'actes de parole visant notamment à susciter le doute, faire élaborer des hypothèses, relier les savoirs, justifier, ainsi que reformuler, a permis aux étudiantes de « dépasser la familiarisation empirique pour construire le savoir problématisé » (p. 143). Il apparaît donc que l'étayage amène l'apprenant à se distancier de son objet de savoir en construction pour mieux réguler ses apprentissages, une caractéristique fondamentale de l'OR. Il importe néanmoins de souligner que le formateur prévoyait intervenir moins et demeurer plus en retrait

²³ L'entretien d'autoconfrontation donne accès à ce qui sous-tend les interventions du formateur (p. ex. : ses représentations, ses savoirs et ses modèles) et qui constitue le répertoire didactique qu'il mobilise pour interagir avec les apprenants (Laurens, 2015).

pour laisser davantage de place à la verbalisation des étudiantes, ce qu'il a eu du mal à respecter, et qui dénote toute la complexité de la posture d'étayage. Sur ce point, comme en témoigne l'étude d'Hébert et Lafontaine (2014), l'enseignement aux élèves des conduites essentielles à leur autonomie en contexte d'OR semble fondamental.

Les recherches présentées dans cette deuxième partie de notre recension de travaux empiriques portant sur l'OR tendent à illustrer concrètement l'effet généré par les gestes d'étayage variés de l'enseignante sur la qualité des discussions entre pairs. Il en ressort que l'étayage de l'enseignante, malgré toute la complexité que présente la maîtrise de cette posture, soutient l'atteinte de niveaux cognitifs élevés, entraîne une complexification et une plus haute fréquence d'utilisation des gestes d'étayage par les élèves eux-mêmes et une meilleure régulation des apprentissages chez les apprenants. L'analyse de ces études, sous l'angle de l'intervention directe de l'enseignante, rappelle également la portée de la modulation des actions de l'enseignante en fonction de sa « lecture » de la situation de communication en cours. Dans ces conditions, l'étayage se traduirait bien au-delà des questionnements et des autres actes de paroles (verbaux) : l'attitude (bienveillante) de l'enseignante, son langage paraverbal et non verbal agirait tout autant sur la qualité des discussions.

La synthèse des études présentées

Cette recension d'études empiriques montre la diversité des contextes dans lesquels l'OR peut apporter des bénéfices à l'enseignement et à l'apprentissage des savoirs en classe, eu égard à son caractère transdisciplinaire. Si nous avons cependant relevé davantage d'études liées à l'enseignement de la lecture, évidemment d'abord pour le rapprochement que nous pouvons effectuer entre celles-ci et notre objet d'étude, il s'agit également d'un choix démontrant les liens étroits entre l'OR et le développement de la compréhension en lecture, qui sollicite des fonctions cognitives de haut niveau. Les cercles de lecture (Hébert et Lafontaine, 2014), la lecture interactive et la mise en réseaux d'œuvres jeunesse (Chemla et Dreyfus, 2002 ; Dupont, 2015) constituent des exemples de dispositifs permettant la construction de l'identité du lecteur qui s'investit dans un texte complexe.

Par ailleurs, puisque cette recension de recherches empiriques tend à compléter les informations plus théoriques relevées précédemment au sujet des conditions propices à la mise en œuvre de l'OR en classe, une mise en relation des éléments dégagés dans l'ensemble de cette section se révèle essentielle. À cet effet, nous avons vu que l'utilisation de l'OR serait optimale dans un contexte d'apprentissage *soutenu par les pairs*, ancré dans une perspective collaborative de résolution de problème et, à plus forte raison, en regroupements restreints. Sur ce dernier point, bien que certains travaux empiriques présentés dans cette recension optent pour des discussions en grand groupe, notre réflexion sur les inévitables inégalités dans

les rapports de pouvoir laisse supposer plus de facilité à « transiger » avec celles-ci en petits groupes. Dans un tel objectif, la conception d'activités suscitant la négociation et la prise de point de vue par tous, et dans un but commun, permettrait de modifier certains rapports de « domination » plus défavorables.

D'autre part, les actes de paroles variés de l'enseignante, dans une intention d'étayage et de transfert graduel des responsabilités, contribueraient à la qualité des discussions entre pairs et au développement des habiletés métacognitives des élèves. De ce point de vue, l'apport du langage paraverbal et non verbal de l'enseignante jouerait un rôle tout aussi fondamental.

Les études empiriques consultées nous renseignent aussi sur des repères méthodologiques balisant l'analyse des discussions menées en contexte d'OR. Nous n'effectuons volontairement pas une synthèse de ces objets ici, puisque plusieurs sont plutôt intégrés à la section suivante, qui porte sur l'appréciation de l'OR.

2.2.2.4 L'appréciation de l'oral réflexif

Nos conclusions précédentes apportent un éclairage sur ce qui caractérise l'OR et sa mise en œuvre. De là, il devient possible d'établir des critères qui permettent de juger de la qualité de l'OR ou, plus précisément, de la qualité des discussions qui ont lieu dans ce cadre. L'établissement de tels critères est certes indispensable à la réalisation (et à l'évaluation) d'une recherche comme la nôtre. C'est pourquoi nous nous penchons sur ceux-ci après un bref détour concernant les façons de collecter les données nécessaires à l'application de tels critères.

2.2.2.4.1 Les outils de collecte

Les travaux empiriques recensés précédemment²⁴ s'avèrent révélateurs des outils de collecte de données fréquemment utilisés en contexte d'OR.

Précisons d'emblée que le choix des outils utilisés s'effectue en fonction de la nature des données observées. À ce propos, nous constatons la prédominance des données qualitatives. En effet, en raison de l'objet d'étude (basé sur l'expérience humaine et sociale), les recherches consultées visent principalement à observer en contexte authentique, ce que Paillé et Mucchielli (2016) nomment des données *catégorielles*, constituées d'images, de mots et de textes et illustrant des paroles, des pensées et des comportements en situation d'échanges. Cela dit, Hébert et Lafontaine (2014) ont recueilli parallèlement des données quantitatives en observant la durée des échanges, le nombre de tours de parole et la fréquence des actes de parole en contexte de CLP.

²⁴ Nous faisons également référence, dans cette section, à d'autres recherches empiriques pouvant fournir des informations complémentaires au regard de la collecte de données en contexte d'OR.

Le choix des outils de collecte est également fortement lié aux objectifs de recherche. À cet effet, la majorité des études qui s'intéressent à l'OR incluent un objectif relatif aux interactions ayant lieu en cours d'expérimentation. Dans ce but, la plupart des chercheurs ont recours aux enregistrements (vidéos ou audios), qui sont ensuite transcrits en verbatims. Ceux-ci ont de nombreuses visées d'observation : les interactions entre pairs, dont les rapports de place ou de pouvoir et l'engagement des élèves (Bourdieu et Passeron, 1972 ; Delamotte-Legrand, 2004 ; Lusetti, 2004), les actes de paroles des élèves ou des enseignantes (Bergeron et coll., 2017 ; Chemla et Dreyfus, 2002 ; Hébert et Lafontaine, 2014), la durée des échanges, ainsi que l'élaboration et la répartition des prises de paroles (Bouchard, 2004 ; Hébert et Lafontaine, 2014 ; Soter et coll., 2009). Les observations directes sont également essentielles pour juger des interactions en contexte d'OR. Puisqu'elles ne permettent pas de retenir avec précision toutes les données, plusieurs chercheurs s'en servent pour extraire les répliques les plus révélatrices selon l'objet d'étude (Sardier, 2018). Pour en conserver des traces, des journaux de notes et des grilles d'observation sont souvent utilisés (Dupont, 2015).

Si les interactions sont au cœur de l'OR, la construction de savoirs y est également. Dans ce cas, nombre d'outils de collecte visent l'observation de données liées aux apprentissages effectués, tant au regard des compétences langagières que disciplinaires. À cet effet, les grilles d'évaluation en oral sont utilisées pour rendre compte de la compétence en communication orale ; celles-ci peuvent aussi informer sur l'évolution de cette compétence lorsqu'elles sont réutilisées à différents moments en cours d'expérimentation pour fins de comparaison des données (Hébert et Lafontaine, 2014 ; Plessis-Bélair et coll., 2017). D'autres collectes de données sont fondées sur les écrits d'élèves (initiaux et seconds). Ces outils permettent non seulement de soutenir l'oral par les allers-retours écrit/oral, mais aussi de renseigner sur la progression des élèves au regard des notions langagières ou disciplinaires vues, tout comme sur l'effet des échanges oraux sur les apprentissages effectués (Caillier, 2002 ; Crinon, 2002 ; Sardier, 2018). Les journaux de lecture mis en place par Hébert et Lafontaine (2014), qui renseignaient sur la compétence à lire des élèves, visaient ces mêmes intentions. Plus rarement, des prétests/posttests sont administrés aux élèves dans un objectif de suivi des apprentissages et de vérification de l'effet des échanges oraux sur ceux-ci ; ils posent généralement un regard sur des données quantitatives. Sardier (2018) a procédé de cette façon pour observer le réemploi de verbes de parole à la suite de leur enseignement. D'autres chercheurs ont réalisé des entrevues semi-dirigées, tant auprès d'élèves que d'enseignantes, leur permettant ainsi de faire le point sur les apprentissages effectués sous différents angles et sur la rétention de ceux-ci (Hébert et Lafontaine, 2014 ; Lafontaine et Blain, 2007 ; Plessis-Bélair et coll., 2006). Cet outil de collecte sert aussi à recueillir la perception des participants quant aux pratiques mises en place.

Ainsi, plusieurs outils de collecte de données utilisés en contexte d'OR servent à rapporter les perceptions, les commentaires, voire l'appréciation des différents acteurs impliqués dans la recherche, qui posent alors un regard (auto)évaluatif sur l'expérimentation. Les entrevues semi-dirigées mentionnées précédemment couvrent notamment ces objectifs. Comme exemple, Hébert et Lafontaine (2014) ont rencontré en entrevue tant les élèves, les enseignantes que les conseillères pédagogiques, afin de connaître leur degré de motivation, d'engagement et de satisfaction ainsi que leurs suggestions concernant le dispositif pédagogique proposé. Comparativement à cet outil, Bergeron et ses collaborateurs (2017) ont mis à profit l'apport des technologies dans un entretien d'autoconfrontation simple mené avec le formateur. Dans cette situation, le formateur visionnait certains extraits vidéos de son enseignement et les commentait sous le regard du chercheur, qui pouvait avoir accès à la signification des actes de parole du formateur et à leur portée pragmatique et didactique. Une pratique similaire d'écoute des enregistrements peut également permettre aux élèves de s'autoévaluer relativement aux apprentissages effectués et de juger de la qualité de leurs interactions (Hébert et Lafontaine, 2014). Le portfolio de locuteur vise la collecte de données analogues, quoique centrées sur l'aspect langagier. En effet, cet outil constitue un moyen pour les élèves de se distancier de la tâche effectuée pour juger du genre de locuteur qu'ils sont et de leur compétence à communiquer oralement (aspects liés à la maîtrise du code, degré de participation aux discussions, écoute des autres, respect de leur rôle dans la discussion, etc.) (Hébert et Lafontaine, 2014). Finalement, nos lectures ont mené vers des études sur l'OR dans lesquelles un journal de bord était tenu par l'enseignante ou le chercheur et comportait des entrées telles que le compte rendu des rencontres ou de l'expérimentation, les bons coups ou les difficultés rencontrées et les impressions de l'enseignante ou du chercheur (Crinon, 2002 ; Hébert et Lafontaine, 2014).

Si la nature des données et les outils utilisés pour les recueillir sont liés, ceux-ci présentent également une relation de réciprocité avec les moyens mis en place pour les analyser. Sur ce point, les recherches consultées ont procédé principalement par analyses systémiques des relations (Delamotte-Legrand, 2004 ; Lusetti, 2004), par analyse de contenu en catégories conceptualisantes (Bergeron et coll., 2017 ; Hébert et Lafontaine, 2014) et plus rarement par analyse statistique inférentielle (Hébert et Lafontaine, 2014)²⁵. Or, au-delà du choix du type d'analyse, sur quels critères se baser pour affirmer qu'une discussion constitue bien de l'OR et pour en apprécier la qualité ?

2.2.2.4.2 Les critères d'appréciation

Dans l'intention de répondre à cette question, nous effectuons une forme de synthèse (bonifiée de nouveaux détails) des réflexions et des informations tirées de la deuxième partie de notre cadre conceptuel jusqu'ici.

²⁵ Pour plus d'informations sur les méthodes d'analyse qualitative, consulter Paillé et Mucchielli (2016) et pour davantage de détails à propos de l'analyse statistique inférentielle, consulter Howell (2008).

Par cet exercice, nous souhaitons apporter un éclairage sur les critères qui caractérisent une discussion en OR et qui permettent de juger de sa qualité. Pour ce faire, nous analysons ce type de discussion sous l'angle de la tâche proposée, de l'engagement de l'élève et de la maîtrise des stratégies d'étayage.

La tâche

Dans cette perspective, nous montrons qu'une discussion entre pairs en contexte d'OR est inévitablement guidée par une intention précise, celle de la tâche. Cela dit, nous traitons de trois propriétés de la tâche, qui sous-tendent ce type de discussion et exercent une influence sur sa qualité : la tâche vise généralement la construction de savoirs disciplinaires, elle présente une certaine complexité et elle est centrée sur la résolution de problème(s).

Rappelons d'abord que le choix du terme *discussion* n'est pas aléatoire dans ce contexte, puisque ce genre oral, contrairement à la conversation par exemple, possède une intention précise et un objectif de progression (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004 ; Lusetti, 2004). De là, ce qui caractérise une discussion en contexte d'OR relève notamment de son caractère transdisciplinaire : l'OR n'est pas associé à une discipline précise, mais il peut se prêter au service d'une discipline et, dans ce cas, il favorise la construction des savoirs dans celle-ci. Telle est l'intention première d'une discussion menée en OR (Bautier, 2016). La qualité de la discussion générée s'observe donc du point de vue de la construction du savoir visé, mais également sur le plan lexical, soit par une appropriation de termes liés à la notion visée (Le Cunff, 2004 ; Plessis-Bélair, 2018).

La complexité de la tâche au cœur d'une discussion entre pairs caractérise également l'OR. Nous faisons ici référence à l'influence de la théorie socioculturelle de l'apprentissage (Vygotski, 1934/1997) sur l'OR. Suivant cette conception, la tâche mettrait l'accent sur les conflits cognitifs et le déploiement d'habiletés de haut niveau. La recherche de Chemla et Dreyfus (2002) illustre bien la transposition didactique de ces visées. En effet, malgré la complexité du texte lu pour l'âge des élèves, ces derniers ont fait preuve de capacités interprétatives élevées et ont adopté un point de vue nouveau sur l'œuvre. Si une tâche complexe semble conduire à la construction de savoirs plus élaborés et à la restructuration des champs conceptuels (Chemla et Dreyfus, 2002 ; Jaubert et Rebière, 2002), la qualité d'une discussion en OR, marquée par la complexité de la tâche, s'observe aussi par l'effet motivationnel qu'elle procure aux apprenants ; une tâche complexe, située néanmoins dans la zone proximale des élèves (Vygotski, 1934/1997) suscite l'engagement dans la discussion (Plessis-Bélair, 2018).

Qui plus est, dans l'objectif d'atteindre de tels apprentissages, la recherche sur l'OR semble montrer des résultats optimaux lorsque la tâche de discussion permet aux élèves de mobiliser leurs connaissances sur la langue pour résoudre un problème (Sardier, 2020), qui ouvre à une diversité de solutions (Bergeron et coll.,

2017 ; Dupont, 2015 ; Lusetti, 2004 ; Plessis-Bélaïr, 2018). Rappelons que ce type de tâche favoriserait la négociation et, par conséquent, la modification des rapports de place ou de pouvoir (Bourdieu et Passeron, 1972 ; Lusetti).

L'engagement de l'élève

Selon ce qui précède, une discussion en contexte d'OR suppose un engagement important de l'élève. Dans ces conditions, le nombre d'interventions des élèves et les conduites langagières variées qu'ils adoptent font foi de leur engagement et de la qualité de la discussion qu'ils tiennent.

Certains chercheurs qui s'intéressent à l'OR, tels qu'Hébert et Lafontaine (2014), tiennent compte, lors de l'analyse de leurs données, du temps de parole des élèves dans les discussions entre pairs. Un tel choix méthodologique peut mener à analyser la durée des échanges ou des tours de paroles pour juger de la qualité de la discussion (Bouchard, 2004 ; Hébert et Lafontaine, 2014 ; Soter et coll., 2009). Plessis-Bélaïr (2008a) précise d'ailleurs qu'en OR, le nombre d'interventions des élèves devrait être supérieur à celui de l'enseignante, rendant ainsi les élèves actifs et leur permettant d'explorer et d'élaborer des idées. Ce point de vue est partagé par Bergeron et ses collaborateurs (2017), qui remettent en question, dans le cadre de leur étude, la verbalisation dominante du formateur au détriment de celle des étudiantes.

D'autre part, faisant référence à la prise de parole en contexte d'OR, Le Cunff (2004) souligne que l'engagement de l'élève, ainsi que les gains cognitifs et langagiers, sont optimisés par des conduites langagières variées. À ce propos, si une discussion peut contenir des épisodes narratifs, dialogiques, descriptifs, voire argumentatifs (Bernier, 2000 ; Hébert et Lafontaine, 2012), nous avons vu que les échanges qui génèrent des conduites explicatives révèlent un caractère réflexif plus marqué (que ceux qui génèrent des conduites narratives, par exemple) et que la qualité d'une discussion peut dépendre des rapports de place ou de pouvoir. Ainsi, l'engagement des élèves dans la discussion se reflète par divers actes de paroles et par leur capacité de médiation entre eux (Austin 1970 ; Dumais, 2014). L'appréciation d'une discussion en OR peut donc s'effectuer par l'observation de l'habileté des élèves à argumenter, notamment à travers la maîtrise de la justification (Forget, 2015 ; Hébert et Lafontaine, 2014 ; Sénéchal, 2016). De surcroît, Lusetti (2004) observe que les élèves qui présentent leurs idées comme des hypothèses, plutôt que de les imposer (en utilisant des formules, telles que *je crois, peut-être que*) contribueraient davantage à l'ouverture de la discussion.

L'étayage

Bautier (2016) précise cependant que l'emploi des conduites langagières, sans accompagnement par l'enseignante, peut devenir différenciateur et inégalitaire. De surcroît, bien que le temps de parole des élèves

soit essentiel à la construction des savoirs en contexte de discussion, Soter et ses collaborateurs (2009) observent que les élèves qui discutent seuls entre eux élaborent moins leurs propos que lorsqu'ils sont encadrés par l'étayage d'une enseignante.

Pour ces motifs, bien que cette section vise à définir ce qui permet d'affirmer qu'une discussion *entre pairs* constitue de l'OR, nous croyons essentiel de rappeler l'importance de l'étayage de l'enseignante, qui joue un rôle déterminant pour la qualité de la discussion. Comme vu précédemment, il est possible de juger de la qualité de l'étayage par la diversification des actes de parole de l'enseignante (Bergeron et coll., 2017). De même, le transfert de responsabilités, qui mène à l'étayage par les élèves eux-mêmes, constitue un indicateur clé de la qualité d'une discussion réflexive (Grandaty et Dupont, 2010). À ce sujet, la complexification des conduites langagières utilisées par les élèves en guise d'étayage, l'augmentation de leur fréquence et l'accès à un questionnement métacognitif marquent particulièrement leur maîtrise des stratégies d'étayage (Hébert et Lafontaine, 2014 ; Plane, 2001).

Pour conclure, les critères qui permettent d'affirmer qu'une discussion entre pairs constitue de l'OR et de juger de sa qualité s'articuleraient autour de la tâche proposée, de l'engagement de l'élève et de la maîtrise des conduites langagières et des stratégies d'étayage (tant par l'enseignante que par les élèves). Cela dit, en meilleure connaissance des caractéristiques de l'OR et de ses conditions de mise en œuvre en classe, établir des liens entre l'OR et l'enseignement du vocabulaire devient d'autant plus concevable.

2.2.3 L'oral réflexif au service de l'enseignement du vocabulaire : une avenue à explorer

Les sections précédentes témoignent de la contribution possible de l'OR à la construction de connaissances dans toutes les disciplines. Son apport est d'ailleurs grandement considéré en didactique du français, notamment en compréhension de lecture (Rabatel, 2004a). Dans un tel contexte pédagogique, certaines recherches consultées montrent que les interactions verbales peuvent, entre autres, porter sur la compréhension des mots nouveaux dans un texte (Chemla et Dreyfus, 2002 ; Rabatel, 2004b). Il s'agirait d'ailleurs d'une pratique à privilégier pour pallier une lacune importante chez plusieurs élèves, constatée tant par les didacticiens du lexique que de l'oral, soit leur vocabulaire limité dans la langue de scolarisation (Biemiller, 2012 ; Plessis-Bélaïr et coll., 2009 ; Rupley et coll., 2012). Or, la première partie de notre cadre conceptuel révèle que ce type de pratique, sans réemploi des mots, limite le potentiel de rétention des mots et la profondeur de la connaissance de ces mots (Beck et coll., 2013). Dans une perspective où l'OR favorise les apprentissages de niveau cognitif élevé, il paraît judicieux d'explorer ce qui s'approche actuellement en recherche d'une entrée par l'OR pour développer la profondeur des apprentissages lexicaux, mais

également d'anticiper les effets possibles de l'OR sur le développement de la profondeur du vocabulaire, dans le cadre d'un enseignement direct de mots ciblés.

2.2.3.1 Le recours à l'oral réflexif pour développer la profondeur du vocabulaire : état des lieux
D'entrée de jeu, rappelons que la littérature scientifique ne semble pas fournir d'exemples « emblématiques » d'études recourant à l'OR, au sens accordé par la définition proposée ci-devant dans notre étude, pour développer la profondeur du vocabulaire dans une optique d'enseignement direct, comme défini antérieurement également. Il existe néanmoins des travaux qui présentent une forte convergence avec ces orientations. Leur analyse s'avère d'une importance capitale pour mieux saisir les liens entre l'OR et la profondeur du vocabulaire ; les applications pédagogiques qui s'en dégagent représentent de surcroît une source d'inspiration précieuse. À cet effet, nous nous intéressons d'abord à des études empiriques orientées vers cette direction, puis nous explorons la place de l'interactivité et de la réflexivité dans la séquence d'enseignement direct de vocabulaire.

2.2.3.1.1 Des recherches empiriques empreintes d'une orientation réflexive et interactive

Ainsi, certains travaux empiriques visant le développement de la profondeur du vocabulaire ont intégré des pratiques basées sur la réflexion et sur les interactions entre pairs. De ce fait, ces contributions se révèlent d'un grand intérêt pour nos travaux. C'est le cas de deux récentes études, l'une menée par Sardier (2018), l'autre par Lavoie et ses collaboratrices (2020). En conséquence, nous analysons ces travaux sous l'angle de leurs points de convergence et de divergence avec le cadre théorique établi précédemment dans ce chapitre.

Suivant cette ligne directrice, nous nous penchons d'abord sur une recherche quasi expérimentale menée par Sardier (2018) dans le but de mesurer les effets des échanges entre pairs sur les apprentissages lexicaux d'élèves de fin de cycle 3 (9-11 ans), issus de huit classes différentes. À cette fin, deux séances ont permis aux élèves d'étudier six verbes de parole sélectionnés pour leur potentiel de réemploi dans les productions écrites ou orales des élèves, sans s'avérer trop fréquents et communs. Les élèves du groupe expérimental ont bénéficié d'échanges verbaux entre eux, au cours desquels ils étaient amenés à 1. exprimer leurs connaissances antérieures sur les sens des mots ciblés ; 2. résoudre un problème lexical portant sur les diverses acceptions des mots (en effectuant des liens syntagmatiques) ; 3. après la manipulation des mots, les réemployer dans des situations d'écriture afin d'approfondir leurs connaissances sémantiques, morphologiques et syntagmatiques. Les élèves du groupe témoin ont vécu les mêmes activités, mais les discussions lexicales étaient moins développées, moins longues.

Avant l'expérimentation, le prétest, passé à l'ensemble des élèves, exigeait d'écrire un dialogue à partir d'une vignette de bande dessinée. Le posttest proposait plutôt d'écrire un dialogue à partir d'une situation

initiale donnée. Une analyse quantitative descriptive ainsi qu'une analyse qualitative de contenu des prétests-posttests et des productions écrites des élèves ont permis de comparer la réutilisation des verbes étudiés et la variété des formes verbales utilisées chez les deux groupes. Selon les résultats observés, bien que l'ensemble des élèves ait progressé dans l'utilisation des verbes de parole, ceux du groupe expérimental ont mobilisé une plus grande variété de verbes de parole et le nombre d'occurrences des verbes du corpus étudié était plus élevé. La chercheuse précise que certains élèves se sont même suffisamment appropriés les verbes étudiés pour ne pas les utiliser à l'écrit uniquement comme verbes introducteurs de paroles : ils apparaissaient également dans les répliques des personnages.

Bien que les types d'analyses ne permettent pas de tirer des conclusions générales et que les observations soient effectuées auprès d'élèves du cycle 3 (différemment de notre angle de recherche, basé sur la prévention auprès des élèves du début du primaire), les résultats paraissent fort encourageants quant à l'apport des discussions sur les apprentissages lexicaux.

Par ailleurs, selon notre angle de recherche, cette étude rejoint en plusieurs points les caractéristiques d'un enseignement direct de vocabulaire, comme décrit précédemment dans ce chapitre : l'enseignement prévoit une présentation des mots, ceux-ci correspondent à des mots « payants » (selon Graves et ses collaborateurs [2014]), et plusieurs activités, fondées sur les diverses facettes lexicales (sémantiques, morphologiques et syntagmatiques), permettent la manipulation et le réemploi des mots dans une visée de connaissance en profondeur des verbes travaillés. Le cadre de référence de cette étude s'avère toutefois un peu différent du nôtre du fait qu'il prévoit un temps d'expérimentation plus court (deux séances), qu'il vise un travail sur la polysémie des mots ciblés et que les discussions ont lieu à différentes étapes de la démarche d'enseignement, même lors de la présentation des mots. En ce qui concerne le recours à l'OR, plusieurs points de convergence sont à relever avec nos travaux : la coconstruction des savoirs, la prise de distance à l'égard des premières représentations, la proposition de courts problèmes lexicaux, les activités métalinguistiques, etc. D'autres aspects de l'étude paraissent toutefois divergents de notre cadre de référence : certaines activités mènent vers une réflexion n'ouvrant pas à une diversité de possibilités (p. ex. : la déduction du sens d'un mot à partir d'un contexte [explicite]).

De leur côté, Lavoie et ses collaboratrices (2020) ont réalisé une recherche-action dans une école primaire située en contexte pluriethnique et plurilingue de la région de Montréal. La collecte de données s'est effectuée auprès de 19 élèves de 3^e année du primaire. La démarche dialogique utilisée, la *communauté de recherche lexicale*, inspirée d'une démarche philosophique ([*Community of philosophical inquiry*] Lipman et coll., 1980, cités dans Lavoie et coll., 2020) s'appuie sur le principe d'amener les élèves à approfondir le sens de ce qu'ils apprennent. Dans le cadre de cette étude, les élèves ont eu à collaborer afin de pousser plus loin leurs premières représentations d'un mot du jour, connu de tous (p. ex. : *rechercher*), plus

spécifiquement en établissant des relations sémantiques entre ce mot et d'autres mots. La démarche se déroulait en cinq temps : 1. la discussion philosophique sur le sens du mot ; 2. l'analyse collaborative de la définition dans le dictionnaire ; 3. la modélisation de stratégies lexicales ; 4. la réalisation de la carte lexicale euristique et 5. le dialogue collaboratif sur les liens de sens. Les relations sémantiques étant au cœur de cette approche, la quatrième étape de cette démarche occupait une place importante ; lors de la réalisation de la carte lexicale euristique, les élèves verbalisaient la démarche qui leur permettait de classer les mots travaillés sur leur carte selon quatre différents liens de sens : mots thématiques, mots de la même famille, synonymes et antonymes.

Dans le cadre de cette démarche en cinq temps, les chercheuses ont mis en œuvre une méthode d'observation ethnographique numérique. Elles ont recueilli l'ensemble des données à l'aide d'enregistrements vidéos et d'artéfacts (les cartes euristiques). Les données ont ensuite été soumises à une analyse catégorielle. Les résultats observés indiquent que l'alternance entre les périodes de prise de parole et d'écoute permet aux élèves de développer pleinement leur pensée. En plus, l'étape des discussions philosophiques favorisait l'émergence des représentations sur les mots ciblés. Quant à l'utilisation de la carte euristique, qui permettait de guider les réflexions au moment de l'établissement des relations sémantiques entre les mots, elle apparaît comme un complément essentiel aux discussions de groupe. Ces cartes offraient en outre la possibilité de conserver des traces des réflexions. Finalement, la prise de parole à haute voix entraînait des prises de conscience et devenait dès lors cruciale dans le développement des habiletés métacognitives.

Bien que cette étude présente certaines similitudes avec les principes de l'enseignement direct (proposition d'activités sollicitant diverses facettes du mot ciblé [quoique la dimension sémantique soit principalement visée], établissement de liens entre les mots et conservation de traces à propos des apprentissages effectués), il s'agit d'une démarche relativement différente. D'abord, sa finalité repose sur un travail d'analyse des relations sémantiques plutôt que sur l'apprentissage en profondeur de mots ciblés. Ensuite, la démarche utilisée prend plutôt appui sur une approche inductive, au cours de laquelle les élèves doivent laisser émerger leurs connaissances antérieures sur le mot du jour et sur les relations qu'il entretient avec d'autres mots. Sous un autre angle, cette étude rejoint les fondements de l'OR, notamment en raison de son cadre collaboratif, de la confrontation des idées qu'elle suscite, de la réorganisation des représentations des apprenants et de la verbalisation des processus métacognitifs. Cela dit, certains points diffèrent de notre cadre de référence à ce sujet. En effet, bien que les discussions visent principalement la génération d'idées diverses, les tâches portant sur les relations sémantiques mènent vers une réponse « attendue » (p. ex. : un mot ne pourrait être considéré à la fois comme un antonyme et un synonyme du mot du jour).

L'analyse de ces deux études montre le rapprochement évident entre les intérêts de recherche de ces chercheuses et les nôtres, mais pointe quelques divergences, notamment en ce qui concerne la visée des discussions lexicales. Ces rapprochements et ces divergences s'appliquent également à l'étude de McKeown et Beck (2014), décrite en détail précédemment dans ce chapitre, démontrant la portée de l'interaction et de la réflexion sur l'apprentissage de mots ciblés. En fait, dans le cadre de ces trois études, les activités interactives et réflexives ne visent pas nécessairement une diversité de perspectives ; les élèves discutent parfois autour d'un sujet menant à une réponse unique. Puisque la diversité des perspectives générée par les « problèmes » proposés aux élèves constitue un élément central de notre cadre de référence au sujet de l'OR (Boyd et Galda, 2011 ; Vogt et coll., 2003), il s'agit d'une avenue à explorer davantage dans le cadre de nos travaux. De plus, bien que l'étayage de l'enseignante soit mentionné dans ces trois études, les articles lus n'apportent pas de précisions supplémentaires à ce sujet. Il est donc possible de croire qu'un étayage faisant foi d'une variété de conduites discursives et visant le transfert graduel de responsabilités pourrait se montrer complémentaire.

Par ailleurs, ces études démontrent que la construction des savoirs, dans une visée de développement de la profondeur des connaissances lexicales, se poursuit tout au long du processus d'apprentissage. La pluralité des aspects lexicaux à intégrer fait foi de la complexité de la profondeur lexicale, ce qui justifie une construction des savoirs à long terme. Les études de Sardier (2018) et McKeown et Beck (2014) illustrent notamment qu'au-delà de la présentation des mots, la profondeur de la connaissance de ces mots se bonifie à chaque nouvelle rencontre et chaque réemploi (en réception comme en production) participe à la construction du concept auquel le mot réfère et de l'usage du mot en contexte, d'où l'intérêt d'utiliser des pratiques interactives et réflexives en cours d'apprentissage. De ce point de vue, l'OR, qui vise la (co)construction des savoirs, semble s'intégrer particulièrement bien à l'étape de consolidation des mots de la séquence d'enseignement du vocabulaire. Ces réflexions rappellent les propos de Dupont (2015), qui associe cette étape de la construction des savoirs à l'oral intermédiaire. Dans ce qui suit, nous nous penchons plus précisément sur ces liens (existants) entre l'OR et la séquence d'enseignement direct de vocabulaire.

2.2.3.1.2 Les liens existants entre l'enseignement direct de vocabulaire et l'oral réflexif

Une approche centrée sur l'OR paraît donc cohérente avec un enseignement direct de vocabulaire. Si aucune étude recensée ne met explicitement en relation ces deux « approches », il semble que certains chercheurs appliquent les principes de l'OR à l'étape de réalisation de la séquence d'enseignement direct, plus spécifiquement au moment du retour sur les mots ciblés et de la consolidation des mots.

Avant de creuser plus profondément ces liens, nous tenons à montrer qu'une certaine présence de l'OR est repérable même en amont de ces étapes de la séquence. En effet, la séquence d'enseignement direct de vocabulaire, comme nous l'avons définie, débute par la lecture interactive d'une œuvre jeunesse. Dans le

cadre de ce dispositif, la coconstruction des savoirs en lecture par l'interaction entre pairs rappelle les fondements de l'OR. Si la lecture peut donc devenir l'objet de l'OR, comme c'est le cas dans les recherches menées par Chemla et Dreyfus (2002) et Plessis-Bélaïr et ses collaboratrices (2006), elle ne vise cependant pas la construction des savoirs lexicaux dans le cadre d'un enseignement direct de vocabulaire ; dans ce cas, la compréhension des mots est assurée par les explications de l'enseignante. Malgré cela, les échanges visant la coconstruction du sens de l'œuvre constituent des occasions de réinvestir le vocabulaire ciblé, mais aussi d'installer les bases de l'OR.

C'est toutefois principalement à la suite de la lecture interactive que certaines discussions lexicales, par la réflexivité qu'elles sollicitent, s'approchent d'un contexte d'OR. Par exemple, à l'étape de retour sur les mots ciblés, Beck et ses collaboratrices (2013) proposent de lancer ce type de discussion, avec de jeunes élèves, autour du mot ciblé *prudemment* : « Lorsque tu marches dans une chambre où il fait noir, tu dois le faire *prudemment*. Pourquoi ? Dans quelles autres situations pourrais-tu avoir à agir *prudemment* ? » (p.66). Pour le groupe d'âge visé, il s'agit d'un « problème lexical » qui présente une certaine complexité et qui ouvre à une diversité de perspectives, ce qui correspond à nos critères de qualité d'une tâche en OR.

De façon d'autant plus évidente, certaines activités de consolidation des mots dites « interactives et réflexives », axées sur la coconstruction des savoirs et montrées efficaces précédemment (Beck et coll., 2013 ; McKeown et Beck, 2014) s'appliqueraient aux principes fondamentaux de l'OR. L'exemple d'activité de consolidation présenté ci-après illustre bien les liens évoqués. Dans le cas de cette activité (Beck et coll., 2013), le mot *trébucher* a été introduit préalablement et l'enseignante questionne les élèves de cette façon : « Qui aurait le plus de chance de *trébucher*? Un homme qui marche dans la noirceur ou un enfant qui marche lentement vers sa maison ? » (p. 78). À la suite de ce questionnement, les élèves pourraient ne pas partager d'emblée la même opinion. Ils devraient alors discuter du mot *trébucher* pour en coconstruire le sens dans les contextes donnés et faire valoir leur point de vue, ce qui est valorisé en contexte d'OR (Lusetti, 2004).

Qui plus est, plusieurs études portant sur l'enseignement du vocabulaire (Gonzalez et coll., 2014 ; Marra, 2014 ; Puhalla, 2010 ; Zipoli et coll., 2010) témoignent de l'efficacité des activités de consolidation qui encouragent l'établissement de liens entre les mots ciblés et entre ceux-ci et la vie des élèves. Dans cette perspective, rappelons que l'OR favorise l'établissement de liens entre des idées, des notions, des concepts, de nouvelles connaissances et l'expérience personnelle (Plessis-Bélaïr, 2018). Un exemple d'activité de consolidation des mots qui respecterait tant les principes issus de la didactique du lexique que ceux décrivant une tâche de qualité en OR pourrait consister à demander aux élèves d'expliquer comment deux mots ciblés peuvent être liés sémantiquement. Dans ce but, Beck et ses collaboratrices (2013) ont proposé aux élèves les mots *incrédule* et *admirer*. Un élève a suggéré cette réponse : « Une personne peut faire

quelque chose de si *admirable*, que les gens peuvent être *incrédules* lorsqu'ils l'apprennent. » (p. 91). Les autres élèves pouvaient ensuite renchérir sur cette idée et proposer de nouveaux liens possibles. Ce type de discussion réflexive exige de comparer ce qui est connu avec ce qui est nouveau et nécessite donc des habiletés cognitives de haut niveau et une prise de distance sur les représentations initiales. En ce sens, les liens avec les fondements de l'OR sont particulièrement évidents (Chemla et Dreyfus, 2002 ; Plessis-Bélaïr, 2004 ; Sousa, 2002).

Ce type d'activités n'est cependant pas proposé systématiquement lors d'un enseignement direct de vocabulaire. De plus, nous avons vu que la réussite d'une discussion menée en contexte d'OR dépend d'autres facteurs. Dans cette optique, il semble que d'autres facettes de l'OR pourraient bonifier la séquence d'enseignement direct de vocabulaire. Nous nous penchons sur la question.

2.2.3.2 *L'apport de l'oral réflexif à l'apprentissage de vocabulaire*

D'après ce qui précède, la réflexivité et la coconstruction des savoirs par les interactions, à la base de l'OR, peuvent s'intégrer naturellement à l'enseignement direct de vocabulaire. Pourtant, malgré les exemples d'activités présentés précédemment, nombre de recherches qui portent sur l'enseignement du vocabulaire proposent des discussions sur les mots, qui demeurent majoritairement dirigées par l'adulte, ce qui limite les réelles interactions entre pairs (Ruston et Schwanenflugel, 2010). De plus, nous avons vu que la recherche dépeint souvent des discussions lexicales dans lesquelles le questionnement des enseignantes vise une réponse unique. Par exemple, au cours d'une activité de consolidation autour du mot *délicat*, l'enseignante pourrait demander aux élèves (Beck et coll., 2013) : « Est-ce que *délicat* te fait penser à quelque chose de petit et qui se brise facilement ou à quelque chose de gros et lourd ? » (p. 78). Elle pourrait aussi faire nommer le mot manquant dans une phrase (en rappelant la banque de mots ciblés) comme dans l'exemple suivant : « Les tout petits doigts d'un bébé sont... (*délicats*) ? » (p. 79). Bien que ces questions incitent au réemploi des mots appris, les tâches qui visent des solutions multiples sollicitent davantage la négociation et la prise de point de vue, entre autres essentielles pour consolider les apprentissages, clarifier les perceptions et favoriser l'engagement des élèves (Bergeron et coll., 2017 ; Lusetti, 2004 ; Vogt et coll., 2003).

C'est dans cette optique que l'OR peut apporter des pistes complémentaires à l'enseignement du vocabulaire. À cette fin, nous traitons plus précisément de l'apport possible de l'étayage, du cadre participatif et de la dimension métacognitive.

2.2.3.2.1 *L'étayage*

Dans le cas où l'apprentissage des diverses connaissances autour des mots ciblés s'effectuerait dans une perspective interactionnelle pour favoriser une coconstruction des savoirs, l'étayage de l'enseignante

apparaît comme un moyen de susciter l'engagement des élèves (impliqués dans la discussion) dans une réflexion commune. Cet étayage, ponctué d'une variété d'actes de parole (Bergeron et coll., 2017), permettrait de quitter la posture de questionnement omniprésente dans les tâches de consolidation des mots généralement proposées en recherche. Le propre des actes de parole étant de générer un effet sur les interlocuteurs (Austin, 1962), les élèves pourraient ainsi développer des habiletés soutenant l'apprentissage lexical, liées par exemple à la justification et à la reformulation (Hébert et Lafontaine, 2014), telles que justifier les liens qu'ils effectuent entre les mots ciblés et reformuler leurs propos par l'utilisation de synonymes. Le transfert graduel de responsabilités, que sous-tend la posture d'étayage, pourrait également contribuer à augmenter la prise de parole des élèves et, par conséquent, le réemploi spontané des mots ciblés.

La littérature scientifique portant sur les élèves à risque relativement à l'apprentissage du langage souligne en outre l'importance du soutien, lors de la réalisation des activités, de la différenciation et de la rétroaction ciblée auprès de ces élèves (Steele et Mills, 2011). Il est alors possible de concevoir un effet favorable de l'étayage sur les apprentissages lexicaux de ces élèves.

Alors que les stratégies d'étayage utilisées par l'enseignante (et par les pairs) pourraient influencer sur la qualité de discussions réflexives menées en contexte d'enseignement direct de mots ciblés, il en va de même des dispositifs qui encadrent ce type de discussions.

2.2.3.2.2 Le cadre participatif

Considérant les réflexions issues des recherches réalisées par Delamotte-Legrand (2004), Dupont (2015) et Lusetti (2004), les choix effectués pour concevoir le cadre participatif d'une discussion à but pédagogique jouent un rôle important sur les gains cognitifs générés et sur la régulation des apprentissages. Ainsi, certains moyens issus des recherches sur l'OR pourraient contribuer à la cohésion des groupes engagés dans des discussions lexicales, par exemple au moment de la consolidation des mots, en encadrant le statut participatif des élèves. De même, l'environnement créé lors de ces discussions pourrait concourir à la modification des représentations conceptuelles que se font les élèves des mots ciblés. Dans cette visée, l'influence socioconstructiviste des recherches sur l'OR, qui inspire le travail de collaboration dans un contexte d'apprentissage *soutenu par les pairs*, est à considérer. Les tâches proposées dans ces recherches, notamment celles basées sur la résolution de problèmes qui engagent les élèves dans la négociation et la prise de position, peuvent également devenir une source d'inspiration pour la didactique du lexique.

Sous un autre angle, il apparaît que parmi les moyens pouvant encadrer les discussions lexicales, la formation de groupes d'élèves restreints, du moins au moment de la consolidation des apprentissages, agirait sur la prise de parole des élèves (Li, 2018 ; Plessis-Bélair, 2018). Dans ces conditions, il est possible d'anticiper

un réemploi plus fréquent des mots ciblés. Une plus haute fréquence de prise de parole faciliterait-elle par le fait même une conscience accrue des apprentissages effectués ?

2.2.3.2.3 Les dimensions métacognitive et métalinguistique

C'est le lien qu'effectuent Lantolf et Thorne (2006), qui font ressortir la relation entre le langage et la pensée, et dénotent le rôle de la pensée interne dans le développement cognitif des élèves, dans une visée de prise de conscience des apprentissages et d'autonomie des élèves.

De telles réflexions, associées aux habiletés métacognitives, représentent un pan important de l'OR. Selon Chabanne et Bucheton (2002), ce sont ces habiletés, comme les habiletés métalinguistiques d'ailleurs, qui permettent aux élèves de faire d'une part le point sur leurs propres connaissances à propos des savoirs construits et, d'autre part, de développer le vocabulaire nécessaire pour exprimer cette réflexion. D'un point de vue métacognitif, l'apprentissage basé sur la coconstruction conduit à une construction de savoirs interne, alors que les habiletés métalinguistiques se rapportent à la connaissance du fonctionnement des mots dans une langue et à la capacité de réfléchir à ces connaissances et de les manipuler, ce qui, selon McKeown et ses collaborateurs (2017), s'ancre dans la profondeur du vocabulaire.

Ces considérations mettent d'ailleurs en évidence la place privilégiée des habiletés métalinguistiques dans le développement des savoirs lexicaux. En effet, si la profondeur du vocabulaire repose sur la connaissance des nombreuses facettes des mots (Webb, 2013), la prise de distance des élèves quant à leur maîtrise de chacune de ces facettes les mènerait à effectuer des liens entre elles, mais également avec d'autres mots qui possèdent des traits semblables, entraînant une meilleure structuration des apprentissages. À l'inverse, la prise de conscience des facettes moins bien maîtrisées conduirait à un engagement actif dans la recherche d'informations pour pallier les lacunes relevées, notamment par des demandes de clarification plus ciblées à propos de celles-ci. L'outil d'autoévaluation de Wesche et Paribakht (1996, citées dans Read, 2000) démontre d'ailleurs l'intérêt de ces réflexions en contexte d'apprentissage lexical.

En contexte d'enseignement lexical auprès d'élèves allophones, bi/plurilingues, il importe d'ailleurs de valoriser le recours aux habiletés métalinguistiques par les élèves. S'il arrive que ces élèves puissent présenter un vocabulaire plus limité dans la langue de scolarisation, en cours d'apprentissage de celle-ci, leurs connaissances sur le fonctionnement de la langue (ou des langues) peuvent être bien développées et contribuer aux apprentissages lexicaux visés. Dans cette perspective, la valeur accordée aux langues du répertoire des élèves permet notamment d'éviter un certain « gaspillage cognitif » (Armand, 2012).

Les réflexions métalinguistiques des élèves permettent en outre à l'enseignante de mieux connaître le degré de maîtrise des mots ciblés par les élèves. Une planification différenciée, tenant compte de la zone proximale des élèves, paraît davantage possible en telles circonstances. Dans ce cas, il s'agirait de proposer

aux élèves des activités qui rendent accessible, grâce au soutien des pairs et à l'étayage de l'adulte, l'approfondissement des facettes moins connues des mots ciblés, une approche différenciée porteuse auprès des élèves à risque (Steele et Mills, 2011).

Il ressort de cela qu'un enseignement direct de vocabulaire, déjà montré efficace en recherche (Beck et McKeown, 2007), pourrait être bonifié de discussions lexicales réflexives, notamment au moment de la consolidation des mots. À cet effet, l'étayage de l'enseignante, la définition d'un cadre participatif et l'intégration des dimensions métacognitive et métalinguistique constituent des apports à prendre en compte. De façon plus générale, cette section démontre l'intérêt d'explorer une telle avenue en recherche, tout en relevant la conjoncture favorable aux apprentissages lexicaux des contributions actuelles qui s'approchent de cette orientation.

2.3 La synthèse du cadre conceptuel

Ce chapitre met en lumière les éléments clés de l'enseignement du vocabulaire ainsi que les composantes essentielles de l'OR. Ce tour d'horizon permet l'approfondissement et l'établissement de balises à l'égard des fondements de notre question générale de recherche. Par cette synthèse, nous proposons donc une vue d'ensemble des constats pédagogiques et des considérations méthodologiques qui se rattachent aux effets des échanges oraux réflexifs sur le développement de la profondeur du vocabulaire de jeunes élèves à risque.

2.3.1 Les constats pédagogiques

Dans un premier temps, nous posons un regard sur les principaux constats qui émergent de ce chapitre, croisant le champ de la didactique du lexique à celui de la didactique de l'oral.

Ainsi, sur le plan de l'enseignement de vocabulaire, nous relevons que ce dernier s'ancre dans un contexte signifiant et authentique. La lecture interactive d'œuvres jeunesse s'avère un de choix de prédilection à ce sujet, donnant accès à une variété de mots moins familiers et moins utilisés à l'oral (Beck et coll., 2013), dont la maîtrise vient pourtant soutenir le développement de la compétence en lecture. Ajoutons à ces observations que l'apprentissage de mots ciblés, rencontrés en lecture, est optimal s'il s'inscrit dans une séquence d'enseignement direct ; celle-ci se poursuit sur plusieurs jours et offre de nombreuses occasions de réinvestissement (Anctil et Sauvageau, 2020). L'étape de consolidation est particulièrement cruciale à cet effet et vise la profondeur de l'apprentissage lexical, qui tient compte des diverses facettes des mots, soit leur forme, leur sens et leur usage (Nation, 2001, 2022). Certaines activités de consolidation paraissent plus efficaces que d'autres, notamment celles se déroulant sous forme de discussion et favorisant la réflexion (et sa justification) et les liens avec les expériences personnelles des élèves (Puhala, 2010 ; Pullen et coll., 2010 ; Marra, 2014 ; McKeown et Beck, 2014 ; Zipoli, 2010). De même, les activités qui proposent

d'établir des relations entre les mots permettent d'élargir le réseau lexical et contribuent à la profondeur des connaissances sur les mots (Puhala, 2010 ; Pullen et coll., 2010 ; Zipoli, 2010).

Si l'ensemble de ces constats s'appliquent à tous les types d'apprenants, certaines conditions optimisent l'accroissement lexical d'élèves à risque. Dans cette optique, la différenciation pédagogique se trouve au cœur des recommandations, notamment par un travail en sous-groupes au cours duquel l'étayage de l'enseignante facilite les apprentissages (Puhala, 2010 ; Pullen et coll., 2010 ; Steele et Mills, 2011).

Par ailleurs, puisque l'oral peut se présenter comme un vecteur des apprentissages, nous dégageons dans ce chapitre, à partir de certaines de ses caractéristiques et de ses fonctions en classe, un type d'oral qui semble se prêter naturellement à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire : l'OR. Sa mise en œuvre en classe suppose certaines conditions. En effet, les situations d'interactions favorables aux échanges réflexifs se basent sur une perspective collaborative et engagent les élèves dans une résolution de problèmes qui sollicite la négociation et la prise de position (Bergeron et coll., 2017 ; Dupont, 2015 ; Lusetti, 2004 ; Plessis-Bélaïr, 2018). L'étayage de l'enseignante permet également de faciliter les discussions réflexives et vise ultimement le développement de l'autonomie des élèves en contexte d'interaction entre pairs (Bergeron et coll., 2017 ; Chemla et Dreyfus, 2002 ; Hébert et Lafontaine, 2014).

En bref, nos lectures témoignent de l'intérêt d'intégrer l'OR à la séquence d'enseignement direct de vocabulaire, notamment au moment de la consolidation des mots. Dans ces conditions, la prise en compte de l'étayage de l'enseignante, du cadre participatif et des dimensions métacognitive et métalinguistique serait à considérer.

2.3.2 Les considérations méthodologiques

Les recherches empiriques que nous avons consultées fournissent également un éclairage méthodologique pouvant inspirer nos travaux.

D'une part, plusieurs études portant sur le vocabulaire misent sur une méthodologie quasi expérimentale, un choix qui offre la possibilité d'observer différentes conditions d'apprentissage ou d'enseignement des mots. Dans ces conditions, nous relevons l'intérêt d'utiliser des tests standardisés pour la sélection des élèves, mais plutôt des instruments conçus par les chercheurs pour évaluer l'apprentissage de mots ciblés (Puhala, 2010 ; Pullen et coll., 2010 ; Marra, 2014 ; McKeown et Beck, 2014 ; Zipoli, 2010). Dans ce cadre, l'évaluation de la profondeur des connaissances lexicales peut s'effectuer à travers une variété de tâches ; elle doit cependant s'appuyer sur l'utilisation de mesures multiples, sensibles à divers niveaux de connaissance et témoignant de la maîtrise des différentes facettes de la connaissance des mots (Nation, 2010 ; Webb, 2013). De plus, la validité de ces mesures multiples repose sur leur comparabilité, la progression du niveau de difficulté entre elles (Laufer et Goldstein, 2004 ; Nation, 2001, 2022 ; Schmitt,

2010 ; Webb, 2013) et, plus spécifiquement au regard de notre champ d'intérêt, sur leur accessibilité à de jeunes apprenants (Beck et coll., 2013).

D'autre part, les études consultées, dont l'objet principal concerne l'OR, reflètent une plus grande variété de choix méthodologiques. La plupart de ces études s'intéressent toutefois davantage aux données qualitatives, qui sont collectées par l'entremise d'instruments divers. Par exemple, l'observation des interactions est souvent effectuée à l'aide d'enregistrements (audios ou vidéos) ou des traces de celles-ci sont colligées à l'intérieur de journaux ; la construction des savoirs est plutôt mesurée à l'aide de grilles ou de travaux écrits. Les diverses approches d'analyse permettent ensuite de poser un regard sur les critères d'appréciation qui permettent de juger de la qualité d'une discussion en contexte d'OR, s'articulant autour de la tâche proposée, de l'engagement de l'élève et de l'étayage de l'enseignante et des élèves.

C'est donc l'ensemble de ces constats pédagogiques et de ces considérations méthodologiques qui détermine l'orientation de nos travaux. Celle-ci se dégage essentiellement des questions demeurées ouvertes et des limites ciblées dans les contributions consultées.

2.4 Les objectifs spécifiques de recherche

Partant de ces faits, si la précédente synthèse établit des liens entre les éléments relevés dans notre cadre conceptuel, à notre connaissance, ceux-ci ne se trouvent pas tous combinés en recherche. Dans cette optique, notre contribution vise à vérifier si des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR peuvent favoriser la consolidation et la connaissance en profondeur du vocabulaire enseigné de façon directe à la suite de séances de lecture interactive, notamment chez les élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire. Pour ce faire, cette étude vise les objectifs spécifiques suivants :

1. Évaluer l'efficacité globale de l'approche d'enseignement direct de vocabulaire mise en œuvre (avec et sans OR), en documentant :
 - 1.1 l'évolution des scores globaux aux trois séquences d'intervention ;
 - 1.2 les caractéristiques des mots qui influencent leur apprentissage et leur rétention à long terme.
2. Comparer l'apprentissage de vocabulaire d'élèves ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés à travers des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR à celui d'élèves ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation de mots ciblés.
3. Comparer l'apprentissage de vocabulaire d'élèves à risque ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés à travers des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR à celui d'élèves à risque ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation de mots ciblés.
4. Observer si l'étayage soutenu offert aux élèves à risque au moment des activités de consolidation permet de réduire l'écart entre ces élèves et ceux qui possèdent un bagage lexical plus élevé.

5. Observer l'effet de l'intervention sur le réemploi des mots chez les élèves à risque.

Les choix méthodologiques qui sous-tendent l'opérationnalisation de ces objectifs spécifiques de recherche constituent l'objet du prochain chapitre.

Chapitre 3 – Méthodologie

La réalisation de cette étude a effectivement nécessité d'établir un plan méthodologique à partir de lignes directrices s'inscrivant en cohérence avec l'atteinte de nos objectifs de recherche. Dans ce but, les diverses conditions dégagées dans le chapitre précédent pour favoriser la mise en œuvre d'un enseignement efficace de vocabulaire, mais également l'émergence de discussions réflexives de qualité, ont été prises en compte dans nos réflexions méthodologiques. De la même façon, les nombreux moyens mis en évidence relativement à l'application concrète de ces conditions en classe et à la vérification des acquis ont été considérés.

À cet effet, nous justifions d'abord le choix de notre approche méthodologique, qui pose les fondements de nos décisions subséquentes. De là, nous présentons le contexte expérimental qui situe le déroulement des séquences d'intervention, puis nous exposons notre démarche de recherche pour offrir une vue d'ensemble sur celles-ci. Par ailleurs, en raison de l'implication des enseignantes dans la mise en œuvre des séquences d'intervention, nous précisons dans ce chapitre le contenu de la formation qui leur a été offerte. L'atteinte de nos objectifs sous-tend également une réflexion au sujet de l'évaluation des apprentissages et sur la façon de comparer ceux-ci entre les groupes, ce que nous explorons en définitive.

3.1 Notre choix d'approche méthodologique : l'approche quasi expérimentale

Puisque notre recherche vise globalement à mesurer l'effet d'un enseignement intégrant les principes de l'OR sur l'apprentissage lexical d'élèves à risque, l'approche quasi expérimentale paraît un choix approprié. En effet, selon Rajotte (2017), ce type de recherche est particulièrement utile pour évaluer l'effet d'une intervention. Dans cette perspective, nous décrivons davantage cette approche afin de pousser plus avant la justification de ce choix méthodologique, puis nous exposons le modèle retenu dans le cas de notre étude.

De manière plus précise, la recherche quasi expérimentale s'inspire de la recherche expérimentale, qui est basée sur deux principes fondamentaux : le contrôle des variables et la distribution au hasard des participants. Lorsque l'une de ces conditions n'est pas respectée, il s'agit alors d'une recherche quasi expérimentale (Thouin, 2014). Concrètement, une recherche quasi expérimentale inclut habituellement un ou des groupes expérimentaux et un groupe témoin, mais contrairement à la recherche expérimentale, il arrive souvent que les participants ne soient pas répartis au hasard entre ces groupes ; fréquemment, les chercheurs choisissent des groupes intacts (p. ex. : les élèves d'une même classe) (Rajotte, 2017 ; Thouin, 2014).

La recherche quasi expérimentale étant donc conçue selon un modèle plus souple que celui d'une recherche expérimentale, elle présente certains avantages, notamment le fait de pouvoir utiliser le contexte pour

expliquer des résultats. De plus, même si le chercheur demeure le principal responsable de la planification des activités selon cette approche, contrairement à une planification de concert avec les enseignantes dans une recherche collaborative par exemple, la recherche quasi expérimentale ouvre tout de même la possibilité au chercheur de compléter ses observations en recourant au point de vue du praticien, notamment pour expliquer des résultats (Igalens et Roussillon Soyer, 2018).

En plus de ces avantages notables pour notre recherche, l'approche quasi expérimentale a été privilégiée pour mettre en œuvre nos objectifs spécifiques de recherche, puisque nous visons à comparer différentes conditions d'apprentissage de vocabulaire par le contrôle des variables *approche* (types d'activités de consolidation), *profil des élèves* (à risque ou non) et *étayage* (soutenu ou « de base »). L'approche quasi expérimentale, qui permet le contrôle des variables, semble en ce sens un choix favorable.

Qui plus est, l'approche quasi expérimentale prévaut dans notre cas, puisque notre étude s'inscrit dans un fort courant de recherches empiriques basées sur cette approche méthodologique, dont certaines ont d'ailleurs été présentées dans la première partie du chapitre précédent portant sur l'enseignement du vocabulaire. Alors que ces recherches ont été menées principalement par des chercheurs anglophones, notre étude emprunte cette avenue, qui demeure encore peu exploitée dans les recherches francophones sur l'enseignement du vocabulaire, contribuant ainsi à l'originalité de nos expérimentations.

La structure de notre étude s'inspire d'ailleurs de certaines recherches présentées dans le chapitre précédent. Nous notons entre autres l'influence de la recherche menée par McKeown et Beck (2014), qui répartit les élèves selon différentes conditions d'activités de consolidation des mots. Nous avons également pris exemple sur la structure des études menées par Puhalla (2010) et Pullen et ses collaborateurs (2010), qui misent sur la différenciation pédagogique et offrent aux élèves à risque une rétroaction ajustée à leurs besoins au moment de la consolidation du vocabulaire. D'autre part, l'ensemble des recherches quasi expérimentales présentées dans le chapitre précédent utilisent des prétests et des posttests afin de vérifier l'apprentissage de vocabulaire, selon les conditions désignées, ce que nous avons retenu. À ce sujet, Rajotte (2017) souligne que c'est précisément cette prise de mesure avant et après l'intervention qui rend possible la comparaison des variables dépendantes et qui met en relief leur évolution.

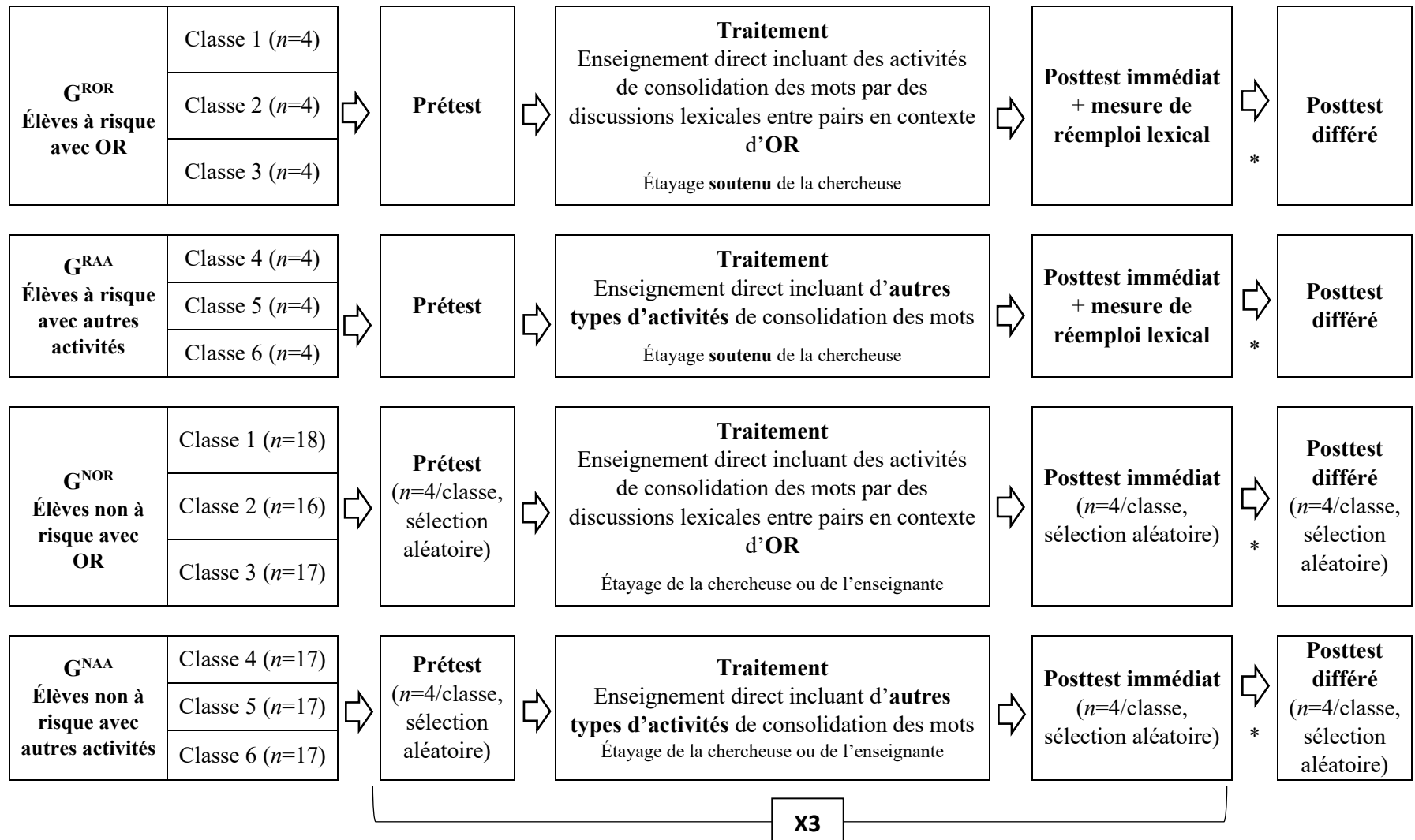
Suivant ces considérations, la figure 7 illustre la structure de notre recherche quasi expérimentale. La distribution des différentes conditions expérimentales (dans six classes) s'y trouve : les sous-groupes d'élèves à risque ont été formés à même leur groupe-classe, les autres élèves ont reçu également le « traitement » en demeurant dans leur groupe-classe. Dans le cadre d'un enseignement direct complet de mots ciblés, certains sous-groupes d'élèves ont été affectés à la condition G^{ROR} : il s'agissait d'élèves à **R**isque associés à une approche de consolidation des mots basée sur l'**O**ral **R**éflexif. Les sous-groupes

d'élèves affectés à la condition G^{RAA} étaient plutôt des élèves à **R**isque prenant part à d'**A**utres types d'**A**ctivités de consolidation des mots. Par ailleurs, les sous-groupes d'élèves à risque (G^{ROR} et G^{RAA}) ont été exposés à un étayage soutenu²⁶ (principalement de la chercheuse) pendant la réalisation des activités de consolidation, tandis que les autres élèves, **N**on à risque (G^{NOR} et G^{NAA}), ont été affectés à la même condition que leurs pairs « à risque » dans leur classe, mais ont reçu un étayage moins soutenu. La figure 7 schématise également les moments de prise de mesure des connaissances lexicales des élèves. Un prétest a précédé l'intervention, un posttest a suivi immédiatement l'intervention et un seul posttest différé a été passé un mois après l'ensemble de l'expérimentation, soit suivant la totalité des (trois) séquences d'intervention. Complémentairement à chaque posttest immédiat, une mesure évaluative supplémentaire a été effectuée auprès des élèves à risque (G^{ROR} et G^{RAA}) pour observer le réemploi des mots ; de plus amples précisions sont fournies plus loin dans ce chapitre au sujet de la constitution des tâches évaluatives.

Nous tenons à mentionner que nous dérogeons au modèle « classique » de l'approche quasi expérimentale en n'ayant pas formé de groupe contrôle. Nous estimons que ce groupe, qui n'aurait reçu aucun enseignement des mots ciblés, aurait probablement obtenu des résultats plus faibles en ce qui concerne l'apprentissage des mots. Or, de tels constats ont déjà été émis par nombre de chercheurs qui ont montré l'efficacité de l'enseignement direct des mots (entre autres, Beck et McKeown [2007]), ce qui limite l'intérêt de telles observations. En bref, des précisions sur la mise en œuvre de ce modèle sont apportées dans les sections suivantes, notamment au regard de sa répétition en fonction du nombre de séquences d'intervention prévu.

²⁶ Les caractéristiques d'un étayage soutenu sont décrites dans la section [2.2.2.3.2.](#)

Figure 7. – La structure de notre recherche quasi expérimentale



* L'unique posttest différé a eu lieu un mois après l'ensemble de l'expérimentation, soit à la suite des trois séquences d'intervention.

3.2 Le contexte expérimental

Si les recherches quasi expérimentales peuvent être exposées à diverses sources d'invalidité internes (p. ex. : participants issus de groupes intacts, influence de l'expérience antérieure des participants et de l'expérimentateur, etc.), une meilleure connaissance de ces facteurs permet de comprendre leur incidence (Rajotte, 2017). Dans cette optique, nous présentons les choix méthodologiques qui concernent le contexte expérimental de notre étude. De ce fait, nous entamons cette section par la description du milieu dans lequel s'est déroulée notre expérimentation. Nous dressons ensuite un portrait des élèves et des enseignantes qui y ont participé.

3.2.1 La description du milieu

Le choix du milieu d'expérimentation de la recherche agit certes sur les résultats observés. Partant de cette réflexion, nous dressons d'abord le portrait de notre milieu d'accueil, puis nous prenons en compte les particularités de ce milieu qui ont pu influencer la mise œuvre du projet, tant d'un point de vue facilitant qu'en ce qui concerne les limites qu'il présente.

L'expérimentation a eu lieu dans une école primaire du Centre de services scolaire des Affluents, situé en banlieue nord de Montréal dans la région de Lanaudière, au Québec. L'école sélectionnée se trouve dans un milieu socioéconomique moyen. Il s'agit d'un milieu caractérisé par une certaine pluriethnicité : environ la moitié de sa population est composée d'élèves issus de l'immigration, dont une forte majorité est d'origine arabe, haïtienne, européenne et sud-américaine.

Cette école est le lieu d'implantation d'un projet pilote au Centre de services scolaire des Affluents : une école universitaire primaire (EUP). Ce projet innovateur consiste en une association entre le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'école primaire sélectionnée, afin que se côtoient la recherche et la pratique. Bien que notre recherche n'était pas intégrée à ce projet, la mise en œuvre de celle-ci a été facilitée par certaines caractéristiques du milieu. En effet, par ce projet d'EUP, l'équipe enseignante était déjà ouverte à se questionner sur ses pratiques et à collaborer avec des chercheurs. De plus, les élèves étaient habitués à accueillir des chercheurs en classe. Ils étaient d'autant plus familiers avec la chercheuse de la présente étude qui, par son rôle de conseillère pédagogique dans cette école, intervenait hebdomadairement avec eux sous différentes modalités, tant en grand groupe, en sous-groupes de besoin, qu'individuellement.

Par ailleurs, certaines particularités du milieu décrit ont dû être considérées pour éviter qu'elles ne deviennent sources d'invalidité internes. En effet, d'autres projets de recherche étaient menés dans les classes sélectionnées simultanément au nôtre. Une certaine vigilance était donc essentielle afin d'éviter que les pratiques expérimentées de part et d'autre n'interfèrent dans les résultats observés. Bien qu'il fût

impossible de tout contrôler à cet égard, nous avons néanmoins tenté d'intercaler la mise en œuvre des séquences d'intervention d'un projet à l'autre et nous nous sommes assurées de tester les élèves à des moments différents (habituellement à quelques semaines, voire mois, d'intervalle). De plus, dans un souci d'uniformité des pratiques expérimentées dans le cadre de notre projet, la chercheuse a dû s'assurer d'intervenir le plus semblablement possible auprès de chaque élève, malgré la connaissance du profil d'apprenant de chacun. Il convient de souligner que la présence de la chercheuse en classe a possiblement contribué, d'une part, à atténuer le risque de biais de l'enseignante, qui aurait pu influencer involontairement les résultats de la recherche en raison notamment de ses croyances pédagogiques ou de ses attentes envers les élèves. Cependant, d'autre part, la présence de la chercheuse a pu affecter le contexte écologique de l'expérimentation. Sur cette dernière considération, nous reconnaissons qu'un changement de rôle, de conseillère pédagogique à chercheuse, aurait pu exercer une certaine influence sur les participants. Toutefois, étant donné que ces derniers étaient déjà familiarisés avec la présence hebdomadaire de cette personne en classe, dans le cadre d'activités de français s'apparentant aux activités de recherche vécues, nous estimons que le contexte d'expérimentation a conservé une certaine authenticité.

Évidemment, en raison du rôle joué par la chercheuse dans cette école, le choix du milieu d'expérimentation en était un de convenance, comme c'était également le cas pour notre échantillon.

3.2.2 Les participants : leurs caractéristiques et leur sélection

Comme Biemiller (2012) le stipule, le début du primaire constitue un moment clé pour travailler le vocabulaire de façon soutenue, dans une visée préventive, et ce, particulièrement auprès des élèves à risque. C'est en ce sens que notre échantillon était composé uniquement d'élèves du 1^{er} cycle du primaire. Dans ce qui suit, nous faisons état de leur profil pour ensuite nous pencher sur les critères qui ont déterminé la sélection des élèves à risque²⁷.

Nous avons vu précédemment que la sollicitation des participants pour participer à notre projet de recherche ne s'est pas effectuée aléatoirement. En effet, les trois classes de 1^{re} année et les trois classes de 2^e année de l'école sélectionnée ont été ciblées à cet effet. De là, les six enseignantes titulaires de ces classes ont accepté de s'impliquer dans le projet. Puis, notre sollicitation s'est poursuivie à l'ensemble des élèves des six classes, chacune comptant entre 20 et 22 élèves, pour un total de 126 élèves.²⁸ Bien qu'une part de ces élèves soit issue de l'immigration, la plupart d'entre eux parlent couramment le français, même s'il ne s'agit pas nécessairement de leur langue maternelle. Ainsi, un certain bi/plurilinguisme peut caractériser notre

²⁷ Un certificat d'éthique a été délivré par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal avant d'entamer toute étape de sollicitation des participants.

²⁸ Les formulaires d'information et de consentement remis aux participants se trouvent aux [annexe 1a](#) et [annexe 1b](#). Le consentement parental, dans le cas des élèves, a été obtenu au moyen du formulaire de l'[annexe 1a](#).

milieu d'expérimentation, ce dont nous avons tenu compte en cours d'expérimentation²⁹. Si tous les élèves des six classes ont participé aux activités de groupe, quatre élèves par classe ($n = 24$) ont été sélectionnés pour faire partie des « sous-groupes » d'élèves à risque (G^{ROR} et G^{RAA}).

Pour sélectionner ces participants « à risque », deux voies ont été empruntées, l'une qualitative, l'autre quantitative. L'approche qualitative incluait la consultation des enseignantes et de l'orthopédagogue associées aux classes ciblées. Les enseignantes étaient invitées à fournir une liste des élèves de leur classe qui, à leur avis, possédaient un vocabulaire plus limité dans la langue de scolarisation (réceptif ou productif) au moment d'entamer le projet ; ceux-ci devaient cependant ne pas présenter de trouble spécifique du langage oral. L'orthopédagogue a également fourni des informations complémentaires au sujet de ces élèves (vulnérabilités, faiblesses lexicales, langue maternelle, etc.)³⁰. À la lumière des constats dégagés, nous avons retenu huit élèves par classe, qui présentaient un profil « d'élèves à risque », selon les critères susmentionnés.

Sur le plan quantitatif, nous avons administré, aux huit élèves retenus à l'étape précédente dans les six classes ciblées ($n = 48$), un prétest standardisé d'évaluation du vocabulaire, l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody – Cinquième édition : Version pour francophones du Canada* ([PPVT-5CDN-F], Dunn, 2020). Ce test permet de déterminer le niveau lexical réceptif des élèves. Pour ce faire, chaque élève doit choisir parmi quatre images celle qui correspond au mot formulé par le chercheur ; les items sont classés par niveau de complexité. Nombre d'études qui utilisent ce test standardisé (ou une version antérieure de celui-ci) pour une sélection initiale des élèves ne voient pas la nécessité de le combiner à une évaluation du vocabulaire productif (Marra, 2014 ; Pullen et coll., 2010). En effet, puisque pour une même facette d'un mot (dans ce cas, le sens du mot), la dimension productive nécessite généralement un niveau plus élevé et plus approfondi de connaissance (Kamil et Hiebert, 2005), ces chercheurs déduisent que les élèves qui sont identifiés par ce test standardisé comme ayant un vocabulaire réceptif plus faible possèdent généralement un vocabulaire productif plus limité (dans la langue de scolarisation). C'est le choix que nous avons retenu. Finalement, nous avons considéré comme à risque les quatre élèves de chacune des six classes ayant obtenu le plus bas score à ce test standardisé, pour un total de 24 participants³¹.

Pour favoriser un modèle d'intervention le plus écologique possible (de même que dans l'optique de respecter les normes gouvernementales liées à la situation sanitaire en vigueur au moment de l'expérimentation³²), les élèves à risque sélectionnés dans une même classe ont été affectés à un même

²⁹ Des pistes sont notamment évoquées dans la section 3.3.4 de ce chapitre, portant sur les activités de consolidation.

³⁰ Toutes les informations fournies ont été traitées avec confidentialité.

³¹ Nous reconnaissons que ce test présente des limites. Il renseigne sur les connaissances lexicales réceptives en français, à un moment précis, sans tenir compte des autres connaissances sur la langue.

³² L'expérimentation a eu lieu en contexte de pandémie de Covid 19.

groupe d'intervention (G^{ROR} ou G^{RAA})³³. Le processus d'affectation d'une classe à une condition expérimentale s'est réalisé de façon aléatoire³⁴ et l'ensemble des conditions expérimentales sont demeurées associées aux mêmes élèves d'une séquence d'intervention à l'autre afin de mieux cerner la progression des apprentissages au fil de l'expérimentation.

Si une bonne connaissance du profil des participants retenus pour la mise en œuvre de notre projet est cruciale, un regard posé sur ce qui caractérise les enseignantes qui ont contribué à son implantation s'avère tout aussi important.

3.2.3 Le profil professionnel des enseignantes

Au-delà de fournir leur point de vue sur la sélection des élèves à risque, les enseignantes ont été largement impliquées dans la mise en œuvre de cette recherche. Elles ont joué un rôle déterminant dans l'actualisation de la condition expérimentale associée à leur classe, d'où l'importance de mieux connaître le profil de chacune de ces praticiennes.

Les six enseignantes qui ont participé à notre recherche ont formé un échantillon de convenance, à l'image de celui des élèves. Si chacune des enseignantes nommées à un tel poste a entamé sa carrière d'enseignante titulaire au primaire à la suite d'études au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, le tableau 2 dresse un portrait plus détaillé de leur parcours professionnel.

³³ La [figure 7](#) illustre la distinction entre les différentes conditions expérimentales ainsi que leur répartition.

³⁴ Bien que les conditions aient été désignées au hasard, nous nous sommes assurée que les sous-groupes du G^{ROR} ne soient pas répartis uniquement en 1^{re} année ou en 2^e année pour éviter d'associer certains résultats au niveau scolaire. La même précaution a été prise pour les sous-groupes du G^{RAA} .

Tableau 2. – Le parcours professionnel des six enseignantes

		Enseignantes associées à la condition OR (n=3)	Enseignantes associées à la condition « autres activités » (n=3)
Scolarité	Baccalauréat (éducation préscolaire/enseignement primaire)	n=3	n=3
	Microprogramme de 2 ^e cycle ou DESS	Microprogramme : littérature jeunesse et différenciation pédagogique (n=1)	DESS en éducation (n=1)
	Maitrise	Maitrise en éducation (n=1)	
	Autres	Certificat en arts (n=1) Certificat en création littéraire (n=1)	Certificat en arts (n=1) Certificat en français langue seconde (n=1)
Niveau scolaire enseigné (lors du projet)	1 ^{re} année	n=1	n=2
	2 ^e année	n=2	n=1
Années d'expérience en enseignement	15 à 20 ans	n=1	
	20 à 25 ans	n=1	n=1
	25 à 30 ans	n=1	n=1
	30 ans et plus		n=1
Années d'expérience en enseignement au 1^{er} cycle	Moins de 5 ans	n=1	n=1
	5 à 10 ans		
	10 à 15 ans	n=1	
	15-20 ans	n=1	n=1
Expériences professionnelles précédentes pertinentes		Animation dans des écoles à titre d'autrice/d'artiste (n=1)	Conseillère pédagogique et mentore (n=1)
		Enseignement en pédagogie ouverte (n=2)	Enseignement en immersion française (n=1)
		Enseignement en milieu défavorisé et plurilingue (n=1)	Enseignement en pédagogie ouverte (n=2)
		Publication de romans jeunesse (n=1)	Titulaire bilingue (n=1)
		Stage dans une école de Strasbourg (n=1)	

Les informations contenues dans le tableau 2 renseignent sur la richesse du parcours professionnel des enseignantes ciblées. Toutes dotées d'une expérience en enseignement excédant 15 ans, plusieurs possèdent une expertise découlant d'une scolarité aux études supérieures ou d'une expérience professionnelle marquante. Parallèlement à ces informations, les observations de la chercheuse sur les lieux de l'expérimentation ont permis de constater que ces enseignantes partagent de nombreuses pratiques pédagogiques, dont plusieurs convergent avec les orientations de la présente recherche. Par exemple, aucune de ces enseignantes n'enseigne le français à partir de manuels scolaires ; leur enseignement de la lecture s'effectue majoritairement à partir de la littérature jeunesse. Elles intègrent également l'enseignement explicite à leurs leçons quotidiennes et se montrent particulièrement soucieuses de la différenciation pédagogique.

3.2.4 La formation des enseignantes

Nous l'avons vu, les enseignantes qui ont participé à notre étude possèdent une riche expérience en enseignement au primaire, notamment à partir de la littérature jeunesse. Malgré cela, l'enseignement direct de vocabulaire, selon le modèle retenu dans notre étude, ainsi que l'utilisation de l'OR en classe constituaient des pratiques peu fréquentes, voire nouvelles, pour elles. La mise en œuvre des séquences d'intervention auprès de leurs élèves nécessitait pourtant une certaine maîtrise de ces pratiques. Par conséquent, pour une implantation uniforme de notre projet permettant une comparaison valide des données, une formation préalable s'adressant aux six enseignantes s'est avérée indispensable. La formation, animée par la chercheuse, a eu lieu lors d'un après-midi de journée pédagogique. Elle a permis d'aborder quatre aspects différents, soit les repères théoriques du projet, la vue d'ensemble du projet, le matériel utilisé et l'organisation du projet. Il est possible d'accéder au support visuel utilisé lors de la formation en cliquant sur [ce lien](#).

La première partie, portant sur les repères théoriques, a d'abord permis de situer la pertinence de mener cette étude. Ensuite, il a été question de l'enseignement direct de vocabulaire. Dans cette perspective, les composantes essentielles du modèle d'enseignement d'Anctil et Sauvageau (2020) ont été présentées, incluant des informations sur le choix des mots, la définition des mots et les traces des mots ciblés laissées en classe. Parallèlement, la chercheuse a modelé la façon de mener une lecture interactive en introduisant de courtes explications sur les mots ciblés en cours de lecture interactive.³⁵ Cette section sur les repères théoriques a également permis de traiter de l'OR. Dans cette optique, ses fondements ont été exposés aux enseignantes ainsi que les conditions qui favorisent sa mise en œuvre. De même, la chercheuse a mis en relief la portée des tâches complexes orientées vers la résolution de problème et sollicitant la négociation entre élèves vers un but commun (Bergeron et coll., 2017 ; Chemla et Dreyfus, 2002 ; Lusetti, 2004). Dans le but de montrer l'effet de l'engagement des élèves sur la qualité des discussions réflexives et d'apporter un éclairage sur ce qui conduit à ce résultat, la chercheuse a traité du concept d'étayage. De ce point de vue, quelques pistes adaptées au contexte de notre étude ont été fournies quant aux actes de parole variés pouvant servir à étayer le raisonnement des élèves. Le tableau 3 en présente un extrait.

³⁵ Précisons que les définitions des mots ont été fournies aux enseignantes à chacun des blocs d'intervention (voir [annexe 3](#)).

Tableau 3. – L'étayage par divers actes de paroles

Exemples d'actes de parole	Exemples d'énoncés de l'enseignante
Modeler	Voici comment je m'y prends pour classer les mots.
Reformuler	Si je comprends bien, cette définition vous semble meilleure parce que...
Faire verbaliser	Que pensez-vous de la représentation d'Olivia et Étienne ?
Confronter	Est-ce qu' <i>absolument</i> veut dire exactement la même chose que <i>carrément</i> ?
Recentrer	Voyons voir... revenons à la phrase de départ de Laurie.
Clarifier	Dans ces phrases, le mot <i>analyser</i> n'a pas le même sens.

La deuxième partie de la formation a permis d'offrir une vue d'ensemble du projet. Les objectifs ont donc été présentés, suivis du schéma du modèle quasi expérimental de la recherche, comme illustré à la [figure 7](#) de ce document. L'illustration du déroulement type d'une séquence d'intervention a ensuite été effectuée à l'aide de la [figure 9](#) de ce document, montrant une vue d'ensemble de l'expérimentation au bloc 1.

Dans la troisième partie de la formation, les divers outils fournis en cours d'expérimentation ont été exposés aux enseignantes en situant leur fonction. De ce fait, des exemples d'œuvres jeunesse ont d'abord été proposés. Ensuite, même si la lecture interactive constituait une pratique fréquente pour les enseignantes concernées, la chercheuse leur a remis des fiches de planification, fondées sur la structure de Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2022) et sur celle de Boudreau et Beaudoin (2015), dans ce dernier cas au sujet de la lecture interactive d'albums documentaires. L'intention de remettre ces fiches était de fixer les repères pour assurer une uniformité d'interventions entre les enseignantes (voir les fiches en [annexe 4](#) et [annexe 5](#)). Un exemple de sélection de mots à partir d'une œuvre et de définitions associées à ces mots a aussi été partagé (voir [annexe 3](#)) ainsi que les répertoires d'activités de consolidation des mots (voir [annexe 2a](#) et [annexe 2b](#)). Puis, le journal de bord a été présenté aux enseignantes afin que chacune d'elles ait une idée claire de l'utilité de cet outil et de la façon d'y noter ses observations en cours d'expérimentation (voir [annexe 9a](#)).

La quatrième partie de la formation a servi à discuter de l'organisation du projet. Autrement dit, les enseignantes ont été consultées au sujet du calendrier d'implantation du projet et elles ont été assignées aléatoirement à une condition expérimentale avec leurs élèves. Des détails plus techniques ont également été abordés, notamment au sujet de la sélection des élèves à risque dans leur classe et de la remise/collecte des formulaires de consentement auprès de leurs élèves.

En bref, la formation offerte aux enseignantes visait à leur fournir un portrait complet du projet dans lequel elles avaient consenti à participer. Qui plus est, nous estimions que par une meilleure connaissance des fondements de notre étude, une uniformité de leurs pratiques devait en découler. Ce souci d'uniformité

visait à permettre une évaluation plus juste des acquis des élèves à partir des données recueillies et une comparaison valable entre les groupes.

Cela dit, des besoins ont émergé en cours d'expérimentation. Ainsi, des rencontres de planification et de suivi ont été ajoutées à cette formation, réunissant la chercheuse et les enseignantes (avant le premier bloc, entre les blocs et au terme de l'expérimentation). Les rencontres étaient basées sur le partage d'expériences et d'obstacles rencontrés (Dolz, 2022). Elles visaient l'engagement collectif dans un processus de résolution de problèmes et d'analyse réflexive (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2014).

En somme, nous estimons que la formation offerte aux enseignantes a agi sur l'uniformité des pratiques et a favorisé leur implication dans certains choix méthodologiques, en fonction de l'expérience vécue sur le terrain. Nous voyons d'ailleurs dans ce qui suit comment notre recherche s'est actualisée concrètement en classe à partir des fondements explicités lors de la formation.

3.3 La démarche d'ensemble de notre recherche

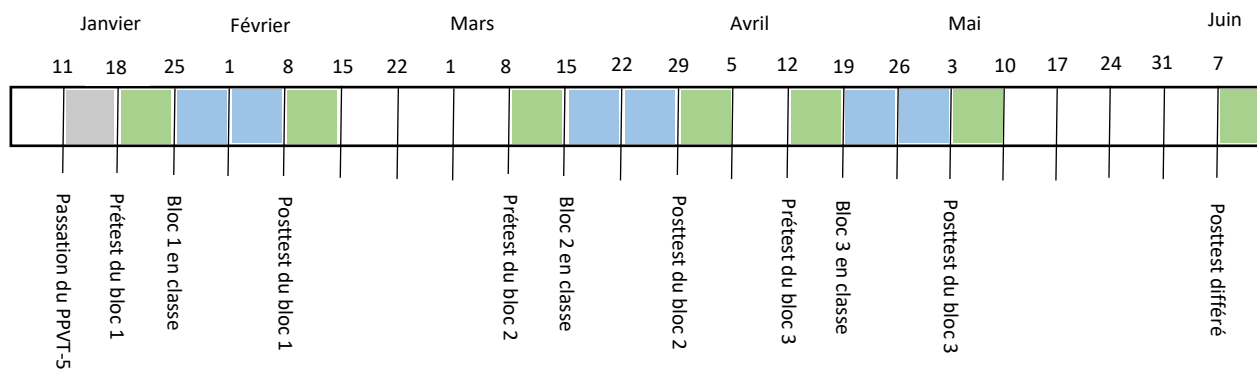
Cette section permet justement d'apporter un éclairage sur les choix effectués au regard de la planification des séquences d'intervention. Si les sections précédentes évoquent déjà quelques pistes sur leur déroulement, nous visons d'ores et déjà à offrir une vue d'ensemble sur la démarche qui sous-tend notre recherche en présentant chacune de ses composantes. À cette fin, nous apportons des précisions quant au déroulement des séquences d'intervention et nous traitons de la sélection des œuvres jeunesse et des mots ciblés. Les propositions d'activités de consolidation des mots selon les deux conditions expérimentées sont de même exposées, comme le type d'étagage apporté à l'étape de consolidation.

3.3.1 Le déroulement des séquences d'intervention

Afin de clarifier notre démarche, il apparaît incontournable de poser un regard sur le déroulement de chacune des étapes qui composent les séquences d'intervention ainsi que sur le mode d'organisation qui a régi leur réalisation dans le milieu expérimental. Chaque séquence, inspirée des fondements de l'enseignement direct de vocabulaire selon le modèle d'Anctil et Sauvageau (2020), s'est étalée sur une période de 10 jours consécutifs de classe. L'expérimentation comptait trois séquences d'intervention, nommées « blocs », mises en œuvre à trois moments distincts dans la deuxième moitié de l'année scolaire ; toutes les classes ont vécu les blocs au même moment. Plus précisément, le premier bloc a eu lieu de la fin janvier au début février 2021, le deuxième bloc a été mené de la mi-mars à la fin mars 2021 et le troisième bloc s'est déroulé de la mi-avril à la fin avril 2021, chacun de ces blocs étant précédé d'une période de

prétest et suivi d'une évaluation des apprentissages³⁶ en posttest. Le posttest différé a été réalisé dans la deuxième semaine de juin 2021. La figure 8 illustre ces périodes d'expérimentation.

Figure 8. – La ligne du temps de l'expérimentation réalisée en 2021



En cohérence avec nos objectifs spécifiques de recherche, les blocs ont été planifiés de façon à pouvoir comparer l'apprentissage de vocabulaire des élèves selon les différentes variables observées.

Lors du bloc 1, l'ensemble des élèves (regroupés en groupes-classes) ont d'abord participé (jour 1) à la lecture interactive d'un album de fiction, animée par l'enseignante selon le modèle de Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2022) (l'[annexe 4](#) présente le canevas de lecture interactive fourni aux enseignantes pour guider leur planification) ; la chercheuse n'a pas participé à cette activité. Cette lecture incluait une brève explication des mots ciblés dans l'œuvre³⁷ (l'[annexe 3](#) présente l'ensemble des définitions).

L'enseignante a ensuite animé (jour 2) un retour sur les mots ciblés en s'appuyant sur les contextes dans lesquels les mots étaient rencontrés dans l'œuvre et en effectuant des liens avec les connaissances des élèves. Cette étape incluait aussi la présentation de supports visuels pour illustrer le sens des mots ciblés ; il s'agissait en fait d'affichettes sur lesquelles les mots apparaissaient, accompagnés d'illustrations trouvées parmi les images libres de droits sur le web.³⁸

³⁶ L'utilisation du terme *apprentissages* fait référence aux progrès des scores obtenus par les élèves. Nous choisissons l'emploi de ce terme, concret et en lien avec nos objectifs de recherche, bien qu'il doive être nuancé ; le type de recherche mené ne permet pas de s'assurer que les progrès des scores soient exclusivement attribuables à l'intervention mise en œuvre et qu'ils constituent des apprentissages hors de tout doute.

³⁷ Voici un exemple de définition simple du mot *dégringoler*, tiré de la planification du bloc 1, suivant les principes énoncés par Beck et ses collaboratrices (2013), Anctil et Tremblay (2016) et Gagnon et Anctil (2019) : « Descendre de façon très rapide, de façon désordonnée. »

³⁸ Lors du bloc 1, cette présentation a été omise auprès des élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR}, puisque l'une des activités de consolidation proposée à ces élèves par la suite visait à les amener à créer leur propre représentation du sens des mots.

Les jours 3 à 10 ont été consacrés à la consolidation des mots. Durant cette période, quatre activités visant à consolider les mots ciblés ont été choisies dans l'un des répertoires prévus à cet effet, selon la condition expérimentale du groupe (voir les [annexe 2a](#) et [annexe 2b](#)). Les enseignantes ont réparti la réalisation des quatre activités en fonction de leur horaire, ces activités ne devant pas nécessairement être vécues lors de jours consécutifs. Le choix des activités a reposé en plus sur les facettes de la connaissance des mots selon Nation (2001, 2022), suivant une progression initiée par la mémorisation de la forme des mots, se poursuivant vers l'approfondissement de la compréhension de leur sens et se complétant par l'approfondissement de leur usage. Toutes les enseignantes dont le groupe d'élèves était associé à la même condition expérimentale ont sélectionné les quatre mêmes activités.³⁹ Les activités étaient animées en coenseignement par la chercheuse et l'enseignante, conférant à la chercheuse une posture de participation active, selon le modèle de Spradley (1980). Bien souvent, à la suite des explications de départ en grand groupe, l'enseignante animait l'activité auprès de l'ensemble des élèves pendant que la chercheuse travaillait (en classe) avec les élèves à risque (G^{ROR} et G^{RAA}) afin d'offrir l'étayage nécessaire⁴⁰. Ce choix s'inspire de celui de Puhalla (2010) et de Pullen et ses collaborateurs (2010), qui ont observé qu'une rétroaction ajustée aux besoins semble favoriser l'apprentissage de vocabulaire chez les élèves à risque. Dans le cas de notre projet, les modalités de regroupement des élèves alternaient entre le grand groupe et le sous-groupe, selon l'activité choisie, sans égard au groupe expérimental. Les élèves à risque associés à la condition OR (G^{ROR}) étaient cependant toujours regroupés en sous-groupes afin de favoriser la prise de parole de tous (Li 2018).

Les blocs 2 et 3 ont eu lieu par la suite dans le but de recueillir les données nécessaires à l'observation de la progression des apprentissages. Ils se sont déroulés très similairement au bloc 1, comme décrit précédemment. Un élément distinctif du bloc 3 réside toutefois en une lecture interactive et une contextualisation des mots ciblés, effectuées cette fois à partir d'un album documentaire. Cette variété textuelle a d'ailleurs été montrée efficace sur le développement du vocabulaire (Marra, 2014 ; Puhalla, 2010). Elle nous servait également à observer l'effet du type d'œuvre (de fiction ou documentaire) sur le réemploi lexical (en relevant la fréquence de réutilisation spontanée des mots ciblés par divers moyens, ce que nous développons plus loin dans ce chapitre).

Certaines observations effectuées au bloc 1 ont entraîné de légères modifications aux blocs 2 et 3. Les premières activités du bloc 1 de la condition OR, l'une basée sur l'analyse réflexive de l'orthographe de certains mots ciblés, l'autre consistant à ce que chaque dyade de la classe crée sa propre représentation du

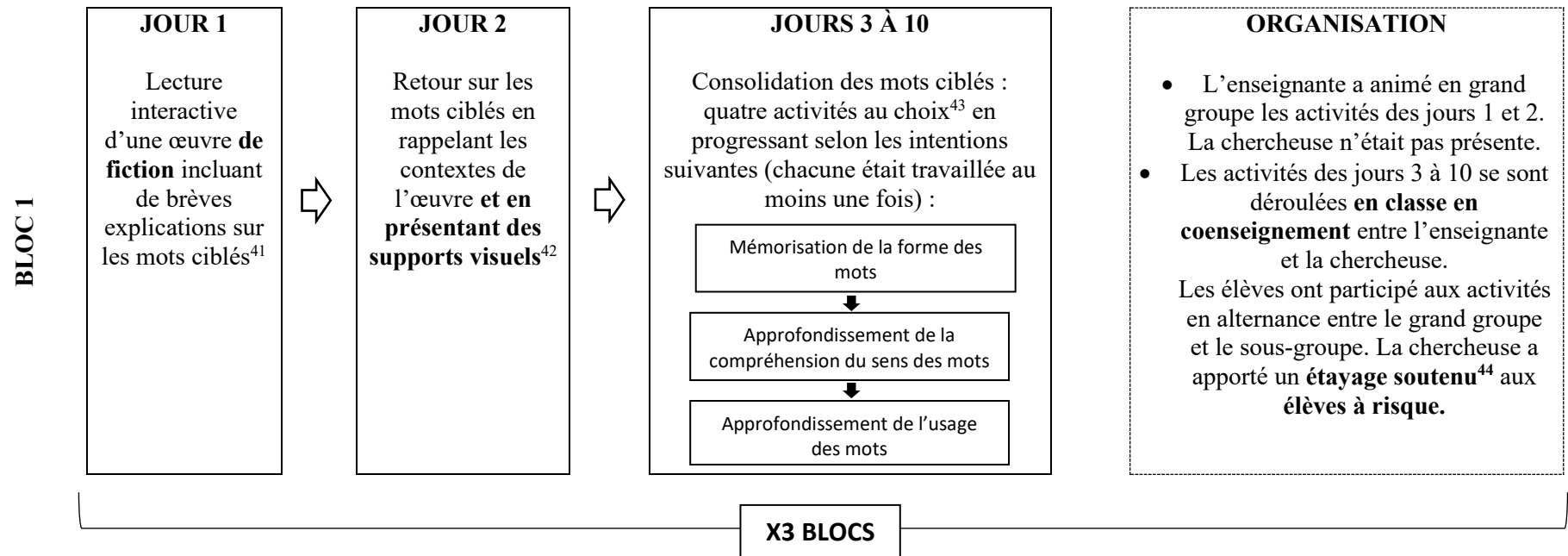
³⁹ Les [tableaux 4 et 5](#) informent sur la sélection des activités de consolidation selon la condition expérimentale et le bloc.

⁴⁰ La section [3.3.5](#) de ce chapitre renseigne sur le type d'étayage apporté selon les groupes expérimentaux.

sens d'un mot ciblé au moyen d'une photo, se sont avérées plus longues à réaliser et restreignaient le nombre de mots travaillés par élève. L'équivalence entre les conditions expérimentales s'en voyait diminuée. La sélection des activités aux blocs 2 et 3 a donc été réalisée en tenant compte de nouveaux critères : les activités devaient, sans égard à la condition, demeurer de courte durée (environ 10-15 minutes) et permettre à chaque élève de consolider l'apprentissage de plusieurs mots.

La figure 9 présente une synthèse de notre démarche d'expérimentation et offre une vue d'ensemble du bloc 1, servant d'exemple pour l'ensemble des séquences d'intervention détaillées dans cette section.

Figure 9. – Une vue d’ensemble de l’expérimentation au bloc 1



⁴¹ Lors des blocs 1 et 2, au jour 1, la lecture interactive d’une œuvre de fiction a eu lieu, alors qu’au bloc 3, la lecture interactive s’est plutôt réalisée à partir d’une œuvre documentaire.

⁴² La présentation de supports visuels n’a pas eu lieu auprès des élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} au bloc 1.

⁴³ Les [annexe 2a](#) et [annexe 2b](#) permettent de consulter les répertoires d’activités proposés selon la condition expérimentale.

⁴⁴ Lire le section [3.3.5](#) de ce chapitre pour plus de détails sur le type d’étayage fourni.

3.3.2 La sélection des œuvres jeunesse

La contextualisation des mots sélectionnés, dans les séquences d'intervention présentées précédemment, s'est effectuée par la lecture d'albums jeunesse (deux albums de fiction et un album documentaire). Dans cette perspective, en raison de l'ancrage signifiant et authentique que ces œuvres représentent pour l'introduction des mots ciblés aux élèves, leur sélection a dû suivre un processus rigoureux. Rappelons à cet effet qu'une sélection d'œuvres de qualité favorisant les apprentissages lexicaux repose sur plusieurs critères, comme stipulé par McKeown et Beck (2014). Ainsi, prenant principalement appui sur les observations de ces chercheuses, nous décrivons ci-après les critères qui ont guidé la sélection de nos deux albums de fiction et de notre album documentaire⁴⁵.

Nous avons donc sélectionné nos albums en prenant en considération le niveau de compréhension des élèves du 1^{er} cycle du primaire et leurs intérêts. Dans cette visée, nous avons d'abord consulté la ressource *Constellations* produite par le ministère de l'Éducation (<https://constellations.education.gouv.qc.ca>), qui contient une sélection d'œuvres jeunesse de qualité et de nombreux filtres de recherche. Par contre, la nouveauté des œuvres représentait aussi un critère de sélection important afin que celles-ci n'aient pas été présentées préalablement aux élèves, ainsi nous n'avons pu nous restreindre au répertoire de *Constellations* (certaines nouveautés n'y étant pas encore intégrées) ; les enseignantes ont dès lors validé les propositions de la chercheuse en fonction du niveau de lecture et des intérêts de leurs élèves. Qui plus est, nous avons également choisi nos albums avec le souci que ceux-ci offrent suffisamment de matière pour amener les élèves à utiliser la langue et à se questionner à propos de celle-ci. Par conséquent, nos albums sont dotés de caractéristiques textuelles et linguistiques révélant certaines complexités et subtilités ; ils incluent notamment plusieurs mots qui n'appartiennent pas au vocabulaire familier et quotidien, soit des mots « payants » selon Graves et ses collaborateurs (2014) ou de « deuxième catégorie » selon Beck et ses collaboratrices (2013).

Nous avons souhaité impliquer les enseignantes dans le processus de sélection des œuvres. Nous estimions que cette collaboration permettait de renforcer le caractère écologique de notre recherche, puisque les enseignantes pouvaient effectuer une sélection d'œuvres, non seulement en fonction du niveau de lecture et des intérêts de leurs élèves, mais également en fonction de leur planification. Or, leurs planifications différant, le consensus n'étant pas toujours obtenu et, surtout, l'impossibilité d'accès à certaines œuvres proposées en plusieurs exemplaires en temps de pandémie ont rendu ce critère plus difficile à respecter. La chercheuse a donc fini par trancher lors du choix final des œuvres.

⁴⁵ Nous distinguons un « album documentaire » d'un « documentaire » selon les précisions de DeRoy-Ringuette (2020), qui stipule que la principale différence entre ces deux types d'œuvres réside en « l'organisation qui aide au repérage des informations » (p. 283) exclusive aux documentaires et à l'absence de celle-ci dans les albums documentaires.

L'[annexe 3](#) présente d'ailleurs une courte description des trois choix d'albums en incluant, par la même occasion, le choix des mots qui s'y rapportent, ce dont nous discutons davantage dans ce qui suit.

3.3.3 Les mots ciblés dans les œuvres

Le choix des mots ciblés dans les œuvres jeunesse revêt également une grande importance sur les apprentissages générés et sur leur réemploi. Comme dans le cas de la sélection des œuvres, le choix des mots s'est donc appuyé sur des critères bien précis.

Dans cette optique, il nous a d'abord paru essentiel de sélectionner un nombre de mots adéquat en fonction de l'âge des élèves et de leurs habiletés linguistiques. Suivant le modèle d'enseignement direct d'Antil et Sauvageau (2020) et de Beck et ses collaboratrices (2013), nous avons sélectionné 10 mots dans chacune de nos œuvres. Ce choix se justifie aussi en référence aux études empiriques présentées dans le chapitre précédent. En effet, McKeown et Beck (2014) et Pullen et ses collaborateurs (2010) ont sélectionné de huit à dix mots sur une période d'expérimentation équivalente à la nôtre.

Dans un autre ordre d'idées, prenant une fois de plus appui sur le modèle de Beck et ses collaboratrices (2013) et sur celui d'autres chercheurs (Zipoli et coll., 2010 ; Pullen et coll., 2010), notre sélection a reposé sur les caractéristiques des mots de « deuxième catégorie », correspondant aux mots « payants » selon Graves et ses collaborateurs (2014). À partir de l'ensemble des mots pouvant être décrits comme tels dans les œuvres choisies, nous avons appliqué les critères de sélection prépondérants, énoncés dans le chapitre précédent : le potentiel des mots à être rencontrés ou réutilisés dans une variété de contextes et à nommer avec plus de nuances des concepts déjà connus des élèves a permis d'affiner notre sélection (Beck et coll., 2013 ; Gagnon, 2019 ; MELS, 2012a). À partir de ces critères fondamentaux, nous avons aussi retenu des mots « essentiels » (à la compréhension de l'œuvre). Si ceux-ci présentent de plus nombreuses occurrences dans notre album documentaire (voir notamment *recroquevillé* et *particulier* [[annexe 3](#)]), confirmant les observations de Graves et ses collaborateurs (2014) au sujet de l'occurrence élevée de ces mots dans les documentaires, certains ont aussi été relevés dans les œuvres littéraires (voir *récolte*, *murmure* et *clairière* [[annexe 3](#)]) ; l'analyse menée au chapitre 5 permet de vérifier si les observations de Marra (2014) quant à leur plus grand potentiel de réemploi s'appliquent à notre contexte expérimental. Nos lectures scientifiques montrent par ailleurs l'intérêt d'étudier les mots abstraits, puisque ceux-ci semblent susciter les discussions lexicales (Lavoie et coll., 2018), malgré le temps d'appropriation plus long qu'ils peuvent nécessiter (Gagnon, 2019), d'où la raison d'en avoir inclus à notre sélection. De même, à l'instar d'Aurnague et Garcia-Debanc (2020), nous avons veillé à la diversité des catégories grammaticales des mots ciblés, de façon à ne pas privilégier les noms par rapport aux adjectifs, aux adverbes et aux verbes et en s'assurant d'intégrer des locutions à nos listes de mots pour chaque œuvre.

C'est donc à la lumière de l'ensemble de ces critères que nous avons effectué, en collaboration avec les enseignantes, notre sélection de mots dans les œuvres choisies. Nous avons finalement confirmé nos choix, et plus spécifiquement le potentiel de réinvestissement des mots ciblés, à l'aide de l'outil interactif complémentaire à la liste orthographique du Ministère (http://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/), une ressource qui répertorie les 19 000 mots les plus fréquents issus de la littérature jeunesse francophone. Bien que cet outil constitue davantage une ressource pour l'enseignement de l'orthographe des mots, nous avons pu constater que l'ensemble des mots ciblés se trouvaient dans la liste de mots à l'étude au primaire ou parmi les autres mots du corpus, attestant leur présence fréquente dans la littérature jeunesse. Les locutions se trouvaient plutôt citées dans les contextes d'utilisation des mots, également issus de la littérature jeunesse francophone.

L'[annexe 3](#) illustre les 30 mots retenus au sein des trois œuvres utilisées dans le cadre de notre expérimentation.⁴⁶ Si tous les élèves ont été exposés aux mêmes mots, des activités différentes pour les consolider ont été présentées aux élèves selon leur condition expérimentale.

3.3.4 Les activités de consolidation des mots

Conformément au déroulement des séquences d'intervention de notre projet, tous les élèves des six classes sélectionnées ont participé à l'enseignement direct des mots ciblés. Cette séquence incluait une étape cruciale de consolidation des mots, qui s'est actualisée à travers des activités variées fournissant des occasions de réinvestissement significatives des mots, tant en réception qu'en production. Rappelons cependant que cette étape de consolidation constitue l'objet central de la comparaison entre les groupes expérimentaux.

D'une part, les élèves associés aux conditions G^{ROR} et G^{NOR} ont expérimenté diverses activités visant à consolider les mots ciblés par l'OR. Dans ce but, le cadre participatif planifié pour ces groupes d'élèves alliait les principes fondamentaux de l'OR aux pratiques jugées efficaces pour la consolidation des mots appris. À cette fin, comme stipulé par Chemla et Dreyfus (2002), l'oral a été mis au service de l'apprentissage des mots. En effet, en discutant avec leurs pairs, les élèves ont pu s'exprimer et faire le point à propos de leur compréhension de la forme⁴⁷, du sens ou de l'usage des mots appris. Les discussions visaient à développer la profondeur des connaissances lexicales en dépassant la simple mémorisation du sens des mots ciblés associé aux contextes précis dans lesquels ils avaient été rencontrés en lecture. En accord avec

⁴⁶ Le nombre d'occurrences des mots ciblés dans l'œuvre est également indiqué à l'[annexe 3](#) afin de pouvoir observer cette variable sur le réemploi spontané des mots par les élèves.

⁴⁷ Les activités portant exclusivement sur la forme des mots se sont révélées plus complexes à mener auprès des élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} et moins intéressantes du fait qu'elles ouvraient plus difficilement sur une divergence de réponses. De ce fait, les activités sur la forme vécues aux blocs 2 et 3 auprès des élèves associés à cette condition expérimentale comportait un lien avec le sens.

les travaux menés sur l'OR (notamment, Bergeron et ses collaborateurs [2017] ; Chabanne et Bucheton [2002] ; Hébert et Lafontaine [2014] ; Lusetti, [2004]), les situations proposées à ces groupes contribuaient à créer un contexte dans lequel les élèves devaient négocier, argumenter et justifier leurs propos pour résoudre un « problème lexical » et, dans un esprit collaboratif, en arriver au consensus le plus abouti possible (malgré la divergence des réponses possibles) (Luu et Nguyen, 2010). De plus, puisque notre recension des études empiriques portant sur l'enseignement du vocabulaire révèle l'importance des activités axées sur les relations sémantiques entre les mots, par diverses associations et comparaisons, plusieurs de nos propositions suivaient ces orientations. Notons que ces activités favorisaient naturellement la prise en compte des connaissances antérieures des élèves, notamment des élèves allophones ou bi/plurilingues, qui établissaient des liens avec des mots dans leur langue maternelle (Armand et Maraillet, 2015). Dans ces conditions, l'étayage apporté aux élèves suivait les objectifs d'inciter à la prise de risque, de stimuler la discussion, de favoriser l'autonomie des élèves dans la gestion des échanges et d'encourager un regard métacognitif sur les apprentissages et métalinguistique sur les mots appris et leur usage dans la langue.

D'autre part, les élèves associés aux conditions G^{RAA} et G^{NAA} ont participé à d'autres types d'activités de consolidation des mots. Celles-ci, bien que généralement inspirées des recherches empiriques présentées dans le chapitre précédent, ne misaient pas particulièrement sur les interactions et la réflexion entre pairs. Si quelques-unes pouvaient inclure une certaine utilisation de l'oral, elles se présentaient davantage sous forme d'exercices répétitifs et dirigés par l'adulte et se caractérisaient principalement par les réponses uniques qu'elles généraient. Dans cette perspective, la négociation, l'argumentation et la justification n'étaient pas au centre des actions.

De manière à illustrer concrètement les propositions associées aux deux conditions de consolidation des mots ciblés, nous regroupons les diverses activités en deux répertoires distincts, qui ont d'ailleurs été remis aux enseignantes ; ces répertoires, se trouvant aux [annexe 2a](#) et [annexe 2b](#), fournissent des descriptions de chacune des activités proposées. En collaboration avec les enseignantes, nous avons sélectionné certaines activités dans ces répertoires pour planifier les trois blocs d'intervention, ce qui est illustré dans les tableaux 4 et 5.

Tableau 4. – La planification des activités de consolidation avec oral réflexif (G^{ROR} et G^{NOR})

	BLOC 1	BLOC 2	BLOC 3
Activité 1	<i>À la manière des orthographes approchées</i> (forme)	<i>Dis-moi dix mots</i> (association sens-forme)	<i>Dis-moi dix mots</i> (association sens-forme)
Activité 2	<i>Prends-moi en photo !</i> (approfondissement de la compréhension du sens des mots)	<i>Domino-mots</i> (approfondissement de la compréhension du sens des mots)	<i>Domino-mots</i> ou <i>L'intrus</i> selon la classe (approfondissement de la compréhension du sens des mots)
Activité 3	<i>L'intrus</i> (approfondissement de la compréhension du sens des mots)	<i>Mises en situation en pot</i> (approfondissement de la compréhension du sens des mots)	<i>Absolument pareil</i> (approfondissement de la compréhension du sens des mots)
Activité 4	<i>Les phrases délirantes</i> (approfondissement de l'usage des mots)	<i>L'habilleuse</i> (approfondissement de l'usage des mots)	<i>Les phrases rigolotes</i> (approfondissement de l'usage des mots)

Tableau 5. – La planification des « autres activités » de consolidation (G^{RAA} et G^{NAA})

	BLOC 1	BLOC 2	BLOC 3
Activité 1	<i>Les crayons magiques</i> (association sens-forme)	<i>Les mots coupés</i> (forme)	<i>Les mots jumeaux</i> (forme)
Activité 2	<i>Un mot, une image</i> (association sens-forme)	<i>Jeu de mémoire</i> (association sens-forme)	<i>Pouce en l'air</i> (association sens-forme)
Activité 3	<i>Les mimes</i> (approfondissement de la compréhension du sens des mots)	<i>Les devinettes</i> (approfondissement de la compréhension du sens des mots)	<i>Les contraires</i> (approfondissement de la compréhension du sens des mots)
Activité 4	<i>Les phrases trouées</i> (approfondissement de l'usage des mots)	<i>Phrases en folie</i> (approfondissement de l'usage des mots)	<i>Mot manquant</i> (approfondissement de l'usage des mots)

En plus de la création des répertoires d'activités assurant une certaine uniformité dans les pratiques des enseignantes, d'autres lignes directrices ont dû être établies pour favoriser la mise en œuvre du projet et l'engagement des élèves. La réflexion sur le type d'étayage à apporter a été en ce sens cruciale.

3.3.5 L'étayage

Certes, il n'a pas été possible de décrire avec précision, à l'étape de planification du projet, les gestes et les actes de parole à offrir selon chaque condition expérimentale, puisque l'étayage constitue un ajustement qui s'effectue en fonction de l'immédiateté et de la dynamique de l'action en cours (Vallat, 2012). Les principes généraux décrits dans la section 2.2.2.3.2 L'étayage de l'enseignante du chapitre précédent ont néanmoins servi de fondements. Cela dit, comme les objectifs spécifiques et la structure de cette recherche induisent

l'octroi d'un étayage soutenu aux élèves à risque et l'utilisation, par l'adulte, d'actes de parole d'ordre différent selon la condition expérimentale à laquelle les élèves destinataires étaient associés, nous avons établi certaines balises que nous exposons ici.

Ainsi, certaines distinctions peuvent caractériser l'étayage offert aux élèves à risque, peu importe la condition expérimentale à laquelle ils étaient affectés, par rapport aux autres élèves. Rappelons que ces élèves recevaient un étayage soutenu, principalement offert par la chercheuse. En accord avec Le Manchec (s. d.), qui mentionne que l'adulte rassure par sa seule présence autant, sinon plus qu'il n'intervient, l'étayage soutenu auprès des élèves à risque s'est traduit plus généralement par une présence accrue de la chercheuse au moment de la réalisation des activités. Concrètement, les élèves à risque étaient regroupés ou situés à proximité dans la classe et la chercheuse suivait de très près le travail effectué par ces élèves. Lorsque les activités se déroulaient en sous-groupes (ce qui a toujours été le cas en contexte d'OR), la chercheuse s'est tout simplement jointe au sous-groupe d'élèves à risque, tout au long de l'activité, pour apporter le soutien nécessaire en fonction de la dynamique de l'action en cours.

Suivant le modèle de Bucheton et Soulé (2009), les postures d'accompagnement et d'enseignement étaient visées auprès de ces élèves (voir la section [2.2.2.3.2](#) pour plus de détails sur ces postures). Les autres élèves, plus souvent suivis par leur enseignante, pouvaient également bénéficier de telles postures d'étayage, mais selon une moins grande fréquence. En effet, étant plus nombreux à devoir être soutenus en même temps, une posture de lâcher-prise a également dû être adoptée par moments auprès des élèves non à risque, leur assignant une plus grande responsabilité en cours de travail.

Sous un angle différent, l'étayage offert aux élèves qui ont participé aux activités de consolidation par l'OR, à risque ou non à risque, s'est distingué par les actes de parole utilisés par les enseignantes et la chercheuse. En effet, si certains actes de parole ont été utilisés sans égard à la condition expérimentale, comme clarifier la tâche à effectuer, recentrer les élèves sur cette tâche et modeler certaines étapes de réalisation, un registre plus élargi d'actes de parole servait à assurer le bon déroulement des activités de consolidation du vocabulaire par l'OR. En effet, dans ce contexte pédagogique, l'étayage visait de surcroît à favoriser les discussions et à créer des conflits cognitifs dans un but de coconstruction des savoirs, ce qui a donné lieu à des actes de parole tels que : relancer une idée, réorienter le dialogue, inviter les élèves à approfondir un point de vue, faire verbaliser, etc. (Bergeron et coll., 2017 ; Rabatel, 2004 ; Grandaty et Turco, 2001).

Par ailleurs, l'étayage auprès des élèves qui ont travaillé en contexte d'OR a nécessité davantage l'emploi de stratégies métacognitives, les invitant à réfléchir à propos de leur processus d'apprentissage. De même, un transfert de responsabilités était davantage encouragé auprès des élèves associés à cette condition expérimentale afin que les médiations de l'adulte mènent les élèves à recentrer ensuite eux-mêmes d'autres

élèves ou à étayer les propos des autres (Grandaty et Dupont, 2010). Nous visions alors l'utilisation de procédés de relance (Soucy et Dumais, 2023) ainsi qu'une complexification et une augmentation des conduites langagières par les élèves au fil des discussions (Hébert et Lafontaine, 2014).

Au regard de ces orientations, nous avons souhaité garder des traces de nos interventions pour mieux comprendre leur fonction, leur type et leurs effets sur les élèves. De là, tant la chercheuse que les enseignantes pouvaient noter leurs observations dans le relevé d'évènements inclus dans leur journal de bord (voir la première page des [annexe 9a](#) et [annexe 9b](#) quant à la fonction de l'étayage fourni (selon les balises du modèle de Bange et ses collaborateurs, 2005), aux destinataires visés (élèves à risque ou non à risque), aux actes de parole employés et à leurs effets sur les élèves. Une grille bonifiée pour le relevé d'évènements a été proposée aux enseignantes œuvrant auprès des élèves associés aux groupes G^{ROR} et G^{NOR} (voir la première page de l'[annexe 9a](#)), offrant davantage d'exemples d'actes de parole favorisant la discussion et présentant une section concernant le transfert des stratégies d'étayage chez les élèves.

Les nombreux concepts sous-jacents à l'étayage ont joué un rôle crucial dans le bon déroulement du dispositif d'enseignement planifié, voire dans la comparaison entre les approches. Comme explicité dans cette section, il s'est avéré essentiel de conserver des traces de leur transfert en classe, comme c'est également le cas pour les autres aspects de notre démarche dans le but d'évaluer rigoureusement son efficacité.

3.4 L'évaluation et la comparaison des apprentissages : instrumentation et méthodes d'analyse

Les études empiriques portant sur le vocabulaire, recensées dans le chapitre précédent, permettent de constater que différents instruments servent à mesurer l'apprentissage de mots ciblés, tant en réception qu'en production. Elles montrent plus précisément que l'évaluation de la profondeur du vocabulaire s'effectue en utilisant des mesures sensibles à divers niveaux de connaissance et témoignant de la maîtrise de différentes facettes de la connaissance des mots. Ces lectures font en plus valoir l'utilisation de mesures multiples, en veillant à leur comparabilité et à la progression du niveau de difficulté entre elles. C'est donc sur ces fondements que repose notre démarche de vérification des acquis lexicaux. Autrement dit, reliée à nos objectifs de recherche nécessitant plusieurs sources de données, notre démarche se fonde sur une approche mixte de collecte de données, donnant lieu à des méthodes quantitative et qualitative d'analyse des données (Briand et Larivière, 2014).

3.4.1 La collecte de données

Dans cette perspective, le matériel utilisé dans le cadre de notre recherche pour évaluer l'apprentissage lexical des élèves se caractérise par la variété de données qu'il a permis de collecter. À cet effet, il a été important de nous assurer que la nature de ces données ainsi que la démarche et les outils employés pour les recueillir correspondaient bien à nos angles d'observation, soit, d'une part, l'évaluation de la profondeur des connaissances liées aux mots enseignés dans nos séquences d'intervention et, d'autre part, leur réemploi.

3.4.1.1 La nature des données recueillies

Partant de ces faits, les données collectées varient selon leur nature. Nous posons d'abord un regard sur celles qui revêtent un caractère quantitatif, puis sur celles de nature qualitative.

Afin de répondre à nos cinq objectifs de recherche, nous avons collecté diverses données quantitatives. Il s'agit de données *provoquées*, selon la classification de Van der Maren (2004), signifiant que celles-ci sont issues d'outils de collecte qui présentent des catégories définies à l'avance (p. ex : les réponses tirées d'un questionnaire à choix de réponses). Certaines données quantitatives correspondent toutefois davantage à ce que Van der Maren qualifie de données *suscitées*, puisqu'elles ont été dégagées en situation d'interaction entre acteurs. C'est le cas de l'observation du réemploi des mots ciblés (objectif 5), qui a été calculé en fonction du nombre d'occurrences relevées (tant en réception qu'en production).

D'autres données suscitées sont plutôt constituées d'images, de mots et de textes (colligées à partir d'enregistrements et de journaux de bord) et ont permis d'illustrer les paroles et les comportements des élèves, de la chercheuse et des enseignantes en situation d'échanges, constituant dès lors des données qualitatives selon Paillé et Mucchielli (2016). Celles-ci ont servi à documenter complémentirement le réemploi lexical (objectif 5). Ces données jouent un rôle particulier dans notre démarche méthodologique en documentant également l'appréciation des discussions entre pairs. Si, dans ce cas, elles ne sont associées à aucun objectif de recherche, elles demeurent essentielles. Nous justifions ce choix par le fait que la comparaison des connaissances lexicales des élèves selon le type d'activités de consolidation suppose une vérification de l'apport de l'OR et de l'étayage lors des discussions entre pairs. Autrement dit, la validité des résultats quantitatifs collectés dépend de ces données qualitatives.

Nous exposons plus en détails dans ce qui suit les choix d'outils ayant servi à une telle collecte de données mixte.

3.4.1.2 La démarche préconisée et les outils utilisés

L'intention de cette sous-section consiste à décrire la démarche et les outils qui ont permis de recueillir les données quantitatives et qualitatives, comme décrites ci-devant, visant à comparer la profondeur de l'apprentissage lexical des élèves selon les variables déterminées dans nos objectifs de recherche.

Afin de répondre à nos quatre premiers objectifs spécifiques, un prétest conçu par la chercheuse⁴⁸ a été administré quelques jours avant le début de chaque séquence d'intervention pour vérifier la connaissance des mots ciblés dans la séquence à venir. Cette administration s'est effectuée auprès de tous les élèves à risque et d'une partie des autres élèves, soit quatre élèves à risque par classe et autant d'autres élèves (sélectionnés aléatoirement) dans chacune des classes, pour une somme de 8 élèves par classe et de 48 élèves testés en totalité.⁴⁹ Nous avons choisi de réduire le nombre d'élèves auxquels nous avons administré chaque prétest afin de pouvoir disposer du temps nécessaire pour proposer une version qui inclut une multiplicité de tâches, dont des entretiens individuels en alternance avec de courtes tâches individuelles à l'écrit, une formule montrée efficace en recherche (Beck et coll. 2013 ; Nation, 2010 ; Schmitt, 2010 ; Webb, 2013). Les consignes ont été données à l'oral par la chercheuse afin que des difficultés potentielles en lecture n'affectent pas les résultats obtenus. En cohérence avec les activités proposées dans le cadre de notre expérimentation, cet instrument visait à mesurer la connaissance de quelques aspects du sens et de l'usage des mots ciblés dans la séquence d'intervention à venir. À cet effet, suivant la démarche d'Antil et Sauvageau (2020), notre modèle de prétest a recueilli des scores en réception.⁵⁰ Il a proposé en outre tant des tâches de reconnaissance que de rappel ; à noter que contrairement au continuum de tâches proposé par Laufer et Goldstein (2004), la tâche de rappel a été effectuée en premier afin d'éviter que des indices de sens fournis dans les tâches de reconnaissance puissent influencer le rappel. Un autre principe que nous avons respecté lors de la conception de chaque prétest a consisté à conserver (le plus possible) une uniformité dans la formulation des questions (Gagnon, 2019).

Concrètement, notre instrument comprend deux tâches distinctes. La première tâche s'est déroulée en entretiens individuels, menés par la chercheuse, et a évalué la capacité des élèves à définir à l'oral chaque mot ciblé, sans indices contextuels (rappel du sens) ; par exemple : « Que veut dire le mot *recroquevillé* ? ». Généralement, la chercheuse posait quelques questions de relance ou demandait des clarifications à l'élève

⁴⁸ Les prétests et les posttests conçus par la chercheuse ont d'abord été administrés auprès d'élèves de 1^{re} et de 2^e année non sélectionnés pour l'expérimentation afin de valider les items et la démarche.

⁴⁹ Les élèves testés sont demeurés les mêmes tout au long de l'expérimentation. Or, il importe de préciser qu'un élève à risque a dû quitter sa classe après le premier bloc d'intervention pour suivre un programme de francisation, menant à considérer les résultats de 47 élèves à partir du bloc 2.

⁵⁰ À noter que les tâches réceptives portant sur la forme à l'oral nous semblent présenter un caractère moins authentique (p. ex. : comparer diverses prononciations du mot, dont certaines seraient fautives) et celles portant sur la forme écrite des mots peuvent diriger davantage vers l'observation des habiletés graphophonétiques. Nous avons donc choisi de ne pas tester cette facette de la connaissance des mots, malgré qu'elle soit travaillée dans les activités de consolidation.

afin d'accéder à son réel niveau de connaissance, peu importe sa volubilité. Souvent, l'élève qui avait fait référence à un seul contexte d'utilisation du mot ciblé était invité par la chercheuse à fournir un deuxième contexte dans le but de vérifier la profondeur de sa connaissance du mot.⁵¹ Voici un exemple d'entretien tenu au sujet du mot particulier (C = chercheuse ; É = élève codé 202-6 par souci de confidentialité) :

C : « Que veut dire le mot particulier ? »

É : « C'est comme un escargot qui est le seul à avoir des lignes blanches. »

C : « Pourquoi il est particulier ? »

É : « Parce que les autres n'en ont pas. »

C : « Est-ce toujours les escargots qui sont particuliers ? »

É : « Non, tout le monde sur la planète Terre est particulier parce qu'on est différents, on n'a pas le même visage, pas les mêmes cheveux. »

La tâche suivante, inspirée des tâches dichotomiques adaptées à de jeunes élèves proposées par Beck et ses collaboratrices (2013), s'est déroulée à l'écrit en regroupant les huit élèves par classe. Cette tâche « à choix multiple » a testé tant la reconnaissance du sens des mots que la reconnaissance de certains aspects de leur usage à l'aide de trois questions par mot⁵². Celles-ci se répondaient par « oui » ou « non », et correspondaient aux émoticônes souriantes ou tristes sur la fiche-réponse des élèves⁵³. Les deux questions qui portaient sur le sens des mots se distinguaient par le niveau de connaissance qu'elles sollicitaient : l'une interrogeant le sens des mots de façon décontextualisée et l'autre de façon contextualisée (p. ex. : « Est-ce qu'un *funambule* est une sorte de machine ? » et « Pourrait-il y avoir un *funambule* dans un cirque ? »). La question qui visait à évaluer la connaissance de l'usage des mots ciblés amenait les élèves à repérer les mots qui s'utilisent bien ensemble (cooccurrences ; p. ex. : « Est-ce que le mot *dérouter* est bien utilisé dans cette phrase : Le manteau *dérouté* de Mathieu est neuf ? ») ou si le mot ciblé est bien utilisé dans une phrase donnée (connaissances morphologiques ou syntaxiques ; p. ex. : « Est-ce que le mot *funambule* est bien utilisé dans cette phrase : Ce matin, Mathys *funambule* lentement dans les rues de sa ville ? »). Tous les énoncés erronés étaient rédigés pour sembler plausibles d'un point de vue syntaxique. Le prétest

⁵¹ Dans le cas de la tâche de définition, pour témoigner de leur connaissance réceptive des mots, les élèves devaient faire appel à des connaissances en production au sens où ils fournissaient une explication qui utilise la langue (ce que Nation [2022] appelle le *rappel réceptif du sens*).

⁵² Les trois questions portant sur le même mot n'étaient pas énoncées l'une à la suite de l'autre lors de cette tâche afin de réduire l'influence des énoncés les uns sur les autres. Par ailleurs, le fait de présenter trois questions pour un même mot visait à pallier le désavantage des tâches dichotomiques, soit la possibilité de réussir par hasard.

⁵³ Au 3^e bloc d'intervention, nous avons ajouté une possibilité sur la fiche-réponse des élèves : s'ils n'avaient aucune idée de la réponse à fournir à une question, ils étaient invités, après s'être quand même positionné entre le « oui » et le « non », à encercler le point d'interrogation se trouvant au bas de la case-question. Cet ajout a permis de faire certaines hypothèses quant au nombre de réponses données « au hasard ». Nous n'avons toutefois pas tenu compte de ces observations dans l'analyse des résultats, car l'idée nous étant venue en cours d'expérimentation, la comparaison n'a pas pu se faire avec les fiches-réponses des deux premiers blocs, qui ne comportaient pas cet ajout.

complet du bloc 3 se trouve aux [annexe 6a](#) et [annexe 6b](#) ; un protocole d'administration est joint au prétest pour assurer une rigueur de passation.

Dans l'intention d'évaluer la progression des apprentissages (objectifs 1 à 4), quelques jours après chaque séquence d'intervention, nous avons administré un posttest, également conçu par la chercheuse, basé sur les mêmes mesures (items identiques) et le même déroulement que le prétest pour fins de comparaison. Or, comme le stipulent Anctil et Sauvageau (2020), le posttest devrait minimalement inclure un score en réception et en production pour chacun des mots. Ainsi, nous avons ajouté une tâche au posttest, soit une tâche productive demandant aux élèves d'accéder à chaque mot ciblé dans leur lexique mental (à partir d'un sens donné) et de rappeler correctement leur forme.⁵⁴ Cette tâche ne pouvait pas être comparée avec les données du prétest, mais elle a pu être comparée avec les données du posttest différé, dont il est question un peu plus loin. Dans le cas de cette tâche, une mise en situation a été présentée aux élèves (par la chercheuse) en faisant référence à un mot précis, à la manière de Gagnon (2019), c'est-à-dire sous la forme d'une tâche de closure. Le défi lancé à l'élève était de déterminer le mot ciblé qui s'avérait le plus approprié pour compléter la mise en situation proposée (p. ex. : « Le chat endormi est _____ sur le sofa. » [*recroquevillé*]) ; au besoin (dans un deuxième temps), comme l'ont fait Anctil et Sauvageau (2020), des affichettes illustrant le sens des mots, mais ne présentant aucun indice sur leur forme, ont été disposées devant les élèves en guise de « choix de réponses » (nous verrons toutefois dans le chapitre 5 qu'un score plus faible était accordé lorsqu'un tel soutien était nécessaire). Cette tâche orale s'est ajoutée au moment de l'entretien individuel, avant la tâche réceptive de définition des mots, afin d'accéder au rappel des mots le plus authentique possible, c'est-à-dire sans mention des mots par l'évaluatrice au préalable.

Nous avons mentionné que le réemploi des mots ciblés avait été observé en situation d'interaction entre élèves ou entre un élève et un adulte (objectif 5). Certaines données, de nature qualitative, ont été relevées par la chercheuse et les enseignantes à l'aide d'observations directes (notées par chacune des actrices dans leur journal de bord ; voir la deuxième page des [annexes 9a](#) et [annexe 9b](#)), d'enregistrements vidéos et d'entretiens semi-dirigés avec les enseignantes. Ces données ont notamment permis de recueillir des traces du réemploi spontané des mots ciblés durant les activités de consolidation ainsi que dans le quotidien de la classe (en réception et en production). Complémentairement à ces observations, nous avons administré un « posttest immédiat » supplémentaire aux élèves du G^{ROR} et du G^{RAA} afin d'analyser le réemploi des mots ciblés chez les groupes d'élèves à risque, ayant bénéficié d'un étayage soutenu de la chercheuse lors des

⁵⁴ Nous aurions trouvé pertinent d'ajouter aussi une tâche de production de phrases pour observer la progression des connaissances des élèves au regard de l'usage des mots d'un point de vue productif. Or, nous ne souhaitons pas alourdir davantage la passation du posttest et il semble, selon Moser (2012), que dans le cadre de ce type de tâches certains énoncés générés par les élèves, même si grammaticalement corrects, sont trop courts ou sémantiquement trop neutres pour montrer que l'élève connaît le sens du mot ou pour contenir des informations signifiantes liées au contexte.

activités de consolidation des mots. Dans le cas de cette tâche, les données recueillies, quantitatives cette fois, correspondent au nombre d'occurrences et à la variété des mots réemployés par les élèves (production de la forme des mots). Concrètement, lors de ce posttest, les élèves étaient amenés à effectuer un rappel du dernier album lu dans le cadre du projet de recherche. Un défi leur était alors proposé : utiliser le plus de mots ciblés possible en effectuant le rappel de l'album en question. Cette tâche a permis d'observer les mots réutilisés lors du rappel du texte. Une grille d'annotation a été utilisée à cet effet par la chercheuse, qui a mené ces posttests auprès des élèves (voir [annexe 8](#)). Précisons que pour faciliter le rappel du texte et limiter les difficultés inhérentes à la connaissance de la structure du texte, les élèves pouvaient avoir en leurs mains l'album ; le texte était cependant caché pour ne laisser entrevoir aucun mot ciblé. Bien que ce type de tâche ait montré des limites dans le cas de l'évaluation de la connaissance de mots précis (elle semble notamment peu fidèle pour mesurer quantitativement l'apprentissage de tous les mots) (Ancil et Sauvageau, 2020 ; McKeown et Beck, 2014), Cèbe et Goigoux (2017) montrent néanmoins sa pertinence pour le réemploi des mots travaillés.

À la toute fin de l'expérimentation, soit un mois après les trois blocs d'intervention⁵⁵, un posttest différé, dont la forme était identique à celle des posttests immédiats (mêmes items, mis à part la tâche de rappel du texte qui n'était pas réutilisée), a mesuré la rétention des mots enseignés (objectifs 1 à 4). Compte tenu de la grande quantité de mots évalués et de l'attention limitée des jeunes élèves, nous avons sélectionné de trois à quatre mots par bloc d'intervention, pour un total de 10 mots (les mêmes pour tous). Seuls ces mots ont pu être comparés entre le posttest immédiat et le posttest différé. Lors de la sélection des mots, nous avons veillé à tester une variété de classes de mots et des locutions, tout comme des mots abstraits et concrets. Nous avons aussi inclus des mots bien et moins bien appris selon les résultats aux posttests immédiats pour vérifier la rétention à long terme dans les deux cas. Les mots qui présentaient des résultats extrêmes n'ont pas été retenus. En somme, les 10 mots suivants ont été retenus pour le posttest différé : *bric-à-brac, dénicher, ponctuellement, retentissant, balbutier, bouleverser, rebrousser chemin, être sur le qui-vive, funambule et laborieux*.

3.4.2 L'analyse des données

Considérant le nombre substantiel et la variété des données recueillies dans le cadre de notre expérimentation, il est fondamental de détailler la façon dont celles-ci ont été analysées. Puisque nous avons opté pour une approche mixte d'analyse des données, nous traitons d'abord de l'analyse quantitative des

⁵⁵ Nous avons fait le choix de faire passer un seul posttest différé en raison de contraintes d'horaire et pour préserver la motivation des élèves dans l'apprentissage des mots (certains estimaient que les tests étaient nombreux).

prétests et des posttests, puis de l'analyse qualitative des bandes vidéos, des journaux de bord et des entretiens.

3.4.2.1 L'analyse quantitative

Dans ce qui suit, nous tentons plus précisément de répondre aux trois questions suivantes : Comment les observations effectuées dans les prétests et les posttests ont-elles généré des données quantitatives ? Comment la validité de ces données a-t-elle été assurée ? Quels types d'analyses ont permis de comparer les résultats obtenus et de vérifier l'atteinte des objectifs de recherche ?

3.4.2.1.1 *Les données quantitatives*

D'abord, nous estimons que les données recueillies dans les prétests et les posttests ont permis de mesurer la profondeur du vocabulaire en ce sens où chaque mot était évalué, tant en réception qu'en production (dans ce dernier cas, au posttest seulement), en reconnaissance et en rappel, à partir de tâches variées. Différents aspects de la connaissance des mots ont été évalués (principalement des aspects liés au sens et à l'usage des mots). De plus, certaines tâches ont contribué à illustrer divers degrés de connaissance des mots ciblés ; par exemple, la tâche de reconnaissance du sens des mots distinguait les connaissances contextualisées des connaissances décontextualisées et la tâche de définition des mots (en entretien) a été évaluée selon une échelle graduée en divers niveaux de connaissance.

D'ailleurs, sur ce point, nous avons suivi les traces de Beck et ses collaborateurs (1987) et de Puhalla (2010) pour proposer une échelle de notation liée à la tâche de définition des mots qui présente plusieurs niveaux. Ainsi, à l'instar de Beck et ses collaborateurs (1987), le niveau le plus élevé de l'échelle proposée correspond à une connaissance qui se distancie du contexte dans lequel les mots étaient rencontrés dans l'œuvre lue. Le modèle d'évaluation des définitions de jeunes élèves de Gagnon (2019) s'est également avéré inspirant, ce dernier tenant compte de l'habileté des élèves à définir les mots par leur association à d'autres mots connus et par l'ajout d'exemples ; nous n'avons toutefois pas retenu les critères de définition des mots associés à la structure d'une définition (association à un mot générique, etc.), puisque Read (2004) précise que c'est plutôt à partir de l'âge de 10 ans que les élèves arrivent à formuler des explications qui ressemblent à des définitions formelles. Le tableau 6 illustre la première version de l'échelle, utilisée au bloc 1.

Tableau 6. – L'échelle de notation des définitions des élèves utilisée au bloc 1

Note attribuée	Description du niveau de connaissance
0 point	Connaissance absente - L'élève n'arrive pas à définir le mot ciblé.
1 point	Connaissance minimale - L'élève montre une connaissance lacunaire du mot ciblé. Il peut seulement fournir un ou des mots présentant un lien vague avec le mot ciblé OU il semble avoir une idée générale du sens du mot, mais il manque une composante de sens <u>importante</u> ou ses explications présentent des contradictions ou des éléments erronés.
2 points	Connaissance incomplète - L'élève montre une connaissance générale du mot ou associée à un contexte limité, par exemple uniquement à celui de l'œuvre lue. L'élève peut néanmoins arriver à nommer des mots liés au mot ciblé.
3 points	Connaissance profonde - L'élève montre une connaissance précise du mot ciblé et fait référence à des contextes variés. Il peut fournir des exemples divers.

Après l'utilisation de cette échelle de notation au premier bloc d'intervention, nous avons réalisé que les descriptions semblaient parfois trop précises et que les définitions fournies par les élèves pouvaient comporter des éléments se situant tantôt dans un niveau, tantôt dans un autre, ce qui pouvait affecter la cohérence du codage effectué. Devant cet écueil, nous avons choisi de modifier notre échelle de notation pour une échelle basée sur une évaluation globale des définitions des élèves, s'apparentant à une échelle Likert, en accord avec l'hypothèse d'Antil (2011), basée sur celle de Johansson (1978), qui suggère que les jugements posés de façon subjective et globale correspondent très fortement à ceux issus de mesures objectives fondées sur une description détaillée de chaque niveau évalué. La nouvelle version de la grille de notation, présentée au tableau 7, laissait dès lors au codeur un rôle davantage axé sur son jugement.

Tableau 7. – L'échelle de notation des définitions des élèves utilisée aux blocs 2 et 3

Note attribuée	Description du niveau de connaissance
0 point	Connaissance absente
1 point	Connaissance minimale
2 points	Connaissance incomplète
3 points	Connaissance profonde

La comparaison des résultats, soit leur analyse, a nécessité une transformation des observations en scores. Ainsi, suivant les balises de l'échelle de notation, un score de 0 à 3 points a été attribué à chaque élève pour chaque mot évalué au moyen de la tâche de définition (rappel du sens), et ce, tant au prétest qu'au posttest. Le pointage s'est d'ailleurs avéré identique pour la tâche « à choix multiple » (reconnaissance du sens en contexte et hors contexte ainsi que de l'usage adéquat des mots). En effet, comme la connaissance de ces aspects des mots était mesurée, pour chaque mot, à l'aide de trois questions valant chacune un point, un score de 0 à 3 points était attribué à chaque élève pour chaque mot évalué dans le cadre de cette tâche

également. Rappelons qu’au posttest, une tâche de production de la forme des mots a été ajoutée. Dans ce cas, un point a été attribué pour chaque bonne réponse fournie par l’élève (production du mot attendu en fonction de la mise en situation proposée) ; si un repère visuel (présentation des étiquettes-mots) était nécessaire à la production du mot, seulement 0,5 point était alors accordé. Finalement, les résultats à la tâche de réemploi lexical, effectuée uniquement auprès des élèves à risque, ont été compilés en parallèle ; le nombre d’occurrences et la variété des mots fournis lors du rappel de l’œuvre lue ont été compilés pour chaque élève. Le tableau 8 illustre les scores attribués selon la « force » de la connaissance des facettes des mots évaluées (Webb, 2013).

Tableau 8. – L’attribution des scores selon la tâche et les facettes des mots évaluées

	Tâche de définition	Tâche à choix multiple	Tâche de production
Facettes évaluées	Rappel du sens du mot	Reconnaissance : - du sens du mot hors contexte - du sens du mot en contexte - de l’usage adéquat du mot	Rappel de la forme orale du mot
Scores attribués	0 point = connaissance absente 1 point = connaissance minimale 2 points = connaissance incomplète 3 points = connaissance profonde	Scores (par facette évaluée) 0 point = réponse incorrecte 1 point = réponse correcte	0 point = forme incorrecte 0,5 point = forme correcte (avec indices visuels) 1 point = forme correcte (sans indices visuels)
Score maximal/mot	3	3	1

De façon générale, les scores ont donc été attribués selon les réponses exactes, partielles ou erronées fournies par les élèves. Le codage des définitions a cependant donné lieu à plus de réflexions et, en ce sens, un contrecodage des données s’est imposé dans l’optique d’assurer la validité du codage effectué initialement par la chercheuse.

3.4.2.1.2 Le contrecodage des données

Ainsi, seules les définitions de la tâche de rappel du sens ont été contrecodées, puisque le système de notation pour les autres tâches ne le justifiait pas (généralement réponses exactes/erronées). De là, l’étape du contrecodage des données issues des définitions d’élèves se voulant rigoureuse, elle a exigé certaines lignes directrices quant au choix des codeurs et de l’échantillon. Des outils fournis aux codeurs avaient par ailleurs pour but de favoriser la cohérence des pratiques, d’un codeur à l’autre. D’ailleurs, les réflexions des codeurs ont fait évoluer ces outils au fil de l’expérimentation.

Ainsi, une partie des définitions fournies par les élèves aux trois prétests et aux posttests immédiats, initialement codées par la chercheuse, ont fait l’objet d’un contrecodage par trois codeurs différents (deux codeurs par bloc). Ces codeurs présentaient un profil différent, chacun possédant néanmoins une expertise

en lien avec le domaine de notre recherche, soit en rapport avec l'enseignement du lexique ou, plus largement, du français. Au moment du codage, l'un était professeur à l'université et les deux autres étaient étudiantes, l'une candidate au doctorat, l'autre à la maîtrise.

Nous avons établi le nombre de définitions « contrecodées » en fonction de la littérature scientifique, qui semble reconnaître la validité d'un contrecodage basé sur un échantillon représentant entre 10 à 20 % de l'ensemble des données recueillies (Anctil, 2011 ; Hébert et Lépine, 2012 ; Tellier, 2014). De là, sur les 48 élèves interrogés en entretien aux premiers prétest et posttest immédiat à propos de la définition de 10 mots (960 définitions), nous avons retenu pour le contrecodage les définitions (au prétest et au posttest) de neuf élèves à propos des 10 mots ciblés (180 définitions = 19 % de l'ensemble des définitions recueillies aux 1^{ers} prétest et posttest). Ensuite, sur les 47 élèves interrogés en entretien aux deuxième et troisième prétests et posttests immédiats à propos de la définition de 10 mots (1880 définitions), nous avons retenu pour le contrecodage les définitions de huit élèves à propos des 10 mots ciblés (320 définitions = 17 % de l'ensemble des définitions recueillies aux 2^e et 3^e prétests et posttests). Dans le but de valider parallèlement notre échelle de notation des définitions, nous avons choisi de centrer le contrecodage sur les définitions les plus susceptibles de donner lieu à des divergences entre les codeurs, soit généralement des définitions initialement codées à un degré de certitude moins élevé selon l'avis de la chercheuse. C'est ainsi que huit ou neuf élèves par bloc, répartis selon les quatre conditions expérimentales et ayant fourni des réponses correspondant à ces critères, ont été sélectionnés dans le but que leurs définitions soient contrecodées.

Afin de clarifier la démarche à suivre par les codeurs, ces derniers ont reçu un guide de contrecodage à chaque bloc (voir un extrait du guide de contrecodage du bloc 3 à l'[annexe 11](#)). Diverses consignes se trouvaient dans ce guide et plusieurs exemples étaient fournis (p. ex : extrait d'une fiche codée). Des considérations à prendre en compte étaient également listées, concernant notamment les éléments essentiels que devaient présenter les définitions des élèves pour démontrer une compréhension profonde de chacun des mots et la nécessité de faire référence à des contextes variés (au moins deux/mot) pour démontrer ce niveau de connaissance. Le guide de contrecodage a évolué d'un bloc à l'autre en fonction des observations des codeurs. C'est d'ailleurs grâce aux commentaires reçus à l'étape du contrecodage que l'échelle de notation a pu être révisée comme décrit précédemment dans cette section. De même, une analyse des désaccords entre codeurs à la suite du bloc 2 a permis de préciser certaines balises de codage (considérer que deux exemples trop similaires font référence à un même contexte, octroyer un maximum de points pour une définition qui évoque l'ensemble des éléments attendus dans la définition d'un mot sans que la définition respecte une structure formelle, etc.). En ce sens, les réflexions des codeurs ont contribué à l'ajout d'outils

visant à clarifier la classification des définitions (p. ex. : exemples de réponses d’élèves classées selon l’échelle de notation).⁵⁶

Le tableau 9 illustre les pourcentages d’accord interjuges obtenus à chaque prétest/posttest immédiat ; ces pourcentages représentent les scores identiques accordés par les codeurs (comparaisons par paires de codeurs) par rapport au nombre de scores total à attribuer.

Tableau 9. – Les résultats du contrecodage des données issues de la tâche de définition des mots (% d’accord entre les codeurs)

	Bloc 1					Bloc 2					Bloc 3					Moyenne globale (%)
	Codeur 1/chercheuse (%)	Codeuse 2/chercheuse (%)	Codeur 1/codeuse 2 (%)	Moyenne (%)	Moyenne du bloc (%)	Codeur 1/chercheuse (%)	Codeuse 3/chercheuse (%)	Codeur 1/codeuse 3 (%)	Moyenne (%)	Moyenne du bloc (%)	Codeur 1/chercheuse (%)	Codeuse 3/chercheuse (%)	Codeur 1/codeuse 3 (%)	Moyenne (%)	Moyenne du bloc (%)	
Prétest	90	91	86	89	82	89	91	88	89	83	95	94	94	94	89	85
Posttest immédiat	76	71	76	74		75	84	71	77		83	86	79	83		

Le tableau 9 fait état d’un accord interjuges fort acceptable, qui permet par conséquent de valider le codage effectué par la chercheuse. En effet, la moyenne globale s’approche des balises établies par Miles et Huberman (2003), qui recommandent un accord interjuges de 90 % et une flexibilité quant à cette recommandation selon le contexte et la taille du corpus. D’autres chercheurs, comme Hébert et Lépine (2012), considèrent positivement un accord interjuges de plus de 80 %, un repère dépassé par la moyenne pour chacun de nos blocs.

De toute évidence, les résultats montrent néanmoins une différence entre l’accord interjuges observé aux prétests comparativement aux posttests, ce que nous expliquons essentiellement par les réponses plus développées fournies par les élèves aux posttests. Par ailleurs, nous émettons l’hypothèse que l’augmentation graduelle de l’accord interjuges s’explique par les précisions ajoutées au *Guide de contrecodage* en réponse aux demandes de clarification des codeurs au fil de l’expérimentation (p. ex. : ajout d’exemples de réponses d’élèves classés selon l’échelle de notation) et d’une modification de l’échelle vers une évaluation globale des définitions des mots, laissant au codeur un rôle davantage axé sur son jugement. Une analyse des désaccords entre codeurs au terme du bloc 2 a également permis d’établir de nouvelles balises de codage, comme l’octroi possible de 3 points pour une définition qui évoque des

⁵⁶ Des informations concernant les pourcentages d’accord interjuges sont fournies dans le chapitre de résultats.

contextes suffisamment explicites pour représenter l'ensemble des éléments attendus dans la définition d'un mot, sans que la définition respecte une structure formelle⁵⁷ ; la profondeur de la connaissance du mot en question nous semblait démontrée dans de tels cas.

3.4.2.1.3 Les analyses menées à partir des données quantitatives

À partir des données quantitatives, nos analyses visaient à vérifier l'efficacité des interventions et l'ampleur des apprentissages lexicaux réalisés dans chacune des conditions expérimentales. Autrement dit, les analyses menées avaient pour but de vérifier si la connaissance des mots ciblés avait tendance à devenir plus profonde du prétest (T1) au posttest immédiat (T2) dans un même bloc d'intervention et de mesurer la rétention des apprentissages des posttests immédiats (T2) au posttest différé (T3) ; de telles analyses, réalisées avec le logiciel SPSS (version 27), étaient donc basées sur l'observation de l'évolution des scores, c'est-à-dire sur un *score de différence* (comme nommé entre autres par Dimitrov et Rumrill [2003]), d'un temps donné à un autre. Si nous avons effectué quelques analyses portant sur les scores globaux afin de brosser un portrait des apprentissages lexicaux faits au fil des blocs d'intervention par l'ensemble des élèves, nos analyses étaient majoritairement centrées sur la comparaison de l'évolution des scores selon les groupes expérimentaux, en vue de dégager des pistes de réponse à nos objectifs de recherche.

Les analyses effectuées à partir des scores globaux (objectif 1), sans égard aux conditions expérimentales, étaient basées sur des statistiques descriptives et des tests *t* pour échantillons appariés. Nous avons notamment comparé l'évolution des scores obtenus par l'ensemble des élèves à chacune des tâches réceptives⁵⁸, d'un temps d'intervention à l'autre (T1-T2 ; T2-T3), à chacun des blocs. Comme la tâche productive n'a pas été testée aux prétests, la comparaison des scores globaux obtenus au T2 a été effectuée et la comparaison de l'évolution des scores a pu être réalisée du T2 au T3. De telles analyses ont aussi été menées au regard des mots enseignés (objectifs 1.1 et 1.2) afin de vérifier si certains semblaient davantage appris et retenus dans le temps que d'autres. Dans le cas des tests *t* effectués, le seuil de signification de la valeur *p* était établi à .05 et la taille d'effet de la valeur *p* a été interprétée à l'aide du *d* de Cohen (1988), dont les balises sont les suivantes : 0.2 à 0.4 = petit effet ; 0.5 à 0.7 = effet moyen ; ≥ 0.8 = fort effet (Howell, 2008).

La démarche suivie pour comparer les données collectées selon les groupes expérimentaux s'est avérée différente (objectifs 2 à 4). De façon générale, pour chaque bloc d'intervention, des comparaisons par tâche

⁵⁷ L'entretien tenu au sujet du mot *particulier*, transposé en verbatim dans la sous-section 3.4.1.2 constitue un exemple évocateur de ce cas de figure. En effet, l'élève ne fournit pas une définition formelle du mot, mais il mentionne des exemples suffisamment explicites et distincts pour démontrer sa compréhension profonde des éléments essentiels à la base de la définition du mot [PARTICULIER : Qui est spécial, OU différent de quelque chose d'autre].

⁵⁸ L'analyse des données a été effectuée par tâche, les tâches n'étant pas de niveau de difficulté égale, donc ni comparables, ni « cumulables » de façon statistique.

réceptive, basées sur l'évolution des scores du T1 au T2 ont été réalisées au moyen d'analyses de covariance univariées (ANCOVAS) en fonction des deux principaux facteurs liés à nos objectifs de recherche, soit l'approche utilisée au moment des activités de consolidation des mots (OR ou autres activités) et le profil des élèves (à risque ou non à risque). Ces analyses permettaient de vérifier la présence d'une possible interaction entre les deux facteurs et rendaient possible l'ajout comme covariable de la moyenne des scores au T1 (pour la tâche analysée dans un bloc donné)⁵⁹. Lorsqu'aucune interaction n'était observée entre les facteurs, il devenait possible d'analyser l'impact de chaque facteur indépendamment l'un de l'autre sur l'évolution des scores, ainsi, de nouvelles ANCOVAS univariées à facteur unique étaient effectuées afin de centrer les observations vers les objectifs de recherche (p. ex. : comparaison des scores en fonction de l'approche uniquement). Si le seuil de signification de la valeur p est demeuré le même dans toutes nos analyses, la taille d'effet de la valeur p a été interprétée selon les données fournies d'emblée par le logiciel SPSS, dans le cas des ANCOVAS, l'Êta carré partiel, suivant ces balises : 0.01 à 0.05 = petit effet ; 0.06 à 0.13 = effet moyen ; ≥ 0.14 = fort effet.

Les analyses comparatives basées sur l'évolution des scores du T2 au T3, visant à rendre compte de la rétention des apprentissages lexicaux réceptifs, ont été menées distinctement. Nous avons alors procédé à des ANCOVAS à mesures répétées. Ainsi, pour chaque bloc, des analyses par tâche basées sur l'évolution des scores de T1 à T2, puis de T1 à T3 permettaient de définir la variable « temps » à deux niveaux, ajoutée aux facteurs intersujets (approche et profil des élèves), et d'inclure à nouveau comme covariable la moyenne des scores au T1 (pour la tâche et le bloc analysés).

L'analyse des résultats obtenus à la tâche productive présente certaines différences en raison de l'absence de prise de données au T1, qui évitait entre autres d'inclure la moyenne des scores au prétest comme covariable. Ainsi, la comparaison de scores au T2 s'est d'abord effectuée par une ANOVA univariée /bloc (pour vérifier la présence d'interaction entre les facteurs *approche* et *profil des élèves*). En l'absence d'interaction, de simples tests t pour échantillons indépendants ont été réalisés, centrés vers les objectifs de recherche (p. ex. : comparaison des scores/bloc en fonction de l'approche uniquement). Pour rendre compte de la rétention des apprentissage lexicaux en production, une ANCOVA/par bloc a été menée (facteurs : *approche* et *profil des élèves* ; variable dépendante : évolution des scores du T2 au T3 à la tâche de production) ; la moyenne des scores au T2 a été ajoutée comme covariable pour tenir compte de la variance des scores au posttest immédiat.

⁵⁹ La prise en compte de la moyenne des scores au prétest comme covariable permet de reconnaître une potentielle différence des groupes au T1 et du fait qu'un moins grand spectre d'évolution des scores est possible pour les élèves qui obtiennent des scores plus élevés au prétest.

Dans le cas des analyses visant à comparer spécifiquement l'évolution des scores des élèves à risque entre eux, l'échantillon était réduit et, dans ces conditions, moins près d'un « grand n »⁶⁰ ; il devenait dès lors difficile de respecter la loi normale. En effet, le groupe G^{ROR} comptait 12 élèves et le groupe G^{RAA} était constitué également de 12 élèves au bloc 1 et de 11 élèves aux blocs suivants. Nous avons tout de même mené des analyses inférentielles (ANCOVAS) lors des comparaisons d'évolution des scores entre élèves à risque, principalement pour deux raisons : les groupes comparés étaient balancés et les prétests/posttests menaient à des résultats « bornés » (0-1-2-3), évitant la présence de valeurs extrêmes. Il importe néanmoins de préciser que, dans un tel contexte d'analyse, nous avons opté pour des vérifications de sensibilité au moyen de tests non paramétriques (Mann-Whitney) et de tests robustes (Welch et de Brown-Forsythe) pour valider nos analyses principales (les ANCOVAS réalisées initialement). Nous estimons que l'utilisation de ces tests non paramétriques, moins rigoureux que les tests paramétriques, nécessite cependant de modérer et de nuancer les conclusions qui en sont tirées.

Le réemploi lexical a par ailleurs été analysé selon une analyse quantitative descriptive (objectif 5). Les occurrences et la variété des mots ciblés réemployés par les élèves à risque lors du rappel des œuvres lues ont été comparées en fonction du facteur *approche*.

C'est donc grâce à la complémentarité des analyses menées à partir des données quantitatives que nous avons pu poser un regard plus juste sur nos objectifs de recherche. Rappelons que ces analyses ont également été complétées par l'analyse des données qualitatives, ce qui est détaillé dans la section suivante.

3.4.2.2 L'analyse menée à partir des données qualitatives

L'analyse des données qualitatives concerne globalement l'appréciation de la qualité des discussions lexicales menées en cours de projet dans le but de juger des conditions de mise en œuvre de l'OR et, par conséquent, de la validité des résultats issus de l'analyse des données quantitatives. Qui plus est, l'analyse des données qualitatives a servi à documenter le réemploi lexical chez les élèves (objectif 5). L'ensemble des données qualitatives a été relevé dans les bandes vidéos enregistrées lors des séances d'activités de consolidation des mots, dans les journaux de bord remplis par les enseignantes et la chercheuse tout au long de l'expérimentation et dans les entretiens semi-dirigés menés auprès des enseignantes à la fin du projet.

3.4.2.2.1 Les bandes vidéos

Les bandes vidéos ont servi à évaluer tant la qualité des discussions menées et de l'étayage fourni que le remploi spontané en contexte d'activités de consolidation.

⁶⁰ Un « grand n » équivaut à un échantillon d'environ 25-30 sujets.

En premier lieu, du point de vue des discussions menées et de l'étayage fourni, bien que l'analyse de contenu⁶¹ ait porté majoritairement sur les données associées aux groupes G^{ROR} et G^{NOR} et aux groupes d'élèves à risque, tous les groupes expérimentaux étaient concernés par ces observations pour des fins comparatives et ont dès lors été filmés. Considérant le grand nombre de bandes vidéos produites (4 séances de consolidation des mots x 3 blocs d'intervention x 6 classes = 72 bandes vidéos d'une quinzaine de minutes chacune), nous en avons sélectionné 20 pour l'analyse, soit 14 associées à la condition OR et 6 liées aux « autres activités ».

Dans le cas des bandes vidéos présentant des activités en OR, nous avons veillé à ce qu'elles soient réparties sur les trois blocs d'intervention et qu'au moins une bande vidéo par bloc soit associée à chacune des trois enseignantes assignées à cette condition expérimentale. Ces choix reposent sur nos observations et celles des enseignantes en cours d'expérimentation, qui laissaient supposer une appropriation à géométrie variable de la posture en OR chez les trois enseignantes et leurs élèves. De même, une répartition équitable entre les blocs d'intervention nous assurait de pouvoir témoigner de l'évolution de l'OR et de la posture d'étayage au fil des rencontres et d'éviter de confondre l'effet d'une condition expérimentale avec l'effet produit par un album en particulier ou par des mots précis. Au moins une bande vidéo par bloc filmée auprès des élèves à risque (avec étayage de la chercheuse) a été ajoutée à cette sélection, pour un total de 14. Dans le cas des bandes vidéos présentant d'autres activités de consolidation des mots, nous en avons retenu six au total, en respectant une répartition aux trois blocs d'intervention. Plus précisément, nous avons ciblé une bande vidéo illustrant une activité auprès de l'ensemble des élèves (avec étayage de l'enseignante) et une bande vidéo montrant le déroulement d'une activité auprès des élèves à risque (avec étayage de la chercheuse) par bloc. De ce fait, lors de la sélection totale des bandes vidéos, une plus grande place a été accordée aux activités menées en OR (en raison de notre volonté d'utiliser les données qualitatives pour apprécier la qualité des discussions lexicales menées en OR), mais un nombre égal de bandes vidéos filmées auprès des élèves à risque (une par bloc dans les deux conditions expérimentales) a été retenu pour l'analyse, dans une perspective d'analyse de l'étayage soutenu fourni dans ce contexte.

Mis à part les critères de sélection des bandes vidéos basés sur la répartition en fonction des blocs d'intervention et des groupes expérimentaux, comme décrite ci-devant, précisons que les bandes vidéos ont également été choisies selon les notes prises dans les relevés d'événements des enseignantes et de la chercheuse (dans leurs journaux de bord ; voir [annexe 9a](#) et [annexe 9b](#)). Ainsi, les notes relatives aux actes de parole de l'adulte, à leurs effets sur les élèves et au transfert de l'étayage chez les élèves ont influencé notre sélection : elles ont permis de cibler les bandes vidéos s'avérant plus représentatives de l'OR dans les

⁶¹ L'analyse de contenu suit les étapes de la sélection du corpus, de la préanalyse, de l'exploitation du matériel et de la synthèse des résultats (Dany, 2016).

groupes G^{ROR} et G^{NOR} et présentant un potentiel pour porter un jugement sur la qualité de l'étayage fourni. La description des extraits sélectionnés dans les bandes vidéos est présentée en détail à l'[annexe 14](#).

Comme ces bandes vidéos ont servi à décrire la qualité des discussions menées en OR et de la posture d'étayage, ce sont les critères d'appréciation de l'OR dégagés dans le chapitre précédent qui ont guidé leur analyse. Rappelons que trois principaux critères ressortent à cet effet : la tâche, l'engagement de l'élève et l'étayage. Une analyse thématique a été réalisée avec ces critères comme thèmes principaux. Concrètement, les sous-thèmes associés à ces thèmes principaux, comme présentés dans la section 2.2.2.4.2 Les critères d'appréciation du chapitre précédent, sont devenus des objets d'observation (p. ex. : l'engagement des élèves a été observé selon les prises de parole et les conduites langagières des élèves). De nouveaux thèmes et sous-thèmes ont également émergé de l'analyse thématique ; tous ont été transposés en codes, listés à l'[annexe 14](#).

Concrètement, l'analyse thématique (considérée comme l'étape de préanalyse dans notre analyse de contenu) réalisée à l'aide du logiciel Atlas.ti a d'abord consisté à visionner et à coder chacun des extraits vidéos sélectionnés ; c'est d'ailleurs au cours de cette étape que de nouveaux codes (sous-thèmes) ont émergé. Simultanément, certains passages ont été transcrits en verbatims, ceux-ci paraissant plus révélateurs d'une posture en OR ou permettant de faire ressortir les liens entre les observations effectuées (réciprocité, complémentarité, contradiction, etc.). Cette méthode d'analyse s'inspire largement des orientations définies par Paillé et Mucchielli (2016), qui définissent l'analyse thématique comme une « transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du corpus analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche » (p. 236). Qui plus est, ces chercheurs stipulent que ce type d'analyse se rend jusqu'à vérifier si les thèmes se recoupent, se rejoignent, se contredisent et se complètent, ce que notre analyse a également visé à démontrer.

Il importe néanmoins de rappeler que l'analyse thématique a constitué une étape préliminaire intégrée à notre analyse de contenu. En effet, une fois les bandes vidéos codées, nous avons procédé à une quantification de l'apparition de chacun des codes dans le matériel analysé. Ainsi, l'appréciation de la qualité des discussions menées a notamment été considérée en fonction du temps accordé à la coconstruction des savoirs lexicaux dans les extraits vidéos visionnés ainsi que de la variété des actes de paroles de l'adulte et des conduites langagières des élèves.

En deuxième lieu, sous un angle analytique différent, les bandes vidéos ont servi à observer le réemploi lexical spontané en cours d'activités de consolidation. En effet, dans le but de répondre à notre quatrième objectif de recherche, nous avons choisi aléatoirement six bandes vidéos filmées auprès des élèves à risque, en nous assurant d'une répartition de celles-ci selon les approches et les blocs d'intervention. À partir de

ces sources de données, il a été possible de recenser le nombre d'occurrences et la variété de mots ciblés réemployés (en réception et en production) par les élèves d'un même sous-groupe ($n = 4$) dans une période de 4 minutes au cours des activités sélectionnées. Plus de détails sont fournis à ce sujet dans le chapitre 5.

Les observations liées aux données qualitatives ne se sont toutefois pas limitées aux vidéos filmées en classe. En effet, les journaux de bord ont représenté des outils complémentaires à cet égard.

3.4.2.2.2 Les journaux de bord

Nous avons donc tenu compte des annotations dans les journaux de bord pour compléter l'analyse des données qualitatives. À titre indicatif, comme chaque enseignante tenait un journal de bord et que la chercheuse possédait le sien, sept journaux de bord ont été utilisés en cours d'expérimentation et collectés au terme de celle-ci.

Les journaux de bord comprenaient un relevé d'évènements pour chaque activité de consolidation des mots vécue en classe, dans lequel il était possible de noter les observations directes relatives à l'étayage fourni (fonction de l'étayage, actes de paroles, effets créés chez les élèves). Une section portant sur le transfert des stratégies d'étayage chez les élèves était ajoutée dans les journaux de bord des enseignantes associées à la condition OR. Les pages suivantes du journal de bord invitaient par ailleurs les enseignantes (et la chercheuse) à noter leurs observations directes quant au réemploi spontané des mots ciblés par les élèves au quotidien (les [annexe 9a](#) et [annexe 9b](#)) présentent des extraits du journal de bord différencié selon les groupes expérimentaux).

Il faut mentionner que cet outil s'est avéré souple et non contraignant. Ainsi, le nombre et le type d'observations consignées étaient tributaires de l'expérience vécue et de l'engagement de chacune des enseignantes. De ce fait, une analyse exhaustive et systématique des notes prises n'a pas pu être effectuée. N'empêche que ces données nous ont permis, dans un premier temps, de sélectionner les bandes vidéos pertinentes à notre analyse thématique (comme explicité dans la section précédente) et, dans un deuxième temps, de compléter notre analyse thématique en dégagant entre autres choses des exemples concrets d'actes de parole de l'adulte, de complexification des conduites langagières des élèves et de réemploi spontané des mots. Ces informations complémentaires ont contribué à appuyer les résultats quantitatifs et qualitatifs observés autrement ; dans ces conditions, une triangulation des données a donc été possible.

Cette complémentarité des données s'est d'ailleurs poursuivie grâce à l'analyse des entretiens semi-dirigés réalisés avec les enseignantes.

3.4.2.2.3 *Les entretiens semi-dirigés*

Au terme de l'expérimentation, nous avons effectivement souhaité recueillir les observations et les commentaires des enseignantes, sous forme de bilan, quant à l'expérience vécue dans le cadre de cette étude. Chaque enseignante a donc été rencontrée individuellement par la chercheuse pendant une période d'environ 30 minutes, sous forme de discussion basée sur les orientations du canevas d'entretien semi-dirigé ([annexe 10](#)). Globalement, les entretiens visaient à connaître l'avis des enseignantes sur le déroulement de la recherche, les activités vécues, les apprentissages effectués et les possibilités de transfert dans leur pratique.

Comme une enseignante associée à la condition « autres activités » a quitté l'école, et même le pays, avant la fin de l'année scolaire, nous avons mené les entretiens auprès des autres enseignantes, pour un total de cinq entretiens. Ces derniers ont été codés afin de compléter nos données qualitatives, notamment en ce qui a trait au réemploi lexical et au transfert des apprentissages, mais également au regard de l'appropriation de l'OR chez les trois enseignantes associées à cette condition expérimentale.

En bref, la variété des données collectées justifie la complémentarité des méthodes d'analyse quantitative et qualitative dans le cadre de notre démarche méthodologique. La mixité de nos analyses avait pour but de dresser le portrait global nécessaire à la vérification de l'atteinte de nos objectifs de recherche.

3.5 La synthèse de la méthodologie

Ce chapitre met en lumière les divers choix méthodologiques permettant de vérifier si des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR peuvent favoriser la consolidation et la profondeur de la connaissance de mots enseignés de façon directe à la suite de séances de lecture interactive chez des élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire. Dans l'optique où cette approche est comparée avec d'autres conditions de consolidation du vocabulaire, nous avons opté pour un cadre quasi expérimental. Le contexte expérimental et la démarche qui ont permis d'effectuer ces comparaisons, délimités par divers choix encadrant les variables observées, ont impliqué la participation des enseignantes à divers moments de la mise en œuvre des séquences d'intervention. Malgré leur riche expérience professionnelle, une formation leur étant destinée visait l'uniformisation des pratiques. De là, l'expérimentation a pu s'actualiser, fondée sur une collecte de données tant quantitatives que qualitatives, analysées d'une part selon une approche statistique inférentielle (tests *t*, ANCOVAS univariées et à mesures répétées) et, d'autre part, qualitativement (analyse qualitative de contenu, incluant une analyse thématique). En somme, les choix méthodologiques exposés dans ce chapitre ont servi à guider la poursuite et à vérifier l'atteinte de nos objectifs de recherche. C'est d'ailleurs sous cet angle que sont présentés dans les deux prochains chapitres, d'abord les observations issues de la validation des conditions de mise en œuvre de l'OR, puis les résultats de nos analyses liées aux objectifs de recherche.

Chapitre 4 – Validation des conditions de mise en œuvre de l’oral réflexif

Le plan canonique d’une thèse doctorale présente généralement le chapitre de résultats immédiatement après la description de la méthodologie. Or, comme la réponse à nos objectifs de recherche nécessite la comparaison des apprentissages lexicaux faits par les élèves ayant participé à des activités de consolidation des mots ciblés en OR à ceux de leurs pairs ayant vécu d’autres types d’activités de consolidation, il importe de valider les conditions de mise en œuvre de l’OR. Cet objet d’étude, qui s’appuie sur nos données qualitatives, est d’abord abordé sous l’angle de l’appréciation de la qualité des discussions lexicales menées, puis du point de vue des témoignages des enseignantes en ce qui concerne leur appropriation de la posture en OR. Les « résultats » qui émergent de ces analyses préliminaires sont traités isolément dans ce chapitre, précédant ainsi ceux qui contribuent à répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche, présentés dans le chapitre suivant. Précisons qu’afin de contextualiser cette analyse des données qualitatives liées à l’OR, nous effectuons préalablement un bref rappel de la démarche méthodologique qui s’y rapporte.

4.1 Un rappel de la méthodologie utilisée

Les analyses présentées dans cette section suivent la méthodologie décrite dans le chapitre précédent. Dans un souci de mise en contexte, nous rappelons certaines informations qui y ont été présentées et nous en approfondissons d’autres à propos des données utilisées, des types d’analyses qualitatives menés ainsi que des thèmes au cœur de ces analyses.

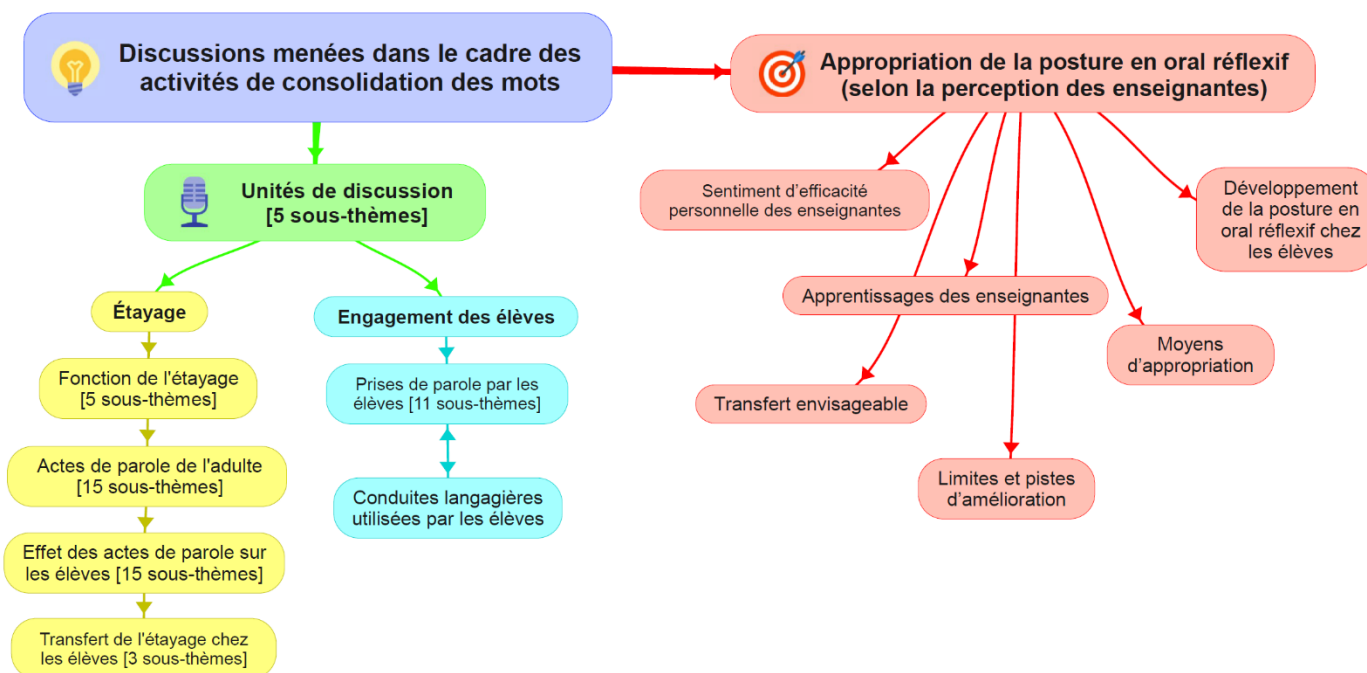
Comme nous visons ici essentiellement à valider les conditions de mise en œuvre de l’OR, les données utilisées pour apprécier les discussions lexicales menées en cours d’expérimentation et pour collecter les témoignages des enseignantes ont principalement été tirées de bandes vidéos filmées au moment des activités de consolidation des mots auprès d’élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} (14 bandes vidéos), des entretiens menés auprès des enseignantes associées à ces groupes ($n = 3$) ainsi que de leurs journaux de bord et de celui de la chercheuse ($n = 4$). Or, certaines bandes vidéos filmées en contexte d’activités de consolidation des mots auprès des groupes G^{RAA} et G^{NAA} ont également été analysées ($n = 6$), pour des fins comparatives. Pour plus de détails sur la sélection des bandes vidéos, notamment en fonction des données issues des journaux de bord, mais également en fonction de leur répartition selon les blocs d’intervention et les six classes expérimentales, il est possible de se référer à la section [3.4.2.2](#) du chapitre précédent.

À partir de ces sources de données, une analyse thématique a d’abord été réalisée à l’aide du logiciel Atlas.ti, selon les repères de Paillé et Mucchielli (2016). Les grandes orientations de notre analyse, basées sur les fondements théoriques de notre cadre conceptuel, notamment sur les critères d’appréciation d’une

discussion en OR, comme la tâche, l'étayage et l'engagement des élèves, ont été considérés comme des thèmes généraux. Certains de ces thèmes généraux ont été abordés sous un angle nouveau (p. ex. : les caractéristiques d'une tâche en OR ont été observées au moyen d'unités de discussion). Dans d'autres cas, des sous-thèmes issus de notre revue de littérature ont été rattachés aux thèmes génériques. Par exemple, l'étayage a été analysé selon sa fonction, les actes de parole de l'adulte qui le composent et les effets de ces actes de parole chez les élèves, dont le transfert de responsabilités ; de même, l'engagement des élèves a été observé selon leurs prises de parole et les conduites langagières qu'ils ont employées. De nouveaux thèmes génériques ont purement émergé de l'analyse, comme la perception des enseignantes quant à l'appropriation de la posture d'OR. Plusieurs sous-thèmes ont été ajoutés au fil de l'analyse. Ces derniers, comme les précédents, ont été transposés en codes, comme listés à l'[annexe 14](#).

Au terme de cette analyse, des liens entre les thèmes (et les sous-thèmes) ressortent clairement. Certains présentent notamment un sens plus large et en incluent d'autres, plus précis. Par exemple, les sous-thèmes associés aux unités de discussion couvrent des périodes plus longues au cours desquelles divers actes de parole de l'adulte et plusieurs prises de parole par les élèves peuvent avoir lieu. Sous un angle différent, des liens de cause à effet apparaissent entre les actes de parole énoncés par l'adulte et les effets engendrés chez les élèves. Autrement, les sous-thèmes associés aux prises de parole des élèves et à leurs conduites langagières semblent interreliés. Les thèmes associés à l'appropriation de l'OR du point de vue des enseignantes, quoiqu'ils tirent principalement leur essence des discussions menées avec les élèves, sont associés à une réflexion à posteriori des enseignantes, donc se distinguent des autres observations effectuées. L'arbre thématique, illustré à la figure 10, montre d'ailleurs les principaux thèmes qui ont émergé de notre analyse thématique et les liens qui les unissent. Précisons que, dans le souci d'éviter une représentation visuelle surchargée, plusieurs sous-thèmes ne se trouvent pas dans l'arbre ; leur nombre est toutefois indiqué et l'inventaire complet des thèmes/sous-thèmes convertis en codes se trouve à l'[annexe 14](#).

Figure 10. – L'arbre thématique (version abrégée) issu des données sur l'oral réflexif



À la suite de la sélection des données analysées et de la création de l'arbre thématique, dont ont découlé nos codes, nous avons poursuivi notre analyse de contenu (Dany, 2016) en affinant le codage des données. De là, l'approfondissement de certains aspects des thèmes (et des sous-thèmes) et la quantification de leur apparition dans les sources de données analysées a été possible. Nous proposons d'entamer la présentation des observations issues de cette analyse sous l'angle de l'appréciation de la qualité des discussions menées.

4.2 L'analyse des discussions menées

Les discussions lexicales au cœur des activités de consolidation des mots ciblés, tenues auprès des groupes G^{ROR} et G^{NOR} , se sont souvent avérées révélatrices de la qualité de l'OR qui y était employé. Dans l'optique de repérer les discussions s'approchant davantage des visées de l'OR, les extraits des bandes vidéos analysées ont été segmentés en unités de discussion. De même, l'appréciation de l'OR utilisé en cours d'activités de consolidation a pu s'affiner par un regard posé sur l'étayage mis en œuvre ainsi que sur l'engagement des élèves dans les discussions. Il est arrivé que les interventions observées dans les activités auxquelles se sont livrés les groupes G^{RAA} et G^{NAA} soient utilisées à titre comparatif. Ces observations sont exposées ci-après.

4.2.1 Les unités de discussion

À l’instar de Dupin de Saint-André (2011), qui a regroupé, sous la forme d’unités présentant des caractéristiques communes, les interventions des enseignantes et des élèves survenues lors de l’expérimentation de sa recherche doctorale, notre analyse thématique a fait émerger cinq types d’unités de discussion. Avant de quantifier leur présence au fil des blocs d’intervention, il importe de les présenter.

Ainsi, le premier type d’unité de discussion recensé en cours d’analyse correspond aux critères d’appréciation d’une tâche menée en contexte d’OR. L’unité nommée « coconstruction » (UNI_COCONS) a donc été associée à des moments de discussion où la coconstruction des savoirs entre pairs et la réflexion commune dans une démarche de résolution de problème étaient perceptibles. Le deuxième type d’unité identifié dans les bandes vidéos visionnées s’applique plutôt à des séquences de discussion dirigées par l’adulte ; une construction des savoirs peut y avoir lieu, mais les échanges se font entre l’élève et l’adulte plutôt qu’entre pairs (UNI_DIR_A). En cours d’analyse, nous avons réalisé que ce deuxième type d’unité s’est néanmoins révélé passablement différent selon l’approche vécue lors des activités de consolidation : par ses interventions, l’adulte visait l’émergence de plusieurs solutions dans le cas des groupes G^{ROR} et G^{NOR} , mais cherchait plutôt à faire découvrir la bonne réponse lors des activités menées auprès des groupes G^{RAA} et G^{NAA} . Nous avons ensuite poursuivi le repérage des divers types d’unités de discussion dans nos sources de données ainsi que leur gradation, partant de ce qui s’approche le plus des visées de l’OR vers ce qui s’en éloigne le plus. Le travail d’équipe, basé sur un simple partage de la tâche entre pairs, a caractérisé certaines unités de discussion (UNI_ÉQUI), alors que nous avons repéré d’autres unités qui se définissaient par la quasi-absence de discussion (UNI_PEU) ou par les propos hors sujet tenus (UNI_HS). L’ensemble de ces unités est illustré dans le tableau 10, extrait de l’[annexe 14](#), un tableau d’ailleurs utilisé comme outil de référence lors du codage des unités de discussion dans nos sources de données.

Tableau 10. – Les types d’unités de discussion

Code	Définition
UNI_COCONS	Unité de discussion caractérisée par la coconstruction des savoirs entre pairs, la réflexion commune
UNI_DIR_A	Unité de discussion majoritairement dirigée par l’adulte
UNI_ÉQUI	Unité de discussion en travail d’équipe (simple exécution/partage de la tâche avec des pairs)
UNI_PEU	Unité de travail avec peu ou pas de discussion
UNI_HS	Unité de discussion hors sujet/sujet non cohérent avec le précédent

Partant de ces repères, chaque bande vidéo retenue pour l’analyse a été segmentée en unités de discussion. Le tableau 11 rend compte des résultats de cette analyse à partir des bandes vidéos associées à l’approche de consolidation des mots en OR. Le nombre d’unités (de chaque type), pour chacun des blocs d’intervention, est indiqué. Afin de permettre une comparaison du poids des unités, la durée totale des unités

repérées dans le bloc correspondant est précisée (pour chaque type d'unité) ainsi que le pourcentage de la durée de ces extraits par rapport à la durée totale des extraits analysés dans le bloc correspondant.

Tableau 11. – La répartition des unités de discussion dans les activités de consolidation en oral réflexif ($G^{ROR} + G^{NOR}$)

	Bloc 1 Durée totale des extraits analysés : 00:29:09			Bloc 2 Durée totale des extraits analysés : 00:35:06			Bloc 3 Durée totale des extraits analysés : 00:33:07		
	Nombre	Durée ^a	% ^b	Nombre	Durée ^a	% ^b	Nombre	Durée ^a	% ^b
Coconstruction	5	00:12:27	42.71	5	00:15:24	43.87	7	00:16:32	49.92
Dirigée par l'adulte	12	00:13:12	45.28	8	00:17:20	49.38	5	00:14:32	43.89
Travail d'équipe	0	00:00:00	0.00	0	00:00:00	0.00	0	00:00:00	0.00
Peu de discussion	2	00:01:07	3.83	1	00:00:07	0.33	0	00:00:00	0.00
Hors sujet	6	00:01:03	3.60	5	00:00:33	1.57	3	00:01:30	4.53

^a durée totale des unités (de ce type) repérées dans le bloc d'intervention correspondant ^b % de la durée totale des extraits analysés dans le bloc d'intervention correspondant

Les informations fournies dans le tableau 11 renseignent sur les principales unités de discussion repérées dans le cadre du travail fait sur les mots en contexte d'OR : les unités caractérisées par la coconstruction des savoirs et celles dirigées par l'adulte représentent la majorité du temps de discussion. Il est également possible d'observer une tendance progressive du pourcentage de temps accordé à la coconstruction au fil des blocs d'intervention et une légère diminution des séquences dirigées par l'adulte au bloc 3. Les autres types d'unités ressortent par ailleurs de façon peu distinctive.

Nous avons effectué le même type d'analyse en ce qui a trait aux discussions repérées dans les extraits associés aux autres activités de consolidation des mots. Alors qu'un pourcentage moyen de 51.53 % (moyenne des trois blocs d'intervention) est associé aux unités de discussion dirigées par l'adulte (comparativement à une moyenne de 46.18 % en OR), 43.72 % du temps de discussion est lié à l'exécution ou au partage d'une tâche avec les pairs (« travail d'équipe ») et un faible pourcentage (3 %) est accordé aux interventions hors sujet. Aucune unité caractérisée par la coconstruction des savoirs n'a été repérée dans cette condition expérimentale, marquant une différence notable avec les extraits associés aux groupes G^{ROR} et G^{NOR} .

Si ces constats semblent confirmer une certaine adéquation entre les discussions menées auprès des groupes G^{ROR} et G^{NOR} et les visées d'une tâche en OR, notamment par la coconstruction des savoirs en progression au fil de l'expérimentation, il devient crucial de se pencher sur les autres critères d'appréciation d'une discussion en OR, comme l'étayage fourni par l'adulte (et possiblement réinvesti par les élèves).

4.2.2 L'étayage

L'analyse de l'étayage s'avère effectivement un élément central permettant de juger de la qualité de l'OR mis en œuvre. Notre codage s'est d'ailleurs basé sur les travaux de nombreux chercheurs qui appuient ce

postulat, comme Bergeron et ses collaborateurs (2017) et Hébert et Lafontaine (2014). Dans cette perspective, nous traitons de l’appréciation de l’étayage selon deux principales sphères : 1) la diversité des actes de parole utilisés par l’adulte et les effets engendrés chez les élèves ; 2) le transfert de responsabilités et l’adoption d’une posture métacognitive chez les élèves. Précisons que quelques informations complémentaires sont présentées dans cette section au regard de l’étayage apporté selon le profil des élèves ; bien que ces données ne servent pas à l’intention principale de cette section, soit la validation des conditions de mise en œuvre de l’OR, elles s’avèrent cruciales pour poser un regard sur notre troisième objectif de recherche, fondé sur l’étayage soutenu fourni aux élèves à risque.

Les actes de parole de l’adulte et les effets créés chez les élèves

Comme mentionné dans le chapitre précédent, les actes de parole des enseignantes et de la chercheuse, répertoriés dans nos bandes vidéos, sont associés à une fonction de l’étayage. Ce dernier concept se rapporte, dans notre projet, à la typologie de Bange et ses collaborateurs (2005), que nous bonifions par celle de Cavanagh et Blain (2009). À partir de ces fondements théoriques, le tableau 12 fait état des fonctions de l’étayage prédominantes lors des activités en OR (dans les bandes vidéos retenues pour l’analyse).

Tableau 12. – Les fonctions de l’étayage dans les activités de consolidation en oral réflexif (G^{ROR} + G^{NOR})

Fonction	Bloc 1 Durée totale de l’étayage : 00:14:03			Bloc 2 Durée totale de l’étayage : 00:14:58			Bloc 3 Durée totale de l’étayage : 00:13:02		
	Nombre	Durée ^a	% ^b	Nombre	Durée ^a	% ^b	Nombre	Durée ^a	% ^b
Aide à la tâche	17	00:04:52	34.64	26	00:02:53	19.27	16	00:01:57	14.96
Incitation et motivation	20	00:01:57	13.88	51	00:03:49	25.50	50	00:03:12	24.55
Rétroaction sur le contenu	45	00:04:52	34.64	83	00:06:47	45.32	75	00:06:27	49.49
Rétroaction sur les interactions	1	00:00:06	0.71	2	00:00:07	0.78	6	00:00:45	5.76
Rétroaction sur les stratégies	13	00:02:16	16.13	8	00:01:22	9.13	4	00:00:41	5.24

^a durée totale des extraits associés à chaque fonction de l’étayage dans le bloc d’intervention correspondant (dans les bandes vidéos analysées) ^b % de la durée totale de l’étayage fourni dans le bloc d’intervention correspondant

Selon les données du tableau 12, l’étayage utilisé auprès des élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} a servi majoritairement à offrir une rétroaction sur le contenu discuté (cette même tendance est respectée dans nos comparaisons entre élèves à risque et non à risque). Par exemple :

E2 : « Je comprends aussi que, c’est vrai, parfois quand on fait des récoltes, on chante en même temps, mais là, c’est le mot *retentissant*, ça veut dire très, très fort... »

E3 : « C’est drôle, tu as utilisé le mot *bazar*. Pour toi, *tout un bazar*, c’est comme un *bric-à-brac* ? »

Il est par ailleurs intéressant de constater que le temps accordé à l’aide à la tâche semble avoir diminué au fil de l’intervention, laissant supposer une certaine appropriation du mode de discussion en OR ou des

activités lexicales réalisées. Sous un angle différent, bien que les enseignantes et la chercheuse aient offert peu de rétroaction sur les interactions au cours des deux premiers blocs, une augmentation notable est observée au bloc 3 à cet effet. Y aurait-il un lien à établir avec les unités de coconstruction qui ont augmenté au fil des blocs d'intervention : un plus grand nombre d'interventions entre pairs entrainerait-il un besoin accru d'offrir une rétroaction sur cet objet ?

Partant de ces faits, il importe de préciser qu'une même fonction de l'étayage englobe parfois plusieurs actes de parole de l'adulte, qui entraînent à leur tour des effets chez les élèves. À ce sujet, rappelons qu'une première liste d'actes de paroles, inspirée de Bergeron et ses collaborateurs (2017), a permis d'effectuer une analyse préliminaire des interventions de l'adulte au cours des activités de consolidation des mots. Au fil de l'analyse, l'observation d'autres actes de paroles a contribué à compléter cette liste, dont le résultat final figure à l'[annexe 14](#). L'analyse des effets engendrés par les actes de parole sur les élèves a impliqué le même processus. À partir du codage effectué à même les bandes vidéos filmées lors des activités en OR (et retenues pour l'analyse), les tableaux 13 et 14 laissent entrevoir les actes de parole de l'adulte produits dans ce contexte et leurs principaux effets sur les élèves.

Tableau 13. – Les actes de parole produits par l'adulte au cours des activités de consolidation en oral réflexif dans les extraits analysés ($G^{ROR} + G^{NOR}$)

Actes de parole	Bloc 1		Bloc 2		Bloc 3		Total	
	Durée totale des extraits analysés : 00:29:09		Durée totale des extraits analysés : 00:35:06		Durée totale des extraits analysés : 00:33:07			
	Nombre	Durée ^a	Nombre	Durée ^a	Nombre	Durée ^a	Nombre	Durée ^a
Inviter à approfondir une idée, etc.	27	00:02:45	31	00:02:32	25	00:01:28	83	00:06:45
Encourager	21	00:01:38	29	00:02:09	25	00:02:51	75	00:06:38
Faire verbaliser/inviter à prendre position	17	00:02:03	26	00:01:49	22	00:01:16	65	00:05:08
Reformuler	14	00:01:31	30	00:02:21	16	00:01:22	60	00:05:14
Vérifier	16	00:01:13	18	00:01:24	13	00:00:50	47	00:03:27
Clarifier	12	00:00:51	7	00:00:33	15	00:01:10	34	00:02:34
Définir (un mot)	6	00:00:42	9	00:00:37	17	00:01:38	32	00:02:57
Rappeler (les consignes)	4	00:00:21	13	00:02:14	13	00:01:31	30	00:04:06
Inviter à réfléchir	12	00:01:43	8	00:01:06	10	00:01:28	30	00:04:17
Relancer une idée	5	00:00:48	11	00:01:02	8	00:00:31	24	00:02:21
Résumer	7	00:00:42	7	0:01:00	8	00:01:12	22	00:02:54
Suggérer	4	00:01:35	7	00:00:58	6	00:01:14	17	00:03:47
Réorienter la discussion	1	00:00:31	12	00:01:20	2	00:00:16	15	00:02:07
Modeler	0	00:00:00	2	00:00:12	0	00:00:00	2	00:00:12
Total	146	00:16:23	210	00:19:17	180	00:16:47	536	00:52:27

^a durée totale des actes de parole (de ce type) repérés dans le bloc d'intervention correspondant

Tableau 14. – Les effets des actes de parole sur les élèves lors des activités de consolidation en oral réflexif, dans les extraits analysés (G^{ROR} + G^{NOR})

Effets sur les élèves	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3	Total
	Durée des extraits analysés : 00:29:09	Durée des extraits analysés : 00:35:06	Durée des extraits analysés : 00:33:07	
	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre
Ajout de précisions, nouvelles idées, nuances, justifications	17	38	46	101
Rappel de la forme du mot	33	30	37	100
Tentative, prise de parole, prise de position	17	19	33	69
Liens entre les mots ou avec l'œuvre	17	15	13	45
Approfondissement de la compréhension du sens du mot	4	14	17	35
Collaboration, coopération, interactions entre élèves	4	10	10	24
Réflexion, utilisation de ressources	5	9	7	21
Appropriation ou complexification de l'usage du mot	0	8	9	17
Représentation nouvelle, changement de position	6	6	3	15
Centration sur la tâche, respect des consignes	7	4	1	12
Consensus (verbal ou non verbal)	5	0	3	8
Motivation, sentiment de compétence, fierté	1	3	2	6
Reformulation, répétition	1	3	0	4
Total	117	159	181	457

En premier lieu, le tableau 13 témoigne de la diversité des actes de parole employés par l'adulte pour fournir de l'étayage aux élèves en cours de discussion lexicale, ce qui est considéré comme un indice de la qualité de l'OR mené (Bergeron et coll., 2017). Dans ces conditions, selon le nombre d'occurrences observées, certains actes de parole ont été davantage utilisés : inviter à approfondir un point de vue (ou confronter), encourager, faire verbaliser ou inviter à prendre position, reformuler et vérifier. Voici quelques exemples d'interventions des enseignantes, qui illustrent l'actualisation de ces actes de parole en cours de discussion :

E3 : « Ok, c'est différent, là... Pour toi, l'intrus c'est *affection*. Pourquoi ? » [inviter à approfondir]

E1 : « Génial, les filles ! Continuez, vous faites de beaux liens entre les mots. » [encourager]

E3 : « Il y a quelqu'un que je n'ai pas entendu dans votre équipe. [Nom de l'élève], tu en penses quoi, toi ? » [faire verbaliser]

E2 : « Ok, toi tu trouves que le son d'une cloche, c'est vraiment un bruit *retentissant*. » [reformuler]

E2 : « Est-ce que les deux vous arrivez à la même conclusion ? » [vérifier]

Notons que nos comparaisons basées sur le profil des élèves apportent un complément intéressant à ces observations. Les actes de parole les plus fréquemment employés auprès de l'ensemble des élèves sont : encourager et vérifier. L'adulte a ensuite plus souvent tendance à rappeler les consignes auprès des élèves à risque et à inviter à approfondir une idée chez les élèves non à risque.

En second lieu, le tableau 14 montre que les actes de parole employés par les enseignantes ou la chercheuse ont créé des effets chez les élèves, qui correspondent aux visées de l'OR (Bergeron et coll., 2017). En effet,

les principaux effets relevés⁶², selon le nombre d'occurrences, indiquent que les élèves ont fréquemment ajouté des précisions, de nouvelles idées, des nuances, des exemples et des justifications au fil des discussions lexicales. De même, ils ont effectué diverses tentatives et plusieurs prises de parole et de position en réponse aux interventions de l'adulte. Sur le plan lexical, il est fort intéressant de constater que, parmi les effets principaux engendrés par les actes de parole, figurent à la fois le rappel de la forme du mot, les liens entre les mots et l'approfondissement ou la validation de la compréhension du sens du mot ; ainsi, les réflexions ont porté sur différentes facettes de la connaissance des mots. Il paraît néanmoins surprenant que certains effets étroitement liés aux visées de l'OR aient été observés moins fréquemment, comme la collaboration entre élèves, la réflexion et l'adoption d'une représentation nouvelle.

En contexte d'OR, les actes de paroles variés de l'adulte visent un effet d'autant plus ambitieux, un transfert graduel des responsabilités où les élèves arrivent à utiliser eux-mêmes les stratégies d'étayage modélisées (Grandaty et Dupont, 2010 ; Plessis-Bélair, 2018). Comme ce transfert contribuerait à la qualité des discussions entre pairs et au développement des habiletés métacognitives des élèves, il importe de se pencher sur ce qui a été observé à ce sujet dans la mise en œuvre de notre projet.

Le transfert de responsabilités et l'adoption d'une posture métacognitive par les élèves

À la lumière de ce qui précède, le transfert de responsabilités constituerait un indicateur clé de la qualité d'une discussion réflexive et favoriserait l'adoption d'une posture métacognitive par les élèves. Les données analysées dans le cadre de notre recherche fournissent quelques pistes de ce transfert chez les élèves, mais démontrent également qu'un tel degré d'appropriation de la posture en OR nécessite un certain temps.

En effet, quelques traces du transfert ont été codées dans les bandes vidéos retenues pour l'analyse et dans les journaux de bord des enseignantes et de la chercheuse associés aux groupes G^{ROR} et G^{NOR}, mais ces traces sont plus nombreuses et plus saillantes (de plus amples détails sont fournis dans les journaux de bord) dans le troisième bloc d'intervention. Afin de rendre compte de ces traces, nous en relevons quelques-unes ci-après, qui font foi de l'utilisation d'un étayage entre pairs, du transfert des apprentissages chez les élèves par une complexification des conduites langagières et de la posture métacognitive des élèves.

⁶² Les tendances sont similaires selon le profil des élèves, c'est-à-dire que les principaux effets de l'étayage observés sur l'ensemble des élèves demeurent les mêmes tant chez les élèves à risque et non à risque.

Tableau 15. – Le transfert de responsabilités chez les élèves ayant participé à des activités de consolidation en oral réflexif ($G^{ROR} + G^{NOR}$)

	Traces issues des sources de données
Étayage entre pairs	Dans une vidéo, un élève s'adresse à son partenaire : « Est-ce que tu as une idée toi, [nom du partenaire] ? » Dans une vidéo, un élève s'adresse à son partenaire : « Qu'est-ce que tu peux faire avec ces mots ? »
Complexification des conduites langagières	Dans un journal de bord : « Les élèves donnent davantage de raisons pour justifier. » Dans un journal de bord : « Les élèves ajoutent des détails pour expliquer les liens entre les mots. »
Posture métacognitive	Dans une vidéo, un élève s'adresse à la chercheuse : « Je trouve que j'apprends vite les mots. » Dans une vidéo, un élève s'adresse à la chercheuse : « J'aime travailler en sous-groupe, parce qu'on a plus d'idées. »

Les traces présentées dans le tableau 15 laissent entrevoir un certain transfert de responsabilités chez les élèves à la suite de l'étayage reçu. Les traces peu nombreuses à cet égard dans nos sources de données et plus saillantes au troisième bloc d'intervention indiquent toutefois qu'une appropriation de la posture en OR s'est effectuée graduellement et pourrait se poursuivre au-delà des trois blocs d'intervention. Comme le transfert de responsabilités suppose un engagement important des élèves au sein des discussions menées, il apparaît essentiel de vérifier si l'analyse de ce critère dépeint un portrait similaire de la courbe d'appropriation de la posture en OR.

4.2.3 L'engagement des élèves

L'engagement des élèves constitue un indicateur fondamental de la qualité d'une discussion menée en OR (Plessis-Bélair, 2008b), d'où l'importance de s'y pencher pour confirmer ou infirmer les tendances observées à partir des critères pris en compte précédemment. Pour ce faire, notre analyse de données s'appuie sur la prise de parole par les élèves et sur les conduites langagières utilisées par ces derniers.

La prise de parole par les élèves

Comme précisé dans le cadre conceptuel de cette recherche, le nombre et la durée des interventions des élèves, en comparaison avec ceux de l'enseignante ou de la chercheuse, permettent de juger de l'engagement des élèves et, par voie de conséquence, de la qualité d'une discussion en OR (Bouchard, 2004 ; Hébert et Lafontaine, 2014 ; Plessis-Bélair, 2008a ; Soter et coll., 2009). En intervenant davantage, les élèves seraient plus actifs, ce qui leur permettrait d'explorer et d'élaborer des idées.

Nous avons donc vérifié ce que nos données révélaient sur ce plan. Le tableau 16 précise la durée des interventions des élèves et de l'adulte lors des discussions menées en OR, dans les extraits analysés à chaque

bloc d'intervention et le rapport de cette durée, en pourcentage, en comparaison avec la durée totale des discussions analysées par bloc.

Tableau 16. – La durée des interventions des élèves et de l'adulte lors des discussions menées en oral réflexif. dans les extraits analysés ($G^{ROR} + G^{NOR}$)

	Bloc 1 Durée totale des extraits analysés : 00:29:09		Bloc 2 Durée totale des extraits analysés : 00:35:06		Bloc 3 Durée totale des extraits analysés : 00:33:07	
	Durée ^a	% ^b	Durée ^a	% ^b	Durée ^a	% ^b
Élèves	00:09:56	34.08	00:10:43	30.53	00:12:43	38.40
Enseignantes ou chercheuse	00:14:03	48.20	00:14:58	42.64	00:13:02	39.36
Écart (adulte - élèves)	00:04:07	14.12	00:04:15	12.11	00:00:19	0.96

^a durée totale des interventions dans le bloc d'intervention correspondant ^b % de la durée totale des extraits analysés dans le bloc d'intervention correspondant

Ce qui suscite particulièrement notre intérêt dans le tableau 16 est l'écart de prise de parole entre les élèves et l'adulte au cours des discussions. Pour calculer cet écart, les données concernant les interventions des élèves ont été soustraites à celles de l'adulte. Selon les résultats obtenus, il semble que cet écart soit sensiblement le même aux blocs 1 et 2, avec une légère baisse au bloc 2 concernant le pourcentage de la durée des interventions des enseignantes ou de la chercheuse (relativement à la durée totale des extraits analysés) par rapport à celui des élèves. Dans tous les cas, l'adulte intervient davantage que les élèves au cours des discussions analysées. Cela dit, une chute importante de l'écart de prise de parole entre les élèves et l'adulte est observée au bloc 3 ; notamment, le pourcentage de la durée totale des extraits analysés présente une différence de moins de 1 % (0.96 %). Ainsi, bien que l'adulte semble toujours prendre une place considérable au sein des discussions menées à la fin de l'expérimentation, ce que la quantité importante d'unités de discussion dirigées par l'adulte corrobore d'ailleurs (voir [tableau 11](#)), la part des interventions des élèves et de l'adulte est pratiquement équivalente au bloc 3, laissant présumer une appropriation de la posture en OR par les enseignantes et les élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} . D'ailleurs, la comparaison avec les groupes G^{RAA} et G^{NAA} se montre éloquent en ce sens, puisque la baisse des interventions des adultes et l'augmentation de celles des élèves au fil de l'expérimentation n'ont pas été perçues auprès d'eux. Qui plus est, l'écart pour ces groupes est tel que la moyenne des interventions des élèves occupe 21.53 % de la durée totale des extraits analysés et les interventions des adultes en couvrent 60.81 % (écart moyen de 39.28 %). La prise de parole par l'adulte dans les activités associées aux groupes G^{RAA} et G^{NAA} serait donc beaucoup plus marquée.

Cela dit, la prise de parole des élèves (G^{ROR} et G^{NOR}), augmentant progressivement au fil des blocs d'intervention, renseigne sur l'engagement des élèves au cours des discussions menées en OR. Pour

compléter ce portrait, il importe de s'intéresser aux conduites langagières employées par les élèves, dont la variété fait foi, en contexte d'OR, des gains cognitifs et langagiers réalisés (Le Cunff, 2004).

Les conduites langagières utilisées

Les conduites langagières utilisées en cours de discussion peuvent dès lors témoigner de l'engagement cognitif des élèves. Partant de constat, il est notamment possible de vérifier si les prises de parole des élèves sont empreintes d'épisodes descriptifs, d'une volonté d'explication, du partage de leur point de vue (p. ex. : à travers la justification), etc.

C'est l'angle proposé par le biais des données présentées dans le tableau 17. Ainsi, le nombre d'occurrences de chaque conduite langagière employée par les élèves (ayant participé aux activités en OR [$G^{ROR} + G^{NOR}$]) y est représenté, à chaque bloc d'intervention et selon le cumulatif des trois blocs réunis (dans les bandes vidéos analysées). Parallèlement, le nombre total de conduites langagières employées par ces élèves au cours d'un même bloc est indiqué dans ce même tableau.

Tableau 17. – Les conduites langagières employées par les élèves au cours des discussions menées en oral réflexif dans les extraits analysés ($G^{ROR} + G^{NOR}$)

	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3	TOTAL
Décrire	17	24	33	74
Justifier	19	31	21	71
Nommer ou énoncer un fait	10	34	25	69
Négocier ou confronter des idées	5	0	9	14
Définir un mot	0	5	8	13
Expliquer	9	0	1	10
Présenter des idées comme des hypothèses	1	6	2	9
Poser une ou des questions	2	1	3	6
Narrer	0	4	1	5
Effectuer une médiation entre pairs	1	0	3	4
Total	64	105	106	275

Selon les données compilées dans le tableau 17, les conduites langagières des élèves ayant participé à des discussions lexicales en contexte d'OR se sont avérées très variées, plus particulièrement au bloc 3, où l'ensemble des conduites répertoriées au cours de l'expérimentation ont été observées. De même, considérant le nombre total de conduites langagières relevées à chacun des blocs, la production de celles-ci aurait évolué progressivement au fil des blocs, autrement dit, suivant l'appropriation de la posture en OR.

Les conduites langagières des élèves ressortant de manière plus marquée sont relatives à la description, à la justification et à l'énonciation de faits. Inversement, il paraît surprenant que les conduites liées à la négociation, à la confrontation des idées et à la médiation, généralement utiles à la progression d'une

discussion en OR, soient produites passablement moins souvent par les élèves, bien que plus présentes au bloc 3.

À la lumière de ces constats, mais également de ceux formulés précédemment en lien avec l'analyse des discussions menées, la validation des conditions de mise en œuvre de l'OR au cours de notre expérimentation démontre généralement la qualité des discussions lexicales menées. La présence d'unités de discussion en coconstruction, la diversité des actes de parole de l'adulte, les effets de ces actes de parole chez les élèves, qui correspondent aux visées de l'OR, ainsi que la variété des conduites langagières employées par les élèves agissent à titre d'exemples.

Par ailleurs, les observations effectuées à travers cette dernière section (4.2.3) témoignent d'une appropriation progressive de la posture en OR. En effet, le troisième bloc d'intervention est caractérisé par une augmentation des unités de discussion en coconstruction, par un transfert des responsabilités émergent, par une prise de parole par les élèves qui s'accroît de façon à égaler, pour ainsi dire, celle de l'adulte et par la production plus substantielle de conduites langagières par les élèves. Cela dit, une telle analyse de nos données qualitatives laisse supposer que des apprentissages optimaux auraient pu émerger d'une intervention à plus long terme.

Partant de cette réflexion, il s'avère essentiel de rapporter les témoignages des enseignantes quant à l'appropriation de la posture en OR dans le cadre de ce projet. Leur point de vue est-il en adéquation avec nos observations ? La prochaine section vise à répondre à cette question et à poursuivre, par conséquent, la validation des conditions de mise en œuvre de l'OR dans le contexte de notre recherche.

4.3 L'appropriation de la posture en oral réflexif du point de vue des enseignantes

Compte tenu de ce qui précède, il apparaît crucial de présenter quelques témoignages issus des entretiens finaux avec les enseignantes ayant été associées à l'approche de consolidation des mots en OR avec leurs élèves ($n = 3$). Dans cette perspective, nous relatons d'abord, dans ce qui suit, les interventions de ces enseignantes au regard de leur sentiment d'efficacité personnel et de leurs apprentissages en lien avec le projet vécu. Les moyens qu'elles dénotent pour faciliter l'appropriation de l'OR ainsi que le transfert des connaissances acquises qu'elles entrevoient dans leur classe sont ensuite présentés. Les difficultés perçues en cours d'expérimentation sont également abordées.

De façon générale, selon les enseignantes sondées, le projet a eu un effet positif sur leur sentiment d'efficacité personnel. En effet, lors des entretiens, plusieurs commentaires étaient associés à l'enrichissement de leurs pratiques et à l'effet rassurant du réinvestissement de leurs pratiques actuelles, qui facilitait la mise en œuvre du projet (p. ex. : l'utilisation de la littérature jeunesse et les principes d'un enseignement explicite, notamment réinvestis en lien avec le transfert de responsabilités en contexte d'OR).

Malgré cela, certaines enseignantes ont laissé entendre que l'appropriation graduelle de la posture d'OR, qu'elles confirment avoir vécue (au même titre que leurs élèves), a pu affecter par moments leur sentiment d'efficacité personnel, bien qu'elles demeurent encouragées par les apprentissages faits. La citation suivante de l'enseignante 1 (E1) est évocatrice de cette réalité : « [...] peut-être que j'étais pas capable de les relancer aussi parce que j'étais pas assez ferrée en OR. [...] Le recommencer une prochaine fois, je saurais plus où je m'en vais. »

D'ailleurs, pour poursuivre avec les apprentissages que les enseignantes estiment avoir faits dans le cadre de ce projet, plusieurs se rapportent à la posture en OR. Les enseignantes ont nommé principalement le développement de leurs stratégies d'étayage et de leurs habiletés d'écoute, qui ont favorisé un transfert du contrôle de la discussion par les élèves et une plus grande prise de parole par ces derniers. Conséquemment, elles ont observé la profondeur de la réflexion chez leurs élèves, qui a découlé des gestes pédagogiques qu'elles ont employés. Les trois enseignantes se sont positionnées en ce sens, comme en témoignent les citations suivantes :

E1 : « [...] les amener, eux, à réfléchir, à faire des hypothèses, à faire des liens, mais c'est vraiment au niveau du genre de questions que tu [poses]. »

E2 : « C'est la posture de recul. Tu laisses en suspens la question pour qu'eux puissent y répondre, puis approfondir. »

E3 : « C'est aussi de prendre le temps de les écouter, de voir aussi leur réflexion, les questions qu'ils vont se poser. Tu sais, au lieu de relancer une question, c'est attendre que ça vienne d'eux. »

Certains moyens semblent avoir facilité ces apprentissages selon les enseignantes :

E1 : « La banque d'activités. »

E2 : « L'affiche que tu nous as donnée avec les pratiques collaboratives entre élèves, donc le tableau d'ancrage. »

E3 : « La liste [de stratégies d'étayage] que tu nous as donnée, puis le fait que tu nous aies filmées en faisant un retour... de dire, quand je fais ça, j'aide. Des fois, c'est des choses qu'on fait spontanément, mais quand on est conscients que, par exemple, quand tu reformules, quand tu prends moins de place dans le groupe, parce que justement tu veux favoriser les échanges, bien c'est un geste pédagogique [efficace]. »

Ces moyens révèlent que les enseignantes se sont d'abord fiées à la banque d'activités de consolidation fournie par la chercheuse (voir [annexe 2a](#)) pour comprendre le type de tâche favorisant la discussion et la réflexion sur les mots. Ensuite, il importe de rappeler que nous avons accompagné les enseignantes, peu importe l'approche à laquelle elles étaient associées, au fil des blocs d'intervention. En effet, des rencontres visant le partage d'expérience ont eu lieu entre chaque bloc d'intervention, entre la chercheuse et les enseignantes, permettant notamment de faire le point sur les questions et les besoins auxquels répondre en vue de la poursuite du projet. Comme les enseignantes associées à l'approche en OR ont mentionné, entre

le premier et le deuxième bloc, un besoin relatif aux stratégies d'étayage à employer auprès de leurs élèves, nous avons utilisé les bandes vidéos filmées en classe au moment des activités de consolidation pour pointer et expliciter les stratégies d'étayage déjà utilisées par les enseignantes et la chercheuse (parfois inconsciemment) et pour commenter et analyser les interventions issues de ces bandes vidéos à l'aide de la grille qui se trouve à l'[annexe 12](#). Qui plus est, les enseignantes ont soulevé, entre le deuxième et le troisième bloc, les difficultés qu'elles rencontraient à amener les élèves à confronter leurs idées entre eux, à utiliser par eux-mêmes les stratégies d'étayage, bref à prendre le contrôle de la discussion sans le soutien de l'adulte. Dans ce cas, nous avons créé des tableaux d'ancrage pour présenter aux élèves les principales conduites qui favorisent les pratiques collaboratives au sein d'un groupe de discussion en contexte d'OR (un exemple de tableau d'ancrage se trouve en [annexe 15](#)). Ces quelques précisions permettent de clarifier les références des enseignantes quant aux moyens mis en place au cours du projet pour faciliter leur appropriation de la posture en OR, mais également celle de leurs élèves.

À partir des apprentissages faits et de l'appropriation de l'OR qui s'est opérée en cours d'expérimentation, notamment grâce aux moyens cités précédemment, les enseignantes ont été en mesure de considérer la place de ces nouvelles pratiques dans leur enseignement, en d'autres termes, le transfert possible de l'OR dans leur classe. Plusieurs pistes ont été nommées à cet effet. Par exemple :

E3 : « L'oral réflexif, je vais l'utiliser pour l'enseignement du vocabulaire, c'est certain, mais pour plein d'autres choses aussi. Oui, m'en servir entre autres pour les justifications. Tu sais, des fois, les élèves en lecture, justifier. Autant en mathématiques, quand les enfants parlent de leurs stratégies. [...] Aussi, quand on réfléchit à comment un mot s'écrit. Pourquoi ? Quelles sont tes hypothèses ? »

Ainsi, selon nos données, les habiletés développées, tant chez les enseignantes que chez les élèves, pourraient être transférées dans l'enseignement-apprentissage d'objets liés à diverses disciplines scolaires. La profondeur de la réflexion générée par les discussions en OR serait dès lors profitable dans une multitude de contextes, selon les enseignantes sondées.

En contrepartie, les témoignages des enseignantes ont fait allusion à certaines difficultés qu'elles ont perçues chez leurs élèves en lien avec l'apprentissage en contexte d'OR. Sur ce point, particulièrement auprès des élèves de 1^{re} année, il semble que le degré d'autonomie, notamment lors des activités menées sans la supervision d'un adulte, pouvait limiter la profondeur de la réflexion générée. De surcroît, la difficulté des élèves à justifier leurs propos en cours de discussion est ressortie dans les commentaires émis par les trois enseignantes. Les extraits suivants confirment ces affirmations :

E1 : « Tu sais, la partie justification était pas toujours présente, ça fait que jusqu'à quel point eux faisaient de l'oral réflexif quand j'étais pas là pour essayer de relancer, je le sais pas. » [...] « Puis, tu sais, quand je suis avec un groupe, bien ce qui se passe avec les autres groupes c'est... Ceux que j'ai pas eu le temps de voir, bien ça avait peut-être été du n'importe quoi tout le long... »

E2 : « Je pense qu'il y a un travail à faire de ce côté-là, au niveau de la justification. Je pense que, tu sais, ça serait intéressant d'ajouter une mini leçon sur c'est quoi une justification, comment tu peux justifier le fait que [...] à ton partenaire. »

D'autres réflexions des enseignantes concernaient le temps d'appropriation de la posture en OR, tant chez elles que chez les élèves. L'importance de l'enseignement des habiletés sociales, sous-jacentes à une discussion réflexive de qualité, au cours de laquelle les élèves interagissent entre eux, s'écoutent, se relancent, se questionnent, confrontent et justifient leurs idées, bref, réinvestissent les stratégies d'étayage entre eux et utilisent adéquatement les conduites langagières, était également au cœur des préoccupations des enseignantes au moment des entretiens. L'enseignement de savoirs en oral, mais aussi leur évaluation, semblent être demeurés des besoins selon les trois enseignantes assignées à l'approche de consolidation des mots en OR. Voici quelques extraits de leurs propos en lien avec ces éléments de réflexion :

E2 : « Comment je peux garder des traces pour rendre compte des apprentissages ? »

E3 : « Il faut travailler les habiletés sociales pour que l'objet d'enseignement soit réellement le vocabulaire. Donc, ça se fait pas en début d'année. »

E3 : « Je vais le planifier l'année prochaine parce que d'amener des élèves à collaborer à travers l'oral, il faut le modéliser. »

En définitive, les témoignages des enseignantes contribuent à valider les conditions de mise en œuvre de l'OR au cours de notre expérimentation. Les propos des enseignantes attestent l'appropriation graduelle de la posture en OR qui s'est opérée chez elles dans le cadre de ce projet, tout comme chez leurs élèves. Leurs témoignages soulignent en outre l'importance de l'accompagnement reçu, en réponse à leurs besoins et à ceux de leurs élèves, pour favoriser une évolution des pratiques. De là, plusieurs réinvestissements de l'OR, dans une diversité de contextes scolaires, semblent possibles selon les enseignantes. Or, certaines difficultés rencontrées en cours d'expérimentation paraissent essentielles à prendre en compte. L'autonomie et les connaissances limitées des élèves du 1^{er} cycle au regard des habiletés sociales et des conduites langagières indispensables à une discussion réflexive de qualité ont notamment présenté des obstacles majeurs. L'enseignement de ces savoirs pourrait sans doute faciliter la mise en œuvre des discussions lexicales en contexte d'OR. Un tel enseignement pourrait-il, parallèlement, favoriser le transfert de responsabilités, jugé fragile dans la section précédente?

4.4 La synthèse de la validation des conditions de mise en œuvre de l'oral réflexif

Ce chapitre met en lumière les observations issues de l'analyse d'une partie de nos données qualitatives, qui permettent de poser un regard sur les conditions de mise en œuvre de l'OR dans le cadre de cette recherche.

Bien que certaines observations invitent à se questionner sur les lacunes des élèves au regard des habiletés sociales et des conduites langagières ainsi qu'en ce qui a trait au transfert des responsabilités qui pourrait être optimisé par une intervention à plus long terme, les conclusions tirées de ce chapitre mènent plus

généralement à démontrer que les discussions menées en OR respectaient les critères de qualité établis au préalable. La présence d'unités de discussion en coconstruction, la diversité des actes de parole utilisés par l'adulte et la variété des conduites langagières employées par les élèves en cours de discussion représentent quelques exemples de critères satisfaits. Le point de vue des enseignantes vient compléter le portrait en confirmant l'appropriation graduelle de la posture en OR, tant chez les élèves que chez les enseignantes.

Ces informations se révèlent fondamentales, puisqu'elles contribuent à valider, avec certaines nuances, la qualité des discussions menées en OR. Elles permettent par le fait même de poser un regard éclairé sur les résultats issus des analyses de données quantitatives qui suivent, comme plusieurs d'entre elles visent à vérifier l'efficacité d'une approche de consolidation des mots en OR.

Chapitre 5 – Résultats

En conformité avec la méthodologie décrite dans le troisième chapitre, cette étude a été mise en œuvre en s'appuyant sur une collecte et une analyse de données mixtes. D'une part, l'évaluation de la profondeur du vocabulaire chez les différents groupes d'élèves ciblés a exigé l'utilisation de mesures quantitatives multiples, sous forme de prétests et de posttests, permettant la vérification des diverses facettes de la connaissance des mots. D'autre part, l'observation du réemploi lexical s'est fondée sur des données tant quantitatives que qualitatives, ces dernières étant issues de sources variées, telles que des bandes vidéos, des journaux de bord ainsi que des entretiens. Notons que la validation des conditions de mise en œuvre de l'OR, présentée dans le chapitre précédent, a pu s'effectuer grâce aux mêmes sources de données qualitatives. En bref, ces données diversifiées permettent de poser un regard approfondi sur nos objectifs spécifiques de recherche.

Rappelons d'ailleurs que nous visons à travers cette recherche à :

1. Évaluer l'efficacité globale de l'approche d'enseignement direct de vocabulaire mise en œuvre (avec et sans OR), en documentant :
 - 1.1 l'évolution des scores globaux aux trois séquences d'intervention ;
 - 1.2 les caractéristiques des mots qui influencent leur apprentissage et leur rétention à long terme.
2. Comparer l'apprentissage de vocabulaire d'élèves ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés à travers des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR à celui d'élèves ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation de mots ciblés.
3. Comparer l'apprentissage de vocabulaire d'élèves à risque ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés à travers des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR à celui d'élèves à risque ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation de mots ciblés.
4. Observer si l'étayage soutenu offert aux élèves à risque au moment des activités de consolidation permet de réduire l'écart entre ces élèves et ceux qui possèdent un bagage lexical plus élevé.
5. Observer l'effet de l'intervention sur le réemploi des mots chez les élèves à risque.

Le présent chapitre met donc en lumière les résultats qui se dégagent de notre expérimentation et qui contribuent à répondre à ces objectifs de recherche. Dans cette perspective, nous nous penchons d'abord sur les résultats issus de nos analyses de données quantitatives. À cet effet, nous présentons ensuite les résultats globaux observés, puis nous comparons l'apprentissage de vocabulaire selon les conditions expérimentales. Nous traitons complémentirement du réemploi des mots ciblés par les élèves, au moyen de sources de données tant quantitatives que qualitatives. Avant la lecture de ce chapitre, nous conseillons au lecteur de suivre les renvois suivants pour relire, au besoin, les informations concernant la [démarche préconisée](#), les

analyses menées à partir des données quantitatives et les analyses menées à partir des données qualitatives, issues du chapitre de méthodologie.

5.1 Un survol des résultats globaux (objectif 1)

Notre premier objectif spécifique de recherche vise à dresser un portrait global des apprentissages lexicaux faits au fil des blocs d'intervention par l'ensemble des élèves et à évaluer, par le fait même, l'efficacité de l'approche d'enseignement direct de vocabulaire mise en œuvre (avec ou sans OR). Pour cela, nous nous intéressons d'abord (sous-objectif 1.1) aux scores globaux issus des trois séquences d'intervention, associés aux diverses tâches, et à leur évolution de T1 (prétest) à T2 (posttest immédiat), voire à T3 (posttest différé) pour certains mots. Puis, nous focalisons l'attention sur la comparaison de l'évolution des scores moyens d'un mot à l'autre (sous-objectif 1.2) de T1 à T2 et de T2 à T3 pour certains mots. Précisons simplement, avant de plonger dans la présentation de ces résultats, que c'est principalement l'évolution des scores qui fait état des apprentissages lexicaux effectués par les élèves dans nos analyses.

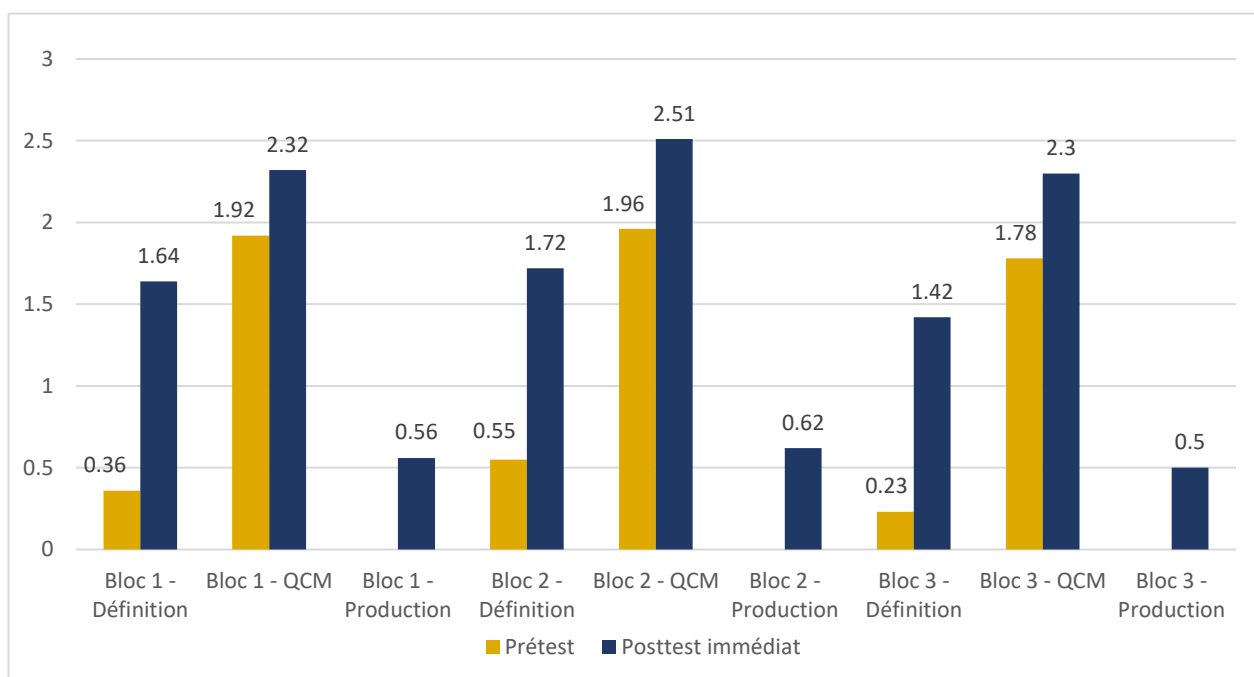
5.1.1 Les scores globaux dans les trois séquences d'intervention (objectif 1.1)

Nous avons d'abord extrait quelques données descriptives concernant les scores globaux associés aux trois tâches présentes dans les tests, à chaque séquence d'intervention (désormais, bloc) et à chaque temps d'évaluation (T1, T2 et T3, s'il y a lieu). Puis, des tests *t* pour échantillons appariés ont été réalisés afin de comparer statistiquement ces scores d'un temps d'évaluation à l'autre ([T1-T2] et [T2-T3]).⁶³

Le graphique de la figure 11 offre une représentation visuelle des données descriptives pour l'ensemble des mots, ce qui explique que les données liées au posttest différé n'y soient pas illustrées, car seulement 10 mots parmi les 30 mots travaillés dans les 3 blocs d'intervention ont été évalués à cette étape.

⁶³ Rappelons qu'un élève a dû quitter sa classe en cours d'expérimentation. Dans ces conditions, nous considérons les scores de 48 élèves au T1 et au T2 au bloc 1, alors que les scores de 47 élèves forment l'échantillon des tests passés au T3 du bloc 1 et à tous les temps des blocs 2 et 3.

Figure 11. – Les scores globaux (tous les mots)



Les informations se trouvant sur cette figure suggèrent des scores toujours plus élevés aux posttests immédiats qu'aux prétests pour les tâches réceptives. D'ailleurs, le tableau 18, qui rend compte statistiquement de l'évolution des scores globaux moyens du T1 au T2, montre une progression entre les scores : selon les résultats des tests t , toutes les différences de scores pour les tâches réceptives sont significatives (valeurs $p < .001$) et la taille d'effet ($d \geq 1.20$) est considérée comme étant très forte dans tous les cas (Cohen, 1988). La différence des scores globaux moyens du T1 au T2 (évolution des scores) et l'information fournie par la taille d'effet, qui caractérise cette différence, révèlent néanmoins un écart plus substantiel en ce qui concerne la tâche de définition comparativement à la tâche à choix multiple (QCM). La tâche de définition semble dès lors permettre de discerner davantage les progrès des élèves. En ce qui a trait à la tâche de production de la forme des mots, rappelons qu'aucun score n'apparaît aux prétests sur la figure 13, puisque cette tâche n'a été effectuée que lors des posttests. Les scores globaux moyens associés à cette tâche montrent que les élèves obtiennent de 0.50 à 0.62 point sur un total possible de 1 point, équivalant à environ la moitié des points possibles (plus exactement de 50 à 62 % des points possibles).

Tableau 18. – La comparaison de l'évolution des scores globaux aux tâches réceptives (T1-T2)

	Bloc 1 (n = 48)				Bloc 2 (n = 47)				Bloc 3 (n = 47)				Moyenne évolution scores (± ET)
	Scores (± ET) ^a	Évolution scores (± ET)	Valeur p ^b	d ^c	Scores (± ET)	Évolution scores (± ET)	Valeur p	d	Scores (± ET)	Évolution scores (± ET)	Valeur p	d	
Tâche de définition	T1 0.36 (0.312)	1.28 (0.516)	< .001 ***	2.48	T1 0.55 (0.404)	1.17 (0.493)	< .001 ***	2.37	T1 0.23 (0.257)	1.19 (0.661)	< .001 ***	1.80	1.20 (0.441)
	T2 1.64 (0.652)				T2 1.72 (0.597)				T2 1.42 (0.773)				
Tâche à choix multiple	T1 1.92 (0.277)	0.40 (0.336)	< .001 ***	1.20	T1 1.96 (0.303)	0.55 (0.345)	< .001 ***	1.59	T1 1.78 (0.290)	0.52 (0.382)	< .001 ***	1.36	0.49 (0.228)
	T2 2.32 (0.375)				T2 2.51 (0.332)				T2 2.30 (0.371)				

^a ET : écart type ; ^b degré de signification de la valeur p : < .05*. < .01**. < .001*** ^c balises du d de Cohen : 0.2 à 0.4 (petit effet). 0.5 à 0.7 (effet moyen). ≥ 0.8 (fort effet)

Toutes tâches confondues, la figure 11 et le tableau 18 montrent que les scores globaux les plus élevés, tant au prétest qu'au posttest immédiat, sont associés au bloc 2, tandis que les scores globaux les plus faibles sont plutôt liés au bloc 3. Le calcul de l'évolution des scores globaux renvoie toutefois un autre portrait de la situation. En effet, comme démontré dans le tableau 19, l'évolution des scores globaux (du T1 au T2) est sensiblement la même au bloc 2 et au bloc 3, tant pour la tâche de définition (évolution des scores respective de 1.17 et de 1.19) que pour la tâche à choix multiple (évolution des scores respective de 0.55 et de 0.52). Si la taille d'effet est forte dans les deux cas, elle est plus élevée dans le cas du bloc 2 ($d \geq 1.59$), ce qui laisse croire à un plus grand apprentissage des mots tirés de ce bloc, sur la base des deux tâches réceptives. Cela dit, les apprentissages les plus importants semblent associés au bloc 1, du moins selon l'évolution des scores globaux moyens obtenus à la tâche de définition (évolution des scores = 1.28) et la taille d'effet concluante qui s'y rapporte ($d = 2.48$) ; à noter que l'évolution de scores s'avère cependant plus basse dans le cas de la tâche à choix multiple (évolution des scores = 0.40 ; $d = 1.20$) pour ce bloc.

Nous avons ensuite cherché à savoir si les apprentissages lexicaux constatés ci-devant se révélaient durables. Ainsi, les graphiques des figures 12 et 13 mettent en parallèle les scores moyens obtenus par l'ensemble des élèves aux prétests, aux posttests immédiats et au posttest différé pour les 10 mots évalués au posttest différé. Les résultats laissent supposer que les apprentissages persistent dans le temps. En effet, malgré une tendance à la baisse des scores au T3, l'écart entre les résultats obtenus aux posttests immédiats et au posttest différé demeure généralement peu marqué à chacune des tâches et des blocs.

Figure 12. – Les scores globaux aux tâches réceptives (mots évalués au posttest différé)

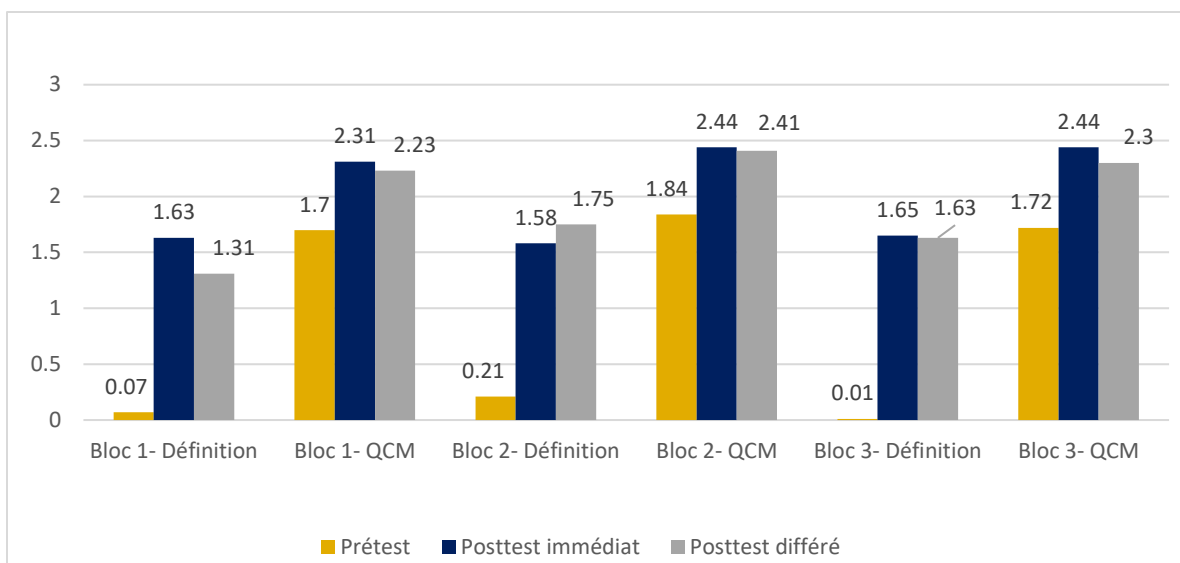
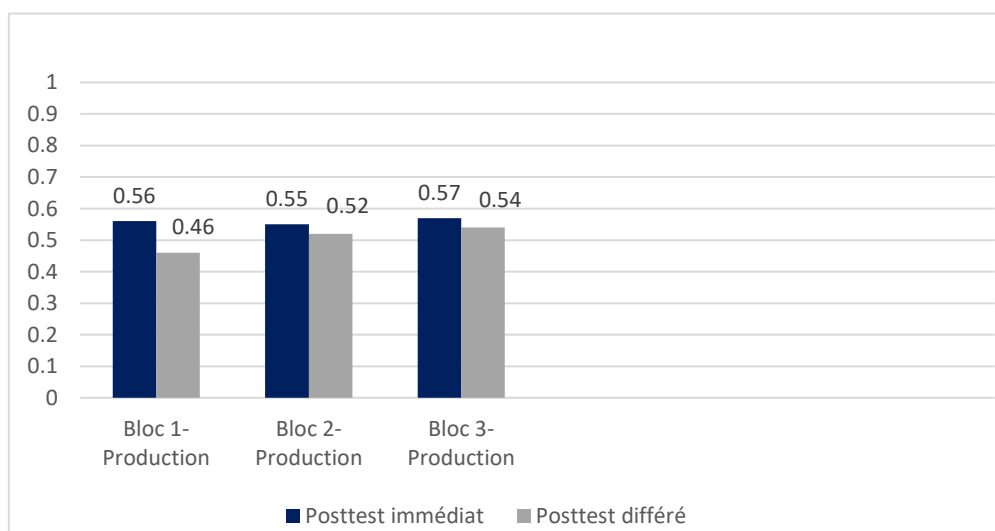


Figure 13. – Les scores globaux à la tâche productive (mots évalués au posttest différé)



La validité des données descriptives fournies dans les figures 12 et 13 est d'ailleurs confirmée par les valeurs p présentées dans le tableau 19⁶⁴, plus souvent non significatives, issues des tests t pour échantillons appariés effectués pour comparer les résultats (pour les 10 mots évalués au posttest différé) selon les temps d'évaluation. Une baisse plus importante est néanmoins visible au T3 du bloc 1 pour les tâches de définition et de production. Selon les tests t réalisés pour ces tâches, l'écart entre les résultats obtenus au posttest

⁶⁴ À noter que la valeur de la taille d'effet n'est volontairement pas rapportée dans l'ensemble des tableaux de ce chapitre lorsque des résultats non significatifs sont présentés afin de mettre en évidence les résultats significatifs.

immédiat et au posttest différé n'est pas dû au hasard, comme en témoignent les valeurs p (respectivement .002 et .012) ; la taille d'effet associée à cet écart est considérée comme étant moyenne dans le cas de la tâche de définition ($d = 0.48$) et petite pour la tâche de production ($d = 0.38$). La période plus longue sans réinvestissement formel des mots en classe (4 mois) jouerait-elle sur la rétention des apprentissages ? Par ailleurs, une évolution régressive (-0.14) significative (valeur $p = .038$) est observée pour la tâche à choix multiple au bloc 3, bien que celle-ci semble peu marquée en raison de sa faible taille d'effet ($d = 0.31$). S'agit-il d'un résultat exceptionnel ? Nous discutons davantage de ces hypothèses dans le chapitre de discussion.

Tableau 19. – La comparaison de l'évolution des scores globaux aux trois tâches (T2-T3)^a

	Bloc 1 ($n = 48$ [T2] $n = 47$ [T3])				Bloc 2 ($n = 47$)				Bloc 3 ($n = 47$)				Moyenne évolution scores (\pm ET)
	Scores (\pm ET) ^b	Évolution scores (\pm ET)	Valeur p ^c	d ^d	Scores (\pm ET)	Évolution scores (\pm ET)	Valeur p	d	Scores (\pm ET)	Évolution scores (\pm ET)	Valeur p	d	
Tâche de définition	T2 1.63 (0.809)	-0.32 (0.669)	.002 **	0.48	T2 1.58 (0.799)	0.17 (0.655)	.082		T2 1.65 (1.082)	-0.01 (0.601)	.872		-0.05 (0.369)
	T3 1.31 (0.903)				T3 1.75 (0.874)				T3 1.63 (1.029)				
Tâche à choix multiple	T2 2.31 (0.452)	-0.08 (0.511)	.290		T2 2.44 (0.461)	-0.03 (0.392)	.622		T2 2.44 (0.511)	-0.14 (0.454)	.038*	0.31	-0.08 (0.292)
	T3 2.23 (0.504)				T3 2.41 (0.375)				T3 2.30 (0.534)				
Tâche de production	T2 0.56 (0.323)	-0.10 (0.272)	.012 *	0.38	T2 0.55 (0.280)	-0.03 (0.259)	.403		T2 0.57 (0.398)	-0.02 (0.208)	.418		-0.05 (0.135)
	T3 0.46 (0.343)				T3 0.52 (0.258)				T3 0.54 (0.375)				

^a mots évalués au posttest différé seulement ^b ET : écart type ; ^c degré de signification de la valeur p : < .05*. < .01**. < .001*** ^d balises du d de Cohen : 0.2 à 0.4 (petit effet). 0.5 à 0.7 (effet moyen). ≥ 0.8 (fort effet)

Les résultats globaux permettent d'attirer l'attention sur les principaux apprentissages lexicaux réalisés par les élèves en cours d'expérimentation. À cette vision globale, il paraît essentiel d'apporter certaines nuances, notamment en se penchant sur les mots qui semblent avoir fait l'objet d'un apprentissage plus marqué ou de moindre importance.

5.1.2 Les scores globaux par mot (objectif 1.2)

Cette section vise plus précisément à répondre à notre sous-objectif 1.2 en présentant l'évolution des scores moyens pour chaque mot ciblé dans les trois blocs afin de vérifier si, dans le cadre de l'approche d'enseignement mise en œuvre, certains types de mots semblent être davantage appris, et à plus long terme, que d'autres, et s'il est possible de dégager certaines caractéristiques propres à ces mots.

Dans cette optique, les tableaux 20 et 21 présentent l'évolution des scores moyens, par mot ciblé, selon la tâche évaluée et le temps d'évaluation. Chaque résultat est comparé à l'évolution des scores globaux de la tâche qui s'y rapporte⁶⁵ (voir la colonne de droite des tableaux 20 et 21). Ainsi, les couleurs de surlignement permettent de mettre en relief :

- une évolution des scores plus élevée que la moyenne (p. ex. : le mot *dégringoler* affiche une évolution de 1.54 point du prétest au posttest immédiat à la tâche de définition, un résultat supérieur à la moyenne [1.20] pour cette tâche) ;
- une évolution des scores plus basse que la moyenne (p. ex. : la locution *bric-à-brac* affiche une évolution de 0.33 point du prétest au posttest immédiat à la tâche à choix multiple, un résultat inférieur à la moyenne [0.49] pour cette tâche).

Les mots dont l'évolution des scores présente un écart type de plus que la moyenne globale qui s'y rapporte sont surlignés en **vert plus foncé** (p. ex. : score moyen ≥ 1.64 dans le cas de la tâche de définition du T1 au T2) et ceux dont le score moyen présente un écart type de moins que la moyenne globale qui s'y rapporte sont surlignés en **rose plus foncé** (p. ex. : score moyen ≤ 0.26 dans le cas de la tâche de définition du T1 au T2).

Afin d'associer aisément les caractéristiques des mots à leur potentiel d'apprentissage et de rétention dans le cadre de ce projet, nous avons procédé à un classement, plaçant en tête les mots les plus appris (tableau 20) et les mots les plus retenus dans le temps (tableau 21). Pour ce faire, nous avons calculé l'écart séparant chaque mot à la moyenne globale des tâches prises en compte. La somme des écarts se trouve dans la colonne de droite des deux tableaux suivants.

⁶⁵ En cohérence avec nos analyses précédentes, nous avons initialement effectué des tests *t* pour échantillons appariés afin de comparer les scores moyens d'un temps d'évaluation à l'autre, pour chaque mot ciblé. Or, ces tests ne se sont pas révélés discriminants, notamment pour comparer l'évolution des scores de T1 à T2 à la tâche de définition, puisque les différences de scores se sont toutes avérées significatives d'un mot à l'autre. Si ces résultats concordent avec nos données du tableau 18, ils ne permettent pas de faire ressortir l'apprentissage plus marqué d'un mot par rapport à un autre, ce qui a conduit à mener plutôt des analyses descriptives.

Tableau 20. – L'évolution des scores par mot (T1-T2)

Mots	Classe de mots	Bloc	ÉVOLUTION T1-T2/ tâches en réception			Écart moyenne globale ^c
			Définition	Choix multiple		
RECROQUEVILLÉ	adjectif	3	2.43	1.21		1.95
DÉNICHER	verbe	1 ^a	1.58	1.02		0.91
SE HÂTER	verbe	2 ^b	1.87	0.68		0.86
ÊTRE SUR LE QUI-VIVE	loc. verbale ^d	3 ^c	1.64	0.85		0.80
FUNAMBULE	nom	3	1.72	0.72		0.75
REBROUSSER CHEMIN	loc. verbale	2	1.72	0.64		0.67
CLAIRIÈRE	nom	2	1.49	0.85		0.65
BALBUTIER	verbe	2	1.49	0.83		0.63
DÉGRINGOLER	verbe	1	1.54	0.69		0.54
LABORIEUX	adjectif	3	1.55	0.60		0.46
BRIC-À-BRAC	loc. nominale	1	1.65	0.33		0.29
PONCTUELLEMENT	adverbe	1	1.27	0.71		0.29
RETENTISSANT	adjectif	1	1.58	0.35		0.24
SONDER DU REGARD	loc. verbale	1	1.33	0.54		0.18
MURMURE	nom	2	0.85	0.96		0.12
SE PERCHER	verbe	3	1.15	0.36		-0.18
LIBRE COMME L'AIR	loc. adjectivale	2	1.15	0.32		-0.22
RAVI	adjectif	1	1.21	0.19		-0.29
PARTICULIER	adjectif	3	1.00	0.28		-0.41
BOULEVERSER	verbe	2	0.91	0.32		-0.46
FIDÈLE	adjectif	1	0.88	0.27		-0.54
REFUGE	nom	2	0.96	0.15		-0.58
OPPOSÉ	adjectif	3	0.70	0.40		-0.59
DOUILLET	adjectif	2	0.68	0.38		-0.63
DÉROUTER	verbe	3	0.81	0.23		-0.65
RÉCOLTE	nom	1	0.67	0.29		-0.73
PAISIBLEMENT	adverbe	2	0.55	0.36		-0.78
CONQUÉRIR	verbe	3	0.49	0.30		-0.90
AFFECTION	nom	1	1.08	-0.38		-0.99
PRINCIPALEMENT	adverbe	3	0.40	0.23		-1.06

^a bloc 1 (n = 48) ; ^b bloc 2 (n = 47) ; ^c bloc 3 (n = 47) ; ^d loc. : locution ; ^e Pour un mot donné. l'écart de la moyenne globale pour chaque tâche réceptive est additionné et noté dans la colonne de droite du tableau.

Tableau 21. – L'évolution des scores par mot (T2-T3)

Mots ^a	Classe de mots	Bloc	ÉVOLUTION T2-T3/ tâches réception/production			Écart moyenne globale ^d
			Définition	Choix multiple	Production	
REBROUSSER CHEMIN	loc. verbale ^c	2 ^b	0.23	0.00	0.01	0.42
BALBUTIER	verbe	2	0.06	0.02	0.02	0.28
FUNAMBULE	nom	3	0.00	-0.02	0.05	0.21
BOULEVERSER	verbe	2	0.21	-0.11	-0.13	0.15
ÊTRE SUR LE QUI-VIVE	loc. verbale	3	0.06	-0.15	-0.07	0.02
LABORIEUX	adjectif	3	-0.11	-0.26	-0.05	-0.24
RETENTISSANT	adjectif	1	-0.38	0.00	-0.06	-0.26
DÉNICHER	verbe	1	-0.34	-0.21	-0.01	-0.41
BRIC-À-BRAC	loc. nominale	1	-0.64	-0.04	-0.07	-0.57
PONCTUELLEMENT	adverbe	1	-0.49	-0.06	-0.27	-0.64

^a mots évalués au posttest différé seulement ; ^b blocs 1, 2 et 3 (n = 47) ; ^c loc. : locution ; ^d Pour un mot donné. l'écart de la moyenne globale pour chaque tâche est additionné et noté dans la colonne de droite du tableau.

Le tableau 20 donne une idée de l'ampleur des apprentissages effectués pour chaque mot et le tableau 21 renseigne sur la rétention au fil du temps des mots ayant fait l'objet du posttest différé. Bien qu'il s'agisse d'une analyse descriptive, certaines tendances peuvent être dégagées. Ainsi, la locution *être sur le qui-vive* et les mots *recroquevillé*, *dénicher* et *se hâter* semblent avoir fait l'objet d'un apprentissage important, selon l'évolution de leurs scores (de T1 à T2) bien au-delà de la moyenne globale des deux tâches réceptives, notamment à plus d'un écart type au-dessus de la moyenne globale pour au moins une des deux tâches réceptives. La rétention des apprentissages paraît forte dans le cas de plusieurs mots ou locutions, comme *rebrousser chemin*, *balbutier*, et *funambule*, qui affichent une évolution des scores progressive et plus élevée que la moyenne globale (du T2 au T3) dans le cas des trois tâches évaluées (quoiqu'aucun mot ne présente une évolution des scores progressive à plus d'un écart type au-dessus de la moyenne globale).

Les tableaux 20 et 21 mettent aussi en évidence les mots dont l'évolution des scores est plus faible, voire nettement en deçà de la moyenne globale. L'évolution des scores de T1 à T2 pour l'adverbe *principalement* se trouve notamment à plus d'un écart type sous la moyenne globale des deux tâches réceptives. Le fait que l'adverbe *paisiblement* se trouve également parmi les mots les moins appris de la liste et la difficulté que semblent présenter les élèves à retenir à long terme l'adverbe *ponctuellement*, dont l'évolution des scores de T2 à T3 se situe à plus d'un écart type sous la moyenne globale, tant au regard de la tâche de définition que de production, mènent à se questionner sur le degré de difficulté d'apprentissage des adverbes par rapport aux autres classes de mots. Outre les adverbes, plusieurs mots ou locutions, qui paraissent moins appris (ceux dont l'évolution des scores de T1 à T2 demeure sous la moyenne globale pour chacune des tâches observées), comme *affection*, *conquérir*, *dérouter*, *opposé*, *fidèle*, *bouleverser*, *particulier* et *libre comme l'air* correspondent aux critères caractérisant les mots abstraits énoncés dans notre deuxième chapitre, entre autres aux critères de non-autonomie référentielle, d'immatérialité et de représentation (Anokhina-Abeberry, 2000 ; voir section 2.1.3.2.2 La sélection des mots du cadre conceptuel). Un dernier point d'observation concerne la primauté des mots du premier bloc d'intervention parmi les moins retenus, rappelant l'incidence d'une plus longue période sans réinvestissement formel des mots en classe sur leur rétention.

Les figures 14 et 15 ci-dessous montrent la répartition des scores observée pour les mots *recroquevillé* et *principalement* aux différentes tâches, deux mots relativement équivalents au prétest, du moins pour ce qui est de la tâche de définition (un score de 0 point a été obtenu respectivement par 100 % et 91 % des élèves à cette tâche). La représentation visuelle que ces graphiques offrent est évocatrice des disparités d'évolution des scores d'un mot à l'autre, en d'autres termes, des apprentissages contrastants effectués pour ces mots. En effet, 87 % des élèves ont ensuite obtenu 2 points ou plus au posttest immédiat à la tâche de définition pour le mot *recroquevillé*, en opposition à 13 % des élèves à cette même tâche pour le mot *principalement*.

Si la répartition des scores est plus variée pour la tâche à choix multiple, il est possible de relever que le pourcentage d'élèves qui a obtenu un maximum de points (3 points) est passé de 8 % au prétest à 83 % au posttest immédiat pour le mot *recroquevillé* et de 9 % à 15 % pour le mot *principalement*, une hausse beaucoup moins convaincante. La répartition des scores montre également une tendance à produire plus facilement la forme orale du mot *recroquevillé* au posttest immédiat (64 % des élèves y arrivent sans support visuel) que la forme du mot *principalement* (seulement 32 % des élèves y arrivent sans support visuel). Précisons que les graphiques illustrant la répartition des scores, accompagnés de tableaux compilant la répartition de l'évolution des scores pour l'ensemble des mots, se trouvent en [annexe 13](#).

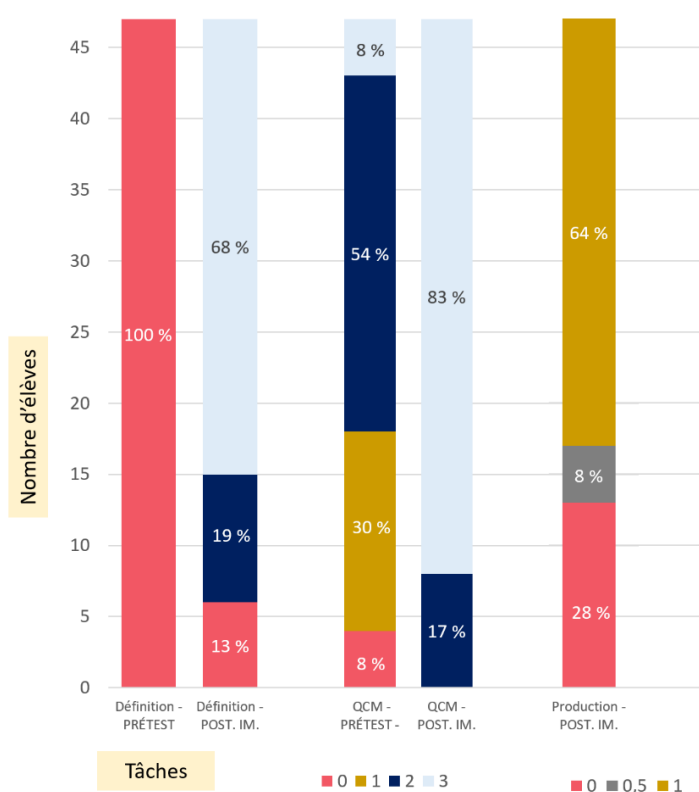


Figure 14 – La répartition des scores pour le mot *recroquevillé*

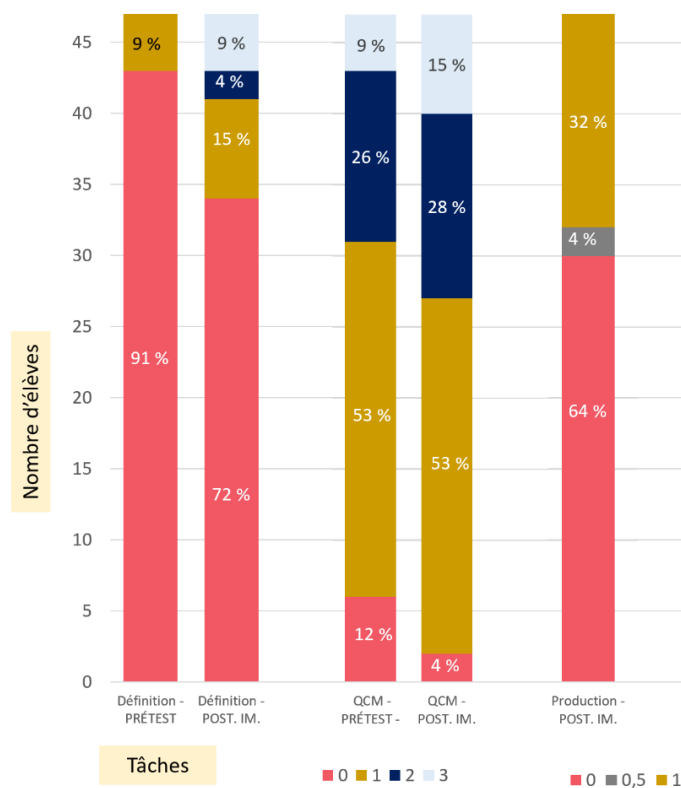


Figure 15 – La répartition des scores pour le mot *principalement*

Cette vue d'ensemble des apprentissages faits dans le cadre de notre projet doctoral s'appuie sur une analyse des scores globaux obtenus aux prétests/posttests. L'évolution des scores se montre significative de T1 à T2 aux trois séquences d'intervention, et ce, toutes tâches confondues. L'évolution des scores de T2 à T3 (pour les 10 mots évalués) s'avère plus généralement non significative, laissant croire en une certaine rétention des apprentissages, bien que cette correspondance ne soit pas démontrée de manière uniforme ; une diminution significative des scores est notamment observée au bloc 1 pour les tâches de définition et de

production. Ces constats généraux sont complétés par une analyse descriptive de l'évolution des scores pour chaque mot, mettant en évidence ceux qui semblent davantage/moins appris ou retenus que d'autres. Par exemple, certains types de mots, comme les adverbes ou ceux à caractère abstrait, paraissent moins appris et les mots du bloc 1 semblent moins retenus dans le temps. Ces résultats offrent un éclairage sur l'efficacité de l'approche d'enseignement direct de vocabulaire mise en œuvre, offrant ainsi des perspectives de réponse aux sous-objectifs associés au premier objectif de recherche. Ils contribuent également à contextualiser les analyses comparatives entre les divers groupes expérimentaux que nous exposons ci-après.

5.2 L'apprentissage de vocabulaire selon les conditions expérimentales

Nos objectifs spécifiques de recherche mènent concrètement à réfléchir sur l'apprentissage des mots enseignés en fonction des conditions expérimentales associées aux groupes d'élèves. De là, afin de répondre au deuxième objectif, notre regard analytique porte d'abord sur la comparaison des résultats obtenus par l'ensemble des élèves selon qu'ils ont vécu des activités de consolidation du vocabulaire en contexte d'OR ou d'autres types d'activités de consolidation des mots. Afin de répondre à notre troisième objectif de recherche, le même type de comparaison est réalisé, mais en nous concentrant exclusivement sur les résultats des élèves considérés comme étant à risque. Finalement, suivant l'intention du quatrième objectif, nous mettons en parallèle les résultats obtenus par les élèves selon leur profil (à risque ou non à risque), dans l'optique d'évaluer l'apport de l'étayage plus soutenu reçu par les élèves à risque en cours d'expérimentation.

5.2.1 La comparaison des résultats obtenus par l'ensemble des élèves selon le type d'activités de consolidation vécues (objectif 2)

Cette section vise à comparer les résultats obtenus d'une part par les élèves associés aux groupes G^{ROR} et G^{NOR} et, d'autre part, par les élèves des groupes G^{RAA} et G^{NAA} ⁶⁶. Autrement dit, nous focalisons l'attention sur les résultats obtenus selon le type d'activités de consolidation vécues (ci-après, nous faisons référence à l'*approche*). Afin de distinguer les observations réalisées, nos analyses sont regroupées en fonction du type de tâches ayant servi à la mesure de l'apprentissage lexical, à savoir les tâches réceptives et la tâche productive.

5.2.1.1 Les résultats obtenus aux tâches réceptives

Les tâches réceptives, soit la tâche de définition des mots et la tâche à choix multiple informent respectivement sur la capacité des élèves à rappeler le sens des mots et à reconnaître leur sens en contexte

⁶⁶ G^{ROR} : élèves à risque en OR ; G^{NOR} : élèves non à risque en OR ; G^{RAA} : élèves à risque « autres activités » ; G^{NAA} : élèves non à risque « autres activités »

et hors contexte, comme leur usage adéquat. Nous posons un regard sur l'apprentissage de ces facettes des mots ciblés, d'après l'approche vécue par les élèves, au moyen d'analyses principalement axées sur l'évolution des scores.

La tâche de définition des mots

Nous avons vu précédemment que la tâche de définition des mots présente une évolution des scores plus marquée que les autres tâches (voir [tableau 18](#)) permettant de discerner plus aisément les progrès des élèves. Il importe donc de s'intéresser aux résultats obtenus à cette tâche pour mettre en lumière les différences d'apprentissage lexical entre les groupes d'élèves selon l'approche vécue.

En vue d'étudier ces différences, nous avons d'abord réalisé trois analyses de covariance univariées (une ANCOVA par bloc), avec comme variable dépendante l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (du T1 au T2) et comme facteurs l'approche (OR ou autres activités) et le profil des élèves (à risque ou non à risque) ; la moyenne des scores au prétest (pour la tâche de définition) a été ajoutée comme covariable aux analyses⁶⁷. Ces analyses visaient plus spécifiquement à vérifier si une interaction entre les facteurs devait être prise en compte dans les résultats observés, ce qui n'était finalement pas le cas (valeur p de l'interaction « approche*profil des élèves » dans les trois blocs $\geq .550$). Ainsi, comme chacun des facteurs agit indépendamment sur l'évolution des scores du prétest au posttest immédiat, dans le cas de la tâche de définition, nous avons ensuite procédé à des analyses de covariance univariées (ANCOVAS) identiques aux premières, mais incluant comme unique facteur l'approche (et comme covariable la moyenne des scores au prétest pour la tâche de définition), permettant conséquemment de répondre plus directement à notre deuxième objectif spécifique de recherche.

Dans cette perspective, le tableau 22 rend compte de l'évolution moyenne des scores du prétest au posttest immédiat pour la tâche de définition en fonction de l'approche vécue par les élèves, indépendamment de leur profil.

⁶⁷ La prise en compte de la moyenne des scores au prétest comme covariable permet de reconnaître une potentielle différence des groupes au T1 et du fait qu'un moins grand spectre d'évolution des scores est possible pour les élèves qui obtiennent des scores plus élevés au prétest. L'utilisation d'une ANCOVA à cette étape se fonde sur cette démarche.

Tableau 22. – L'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2), selon l'approche, indépendamment du profil des élèves ^a

	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	OR (<i>n</i> = 24)	AA (<i>n</i> = 24) ^b		OR (<i>n</i> = 24)	AA (<i>n</i> = 23)		OR (<i>n</i> = 24)	AA (<i>n</i> = 23)	
	Évolution des scores ^c (± ES) ^d	Borne inférieure ^e	Borne supérieure ^e	Évolution des scores ^c (± ES)	Borne inférieure ^e	Borne supérieure ^e	Évolution des scores ^c (± ES)	Borne inférieure ^e	Borne supérieure ^e
OR (G^{ROR} + G^{NOR})	1.21 (0.105)	1.00	1.42	1.39 (0.090)	1.21	1.57	1.54 (0.109)	1.32	1.76
AA (G^{RAA} + G^{NAA})	1.35 (0.105)	1.14	1.56	0.94 (0.092)	0.75	1.12	0.82 (0.111)	0.60	1.05

^a interactions non significatives entre l'approche et le profil des élèves (valeur *p* des interactions $\geq .550$) ^b OR : oral réflexif ; AA : autres activités ^c moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^d ES : erreur standard ; ^e 95 % intervalle de confiance

D'emblée, l'observation de l'intervalle entre la borne inférieure et la borne supérieure de l'évolution moyenne des scores permet de constater les gains lexicaux significatifs effectués par les élèves, et ce, pour chacun des blocs et sans égard à l'approche utilisée. En effet, chaque intervalle exclut le « 0 », ce qui permet de rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle l'évolution des scores serait due au hasard. Par ailleurs, il est possible de relever une hausse de l'évolution moyenne des scores au fil des blocs d'intervention pour les groupes d'élèves ayant travaillé en OR et, inversement, une baisse de l'évolution des scores au fil des blocs pour les groupes d'élèves ayant participé à d'autres types d'activités.

Cette différence d'évolution des scores demeure descriptive et conduit donc à approfondir la comparaison des résultats obtenus par les élèves selon les activités de consolidation vécues. Ainsi, le tableau 23 présente des données plus précises à cet égard, toujours issues des résultats aux ANCOVAS ; cette fois, l'évolution moyenne des scores (de T1 à T2) des groupes « autres activités » est soustraite à l'évolution des scores des groupes OR pour chacun des blocs.

Tableau 23. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2), selon l'approche, indépendamment du profil des élèves ^a

		Évolution des scores ^b (± ES) ^c	Différence évolution des scores OR - AA ^{b d} (± ES)	Valeur <i>p</i> ^e	Êta carré partiel ^f
Bloc 1	OR (<i>n</i> = 24)	1.21 (0.105)	-0.14 (0.149)	.342	
	AA (<i>n</i> = 24)	1.35 (0.105)			
Bloc 2	OR (<i>n</i> = 24)	1.39 (0.090)	0.46 (0.130)	.001**	0.22
	AA (<i>n</i> = 23)	0.94 (0.092)			
Bloc 3	OR (<i>n</i> = 24)	1.54 (0.109)	0.72 (0.156)	< .001***	0.33
	AA (<i>n</i> = 23)	0.82 (0.111)			

^a interactions non significatives entre l'approche et le profil des élèves (valeur *p* des interactions $\geq .550$) ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard ^d OR : oral réflexif ; AA : autres activités ^e degré de signification de la valeur *p* : < .05*, < .01**, < .001*** ^f balises de l'Êta carré partiel : 0.01 à 0.05 (petit effet). 0.06 à 0.13 (effet moyen). ≥ 0.14 (fort effet)

Le tableau 23 dévoile une différence d'évolution moyenne des scores négative au bloc 1, laissant supposer que les scores des élèves ayant participé à des activités de consolidation des mots sans OR ont davantage évolué du prétest au posttest immédiat, bien que la valeur p associée à ce résultat (.342) ne soit pas significative et qu'un tel résultat puisse donc être dû au hasard. La différence d'évolution moyenne des scores devient toutefois positive et significative (valeur $p \leq .001$) aux blocs 2 et 3. Ces données témoignent en conséquence d'un apprentissage plus significatif des mots ciblés dans ces deux œuvres lorsque les activités de consolidation des mots avaient lieu en contexte d'OR. La taille d'effet associée à ces résultats, calculée au moyen de l'Êta carré partiel, s'interprète en affirmant que 22 % de la variance de la variable dépendante (l'évolution des scores) est attribuable à l'approche utilisée au bloc 2 et que 33 % de la variance de la variable dépendante est imputable à l'approche utilisée au bloc 3. Ces valeurs correspondent à une taille d'effet considérée comme « forte » selon Cohen (1988) et permettent d'envisager, par le fait même, l'effet positif d'une approche de consolidation des mots ciblés en contexte d'OR sur le rappel du sens des mots, d'autant plus que la valeur de l'Êta carré partiel tend à augmenter d'un bloc d'intervention à l'autre.

Afin de poser ensuite un regard sur la rétention des apprentissages en ce qui a trait à la définition des mots ciblés, nous avons effectué des analyses de covariance (ANCOVAS) à mesures répétées pour chaque œuvre, basées uniquement sur les scores des 10 mots évalués au posttest différé. Ces analyses présentaient comme facteurs intrasujets l'évolution moyenne de la tâche de définition de T1 à T2 ainsi que de T1 à T3 (facteur « temps » à deux niveaux) et comme facteurs intersujets l'approche et le profil des élèves ; la moyenne des scores au prétest pour la tâche de définition (pour les mots évalués au posttest différé) a été ajoutée comme covariable à chacune des analyses afin d'ajuster les scores si la variance des groupes s'avérait significativement non équivalente au prétest.

Ces analyses ne révèlent finalement aucune interaction significative entre les facteurs pris en compte (valeur p des interactions $\geq 0,079$). Seul le facteur « temps » se montre significatif au bloc 1 (valeur $p = .002$), mais indépendamment des autres facteurs. Ainsi, la rétention des apprentissages, quant au rappel du sens des mots, baisse significativement du posttest immédiat au posttest différé au bloc 1, alors que la rétention demeure inchangée aux autres œuvres, comme démontré d'ailleurs dans le [tableau 19](#) de la section précédente. D'autre part, l'absence d'interaction entre le temps et l'approche renseigne sur le fait que le type d'activités de consolidation des mots vécu n'agit pas significativement sur la rétention des apprentissages de T2 à T3. Dans un souci de cohérence avec ce dernier constat, seules les données descriptives se rapportant à la comparaison de l'évolution des scores de T2 à T3, selon l'approche vécue, sont présentées dans le tableau 24 (en considérant la moyenne ajustée selon la mesure au T1).

Tableau 24. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T2-T3), selon l'approche, indépendamment du profil des élèves : données descriptives ^a

		Évolution des scores ^b (± ES) ^c	Différence évolution des scores OR - AA ^{b d} (± ES)
Bloc 1	OR (n = 24)	-0.32 (0.137)	0.01 (0.198)
	AA (n = 23)	-0.32 (0.140)	
Bloc 2	OR (n = 24)	0.28 (0.132)	0.22 (0.193)
	AA (n = 23)	0.06 (0.135)	
Bloc 3	OR (n = 24)	-0.16 (0.122)	-0.30 (0.175)
	AA (n = 23)	0.14 (0.124)	

^a interactions non significatives entre l'approche, le profil des élèves et le temps (valeur *p* des interactions $\geq .079$) ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard ^d OR : oral réflexif ; AA : autres activités

Plusieurs observations formulées à partir des analyses précédentes contribuent à répondre à notre deuxième objectif spécifique de recherche. D'une part, selon l'évolution des scores du prétest au posttest immédiat à la tâche de définition, l'effet positif d'une approche de consolidation des mots ciblés en contexte d'OR tendrait à augmenter d'un bloc d'intervention à l'autre. D'autre part, dans ce même contexte, l'approche utilisée pour consolider les mots ciblés aurait somme toute peu d'effet sur la rétention des apprentissages. De ces constats émerge un nouveau questionnement : est-ce que les scores obtenus à la seconde tâche réceptive, soit à la tâche à choix multiple, reflètent des tendances similaires ? Nous proposons d'approfondir cette question dans ce qui suit.

La tâche à choix multiple

De façon complémentaire aux résultats obtenus à la tâche de définition des mots, ceux obtenus à la tâche à choix multiple rendent compte de la connaissance réceptive des mots ciblés par les élèves, plus spécifiquement de la reconnaissance du sens en contexte et hors contexte ainsi que de l'usage adéquat des mots. Les analyses mesurant ces aspects de la connaissance des mots, toujours basées sur l'évolution des scores, se veulent cohérentes à celles présentées en lien avec la tâche de définition.

De ce fait, nous avons d'abord réalisé une analyse de covariance univariée (ANCOVA) par œuvre, chacune ayant comme variable dépendante l'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (de T1 à T2), comme facteurs l'approche et le profil des élèves et, comme covariable, la moyenne des scores au prétest (pour la tâche à choix multiple). Comme ces analyses ne révèlent aucune interaction significative entre les facteurs (valeur *p* de l'interaction « approche*profil des élèves » dans les trois œuvres $\geq .181$), il est possible d'affirmer que les facteurs agissent indépendamment sur l'évolution des scores du prétest au posttest immédiat dans le cas de la tâche à choix multiple. Nous avons corolairement procédé à de nouvelles analyses de covariance univariées (ANCOVAS), centrées sur la réponse à notre deuxième objectif spécifique de

recherche, c'est-à-dire présentant comme unique facteur l'approche et comme covariable la moyenne des scores au prétest pour la tâche à choix multiple.

Le tableau 25 met en lumière certains résultats de ces analyses, liés à l'évolution moyenne des scores du prétest au posttest immédiat selon l'approche vécue par les élèves, indépendamment du profil des élèves.

Tableau 25. – L'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T1-T2), selon l'approche, indépendamment du profil des élèves ^a

	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	OR (n = 24)	AA (n = 24) ^b		OR (n = 24)	AA (n = 23)		OR (n = 24)	AA (n = 23)	
	Évolution des scores ^c (± ES) ^d	Borne inférieure ^e	Borne supérieure ^e	Évolution des scores ^c (± ES)	Borne inférieure ^e	Borne supérieure ^e	Évolution des scores ^c (± ES)	Borne inférieure ^e	Borne supérieure ^e
OR (G ^{ROR} + G ^{NOR})	0.43 (0.066)	0.29	0.56	0.62 (0.059)	0.50	0.74	0.59 (0.062)	0.47	0.71
AA (G ^{RAA} + G ^{NAA})	0.38 (0.066)	0.24	0.51	0.47 (0.060)	0.35	0.59	0.44 (0.063)	0.31	0.56

^a interactions non significatives entre l'approche et le profil des élèves (valeur *p* des interactions $\geq .181$) ^b OR : oral réflexif ; AA : autres activités ^c moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^d ES : erreur standard ^e 95 % intervalle de confiance

Bien que l'évolution des scores soit moins élevée pour la tâche à choix multiple que pour la tâche de définition, l'intervalle entre la borne inférieure et la borne supérieure de l'évolution moyenne des scores à chacune des œuvres montre que des gains lexicaux significatifs ont été effectués par les élèves, selon les facettes observées par la tâche à choix multiple, sans égard à l'approche utilisée. Bien que cette évolution des scores semble plus élevée pour les mots travaillés au bloc 2 et dans une approche de consolidation des mots en OR, il importe d'étudier de façon plus approfondie ces données.

Le tableau 26 présente donc des informations plus précises permettant de comparer les résultats obtenus par les élèves aux trois œuvres (de T1 à T2) selon les types d'activités de consolidation vécus. Dans ce but, l'évolution moyenne des scores des groupes « autres activités » a été soustraite à celle des groupes OR, pour chacune des œuvres, dans les ANCOVAS menées.

Tableau 26. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T1-T2), selon l'approche, indépendamment du profil des élèves ^a

		Évolution des scores ^b (± ES) ^c	Différence évolution des scores OR - AA ^{b d} (± ES)	Valeur <i>p</i> ^e	Êta carré partiel
Bloc 1	OR (<i>n</i> = 24)	0.43 (0.066)	0.05 (0.093)	.593	
	AA (<i>n</i> = 24)	0.38 (0.066)			
Bloc 2	OR (<i>n</i> = 24)	0.62 (0.059)	0.15 (0.085)	.078	
	AA (<i>n</i> = 23)	0.47 (0.060)			
Bloc 3	OR (<i>n</i> = 24)	0.59 (0.062)	0.16 (0.088)	.086	
	AA (<i>n</i> = 23)	0.44 (0.063)			

^a interactions non significatives entre l'approche et le profil des élèves (valeur *p* des interactions $\geq .181$) ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard ^d OR : oral réflexif; AA : autres activités ^e degré de signification de la valeur *p* : < .05*, < .01**, < .001***

Les résultats présentés dans le tableau 26 indiquent qu'aucune différence significative n'est décelée entre les deux approches de consolidation des mots quant à la reconnaissance du sens en contexte et hors contexte ainsi qu'à l'usage adéquat des mots ciblés (valeurs *p* $\geq .078$). Dans ces conditions, bien qu'il soit possible de relever une augmentation de la différence des moyennes au fil des blocs d'intervention en faveur d'une approche de consolidation des mots en OR, à l'instar des résultats observés pour la tâche de définition, cette hausse s'avère non significative.

Les tendances qui se dégagent des résultats obtenus à la tâche à choix multiple invitent à se questionner sur leur maintien dans le temps. Pour vérifier la rétention des apprentissages, nous avons donc effectué des analyses de covariance (ANCOVAS) à mesures répétées pour chaque œuvre, basées uniquement sur les scores des 10 mots évalués au posttest différé. Ces analyses présentent comme facteurs intrasujets l'évolution moyenne de la tâche à choix multiple de T1 à T2 ainsi que de T1 à T3 (facteur « temps » à deux niveaux) et comme facteurs intersujets l'approche (OR ou AA) et le profil des élèves ; la moyenne des scores au prétest pour la tâche à choix multiple (pour les mots évalués au posttest différé) a été ajoutée comme covariable à chacune des analyses afin d'ajuster les scores si les groupes s'avéraient significativement non équivalents au prétest.

Ces analyses ne révèlent aucune interaction significative entre les facteurs étudiés (valeur *p* des interactions $\geq .053$). Par conséquent, l'effet du type d'activités de consolidation des mots sur l'évolution des scores de T2 à T3, en ce qui a trait à la reconnaissance du sens en contexte et hors contexte ainsi que de l'usage adéquat des mots, doit s'analyser indépendamment des autres facteurs, notamment du temps. Devant l'absence de différence significative des scores, les données issues de la tâche à choix multiple présentées dans le tableau 27 sont uniquement descriptives. À partir de là, aucune constante apparente ne ressort parmi les variables prises en considération.

Tableau 27. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T2-T3), selon l'approche, indépendamment du profil des élèves : données descriptives ^a

		Évolution des scores ^b (± ES) ^c	Différence évolution des scores OR - AA (± ES) ^{b d}
Bloc 1	OR (<i>n</i> = 24)	-0.04 (0.106)	0.08 (0.152)
	AA (<i>n</i> = 23)	-0.12 (0.109)	
Bloc 2	OR (<i>n</i> = 24)	-0.13 (0.079)	-0.20 (0.113)
	AA (<i>n</i> = 23)	0.07 (0.081)	
Bloc 3	OR (<i>n</i> = 24)	-0.19 (0.094)	-0.11 (0.134)
	AA (<i>n</i> = 23)	-0.09 (0.096)	

^a interactions non significatives entre l'approche, le profil des élèves et le temps (valeur *p* des interactions $\geq .053$) ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard ^d OR : oral réflexif ; AA : autres activités

En somme, l'analyse de l'évolution des scores à la tâche à choix multiple dénote des apprentissages significatifs du prétest au posttest immédiat en ce qui concerne la reconnaissance du sens en contexte et hors contexte ainsi que de l'usage adéquat des mots, sans égard à l'approche. Qui plus est, l'approche utilisée pour consolider les mots ciblés aurait peu d'effet sur la rétention des apprentissages à l'égard des facettes de la connaissance des mots évaluées par la tâche à choix multiple.

D'après ces constats, les deux tâches réceptives ne permettraient pas de distinguer de la même façon les apprentissages lexicaux effectués de T1 à T2, selon l'approche utilisée : l'avantage d'utiliser une approche de consolidation des mots ciblés en OR n'est pas démontré par la tâche à choix multiple, contrairement à ce qui a été observé pour la tâche de définition. Par contre, les scores obtenus aux deux tâches réceptives fournissent la même information concernant la rétention des apprentissages, qui ne semble pas influencée par l'approche utilisée. Si ces constats apportent un regard neuf sur notre deuxième objectif spécifique de recherche, celui-ci ne saurait être complet sans tenir compte de l'évaluation de la connaissance productive des mots ciblés par les élèves. Nous nous penchons sur cet aspect dans la prochaine section.

5.2.1.2 Les résultats obtenus à la tâche productive

Contrairement aux tâches réceptives, la tâche productive n'a pu être testée qu'aux posttests immédiats et au posttest différé, puisqu'elle est conçue pour évaluer la production de la forme orale des mots, ce qui nécessite une connaissance préalable des mots travaillés. Ainsi, les analyses présentées dans cette section ne concernent que la comparaison des scores moyens au T2 et l'évolution de scores de T2 à T3 en lien avec la tâche de production, toujours sous l'angle de l'approche utilisée. Rappelons également que cette tâche est mesurée sur un total de 1 point (au lieu de 3 points, comme dans le cas des tâches réceptives), ce qui doit être pris en considération lors de la lecture des résultats présentés.

Ainsi, en lien avec notre deuxième objectif spécifique de recherche, nous avons voulu comparer les scores obtenus aux posttests immédiats à la tâche productive, selon l'approche utilisée. Or, comme pour les

analyses précédentes, la vérification préalable d'une potentielle interaction entre l'approche et le profil des élèves s'est d'abord avérée essentielle. Pour ce faire, nous avons mené une analyse de variance univariée (ANOVA) pour chaque œuvre, avec comme variable dépendante les scores moyens au T2 pour la tâche de production et comme facteurs l'approche et le profil des élèves. Comme aucune interaction entre les facteurs n'a été décelée (valeur p des interactions entre l'approche et le profil des élèves $\geq .514$) et qu'il n'était pas nécessaire d'ajouter une covariable à l'analyse (la tâche de production n'a pas été testée au prétest), l'effet de l'approche (facteur) sur les scores moyens au T2 à la tâche de production (variable dépendante), indépendamment du profil des élèves, a été soumis à de simples tests t pour échantillons indépendants. Les résultats de ces tests se trouvent dans le tableau 28.

Tableau 28. – La comparaison des scores moyens à la tâche de production (au T2), selon l'approche, indépendamment du profil des élèves ^a

		Scores moyens (\pm ET) ^b	Différence des scores moyens OR – AA ^c (\pm ET)	Valeur p ^d	d ^e
Bloc 1	OR ($n = 24$)	0.55 (0.254)	-0.04 (0.077)	.647	
	AA ($n = 24$)	0.58 (0.277)			
Bloc 2	OR ($n = 24$)	0.69 (0.258)	0.13 (0.081)	.105	
	AA ($n = 23$)	0.55 (0.294)			
Bloc 3	OR ($n = 24$)	0.61 (0.288)	0.22 (0.081)	.010*	0.78
	AA ($n = 23$)	0.39 (0.273)			

^a interactions non significatives entre l'approche et le profil des élèves (valeur p des interactions $\geq .514$) ^b ET : écart type ^c OR : oral réflexif ; AA : autres activités ^d degré de signification de la valeur p : $< .05^*$, $< .01^{**}$, $< .001^{***}$

^e balises du d de Cohen : 0.2 à 0.4 (petit effet), 0.5 à 0.7 (effet moyen), ≥ 0.8 (fort effet)

Les résultats illustrés dans le tableau 28 font foi d'un effet significatif de l'approche utilisée sur les scores obtenus à la tâche de production au posttest immédiat, en faveur d'une approche en OR, dans le cas du bloc 3. Le calcul du d de Cohen informe sur la taille moyenne de cet effet, menant à lui accorder une certaine importance. Précisons néanmoins que la baisse des scores au bloc 3 chez les élèves ayant vécu d'autres activités de consolidation des mots pourrait être à prendre en compte dans l'interprétation de ce résultat. Diverses hypothèses sont évoquées dans le chapitre suivant au regard de ces résultats. Sous un angle différent, l'augmentation progressive de la différence des moyennes au fil des blocs d'intervention, qui laisse supposer l'apport positif des activités de consolidation des mots en OR, pourrait être due au hasard en raison des différences de scores non significatives aux œuvres 1 et 2.

Comme pour les autres tâches, la rétention des apprentissages relative à la production de la forme orale des mots a été analysée. Selon la méthode établie, l'interaction entre l'approche et le profil des élèves (facteurs) sur l'évolution des scores de T2 à T3 à la tâche de production (variable dépendante) a d'abord été vérifiée au moyen d'une analyse de covariance univariée (ANCOVA) par œuvre, avec comme covariable la moyenne des scores au T2 (pour tenir compte de la variance des scores au posttest immédiat). Comme

aucune interaction entre les facteurs n'a été signalée (valeur p des interactions entre l'approche et le profil des élèves $\geq .528$), nous avons observé l'effet de l'approche (facteur) sur l'évolution des scores de T2 à T3 à la tâche de production (variable dépendante), indépendamment du profil des élèves, au moyen de trois ANCOVAS univariées (une par œuvre), en conservant comme covariable la moyenne des scores au T2. Le tableau 29 présente les résultats de ces analyses.

Tableau 29. – La comparaison de l'évolution des scores moyens à la tâche de production (T2-T3), selon l'approche, indépendamment du profil des élèves ^a

		Évolution des scores ^b (\pm ES) ^c	Différence évolution des scores OR - AA ^d (\pm ES)	Valeur p ^e	Êta carré partiel
Bloc 1	OR ($n = 24$)	-0.09 (0.053)	0.03 (0.077)	.681	
	AA ($n = 23$)	-0.12 (0.055)			
Bloc 2	OR ($n = 24$)	-0.03 (0.048)	0.01 (0.070)	.931	
	AA ($n = 23$)	-0.04 (0.049)			
Bloc 3	OR ($n = 24$)	-0.06 (0.042)	-0.07 (0.062)	.272	
	AA ($n = 23$)	0.01 (0.043)			

^a interactions non significatives entre l'approche et le profil des élèves (valeur p des interactions $\geq .528$) ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T2 ^c ES : erreur standard ^d OR : oral réflexif; AA : autres activités ^e degré de signification de la valeur p : $< .05^*$, $< .01^{**}$, $< .001^{***}$

La comparaison de l'évolution des scores du T2 au T3 aux trois œuvres pour la tâche de production ne permet pas de dégager de résultats significatifs (valeurs $p \geq .272$). Autrement dit, suivant la tendance des tâches réceptives, l'approche utilisée pour la consolidation des mots ciblés ne semble pas agir sur la rétention des apprentissages relatifs à la production de la forme des mots.

En bref, les résultats des analyses présentés dans cette section offrent des pistes de réponses à propos de notre deuxième objectif spécifique de recherche, qui vise à comparer l'apprentissage de vocabulaire par des élèves ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés à travers des discussions lexicales en contexte d'OR à celui d'élèves ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation de mots ciblés. En effet, les résultats issus de notre expérimentation montrent des gains lexicaux significatifs (en réception) pour l'ensemble des élèves et l'effet positif d'une approche de consolidation des mots ciblés en contexte d'OR tendrait plus spécifiquement à augmenter d'un bloc d'intervention à l'autre surtout en ce qui concerne la capacité des élèves à rappeler adéquatement le sens des mots ciblés (tâche réceptive 1). De même, la consolidation des mots en contexte d'OR pourrait agir positivement sur la capacité des élèves à produire la forme orale des mots, comme en témoigne l'évolution des scores plus élevée au bloc 3 chez les élèves ayant participé aux discussions lexicales en contexte d'OR. D'autre part, dans le cadre de notre expérimentation, l'efficacité de l'approche utilisée pour consolider les mots ciblés n'a pas été démontrée pour favoriser la capacité des élèves à reconnaître le sens en contexte et hors contexte ainsi que l'usage adéquat des mots. Pareillement, nos résultats ne rendent pas compte d'une influence de l'approche utilisée sur la rétention des apprentissages, et ce, à l'égard de toutes les facettes de la connaissance des mots évaluées.

Si les résultats observés semblent mener à des conclusions distinctes selon le type de tâche utilisé pour mesurer la connaissance des mots et selon le temps de la mesure, il devient intéressant de se pencher sur le maintien de ces tendances chez les élèves à risque. Leur profil agit-il différemment sur l'apprentissage des mots ciblés ? La comparaison de l'apprentissage de vocabulaire chez les élèves à risque s'avère-t-elle plus marquée selon l'approche utilisée pour consolider les mots appris ? La section suivante vise à répondre à ces questionnements.

5.2.2 La comparaison des résultats obtenus par les élèves à risque selon le type d'activités de consolidation vécues (objectif 3)

Afin de répondre à notre troisième objectif spécifique de recherche, nous étudions à nouveau les résultats issus des tâches réceptives et de la tâche productive selon l'approche de consolidation des mots utilisée, mais cette fois dans une perspective comparative de l'apprentissage de vocabulaire entre les groupes d'élèves à risque. Plus spécifiquement, les résultats obtenus par les élèves des groupes expérimentaux G^{ROR} et G^{RAA} sont comparés dans la présente section. Rappelons que dans chacune des six classes expérimentales, nous avons considéré à risque les quatre élèves ayant obtenu les plus bas scores à un test standardisé, soit l'EVIP (Dunn, 2020), pour un total de 12 élèves associés au G^{ROR} et de 12 autres élèves associés au G^{RAA} (un élève a toutefois quitté sa classe après le premier bloc d'intervention dans ce dernier groupe).

5.2.2.1 Les résultats obtenus aux tâches réceptives

Bien que les conditions de passation des tâches de définition des mots et à choix multiple ont été uniformes auprès de tous les élèves, il est légitime d'envisager certaines distinctions lors de la comparaison des résultats obtenus par les groupes d'élèves à risque, selon le type d'activités de consolidation vécues (G^{ROR} et G^{RAA}), une conjecture que nous explorons dans ce qui suit.

La tâche de définition

Pour analyser la capacité des élèves à risque à rappeler adéquatement le sens des mots ciblés, une méthodologie très similaire à celle utilisée pour l'analyse des résultats obtenus par l'ensemble des élèves a été employée. La fonction « scinder un fichier » (« split file ») a cependant précédé les analyses afin de comparer les groupes d'élèves à risque. De surcroît, comme l'échantillon des deux groupes comparés est relativement petit, des tests complémentaires ont permis de valider les analyses comparatives entre les deux groupes d'élèves à risque. En ce sens, nous avons effectué, parallèlement à nos analyses principales, des vérifications de sensibilité au moyen de tests non paramétriques (Mann-Whitney) et de tests robustes (Welch et de Brown-Forsythe). Comme les résultats aux tests non paramétriques se sont avérés plus précis, nous présentons exclusivement les résultats de ces analyses complémentaires, accolés à ceux des analyses principales, dans les tableaux de cette section.

Ainsi, conformément à notre démarche méthodologique, comme aucune interaction entre l'approche et le profil des élèves n'a été démontrée dans les analyses précédentes (voir section 5.2.1.1), nous avons immédiatement procédé à une analyse de covariance univariée (ANCOVA) par bloc (3) pour comparer l'évolution des scores à la tâche de définition (variable dépendante) entre les groupes d'élèves à risque, avec comme facteur l'approche et comme covariable la moyenne des scores au prétest (pour la tâche de définition). Le tableau 30 affiche une partie des résultats de ces analyses.

Tableau 30. – L'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2) chez les élèves à risque, selon l'approche

	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	OR (n = 12)	AA (n = 12) ^a		OR (n = 12)	AA (n = 11)		OR (n = 12)	AA (n = 11)	
	Évolution des scores ^b (± ES) ^c	Borne inférieure ^d	Borne supérieure ^d	Évolution des scores ^b (± ES)	Borne inférieure ^d	Borne supérieure ^d	Évolution des scores ^b (± ES)	Borne inférieure ^d	Borne supérieure ^d
OR (G^{ROR})	1.02 (0.152)	0.70	1.33	1.24 (0.125)	0.98	1.50	1.26 (0.171)	0.90	1.61
AA (G^{RAA})	1.11 (0.152)	0.79	1.43	0.86 (0.130)	0.59	1.13	0.51 (0.179)	0.14	0.88

^a OR : oral réflexif ; AA : autres activités ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard ^d 95 % intervalle de confiance

Comme dans le cas des analyses basées sur les résultats de l'ensemble des élèves, l'intervalle entre la borne inférieure et la borne supérieure de l'évolution des scores permet de constater les gains lexicaux significatifs effectués par les élèves à risque à chacune des œuvres, sans égard à l'approche utilisée. De même, similairement aux analyses précédentes portant sur la tâche de définition, les données descriptives mettent en évidence une tendance à la hausse de l'évolution moyenne des scores au fil des blocs d'intervention pour les groupes d'élèves à risque ayant travaillé en OR et, inversement, une tendance à la baisse de l'évolution des scores au fil des blocs pour les groupes d'élèves à risque ayant participé à d'autres types d'activités.

Les ANCOVAS menées permettent de comparer statistiquement l'évolution moyenne des scores (de T1 à T2) des groupes d'élèves à risque selon l'approche de consolidation des mots à laquelle ils sont associés : l'évolution des scores des élèves appartenant au groupe G^{RAA} est soustraite à l'évolution des scores des élèves à risque ayant participé à des activités de consolidation en OR (G^{ROR}). Le tableau 31 dévoile les résultats de ces comparaisons pour chacune des œuvres ainsi que ceux des tests non paramétriques de Mann-Whitney, effectués complémentaires à partir de la même variable dépendante (évolution des scores à la tâche de définition chez les élèves à risque) et du même facteur (approche).

Tableau 31. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2) chez les élèves à risque, selon l'approche

		Évolution des scores ^a (± ES) ^b	Différence évolution des scores OR – AA ^a ^c (± ES)	Valeur p ^d	Êta carré partiel ^e	Mann-Whitney Valeur p ^d	Mann-Whitney Êta carré ^e
Bloc 1	OR ($n = 12$)	1.02 (0.152)	-0.09 (0.215)	.675		.664	
	AA ($n = 12$)	1.11 (0.152)					
Bloc 2	OR ($n = 12$)	1.24 (0.125)	0.38 (0.181)	.050		.094	
	AA ($n = 11$)	0.86 (0.130)					
Bloc 3	OR ($n = 12$)	1.26 (0.171)	0.75 (0.248)	.007**	0.31	.007**	0.31
	AA ($n = 11$)	0.51 (0.179)					

^a moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^b ES : erreur standard ^c OR : oral réflexif ; AA : autres activités
^d degré de signification de la valeur p : < .05*, < .01**, < .001*** ^e balises de l'Êta carré partiel : 0.01 à 0.05 (petit effet), 0.06 à 0.13 (effet moyen), ≥ 0.14 (fort effet)

Mentionnons à priori que les résultats des tests non paramétriques présentent des valeurs p très similaires à celles des ANCOVAS, validant, par conséquent, les résultats de nos analyses principales. Ainsi, le tableau 31 montre que la différence d'évolution moyenne des scores de T1 à T2 devient positive aux œuvres 2 et 3. Ces données révèlent un scénario semblable à celui présenté pour l'ensemble des élèves dans la section précédente, soit un apprentissage des mots (lié à la tâche de définition) plus assuré au fil des blocs lorsque les activités de consolidation des mots sont menées en contexte d'OR, bien qu'une nuance importante doive être soulignée dans le cas des élèves à risque, c'est-à-dire que cette différence n'est significative que pour le bloc 3 (valeur $p = .007$). Cela dit, la forte taille d'effet associée à ce dernier résultat (Êta carré partiel = 0,31) mène à considérer son importance, puisque que 31 % de la variance de la variable dépendante est imputable à l'approche utilisée au bloc 3.

Dans l'optique de vérifier ensuite si l'approche utilisée auprès des élèves à risque peut agir sur la rétention de leurs apprentissages, pour la définition des mots, nous avons procédé à une analyse de covariance (ANCOVA) à mesures répétées par œuvre, avec comme facteurs intrasujets l'évolution moyenne de la tâche de définition du T1 au T2 ainsi que du T1 au T3 (facteur « temps » à deux niveaux) et comme facteur intersujet l'approche ; la moyenne des scores au prétest pour la tâche de définition (pour les mots évalués au posttest différé) a été ajoutée comme covariable. Au terme de ces analyses, aucune interaction entre les facteurs n'a été notée pour les deux premières œuvres (valeur p des interactions entre l'approche et le temps $\geq .264$), mais une interaction significative entre le temps et l'approche a été constatée au bloc 3 (valeur $p = .032$).

Pour interpréter ces résultats avec plus de précision, une analyse de covariance univariée a suivi, basée sur l'évolution des scores de T2 à T3 (pour le bloc 3 uniquement) chez les élèves à risque, à la tâche de définition (variable dépendante), avec comme facteur l'approche et comme covariable les scores au T1 au bloc 3 (pour ces élèves et pour les mots évalués au posttest différé). Les résultats de cette analyse, ainsi que du test non

paramétrique Mann-Whitney, basé sur la même variable dépendante et le même facteur, sont rapportés dans le tableau 32. Nous y indiquons complémentirement les données descriptives relatives à la comparaison de l'évolution des scores chez les élèves à risque aux œuvres 1 et 2.

Tableau 32. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T2-T3) chez les élèves à risque, selon l'approche

		Moyenne évolution ^a (± ES) ^b	Différence des moyennes OR – AA ^a ^c (± ES)	Valeur <i>p</i> ^d	Êta carré partiel ^e	Mann-Whitney Valeur <i>p</i> ^d	Mann-Whitney Êta carré ^e
Bloc 1 ^f	OR (<i>n</i> = 12)	-0.42 (0.165)	0.06 (0.238)				
	AA (<i>n</i> = 11)	-0.48 (0.172)					
Bloc 2 ^f	OR (<i>n</i> = 12)	0.26 (0.048)	0.34 (0.296)				
	AA (<i>n</i> = 11)	-0.08 (0.049)					
Bloc 3	OR (<i>n</i> = 12)	-0.44 (0.180)	-0.60 (0.260)	.032*	0.06	.095	
	AA (<i>n</i> = 11)	0.15 (0.188)					

^a moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^b ES : erreur standard ^c OR : oral réflexif ; AA : autres activités ^d degré de signification de la valeur *p* : < .05*, < .01**, < .001*** ^e balises de l'Êta carré partiel : 0.01 à 0.05 (petit effet), 0.06 à 0.13 (effet moyen), ≥ 0.14 (fort effet) ^f interaction non significative entre l'approche et le facteur temps (T2-T3) aux blocs 1 et 2 (interactions ≥ .264)

D'après les données du tableau 32, la rétention des apprentissages liée à la définition des mots chez les élèves à risque ne diffère pas selon l'approche, similairement aux constats émis pour l'ensemble des élèves. En effet, rappelons que seules les données descriptives sont présentées dans le tableau 32 pour les œuvres 1 et 2, puisque l'interaction s'est révélée non significative pour ces œuvres entre l'approche et le facteur temps (T2-T3), dans l'ANCOVA à mesures répétées menée à priori. Par ailleurs, bien que l'interaction entre le temps (évolution de T2 à T3) et l'approche soit démontrée au bloc 3 par une valeur *p* significative (*p* = 0,032, avec une taille d'effet moyenne) selon les résultats de l'ANCOVA univariée menée ensuite, cette donnée est invalidée par le résultat du test de Mann-Whitney (valeur *p* = .095). Notons toutefois une tendance digne de mention issue des données descriptives, corroborant les observations effectuées pour l'ensemble des élèves à la tâche de définition, soit une baisse importante des scores au bloc 1 entre T2 et T3 (baisse ≥ 0,42 pour les deux groupes comparés ici), laissant supposer une difficulté des élèves à définir les mots adéquatement après un certain temps sans réinvestissement explicite des mots.

En définitive, de façon similaire à ce qui a été remarqué pour l'ensemble des élèves, la comparaison des scores des élèves à risque en ce qui a trait à leur capacité à définir les mots travaillés montre des gains lexicaux plus marqués du prétest au posttest immédiat chez les élèves qui ont participé aux activités de consolidation des mots en OR que chez leurs pairs, principalement pour le bloc 3. L'analyse de la rétention des apprentissages s'interprète aussi semblablement : l'approche utilisée ne semble pas agir sur l'évolution des scores de T2 à T3 chez les élèves à risque. Somme toute, au regard de l'approche utilisée, peu de distinctions marquent l'analyse comparative des scores de l'ensemble des élèves et des élèves à risque

seulement pour la tâche de définition. Dans ces conditions, il importe de compléter ce portrait de l'apprentissage des mots en réception en portant attention aux résultats des élèves à risque dans le cadre de la tâche à choix multiple, toujours sous l'angle comparatif de l'approche de consolidation des mots.

La tâche à choix multiple

Les analyses réalisées pour évaluer auprès des élèves à risque les facettes de la connaissance des mots mesurées par la tâche à choix multiple, soit la reconnaissance du sens en contexte et hors contexte ainsi que de l'usage adéquat des mots, suivent la méthodologie utilisée pour la tâche de définition.

Conséquemment, nous avons procédé dans un premier temps à une analyse de covariance univariée (ANCOVA) par œuvre, avec comme variable dépendante l'évolution des scores à la tâche à choix multiple chez les groupes d'élèves à risque, comme facteur l'approche de consolidation des mots et comme covariable la moyenne des scores au prétest (pour la tâche à choix multiple). Concrètement, ces analyses dressent le portrait de l'évolution moyenne des scores du prétest au posttest immédiat à la tâche à choix multiple chez les élèves à risque en fonction de l'approche vécue, comme représenté dans le tableau 33.

Tableau 33. – L'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T1-T2) chez les élèves à risque, selon l'approche

	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	OR (n = 12) ; AA (n = 12) ^a			OR (n = 12) ; AA (n = 11) ^a			OR (n = 12) ; AA (n = 11) ^a		
	Évolution des scores ^b (± ES) ^c	Borne inférieure ^d	Borne supérieure ^d	Évolution des scores ^b (± ES)	Borne inférieure ^d	Borne supérieure ^d	Évolution des scores ^b (± ES)	Borne inférieure ^d	Borne supérieure ^d
OR ^a (G^{ROR})	0.39 (0.108)	0.17	0.62	0.63 (0.095)	0.43	0.83	0.61 (0.095)	0.41	0.81
AA ^a (G^{RAA})	0.34 (0.108)	0.11	0.57	0.42 (0.099)	0.22	0.63	0.28 (0.100)	0.07	0.49

^a OR : oral réflexif ; AA : autres activités ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard ^d 95 % intervalle de confiance

Une fois de plus, l'intervalle entre la borne inférieure et la borne supérieure de l'évolution des scores illustre les gains lexicaux significatifs effectués par les élèves à risque à chacune des œuvres, sans égard à l'approche. Parallèlement à ce constat, les moyennes plus élevées au bloc 2 laissent croire que les facettes de la connaissance des mots évaluées par la tâche à choix multiple sont davantage maîtrisées en lien avec les mots travaillés pour cette œuvre, tant chez les élèves à risque ayant participé à des activités de consolidation des mots en OR (G^{ROR}) que chez les autres élèves à risque (G^{RAA}). D'autre part, les scores moyens supérieurs obtenus à chacune des œuvres par les élèves à risque associés à une approche en OR semblent montrer l'avantage de cette approche sur l'apprentissage de ces facettes des mots. Les comparaisons appariées issues des ANCOVAS renseignent davantage sur la validité de ces observations.

Le tableau 34 montre précisément ces comparaisons, où l'évolution des scores des élèves appartenant au groupe G^{RAA} est soustraite à l'évolution des scores des élèves à risque ayant participé à des activités de consolidation en OR (G^{ROR}), pour chacune des œuvres. Rappelons que des tests non paramétriques de Mann-Whitney, menés à partir de la variable dépendante de l'évolution des scores à la tâche à choix multiple chez les élèves à risque et avec comme facteur l'approche, complètent ces observations.

Tableau 34. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T1-T2) chez les élèves à risque, selon l'approche

		Évolution des scores ^a (± ES) ^b	Différence évolution des scores OR – AA ^a ^c (± ES)	Valeur p ^d	Êta carré partiel ^e	Mann-Whitney Valeur p ^d	Mann-Whitney Êta carré ^e
Bloc 1	OR ($n = 12$)	0.39 (0.108)	0.05 (0.155)	.729		.907	
	AA ($n = 12$)	0.34 (0.108)					
Bloc 2	OR ($n = 12$)	0.63 (0.095)	0.21 (0.138)	.149		.337	
	AA ($n = 11$)	0.42 (0.099)					
Bloc 3	OR ($n = 12$)	0.61 (0.095)	0.75 (0.248)	.030*	0.22	.013*	0.26
	AA ($n = 11$)	0.28 (0.100)					

^a moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^b ES : erreur standard ^c OR : oral réflexif ; AA : autres activités
^d degré de signification de la valeur p : < .05*, < .01**, < .001*** ^e balises de l'Êta carré partiel : 0.01 à 0.05 (petit effet), 0.06 à 0.13 (effet moyen), \geq 0.14 (fort effet)

Selon les données du tableau 34, l'écart entre les scores obtenus par les élèves à risque ayant participé à des activités de consolidation des mots en contexte d'OR et les élèves à risque ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation augmenterait au fil des blocs d'intervention, en faveur d'une approche en OR. C'est néanmoins uniquement pour le bloc 3 que cet écart se révèle statistiquement significatif (valeur $p = .030$), selon une forte taille d'effet, témoignant de son importance. La valeur de l'Êta carré partiel indique en fait que dans les conditions de notre expérimentation, 22 % de la variance de la variable dépendante est attribuable à l'approche utilisée au bloc 3. D'ailleurs, la valeur p (.013) associée aux résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney et la taille d'effet similaire issue de ce test (Êta carré = 0,26) confirment la validité de cet écart. Cette conclusion s'avère d'autant plus intéressante qu'elle se distingue de celle dégagée dans la section précédente, où aucun écart significatif n'est constaté, en faveur d'une approche ou de l'autre, par l'analyse des résultats à la tâche à choix multiple chez l'ensemble des élèves.

De tels constats mènent à s'interroger sur la rétention des apprentissages réalisés et sur le maintien (ou non) des écarts observés entre les groupes d'élèves à risque au fil du temps. En cohérence avec notre démarche méthodologique, nous avons comparé les scores des groupes d'élèves à risque au moyen d'une analyse de covariance (ANCOVA) à mesures répétées par œuvre, avec comme facteurs intrasujets l'évolution moyenne de la tâche à choix multiple de T1 à T2 ainsi que de T1 à T3 (facteur « temps » à deux niveaux) et comme facteur intersujet l'approche ; la moyenne des scores au prétest pour la tâche à choix multiple (pour les mots évalués au posttest différé) a été ajoutée comme covariable. Au terme de ces analyses, aucune interaction

entre les facteurs n'a été décelée pour les deux premières œuvres (valeur p des interactions entre l'approche et le temps $\geq .171$), mais une interaction significative entre le temps et la condition expérimentale a été notée au bloc 3 (valeur $p = .027$).

Dans cette perspective, une analyse de covariance univariée a suivi, basée sur l'évolution des scores de T2 à T3 à la tâche à choix multiple (pour le bloc 3 uniquement) chez les élèves à risque (variable dépendante), avec comme facteur l'approche et comme covariable les scores au T1 au bloc 3 (pour ces élèves et pour les mots évalués au posttest différé). Les résultats de cette analyse, ainsi que du test non paramétrique Mann-Whitney, basé sur la même variable dépendante et le même facteur, sont rapportés dans le tableau 35. Nous y indiquons complémentaiement les données descriptives relatives à la comparaison de l'évolution des scores chez les élèves à risque pour les œuvres 1 et 2.

Tableau 35. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T2-T3) chez les élèves à risque, selon l'approche

		Évolution des scores ^a (\pm ES) ^b	Différence évolution des scores OR – AA ^{a c} (\pm ES)	Valeur p ^d	Êta carré partiel ^e	Mann-Whitney Valeur p ^d	Mann-Whitney Êta carré ^e
Bloc 1 ^f	OR ($n = 12$)	0.05 (0.155)	0.33 (0.231)				
	AA ($n = 11$)	-0.28 (0.162)					
Bloc 2 ^f	OR ($n = 12$)	-0.10 (0.135)	-0.19 (0.196)				
	AA ($n = 11$)	0.08 (0.141)					
Bloc 3	OR ($n = 12$)	-0.44 (0.116)	-0.40 (0.168)	.027*	0.22	.068	
	AA ($n = 11$)	-0.04 (0.121)					

^a moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^b ES : erreur standard ^c OR : oral réflexif ; AA : autres activités
^d degré de signification de la valeur p : < .05*, < .01**, < .001*** ^e balises de l'Êta carré partiel : 0.01 à 0.05 (petit effet), 0.06 à 0.13 (effet moyen), ≥ 0.14 (fort effet) ^f interaction non significative entre l'approche et le facteur temps (T2-T3) aux blocs 1 et 2 (interactions $\geq .171$)

La description des données contenues dans le tableau 35 est tout à fait comparable à celle relative à la tâche de définition, en ce qui concerne la rétention des apprentissages chez les élèves à risque. Autrement dit, la rétention des apprentissages liée à la reconnaissance du sens en contexte et hors contexte ainsi que de l'usage adéquat des mots ne diffère pas selon l'approche. Pour appuyer cette affirmation, rappelons que l'interaction entre l'approche et le facteur temps (T2-T3) pour les œuvres 1 et 2 s'est révélée non significative selon l'ANCOVA à mesures répétées menée à priori. De même, bien que les résultats de l'ANCOVA univariée menée ensuite démontrent une interaction significative entre le temps (évolution de T2 à T3) et l'approche (valeur $p = .027$, avec une forte taille d'effet), cette donnée est invalidée par le résultat du test de Mann-Whitney (valeur $p = .068$).

Sous un angle différent, les données descriptives montrent que l'écart significatif en faveur d'une approche en OR (observé chez les élèves à risque de T1 à T2 pour le bloc 3) semble diminuer après un certain temps sans réinvestissement explicite des mots, puisque la baisse de l'évolution des scores de T2 à T3 est plus

forte pour le bloc 3 chez les élèves à risque ayant participé aux activités en OR. Cette baisse doit néanmoins être mentionnée avec prudence, puisqu'elle pourrait être due au hasard, comme elle est issue de données descriptives.

Considérant ce qui précède, les résultats obtenus par les élèves à risque aux deux tâches réceptives contribuent à faire la lumière sur notre troisième objectif spécifique de recherche. D'abord, la comparaison des scores des élèves à risque, en ce qui a trait à leur capacité à définir les mots ciblés, fait foi de gains lexicaux plus marqués du prétest au posttest immédiat lors de l'utilisation d'une approche en OR, principalement pour le bloc 3. Cette tendance se poursuit d'ailleurs en ce qui concerne la reconnaissance du sens en contexte et hors contexte ainsi que de l'usage des mots ciblés, différenciant cette fois de l'analyse comparative des résultats obtenus par l'ensemble des élèves. De même, les deux tâches réceptives fournissent la même information concernant la rétention des apprentissages, confirmant dans ce cas le maintien de la tendance observée auprès de tous les élèves, c'est-à-dire que la rétention des connaissances réceptives sur les mots ne dépend pas de l'approche utilisée dans le cadre de notre expérimentation.

De là, afin de compléter les observations visant à répondre à notre troisième objectif spécifique de recherche, nous nous penchons dans la prochaine section sur la connaissance des mots ciblés en production chez les élèves à risque.

5.2.2.2 Les résultats obtenus à la tâche productive

De manière cohérente avec nos analyses précédentes et avec la visée de la tâche productive, basée sur le rappel de la forme orale des mots aux posttests immédiats et au posttest différé, nous posons ici un regard sur l'effet de l'approche utilisée sur les scores obtenus au T2 par les élèves à risque ainsi que sur l'évolution de leurs scores de T2 à T3 en lien avec cette tâche.

À cet effet, des tests *t* pour échantillons indépendants ont d'abord été effectués afin de mesurer l'effet de l'approche (facteur) sur les scores moyens au T2 des élèves à risque, à la tâche de production (variable dépendante). Comme pour les analyses précédentes, en raison des petits échantillons, des tests non paramétriques (Mann-Whitney) valident les données⁶⁸. Les résultats de l'ensemble de ces tests se trouvent dans le tableau 36.

⁶⁸ Comme dans le cas des analyses portant sur les tâches réceptives, des tests robustes de Welch et de Brown-Forsythe ont également été réalisés, mais seuls les résultats des tests non paramétriques, qui se sont avérés plus précis, sont présentés dans les tableaux liés à la tâche productive.

Tableau 36. – La comparaison des scores moyens à la tâche de production (au T2) chez les élèves à risque, selon l’approche

		Scores moyens (± ES) ^a	Différence des scores moyens OR - AA (± ES) ^b	Valeur <i>p</i> ^c	<i>d</i> ^d	Mann-Whitney Valeur <i>p</i> ^c	Mann-Whitney <i>d</i> ^d
Bloc 1	OR (<i>n</i> = 12)	0.39 (0.177)	-0.08 (0.084)	.356		.296	
	AA (<i>n</i> = 12)	0.47 (0.231)					
Bloc 2	OR (<i>n</i> = 12)	0.53 (0.253)	0.13 (0.110)	.267		.253	
	AA (<i>n</i> = 11)	0.40 (0.273)					
Bloc 3	OR (<i>n</i> = 12)	0.44 (0.285)	0.26 (0.093)	.013*	1.14	.026*	1.04
	AA (<i>n</i> = 11)	0.18 (0.146)					

^a ET : écart type ^b OR : oral réflexif ; AA : autres activités ^c degré de signification de la valeur *p* : < .05*, < .01**, < .001*** ^d balises du *d* de Cohen : 0.2 à 0.4 (petit effet), 0.5 à 0.7 (effet moyen), ≥ 0.8 (fort effet)

D’après les données présentées dans le tableau 36, un effet significatif de l’approche utilisée sur les scores obtenus au T2 par les élèves à risque à la tâche de production est constaté dans le cas du bloc 3 (valeur *p* = .013). Le calcul du *d* de Cohen, tant dans le test paramétrique que non paramétrique, informe sur la forte taille de cet effet, soulignant son importance. Les données descriptives montrent par ailleurs une tendance à la hausse de la différence des scores entre les groupes d’élèves à risque au fil des blocs d’intervention, en faveur d’une approche de consolidation des mots incluant des discussions lexicales en OR, quoiqu’il importe de rappeler que cette différence, non significative pour les œuvres 1 et 2, pourrait être due au hasard. La baisse plus importante des scores au bloc 3, chez les élèves ayant vécu d’autres activités de consolidation des mots, pourrait être à considérer dans l’interprétation de ces résultats. Précisons que ces constats sont très comparables à ceux présentés dans la section comparant les résultats obtenus par l’ensemble des élèves à la tâche de production.

La rétention des apprentissages relative à la tâche de production a ensuite été analysée. Dans ce but, nous avons alors étudié l’effet de l’approche (facteur) sur l’évolution des scores de T2 à T3 à la tâche de production (variable dépendante), spécifiquement chez les élèves à risque, au moyen de trois ANCOVAS univariées (une par œuvre), en ajoutant comme covariable la moyenne des scores au T2. Étant donné qu’à l’issue de ces tests, aucune différence significative d’évolution des scores entre les groupes comparés n’a été constatée, les tests non paramétriques n’ont pas été effectués à posteriori pour valider ces résultats. Le tableau 37 offre plus de détails sur les données générées par les ANCOVAS.

Tableau 37. – La comparaison de l'évolution des scores moyens à la tâche de production (T2-T3) chez les élèves à risque, selon l'approche

		Évolution des scores ^a (± ES) ^b	Différence évolution des scores OR - AA ^{a,c} (± ES)	Valeur <i>p</i> ^d	Êta carré partiel
Bloc 1	OR (<i>n</i> = 12)	-0.16 (0.048)	0.04 (0.072)	.587	
	AA (<i>n</i> = 11)	-0.20 (0.050)			
Bloc 2	OR (<i>n</i> = 12)	0.02 (0.065)	0.02 (0.097)	.878	
	AA (<i>n</i> = 11)	0.01 (0.068)			
Bloc 3	OR (<i>n</i> = 12)	-0.10 (0.042)	-0.02 (0.064)	.793	
	AA (<i>n</i> = 11)	-0.08 (0.044)			

^a moyenne ajustée en fonction de la mesure au T2 ^b ES : erreur standard ^c OR : oral réflexif ; AA : autres activités
^d degré de signification de la valeur *p* : < .05*, < .01**, < .001***

Puisqu'aucun résultat significatif n'est observable dans le tableau 37, il appert que la rétention de la connaissance productive des mots ciblés, comme mesurée dans le cadre de notre expérimentation, ne varie pas selon l'approche utilisée auprès des élèves à risque. Sous un angle différent, les données descriptives du tableau 37 apportent un certain éclairage à propos de l'évolution des scores de T2 à T3 à la tâche de production chez les élèves à risque. Ainsi, l'évolution positive des scores au bloc 2 laisse croire que le rappel de la forme des mots ciblés dans l'œuvre du bloc 3 est davantage maîtrisé au fil du temps par les deux groupes d'élèves à risque.

La complémentarité des résultats obtenus par les élèves à risque à la tâche productive et aux tâches réceptives permet de poser un regard éclairé sur notre troisième objectif spécifique de recherche, visant à comparer l'apprentissage de vocabulaire d'élèves à risque ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés à travers des discussions lexicales en contexte d'OR à celui d'élèves à risque ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation de mots ciblés. D'une part, l'effet de l'approche utilisée auprès de ces élèves semble plus marqué pour le bloc 3, en faveur d'une approche en OR, au regard de leur capacité à définir les mots ciblés et à reconnaître leur sens (en contexte et hors contexte) ainsi que leur usage adéquat ; les scores obtenus lors du rappel de la forme orale des mots ciblés corroborent d'ailleurs l'effet favorable d'une approche en OR auprès des élèves à risque pour le bloc 3. D'autre part, les résultats de ces élèves aux deux tâches réceptives et à la tâche productive ne dénotent pas d'effet de l'approche utilisée sur la rétention des connaissances lexicales évaluées dans le cadre de notre expérimentation.

En somme, les résultats des analyses menées dans cette section et dans la précédente présentent certaines similarités, mais en ressortent également certaines distinctions relatives aux apprentissages faits par les élèves à risque et non à risque. Partant de ces faits, puisque les élèves à risque ont reçu un étayage plus soutenu dans le contexte précis de notre expérimentation, il devient essentiel de mieux cerner les différences repérées, cette fois sans égard à l'approche utilisée. La section suivante aborde ce sujet.

5.2.3 La comparaison des résultats obtenus selon le type d'étayage reçu (objectif 4)

Cette section vise à comparer les résultats des élèves considérés à risque à ceux des élèves qui possédant un bagage lexical plus élevé avant le début de l'expérimentation. Plus précisément, par l'analyse de ces résultats, nous souhaitons apporter des pistes de réponse à notre quatrième objectif spécifique de recherche, visant à vérifier si l'étayage plus soutenu reçu par les élèves à risque permet de réduire « l'écart lexical » avec leurs pairs.

Avant de plonger dans le vif du sujet, il paraît crucial de dévier momentanément de notre analyse des données quantitatives pour dépeindre le portrait de l'étayage soutenu offert dans le cadre de notre projet. Ainsi, suivant la conception de Manchec (s. d.), l'étayage soutenu auprès des élèves à risque ne s'est pas particulièrement traduit par un plus grand nombre d'interventions de l'adulte, ce qui n'aurait d'ailleurs pas concordé avec les visées de l'OR, qui tendent vers une plus grande prise de parole par les élèves. L'étayage soutenu s'est plutôt déployé par une présence accrue de la chercheuse au moment de la réalisation des activités de consolidation des mots (auprès des élèves à risque).

Les données qui figurent dans le tableau 38 précisent le « degré » d'étayage fourni selon les groupes expérimentaux et s'appuient sur des repères descriptifs. Plus spécifiquement, elles font ressortir le temps moyen d'étayage octroyé à un même sous-groupe d'élèves lors d'une activité de consolidation se déroulant en moyenne sur une durée totale de 15 minutes ; ces données sont tirées des bandes vidéos sélectionnées pour l'analyse qualitative, dont les critères de sélection sont définis dans la section 3.4.2.2 du chapitre de méthodologie. Le nombre moyen d'interventions de l'adulte (correspondant aux actes de parole dans le chapitre précédent), rapporté sur une minute de discussion entre l'adulte et les élèves au moment des activités de consolidation, est également précisé pour chacun des groupes expérimentaux.

Tableau 38. – Le « degré » d'étayage fourni selon les groupes expérimentaux

	Temps moyen d'étayage par sous-groupe ^a lors d'une activité de consolidation				Nombre moyen d'interventions de l'adulte ^b par minute de discussion			
	Élèves à risque		Élèves non à risque		Élèves à risque		Élèves non à risque	
	G ^{ROR}	G ^{RAA}	G ^{NOR}	G ^{NAA}	G ^{ROR}	G ^{RAA}	G ^{NOR}	G ^{NAA}
Moyenne	00:10:46	00:07:07	00:02:30	00:02:00	7.0	10.0	7.4	10.0
	00:08:57		00:02:15		8.5		8.7	

^a un sous-groupe est composé de deux à quatre élèves ^b actes de paroles de l'adulte

Les données du tableau 38 confirment les affirmations précédentes concernant l'étayage soutenu offert aux élèves à risque, mais montrent un temps d'étayage légèrement plus élevé chez les élèves ayant participé à des activités en OR et des interventions un peu plus nombreuses de l'adulte en cours de discussion auprès des autres élèves.

Ces observations, de nature qualitative, permettent dès lors de contextualiser les analyses quantitatives qui suivent. Évidemment, la démarche méthodologique pour comparer les résultats des élèves à risque à ceux des élèves non à risque s'avère cohérente avec celle suivie dans les sections précédentes : nous comparons d'abord les résultats issus des tâches réceptives, puis ceux recueillis à partir de la tâche productive.

5.2.3.1 Les résultats obtenus aux tâches réceptives

D'un point de vue réceptif, les résultats obtenus par les élèves à la tâche de définition des mots et à la tâche à choix multiple constituent une fois de plus les points de repère pour juger des apprentissages effectués. En lien avec les visées de notre quatrième objectif de recherche, les analyses menées dans cette section, basées à nouveau sur notre échantillon complet, mettent en parallèle les résultats des groupes d'élèves à risque (G^{ROR} et G^{RAA}) et non à risque (G^{NOR} et G^{NAA}) afin de vérifier si une réduction de l'écart lexical entre ces groupes d'élèves est constatée.

La tâche de définition

Afin de mesurer la capacité des élèves à rappeler adéquatement le sens des mots ciblés, nous avons suivi la démarche explicitée dans les sections précédentes⁶⁹. Nous n'avons néanmoins pas eu à effectuer des ANCOVAS univariées pour vérifier l'interaction entre le profil des élèves et l'approche, celle-ci s'étant révélée absente dans nos analyses portant sur l'approche⁷⁰ (valeur p de l'interaction « approche*profil des élèves » dans les trois œuvres pour la tâche de définition $\geq .550$).

Ainsi, nous avons réalisé des analyses de covariance univariées (ANCOVAS), avec comme variable dépendante l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (de T1 à T2) et comme facteur le profil des élèves (à risque ou non) ; la moyenne des scores au prétest (pour la tâche de définition) a été ajoutée comme covariable aux analyses. Dans cette perspective, le tableau 39 montre l'évolution moyenne des scores du prétest au posttest immédiat pour la tâche de définition en fonction du profil des élèves, indépendamment de l'approche utilisée.

⁶⁹ Les vérifications de sensibilité au moyen de tests robustes et de tests non paramétriques n'ont pas été effectuées comme dans la section précédente, puisque l'échantillon des groupes comparés est plus grand.

⁷⁰ Voir la section [5.2.1](#), au besoin

Tableau 39. – L'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2) selon le profil des élèves, indépendamment de l'approche ^a

	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	ÀR (n = 24) ; NR (n = 24) ^b			ÀR (n = 23) ; NR (n = 24)			ÀR (n = 23) ; NR (n = 24)		
	Évolution des scores ^c (± ES) ^d	Borne inférieure ^e	Borne supérieure ^e	Évolution des scores ^c (± ES)	Borne inférieure ^e	Borne supérieure ^e	Évolution des scores ^c (± ES)	Borne inférieure ^e	Borne supérieure ^e
ÀR (G ^{ROR} + G ^{NOR})	1.03 (0.111)	0.80	1.25	0.96 (0.108)	0.74	1.18	0.90 (0.148)	0.60	1.20
NR (G ^{RAA} + G ^{NAA})	1.53 (0.111)	1.31	1.76	1.37 (0.105)	1.16	1.58	1.47 (0.144)	1.18	1.76

^a interactions non significatives entre le profil des élèves et l'approche (valeur *p* des interactions $\geq .550$) ^b ÀR : élèves à risque ; NR : élèves non à risque ^c moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^d ES : erreur standard ^e 95 % intervalle de confiance

À nouveau, puisque chaque intervalle entre la borne inférieure et la borne supérieure de l'évolution moyenne des scores exclut le « 0 », il est possible de constater les gains lexicaux significatifs effectués par les élèves, et ce, pour chacune des œuvres et sans égard à leur profil. Or, comme la moyenne de l'évolution des scores est toujours plus élevée chez les élèves non à risque d'un bloc à l'autre, il importe de prendre en compte les comparaisons appariées des ANCOVAS pour mesurer l'ampleur des écarts observés. Le tableau 40 offre des précisions à cet égard, notamment en présentant les résultats de l'évolution moyenne des scores (T1-T2) chez les élèves non à risque soustraits à l'évolution des scores des élèves à risque à chacune des œuvres.

Tableau 40. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2) selon le profil des élèves, indépendamment de l'approche ^a

		Évolution des scores ^b (± ES) ^c	Différence évolution des scores ÀR - NR ^d (± ES)	Valeur <i>p</i> ^e	Êta carré partiel ^f
Bloc 1	ÀR (n = 24)	1.03 (0.111)	-0.50 (0.174)	.006**	0.16
	NR (n = 24)	1.53 (0.111)			
Bloc 2	ÀR (n = 23)	0.96 (0.108)	-0.41 (0.164)	.016*	0.13
	NR (n = 24)	1.37 (0.105)			
Bloc 3	ÀR (n = 23)	0.90 (0.148)	-0.57 (0.232)	.019*	0.12
	NR (n = 24)	1.47 (0.144)			

^a interactions non significatives entre le profil des élèves et l'approche (valeur *p* des interactions $\geq .550$) ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard ^d ÀR : élèves à risque ; NR : élèves non à risque ^e degré de signification de la valeur *p* : < .05*, < .01**, < .001*** ^f balises de l'Êta carré partiel : 0.01 à 0.05 (petit effet), 0.06 à 0.13 (effet moyen), ≥ 0.14 (fort effet)

Le tableau 40 dévoile une différence d'évolution moyenne des scores négative pour toutes les œuvres, témoignant des gains lexicaux de T1 à T2 moins élevés chez les élèves à risque tout au long de l'expérimentation, en dépit de l'étayage plus soutenu ; les valeurs *p* significatives ($p \leq .019$) et la taille d'effet de moyenne à forte associée à ces résultats confirment d'ailleurs la validité de ce constat. Bien que la taille d'effet liée aux différences significatives tende à diminuer au fil de l'expérimentation, cette baisse est très légère, donc peu révélatrice d'une réduction de l'écart lexical entre les élèves non à risque et à risque.

Afin de comparer ensuite la rétention des apprentissages en ce qui a trait à la définition des mots selon le profil des élèves, nous n'avons pas procédé à de nouvelles analyses de covariance (ANCOVAS) à mesures répétées pour chaque bloc (avec comme facteurs intrasujets l'évolution moyenne de la tâche de définition de T1 à T2 ainsi que de T1 à T3 : facteur « temps » à deux niveaux), puisque celles réalisées en réponse à notre deuxième objectif de recherche (section 5.2.1) intégraient déjà le profil des élèves comme facteur intersujet. D'ailleurs, comme ces analyses n'ont révélé aucune interaction significative entre le profil des élèves, l'approche et le temps (valeur p des interactions $\geq .079$), seules les données descriptives se rapportant à la comparaison de l'évolution des scores de T2 à T3 selon le profil des élèves sont présentées dans le tableau 41.

Tableau 41. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T2-T3) selon le profil des élèves, indépendamment de l'approche : données descriptives ^a

		Évolution des scores ^b	Différence évolution des scores $\bar{A}R - NR$ ^d
		(\pm ES) ^c	(\pm ES)
Bloc 1	$\bar{A}R$ ($n = 23$)	-0.40 (0.145)	-0.16 (0.212)
	NR ($n = 24$)	-0.24 (0.142)	
Bloc 2	$\bar{A}R$ ($n = 23$)	0.10 (0.141)	-0.15 (0.201)
	NR ($n = 24$)	0.24 (0.138)	
Bloc 3	$\bar{A}R$ ($n = 23$)	-0.16 (0.125)	-0.28 (0.176)
	NR ($n = 24$)	0.12 (0.122)	

^a interactions non significatives entre le profil des élèves, l'approche et le temps (valeur p des interactions $\geq .079$)

^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard ^d $\bar{A}R$: élèves à risque ; NR : élèves non à risque

Les données du tableau 41 semblent illustrer une tendance des élèves à risque à rappeler moins facilement le sens des mots ciblés après un certain temps sans réinvestissement explicite de ceux-ci, en raison des différences négatives entre les scores des élèves à risque et des autres élèves. Or, cette tendance, issue de données descriptives, pourrait être due au hasard. En fait, comme l'interaction entre le profil des élèves et le temps ne s'est pas avérée significative dans l'ANCOVA à mesures répétées, il demeure plus exact de conclure que le profil des élèves n'agit pas sur la rétention des apprentissages de T2 à T3 en ce qui a trait à la capacité à rappeler le sens des mots ciblés.

Au terme des analyses visant à comparer la capacité des élèves, selon leur profil, à définir les mots ciblés, il ne semble pas que l'étayage soutenu offert aux élèves à risque ait permis de réduire l'écart lexical avec les autres élèves. D'un autre côté, il est possible que l'étayage soutenu ait contribué à assurer une certaine rétention des apprentissages chez les élèves à risque, comparable à celle de leurs pairs non à risque. Dans ce cas, il devient intéressant de savoir si ces constats s'appliquent aux résultats obtenus à la seconde tâche réceptive, soit à la tâche à choix multiple.

La tâche à choix multiple

Partant de la piste de réflexion précédente, la capacité des élèves à risque et non à risque à reconnaître le sens en contexte et hors contexte ainsi que l'usage adéquat des mots ciblés est comparée dans ce qui suit.

À cette fin, pareillement à la tâche de définition, rappelons que les ANCOVAS univariées réalisées pour mesurer l'effet de l'approche sur l'évolution des scores à la tâche à choix multiple (voir section 5.2.1) ont révélé que les facteurs « approche » et « profil des élèves » agissent indépendamment sur l'évolution des scores du prétest au posttest immédiat (valeur p de l'interaction « approche*profil des élèves » dans les trois œuvres $\geq .181$). Nous avons donc procédé sans détour à des analyses de covariance univariées (ANCOVAS), centrées sur la réponse à notre quatrième objectif spécifique de recherche, c'est-à-dire présentant comme facteur le profil des élèves et comme covariable la moyenne des scores au prétest pour la tâche à choix multiple. Une partie des résultats de ces analyses est présentée dans le tableau 42.

Tableau 42. – L'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T1-T2) selon le profil des élèves, indépendamment de l'approche ^a

	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	ÀR (n = 24) ; NR (n = 24) ^b			ÀR (n = 23) ; NR (n = 24)			ÀR (n = 23) ; NR (n = 24)		
	Évolution des scores ^c (\pm ES) ^d	Borne inférieure ^e	Borne supérieure ^e	Évolution des scores ^c (\pm ES)	Borne inférieure ^e	Borne supérieure ^e	Évolution des scores ^c (\pm ES)	Borne inférieure ^e	Borne supérieure ^e
ÀR (G ^{ROR} + G ^{NOR})	0.29 (0.070)	0.15	0.43	0.43 (0.065)	0.30	0.56	0.32 (0.070)	0.18	0.47
NR (G ^{RAA} + G ^{NAA})	0.51 (0.070)	0.37	0.65	0.66 (0.063)	0.54	0.79	0.71 (0.068)	0.57	0.84

^a interactions non significatives entre le profil des élèves et l'approche (valeur p des interactions $\geq .181$) ^b ÀR : élèves à risque ; NR : élèves non à risque ^c moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^d ES : erreur standard ^e 95 % intervalle de confiance

Les gains lexicaux significatifs effectués par les élèves à chacune des œuvres, sans égard à leur profil, sont encore une fois repérables par l'intervalle entre la borne inférieure et la borne supérieure de l'évolution moyenne des scores. Il est par ailleurs possible de constater que l'évolution des scores est progressive au fil des blocs d'intervention chez les élèves non à risque, une tendance qui n'est pas reproduite chez les élèves à risque ; l'évolution des scores la plus élevée se situe plutôt au bloc 2 chez les élèves à risque.

Afin d'approfondir ces observations, notamment en vérifiant si les différences d'évolution des scores entre les élèves à risque et non à risque sont significatives, nous avons tenu compte des comparaisons appariées des ANCOVAS univariées, dans lesquelles les résultats de l'évolution moyenne des scores (de T1 à T2) chez les élèves non à risque ont été soustraits à l'évolution des scores des élèves à risque à chacune des œuvres. Ces résultats sont rapportés dans le tableau 43.

Tableau 43. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T1-T2) selon le profil des élèves, indépendamment de l'approche ^a

		Évolution des scores ^b (± ES) ^c	Différence évolution des scores AR - NR ^{b,d} (± ES)	Valeur <i>p</i> ^e	Êta carré partiel ^f
Bloc 1	ÀR (<i>n</i> = 24)	0.29 (0.070)	-0.22 (0.107)	.045*	0.09
	NR (<i>n</i> = 24)	0.51 (0.070)			
Bloc 2	ÀR (<i>n</i> = 23)	0.43 (0.065)	-0.23 (0.095)	.019*	0.12
	NR (<i>n</i> = 24)	0.66 (0.063)			
Bloc 3	ÀR (<i>n</i> = 23)	0.32 (0.070)	-0.38 (0.105)	< .001***	0.23
	NR (<i>n</i> = 24)	0.71 (0.068)			

^a interactions non significatives entre le profil des élèves et l'approche (valeur *p* des interactions $\geq .181$) ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard ^d ÀR : élèves à risque ; NR : élèves non à risque ^e degré de signification de la valeur *p* : < .05*, < .01**, < .001*** ^f balises de l'Êta carré partiel : 0.01 à 0.05 (petit effet), 0.06 à 0.13 (effet moyen), ≥ 0.14 (fort effet)

Le tableau 43 met en évidence une différence d'évolution des scores significative selon le profil des élèves, et ce, pour toutes les œuvres (valeurs *p* des différences $\leq .045$). Les élèves non à risque montreraient donc de plus grands gains lexicaux en ce qui a trait aux facettes des mots évaluées par la tâche à choix multiple que leurs pairs. Qui plus est, la taille d'effet tend à augmenter au fil des blocs d'intervention, ce qui ne permet pas de reconnaître l'effet d'un étayage plus soutenu sur la réduction de l'écart lexical entre les élèves non à risque et à risque.

De façon complémentaire, nous avons ensuite vérifié si le type d'étayage reçu, selon le profil des élèves, pouvait agir sur la rétention de la reconnaissance du sens en contexte et hors contexte ainsi que de l'usage adéquat des mots ciblés. Dans cette optique, similairement à la démarche adoptée pour mesurer la rétention des apprentissages liés à la tâche de définition des mots en fonction du profil des élèves, nous n'avons pas procédé à de nouvelles analyses de covariance (ANCOVAS) à mesures répétées pour chaque bloc (avec comme facteurs intrasujets l'évolution moyenne de la tâche à choix multiple de T1 à T2 ainsi que de T1 à T3 : facteur « temps » à deux niveaux) ; celles réalisées en réponse à notre deuxième objectif de recherche (section [5.2.1](#)) intégraient le profil des élèves comme facteur intersujet et aucune interaction significative n'est ressortie entre ce dernier facteur, l'approche et le temps (valeur *p* des interactions $\geq .053$). Ainsi, en cohérence avec ces résultats, seules les données descriptives liées à la tâche à choix multiple se rapportant à la comparaison de l'évolution des scores de T2 à T3 selon le profil des élèves sont présentées dans le tableau 44.

Tableau 44. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche à choix multiple (T2-T3) selon le profil des élèves, indépendamment de l'approche : données descriptives ^a

		Évolution des scores ^b (± ES) ^c	Différence évolution des scores ÀR - NR ^d (± ES)
Bloc 1	ÀR (<i>n</i> = 23)	-0.11 (0.109)	-0.07 (0.154)
	NR (<i>n</i> = 24)	-0.05 (0.107)	
Bloc 2	ÀR (<i>n</i> = 23)	-0.02 (0.141)	0.02 (0.117)
	NR (<i>n</i> = 24)	-0.04 (0.138)	
Bloc 3	ÀR (<i>n</i> = 23)	-0.25 (0.125)	-0.22 (0.142)
	NR (<i>n</i> = 24)	-0.04 (0.122)	

^a interactions non significatives entre le profil des élèves, l'approche et le temps (valeur *p* des interactions $\geq .079$) ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard ^d ÀR : élèves à risque ; NR : élèves non à risque

Les données descriptives du tableau 44 laissent supposer une rétention des apprentissages plus stable chez les élèves non à risque (que chez leurs pairs à risque), d'un bloc d'intervention à l'autre, concernant les facettes des mots évaluées par la tâche à choix multiple. Cela dit, puisqu'aucune différence d'évolution des scores entre les élèves à risque et non à risque n'est significative de T2 à T3 (l'interaction « profil des élèves*temps » s'est révélée non significative dans l'ANCOVA à mesures répétées), les écarts observés pourraient être dus au hasard et, dans ce cas, il est plus prudent d'affirmer que le type d'étayage reçu, selon le profil des élèves, n'agit pas sur la rétention de la reconnaissance du sens en contexte et hors contexte ainsi que de l'usage adéquat des mots ciblés.

Dans l'ensemble, les tâches réceptives montrent l'avantage des élèves non à risque à rappeler le sens des mots ciblés et à reconnaître leur sens (en contexte et hors contexte) ainsi que leur usage adéquat, d'un bloc à l'autre, en dépit de l'étayage moins soutenu reçu en cours d'expérimentation. D'autre part, bien que les résultats obtenus à la tâche de définition et à la tâche à choix multiple présentent des scores généralement à la baisse des posttests immédiats au posttest différé, une rétention des apprentissages sans différence significative eu égard au profil des élèves est observée. Il est alors légitime de croire que l'étayage soutenu offert aux élèves à risque pourrait jouer un rôle sur la rétention des connaissances réceptives sur les mots.

D'ailleurs, ce dernier constat concernant l'évolution des scores des élèves à risque de T2 à T3 pour les tâches réceptives mène à s'intéresser d'autant plus aux résultats de la tâche productive, uniquement évaluée à ces temps de l'expérimentation.

5.2.3.2 Les résultats obtenus à la tâche productive

Pour clore l'analyse des données quantitatives liées à notre quatrième objectif spécifique de recherche, nous avons mesuré l'effet du type d'étayage reçu, selon le profil des élèves, sur la capacité à rappeler la forme orale des mots ciblés.

Pour ce faire, comme aucune interaction entre les facteurs « profil des élèves » et « approche » n'a été décelée dans les ANOVAS réalisées pour comparer les scores obtenus à la tâche de production dans la section 5.2.1 (valeur p des interactions $\geq .514$) et qu'il n'est pas nécessaire d'ajouter une covariable à l'analyse (la tâche de production n'ayant pas été testée au prétest), l'effet du profil des élèves (facteur) sur les scores obtenus à la tâche de production au posttest immédiat (variable dépendante), indépendamment de l'approche, a été soumis à des tests t pour échantillons indépendants. Les résultats de ces tests se trouvent dans le tableau 45.

Tableau 45. – La comparaison des scores moyens à la tâche de production (au T2) selon le profil des élèves, indépendamment de l'approche ^a

		Scores moyens (\pm ET) ^b	Différence des scores moyens AR - NR (\pm ES) ^{c,d}	Valeur p ^e	d ^f
Bloc 1	ÀR ($n = 24$)	0.43 (0.205)	-0.27 (0.066)	< .001***	1.20
	NR ($n = 24$)	0.70 (0.247)			
Bloc 2	ÀR ($n = 23$)	0.47 (0.264)	-0.30 (0.069)	< .001***	1.28
	NR ($n = 24$)	0.77 (0.210)			
Bloc 3	ÀR ($n = 23$)	0.31 (0.260)	-0.37 (0.069)	< .001***	1.56
	NR ($n = 24$)	0.68 (0.210)			

^a interactions non significatives entre le profil des élèves et l'approche (valeur p des interactions $\geq .514$) ^b ET : écart type ^c ÀR : élèves à risque ; NR : élèves non à risque ^d ES : erreur standard ^e degré de signification de la valeur p : < .05*, < .01**, < .001*** ^f balises du d de Cohen : 0.2 à 0.4 (petit effet), 0.5 à 0.7 (effet moyen), ≥ 0.8 (fort effet)

Les résultats affichés dans le tableau 45 font foi de la différence significative des scores à la tâche de production au posttest immédiat selon le profil des élèves (valeur p de la différence des scores aux trois œuvres < .001), en faveur des élèves non à risque. Qui plus est, le calcul du d de Cohen informe sur la forte taille de l'effet associé à ces différences, allant jusqu'à augmenter au fil des blocs d'intervention. De tels résultats ne confirment donc pas l'apport de l'étyage soutenu reçu par les élèves à risque au regard de la production de la forme orale des mots ciblés.

Dans l'optique de pousser plus loin cette réflexion, la rétention des apprentissages relative à la tâche de production a ensuite été analysée. Selon la démarche établie, comme les analyses de variance univariée (ANCOVAS) réalisées dans la section 5.2.1, visant à comparer les scores obtenus à la tâche de production de T2 à T3 selon l'approche, n'a signalé aucune interaction entre le profil des élèves et l'approche (valeur p des interactions entre ces facteurs $\geq .528$), nous avons observé l'effet du profil des élèves (facteur) sur l'évolution des scores de T2 à T3 à la tâche de production (variable dépendante), indépendamment de l'approche, au moyen d'une ANCOVA univariée par œuvre, en ajoutant comme covariable la moyenne des scores au T2. Le tableau 46 présente les résultats de ces analyses.

Tableau 46. – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de production (T2-T3) selon le profil des élèves, indépendamment de l'approche ^a

		Évolution des scores ^b (± ES) ^c	Différence évolution des scores ^b ÀR – NR ^d (± ES)	Valeur <i>p</i> ^e	Êta carré partiel ^f
Bloc 1	ÀR (<i>n</i> = 23)	-0.27 (0.049)	-0.32 (0.073)	< .001***	0.31
	NR (<i>n</i> = 24)	0.06 (0.048)			
Bloc 2	ÀR (<i>n</i> = 23)	-0.06 (0.052)	-0.06 (0.077)	.434	
	NR (<i>n</i> = 24)	-0.01 (0.050)			
Bloc 3	ÀR (<i>n</i> = 23)	-0.14 (0.037)	-0.22 (0.054)	< .001***	0.27
	NR (<i>n</i> = 24)	0.08 (0.036)			

^a interactions non significatives entre le profil des élèves et l'approche (valeur *p* des interactions $\geq .528$) ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T2 ^c ES : erreur standard ^d ÀR : élèves à risque ; NR : élèves non à risque ^e degré de signification de la valeur *p* : < .05*, < .01**, < .001*** ^f balises de l'Êta carré partiel : 0.01 à 0.05 (petit effet), 0.06 à 0.13 (effet moyen), ≥ 0.14 (fort effet)

Selon les données du tableau 46, les scores obtenus par les élèves non à risque tendent généralement (quoique légèrement) à progresser du posttest immédiat au posttest différé en ce qui concerne la production de la forme orale des mots, alors qu'une tendance à la baisse des scores obtenus par les élèves à risque est constatée pour ces mêmes paramètres ; cette baisse est d'ailleurs accentuée au bloc 1, dont le travail sur les mots est plus éloigné de l'unique posttest différé réalisé à la fin de l'expérimentation (soit 4 mois plus tard dans ce cas). Une différence significative d'évolution des scores entre les élèves à risque et non à risque est notée aux œuvres 1 et 3 (valeurs *p* respectives < .001), avec une forte taille d'effet. Ces résultats ne mènent donc pas à reconnaître l'apport de l'étayage soutenu reçu par les élèves à risque sur la rétention des mots en production, sauf possiblement au bloc 2 (différence non significative selon la valeur *p* = .434). Les mots tirés de la deuxième œuvre ont-ils été plus réinvestis en classe ? L'étayage fourni aux élèves à risque était-il différent dans ce cas ? Ces éléments de réflexion sont poursuivis dans le chapitre suivant.

Ces derniers constats sur l'apprentissage et la rétention de la production de la forme orale des mots ciblés, comme ceux formulés précédemment dans cette section au sujet des tâches réceptives, apportent des pistes de réponses (et de réflexion) à propos de notre troisième objectif spécifique de recherche, qui vise à vérifier si l'étayage soutenu offert aux élèves à risque au moment des activités de consolidation des mots permet de réduire l'écart entre ces élèves et ceux qui possèdent un bagage lexical plus élevé. De fait, bien que l'ensemble des élèves ait montré des gains lexicaux significatifs au regard des connaissances réceptives évaluées, les apprentissages des élèves non à risque se sont révélés significativement plus importants sur ce plan, et ce, pour toutes les œuvres. Les connaissances productives sur les mots ciblés sont également plus élevées chez les élèves non à risque selon les données des posttests immédiats. Si ces résultats ne permettent donc pas de constater une réduction de l'écart lexical entre les élèves à risque et non à risque au terme de notre expérimentation, les données sur la rétention des apprentissages dressent un portrait différent.

Il semble effectivement que la rétention des connaissances réceptives sur les mots ciblés soit comparable entre les élèves à risque et non à risque, laissant croire à un effet de l'étayage soutenu offert aux élèves à risque pour réduire l'écart lexical entre les groupes d'élèves sous cet angle. Si la rétention des connaissances productives sur les mots travaillés au bloc 2 rejoint ce constat, les données qui se rapportent aux mots travaillés aux œuvres 1 et 3 révèlent cependant une plus faible rétention des mots chez les élèves à risque.

De manière plus générale, les analyses comparatives entre les divers groupes expérimentaux exposées dans cette section 5.2 permettent d'enrichir notre réflexion au regard des objectifs spécifiques 2 à 4 de cette recherche. Dans cette perspective, une synthèse de nos observations est proposée ci-après.

5.2.4 La synthèse des résultats comparés selon les conditions expérimentales

À la lumière de ce qui précède, il est désormais possible de poser un regard plus éclairé sur les objectifs spécifiques 2 à 4 de cette recherche.

Il importe à priori de mentionner que l'expérimentation semble avoir engendré des retombées généralement positives, puisque toutes les analyses basées sur l'évolution des scores du prétest au posttest immédiat dévoilent des gains lexicaux significatifs (en réception) pour l'ensemble des élèves, sans égard à la condition expérimentale.

Ensuite, les analyses effectuées pour comparer l'apprentissage de vocabulaire d'élèves ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés à travers des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR à celui d'élèves ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation de mots ciblés (objectif 2) fournissent des pistes intéressantes. En effet, selon l'évolution des scores du prétest au posttest immédiat, l'utilisation d'une approche de consolidation des mots en OR tendrait à favoriser la capacité des élèves à rappeler adéquatement le sens des mots ciblés, et ce, de façon progressive d'un bloc d'intervention à l'autre. De même, cette approche pourrait agir sur la capacité à produire la forme orale des mots, du moins selon les données du bloc 3. Or, nos données ne permettent pas de démontrer l'influence de l'approche utilisée sur la capacité des élèves à reconnaître le sens des mots ciblés ainsi que leur usage adéquat.

Les résultats obtenus par l'ensemble des élèves sont par ailleurs nuancés par la comparaison de l'apprentissage de vocabulaire chez les élèves à risque, selon l'approche de consolidation des mots vécue (objectif 3). Chez ces élèves, qui possèdent un bagage lexical plus faible, l'effet favorable d'une approche en OR se reflète sur l'ensemble des connaissances lexicales réceptives et productives, quoique plus spécifiquement pour le bloc 3 (selon l'évolution des scores du prétest au posttest immédiat).

Sous un angle différent, les données recueillies, toutes œuvres et toutes tâches confondues, ne permettent pas de démontrer que l'étayage soutenu offert aux élèves à risque, au moment des activités de consolidation,

permet de réduire l'écart entre ces élèves et ceux qui possèdent un bagage lexical plus élevé (objectif 4). Les élèves à risque ont généralement présenté une évolution des scores du prétest au posttest immédiat plus faible que leurs pairs non à risque.

Finalement, la majorité de nos analyses portant sur l'évolution des scores du posttest immédiat au posttest différé montrent une rétention similaire des connaissances réceptives et productives sur les mots, peu importe la condition expérimentale. Seule la production de la forme orale des mots paraît davantage retenue chez les élèves qui possèdent un bagage lexical plus élevé (aux œuvres 1 et 3). D'une part, ces constats ne permettent pas de démontrer l'effet favorable d'une approche par rapport à l'autre au regard de la rétention des apprentissages (objectifs 2 et 3). D'autre part, de telles observations soulignent la capacité des élèves à risque à conserver, au même titre que leurs pairs non à risque, leurs acquis lexicaux au fil du temps, du moins en ce qui concerne leurs connaissances réceptives (objectif 4).

Certes, ces résultats enrichissent notre réflexion à propos des objectifs spécifiques 2 à 4 de notre recherche, mais d'autres aspects de notre expérimentation restent à approfondir pour répondre à notre cinquième objectif de recherche, visant à observer l'effet de l'intervention sur le réemploi des mots chez les élèves à risque.

5.3 L'observation du réemploi lexical (objectif 5)

L'analyse des données quantitatives qui précède fournit des informations sur diverses facettes de l'apprentissage lexical chez les élèves ciblés. Complémentairement, comme mentionné dans les premiers chapitres de notre thèse, le réemploi spontané des mots par les élèves dans de nouveaux contextes témoignerait de la rétention et de la profondeur des apprentissages lexicaux réalisés (Beck et coll., 2013 ; Marra, 2014 ; Sardier et Grossmann, 2010 ; Stahl et Fairbanks, 1986). En ce sens, il apparaît crucial d'observer si les pratiques mises en place, dans le cadre de notre projet, conduisent à un réemploi des mots ciblés.

Dans cette optique, nous avons utilisé une tâche supplémentaire, au moment des posttests immédiats, afin de proposer un contexte qui s'approche davantage d'une situation authentique de réemploi lexical. Les élèves à risque ont été ciblés pour effectuer cette tâche, dans le but d'obtenir davantage de données permettant de juger des retombées de l'étayage soutenu qu'ils ont reçu en cours d'expérimentation. Concrètement, chaque élève à risque a été rencontré aux trois posttests immédiats avec la consigne d'effectuer un rappel oral de l'œuvre lue dans le cadre du bloc d'intervention en cours, en tentant de réutiliser le plus de mots appris possible.

Simultanément à cette collecte de données, des journaux de bord complétés par les enseignantes et la chercheuse tout au long du projet mené, des bandes vidéos filmées en classe au moment des activités de

consolidation et des entretiens individuels tenus avec les enseignantes à la fin du projet ont permis de recueillir des traces du réemploi spontané des mots ciblés au quotidien. Bien que les observations effectuées dans ces derniers contextes ne soient pas centrées uniquement sur les élèves à risque, elles permettent d’apporter certaines nuances aux données recueillies pour répondre au cinquième objectif de recherche.

L’ensemble de ces informations est rapporté dans cette section afin de dresser un portrait du réemploi lexical spontané des élèves en cours d’expérimentation, ou même au-delà de ce contexte scolaire.

5.3.1 Les résultats à la tâche de réemploi lexical

La tâche de réemploi lexical a donc constitué une étape supplémentaire à chaque posttest immédiat pour les élèves à risque. Pour rendre accessible ce type de tâche aux élèves ciblés et éviter les difficultés liées à la connaissance de la structure textuelle des œuvres lues, les élèves pouvaient manipuler les œuvres à leur guise et utiliser les illustrations pour guider leur rappel, le texte demeurant néanmoins caché.

Dans les faits, il n’était pas attendu que les élèves soient en mesure de produire la forme de tous les mots ciblés dans l’œuvre, mais une prise de notes était effectuée par la chercheuse afin de conserver des traces de la diversité des mots ciblés réemployés spontanément et adéquatement lors du rappel du texte (forme correcte et sens respecté en fonction du contexte) et du nombre d’occurrences pour chacun. Rappelons que la grille d’annotation utilisée à cet effet se trouve en [annexe 8](#).

Le tableau 47 met en parallèle les données issues du rappel oral des trois œuvres par les élèves à risque en fonction de l’approche à laquelle ils étaient associés. Le nombre d’occurrences rapporté représente le nombre de fois, au total, que les élèves d’un même groupe ont produit la forme des mots ciblés lors du rappel oral d’une œuvre. La variété correspond au nombre de mots différents nommés, au total, par les élèves d’un même groupe pendant le rappel d’une œuvre. Nous avons parallèlement calculé le ratio du nombre d’occurrences et de la variété des mots nommés par élève selon les données brutes recueillies.

Tableau 47. – La comparaison du réemploi lexical lors du rappel oral des œuvres par les élèves à risque, selon l’approche

	Œuvre 1				Œuvre 2				Œuvre 3			
	OR (n = 12)		AA (n = 12) ^a		OR (n = 12)		AA (n = 11)		OR (n = 12)		AA (n = 11)	
	Occurrences		Variété		Occurrences		Variété		Occurrences		Variété	
	Total	Ratio/élève ^b	Total	Ratio/élève ^b	Total	Ratio/élève ^b	Total	Ratio/élève ^b	Total	Ratio/élève ^b	Total	Ratio/élève ^b
OR (G^{ROR})	41	3.4	8	2	47	3.9	10	3.2	64	5.3	7	3
AA (G^{RAA})	22	1.8	7	1.3	23	2.1	8	1.7	11	1	4	0.9

^a OR : oral réflexif ; AA : autres activités ^b ratio calculé à partir des données brutes

Les données contenues dans le tableau 47, bien que descriptives, montrent que les élèves à risque qui ont participé à des activités de consolidation de mots ciblés à travers des discussions lexicales en contexte d’OR,

comparativement à leurs pairs, ont produit spontanément plus souvent la forme des mots ciblés lors du rappel oral des œuvres lues et ont utilisé une plus grande variété de mots appris dans ce contexte. De surcroît, le réemploi lexical a augmenté au fil des blocs d'intervention chez ces élèves. Pour ce qui est des élèves qui ont vécu d'autres types d'activités de consolidation des mots, malgré une variété de mots réemployés généralement bonne aux œuvres 1 et 2 (respectivement 7/10 et 8/10 mots réemployés au total), le ratio par élève concernant la variété lexicale est demeuré plus faible que celle des autres élèves. Les données laissent également voir une chute importante du réemploi des mots à l'œuvre 3 chez ces élèves. Ce dernier constat n'est pas sans rappeler les résultats des analyses quantitatives basées sur l'évolution des scores des élèves à risque de T1 à T2 aux tâches réceptives et sur les scores moyens au T2 à la tâche productive.

Dans un autre ordre d'idées, puisque certains mots semblent avoir fait l'objet d'un apprentissage plus marqué que d'autres, comme démontré notamment dans le [tableau 20](#) de la section précédente, il paraît intéressant de vérifier si l'analyse du réemploi lexical (en production) chez les élèves à risque conduit à des conclusions similaires. Dans cette perspective, nous avons compilé le nombre d'occurrences de chaque mot ciblé réemployé (lors du rappel des œuvres) et nous avons distingué ces observations selon l'approche de consolidation des mots vécue.

Tableau 48. – Les occurrences de chaque mot ciblé réemployé (production de la forme) lors du rappel oral des œuvres par les élèves à risque

MOTS ŒUVRE 1	Occurrences			MOTS ŒUVRE 2	Occurrences			MOTS ŒUVRE 3	Occurrences		
	OR	AA	TOT ^a		OR	AA	TOT		OR	AA	TOT
BRIC-À-BRAC	21	3	24	LIBRE COMME L'AIR	9	4	13	RECROQUEVILLÉ	22	7	29
DÉGRINGOLER	8	1	9	MURMURE	9	4	13	SE PERCHER	17	2	19
DÉNICHER	1	7	8	REFUGE	8	5	13	ÊTRE SUR LE QUI-VIVE	11	1	12
RAVI	5	3	8	CLAIRIÈRE	8	3	11	LABORIEUX	5	0	5
SONDER DU REGARD	2	4	6	REBROUSSER CHEMIN	6	3	9	FUNAMBULE	4	0	4
RETENTISSANT	0	3	3	SE HÂTER	3	1	4	OPPOSÉ	3	0	3
RÉCOLTE	1	1	2	DOUILLET	1	2	3	DÉROUTER	2	0	2
FIDÈLE	2	0	2	BALBUTIER	1	1	2	PARTICULIER	0	1	1
AFFECTION	1	0	1	BOULEVERSER	1	0	1	CONQUÉRIR	0	0	0
PONCTUELLEMENT	0	0	0	PAISIBLEMENT	1	0	1	PRINCIPALEMENT	0	0	0
TOTAL	41	22	63	TOTAL	47	23	70	TOTAL	64	11	75

^aOR : oral réflexif ; AA : autres activités ; TOT : total

Les constats se dégageant du tableau 48 corroborent de façon générale ceux émis à partir du 181 de la section précédente. En effet, *recroquevillé* est le mot le plus réemployé par les élèves à risque lors du rappel oral des œuvres lues et ce mot présente la plus forte évolution des scores (T1-T2) selon les données du [tableau 20](#). De même, les mots très peu ou pas du tout réemployés lors du rappel des œuvres montrent une plus faible évolution ou rétention des scores selon les données rapportées dans le [tableau 20](#) (p. ex. : *affection*, *fidèle*, *ponctuellement*, *récolte*, *bouleverser*, *paisiblement*, *conquérir*, *dérouter*, *particulier* et

principalement). Encore une fois, ce sont les adverbes et, en majeure partie, des mots considérés abstraits (Anokhina-Abeberry, 2000), qui semblent moins maîtrisés/réemployés en production. Considérant que les élèves associés à l'approche « autres activités » ont généralement moins réemployé les mots ciblés lors du rappel des œuvres lues, les différences paraissent proportionnelles entre les deux groupes d'élèves. Les mots et locutions *bric-à-brac*, *être sur le qui-vive* et *se percher* ressortent toutefois par une fréquence de réemploi plus marquée chez les élèves ayant participé aux activités en OR. Le réemploi fréquent du verbe *se percher* par ce même groupe d'élèves surprend d'ailleurs, car, selon les données du [tableau 20](#), ce mot affiche une évolution des scores inférieure à la moyenne.

La tâche de réemploi lexical permet donc d'évaluer l'effet de l'intervention sur le réemploi des mots (en production) chez les élèves à risque visé par notre cinquième objectif de recherche. En fait, selon nos observations, les élèves à risque ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés en contexte d'OR ont produit spontanément plus souvent la forme des mots ciblés et ont utilisé une plus grande variété de mots appris que leurs pairs. Cette tendance s'accroîtrait au fil des blocs d'intervention. Par ailleurs, les données concernant les mots davantage réemployés, ou moins réemployés, corroborent généralement celles associées à l'évolution des scores obtenus dans les prétests/posttests et se distinguent peu, à quelques exceptions près, selon l'approche.

Si l'administration de cette tâche auprès des élèves à risque visait à s'approcher d'une situation authentique de réemploi spontané des mots, il demeure que la tâche a été menée dans un contexte d'évaluation contrôlé et a permis de collecter des données axées uniquement sur la production de la forme des mots. Pour compléter les observations liées à notre cinquième objectif de recherche, il est intéressant de se pencher aussi sur les diverses données qualitatives recueillies au cours de l'expérimentation, qui rendent compte d'un réemploi spontané des mots par les élèves.

5.3.2 Le réemploi spontané

Comme mentionné précédemment, plusieurs outils ont été retenus afin d'étudier les traces du réemploi spontané des mots ciblés par les élèves : des bandes vidéos ($n = 20$), des journaux de bord ($n = 7$) et des entretiens individuels menés avec les enseignantes ($n = 5$)⁷¹. À partir des bandes vidéos, nous avons d'abord repéré les traces concernant la variété des mots ciblés réemployés et le nombre d'occurrences pour chacun dans des extraits d'activités de consolidation. Nous avons ensuite procédé à une analyse thématique du reste du matériel à l'aide du logiciel Atlas.ti, ce qui a notamment permis de distinguer le réemploi spontané des

⁷¹ Rappelons qu'une enseignante avait quitté le pays au moment des entretiens individuels, ce qui explique que nous avons mené cinq entretiens au lieu de six.

mots dans le quotidien de la classe sur le plan productif (à l’oral et à l’écrit) et sur le plan réceptif (en lecture et à l’écoute) (Sardier et Grossmann, 2010). Nous abordons ces analyses dans ce qui suit.

5.3.2.1 Des traces du réemploi des mots dans les activités de consolidation

Dans un premier temps, nous avons vérifié si un réemploi plus fréquent des mots par les élèves à risque au cours des activités de consolidation pouvait justifier les écarts observés dans le tableau 49, en faveur d’une approche en OR.

Pour ce faire, nous avons choisi aléatoirement six bandes vidéos filmées auprès des élèves à risque, en nous assurant d’une répartition de celles-ci selon les approches et les blocs d’intervention. Le tableau 49 illustre le nombre d’occurrences de mots ciblés réemployés par les élèves d’un même sous-groupe ($n = 4$) dans une période de 4 minutes au cours des activités sélectionnées. Nous n’avons pas considéré le nombre d’occurrences par élève, puisque les traces de réemploi étaient réparties assez équitablement entre les élèves d’un même sous-groupe dans les extraits sélectionnés. Les données sont classées selon le type de réemploi observé, c’est-à-dire en production ou en réception. Le réemploi productif, dans le cadre de cette analyse, concerne plus spécifiquement la production de la forme d’un mot à l’oral (puisque aucune activité sélectionnée ne sollicitait l’écrit) et le réemploi réceptif comprend les occasions où un mot était lu ou entendu par un élève. Sur ce dernier point, précisons que nous avons retenu uniquement les traces de réemploi à l’écoute qui montraient clairement que le mot avait été repéré par un élève (p. ex. : hochement de tête, répétition du mot par l’élève, réponse à une question ou relance à partir d’un énoncé qui incluait un mot ciblé).

Tableau 49. – Les occurrences de mots ciblés réemployés par les élèves à risque en cours d’activités de consolidation, selon l’approche

	Bloc 1		Bloc 2		Bloc 3	
	OR ($n = 4$) ^a	AA ($n = 4$) ^a	OR ($n = 4$)	AA ($n = 4$)	OR ($n = 4$)	AA ($n = 4$)
	À la manière des orthographes approchées	Un mot, une image	Domino-mots	Les devinettes	Phrases rigolotes	Pouce en l’air
	Occurrences ^b	Occurrences ^b	Occurrences ^b	Occurrences ^b	Occurrences ^b	Occurrences ^b
Production	3	19	6	4	7	0
Réception	3	15	6	15	8	16

^a OR : oral réflexif ; AA : autres activités ^b nombre d’occurrences de mots réemployés dans une période de 4 minutes

Les données du tableau 49 ne s’avèrent évidemment pas exhaustives, mais permettent de dégager certaines tendances quant au réemploi des mots ciblés en contexte d’activités de consolidation. Parmi celles-ci, il apparaît que l’utilisation d’une approche en OR ne conduirait pas automatiquement à un réemploi plus fréquent des mots ciblés. Le type d’activité serait-il plus déterminant en ce sens ? De fait, au bloc 1, lors de l’activité « À la manière des orthographes approchées », les élèves ont discuté, en contexte d’OR, pour

déterminer la graphie de certains mots ciblés, alors que les autres élèves, qui ont participé à l'activité « Un mot, une image », ont associé des affichettes sur lesquelles se trouvaient d'une part les mots écrits, d'autre part les représentations visuelles de ces mots. Cette dernière activité a possiblement entraîné un rythme plus rapide où chaque mot associé à l'image qui le représente était lu, nommé et entendu au fur et à mesure. Les activités vécues aux autres blocs d'intervention semblent par ailleurs avoir favorisé le réemploi productif des mots ciblés en contexte d'OR et le réemploi réceptif dans les autres activités. En bref, les données du tableau 49 ne permettent pas de justifier le réemploi plus assuré des élèves à risque du groupe G^{ROR} lors de la tâche de réemploi lexical, mais la production plus fréquente de la forme des mots, en contexte, lors des activités de consolidation menées aux œuvres 2 et 3, se présente comme une hypothèse probable.

5.3.2.2 Des traces du réemploi spontané des mots à l'oral et à l'écrit

Sous un angle différent, nous avons relevé les traces du réemploi lexical spontané des élèves dans les journaux de bord des enseignantes et dans le verbatim de leurs entretiens individuels. Ce faisant, nous avons calculé le nombre de traces de réemploi productif (à l'oral et à l'écrit) et réceptif (en lecture et à l'écoute), associées à des mots précis, qui ont été collectées dans nos sources de données. Au total, 92 situations différentes ont été rapportées. De celles-ci, il paraît intéressant de préciser que 24 se rapportent aux mots de l'œuvre 1, 48 sont liées aux mots de l'œuvre 2 et 21 concernent les mots de l'œuvre 3. Cette sous-section fait état plus précisément des traces de réemploi productif des mots ciblés (à l'oral et à l'écrit) issues de cette analyse.

À priori, aucune distinction entre les groupes n'émerge de cette analyse. Qui plus est, le nom des élèves n'étant souvent pas nommé dans le matériel analysé, il est difficile d'identifier les citations se rapportant plus spécifiquement aux élèves à risque. Ainsi, de façon relativement équivalente, les enseignantes de tous les groupes, sans égard à l'approche et au profil des élèves, ont rapporté les traces faisant foi d'un réemploi à l'oral des mots ciblés (ou de leurs dérivés) par les élèves dans une variété de contextes. En voici quelques exemples⁷² :

E1 : « [Nom de l'élève] a repris le mot *balbutier* ce matin dans la causerie. »

E2 : « [Nom de l'élève] dit que le travail est *laborieux*. »

E3 : « Un élève a dit : "Je suis *bouleversé* que maman soit encore à l'hôpital". »

E4 : « [Nom de l'élève] a utilisé *libre comme l'air* à la maison lorsque sa mère lui a dit qu'elle pouvait jouer à ce qu'elle veut après ses devoirs. »

E5 : « Une élève a dit : "Il y aura un grand *bouleversement* lorsque [nom de l'élève] quittera la classe". »

⁷² Les enseignantes E1 à E3 sont associées à l'approche OR et les enseignantes E4 à E6 ont vécu d'autres activités de consolidation des mots ciblés avec leurs élèves. Par ailleurs, les mots ciblés (ou leurs dérivés) cités sont indiqués en italique.

E6 : « [Nom de l'élève] vient me voir à la fin de la journée pour me raconter qu'il était *ravi* d'avoir eu des cartes "Pokémon" à Noël. »

De façon similaire, certaines enseignantes ont rapporté, dans leurs journaux de bord et dans les entretiens, que le réemploi lexical a été constaté dans les écrits de leurs élèves. Voici quelques citations issues des observations réalisées par ces enseignantes :

E3 : « Dans leurs textes, quand ils écrivent, ils utilisent des mots riches. [Nom de l'élève] utilise *balbutiai-je* dans son histoire de fiction réaliste. »

E4 : « C'est même arrivé dans les situations d'écriture, dans les ateliers d'écriture, où les enfants allaient à l'armoire, parce qu'ils disaient "moi je voudrais écrire le mot *clairière*". » [Les mots ciblés étaient affichés sur l'armoire dans cette classe.]

E6 : « C'est utile de les garder [les mots] pas mal toujours vivants dans la classe. Puis, ils les réutilisent en poésie ! »

Certains extraits de textes écrits par les élèves intégrant les mots ciblés ont également été partagés par ces enseignantes. Les extraits suivants agissent à titre d'exemples :

« J'étais dans ma classe, *paisiblement*, quand tout à coup... »

« Vous aimez être *libres comme l'air* ? »

« Elle marche comme une *funambule*. »

« Elle est retournée dans sa chambre, *ravie*. »

« J'ai une *affection* pour ce sport. »

« J'ai un *bric-à-brac* de matériel de ski. »

« Le lendemain, maman dit "lève-toi !" J'étais *recroquevillé* dans mon lit. »

Ainsi, les observations des enseignantes renseignent sur le réemploi spontané des mots ciblés, tant à l'oral qu'à l'écrit, qui s'est actualisé en salle de classe à la suite de l'intervention. Afin de brosser un portrait plus complet du réemploi spontané, il paraît judicieux de rendre compte des témoignages des enseignantes qui démontrent complémentirement un réemploi des mots ciblés par les élèves sur le plan réceptif.

5.3.2.3 Des traces du réemploi spontané des mots en lecture et à l'écoute

Compte tenu de ce qui précède, les acquis lexicaux des élèves dans le cadre de notre expérimentation se révèlent notamment par une intégration des mots dans leur quotidien. Du point de vue de la connaissance réceptive des mots, les enseignantes ont signalé de nombreuses traces de la reconnaissance des mots ciblés en contexte de lecture ou d'écoute. Les extraits qui suivent, tirés des journaux de bord ou des entretiens menés avec les enseignantes, en font foi. Rappelons que ces extraits ne concernent pas exclusivement le réemploi chez les élèves à risque.

Dans les entretiens, les enseignantes ont souligné la motivation des élèves à partager aux autres un mot ciblé repéré en lecture et leur curiosité accrue devant les mots nouveaux :

E1 : « C'est arrivé qu'on a lu des histoires, puis que les mots étaient repris, puis ils ont dit "Heille! *Balbutier*, comme dans *Ours et le murmure du vent* !" Les enfants se souviennent des mots. Ils sont capables de dire "Je l'ai déjà vu ce mot-là, je sais ce qu'il veut dire." »

E2 : « Les élèves venaient me voir et me disaient : "Ah, madame [nom de l'enseignante], c'est le mot qu'on a vu." [...] Je les ai beaucoup vus [les apprentissages lexicaux] dans les lectures.

E3 : « J'ai trouvé qu'il y avait des retombées, autant en lecture qu'en écriture parce qu'après ils sont intéressés aux mots... à l'oral aussi! Il y avait des retombées vraiment dans toutes les compétences. » [...] « Dans leur lecture, parfois les enfants retrouvaient des mots de même famille et ils étaient capables de faire le lien. Tu sais, *murmure/murmurait*, donc ils le retrouvaient dans le livre puis là, ils étaient heureux. » [...] « Au niveau du vocabulaire, je remarque aussi un intérêt. Les enfants s'intéressent aux mots. Et le fait qu'on l'ait enseigné de façon explicite, après quand ils rencontrent des mots nouveaux aussi il y a un intérêt à vouloir découvrir ce qu'ils veulent dire. »

E5 : « C'est sûr, à chaque fois qu'ils voient un des mots dans les livres, ils viennent me voir. Il y a une petite fierté de "j'ai appris un mot, puis en plus je le repère". »

Dans les journaux de bord, plus d'une vingtaine de mots repérés en lecture sont cités par les enseignantes.

Par exemple :

E2 : « Un élève me pointe le mot *retentit* lors de sa lecture autonome. »

E3 : « Un élève dit : "J'ai lu le mot *douillet* dans un livre à la maison." »

E4 : « Dans une histoire, un personnage s'est réfugié... [nom de l'élève] dit : "Comme dans un *refuge* !" »

E5 : « Un élève dit : "Wow, madame [nom de l'enseignante], Anthony Browne utilise beaucoup de mots nouveaux !" » [voir *Petite beauté* (2008) : *bouleversé, paisible*]

E6 : « [Nom de l'élève] me montre le mot *fidèle* dans son livre sur les chiens. »

En contexte d'écoute, quelques situations de réinvestissement ont été consignées par les enseignantes, quoique moins nombreuses. En voici des extraits :

E5 : « [Nom de l'élève] mentionne avoir entendu *bouleversé* et *paisible* dans un dessin animé à la maison. »

E6 : [En entretien, en réponse à la question : « Comment as-tu pu observer les apprentissages de tes élèves ? »] « Quand ils l'entendent [le mot], puis ils font : "Ah, c'est mon mot !" » [...] Puis, quand ils l'entendaient, ils étaient fiers de dire qu'ils se rappelaient un mot [appris]. »

En bref, les traces laissées par les enseignantes quant au réemploi des mots ciblés en contexte de lecture et d'écoute par leurs élèves démontrent l'intégration de ces mots dans le quotidien de la classe (et de la maison). En outre, le développement d'une certaine sensibilité aux mots chez les élèves (Tremblay, 2021) semble se dégager des propos cités. Cela dit, il importe de préciser que ces traces de réemploi lexical, comme celles en production d'ailleurs, ne permettent de répondre que partiellement à notre cinquième objectif spécifique de recherche, puisqu'elles ne sont pas associées au profil des élèves (à risque ou non à risque).

5.3.3 La synthèse de l'observation du réemploi lexical

Plusieurs constats émis dans cette section permettent d'observer de plus près l'effet des interventions sur le réemploi des mots ciblés chez les élèves à risque visé par notre cinquième objectif spécifique de recherche. En fait, selon la tâche de réemploi lexical, les élèves à risque ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés en contexte d'OR ont réemployé spontanément plus souvent les mots ciblés et ont utilisé une plus grande variété de mots appris que leurs pairs à risque. Les observations effectuées lors des activités de consolidation montrent une perspective différente : le réemploi des mots ciblés chez les élèves à risque semble plutôt attribuable au type d'activité (au rythme que l'activité entraîne, notamment) qu'à l'approche ; cela dit, la production de la forme des mots serait plus généralement favorisée en contexte d'OR et le réemploi réceptif serait plus notable dans les autres activités. Il semble par ailleurs que l'ensemble des groupes d'élèves aient fait preuve d'un réemploi lexical spontané des mots ciblés en production (à l'oral comme à l'écrit) et en production (en lecture et à l'écoute) dans le quotidien de la classe. L'intervention aurait même généré des retombées liées à une sensibilité accrue envers les mots chez plusieurs élèves.

5.4 La synthèse des résultats

En conclusion, c'est grâce à une analyse de données mixtes que nous pouvons à présent mieux cerner les effets de l'intervention mise en œuvre dans le cadre de ce projet sur l'apprentissage lexical des élèves participants, et ce, d'abord globalement, puis en fonction des groupes expérimentaux auxquels ils ont été assignés. Autrement dit, les analyses menées et les résultats observés permettent d'apporter des pistes de réponse ou de réflexion aux objectifs spécifiques de notre recherche.

Notre démarche nous a d'abord conduits, en lien avec notre premier objectif de recherche, à évaluer l'efficacité globale de l'approche d'enseignement direct de vocabulaire (avec ou sans OR) par l'analyse de l'évolution des scores globaux. Ceux-ci montrent des apprentissages significatifs aux trois blocs d'intervention, toutes tâches confondues, et une certaine rétention des apprentissages, sauf dans le cas du bloc 1 pour les tâches de définition et de production (sous-objectif 1.1). L'analyse de l'évolution des scores globaux a aussi permis de cerner les mots davantage/moins appris ou retenus à la suite de l'intervention (sous-objectif 1.2). L'évolution des scores est notamment moins marquée de T1 à T2 concernant les adverbes et les mots abstraits et de T2 à T3 pour les mots du bloc 1.

Afin d'apporter un éclairage sur notre deuxième objectif de recherche, nous avons comparé l'apprentissage de vocabulaire d'élèves ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés à travers des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR à celui d'élèves ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation de mots ciblés. À cet effet, l'utilisation d'une approche de consolidation des mots en OR paraît favorable en ce qui a trait à la capacité des élèves à rappeler adéquatement le sens des mots ciblés, et

ce, de façon progressive d'un bloc d'intervention à l'autre. Cette approche agirait en outre sur la capacité des élèves à produire la forme orale des mots, du moins selon les données du bloc 3. Or, nos résultats ne démontrent pas l'effet de l'approche utilisée sur la capacité des élèves à reconnaître le sens en contexte ou hors contexte ainsi que l'usage des mots ciblés, ou même sur la rétention des apprentissages lexicaux.

Ensuite, par nos analyses, nous avons cherché à faire la lumière sur notre troisième objectif spécifique, dont la visée est identique à celle du deuxième objectif, à l'exception qu'elle compare les résultats des groupes d'élèves à risque. Chez ces élèves, l'influence favorable d'une approche en OR s'observe sur l'ensemble des connaissances lexicales réceptives et productives acquises à la suite de l'intervention, quoique plus spécifiquement au bloc 3. Encore une fois, l'influence de l'approche n'est cependant pas observée au regard de la rétention des gains lexicaux effectués.

Les analyses visant à répondre à notre quatrième objectif spécifique, axées sur la comparaison des résultats obtenus (aux prétests/posttests) par les groupes d'élèves à risque et non à risque dressent un portrait différent des apprentissages faits dans le cadre de ce projet. En effet, aucune analyse ne permet de démontrer que l'étaillage soutenu offert aux élèves à risque, au moment des activités de consolidation, réduit l'écart entre ces élèves et ceux qui possèdent un bagage lexical plus élevé. Il s'avère toutefois intéressant de souligner la capacité des élèves à risque à conserver, au même titre que leurs pairs non à risque, leurs acquis lexicaux au fil du temps, du moins leurs connaissances réceptives.

En complément aux analyses menées pour répondre aux quatre premiers objectifs de recherche, basées exclusivement sur des données quantitatives, les analyses utilisées pour répondre à notre cinquième objectif spécifique de recherche, fondées tant sur des données quantitatives que qualitatives, permettent de vérifier l'effet de l'intervention sur le réemploi des mots (principalement) chez les élèves à risque. Selon les résultats obtenus à la tâche de réemploi lexical, les élèves à risque ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés en contexte d'OR réemploieraient spontanément plus souvent les mots ciblés et utiliseraient une plus grande variété de mots appris que leurs pairs (sur le plan productif). Les observations effectuées en contexte d'activités de consolidation nuancent ces résultats : le rythme de l'activité influencerait sur le réemploi, les activités en OR mèneraient davantage vers un réemploi productif, tandis que les autres activités entraîneraient plus généralement un réemploi réceptif. Il importe néanmoins de préciser que l'ensemble des groupes d'élèves a fait preuve d'un réemploi spontané des mots ciblés en production à l'oral comme à l'écrit et, complémentirement, d'un réemploi réceptif en contexte de lecture et d'écoute.

Alors que plusieurs des résultats décrits ci-devant se montrent nuancés, le chapitre suivant, qui porte sur la discussion, concerne justement le regard interprétatif que nous posons sur ceux-ci. Nous y effectuons dès

lors plusieurs liens entre nos résultats et nous évaluons leurs implications au regard de nos principaux cadres de référence.

Chapitre 6 – Discussion

Les chapitres précédents s’ancrent dans une volonté de dresser un pont entre la didactique du lexique et la didactique de l’oral, toutes deux souvent considérées comme des parents pauvres de l’enseignement du français (Anctil, 2011 ; Dumais, 2014). Plus précisément, nous posons un regard sur la valeur de l’OR dans l’apprentissage de mots ciblés rencontrés en lecture, en contexte d’enseignement direct auprès d’élèves, notamment à risque, du 1^{er} cycle du primaire. Les résultats des analyses menées, comme présenté dans le chapitre précédent, contribuent à fournir des pistes de réponse et de réflexion au regard des divers objectifs spécifiques de recherche qui sous-tendent cette orientation.

L’intention du présent chapitre est d’interpréter ces résultats en les mettant en parallèle avec les travaux théoriques et empiriques présentés dans les premiers chapitres, tout en prenant en compte les différents paramètres de notre expérimentation. L’approfondissement des pistes évoquées et de leurs implications sur l’apprentissage lexical d’élèves du 1^{er} cycle du primaire, à risque ou non à risque, constitue la cible précise. Pour y parvenir, nous entamons la discussion à partir des observations liées à la validation des conditions de mise en œuvre de l’OR (chapitre 4), puisque celles-ci semblent agir sur l’ensemble des résultats. En effet, l’expérience des enseignantes, des élèves et de la chercheuse et leur appropriation graduelle de la posture en OR, dans le cas des participants associés à cette condition expérimentale, sont considérées comme premières pistes d’influence possible sur les résultats obtenus. Nous nous penchons ensuite sur les résultats relatifs à nos cinq objectifs spécifiques de recherche. En ce sens, nous entamons la discussion autour des résultats globaux ayant émergé de nos analyses (objectif 1). Nous interprétons ensuite les résultats issus de la comparaison des scores selon l’approche, d’abord pour l’ensemble des élèves (objectif 2), puis plus spécifiquement pour les élèves à risque (objectif 3). Nous revenons ensuite sur les résultats obtenus selon le profil des élèves afin de poser un regard sur le type d’étayage fourni (objectif 4). Nous terminons ce chapitre en commentant les résultats observés quant au réemploi des mots ciblés (objectif 5).

6.1 Les pistes d’interprétation associées aux conditions de mise en œuvre de l’oral réflexif

Rappelons d’emblée que l’analyse de nos données qualitatives inhérentes à l’OR dans les activités de consolidation des mots ciblés ne vise pas à répondre à un objectif spécifique de recherche, mais plutôt à poser un regard sur les conditions entourant sa mise en œuvre. À ce propos, les observations effectuées dans le chapitre 4 laissent généralement supposer que les discussions menées en OR en cours d’expérimentation respectaient les critères de qualité établis selon les repères théoriques retenus, et ce, de plus en plus au fil

des blocs d'intervention. Nous approfondissons ces postulats en nous penchant d'abord sur les types d'unités de discussion recensées, puis sur l'étayage fourni et sur l'engagement des élèves.

6.1.1 Un regard sur les types d'unités de discussion

Dans le chapitre 4, une analyse des bandes vidéos associées aux groupes G^{ROR} et G^{NOR} ⁷³, effectuée notamment sous l'angle des différents types d'unités de discussion repérés au cours des activités de consolidation des mots, dévoile une tendance à la hausse des unités de coconstruction d'un bloc d'intervention à l'autre et une légère tendance à la baisse des unités dirigées par l'adulte, les autres types d'unités ne ressortant pas de façon distinctive. Cette même analyse réalisée auprès des groupes G^{RAA} et G^{NAA} révèle par ailleurs un pourcentage moyen d'unités de discussion dirigées par l'adulte plus élevé qu'en contexte d'OR (5.35 % plus élevé) et une forte tendance au travail d'équipe, car 43.72 % du temps de discussion est lié à l'exécution ou au partage d'une tâche avec les pairs (sans coconstruction).

Le visionnement des bandes vidéos laisse croire que ces résultats contrastés peuvent être liés au type d'activité vécu dans chaque groupe, qui influencerait les types d'unités de discussion en découlant. Dans les groupes G^{ROR} et G^{NOR} , les activités présentaient une certaine complexité et visaient la résolution de problèmes ainsi que l'établissement de liens entre les mots, comme prôné en contexte d'OR par Bergeron et ses collaborateurs (2017), Dupont (2015), Luseti (2004) et Plessis-Bélair (2018). Dans les groupes G^{RAA} et G^{NAA} , les activités pouvaient être vécues individuellement ou visaient de simples associations (p. ex. : mots-images), qui pouvaient fort bien s'effectuer à tour de rôle entre les membres de l'équipe (voir [annexe 2a](#) et [annexe 2b](#)). Ce faisant, comme les activités sans OR visaient une réponse unique, les interventions de l'adulte auprès des groupes G^{RAA} et G^{NAA} portaient surtout sur la validation de la « bonne réponse », alors qu'auprès des groupes G^{ROR} et G^{NOR} , comme les activités menaient plutôt vers une divergence d'idées (Boyd et Galda, 2011 ; Vogt et coll., 2003), l'adulte avait tendance à relancer la discussion, favorisant ainsi la coconstruction des savoirs lexicaux.

Certaines limites associées à la captation vidéo en cours d'expérimentation peuvent aussi expliquer les types d'unités de discussion recensés. En effet, les bandes vidéos ayant été filmées par la chercheuse ou l'enseignante lors des activités, il n'est possible d'accéder qu'aux moments où un adulte est présent avec les élèves. Dans ces conditions, peu ou pas d'extraits retenus pour l'analyse sont représentatifs de la gestion autonome des activités par les élèves. Il est donc possible de croire que des séquences de travail d'équipe auraient pu être repérées dans les groupes G^{ROR} et G^{NOR} et, inversement, que, sans la présence de l'adulte,

⁷³ Rappelons que le code G^{ROR} correspond aux élèves à risque associés à une approche de consolidation des mots basée sur l'OR et que le code G^{NOR} est utilisé pour désigner les élèves non à risque affectés à la même approche. Le code G^{RAA} fait référence aux élèves à risque prenant part à d'autres types d'activités de consolidation des mots, tandis que le code G^{NAA} se rapporte aux élèves non à risque associés à cette dernière approche de consolidation des mots.

quelques séquences en coconstruction auraient pu être observées chez les élèves G^{RAA} et G^{NAA} . Cela dit, la tendance au travail d'équipe chez les élèves des groupes G^{RAA} et G^{NAA} et à la coconstruction des connaissances lexicales chez les élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} semble nettement marquée de part et d'autre, réduisant en quelque sorte les conséquences d'une telle limite.

Malgré ces observations distinctes selon les groupes expérimentaux, l'analyse des discussions révèle une part importante d'unités dirigées par l'adulte, tous groupes confondus. À cet égard, notre réflexion porte sur la posture d'enseignante, détentrice de savoirs, qui peut parfois céder à la tentation d'agir plutôt que de laisser agir. Cette réflexion de Bucheton et Soulé quant à la dissymétrie du rôle du maître (2009) est fort éloquente sur ce point :

Celui dont le rôle est d'être un passeur, cherchant des gués, tenant la main de l'apprenant pour les franchir, mais aussi celui qui doit souvent contrôler sa frustration et se retenir d'expliquer, ou de faire à la place de l'élève (le geste d'impatience du maître qui pose la question et n'attend pas la réponse) (p. 36).

Ces propos rappellent ceux de certaines enseignantes associées à la condition OR, qui déploraient (dans les entretiens semi-dirigés) le manque d'autonomie des élèves lors des activités menées sans la supervision d'un adulte. Il est possible d'imaginer que de telles observations ont pu encourager ces enseignantes à prendre rapidement le contrôle des discussions lorsqu'elles se joignaient à un groupe d'élèves. La baisse des unités dirigées par l'adulte au troisième bloc d'intervention (dans la condition OR) viendrait par ailleurs soutenir la thèse qu'une appropriation graduelle de la posture en OR chez les enseignantes, mais également chez les élèves, ait pu contribuer à générer des unités de discussion plus représentatives d'un OR de qualité au fil de l'expérimentation.

Plusieurs des dernières observations renvoient au rôle d'étayage de l'adulte, ce sur quoi nous nous penchons plus en profondeur dans ce qui suit.

6.1.2 Un regard sur l'étayage

En ce qui concerne l'étayage fourni par l'adulte, mentionnons d'emblée que l'expérience professionnelle des enseignantes a certes facilité leur appropriation de la posture visée, mais également que l'unicité de chacune peut avoir teinté les gestes pédagogiques posés et les actes de parole employés. De même, la chercheuse n'ignore pas qu'elle ait pu influencer d'une certaine manière les enseignantes, à travers son accompagnement, en s'appuyant sur ses propres expériences, ses valeurs pédagogiques et ses objectifs de recherche. D'ailleurs, comme le soutiennent Paillé et Mucchielli (2016), la chercheuse a « une histoire disciplinaire ainsi que des expériences de recherche et des angles d'approches privilégiés » (p. 131).

Sans faire fi de tous ces éléments qui composent le regard interprétatif de la chercheuse (Soucy, 2019), nous explorons dans ce qui suit d'autres pistes d'interprétation des observations effectuées quant aux actes de parole de l'adulte et à leurs effets chez les élèves, notamment au regard du transfert de responsabilités et de l'adoption d'une posture métacognitive par les élèves. Nous focalisons sur les observations associées aux groupes G^{ROR} et G^{NOR} , qui visent plus spécifiquement à apprécier l'OR mené.

6.1.2.1 Les actes de parole de l'adulte et leurs effets chez les élèves

Selon les résultats de nos analyses, il semble que les actes de parole de l'adulte adressés aux élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} aient principalement servi à offrir une rétroaction sur le contenu. Selon le cadre de référence de Cavanagh et Blain (2009), l'adulte visait donc généralement à familiariser les élèves à la matière présentée (en l'occurrence aux mots ciblés) et à optimiser le potentiel de la tâche réalisée à cet effet. D'ailleurs, le temps accordé à l'aide à la tâche proprement dite semble avoir diminué au fil de l'intervention. Bien que les tâches (activités de consolidation) étaient généralement différentes les unes des autres, une certaine routine s'est installée dans l'exécution des activités, faisant possiblement place à une confiance des élèves pour les mener, la confiance s'avérant par ailleurs essentielle pour rendre les élèves actifs selon Perrenoud (1996 ; 2002). L'analyse des diverses fonctions de l'étayage montre également une augmentation (en ce qui concerne le nombre et la durée) des actes de parole de l'adulte visant à agir sur les interactions des élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} , une hausse plus spécifiquement observée au bloc 3. Nous établissons un lien entre cette hausse de l'étayage portant sur les interactions et les unités de coconstruction qui augmentent au fil des blocs d'intervention. En effet, comme le stipulent Chabanne et Bucheton (2002), la coconstruction, comme fondement de l'OR, induit que la pensée et l'apprentissage s'effectuent dans l'interaction ; ainsi, un plus grand nombre d'interventions entre pairs a sans doute entraîné un besoin accru de rétroaction sur cet objet.

Sous un autre angle, l'analyse des données montre la diversité des actes de parole de l'adulte pour fournir de l'étayage aux élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} en cours de discussion lexicale, faisant foi de la qualité de l'OR mené (Bergeron et coll., 2017). Il semble que certains actes de parole aient été davantage observés auprès de ces groupes d'élèves : inviter à approfondir un point de vue (ou confronter), encourager, faire verbaliser ou inviter à prendre position, reformuler et vérifier. Ces actes de parole ont entraîné chez les élèves des effets qui correspondent aux visées de l'OR (Bergeron et coll., 2017) : ils ont ajouté des précisions, de nouvelles idées, des nuances, des exemples et des justifications au fil des discussions lexicales et ils ont effectué diverses tentatives et plusieurs prises de position en réponse aux interventions de l'adulte. Manifestement, le choix des activités exerce une fois de plus une influence. En effet, celles menées en OR ont été conçues de façon à générer des conflits cognitifs à partir desquels les élèves devaient négocier, argumenter et justifier leurs propos pour résoudre un « problème lexical » et en arriver au consensus le plus

abouti possible, ce qui semble avoir guidé les interventions de l'adulte et la réponse des élèves (Bergeron et coll., 2017 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Hébert et Lafontaine, 2014 ; Lusetti, 2004).

Cela dit, il demeure surprenant que certains effets étroitement liés aux visées de l'OR aient été observés moins fréquemment lors des discussions lexicales entre élèves dans les groupes G^{ROR} et G^{NOR} , comme la collaboration entre élèves et l'adoption d'une représentation nouvelle. Ces limites ont d'ailleurs été verbalisées par les enseignantes lors des entretiens semi-dirigés et des rencontres de suivi avec la chercheuse au terme des premiers blocs d'intervention. La littérature scientifique permet d'apporter quelques pistes de réflexion à ce sujet. En effet, bien que nos travaux se fondent généralement sur une perspective socioconstructiviste (Vygotski, 1934/1997), qui, sans s'opposer à la perspective constructiviste de Piaget (1937), montre les limites de cette dernière d'un point de vue social, la théorie des stades de développement de Piaget apparaît pertinente pour expliquer ces observations. Il est effectivement possible d'imaginer que certains élèves du 1^{er} cycle participant à notre étude ont pu se trouver dans une posture d'égoïsme intellectuel et de décentration limitée. Autrement dit, en raison de leur jeune âge et de leur stade de développement intellectuel, ils ont pu vivre certaines difficultés à considérer le point de vue de leurs camarades (voire à s'y intéresser) et à tenir compte des éléments nouveaux intégrés aux situations proposées lors des activités de consolidation des mots. Ces limites ont d'ailleurs été particulièrement observées chez les élèves de 1^{re} année. Qui plus est, les rapports de place ou de pouvoir ont potentiellement affecté les pratiques collaboratives au sein des sous-groupes d'élèves (Bourdieu et Passeron, 1972).

Afin de pallier ces difficultés, en revenant à la perspective vygotkienne selon laquelle l'apprentissage peut se produire dans le partage d'expertise (Vygotski, 1934/1997), nous avons proposé un accompagnement aux enseignantes afin qu'elles se sentent outillées pour offrir l'étayage nécessaire à leurs élèves. Comme mentionné précédemment dans cette thèse, les rencontres d'accompagnement étaient basées sur un partage d'expériences et d'obstacles vécus ainsi que sur un engagement collectif dans un processus de résolution de problèmes et d'analyse réflexive, à partir de ces expériences (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2014). Dans ces conditions, la chercheuse a explicité davantage les stratégies d'étayage à utiliser à partir du visionnement des bandes vidéos filmées en classe au moment des activités de consolidation. Cette pratique correspond à ce que Maubant et ses collaborateurs (2005) nomment la vidéoscopie, qui consiste à enregistrer les pratiques effectives des enseignantes et à les analyser ensuite systématiquement à partir d'une grille d'observation (dans notre cas, à partir de l'[annexe 12](#)). En fonction des besoins observés au fil de l'expérimentation, nous avons également créé des tableaux d'ancrage (au bloc 3) pour présenter aux élèves les principales conduites et stratégies qui favorisent les pratiques collaboratives au sein d'un groupe de discussion en contexte d'OR (voir l'[annexe 15](#)), une pratique inspirée cette fois de Schwartz (2016). En bref, l'obstacle a été utilisé comme levier de développement professionnel (Dolz, 2022). S'il semble que cet

accompagnement ait porté fruit au regard de la diversification des actes de parole de l'adulte au fil de l'expérimentation, ses effets sur le développement de l'autonomie des élèves dans une posture en OR sont discutés ci-après.

6.1.2.2 Le transfert de responsabilités et l'adoption d'une posture métacognitive par les élèves

Rappelons que la posture en OR suppose un transfert de responsabilités : l'étayage de l'enseignante vise à rendre les élèves autonomes dans la discussion menée et dans les apprentissages faits ; un tel transfert chez les élèves s'actualise par l'adoption de leur propre posture d'étayage (entre pairs), notamment par l'utilisation de divers procédés de relance (Soucy et Dumais, 2023), mais également par l'utilisation de stratégies métacognitives (Plessis-Bélair, 2018). Dans le cadre de notre expérimentation, bien qu'un certain transfert de responsabilités ait été relevé, les traces peu nombreuses à cet égard dans nos données de recherche (et plus saillantes au troisième bloc d'intervention) laissent supposer qu'une appropriation de la posture en OR s'est effectuée graduellement et qu'elle gagnerait à se poursuivre au-delà des trois blocs d'intervention.

Si la tendance de l'adulte à prendre le contrôle des discussions, encore davantage en début d'expérimentation, peut expliquer en partie ces observations, les propos d'Allen (2014) ouvrent une nouvelle piste d'interprétation. En effet, cette chercheuse précise que la mobilisation des stratégies métacognitives représente une charge cognitive notable pour les jeunes élèves. Ces considérations sont d'autant plus importantes que Slavin (2009) souligne les faiblesses sur le plan métacognitif que présentent plusieurs élèves vulnérables. Dans cette optique, les élèves impliqués dans notre recherche, notamment ceux à risque, auraient-ils pu bénéficier, en plus de la modélisation par l'adulte de stratégies d'étayage et métacognitives en cours de discussion réflexive, d'un enseignement explicite plus soutenu et complet des stratégies visées, comportant des pratiques guidées et autonomes de celles-ci ? Ce questionnement est certes à considérer pour expliquer nos données limitées quant au transfert de responsabilités et à l'adoption d'une posture métacognitive chez les élèves. Nous croyons notamment qu'il aurait été judicieux de présenter aux élèves des tableaux d'ancrage sur les diverses stratégies utiles en contexte de discussion réflexive entre pairs dès le début de l'intervention.

Ces constats informent déjà sur ce qui peut avoir favorisé ou nui à l'engagement des élèves en cours d'expérimentation, ce que nous développons davantage dans ce qui suit.

6.1.3 Un regard sur l'engagement des élèves

Selon les repères théoriques présentés dans le deuxième chapitre de cette thèse, l'appréciation d'une discussion en OR se fonde non seulement sur la qualité de la tâche proposée et de l'étayage fourni, mais également sur l'engagement des élèves en cours de discussion (Plessis-Bélair, 2008b). Notre analyse des

données qualitatives renseigne sur ce dernier aspect en s'appuyant sur la prise de parole par les élèves et sur leurs conduites langagières. Nous cherchons à présent à expliquer les observations issues de ces analyses.

6.1.3.1 La prise de parole par les élèves

Sous l'angle de la prise de parole par les élèves, nos données paraissent d'abord surprenantes, puisque les interventions verbales de l'adulte sont supérieures à celles des élèves aux trois blocs d'intervention, ce qui devrait généralement être l'inverse en contexte d'OR (Bouchard, 2004 ; Hébert et Lafontaine, 2014 ; Plessis-Bélair, 2008a ; Soter et coll., 2009). Selon les propos des enseignantes, les élèves étaient souvent en attente de pouvoir s'adresser directement à l'enseignante, comme observé semblablement par Sénéchal et ses collaboratrices (à paraître) dans une recherche fondée sur l'intégration de l'OR en classe de primaire. Cela dit, l'écart entre les interventions des élèves et de l'adulte dans notre premier bloc d'intervention se situe à près de 15 % (14.12 %), puis à moins de 1 % (0.96 %) à notre troisième bloc d'intervention, ce qui traduit une nette amélioration de la posture en OR, entre autres chez les élèves. Cette progression est notable, car les prises de parole plus longues et plus fréquentes des élèves font foi de leur engagement dans la tâche et leur permettent conséquemment d'explorer et d'élaborer davantage des idées (Plessis-Bélair, 2008a ; Plessis-Bélair et coll., 2009). Il semble concevable d'associer l'augmentation des interventions verbales des élèves au fait qu'ils osaient davantage s'exprimer au fil de l'expérimentation, possiblement grâce à une perception plus positive de la tâche (p. ex. : meilleure compréhension de celle-ci et de son déroulement) ou de l'environnement (p. ex. : diminution de la peur du jugement au fil de l'expérimentation) (Plessis-Bélair, 2008a). Les pratiques pédagogiques des enseignantes peuvent également avoir influencé l'engagement des élèves, voire leur motivation à s'impliquer davantage verbalement (et entre eux) dans la tâche (ici, dans les discussions réflexives). Ainsi, l'appropriation en simultané de la posture d'étayage par les enseignantes, qui prenaient pour leur part moins de place dans la discussion et relançaient de manière plus ouverte leurs élèves, est certes à considérer dans l'interprétation de ces données (Plessis-Bélair, 2008a). Les enseignantes associées à la condition OR ont d'ailleurs attesté unanimement dans les entretiens semi-dirigés que le développement de leurs stratégies d'étayage et de leurs habiletés d'écoute a favorisé un transfert du contrôle de la discussion par les élèves et une plus grande prise de parole par ces derniers.

6.1.3.2 Les conduites langagières des élèves

Nos données indiquent par ailleurs que l'engagement des élèves en contexte d'OR s'est manifesté par leurs conduites langagières, dont la variété et le nombre ont progressé d'un bloc d'intervention à l'autre. Ces constats concordent avec ceux de Le Cunff (2004), qui fait référence à l'engagement des élèves en mentionnant que les gains cognitifs et langagiers sont optimisés par des conduites langagières variées.

Dans ces conditions, il paraît encourageant que la justification se trouve parmi les conduites langagières les plus observées dans les vidéos présentant les élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} , puisque cette conduite est considérée comme centrale par nombre de chercheurs pour assurer le déroulement efficace d'une discussion réflexive (Forget, 2015 ; Hébert et Lafontaine, 2014 ; Sénéchal, 2016). Les enseignantes associées à la condition OR ont cependant fait mention dans leur entretien semi-dirigé qu'elles doutaient de la qualité des justifications des élèves en l'absence d'un adulte pour guider la discussion et elles proposaient l'ajout de minileçons à propos des stratégies justificatives afin d'accroître l'autonomie des élèves en ce sens. Toutes s'entendaient sur le potentiel de transfert d'un travail systématique sur la justification, et ce, dans une diversité de contextes pédagogiques (justification en lecture, en mathématique, etc.). Ces réflexions s'avèrent tout à fait cohérentes avec celles issues de la thèse doctorale de Provencher (2020), qui mettent en exergue le besoin d'étayage plus soutenu des élèves du 1^{er} cycle (en comparaison avec des élèves du 2^e cycle) en ce qui concerne l'utilisation de stratégies justificatives en contexte de lecture.

Le besoin de soutien nécessaire à la production d'un discours justificatif chez les jeunes élèves pourrait expliquer, du moins en partie, la production moins fréquente d'autres conduites langagières utiles à la progression d'une discussion en OR dans le cadre de notre étude. La négociation et la confrontation d'idées se trouvent nommément moins souvent produites par les élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} (quoique plus présentes au bloc 3). Nous appuyons ici notre réflexion sur les propos de Provencher (2020), qui soutient que la justification peut se fonder sur un seul point de vue, correspondant ainsi à une opération de base de l'argumentation d'un discours. La négociation et la confrontation, qui impliquent plusieurs points de vue, présenteraient une complexité d'autant plus importante pour les élèves du 1^{er} cycle.

De façon plus générale, précisons que l'engagement des élèves a pu être influencé par les rapports de place et de pouvoir en jeu en cours de discussion. Ainsi, comme constaté par Dupont (2015), Delamotte-Legrand (2004) et Luseti (2004), il est envisageable que la longueur et la fréquence des interventions des élèves ainsi que la variété de leurs conduites langagières aient été contraintes par des rapports de domination entre pairs ou par la « place » occupée par tout un chacun dans l'exécution de la tâche. Malgré cela, le visionnement des vidéos filmées au bloc 3 mène à interpréter que la « routine » établie au fil de l'expérimentation ait pu créer un certain « filet de sécurité » favorisant la parole de tous et que les activités réflexives proposées aux élèves, qui visaient à générer des conflits cognitifs par la résolution de problèmes ou l'adoption d'un point de vue sur une question, a possiblement favorisé l'innovation et la modification des rapports de place et de pouvoir, comme stipulé par Bourdieu et Passeron (1972). Nous souhaitons compléter ces propos par la vision nuancée de Grandaty et Turco (2001) quant à la participation des élèves en classe : ils dénoncent l'utilisation impropre de ce terme comme synonyme d'*engagement*, puisqu'ils observent que certains des élèves qui interviennent beaucoup lors des activités ne parviennent pas toujours

à construire les savoirs attendus, alors que d'autres, apparemment plus passifs, effectuent une activité mentale suffisamment efficace pour intégrer le contenu travaillé. Ce raisonnement pose un regard plus modéré sur l'aspiration à des rapports de place égalitaires.

Finalement, nous devons indéniablement mentionner le contexte dans lequel s'est déroulée l'expérimentation de cette recherche, soit à l'hiver et au printemps 2021, en pleine période de pandémie de Covid-19. Nous croyons que cette situation exceptionnelle ait pu agir non seulement sur l'engagement des élèves, mais également sur l'étayage des enseignantes, teintant ainsi l'ensemble de nos données. Bien qu'une chance formidable semble avoir suivi l'équipe et que la très grande majorité de nos activités aient pu se dérouler en présence, nous croyons que le matériel de protection exigé (masque, lunettes protectrices, panneaux translucides en plastique séparant l'adulte des élèves), la distanciation physique et la menace constante d'une fermeture de classe ou d'école aient pu entraîner des effets sur l'anxiété, la confiance et la motivation des élèves et des enseignantes, comme observé similairement par Carpentier et ses collaborateurs (2021). Bien que les enseignantes aient instauré un climat de classe sécurisant, il est possible d'imaginer que nos résultats auraient pu être différents dans un autre contexte.

En bref, cette section, qui vise à interpréter nos données qualitatives sous l'angle de l'engagement des élèves, montre de nombreux liens avec les réflexions associées aux unités de discussion recensées et à l'étayage fourni. L'ensemble de ces observations confirment que les discussions menées en OR en cours d'expérimentation ont généralement respecté les critères de qualité établis, mais surtout, qu'elles ont gagné en qualité au fil des blocs d'intervention.

Cette ligne directrice, fondement même de la validation des conditions de mise en œuvre de l'OR dans le cadre de cette étude, atteint par ailleurs sa finalité en apportant un éclairage sur les résultats permettant de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche, ce dont il est question dans les sections suivantes.

6.2 L'interprétation des résultats globaux

Notre premier objectif spécifique de recherche vise à évaluer l'efficacité globale de l'approche d'enseignement direct de vocabulaire mise en œuvre dans cette étude (avec ou sans OR). Dans cette visée, et en cohérence avec les sous-objectifs associés à ce premier objectif spécifique, il paraît essentiel, en premier lieu, de fournir quelques pistes d'explication au regard de l'évolution des scores globaux observée aux trois séquences d'intervention, en se concentrant particulièrement sur les trois tâches évaluatives qui ont servi à mesurer les apprentissages réalisés (sous-objectif 1.1). En deuxième lieu, une approche interprétative des scores globaux par mot s'avère également indispensable pour prendre en considération la profondeur de la connaissance de chaque mot ciblé dans nos réflexions (sous-objectif 1.2).

6.2.1 Un regard sur les scores globaux aux trois tâches évaluatives

Dans l'optique de fournir un éclairage sur les scores globaux obtenus par les élèves aux trois tâches composant nos outils d'évaluation, il est d'abord question, dans ce qui suit, de l'évolution des scores des prétests aux posttests immédiats, puis de la rétention des apprentissages lexicaux des posttests immédiats au posttest différé.

Suivant cette structure, mentionnons d'emblée que les scores globaux se montrent significativement plus élevés aux posttests immédiats (T2) qu'aux prétests (T1) pour les tâches réceptives, ce qui fait foi des apprentissages lexicaux effectués dans les trois œuvres travaillées et valide l'efficacité de la démarche d'enseignement direct de vocabulaire (Beck et coll., 2013). Bien que les tailles d'effet se rapportant à ces évolutions de scores (T1-T2) soient toutes très élevées, un écart plus substantiel est observé en ce qui concerne la tâche de définition comparativement à la tâche à choix multiple (QCM).

Une première explication plausible à ce constat s'appuie sur la possibilité pour les élèves de choisir la bonne réponse par hasard (une chance sur deux à chaque item) lors de la réalisation de la tâche QCM, ce qui mène à des scores relativement élevés dès le prétest. Face à cette situation, nous avons ajouté une nouvelle consigne en cours d'expérimentation, soit au bloc 3 : les élèves pouvaient encercler un point d'interrogation sous chaque réponse s'ils doutaient de celle-ci. Nous ne pouvons tenir compte de ces données dans la présente étude, car les tests d'un seul bloc d'intervention (bloc 3) ont été effectués en suivant cette consigne. Cette piste s'avère néanmoins intéressante pour de futures recherches, d'autant plus que les doutes des élèves ne semblaient pas émis aléatoirement. En effet, 46 % des réponses à choix multiple ont été marquées d'un point d'interrogation au prétest du bloc 3 (tous groupes expérimentaux confondus), alors que les élèves ont laissé des traces de leurs doutes dans seulement 16 % des réponses à choix multiple au posttest immédiat et dans 18 % des cas au posttest différé. Ainsi, la considération des doutes des élèves permettrait de rendre plus évidente leur connaissance des mots limitée avant l'intervention et contribuerait de ce fait à nuancer les scores plus élevés observés au prétest ainsi que l'évolution des scores plus faible dans le cas de la tâche QCM en comparaison avec la tâche de définition. Ces constats s'avèrent d'ailleurs cohérents avec les propos de Pearson et ses collaborateurs (2012), qui soulignent d'une part l'importance d'impliquer les élèves dans le processus de détermination de leur niveau de connaissance des mots dès qu'ils peuvent commencer à porter ces jugements et, d'autre part, la capacité des élèves à y arriver dès la 1^{re} année du primaire.

Une deuxième explication à la différence notable d'évolution des scores entre la tâche de définition et la tâche QCM se fonde sur le niveau de difficulté des tâches. À cet effet, Laufer et Goldstein (2004) précisent que la connaissance des mots passe de la reconnaissance vers le rappel. La tâche QCM, basée sur la reconnaissance du sens et de l'usage adéquat des mots ciblés, se serait montrée moins complexe et aurait permis aux élèves d'avoir accès à des connaissances plus intuitives sur les mots ciblés dès le prétest.

Inversement, la tâche de définition, qui vise le rappel du sens des mots, aurait sollicité des connaissances moins aisément accessibles à l'étape du prétest. À la suite du travail sur les mots, nombre d'élèves ont été en mesure d'accéder tant à la reconnaissance qu'au rappel des connaissances réceptives sur les mots au moment du posttest immédiat, entraînant une hausse plus marquée de la capacité des élèves à rappeler le sens des mots. Précisons néanmoins que la moyenne des scores au posttest immédiat, s'approchant des 2 points pour cette tâche dans le cas des trois œuvres, fait foi d'une connaissance incomplète des mots, puisqu'une connaissance profonde correspondait plutôt au score maximal de 3 points. Ces résultats peuvent être liés aux limites développementales des jeunes élèves quant aux habiletés définitionnelles (Kurland et Snow, 1997) : les explications fournies pour définir un mot sont principalement concrètes, fonctionnelles et descriptives jusqu'à l'âge de 10 ans (Read, 2004). Dans ces conditions, la capacité d'utiliser des mots en contexte (attendue pour obtenir 3 points à la tâche de définition) devient un indice de profondeur particulièrement décisif pour les jeunes élèves (Dickinson et coll., 2019), bien que difficile à atteindre pour certains.

Il est d'ailleurs possible de suivre une logique similaire pour expliquer qu'environ seulement la moitié des points possibles sont obtenus par les élèves à la tâche de production de la forme des mots (moyenne des trois œuvres = 56 % des points possibles aux posttests immédiats). Revenant à Laufer et Goldstein (2004), appuyés par nombre d'autres chercheurs (notamment Kamil et Hiebert [2005] et Webb [2013]), cette tâche, de nature productive, nécessiterait un degré de connaissance plus élevé que les tâches réceptives.

Sous un angle différent, bien que les scores globaux laissent entrevoir des distinctions d'évolution du prétest au posttest immédiat selon le bloc d'intervention pour une même tâche donnée, celles-ci ne paraissent pas majeures. Les apprentissages lexicaux, d'un point de vue réceptif, s'avèreraient donc relativement constants au fil de l'expérimentation. Nous avons tout de même porté attention à une différence un peu plus marquée, qui concerne la comparaison entre la taille d'effet relative à l'évolution des scores au bloc 1 pour la tâche de définition ($d = 2.48$) et la taille d'effet associée à l'évolution des scores au bloc 3 pour cette même tâche ($d = 1.80$). Cette comparaison paraît d'abord surprenante, car elle laisse croire que la mise en œuvre d'un enseignement direct de vocabulaire n'engendre pas de résultats supérieurs au gré de son appropriation (par les enseignantes et les élèves). Il importe néanmoins de demeurer prudents à l'égard d'une telle affirmation. D'abord, les tailles d'effet sont très élevées dans les deux cas, ce qui modère l'importance de leur écart. Ensuite, les résultats à la tâche à choix multiple ne confirment pas cette tendance : au bloc 1, la taille d'effet associée à l'évolution des scores T1-T2 ($d = 1.20$) est plus faible que celle des œuvres 2 et 3 (respectivement $d = 1.59$ et $d = 1.36$). Qui plus est, nos résultats aux tâches réceptives indiquent une très faible connaissance des mots de l'œuvre 3 avant l'intervention, comparativement aux mots tirés des deux premières œuvres. Dans ces conditions, il est légitime d'imaginer qu'une plus longue période de consolidation des mots aurait

été nécessaire pour favoriser un apprentissage optimal des mots de l'œuvre 3, ce que la structure de notre recherche ne permettait pas. Graves et ses collaborateurs (2014) rappellent d'ailleurs l'intérêt d'ajuster le type d'enseignement à la complexité des mots ciblés⁷⁴. Si par ailleurs nous poussons plus loin nos réflexions quant aux facteurs pouvant avoir influencé un peu plus négativement l'évolution des scores au bloc 3, cela va de soi de se demander si l'œuvre documentaire présentée dans le cadre de ce bloc aurait suscité un intérêt moindre chez les élèves ou présenté une complexité plus grande. Nous gardons cependant une certaine réserve à l'égard de ces hypothèses, car aucun commentaire à ce sujet n'a été noté dans les journaux de bord ni nommé dans les entretiens semi-dirigés. Autrement, le contexte de pandémie est-il devenu de plus en plus lourd à supporter en fin d'année scolaire, affectant l'engagement et la motivation de certains élèves (Carpentier et coll., 2021) ? Ces dernières hypothèses ne pourront être vérifiées, elles représentent plutôt des pistes de réflexion.

Nous changeons de perspective en posant un regard sur la comparaison des scores globaux des posttests immédiats (T2) au posttest différé (T3). Dans ce cas, à l'instar d'autres chercheurs, comme Anctil et Sauvageau (2020) et Gagnon (2019), nos résultats démontrent une rétention des apprentissages lexicaux effectués par les élèves. Certes, nous avons relevé une légère évolution régressive des scores T2-T3 pour la majorité des tâches et des œuvres, mais les différences observées ne s'avèrent majoritairement pas significatives. Il faut toutefois préciser que quelques résultats ne respectent pas cette tendance générale et méritent dès lors d'être étudiés plus en profondeur. Au bloc 1, une évolution régressive significative des scores est notée pour les tâches de définition et de production de la forme des mots, affichant respectivement une taille d'effet de moyenne ($d = 0.48$) à petite ($d = 0.38$). La période plus longue sans réinvestissement formel des mots en classe (4 mois)⁷⁵ semble avoir influencé la rétention des apprentissages dans ces deux cas. Sans surprise, ce sont les tâches de rappel du sens des mots et de production de la forme des mots, plus complexes selon le continuum de Laufer et Goldstein (2004), qui tendent à poser davantage problème après un certain temps sans réinvestissement des mots ciblés.

Cela dit, nous ne pouvons ignorer un résultat surprenant, ne suivant pas cette logique. Une évolution T2-T3 régressive significative est observée pour la tâche à choix multiple au bloc 3. Comme évoqué dans le chapitre précédent, en raison de la faible taille d'effet associée à ce résultat, il pourrait tout simplement s'agir d'un résultat exceptionnel. Dans le cas contraire, sa cause pourrait aussi s'expliquer par la sélection

⁷⁴ Ces chercheurs avancent qu'un enseignement soutenu est nécessaire dans le cas de mots considérés complexes selon différents critères (p. ex. : caractère abstrait). Un temps supplémentaire doit alors être accordé à leur enseignement, notamment à travers une diversité d'activités de consolidation, pour en approfondir le sens. Un enseignement allégé, basé sur la mémorisation et le réinvestissement convient plutôt aux mots ayant un sens simple, qui désigne une réalité concrète, l'approfondissement du sens s'avérant alors moins centrale.

⁷⁵ Rappelons qu'un unique posttest différé a eu lieu à la fin de l'expérimentation, construit à partir de mots tirés de chaque bloc d'intervention, pour un total de 10 mots testés.

des mots dans le posttest différé. Notre analyse par mot laisse effectivement voir que deux des trois mots issus de l'œuvre 3 dans le posttest différé, soit *laborieux* et *être sur le qui-vive*, comptent parmi ceux les moins retenus au posttest différé au regard de la reconnaissance du sens et de l'usage adéquat (tâche QCM). Qui plus est, le mot *laborieux* présente le plus fort pourcentage d'élèves (10 %) ayant obtenu 0 point à cette tâche au T3. Possiblement que les énoncés liés à ce mot comportaient une ambiguïté qui s'est accentuée après une période sans réinvestissement, particulièrement pour les élèves qui n'auraient pas acquis une connaissance profonde des différentes facettes du mot (p. ex. : à partir de l'énoncé « Pourrais-tu trouver *laborieux* de manger ton dessert préféré ? », un élève pourrait s'imaginer manger un gros dessert et ainsi répondre fautivement par l'affirmative). Si la dernière hypothèse ne demeure que conjecturale, elle mène à s'intéresser davantage à l'interprétation des scores globaux par mot, qui constitue l'objet de la section suivante.

6.2.2 Un regard sur les scores globaux par mot

Dans le chapitre précédent, une analyse des scores globaux associés à chaque mot ciblé est effectuée. Nous proposons ici une interprétation des résultats issus de cette analyse en revenant sur les caractéristiques propres aux mots considérés comme davantage appris, et à plus long terme que d'autres et, inversement, sur les propriétés des mots considérés comme moins appris ou moins retenus dans le cadre de cette recherche.

Selon nos résultats, les cinq mots qui présentent l'évolution des scores la plus élevée du prétest au posttest, soit aux deux tâches réceptives, sont les suivants : *recroquevillé*, *dénicher*, *se hâter*, *être sur le qui-vive* et *funambule*. D'emblée, nous associons ces mots à des concepts qui peuvent être représentés concrètement. Certains mots font référence à une activité réalisée par une personne (*funambule*), d'autres peuvent être appréhendés au moyen des sens, plus précisément en impliquant le corps, en les associant à un geste (*recroquevillé*, *dénicher*, *se hâter* et *être sur le qui-vive*). Il a donc été possible de mimer ces mots pendant la lecture et les activités de consolidation et de trouver des représentations visuelles évocatrices pour ces mots (p. ex. : un chaton couché en petite boule pour le mot *recroquevillé*). Selon les critères établis par Anokhina-Abeberry (2000), les mots les plus appris dans le cadre de notre projet seraient plutôt concrets, puisqu'ils appartiennent au monde réel, plutôt qu'à notre mode de représentation du monde, et qu'ils s'opposent donc aux critères de l'immatérialité et de l'inaccessibilité aux sens et de la représentation, explicités dans notre cadre conceptuel (voir section [2.1.3.2.2](#)).

Nos résultats globaux peuvent par ailleurs paraître surprenants quant à l'apprentissage des locutions (*être sur le qui-vive*, *rebrousser chemin*, *sonder du regard* et *libre comme l'air*). Malgré leur forme plus longue, les locutions enseignées se trouvent dans la partie supérieure de la liste de mots appris (voir [tableau 20](#) du chapitre précédent). Ces observations vont tant à l'encontre de celles de Laufer (1997), qui présente les unités lexicales composées de plus d'un mot comme étant plus difficiles à apprendre, qu'à celles de Gagnon

(2019), qui a constaté une influence de la longueur des mots sur leur apprentissage (les mots plus courts ayant tendance à être davantage appris). L'apprentissage relativement en profondeur des locutions dans le cadre de notre projet pourrait s'appuyer sur le caractère amusant qu'elles présentaient pour les élèves ; ces derniers semblaient aimer prononcer les locutions, qui offraient une sonorité agréable à répéter. Qui plus est, les élèves prenaient plaisir à effectuer des jeux de mots avec celles-ci, même si parfois le sens n'était pas tout à fait respecté (p. ex. : « Le kiwi est sur le qui-vive ! »). Un tel plaisir à jouer avec les mots (avec la forme des mots dans ce cas précis) se rapporte à la sensibilité lexicale, selon Tremblay (2021), qui se présenterait comme « une porte d'entrée affective dans le monde de la connaissance lexicale » (p. 8). Notons que nous avons effectué des observations qualitatives similaires dans le cadre d'une étude précédente (basée également sur l'enseignement direct de mots ciblés) : des élèves de l'éducation préscolaire montraient un enthousiasme communicatif à réutiliser les locutions apprises (p. ex. : *rire dans sa barbe*) (Ancil et Sauvageau, 2020).

Si les locutions apparaissent parmi les mots les plus appris dans le cadre de notre étude, il est intéressant d'observer la variété des classes de mots correspondant aux cinq mots les plus appris (un adjectif, deux verbes, une locution verbale et un nom). Ainsi, à l'instar de Gagnon (2019), nous ne pouvons conclure que la classe de mots constitue un facteur déterminant pour favoriser l'apprentissage des mots. Ne sont pas considérés dans cette affirmation les adverbes, qui paraissent généralement moins appris et retenus. En effet, les adverbes *paisiblement* et *principalement* se trouvent tous deux parmi les cinq mots les moins appris et l'adverbe *ponctuellement* est le mot le moins retenu dans le temps d'après l'évolution des scores T2-T3. Ce constat rejoint celui de Laufer (1997) selon lequel la catégorie grammaticale des adverbes poserait le plus de difficulté d'apprentissage. Sur ce point, Shyldkrot (2005) mène une réflexion intéressante sur le caractère souvent abstrait des adverbes ainsi que sur leur tendance au changement sémantique selon leur position dans la phrase, qui complexifieraient la définition des adverbes et pourraient dès lors agir sur leur enseignement-apprentissage.

Nous poussons néanmoins plus loin cette réflexion en identifiant les cinq mots les moins appris selon nos résultats comparatifs T1-T2, soit : *récolte*, *paisiblement*, *conquérir*, *affection* et *principalement*. Si deux d'entre eux sont effectivement des adverbes, d'autres facteurs semblent influencer la difficulté d'apprentissage de ces mots. Contrairement aux mots les plus appris, ceux-ci présentent un caractère abstrait (sauf le mot *récolte*). Précisons que le mot *conquérir* est considéré abstrait dans le cadre de notre recherche, car dans le contexte de l'œuvre d'où il est tiré il est question de *conquérir* la station debout chez l'être humain, une référence beaucoup plus abstraite que le fait de conquérir un territoire, par exemple. Les cinq mots les moins appris constituent par ailleurs des entités non indépendantes référentiellement parlant, ces mots se rattachant nécessairement au contexte. Qui plus est, les mots *paisiblement*, *conquérir*, *affection* et

principalement correspondent aux critères de l'immatérialité et de l'inaccessibilité aux sens ainsi qu'au critère de représentation, puisqu'ils ne font pas référence à des réalités matérielles, ne sont pas perceptibles par les sens et désignent des entités qui n'appartiennent pas au monde réel, mais à notre mode de représentation du monde. C'est le cumul de critères qui permet de caractériser la majorité des mots moins appris comme présentant un caractère abstrait (Anokhina-Abeberry, 2000).

Les notes prises lors des prétests et des posttests montrent également la difficulté des élèves à apprendre des mots dont la forme ressemble à d'autres mots préalablement appris, c'est-à-dire des paronymes, que Laufer (1997) nomme les « synforms ». C'est le cas du mot *affection*, qui a maintes fois été associé au sens du mot *infection*, tant au prétest qu'au posttest.

Le mot *récolte* semble sortir du lot parmi les mots les moins appris. D'abord, il s'agit d'un nom ; bien que nous n'ayons pas observé une influence de la classe de mots sur l'apprentissage lexical dans le cadre de notre projet, Laufer (1997) considère qu'il s'agit de la classe de mots qui favorise le plus l'apprentissage lexical. Ensuite, le mot *récolte* présente un caractère plutôt concret, lorsqu'associé à son contexte, et n'a pas été particulièrement confondu par les élèves avec d'autres mots connus. Nous associons donc l'évolution des scores moins marquée au regard de ce mot au fait qu'il était déjà plutôt bien connu au départ par les élèves. Ce constat ouvre d'ailleurs une piste importante pour le choix des mots dans le cadre d'un enseignement direct : les mots plus connus initialement par les élèves sont à éviter, puisqu'ils laissent place à des apprentissages plus limités. Les graphiques des scores et de l'évolution des scores pour chaque mot ciblé de l'[annexe 13](#) permettent d'ailleurs de visualiser rapidement les mots plus/moins connus au départ ainsi que ceux plus/moins appris en cours d'expérimentation grâce à la répartition des scores schématisée.

Nous souhaitons relever une observation différente effectuée à propos d'un mot moins appris (le huitième mot le moins appris selon la classification du [tableau 20](#)), soit le mot *opposé*. Nous avons réalisé que la difficulté des élèves à apprendre ce mot reposait souvent sur leur faible maîtrise de l'orientation spatiale. Ainsi, comme la définition du mot *opposé* nécessite de situer quelqu'un ou quelque chose de l'autre côté ou en face de quelqu'un ou de quelque chose d'autre, nous attribuons l'apprentissage moins marqué de ce mot à une limite développementale de certains élèves, l'orientation spatiale étant généralement maîtrisée autour de 5 à 7 ans (Bouchard, 2019).

En ce qui a trait à la comparaison de l'évolution des scores du T2 à T3, outre les facteurs nommés précédemment, il appert que les mots travaillés au bloc 1 présentent une moindre rétention. Les quatre mots les moins retenus sont issus de l'œuvre 1, soit *retentissant*, *dénicher*, *bric-à-brac* et *ponctuellement*. Cette réalité montre clairement l'importance d'un réinvestissement des mots ciblés entre les blocs d'intervention

et au terme de l'expérimentation, ce qui ne faisait pas particulièrement partie de notre structure expérimentale. Ce constat émane d'ailleurs plus largement de l'interprétation des résultats globaux.

Dans son ensemble, l'interprétation des résultats globaux permet de mieux saisir l'ampleur des apprentissages lexicaux réalisés dans le cadre de l'expérimentation et d'expliquer les cas particuliers. C'est dans cette même visée que nous procédons à présent à l'explication des résultats obtenus selon l'approche et le profil des élèves, afin de répondre de manière approfondie à nos objectifs spécifiques de recherche visant la comparaison des conditions expérimentales (objectifs 2 à 5).

6.3 L'interprétation des résultats obtenus par l'ensemble des élèves : une perspective comparative basée sur l'approche

Notre deuxième objectif spécifique de recherche vise à comparer l'apprentissage de vocabulaire d'élèves ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés en contexte d'OR à celui d'élèves ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation des mots. Pour répondre à ce deuxième objectif de recherche, nous avons comparé, en fonction de la variable « approche », l'évolution des scores obtenus par l'ensemble des élèves testés aux diverses tâches composant les prétests/posttests. À priori, les résultats issus de ces analyses comparatives témoignent des apprentissages significatifs réalisés de T1 à T2 (en réception), et ce, sans égard à l'approche ; ces observations confirment d'ailleurs l'efficacité de la démarche d'enseignement direct de vocabulaire rencontré en lecture mise en œuvre dans le cadre de ce projet et rejoignent en ce sens celles réalisées par d'autres chercheurs avant nous, comme Beck et ses collaboratrices (2013).

Nos analyses comparatives mènent par ailleurs à effectuer des observations plus précises, relatives à chaque tâche. De fait, nous constatons pour certaines tâches des différences d'évolution des scores significatives en faveur d'une approche de consolidation des mots ciblés en contexte d'OR, alors que l'approche ne semble pas avoir influé sur les résultats associés à d'autres tâches, voire sur la rétention des apprentissages. La réponse à notre deuxième objectif spécifique de recherche requiert d'explorer des pistes d'explication à propos de ces résultats divergents.

6.3.1 Un regard sur les résultats significativement distincts selon l'approche

Nos analyses comparatives basées sur les résultats obtenus par l'ensemble des élèves pointent effectivement vers certains apprentissages faits distinctement selon l'approche, ceux-ci laissant supposer l'effet positif d'une approche de consolidation des mots ciblés en contexte d'OR sur la capacité des élèves à définir les mots ciblés et, dans une moindre mesure, à produire leur forme. Cet effet tendrait par ailleurs à augmenter au fil de l'expérimentation. À partir de ces résultats, nous tentons d'apporter un éclairage à notre deuxième

objectif de recherche sous trois angles explicatifs. Dans cette optique, nous axons davantage nos observations sur la tâche réceptive de définition des mots, qui présente une évolution des scores T1-T2 significativement plus marquée en effectuant simultanément des liens avec la tâche productive.

6.3.1.1 Une explication basée sur les principes fondamentaux de l'oral réflexif

Une piste à considérer pour expliquer la différence d'évolution des scores du prétest au posttest immédiat en ce qui a trait à la tâche de définition des mots s'appuie sur les postulats à la base même de l'approche de consolidation des mots ciblés en contexte d'OR. Plusieurs chercheurs cités dans le cadre conceptuel de cette recherche affirment effectivement que l'OR contribue, par la coconstruction entre pairs qu'il induit, à une connaissance plus profonde des concepts abordés (p. ex. : Chabanne et Bucheton, 2002 ; Hébert et Lafontaine, 2012). Il est donc possible d'imaginer qu'une tâche plus complexe selon le modèle de Laufer et Goldstein (2004), soit une tâche réceptive en rappel (du sens des mots, dans le cas présent) peut être davantage réussie au terme d'un travail plus en profondeur sur les mots. De là, puisque nous relevons une appropriation graduelle de la posture en OR par les enseignantes et les élèves (voir la section [6.1 LES pistes d'interprétation associées aux conditions de mise en œuvre de l'oral réflexif](#)), traduite par une correspondance plus évidente au fil de l'expérimentation aux critères de qualité des discussions en OR, il apparaît logique que la capacité des élèves à rappeler le sens des mots évolue au gré des apprentissages faits. Comme évoqué similairement lors de l'interprétation des résultats globaux, ces hypothèses permettraient par le fait même d'expliquer la différence des scores moins marquée dans le cas de la tâche productive, qui présente un degré de complexité plus élevé (Laufer et Goldstein, 2004). Ainsi, ce ne serait qu'au dernier bloc d'intervention que les élèves ayant travaillé en contexte d'OR auraient développé des habiletés supérieures à celles de leurs pairs pour produire la forme adéquate des mots en fonction de mises en situation données. Dans ces conditions, il est légitime de présager des écarts plus accentués entre les groupes expérimentaux, selon l'approche, dans un contexte expérimental de plus longue haleine.

Complémentairement aux propos émis précédemment, nous abordons sous un autre angle le lien entre la différence d'évolution des scores (T1-T2) associée à la tâche de définition des mots et les principes fondamentaux de l'OR. Notre raisonnement se fonde cette fois sur l'acte de définir un mot, qui sous-tend l'utilisation de stratégies métalinguistiques (Snow et coll., 1991), ce que les discussions réflexives favorisent précisément. Nous faisons ici référence aux propos de Delamotte-Legrand (2004), évoqués précédemment dans cet ouvrage, qui dénotent la présence de l'activité métalinguistique dans les discussions réflexives. Selon cette chercheuse, afin de justifier et d'expliquer leurs propos en cours de discussion réflexive, les élèves effectueraient des retours sur le déjà dit et des recadrages lexicaux. En conséquence, les stratégies métalinguistiques auraient été davantage sollicitées dans les groupes associés à la condition OR (ce que le

visionnement des bandes vidéos filmées en classe confirment d'ailleurs), apportant un nouvel éclairage sur la capacité plus manifeste de ces élèves à définir les mots ciblés.

Ces pistes d'interprétation sont source de réflexion quant à l'influence des activités de consolidation sur les réponses fournies par les élèves dans les prétests/posttests. D'emblée, comme la qualité d'un travail effectué en contexte d'OR est en partie attribuable au choix de la tâche (Chemla et Dreyfus, 2002 ; Jaubert et Rebière, 2002), nous avons porté une attention particulière à proposer des activités de consolidation des mots orientées vers la divergence d'idées et favorisant la coconstruction des savoirs (Bergeron et coll., 2017 ; Dupont, 2015 ; Lusetti, 2004 ; Plessis-Bélair, 2018) aux groupes d'élèves associés à cette condition. Nous avons vu dans les paragraphes précédents que l'essence même de ces choix a pu influencer les résultats observés au regard de la définition des mots ciblés, mais également de la production de leur forme. Par surcroît, les activités basées sur une approche en OR favorisaient la création de réseaux entre les mots, en ce sens où plusieurs d'entre elles permettaient de catégoriser et de classer les mots, un avantage certain pour définir ultérieurement les mots (Read, 2004). Au contraire, les activités plus dirigées destinées aux élèves des groupes G^{RAA} et G^{NAA} , qui fournissaient souvent le sens des mots ciblés et des exemples pour les illustrer (p. ex. : sous forme de choix de réponses), ont possiblement laissé moins de place à ces élèves pour produire ces éléments, pourtant testés dans la tâche de définition (selon notre échelle de notation des scores, pour obtenir 3 points à cette tâche, les élèves devaient être en mesure d'illustrer leur compréhension à l'aide d'exemples personnels).

En plus de ces observations, liées plus spécifiquement aux principes fondamentaux de l'OR, il semble que d'autres caractéristiques des activités, tant celles destinées aux élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} que celles proposées aux groupes G^{RAA} et G^{NAA} , aient pu agir sur les différences de scores et d'évolution de scores observées par l'analyse des tâches de définition et de production de la forme des mots. Cet angle est approfondi ci-après.

6.3.1.2 Une explication basée sur le choix des activités de consolidation des mots

Afin de favoriser l'engagement des enseignantes dans la présente étude et le transfert ultérieur des pratiques, nous avons proposé un répertoire d'activités (voir [annexe 2a](#) et [annexe 2b](#)) et nous avons consulté les enseignantes pour planifier l'ordre dans lequel les activités seraient présentées aux élèves (le même pour tous les groupes associés à une même approche). Dans un tel contexte participatif, dérogeant quelque peu d'un cadre quasi expérimental, nous avons parfois profité de l'expérience vécue pour réajuster le déroulement de certaines activités, nous avons d'autres fois réutilisé des activités plus populaires, etc. Ces décisions pourraient avoir eu une influence sur les différences observées selon l'approche pour les tâches de définition et de production des mots.

Notre devis expérimental prévoyait quatre activités de consolidation par bloc d'intervention suivant une progression initiée par la mémorisation de la forme des mots, se poursuivant vers l'approfondissement de la compréhension de leur sens et se complétant par l'approfondissement de leur usage (Berthiaume et coll., 2020b ; Pullen et coll., 2010). Or, en cours d'expérimentation, nous avons réalisé que les activités portant exclusivement sur la forme des mots se révélaient plus complexes à mener auprès des élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} et moins intéressantes du fait qu'elles ouvraient plus difficilement sur une divergence de réponses. De ce fait, l'activité sur la forme vécue aux blocs 2 et 3 auprès des élèves associés à cette condition expérimentale comportait un certain lien avec le sens.⁷⁶ Par ailleurs, comme les activités basées sur la forme des mots proposées aux groupes G^{RAA} et G^{NAA} étaient plutôt appréciées et permettaient plus facilement de travailler l'ensemble des mots en peu de temps, nous n'avons pas effectué de changement à cet effet. Cette distinction selon l'approche, qui a donné lieu à des liens supplémentaires avec le sens des mots chez les élèves en OR, peut avoir facilité le rappel du sens des mots lors de la tâche évaluative de définition. Rappelons à cet effet que les principes à la base d'une définition sont étroitement liés à la connaissance réseautée (Read, 2004), qui implique des associations à d'autres mots sémantiquement liés, comme des synonymes, des antonymes, des mots génériques ou des mots du même champ sémantique (Nation, 2001, 2022).

D'ailleurs, comme l'activité « Dis-moi dix mots » semblait efficace afin de travailler la forme de l'ensemble des mots dans un temps restreint, nous avons conservé au bloc 3 cette activité présentée initialement au bloc 2. Lors des rencontres de suivi avec les enseignantes associées à la condition OR, ces dernières ont également émis le souhait de refaire au bloc 3 une activité qu'elles avaient déjà expérimentée et appréciée à un bloc précédent, soit l'activité « Domino-mots » ou « L'intrus » (selon la classe). Pour leur part, les enseignantes associées à la condition « autres activités » ont souhaité expérimenter quatre nouvelles activités au bloc 3. Nous nous questionnons sur l'incidence de tels choix. Comme Schwartz (2016) fait mention des avantages de la répétition d'une structure prévisible (dans notre cas, la structure prévisible d'une activité) pour « faire adhérer notre enseignement » (p. 94), nous émettons l'hypothèse que les élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} pourraient avoir été avantagés par la répétition de deux activités au bloc 3. Les différences significatives observées quant à la définition des mots et à la production de leur forme peuvent-elles être imputables en partie à ces choix ?

Ces observations ne permettent néanmoins pas d'expliquer la baisse de l'évolution des scores au bloc 3 chez les élèves des groupes G^{RAA} et G^{NAA} à la tâche réceptive de définition des mots ainsi que la baisse des scores

⁷⁶ L'activité vécue à ces blocs, « Dis-moi dix mots », consistait à prononcer un mot pigé en variant l'intonation, l'émotion transmise, l'accent, le volume, le rythme, etc. Chaque élève devait alors justifier sa façon de prononcer le mot qu'il avait pigé (de là le lien avec le sens du mot). Les coéquipiers se positionnaient ensuite sur la justesse de la prononciation du mot (sons bien respectés dans le mot) et sur la pertinence de l'explication donnée.

moyens au bloc 3 à la tâche de production de la forme des mots, des baisses qui pourraient influencer sur l'accentuation des différences de scores ou d'évolution des scores observées entre les groupes expérimentaux au bloc 3. Diverses hypothèses, liées au choix des activités, peuvent être avancées à cet effet. D'abord, une activité expérimentée au bloc 3 a été considérée plus difficile que les autres par les enseignantes associées à la condition « autres activités » (plus particulièrement les enseignantes de 1^{re} année) ; il s'agit de l'activité « Les contraires ». Les enseignantes concernées ont partagé lors de l'entretien semi-dirigé que leurs élèves avaient de la difficulté avec le concept de « contraire » et qu'un enseignement préalable de ce concept aurait été nécessaire pour améliorer la réussite d'une telle activité. Dans un autre ordre d'idées, un regard approfondi sur les activités proposées au bloc 3 aux élèves des groupes G^{RAA} et G^{NAA} laisse croire qu'elles pouvaient présenter un caractère un peu moins ludique (un peu plus « scolaire ») que d'autres activités proposées à ces mêmes élèves. Par exemple, l'activité « Les mots jumeaux » invitait les élèves à associer les mots de forme identique disposés dans un nuage de mots et l'activité « Mot manquant » consistait à trouver le mot ciblé manquant dans une phrase donnée. À l'inverse, certaines activités de consolidation proposées à ces élèves aux blocs 1 et 2 semblaient davantage présenter un caractère ludique, valorisé par nombre de chercheurs (Beck et coll., 2013 ; Puhalla, 2010). Par exemple, l'activité « Les mimes » (mimer un mot ciblé et le faire deviner aux autres) et l'activité « Les devinettes » (deviner un mot apposé sur son front à partir d'indices des pairs) donnaient possiblement l'impression aux élèves de jouer et d'être en action.

Sous un angle différent, rappelons que les mots du 3^e bloc s'avéraient moins connus au prétest pour l'ensemble des élèves (voir entre autres la [figure 11](#) et le [tableau 18](#)). Les élèves possédaient donc moins de repères personnels à l'égard de ces mots et avaient moins d'exemples en tête à leur associer. Dans ces conditions, il est possible d'imaginer que peu importe les activités présentées à ce bloc, il aurait de toute façon été plus difficile pour les élèves des groupes G^{RAA} et G^{NAA} d'effectuer des apprentissages aussi importants qu'aux premiers blocs sans l'apport de la coconstruction de savoirs, qui permet justement une prise de distance à l'égard des premières représentations (Jaubert et Rebière, 2002 ; Le Cunff, 2004 ; Plessis-Bélair, 2018), un argument qui se rapporte cette fois davantage aux principes fondamentaux de l'OR.

Ainsi, si les principes fondamentaux de l'OR et le choix des activités peuvent fournir des pistes d'explication au regard des résultats significativement distincts selon l'approche dans le cadre de notre projet, nous explorons à présent une avenue différente, soit l'influence de l'accompagnement des enseignantes sur les résultats de leurs élèves.

6.3.1.3 Une explication basée sur l'accompagnement des enseignantes

Comme mentionné dans notre chapitre de méthodologie, plusieurs questionnements ont émergé chez les enseignantes en cours d'expérimentation, alors qu'elles devaient s'approprier la démarche d'enseignement

direct de vocabulaire et la posture en OR. Dans le but de répondre à ces questionnements, d'assurer une uniformité des pratiques et de soutenir par voie de conséquence le développement professionnel des enseignantes, nous avons tenu des rencontres de planification et de suivi avec elles en amont et au terme de chacun des blocs d'intervention. Dans un tel contexte, il s'est avéré que les enseignantes associées à la condition « autres activités » rencontraient beaucoup moins d'obstacles que celles associées à la condition OR ; ainsi, les rencontres avec le premier groupe étaient souvent plus courtes. Qui plus est, les obstacles rencontrés par le deuxième groupe (OR), notamment liés à la posture d'étayage et aux pratiques collaboratives limitées des élèves en contexte de discussion lexicale, ont nécessité des mesures d'accompagnement plus poussées. Nous avons entre autres utilisé la vidéoscopie (Maubant et coll., 2005) pour soutenir l'analyse réflexive des pratiques par les enseignantes. Si l'interprétation des résultats associés à nos données qualitatives laisse supposer que cet accompagnement ait pu contribuer à l'appropriation graduelle de la posture en OR chez les enseignantes et les élèves, nous soulevons ici une limite de cet accompagnement.

En effet, en raison des obstacles plus nombreux rencontrés par les enseignantes en OR, les rencontres d'accompagnement avec elles se sont avérées plus longues et plus approfondies. Il est concevable que le partage d'expériences et l'engagement collectif dans un processus de résolution de problèmes et d'analyse réflexive aient contribué avantageusement à leur développement professionnel, notamment par une meilleure compréhension des actions posées et des motifs qui les sous-tendent (Nicolas, 2022) ainsi que par une restructuration des schèmes et une remise en question des habitus professionnels (Fabre, 2006). De même, comme le développement professionnel, par ricochet, représente une source d'accroissement de la motivation à s'engager dans des activités (Conseil supérieur de l'éducation, 2014), nous évoquons la possibilité que les enseignantes associées à la condition OR aient pu s'investir davantage dans les activités mises en œuvre dans leur classe ; ce faisant, elles ont possiblement transmis indirectement leur motivation (renouvelée) aux élèves. Dans ces conditions, il est légitime d'imaginer un effet sur les résultats des élèves, soit une hausse des scores et de l'évolution des scores au fil de l'expérimentation, notamment pour les tâches plus complexes de définition et de production de la forme des mots. Inversement, l'accompagnement moins approfondi auprès des enseignantes affectées à la condition « autres activités » pourrait avoir créé l'effet contraire, soit une baisse de motivation des enseignantes au fil de l'expérimentation et, ultimement, une baisse des scores et de l'évolution des scores chez leurs élèves.

Cette section explore certaines pistes d'explication aux apprentissages faits distinctement selon l'approche, laissant supposer l'effet positif d'une approche de consolidation des mots ciblés en contexte d'OR sur la capacité des élèves à définir adéquatement les mots ciblés et, dans une moindre mesure, à produire leur forme. Dans cette optique, nous relevons l'effet possible des principes à la base de l'OR, mais également

du choix des activités de consolidation des mots ainsi que de l'accompagnement des enseignantes. Afin d'apporter un éclairage complet sur notre deuxième objectif de recherche, il importe également de s'intéresser aux résultats qui se sont avérés non significatifs dans une perspective comparative basée sur l'approche.

6.3.2 Un regard sur les résultats « équivalents » d'une approche à l'autre

Comme mentionné précédemment, l'efficacité d'une approche en OR pour consolider les mots ciblés n'a pas été démontrée pour favoriser certains types d'apprentissages. En effet, la comparaison de l'évolution des scores (T1-T2) à la tâche à choix multiple ne s'est pas montrée significativement distincte selon l'approche, c'est-à-dire que la capacité des élèves à reconnaître le sens en contexte et hors contexte ainsi que l'usage adéquat des mots s'est avérée quasi équivalente d'un groupe à l'autre, et ce, aux trois blocs d'intervention. De même, nos résultats ne rendent pas compte de l'influence d'une approche par rapport à l'autre sur la rétention des apprentissages (T2-T3) en ce qui concerne toutes les facettes de la connaissance des mots évaluées. Nous menons dans ce qui suit une réflexion dans le but d'expliquer l'un et l'autre de ces résultats non significatifs issus de nos analyses comparatives basées sur l'approche.

D'abord, en ce qui a trait à la comparaison non significative de l'évolution des scores à la tâche QCM, certaines pistes d'explication ont déjà été évoquées indirectement dans la section précédente. Nous avons effectivement fait référence au modèle de Laufer et Goldstein (2004), qui situe cette tâche réceptive en reconnaissance au tout début du continuum de degré de difficulté des tâches lexicales. Les élèves arriveraient donc à reconnaître le sens en contexte et hors contexte ainsi que l'usage adéquat des mots sans nécessairement avoir bénéficié d'un enseignement basé sur la coconstruction en contexte d'OR, ce dernier menant à une connaissance plus profonde des concepts abordés. Ce constat, ainsi que la possibilité plus grande pour les élèves de fournir une réponse adéquate au hasard (une chance sur deux à chaque item), viendraient d'ailleurs expliquer les scores beaucoup plus élevés au prétest à cette tâche qu'à la tâche de définition des mots. De surcroit, ces caractéristiques de la tâche évaluative à choix multiple expliqueraient qu'elle se révèle moins discriminative pour juger de l'apprentissage des mots chez les élèves. En effet, l'évolution moyenne des scores (T1-T2) pour l'ensemble des élèves est de 0.49 point, alors qu'elle correspond à 1.21 point dans le cas de la tâche réceptive de rappel du sens des mots (définition). Autrement dit, l'évolution des scores à la tâche à choix multiple s'est montrée deux fois et demie plus faible qu'à la tâche de rappel du sens des mots.

D'un autre point de vue, nous émettons l'hypothèse que la nature de la tâche présentée lors des prétests/posttests pour évaluer la reconnaissance du sens en contexte et hors contexte ainsi que l'usage adéquat des mots, soit une tâche dichotomique (« oui » / « non »), peut avoir favorisé d'une certaine façon les élèves des groupes G^{RAA} et G^{NAA} et compensé l'apport de la coconstruction des savoirs en OR. Cette

hypothèse se fonde sur la nature des activités de consolidation que ces élèves ont vécues en classe, qui intégraient souvent un questionnement s'approchant de celui de la tâche évaluative. Par exemple, l'activité « Pouce en l'air » proposait des exemples qui correspondaient ou non (sans ambiguïté) à un mot ciblé. Les élèves devaient alors lever le pouce si l'exemple était adéquat ou baisser le pouce dans le cas contraire (p. ex. : « S'il est possible de *te recroqueviller à cet endroit*, réponds "recroqueviller", sinon, réponds "non" », « Un sofa. » [« recroqueviller »], « Un livre. » [« non »]).

Sous un angle différent, nos analyses comparatives mènent à constater que le type d'activités de consolidation des mots vécues n'agit pas significativement sur la rétention des apprentissages (T2-T3). D'une certaine façon, ces résultats ne paraissent pas surprenants du fait qu'ils démontrent l'efficacité de la démarche d'enseignement direct sur la rétention des apprentissages lexicaux, ce que Beck et ses collaboratrices (2013) ont relevé avant nous. D'un autre côté, nos hypothèses préliminaires à la mise en œuvre du projet nous laissaient présumer une différence plus marquée quant à la rétention des apprentissages chez les élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} , suivant les propos de Puhalla (2010), qui fait valoir un travail en profondeur du vocabulaire pour favoriser la consolidation et la rétention des mots appris, ce vers quoi tend précisément une approche en OR (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Hébert et Lafontaine, 2012).

Afin de mieux comprendre ces résultats, nous revenons sur les principes d'expositions multiples et de réinvestissement des mots rencontrés en lecture (NICHHD, 2000), qui favorisent une rétention à long terme du sens des mots et un traitement en profondeur. À cet égard, Puhalla (2010) fait mention de l'importance d'une utilisation répétée des mots appris, au-delà des semaines d'intervention, pour créer un effet durable, en bref, pour assurer leur rétention. Ces principes convergent d'ailleurs avec ceux de Schwartz (2016), qui fait valoir la répétition des notions enseignées comme fondement d'un enseignement durable. De ces principes émerge une réflexion liée à notre cadre méthodologique. En effet, ce dernier ne prévoyait pas d'expositions systématiques aux mots ciblés entre les blocs d'intervention et au terme de ceux-ci. Il semble qu'il aurait été souhaitable de le faire, en planifiant quelques activités de consolidation supplémentaires, pour vérifier si un réinvestissement périodique des mots (hors de la période initiale d'intervention) révélerait un portrait différent de la rétention des mots selon l'approche. Un tel choix aurait toutefois ajouté un poids aux enseignantes, qui ont déjà fait preuve de beaucoup de générosité dans un contexte difficile de pandémie. Précisons par ailleurs que la recension exhaustive des occasions où les mots des séances précédentes étaient réutilisés spontanément en classe s'est montrée irréaliste et nous croyons qu'il en aurait fort probablement été de même si nous avions prévu la réutilisation de chaque mot, par exemple au moins dix fois, entre le T2 et le T3.

À ces considérations, qui mènent à associer l'absence d'activités entre T2 et T3 à une certaine neutralisation de l'effet de la condition (avec ou sans OR) sur la rétention, nous souhaitons néanmoins apporter certaines

nuances liées aux types d'analyses effectuées. Rappelons en effet que celles-ci se basaient sur la comparaison de l'évolution des scores (dans ce cas de T2 à T3) selon l'approche. Ainsi, nos résultats indiquent que la rétention est demeurée similaire, dans tous les groupes, en fonction des apprentissages faits au T2. Dans l'optique où les élèves ayant travaillé en OR présentent très majoritairement des scores plus élevés au T2, et conséquemment au T3, il semble que ces élèves auraient retenu leurs apprentissages lexicaux plus marqués, ce qui fait foi, en quelque sorte, de la profondeur de leurs apprentissages (et ce qui paraît fort encourageant).

Alors que ces réflexions portent plus spécifiquement sur notre deuxième objectif de recherche, il s'avère intéressant de vérifier si certaines d'entre elles se rapportent également à notre troisième objectif de recherche, plutôt axé sur les résultats obtenus par les élèves à risque.

6.4 L'interprétation des résultats obtenus par les élèves à risque : une perspective comparative basée sur l'approche

Complémentairement au premier, le troisième objectif spécifique de cette recherche vise à comparer l'apprentissage de vocabulaire d'élèves à risque ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés en contexte d'OR à celui d'élèves à risque ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation des mots. Les analyses comparatives menées pour répondre à ce troisième objectif génèrent des résultats qui suivent une tendance très similaire à ceux observés indépendamment du profil des élèves. Ainsi, plusieurs considérations évoquées dans la section précédente au regard des apprentissages faits par l'ensemble des élèves, selon l'approche, se rapportent également aux élèves à risque. D'autres résultats, issus de la comparaison des scores ou de l'évolution des scores selon le type d'activités de consolidation vécues par les élèves à risque, se montrent pourtant différents de ceux observés pour l'ensemble des élèves. Dans ces conditions, il importe de réfléchir à ce qui pourrait expliquer ces résultats afin de mieux comprendre comment s'effectue l'apprentissage de mots ciblés, selon l'approche, dans le cas plus spécifique des élèves à risque.

6.4.1 Un regard sur les résultats des élèves à risque, comparés selon l'approche, qui suivent la tendance de l'ensemble des élèves

Cette section vise à mettre en parallèle les résultats issus des analyses basées sur la comparaison des scores ou de l'évolution des scores chez les élèves à risque, selon l'approche à laquelle ils étaient associés, à ceux observés dans une perspective comparative analogue, indépendamment du profil des élèves. En ce sens, nous relevons ici les résultats comparés entre les groupes G^{ROR} et G^{RAA} qui présentent des similarités avec ceux discutés dans la section précédente, se rapportant à l'ensemble des élèves, et qui conduisent logiquement à des explications du même ordre, à des considérations communes.

D'abord, des gains lexicaux significatifs en réception (T1-T2) ont été effectués par les élèves à risque à chaque bloc d'intervention, sans égards à l'approche utilisée. Une fois de plus, de tels résultats renseignent sur l'efficacité de la démarche d'enseignement direct (Beck et coll., 2013), mais ici plus spécifiquement auprès des élèves à risque, un postulat admis par divers chercheurs (Brabham et Lynch-Brown, 2002 ; Coyne et coll., 2004). Ces résultats revêtent par ailleurs un intérêt particulier pour démontrer le potentiel des élèves à risque à mobiliser leurs ressources pour apprendre de nouveaux mots et ainsi enrichir leur bagage lexical de manière marquée dans la langue de scolarisation. Ce dernier constat renvoie aux propos de Gosselin-Lavoie (2021), qui fait valoir l'importance de « renverser un paradigme déficitaire quant à la vision des enfants à risque bi/plurilingues » (p. 251), une réflexion que nos résultats permettent de rapporter à l'ensemble des élèves à risque ayant formé nos groupes G^{ROR} et G^{RAA} (bi/plurilingues ou non).

Plus précisément, rappelons que les données associées à la tâche de définition mettent en évidence une tendance à la hausse de l'évolution moyenne des scores au fil des blocs d'intervention (de T1 à T2) pour les groupes d'élèves à risque ayant travaillé en OR et, inversement, une tendance à la baisse de l'évolution des scores au fil des blocs pour les groupes d'élèves à risque ayant participé à d'autres types d'activités. De même, les élèves à risque associés à la condition OR ont réussi de façon significativement supérieure à produire la forme des mots au T2 du bloc 3. Puis, la rétention des apprentissages chez les élèves à risque ne s'avère pas différente selon le type d'activités de consolidation vécues, et ce, concernant toutes les facettes des mots évaluées dans nos trois tâches.

Ainsi, la capacité plus marquée des élèves du G^{ROR} à définir et à produire les mots du bloc 3 ainsi que la rétention des connaissances sur les mots quasi équivalente d'un groupe d'élèves à risque à l'autre s'avèrent très comparables aux résultats obtenus par l'ensemble des élèves associés à la condition OR en comparaison avec leurs pairs. À la lumière de ces observations, il importe d'expliquer ces résultats comparés entre groupes d'élèves à risque (selon l'approche) en suivant les mêmes raisonnements que ceux tenus pour l'ensemble des élèves. Nous prenons ici un raccourci en rappelant leurs grandes orientations, mais l'ensemble des réflexions sous-jacentes à ces raisonnements peuvent être consultées dans la section [6.3](#).

Dans cette perspective, nous associons la coconstruction entre pairs, l'utilisation plus fréquente de stratégies métalinguistiques et la création plus active de réseaux entre les mots lors de la consolidation des mots dans le groupe G^{ROR} à une connaissance plus profonde des mots et à une meilleure préparation à la tâche de définition (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Delamotte-Legrand, 2002 ; Hébert et Lafontaine, 2012 ; Read, 2004) ; l'influence de l'appropriation graduelle de la posture en OR (tant chez les enseignantes que chez les élèves) expliquerait la différence plus marquée entre les groupes d'élèves à risque au bloc 3. Nous reconnaissons aussi l'effet du choix des activités de consolidation des mots sur les différences de scores observées. Comme constaté auprès de l'ensemble des élèves ayant travaillé en OR, les élèves du groupe

G^{ROR} pourraient avoir profité d'un travail supplémentaire sur le sens des mots et de la répétition de certaines activités d'un bloc à l'autre (Schwartz, 2016). À l'inverse, les élèves du groupe G^{RAA} auraient possiblement trouvé plus difficiles ou moins ludiques certaines activités du bloc 3 (p. ex. : activités « Les contraires » et « Mot manquant »), ce qui pourrait avoir entraîné un certain désengagement de leur part et qui expliquerait la baisse de leurs scores ou de l'évolution de leurs scores aux tâches de définition et de production de la forme des mots. En définitive, le manque de réinvestissement (planifié) des mots ciblés entre les séquences d'intervention pourrait servir d'explication à la rétention quasi équivalente de ces mots d'un groupe d'élèves à risque à l'autre. L'effet durable des apprentissages lexicaux réalisés par des élèves à risque a d'ailleurs été démontré dans une étude menée par Puhalla (2010), au cours de laquelle l'utilisation répétée des mots appris, au-delà des semaines d'intervention, était planifiée. Au contraire, l'écart lexical avantageux observé en cours d'expérimentation par Pullen et ses collaboratrices (2010) chez des élèves à risque ayant bénéficié de séances intensives de consolidation des mots par rapport à leurs pairs (à risque également, mais n'ayant pas participé à ces séances intensives) ne s'est pas maintenu au posttest différé ; l'absence de révision des mots au terme des séances intensives d'enseignement des mots caractérisait cette dernière recherche.

Si nous constatons que les apprentissages lexicaux faits par les élèves à risque dans le cadre de notre recherche s'effectuent en plusieurs points comme ceux de l'ensemble des élèves, certains résultats comparés entre groupes d'élèves à risque (selon l'approche) ne suivent pas une telle tendance. C'est ce qui est abordé dans la prochaine section.

6.4.2 Un regard sur les résultats des élèves à risque, comparés selon l'approche, qui diffèrent de ceux de l'ensemble des élèves

L'analyse de nos données a permis de relever certaines différences de scores ou d'évolution des scores plus spécifiques à la comparaison des groupes d'élèves à risque entre eux, selon le type d'activités de consolidation des mots auquel ils ont été soumis. Nous exposons ci-après ces points divergents entre les groupes G^{ROR} et G^{RAA}, accompagnés de pistes d'explication.

De façon générale, les différences décelées entre les groupes d'élèves à risque se montrent en faveur d'une approche de consolidation des mots en OR, et ce, en fonction des résultats obtenus aux trois tâches évaluatives. Nous observons en effet une évolution des scores (T1-T2) plus élevée au bloc 3, tant pour la tâche de définition que pour la tâche à choix multiple, et des scores supérieurs au même bloc d'intervention pour la tâche de production de la forme des mots (T2), chez les élèves à risque du groupe G^{ROR}. Si nous avons présenté et expliqué certains de ces résultats, qui s'approchent de ceux observés chez l'ensemble des élèves, dans la section précédente, nous souhaitons relever quelques faits propres aux élèves à risque : la tâche à choix multiple s'ajoute comme mesure distincte entre les groupes, le bloc 3 uniquement est concerné

par les différences de scores ou d'évolution des scores significatives et la taille d'effet associée à ces différences est chaque fois considérée forte, soulignant l'importance de l'approche pour les expliquer. Nous approfondissons ici ces observations.

Ainsi, la tâche à choix multiple s'est montrée significativement mieux réussie par les élèves du groupe G^{ROR} au bloc 3. Nous avons vu précédemment que cette tâche s'avérait moins complexe que les autres tâches évaluatives, selon le modèle de Laufer et Goldstein (2004), puisqu'elle visait la reconnaissance du sens et de l'usage des mots (et non le rappel des connaissances sur les mots). Si l'ensemble des élèves semblaient arriver de façon quasi équivalente (et parfois même intuitive) à réaliser cette tâche, malgré le degré d'approfondissement variable des mots en fonction de l'approche de consolidation des mots vécue, il est envisageable que les élèves à risque n'aient pas vécu la situation de la même façon. Rappelons d'ailleurs que ces élèves ont été considérés à risque à la genèse du projet en raison de leur bagage lexical moins développé dans la langue de scolarisation. Les élèves à risque possédaient donc fort probablement moins de connaissances sur les propriétés morphosyntaxiques des mots ciblés et sur leurs cooccurrences, le contenu principalement évalué par la tâche à choix multiple ; les résultats aux trois prétests confirment d'ailleurs ce postulat, puisque les élèves à risque ont obtenu des scores moyens plus faibles que les autres élèves dans une proportion de 15 % à cette tâche. Le défi qu'elle présentait était d'ailleurs considérable pour ces élèves, comme elle exigeait de connaître non seulement les mots ciblés, mais également le sens global des mots mis en relation avec eux, dont les cooccurrences (Bastien, 2015).

Si les observations précédentes se rapportent à tous les élèves à risque, nous émettons l'hypothèse que l'apprentissage des mots à l'oral et en coconstruction entre pairs ait pu faciliter l'émergence de ces connaissances lexicales chez les élèves du groupe G^{ROR}. Ainsi, le travail collaboratif et le réajustement de la compréhension, qui servent d'assises à l'OR, ont possiblement contribué à mieux cerner les relations que les mots ciblés entretiennent avec d'autres mots, à réorganiser le vocabulaire des élèves (Plessis-Bélair, 2018 ; Sardier, 2020) et, en conséquence, à structurer les diverses propriétés des mots en mémoire (MEES, 2017b). À cet effet, Berthiaume et ses collaborateurs (2020b) rappellent que « plus les élèves possèdent de connaissances associées aux mots, mieux ceux-ci seront représentés en mémoire » (p. 89).

Nous avons précédemment émis l'hypothèse que l'appropriation graduelle de la posture en OR par les enseignantes et les élèves expliquerait les différences de scores plus marquées au bloc 3 pour les tâches de définition et de production des mots, ce qui peut également s'appliquer à la tâche à choix multiple. Nous présumons ainsi que la posture d'étayage mieux maîtrisée au bloc 3 a favorisé la prise de risque et la participation de tous les élèves (incluant ceux à risque) aux discussions lexicales ainsi que des réflexions plus approfondies sur les mots (Barth, 2018 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; Plessis-Bélair, 2004), menant à une exposition accrue aux mots employés en contexte par les pairs et l'enseignante et, conséquemment, à

l'apprentissage d'une diversité de connaissances sur les mots. Dans le même ordre d'idées, il est possible qu'en raison de leur profil, les élèves à risque, qui possèdent sans doute une connaissance « réseautée » plus limitée dans la langue de scolarisation que leurs pairs, aient eu besoin une période d'apprentissage plus longue (Bastien, 2015 ; Read, 2004) ; ce scénario expliquerait que la différence d'évolution des scores T1-T2 à la tâche de définition se soit montrée significative au bloc 3 uniquement. Qui plus est, le fait que les mots du dernier bloc étaient moins connus avant l'intervention a probablement présenté un défi supplémentaire aux élèves du groupe G^{RAA}, qui n'ont pas participé aux activités de consolidation en contexte oral de coconstruction entre pairs.

Finalement, nous proposons une piste de réflexion qui pourrait expliquer la forte taille d'effet associée aux différences de scores et d'évolution des scores au bloc 3 entre les groupes d'élèves à risque. Nous avons constaté une tendance plus forte des élèves du groupe G^{RAA} à confondre les mots appris que leurs pairs. Par exemple, lors de la tâche de définition des mots, un élève de ce groupe a répondu « se mettre en boule » à la question « Que veut dire le mot *opposé* ? », en faisant fort probablement référence à la définition du mot *recroquevillé*. De même, un élève a nommé le mot *conquérir* au lieu du mot *se percher* dans le cadre de la tâche productive, n'associant pas le mot attendu à la mise en situation donnée (dans ce cas : « Le hibou est allé _____ au sommet d'un grand arbre. »). Nous émettons l'hypothèse que tous les élèves à risque ont emmagasiné dans leur mémoire une foule de connaissances sur les mots au fil de l'expérimentation. Or, les réseaux entre les mots et entre leurs propriétés se seraient mieux organisés chez les élèves du groupe G^{ROR} ayant participé à des discussions lexicales en contexte d'OR (Plessis-Bélair, 2018 ; Sardier, 2020), alors que ces connaissances auraient eu tendance à s'entremêler plus souvent chez les élèves du G^{RAA}, et encore davantage après avoir été exposés à un plus grand nombre de mots nouveaux. Cette piste paraît plausible, puisque l'OR favorise l'établissement de liens entre des idées, des notions, des concepts, de nouvelles connaissances et l'expérience personnelle (Plessis-Bélair, 2018).

Pour conclure cette section, nous souhaitons mettre en exergue le fait que la majorité des pistes d'interprétation de nos résultats se rapportent tant à l'ensemble des élèves qu'aux élèves à risque. Dans ces conditions, nous insistons plus généralement sur l'importance de créer des conditions favorables au développement lexical des apprenants, ce que soutiennent d'ailleurs les tenants de l'approche écosystémique (Borri-Anadon et coll., 2018 ; Larose et coll., 2004). Parmi ces conditions favorables, l'étayage s'inscrit comme un geste professionnel incontournable (Bucheton et Soulé, 2009) ; nous approfondissons à présent son apport dans le cadre de notre expérimentation.

6.5 L'interprétation des résultats dans une perspective comparative basée sur le profil des élèves : un regard sur le type d'étayage fourni

Dans l'optique de mettre en œuvre des conditions favorables à la réalisation des activités dans le cadre de cette étude, tous les élèves ont bénéficié de l'étayage de l'adulte. Or, rappelons que nous avons appuyé nos interventions sur les principes de différenciation pédagogique (Prud'homme et coll., 2016) en offrant aux élèves à risque, indépendamment de l'approche de consolidation des mots, un étayage soutenu au moment de la consolidation du vocabulaire (Puhalla, 2010 ; Pullen et coll., 2010), que nous considérons comme une rétroaction ajustée à leurs besoins.

Notre quatrième objectif de recherche vise donc à observer si l'étayage soutenu offert aux élèves à risque au moment des activités de consolidation des mots permet de réduire l'écart entre ces élèves et ceux qui possédaient un bagage lexical plus élevé à la genèse du projet. Dans cette perspective, nos analyses de données quantitatives ont comparé les résultats obtenus par les élèves selon leur profil (à risque/non à risque). Complémentairement, l'analyse de nos données qualitatives apporte un éclairage sur les résultats quantitatifs observés.

6.5.1 Un regard sur les résultats obtenus par les élèves, comparés selon leur profil

D'entrée de jeu, rappelons que l'évolution des scores du T1 au T2 associée aux deux tâches réceptives s'est révélée significative aux trois blocs d'intervention, et ce, tant chez les élèves à risque que non à risque. Il importe donc de souligner les apprentissages lexicaux importants réalisés, notamment par les élèves à risque, afin de nuancer les observations présentées dans cette section visant à comparer les scores selon le type d'étayage reçu.

En gardant à l'esprit cette précision, mentionnons que les scores obtenus par les élèves à risque s'avèrent, dans la très grande majorité des cas, plus faibles que ceux obtenus par leurs pairs, sans égards aux facettes des mots évaluées. Qui plus est, plusieurs comparaisons entre ces scores (T1-T2), basées sur le profil des élèves, sont jugées significatives. Contrairement à d'autres chercheurs, comme Puhalla (2010), de tels résultats ne permettent donc pas de démontrer que l'étayage soutenu offert aux élèves à risque au moment des activités de consolidation permet de réduire l'écart entre ces élèves et ceux qui possédaient un bagage lexical plus élevé au début de la recherche. La précédente présomption est toutefois envisagée pour expliquer la rétention comparable des apprentissages entre élèves à risque et non à risque, mais là encore, certaines nuances s'imposent. Dans ce qui suit, nous revenons brièvement sur les résultats comparés selon le profil des élèves afin de contextualiser l'interprétation que nous faisons de ces informations divergentes.

Ainsi, l'évolution des scores de T1 à T2 aux deux tâches réceptives montre l'avantage significatif des élèves non à risque, aux trois blocs d'intervention. Il en va de même pour la tâche productive, c'est-à-dire que les

élèves considérés non à risque ont réussi significativement mieux que leurs pairs à risque à produire la forme des mots au T2 des trois blocs d'intervention. Ces résultats nous semblent dignes d'intérêt, puisque les hypothèses préliminaires à l'expérimentation de notre recherche tendaient vers une réduction de l'écart observable entre les élèves selon leur profil, par l'apport d'un étayage soutenu aux élèves à risque, une conjecture qui n'a pas été démontrée par les résultats présentés ci-devant.

Sur une note plus positive, les résultats de nos analyses comparatives en fonction du profil des élèves, basés sur les tâches réceptives, s'avèrent tous non significatifs de T2 à T3. Nous associons ces résultats à une rétention comparable des apprentissages lexicaux réceptifs entre élèves à risque et non à risque (indépendamment de l'approche) et il devient dans ce cas légitime de croire que l'étayage soutenu offert aux élèves à risque y aurait joué un rôle, à l'instar des observations réalisées avant nous par Puhalla (2010).

Les résultats des analyses comparatives de T2 à T3 pour la tâche productive se montrent plus mitigés. D'une part, des différences significatives sont observées, démontrant la plus grande facilité avec laquelle les élèves non à risque ont produit la forme des mots issus des œuvres 1 et 3. D'autre part, l'évolution des scores concernant la production de la forme des mots issus de l'œuvre 2 ne s'est pas révélée (significativement) différente en fonction du profil des élèves. Les premiers résultats écartent la possibilité d'un apport de l'étayage soutenu sur la rétention des mots en production chez les élèves à risque (du moins aux blocs 1 et 3). Pour expliquer ce constat, distinct de celui émis pour les tâches réceptives, nous revenons au modèle de Laufer et Goldstein (2004), selon lequel une tâche productive en rappel constituerait le pôle le plus complexe sur le continuum de difficulté des tâches lexicales, ce que plusieurs chercheurs corroborent d'ailleurs (Kamil et Hiebert, 2005 ; Sardier et Grossmann, 2010) ; en bref, le niveau de difficulté que représente la production de la forme des mots rendrait plus difficile sa maîtrise par les élèves à risque. Pourtant, la rétention comparable des apprentissages lexicaux en production au bloc 2, entre élèves à risque et non à risque, ne suit pas cette logique et apporte une nuance importante au modèle de Laufer et Goldstein (2004) : l'apprentissage ne s'effectue pas obligatoirement du simple au complexe (Sardier et Grossmann, 2010). Ces observations soulèvent en conséquence une foule d'interrogations. L'étayage fourni aux élèves à risque était-il différent dans le cas de la deuxième œuvre ? Les mots tirés de cette œuvre ont-ils été davantage réemployés en classe ?

En réponse à la première question, la consultation de nos diverses sources de données (bandes vidéos filmées en classe, journaux de bord et verbatims des entretiens semi-dirigés) ne semble pas démontrer un étayage différent fourni aux élèves à risque (ou non) lors des activités de consolidation réalisées en lien avec les mots de l'œuvre 2, soit l'album « Ours et le murmure du vent » de Marianne Dubuc (2020). Au contraire, comme souligné dans la section [6.1](#), l'amélioration de la posture d'étayage a plutôt été constatée au bloc 3. Or, les traces consultées mènent à observer un intérêt particulier pour cette œuvre par les enseignantes et les

élèves, qui pourrait avoir alimenté leur curiosité envers les mots qui en sont issus (Tremblay, 2022). De même, il est possible qu'un étayage différent ait été apporté au moment de la lecture de l'œuvre, du moins selon les propos d'une enseignante. En effet, cette dernière a trouvé l'œuvre 2 plus complexe et, en conséquence, elle a mentionné en entretien avoir fourni davantage d'explications en cours de lecture pour faciliter l'accès au/aux sens de cette œuvre dite *polysémique* (Tauveron, 2002 ; Turgeon, 2013), autrement dit ouverte à une pluralité d'interprétations. Voici quelques extraits des journaux de bord des enseignantes qui appuient ces propos.

E1 : C'est certain que j'ai trouvé que certains des livres pour les petits étaient difficiles [...] Puis, pas juste au niveau du vocabulaire, parce que c'était ça qu'on s'attendait d'aller trouver des mots difficiles pour les travailler, mais tu sais, en particulier « Ours et le murmure du vent », il était difficile à comprendre pour les enfants. Il était long. Puis, l'histoire, c'était une belle histoire, mais ils ont vraiment... J'ai eu besoin de l'expliquer.

E4 : Un [livre] qui m'a charmée, c'est l'*Ours* parce que l'histoire a intrigué les enfants, par le fait qu'ils se posaient toujours des questions, comme « Pourquoi l'ours part-il ? » Le fait que ça posait beaucoup de questions par rapport au texte, par rapport à l'histoire, ça a été plus puissant ! Ils [les élèves] revenaient souvent regarder ce livre-là, puis ils reprenaient les mots, tu sais, comme *clairière*. Ils avaient le gout de retourner [dans le livre] et ils étaient intrigués ces enfants-là, curieux !

Ces observations ramènent à la deuxième question : l'intérêt plus marqué pour l'œuvre 2 a-t-il entraîné un réemploi plus fréquent des mots issus de cette œuvre ? En fait, la réponse à cette question a été documentée dans la section portant sur le réemploi lexical du chapitre de résultats. Nous y avons additionné toutes les traces de réemploi spontané des mots ciblés dans le quotidien de la classe collectées dans nos matériaux de recherche. Au total, 92 situations différentes ont été rapportées. De celles-ci, 24 se rapportent aux mots de l'œuvre 1, 47 sont liées aux mots de l'œuvre 2 et 21 concernent les mots de l'œuvre 3. Le réemploi plus fréquent des mots de l'œuvre 2, bien que nous ne puissions pas prouver qu'il soit lié à l'engouement pour cette œuvre, offre une piste d'explication en ce qui a trait à la rétention comparable des apprentissages lexicaux productifs entre élèves à risque et non à risque à l'œuvre 2. Le réemploi des mots agirait sur l'imprégnation nécessaire à la mémorisation de nouveaux mots (Sardier, 2016) et jouerait ainsi un rôle crucial sur la connaissance des mots en production.

À la lumière de ce qui précède, la possibilité d'un certain effet de l'étayage soutenu sur la rétention des apprentissages lexicaux des élèves à risque demeure à démontrer. De même, cette section met en exergue l'absence d'effet ou l'effet peu perceptible de l'étayage soutenu sur les apprentissages lexicaux de ces mêmes élèves, principalement de T1 à T2. Si nous avons exploré quelques pistes de discussion à cet effet, plusieurs données qualitatives recueillies dans le cadre de notre recherche contribuent à pousser plus loin nos réflexions.

6.5.2 Un regard nuancé sur les résultats comparés selon le profil des élèves, à partir des données qualitatives sur l'étayage

Les propos précédents établissent déjà quelques liens avec nos données qualitatives dans l'optique d'expliquer nos résultats comparés selon le profil des élèves. Or, comme ces comparaisons visent essentiellement à mieux cerner l'effet de l'étayage soutenu sur les apprentissages lexicaux des élèves à risque, nous centrons cette section plus spécifiquement sur la mise en relation entre nos résultats de nature qualitative relatifs à l'étayage et les résultats de nature quantitative rapportés précédemment.

Il importe d'abord de préciser que les principes d'étayage sur lesquels s'est fondé notre devis de recherche ont été généralement respectés en cours d'expérimentation. En effet, nous visions un étayage soutenu auprès des élèves à risque se traduisant par une présence accrue de la chercheuse au moment de la réalisation des activités de consolidation des mots (de Manchec, s.d.). Ce principe a été suivi et la comparaison du temps moyen d'étayage selon le profil des élèves en témoigne (voir le [tableau 38](#)). Comme prévu, les postures d'accompagnement et d'enseignement ont également été adoptées auprès des élèves à risque et, puisque les autres élèves étaient plus nombreux à devoir être soutenus en même temps par l'enseignante, une posture de lâcher-prise a été adoptée par moments auprès de ces derniers. Les pistes d'interprétation associées aux conditions de mise en œuvre de l'oral réflexif dans la section [6.1](#) fait toutefois état d'une posture de contrôle difficile à éviter chez les enseignantes en appropriation des gestes d'étayage. Ce faisant, leurs interventions occupaient parfois une place considérable au sein des discussions de groupe (Bucheton et Soulé, 2009).

L'analyse qualitative de l'étayage montre toutefois des distinctions relatives aux actes de parole employés auprès des élèves en fonction de leur profil. Si l'adulte a eu souvent tendance à encourager les élèves (renforcement positif ou encouragement à s'engager dans la tâche) et à vérifier une réponse ou une information, tant auprès des élèves à risque qu'auprès de leurs pairs, d'autres actes de parole ont été plus souvent utilisés auprès des élèves à risque, comme effectuer un rappel des consignes. Inversement, l'acte d'inviter un élève à approfondir une idée a été plus souvent observé en contexte d'accompagnement auprès des élèves non à risque. Ces constats rappellent que l'étayage, par définition, doit s'ajuster en fonction des besoins observés, ce qui se rapporte plus largement aux assises théoriques de la zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1997). Partant de ces faits, il devient néanmoins plus incertain que l'étayage reçu par les élèves à risque s'est avéré nettement plus avantageux du point de vue des apprentissages lexicaux (plus de rappel des consignes, moins d'approfondissement des idées). Par surcroît, nous avons vu que l'étayage n'était pas tout à fait du même ordre selon la condition expérimentale. Certes, des actes de parole visaient de façon commune à clarifier la tâche à effectuer et à modéliser certaines étapes de réalisation, mais l'étayage auprès des élèves ayant participé aux activités de consolidation en OR était centré sur la création de conflits cognitifs dans un but de coconstruction des savoirs, ce qui n'était pas le cas

auprès des autres élèves. Dans ces conditions, il semble que le contenu et l'intention de l'étayage pouvaient varier d'un groupe à l'autre, tout comme les effets attendus.

L'unicité et l'expérience professionnelle de chaque intervenante (enseignantes et chercheuse) ont également pu affecter les gestes pédagogiques posés et les actes de parole employés. À cet effet, Carsalade et ses collaboratrices (2001) font remarquer que la façon dont les enseignantes interviennent, par exemple le fait que certaines acceptent une démarche en tâtonnement ou que d'autres encouragent des échanges entre élèves plutôt qu'un dialogue entre l'enseignante et un élève particulier, agit sur la manière de s'exprimer des élèves en cours d'activité et d'effectuer la tâche proposée. Les rencontres d'accompagnement (chercheuse/enseignantes) entre les blocs d'intervention visaient justement à harmoniser les pratiques. Or, rappelons à cet égard que les enseignantes associées à la condition OR rapportaient de plus nombreux obstacles vécus pendant l'expérimentation des séquences d'intervention que les autres participantes. En réponse à leurs besoins, elles ont reçu un accompagnement plus soutenu, basé entre autres sur les gestes d'étayage. Ainsi, l'uniformité de l'étayage d'un groupe à l'autre est remise en question.

Sur le plan de l'unicité des élèves, rappelons que la sélection des élèves à risque s'est effectuée sur la base d'un bagage lexical plus limité dans la langue de scolarisation (au début du projet). Or, en cours d'expérimentation, nous avons pu observer que plusieurs d'entre eux présentaient également d'autres types de difficultés (p. ex. : trouble du déficit de l'attention, difficultés d'apprentissage, trouble d'opposition). Ce constat ne se rapportait pas en aussi grande proportion dans les groupes d'élèves non à risque. Bien que des mesures adaptées à leurs besoins aient été mises en place pendant les activités de consolidation (p. ex. : modélisations supplémentaires, rappel plus fréquent des consignes, utilisation de matériel de manipulation, offre de choix, travail en station verticale), l'étayage soutenu fourni à ces élèves n'a sans doute pas répondu entièrement à leurs besoins. Des sous-groupes plus restreints, un temps d'activité allongé, un espace de travail évitant davantage les distractions sont quelques exemples de conditions qui auraient pu compléter l'étayage soutenu fourni aux élèves des groupes G^{ROR} et G^{RAA} pour ainsi optimiser conséquemment leurs apprentissages lexicaux (<https://www.taalecole.ca/>).

Finalement, certains contextes se sont tout simplement avérés moins propices à l'étayage soutenu auprès des élèves à risque. Par exemple, des activités se déroulant en grand groupe permettaient moins naturellement la différenciation des interventions.

D'après ce qui précède, malgré une planification rigoureuse, l'étayage constitue un geste professionnel voué à évoluer et à s'ajuster en fonction de l'immédiateté et de la dynamique de l'action en cours (Vallat, 2012). Par conséquent, les conditions favorables pour comparer l'étayage apporté aux élèves à risque et non à risque n'ont pas toujours été réunies.

En posant un regard plus général sur cette section et les précédentes, notons que nos quatre premiers objectifs concernent des apprentissages lexicaux réalisés dans un contexte circonscrit. Il importe de distinguer la connaissance des mots dans de tels contextes et le transfert de cette connaissance, s'actualisant dans son réemploi (Sardier et Grossmann, 2010). C'est précisément ce qui nous intéresse dans la section suivante.

6.6 L'interprétation des résultats relatifs au réemploi des mots

Selon Beck et ses collaborateurs (1987), le stade le plus élevé de connaissance des mots fait référence à une connaissance décontextualisée, qui se traduit par un emploi hors du contexte dans lequel le mot a été initialement rencontré et qui prend en compte ses règles d'usage. Le réemploi, dans sa manifestation optimale, correspond à ce stade de connaissance des mots et il peut s'effectuer tant en production (à l'oral et à l'écrit) qu'en réception (en lecture et à l'écoute). Bien qu'il puisse s'exprimer à différents degrés (p. ex. : le réemploi productif à l'oral pourrait être contextualisé dans un énoncé trop court ou sémantiquement trop neutre pour montrer que l'élève connaît le sens et l'usage du mot [Moser, 2012]), il témoigne généralement de la profondeur de l'apprentissage des mots ainsi que de leur rétention ; d'ailleurs, l'inverse se montre également vrai, c'est-à-dire que la profondeur de la connaissance des mots facilite leur réemploi (Beck et coll., 2013 ; Marra, 2014 ; Stahl et Fairbanks, 1986). Vu l'importance de cette composante dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, elle se trouve au cœur de notre cinquième objectif spécifique de recherche, qui vise à observer l'effet de l'intervention sur le réemploi des mots chez les élèves à risque.

Avant d'aller plus loin, rappelons que nous avons étudié le réemploi lexical sous deux angles dans le cadre de cette étude. D'abord, afin de nous assurer de collecter des traces du réemploi lexical chez tous les élèves à risque, nous leur avons proposé une tâche, à chaque posttest immédiat, qui consistait à effectuer un rappel de l'œuvre lue, avec le défi d'utiliser (en production, à l'oral) le plus de mots ciblés possible. Ce type de réemploi des mots s'apparente au concept de « réplique lexicale », proposé par Guitard-Morel (2020), qui fait référence à la réutilisation des mots comme point d'appui et de continuité pour effectuer le rappel d'un texte. Or, à la différence de cette chercheuse qui se penche sur l'appropriation lexicale par médiation de l'écrit, notre contexte expérimental ne donnait pas accès à des traces écrites pendant le rappel. Dans ces conditions, le terme « réemploi » nous paraît toujours le plus juste pour représenter la situation relativement authentique de réinvestissement des mots suscitée par la tâche de rappel ; la référence aux travaux de Guitard-Morel (2020) met cependant en relief le caractère dirigé et planifié de cette tâche. C'est ce qui permet de rendre compte à la fois des limites du réemploi des mots observés dans ce contexte, mais aussi de ce qui le distingue de notre deuxième angle d'observation. Ce dernier, plus imprévisible, se base plutôt sur le réemploi lexical spontané en classe (en production, comme en réception). Les traces colligées dans un tel contexte font foi d'une intégration suffisante des mots ciblés pour les réemployer sans que cela

s'effectue « dans une situation construite exprès pour cela » (Sardier et Grossmann, 2010, p. 12). Ce sont donc les résultats associés tant au réemploi lexical « dirigé » qu'au réemploi lexical spontané que nous visons à expliquer dans ce qui suit.

6.6.1 Un regard sur le réemploi lexical « dirigé »

La tâche de rappel des œuvres lues a permis de recueillir des traces concernant la variété des mots ciblés réutilisés et le nombre d'occurrences pour chacun. Comme mentionné précédemment, si cette tâche induit une certaine spontanéité dans le réemploi des mots, elle fournit néanmoins une direction quant au réemploi attendu chez les élèves. Rappelons par ailleurs que ce contexte évaluatif a recentré les observations sur le réemploi en production à l'oral seulement et qu'il se rapportait spécifiquement aux élèves à risque afin de répondre à notre cinquième objectif spécifique de recherche. Les particularités de cette tâche justifient l'intérêt d'étudier les résultats qui en sont issus de façon distincte. Dans cette optique, nous posons d'abord un regard global sur le réemploi dans un tel contexte, puis nous nous penchons sur les différences observées selon les caractéristiques des mots.

Les résultats issus de la tâche de rappel de l'œuvre lue laissent croire à un avantage de la consolidation des mots en contexte d'OR sur le réemploi lexical. En effet, le nombre d'occurrences et la variété des mots ciblés utilisés lors de cette tâche étaient plus élevés chez les élèves du G^{ROR}, comparativement à leurs pairs du G^{RAA}. Plusieurs parallèles peuvent par ailleurs être effectués entre les résultats obtenus à cette tâche et ceux des analyses quantitatives basées sur l'évolution des scores du prétest au posttest aux tâches réceptives et sur les scores moyens au T2 à la tâche productive : dans l'ensemble, les résultats ont tendance à augmenter au fil des blocs d'intervention chez les élèves à risque qui ont participé à des activités de consolidation des mots en OR et à diminuer chez leurs pairs. Comme les résultats sont comparables, il est possible d'imaginer que les pistes d'explication fournies dans la section [6.4](#) pourraient se rapporter à ceux-ci. Dans cette perspective, nous associons la coconstruction entre pairs et la création plus active de réseaux entre les mots lors de la consolidation des mots en OR à une connaissance plus profonde des mots favorisant leur réemploi (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Delamotte-Legrand, 2002 ; Hébert et Lafontaine, 2012 ; Read, 2004). En contrepartie, les élèves du groupe G^{RAA} auraient possiblement trouvé plus difficiles ou moins ludiques certaines activités du bloc 3, ce qui pourrait avoir affecté le niveau de connaissance des mots associés à ce bloc (Beck et coll., 2013 ; Puhalla, 2010) et, par ricochet, leur réemploi (Stahl et Fairbanks, 1986).

Sous un regard différent, le réemploi moins varié des mots au bloc 3, et ce, sans égards à l'approche de consolidation, suscite certains questionnements et laisse supposer que plusieurs de ces mots jouaient un rôle périphérique dans le rappel du texte (non essentiels au rappel) ou qu'un moins grand nombre d'entre eux avaient été appris à un niveau suffisant pour mener au réemploi. Nos réflexions à ce sujet mènent à se rapporter à celles entamées dans la section [6.2](#) portant sur les scores globaux. Nous avons d'abord évoqué

les résultats au prétest, qui indiquent une très faible connaissance des mots du bloc 3 avant l'intervention, comparativement aux mots tirés des deux premiers blocs ; nous supposons que la période de consolidation des mots s'est avérée trop courte pour favoriser un apprentissage optimal de certains mots travaillés dans ce bloc. Nous avons ensuite fait référence au type d'œuvre, soit l'album documentaire. Si d'une part nos données qualitatives ne montrent aucune trace d'un intérêt moindre des élèves envers l'œuvre 3, nous nous questionnons d'autre part quant à l'effet de ce type d'œuvre sur l'aisance des élèves à en faire le rappel. Les albums documentaires peuvent se révéler moins familiers aux élèves (Boudreau et Beaudoin, 2015). De même, bien que la tâche de rappel s'applique tant aux textes courants qu'aux textes littéraires (Montésinos-Gelet et coll., 2022), il est possible que les macroprocessus essentiels à la compréhension de la structure du texte descriptif (le texte de l'œuvre 3 est à dominance descriptive) aient été moins enseignés aux élèves du 1^{er} cycle concernés par cette recherche. La connaissance qui s'y rapporte dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009b), soit « identifier un sujet central et ses différents aspects », n'est d'ailleurs prescriptive qu'à partir de la 3^e année.

Certains mots ont davantage été réemployés lors de la tâche de rappel de l'œuvre. Sans surprise, les mots qui ont montré une évolution des scores plus marquée de T1 à T2 ont tendance à être réemployés plus fréquemment. C'est le cas du mot *recroquevillé*, mot le plus appris selon les données du [tableau 20](#), mais également le plus souvent réemployé lors de la tâche de rappel, avec 29 occurrences. Précisons que ce mot revenait à plusieurs reprises dans l'œuvre « Au dodo les animaux » (Kolodny, 2020) (trois fois), ce qui confirme d'abord les postulats de Graves et ses collaborateurs (2014) sur la question des mots essentiels représentés par de plus nombreuses occurrences dans les albums documentaires⁷⁷ et qui soulève ensuite une hypothèse à propos de l'influence du nombre d'occurrences des mots dans une œuvre sur leur réemploi (lors du rappel de l'œuvre). Cette association n'est cependant pas toujours confirmée, car le mot *particulier*, relevé à deux reprises dans la même œuvre, se trouve parmi les mots les moins réemployés (une seule occurrence) ; la difficulté à évoquer ce mot à partir de l'illustration serait une piste à explorer dans ce cas. C'est aussi ce qui pourrait expliquer, inversement, le réemploi très fréquent (24 occurrences) de la locution *bric-à-brac* dans l'œuvre « Superflu » d'Emily Gravett (2020) : une illustration sur une page double montre clairement un grand nombre d'objets dans le désordre. Le réemploi fréquent du verbe *se percher* suit aussi cette logique, mais renverse la tendance, car bien qu'il s'agisse du troisième mot le plus réemployé lors de la tâche de rappel (19 occurrences), ce mot affiche une évolution des scores (T1-T2) inférieure à la moyenne selon le [tableau 20](#). Ce dernier résultat pourrait néanmoins s'expliquer par le fait que ce mot était le plus connu au départ parmi ceux du bloc 3, puisque 42 % et 100 % des élèves ont obtenu respectivement au

⁷⁷ Comme l'œuvre « Au dodo les animaux » d'Orith Kolodny (2020) traite du sommeil des animaux, le mot *recroquevillé* est essentiel à la compréhension des différentes positions adoptées pour dormir.

moins un point à la tâche de définition et à la tâche à choix multiple (voir [annexe 13](#)), appuyant parallèlement l'hypothèse qu'un mot bien connu a davantage tendance à être réemployé dans une tâche de rappel. Pour revenir au fait que les illustrations pourraient avoir favorisé le réemploi de ce mot, soulignons que dans le contexte initial (l'œuvre « Au dodo les animaux » d'Orith Kolodny [2020]), c'était un tigre qui était perché sur une branche, mais que d'autres animaux sur les illustrations pouvaient également paraître perchés, comme un hibou ou un koala, tous deux grimpés dans un arbre. Certains élèves nommaient donc ce mot dans de nouveaux contextes, s'approchant plutôt d'un réemploi spontané. En bref, les mots réemployés fréquemment peuvent présenter de plus nombreuses occurrences, s'avérer centraux pour dégager le sens du texte ou être mieux connus, mais ils semblent surtout être évoqués plus facilement à partir des illustrations.

Des distinctions sont observées selon les conditions expérimentales pour les trois mots les plus réemployés (*recroquevillé*, *bric-à-brac* et *se percher*), les élèves associés à la condition OR ayant réemployé considérablement plus souvent ces mots. Notre interprétation de ce constat repose sur les notions de choix et d'implication personnelle des élèves (Schwartz, 2016), plus présentes dans les activités de consolidation menées en OR (Plessis-Bélaïr, 2008b). Concrètement, dans le cas de notre étude, les élèves du groupe G^{ROR} employaient des mots de leur choix au moment des discussions entre pairs. Par exemple, au bloc 3, au cours duquel les mots *recroquevillé* et *se percher* ont été travaillés, les élèves étaient invités à associer des mots entre eux (activité « Domino-mots ») ainsi qu'à produire des phrases rigolotes en utilisant un mot ou des mots ciblés au choix (activité « Les phrases rigolotes »). Le visionnement des bandes vidéos filmées en classe montre d'ailleurs une utilisation plus fréquente de ces mots en cours de discussion ; des observations similaires sont effectuées pour le mot *bric-à-brac* présenté au bloc 1. Ces mots paraissent soit amusants en raison de leur sonorité, selon les propos des élèves (Tremblay, 2021), soit plus faciles à réemployer à partir de sources d'inspiration issues d'un environnement de classe, notamment en raison de leur caractère concret (Anokhina-Abeberry, 2000), comme c'est le cas du mot *se percher* (p. ex. : « Je suis perché sur une chaise. » et « Le toutou est perché sur la tablette. »). En contrepartie, les activités proposées aux élèves du groupe G^{RAA} étaient plus dirigées et laissaient moins d'occasions de réutiliser le même mot plusieurs fois. Par exemple, au bloc 3, lors de l'activité « Pouce en l'air », chaque énoncé proposé aux élèves contenait une occurrence d'un mot ciblé. Les rencontres multiples avec les mêmes mots et leur production plus fréquente pourraient expliquer un réemploi plus assuré de ces mots chez les élèves à risque du groupe G^{ROR} (Beck et coll., 2013 ; Coyne et coll., 2007).

Les observations précédentes portent plutôt sur les mots qui ont montré un capital de réemploi plus élevé. Or, certains mots semblent au contraire moins propices au réemploi, comme les mots *ponctuellement*, *conquérir* et *principalement*, qui ne montrent aucune occurrence de réemploi lors de la tâche de rappel. Pour expliquer ces résultats, rappelons d'abord que les mots *conquérir* et *principalement* font partie des mots les

moins appris de T1 à T2, selon nos données du [tableau 20](#). Comme les élèves ont besoin d'avoir suffisamment intégré un mot pour être en mesure de l'utiliser à bon escient (Sardier et Grossmann, 2010), un lien de cause à effet peut facilement être établi à partir de ces informations. Dans le cas des trois mots ci-devant nommés, leur caractère abstrait⁷⁸ peut constituer une limite au réemploi, considérant avant tout la période d'appropriation des mots limitée dans le cadre de nos séquences d'intervention. Nous appuyons nos propos sur ceux de Sardier et Grossmann (2010), qui précisent les aspects à considérer au regard de l'intégration d'un mot nouveau dans le lexique mental afin de le réemployer : « La variable temporelle se double d'une variable conceptuelle. Ce point est crucial lorsque le référent est abstrait et que l'élève doit alors souvent se construire le concept représenté » (p. 13). Précisons d'ailleurs que l'ensemble des mots considérés abstraits dans le cadre de notre recherche se sont révélés peu réemployés lors de la tâche de rappel, à l'exception de la locution *libre comme l'air*, qui a été réemployée relativement souvent par les élèves (13 occurrences). Ce dernier cas paraît intéressant à souligner, puisque toutes les locutions ont été utilisées assez souvent au cours de la tâche de rappel, voire très fréquemment (de 6 à 24 occurrences) ; nous revenons à cet égard sur le constat émis précédemment dans ce chapitre en ce qui a trait au plaisir éprouvé par les élèves à prononcer les locutions, qui pourrait avoir agi sur la fréquence d'utilisation de la locution *libre comme l'air* comparativement aux autres mots considérés abstraits. Pour revenir aux mots moins réemployés dans le cadre de la tâche de rappel, nous croyons par ailleurs que les élèves ont eu moins d'occasions de les utiliser dans le quotidien de la classe : peu d'images évocatrices, peu de gestes ou de stimuli visuels liés aux objets peuvent être associés à ces mots (Sardier et Grossmann, 2010). Finalement, contrairement à ce qui a été observé pour les mots plus réemployés, ceux plus rarement nommés en cours de rappel ne jouaient pas un rôle déterminant pour dégager le sens de l'œuvre lue. Il ne s'agissait donc pas de mots « essentiels » comme définis par Graves et ses collaborateurs (2014) et les élèves auraient eu recours à ce que Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2022) nomment la « macrorègle de suppression », qui consiste à « ne pas mentionner dans le rappel de texte certains éléments qui ne sont que des détails » (p. 327).

Pour compléter nos observations sur le réemploi « dirigé », nous effectuons quelques liens avec les traces de réemploi spontané observées (ce que nous approfondissons davantage dans la section suivante) afin de discuter de l'effet possible de celles-ci sur les résultats associés à la tâche de rappel.⁷⁹ Ainsi, en lien avec les propos précédents, il nous paraît pertinent de relever que nos données qualitatives présentent très peu de traces, voire aucune, de réemploi spontané en classe des mots *ponctuellement*, *conquérir* et *principalement*,

⁷⁸ Rappelons que le mot *conquérir* est considéré abstrait dans cette recherche, puisqu'il est utilisé dans l'œuvre dans un sens métaphorique (« conquérir la station debout » chez les êtres humains).

⁷⁹ Les mises en relation présentées dans ce paragraphe doivent être considérées avec prudence, puisque la tâche de rappel a été effectuée auprès des élèves à risque seulement, alors que le réemploi spontané a été documenté auprès de tous les élèves.

les mots également considérés comme les moins utilisés lors de la tâche de rappel. Ce constat ramène à l'importance de fournir de multiples occasions de réinvestissement des mots pour un apprentissage suffisamment profond menant au réemploi (Beck et coll., 2013), d'autant plus que l'inverse s'est généralement montré vrai, c'est-à-dire que les mots les plus utilisés dans le quotidien de la classe, comme *ravi* et *murmure* ont été bien réemployés lors du rappel de l'œuvre (respectivement 8 et 13 occurrences). Certains mots font toutefois exception et nous nous penchons en conséquence sur ceux-ci : *bouleverser* et *paisiblement* ont pu facilement être utilisés dans une diversité de contextes en classe (p. ex. : « Je m'assois paisiblement. », et « Je suis bouleversé d'avoir perdu ma veste préférée. »), mais n'ont pratiquement pas été nommés lors du rappel de l'œuvre. Si la très rare utilisation du mot *paisiblement* lors du rappel (une occurrence) peut s'expliquer en fonction de raisons évoquées précédemment (mot non essentiel à l'histoire), le mot *bouleverser* se présente comme un cas différent, puisqu'il est associé à un moment fort de l'histoire de laquelle il est tiré : le grand bouleversement vécu par le personnage principal, qui agit comme élément déclencheur. En réécoutant les bandes vidéos filmées lors du rappel de l'œuvre, nous constatons que les élèves nomment plutôt la cause du bouleversement (« L'ours a perdu ses amis. », « L'ours regarde par la fenêtre pour voir si ses amis vont revenir. », etc.). En bref, la grande majorité des récits des élèves mettent l'accent sur les amis perdus. Nous pouvons imaginer l'importance des amis pour les enfants de 6 à 8 ans et le caractère affectif que doit représenter pour eux le fait de les perdre, ce qui constitue une forme de réaction à l'œuvre lue en s'identifiant au personnage (Dupin de Saint-André et coll., 2022). Corolairement, les élèves auraient utilisé d'autres mots, concrets et près de leur réalité, au lieu de faire référence plus abstraitement au bouleversement vécu.

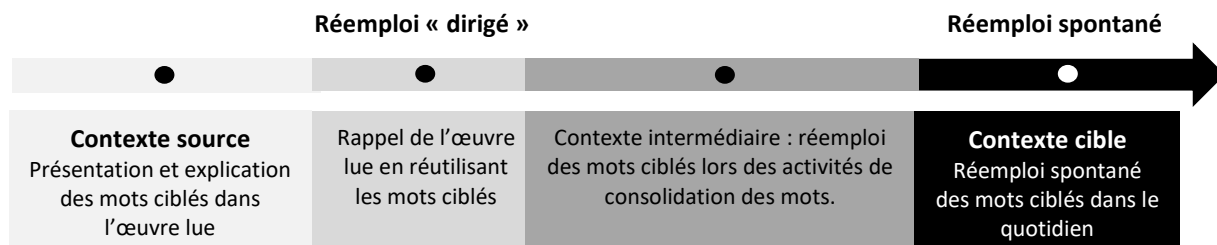
Ces dernières observations rappellent l'importance de la complémentarité des traces pour poser un regard global sur les apprentissages lexicaux réalisés par les élèves dans le cadre de ce projet et sur le réemploi qui en découle. Ainsi, nous nous intéressons plus spécifiquement au réemploi spontané des mots dans ce qui suit pour vérifier les hypothèses émises dans cette section.

6.6.2 Un regard sur le réemploi lexical spontané

Nous avons précédemment précisé ce qui distingue le réemploi lexical « dirigé » et le réemploi lexical spontané dans le cadre de notre étude. Or, des nuances sont à apporter à ce sujet, celles-ci faisant plus largement référence au concept de transfert, intrinsèquement lié au réemploi lexical (Sardier et Grossmann, 2010). Les élèves ont d'abord été en contact avec le « contexte source » (la présentation et l'explication des mots lors de la lecture de l'œuvre). Puis, ils ont réemployé ces mots à de nombreuses reprises et dans diverses situations, tant en réception qu'en production, lors des activités de consolidation ; ces dernières étaient planifiées pour viser le réemploi des mots, d'où le lien avec le réemploi « dirigé », mais plusieurs demeuraient flexibles, quant au moment, à la façon et au contexte de réemploi, s'approchant dans ces cas

davantage d'un réemploi lexical spontané. Les activités de consolidation représentaient en quelque sorte un « contexte intermédiaire » partageant des caractéristiques communes avec le « contexte source », mais s'en dégageant davantage que dans le cas du rappel du texte (ce dernier se manifestant de surcroît uniquement en production). Dans ces conditions, le réemploi qui a émergé lors des activités de consolidation s'est effectué dans un large spectre, s'approchant tantôt du réemploi « dirigé », tantôt du réemploi spontané. Puis, dans le cas d'un réemploi spontané dans le quotidien (de la classe), les élèves se détachaient encore davantage du « contexte source » pour choisir consciemment et délibérément de réemployer les apprentissages sur les mots réalisés (Presseau et coll., 2023) ; il est donc possible de considérer le réemploi spontané comme le « contexte cible », soit la finalité du travail fait sur les mots dans le cadre de notre recherche. La figure 16 illustre cette progression.

Figure 16. – La progression d'un contexte de réemploi « dirigé » vers un contexte de réemploi spontané des mots



La figure 16 montre une progression vers un choix de plus en plus conscient et délibéré des élèves à réemployer les mots ciblés. Notons que la tâche évaluative de rappel de l'œuvre a succédé aux activités de consolidation des mots dans les faits, bien qu'elle ait sollicité un degré plus faible de spontanéité dans le réemploi des mots et qu'elle s'approchait davantage du « contexte source ». Nous estimons en ce sens que les élèves avaient eu l'occasion de dépasser les exigences de cette tâche évaluative en participant aux activités de consolidation, mais que le « contexte source » pouvait se trouver plus loin en mémoire au moment du rappel de l'histoire, des précisions qui affinent les propos avancés dans la section précédente. Cela dit, c'est la suite de ce continuum qui guide nos observations dans cette section, c'est-à-dire que nous posons d'abord un regard interprétatif sur le réemploi en contexte d'activités de consolidation des mots (chez les élèves à risque), qui peut s'approcher d'un réemploi spontané (à degrés variables, selon les activités, etc.) puis nous nous intéressons au contexte cible, soit au réemploi spontané dans le quotidien (chez tous les élèves).

Lorsque nous avons analysé le réemploi des mots dans le cadre des activités de consolidation, nous avons calculé le nombre d'occurrences de mots ciblés réemployés par les élèves à risque, selon l'approche (à partir d'une sélection de bandes vidéos choisies au hasard). Nos résultats (voir [tableau 49](#)) paraissent surprenants au premier abord, puisqu'ils ne concordent pas tout à fait avec ceux observés au regard du réemploi

« dirigé » associé à la tâche de rappel. En effet, l'utilisation d'une approche en OR lors des activités de consolidation ne semble pas mener naturellement au réemploi plus fréquent des mots ciblés dans ce contexte. Tant les activités menées en OR que les autres activités avaient le potentiel de susciter le réemploi des mots : une activité d'association forme-sens (« Un mot, une image ») auprès des élèves du G^{RAA} a généré de nombreux réemplois lexicaux, tant en réception qu'en production, tout comme une activité de création de phrases auprès des élèves du G^{ROR} a induit, par sa nature, le réemploi réceptif et productif des mots ciblés (quoique dans ce deuxième cas, le rythme plus lent et plus réflexif de l'activité a mené à de moins nombreuses occurrences). En contrepartie, l'activité « Pouce en l'air » n'a entraîné aucun réemploi productif des mots ciblés chez les élèves du G^{RAA}, plaçant ces derniers dans un rôle plutôt réceptif de confirmation ou de réfutation d'énoncés formulés par l'adulte, et l'activité « À la manière des orthographes approchées » vécue auprès des élèves du G^{ROR} a permis de travailler seulement quelques mots dans le temps imparti à cette activité, limitant les possibilités de réemploi. Le type d'activité serait donc déterminant pour favoriser le réemploi des mots dans le cadre des activités de consolidation, mais jouerait également un rôle important dans le degré plus ou moins grand de spontanéité du réemploi induit.

Selon nos résultats, les « autres activités » semblent favoriser le réemploi réceptif, tandis que les occurrences de réemploi lexical productif augmentent dans les activités menées en OR au fil des blocs d'intervention et se démarquent positivement des autres aux blocs 2 et 3 (en modérant la teneur de nos hypothèses, puisque nos données se basent sur une sélection limitée d'activités). Nous devons préciser à cet effet que nous avons pris conscience au terme du premier bloc d'intervention que certaines activités menées en OR avaient un rythme plus lent et qu'elles entraînaient un travail sur une quantité beaucoup plus limitée de mots (par élève) dans la période de 10-15 minutes allouée aux activités de consolidation (p. ex. : « À la manière des orthographes approchées » et « Prends-moi en photo ! » ; voir [annexe 2a](#)). Nous avons donc veillé à effectuer des choix d'activités plus équilibrés de ce point de vue aux blocs 2 et 3. En conséquence, il est possible que les activités en OR à ces blocs, par nature basées sur les discussions lexicales, aient mené à de plus fréquentes occurrences de production de la forme des mots en contexte (par opposition, les nombreuses occurrences de réemploi productif au bloc 1 chez les élèves du groupe G^{RAA} étaient plutôt décontextualisées). Comme la maîtrise de la dimension productive est généralement associée à un niveau plus élevé et plus approfondi de connaissance (Kamil et Hiebert, 2005 ; Sardier et Grossmann, 2010), il s'agirait d'un avantage des activités de consolidation des mots en OR, qui pourrait d'ailleurs avoir contribué à l'évolution des scores plus élevée au fil des blocs de T1 à T2 (toutes tâches confondues) chez les élèves à risque du groupe G^{ROR}.

En focalisant à présent le regard sur le réemploi spontané des mots observé dans le quotidien de la classe, d'autres constats se dégagent. Rappelons néanmoins que les traces associées à ce type de réemploi ont été

principalement rapportées par les enseignantes (journal de bord, entretiens semi-dirigés ou productions d'élèves) et que celles-ci ne permettent souvent pas d'associer une citation ou un commentaire à un élève précis. Ce réemploi spontané doit donc être considéré d'un point de vue élargi et non spécifiquement en lien avec les élèves à risque. De même, comme la consignation de toutes les traces au quotidien est irréaliste, celles collectées donnent un aperçu du réemploi spontané, mais ne s'avèrent pas exhaustives.

Nos données paraissent toutefois intéressantes en ce qui concerne les mots plus réemployés. Les mots *ravi*, *murmure*, *bouleverser* et *paisiblement* sont les plus réemployés avec près d'une dizaine d'occurrences chacun dans les traces laissées par les enseignantes (si l'on considère le total des traces en réception et en production). D'après les hypothèses d'Antil et Sauvageau (2020), les mots qui se rapportent plus facilement à ce qui est vécu en classe ou aux parcelles de vie racontées par les élèves seraient plus susceptibles d'être réemployés au quotidien, ce qui pourrait être le cas des mots nommés précédemment (p. ex. : Je suis *ravi* d'avoir reçu des cartes de hockey à Noël. », « Dans le corridor, il faut *murmurer*. », « Je suis *bouleversé* que maman soit encore à l'hôpital » et [dans le texte d'un élève] « J'étais dans ma classe, *paisiblement*, quand tout à coup... »). Le réemploi moins fréquent d'autres mots (une occurrence ou moins dans les traces collectées) peut s'expliquer, au contraire, par une moins grande proximité avec la réalité quotidienne des élèves (p. ex. : *funambule* ou *conquérir*). Finalement, nous avons présumé une meilleure représentation des locutions *sonder du regard* et *être sur le qui-vive* parmi les mots réemployés, ce qui ne s'est pas produit (une occurrence ou moins dans les traces collectées). Notre présomption se basait sur le potentiel de ces locutions à se rapporter à des événements vécus en classe, sur leur réemploi relativement fréquent lors de la tâche de rappel (de 8 à 12 occurrences) et sur nos observations en cours d'activités de consolidation, montrant le plaisir des élèves à prononcer les locutions, notamment en raison de leur sonorité agréable à répéter (Tremblay, 2021). Or, le visionnement des bandes vidéos filmées au moment des activités de consolidation montre aussi une certaine difficulté des élèves à unir adéquatement ces locutions à d'autres mots dans une phrase. Ce serait donc le fait de dépasser la réutilisation « isolée » des mots, en tentant de respecter les règles d'usage (Sardier et Roubaud, 2020), qui pourrait avoir freiné les élèves à réemployer spontanément ces locutions, en production du moins.

Comme évoqué précédemment, les observations effectuées dans le cadre de cette recherche ont permis de relever des traces de réemploi spontané, tant en réception qu'en production. Précisons à cet égard que si les traces de réemploi à l'oral s'avèrent plus nombreuses (47 occurrences relevées) qu'en écriture (24 occurrences), en lecture (26 occurrences) ou à l'écoute (2 occurrences), il semble que notre méthode d'intervention et de collecte des données soit en majeure partie responsable des écarts observés. Il paraît effectivement peu surprenant que de plus fréquentes traces de réemploi à l'oral soient notées en raison des activités vécues par la moitié des élèves, fondées sur une approche en OR, qui ancreraient déjà les

apprentissages à l'oral. Les activités proposées aux autres élèves pouvaient aussi solliciter l'oral, bien qu'elles n'étaient pas axées sur la coconstruction des savoirs lexicaux. Certaines activités incluaient aussi une part d'écriture (plus spécifiquement dans les groupes G^{RAA} et G^{NAA}) ; elles ne portaient toutefois pas sur la composition de phrases ou de courts textes, réduisant l'ancrage des mots dans un contexte authentique à l'écrit. Par ailleurs, nous observons que les traces de réemploi à l'oral ou à l'écrit pouvaient être notées directement dans le journal de bord des enseignantes après avoir été perçues, alors que l'élève devait d'abord rapporter à son enseignante un mot ciblé repéré en lecture (ou à l'écoute) pour que cette trace soit ensuite prise en note. La voie plus indirecte associée à la documentation du réemploi en réception expliquerait sa plus faible représentation parmi les traces collectées. Suivant la même réflexion, il s'est probablement avéré beaucoup moins naturel pour les élèves de rapporter à leur enseignante les mots ciblés entendus. Ajoutons à cela une certaine évidence, soit que les mots produits à l'oral en classe aient probablement été entendus par nombre d'élèves. Évidemment, l'élève qui entend un mot ne le réemploie pas nécessairement : rien ne nous indique qu'il l'a repéré, et plus encore, qu'un rappel du sens s'est opéré. Il n'en demeure pas moins que cette difficulté à percevoir le réemploi à l'écoute contribue certes à expliquer les traces peu nombreuses sur ce plan.

En dépit de ces limites méthodologiques, la présence de traces du réemploi lexical spontané en production et en réception dans le cadre de cette étude se révèle encourageante si l'on se fie aux travaux de Berthiaume et ses collaborateurs (2020b), qui montrent l'effet d'une utilisation des mots en lecture, en écriture et à l'oral sur la profondeur des connaissances lexicales.

6.7 La synthèse de la discussion

Le présent chapitre explore diverses pistes d'explication quant aux résultats observés en fonction de nos cinq objectifs spécifiques de recherche. Par nos réflexions, nous cherchons à comprendre comment l'intervention mise en œuvre peut agir sur les apprentissages lexicaux d'élèves du 1^{er} cycle du primaire, notamment à risque. Nous revenons ici sur les principaux constats dégagés à cet effet.

D'abord, plusieurs observations de nature qualitative confirment la qualité de l'OR mené auprès des groupes G^{ROR} et G^{NOR}, et ce, de manière évolutive au fil de l'intervention, validant ainsi les résultats observés au regard des cinq objectifs spécifiques de cette recherche. Le bon déroulement d'une discussion lexicale en OR serait en grande partie tributaire des activités proposées ; il profiterait d'activités orientées vers la divergence d'idées et favorisant la coconstruction des savoirs (Boyd et Galda, 2011 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Vogt et coll., 2003). La posture de l'enseignante, plus axée vers l'accompagnement des élèves que vers le contrôle de l'activité en cours (Bucheton et Soulé, 2009), influencerait également positivement la qualité d'une discussion réflexive. D'ailleurs, dans un souci d'accompagnement, il importe que

l'enseignante tient compte des limites développementales des jeunes élèves (Piaget, 1937) ; dans l'optique de pallier les difficultés observées, nous reconnaissons l'importance d'un enseignement complémentaire aux discussions réflexives, basé sur les stratégies d'étayage, mais également sur les stratégies métacognitives et justificatives (Plessis-Bélaïr, 2018 ; Provencher, 2020 ; Soucy et Dumais, 2023). Ces constats nous rappellent que notre recherche était ambitieuse et laissent supposer que des apprentissages optimaux auraient pu émerger d'une intervention à plus long terme ou avec la participation d'enseignantes déjà aguerries à l'OR. Malgré cela, les enseignantes témoignent des apprentissages faits dans le temps imparti à cette étude, tant chez leurs élèves que chez elles, et reconnaissent le potentiel de transfert d'une approche basée sur les interactions entre élèves, menées par eux, dans une multitude de contextes.

Ensuite, en réponse à notre premier objectif de recherche, l'interprétation des résultats globaux montre la nécessité de prendre en compte le degré de difficulté des tâches pour expliquer les différences considérables d'évolution des scores, notamment entre nos deux tâches réceptives. À ce sujet, nous reconnaissons les limites développementales des jeunes élèves quant aux habiletés définitionnelles (Kurland et Snow, 1997) et nous nous appuyons sur le modèle de Laufer et Goldstein (2004), qui situe notre tâche à choix multiple au début du continuum (tâche réceptive en reconnaissance), notre tâche de définition à une position intermédiaire (tâche réceptive en rappel) et notre tâche de production de la forme des mots au bout du continuum (tâche productive en rappel). Le regard interprétatif posé sur les résultats globaux conduit également à une prise de conscience du risque d'obsolescence des apprentissages sans réinvestissement des mots ciblés au-delà des séquences d'intervention (Puhalla, 2020 ; Pullen, et coll., 2020). D'autres observations réalisées à propos des résultats globaux mènent à constater certains facteurs qui agiraient sur l'apprentissage des mots. Les mots qui présentent un caractère concret ou une sonorité agréable à répéter seraient appris plus aisément ; par ailleurs, les adverbes, les mots abstraits et ceux qui sont paronymes avec d'autres mots préalablement appris par les élèves poseraient davantage de difficultés en cours d'apprentissage. D'après ces observations, il appert qu'un enseignement différencié en fonction du type de mots serait à privilégier, les mots qui présentent un niveau de difficulté plus élevé nécessitant un enseignement plus soutenu (Graves et coll., 2014).

Si les constats précédents s'appliquent à l'ensemble de la recherche, d'autres sont plus spécifiques au deuxième objectif, qui concerne les apprentissages lexicaux effectués par les élèves ayant participé aux activités de consolidation en OR par comparaison à ceux effectués par les autres élèves. Comme nos résultats à ce sujet montrent l'impact positif d'une approche en OR sur la capacité des élèves à définir les mots ciblés et, dans une moindre mesure, à produire leur forme à partir de mises en situation, nous mettons en valeur l'effet des principes fondamentaux de l'OR (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Hébert et Lafontaine, 2012) sur les apprentissages lexicaux des élèves. Cela dit, nous reconnaissons que d'autres facteurs pourraient avoir

influencé ces résultats, comme certains critères relatifs au choix des activités de consolidation des mots ainsi que l'accompagnement plus soutenu offert par la chercheuse aux enseignantes associées à la condition OR. Plusieurs autres considérations émergent de l'interprétation des résultats liés à notre deuxième objectif spécifique, telles que l'avantage de répéter certaines activités de consolidation des mots d'un bloc d'intervention à l'autre pour créer une structure prévisible (Schwartz, 2016), le fait de travailler la forme des mots, tout en s'assurant de laisser une place de premier plan au travail sur le sens et sur l'usage des mots, la priorité accordée aux activités ludiques et ajustées au niveau des élèves (Beck et coll., 2013 ; Puhalla, 2010), etc.

L'interprétation des résultats liés à notre troisième objectif spécifique, centré sur la comparaison des apprentissages faits par les élèves à risque selon l'approche, donne lieu à des observations similaires à celles présentées pour l'ensemble des élèves, d'où l'intérêt de créer des conditions favorables au développement lexical de tous les apprenants (Borri-Anadon et coll., 2018 ; Larose et coll., 2004). Des réflexions différentes se profilent toutefois, du fait que l'évolution des scores s'avère significativement distincte entre les groupes d'élèves à risque, en faveur d'une approche en OR, pour les trois tâches évaluatives (incluant la tâche à choix multiple) et uniquement au bloc 3. Dans ces conditions, un travail lexical basé sur la coconstruction entre pairs aiderait au stockage et à la structuration en mémoire des connaissances sur les mots (Plessis-Bélair, 2018 ; Sardier, 2020), autant celles liées à la forme et au sens, mais également celles portant sur les propriétés morphosyntaxiques et sur les cooccurrences. L'appropriation progressive de la posture en OR par les enseignantes et les élèves à risque, le processus d'apprentissage possiblement plus long chez les élèves à risque et le défi supplémentaire qu'ont présenté les mots moins connus du bloc 3 aux élèves qui n'ont pas participé aux activités de consolidation en contexte d'OR expliqueraient que les différences de résultats apparaissent plus marquées au bloc 3.

L'interprétation des résultats dans une perspective basée sur le profil des élèves pose un regard nuancé sur notre quatrième objectif spécifique de recherche. D'une part, l'étayage soutenu offert aux élèves à risque au moment des activités de consolidation pourrait favoriser davantage la rétention de leurs apprentissages lexicaux sur le plan réceptif. D'autre part, nos données concernant l'évolution des scores de T1 à T2 en réception et de T2 à T3 en production ne montrent pas que l'étayage offert aux élèves à risque permettrait de réduire l'écart entre ces élèves et ceux qui possédaient un bagage lexical plus élevé au début du projet. Nous invitons toutefois à la prudence dans l'interprétation de ces résultats, car en dépit de ces comparaisons, les élèves à risque ont réalisé des apprentissages lexicaux importants dans le cadre de cette recherche. De même, les conditions favorables pour comparer l'étayage selon le profil des élèves n'étaient pas toujours réunies pour diverses raisons (p. ex. : harmonisation des pratiques affectée par l'unicité et l'expérience des enseignantes, diversité des besoins des élèves et contextes pédagogiques parfois moins facilitants, comme

le travail en grand groupe). Cela dit, certains choix pédagogiques pourraient influencer les apprentissages et la rétention des apprentissages des élèves à risque, tels que le caractère polysémique de l'œuvre (Turgeon, 2013) utilisée pour ancrer les apprentissages lexicaux, qui conduirait à un étayage plus important au moment de sa lecture et possiblement à un intérêt plus marqué envers celle-ci. De cause à effet, l'intérêt pour une œuvre entrainerait à son tour une curiosité accrue envers les mots qui s'y trouvent (Tremblay, 2021) et, possiblement, un réemploi plus fréquent de ces mots, agissant par le fait même sur la mémorisation de ces mots par les élèves, notamment à risque (Sardier, 2016).

Finalement, la question du réemploi chez les élèves à risque, qui correspond à notre cinquième objectif spécifique, est étudiée dans ce chapitre sous deux principaux angles, soit le réemploi lexical « dirigé » et le réemploi lexical spontané. Le regard interprétatif posé sur le réemploi lexical « dirigé » permet de relever des facteurs favorisant la production de la forme des mots ciblés lors du rappel de l'œuvre lue, tels que : les activités de consolidation des mots basées sur une approche en OR offrant des choix aux élèves quant aux mots utilisés, la sélection des mots (p. ex. : des mots qui peuvent être évoqués à partir des illustrations dans l'œuvre) et le choix d'une œuvre dont la structure textuelle est maîtrisée par les élèves. Dans une perspective de progression du réemploi « dirigé » vers le réemploi spontané, la fréquence et la diversité de réemploi des mots ciblés en réception et en production seraient avantagées dans le cadre d'activités de consolidation qui proposent un travail sur plusieurs mots, suivant un certain rythme d'évocation des mots et intégrant des discussions lexicales (dans ce dernier cas, le réemploi productif en contexte serait plus particulièrement favorisé). Puis, dans un contexte de réemploi spontané dans le quotidien de la classe, nous observons que les élèves réemploient plus volontiers les mots qui se rattachent au vécu de la classe ou aux événements de leur vie, alors qu'ils semblent moins portés à réemployer les mots dont l'usage leur paraît peu familier. Nos observations mènent globalement à faire état du réemploi spontané et à bon escient par les élèves des mots ciblés, en production et en réception, ce qui contribue à démontrer une certaine profondeur des apprentissages lexicaux effectués.

De cette synthèse se dégagent des recommandations à prendre en compte dans la mise en œuvre d'une intervention comme celle que nous avons proposée. Celles-ci se trouvent d'ailleurs au cœur de la conclusion qui suit, fondée sur les contributions de notre recherche, sur ses limites et sur les perspectives de recherche qu'elle fait naître.

Chapitre 7 – Conclusion

Les précédents chapitres de cette thèse se combinent de manière complémentaire dans le but de vérifier si des discussions lexicales entre pairs, menées en contexte d'OR, peuvent favoriser la consolidation et la connaissance en profondeur du vocabulaire enseigné de façon directe à la suite de séances de lecture interactive, notamment chez des élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire. La structure de la thèse vise à exposer la pertinence scientifique et sociale de cette étude, puis à documenter les fondements théoriques qui la sous-tendent et à décrire les choix méthodologiques ayant guidé son expérimentation. Les résultats qui émergent des analyses de données mixtes sont par la suite présentés et, au terme de cette démarche, c'est l'interprétation des résultats qui permet d'apporter diverses pistes de réponses aux objectifs spécifiques de la recherche menée.

À la lumière de ce qui précède, les conclusions présentées dans ce dernier chapitre se fondent sur l'éclairage apporté à propos de l'apprentissage lexical réalisé par les élèves selon l'approche de consolidation des mots ciblés mise en œuvre (à travers des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR ou au moyen d'autres types d'activités), selon le profil des élèves (à risque ou non à risque) et le type d'étayage reçu ainsi qu'au regard du réemploi des mots par les élèves. Nous résumons plus précisément le contenu de cette thèse en soulignant d'abord les retombées qui peuvent contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques et, par ricochet, à la formation des enseignantes, en cernant ensuite les limites associées à la réalisation de notre étude, puis en proposant quelques recommandations pour les chercheurs et les formateurs desquelles émanent des pistes pour de futures recherches dans les domaines abordés.

7.1 Les retombées de la présente recherche

Lorsque nous avons évoqué la pertinence de mener cette étude dans le premier chapitre de cette thèse, nous avons fait référence au fait que nos travaux s'ancrent dans une volonté de dresser un pont entre la didactique du lexique et la didactique de l'oral. Comme ces deux domaines sont souvent négligés dans l'enseignement du français et que leur alliance s'est montrée effective dans la réalisation de notre recherche, il semble qu'il s'agit là d'une contribution non négligeable de cette thèse. D'autres retombées ont émergé en cours de réalisation, celles-ci se rapportant à l'apport de l'OR aux apprentissages lexicaux, aux moyens mis en œuvre pour favoriser l'appropriation de la posture en OR, à la documentation des conditions optimales d'application de la démarche d'enseignement direct du vocabulaire ainsi qu'en ce qui a trait au transfert des apprentissages et des pratiques comme démonstration de la pertinence de l'étude menée. Ces retombées, qui peuvent à la fois enrichir les connaissances scientifiques et servir d'assises à la formation des enseignantes, sont mises en lumière dans cette section.

7.1.1 L'apport de l'oral réflexif aux apprentissages lexicaux

Parmi les retombées de la présente recherche, l'interprétation de nos données mène à reconnaître l'apport de l'OR aux apprentissages lexicaux. Précisons néanmoins que l'appropriation graduelle de la posture en OR par les enseignantes et les élèves a fait en sorte que l'impact de l'approche a été constaté plus significativement au fil de l'expérimentation, voire au dernier bloc d'intervention.

À ce propos, la séquence que nous avons conçue invitait les élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} à de réelles interactions entre pairs au moment des activités de consolidation, ce qui a permis de se démarquer des nombreux exemples d'activités recensés en recherche qui proposent des discussions sur les mots majoritairement dirigées par l'adulte et focalisées sur une réponse unique (Ruston et Schwanenflugel, 2010). L'augmentation des unités de discussion en coconstruction au fil de l'expérimentation en fait la démonstration. Il semble d'ailleurs concevable d'associer l'augmentation des interventions verbales chez ces groupes d'élèves à un engagement accru de leur part. Par conséquent, cet engagement aurait agi comme levier aux apprentissages lexicaux.

De fait, nous avons observé les effets de l'OR chez l'ensemble des élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} . Ces derniers ont réussi de façon plus marquée que leurs pairs (au fil de l'expérimentation) à définir les mots ciblés et, dans une moindre mesure, à produire la forme de ces mots à partir de mises en situation données. Ainsi, les principes à la base de l'OR, notamment la coconstruction entre pairs et l'étayage de l'enseignante (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Hébert et Lafontaine, 2012), favoriseraient la profondeur des connaissances lexicales dans le cas de tâches considérées plus complexes selon le modèle de Laufer et Goldstein (2004). Ces observations rappellent le potentiel de l'OR à déployer des habiletés de haut niveau (Chemla et Dreyfus, 2002).

De même, comme l'activité métalinguistique prend une place importante dans les discussions réflexives (afin de justifier et d'expliquer leurs propos en cours de discussion réflexive, les élèves effectueraient des retours sur le déjà dit et des recadrages lexicaux) (Delamotte-Legrand, 2004) et que l'acte de définir un mot sous-tend justement l'utilisation de stratégies métalinguistiques (Snow et coll., 1991), nous effectuons un lien de cause à effet entre la participation des élèves à des activités de consolidation en OR et leur capacité manifeste à définir les mots.

Les activités de consolidation des mots basées sur une approche en OR faciliteraient également la création de réseaux entre les mots (connaissance réseautée), puisque plusieurs d'entre elles visent la divergence d'idées, la catégorisation et le classement des mots, un avantage certain pour définir les mots (Read, 2004).

Si ces retombées, observées chez l'ensemble des élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} se rapportent donc entre autres aux élèves à risque ayant participé aux activités de consolidation entre pairs basées sur les discussions

lexicales réflexives, le travail collaboratif et le réajustement de la compréhension, c'est-à-dire la prise de distance sur les représentations initiales (Jaubert et Rebière, 2002 ; Le Cunff, 2004), fondements mêmes de l'OR, auraient avantagé plus particulièrement ces élèves (du moins, au bloc 3). Il semble que ces derniers soient mieux arrivés que leurs pairs à risque à cerner les relations que les mots ciblés entretiennent avec d'autres mots, à réorganiser leur vocabulaire (Plessis-Bélaïr, 2018 ; Sardier, 2020) et, par conséquent, à structurer les diverses connaissances apprises, dont celles qui concernent les propriétés morphosyntaxiques des mots et les cooccurrences. Par l'établissement de liens entre les idées, les notions, les concepts, les nouvelles connaissances et l'expérience personnelle (Plessis-Bélaïr, 2018), les élèves à risque du groupe G^{ROR} auraient même développé des habiletés leur permettant de défier la tendance plus élevée des élèves à risque à intervertir certaines connaissances sur les mots. D'après ce qui précède, il appert que l'impact de l'OR se traduit nommément par un développement plus assuré de la connaissance réseautée.

Ainsi, si l'intégration de l'OR aux activités lexicales semble mener à des apprentissages de haut niveau, en contribuant notamment au développement des stratégies métalinguistiques et en favorisant une connaissance réseautée des mots, et ce, auprès de l'ensemble des élèves, nous croyons que cet oral, voire cette alliance OR-enseignement lexical, devrait occuper une place prépondérante dans la formation initiale et continue des enseignantes. Dans cette optique, comme nos observations démontrent aussi que la qualité de l'OR repose sur la posture adoptée par les élèves et les enseignantes en cours d'activité (collaboration, étayage, etc.), les actions posées pour favoriser le développement d'une telle posture s'avèrent essentielles et s'unissent d'ailleurs aux retombées de recherche présentées ci-devant.

7.1.2 Les moyens mis en œuvre pour favoriser l'appropriation de la posture en oral réflexif

Afin d'assurer le bon déroulement des activités et de contrer les obstacles rencontrés en classe, nous avons tenu des rencontres de suivi auprès des enseignantes entre chaque bloc d'intervention. Plusieurs obstacles relevaient de la posture de « contrôle » des enseignantes et des pratiques collaboratives limitées des élèves en contexte d'OR. De ce fait, diverses pistes ont été explorées pour engager les enseignantes (associées à cette condition expérimentale) dans un changement de posture, c'est-à-dire dans le passage d'une posture de contrôle vers une posture d'accompagnement auprès des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). Un tel changement s'est principalement opéré par l'appropriation graduelle des stratégies d'étayage chez les enseignantes. De là, un certain transfert de responsabilités s'est traduit par une prise de parole plus importante chez les élèves des groupes G^{ROR} et G^{NOR} lors des discussions lexicales réflexives et par des interactions plus collaboratives entre eux. L'ensemble de ces résultats s'est montré plus manifeste au fil de l'expérimentation.

Si nous estimons que cette appropriation graduelle de la posture en OR chez les participants représente une retombée en soi, il semble que les moyens mis en œuvre vers l'atteinte de ce but se soient avérés innovants et puissent dès lors contribuer à la formation dans le domaine. En effet, rappelons que l'accompagnement mené auprès des enseignantes s'est basé sur le partage d'expériences et d'obstacles vécus dans une optique d'analyse réflexive et de résolution de problèmes collective (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2014). Dans ce contexte, l'obstacle a servi de levier au développement professionnel (Dolz, 2022) et la vidéoscopie (Maubant et coll., 2005) s'est présentée comme un moyen d'analyser objectivement les pratiques à partir des critères de qualité de l'OR établis au préalable (voir [annexe 12](#)). Dans le chapitre précédent, nous avons émis l'hypothèse que ce type d'accompagnement a mené les enseignantes vers une meilleure compréhension de leurs interventions en classe et des motifs qui les sous-tendent (Nicolas, 2022) ainsi qu'à une restructuration de leurs schèmes initiaux (Fabre, 2006). Concrètement, la création d'outils, comme une liste d'actes de parole exemplaires destinée aux enseignantes et un tableau d'ancrage sur les pratiques collaboratives conçu pour les élèves, a d'ailleurs servi à rendre explicites les gestes d'étayage plus porteurs dans une visée de transfert des responsabilités et de prise de contrôle de la discussion lexicale par les élèves.

L'interprétation de nos résultats laisse par ailleurs supposer que ces moyens ont suscité l'engagement des enseignantes dans leur développement professionnel, menant un effet motivationnel sur elles (Conseil supérieur de l'éducation, 2014) et, indirectement, sur leurs élèves. Qui plus est, si les moyens mis en œuvre pour accompagner les enseignantes ont produit de tels effets, un constat émerge complémentirement : le temps constitue sans nul doute un facteur important à l'appropriation des pratiques, dans le cas présent, à l'appropriation de la posture en OR. L'interprétation de plusieurs de nos résultats laisse effectivement croire qu'une expérimentation prolongée, voire un accompagnement des participants à plus long terme, aurait mené à des résultats optimaux. Cette réflexion s'inscrit parmi les retombées de la présente recherche, puisqu'elle peut être prise en compte dans les choix méthodologiques d'autres travaux scientifiques reposant sur des fondements de coconstruction des savoirs entre pairs.

Selon les témoignages des enseignantes, un accompagnement à plus long terme permettrait entre autres d'aborder la planification de leçons d'enseignement destinées aux élèves. Nous considérons ce constat comme une retombée importante de notre recherche, puisqu'il souligne l'importance d'un enseignement de savoirs préalables à la mise en œuvre de séquences fondées sur l'OR. L'enseignement de plusieurs savoirs en oral, comme les procédés de relance et les stratégies justificatives (Provencher, 2020 ; Soucy et Dumais, 2023) seraient à privilégier.

L'apport de l'OR dans le cadre de notre recherche et les moyens employés pour l'optimiser ne peuvent néanmoins se dissocier du contexte dans lequel l'enseignement a eu lieu. Autrement dit, la démarche

d'enseignement direct de vocabulaire (Beck et coll., 2013) a joué simultanément un rôle fondamental sur les apprentissages faits et il semble que certaines observations réalisées lors de sa mise en œuvre, ou au terme de celle-ci, puissent contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques, comme à la formation des enseignantes.

7.1.3 La documentation des conditions optimales d'application de la démarche d'enseignement direct du vocabulaire

Alors que l'efficacité de la démarche d'enseignement direct de vocabulaire a été maintes fois validée avant nous, comme en témoignent plusieurs travaux empiriques présentés dans notre cadre conceptuel (entre autres Beck et McKeown [2007] et Coyne et ses collaboratrices [2007]), nos résultats apportent une pierre à l'édifice en démontrant que tous les groupes d'élèves, nonobstant leur condition expérimentale et leur profil, ont effectué des apprentissages lexicaux significatifs du prétest au posttest immédiat, et ce, pour les deux tâches réceptives et à tous les blocs d'intervention. Les apprentissages se sont également maintenus du posttest immédiat au posttest différé dans la majorité des cas. Comme nos intérêts de recherche portent en particulier sur les apprentissages faits par les élèves à risque, il semble inévitable de rappeler que de tels constats révèlent le potentiel considérable de ces élèves à enrichir leur bagage lexical dans la langue de scolarisation dans ce contexte précis d'apprentissage.

D'un autre point de vue, la part contributive de l'étude que nous avons menée réside dans la documentation des conditions optimales d'application de la démarche d'enseignement direct de vocabulaire. La mise en œuvre de la démarche peut effectivement être affectée par la sélection des mots et le choix de l'œuvre pour ancrer les apprentissages lexicaux ainsi que par le type d'activités de consolidation des mots et les tâches évaluatives utilisées.

En ce qui concerne la sélection des mots à enseigner de façon directe, notre expérimentation ne réfute certes pas l'importance de proposer une variété de mots aux élèves (Beck et coll., 2013), mais elle appuie les propos de Graves et ses collaborateurs (2014), qui prônent un enseignement différencié selon le type de mots. En effet, certains mots se sont avérés plus facilement appris par les élèves, comme les mots concrets, qui peuvent plus aisément être associés à des représentations gestuelles ou visuelles évocatrices, et les locutions, dont l'apprentissage paraît souvent empreint d'une certaine sensibilité lexicale et d'un plaisir à explorer les sonorités (Tremblay, 2021). D'autres mots ont posé plus de difficultés, comme les mots abstraits, les adverbes et les mots qui sont paronymes avec d'autres par ailleurs déjà connus des élèves avant les séquences d'enseignement. L'enseignement plus soutenu de ces types de mots, donnant accès à de plus nombreuses expositions sur une période plus longue, serait donc à privilégier. Le réemploi lexical, qui fait généralement foi d'un apprentissage en profondeur des mots enseignés, est aussi optimisé en suivant ces

orientations. Or, nos résultats montrent une plus forte tendance des élèves à réemployer spontanément des mots qui se rattachent au vécu de la classe et aux évènements de leur vie. Dans le contexte du rappel d'une œuvre lue, utilisé pour vérifier les acquis à la suite d'un enseignement direct, les mots qui présentent de plus nombreuses occurrences dans l'œuvre, qui sont essentiels au rappel de l'histoire ou de l'information, mais surtout ceux plus facilement évoqués à partir des illustrations faciliteraient le réemploi dirigé.

L'œuvre de littérature jeunesse utilisée dans le cadre de la démarche d'enseignement direct de vocabulaire permet un premier contact avec les mots ciblés dans un contexte authentique (Beck et coll., 2013). Selon nos résultats, son type (album de fiction ou documentaire) ne semble pas agir différemment sur les apprentissages lexicaux. Il s'agit là d'une retombée intéressante de notre étude. En effet, comme les séquences d'enseignement direct qui prennent leur ancrage dans les documentaires (ou albums documentaires) se font plus rares dans la littérature scientifique ou professionnelle, nous voyons une occasion de démontrer que ces œuvres constituent un terreau fertile pour l'apprentissage de (nouveaux) mots, au même titre que les albums de fiction. Dans un autre ordre d'idées, nos résultats mènent à croire que l'utilisation d'une œuvre polysémique (Tauveron, 2002 ; Turgeon, 2013) favoriserait l'intérêt des élèves (et des enseignantes) par la pluralité des interprétations et des questionnements qu'elle suscite ; cet intérêt pourrait agir comme levier au réemploi spontané des mots contenus dans l'œuvre. Un réemploi accru conduirait à un apprentissage en profondeur des mots et à une meilleure rétention de ceux-ci, notamment chez les élèves à risque. Sous un angle différent, le choix du type d'œuvre est important à considérer si un rappel de celle-ci est ensuite demandé : les élèves doivent maîtriser la structure textuelle de l'œuvre afin que cette connaissance n'influe pas sur la capacité des élèves à rendre compte de leurs apprentissages.

Les résultats de nos analyses laissent par ailleurs peu de doutes quant à l'effet du type d'activités de consolidation des mots intégrées à la démarche d'enseignement direct sur les apprentissages lexicaux effectués. La section [7.1.1](#) justifie d'ores et déjà l'intérêt de proposer des activités de consolidation basées sur les discussions lexicales entre pairs menées en contexte d'OR. Ajoutons que ce type d'activités de consolidation semble également favoriser le réinvestissement des mots, puisque le contexte ouvert qu'il offre laisse un choix aux élèves quant aux mots utilisés, ce qui, selon nos données liées à la tâche de rappel de l'œuvre, peut mener à un meilleur réemploi des mots. Le nombre de mots ciblés travaillés dans le temps imparti à l'activité de consolidation ainsi que le rythme de l'activité agiraient aussi sur le réemploi des mots. Des considérations d'autres ordres sont associées au choix des activités de consolidation. L'interprétation de nos résultats laisse entre autres supposer que les apprentissages lexicaux et leur rétention sont avantagés par une structure prévisible, comme la répétition de certaines activités de consolidation des mots d'un bloc d'intervention à l'autre. L'impact du caractère ludique des activités et de leur ajustement aux connaissances antérieures des élèves s'est également manifesté au cours de notre expérimentation.

La dernière étape de la démarche d'enseignement direct de vocabulaire consiste à vérifier les acquis (Anctil et Sauvageau 2020 ; Beck et coll., 2013). Les tâches évaluatives choisies dans un tel but doivent tenir compte de l'objectif poursuivi par l'intervention. Dans cette perspective, l'une des retombées de la présente recherche consiste à avoir documenté et mis en œuvre les principes inhérents à l'évaluation de la profondeur du vocabulaire. C'est dans cette optique que nous avons retenu des tâches évaluatives prenant en compte diverses facettes de la connaissance des mots, tant réceptives que productives, en reconnaissance et en rappel (reconnaissance du sens hors contexte et en contexte ainsi que de l'usage des mots, définition des mots et production de la forme des mots) et que la collecte des données s'est effectuée à partir de mesures multiples, en veillant à leur comparabilité (d'un temps d'intervention à l'autre) et à la progression du niveau de difficulté entre elles (Nation, 2010 ; Webb, 2013). Nos réflexions ont également porté sur l'adaptation des outils d'évaluation afin de les rendre accessibles à de jeunes apprenants. De ce point de vue, nous avons proposé des tâches qui pouvaient être effectuées de façon autonome par les élèves du 1^{er} cycle (tâche QCM) et d'autres qui offraient un étayage supplémentaire (tâches de définition et de production de la forme des mots menées sous forme d'entretien). Si les tests inédits conçus par la chercheuse peuvent contribuer à en inspirer d'autres dans de nouveaux contextes scientifiques ou pratiques, ils présentent certes certaines limites, qui sont détaillées ultérieurement dans cette conclusion.

La contribution de cette recherche à la démarche d'enseignement direct de vocabulaire concerne donc principalement la documentation de ses conditions optimales d'application. Le transfert des apprentissages et des pratiques témoigne également de la pertinence de l'étude menée et de ses retombées pour la didactique du lexique.

7.1.4 Le transfert des apprentissages et des pratiques comme démonstration de la pertinence de l'étude menée

Le transfert observé à l'issue de cette recherche s'actualise sur deux pans : l'un portant sur les apprentissages des élèves, l'autre se rattachant aux pratiques enseignantes. Nous considérons l'un et l'autre comme des retombées du projet mené, puisque le transfert observé chez les élèves (le réemploi lexical) fait foi des apprentissages en profondeur réalisés et pourrait de ce fait justifier l'intérêt d'intégrer les approches mises en œuvre (l'enseignement direct de vocabulaire et l'OR) à la formation initiale et continue des enseignantes. Par ailleurs, la volonté de transfert des pratiques par les enseignantes montre à la fois la faisabilité des activités proposées et leur polyvalence.

Du point de vue des élèves, nous avons vu que le transfert de leurs connaissances sur les mots s'est actualisé dans le réemploi lexical (Sardier et Grossmann, 2010). À ce propos, notre étude a contribué à établir un continuum quant à la progression des tâches d'un réemploi « dirigé » vers un réemploi spontané des mots,

les activités de consolidation se situant dans un large spectre, s'approchant tantôt du réemploi « dirigé », tantôt du réemploi spontané. Si le transfert des apprentissages vise ultimement un transfert spontané authentique, la documentation du réemploi dirigé a apporté des pistes intéressantes quant au réemploi plus fréquent et diversifié des mots ciblés par les élèves à risque associés à la condition OR. De telles observations paraissent fort prometteuses et invitent à poursuivre les recherches alliant l'enseignement du vocabulaire à une approche réflexive auprès des élèves plus vulnérables, et ce, dès le 1^{er} cycle du primaire. Les données liées au réemploi spontané révèlent par ailleurs un réinvestissement des mots en réception et en production, témoignant de la profondeur des connaissances lexicales effectuées dans le cadre de notre expérimentation (Berthiaume et coll., 2020b), cette fois sans égard au profil des élèves ou à l'approche de consolidation des mots. La part contributive de notre étude aux connaissances scientifiques repose par ailleurs dans la documentation des conditions favorables au réemploi lexical dirigé et spontané. Plusieurs d'entre elles sont d'ailleurs citées dans les recommandations aux chercheurs et aux formateurs, au point [7.3.1](#) de cette thèse.

Pour ce qui est du transfert des pratiques enseignantes, plusieurs de nos données qualitatives dénotent l'intérêt des enseignantes à réinvestir auprès de leurs prochaines cohortes d'élèves tant la démarche d'enseignement direct de vocabulaire que les discussions menées en contexte d'OR. Dans plusieurs cas, les pratiques évoquées par les enseignantes ouvrent à un transfert dans de nouveaux contextes ; par exemple, les enseignantes envisagent de concevoir des séquences d'enseignement direct de vocabulaire à partir de nouvelles œuvres et de nouveaux mots et elles proposent de réutiliser l'OR afin d'amener les élèves à justifier leurs hypothèses en lecture et en mathématique. Elles se disent également plus conscientes de l'impact de leurs stratégies d'étayage sur la prise de contrôle par les élèves des discussions menées, voire sur l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. De là, il paraît intéressant d'effectuer un lien entre le potentiel de transfert des pratiques et l'impression qu'ont les enseignantes de rattacher aisément les nouvelles pratiques expérimentées à celles déjà en place dans leur classe (la lecture interactive, l'enseignement explicite et l'utilisation de la littérature jeunesse étaient des pratiques déjà bien ancrées dans les classes expérimentales), confirmant le caractère écologique de la recherche menée.

En somme, le transfert (ou la volonté de transfert) observé contribue à valider les pratiques mises en œuvre et justifie leur place dans la formation pratique. De même, le transfert des apprentissages et des pratiques met en lumière la pertinence de l'étude menée et promeut en ce sens la réalisation de nouveaux travaux pour affiner les connaissances scientifiques s'y rapportant. Il s'agirait d'ouvrir l'expérimentation à des contextes élargis afin de contrer certaines limites de la présente recherche. Plus de détails sont d'ailleurs fournis dans ce qui suit à propos des limites liées à la généralisation de nos résultats.

7.2 Les limites de la recherche menée

Bien que les retombées de la présente recherche s'avèrent prometteuses, il importe de les considérer avec discernement, en prenant en compte certaines nuances. En effet, l'interprétation de nos résultats a permis de reconnaître des limites à l'étude menée, certaines d'ordre méthodologique et contextuel, d'autres plutôt liées aux biais que peuvent induire les caractéristiques des participants ainsi que les rapports entre eux.

7.2.1 Les limites méthodologiques et contextuelles

La méthodologie exposée dans le troisième chapitre est articulée de manière à répondre à nos objectifs de recherche. Les considérations qui en émanent, associées au type de recherche, voire aux impératifs techniques et au choix d'outils d'évaluation des apprentissages ont toutefois imposé des contraintes limitatives. Il en va de même pour les variables contextuelles auxquelles l'équipe a été exposée.

D'abord, nous avons fait le choix de fonder cette étude sur une approche méthodologique quasi expérimentale, car ce type de recherche permet d'évaluer l'effet d'une intervention (Rajotte, 2017). Alors que ce choix s'est effectivement avéré approprié pour répondre à nos objectifs de recherche, en permettant la comparaison des groupes expérimentaux selon l'approche de consolidation des mots et le profil des élèves, il semble qu'il ait comporté certaines limites. De fait, comme la comparaison des données nécessitait de respecter la structure établie (déroulement des blocs d'intervention et des activités, etc.), ce contexte n'a pas permis d'ajuster les interventions autant que souhaité en fonction des besoins émergents ; il aurait notamment été pertinent d'adopter des mesures flexibles pour répondre aux besoins de certains élèves, de prolonger le temps d'enseignement des mots plus complexes, d'ajouter des activités de consolidation entre les blocs d'intervention et au terme de ceux-ci, etc. La recherche quasi expérimentale laissait donc une place limitée aux initiatives des enseignantes, pourtant habituées à ajuster leurs pratiques selon les observations effectuées auprès de leurs élèves. Ainsi, même si ce contexte expérimental a offert la possibilité de compléter nos observations en recourant au point de vue des enseignantes, entre autres pour expliquer nos résultats, de futurs projets de recherche basés sur une approche collaborative permettraient de documenter davantage les initiatives des enseignantes lors d'un enseignement direct de vocabulaire ainsi que leur appropriation de la posture en OR.

Ajoutons à cette limite méthodologique une contrainte liée aux moyens utilisés pour filmer les bandes vidéos au cours des activités de consolidation. En effet, la captation des images a été réalisée par la chercheuse et les enseignantes elles-mêmes, ce qui ne permet pas d'accéder à la gestion autonome des activités par les élèves. Il est possible de croire que d'autres facettes des discussions menées, du déroulement des activités, des apprentissages faits et du réemploi des mots auraient pu être dévoilées si des extraits présentant la participation autonome des élèves aux activités de consolidation avaient été disponibles. La proportion des

unités de discussion aurait-elle été différente dans certains groupes ? Aurait-on pu confirmer les hypothèses des enseignantes quant à l'utilisation limitée des stratégies justificatives par les élèves en leur absence ? Ces questionnements restent en suspens, mais pourraient être explorés dans de nouveaux projets de recherche.

Toujours d'un point de vue méthodologique, la nature des prétests et des posttests utilisés pour évaluer les connaissances lexicales des élèves représente également une limite à prendre en compte. Effectivement, nous avons choisi de concevoir nos propres instruments afin de mesurer la profondeur des mots ciblés rencontrés en lecture, ce qui n'est pas possible avec les tests standardisés. Or, la validation réduite de nos instruments a pu affecter certaines de leurs propriétés, dont leur justesse et leur fidélité (McKeown et Beck, 2014) ; par exemple, la formulation de certains énoncés dans la tâche à choix multiple pouvait présenter une ambiguïté pour certains élèves (p. ex. : à partir de l'énoncé « Pourrais-tu trouver *laborieux* de manger ton dessert préféré ? », un élève pourrait s'imaginer manger un gros dessert et ainsi répondre fautivement par l'affirmative). L'administration d'outils d'évaluation auprès de jeunes élèves a occasionné d'autres défis, comme la nécessité de limiter le temps de passation pour favoriser l'engagement des élèves ainsi que de proposer des tâches simples et recourant peu ou pas à l'écrit (Anctil et Sauvageau, 2020). Dans ces conditions, nos tests couvrent seulement certains aspects de la connaissance réceptive et productive des mots, dressant un portrait partiel de la profondeur du vocabulaire des élèves. Ajoutons à ce constat que la conception du posttest différé, dans l'optique de limiter son temps de passation, a mené à retenir 10 mots tirés des trois œuvres ; il est possible que la sélection des mots effectuée, bien qu'appuyée sur divers critères (voir la section [3.4.1.2](#)), ait pu agir sur les scores obtenus. Par ailleurs, si l'évaluation de la profondeur des connaissances lexicales se fait idéalement au moyen de tâches qui présentent un niveau de difficulté différent (Schmitt, 2010), rappelons que les scores obtenus pour chacune d'elles ne peuvent être comparés entre eux ; c'est le cas des résultats souvent divergents observés entre nos deux tâches réceptives.

Finalement, une limite contextuelle qui doit être soulignée, en raison de son potentiel impact sur l'ensemble de l'expérimentation, se rapporte à la période de pandémie de Covid-19 au cours de laquelle s'est déroulée notre recherche. Cette situation exceptionnelle pourrait avoir entraîné des effets sur l'anxiété, la confiance et la motivation des élèves et des enseignantes, en raison du matériel de protection exigé, de la distanciation physique et de la menace constante d'une fermeture de classe ou d'école (Carpentier et coll., 2021). Cette limite contextuelle peut avoir eu une incidence sur les rapports humains entre participants, ce à quoi d'autres facteurs pourraient aussi avoir contribué, comme détaillés ci-après.

7.2.2 Les biais induits par les caractéristiques des participants ainsi que par le rôle qu'ils jouent dans la recherche

Comme notre recherche a été menée auprès d'élèves et d'enseignantes, il paraît légitime que l'interprétation de nos résultats présente certains biais de « nature humaine ». Ceux-ci sont plus généralement associés aux caractéristiques des participants ainsi qu'au rôle qu'ils jouent dans la recherche. Nous relevons entre autres certains biais liés à la composition de l'échantillon et des groupes d'élèves ainsi qu'aux limites développementales des élèves. Nous notons aussi des biais reliés aux pratiques mises en place et à l'accompagnement des enseignantes dans le développement de celles-ci.

D'un point de vue global, précisons que les conclusions de notre thèse doivent prendre en considération la taille et la composition de notre échantillon. En effet, le nombre de « participants testés » était relativement restreint ($n = 48$) et l'expérimentation s'est déroulée auprès de groupes intacts d'une même école, ce qui ne représente pas la diversité des classes de 1^{er} cycle du primaire. Nous tenons néanmoins à souligner qu'il s'agit souvent du propre d'une recherche quasi expérimentale de choisir ce type d'échantillon « de convenance » (Rajotte, 2017 ; Thouin, 2014).

La composition des sous-groupes d'élèves peut également avoir influé sur nos résultats. Bien que les élèves à risque aient été sélectionnés à partir de leur résultat plus faible à un test standardisé mesurant leur niveau lexical réceptif ([PPVT-5CDN-F] Dunn, 2020) et à partir d'autres données qualitatives, certains aspects de leur connaissance lexicale ont pu échapper à notre regard. De même, si ces élèves présentaient des difficultés d'autres ordres, celles-ci n'ont pas été prises en compte lors du processus de sélection. Les élèves considérés « non à risque » qui ont été soumis à la passation des tests, quant à eux, ont été choisis aléatoirement. Dans ces conditions, il est possible d'imaginer que la composition des sous-groupes n'était pas parfaitement équilibrée, d'autant plus que des élèves de 1^{re} et de 2^e années formaient les groupes. Ceux de 2^e année pourraient avoir eu un certain avantage lors de la réalisation des activités eu égard à leur maturité.

Nous avons d'ailleurs pointé certaines limites développementales, plus notables chez les élèves de 1^{re} année, qui auraient entraîné des biais dans l'interprétation de nos résultats. L'égoïsme et la décentration limitée des jeunes élèves (Piaget, 1937) auraient causé, chez ceux associés à la condition OR, certaines difficultés à s'intéresser au point de vue de leurs camarades et à tenir compte des éléments nouveaux intégrés aux situations proposées lors des activités de consolidation des mots. Le bon déroulement d'une discussion fondée sur la coconstruction des savoirs entre pairs a pu être freiné par ces difficultés, ce qui expliquerait les lacunes collaboratives observées en cours d'expérimentation chez les groupes G^{ROR} et G^{NOR}. D'un autre côté, plusieurs élèves, et plus particulièrement ceux de 1^{re} année, auraient rencontré des difficultés à comprendre certains concepts, comme celui de « contraire », au cœur d'une activité de consolidation ; le

concept d'orientation spatiale, généralement en voie d'acquisition chez les enfants de 5 à 7 ans (Bouchard, 2019), aurait aussi posé problème à plusieurs élèves lors de l'apprentissage du mot *opposé*.

Pour leur part, les enseignantes ont joué un rôle crucial en assurant l'animation des lectures interactives, la présentation des mots et l'étayage au moment des activités de consolidation. Dans ce contexte, il importe de reconnaître l'effet des inévitables disparités entre les pratiques sur les données recueillies. De fait, l'apport de l'étayage soutenu sur les apprentissages lexicaux des élèves à risque et sur leur rétention n'a pas pu être démontré nettement dans le délai imparti à cette étude et il semble que l'harmonisation imparfaite des pratiques, possiblement affectée par l'unicité et l'expérience professionnelle des enseignantes et de la chercheuse, ait pu représenter une entrave.

Bien que nous ayons misé sur la formation des enseignantes et sur leur accompagnement en cours d'expérimentation dans un souci d'uniformité des pratiques, le suivi auprès des enseignantes, selon la condition expérimentale à laquelle elles étaient associées, ne s'est pas montré identique. Les enseignantes affectées à la condition OR ont relevé de plus nombreux obstacles et ont donc profité de mesures d'accompagnement plus poussées (p. ex. : vidéoscopie). Comme corolaire de cet accompagnement différencié, une appropriation graduelle de la posture d'étayage s'est actualisée chez ces enseignantes, ce qui aurait favorisé davantage la réussite des activités et des discussions en fin d'expérimentation (dans les groupes G^{ROR} et G^{NOR}). L'interprétation de nos résultats tient compte de cette progression. Par ailleurs, dans ce contexte d'accompagnement, la relation professionnelle entre la chercheuse et les enseignantes (rappelons que la chercheuse agissait parallèlement comme conseillère pédagogique auprès d'elles) a certes facilité le lien de confiance nécessaire au partage des pratiques et des obstacles. Or, cette relation professionnelle pourrait aussi avoir introduit un biais : les enseignantes se sont peut-être montrées moins à l'aise de faire part des aspects négatifs de la recherche pour ne pas décevoir leur collègue chercheuse.

En somme, les limites et les biais cités invitent à une prudence dans la généralisation des résultats issus de cette recherche. Ces derniers correspondent au contexte expérimental duquel ils ont été dégagés et leur reproduction dans de nouvelles conditions reste à démontrer. De futurs travaux de recherche sont nécessaires à cet effet.

7.3 Les recommandations et les pistes prospectives de recherche

Des retombées et des limites présentées ci-devant émergent des recommandations à prendre en compte ainsi que des connaissances scientifiques à explorer davantage. C'est dans cette optique que nous relevons dans cette section quelques recommandations adressées aux chercheurs et aux formateurs, desquelles émanent des pistes prospectives de recherche. Ces dernières se rapportent naturellement à l'alliance entre l'OR et

l'enseignement direct de vocabulaire ou, dans certains cas, plus spécifiquement à l'un ou l'autre des pans principaux de la présente recherche (l'OR ou l'enseignement direct de vocabulaire).

7.3.1 Les recommandations aux chercheurs et aux formateurs

Les résultats de cette recherche apportent un éclairage sur les conditions favorables à la mise en œuvre en classe de l'enseignement direct de vocabulaire et de l'OR auprès de jeunes élèves, notamment à risque. Nous revenons sur celles-ci afin de proposer des recommandations qui peuvent servir aux chercheurs et aux formateurs s'intéressant à ces domaines.

Ainsi, parmi les conditions qui semblent favoriser les apprentissages effectués dans le cadre d'un enseignement direct de vocabulaire, nos résultats mènent à recommander :

- d'intégrer des activités de consolidation des mots ciblés en contexte d'OR afin de favoriser les apprentissages lexicaux de nature plus complexe, comme le rappel du sens ou de la forme des mots ;
- de répéter certaines activités de consolidation des mots d'un bloc d'intervention à l'autre pour créer une structure prévisible ;
- de travailler la forme des mots, en s'assurant d'accorder un temps important au travail sur le sens et l'usage des mots ;
- de proposer des activités ludiques, qui favorisent l'engagement des élèves ;
- d'ajuster les interventions aux besoins des élèves, notamment en tenant compte de leurs connaissances antérieures ;
- d'offrir de nombreuses occasions de réinvestissement des mots en cours de réalisation, mais également entre les blocs d'intervention et au terme de ceux-ci, pour un apprentissage suffisamment profond menant au réemploi.

D'ailleurs, divers constats/diverses recommandations sont à considérer pour favoriser le transfert des apprentissages lexicaux, qui s'actualise par le réemploi. D'abord, bien qu'un réemploi « dirigé » puisse être utile à l'observation du réemploi chez les élèves, un travail lexical en profondeur devrait mener vers un réemploi spontané, qui fait foi d'un choix conscient et délibéré des élèves à réemployer les mots ciblés, et ce, tant en production qu'en réception. Pour y arriver, il semble pertinent :

- de multiplier les occasions de réinvestissement des mots en classe, notamment au moyen d'activités de consolidation ouvertes laissant un choix aux élèves quant aux mots utilisés ;
- d'utiliser une approche basée sur la coconstruction entre pairs en contexte d'OR lors des activités de consolidation, qui contribuerait à la création plus active de réseaux entre les mots et conduirait en conséquence plus aisément au réemploi ;

- de prévoir une période d'intervention étendue pour l'enseignement des mots moins connus initialement ou de mots plus « complexes », comme les mots abstraits, les adverbes et les mots qui sont paronymes avec d'autres mots déjà connus des élèves ;
- d'inclure l'enseignement de locutions et de mots qui se rattachent au vécu de la classe et aux événements de la vie des élèves, qui seraient plus aisément réemployés par les élèves.

Comme évoqué dans les pistes précédentes, nos résultats laissent supposer que des apprentissages lexicaux optimaux menant au réemploi spontané peuvent être favorisés par des activités de consolidation en OR. Des discussions authentiques, basées sur la coconstruction entre pairs, menées majoritairement par les élèves et visant la divergence d'idées représenteraient donc un atout. Pour faciliter l'appropriation de la posture en OR, il importe d'accompagner les enseignantes, mais également les élèves dans leur appropriation de cette posture. Un tel accompagnement permettrait complémentaiement de favoriser la motivation des enseignantes et des élèves à s'engager dans les activités proposées. Pour ce faire, notre expérimentation montre l'intérêt :

- de guider le passage d'une posture de contrôle des enseignantes vers une posture d'accompagnement (auprès de leurs élèves) ;
- d'offrir un accompagnement aux enseignantes basé sur le partage d'obstacles comme levier de développement professionnel, dans une optique de résolution de problèmes collective et d'analyse réflexive, entre autres au moyen de la vidéoscopie, qui permet d'analyser objectivement les pratiques à partir de critères de qualité de l'OR ;
- d'enseigner aux élèves des stratégies d'étayage (notamment des procédés de relance), mais également des stratégies métacognitives et justificatives afin de les rendre autonomes dans la gestion de la discussion réflexive ;
- de prévoir dans la planification des activités une période d'appropriation, tant chez les enseignantes que les élèves.

Ces quelques recommandations ne sont certes pas exhaustives, mais elles expriment l'essence des constats issus de cette recherche. Dans cette perspective, elles agissent comme fondements aux pistes prospectives de recherche proposées.

7.3.2 Les pistes de recherche qui allient l'oral réflexif à l'enseignement du vocabulaire

Les résultats encourageants observés au terme de cette étude justifient l'intérêt de poursuivre les travaux alliant l'OR à l'enseignement lexical. Ainsi, les pistes proposées ici s'ancrent dans les assises de notre étude pour en approfondir certains angles ; elles visent néanmoins, et surtout, à en combler certaines limites.

En fait, les limites observées laissent entrevoir la possibilité de reproduire cette recherche, tout en modifiant certaines conditions. Par exemple, il serait possible de mener une recherche similaire avec des enseignantes et des élèves plus aguerris à l'OR et auprès d'un échantillon élargi. Une réflexion pourrait également contribuer à déterminer des critères plus précis pour sélectionner les élèves à risque.

Suivant ce fil conducteur d'idées variées issues des limites de cette recherche, la démarche que nous avons mise en œuvre auprès d'élèves du 1^{er} cycle du primaire, basée sur la réflexion et la coconstruction entre pairs pour favoriser la consolidation des savoirs lexicaux, pourrait également être expérimentée auprès d'élèves plus vieux, des 2^e et 3^e cycles du primaire. Cette contribution permettrait de vérifier si les apprentissages effectués par les élèves et les obstacles rencontrés (par les élèves et les enseignantes) demeureraient sensiblement les mêmes ou si la maîtrise plus assurée par les élèves de certaines stratégies (justificatives, métacognitives, etc.) et de procédés (de relance, etc.) conduirait à des discussions plus élaborées et, conséquemment, à un étayage différent de l'adulte, à des résultats plus marqués ou à des obstacles d'autres ordres.

Par ailleurs, l'une des limites de notre thèse se rapporte à son profil quasi expérimental, qui n'a pas permis d'ajuster les interventions autant que souhaité en fonction des besoins émergents. Nous soulignons donc l'intérêt de mener d'ultérieures recherches collaboratives qui permettraient de mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves du 1^{er} cycle du primaire dans un contexte expérimental laissant place aux initiatives des enseignantes lors de la mise en œuvre de discussions lexicales réflexives dans une visée de consolidation et de connaissance en profondeur du vocabulaire enseigné de façon directe. L'intervention des enseignantes qui s'ajuste à ce contexte pédagogique constituerait par la même occasion un objet d'étude. Cette piste de recherche nous semble pertinente, comme elle s'inscrit dans une volonté de créer des conditions favorables au développement lexical de tous les apprenants, notamment des élèves à risque, en montrant une certaine flexibilité dans la planification des activités, ce qui converge d'ailleurs avec l'approche écosystémique (Borri-Anadon et coll., 2018 ; Larose et coll., 2004) ; l'ajustement de la durée de l'intervention, le réinvestissement des mots ciblés au terme des séquences d'intervention (Puhalla, 2010), l'enseignement différencié en fonction du type de mots (Graves et coll., 2014) et une entrée affective qui prend en compte la curiosité des élèves envers les mots (Tremblay, 2021) sont quelques exemples de conditions favorables à considérer pour répondre aux besoins des apprenants.

D'un autre point de vue, selon nos résultats qui pointent l'effet favorable d'une approche réflexive en coconstruction entre pairs sur les apprentissages lexicaux des élèves, il paraît légitime d'imaginer l'apport de cette approche à d'autres moments de la démarche d'enseignement de vocabulaire, plutôt qu'uniquement lors des activités de consolidation des mots, ce qui rejoint d'ailleurs les orientations de Sardier (2018) et le postulat de Dupont (2015) qui affirme que l'OR peut contribuer à la construction des savoirs tout au long

du processus d'apprentissage. Des discussions lexicales pourraient avoir lieu lors de la première rencontre avec les mots pour en déduire le sens à partir des indices fournis, notamment à l'aide du contexte duquel ils sont tirés, ou au terme de l'expérimentation pour valider la justesse du réemploi effectué par les pairs. Bien que ces propositions s'éloignent un peu d'un enseignement direct, qui suppose l'explication des mots par l'adulte, et de l'OR, puisque la divergence d'idées serait plus limitée, la réflexion et la coconstruction des savoirs lexicaux demeurerait centrales. Une étude comparative permettrait de vérifier les moments les plus propices d'utilisation de cette approche pour favoriser les apprentissages lexicaux et leur rétention.

Cette dernière piste d'étude témoigne du large spectre que peut couvrir l'OR en classe de primaire. Nous nous penchons en ce sens sur cet objet qui constitue en soi un axe fertile de recherche.

7.3.3 Les pistes de recherche liées à l'oral réflexif

En recentrant un peu le champ d'exploration, la réalisation de cette étude a mené à reconnaître des besoins, tant chez les élèves que chez les enseignantes, liés plus précisément au développement de la posture en OR. Ceux-ci s'inscrivent également comme sources d'inspiration de nouveaux projets de recherche.

L'utilisation de l'OR en classe repose sur un transfert de l'étayage de l'enseignante vers une gestion autonome des discussions par les élèves. Bien que des traces d'un tel transfert de responsabilités aient été relevées au cours de notre expérimentation, nos données sont relativement peu nombreuses à cet égard (et plus saillantes en lien avec le troisième bloc d'intervention). En plus de souligner l'importance de prévoir une période suffisante à l'appropriation de la posture en OR, nos résultats permettent de dégager complémentaiement des pistes d'intervention qui soutiennent le développement de cette posture chez les élèves du 1^{er} cycle du primaire. De fait, nos conclusions (voir [7.1.2](#)) pointent vers l'intérêt d'enseigner aux élèves à discuter dans une perspective collaborative, en utilisant à leur tour des stratégies d'étayage entre eux, notamment par l'utilisation de divers procédés de relance (Soucy et Dumais, 2023), mais également par l'utilisation de stratégies métacognitives (Plessis-Bélaïr, 2018) et justificatives (Provencher, 2020). Il semble donc pertinent de vérifier ces postulats dans le cadre d'un projet de recherche axé spécifiquement sur la documentation des stratégies à enseigner aux élèves du 1^{er} cycle du primaire pour favoriser la gestion autonome des discussions réflexives entre eux (dans un contexte d'enseignement lexical ou non).

Un tel projet pourrait s'inscrire dans une démarche collaborative avec les enseignantes de conception et de mise à l'essai d'une série de minileçons portant sur l'enseignement de stratégies. L'expérimentation devrait évidemment tenir compte du niveau de développement des élèves, puisque la mobilisation de ce type de stratégies peut représenter une charge cognitive importante pour les jeunes élèves, et encore davantage pour les plus vulnérables (Allen, 2014 ; Provencher, 2020 ; Slavin, 2009). Par conséquent, le modelage de l'enseignante et l'estompage de son étayage seraient à prendre en compte. Une certaine progression de

l'enseignement-apprentissage des stratégies pourrait émerger et la grille d'appréciation d'une discussion en OR ([annexe 12](#)) serait par le fait même enrichie des observations réalisées : nous pouvons imaginer en complément une grille descriptive qui détaille les comportements observables de l'appropriation graduelle de la posture en OR chez les élèves. Selon l'interprétation de nos données, les enseignantes voyaient déjà le potentiel d'un enseignement de stratégies sur les habiletés des élèves à mener des discussions réflexives significatives dans divers contextes (p. ex. : en lecture, en mathématique). L'étude proposée ici pourrait ouvrir à d'autres contextes de transfert.

La prise en compte de l'étayage des enseignantes qui s'ajuste au fil des apprentissages réalisés par les élèves dans un projet comme celui décrit précédemment s'est montrée importante. Dans cette optique, nous voyons la pertinence de mener un projet de recherche conjoint au précédent, ou réalisé de manière dissociée, afin de dégager les conditions favorables à l'accompagnement des enseignantes dans l'appropriation de leur propre posture en OR. Dans le cadre de notre thèse, nous avons déjà exploré diverses approches d'accompagnement basées sur un processus de résolution de problèmes et d'analyse réflexive et nous avons créé des outils pour soutenir les enseignantes dans le développement de leur posture d'étayage. Or, comme les moyens d'accompagner les enseignantes ont émergé au fur et à mesure que les besoins étaient observés et que les obstacles se présentaient, il s'avérerait fort utile de poursuivre les réflexions entamées en ce sens. Un projet de recherche fondé précisément sur cet objectif pourrait contribuer aux connaissances scientifiques en cernant les enjeux liés au passage d'une posture de contrôle vers une posture d'accompagnement et, conséquemment, associés à la réduction des unités de discussion dirigées par l'enseignante pour laisser plus de place aux unités de discussion en coconstruction. Suivant cet objectif, il serait possible de se pencher en détail sur :

- le contenu de la formation adressée aux enseignantes, préalable à l'expérimentation de l'OR en classe ;
- la démarche à préconiser ou la documentation systématique d'une démarche en particulier (p. ex. : la vidéoscopie) comme moyen pour favoriser le développement de la posture en OR chez les enseignantes ;
- les étapes nécessaires, et la durée de celles-ci, pour assurer une transition harmonieuse de la posture de contrôle vers la posture d'accompagnement ;
- les outils les plus utiles à l'appropriation de la posture en OR chez les enseignantes ;
- le développement des pratiques vers une plus grande autonomie professionnelle (p. ex. : la création par les enseignantes de leurs propres activités complexes, adressées aux élèves, dans une visée de coconstruction entre pairs) ;
- le rôle de modèle des enseignantes dans une visée de transfert des responsabilités.

En somme, nombre d'observations liées à l'accompagnement des enseignantes dans le développement de leur posture en OR ont été amorcées plus intuitivement et dans une visée de validation du contexte dans lequel les apprentissages lexicaux ont été réalisés dans le cadre de notre thèse. Il semble que ces observations gagneraient à être approfondies et que leur contenu soit suffisamment riche pour être considéré comme l'objet central d'une nouvelle recherche. Il en va d'ailleurs de même pour la documentation des stratégies à enseigner aux élèves du 1^{er} cycle du primaire pour favoriser la gestion autonome des discussions réflexives entre eux.

Cela dit, les discussions réflexives menées dans le cadre de notre étude s'ancraient dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Ce dernier objet a suscité pour lui seul plusieurs réflexions qu'il serait également pertinent de poursuivre dans de futurs projets de recherche.

7.3.4 Les pistes de recherche liées à l'enseignement direct de vocabulaire

Notre recherche doctorale a confirmé l'efficacité de la démarche d'enseignement direct de vocabulaire, et ce, auprès de l'ensemble des élèves (à risque et non à risque) et à travers divers contextes de consolidation des mots (au moyen d'activités menées en OR et d'autres types d'activités). Nos conclusions mènent tout de même à reconnaître la pertinence de poursuivre les recherches basées sur un enseignement direct de vocabulaire. Nous voyons entre autres l'intérêt de vérifier si les conditions optimales d'application de cette démarche, observées dans le cadre de notre recherche, seraient transférables à d'autres contextes. Il pourrait également être intéressant de poursuivre les réflexions à propos de l'évaluation de la profondeur des connaissances lexicales chez les jeunes élèves, de documenter plus systématiquement le réemploi spontané à la suite d'un enseignement direct de vocabulaire et d'explorer de nouvelles avenues pour limiter l'écart lexical entre les élèves à risque et leurs pairs.

Considérant les conditions optimales d'application de la démarche d'enseignement direct de vocabulaire observées dans le cadre de notre recherche, il semble important d'expérimenter, dans de nouvelles recherches, un enseignement différencié en fonction du type de mot enseigné, en s'inspirant de Graves et ses collaborateurs (2014). Une séquence d'intervention prévoyant un enseignement plus soutenu des mots abstraits, des adverbes et des paronymes conduirait-elle à un apprentissage des mots plus uniforme ? Par ailleurs, lors d'un enseignement direct de vocabulaire, l'ancrage des mots dans un contexte authentique s'effectue souvent dans des œuvres de fiction (Beck et coll., 2013). Si notre étude n'a pas montré de différence significative en fonction du type d'œuvre choisi (album de fiction ou documentaire), nous décelons un certain avantage à privilégier des œuvres polysémiques en raison de l'intérêt qu'elles suscitent (chez les élèves et les enseignantes) et du réemploi accru des mots qui en découlerait, ce qui pourrait devenir un critère de sélection dans de prochains projets de recherche. D'un autre point de vue, il serait possible de mettre en œuvre de plus nombreuses séquences d'intervention dans le but de comparer plus finement l'effet

du type d'œuvre sur les apprentissages lexicaux. D'autres facteurs liés au choix des activités de consolidation des mots ont agi sur les apprentissages lexicaux dans le cadre de l'étude que nous avons menée et il paraît pertinent de vérifier si leur influence est transférable à de nouveaux contextes. Ainsi, au-delà de l'approche de consolidation des mots (OR ou autres activités), le caractère ludique des activités, le nombre de mots ciblés travaillés dans le temps imparti à l'activité de consolidation et le rythme de l'activité constitueraient des facteurs à prendre en compte lors du choix des activités. Des séquences d'activités récurrentes d'un bloc à l'autre pourraient par ailleurs mesurer l'impact de la répétition d'une structure prévisible pour faire adhérer l'enseignement lexical (Schwartz, 2016).

Dans une autre perspective, des recherches antérieures basées sur un enseignement direct de vocabulaire ont étudié l'évaluation des apprentissages lexicaux chez les jeunes élèves (entre autres, Anctil et Sauvageau [2020] et Beck et ses collaboratrices [2013]) et nous avons poursuivi la réflexion dans cette thèse au regard de l'évaluation de la profondeur de ces apprentissages chez les élèves du 1^{er} cycle du primaire. Malgré ces avancées scientifiques, il semble qu'il demeure des avenues à explorer pour concevoir des outils d'évaluation valides et fidèles qui permettent de broser le portrait le plus complet possible de la profondeur du vocabulaire en couvrant davantage d'aspects de la connaissance des mots (rappelons que nous avons évalué la reconnaissance du sens et de l'usage des mots [les propriétés morphosyntaxiques et les cooccurrences] ainsi que le rappel du sens et de la forme des mots), et ce, en tenant compte des capacités cognitives et attentionnelles des jeunes élèves. Sous un angle différent, nos prétests/posttests ont inclus une nouvelle consigne au bloc 3 afin que les élèves puissent laisser des traces de leurs doutes quant aux réponses données (point d'interrogation ajouté lors de la tâche QCM). Cette piste, qui permet aux élèves de déterminer eux-mêmes leur niveau de connaissance des mots, semble intéressante à intégrer à la méthodologie de futures recherches sur l'enseignement direct de vocabulaire dans le but d'apporter certaines nuances aux scores rapportés par chaque tâche évaluative.

Un autre aspect traité dans notre thèse qu'il paraît important d'approfondir est le réemploi lexical. Notre méthodologie et l'analyse de nos résultats mènent à distinguer le réemploi dirigé et le réemploi spontané. Puisque le réemploi spontané est l'expression la plus aboutie du transfert des apprentissages lexicaux, il semble inévitable de poursuivre les investigations relatives à son émergence dans un contexte d'enseignement direct de vocabulaire, voire à l'issue de celui-ci. Nous avons observé l'effet favorable des activités de consolidation plus ouvertes qui laissent le choix aux élèves quant aux mots à utiliser. Est-ce que d'autres types d'activités agiraient positivement sur le réemploi lexical ? Par ailleurs, qu'est-ce qui facilite le réemploi des mots ciblés à l'oral, à l'écrit, en lecture et en écoute ? Un projet de recherche qui contribuerait à poursuivre ces pistes de réflexion se baserait assurément sur une prise de notes rigoureuse

au quotidien par les enseignantes. De tels travaux permettraient en outre d'étudier le réemploi lexical spontané selon le profil des élèves afin, ce que notre étude n'a pas pu documenter finement.

Toujours sous l'angle de l'observation des élèves à risque dans le cadre d'un enseignement direct des mots ciblés, rappelons que nos résultats n'ont pas mené à démontrer l'effet de l'étayage soutenu fourni par l'adulte au moment des activités de consolidation sur les apprentissages lexicaux réalisés ainsi que sur leur rétention. Si l'harmonisation imparfaite des pratiques, possiblement affectée par l'unicité et l'expérience professionnelle des enseignantes et de la chercheuse, a pu représenter une entrave à la comparaison de l'étayage apporté selon le profil des élèves, il semble pertinent de poursuivre les réflexions à ce sujet. Ces travaux mèneraient à explorer de nouvelles pistes visant à diminuer l'écart lexical entre les élèves à risque et leurs pairs.

En conclusion...

Les perspectives de recherche présentées dans cette section se centrent soit sur l'amalgame des deux approches au cœur de cette thèse, l'OR et l'enseignement direct de vocabulaire, ou sur l'approfondissement de l'un ou l'autre de ces principaux fondements. Pour terminer, nous proposons une piste de recherche intégratrice. En effet, comme les témoignages des enseignantes dans les entretiens semi-dirigés laissent supposer un transfert à plus long terme de la démarche mise en œuvre dans le cadre de notre recherche (tant en ce qui a trait à l'enseignement direct de vocabulaire qu'en ce qui concerne l'OR), il nous semble fort utile de vérifier l'état des pratiques des enseignantes et, par conséquent, leur pérennité quelques années après la fin du projet. Dans ce but, une nouvelle série d'entretiens semi-dirigés pourraient être menés afin de questionner les enseignantes impliquées dans notre étude quant à leurs pratiques d'enseignement du lexique, à l'utilisation de l'OR en classe (chez les enseignantes qui étaient associées à cette condition expérimentale), aux obstacles rencontrés dans le transfert des pratiques ainsi qu'à l'effet de « contamination » auprès des collègues.

Nous profitons de ces derniers propos, ouvrant sur un souhait de pérennité des pratiques mises en œuvre, pour glisser vers une conclusion générale de cette thèse. Soulignons simplement à cet effet que les retombées et les limites de cette recherche doctorale démontrent le bien-fondé de poursuivre la recherche sur l'OR et sur l'enseignement direct de vocabulaire, voire sur l'alliance entre ces deux approches, qui s'est d'ailleurs montrée une avenue prometteuse dans un souci de créer des conditions favorables au développement lexical de tous les apprenants, notamment des jeunes élèves à risque. Dans une telle perspective de pérennité des pratiques et d'ouverture vers de nouvelles avenues, nous nous permettons de mettre en évidence l'intérêt de transmettre les conclusions de cette thèse, ainsi que les recommandations qui en émanent, en contexte de formation initiale et continue des enseignantes.

Références bibliographiques

- Allen, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and literacy*, 16(2), 1-16.
- Allen, N. (2018). La compréhension orale, c'est plus qu'une affaire de mots ! *Vivre le primaire*, 31(3), 63-65.
- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>
- Anctil, D. et Proulx, C. (2017a). L'enseignement direct du vocabulaire : comment aider les élèves à apprendre les mots. *Vivre le primaire*, 30(2), 13-16.
- Anctil, D. et Proulx, C. (2017b). *Favoriser l'acquisition de vocabulaire à travers la lecture* [communication orale]. Précongrès de l'Association québécoise des professeur·e·s de français. Drummondville, QC, Canada.
- Anctil, D. et Sauvageau, C. (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? La place du réemploi dans les tests de vocabulaire. *Repères*, 61(1), 205-222. <https://doi.org/10.4000/reperes.2697>
- Anctil, D., Singcastar, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19-25.
- Anctil, D. et Tremblay, O. (2016). Jouer au lexicographe : apprendre à définir. *Vivre le primaire*, 29(1), 66-67.
- Anderson, R. C. et Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. Dans J. Guthrie (dir.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (p. 77-117). International Reading Association.
- Anokhina-Abeberry, O. (2000). *Étude sémantique du nom abstrait en français* [thèse de doctorat, Université de Paris 8 Vincennes]. Theses.fr. <http://www.theses.fr/2000PA081801>
- Archambault, J. Garon, R. et Vidal, M. (2013). *Les pratiques efficaces d'enseignement dans le développement de la littératie en milieu défavorisé*. Rapport présenté à Une école montréalaise pour tous/ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Université de Montréal.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, 175, 48-51.
- Aurnague, M. et Garcia-Debanc, C. (2020). Mettre en œuvre des activités de classification de verbes de déplacement à l'école primaire. *Lidil*, 62(1), 71-86. <https://doi.org/10.4000/lidil.8266>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press.

- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.
- Bange, P., Carol, R. et Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. L'Harmattan.
- Barth, B.-M. (dir.) (2018). *Lev Vygotski aujourd'hui* (2^e éd.). Livres en ligne du CRIRES. <http://lel.crires.ulaval.ca/public/levvygotskiaujourd'hui.pdf>
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(40), 115-136.
- Bautier, E. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 109-129. <https://doi.org/10.4000/dse.1397>
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. Dans M. G. McKeown et M. E. Curtis (dir.), *The nature of vocabulary acquisition* (p. 147-163). Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. et McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.506>
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Éditions Métailié.
- Bergeron, R., Tamsé, S. et Lachance, B. (2017). Les actes de parole du formateur universitaire dans la construction intégrée des savoirs scientifiques, technologiques et langagiers chez les futurs maîtres du primaire. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 127-156). Éditions Peisaj.
- Bernier, A. (2000). La conversation, la discussion, le débat... et les autres. *Québec français*, 118, 39-41.
- Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M. et Daigle, D. (2020a). *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire : plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots*. Chenelière éducation.
- Berthiaume, R., Anctil, D. et Daigle, D. (2015). *L'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves de 4^e année du primaire en contexte de classe ordinaire : évaluation d'un dispositif d'enseignement en fonction des caractéristiques des élèves* (publication n° 2015-LC-187666). Fonds de recherche du Québec - Société et culture. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/vocabulaire-4e-primaire-rapport-R.Berthiaume.pdf/690e9197-1e64-4461-bb2e-0e7be3d9417d>
- Berthiaume, R., Anctil, A. et Daigle, D. (2020b). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire. *Lidil*, 62(1), 87-107. <https://doi.org/10.4000/lidil.7872>

- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades. Vocabulary instruction needed. Dans J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2^e éd., p. 34-50). The Guilford Press.
- Biemiller, A. et Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Bonin, P., Méot, A., Aubert, L., Malardier, N., Niedenthal, P. et Capelle-Toczek, M.-C. (2003). Normes de concrétude, de valeur d'imagerie, de fréquence subjective et de valence émotionnelle pour 866 mots. *L'Année Psychologique*, 103(4), 655–694. <https://doi.org/10.3406/psy.2003.29658>
- Borri-Anadon, C. et Duplessis-Masson, J. (2016). Vers des pratiques d'intervention précoce équitables auprès des apprenants plurilingues à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 54(3), 32-34.
- Borri-Anadon, C., Duplessis-Masson, J. et Boisvert, M. (2018). Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 40-46. www.szh-csps.ch/r2018-03-05
- Borri-Anadon, C., Laurent, A. et Rondeau, M. (2021). La perspective de prévention écosystémique, un levier du Programme-cycle de l'éducation préscolaire pour des pratiques inclusives. *Revue préscolaire*, 59(3), 58-61.
- Bouchard, R. (2004). « Apprentissage » de l'oral en L1 et pratiques de classe : un débat en CP/CE1. Analyse interactionnelle et énonciative d'un dispositif innovant, le « Petit Laboratoire ». Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 67-89). Presses universitaires de Lyon.
- Bouchard, C. (2019). *Le Développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2015). L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047308ar>
- Boulerice, S. et Thibault, P. (2020). *Les enfants à colorier*. Fonfon.
- Boulet, M. (2021). *Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire : l'exemple des concepts de temps, d'espace et de société en univers social* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27256>
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1972). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.
- Boyd, M. P. et Galda, L. (2011) *Real talk in elementary classrooms: Effective oral language practice*. The Guilford Press.

- Brabham, E. et Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.465>
- Briand, C. et Larivière, N. (2014) Les méthodes de recherche mixtes. Illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 625-648). Presses de l'Université du Québec.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54. <https://doi.org/10.7202/012357ar>
- Brossard, S. (2019). *Relations entre lecture et vocabulaire chez des élèves ayant un trouble développemental du langage de 8 à 11 ans* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22832?locale-attribute=fr>
- Browne, A. (2008). *Petite beauté*. École des loisirs.
- Brownell, R. (2000). *Expressive one-word picture vocabulary test (EOWPVT)*. Academic therapy publications.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*. Presses universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Caillier, J. (2002). Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaires. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 53-72). Presses universitaires de France.
- Caillier, J. (2008). Oral réflexif et tutorat entre pairs. *Québec français*, 149, 79-80.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques* (traduit par A.-M. Kallemeyn, et D. Bernier-Ouellette). Chenelière Éducation.
- Carpentier, G., Sauvageau, C. et Roy, N. (2021). Enjeux autour de la pratique enseignante en contexte d'enseignement distancié. *Revue hybride de l'éducation* 5(1), 1-30. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1>
- Carsalade, P., Dhers, M. et Garcia-Deban, C. (2001). Les conduites discursives d'argumentation ou quand discuter aide à apprendre en sciences. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* (p. 327-358). Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Cassidy, J. et Loveless, D. J. (2011). Taking our pulse in a time of uncertainty: Results of the 2012 What's hot, what's not literacy survey. *Reading Today*, 29(2), 16-21.

- Cavanagh, M., et Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Les Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21, 151-178.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55(1), 119-136. <http://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017). *Narramus : apprendre à comprendre et à raconter*. Retz.
- Chabanne, J.-C. (1999). Verbal, paraverbal et non verbal dans l'interaction humoristique. Dans J.-M. Dufays et L. Rosier (dir.), *Approches du discours comique* (p. 35-53). Mardaga.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. (p. 1-23). Presses universitaires de France.
- Chall, J. S. et Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(44), 14-15.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. et Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Harvard University Press.
- Champion, T. B., Hyter, Y. D., McCabe, A. et Bland-Stewart, L. M. (2003). A matter of vocabulary: Performances of low-income African American head start children on the Peabody picture vocabulary test-III. *Communication Disorders Quarterly*, 24, 121-127. <https://doi.org/10.1177/15257401030240030301>
- Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M. et Parent, A.-S. (2022). Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088541ar>
- Chemla, M.-T. et Dreyfus, M. (2002). L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS : Samani, l'indien solitaire. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 99-121). Presses universitaires de France.
- Chiappone, L. L. (2006). *The wonder of words: Learning and expanding vocabulary*. The Guilford Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014, juin). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante* (publication no 978-2-550-70377-8-PDF). Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/developpement-professionnel-50-0483/>
- Coyne, M. D., McCoach, D. B. et Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(20), 74-88. <https://doi.org/10.2307/30035543>

- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli, R. et Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, 110(1), 1-18. <https://doi.org/10.1086/598840>
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J. et Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12(3), 145-162. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_3
- Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 123-143). Presses universitaires de France.
- Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Daigle, D. et Berthiaume, R. (2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture : décomposer les objets d'enseignement en microtâches pour les rendre accessibles à tous les élèves*. Chenelière Éducation.
- Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. et Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, D., Ammar, A, Montésinos-Gelet, I. (dir.). (2010). *Compétence orthographique et dysorthographe rôles des procédures explicites*. (Publication n° 2010-ER-136836). Université de Montréal. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_DaigleD_rapport_comp%C3%A9tence+ortho+et+dysortho/176a753f-63b6-4bde-b52f-447afc814254
- Damon, W., et Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. Dans T. J. Berndt et G. W. Ladd (dir.), *Peer relationships in child development* (p. 135–157). John Wiley & Sons.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales* (p. 85-102). De Boeck.
- De Grandpré, M. (2016). *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9180/>
- Delamotte-Legrand, R. (2004). Un oral au quotidien : narration et explication dans des conversations enfantines. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 91-114). Presses universitaires de Lyon.
- Demers, D. (1998). Plaidoyer pour la littérature jeunesse. *Québec français*, 109, 28-30.
- Deroy-Ringuette, R. (2019, juin). *Proposition d'une définition de l'album* [communication orale]. 33^e congrès du Conseil international d'études francophones. Ottawa, ON, Canada.
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., Collins, M. F., Hadley, E. B., Newman, K., Rivera, A. L., Ilgez, H., Nicolopoulou, A., Michnick Golinkof, R. et Hirsh-Pasek, K. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 341-356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.07.012>

- Dickinson, D. K. et Smith, M. W. (1994). Long term effects of preschool teachers talk before, during and after shared reading. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122.
<https://www.jstor.org/stable/747807>
- Dimitrov, D. M. et Rumrill, P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work*, 20(1), 159-165.
- Direction des services départementaux de l'éducation nationale Mayenne. (2015). *Développer le vocabulaire des élèves : un protocole d'expérimentation*. Académie de Nantes.
- Dolz, J. (2022). L'obstacle dans l'enseignement des langues : conceptualisation et opérationnalisation didactique. Dans K. Balslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens et L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants* (p. 299-310). Lambert-Lucas.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 43-89). Les presses de l'Université du Québec.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2016). Parler ensemble pour apprendre et se développer. *Revue préscolaire*, 54(3), 35-37.
- Dreyfus, M. (2004, aout). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire* [communication orale]. 9^e colloque de l'AIRDF. Québec, QC, Canada.
- Dubuc, M. (2020). *Ours et le murmure du vent*. Album.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais en association avec Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C. Soucy, E. et Plessis-Bélaïr, G. (2018). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec. Portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 153-193). Presses de l'Université du Québec.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunn, D. M. (2020). *Échelle de vocabulaire en images Peabody : version pour francophones du Canada* (5^e éd.). Pearson.
- Dunn, L. M., et Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. American Guidance Service

- Dunn, D., Leota, M. L. et Theriault-Whalen, C. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. PSYCAN.
- Dunn, L. M. et Dunn, D. M. (1997). *Peabody picture vocabulary test-III* (3^e éd.). American Guidance Service.
- Dunn, L. M. et Dunn, D. M. (2007). *Peabody picture vocabulary test* (4^e éd.). Pearson.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>
- Dupin de Saint-André, M. (2019). La lecture à haute voix. *Le Pollen*, 30, 178-181.
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Des dispositifs d'enseignement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir), *La lecture et l'écriture, Tome 1* (p. 80-118). Chenelière Éducation.
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. et Lépine, M. (2022). La création d'une communauté de lecteurs et de scripteurs. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir), *La lecture et l'écriture, Tome 1* (p. 335-360). Chenelière Éducation.
- Dupont, P. (2015). Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs. *Repères*, 51, 131-156. <https://doi.org/10.4000/reperes.909>
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2012). Littératie à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs. *Lettrure*, 2, 50-65. <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/litteratie-a-lecole-maternelle-les-ecrits-et-oraux-reflexifs>
- Dupuis Brouillette, M., St-Jean, C. Deneault, J., Mélançon, J. et Boudreau, M. (2021). Quelles nouveautés dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire ? *Revue préscolaire*, 59(3), 62-66.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187. <https://doi.org/10.2307/747863>
- Escoffier, M. (2019). *Les gens normaux*. Kaléidoscope.
- Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. Quelques remarques épistémologiques. *Recherche et formation*, 51(1), 133-145. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.511>
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Fédération des syndicats de l'enseignement CSQ. (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA destiné au personnel enseignant*.
http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf
- Florin, A., Véronique, D., Courtial, J.-P. et Goupil, Y. (2002). *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*. Synthèse pour la Direction de la recherche du programme Cognitique de l'École et sciences cognitives. Labécd de l'Université de Nantes et DELCA-SYLED de l'Université Sorbonne III.

- Forget, M.-H. (2014). *Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1^{er} cycle du secondaire. Entre savoirs d'expérience et apprentissages en classe de français* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5373>
- Forget, M.-H. (2015). La conduite de justification : un savoir à transposer des usages. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 8(1), 46-59. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.588>
- Gagnon, C. (2019). *L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire : une comparaison de deux approches de lecture interactive* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/22833>
- Gagnon, C. et Anctil, D. (2019). L'art de définir de nouveaux mots. *Vivre le primaire*, 32(4), 19-22.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Hatier.
- Gardner, D. (2013). *Exploring vocabulary. Language in Action*. Routledge.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler* (traduit par A. Khim). Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Seuil.
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche remis à la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO-MENESR). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Retz.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). *Lectorino et Lectorinette : Apprendre à comprendre des textes narratifs (CE1-CE2)*. Éditions Retz.
- Gombert, J.-E., Côté, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. et Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Nathan.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M. et Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Gosselin-Lavoie, C. (2021). *Effets d'une intervention de lecture partagée d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives orales en maternelle cinq ans* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27258>
- Grandaty, M. et Dupont, P. (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. *Repères*, 41, 147-171. <http://doi.org/10.4000/reperes.292>
- Grandaty, M. et Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe: discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Institut National de Recherche Pédagogique.

- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction* (2^e éd.). Teachers College Press.
- Graves, M. F., Baumann, J. F., Blachowicz, C. L. Z., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., Davis, J. R. et Von Gunten, H. (2014). Words, words everywhere, but which ones do we teach? *The Reading Teacher*, 67(5), 333-346.
- Gravett, E. (2020). *Superflu*. L'école des loisirs.
- Guérette, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Éditions La Liberté.
- Guitard-Morel, J. (2020). Du brouillon d'oral au réemploi lexical en CM2 : histoire de répliques lexicales. *Repères*, 61(1), 145-163. <https://doi.org/10.4000/reperes.2667>
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. Dans N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (p. 315-326). <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608207.n26>
- Hart, B. et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf
- Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794>
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre pairs : quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans ? *Lettrure*, 2, 99-111.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2014). *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)* (publication n° 2009-PE-130926). Fonds de recherche du Québec – Société et culture. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/l-enseignement-evaluation-integre-de-l-oral-reflexif-dans-les-situations-d-apprentissage-par-les-pairs-en-lecture-quels-caracteristiques-indices-de-progression-differenciation-et-difficultes-d-enseignement-primairesecondaire--1o2qi0451425571712837>
- Hébert, M. et Lépine M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 27(1), 10-29. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Hirsch.pdf>
- Hixson, J. et Tinzmann, M. B. (1990). *Reconnecting students at risk to the learning process: Who are at-risk students of the 1990s?* North central Regional Educational Laboratory.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2^e éd.). Boeck Supérieur.

- Igalens, J. et Roussillon Soyer, C. (2018). Les designs quasi-expérimentaux. Dans F. Chevalier, L. M. Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 241-256). EMS Éditions.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*. Les éditions Inserm. <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/73>
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3^e éd.). Pearson.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 163-186). Presses universitaires de France.
- Johansson, S. (1978). *Studies of error gravity: Native reactions to errors produced by Swedish learners of English*. Acta Universitatis Gothoburgensis, 44.
- Kamil, M. L. et Hiebert, E. H. (2005). Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues. Dans E. H. Hiebert and M. L. Kamil (dir.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (p. 1-23). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, 117, 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. et Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 38(153), 41-51.
- Kolodny, O. (2020). *Au dodo les animaux ! Actes sud junior*.
- Kurland, B. F. et Snow, C. E. (1997). Longitudinal measurement of growth in definitional skill. *Journal of Child Language*, 24(3), 603-625. <http://doi.org/10.1017/S0305000997003243>
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C., et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- Lachance, B. (2011). La fiction documentaire pour apprendre autrement. *Québec français*, 161, 53-56.
- Lafontaine, L. (2004, aout). L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise [communication orale]. 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec, QC, Canada. <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/lizanne-lafontaine.pdf>
- Lafontaine, L. et Blain, S. (2007). L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle au primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 119-138). Presses de l'Université du Québec.
- Landry, H. (2019). *Les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral inspirée des approches de la philosophie pour enfants et des approches plurilingues sur la compétence discursive d'élèves du 3^e cycle du primaire en classe d'accueil* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23570>

- Langlois, R. (2012). *Les précurseurs de l'oralité scolaire en Europe. De l'oral à la parole vivante*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Lantolf, J. P. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80. <https://doi.org/10.26522/BROCKED.V13I2.51>
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting vocabulary acquisition. Dans M. McCarthy et N. Schmitt (dir.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (p. 140-155). Cambridge University Press.
- Laufer, B. et Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x>
- Laurens, V. (2015). L'auto-confrontation : outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2), 1-18. <https://doi.org/10.4000/rdlc.773>
- Lavoie, C., Bélanger, S. et Tremblay, O. (2017). *Découvrir les mots et enrichir le langage*. Les éditions CEC.
- Lavoie, C., Pellerin M., Brel-Cloutier A. et Beauparlant R. (2018). *La communauté de recherche lexicale : une démarche dialogique et multimodale d'enseignement-apprentissage des relations sémantiques*. Manuscrit soumis pour publication.
- Lavoie, C, Blanchet, P.-A. et Pellerin, M. (2020). La discussion lexicale : une approche dialogique pour l'analyse des relations sémantiques. *Lidil*, 62(1), 52-70. <https://doi.org/10.4000/lidil.7872>
- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique*. Presses universitaires de France.
- Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *La lecture et l'écriture : augmenter le plaisir*. <https://www.ctreq.qc.ca/dossier-special-lecture-lecriture/>
- Le Cunff, C. (2004). L'oral pour apprendre : du préscolaire au primaire. *Québec français*, 133, 50-53.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2017). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse. Fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Chenelière éducation.
- Le Manchec, C. (s. d.). *L'étayage langagier*. http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/maternelle_langage_theorie/pdf/etayage.pdf
- Lépine, M. (2012). Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 97-118. <https://doi.org/10.7202/1018458ar>
- Lépine, M. et Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 73-92). CDFDF, Université de Montréal.

- Lesaux N. K. et Russ Harris, J. (2015). *Cultivating knowledge, building language: Literacy instruction for English learners in elementary school*. Heinemann.
- Lévesque, J.-Y. (2021). Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire : un mélange de possibilités de développement, de confusion et de nouvelles obligations. Deuxième partie : la classe d'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 59(3), 23-24.
- Levy, L. B. (2011). *The effects of repeated reading of a single text and the reading of multiple related texts on vocabulary learning in the content areas* [thèse de doctorat, The Graduate School of Education Rutgers]. Rutgers University Libraries. <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/35805>
- Lexique. (2020). Dans *Usito*. Université de Sherbrooke. <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/lexique>
- Li, M. (2018). Pedagogical decisions and contextual factors tipping the scales toward highly productive discussions. Dans P. K. Murphy (dir.), *Classroom discussion in education* (p. 54-75). Routledge.
- Littératie. (2018). Dans *Grand dictionnaire terminologique*. Office québécois de la langue française. http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8363201
- Locution. (2018). Dans *Antidote*. Druide informatique.
- Longman, A. W. (dir.) (1994). *Reading Developmental Continuum*. Education Department of Western Australia.
- Lusetti, M. (2004). Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 167-202). Presses universitaires de Lyon.
- Luu T. T. et Nguyen T. K. N. (2010). Theoretical review on oral interaction in EFL classrooms. *Studies in literature and language*, 1(4), 29-48.
- Mansour, M. (2012). *Pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Semaphore. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/963/>
- Marra, G. R. (2014). *Vocabulary growth using nonfiction literature and dialogic discussions in preschool classrooms* [thèse de doctorat, University of South Dakota]. PQDT Open. <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1562505203.html?FMT=ABS>
- Marulis L.M et Neuman, S. B. (2011). How do vocabulary interventions affect young at-risk children's word learning: A Meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.755591>
- Marzano, R. J. (2013). Cognitive verbs and the common core. *Educational Leadership*, 17(1), 78-79.
- Masny, D. (dir.) (2009). *Lire le monde. Les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Maubant, P., Routhier, S., Oliveira Araújo, A., Lenoir, Y., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), p. 61-75. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1209>

- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Bertrand Lacoste
- Maynard, C. (2019). *Effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue* [thèse de doctorat, Université de Montréal et Université Grenoble Alpes]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24279?locale-attribute=fr>
- McKeown, M. G. et Beck, I. L. (2014). Effects of vocabulary instruction on measures of language processing: Comparing two approaches. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 520-530. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.002>
- McKeown, M. G., Deane, P. D., Scott, J. A., Krovetz, R. et Lawless, R. R. (2017). *Vocabulary assessment to support instruction. Building rich word-learning experiences*. The Guilford Press.
- McKinnon-Côté, É. et Parent, A.-S. (2021). Que pensez-vous du Programme-cycle de l'éducation préscolaire ? *Revue préscolaire*, 59(3), 10-13.
- Mignot, P. (2015). *Du travail coopératif au collaboratif : un apprentissage plus efficace ?* [mémoire de maîtrise, École supérieure du professorat et de l'éducation – Académie de Grenoble]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01280868>
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck
- Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. Dans C. Bardel, B. Laufer et C. Lindqvist (dir.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use* (vol. 2, p. 57-78). Eurosla Monographs Series. <http://www.eurosla.org/monographs/EM02/EM02home.php>
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. [Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire - Programme-cycle de l'éducation préscolaire \(gouv.qc.ca\)](http://www.gouv.qc.ca/formation/education-prescolaire/programme-cycle-de-l-education-prescolaire)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003). *La littératie en tête de la 7^e à la 12^e année. Rapport du groupe d'experts sur les élèves à risque*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacyreport.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *L'école, j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009b). *Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012a). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012b). *Continuum en lecture*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40260>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions*. Gouvernement du Québec.
<http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise enseignement préscolaire et primaire*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017a). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017b). *Le vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde. Complément au programme de formation de l'école québécoise (enseignement primaire et secondaire)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Vocabulaire-FLS.pdf
- Montésinos-Gelet, I. (2016). Les trois sphères de la lecture. *Le Pollen*, 21, 146-159.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2007). *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire ou au primaire*. Chenelière éducation.
- Montésinos-Gelet, I., Viau, J. et Carignan, I. (2022). La gestion de la lecture et la compréhension. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir), *La lecture et l'écriture, Tome 1* (p. 314-334). Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9 (2), 135–145. <https://doi.org/10.7202/1016878ar>

- Morin, M.-F. et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires : clé du passeur culturel. *Québec français*, 171, 95–97.
- Moser, N. (2012). *Comment tester le vocabulaire?* [mémoire professionnel du programme d'enseignement pour le degré secondaire II, Haute école pédagogique de Lausanne]. http://doc.rero.ch/record/234251/files/md_ms2_p24080_2012.pdf
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte* (publication n° 2010-ER-137018). Fonds de recherche du Québec - Société et culture. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/experimentation-de-pratiques-innovantes-la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-et-etude-de-leur-impact-sur-la-competece-orthographique-des-eleves-en-production-de-texte-w9hm3gk81425325899046>
- Nagy, W. E. et Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 3, 304-330. <http://dx.doi.org/10.2307/747823>
- Nagy, W. E. et Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. Dans M. G. McKeown et M. E. Curtis (dir.), *The nature of vocabulary acquisition* (p. 19-35). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nagy, W. E. et Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. Dans M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 3, p. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). Knowing a word. Dans I. S. P. Nation (dir.), *Learning vocabulary in another language* (p. 23-59). Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2022). Knowing a word. Dans I. S. P. Nation (dir.), *Learning vocabulary in another language* (p. 49-92; 3^e éd.). Cambridge Applied Linguistics. <https://doi.org/10.1017/9781009093873>
- Nation, P. (2010). Fundamental issues in modelling and assessing vocabulary knowledge. Dans H. Daller, J. Milton et J. Treffers-Daller (dir.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (p. 35-45). Cambridge University Press.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S. et Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x>
- National Institute of Child Health and Human Development. (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*. United States Government Printing Office. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>
- National Reading Technical Assistance Center. (2010). *A research synthesis, a review of the current research on vocabulary instruction*. United States Department of Education.
- Nicolas, L. (2022). Analyse des obstacles dans l'enseignement des langues : proposition méthodologique. Dans K. Baslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens et L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants* (p. 97-118). Lambert-Lucas.

- Oral. (2018). Dans *Antidote*. Druide informatique.
- Oral. (2020). Dans *Usito*. Université de Sherbrooke. <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/oral>
- Organization for economic cooperation and development [OECD]. (2003). *Reading for change. Performance and engagement across countries*.
<https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H. et Kamil, M. L. (2012). Vocabulary assessment: Making do with what we have while we create the tools we need. Dans J. Baumann et E. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (2^e éd., p. 231-255). The Guilford Press.
- Pelletier, J. (2011). *Appuyer l'apprentissage du langage et de la littératie chez la petite enfance*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_Early_LanguageFr.pdf
- Perrenoud, P. (1996, mars). *Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! Migrants-Formation*, 104(1), 166-181.
- Perrenoud, P. (2002). *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (3^e éd.). ESF éditeur.
- Piaget, J. (1937). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestle.
- Picoche, J. (1993). La cohérence des polysèmes : un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 8(1), 11-28.
<https://doi.org/10.3406/reper.1993.2089>
- Plane, S. (2001). Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* (p. 225-258). Institut national de recherche pédagogique.
- Plane, S. et Lafourcade, B. (2004). Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique : les activités définitionnelles. Dans E. Calaque (dir.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (p. 47-59). De Boeck Supérieur.
- Plessis-Bélaïr, G. (2004). La communication orale : Un outil pour réfléchir. *Québec français*, 133, 57-59.
- Plessis-Bélaïr, G. (2008a). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p. 165-179). Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélaïr, G. (2008b). En contexte d'oral réflexif : étayage, risque et motivation. *Québec français*, 149, 75-76.
- Plessis-Bélaïr, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 13-41). Presses de l'Université du Québec.

- Plessis-Bélair, G. (2017). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p. 165-179). Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G. (2018). Oral réflexif : pour consolider les apprentissages et développer une langue élaborée. *Vivre le primaire*, 31(3), 54-55.
- Plessis-Bélair, G., Buors, P. et Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-manitobain. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 261-278). Éditions Peisaj.
- Plessis-Bélair, G., Comtois, S., Cardin, D. et Cauchon, J. (2009). L'oral en classe du primaire, selon des enseignants et des élèves. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 127-152). Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G., Sorin, N. et Pelletier, K. (2006). La perception, la motivation et l'apprentissage chez les élèves faibles au secondaire : la lecture d'un quotidien. *Vie pédagogique*, 139, 1-4.
- Polguère, A. (2012). Propriétés sémantiques et combinatoires des quasi-prédicats sémantiques. *Scolia*, 26, 131-152. <https://doi.org/10.3406/scoli.2012.1141>
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales* (3^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Hachette Éducation.
- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/biblio_ens_prof/Guide-primaire_web.pdf
- Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Presses de l'Université Laval.
- Presseau, A., Sauvageau, C., Soucy, E. et Clark, K.-A. (2023). Favoriser le transfert des apprentissages chez les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage : obstacles, conditions facilitantes et défis. *Vivre le primaire*, 36 (numéro spécial). 21-24.
- Provencher, J. (2020). *Le rôle des stratégies de justification lors de l'élaboration de réponses à la suite d'une lecture : une recherche collaborative menée en 2^e et en 4^e année du primaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24280>
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri-Anadon, C. (2016). Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Mignan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 162-171). Fides éducation.

- Puhalla, E. M. (2010). Enhancing the vocabulary knowledge of first-grade children with supplemental booster instruction. *Remedial and Special Education*, 32(6), 471-481. <https://doi.org/10.1177/0741932510362495>
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L. et Coyne, M. D. (2010). A tiered intervention model for early vocabulary instruction: The effects of tiered instruction for young students at risk for reading disability. *Learning Disabilities Research and Practice*, 25(3), 110-123. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00309.x>
- Rabatel, A. (2004a). Introduction. L'oral réflexif et ses conditions d'émergence. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 5-27). Presses universitaires de Lyon.
- Rabatel, A. (2004b). Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 29-66). Presses universitaires de Lyon.
- Raïche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2009). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490. <https://doi.org/10.7202/019691ar>
- Rajotte, T. (2017). La recherche expérimentale en éducation : quelles sont les limites à considérer ? *Revue francophone de recherche en ergothérapie*, 2(3), 64-73. <http://doi.org/10.13096/rfre.v3n2.95>
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355-371.
- Read, J. (1998). Validating a test to measure depth of vocabulary knowledge. Dans A. J. Kunnan (dir.), *Validation in language assessment* (p. 41-60). Lawrence Erlbaum Associates.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? Dans P. Bogaards et B. Laufer (dir.), *Vocabulary in a second language selection, acquisition, and testing* (p. 209-227). John Benjamins Publishing Company.
- Reed, D. et Vaughn, S. (2010). Reading interventions for older students. Dans T. A. Glover et S. Vaughn (dir.), *The promise of response to intervention: Evaluating current science and practice* (p. 143-186). The Guilford Press.
- Roux-Baron, I. (2019). *Évaluer un outil didactique : effets sur les performances langagières des élèves et les pratiques des enseignants d'école maternelle en Réseau d'Éducation Prioritaire* [thèse de doctorat, Université Clermont Auvergne). Thèses.fr. <https://www.theses.fr/2019CLFAL029>
- Roux-Baron, I., Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 201, 83-104. <http://journals.openedition.org/rfp/7284>
- Rupley, W. H., Nichols, W. D., Mraz, M. et Blair, T. R. (2012). Building conceptual understanding through vocabulary instruction. *Reading Horizons*, 51(4), 299-321. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol51/iss4/3

- Ruston, H. P. et Schwanenflugel, P. J. (2010). Effects of a conversation intervention on the expressive vocabulary development of prekindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 303-313. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0100\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0100))
- Sabatier, C. (2017). Préface. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 7-9). Éditions Peisaj.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J. et Royer, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative*. Gaëtan Morin éditeur.
- Sardier, A. (2016). Enseignement-apprentissage du lexique : vers le réemploi lexical en classe de grande section de maternelle. *Repères*, 54(1), 207-232. <https://doi.org/10.4000/reperes.1121>
- Sardier, A. (2018). Partager sa connaissance du système lexical pour développer ses savoirs lexicaux en fin d'école primaire (9-11 ans). *Congrès mondial de linguistique française*, 1-19. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607001>
- Sardier, A. (2020). *Construire la compétence lexicale avec les mots-amis*. Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Sardier, A. et Grossmann, F. (2010). Comment favoriser le réemploi lexical ? *Recherches*, 53(1), 9-34.
- Sardier, A. et Roubaud, M.-N. (2020). Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? *Repères*, 61(1), 7-15. <https://doi.org/10.4000/reperes.2537>
- Sasao, Y. et Webb, S. (2017). The word part levels test. *Language Teaching Research*, 21(1), 12-30. <https://doi.org/10.1177/1362168815586083>
- Saussez, F. et Lessard, C. (2016, 22 décembre). Les « données probantes », un nouveau dogme? *Le Devoir*.
- Saussure, F. d. (1960). *Course in General Linguistics*. Peter Owen.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'« élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*. Université de Sherbrooke. <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Schmidt2003.pdf>
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan
- Searle, J. (1972). *Les actes de langage: essai de philosophie du langage*. Hermann
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative : l'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/f18bd533-7df5-4abe-9c7f-8c8bacc4bd52>
- Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (à paraître). « Que faire pour susciter les interactions orales des élèves ? » Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois. *Repères*, 68.
- Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. Dans

- E. Soucy et C. Dumais (dir.), *Didactique du français et apports à la formation initiale des enseignants québécois. Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*, 8(2), 179-194.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C. et Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide*. Institute of Education Sciences.
- Shiel, G., Cregan, A., McGough, A. et Archer, P. (2012). *Oral language in early childhood and primary education (3-8 years)*. National Council for Curriculum and Assessment.
- Shyldkrot, H. B-Z. (2005). Catégorisation, grammaticalisation et lexicalisation. Dans D. D. Ravid et H. B.-Z. Shyldkrot (dir.), *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman* (p. 9-22). Springer US.
- Slavin, R. (2018). *Educational Psychology. Theory and Practice* (12^e éd.). Pearson.
- Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (dir.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Snow, C. E., Cancino, H., De Temple, J. et Schley, S. (1991). Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill? Dans E. Bialystok (dir.), *Language processing in bilingual children* (p. 90-112). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.007>
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1er cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/12984/>
- Soucy, E. et Dumais C. (2023). Les procédés de relance. *Vivre le primaire*, 36(3). 28-29
- Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre*. Chenelière éducation.
- Soter, A., Wilkinson, I. A., Murphy, K., Rudge, L., Reninger, K. et Edwards, M. (2009). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*. 47, 372-391. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001>
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stahl, S. A. et Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110. <https://doi.org/10.3102/00346543056001072>
- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Steele, S. C. et Mills, M. T. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 354-370. <https://doi.org/10.1177/0265659011412247>

- Swanson, H. L., Harris, K. R. et Graham, S. (dir.). (2014). *Handbook of learning disabilities* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Schwartz, S. (2016). *Guide pour un enseignement durable au primaire* (adapté par Y. Nadon et traduit par J. Bourgon). D'eux.
- Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Hatier.
- Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours*, 15. <https://doi.org/10.4000/discours.8917>
- Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578. <https://doi.org/10.7202/018958ar>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions Multimondes.
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, 1-16. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Tremblay, O., Saidane, R. et Drouin, P. (2018). Une liste de vocabulaire transdisciplinaire pour les élèves francophones du deuxième cycle du primaire. Dans M. P. Jacques et A. Tutin (dir.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines* (p. 163-188). ISTE Éditions.
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2019). Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 95-121). Éditions Peisaj.
- Turco, G. et Plane, S. (1999). L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoirs. *Pratiques*, 103-104, 149-171.
- Tucker, N. (2003). *Rencontre avec Philip Pullman*. Gallimard.
- Turgeon, E. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9728>
- Vallat, C. (2012). *Étude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois* [thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail]. TEL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00714430>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied psycholinguistics*, 22(2), 217-234. <https://doi.org/10.1017/S0142716401002041>

- Vocabulaire. (2020). Dans *Usito*. Université de Sherbrooke.
<https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/vocabulaire>
- Vogt, E., Brown, J. et Isaacs, D. (2003). *L'art de poser des questions efficaces. Catalyser les idées, l'innovation et l'action*. Whole systems associates pegasus communications. Inc.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Webb, S. (2013). Depth of vocabulary knowledge. Dans C. Chappelle (dir.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. 1656-1663). Wiley-Blackwell.
- Westerveld, M.F., Gillion, G.T. et Miller, J.F. (2004). Spoken language samples of New Zealand children in conversation and narration. *Advances in Speech Language Pathology*, 6(4), 195-208.
<https://doi.org/10.1080/14417040400010140>
- Williams, K. T. (1997). *Expressive vocabulary test*. Pearson Education.
- Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education*, 38, 431-438. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0426-9>
- Zipoli, R. P., Coyne, M. D. et McCoach, D. B. (2010). Enhancing vocabulary intervention for kindergarten students: Strategic integration of semantically related and embedded word review. *Remedial and Special Education*, 32(2), 131-143. <https://doi.org/10.1177/0741932510361262>

Annexe 1a : Formulaire de consentement pour les élèves

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

À remplir par les parents des élèves

L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire

Chercheuse étudiante	Sauvageau, Claudine Étudiante au 3 ^e cycle (doctorat) Département de didactique, Université de Montréal
Directeur de recherche	Anctil, Dominic Professeur agrégé Département de didactique, Université de Montréal

Les informations
confidentielles ont
été supprimées.

Cette recherche est financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) — Programme de *Bourses de doctorat*.

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche. Sa participation est volontaire et conditionnelle à votre approbation. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'enseignante de votre enfant ou à la chercheuse étudiante dont les coordonnées figurent plus haut. Il est notamment possible de clarifier et de traduire certains aspects de ce formulaire en communiquant avec la chercheuse étudiante.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs du projet de recherche

Le vocabulaire est prédicteur du succès en lecture et dans toutes les matières scolaires. Puisqu'un enseignement efficace de vocabulaire repose notamment sur la lecture à haute voix d'œuvres jeunesse jumelée à un enseignement direct (explication de mots ciblés suivie d'activités de consolidation), la présente recherche est fondée sur ces interventions. Dans ces conditions, l'utilisation de l'oral pour construire des savoirs entre pairs semble une voie prometteuse pour favoriser une connaissance plus profonde du sens des mots. C'est dans cette perspective que cette recherche vise à vérifier si des discussions entre pairs, reposant sur la construction du sens des mots, peuvent favoriser la consolidation du vocabulaire enseigné de façon directe chez les élèves du 1^{er} cycle du primaire. L'effet de l'intervention sur les élèves à risque, mais également sur leurs pairs, sera observé.

Nous souhaitons recruter environ 130 élèves dans les six classes de 1^{er} cycle de l'école _____, du Centre de services scolaire des Affluents.

Le projet est autorisé par _____ directrice de l'école _____, du Centre de services scolaire des Affluents.

2. Participation à la recherche

Votre enfant est sollicité pour participer à ce projet, car son enseignante compte parmi les enseignantes de l'école du 1^{er} cycle de l'école _____ qui mettront en œuvre les activités de vocabulaire avec la chercheuse étudiante de l'Université de Montréal. Votre enfant pourra bénéficier de ces nouvelles pratiques d'enseignement au courant de l'année scolaire 2020-2021 et pourrait contribuer à mesurer leur efficacité en participant au projet.

La participation de votre enfant au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, la participation de votre enfant pourrait dépasser les activités de vocabulaire proposées en classe et inclurait dans ce cas des tâches liées à la collecte de données de la recherche, comme décrites ci-après.

- 1) Huit élèves de chaque classe passeront un test standardisé mesurant l'étendue du vocabulaire.
- 2) À quatre reprises durant l'année scolaire, quatre élèves par classe considérés comme présentant un bagage lexical plus limité et quatre autres élèves choisis aléatoirement par classe passeront de courts tests (prétests) qui visent à vérifier leur connaissance de mots ciblés pour l'enseignement en classe. Également, à quatre reprises durant l'année, un autre test très similaire (posttest) sera passé afin de vérifier si les mots travaillés ont bien été appris. Finalement, un dernier test (posttest différé) sera passé un mois après l'expérimentation afin de vérifier si les apprentissages se maintiennent dans le temps.

Selon la condition expérimentale à laquelle votre enfant aura été affecté, il est possible qu'il ait à passer un posttest supplémentaire (à quatre reprises durant l'année scolaire) lui demandant de rappeler l'histoire lue en classe; dans ce cas, les élèves s'enregistreront sur une tablette électronique. L'enregistrement servira à l'analyse du réemploi des mots pendant le rappel de l'histoire.

- 3) La chercheuse étudiante prendra des photos ou captera, avec une caméra vidéo, certaines des activités menées en classe. Ces photos ou vidéos serviront principalement à l'analyse des résultats, mais pourraient être utilisées lors de communications scientifiques ou professionnelles.

Il est important de souligner que les résultats obtenus aux différents tests n'influenceront aucunement les résultats de votre enfant dans son bulletin; ils constituent des données de recherche et serviront uniquement à mesurer l'efficacité de nos activités.

Dans le cadre du projet, la chercheuse étudiante recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements concernant votre enfant (p. ex. : résultats aux tests de vocabulaire). Ces renseignements seront traités de façon confidentielle et seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

3. Avantages et bénéfices

Comme son enseignante prendra part au projet, votre enfant profitera tout au long de l'année 2020-2021 d'un enseignement du vocabulaire renouvelé. Il étendra donc son vocabulaire en plus de développer des stratégies lui permettant de mieux apprendre des mots nouveaux, qu'il pourra ensuite réinvestir dans d'autres matières. Si vous acceptez qu'il participe à la recherche, il permettra d'améliorer les pratiques d'enseignement du vocabulaire, notamment auprès des élèves à risque, qui possèdent un bagage lexical plus limité.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a aucun inconvénient à participer au projet, sauf le temps consacré à compléter les tests de vocabulaire au début et à la fin de chaque séquence d'intervention. Afin d'éviter que la passation des tests n'occasionne du stress chez votre enfant, les consignes lui seront bien expliquées et les tâches seront présentées comme un jeu amusant.

Par ailleurs, la recherche utilisera le temps de classe normalement réservé à l'enseignement ce qui aura l'inconvénient de retirer du temps d'enseignement. Cependant, les activités sont tout à fait en lien avec l'enseignement qui était prévu ce qui amenuisera cet inconvénient.

5. Confidentialité et anonymat

Toutes les données concernant votre enfant demeureront confidentielles, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps l'identité de votre enfant ne sera dévoilée et son nom sera remplacé par un pseudonyme dans les fichiers contenant les données. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme qui liera les formulaires d'information et de consentement et les données de recherche (résultats aux tests, enregistrements audios et vidéos, transcriptions, notes d'observation de la chercheuse étudiante et des enseignantes). Seule la chercheuse étudiante conservera la liste associant le pseudonyme des participants à leur nom, ce qui permettra de procéder au retrait des données, au besoin.

Les formulaires d'information et de consentement ainsi que les résultats aux tests seront conservés dans un classeur fermé à clé et dans un local également fermé à clé. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de la chercheuse étudiante.

En vertu de la règle 0762 du Calendrier de conservation des documents de l'Université de Montréal, les dossiers de recherche doivent être conservés un minimum de 7 ans après la fin du projet. Les données peuvent être utilisées pour valider la méthodologie, authentifier la démarche, démontrer le respect du protocole de recherche et pourront être utilisés dans le cadre d'un projet de recherche subséquent si vous y donnez votre accord dans le formulaire d'information et de consentement.

6. Compensation

Aucune compensation n'est prévue pour la participation de votre enfant au projet, mais celui-ci bénéficiera d'un enseignement lexical renouvelé et adapté à ses besoins en plus d'aider à démontrer l'efficacité de ce type d'enseignement.

7. Transmission des résultats aux participants

Nous vous communiquerons avec plaisir les résultats de la recherche obtenus grâce à sa participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

8. Déclaration de liens d'intérêt

La chercheuse étudiante est actuellement conseillère pédagogique dans l'école. Toutefois, elle atteste de la prise de conscience de cette situation et de la réflexion éthique qu'impose ce double rôle. En conséquence, elle s'engage à respecter les obligations liées à ces divers rôles et à agir dans le meilleur intérêt des participants. À cet effet, la chercheuse étudiante divulgue, par l'entremise de ce formulaire, la possible influence que peut exercer ce double rôle lors du consentement au projet de recherche par les participants

et encourage une décision éclairée. En ce sens, le refus de participer à ce projet de recherche n'entraînerait aucun changement quant au soutien reçu par votre enfant en classe, lorsque la chercheuse se distinguera de ce rôle et agira plutôt en tant que conseillère pédagogique, son rôle régulier dans l'école. Dans le cas d'un consentement, il importe de mentionner que lors de la tenue des activités de recherche, l'étudiante ne tiendra pas le rôle de conseillère pédagogique et que toute situation qui surviendrait lors de ces activités et nécessitant cette expertise sera revue avec les élèves ultérieurement, hors de la période d'activité de recherche.

9. Droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment le retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour lui. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse étudiante au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqué en section *E*. Dans ce cas, votre enfant participera aux activités régulières de la classe, incluant les activités portant sur le vocabulaire prévues à l'horaire, mais ne sera impliqué dans aucune tâche citée au point 2 de ce formulaire. À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données concernant votre enfant.

10. Utilisation des données de recherche

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation n'en sera faite.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de la participation de mon enfant à la recherche.
- Je comprends que je dispose de temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à la participation de mon enfant à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions à la chercheuse étudiante et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, mon enfant ne renonce à aucun de ses droits ni ne dégage la chercheuse étudiante de ses responsabilités.

C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

Comme parent, j'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à ce que mon enfant participe aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche », sous réserve que l'étudiante-chercheuse s'assure de l'assentiment de mon enfant avant chaque activité de recherche.

Je consens à ce que les réponses de mon enfant aux tests de vocabulaire soient enregistrées sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.

Oui Non

Je consens à ce que des photos ou des vidéos soient prises dans la classe de mon enfant lors d'observations en classe menées par la chercheuse étudiante. Ces photos et vidéos pourront être utilisées lors de communications scientifiques ou professionnelles ou dans des publications scientifiques ou professionnelles.

Oui Non

Je consens à ce que la chercheuse étudiante utilise certains travaux réalisés par mon enfant (dessins, photos illustrant le sens des mots ciblés et travaux écrits) pour l'analyse des résultats de la recherche. Ce matériel créé par mon enfant pourrait également être utilisé lors de communications scientifiques ou professionnelles, dans des publications scientifiques ou professionnelles ou pour la formation initiale ou continue d'enseignants. Aucun nom ne sera être associé au matériel utilisé.

Oui Non

Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

Oui Non

Si oui, je souhaite être joint par la chercheuse étudiante à l'adresse courriel suivante :

_____.

Signature du parent : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

J'accepte de participer à ce projet de recherche, après en avoir discuté avec mon parent (ou tuteur légal).

Oui Non

Signature de l'élève : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

D. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE ÉTUDIANTE

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.
- Je m'engage, avec mon directeur de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.
- Je m'engage à m'assurer de l'assentiment de l'enfant avant chaque activité.

Signature de la chercheuse étudiante : _____

Date : _____

Nom : Sauvageau

Prénom : Claudine

E. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Claudine Sauvageau au numéro de téléphone _____ ou à l'adresse courriel claudine.sauvageau@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerrep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Remettre une copie signée au participant.

Annexe 1b : Formulaire de consentement pour les enseignantes

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

À remplir par les enseignantes

L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire

Chercheuse étudiante Sauvageau, Claudine
Étudiante au 3^e cycle (doctorat)
Département de didactique, Université de Montréal

Les informations
confidentielles ont
été supprimées.

Directeur de recherche Anctil, Dominic
Professeur agrégé
Département de didactique, Université de Montréal

Cette recherche est financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) — Programme de *Bourses de doctorat*.

Vous êtes invitée à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire et conditionnelle à votre approbation. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse étudiante dont les coordonnées figurent plus haut.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs du projet de recherche

Un enseignement efficace de la lecture repose sur divers éléments clés, dont les interventions qui portent sur la compréhension du vocabulaire, et ce, dès le début du primaire. Le vocabulaire est d'ailleurs prédicteur du succès en lecture et dans toutes les matières scolaires. Ainsi, dans le but de favoriser l'apprentissage des mots chez les élèves du 1^{er} cycle, cette recherche propose un enseignement direct (explicite) de mots ciblés pour leur potentiel de réutilisation, à travers des expositions multiples. Puisque l'enseignement direct de vocabulaire est optimal lorsqu'il est précédé de la lecture à haute voix d'œuvres jeunesse, incluant l'explication des mots ciblés, et suivi d'activités de consolidation, cette recherche est fondée sur ces interventions. Dans ces conditions, il semble que les activités de consolidation reposant sur la réflexion et les interactions entre pairs permettent un réinvestissement signifiant des mots. C'est pourquoi l'oral réflexif⁸⁰, qui vise la construction des savoirs entre pairs, semble une voie prometteuse pour favoriser une connaissance plus profonde du sens des mots. Dans cette perspective, cette recherche vise à vérifier si des

⁸⁰ L'oral réflexif constitue un moyen d'enseignement/apprentissage. Il sert d'outil de réflexion et permet aux élèves d'apprendre dans l'interaction. En ce sens, les situations proposées en contexte d'oral réflexif tendent à créer un contexte de « conflit cognitif » dans lequel les élèves doivent négocier, argumenter et justifier leurs propos pour résoudre un « problème » et en arriver au consensus le plus abouti possible.

discussions entre pairs, reposant sur la construction du sens des mots par l'oral réflexif, peuvent favoriser la consolidation du vocabulaire enseigné de façon directe chez les élèves du 1^{er} cycle du primaire. L'effet de l'intervention sur les élèves à risque, mais également sur leurs pairs, sera observé.

Nous souhaitons recruter six enseignantes de 1^{er} cycle de l'école _____, du Centre de services scolaire des Affluents, pour mettre en œuvre des séquences d'enseignement du vocabulaire s'intégrant aux pratiques de classe et vérifier leur impact sur les apprentissages lexicaux des élèves.

Le projet est autorisé par _____, du Centre de services scolaire des Affluents.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicitée pour participer à ce projet, car vous êtes enseignante de 1^{er} cycle à l'école _____. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consistera à...

- 1) Participer à une rencontre avec la chercheuse étudiante au cours de l'année 2020-2021 (une rencontre d'une heure). Lors de cette rencontre, la chercheuse étudiante vous offrira une formation fondée sur les pistes offertes par les recherches actuelles sur l'enseignement du vocabulaire auprès de jeunes élèves ainsi que sur les principes à la base de l'oral réflexif. D'autres courtes rencontres (une ou deux rencontres de 15 minutes par séquence d'intervention, soit quatre à huit courtes rencontres au cours de l'expérimentation) serviront à discuter avec la chercheuse étudiante des pratiques mises en œuvre.
- 2) Mettre en œuvre (en collaboration avec la chercheuse étudiante) les séquences d'intervention planifiées par la chercheuse; collaborer à certains choix lors de planification des séquences (choix des œuvres et des mots). À noter que les séquences d'intervention, s'échelonnant sur deux semaines, seront mises en œuvre à quatre moments distincts de l'année scolaire (à un intervalle d'environ un mois).
- 3) Conserver des traces du réemploi spontané du vocabulaire ciblé par les élèves lors de la mise en œuvre des séquences d'intervention, mais également dans la vie quotidienne de classe. Vous serez donc invitée à prendre des notes à cet effet dans un journal de bord au cours des quatre séquences d'intervention.
- 4) Permettre l'enregistrement par quatre élèves de la classe du rappel du livre lu dans le cadre de la séquence d'intervention en cours (durée : environ 5 minutes). Cette tâche sera réalisée au terme de chacune des quatre séquences d'intervention, donc quatre fois au cours de l'expérimentation.
- 5) Apparaître sur des photos ou des vidéos. La chercheuse étudiante prendra des photos ou captera, avec une caméra vidéo, certains des activités menées. Ces photos ou vidéos serviront principalement à apprécier la qualité des discussions menées en contexte d'oral réflexif.

Dans le cadre du projet, la chercheuse étudiante recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements concernant les rencontres d'équipe (comptes-rendus, journaux de bord) et les observations (prise de notes, photos, vidéos). Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

3. Avantages et bénéfices

En tant qu'enseignante du 1^{er} cycle de l'école _____, ce projet constitue pour vous une formidable occasion d'explorer des pratiques qui allient la didactique du lexique à la didactique de l'oral, deux parents pauvres de l'enseignement du français. Il vous permettra notamment d'expérimenter l'enseignement direct de mots ciblés auprès de jeunes élèves, entre autres auprès de ceux qui possèdent un bagage lexical plus limité. De même, vous élargirez vos connaissances à propos de l'oral réflexif et de ses applications concrètes en classe de 1^{er} cycle. Vous bénéficierez dans le cadre du projet de moments de formation et aurez accès à un survol de la recherche actuelle dans le domaine. Vous pourrez par la suite agir en tant que personne-ressource et vectrices de formation auprès de vos collègues afin d'améliorer l'enseignement du vocabulaire prodigué à l'école _____. Votre travail sera aussi valorisé dans les activités de formation qui découleront du projet.

4. Risques et inconvénients

Votre participation au projet demandera une implication tout au long de l'expérimentation, puisque vous devrez participer aux quelques réunions avec la chercheuse étudiante, mais aussi vous engager à mettre en œuvre, en collaboration avec la chercheuse étudiante, les séquences d'intervention planifiées par cette dernière. Pendant cette expérimentation, vous devrez tenir un journal de bord, notamment pour rendre compte du réemploi des mots ciblés par vos élèves. Vous devrez aussi vous approprier certaines pratiques d'enseignement liées à l'enseignement direct de vocabulaire et à l'oral réflexif, qui ne font possiblement pas encore partie de vos pratiques habituelles, mais qui devraient contribuer à les bonifier. Nous viserons le plus possible la mise en place d'activités ludiques et brèves qui s'intègrent facilement à votre planification d'enseignement. Vous devrez finalement vous rendre disponible pour permettre les observations en classe avec la chercheuse étudiante et ajuster votre planification pour que vos élèves puissent réaliser les tests de vocabulaire avant et après chaque séquence d'intervention avec la chercheuse étudiante.

5. Confidentialité et anonymat

Toutes les données vous concernant demeureront confidentielles, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps votre identité ne sera dévoilée et votre nom sera remplacé par un pseudonyme dans les fichiers contenant les données. Chaque enseignante se verra attribuer un pseudonyme qui liera les formulaires d'information et de consentement et les données de recherche (journaux de bord, enregistrements audios et vidéos, transcriptions). Seule la chercheuse étudiante conservera la liste associant le pseudonyme des enseignantes à leur nom, ce qui permettra de procéder au retrait des données, au besoin. Les formulaires d'information et de consentement ainsi que les journaux de bord seront conservés dans un classeur fermé à clé et dans un local également fermé à clé. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de la chercheuse étudiante.

En vertu de la règle 0762 du Calendrier de conservation des documents de l'Université de Montréal, les dossiers de recherche doivent être conservés un minimum de 7 ans après la fin du projet. Les données peuvent être utilisées pour valider la méthodologie, authentifier la démarche, démontrer le respect du protocole de recherche et pourront être utilisés dans le cadre d'un projet de recherche subséquent si vous y donnez votre accord dans le formulaire d'information et de consentement.

6. Compensation

Aucune compensation monétaire n'est prévue pour votre participation au projet, mais vous bénéficierez de moments de formation et aurez accès à un survol de la recherche actuelle en didactique du lexique et de l'oral.

7. Transmission des résultats aux participants

Vous serez bien sûr tenue informée des résultats de la recherche tout au long du projet. Si vous voulez être informée de toute publication en lien avec le projet, vous pouvez nous indiquer votre adresse courriel dans le formulaire de consentement à la fin du document. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

8. Déclaration de liens d'intérêt

La chercheuse étudiante est actuellement conseillère pédagogique à l'école _____. Toutefois, elle atteste de la prise de conscience de cette situation et de la réflexion éthique qu'impose ce double rôle. En conséquence, elle s'engage à respecter les obligations liées à ces divers rôles et à agir dans le meilleur intérêt des participants. À cet effet, la chercheuse étudiante divulgue, par l'entremise de ce formulaire, la possible influence que peut exercer ce double rôle lors du consentement au projet de recherche par les participants et encourage une décision éclairée. En ce sens, le refus de participer à ce projet de recherche n'entraînerait aucun changement quant à la collaboration de la chercheuse dans son rôle de conseillère pédagogique. Dans le cas d'un consentement, il importe de mentionner que lors de la tenue des activités de recherche, l'étudiante ne tiendra pas le rôle de conseillère pédagogique et que toute situation qui surviendrait lors de ces activités et nécessitant cette expertise sera revue avec les élèves ultérieurement, hors de la période d'activité de recherche.

9. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision. Le cas échéant, les activités pédagogiques et de recherche liées à ce projet n'auront plus lieu dans votre classe, pour vos et élèves et vous.

10. Utilisation des données de recherche

Les données de recherche seront utilisées aux fins de la présente recherche. Les résultats seront publiés dans une thèse de doctorat, dans des présentations en colloques scientifiques et professionnels, dans des articles scientifiques et professionnels ou pour la formation initiale ou continue d'enseignants.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je dispose de temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à ma participation à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions à la chercheuse étudiante et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage la chercheuse étudiante de ses responsabilités.

C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

J'aimerais être tenue informée de toute publication en lien avec la recherche :

Oui Non

Si oui, je souhaite être jointe par la chercheuse étudiante à l'adresse courriel suivante :

Je consens à ce que les courtes rencontres avec l'équipe auxquelles je prendrai part soient enregistrés en format audio pour fins d'analyse par la chercheuse étudiante.

Oui Non

Je consens à ce que des photos ou des vidéos soient prises dans ma classe lors d'observations menées par la chercheuse étudiante. Ces photos et vidéos pourront être utilisées lors de communications scientifiques ou professionnelles ou dans des publications scientifiques ou professionnelles.

Oui Non

D. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE ÉTUDIANTE

- J'ai expliqué à l'enseignante les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension de l'enseignante.
- Je m'engage, avec mon directeur de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai à l'enseignante une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature de la chercheuse étudiante : _____

Date : _____

Nom : Sauvageau

Prénom : Claudine

E. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Claudine Sauvageau au numéro de téléphone _____ ou à l'adresse courriel _____

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerrep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Remettre une copie signée au participant.

Annexe 2a : Répertoire d'activités de consolidation par l'oral réflexif

Les activités faisant partie de ce répertoire visent à consolider les mots ciblés par l'oral réflexif. Les situations proposées tendent donc à créer un contexte de « conflit cognitif » dans lequel les élèves doivent négocier, argumenter et justifier leurs propos pour résoudre un « problème lexical » et en arriver au consensus le plus abouti possible (malgré la divergence des réponses que suscitent les activités).

Intentions*	Exemples d'activités
Mémorisation de la forme des mots	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Activités réflexives autour de l'orthographe</i> (de certains mots ciblés) <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignante** place les élèves en résolution de problèmes pour orthographier correctement un mot énoncé à l'oral. Les élèves tentent d'écrire ce mot, discutent entre eux des diverses graphies possibles et justifient leur raisonnement à partir de leurs connaissances graphophonétiques et orthographiques. Bien que la norme orthographique soit présentée par la suite, ce sont les discussions lexicales qui précèdent cette étape finale qui correspondent aux critères de l'oral réflexif***. - Une autre façon d'effectuer une activité orthographique réflexive consiste à intégrer quelques mots ciblés dans une courte phrase. L'enseignante dicte cette phrase que les élèves doivent l'écrire. Un retour en grand groupe est réalisé par la suite : l'enseignante note toutes les graphies produites par les élèves et anime une discussion pour tenter d'écarter les graphies inexactes. Encore une fois, en dépit de la norme orthographique recherchée, ce sont les négociations, l'argumentation et les justifications des élèves en cours de résolution de problème qui constituent de l'oral réflexif***.
Approfondissement de la compréhension du sens des mots	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fais-moi un dessin</i> : Dans le cadre de cette activité, les élèves sont regroupés en dyades et un mot ciblé est attribué à chacune des dyades formées. Les partenaires doivent s'engager dans une discussion lexicale réflexive afin de trouver, d'un commun accord, la meilleure façon de représenter par un dessin le sens du mot ciblé attribué à leur dyade. Par la suite, les dyades dans la classe ayant dessiné le même mot se regroupent et les élèves doivent justifier leur choix de représentation visuelle. Ce partage de représentations peut générer des modifications au dessin initial, ce qui est encouragé. Une variante de cette activité consisterait à proposer plutôt aux élèves de mimer leur représentation du sens du mot ciblé. Dans ce cas, la représentation serait traduite par une photo. Dans les deux cas, les supports visuels ainsi créés peuvent servir aux autres activités de consolidation. • <i>Domino-mots</i> : Les mots ciblés sont représentés sur des pièces de dominos. Les élèves doivent jumeler deux extrémités de dominos et dire en quoi ces deux mots sont liés. Les autres élèves discutent du pairage effectué et proposent d'autres pairages. Dans le cas de cette activité, la diversité des associations et des comparaisons entre les mots est encouragée ; aucun pairage en particulier n'est attendu. L'étayage de l'enseignante** peut cependant viser à créer des conflits cognitifs, à élargir les possibilités d'associations et à recentrer sur une vision associative sémantique. De ce fait, elle peut substituer certaines pièces de dominos dans les pairages effectués par les élèves ou ajouter des mots ne faisant pas partie de la banque de mots ciblés. Les nouveaux pairages doivent dès lors être justifiés par les élèves.

- *Les boîtes à mots* : Les mots ciblés, sur des affichettes, sont disposés devant les élèves. Deux ou trois boîtes se trouvent également devant eux. Les élèves doivent s'entendre pour classer l'ensemble des mots en les répartissant dans les boîtes et justifier ensuite leur classement. S'il n'est pas toujours possible de trouver deux ou trois critères pour classer l'ensemble des mots, prévoir une boîte « poubelle », dans laquelle les mots inclassables peuvent être déposés. Dans le but de modifier les représentations initiales des élèves, le déroulement de cette activité peut être répété quelques fois pour accéder à des classements différents. Encore une fois, des mots ne faisant pas partie de la banque de mots ciblés (ou travaillés lors de séquences d'intervention précédentes) peuvent être ajoutés au fil des classements afin d'élargir le réseau lexical des élèves. Au besoin, à la manière de Zipoli et ses collaborateurs (2010), l'étayage de l'enseignante** peut prendre la forme d'un court modelage qui recadre vers des associations sémantiques (p. ex. : le son que les mots peuvent évoquer, l'apparence qu'ils peuvent prendre, leur utilité, les sentiments qu'ils procurent, etc.).
- *Trouvez l'intrus* : L'enseignante** choisit trois mots (au hasard). Les élèves doivent décider celui qui pourrait être l'intrus et justifier cette décision. Par un transfert de responsabilités, les élèves peuvent poursuivre par eux-mêmes l'activité en sélectionnant d'autres trios de mots. Un niveau de difficulté supérieur peut consister à trouver une catégorie ou une association possible entre les intrus mis de côté pendant l'activité.
- *Absolument pareil !* : L'enseignante** formule une phrase qui inclut deux mots ciblés (p. ex. : « Le serveur *courtois* a accepté *volontiers* de remplir mon verre d'eau. »). Un premier élève dit ensuite une phrase qui veut dire exactement la même chose, mais sans nommer les mots ciblés (p. ex. : Le serveur poli a accepté avec plaisir de remplir mon verre d'eau. »). Les autres élèves doivent se prononcer concernant leur accord avec la phrase reformulée (adéquation des synonymes et des éléments de définition) et justifier leurs commentaires. Ils sont aussi invités à proposer des reformulations de la phrase initiale à leur tour, dans un but d'émergence d'une variété de synonymes des mots ciblés. Les élèves déterminent ensuite ensemble la phrase reformulée dont le sens s'approche le plus de la phrase initiale.
Selon les mots ciblés, il est possible de tenter une variante de cette activité : trouver une phrase qui veut dire le contraire de la phrase initiale, avec l'interdiction d'utiliser la locution « ne... pas » (p. ex. : « Le serveur mal élevé a accepté contre son gré de remplir mon verre d'eau. »).
- *Mises en situation en pot* : L'enseignante** rédige quelques mises en situation à propos des mots ciblés et les dépose dans un pot. Les élèves pigent ensuite à tour de rôle une mise en situation dans le pot et sollicitent l'aide de leurs pairs pour y répondre. Voici deux exemples de mises en situation inspirés de Beck et ses collaboratrices (2013) :
Ex. 1 : « Lorsque tu marches dans une chambre où il fait noir, tu dois le faire *prudemment*. Pourquoi? Dans quelles autres situations pourrais-tu avoir à agir *prudemment*? »
Ex. 2 : « Qui aurait le plus de chance de *trébucher*? Un homme qui marche dans la noirceur ou un enfant qui marche vers sa maison? »
À la suite de ces questionnements, les élèves pourraient ne pas partager d'emblée la même opinion. Ils devraient alors discuter du sens des mots pour en coconstruire le sens dans ces contextes donnés et faire valoir leur point de vue.

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le jeu du dictionnaire</i> : L'enseignante** présente deux (ou trois) définitions plausibles pour un mot ciblé (à l'oral pour le début de la 1^{re} année). Les élèves doivent décider laquelle leur semble la meilleure et justifier ce choix.
<p>Approfondissement de l'usage des mots</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>L'habilleuse</i> : Lors de cette activité, inspirée de Berthiaume et ses collaborateurs (2020a), l'enseignante** place les mots ciblés à la vue des élèves et dispose également trois enveloppes devant eux : une enveloppe contenant des adjectifs et deux autres contenant des noms et des verbes (autres que les mots ciblés). Les élèves doivent se mettre d'accord pour « habiller » les mots ciblés avec les adjectifs, les noms ou les verbes appropriés. Plusieurs combinaisons sont possibles, les échanges entre pairs permettent de discuter de leur adéquation. • <i>Les phrases rigolotes</i> : L'enseignante** commence une phrase qui ouvre à de nombreuses possibilités (p. ex. : « Aujourd'hui, je vais... ») et les élèves doivent la terminer en utilisant un mot ou des mots ciblés. • <i>Les phrases délirantes</i> : Les élèves inventent une phrase avec le défi d'intégrer un ou des mots ciblés et le prénom d'un ami de la classe. <p>Dans ces deux cas, les élèves discutent entre eux de l'adéquation de l'utilisation du ou des mots en contexte. Une variante s'appliquant à ces deux activités, inspirée de Picoche (1993), consiste à demander aux élèves de changer les mots avant ou après le ou les mots ciblés dans la phrase produite par un pair (ou d'ajouter des mots avant ou après). L'intention est de s'interroger sur les propriétés morphologiques et syntaxiques des mots ciblés ainsi que sur les cooccurrences. Par exemple, si la phrase initiale d'un élève est « Aujourd'hui, je vais <i>prendre en main</i> le ménage de mon casier. », d'autres élèves pourraient proposer : « Hier, Émilie <i>a pris en main</i> le ménage de son casier. » Ou « Aujourd'hui, je vais <i>prendre en main</i> la décoration de mon casier. ».</p>

* Malgré ce classement, il peut arriver qu'une activité vise plus d'une intention. ** Il peut s'agir de l'enseignante ou de la chercheuse, selon la condition expérimentale. *** Ces activités s'inspirent largement de l'approche des orthographes approchées, comme définie par Montésinos-Gelet et Morin (2007), et de celle de la dictée phrase du jour, comme décrite par Nadeau et Fisher (2014). Nous choisissons de nous inspirer globalement des fondements de ces approches, sans citer rigoureusement l'Intégralité de leurs démarches, afin de ne pas surcharger la formation des enseignantes, qui doivent s'approprier de nouvelles pratiques dans le cadre de ce projet de recherche.

Annexe 2b : Répertoire d'autres types d'activités de consolidation

Les activités faisant partie de ce répertoire visent à consolider les mots ciblés par d'autres types d'activités. Si des activités peuvent inclure une certaine utilisation de l'oral, la divergence des réponses possibles n'est pas visée ; de ce fait, la négociation, l'argumentation et la justification ne sont pas au centre des actions.

Intentions*	Exemples d'activités
Mémorisation de la forme des mots	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les crayons magiques</i> : Les élèves écrivent les mots ciblés en mettant l'accent sur la calligraphie des lettres qui les composent, en utilisant une couleur différente pour chacune, etc. • <i>Jeu des jumeaux</i> : Une fiche est présentée aux élèves sous forme de nuage de mots. Sur celle-ci, chaque mot ciblé apparaît deux fois. Les élèves doivent encercler les mots jumeaux (deux formes identiques d'un mot) de la même couleur. Des leures viennent complexifier l'observation. Voici un exemple de mots pouvant se trouver sur une même fiche à partir des mots ciblés <i>rugir, costaud</i> et <i>agilité</i> : rugir, agile, costarde, couteau, rougir, costaud, rugir, agilité, costaud, facilité, agir, agilité. • <i>Les mots coupés</i> : Sur une feuille apparaissent plusieurs syllabes dispersées ; celles-ci correspondent aux syllabes permettant de former les mots ciblés. Les élèves doivent alors associer les syllabes pour reconstituer les mots ciblés. Ces mots doivent être notés au bas de la feuille. Pour une variante de cette activité, l'enseignante** peut préparer des affichettes des mots ciblés, puis découper chacun d'eux en syllabes. Les élèves doivent alors manipuler les syllabes pour reconstituer les mots. • <i>Les codes secrets</i> : L'enseignante** présente aux élèves une série de « codes secrets » à partir des mots ciblés. Les mots ciblés sont en fait listés l'un à la suite de l'autre, mais leurs lettres sont placées dans le désordre sous forme de « charivaris » (p. ex. : rptorsete = protester). Les élèves doivent déchiffrer les codes secrets. <p>Les deux activités suivantes permettent de travailler tant la forme que le sens des mots, mais plutôt dans une visée de mémorisation de l'association sens-forme.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jeu de mémoire</i> : À la manière d'un jeu de mémoire, les élèves doivent former des paires en retournant des affichettes qui contiennent d'une part la forme écrite du mot ciblé, d'autre part l'illustration du mot. Une variante (pour le début de la 1^{re} année) pourrait consister à associer des paires d'images en nommant le mot désigné par ces images. • <i>Un mot, une image</i> : L'enseignante** propose une fiche sur laquelle les élèves doivent tracer un trait entre chaque mot ciblé et l'image (ou la définition) qui lui correspond. En début de 1^{re} année, l'enseignante** nomme le mot et les élèves doivent encercler l'image correspondante sur leur fiche.
Approfondissement de la compréhension du sens des mots	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exemples oui, exemples non</i> : Lors de cette activité, inspirée de nombreux chercheurs (McKeown et Beck, 2014 ; Pullen et coll., 2010 ; Zipoli, 2010), l'enseignante** propose des exemples qui correspondent ou non (sans

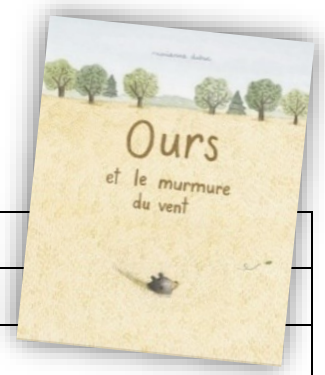
	<p>ambiguïté) à un mot ciblé. Les élèves doivent alors nommer le mot ciblé si l'exemple est adéquat ou répondre « non » dans le cas contraire. Par exemple : « S'il est possible de <i>confondre</i> ces deux éléments réponds <i>confondre</i>, sinon, réponds <i>non</i> ! »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une souris et un mulot. (« <i>Confondre</i> ! ») - Un livre et une chaise. (« <i>Non</i> ! ») <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les devinettes</i> : À l'oral ou à l'écrit, les élèves doivent deviner un mot à partir d'indices. Diverses variantes sont possibles à partir de cette idée de base. Il pourrait notamment s'agir de devinettes préparées par les élèves et proposées ensuite à la classe. Il est aussi possible faire deviner un mot ciblé apposé sur le front d'un élève ; dans ce dernier cas, l'élève en question peut questionner ses pairs pour découvrir le mot « mystère » ou, inversement, les pairs peuvent fournir des indices à tour de rôle pour l'aider en ce sens. • <i>Les mimes</i> : Les élèves doivent mimer un mot et le faire deviner à leurs pairs. Il peut s'agir d'un élève à la fois qui mime le sens d'un mot devant la classe ou de sous-groupes d'élèves qui « s'affrontent » dans une compétition : un point est accordé par mot deviné par le sous-groupe adverse. • <i>Le jeu des contraires</i> : Dans un tableau divisé en deux colonnes, les élèves doivent associer chaque mot ciblé à son contraire, parmi un choix de réponse. Les options proposées ne présentent aucune ambiguïté quant aux associations sémantiques entre les mots. La tâche peut être réalisée en format « papier-crayon » ou à l'aide d'affichettes de mots à manipuler. À noter : Ce n'est pas possible de trouver des antonymes pour tous les mots. C'est généralement plus facile pour les adjectifs, les adverbes et certains verbes, mais souvent moins pour les noms.
Approfondissement de l'usage des mots	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trouve le mot manquant</i> : Les élèves doivent trouver le mot ciblé manquant dans une phrase (une seule réponse possible). Il est possible de faciliter cette tâche en laissant les mots ciblés à la vue des élèves. Dans ce cas, la tâche prend plutôt la forme d'un choix multiple. • <i>Phrases en folie</i> : Deux versions d'une même phrase sont proposées. Les élèves doivent déterminer laquelle des deux phrases présente un usage correct du mot ciblé. Par exemple : « J'ai entendu le <i>clapotis</i> de l'eau » ou « L'eau a clapotis près de moi. »

* Malgré ce classement, il peut arriver qu'une activité vise plus d'une intention. ** Il peut s'agir de l'enseignante ou de la chercheuse, selon la condition expérimentale.

Annexe 3 : Sélection des œuvres et des mots

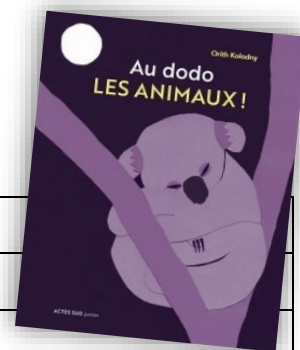


BLOC 1 – du 18 janvier 2021 au 12 février 2021				
Œuvre	Description	Mots ciblés		
		Mots	Nombre d'occurrences (dans l'œuvre)	Définitions
<p>Titre : Superflu</p> <p>Auteur / Illustratrice : Emily Gravett</p> <p>Maison d'édition : L'école des loisirs</p> <p>Année : 2020</p> <p>Type d'album : Album de fiction</p>	<p>Deux pies sont très occupées à construire un nid douillet pour leurs futurs oisillons. Afin que leurs bébés grandissent dans les meilleures conditions, les oiseaux collectent beaucoup trop d'objets qu'ils déposent dans le nid. Le nid finit par se détruire... Cet album conduit à une réflexion sur le recyclage et la surconsommation.</p>	<p>Ravi (adjectif)</p> <p>Dénicher (verbe)</p> <p>Récolte (nom)</p> <p>Bric-à-brac (nom)</p> <p>Retentissant (adjectif)</p> <p>Dégringoler (verbe)</p> <p>Ponctuellement (adverbe)</p> <p>Sonder du regard (cooccurrence)</p> <p>Fidèle (adjectif)</p> <p>Affection (nom)</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>Qui est très heureux, très content.</p> <p>Découvrir, trouver quelque chose après avoir cherché.</p> <p>Tout ce qui a pu être ramassé dans un but précis.</p> <p>Plusieurs objets différents, tout en désordre.</p> <p>Qui est très fort (en parlant d'un bruit ou d'un son).</p> <p>Descendre de façon très rapide, de façon désordonnée.</p> <p>De façon régulière. À l'heure.</p> <p>Observer attentivement, explorer avec les yeux.</p> <p>Qui a des sentiments pour quelqu'un ou quelque chose de façon continue.</p> <p>Un sentiment d'amour ou d'amitié qu'on ressent pour quelqu'un.</p>



BLOC 2 – du 8 mars 2021 au 2 avril 2021

Œuvre	Description	Mots ciblés		
		Mots	Nombre d'occurrences (dans l'œuvre)	Définitions
<p>Titre : Ours et le murmure du vent</p> <p>Auteur / Illustratrice : Marianne Dubuc</p> <p>Maison d'édition : Album</p> <p>Année : 2020</p> <p>Type d'album : Album de fiction</p>	<p>Cet album raconte l'histoire d'Ours, qui avait une jolie maison et de bons amis. La vie semblait douce pour lui... Avant le grand chamboulement. À partir de ce moment, Ours ne se sentait plus à sa place. Puis, un murmure dans les arbres lui a dit que c'était le temps de partir. Ours a donc fait son baluchon et a entrepris un long voyage.</p>	<p>murmure (nom) / murmurer (verbe)</p> <p>bouleverser (verbe)</p> <p>douillet (adjectif)</p> <p>libre comme l'air (locution adjectivale)</p> <p>clairière (nom)</p> <p>paisiblement (adverbe)</p> <p>rebrousser chemin (locution verbale)</p> <p>se hâter (verbe)</p> <p>refuge (nom)</p> <p>balbutier (verbe)</p>	<p>2 1 1 1 2 1 1 1 1</p>	<p>Bruit faible et continu. Parler à voix basse, chuchoter.</p> <p>Causer de très grands changements d'un seul coup, en créant des émotions négatives chez quelqu'un.</p> <p>Qui est doux et confortable.</p> <p>(Se dit d'une personne) totalement libre, qui peut faire tout ce qu'elle veut.</p> <p>Endroit où il n'y a pas d'arbres au centre d'une forêt.</p> <p>Dans le calme et la tranquillité. En paix.</p> <p>Revenir en arrière, reprendre sa route en sens inverse.</p> <p>Se dépêcher, aller plus rapidement.</p> <p>Endroit où l'on se sent en sécurité, où l'on se rend pour échapper à un danger.</p> <p>Parler en hésitant, avec une articulation qui n'est pas claire. [mimer]</p>



BLOC 3 – du 12 avril 2021 au 7 mai 2021

Œuvre	Description	Mots ciblés		
		Mots	Nombre d'occurrences (dans l'œuvre)	Définitions
<p>Titre : Au dodo les animaux !</p> <p>Auteur / Illustratrice : Orith Kolodny</p> <p>Maison d'édition : Actes sud junior</p> <p>Année : 2020</p> <p>Type d'album : Album documentaire</p>	<p>Cet album informe sur les différentes manières qu'ont les animaux de dormir, de la girafe qui ne dort que deux heures par jour à la chauve-souris qui reste endormie pendant vingt heures en passant par le panda qui mange la moitié de la journée et sommeille l'autre moitié pour digérer.</p>	recroquevillé·e (adjectif)	3	Qui est replié sur soi-même. En petite boule. (mimer)
		particulier (adjectif)	2	Qui est spécial, différent de quelque chose d'autre.
		laborieux (adjectif)	1	Qui demande beaucoup de temps et d'efforts, qui est très difficile.
		opposé·e (adjectif)	2	Qui se trouve en face, de l'autre côté de...
		un ou une funambule (nom)	1	Personne qui marche en équilibre sur une corde au-dessus du sol.
		être sur le qui-vive (loc. verbale)	1	Surveiller attentivement ce qui se passe pour être prêt à réagir.
		dérouter (verbe)	1	Étonner quelqu'un tellement qu'il ne sait plus quoi faire ou comment réagir.
		se percher (verbe)	1	S'installer sur quelque chose d'élevé (dans les airs), comme un oiseau qui se perche sur la branche d'un arbre
		principalement (adverbe)	1	Plus que toute autre chose. Surtout.
conquérir (verbe)	1	Obtenir un pouvoir important.		

Annexe 4 : Fiche de planification d'une lecture interactive (album de fiction)

Titre de l'album	Questions utiles pour l'animation de la lecture
<p>Auteur :</p> <p>Illustrateur :</p> <p>Maison d'édition :</p> <p>Pourquoi j'ai choisi cet album?</p>	<p>Préparation</p>
	<p>Construction de l'intention de lecture (formulation et ajustement des prédictions au fur et à mesure)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire le titre. P. ex. : Qu'est-ce qu'un titre comme celui-là annonce ? • Questionner l'illustration de la première de couverture. P. ex. : Que voit-on sur la première de couverture ? • Lire la quatrième de couverture (si approprié). P. ex. : Qu'est-ce qu'on apprend de plus ? • Observer les pages de garde (si approprié). P. ex. : Quels indices nous fournissent-elles ? • Aider à construire l'intention de lecture : P. ex. : Pourquoi devrait-on lire ce livre? Que cherche-t-on à découvrir ? • Formuler l'intention
	<p>Réalisation (penser aux types de regroupements : grand groupe, dyades, petits groupes)</p>
	<p>Choix des pages propices aux interactions</p> <p>Questions ouvertes qui visent la compréhension, l'interprétation et la réaction</p> <p>P. ex. : Que sait-on sur le personnage ? Que pense le personnage? Que ressent-il? Que veut-il ? Qu'auriez-vous fait à la place de... ? Qu'est-ce que l'on vient de comprendre ici ? Que se passera-t-il ensuite ?</p>
	<p>Intégration</p>
	<p>Retour sur l'intention de lecture</p>
	<p>Questions pour favoriser la réaction, l'interprétation et l'appréciation du récit</p> <p>P. ex. : Qu'est-ce que l'auteur cherche à nous faire comprendre ? Quelle émotion avez-vous ressentie à la lecture de cette histoire ? Quel est le moment le plus important de l'histoire selon vous ? Quelles sont les principales qualités de l'œuvre ?</p>
	<p>Retour sur la démarche et sur les stratégies de lecture utilisées</p>

Document inspiré des fiches de lecture du Continuum en lecture (MELS, 2012b), des propos de Dupin de Saint-André (2016) et de ceux de Boudreau et Beaudoin (2015)

Annexe 5 : Fiche de planification d'une lecture interactive (album documentaire)

Titre de l'album	Questions utiles pour l'animation de la lecture
Auteur : Illustrateur : Maison d'édition :	<p>Préparation</p> <p>Construction de l'intention de lecture (formulation et ajustement des prédictions au fur et à mesure)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire le titre. P. ex. : Qu'est-ce qu'un titre comme celui-là annonce ? • Questionner l'illustration de la première de couverture : P. ex. : Que voit-on sur la première de couverture ? • Activer les connaissances antérieures des élèves en lien avec le sujet. P.ex. : Que connais-tu sur... ? Avons-nous déjà lu un livre qui portait sur... ? • Lire le contenu de la table des matières et du glossaire. P. ex. : Qu'allons-nous apprendre ? • Aider à construire l'intention de lecture : P. ex. : Pourquoi devrait-on lire ce livre ? • Formuler l'intention
	<p>Réalisation (penser aux types de regroupements : grand groupe, dyades, petits groupes)</p> <p>Observation tout au long de la lecture : graphiques, schémas, tableaux, sous-titres, légendes et mots écrits en gras. Choix des pages propices aux interactions et questions ouvertes qui visent la compréhension, l'interprétation et la réaction.</p> <p>P. ex. : Qu'est-ce que l'on vient de comprendre ici ? En quoi cette information est-elle importante ? Sur quoi portera la page suivante ? Dans quel contexte as-tu déjà observé ce phénomène ? Que penses-tu de cette situation ?</p>
	<p>Intégration</p> <p>Retour sur l'intention de lecture</p> <p>Questions pour favoriser la réaction, l'interprétation et l'appréciation du texte</p> <p>P. ex. : Quelle(s) information(s) importante(s) as-tu retenue(s) ? Quelle information t'a le plus surpris ? Qu'aimerais-tu savoir de plus sur le sujet ? En quoi ce livre a changé ta façon de voir les ... À quel autre livre celui-ci t'a-t-il fait penser ?</p> <p>Retour sur la démarche et sur les stratégies de lecture utilisées</p>

Annexe 6a : Prétest du bloc 3 – partie 1 (entretien)

L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire

PRÉTEST – partie 1 (entretien)

Titre de l'œuvre : Au dodo les animaux !

Auteur : Orith Kolodny

Éditions : Actes sud

Année : 2020

Classe de :

Date :

No d'élève :

PROTOCOLE D'ADMINISTRATION

- 1- Identifier les conditions expérimentales au haut de la page suivante.
- 2- Enregistrer la rencontre.
- 3- Questionner les élèves selon la description des items se trouvant à la page suivante.
- 4- Suivre l'ordre des items.
- 5- Faire justifier les réponses des élèves, au besoin.
- 6- Poser des questions de relance (neutres), au besoin (p. ex. : Peux-tu m'en dire plus? Explique-moi. Peux-tu me donner des exemples? À quels autres mots ça te fait penser? Peux-tu mimer le mot? Peux-tu me donner des détails? Etc.)
- 7- Consulter le tableau 1 pour accorder de 1 à 4 points à chaque item, selon la connaissance du mot observée chez les élèves.
- 8- Au besoin, utiliser l'espace réservé aux commentaires pour annoter les réponses des élèves ou les éléments permettant d'illustrer leur niveau de connaissance des mots.

MISES EN GARDE :

- S'assurer de ne pas donner de réponse à l'élève en utilisant des relances neutres pour favoriser ses justifications.
- Demeurer positif et encourager l'élève dans ses efforts, sans lui fournir de rétroaction précise sur la réussite ou non de l'item.

PARTIE 1

Date :

No d'élève :

Niveau scolaire :	1	2	Groupe :	G ^{ROR}	G ^{RAA}	G ^{NOR}	G ^{NAA}
-------------------	---	---	----------	------------------	------------------	------------------	------------------

Item	Mot ou locution	Description	Annotations /Commentaires	Notation
1	recroquevillé	Que veut dire le mot <i>recroquevillé</i> ?	<i>Qui est replié sur soi-même OU en petite boule. OU mimer le mot</i> Contexte 1 : <input type="checkbox"/> Contexte 2 <input type="checkbox"/>	0- 1 - 2 - 3
2	particulier	Que veut dire le mot <i>particulier</i> ?	<i>Qui est <u>spécial</u> OU <u>différent</u> de quelque chose d'autre.</i> Contexte 1 : <input type="checkbox"/> Contexte 2 <input type="checkbox"/>	0- 1 - 2 - 3
3	laborieux	Que veut dire le mot <i>laborieux</i> ?	<i>Qui demande <u>beaucoup</u> de <u>temps</u> et <u>d'efforts</u> (a), qui est très <u>difficile</u> (OU b).</i> Contexte 1 : <input type="checkbox"/> Contexte 2 <input type="checkbox"/>	0- 1 - 2 - 3
4	opposé	Que veut dire le mot <i>opposé</i> ?	<i>Qui se trouve <u>en face</u>, OU <u>de l'autre côté</u> de...</i> Contexte 1 : <input type="checkbox"/> Contexte 2 <input type="checkbox"/>	0- 1 - 2 - 3
5	funambule	Que veut dire le mot <i>funambule</i> ?	<i>Personne qui <u>marche en équilibre</u> sur une <u>corde au-dessus du sol</u>.</i> Contexte 1 : <input type="checkbox"/> Contexte 2 <input type="checkbox"/>	0- 1 - 2 - 3
6	être sur le qui-vive	Que veut dire <i>être sur le qui-vive</i> ?	<i><u>Surveiller attentivement</u> ce qui se passe pour être <u>prêt à réagir</u>.</i> Contexte 1 : <input type="checkbox"/> Contexte 2 <input type="checkbox"/>	0- 1 - 2 - 3
7	dérouter	Que veut dire le mot <i>dérouter</i> ?	<i><u>Étonner</u> quelqu'un tellement qu'il <u>ne sait plus quoi faire</u> OU <u>comment réagir</u>.</i> Contexte 1 : <input type="checkbox"/> Contexte 2 <input type="checkbox"/>	0- 1 - 2 - 3
8	se percher	Que veut dire <i>se percher</i> ?	<i><u>S'installer</u> sur quelque chose d'<u>élevé</u> (OU <u>dans les airs</u>).</i> Contexte 1 : <input type="checkbox"/> Contexte 2 <input type="checkbox"/>	0- 1 - 2 - 3
9	principalement	Que veut dire le mot <i>principalement</i> ?	<i><u>Plus que toute</u> autre chose. OU <u>Surtout</u>.</i> Contexte 1 : <input type="checkbox"/> Contexte 2 <input type="checkbox"/>	0- 1 - 2 - 3
10	conquérir	Que veut dire le mot <i>conquérir</i> ?	<i><u>Obtenir un pouvoir important</u>.</i> Contexte 1 : <input type="checkbox"/> Contexte 2 <input type="checkbox"/>	0- 1 - 2 - 3

Notation des items

Note attribuée	Niveau de connaissance
0 point	Connaissance absente
1 point	Connaissance minimale
2 points	Connaissance incomplète
3 points	Connaissance profonde

Annexe 6b : Prétest du bloc 3 – partie 2

(Extrait de la fiche de l'évaluatrice)

*L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture
chez les élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire*

PRÉTEST– partie 2 (fiche de l'évaluatrice)

Titre de l'œuvre : Au dodo les animaux ! **Éditions** : Actes sud

Auteur : Orith Kolodny

Année : 2020

Lire les énoncés à haute voix, dans l'ordre. Répéter chaque énoncé deux fois.

Énoncés

1. Est-ce qu'un *funambule* est une sorte de machine ?
2. Si on dit que quelque chose est *recroquevillée*, est-ce que ça veut dire que c'est mangé?
3. Est-ce que *se percher* est bien utilisé dans cette phrase : « J'ai utilisé (ce) *se percher* pour jardiner. » ?
4. Est-ce qu'un son que tu n'as jamais entendu avant pourrait être *particulier* ?
5. Lorsqu'on *est sur le qui-vive*, est-ce qu'on surveille attentivement ce qui se passe ?
6. Est-ce que l'océan est composé *principalement* de tortues ?
7. Est-ce que le mot *particulier* est bien utilisé dans cette phrase : « Elsa s'est mise à *particulier* très rapidement. » ?
8. Est-ce que *laborieux* est bien utilisé dans cette phrase : « Il faut terminer ce travail *laborieux*. » ?
9. Pourrais-tu être *recroquevillé.e* dans ton lit ?
10. Est-ce que le mot *conquérir* est bien utilisé dans cette phrase : « Adèle veut *conquérir* le titre de championne de course. » ?
11. Est-ce que *particulier* veut dire pareil ?

12. Est-ce que le mot *funambule* est bien utilisé dans cette phrase : « Ce matin, Mathys funambule lentement dans les rues de sa ville. » ?
13. Se pourrait-il que deux murs *opposés* se trouvent du même côté ?
14. Pourrais-tu trouver *laborieux* de manger ton dessert préféré ?
15. Pourrait-il y avoir un *funambule* dans un cirque ?
16. Est-ce que le mot *principalement* est bien utilisé dans cette phrase : « Cet animal se nourrit principalement d'insectes. » ?
17. Est-ce que *dérouter* veut dire conduire ?
18. Est-ce qu'*être sur le qui-vive* est bien utilisé dans cette phrase : « Parce qu'il croyait que des ennemis se cachaient dans la forêt, le soldat était sur le qui-vive. » ?
19. Serait-il possible de *dérouter* un voleur en lui tendant un piège ?
20. Est-ce que *se percher* veut dire se perdre ?
21. Est-ce que le mot *recroquevillé* est bien utilisé dans cette phrase : « J'ai reçu un *recroquevillé* pour mon anniversaire. » ?
22. Est-ce que *laborieux* veut dire difficile ?
23. Est-ce que le mot *opposé* est bien utilisé dans cette phrase : « Ma place dans la classe est *opposée* à la tienne » ?
24. Est-ce qu'il est possible de *se percher* au sommet d'une échelle ?
25. Est-ce que *principalement* veut dire surtout ?
26. Est-ce qu'une maison pourrait *être sur le qui-vive* ?
27. Est-ce que le mot *dérouter* est bien utilisé dans cette phrase : « Le manteau *dérouté* de Mathieu est neuf. » ?
28. Est-ce que *conquérir* veut dire obtenir un pouvoir ?
29. Est-ce qu'*opposé* veut dire en face de... ?
30. Pourrais-tu *conquérir* un crayon ?

Annexe 6b : Prétest du bloc 3 – partie 2 (suite)

(Extrait de la fiche de l'élève)

Nom de l'élève : _____

Titre de l'œuvre : Au dodo les animaux ! **Éditions :** Actes sud
Auteur : Orith Kolodny **Année :** 2020

IDENTIFICATION DES CONDITIONS EXPÉRIMENTALES

Niveau scolaire : 1 2
Groupe : G^{ROR} G^{RAA} G^{NOR} G^{NAA}

Classe :

Date :

No d'élève :

1. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	2. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	3. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	4. 😊 😞 <input type="checkbox"/>
5. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	6. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	7. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	8. 😊 😞 <input type="checkbox"/>
9. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	10. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	11. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	12. 😊 😞 <input type="checkbox"/>
13. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	14. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	15. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	16. 😊 😞 <input type="checkbox"/>

17. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	18. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	19. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	20. 😊 😞 <input type="checkbox"/>
21. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	22. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	23. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	24. 😊 😞 <input type="checkbox"/>
25. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	26. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	27. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	28. 😊 😞 <input type="checkbox"/>
29. 😊 😞 <input type="checkbox"/>	30. 😊 😞 <input type="checkbox"/>		

Annexe 7 : Extrait du posttest 3 (production de la forme des mots)

Parmi les mots travaillés ensemble les dernières semaines, nomme le mot qui permet de compléter chaque phrase.

PHRASES	Sans soutien	Avec soutien (étiquettes)
<p>1- C'est vraiment _____ de faire un casse-tête de 1000 morceaux.</p> <p>1 point : laborieux <input type="checkbox"/> 0 point : autre mot <input type="checkbox"/> _____</p>		0,5 point
<p>2- Avant de commencer leur course, les élèves observent attentivement l'arbitre qui donnera le signal de départ ; ils sont _____.</p> <p>1 point : sur le qui-vive <input type="checkbox"/> 0 point : autre mot <input type="checkbox"/> _____</p>		0,5 point
<p>3- L'intérieur d'un melon d'eau est _____ rose.</p> <p>1 point : principalement <input type="checkbox"/> 0 point : autre mot <input type="checkbox"/> _____</p>		0,5 point
<p>4- J'ai _____ mon chien en changeant son lit de place dans la maison. Il ne sait plus où aller.</p> <p>1 point : dérouté <input type="checkbox"/> 0 point : autre mot <input type="checkbox"/> _____</p>		0,5 point
<p>5- Le sphynx est un chat très _____, parce qu'il n'a pas de poil.</p> <p>1 point : particulier <input type="checkbox"/> 0 point : autre mot <input type="checkbox"/> _____</p>		0,5 point
<p>6- Dans mon livre, il y a un personnage méchant qui veut _____ la planète pour devenir le roi du monde.</p> <p>1 point : conquérir <input type="checkbox"/> 0 point : autre mot <input type="checkbox"/> _____</p>		0,5 point
<p>7- Sur une pièce de 25 sous [montrer la pièce], le caribou est _____ à la reine.</p> <p>1 point : opposé <input type="checkbox"/> 0 point : autre mot <input type="checkbox"/> _____</p>		0,5 point
<p>8- Le hibou est allé _____ au sommet du grand arbre.</p> <p>1 point : se percher <input type="checkbox"/> 0 point : autre mot <input type="checkbox"/> _____</p>		0,5 point
<p>9- Ce _____, qui travaille dans un cirque, n'a pas peur des hauteurs.</p> <p>1 point : funambule <input type="checkbox"/> 0 point : autre mot <input type="checkbox"/> _____</p>		0,5 point
<p>10- Le chat endormi est _____ sur le sofa.</p> <p>1 point : recroquevillé <input type="checkbox"/> 0 point : autre mot <input type="checkbox"/> _____</p>		0,5 point

Annexe 8 : Grille d'annotation du réemploi des mots ciblés

L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire

IDENTIFICATION DES CONDITIONS EXPÉRIMENTALES

Niveau scolaire : 1 2
Groupe : G^{ROR} G^{RAA}

Classe de :

Date :

No d'élève :

BLOC 3 : Réemploi des mots ciblés lors du rappel de l'album documentaire *Au dodo les animaux* d'Orith Kolodny.

Mots ou locutions	✓	Nombre de fois	Observations
Recroquevillé			
Particulier			
Laborieux			
Opposé			
Funambule			
Être sur le qui-vive			
Dérouter			
Se percher			
Principalement			
Conquérir			

Annexe 9a : Extrait du journal de bord de l'enseignante (G^{ROR}/G^{NOR})

Relevé d'évènements au regard de l'étayage fourni

Date :

		Nombre de fois	Actes de parole (modeler, reformuler, clarifier, résumer, relancer une idée, réorienter le dialogue, inviter à approfondir un point de vue, faire verbaliser, etc.)	Effets créés chez les élèves
Les fonctions de l'étayage <small>(Bange et coll., 2005)</small>	Incitation et motivation	ER		
		AE		
	Aide à la réalisation de la tâche	ER		
		AE		
	Rétroaction	ER		
		AE		

ER : Élèves à risque AE : Autres élèves

Transfert observé chez les élèves	<p>Les élèves utilisent les stratégies d'étayage par eux-mêmes. <input type="checkbox"/></p> <p>Les conduites langagières utilisées par les élèves se complexifient. <input type="checkbox"/></p> <p>Les élèves prennent une distance sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - leur propre réflexion ; <input type="checkbox"/> - les apprentissages. <input type="checkbox"/>
	Commentaires

Anecdotes de réemploi spontané des mots ciblés

Date de l'évènement rapporté :

Courte description	
---------------------------	--

Date de l'évènement rapporté :

Courte description	
---------------------------	--

Date de l'évènement rapporté :

Courte description	
---------------------------	--

Date de l'évènement rapporté :

Courte description	
---------------------------	--

Date de l'évènement rapporté :

Courte description	
---------------------------	--

Annexe 9b : Extrait du journal de bord de l'enseignante (G^{RAA}/G^{NAA})

Relevé d'évènements au regard de l'étayage fourni

SÉANCE 1

Date :

		Nombre de fois	Actes de parole (modeler, reformuler, clarifier, recentrer, résumer, etc.)	Effets créés chez les élèves
Les fonctions de l' étayage <small>(Bange et coll., 2005)</small>	Incitation et motivation	ER		
		AE		
	Aide à la réalisation de la tâche	ER		
		AE		
	Rétroaction	ER		
		AE		

ER : Élèves à risque AE : Autres élèves

	Commentaires
--	---------------------

Anecdotes de réemploi spontané des mots ciblés

Date de l'évènement rapporté :

Courte description	
---------------------------	--

Date de l'évènement rapporté :

Courte description	
---------------------------	--

Date de l'évènement rapporté :

Courte description	
---------------------------	--

Date de l'évènement rapporté :

Courte description	
---------------------------	--

Date de l'évènement rapporté :

Courte description	
---------------------------	--

Annexe 10 : Canevas d'entretien semi-dirigé (bilan)

Ce canevas d'entretien est proposé pour engager, alimenter et faciliter la discussion, au besoin. Cela dit, bien que les grands thèmes doivent être abordés, une discussion authentique permettant d'accéder à la réflexion des enseignantes est à valoriser.

En introduction

Tout d'abord, je tiens à vous remercier chaleureusement d'avoir accepté de participer à cette recherche visant à vérifier si des discussions lexicales entre pairs en contexte d'oral réflexif peuvent favoriser la consolidation du vocabulaire enseigné de façon directe à la suite de séances de lecture interactive chez des élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire.

La présente rencontre de groupe a pour but d'effectuer le bilan de l'expérimentation vécue en classe en lien avec cette recherche. À cet effet, je souhaite connaître votre avis sur le déroulement du projet, sur les activités vécues en classe, sur les apprentissages effectués et sur les possibilités de transfert dans votre pratique.

Les discussions tenues au cours de cette rencontre se veulent ouvertes et respectueuses. De ce fait, la diversité et l'authenticité de vos réponses sont encouragées.

Des informations générales

Comment décririez-vous vos connaissances et vos pratiques en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire avant d'entamer ce projet de recherche?

Quelles étaient vos attentes face à ce projet de recherche?

Qu'est-ce que ce projet de recherche vous a permis d'apprendre sur les pratiques d'enseignement du vocabulaire?

Le déroulement de la recherche

Partagez vos observations/votre avis quant :

- à la formation reçue en préparation à l'expérimentation ;
- à la structure de l'expérimentation : durée, nombre de blocs vécus (nombre d'œuvres), nombre de mots travaillés ;
- au modèle de coenseignement ;
- à l'investissement nécessaire de votre part ;
- aux rencontres de suivi en équipe et avec la chercheuse.

Les activités expérimentées

Comment les activités vécues s'intégraient-elles au quotidien de votre classe?

Donnez votre avis sur le temps alloué à ces activités en classe.

Quels points forts pouvez-vous relever au sujet des activités vécues?

Quels aspects des activités gagneraient à être améliorés?

Parmi les activités vécues, lesquelles avez-vous préférées et moins appréciées? Expliquez. Quelle serait l'opinion de vos élèves à ce sujet?

Les apprentissages effectués

Comment les apprentissages lexicaux effectués par vos élèves ont-ils pu/peuvent-ils être observés dans votre classe?

Comment décririez-vous le réemploi des mots ciblés dans votre classe?

Diriez-vous que les apprentissages (lexicaux/OR) effectués par vos élèves se situent en-deçà de vos attentes, selon vos attentes ou au-delà de vos attentes?

Selon vous, qu'est-ce qui justifie ce degré d'apprentissage?

Selon vous, comment la condition expérimentale à laquelle votre classe était associée a pu influencer sur les apprentissages de vos élèves?

Que pensez-vous du potentiel des œuvres proposées pour générer des apprentissages lexicaux?

Diriez-vous que vos élèves sont conscients des apprentissages effectués? Expliquez.

Avez-vous l'impression que les mots appris seront retenus à plus long terme, au-delà des activités vécues en classe? Expliquez.

Le transfert dans votre pratique

Nous avons travaillé 30 mots ciblés cette année dans le cadre de ce projet. Que pensez-vous qu'un tel enseignement peut apporter à vos élèves?

Voyez-vous un potentiel de réinvestissement des pratiques expérimentées dans le cadre de cette recherche, l'an prochain dans votre classe? Expliquez.

Si oui :

- Dans quelle mesure?
- Quels besoins entrevoyez-vous?
- Pensez-vous réutiliser le matériel clés en main créé cette année?
- Quelles limites entrevoyez-vous?

Pour les enseignantes qui ont travaillé en oral réflexif (OR)

Quels apprentissages avez-vous faits en lien avec l'OR? La posture d'étayage?

Comment estimez-vous votre degré de maîtrise de l'OR avant et après l'expérimentation?

Est-ce que l'OR était présent avant?

Quels avantages/désavantages voyez-vous à l'utilisation de l'OR en classe? Et plus spécifiquement dans l'enseignement du vocabulaire?

Que pourriez-vous apprendre à vos collègues en lien avec l'OR?

En conclusion

De façon générale, vos attentes face à ce projet de recherche ont-elles été atteintes?

Si une suite à ce projet devait avoir lieu, que proposeriez-vous?

En un mot, comment décririez votre expérience dans le cadre de ce projet de recherche?

Annexe 11 : Exemple de *Guide de contrecodage* (bloc 3)

L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire

GUIDE DE CONTRECODAGE (prétest/posttest 3)

Je tiens à vous remercier chaleureusement d'avoir accepté de participer au contrecodage de ce projet de recherche doctorale. Votre contribution est essentielle et grandement appréciée. Ce guide vous étant destiné vise à assurer une compréhension commune entre les codeurs à propos des orientations et des balises du travail de codage à effectuer. Dans cette optique, une mise en contexte cerne d'abord les objectifs du projet de recherche en relation avec le matériau à coder. Par la suite, des précisions sont fournies quant au système de notation à utiliser lors du codage et à l'échantillon retenu dans le cadre de cette étape. Finalement, des consignes précises sont énoncées afin de guider le codeur dans sa démarche et les considérations qui s'y rapportent sont soulignées.

Mise en contexte

La présente recherche vise à vérifier si des discussions lexicales entre pairs en contexte d'oral réflexif peuvent favoriser la consolidation et la connaissance en profondeur du vocabulaire enseigné de façon directe à la suite de séances de lecture interactive (d'albums de fiction ou documentaires), notamment chez les élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire. Dans cette perspective, des prétests, des posttests immédiats et un posttest différé servent à la collecte de données au regard de l'acquisition des mots ciblés dans chaque séquence d'intervention.

Au moment où ce contrecodage a lieu, des prétests et des posttests conçus par la chercheuse ont été administrés pour vérifier l'évolution de la connaissance des mots travaillés dans les trois séquences d'intervention. Les prétests ont eu lieu quelques jours avant le début de chaque séquence d'intervention et les posttests ont été menés quelques jours après la fin de l'intervention ; ces tests se sont déroulés en partie sous forme d'entretiens individuels dans le but d'évaluer la capacité des élèves à définir à l'oral chaque mot ciblé, sans indices contextuels (rappel du sens – par exemple : « Que veut dire le mot *recroquevillé* ? »). De même, il est prévu que le posttest différé soit conçu selon les mêmes balises.

Notation des items

Les données recueillies par la tâche de définition des mots sont notées en fonction de niveaux de connaissance et prennent la forme de scores. Pour plus de précision, nous annexons à ces scores une échelle qualitative de notation à quatre niveaux, comme illustrée en tableau 1. Nous choisissons intentionnellement une évaluation globale des définitions des mots, qui s'apparente

à une échelle Likert, en accord avec l'hypothèse d'Anctil (2011), basée sur celle de Johansson (1978), qui suggère que les jugements posés de façon subjective et globale correspondent très fortement à ceux issus de mesures objectives fondées sur une description détaillée de chaque niveau évalué.

Tableau 1 : Échelle de notation pour la tâche de définition des mots

Note attribuée	Niveau de connaissance
0 point	Connaissance absente
1 point	Connaissance minimale
2 points	Connaissance incomplète
3 points	Connaissance profonde

Sélection de l'échantillon

À l'étape actuelle de l'expérimentation, le plus récent codage effectué par la chercheuse concerne les données aux troisièmes prétest et posttest. Or, dans l'optique d'assurer une certaine validité à ce codage, comme à celui du posttest différé qui suivra, une partie des définitions fournies par les élèves lors de ces troisièmes tests doit faire l'objet d'un contrecodage. À cet égard, la littérature scientifique semble reconnaître la validité d'un contrecodage basé sur un échantillon représentant entre 10 à 20 % de l'ensemble des données recueillies (Anctil, 2011 ; Hébert et Lépine, 2012 ; Tellier, 2014). Ainsi, sur les 47 élèves interrogés en entretien au troisième prétest et au troisième posttest à propos de la définition de 10 mots (940 définitions), nous retenons pour le contrecodage les définitions de huit élèves à propos des 10 mots ciblés (160 définitions = 17 % de l'ensemble des définitions recueillies aux 3^e prétest et posttest). À cet effet, huit élèves, répartis selon les quatre conditions expérimentales ont été choisis aléatoirement et retenus pour le contrecodage.

Consignes pour les codeurs

Voici quelques consignes qui peuvent apporter un éclairage sur la démarche à suivre dans votre rôle de codeur.

- 1- À partir du répertoire d'enregistrements partagé, vous devrez d'abord écouter les entretiens individuels réalisés tant au prétest qu'au posttest avec les huit élèves sélectionnés, renommés anonymement : **101-4, 101-7, 102-4, 103-1, 201-1, 202-5, 203-6, 203-7**

Voici le lien menant vers ce répertoire : **[le lien menant au répertoire a été supprimé par souci de confidentialité des données]**

Attention : La tâche de définition des mots contenue dans les enregistrements au posttest est suivie d'une discussion avec les élèves pour évaluer le rappel de la forme des mots à

l'oral à partir de courtes mises en situation ; **vous n'avez pas à écouter et à analyser** cette deuxième partie du **posttest** (et des enregistrements).

- 2- Vous êtes ensuite invités à remplir les fiches de contrecodage associées aux élèves sélectionnés, jointes en annexe à ce guide (d'abord en lien avec les réponses fournies par les élèves au **prétest**, puis avec celles fournies au **posttest**).
- 3- Pour ce faire, vous devrez vous fier les quatre niveaux de l'échelle de notation (tableau 1) pour accorder de 0 à 3 points à chaque item (correspondant à chaque mot ciblé), selon votre jugement global de la connaissance de chacun de ces mots par les élèves évalués.
- 4- Au besoin, vous pourrez utiliser l'espace réservé aux commentaires pour annoter les réponses des élèves, les interventions de la chercheuse, vos réflexions ou les éléments pertinents permettant d'illustrer et de justifier le niveau de connaissance des mots par les élèves. Il importe de distinguer clairement ces annotations ; l'utilisation d'abréviations telles que « É » pour « élèves », « C » pour « chercheuse » et de crochets pour encadrer les réflexions du codeur peut contribuer à clarifier les commentaires notés.

Un extrait de fiche de codage remplie par la chercheuse est illustré en Figure 1 pour exemplifier la notation des items et le type d'annotations possible. De plus, vous trouverez en Tableau 2 des exemples de réponses d'élèves classées selon la note attribuée ; les exemples fournis dans la Figure 1 et dans le Tableau 2 sont issus de réponses d'élèves non sélectionnés dans le cadre de ce contrecodage.

Considérations à prendre en compte

Le codage des mots doit s'effectuer en fonction de certaines considérations liées au contexte de passation et au sens accordé aux mots ciblés.

En effet, dans le cas où le bruit ambiant ou le port du masque par les élèves interrogés empêcherait le codeur d'entendre adéquatement les réponses fournies par les élèves, occasionnant une ambiguïté quant au score à accorder à ces réponses, l'item doit être biffé d'un trait et la mention « inaudible » doit être ajoutée dans la colonne « commentaires ». Cet item ne sera pas pris en compte dans les résultats du contrecodage.

Par ailleurs, le score donné aux définitions fournies par les élèves s'appuie sur le sens accordé aux mots. Pour guider le travail du codeur, nous indiquons ci-après les éléments essentiels que devraient présenter les définitions des élèves pour démontrer une compréhension profonde de chacun des mots ; des mots-clés sont soulignés dans nos définitions afin de mettre en évidence ces éléments essentiels. Précisons toutefois que si des élèves paraphrasent adéquatement ou évoquent des contextes suffisamment explicites pour représenter l'ensemble des éléments attendus dans la définition d'un mot, il est possible de considérer que ces élèves possèdent une connaissance profonde du mot en question même sans que la définition respecte une structure formelle. Dans un autre ordre d'idées, si des élèves fournissent une définition qui renvoie à un autre sens attesté du mot que celui ciblé, il est suggéré de baisser d'un cran le score donné selon l'échelle de notation (p. ex. : accorder 2 points pour une compréhension profonde), puisque le sens retenu dans les définitions qui suivent (celui utilisé dans l'œuvre lue) est attendu. Pour que le codeur ait une idée claire du sens travaillé en classe, l'extrait de l'œuvre lue duquel chaque mot

est tiré est également présenté ci-après. Cela dit, bien que le sens exprimé dans l'œuvre soit exigé pour démontrer la connaissance profonde d'un mot, un score de 3 points suppose que les élèves n'appliquent pas exclusivement ce sens au contexte précis de l'œuvre et se montrent aussi en mesure d'illustrer leur compréhension à l'aide d'exemples personnels. Ainsi, les élèves doivent fournir au moins 2 exemples suffisamment distincts (dont un au moins qui n'est pas basé sur le contexte précis de l'œuvre) pour obtenir un score de 3 points.

- **Recroquevillé** : *Qui est replié sur soi-même OU en petite boule. (ou mime possible)*
Extraits de l'œuvre : « Mais quand elle [la girafe] a besoin d'une bonne nuit de sommeil, elle se couche par terre, recroquevillée sur elle-même, et se sert de son derrière comme oreiller. » [...] « Pour dormir, il [le koala] aime bien se blottir. En hiver, cette position recroquevillée l'aide à garder la chaleur du corps. »
- **Particulier** : *Qui est spécial, OU différent de quelque chose d'autre.*
Attention : Certains élèves définissent plutôt l'adverbe « en particulier » (dans le sens de « particulièrement », « surtout »). Dans ce cas, n'accorder qu'un point.
Attention : Demeurer souple dans ce qui peut être considéré « particulier » pour un enfant de 6-7 ans...
Extraits de l'œuvre : « Chacun a ses petites habitudes avant d'aller se coucher. Le poisson-perroquet, lui, en a une très particulière et plutôt laborieuse : chaque soir [...] il fabrique avec son propre mucus un pyjama qui l'enveloppe [...] » « Grâce à leur fourrure très particulière, les koalas peuvent se débarrasser très vite de l'eau de pluie. »
- **Laborieux** : *Qui demande beaucoup de temps et d'efforts OU qui est très difficile.*
Extrait de l'œuvre : « Chacun a ses petites habitudes avant d'aller se coucher. Le poisson-perroquet, lui, en a une très particulière et plutôt laborieuse : chaque soir [...] il fabrique avec son propre mucus un pyjama qui l'enveloppe [...] »
- **Opposé** : *Qui se trouve en face, OU de l'autre côté de...*
Attention : Certains élèves définissent le mot « opposé » comme l'inverse ou le contraire de quelque chose. Dans ce cas, comme mentionné dans les considérations précédentes, baisser d'un cran le score donné selon l'échelle de notation si aucun élément ne renvoie au sens précisé dans la définition ci-devant.
Extraits de l'œuvre : « Au moment de s'endormir, ils (les dauphins) éteignent seulement la moitié de leur cerveau, en fermant l'œil opposé, tout en nageant en rond. » « Pour les canards, le sommeil est un travail d'équipe : ils dorment en file indienne mais le premier et le dernier gardent un œil ouvert, chacun du côté opposé, pour surveiller les alentours... »
- **Funambule** : *Personne qui marche en équilibre sur une corde au-dessus du sol.*
Attention : Ce mot est plus difficile à contextualiser. Si l'élève parle d'un cirque et d'un spectacle pour expliquer où il est possible de voir un funambule, par exemple, donner tous les points si la définition est adéquate. De même, si l'élève mentionne un objet long et mince sur lequel il est possible de marcher en équilibre (p. ex. : une tige ou une poutre très mince), au lieu de la corde, accorder tous les points.
Extrait de l'œuvre : « Dormir debout c'est possible, on l'a déjà vu. Les flamants, eux, y arrivent même sur une seule jambe! Cela pourrait ressembler à un numéro de funambule, mais ils ont tellement l'habitude que, de temps en temps, ils changent de patte sans même se réveiller. »
- **Être sur le qui-vive** : *Surveiller attentivement ce qui se passe pour être prêt à réagir.*

Extrait de l'œuvre : « Les canards. Toujours sur le qui-vive [titre]. « Pour les canards, le sommeil est un travail d'équipe : ils dorment en file indienne mais le premier et le dernier gardent un œil ouvert, chacun du côté opposé, pour surveiller les alentours... »

- **Dérouter :** Étonner quelqu'un tellement qu'il ne sait plus quoi faire OU comment réagir.

Attention : Certains élèves font référence au sens propre du mot (changer de route), ce qui est tout à fait juste. Par contre, selon l'adéquation de la réponse fournie, pour obtenir 3 points, l'élève doit nommer des éléments en lien avec le sens figuré (comme précisé dans la définition ci-devant), davantage travaillé en classe.

Extrait de l'œuvre : « Les suricates dorment entassés dans un terrier souterrain, un véritable labyrinthe construit pour dérouter les hôtes indésirables. »

- **Se percher :** S'installer sur quelque chose d'élevé (OU dans les airs).

Attention : Les élèves n'ont pas à nommer très explicitement divers endroits où il est possible de se percher, mais il importe qu'ils comprennent qu'il est possible de se percher ailleurs que dans un arbre.

Extrait de l'œuvre : « Ils [les tigres] vont se percher sur les branches des arbres ou au sommet des rochers, où ils peuvent cacher leur nourriture, mais cela leur permet aussi de contrôler la situation et de guetter leur prochain repas. »

- **Principalement :** Plus que toute autre chose. OU Surtout.

Attention : Ce mot est très difficile à définir pour les enfants. Faire preuve de souplesse si les deux exemples se ressemblent un peu (bien que distincts).

Extrait de l'œuvre : « Sais-tu que, même s'ils voient parfaitement dans le noir, les hiboux se servent principalement de leur ouïe pour chasser? »

- **Conquérir :** Obtenir un pouvoir important.

Attention : Ce mot semble plus difficile à contextualiser pour les élèves (dans des contextes suffisamment distincts). Si l'élève peut mentionner deux bons exemples et que la définition paraît adéquate (accepter l'idée de gagner), il est possible d'accorder 3 points. Par contre, si l'élève reste ancré dans l'idée d'un pouvoir de superhéros, accorder au maximum 2 points selon le reste de la réponse fournie.

Extrait de l'œuvre : « Cela nous [les humains] a pris un peu de temps pour conquérir la station debout, mais nous passons un tiers de notre vie à l'horizontale! »

Figure 1 : Extrait d'une fiche codée (avec les mots du BLOC 1)

Item	Mot ou locution	Description	Commentaires	Notation
1	ravi	Que veut dire le mot <i>ravi</i> ?	É : Ça veut dire content, heureux. Relance C (donner un exemple) É : J'ai hâte d'appeler grand-maman [l'élève a précédemment mentionné à la chercheuse qu'elle était très heureuse de pouvoir parler à sa grand-maman après l'école, ce qui démontre une association du mot <i>ravi</i> aux synonymes cités et une capacité à contextualiser ce mot]. 2^e relance C (donner d'autres détails) É : redonne la même réponse que la précédente [ce qui ne permet pas de démontrer sa capacité à faire référence à des contextes variés et à fournir des exemples divers].	0- 1 - 2 - 3
2	dénicher	Que veut dire le mot <i>dénicher</i> ?	É : Je ne sais pas ce que ça veut dire. Relance C (Est-ce que ça te fait penser à quelque chose que tu connais?) É : Non.	0- 1 - 2 - 3
3	récolte	Que veut dire le mot <i>récolte</i> ?	É : C'est comme récolter des pommes. Relance C (donner autres exemples) É : C'est quand on monte dans une échelle...etc. [l'élève explique ce qui se passe lors d'une récolte de pommes]. 2^e relance C (autres informations sur ce mot) É : Non. [L'association à une récolte de pommes démontre une compréhension générale du mot par l'élève, quoique limitée, puisque l'élève s'en tient à cet exemple.]	0- 1 - 2 - 3
4	bric-à-brac	Que veut dire le mot <i>bric-à-brac</i> ?	É : Ça veut dire construire. Relance C (donner d'autres informations) É : L'élève raconte la construction de ce qui ressemble à un tremplin pour sa piscine, ce qui ne peut en aucun point être lié à la définition du mot <i>bric-à-brac</i> .	0- 1 - 2 - 3
5	retentissant	Que veut dire le mot <i>retentissant</i> ?	É : Je ne sais pas. Relance C (Est-ce que ça te fait penser à quelque chose que tu connais?) É : Ça me fait penser à rien.	0- 1 - 2 - 3

Tableau 2 : Exemples de réponses d'élèves classées selon l'échelle de notation

Note attribuée	Niveau de connaissance
0 point	<p><i>Connaissance absente</i></p> <p>Exemple 1 : C : « Que veut dire le mot <i>principalement</i> ? » É : « <i>Principalement</i>, ça veut dire maintenant ; comme si quelqu'un donne un travail et dit "on va faire ça maintenant". » [L'élève n'évoque aucun élément essentiel pour définir le mot ciblé et confond le sens de <i>principalement</i> avec celui de <i>maintenant</i>, possiblement en raison de leur forme similaire.]</p> <p>Exemple 2 : C : « Que veut dire le mot <i>funambule</i> ? » É : « Ça me fait penser à des bulles. Il y a des bulles et aussi de la fumée. » [L'élève n'évoque aucun élément essentiel pour définir ce mot. Il ou elle utilise la morphologie du mot de manière erronée.]</p>
1 point	<p><i>Connaissance minimale</i></p> <p>Exemple 1 : C : « Que veut dire le mot <i>opposé</i> ? » É : « Toi et moi on est séparés. Ou quand on est éloignés d'un arbre, éloignés d'un robot, éloignés d'une table on est opposés. » [L'élève semble démontrer une certaine connaissance du mot et comprendre que ce mot fait référence à une localisation spatiale d'un objet ou d'une personne par rapport à un/une autre. Par contre, ses exemples semblent plutôt se rapporter à la distance entre ces deux objets ou ces deux personnes qu'à leur position l'un/l'une par rapport à l'autre.]</p>

	<p>Exemple 2 : C : « Que veut dire le mot conquérir ? » É : « C'est quand tu as beaucoup de pouvoir sur quelque chose. » C : « Sur quoi par exemple ? » É : « Sur mon poisson. » C : « D'accord, tu as parlé d'avoir beaucoup de pouvoir et tu parles de ton poisson, peux-tu m'expliquer ton idée ? » É : « Je ne sais pas... » C : « As-tu un autre exemple ? » É : « Non... » [L'élève peut définir adéquatement le mot, mais n'arrive pas à l'associer à un ou des contextes concrets ou à expliquer clairement les liens effectués entre le mot ciblé et un contexte imaginé.]</p>
<p>2 points</p>	<p><i>Connaissance incomplète</i></p> <p>Exemple 1 : C : « Que veut dire <i>être sur le qui-vive</i> ? » É : « C'est quand on est figés. » C : « Peux-tu me donner un exemple ? » É : « Quand on est figés devant un film, on regarde bien. » C : « D'accord, peux-tu me donner une autre situation. » É : « Aussi, c'est comme la photo qu'on a dans la classe avec l'écureuil qui surveille attentivement ce qui se passe. » C : « Ah oui, pourquoi fait-il ça d'après toi ? » É : « Je ne sais pas... » [L'élève comprend le fait qu'être sur le qui-vive implique de surveiller attentivement ce qui se passe, mais il n'est pas clair qu'il comprenne aussi qu'il s'agit d'être sur ses gardes. L'exemple de l'écureuil indique une certaine compréhension en ce sens, mais l'exemple du film est discutable (peut-être s'il s'agit d'un film d'épouvante, ce qui n'est pas nommé).]</p> <p>Exemple 2 : C : « Que veut dire <i>se percher</i> ? » É : « Par exemple, si je suis un oiseau ou un autre animal qui vole, je me perche dans un arbre ou dans mon nid. » C : « Qu'est-ce que l'oiseau fait exactement quand il se perche dans un arbre ou dans un nid ? » É : « Il peut dormir. Il y a aussi des oiseaux qui se cherchent un beau nid chaud, par exemple s'ils vont accoucher de leurs bébés. » C : « Est-ce que c'est seulement les oiseaux qui peuvent se percher ? » É : « Non, il y a aussi des aigles et des mouettes. » C : « Toi est-ce que tu pourrais te percher ? » É : « Non, car j'aurais trop peur de monter dans un arbre et de tomber. » [L'élève comprend bien qu'il s'agit de s'installer sur quelque chose et l'idée constante de l'arbre mène à croire qu'il ou elle comprend que ça se fait en hauteur. Par contre, il ou elle ne semble pas imaginer d'autres contextes qu'un arbre pour se percher et il ou elle ne nomme presque exclusivement des oiseaux pouvant exécuter cette action (sauf un lien peu convaincant avec lui ou elle, guidé par la chercheuse à la fin).]</p>
<p>3 points</p>	<p><i>Connaissance profonde</i></p> <p>Exemple 1 : C : « Que veut dire le mot <i>recroquevillé</i> ? » É : « Ça veut dire se mettre en petite boule. Par exemple, quand on veut lire on va sur un pouf pour se croqueviller et être bien et dans mon lit quand je veux faire dodo et avoir chaud. » [L'élève mentionne les éléments essentiels pour définir cette expression et fait référence à des contextes personnels pour démontrer sa compréhension.]</p> <p>Exemple 2 : C : « Que veut dire le mot <i>particulier</i> ? » É : « C'est comme un escargot qui est le seul à avoir des lignes blanches. » C : « Pourquoi il est particulier ? » É : « Par ce que les autres n'en ont pas. » C : « Est-ce toujours les escargots qui sont particuliers ? » É : « Non, tout le monde sur la planète Terre est particulier parce qu'on est différents, on n'a pas le même visage, pas les mêmes cheveux. » [L'élève ne fournit pas une définition formelle du mot, mais il ou elle mentionne des exemples suffisamment explicites et distincts pour démontrer sa compréhension profonde des éléments essentiels qui permettent de définir le mot.]</p>

C = chercheuse É = Élève

Références

- Ancil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>
- Hébert, M. et Lépine M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98
- Johansson, S. (1978). *Studies of error gravity : Native reactions to errors produced by Swedish learners of English*. *Acta Universitatis Gothoburgensis*, 44
- Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours*, 15. <https://doi.org/10.4000/discours.8917>

PRÉTEST 2

No de l'élève : _____ **101-4** _____

Item	Mot ou locution	Description	Commentaires	Notation
1	recroquevillé	Que veut dire le mot <i>recroquevillé</i> ?		0- 1 - 2 - 3
2	particulier	Que veut dire le mot <i>particulier</i> ?		0- 1 - 2 - 3
3	laborieux	Que veut dire le mot <i>laborieux</i> ?		0- 1 - 2 - 3
4	opposé	Que veut dire le mot <i>opposé</i> ?		0- 1 - 2 - 3
5	funambule	Que veut dire le mot <i>funambule</i> ?		0- 1 - 2 - 3
6	être sur le qui-vive	Que veut dire <i>être sur le qui-vive</i> ?		0- 1 - 2 - 3
7	dérouter	Que veut dire le mot <i>dérouter</i> ?		0- 1 - 2 - 3
8	se percher	Que veut dire <i>se percher</i> ?		0- 1 - 2 - 3
9	principalement	Que veut dire le mot <i>principalement</i> ?		0- 1 - 2 - 3
10	conquérir	Que veut dire le mot <i>conquérir</i> ?		0- 1 - 2 - 3

Notation des items

Note attribuée	Niveau de connaissance
0 point	Connaissance absente
1 point	Connaissance minimale
2 points	Connaissance incomplète
3 points	Connaissance profonde

Annexe 12 : Grille d'appréciation d'une discussion en oral réflexif

TÂCHE		
Indicateurs de la qualité d'un oral réflexif	Descripteurs	Commentaires
Construction de savoirs disciplinaires	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves effectuent des apprentissages liés à la notion visée. Les élèves s'approprient des termes liés à la notion visée. 	
Complexité de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> La tâche est propice : <ul style="list-style-type: none"> au déclenchement de conflits cognitifs ; à l'acquisition d'habiletés de haut niveau ; à la création d'un effet motivationnel (les apprentissages demeurent dans la ZPD). 	
Résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none"> La tâche présente un ou des défis à relever. Elle ouvre à une diversité de solutions. Elle favorise la négociation entre élèves. 	

ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE		
Indicateurs de la qualité d'un oral réflexif	Descripteurs	Commentaires
Prise de parole par les élèves	<ul style="list-style-type: none"> Le nombre et la durée des interventions des élèves sont supérieurs à ceux de l'enseignante*. L'environnement est bienveillant et le cadre participatif est favorable à une prise de place par tous les élèves 	<i>Nommer en quoi ici.</i>
Conduites langagières variées	<ul style="list-style-type: none"> Les conduites langagières témoignent : <ul style="list-style-type: none"> d'épisodes descriptifs ; d'une volonté d'explication ; du point de vue des élèves (p. ex. : à travers l'argumentation et la justification) ; de la capacité de médiation entre élèves. Les élèves présentent des idées comme des hypothèses. 	<i>Noter les conduites langagières observées ici.</i>

ÉTAYAGE		
Indicateurs de la qualité d'un oral réflexif	Descripteurs	Commentaires
Diversification des actes de parole par l'enseignante*	<ul style="list-style-type: none"> Les actes de parole de l'enseignante* sont variés (p. ex. : modeler, reformuler, confronter, faire verbaliser, clarifier, recentrer, résumer). Les effets créés chez les élèves correspondent aux visées de l'oral réflexif (p. ex. : susciter le doute, faire élaborer des hypothèses, relier les savoirs). 	<i>Noter les actes de parole utilisés ici.</i> <i>Noter les effets créés ici.</i>
Transfert de responsabilités	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves utilisent les stratégies d'étayage par eux-mêmes. Les conduites langagières utilisées par les élèves se complexifient. 	
Adoption d'une posture métacognitive par les élèves	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves prennent une distance sur : <ul style="list-style-type: none"> leur propre réflexion ; les apprentissages. 	

*l'enseignante ou la chercheuse

Austin, 1970 ; Bautier, 2016 ; Bergeron et coll., 2017 ; Bernier, 2000 ; Boyd et Galda, 2011 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Chemla et Dreyfus, 200 ; Delamotte-Légrand, 2004 ; Dumais, 2014 ; Forget, 2015 ; Grandaty et Dupont, 2010 ; Hébert et Lafontaine, 2012 ; Hébert et Lafontaine, 2014 ; Jaubert et Rebière, 2002 ; Le Cunff, 2001 ; Le Cunff, 2004 ; Lusetti, 2004 ; Plessis-Bélair, 2004 ; Plessis-Bélair, 2018 ; Plessis-Bélair et coll., 2017 ; Sardier, 2018 ; Sénéchal, 2016

Annexe 13 : Graphiques des scores et de l'évolution des scores pour chaque mot ciblé

Cette annexe est accessible sous forme de lien, puisqu'il s'agit d'un fichier lourd qui nuit à la fluidité de la lecture du reste de la thèse :

https://udemontreal-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/claudine_sauvageau_umontreal_ca/EbzXYMI8DTR0tI1psHTduOMBpiR9RNAJGoFa275zqyFhoQ?e=fi0b2K

Annexe 14 : Analyse qualitative : inventaire des codes

Activités (avec oral réflexif)

Code	Définition
ACT 1	BLOC 1 – 1 ^{re} année condition oral réflexif (OR) – 2 ^e activité (1:15 à 10:55) 9 min. 40 sec.
ACT 2	BLOC 1 – 2 ^e année A condition OR – 3 ^e activité (11:24 à 19:06) 7 min. 42 sec.
ACT 3	BLOC 1 – 2 ^e année B condition OR – 3 ^e activité (1:44 à 9:28) 7 min. 44 sec.
ACT 4	BLOC 1 – chercheuse condition OR – 2 ^e année B - 1 ^{re} activité (0:03 à 4:06) 4 min. 3 sec.
ACT 5	BLOC 2 – 1 ^{re} année condition OR – 2 ^e activité (15:06 à 20:46 ; 22:44 à 23:52 ; 26:33 à 28:32) 8 min. 47 sec.
ACT 6	BLOC 2 – 2 ^e année A condition OR – 3 ^e activité (10:15 à 11:15 ; 18:00 à 26:06) 8 min. 54 sec.
ACT 7	BLOC 2 – 2 ^e année B condition OR – 4 ^e activité (14:36 à 16:02 ; 18 :51 à 26 :52) 9 min. 27 sec.
ACT 8	BLOC 2 – chercheuse condition OR – 1 ^{re} année - 4 ^e activité (3:12 à 6:40) 3 min. 28 sec.
ACT 9	BLOC 2 – chercheuse condition OR – 2 ^e année B - 4 ^e activité (7:39 à 12:09) 4 min. 30 sec.
ACT 10	BLOC 3 – 1 ^{re} année condition OR – 2 ^e activité (1:10 à 9:54) 8 min. 44 sec.
ACT 11	BLOC 3 – 2 ^e année A condition OR – 4 ^e activité (5:09 à 13:40) 8 min. 31 sec.
ACT 12	BLOC 3 – 2 ^e année B condition OR – 2 ^e activité (14:15 à 22:19) 8 min. 4 sec.
ACT 13	BLOC 3 – chercheuse condition OR – 1 ^{re} année - 3 ^e activité (11:57 à 16:23) 4 min. 26 sec.
ACT 14	BLOC 3 – chercheuse condition OR – 2 ^e année - 4 ^e activité (3:46 à 5:41 ; 6:06 à 7:33) 3 min. 22 sec.

Activités (sans oral réflexif)

Code	Définition
ACT 15	BLOC 1 – 1 ^{re} année A condition sans oral réflexif – 2 ^e activité (2:28 à 6:13) 3 min. 45 sec.
ACT 16	BLOC 1 – chercheuse condition sans oral réflexif – 2 ^e année - 2 ^e activité (0:07 à 4:50) 4 min. 43 sec.
ACT 17	BLOC 2 – 2 ^e année condition sans oral réflexif – 2 ^e activité (1:58 à 6:28) 4 min. 30 sec.
ACT 18	BLOC 2 – chercheuse condition sans oral réflexif – 1 ^{re} année A – 3 ^e activité (0:29 à 4:35) 4 min. 6 sec.
ACT 19	BLOC 3 – 1 ^{re} année B condition sans oral réflexif – 3 ^e activité (1:01 à 6:42) 5 min. 41 sec.
ACT 20	BLOC 3 – chercheuse condition sans oral réflexif – 1 ^{re} année A - 2 ^e activité (2:31 à 7:29) 4 min. 58 sec.

Types d'unités de discussion

Code	Définition
UNI_COCONS	Unité de discussion caractérisée par la coconstruction des savoirs entre pairs, la réflexion commune
UNI_DIR A	Unité de discussion majoritairement dirigée par l'adulte
UNI_ÉQUI	Unité de discussion en travail d'équipe (simple exécution/partage de la tâche avec des pairs)
UNI_PEU	Unité de travail avec peu ou pas de discussion
UNI_HS	Unité de discussion hors sujet/sujet non cohérent avec le précédent

Codes pour les prises de parole des élèves (engagement)

Code	Définition	Exemple
PRISE DE PAROLE PAR UN OU DES ÉLÈVES		
PPE_COND_NAR	Conduite de narration	« Quand j'étais petite, au Pérou, le vent était fort... » « Le <i>funambule</i> était sur la corde et il ne savait plus comment réagir. »
PPE_COND_DES	Conduite de description	« La maison est très haute dans la montagne. » « Il y a un coin <i>douillet</i> dans une maison. »
PPE_COND_EXP	Conduite d'explication	« [...] non, parce ces deux-mots-là, on les a déjà faits. » « Les deux mots peuvent pas être placés ensemble parce que c'est deux adjectifs. »
PPE_COND_JUS	Conduite de justification	« [...] parce qu'on pense que ça s'écrit comme ça le début. » « [...] parce qu'il revient sur ses pas, donc il <i>rebrousse chemin</i> . »
PPE_COND_ARG	Conduite d'argumentation	[Aucun exemple issu de nos matériaux de recherche]
PPE_DEF	Définition d'un mot	« <i>Conquérir</i> , ça veut dire avoir du pouvoir sur quelque chose. »
PPE_NEGO	Négociation ou confrontation d'idées	« Moi je ne suis pas d'accord, je crois que c'est <i>fidèle</i> l'intrus. » « Moi je ne suis pas vraiment d'accord avec ça, parce que ça n'a pas de sens qu'on soit étonnés d'être <i>recroquevillés</i> . »
PPE_FAIT	Nommer ou énoncer un fait	« Fidèle ! » [mot nommé] « A-f-f-e-c-t-i-o-n. » [mot épelé] « Il y a un " i ". »
PPE_QUEST	Une ou des questions posées	« <i>Bouleverser</i> , ça veut dire quoi ? » « Ah, il faut dire qu'est-ce qui va ensemble ? »
PPE_MEDI	Médiation entre élèves/facilitation de la tâche entre pairs	« Ok, qu'est-ce que tu peux faire avec ce mot ? » « C'est à ton tour. » « Es-tu d'accord avec moi ? »
PPE_ID_HYP	Présentation d'idées comme des hypothèses	« On pourrait placer le mot ici. » « Des fois, on pourrait chanter en <i>récoltant</i> . »

Codes pour l'étayage de l'enseignante/de la chercheuse et son effet sur les élèves

Code	Définition	Exemple
FONCTION DE L'ÉTAYAGE		
FONC_INC_MOT	Incitation et motivation	« Excellent, bravo ! » « Toi aussi, tu peux penser à ton idée, comment tu le ferais, quel serait l'intrus. »

FONC_AID_TACH	Aide à la réalisation de la tâche	« Il faut que vous trouviez un mouvement, ou quelque chose qui va nous montrer... Alors, comment on peut montrer ça de l' <i>affection</i> ? » « Si vous avez pas d'autres idées, parce que des fois on peut choisir deux autres mots, on recommence une autre partie. »
FONC_RETRO_CON	Rétroaction sur le CONTENU	« Je comprends aussi que, c'est vrai, parfois quand on fait des <i>récoltes</i> , on chante en même temps, mais là, c'est le mot <i>retentissant</i> , ça veut dire très, très fort. » « C'est drôle, tu as utilisé le mot <i>bazar</i> . Pour toi, <i>tout un bazar</i> , c'est comme un <i>bric-à-brac</i> ? »
FONC_RETRO_STRA	Rétroaction sur les STRATÉGIES	« Avez-vous vu ce qu'elle a fait ? Elle a donné un exemple du contraire. » « Wow, je suis fière de vous d'avoir regardé sur le tableau. Super belle stratégie ! »
FONC_RETRO_INT	Rétroaction sur les INTERACTIONS	« Vous avez une bonne écoute, les garçons. » « Rappelez-vous d'écouter la personne qui parle et de poser des questions. » « Les amis ont choisi de jouer à tour de rôle et tu as joué deux fois. Ce que tu peux faire la prochaine fois, si tu as oublié, c'est de dire "ah, j'ai oublié". Juste d'entendre le message de l'autre. »
ACTE DE PAROLE		
AP_RAPP	Rappeler (les consignes) ou donner les consignes	« Vous vous souvenez, il faut placer le bon mot avec la bonne image ensemble. » « Tu peux ouvrir tes yeux [nom de l'élève] et, les autres copains, on donne des indices à [nom de l'élève] pour l'aider à trouver le mot. »
AP_MOD	Modeler	« Voici comment je m'y prends pour choisir un mot intrus. » « Quand je veux placer les deux mots dans la même phrase, je dis "le garçon... la fille... respire <i>paisiblement</i> ...". »
AP_REFOR	Reformuler ou répéter	« Donc, "mon petit frère trouve ça difficile d'attacher ses souliers", c'est ce que tu proposes ? » « Ok, toi tu trouves que le son d'une cloche, c'est vraiment un bruit <i>retentissant</i> . »
AP_DEF	Définir ou demander de définir (un mot)	« <i>Libre comme l'air</i> , ça veut dire faire ce qu'on veut. » « Qu'est-ce que ça veut dire <i>se percher</i> ? »
AP_CLAR	Clarifier ou demander une clarification	« <i>Conquérir</i> , ça ne veut pas dire <i>dormir</i> . » « Est-ce que c'est la maman qui est <i>laborieuse</i> ? Non, c'est le réveil de la maman qui est <i>laborieux</i> . »

AP_RESU	Résumer	« Donc, si je comprends bien, toi, tu es d'accord qu'il faut <i>se hâter</i> pour ne pas perdre d'autres minutes. » « Donc, ce sont des actions qui peuvent être <i>laborieuses</i> . »
AP_RELAN	Relancer une idée	« Oh, avez-vous entendu ça ? [Nom de l'élève] dit que le <i>murmure</i> du vent au Pérou n'est pas silencieux du tout ! » « "On pourrait <i>se hâter</i> complètement." Qu'est-ce que vous en dites de l'idée de [nom de l'élève], vous autres ? »
AP_REOR	Réorienter la discussion	« Si on essaie maintenant de trouver un autre mot, qui va avec ce qu'on a pigé ? » « Est-ce qu'il y en a qui ont d'autres exemples d'endroits qui sont <i>douillet</i> s ? »
AP_REFL	Inviter à réfléchir	« [Nom de l'élève] a trouvé. On va attendre pour toi [nom de l'autre élève]... » « Je vous laisse réfléchir, je vais revenir. »
AP_SUGG	Suggérer	« Tu pourrais ajouter "Ce travail était <i>laborieux</i> ... ". » « Ah, vous êtes trois et il faut en piger trois, qu'est-ce que vous diriez si chacun en pigeait un ? On fait ça comme ça ? »
AP_APPROF	Inviter à approfondir une idée, un point de vue ou confronter	« Ok, c'est différent, là... Pour toi, l'intrus c'est <i>affection</i> . Pourquoi ? » « Pourquoi tu places ces deux mots-là ensemble ? »
AP_F_VERB	Faire verbaliser ou inviter à prendre position	« Il y a quelqu'un que je n'ai pas entendu dans votre équipe. [Nom de l'élève], tu en penses quoi, toi ? » « Es-tu d'accord, toi [nom de l'élève] ? Est-ce que tu comprends le lien qu'il a fait entre <i>dénicher</i> et <i>bric-à-brac</i> ? »
AP_VERI	Vérifier	« Est-ce que les deux vous arrivez à la même conclusion ? » « C'est <i>principalement</i> orange, c'est ça que tu veux dire ? »
AP_ENCOU	Encourager (renforcement positif ou encouragement à s'engager dans la tâche)	« Génial, les filles ! Continuez, vous faites de beaux liens entre les mots. » « Vous avez une bonne écoute, les garçons. »
AP_NOMM	Nommer ce qui est vu.	« Bon, t'as déjà trouvé une paire, toi. » « Oui, c'est ça, un <i>refuge</i> . »
EFFET SUR UN OU DES ÉLÈVES		
EFF_CENTR	Centration sur la tâche, respect des consignes	« Ah, il faut mettre les mots qui vont ensemble ! » [Dans la plupart des cas, c'est le langage non verbal des élèves qui démontre leur centration sur la tâche ou le respect des consignes.]
EFF_MOTI	Motivation, sentiment de compétence, fierté	« À mon tour, à mon tour ! » « Ah, oui, ça se passe bien pour nous ! »

		[C'est souvent l'intonation des élèves qui laisse entrevoir leur motivation et leur sentiment de fierté.]
EFF_TENTA	Tentative, prise de parole, prise de position	[Il a de nombreux exemples à rapporter en lien avec ce code, mais ils perdent généralement leur sens hors de leur contexte. Les élèves prennent la parole à la suite d'une incitation de l'adulte.]
EFF_AJOU	Ajout de précisions, de nouvelles idées, de nuances, d'exemples, de justifications	« On pourrait dire aussi "on cherche un ami". » « Il y a quelque chose que vous avez pas pensé, c'est "aujourd'hui, dans la classe, c'est <i>principalement</i> calme". »
EFF_FORM	Rappel de la forme du mot	« <i>Fidèle</i> ! » « Un <i>refuge</i> [...] »
EFF_REFOR	Reformulation, répétition	« Nous on avait dit "j'ai <i>sondé du regard</i> mon ami <i>fidèle</i> ", ou quelque chose comme ça. » « J'ai <i>déniché</i> une <i>récolte</i> , comme j'ai trouvé une <i>récolte</i> et je l'ai <i>récoltée</i> . »
EFF_SENS	Approfondissement ou clarification/validation de la compréhension du sens du mot	« Quand on fait une <i>récolte</i> , on ramasse beaucoup, beaucoup de choses. » « Je pense que quand on est <i>déroutés</i> , on ne sait plus comment réagir. »
EFF_USAG	Appropriation ou complexification de l'usage du mot	« Je pense qu'une <i>clairière</i> peut être ouverte. » « Souvent, je me <i>recroqueville</i> dans mon lit. »
EFF_LIEN	Liens entre les mots ou avec l'œuvre	« Le <i>funambule</i> était sur la corde et il était <i>dérouté</i> qu'un câble soit coupé et il ne savait plus comment réagir... » « Si tu montes sur une pierre pour <i>sonder du regard</i> et là, tu perds l'équilibre et tu <i>dégringoles</i> ... »
EFF_NOUV	Représentation nouvelle, réajustement, changement de position	« C'est vrai, si tu te <i>hâtes</i> trop dans tes travaux, tu pourras pas avoir des bonnes notes, mais si tu te <i>hâtes</i> pour le montrer à ton enseignante, tu pourras savoir si tu fais la bonne chose et tu continues comme ça. »
EFF_COLL	Collaboration, coopération, interactions accrues entre élèves	« J'ai une bonne idée : on va faire le début de l'idée de [nom du premier coéquipier] et après on va faire la fin de l'idée de [nom de la deuxième coéquipière] ! » « [Nom de l'élève], c'est à ton tour ! »
EFF_REFL	Réflexion, utilisation de ressources	« Attends...Heu... Je vais y penser... » « Attends, je sais c'est quoi le mot... » « Je vais aller voir sur le mur de mots. »
EFF_CONS	Consensus (verbal ou non verbal)	« Moi, je dirais la même chose que [nom du coéquipier], parce qu'une cloche c'est un bruit <i>retentissant</i> . » « Oui, je suis d'accord, l'intrus c'est <i>fidèle</i> . »
EFF_AUCUN	aucun effet, peu d'effet ou effet non perceptible	[La plupart des éléments qui se rapportent à ce code font référence à un élève ou à un groupe

		d'élèves qui s'engage peu à la suite de l'intervention de l'adulte. P. ex. : « Je ne sais pas. »]
EFF_DENON	dénonciation d'un problème au sein du groupe ou du sous-groupe	« C'est parce que [nom de l'élève] triche... » « J'ai même pas pu en trouver... »
TRANSFERT CHEZ UN OU DES ÉLÈVES		
TRANS_ETAY	Utilisation autonome de stratégies d'étayage	[Dans une vidéo, un élève s'adresse à son partenaire] « Est-ce que tu as une idée toi, [nom du partenaire] ? » [Dans une vidéo, un élève s'adresse à son partenaire] « Qu'est-ce que tu peux faire avec ces mots ? »
TRANS_COMPLEX	Conduites langagières complexifiées	[Dans un journal de bord] « Les élèves donnent davantage de raisons pour justifier. » [Dans un journal de bord] « Les élèves ajoutent des détails pour expliquer les liens entre les mots. »
TRANS_DIST	Prise de distance sur la réflexion, les apprentissages	[Dans une vidéo, un élève s'adresse à la chercheuse] « Je trouve que j'apprends vite les mots. » [Dans une vidéo, un élève s'adresse à la chercheuse] « J'aime travailler en sous-groupe, parce qu'on a plus d'idées. »

Codes pour la perception des enseignantes envers l'appropriation de la posture d'oral réflexif

Code	Définition	Exemple
PERCEPTION DES ENSEIGNANTES		
OR_ENS_SEP	Sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes en posture d'oral réflexif	« [...] peut-être que j'étais pas capable de les relancer aussi parce que j'étais pas assez ferrée en oral réflexif. [...] Le recommencer une prochaine fois, je saurais plus où je m'en vais. »
OR_ENS_APP	Apprentissages des enseignantes en lien avec l'oral réflexif	« C'est aussi de prendre le temps de les écouter, de voir aussi leur réflexion, les questions qu'ils vont se poser. Tu sais, au lieu de relancer une question, c'est attendre que ça vienne d'eux. »
OR_ENS_TRANS	Transfert possible des connaissances sur l'oral réflexif ou les liens avec des pratiques déjà en place	« L'oral réflexif, je vais l'utiliser pour l'enseignement du vocabulaire, c'est certain, mais pour plein d'autres choses aussi. Oui, m'en servir entre autres pour les justifications. Tu sais, des fois, les élèves en lecture, justifier. Autant en mathématiques, quand les enfants parlent de leurs stratégies. »
OR_ENS_MOY	Moyens d'appropriation de l'oral réflexif	« La liste [de stratégies d'étayage] que tu nous as donnée, puis le fait que tu nous aies filmées en faisant un retour... de dire, quand je fais ça, j'aide. Des fois, c'est des choses qu'on fait spontanément, mais quand on est conscients que, par exemple, quand tu reformules, quand tu


		prends moins de place dans le groupe, parce que justement tu veux favoriser les échanges, bien c'est un geste pédagogique [efficace]. »
OR_ENS_LIM	Limites et pistes d'amélioration en lien avec l'utilisation de l'oral réflexif en classe	« Il faut travailler les habiletés sociales pour que l'objet d'enseignement soit réellement le vocabulaire. Donc, ça se fait pas en début d'année. »
OR_ELEV	Perception des enseignantes quant au développement de la posture d'oral réflexif chez leurs élèves	« Tu sais, la partie justification était pas toujours présente, ça fait que jusqu'à quel point eux faisaient de l'oral réflexif quand j'étais pas là pour essayer de relancer, je le sais pas. »

Codes pour le réemploi lexical


Code	Définition	Exemple
RÉEMPLOI LEXICAL		
RE_OR	Réemploi spontané productif à l'oral	[Dans un journal de bord] « Une élève a dit : "Il y aura un grand <i>bouleversement</i> lorsque [nom de l'élève] quittera la classe". »
RE_ECR	Réemploi spontané productif à l'écrit	[En entretien] « Dans leurs textes, quand ils écrivent, ils utilisent des mots riches. [Nom de l'élève] utilise <i>balbutiai-je</i> , dans son histoire de fiction réaliste. »
RE_LECT	Réemploi spontané réceptif en lecture	[En entretien] « C'est arrivé qu'on a lu des histoires, puis que les mots étaient repris, puis ils ont dit "Heille! <i>Balbutier</i> , comme dans <i>Ours et le murmure du vent</i> !" »
RE_ECOU	Réemploi spontané réceptif à l'écoute	[En entretien] « [Nom de l'élève] mentionne avoir entendu <i>bouleversé</i> et <i>paisible</i> dans un dessin animé à la maison. »

Annexe 15 : Tableau d'ancrage pour enseigner les pratiques collaboratives en contexte d'oral réflexif


Parler des mots...
EN COLLABORATION




Nous discutons
ENSEMBLE!



Nous écoutons
attentivement les autres.



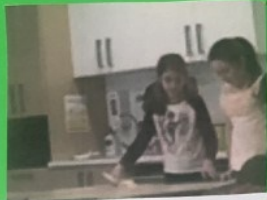
« Je ne suis pas d'accord... Parfois on est obligé de se hâter pour terminer un travail. » – Jodensky



« Moi, je place le mot comme ça parce que paisible ça veut dire tranquille... » – Nadir

Nous donnons
notre opinion.

Nous donnons des raisons.



« Est-ce que tu as une idée toi Léa ? » – Chloé

Nous questionnons
les autres.

Nous vérifions
notre compréhension.