



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET APPORTS À LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS

DIRECTION : EMMANUELLE SOUCY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 8, numéro 2

2021

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



QUELQUES RÉFLEXIONS SUR L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE : CONCLUSIONS D'UNE ÉTUDE QUÉBÉCOISE ET RETOMBÉES SUR LA FORMATION INITIALE DES MAÎTRES**

RACHEL BERTHIAUME, UNIVERSITE DE MONTREAL, CANADA¹

DOMINIC ANCTIL, UNIVERSITE DE MONTREAL, CANADA

DANIEL DAIGLE, UNIVERSITE DE MONTREAL, CANADA

Résumé

Le bilan de la littérature scientifique indique que l'enseignement explicite du vocabulaire favorise, notamment, l'autonomie en lecture (Beck et al., 2013; Gambrell et al., 2011). Berthiaume et al. (2020a) ont comparé les effets de l'enseignement explicite du vocabulaire et de l'enseignement à partir de liste de mots sur les apprentissages d'élèves de 4e année du primaire. Ils ont trouvé des effets plus importants sur le développement de l'orthographe et du vocabulaire dans le cas des classes ayant reçu un enseignement explicite des mots. Ces résultats permettent la révision des programmes de formation initiale et de formation continue afin d'accorder une place plus importante aux savoirs concernant les propriétés liées au sens, à l'usage et à la forme des mots et ainsi favoriser la mise en place de bonnes pratiques pour travailler le vocabulaire en classe.

Mots-clés : dimensions du vocabulaire, enseignement explicite, apprentissages, formation des maîtres, formation continue.

¹ Adresse de contact : rachel.berthiaume@umontreal.ca

**Pour citer cet article :

Berthiaume, R. Anctil, D. et Daigle, D. (2021). Quelques réflexions sur l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire : conclusions d'une étude québécoise et retombées sur la formation initiale des maîtres. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 211-227. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16606775.v1>

1. INTRODUCTION

Considérant les difficultés de plusieurs élèves à maîtriser le français écrit, le développement et l'amélioration de la lecture et de l'écriture sont au cœur des préoccupations du monde scolaire québécois. Parmi les habiletés essentielles à la réussite en lecture et en écriture, tant en langue première qu'en langue seconde, les connaissances lexicales et la maîtrise d'un large vocabulaire jouent un rôle central (Grabe, 2009; Koda, 2005; Schmitt et al., 2011). Par vocabulaire, on entend le sous-ensemble du lexique d'une langue que connaît une personne ou que contient un texte (Anctil, 2010; Polguère, 2008). Au Québec, malgré tous les efforts investis afin de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves, plusieurs d'entre eux n'arrivent pas à atteindre les cibles de réussite. Des études récentes montrent que les élèves québécois sont parmi les plus faibles en lecture au Canada (CMEC, 2012 ; OCDE, 2013) et qu'un élève québécois sur cinq n'atteint pas les seuils établis aux épreuves ministérielles en écriture, en particulier sur le plan de l'orthographe (MELS, 2012). C'est notamment le cas des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), qui peinent à obtenir leur diplôme d'études secondaires (MELS, 2010). C'est dans ce contexte que l'objectif général de la recherche que nous avons menée était de créer, d'évaluer et de proposer des pratiques novatrices axées sur l'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves de 4e année du primaire qui évoluent en classe ordinaire, et ce, dans le but de favoriser le développement et l'amélioration de leur compétence à lire et à écrire en français (Berthiaume et al., 2020a). Cet article vise à présenter, dans un premier temps, quelques conclusions issues de l'analyse des résultats que nous avons obtenus dans le cadre de cette recherche. Dans un deuxième temps, nous exposerons comment ces résultats ont pu et pourraient conduire à des changements dans les pratiques de classe, notamment grâce à une révision des programmes de formation initiale et de formation continue. En effet, revoir la place accordée à l'enseignement du vocabulaire dans les programmes sous toutes ses facettes est susceptible de favoriser la transformation des pratiques et, en conséquence, de contribuer à l'accroissement des taux de réussite des élèves en français.

2. ASPECTS THÉORIQUES

Le contexte et la problématique s'articulent autour des défis d'apprenants en difficulté au regard de la littératie et de l'inclusion, plus spécifiquement de ceux à relever en contexte d'intervention orthopédagogique auprès d'élèves de 9 à 12 ans ayant une dyslexie-dysorthographe. Afin de comprendre ces défis, une première section traite de la littératie en contexte d'apprentissage de l'orthographe lexicale en français et une seconde, de la dyslexie-dysorthographe. Puis, une troisième section porte sur les interventions orthopédagogiques en littératie, en contexte d'inclusion.

2.1 Une définition du vocabulaire

Nation (2001) s'est attardé à définir de manière exhaustive ce qu'implique le vocabulaire ou la connaissance d'un mot. En fait, il serait plus juste de parler de connaissances au pluriel. En effet, connaître un mot comprend, toujours selon Nation, trois dimensions, chacune associée à des connaissances à la fois spécifiques, mais interconnectées. Ces dimensions se rapportent 1) à la forme du mot, 2) à son sens et 3) à son utilisation. Dans un premier temps, les connaissances liées à la forme d'un mot se manifestent tant à l'oral qu'à l'écrit. Plus spécifiquement, ces connaissances formelles relèvent de la forme générale du mot, mais aussi de ses

constituants sublexicaux, c'est-à-dire les unités qui servent à former le mot (les syllabes ou les morphèmes, par exemple). Ainsi, bien connaître la forme d'un mot implique d'être en mesure de le produire et de le reconnaître, à l'oral et à l'écrit, et de manipuler ses composantes sublexicales. Dans un deuxième temps, les connaissances associées au sens d'un mot renvoient à différents concepts. Il est alors évidemment question de la définition du mot, mais aussi des liens que le mot entretient avec les autres mots de la langue (liens de synonymie et d'antonymie, liens de parenté morphologique ou thématique, etc.). Enfin, les connaissances qui concernent l'utilisation d'un mot se rapportent principalement à la fonction grammaticale du mot, à ses collocations et à ses contraintes d'utilisation (fréquence, registre de langue, etc.).

En ce qui concerne la première dimension des mots, soit leur forme, il importe de préciser que dans une langue alphabétique comme le français, les mots se divisent en unités sublexicales, à l'oral comme à l'écrit. Ainsi, le phonème à l'oral (c'est-à-dire un son), le graphème à l'écrit (c'est-à-dire une lettre ou un groupe de lettres), la syllabe orale ou écrite et le morphème oral ou écrit (*rongeur* contient deux morphèmes, *rong-* et *-eur*) constituent des unités sublexicales qui permettent de former des mots (Coltheart et al., 2001; Ziegler et Goswami, 2005). La sensibilité du lecteur/scripteur à ces types d'unités sublexicales orales et écrites est essentielle au développement de la lecture et de l'écriture, comme l'ont montré de nombreuses recherches (Berthiaume et Daigle, 2014; Berninger et al., 2010; Colé et al., 1999; Caravolas et Landerl, 2010; Daigle et al., 2013; Giraudo et Grainger, 2000, 2001, 2003; Jongejan et al., 2007; Sprenger-Charolles et al., 1998).

Concernant la deuxième dimension, le sens des mots, la recherche met l'accent sur l'importance des connaissances rattachées à la définition du mot. Plus spécifiquement, Anctil et Tremblay (2016) rappellent que la définition inclut un noyau et des informations périphériques. Par exemple, une table est un meuble (noyau) qui sert à manger ou à travailler, qui est construit avec un matériau rigide et qui est soutenu par un pied ou des pattes (informations périphériques). Cette dimension est aussi liée aux liens qu'entretiennent les mots. Ces liens favorisent le développement du vocabulaire et consolident les connaissances des individus. Il est alors question d'étendue du vocabulaire qui se rapporte au nombre de mots connus d'un individu. Les résultats des recherches portant sur cette question indiquent que la réussite en lecture et en écriture est étroitement liée à l'étendue du vocabulaire (de Jong et van der Leij, 2002; Protopapas et al., 2012; Verhoeven et al., 2011). Plus spécifiquement, la compréhension de texte ne serait assurée que lorsque le lecteur connaît plus de 95 % des mots du texte (voir Schmitt et al., 2011, pour une recension des écrits sur cette question).

En ce qui a trait à la troisième dimension, soit l'utilisation des mots, la maîtrise de la lecture et de l'écriture requiert non seulement de connaître un grand nombre de mots, mais aussi de bien connaître leurs contextes d'utilisation (Read, 2004). Par exemple, on pourra dire qu'une table est jolie, chère, basse ou en bois, mais on ne pourra pas dire qu'une table est gentille, empathique ou en coton. Ces connaissances concernent la profondeur du vocabulaire et sont aussi fortement liées à la réussite en lecture/écriture (Aitchison, 2012; Nation, 2001; Qian, 2002; Schmitt et al., 2011; Verhallen et Shoonen, 1998).

En somme, le vocabulaire est multidimensionnel puisque son apprentissage implique ou devrait impliquer l'intégration de plusieurs dimensions qui relèvent à la fois de la forme du mot, de son sens et de son utilisation (Nation, 2001; Thornbury, 2002). De plus, ces connaissances se développent tant à l'oral qu'à l'écrit (Baumann et al., 2012). Ainsi, lorsqu'un élève connaît un nombre important de mots et qu'il peut y associer plusieurs de ses caractéristiques, à l'oral comme à l'écrit, il est davantage en mesure de devenir un lecteur et un scripteur expert (Hiebert et Martin, 2009; Nagy, 2007). Plus un élève connaît de mots, plus il est en mesure d'acquérir de nouveaux mots en contextes formel et informel (Stanovich, 1986). À l'inverse, un élève qui a un vocabulaire pauvre affronte souvent des difficultés en lecture et en écriture (Cunningham et O'Donnell, 2012; Stanovich,

2000). Une manière de contrer ces difficultés et de soutenir l'appropriation de l'écrit chez les élèves est de leur fournir un enseignement du vocabulaire riche et approprié (Beck et al., 2013; Stahl et Nagy, 2006).

2.2 Le point sur l'enseignement du vocabulaire

Les enseignants, souvent confrontés à des groupes d'élèves qui ont un bagage linguistique propre et des connaissances lexicales diverses, peuvent éprouver des difficultés à enseigner efficacement le vocabulaire (Blachowicz et Fisher, 2011). Voilà pourquoi, lorsque vient le temps de concevoir des pratiques enseignantes pour travailler le vocabulaire en classe, il peut être intéressant de tenir compte des résultats obtenus dans le cadre de recherches récentes. Si ces études sont encore trop peu nombreuses, selon certains auteurs (Coyne et al., 2012; Graham et al., 2008; Johnston, 2000), la mise en commun de leurs résultats permet tout de même de dégager certains principes dont on peut tirer profit pour accroître le vocabulaire des élèves (Beck et al., 2013). Globalement, ces recherches montrent 1) l'importance d'un enseignement pluridimensionnel (c'est-à-dire qui aborde plusieurs dimensions des mots) et 2) l'importance de rendre cet enseignement explicite (Beck et al., 2013; Biemiller, 2001; Blachowicz et Fisher, 2010; Kame'enui et Baumann, 2012; NICHD, 2000).

En lien avec la première assertion, soit l'importance d'un enseignement pluridimensionnel, le bilan des travaux scientifiques indique que, pour favoriser le développement de la compétence à lire et à écrire chez l'élève, l'enseignement du vocabulaire devrait surtout être basé sur a) un enseignement des propriétés formelles des mots (ce qui implique leurs propriétés phonologiques, morphologiques et visuelles) et b) un enseignement des propriétés sémantiques des mots (que l'on peut associer, entre autres, à la définition du sens des mots) et que cet enseignement devrait être multimodal (c'est-à-dire se faire la fois en contexte oral et en contexte écrit) (Bowers et Kirby, 2010 ; Beck et al., 2013; Read, 2000; Stahl et Nagy, 2006; Wagner et al., 2007).

En ce qui concerne la deuxième assertion, soit l'importance d'un enseignement explicite, ce type d'enseignement du vocabulaire implique de travailler les mots en profondeur, à l'aide de modélisations de la part de l'enseignant et de comportements actifs de la part des élèves, et ce, dans des contextes variés qui permettent une manipulation des mots à l'oral et à l'écrit (Blachowicz et Fisher, 2010; NICHD, 2000; Read, 2000; Stahl et Fairbanks, 1986; Stahl et Nagy, 2006). Comme le rapportent Coyne et al. (2012), un enseignement explicite du vocabulaire favorisant une analyse en profondeur des mots (c'est-à-dire de leur forme, de leur sens et de leurs contextes d'utilisation) peut contribuer à ce que les élèves délaissent la simple mémorisation de définitions. Cet enseignement favorise également le développement de connaissances des mots plus riches et plus complexes qui sont nécessaires à la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Si certains auteurs, comme Biemiller (2012), mentionnent que l'enseignement explicite du vocabulaire est particulièrement important de la maternelle jusqu'à la 3^e année du primaire, en particulier pour les élèves ayant un faible niveau de vocabulaire, nous croyons plutôt, comme le mentionnent Elleman et al. (2009), que ce type de pratique pédagogique est approprié pour tous les élèves, en difficulté ou non, en contexte de langue première ou seconde, et ce, peu importe leur niveau scolaire.

En somme, le bilan actuel de la littérature indique que les pratiques enseignantes devraient accorder une place importante à un enseignement explicite du vocabulaire puisqu'il favoriserait, notamment, l'autonomie en lecture (Gambrell et al., 2011; NICHD, 2000). Or, selon Vancomelbeke (2004, rapporté par Anctil, 2013), la complexité du lexique de la langue et le fait que l'acquisition du vocabulaire soit perçue, par les enseignants, comme devant s'accomplir de manière naturelle plutôt qu'au moyen d'un enseignement explicite expliquent le peu d'importance accordée par certains aux pratiques d'enseignement du vocabulaire. Pour un grand nombre

d'enseignants, la majorité d'entre eux selon Mansour (2012), les pratiques d'enseignement du vocabulaire se limitent à des listes de mots que les enfants doivent apprendre à la maison sans que les mots aient été explicitement traités en classe et qui sont principalement évaluées à l'aide de dictées dans une perspective de réussite orthographique. Cette pratique ne constitue évidemment pas une réelle pratique enseignante, dans la mesure où aucun enseignement formel n'a lieu et que les élèves sont laissés à eux-mêmes pour apprendre les nouveaux mots (Daigle et Bastien, 2015). Ce type de pratique devrait, vraisemblablement, être revu.

Compte tenu du bilan des écrits scientifiques issus d'un nombre relativement petit d'études et de celui concernant les pratiques de classe, d'autres recherches doivent être mises en place pour combler les besoins à la fois de la recherche, mais aussi des milieux scolaires. En effet, à l'heure où les pratiques de classe doivent être idéalement basées sur des données probantes (Collins Block et Parris, 2008; Cook et al., 2012; Odom et al., 2005), il semble important d'encourager le développement d'études afin d'en dégager des pistes pour améliorer l'enseignement dans le but d'accroître la réussite de tous les élèves. C'est cette visée qui a inspiré la recherche décrite ci-après.

2.3 Objectifs de la présente étude

La présente recherche visait à créer, évaluer et proposer des pratiques novatrices axées sur l'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves de 4^e année du primaire qui évoluent en classe ordinaire afin de favoriser le développement et l'amélioration de leur compétence à lire et à écrire en français. De telles pratiques d'enseignement sont particulièrement pertinentes dans un contexte de classe de 4^e année, dans la mesure où le contenu des textes scolaires se complexifie et que de nombreux élèves sont à risque d'éprouver des difficultés avec des mots abstraits, littéraires ou peu fréquents (Chall, Jacobs et Baldwin, 1990). À notre connaissance, aucune étude québécoise ne s'était encore intéressée à tester une telle démarche d'enseignement et à mesurer ses effets sur les apprentissages des élèves en contexte de classe ordinaire et, en particulier, des élèves qui éprouvent des difficultés en français et de ceux qui n'ont pas le français comme langue première. Les données de ce projet devaient permettre de formuler des recommandations aux professionnels de l'enseignement afin qu'ils puissent mieux planifier leurs interventions didactiques ou orthodidactiques.

Pour ce faire, il importait de concevoir un dispositif méthodologique permettant de mesurer les effets respectifs de différentes conditions d'enseignement des mots sur les apprentissages des élèves en lecture et en écriture. Notre étude devait comparer le dispositif le plus répandu pour l'enseignement du vocabulaire, c'est-à-dire le recours à des listes de mots à mémoriser par les élèves, et un dispositif s'inscrivant dans une perspective d'enseignement explicite des propriétés formelles et sémantiques des mots.

Plus spécifiquement, trois objectifs ont guidé cette étude :

- 1) Comparer les effets de trois conditions expérimentales : a) le recours à des listes de mots à mémoriser, b) la mise en application d'un dispositif d'enseignement explicite et multimodal des mots et c) une condition contrôle où aucun enseignement spécifique n'a lieu sur les performances à une épreuve de compréhension de lecture, une épreuve d'orthographe lexicale, une épreuve de profondeur ainsi qu'une épreuve de largeur du vocabulaire.
- 2) Comparer les performances des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'écriture à celles des élèves qui n'éprouvent pas de difficulté. (À titre exploratoire)
- 3) Comparer, à titre exploratoire, les performances des élèves de deux groupes : ceux pour qui le français est la langue première et les autres pour qui le français est une langue seconde.

3. METHODOLOGIE

Cette étude quantitative impliquait le recours à un devis quasi expérimental de type prétest/entraînement/post-test immédiat/différé. Comme l'indique le Tableau 1, des élèves (n=243) de 12 classes régulières de la 4^e année du primaire ont été recrutés pour prendre part à ce projet de recherche. Tous ont obtenu l'autorisation parentale pour y participer. Afin de nous assurer d'une homogénéité entre les groupes et dans une perspective de transfert des résultats à l'ensemble de la population québécoise, nous avons recruté des classes provenant d'écoles détenant un indice de défavorisation moyen qui se situe entre 5 et 7 (précisons que ces indices de défavorisation, qui vont de 1 à 10, sont déterminés à partir des données du recensement et sont fournis par le ministère de l'Éducation du Québec).

Tableau 1 : Distribution des élèves en fonction de leurs caractéristiques et des conditions expérimentales

Condition	Nombre total	Sexe	Français L2	Avec difficulté
Listes de mots	46	20 F 26 G	19	9
Enseignement explicite	101 Oral N=36 Oral/Lecture N=32 Oral/Lect./Écrit. N=33	63 F 38 G	71	26
Contrôle	96	37 F 59 G	74	48

Les dispositifs d'enseignement et la création du prétest et du post-test ont impliqué la sélection de 72 mots. Ces mots ont été sélectionnés à partir de l'*Outil interactif de recherche pour l'enseignement de l'orthographe d'usage au primaire*, qui comporte les quelque 3000 mots se retrouvant dans la Liste orthographique à l'usage des enseignantes et enseignants (MELS, 2014), mais contient aussi environ 16 000 mots supplémentaires correspondant aux mots les plus fréquents dans un corpus de 250 œuvres jeunesse. Aux fins de sélection des mots, nous en avons ciblé qui proviennent de différentes classes syntaxiques (noms, verbes, adjectifs, adverbes). Afin de procéder à un travail multidimensionnel sur le sens, la forme et l'utilisation des mots, nous avons

également sélectionné des mots potentiellement inconnus des élèves, y compris à l'oral. Nous avons aussi pris soin de retenir des mots de fréquence variée (fréquent/moins fréquent) en prenant appui sur diverses sources lexicographiques pour vérifier leur niveau de fréquence (comme, par exemple, Antidote, version 9; Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004). Nous nous sommes également assurés de cibler autant de mots concrets (c'est-à-dire des mots qui réfèrent à des personnes, des objets, etc. que l'on peut percevoir par les sens) qu'abstraites (soit des mots qui réfèrent à des concepts) (Vikis-Freibergs, 1976; Togli et Battig, 1978). Enfin, les mots choisis varient en fonction de leur difficulté orthographique : régularité des correspondances graphèmes/phonèmes (*grave*, *bourde*), présence d'une difficulté orthographique (*sommet*, *simple*) ou de plus d'une difficulté orthographique (*embrasure*) (Ruberto, Daigle et Ammar, 2016).

Tableau 2 : Liste des 72 mots ciblés

	Mots ciblés			
	Concrets		Abstraites	
	Fréquents	Moins fréquents	Fréquents	Moins fréquents
Orthographe transparente	<i>partir</i> <i>poitrine</i> <i>tenir</i> <i>texte</i> <i>sable</i> <i>énorme</i>	<i>résiner</i> <i>bouture</i> <i>crépu</i> <i>tari</i> <i>infirmes</i> <i>marsupial</i>	<i>retour</i> <i>rentrer</i> <i>mode</i> <i>grave</i> <i>secours</i> <i>signe</i>	<i>éloigner</i> <i>arable</i> <i>calomnie</i> <i>oser</i> <i>abasourdir</i> <i>profusion</i>
Une difficulté orthographique	<i>dollar</i> <i>scène</i> <i>sorcière</i> <i>couper</i> <i>déjeuner</i> <i>désert</i>	<i>lunette</i> <i>acculer</i> <i>délavé</i> <i>embrasure</i> <i>endive</i> <i>belvédère</i>	<i>essayer</i> <i>soudain</i> <i>habitude</i> <i>terrible</i> <i>simple</i> <i>façon</i>	<i>ébranler</i> <i>misère</i> <i>serrer</i> <i>disjoint</i> <i>merveilleuse</i> <i>assurer</i>
Deux difficultés orthographiques	<i>côte</i> <i>exercice</i> <i>théâtre</i> <i>capitaine</i> <i>sommet</i> <i>document</i>	<i>robinetterie</i> <i>orthophoniste</i> <i>haletant</i> <i>capitonnage</i> <i>fricasser</i> <i>sarriette</i>	<i>distance</i> <i>plutôt</i> <i>également</i> <i>heureuseme</i> <i>nt</i> <i>effet</i> <i>direction</i>	<i>consentement</i> <i>incrédulité</i> <i>acoustique</i> <i>clandestin</i> <i>cutané</i> <i>tourmentée</i>

Puisque cette étude visait l'amélioration des habiletés en lecture et en écriture, quatre épreuves ont été créées de manière à évaluer les performances en compréhension écrite et en orthographe. L'épreuve de compréhension en lecture était une épreuve inspirée de celles qu'on retrouve souvent dans les classes de 4^e année du primaire. Elle contenait 12 courts textes narratifs accompagnés de questions à choix multiples qui visaient le repérage d'informations ainsi que le recours à des inférences intratextuelles et extratextuelles.

L'épreuve d'orthographe a pris la forme d'une dictée trouée dans laquelle l'élève doit écrire le mot dicté pour combler le trou dans la phrase (N=48). Puisqu'il est possible que l'enseignement du vocabulaire n'ait d'effet que sur le vocabulaire lui-même, nous avons aussi créé une épreuve de vocabulaire qui se divisait en deux parties mesurant respectivement l'étendue et la profondeur du vocabulaire. L'épreuve d'étendue du vocabulaire implique pour les élèves de lire les mots qui sont prononcés par l'expérimentatrice et d'encercler ceux qu'ils connaissent ; 18 mots cibles ont été retenus, et pour chacun, nous avons ajouté 5 mots qui entretiennent une relation paradigmatique avec celui-ci, 5 mots qui entretiennent une relation syntagmatique et 5 pseudomots (pour un total de 270 items). L'épreuve de profondeur implique, pour chaque mot présenté (N = 48), de choisir 2 mots, parmi 4 choix, qui peuvent être associés au mot cible. Le Tableau 3 présente un aperçu de la chronologie de notre recherche (Berthiaume, Anctil et Daigle, 2018).

Tableau 3 : Chronologie du dispositif expérimental

Semaine 1	Semaine 2 à 7	Semaine 8-9	Semaine 10	Semaine 13
Épreuves de prétests	-Enseignement explicite dans les groupes ciblés -Distribution des listes de mots et administration des dictées dans les groupes ciblés	Révision des 72 mots	Épreuves de post-tests immédiats	Épreuves de post-tests différés

Le programme expérimental s'est étendu sur 17 semaines. Le prétest a été administré lors de la première semaine aux trois groupes de participants. De la semaine 2 à la semaine 7, nous avons procédé à la mise en place des dispositifs d'enseignement dans les classes des groupes *Listes de mots* et *Enseignement explicite*. Rappelons que le groupe *Contrôle* n'a reçu aucun enseignement spécifique. Les semaines 8 et 9 ont été consacrées, dans les groupes C1 et C2, à la révision des mots enseignés au cours des semaines 2 à 7. À titre d'exemple, une activité de révision impliquait que l'expérimentatrice mette en place une activité de type *sketch* lors de laquelle on attribue un mot à chaque équipe de trois ou quatre élèves. L'objectif est de créer un sketch d'une durée d'environ 30 secondes dans lequel ils doivent utiliser le mot et le définir. Par la suite, chaque équipe présente son sketch devant le reste de la classe. Le post-test a été administré aux trois groupes de participants. Le post-test immédiat a eu lieu à la 10^e semaine, et le post-test différé à la 13^e semaine. Aucune activité n'a été effectuée entre les deux post-tests. Précisons que dans les classes des groupes *Listes de mots* et *Enseignement explicite*, une même expérimentatrice a été recrutée. Ceci nous a permis d'éviter une contamination des données de recherche par le facteur « enseignant » (c'est-à-dire que les résultats ne sont pas dus à un effet lié à l'enseignant de la classe). De manière plus spécifique, dans les classes du groupe *Listes de mots*, les listes à étudier étaient distribuées aux élèves en début de semaine. Le sens des mots leur était expliqué brièvement puisque les élèves devaient les apprendre au cours de la semaine, à la maison, dans le but de reproduire ce qui

se fait de manière générale au Québec (Mansour, 2012). Une dictée hebdomadaire était administrée dans le but de vérifier les apprentissages des élèves. Dans les classes du groupe *Enseignement explicite*, deux périodes de 50 minutes étaient planifiées chaque semaine, lors desquelles les mots ciblés étaient définis, puis travaillés à travers trois activités portant respectivement sur la forme, le sens et l'utilisation. Cet enseignement pluridimensionnel s'actualisait à travers diverses activités. Pour la forme, il pouvait s'agir d'identifier une difficulté orthographique commune à divers mots (lettre muette, consonnes doubles, règle de positionnement, etc.), de faire une analyse morphologique des mots en identifiant la base et les préfixes/suffixes, de trouver des mots de même famille ou d'autres formés à partir d'affixes communs. Les activités sémantiques pouvaient consister à remplacer les mots ciblés par des synonymes dans des phrases, à associer des mots à leur définition, à discuter de la pertinence de l'emploi d'un mot dans divers contextes, à composer des questions pour faire deviner à un pair un mot ciblé, etc. Pour ce qui est de l'utilisation des mots, elle était travaillée à travers des activités d'identification de cooccurrents, par la création de phrases avec les mots travaillés ou de courtes saynètes construites autour d'un mot, de défis d'écriture visant l'enrichissement de phrases par le réinvestissement des mots travaillés, etc. (Berthiaume et al., 2020b)

4. DISCUSSION DES RETOMBEES POSSIBLES DU PROJET

Nous présentons ici un bref aperçu des résultats issus de notre recherche (Berthiaume et al., 2020a) pour discuter des retombées possibles sur la formation en enseignement.

4.1 Bilan des résultats

Dans un premier temps, nos résultats indiquent que les participants du groupe *Enseignement explicite* ont fait plus de gains que les participants des deux autres groupes. Plus spécifiquement, les résultats indiquent qu'un enseignement explicite du vocabulaire axé sur le sens, la forme et l'utilisation des mots favorise l'approfondissement du vocabulaire ainsi que l'apprentissage de l'orthographe. En effet, les résultats obtenus indiquent que les élèves du groupe *Enseignement explicite* de cette étude ont vu leurs apprentissages progresser de manière significative en ce qui a trait à leurs connaissances liées à l'orthographe et à la profondeur du vocabulaire. Ces résultats suggèrent qu'un enseignement explicite axé sur le sens, la forme et l'utilisation des mots constitue un dispositif approprié pour favoriser non seulement l'approfondissement du vocabulaire des élèves, mais également le développement de leur compétence à orthographier, en particulier en ce qui a trait à leur appropriation des mots de la liste orthographique publiée par le ministère de l'Éducation (MELS, 2014). L'orthographe des mots ne constituant qu'une facette des mots à apprendre, il importe que les élèves soient amenés à travailler, en salle de classe, l'ensemble des propriétés liées aux mots, notamment aux autres aspects formels et aux aspects sémantiques de ces mots. Plus les élèves possèdent de connaissances associées aux mots, mieux ces mots seront représentés en mémoire et plus leur récupération sera facile dans les tâches de lecture et d'écriture.

Dans un deuxième temps, nos données démontrent que le recours à des listes de mots à mémoriser ne constitue pas une pratique efficace pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe ainsi que l'approfondissement du vocabulaire. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les résultats de l'étude menée par Mansour (2012) indiquent que la pratique la plus répandue, au Québec, pour enseigner le vocabulaire se rapporte à l'utilisation de listes de mots que les enfants doivent apprendre à la maison et qui sont principalement évaluées à l'aide de dictées dans une perspective de réussite orthographique. Or, nos résultats suggèrent que le recours à une telle

pratique est insuffisant pour amener les élèves à progresser de manière significative sur les plans de l'orthographe et de la profondeur du vocabulaire.

Dans un troisième temps, nos résultats n'ont pas montré d'effet des dispositifs d'enseignement sur les progrès des élèves en compréhension en lecture et quant à l'étendue du vocabulaire. Ces résultats suggèrent que la compréhension en lecture et l'étendue du vocabulaire sont des notions qui se développent à long terme. La compréhension en lecture dépend d'une multitude de facteurs qui se développent pendant de nombreuses années (Britt et al., 2018; Irwin, 2006; Kintsch, 2013). L'enseignement du vocabulaire pendant une aussi courte période n'a vraisemblablement pas d'effet notable sur la compréhension en lecture, même si cet enseignement y contribue à long terme. De la même façon, le vocabulaire d'un individu se développe toute sa vie. Si les dispositifs d'enseignement ont eu un effet sur les mots qui ont été enseignés, ils n'en ont pas eu sur la taille du vocabulaire. Un projet longitudinal serait probablement nécessaire pour en arriver à une telle conclusion. Rappelons néanmoins que la taille du vocabulaire est un indicateur fort de réussite en lecture (Beck et al., 2013; Gambrell et al., 2011).

Enfin, les résultats que nous avons obtenus permettent d'envisager qu'un enseignement explicite et pluridimensionnel du vocabulaire favorise les apprentissages de tous les élèves de la classe ordinaire, peu importe leurs caractéristiques. En effet, les quelques résultats que nous avons décrits concernent non seulement les élèves francophones sans difficulté, mais s'appliquent aussi aux élèves en difficulté et aux élèves pour qui le français n'est pas la langue première. Il est donc possible de croire qu'un dispositif d'enseignement explicite du vocabulaire aurait des effets sur tous les élèves. Ce constat est important considérant la classe ordinaire d'aujourd'hui où évoluent des élèves ayant des profils et des besoins très variés.

4.2 Retombées du projet

Le projet que nous avons mené a des retombées diverses, certaines à très court terme, d'autres à plus long terme. Dès l'obtention des résultats, ce projet a eu des retombées très pratiques, d'abord pour les milieux qui ont participé à l'étude, ensuite pour les milieux scolaires en général. En effet, le transfert des résultats obtenus a été assuré par des ateliers de formation qui visaient à sensibiliser les écoles participantes à l'importance de la prise en compte des diverses connaissances liées aux mots dans l'enseignement du vocabulaire. Ces interventions dans les milieux scolaires ont contribué à répondre aux besoins des intervenants qui déplorent souvent le fait que la majeure partie des formations qui leur sont proposées sont en lien avec le développement des connaissances phonologiques, au détriment d'autres types de connaissances susceptibles d'enrichir les acquis de leurs élèves, comme celles en lien avec le développement d'un vocabulaire riche.

Par ailleurs, les résultats ont aussi pu être diffusés dans de nombreux milieux scolaires grâce à des présentations dans le cadre de colloques professionnels, mais aussi en contexte d'accompagnement professionnel. Les milieux scolaires sollicitent souvent des chercheurs ou d'autres professionnels de l'enseignement pour les accompagner dans la mise en place de pratiques prometteuses. En participant à de telles rencontres, il est possible de former les enseignants, mais surtout de participer, grâce à la discussion, à la transformation des pratiques. Nous avons ainsi été à même de constater à quel point ces échanges sont fructueux et comblent un besoin nommé par plusieurs enseignants. Cet accompagnement dans les écoles est certainement une voie à privilégier pour assurer le perfectionnement des professionnels de l'enseignement de manière à leur permettre d'avoir accès aux

dernières données scientifiques et professionnelles, mais aussi pour nourrir la démarche réflexive qui guide la transformation de leurs pratiques. Les intervenants peuvent ainsi devenir des agents de transmission des connaissances et à leur tour accompagner leurs collègues.

À moyen et à plus long terme, le projet que nous avons mené, comme la majorité des recherches menées dans les milieux scolaires, est susceptible d'avoir des retombées importantes. Tout d'abord, les résultats de ce projet rappellent l'importance que doit occuper le vocabulaire dans l'enseignement du français (ou de toute autre langue). Le vocabulaire doit non seulement être perçu comme un objet d'apprentissage lié à l'écrit, mais aussi, et probablement avant tout, à l'oral. Les préoccupations des instances gouvernementales sont fortement orientées vers la littératie et les compétences qui y sont associées, la lecture et l'écriture. Cependant, ces compétences ne sont pas indépendantes des compétences orales. Un grand nombre de connaissances et d'habiletés sont communes aux contextes oral et écrit. Les contenus enseignés à l'école doivent tirer profit des liens qui existent entre ces contextes. En amenant l'élève à prendre conscience de ce qu'il sait ou peut faire à l'oral, il pourra plus facilement comprendre qu'il a déjà un bagage sur lequel il peut compter et il sera plus susceptible d'être en mesure de transférer ses connaissances d'un contexte à l'autre. Ceci est particulièrement important pour l'élève en difficulté qui a souvent l'impression de ne pas posséder ce dont il a besoin pour accomplir ce qui est attendu de lui à l'école. En constatant qu'il ne part pas de rien, qu'il possède des connaissances et des habiletés, il sera probablement plus enclin à participer volontairement et pleinement aux activités qu'on lui propose.

Ensuite, après avoir mené ce projet et en avoir parlé avec de nombreux enseignants et professionnels de l'éducation, nous faisons un autre constat : il importe de décloisonner l'enseignement du français. Très souvent, le temps d'enseignement du français est séparé en fonction de grands domaines : des périodes pour la lecture, des périodes pour l'écriture, des périodes pour l'oral. Le vocabulaire est parfois pratiquement absent des planifications de certains enseignants, parfois il ne se distingue pas de l'enseignement de l'orthographe, parfois il est abordé de manière spontanée. En fait, le vocabulaire en général et les mots que l'on désire enseigner plus spécifiquement pourraient facilement guider la planification hebdomadaire des enseignants. Par exemple, les mots de la semaine pourraient être présentés oralement dans un premier temps. Dans un deuxième temps, les élèves pourraient être appelés à faire des arrimages entre la forme orale et écrite de ces mots, en étant amenés à les lire et à identifier leurs spécificités orthographiques. Les élèves pourraient ensuite lire un texte ou en produire un qui inclut les mots de la semaine. Dans tous les cas, les résultats de ce projet nous ont montré à quel point il est bénéfique d'enseigner les mots à partir de toutes les entrées possibles, qu'elles soient orales ou écrites.

Outre la transformation des pratiques grâce à l'accompagnement des enseignants en fonction, les résultats de ce projet nous amènent aussi à questionner les contenus de la formation initiale des enseignants. Le mot *vocabulaire* apparaît dans plusieurs plans de cours destinés aux futurs enseignants, et ce, peu importe l'université. Mais on peut réellement remettre en question l'usage de ce mot. En effet, si on se fie aux commentaires des intervenants en fonction que nous côtoyons dans le contexte de nos formations et de nos accompagnements scolaires, ils connaissent peu les différentes facettes des mots et ont peu de connaissances liées à l'enseignement du vocabulaire. Il semble donc important de revoir les plans de cours cadres en milieu universitaire pour s'assurer que les enseignants diplômés puissent vraiment connaître a) ce qu'est un mot, b) ce que sont les différentes facettes d'un mot et c) comment enseigner le vocabulaire de manière intégrée aux autres contenus scolaires.

La préparation de ce projet nous a aussi confrontés à une réalité à laquelle les enseignants se heurtent systématiquement : le manque de matériel didactique dédié à l'enseignement du vocabulaire. Évidemment, il existe du matériel à l'heure actuelle, et certains ouvrages sont assurément intéressants. Cependant, en comparaison avec le matériel visant le développement de la lecture ou de l'écriture, il y a peu d'ouvrages consacrés spécifiquement aux mots et à leur enseignement. Ce constat n'est pas une retombée du projet, bien évidemment, mais plutôt une piste pour l'amélioration de l'enseignement du vocabulaire et un appel aux créateurs de matériel didactique.

Par ailleurs, les résultats de ce projet, aussi intéressants soient-ils, doivent être confrontés à d'autres résultats de recherche. Les recherches sur l'enseignement du vocabulaire, en particulier en contexte réel de classe, sont peu nombreuses. On ne peut, à partir des résultats actuels, avoir un portrait complet de la situation, qu'on l'analyse sous l'angle de l'apprentissage ou sous celui de l'enseignement. Ce constat met la lumière sur l'importance de poursuivre la recherche dans ce domaine. Plus spécifiquement, les projets de recherche-action menés en partenariat avec les professionnels de l'éducation et ancrés dans leur réalité peuvent permettre de réellement répondre aux besoins du milieu scolaire et, ultimement, répondre aux besoins des élèves, en particulier ceux ayant des besoins particuliers.

Enfin, un projet de recherche tel que le nôtre, comme un grand nombre de projets, est susceptible d'influencer les choix des décideurs du système éducatif. En effet, les résultats issus des recherches peuvent contribuer à une révision des programmes ministériels. Le type de données que nous avons recueillies pourrait servir à la mise à jour du document ministériel *Progression des apprentissages, Français* (niveau primaire), par exemple (MELS, 2009). Des ajouts liés à l'enseignement de connaissances lexicales spécifiques pourraient y être proposés pour enrichir la section *Lexique* de la compétence *Écrire des textes variés* (MELS, 2009, p. 5-12). Des compléments pourraient aussi être proposés pour soutenir les activités présentées dans la liste orthographique ministérielle (MELS, 2014).

5. CONCLUSION

Compte tenu du rôle central de l'apprentissage du vocabulaire dans le développement des compétences en lecture et en écriture, les résultats de notre étude s'inscrivent dans les politiques éducatives actuelles et dans les préoccupations des enseignants. Considérant le peu de travaux ayant porté sur l'enseignement du vocabulaire en contexte québécois, et dans la mesure où ce projet a été mené avec la collaboration de différents milieux scolaires et qu'il vise à répondre à des préoccupations professionnelles concrètes, il comporte des retombées importantes sur la formation et le perfectionnement professionnel, notamment en proposant aux enseignants des pratiques de classe novatrices en lien avec l'enseignement du vocabulaire dans une perspective de prise en compte des spécificités des élèves. Il permet également de mettre en lumière les pratiques les plus susceptibles de favoriser le développement du vocabulaire et de mieux définir les interventions didactiques et orthodidactiques liées à ce développement. Comme la compétence en lecture et en écriture est intimement liée à la réussite scolaire, ces pratiques éducatives peuvent favoriser la diplomation des élèves en difficulté, leur donnant ainsi davantage accès à la réussite personnelle et sociale.

6. RÉFÉRENCES :

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon* (4^e éd.). Blackwell.
- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire: analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil_Dominic_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Anctil, D. (2013). Le rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français du secondaire. Dans C. Garcia-Debanco, C. Masseron et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p. 251-272). Presses universitaires de Namur.
- Anctil, D. et Tremblay, O. (2016). Jouer au lexicographe: apprendre à définir. *Vivre le primaire*, 29, 66-67.
- Antidote, version 9 [logiciel] (2012). Montréal, Québec: Druide informatique.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C. et Boland, E. (2012). Teaching word-learning strategies. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2^e éd., p. 139-166). Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). Guilford Press.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W. et Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grade 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 141-163. [https://doi: 10.1007/s10936-009-9130-6](https://doi.org/10.1007/s10936-009-9130-6)
- Berthiaume, R., Anctil, D. et Daigle, D. (2020a). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire. *LIDIL*, 62. Prépublication. <https://doi.org/10.4000/lidil.8502>
- Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M. et Daigle, D. (2020b). *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire*. Chenelière Éducation.
- Berthiaume, R., Anctil, D. et Daigle, D. (2018). *L'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves de 4e année du primaire en contexte de classe ordinaire : évaluation d'un dispositif d'enseignement en fonction des caractéristiques des élèves* [rapport de recherche, FRQ-SC]. <http://www.fraqc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/vocabulaire-4e-primaire-rapport-R.Berthiaume.pdf/690e9197-1e64-4461-bb2e-0e7be3d9417d>
- Berthiaume, R. et Daigle, D. (2014). Are dyslexic children sensitive to the morphological structure of words when they read? The case of dyslexic readers of French. *Dyslexia*, 20(3), 241-260. [https://doi: 10.1002/dys.1476](https://doi.org/10.1002/dys.1476)
- Biemiller, A. (2001). Teaching vocabulary : Early, direct, and sequential. *American Educator*, 25(1), 24-28.
- 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.
- Blachowicz, C. L. Z. et Fisher, P. J. (2010). *Teaching vocabulary in all classrooms* (4^e éd.). Merrill-Prentice Hall.

- Blachowicz, C. L. Z. et Fisher, P. J. (2011). Best practices in vocabulary instruction revisited. Dans L. Mandel Morrow et L. B. Gambrell (dir.), *Best practices in literacy instruction* (4^e éd., p. 224-249). The Guilford Press.
- Bowers, P. N. et Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(5), 515–537. [https://doi: 10.1007/s11145-009-9172-z](https://doi.org/10.1007/s11145-009-9172-z)
- Britt, M. A., Rouet, J.-F. et Durik, A. (2018). *Literacy beyond text comprehension: a theory of purposeful reading*. Routledge.
- Caravolas, M. et Landerl, K. (2010). The influences of syllable structure and reading ability on the development of phoneme awareness: A longitudinal, cross-linguistic study. *Scientific Studies of Reading*, 14(5), 464-484. [https://doi: 10.1080/10888430903034804](https://doi.org/10.1080/10888430903034804)
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. et Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis*. Harvard University Press.
- Colé, P., Magnan A. et Grainger, J. (1999). Syllable-sized units in visual word recognition: Evidence from skilled and beginning readers of French. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 507-532.
- Collins Block, C. et Parris, S. R. (2008). *Comprehension instruction – Research-based best practices*. Guilford Press.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. et Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascades model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256.
- Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC). (2012). *PIRLS 2011. Le contexte au Canada. Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*.
- Cook, B. G., Smith, G. J. et Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education. Dans K. R. Harris, S. Graham et T. Urdan (dir.), *APA educational psychology handbook*, volume 1 (p. 493-528). American Psychological Association.
- Coyne, M. D., Capozzoli-Oldham, A. et Simmons, D. C. (2012). Vocabulary instruction for young children at risk of reading difficulties : teaching word meanings during shared storybook readings. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2^e éd., p. 51-71). Guilford Press.
- Cunningham, A. E. et O'Donnell, C. R. (2012). Reading and vocabulary growth. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2^e éd., p. 256-279). Guilford Press.
- Daigle, D. et Bastien, M. (2015). *Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire*. Rapport de recherche déposé auprès du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Daigle, D., Berthiaume, R., Costerg, A., Plisson, A., Ruberto, N. et Varin, J. (2020). Do all roads really lead to Rome? The case of spelling acquisition. *Reading & Writing*, 33(2), 313-328.
- Daigle, D., Berthiaume, R. et Demont, E. (2013). Procédures graphophonémiques et graphosyllabiques chez des lecteurs dyslexiques et des lecteurs sourds du primaire : l'effet de la tâche. *Language Awareness*, 22(3), 234-254. [https://doi: 10.1080/09658416.2012.701307](https://doi.org/10.1080/09658416.2012.701307)

- de Jong, P. F. et van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77. [https://doi: 10.1207/S1532799XSSR0601_03](https://doi:10.1207/S1532799XSSR0601_03)
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. et Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children : A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. [https://doi: 10.1080/19345740802539200](https://doi:10.1080/19345740802539200)
- Gambrell, L. B., Malloy, J. A. et Mazzoni, S. A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. Dans L. Mandel Morrow et L. B. Gambrell (dir.), *Best practices in literacy instruction* (4^e éd., p. 11-36). The Guilford Press.
- Giraud, H. et Grainger, J. (2000). Prime word frequency in masked morphological and orthographic priming. *Language and Cognitive Processes*, 15(4/5), 421-444.
- Giraud, H. et Grainger, J. (2001). Priming complex words: Evidence for supralexicalexical representation of morphology. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8(1), 127-131.
- Giraud, H. et Grainger, J. (2003). On the role of derivational affixes in recognizing complex words: Evidence from masked priming. Dans R.H. Baayen et R. Schreuder (dir.), *Morphological structure in language processing* (p. 209-232). Mouton de Gruyter.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language : moving from theory to practice. The Cambridge applied linguistics series*. Cambridge University Press.
- Graham, S., Morphy, P. et Harris, K. R. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal*, 45(3), 796-825. [https://doi: 10.3102/0002831208319722](https://doi:10.3102/0002831208319722)
- Hiebert, E. H. et Martin, L. A. (2009). Opportunity to read : A critical but neglected construct in reading instruction. Dans E. H. Hiebert (dir.), *Reading more, reading better* (p. 3-29). Guilford Press.
- Irwin, J. W. (2006). *Teaching reading comprehension processes*. Pearson.
- Johnston, F. R. (2000). Exploring classroom teachers' spelling practices and beliefs. *Literacy Research and Instruction*, 40(2), 143-155. <https://doi:10.1080/19388070109558339>
- Jongejan, W., Verhoeven, L. et Siegel, L. S. (2007). Predictors of reading and spelling abilities in first- and second-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 835-851. [https://doi: 10.1037/0022-0663.99.4.835](https://doi:10.1037/0022-0663.99.4.835)
- Kame'enui, E. J. et J. F. Baumann. (2012). *Vocabulary instruction. Research to practice*. Guilford Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the Construction—Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction. Dans D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors et R. B. Ruddell (dir.), *Theoretical Models and Processes of Literacy* (7^e éd., p. 178-203). Routledge.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge University Press.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2004). Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(1), 156-166.

- 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.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Progression des apprentissages Français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontres sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2012*. Repéré sur le site de l'organisme MELS : <http://www.mels.gouv.qc.ca/elevs/examens-et-epreuves/resultats-aux-epreuves-uniques-de-juin-2012/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Nagy, W. E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. Dans R. K. Wagner, A. E. Muse et K. R. Tannenbaum (dir.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (p. 52-77). Guilford Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (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* (Rapport n° 00-4769). Government Printing Office.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. et Harris, K. R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71, 137-148.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2013). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012*.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. (2e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal, Coll. Paramètres.
- Protopapas, A., Panagiotis, G. S., Sideridis, G. D. et Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33, 217-240. [https://doi:10.1080/02702711.2010.507626](https://doi.org/10.1080/02702711.2010.507626)
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536. [https://doi:10.1111/1467-9922.00193](https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193)
- 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* (p. 209-227). John Benjamins Publishing Company.

- Ruberto, N., Daigle, D. et Ammar, A. (2016). The spelling strategies of francophone dyslexic students. *Reading and Writing, 29*(4), 659-681. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9620-x>
- Schmitt, N., Jiang, X. et Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal, 95*(1), 26–43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S. et Bonnet, P. (1998). Reading and spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors. *Journal of experimental child psychology, 68*(2), 134-165. <https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2422>
- Stahl, S. A. et Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction : A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research, 56*(1), 72-110.
- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). Teaching word meanings. L. Erlbaum Associates, Coll. The Literacy teaching series.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading : Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Longman.
- Toglia, M. P. et Battig, W. F. (1978). *Handbook of semantic word norms*. L. Erlbaum Associates.
- Verhallen, M. et Shoonen, R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth graders. *Applied Linguistics, 19*(4), 452 -470. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.452>
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J. et Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading, 15*(1), 8-25. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.536125>
- Vikis-Freibergs, Vaira. (1976). Abstractness and Emotionality Values for 398 French Words. *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie, 30*(1), 22-30. <https://doi.org/10.1037/h0082041>
- Wagner, R. K., Muse, A. E. et Tannenbaum, K. R. (2007). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. Guilford Press.
- Ziegler, J. C. et Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*(1), 3-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>