

Favoriser l'apprentissage du vocabulaire oral chez les élèves du 1er cycle du primaire : l'apport des discussions réflexives

Claudine Sauvageau
Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Sauvageau, C. (2025). Favoriser l'apprentissage du vocabulaire oral chez les élèves du 1er cycle du primaire : l'apport des discussions réflexives. *Didactique*, 6(2), 65-94.
<https://doi.org/10.37571/2025.0204>

Résumé : En réponse aux besoins émergents du milieu de pratique, qui mettent en lumière les disparités lexicales entre élèves, nous avons mené une recherche à visée préventive auprès d'élèves du 1er cycle du primaire (6 à 8 ans). La démarche expérimentale mise en œuvre, basée sur l'enseignement direct de vocabulaire, était combinée à des discussions entre pairs menées en contexte d'oral réflexif pour consolider les mots étudiés et favoriser les apprentissages en profondeur. Cet article compare l'apprentissage de vocabulaire chez les élèves associés à cette condition expérimentale avec celui d'élèves ayant pris part à d'autres types d'activités de consolidation des mots étudiés. Une approche méthodologique mixte (pré/posttests, journaux de bord, vidéos, entretiens) a notamment permis de reconnaître l'apport des discussions réflexives sur le rappel oral du sens des mots et, dans une moindre mesure, sur la production de la forme orale des mots.

Mots-clés : apprentissage du vocabulaire, oral réflexif, communication orale, élèves du 1er cycle du primaire.

Introduction et problématique

Cette étude tire son origine d'accompagnements réalisés auprès d'enseignantes¹ du primaire, alors que nous exerçons un rôle de conseillère pédagogique. En tel contexte, les enseignantes ont exprimé maintes fois leurs préoccupations concernant le bagage lexical limité dans la langue de scolarisation de nombreux élèves, l'apprentissage du français comme deuxième ou troisième langue pouvant expliquer pour certains les lacunes observées. Les enseignantes remarquaient que ces lacunes agissaient tant sur la compréhension des consignes en classe que sur l'aisance et la clarté de l'expression orale de leurs élèves. De même, les défis rencontrés par les élèves en compréhension et en production de l'écrit étaient souvent attribués à un manque de vocabulaire. Précisons à cet effet que 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 (Polguère, 2016). Ainsi, si l'étendue du vocabulaire représente tous les mots connus par une personne, la profondeur du vocabulaire s'actualise par l'approfondissement de la connaissance des diverses facettes de mots déjà connus à un certain degré (Biemiller et Boote, 2006).

La recherche reconnaît les enjeux perçus par les praticiens et praticiennes (Goigoux, 2016 ; Sardier, 2012), notamment les enjeux cognitifs, sociaux et subjectifs des usages du langage, qui « produisent les différences d'apprentissage et les inégalités scolaires et sociales » (Bautier, 2016, p. 98). En ce sens, la recherche montre qu'une prise de parole implique de se soumettre aux jugements d'autrui (Coletta, 2002) : les conduites orales sont généralement des conduites sociales. Dans cette optique, alors que le système lexical de l'oral est plus hétérogène que celui de l'écrit, les mots spécialisés, familiers et courants s'y côtoient davantage (Lebrun et al., 2000), l'école joue un rôle déterminant afin de permettre à tous les élèves d'accéder à un usage socialement valorisé de la langue orale (Bautier, 2016). Cet objectif est d'autant plus important que l'expérience de la langue orale et, nommément, l'étendue du vocabulaire oral avant l'entrée à l'école s'avèrent fort variables d'un élève à l'autre (Corbeil, 2010 ; Hart et Risley, 1995). De fait, les élèves de première année (6-7 ans)² issus de milieux socioéconomiques plus favorisés connaîtraient environ deux fois plus de mots que leurs pairs issus de milieux socioéconomiques moins favorisés (Beck et al., 2013).

¹ La forme féminine « enseignante » est employée dans cet article conformément à la participation exclusive de femmes à ce projet.

² Dans cet article, la référence aux niveaux et aux cycles d'enseignement-apprentissage est liée au contexte québécois, au Canada.

Le vocabulaire constitue donc une cible importante pour développer chez tous les élèves la compétence à communiquer oralement (Lebrun et al., 2000), mais également à lire (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000) et à écrire (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Ainsi, un travail lexical en classe entraîne des retombées multiples, agissant largement sur la réussite scolaire (Chiappone, 2006 ; Duncan et al., 2007). À cet égard, Beck et ses collaboratrices (2013) soulignent qu'un vocabulaire riche et varié « permet d'apprendre à connaître le monde, de découvrir de nouvelles idées et d'apprécier la beauté de la langue. Il enrichit un entretien, permet de voir l'humour dans les jeux de mots, renforce ce qu'une personne veut dire [...] » (traduction libre, p. 1).

De ce point de vue, il semble que nombre de personnes enseignantes se montrent sensibles au développement de l'étendue du vocabulaire de leurs élèves en encourageant l'utilisation de mots sémantiquement riches ainsi que le recours aux synonymes et aux mots expressifs (Doyon et Fisher, 2010). Or, la recherche rapporte qu'un enseignement systématique du vocabulaire oral se fait rarement en classe. Les mots sont souvent uniquement nommés ou expliqués ponctuellement (Anctil et al., 2018 ; Dreyfus, 2004), favorisant un apprentissage incident, mais ne suffisant pas à assurer la rétention et la profondeur des apprentissages lexicaux, qui nécessiteraient plutôt de multiplier les rencontres avec les mots (Beck et al., 2013 ; Graves, 2016).

Si le vocabulaire s'inscrit comme une cible prioritaire d'enseignement de l'oral, et ce, dès le début du parcours scolaire (Biemiller, 2012), des questionnements émergent des constats précédents : comment favoriser un apprentissage du vocabulaire en profondeur ? Quelles pratiques innovantes peuvent soutenir le développement de cette composante de la communication orale ? En ce sens, plusieurs chercheuses et chercheurs ont illustré les avantages d'une approche réflexive sur le développement intellectuel et langagier des élèves (McKeown et Beck, 2014), menant notamment à une connaissance plus profonde des concepts par la coconstruction des savoirs entre pairs (Chabanne et Bucheton, 2002). Encourager les élèves à participer à des discussions riches sur les mots, au cours desquelles les mots sont employés oralement pour approfondir des idées, tout en stimulant le développement des habiletés métalinguistiques par la réflexion et la manipulation des connaissances liées à leur forme, leur sens et leur usage, constituerait une voie à considérer (Diller, 2023 ; McKeown et al., 2017).

Fondée sur ces principes, notre étude a exploré une avenue novatrice en recherche par la mise en œuvre de discussions réflexives entre pairs pour favoriser la consolidation et la

connaissance en profondeur de vocabulaire enseigné explicitement chez des élèves du 1^{er} cycle du primaire (6-8 ans).

Cadre théorique : l’alliance de l’enseignement direct aux discussions réflexives

Les attentes diffèrent en ce qui a trait à l’utilisation du vocabulaire à l’oral et à l’écrit, notamment en raison du contexte et des gestes qui permettent souvent de clarifier le sens des mots à l’oral (Lafontaine et Dumais, 2014). Cela dit, contextualiser les apprentissages lexicaux dans l’écrit, par exemple en discutant des mots rencontrés en lecture, favorise leur réemploi à l’oral, voire leur transfert en lecture et en écriture (Beck et al., 2013 ; Berthiaume et al., 2020 ; Sauvageau, 2023a). Une telle approche intégrée permet dès lors un travail lexical en profondeur, portant sur la forme, le sens et l’usage des mots (Berthiaume et al., 2020).

Auprès des jeunes élèves du 1^{er} cycle, les cibles doivent évidemment demeurer réalistes. Selon Resnick et Snow (2009), il est nommément possible d’anticiper que les élèves de 6 à 8 ans établissent des relations entre les mots et les placent dans des catégories pertinentes ; commencent à définir les mots, entre autres à l’aide de mots génériques ; fassent preuve de flexibilité dans le choix des mots selon le registre imposé par la situation de communication (supposant par le fait même la compréhension des situations pour le faire) ; enrichissent leur bagage lexical en apprenant de nouveaux verbes, adjectifs et adverbes pour gagner en fluidité et diversifier leurs choix lexicaux.

L’enseignement du vocabulaire auprès de jeunes élèves devrait s’aligner naturellement avec ces repères. Dans cette perspective, nous présentons ci-après les deux approches qui ont inspiré la nôtre, alliant la didactique du lexique à la didactique de l’oral, soit l’enseignement direct de vocabulaire et les discussions lexicales en contexte d’oral réflexif.

L’enseignement direct de vocabulaire

L’enseignement du vocabulaire est optimal lorsqu’il combine une approche systématique du lexique (enseignement direct de vocabulaire) et une approche intégrée (exposition à une langue riche) (Grossmann, 2011). Sans pour autant négliger la seconde, notre étude s’est concentrée sur la démarche d’enseignement direct, qui vise à développer la profondeur du vocabulaire en misant sur la consolidation et le réemploi des mots.

La démarche d'enseignement

Selon la démarche de Beck et ses collaboratrices (2013), chaque séquence d'intervention se fonde sur l'enseignement explicite d'une dizaine de mots ; les mots ciblés sont tirés d'un contexte authentique, généralement d'une œuvre de littérature jeunesse. Le choix des mots (p. ex. : *retentissant* et *bouleverser*) s'appuie sur leur potentiel de réinvestissement dans des contextes variés pour enrichir la production et soutenir la compréhension, tant à l'oral qu'à l'écrit. En grand groupe, nommément en cours de lecture à haute voix d'une œuvre, le sens de ces mots est expliqué aux élèves à partir de définitions simples et accessibles à leur âge. Un retour sur les mots ciblés est effectué immédiatement après la lecture, suivi de la phase cruciale de consolidation du vocabulaire, contribuant à favoriser une rétention à long terme du sens des mots et un traitement en profondeur (NICHHD, 2000). La phase de consolidation, qui se déroule sur une période d'environ deux semaines, inclut différentes activités brèves et ludiques visant un travail sur la forme, le sens et l'usage des mots (Ancitil et Sauvageau, 2020). La démarche se termine généralement par la vérification des acquis et la mise en place de conditions propices au réemploi ultérieur des mots.

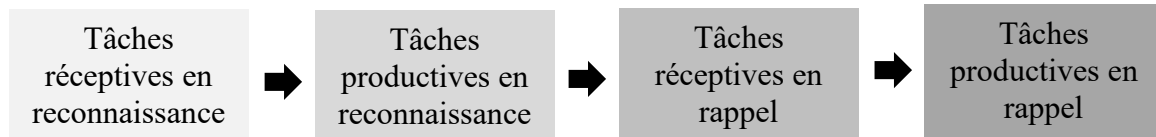
La profondeur du vocabulaire comme finalité

Le réemploi lexical, faisant foi du transfert des connaissances lexicales, représente le but de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire (Sardier, 2016). Cette conception du réemploi est étroitement liée à celle de la profondeur du vocabulaire, c'est-à-dire que le temps et la répétition jouent un rôle crucial pour passer d'un réemploi reposant sur la mémorisation d'un mot dans un contexte d'emploi précis à un réemploi spontané et intentionnel dans de nouveaux contextes. Sur ce point, Sardier et Grossmann (2010) distinguent le réemploi en réception, rapidement accessible et mobilisé par les élèves, et le réemploi en production, qui se manifeste plus tardivement.

Nation (2022) complète les concepts de *réception* et de *production* en y greffant ceux de *reconnaissance* et de *rappel*. Il explique que la dimension réceptive de la connaissance des mots peut être explorée aussi bien à travers des tâches de reconnaissance (p. ex., associer un mot à sa définition parmi plusieurs choix) que des tâches de rappel (p. ex., fournir le sens d'un mot). De même, la dimension productive de la connaissance des mots peut se manifester tant lors des tâches de reconnaissance (p. ex., associer une définition au bon mot dans une liste) que des tâches de rappel (p. ex., produire la forme du mot en réponse à une situation donnée). Le modèle de Laufer et Goldstein (2004), schématisé en Figure 1, illustre ces principes en représentant le degré de difficulté des tâches, progressant de la réception à la production et de la reconnaissance au rappel.

Figure 1.

Le degré de difficulté des tâches lexicales (Laufer et Goldstein, 2004)



Ainsi, la profondeur du vocabulaire se révèle davantage dans les tâches productives et de rappel. Encourager les élèves à participer à des discussions autour des mots semble constituer en ce sens l'un des moyens les plus efficaces pour favoriser le réemploi et les apprentissages de haut niveau (Sardier, 2016).

Les discussions lexicales réflexives

Divers types de discussions réflexives peuvent être mis en œuvre en classe, chacun se distinguant par ses caractéristiques et l'intention visée. Les discussions qui nous intéressent dans le cadre de cet article sont celles qui permettent la construction des savoirs (lexicaux, en l'occurrence), et plus encore, la coconstruction entre pairs, menant à la profondeur des apprentissages effectués.

Les travaux de Chabanne et Bucheton (2002), portant sur l'oral réflexif (OR), sont fondés sur ces orientations pédagogiques. L'OR est alors décrit comme un oral « pour apprendre » qui agit comme moteur de la pensée. Il favorise l'émergence de nouveaux points de vue, par le transfert d'une réflexion personnelle vers une connaissance partagée. En effet, selon Sénéchal et ses collaboratrices (2023), cet oral donne l'occasion aux élèves d'apprendre à verbaliser ce qu'ils comprennent ainsi qu'à modifier et bonifier leurs représentations au contact des autres pour construire les savoirs. Pour ce faire, les élèves mobilisent plusieurs savoirs oraux et lexicaux (enseignés préalablement), puisqu'ils doivent justifier et expliquer leurs propos, tout en effectuant des recadrages lexicaux pour préciser leur pensée (Delamotte-Legrand, 2004). Dans ces conditions, la personne enseignante agit en tant que facilitatrice de la discussion.

Divers critères permettent de juger de la qualité des discussions menées en contexte d'OR, tels que la tâche, l'engagement des élèves et l'étayage (Sauvageau, 2023b) :

- Une *tâche* de qualité menée en contexte d'OR vise la coconstruction de savoirs disciplinaires et se caractérise par une certaine complexité menant à la résolution de problèmes.

- L'*engagement des élèves* dans cette tâche se traduit par un nombre d'interventions plus élevé que chez l'adulte ainsi que par l'adoption de conduites langagières variées.
- Un *étayage* de qualité renvoie à la diversification des actes de parole à fonction didactique de la personne enseignante (p. ex., encourager, reformuler, inviter à réfléchir) et à leurs effets sur les élèves (p. ex., élaborer des hypothèses, relier les savoirs).

Certaines études ont intégré des discussions réflexives entre élèves dans le cadre d'un travail lexical. Par exemple, Sardier (2018) a mis en place des discussions lexicales en contexte d'OR en lien avec le dispositif des *mots-amis* (liens syntagmatiques entre les mots). Lavoie et ses collaboratrices (2020) ont quant à elles développé la *communauté de recherche lexicale*, qui met en évidence l'importance des échanges pour la réflexion lexicale autour des liens sémantiques entre les mots. Dans les deux cas, les discussions lexicales visaient à résoudre un « problème lexical » aboutissant à un consensus. Ces approches se sont révélées particulièrement éclairantes pour nos propres travaux, montrant l'intérêt des discussions lexicales en contexte d'OR pour explorer tant les liens sémantiques que syntagmatiques entre les mots et pour favoriser, par le fait même, le développement des habiletés métalinguistiques.

De même, ces approches ont contribué à définir l'objectif de l'étude menée, qui consiste à vérifier l'apport des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR sur la consolidation et la connaissance en profondeur du vocabulaire enseigné de façon directe chez les élèves du 1^{er} cycle du primaire. À cette fin, nous observons d'une part l'effet de l'intervention sur les connaissances lexicales réceptives des élèves (objectif spécifique 1) et sur leurs connaissances lexicales productives (objectif spécifique 2). La structure méthodologique qui a permis d'opérationnaliser ces objectifs est précisée ci-après.

Méthodologie : la comparaison des approches de consolidation des mots

En cohérence avec l'objectif général et les objectifs spécifiques précédemment évoqués, notre recherche, basée sur une approche quasi expérimentale (Rajotte, 2017), a mené à observer les apprentissages lexicaux en fonction de la condition expérimentale, du profil

des élèves et du type d'étayage offert³. Cet article se concentre néanmoins sur un volet précis de l'étude : la comparaison des conditions expérimentales. De fait, nous décrivons la démarche adoptée pour comparer l'apprentissage de vocabulaire chez des élèves ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés à travers des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR avec celui d'élèves ayant pris part à d'autres types d'activités de consolidation des mots.

Le déroulement des séquences d'intervention

Le projet s'est déroulé de janvier à juin 2021 dans une école primaire située en banlieue de Montréal, au Québec (Canada). Six enseignantes de 1^{er} cycle du primaire ont participé à l'étude, mettant en œuvre les séquences d'intervention en coenseignement avec la chercheuse. Chaque groupe comptait entre 20 et 22 élèves, pour un total de 126 élèves. De ce nombre, 48 élèves ont été retenus pour la collecte de données, comme expliqué plus loin.

Conformément à la démarche d'enseignement direct de Beck et ses collaboratrices (2013), l'expérimentation consistait à présenter aux élèves trois séries de dix mots, issus d'œuvres de littérature jeunesse, au cours de séquences d'intervention distinctes⁴ ; les mots étaient expliqués par l'enseignante pendant la lecture de l'œuvre (une œuvre par séquence) à partir de définitions simples. Dans chaque séquence, après la présentation des mots et la création de repères visuels pour favoriser le réemploi (affichettes des mots), quatre activités de consolidation permettaient, tour à tour, d'explorer la forme, le sens et l'usage des mots. Les séquences, d'une durée de deux semaines chacune, étaient espacées d'un mois entre elles.

Chaque enseignante et son groupe étaient assignés à une condition expérimentale (activités de consolidation avec/sans OR). Les activités menées en contexte d'OR visaient à créer un conflit cognitif dans lequel les élèves devaient négocier et justifier leurs propos pour résoudre un « problème lexical » et en arriver au consensus le plus abouti possible (malgré la divergence des réponses que suscitaient les activités). Qui plus est, à l'instar de Sardier (2018) et de Lavoie et ses collaboratrices (2020), plusieurs activités étaient axées sur l'établissement de relations entre les mots (sémantiques ou syntagmatiques), par diverses

³ Pour l'information complète, voir Sauvageau (2023b).

⁴ Les œuvres présentées aux séquences 1 et 2 étaient des albums de fiction et l'œuvre présentée à la séquence 3 était un album documentaire.

associations et comparaisons. Par exemple, lors de l'activité « Domino-mots », les élèves associaient deux dominos illustrant un mot ciblé sur chaque extrémité, puis expliquaient le lien entre eux, sans qu'un pairage précis soit attendu. Les pairs étaient invités à discuter des associations proposées et à en suggérer d'autres. Les élèves ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation de mots ciblés (sans OR) consolidaient les mots appris au moyen d'exercices plus traditionnels, sollicitant peu l'oral et générant des réponses uniques. Il pouvait par exemple s'agir d'une activité d'association mots-images. Les Annexes 1 et 2 fournissent plus de détails sur le déroulement des activités selon la condition expérimentale.

La vérification des apprentissages lexicaux

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 (Schmitt, 2010). Les tâches administrées aux élèves et présentées ci-après permettent de répondre à chacun des objectifs spécifiques. Qui plus est, notre démarche de vérification des apprentissages lexicaux se fonde sur une approche mixte de collecte et d'analyse de données pour un examen rigoureux de la question (Briand et Larivière, 2014).

La collecte et le traitement des données

Sur le plan quantitatif, un prétest conçu par la chercheuse a été administré aux élèves⁵ quelques jours avant le début de chacune des séquences d'intervention (3 séquences = 3 prétests) pour vérifier la connaissance des 10 mots étudiés dans la séquence à venir. Notre instrument comprenait deux tâches réceptives distinctes. La première s'est déroulée en entretiens individuels, menés par la chercheuse, et a évalué la capacité des élèves à définir à l'oral chaque mot étudié ; par exemple : « Que veut dire le mot *recroquevillé* ? ». Chaque définition recevait un score de 0 à 3, établi sur une échelle descriptive de type Likert, reposant sur une évaluation globale de la qualité des définitions (connaissance absente, connaissance minimale, connaissance incomplète et connaissance profonde). La seconde tâche, à structure dichotomique, s'est déroulée à l'écrit. Elle a permis de tester la reconnaissance du sens des mots et de certains aspects de leur usage à l'aide de trois

⁵ Quarante-huit élèves ont participé aux tests, soit huit par classe. Quatre élèves par classe ont été sélectionnés aléatoirement et les autres, considérés « à risque », ont été choisis en fonction de leurs résultats à un test standardisé évaluant l'étendue du vocabulaire (Dunn, 2020) ; la variable liée au profil des élèves n'est pas discutée dans cet article.

questions par mot – un point était accordé pour chaque réponse correcte – (p. ex., « Est-ce qu'un *funambule* est une sorte de machine ? » ; « Pourrait-il y avoir un *funambule* dans un cirque ? » et « Est-ce que le mot *funambule* est bien utilisé dans cette phrase : Ce matin, Mathys *funambule* lentement dans les rues de sa ville ? »).

Dans le but d'évaluer les apprentissages réalisés, quelques jours après chaque séquence d'intervention, le même test a été passé en guise de posttest immédiat (3 séquences = 3 posttests immédiats). Nous avons néanmoins ajouté une tâche productive demandant aux élèves de rappeler correctement la forme orale du mot ciblé manquant (10 mots par séquence) dans chaque mise en situation donnée (p. ex., « Le hibou est allé _____ au sommet du grand arbre. » ; la seule réponse possible parmi les mots ciblés était « se percher »). Un point était accordé par réponse correcte. Un mois après l'ensemble des trois séquences d'intervention, un posttest différé, de forme identique aux posttests immédiats, a mesuré la rétention à long terme des mots enseignés⁶. La rétention des mots a aussi été documentée par l'observation de leur réemploi au terme de chaque séquence d'intervention. La collecte de ces dernières données a eu lieu auprès d'un sous-échantillon d'élèves ($n = 24$)⁷ qui a effectué le rappel de l'œuvre lue en tentant d'utiliser le plus de mots ciblés possible. Les données recueillies ont été observées sous l'angle du nombre d'occurrences et de la variété des mots réemployés par les élèves (production de la forme des mots).

Les données de nature qualitative ont été collectées par la chercheuse et les enseignantes à l'aide d'observations directes (notées par chacune des actrices dans leur journal de bord), d'enregistrements vidéos et d'entretiens semi-dirigés finaux menés auprès des enseignantes. Elles ont servi à l'appréciation de la qualité des discussions lexicales.

L'analyse des données quantitatives

Nos analyses quantitatives visaient à vérifier si la connaissance des mots ciblés avait tendance à devenir plus profonde du prétest (T1) au posttest immédiat (T2) dans une même séquence d'intervention et à mesurer la rétention des apprentissages des posttests

⁶ S'il s'est avéré réaliste de questionner les élèves à propos de 10 mots à chaque prétest et posttest immédiat, il nous a semblé trop exigeant de tester au posttest différé les 30 mots enseignés depuis le début de l'expérimentation, compte tenu de la capacité d'attention limitée des jeunes élèves. Par conséquent, l'évaluation au posttest différé a porté sur trois ou quatre mots par séquence d'intervention, pour un total de 10 mots. Seuls ces mots ont été comparés du posttest immédiat au posttest différé.

⁷ Élèves à risque seulement

immédiats (T2) au posttest différé (T3) ; de telles analyses, réalisées avec le logiciel SPSS (version 27) (IBM Corp, 2020), étaient donc basées sur l'observation de l'évolution des scores, c'est-à-dire sur un *score de différence* (Dimitrov et Rumrill, 2003) d'un temps donné à un autre. Nous focalisons ici sur celles qui concernent la comparaison de l'évolution des scores selon les conditions expérimentales. Le réemploi lexical a été documenté complémentirement de manière descriptive.

Pour chaque séquence d'intervention, des comparaisons par tâche réceptive (objectif spécifique 1), basées sur l'évolution des scores de T1 à T2, ont été réalisées au moyen d'analyses de covariance univariées (ANCOVAS) à facteur unique (condition expérimentale)⁸. Pour les analyses comparatives basées sur l'évolution des scores de T2 à T3, nous avons plutôt opté pour des ANCOVAS à mesures répétées. Ainsi, pour chaque séquence d'intervention, 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 intersujets⁹. Précisons que la moyenne des scores au prétest 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. Soulignons aussi que dans tous les cas, le seuil de signification de la valeur *p* était établi à 0,05 et la taille d'effet de cette valeur a été interprétée selon 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.

L'analyse des résultats obtenus à la tâche productive (objectif spécifique 2) présente certaines différences en raison de l'absence de prise de données au T1. Ainsi, la comparaison de scores au T2 s'est effectuée par de simples tests *t* pour échantillons indépendants¹⁰, centrés sur la comparaison des scores/séquence en fonction de la condition expérimentale. Pour rendre compte de la rétention des apprentissages lexicaux en production, une ANCOVA/par séquence a été menée.

Concernant le réemploi lexical (objectif spécifique 2), les occurrences et la variété des mots ciblés réemployés par les élèves lors du rappel des œuvres lues ont été comparées en

⁸ Des ANCOVAS précédentes avaient démontré l'absence d'interaction entre les facteurs condition expérimentale et profil des élèves.

⁹ Facteurs intersujets : *condition expérimentale et profil des élèves*

¹⁰ Des ANOVAS univariées/séquence avait précédemment démontré l'absence d'interaction entre les facteurs *condition expérimentale et profil des élèves*.

fonction du facteur *condition expérimentale*. Il s'agissait d'une simple analyse descriptive des données.

L'analyse des données qualitatives

D'un point de vue qualitatif, les données issues des vidéos, des journaux de bord et des entretiens ont permis de documenter la qualité des discussions lexicales menées en contexte d'OR. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un objectif en soi, ces informations se révèlent fondamentales, puisqu'elles permettent de poser un regard éclairé sur les résultats issus des analyses de données quantitatives, qui visent à vérifier l'efficacité d'une approche de consolidation des mots en OR.

Ces données ont d'abord fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016), au moyen du logiciel Atlas.ti. De cette analyse ont émergé divers thèmes qui ont contribué à donner un sens aux données (p. ex., types d'unités de discussion, actes de parole à fonction didactique des enseignantes, conduites langagières des élèves). L'approfondissement de certains aspects des thèmes et la quantification de leur apparition dans les sources de données analysées ont dès lors été possibles. Par exemple, nous avons pu repérer le nombre d'unités de discussion caractérisées par la coconstruction des savoirs par comparaison à celles plutôt dirigées à l'oral par l'adulte.

La complémentarité des analyses quantitatives et qualitatives menées visait à poser un regard plus juste sur la qualité des interventions et sur la comparaison de l'évolution et de la rétention des apprentissages lexicaux selon les conditions expérimentales.

Résultats : l'apprentissage du vocabulaire en contexte de discussions réflexives

Afin de rendre compte des résultats observés selon la condition expérimentale, nous posons d'abord un regard sur l'évolution des scores de T1 à T2 pour les deux tâches réceptives (objectif spécifique 1), puis nous comparons les scores au T2 pour la tâche productive (objectif spécifique 2). Nous présentons ensuite nos observations en ce qui concerne le réemploi lexical (objectif spécifique 2) et nous vérifions si l'évolution des scores de T2 à T3 révèle une différence dans la rétention des apprentissages lexicaux (objectifs spécifiques 1 et 2). Enfin, en vue d'évaluer la qualité des discussions lexicales menées en contexte d'OR, cette section se conclut par les résultats issus de nos analyses qualitatives. Le Tableau 1 présente le portrait général des tâches administrées aux élèves.

Tableau 1.*Le portrait des tâches évaluatives (OR et AA ^a)*

	Tâches réceptives (Objectif spécifique 1)		Tâches productives (Objectif spécifique 2)	
	Tâche de définition	Tâche dichotomique	Tâche de production	Tâche de réemploi lexical
Facettes évaluées	Rappel du sens du mot	Reconnaissance du sens du mot ainsi que de l'usage adéquat du mot	Rappel de la forme orale du mot	Rappel de la forme orale du mot lors du rappel de l'œuvre lue
Temps d'observation	T1, T2, T3 ^b	T1, T2, T3	T2, T3	T2

^a OR : oral réflexif ; AA: autres activités ^b T1 : prétest ; T2 : posttest immédiat ; T3 : posttest différé*La profondeur des apprentissages lexicaux*

De façon générale, la tâche réceptive de définition des mots présente une évolution des scores plus marquée que les autres tâches, permettant de discerner plus aisément les progrès des élèves. Nous nous intéressons donc à priori aux résultats obtenus à cette tâche pour relever les différences d'apprentissage lexical entre les groupes d'élèves selon l'approche de consolidation des mots. À cet égard, le Tableau 2 présente les résultats aux ANCOVAS basées sur l'évolution moyenne des scores (de T1 à T2) pour la tâche de définition. Les résultats des groupes ayant consolidé les mots par d'« autres activités » (AA) sont soustraits à ceux des groupes ayant mené des discussions en contexte d'OR pour chacune des séquences d'intervention.

Tableau 2.

La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2), selon la condition expérimentale

		Évolution des scores ^{a b} (± ES) ^c	Différence évolution des scores OR - AA (± ES)	Valeur <i>p</i>	Êta carré partiel¹¹
Séquence 1	OR (<i>n</i> = 24)	1,21 (0.105)	-0,14 (0.149)	0,342	
	AA (<i>n</i> = 24)	1,35 (0.105)			
Séquence 2	OR (<i>n</i> = 24)	1,39 (0.090)	0,46 (0.130)	0,001**	0.22
	AA (<i>n</i> = 23)	0,94 (0.092)			
Séquence 3	OR (<i>n</i> = 24)	1,54 (0.109)	0,72 (0.156)	< 0,001***	0.33
	AA (<i>n</i> = 23)	0,82 (0.111)			

^a les scores de la tâche de définition ont été calculés sur un total de 3 points ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard

Selon le Tableau 2, la différence d'évolution moyenne des scores devient positive et significative (valeur $p \leq .001$) aux séquences 2 et 3. Ces données témoignent en conséquence d'un apprentissage plus significatif des mots étudiés dans ces séquences lorsque les activités de consolidation se déroulaient en contexte de discussion réflexive. La taille d'effet associée à ces résultats, calculée au moyen de l'Êta carré partiel, est considérée comme « forte » selon Cohen (1988) et permet d'envisager l'effet positif d'une approche de consolidation des mots étudiés en contexte d'OR sur le rappel du sens des mots (définition).

Les résultats à la tâche dichotomique apportent un éclairage différent. D'abord, précisons que les scores à cette tâche se sont montrés largement plus élevés au T1 par rapport à la tâche de définition. Le Tableau 3 présente par ailleurs la comparaison des résultats obtenus par les élèves aux trois séquences (de T1 à T2) en fonction de la condition expérimentale. De la même façon que pour la tâche de définition, l'évolution moyenne des scores des groupes « autres activités » a été soustraite à celle des groupes OR, pour chacune des séquences, dans les ANCOVAS menées.

¹¹ La valeur de la taille d'effet n'est volontairement pas rapportée dans nos tableaux lorsque des résultats non significatifs sont présentés afin de mettre en évidence les résultats significatifs.

Tableau 3.

La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche dichotomique (T1-T2), selon la condition expérimentale

		Évolution des scores ^{a b} (± ES) ^c	Différence évolution des scores OR - AA (± ES)	Valeur <i>p</i>	Êta carré partiel
Séquence 1	OR (<i>n</i> = 24)	0,43 (0.066)	0,05 (0.093)	0,593	
	AA (<i>n</i> = 24)	0,38 (0.066)			
Séquence 2	OR (<i>n</i> = 24)	0,62 (0.059)	0,15 (0.085)	0,078	
	AA (<i>n</i> = 23)	0,47 (0.060)			
Séquence 3	OR (<i>n</i> = 24)	0,59 (0.062)	0,16 (0.088)	0,086	
	AA (<i>n</i> = 23)	0,44 (0.063)			

^a les scores de la tâche dichotomique ont été calculés sur un total de 3 points ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard

Les résultats présentés dans le Tableau 3 indiquent qu'aucune différence significative n'est décelée entre les deux approches de consolidation des mots quant à la reconnaissance du sens et de l'usage adéquat des mots (valeurs $p \geq .078$). Dans ces conditions, bien qu'il soit possible de relever une augmentation de la différence des moyennes au fil des séquences 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 ne peut pas être associée à la condition expérimentale hors de tout doute.

Contrairement aux tâches réceptives, la tâche productive n'a pu être testée qu'aux posttests immédiats et au posttest différé, puisqu'elle nécessite une connaissance préalable des mots étudiés. Ainsi, les résultats présentés dans le Tableau 4 concernent la comparaison des scores moyens au T2 en lien avec la tâche de production, toujours sous l'angle de la condition expérimentale.

Tableau 4.

La comparaison des scores moyens à la tâche de production (au T2), selon la condition expérimentale

		Scores moyens ($\pm$ ET) ^{a b}	Différence des scores moyens OR – AA ($\pm$ ET)	Valeur <i>p</i>	<i>d</i>
Séquence 1	OR (<i>n</i> = 24)	0,55 (0.254)	-0,04 (0.077)	0,647	
	AA (<i>n</i> = 24)	0,58 (0.277)			
Séquence 2	OR (<i>n</i> = 24)	0,69 (0.258)	0,13 (0.081)	0,105	
	AA (<i>n</i> = 23)	0,55 (0.294)			
Séquence 3	OR (<i>n</i> = 24)	0,61 (0.288)	0,22 (0.081)	0,010*	0,78
	AA (<i>n</i> = 23)	0,39 (0.273)			

^a les scores de la tâche de production ont été calculés sur un total de 1 point ^b ET : écart type

Les résultats illustrés dans le Tableau 4 font foi de l'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 de la séquence 3. Le calcul du *d* de Cohen informe sur la taille moyenne de cet effet, menant à lui accorder une certaine importance.

Certaines observations présentées ci-devant semblent démontrer un effet des discussions réflexives sur la profondeur des apprentissages lexicaux, qui se renforcerait au fil de l'expérimentation. Si nous en discutons davantage plus loin dans cet article, il importe à présent de s'interroger sur la rétention de ces apprentissages.

Le réemploi spontané et la rétention des apprentissages lexicaux

Nous abordons la question de la rétention des apprentissages sous deux angles. D'abord, nous présentons les résultats relatifs au réemploi spontané des mots, observés lors de la tâche de rappel de l'œuvre lue à la fin de chaque séquence d'intervention. Ensuite, nous détaillons les résultats des analyses de covariance (ANCOVAS) à mesures répétées, en nous appuyant sur les scores obtenus aux tâches réceptives et à la tâche productive lors du posttest différé.

Comme évoqué précédemment, le réemploi spontané des mots par les élèves témoignerait de la rétention et du transfert des apprentissages lexicaux réalisés (Sardier et Grossmann, 2010 ; Sardier, 2016), d'où l'intérêt d'observer si les pratiques mises en place dans le cadre de notre projet, en particulier les discussions lexicales réflexives, conduisent à un réemploi des mots ciblés. Le Tableau 5 apporte un éclairage à cet égard.

Tableau 5.

La comparaison du réemploi lexical lors du rappel oral des œuvres, selon la condition expérimentale

	Séquence 1 a				Séquence 2				Séquence 3			
	OR (n = 12)		AA (n = 12)		OR (n = 12)		AA (n = 11)		OR (n = 12)		AA (n = 11)	
	Occurrences		Variété		Occurrences		Variété		Occurrences		Variété	
	Tot. b	Ratio/ élève c	Tot.	Ratio/ élève	Tot.	Ratio/ élève	Tot.	Ratio/ élève	Tot.	Ratio/ élève	Tot.	Ratio/ élève
OR	41	3.4	8	2	47	3.9	10	3.2	64	5.3	7	3
AA	22	1.8	7	1.3	23	2.1	8	1.7	11	1	4	0.9

a les 3 séquences d'intervention se distinguent par l'œuvre jeunesse utilisée et les mots ciblés b Tot. = total ;
c ratio calculé à partir des données brutes

Les données contenues dans le Tableau 5, bien que descriptives, montrent que les élèves qui ont participé à des activités de consolidation de mots basées sur 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 séquences 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 séquences 1 et 2 (respectivement 7/10 et 8/10 mots réemployés), le ratio par élève concernant la variété lexicale est demeuré plus faible que celle des élèves en OR.

Les résultats ci-devant exposent une facette de la rétention des apprentissages, par le réemploi spontané, mais comme le test de rappel de l'œuvre a été passé immédiatement après chaque séquence d'intervention, ces résultats n'informent pas sur la rétention à long terme, ce que le posttest différé permet. Nos observations issues du posttest différé indiquent en fait que le facteur *temps* se montre significatif à la séquence 1 (valeur $p = 0,002$), sans égard à la condition expérimentale pour la tâche de définition. La rétention des apprentissages, quant au rappel du sens des mots, a donc baissé significativement du posttest immédiat au posttest différé à la séquence 1, alors que la rétention est demeurée inchangée aux autres séquences et pour toutes les séquences dans le cas des tâches dichotomique et productive. L'absence d'interaction entre le temps et la condition expérimentale, dans tous les cas, renseigne par ailleurs sur le fait que le type d'activités de consolidation des mots vécu ne semble pas agir 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 la condition expérimentale, sont présentées dans le Tableau 6. S'y trouvent

uniquement les données pour la tâche de définition, très similaires aux données des deux autres tâches.

Tableau 6.

La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T2-T3), selon la condition expérimentale

		Évolution des scores ^{a b} (± ES) ^c	Différence évolution des scores OR - AA (± ES)
Séquence 1	OR (<i>n</i> = 24)	-0.32 (0.137)	0.01 (0.198)
	AA (<i>n</i> = 23)	-0.32 (0.140)	
Séquence 2	OR (<i>n</i> = 24)	0.28 (0.132)	0.22 (0.193)
	AA (<i>n</i> = 23)	0.06 (0.135)	
Séquence 3	OR (<i>n</i> = 24)	-0.16 (0.122)	-0.30 (0.175)
	AA (<i>n</i> = 23)	0.14 (0.124)	

^a les scores de la tâche de définition ont été calculés sur un total de 3 points ^b moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 ^c ES : erreur standard

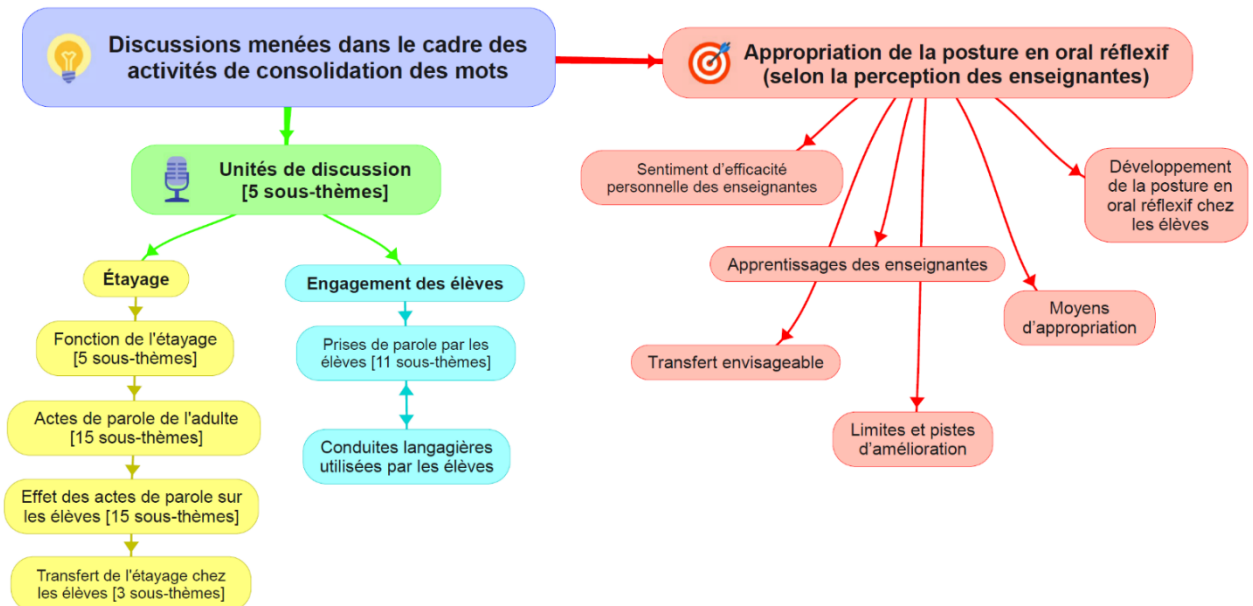
En somme, selon l'analyse de nos données quantitatives, l'utilisation d'une approche de consolidation du vocabulaire en OR se révélerait significativement plus favorable (que l'approche comparée, générant des réponses uniques), notamment en ce qui a trait à la capacité des élèves du 1^{er} cycle à rappeler adéquatement à l'oral le sens des mots, et ce, de façon progressive d'une séquence 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 de la troisième séquence d'intervention. Afin de valider de tels résultats, nous avons dû nous doter de critères pour juger de la qualité des discussions réflexives menées, ce que visait précisément l'analyse des données qualitatives collectées.

La qualité des discussions lexicales menées en contexte d'OR

Diverses données qualitatives ont été collectées dans le cadre de notre recherche et la Figure 2 illustre l'arbre thématique généré à partir de celles-ci, quoique les sous-thèmes n'y soient pas détaillés.

Figure 2.

L'arbre thématique (version abrégée) issu des données qualitatives sur l'OR (AUTEUR, 2023b)



En cohérence avec l'intention de cet article, il serait superflu de traiter de chacun des thèmes représentés dans l'arbre ci-devant et des résultats qui s'y rapportent, autrement dit, de traiter exhaustivement l'ensemble des résultats issus des données qualitatives. Néanmoins, il paraît essentiel de présenter quelques résultats démontrant que les discussions menées en contexte d'OR respectaient généralement les critères de qualité établis au préalable, dont la qualité de la tâche, de l'étayage et de l'engagement des élèves. Parmi les critères respectés, relevons une tendance progressive du pourcentage de temps accordé à la coconstruction des connaissances sur les mots au fil des séquences d'intervention (passant de 42,71 % des extraits vidéos analysés à la séquence 1 à 49,92 % à la séquence 3) et une légère diminution des séquences dirigées par l'adulte à la séquence 3 (passant de 45,28 % des extraits vidéos analysés à la séquence 1 à 43,89 % à la séquence 3). La variété des conduites langagières employées par les élèves en cours de discussion réflexive (décrire, justifier, confronter des idées, définir un mot, expliquer, et bien d'autres) témoigne par ailleurs de leur engagement lors des échanges. De même, la diversité des actes de parole à fonction didactique de l'adulte en cours de discussion réflexive (inviter à approfondir une idée, encourager, inviter à prendre position, reformuler, vérifier, etc.) et leurs effets chez les élèves (ajout de précisions, rappel de la forme du mot, prise de position, liens entre les mots, approfondissement de la compréhension du sens du mot, etc.)

démontrent la qualité de l'étayage des enseignantes. Il convient néanmoins de préciser que ces points d'observation se sont intensifiés au fil de l'expérimentation, les conduites langagières des élèves se diversifiant, de même que les actes de parole des enseignantes et leurs effets sur les élèves. Le point de vue des enseignantes corrobore cette évolution, celles-ci mentionnant, dans leurs journaux de bord et lors des entretiens, leur appropriation progressive de la posture à adopter en contexte d'OR ainsi que celle de leurs élèves.

Ces constats concordent également avec les résultats issus de nos données quantitatives, révélant un effet des discussions réflexives sur la profondeur des apprentissages lexicaux qui se renforcerait au fil de l'expérimentation. Dans ce qui suit, nous discutons plus finement des liens entre les résultats exposés et l'intention de cet article, qui consiste à comparer l'apprentissage de vocabulaire chez des élèves ayant participé à des activités de consolidation des mots à travers des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR, avec celui d'élèves ayant pris part à d'autres types d'activités de consolidation des mots.

Discussion : un regard interprétatif sur les résultats

Les résultats issus de nos analyses quantitatives témoignent généralement des différences significatives d'évolution des scores en faveur d'une approche de consolidation des mots en contexte d'OR. Certaines observations effectuées pour répondre à notre objectif général se distinguent toutefois de ce constat. En effet, les résultats liés à la tâche dichotomique, permettant de tester la reconnaissance du sens des mots et de certains aspects de leur usage (objectif spécifique 1), ainsi que les résultats liés à la rétention des apprentissages (objectifs spécifiques 1 et 2) ne montrent pas de différence significative selon la condition expérimentale. Nous discutons ici de ces observations opposées.

Un regard sur les résultats significativement distincts selon la condition expérimentale

Nos analyses comparatives pointent certains apprentissages faits distinctement selon l'approche, ceux-ci laissant supposer l'effet positif d'une approche de consolidation en contexte d'OR sur la capacité des élèves à définir les mots étudiés (objectif spécifique 1) et, dans une moindre mesure (objectif spécifique 2), à produire leur forme orale. Les résultats associés à la tâche de rappel de l'œuvre lue laissent aussi croire à un avantage de cette approche sur le réemploi lexical. Dans tous les cas, l'effet semble s'intensifier au fil de l'expérimentation. Rappelons néanmoins qu'un regard prudent sur ces résultats s'impose considérant que les mots étudiés ne sont pas les mêmes d'une séquence à l'autre.

Une première hypothèse pouvant expliquer la différence d'évolution des scores de T1 à T2 à la tâche de définition repose sur les postulats à la base de l'OR. Comme cet oral contribue, par la coconstruction entre pairs, à une connaissance plus profonde des concepts abordés (Chabanne et Bucheton, 2002) et à des apprentissages de haut niveau (Sardier, 2016), il est envisageable qu'une tâche plus complexe selon le modèle de Laufer et Goldstein (2004), soit une tâche réceptive en rappel du sens des mots, soit mieux réussie au terme d'un travail en profondeur, en contexte d'OR.

Parallèlement, la différence d'évolution des scores (T1-T2) à la tâche de définition des mots peut s'expliquer par l'acte même de définir, qui mobilise des stratégies métalinguistiques (Snow et al., 1991), ce que les discussions réflexives favorisent précisément. En effet, en tel contexte, les élèves doivent justifier et expliquer leurs propos, les amenant à effectuer des retours sur le déjà dit et des recadrages lexicaux (Delamotte-Legrand, 2004). En conséquence, les stratégies métalinguistiques seraient davantage sollicitées dans les groupes associés à la condition OR (ce que le visionnement des bandes vidéos filmées en classe confirme d'ailleurs), offrant un regard neuf sur la capacité plus manifeste de ces élèves à définir les mots étudiés. Sous un angle différent, les activités basées sur une approche en OR favoriseraient la création de réseaux entre les mots, dans la mesure où plusieurs d'entre elles visaient leur catégorisation et leur classement (Lavoie et al., 2020 ; Sardier, 2018), un avantage certain pour définir ultérieurement les mots (Read, 2004).

Par ailleurs, nos données qualitatives montrent une appropriation progressive, par les enseignantes et les élèves, de la posture à adopter en contexte d'OR, ce qui pourrait expliquer l'amélioration graduelle de la capacité des élèves à rappeler le sens des mots au fil des apprentissages. Cette hypothèse expliquerait par le fait même 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 n'est qu'à l'issue de la dernière séquence 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 orale des mots à partir 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. Les discussions réflexives, de meilleure qualité au fil de l'expérimentation, généreraient des apprentissages plus profonds en permettant aux élèves de dépasser leurs premières représentations (Sénéchal et al., 2023) sur les mots.

Enfin, précisons que les résultats associés à la tâche de rappel de l'œuvre lue, posant un regard sur le réemploi lexical (objectif spécifique 2), peuvent être interprétés en s'appuyant

sur des hypothèses similaires à celles émises précédemment. Ainsi, la coconstruction entre pairs et la création plus active de réseaux entre les mots pourraient expliquer la connaissance plus profonde des mots favorisant le réemploi chez les élèves ayant participé aux discussions réflexives, et ce, de façon plus marquée au fil de l'expérimentation (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Delamotte-Legrand, 2004 ; Read, 2004).

Un regard sur les résultats « équivalents » d'une approche à l'autre

La comparaison non significative de l'évolution des scores à la tâche dichotomique selon les conditions expérimentales (objectif spécifique 1) peut s'expliquer par des facteurs déjà évoqués. Le modèle de Laufer et Goldstein (2004) place cette tâche réceptive en reconnaissance au début du continuum de difficulté des tâches lexicales, ce qui permet aux élèves de reconnaître le sens et l'usage des mots sans coconstruction du sens. Ce constat, ainsi que la possibilité plus grande pour les élèves de fournir une réponse adéquate au hasard (une chance sur deux), expliqueraient les scores plus élevés au prétest pour cette tâche par rapport à la définition des mots. En conséquence, la structure dichotomique de cette tâche se révèle moins discriminative pour évaluer l'apprentissage des mots.

Sous un angle différent, nos analyses montrent que le type d'activités de consolidation n'a pas agi significativement sur la rétention des apprentissages (T2-T3) (objectifs spécifiques 1 et 2). Pour comprendre ces résultats, nous revenons sur les principes d'expositions multiples et de réinvestissement des mots rencontrés (Beck et al., 2013 ; Graves, 2016 ; NICHD, 2000), qui favorisent une rétention à long terme du sens des mots et un traitement en profondeur. De ces principes émerge une réflexion liée à notre cadre méthodologique, qui ne prévoyait pas d'expositions systématiques aux mots ciblés entre les séquences d'intervention et à leur terme. Il semble qu'il aurait été judicieux de planifier des activités de consolidation supplémentaires hors de la période initiale d'intervention pour évaluer si un réinvestissement périodique des mots révélerait un portrait différent de la rétention des mots selon la condition expérimentale, voire un apprentissage à long terme plus marqué chez certains élèves.

Certaines nuances s'imposent toutefois quant à l'interprétation de ces derniers résultats. Comme les élèves ayant travaillé en OR présentaient très majoritairement des scores plus élevés au T2, et conséquemment au T3, il semble que ces élèves auraient retenu leurs connaissances plus profondes sur les mots, ce qui paraît fort encourageant quant à l'approche utilisée.

Conclusion

Pour conclure cet article, mentionnons d'abord certaines limites de l'étude menée. Sur le plan méthodologique, la nature des prétests et des posttests utilisés pour évaluer les connaissances lexicales des élèves représente une limite en soi. Comme nous avons conçu nos propres instruments afin de mesurer la profondeur des mots étudiés, la validation réduite de notre instrument a pu affecter certaines de ses propriétés, dont sa justesse et sa fidélité (McKeown et Beck, 2014). Par ailleurs, précisons que les conclusions de cette étude doivent prendre en considération la taille et la composition de notre échantillon. En effet, le nombre de participants testés était relativement restreint 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. Enfin, puisque l'expérimentation s'est réalisée en coenseignement avec les enseignantes, les disparités entre les pratiques enseignantes sont à prendre en compte, notamment l'expertise variable quant à la conduite d'un oral réflexif chez les enseignantes associées à cette condition expérimentale.

Nonobstant, cette contribution scientifique permet de se pencher sur la question des innovations dans le champ de la didactique de l'oral, plus spécifiquement en ce qui a trait à l'apprentissage du vocabulaire. De fait, notre projet montre les effets des discussions lexicales réflexives entre pairs pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire oral chez des élèves du 1^{er} cycle du primaire. Qui plus est, les résultats observés laissent croire qu'il s'agit d'une avenue prometteuse, dont le caractère novateur réside dans la mise en œuvre d'une démarche didactique fondée sur l'oral au service des apprentissages lexicaux, une perspective qui s'avère d'autant plus pertinente que l'oral et le lexique constituent des champs souvent négligés en classe de français. Nos résultats ouvrent par ailleurs vers de nouvelles réflexions, portant sur l'accroissement, au fil du temps, des apprentissages lexicaux réalisés en contexte d'OR. Aussi, bien que cet article se concentre sur l'enrichissement du vocabulaire oral grâce à l'OR, il serait pertinent d'explorer éventuellement le transfert des apprentissages lexicaux, dans le cadre d'une telle démarche didactique, vers la lecture et l'écriture pour mettre en lumière la portée « intégrée » de l'approche mise en œuvre.

Références

Ancil, D. et Sauvageau, C. (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? La place du réemploi dans les tests de vocabulaire. *Revue Repères*, 61(1), 205-221. <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.
- Bautier, É. (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., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Berthiaume, R., Anctil, A. et Daigle, D. (2020). 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>
- 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>
- 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.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ?, *Recherche en Éducation*, 55, 119-136. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>
- 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.
- Chiappone, L. L. (2006). *The wonder of words: Learning and expanding vocabulary*. The Guilford Press.
- Coletta, J.-M. (2002). L'oral, c'est quoi ? *Les cahiers pédagogiques*, 400(1), 38.
- Corbeil, J.-C. (2010). *Conférence inaugurale du colloque : États des lieux et enjeux de la didactique de l'oral*. EpOs français, Osnabrück, Allemagne.
- 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.
- 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.

- Diller, D. (2023). *L'écoute et la communication orale* (adapté par A. Ponton). Chenelière Éducation.
- Dimitrov, D. M. et Rumrill, P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work*, 20(1), 159-165.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). 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, Canada.
- 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.
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction* (2^e éd.). Teachers College Press.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>
- Hart, B. et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0*. IBM Corp.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible !* Chenelière Éducation.
- 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>
- 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>
- Lebrun, M., Préfontaine, C. et Nachbauer, M. (2000). L'expression orale des enseignants : un enjeu social. *Québec français*, 118(1), 52-54.
- 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.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *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 et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf
- Nation, I. S. P. (2022). Knowing a word. Dans I. S. P. Nation (dir.), *Learning vocabulary in another language* (p. 49-92; 3e éd.). Cambridge Applied Linguistics. <https://doi.org/10.1017/9781009093873>
- 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>
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales* (3^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- 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. (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.
- Resnick, L. B. et Snow, C. E. (2009). *Speaking and listening for preschool through third grade*. New standards.
- Sardier, A. (2012). Favoriser l'accès lexical en situation de production écrite. *Pratiques*, 155-156, 127-146. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3490>
- 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. et Grossmann, F. (2010). Comment favoriser le réemploi lexical ? *Recherches*, 53(1), 9-34.

- Sauvageau, C. (2023a). Les œuvres de littérature jeunesse pour favoriser l'apprentissage de vocabulaire auprès d'élèves du 1^{er} cycle du primaire. *La Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA)*, 2(1), 118-137. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/230864>
- Sauvageau, C. (2023b). *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* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/32604>
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan
- Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2023). « Que faire pour susciter les interactions orales des élèves ? » Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois. *Repères*, 68, 105-122. <https://doi.org/10.4000/reperes.6068>
- 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>

Annexe 1 – Verbatim d’une activité de consolidation menée en contexte d’OR

Lors de cette activité, nommée « L’habilleuse » (Berthiaume et al., 2020), la chercheuse place les mots ciblés à la vue des élèves (étiquettes-mots) et ajoute d’autres mots de classes variées. Les élèves doivent se mettre d’accord pour « habiller » les mots ciblés avec des mots appropriés. Plusieurs combinaisons sont possibles, les échanges entre pairs permettent de discuter de l’adéquation des cooccurrences (travail sur l’usage des mots).

Cette activité, menée en sous-groupe de quatre élèves, a eu lieu lors de la séquence d’intervention 2 et les mots ‘balbutier’, ‘murmure’, ‘clairière’, se ‘hâter’ et ‘refuge’ ont été évoqués dans l’extrait présenté. Les cooccurrents ‘secret’ et ‘en parlant’ ont servi à « habiller » les mots.

C = chercheuse ; É1, É2, É3, É4 = élèves 1 à 4

C, s’adressant à É1 : « Dis-nous ce que tu as trouvé comme association de mots. »

É1 : « ‘Balbutier’... »

C : « Avec le mot... »

É1 : « ‘Secret’. » É1 place les étiquettes-mots l’une à côté de l’autre. « Balbutier-secret ».

C : « Est-ce que ça se dit ça ? Qu’est-ce que vous en pensez les autres ? »

É2 : « Oui, parce qu’on pourrait dire un secret en disant "b...b...b..." »

C : « On pourrait dire un secret en balbutiant. »

É2 : « Par exemple, si on voulait pas le dire, mais là c’est le moment de le dire, le secret. »

C : « Toi, É3, es-tu d’accord que ça se pourrait "balbutier un secret" ? »

É3 : « Oui, j’allais dire presque la même chose : "j...j...j...J’ai un secret". »

C : « À ton tour de faire une association de mots, É2. »

É2 choisit ‘en parlant’. É2 réfléchit : « Je ne sais pas si c’est une bonne idée... »

C : « Prends le temps de réfléchir. »

É3 intervient : « Moi je pense que ça irait bien avec ‘clairière’, parce qu’on pourrait parler dans un endroit où il n’y a pas d’arbres. »

C : « Qu’est-ce que tu penses toi, É2 ? »

É2 : « On pourrait marcher tranquillement dans une ‘clairière’, puis parler... »

É1 : « Ça serait un endroit plus calme pour aller parler. Mais ça pourrait aussi être un ‘murmure’ ‘en parlant’. Une fois, j’ai murmuré en haut d’une montagne, j’ai parlé avec un ‘murmure’ et là, ça résonnait très fort et même ça répétait ce que je disais. »

C : « Oh, donc toi, tu associerais aussi ‘en parlant’ avec notre mot ‘murmure’. Lorsque tu ‘murmures’ ‘en parlant’ en haut d’une montagne, ça résonne et ça fait de l’écho. Quelqu’un avait une autre idée ? »

É3 : « On peut ‘se hâter’ ‘en parlant’. Par exemple, si tu es en retard pour prendre ton autobus, tu peux courir vers l’autobus et parler, dire "Je suis en retard, attendez !". »

Pendant ce temps, É4 place plusieurs mots ciblés l'un à la suite de l'autre devant lui.

É4 : « Par exemple, tu peux être dans une 'clairière' et tu vois un animal méchant, alors tu te 'hâtes' pour aller dans un 'refuge'. »

C : « Qu'est-ce que vous en pensez les autres de tous ces liens ? »

[...]

Annexe 2 – Description d’une activité de consolidation de type « autre activité »

Lors de cette activité, nommée « Un mot, une image », la chercheuse a remis à chaque sous-groupe de quatre élèves un paquet de cartons. Sur chaque carton se trouvait soit un mot ciblé ou l’image correspondant à un mot ciblé. Cette activité a eu lieu lors de la séquence d’intervention 1.

Chacun leur tour, les membres du sous-groupe tentaient d’associer un mot à une image. Les autres membres approuvaient les associations ou les modifiaient, au besoin, en fournissant quelques brèves explications. Bien que des échanges oraux ont eu lieu lors de la réalisation de la tâche, une réponse précise était attendue. Ainsi, nous avons catégorisé cette tâche comme un « travail d’équipe », basé sur un simple partage de la tâche entre pairs, plutôt que visant la coconstruction des savoirs.

La photo suivante illustre les associations créées dans un sous-groupe.

