

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vi
REMERCIEMENTS	viii
INTRODUCTION	9
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	12
1.1 MISE EN CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE.....	12
1.1.1 L'IMPORTANCE DU VOCABULAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE.....	12
1.1.2 LES DIFFICULTÉS LEXICALES DES ENFANTS AYANT UNE DYSPHASIE.....	13
1.1.3 L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE AUPRÈS DES ÉLÈVES AYANT UNE DYSPHASIE.....	15
1.2 QUESTION GÉNÉRALE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	16
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	18
2.1 LA DYSPHASIE.....	18
2.1.1 VERS UNE DÉFINITION DE LA DYSPHASIE.....	18
2.1.2 DÉFINITION DE LA DYSPHASIE.....	19
2.1.3 L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE POUR LES ENFANTS AYANT UNE DYSPHASIE.....	21
2.2 LE VOCABULAIRE.....	22
2.2.1 L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE.....	23
2.2.2 ENSEIGNEMENT IMPLICITE DU VOCABULAIRE.....	25
2.2.3 ENSEIGNEMENT EXPLICITE DU VOCABULAIRE.....	26
CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE	30
3.1 L'APPROCHE ÉPISTÉMOLOGIQUE PRIVILÉGIÉE.....	30
3.2 LE DEVIS DE L'ÉTUDE.....	31
3.2.1 DESCRIPTION DE L'ENSEIGNANTE.....	31
3.2.2 DESCRIPTION DU MILIEU.....	31
3.2.3 DÉROULEMENT ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	32
3.2.3.1 <i>Entrevue semi-dirigée</i>	32
3.2.3.2 <i>Observation non-participante</i>	33
3.2.3.3 <i>Artéfacts</i>	33
3.3 ANALYSE DES DONNÉES.....	34
3.4 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	35
CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS	36

4.1	LES TYPES DE MOTS ENSEIGNÉS.....	36
4.1.1	MOTS DE LA SEMAINE	36
4.1.2	MOTS RENCONTRÉS ACCIDENTELLEMENT	37
4.2	LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES PRÉDOMINANTES.....	38
4.2.1	L'ENSEIGNEMENT SPONTANÉ NON PLANIFIÉ.....	39
4.2.1.1	<i>Questionnement et discussion</i>	39
4.2.1.2	<i>La lecture interactive en dyade</i>	40
4.2.1.3	<i>Les jeux de table</i>	41
4.2.1.4	<i>Recours aux sens et à l'imagerie mentale</i>	42
4.2.2	L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE.....	42
4.2.2.1	<i>Les cartes de mots numériques</i>	45
4.3	LES ASPECTS DU VOCABULAIRE ENSEIGNÉ.....	47
4.3.1	LA FORME ORALE DU VOCABULAIRE	47
4.3.2	LA FORME ÉCRITE DU VOCABULAIRE	48
4.4	LES FACETTES DU VOCABULAIRE ENSEIGNÉ.....	50
4.4.1	LA FORME DES MOTS.....	50
4.4.2	LA SIGNIFICATION DES MOTS.....	50
4.4.3	L'USAGE DES MOTS	51
	CHAPITRE 5 L'ANALYSE DES RÉSULTATS	53
5.1	CONSTAT 1 : COMBINAISON DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE AUPRÈS D'ÉLÈVES DYSPHASIQUES.....	54
5.2	CONSTAT 2 : PRÉSENTATION DE NOUVEAUX MOTS RENCONTRÉS EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE.....	55
5.3	CONSTAT 3 : TYPES DE MOTS ENSEIGNÉS EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT SPONTANÉ NON PLANIFIÉ ET D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE	57
5.4	CONSTAT 4 : DIMENSIONS ET ASPECTS DU VOCABULAIRE SOLlicitÉS EN FONCTION DE L'INTENTION PÉDAGOGIQUE	58
	CONCLUSION	60
	LISTE DE RÉFÉRENCES	63
	ANNEXE 1 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION – ENSEIGNANTE	72
	ANNEXE 2 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION - PARENT	77
	ANNEXE 3 : SCHÉMA D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE - ENSEIGNANTE	82
	ANNEXE 4 : APPROBATION ÉTHIQUE	86

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Types de connaissance du vocabulaire	24
Figure 2 -Feuille d'étude recto sur les mots de vocabulaire de la semaine (29 mai 2017)	43
Figure 3 - Feuille d'étude verso sur les mots de vocabulaire de la semaine (29 mai 2017).....	44
Figure 4 - Tableau de l'enseignante lors de l'enseignement explicite des mots de vocabulaire de la semaine (29 mai 2017).....	45
Figure 5 - Carte de mots (recto) réalisée par un élève (30 mai 2017)	46
Figure 6 - Carte de mots (verso) réalisée par un élève (30 mai 2017)	46
Figure 7 - Banque de mots complétée par les élèves lors d'une tempête d'idées en situation d'écriture.....	49

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OOAQ	Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec

À mes parents

REMERCIEMENTS

Au cours de cette grande aventure de rédaction, plusieurs moments d'incertitude, de démotivation et d'épuisement sont survenus. Toutefois, j'ai eu la chance d'obtenir à chaque moment de précieux conseils, mais également des encouragements inconditionnels de mon entourage. Je considère qu'il est impossible de passer sous silence le soutien de ma directrice de mémoire, Constance Lavoie. Merci de ta compréhension et de ta patience face à tous mes changements. Tu as toujours su trouver le bon mot au bon moment. Je me suis sentie appuyée et comprise dans toutes les étapes de ce processus. Merci d'avoir cru en mon potentiel à réaliser toujours plus.

Je tiens à remercier mes parents pour leur soutien constant. Si avant tout, j'ai réussi à croire en moi, c'est bien parce que vous y avez cru depuis le tout début. Dans vos yeux, j'ai vu une si grande fierté, une fierté qui m'a permis de dépasser les limites que certains m'ont mises. Ce mémoire est le résultat de mes efforts, mais également des vôtres. Merci d'avoir mis de côté vos rêves pour les vivre dans les miens. Merci maman d'avoir mis toute cette énergie à défendre mes besoins et merci à toi papa de m'avoir permis de m'instruire sans compter. Je tiens également à remercier mon amoureux qui m'a réconforté dans mes doutes et qui a su mettre un brin d'humour dans tous les moments plus sombres. Il est maintenant le temps de penser à nous et surtout à ce nouveau projet familial. Si ces quelques pages ont vu le jour, c'est probablement grâce à toi.

INTRODUCTION

Le langage est d'une grande importance dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en contexte scolaire. Pour certains élèves, le développement du langage se retrouve compromis et ceci engendre des difficultés dans l'apprentissage du langage oral et écrit résultant à des retards scolaires. Parmi ceux-ci se trouvent les élèves ayant un trouble primaire du langage aussi appelé dysphasie. Ce trouble neurologique peut affecter le plan expressif ou affecter simultanément le plan expressif et réceptif du langage. Plus spécifiquement, la dysphasie s'observe par des atteintes variables de plusieurs composantes du langage, dont la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique (Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2004). Le développement du vocabulaire est l'une des principales difficultés des élèves ayant une dysphasie puisque la capacité à identifier et à produire des mots écrits est atteinte (Bishop & Adams, 1990; de Weck & Marro, 2010). Par conséquent, la compréhension en lecture et la production écrite de textes (St-Pierre, Dalpé, et al., 2010) se trouvent compromises.

Considérant que le vocabulaire représente l'une des principales composantes associées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (National Early Literacy Panel, 2008b) et que les élèves ayant une dysphasie possèdent certaines vulnérabilités quant à leur apprentissage du vocabulaire, il s'avère important de prioriser l'enseignement des mots. Comme les élèves ayant une dysphasie ont des difficultés langagières durables et résistantes à la rééducation (de Weck & Marro, 2010; Gérard, 1993), il est nécessaire de s'interroger sur les pratiques d'enseignement efficaces du vocabulaire qui pourrait améliorer leur réussite scolaire. Plusieurs auteurs (Cellier, 2008; Neuman, 2011; Vancomelbeke, 2004) affirment que l'enseignement du vocabulaire est souvent insuffisant et inefficace. À cet effet, Piérart (2004) ajoute que très peu d'études portent sur le développement et l'apprentissage

de la compétence lexicale. Cette étude peut alimenter les enseignants de niveau primaire de stratégies d'enseignement du vocabulaire prenant appui sur des données de la recherche en science de l'éducation.

Compte tenu de ce qui précède, ce projet de recherche présente une étude de cas portant sur les pratiques d'enseignement du vocabulaire d'une enseignante en classe de langage du primaire. Ce mémoire comporte deux objectifs : il vise à connaître les pratiques reliées à l'enseignement du vocabulaire auprès des élèves dysphasiques et à analyser les pratiques d'enseignement du vocabulaire de cette enseignante.

Le premier chapitre fait d'abord état de l'importance du vocabulaire dans la réussite scolaire des élèves. Les difficultés lexicales des élèves ayant une dysphasie et la complexité de l'apprentissage du vocabulaire pour ces élèves sont ensuite exposées. Une question et deux objectifs de recherche concluent ce chapitre. Le deuxième chapitre définit d'une part, la dysphasie et, d'autre part, l'apprentissage du vocabulaire pour les élèves ayant une dysphasie. Par ailleurs, la notion de vocabulaire et d'enseignement-apprentissage du vocabulaire est détaillée dans cette section. Le troisième chapitre dresse un portrait du cadre méthodologique utilisé dans ce projet de recherche. En plus de présenter la position épistémologique qualitative/interprétative exploitée, il porte sur le devis méthodologique de la recherche qui inclut une description des participants et du milieu, des instruments de collecte de données et des méthodes d'analyse de données utilisées. Au quatrième chapitre, l'ensemble des résultats recueillis grâce aux trois instruments de collecte de données est présenté et contribue à alimenter les deux objectifs poursuivis. Le chapitre cinq décrit les quatre principaux constats issus de cette recherche à la lumière des résultats obtenus et du cadre théorique ciblé. Des recommandations sont aussi formulées pour optimiser l'enseignement du vocabulaire auprès des élèves ayant une dysphasie. Enfin, la conclusion

rappelle la problématique de cette recherche, soulève ses limites et résume ses principaux résultats tout en suggérant certaines pistes de recherches futures

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 MISE EN CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE

1.1.1 L'IMPORTANCE DU VOCABULAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

Le National Reading Panel (2000) affirme que le vocabulaire joue un rôle important dans la compréhension en lecture. En 2008b, le National Early Literacy Panel présentait également une méta recension des écrits scientifiques indiquant l'importance du vocabulaire dans le développement de la lecture et soulignait qu'il est l'une des cinq principales variables associées à la réussite en lecture et en écriture au préscolaire. D'après les propos de Kaiser, Roberts et McLeord (2011) et Neuman (2011), les enfants ayant un faible vocabulaire ou des difficultés à comprendre des mots et des phrases sont davantage à risque de présenter des difficultés en lecture durant leur cheminement scolaire. Neuman (2011) ajoute que sans un vocabulaire suffisamment développé à l'oral, l'élève risque de développer davantage de difficultés à comprendre des concepts complexes ou des mots plus spécifiques ou techniques.

Bien que ces informations démontrent l'importance du vocabulaire dans le développement de la lecture et l'écriture, des données reflètent les habiletés en français de notre société actuelle. À cet effet, le Conseil canadien sur l'apprentissage (2008) présente un portrait concernant la littératie des Canadiens : les taux de littératie sont faibles chez presque la moitié des adultes canadiens (48 %). Cette problématique se reflète également au Québec puisque 49 % des individus âgés de 16 à 65 ans présentent des difficultés en

lecture et parmi ces derniers 800 000 adultes sont analphabètes (Fondation pour l'alphabétisation, 2012). La Fondation pour l'alphabétisation (2012) souligne que l'une des principales causes de l'analphabétisme est les difficultés d'apprentissage. Certes, l'apprentissage et la compréhension de la langue orale et écrite représentent davantage un défi considérable pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

1.1.2 LES DIFFICULTÉS LEXICALES DES ENFANTS AYANT UNE DYSPHASIE

Devant les faits exposés précédemment, l'enseignement du vocabulaire est d'une grande importance et l'est particulièrement auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en raison de leurs besoins et de leurs caractéristiques (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), 2007). Parmi les EHDA se trouvent les élèves ayant une déficience langagière (code 34). Au Québec, ce code de difficulté englobe différents troubles comme la dysphasie aussi appelée trouble primaire du langage (MELS, 2007). Les élèves ayant une dysphasie éprouvent des difficultés langagières durables et résistantes à la rééducation (de Weck & Marro, 2010; Gérard, 1993) qui influencent l'apprentissage du vocabulaire. Les statistiques de l'éducation du Québec (2010-2011) rapportent que 7913 élèves ont une déficience langagière dans les réseaux d'enseignement public et privé de niveaux primaire et secondaire, ce qui représente environ 4.5 % de la clientèle EHDA (MELS, 2012). Les données du MELS (2012) permettent également de constater une augmentation massive de 37 % d'élèves ayant reçu la codification de déficience langagière entre l'effectif scolaire de 2006-2007 et 2010-2011. Ces données pourraient éventuellement permettre de cibler des interventions en enseignement du vocabulaire pour cette population d'élève.

Les élèves ayant une dysphasie rencontrent des difficultés sur le plan lexical (Leonard & Deevy, 2004). En effet, plusieurs auteurs affirment que le lexique des élèves ayant une dysphasie est restreint comparativement aux enfants du même âge (de Weck & Marro, 2010; Piérart, 2004). Les études de Hick et al. (2002) ainsi que celles de Nash et Donaldson (2005) ont démontré que les difficultés que vivent ces enfants, en lien avec l'apprentissage de nouveaux mots, sont fort importantes et que le développement du vocabulaire est significativement plus lent que celui d'enfants du même âge. Gray (2004) ajoute que les élèves ayant une dysphasie ont parfois besoin d'être exposés deux fois plus souvent à un même mot avant de pouvoir le comprendre ou le produire. Certes, le développement du vocabulaire représente l'une des plus importantes difficultés chez ces derniers (Bishop & Adams, 1990; de Weck & Marro, 2010). Une faiblesse plus ou moins marquée de l'un ou plusieurs des aspects du langage risque fort de se répercuter d'emblée sur le développement des différentes compétences associées à la lecture et à l'écriture, d'autant plus si ces limitations sont persistantes dans le temps (St-Pierre, Dalpé, et al., 2010). Ces lacunes sur le plan langagier des élèves ayant une dysphasie ont des répercussions importantes sur les apprentissages, notamment, sur l'identification des mots écrits et sur la compréhension en lecture (Bishop & Adams, 1990; de Weck & Marro, 2010; Dorothy & Catherine, 1990). Selon Roseberry-McKibbin (2007), 80 % des élèves ayant une dysphasie ont des difficultés en lecture autant sur le plan de l'identification des mots que sur le plan de la compréhension en lecture. St-Pierre et ses collaborateurs (2010) soulignent que la dysphasie affecte les compétences en lecture et indiquent aussi que l'orthographe et la production écrite de textes peuvent être atteintes. La recension des écrits portant sur le lexique des élèves atteints demeure le parent pauvre dans la recherche scientifique, et ce, autant en anglais qu'en français (Piérart, 2004). La recherche s'intéresse davantage aux limites grammaticales des élèves ayant une dysphasie malgré les difficultés marquées à apprendre, à comprendre et à utiliser les mots (Leonard & Deevy, 2004). En ce sens, Piérart

(2004) explique ce manque d'écrits scientifiques par le fait que les difficultés lexicales sont plus discrètes comparativement à celles sur les plans phonologique ou morphosyntaxique.

1.1.3 L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE AUPRÈS DES ÉLÈVES AYANT UNE DYSPHASIE

Les écrits scientifiques reconnaissent deux pratiques d'enseignement du vocabulaire. D'une part, certains auteurs considèrent que l'enseignement explicite du vocabulaire est un choix pertinent qui correspond davantage aux besoins des élèves ayant une dysphasie. À cet effet, ils affirment qu'un enseignement intentionnel (explicite) de mots ciblés comme les listes de mots ou la famille de mots serait davantage approprié pour ces élèves. L'enseignement de mots ciblés est l'une des interventions les plus efficaces dans l'apprentissage du vocabulaire, mais aussi dans la compréhension en lecture (Graves, 2006; Vadasy & Nelson, 2012). L'étude de Laufer et Shmueli (1997) indique que l'enseignement de mots ciblés permet une meilleure mémorisation puisque que l'attention de l'apprenant est centrée uniquement sur ceux-ci. Contrairement à l'enseignement du vocabulaire par la lecture (implicite) où l'enfant peut être distrait en raison de la compréhension globale du texte. En effet, Coyne, Simmons, Kame'enui et Stoolmiller (2004) soulignent que pour les élèves ayant un faible vocabulaire, l'enseignement implicite (lecture d'histoire) n'est pas aussi bénéfique que pour ceux détenant un vocabulaire plus riche. Harris, Golinkoff et Hish-Pasek (2011) soutiennent également que les élèves ayant des habiletés langagières moins développées profiteraient d'un enseignement explicite en raison de leurs difficultés à inférer le sens des mots. L'apprentissage intentionnel aurait ainsi une influence positive sur l'apprentissage du vocabulaire chez les élèves ayant des difficultés langagières (Coyne et al., 2004). Vadasy et Nelson (2012) ainsi que Cunningham (2005), quant à eux, croient davantage à l'apprentissage accidentel (implicite). Cette méthode se définit lorsque l'individu développe son vocabulaire sans que celui-ci soit exposé intentionnellement à des mots. D'ailleurs,

nombreux chercheurs (Cunningham, 2005; Cunningham & Stanovich, 1998) s'entendent sur le fait que la lecture est une manière efficace pour développer le vocabulaire puisqu'elle offre un contexte d'apprentissage informel, stimulant et enrichissant. De plus, la quantité de mots vus en contexte de lecture n'est pas restreinte comparativement à l'enseignement explicite de mots ciblés.

Bien que ces deux méthodes soient pertinentes dans le développement du vocabulaire de l'élève ayant des limitations langagières, certains auteurs (Godard, Chapleau, & Gagné, 2015; Marulis & Neuman, 2010; Nash & Donaldson, 2005; National Reading Panel, 2000; Vadasy & Nelson, 2012) affirment que la combinaison de ces deux méthodes (explicite et implicite) aurait des effets positifs sur l'apprentissage du vocabulaire. En ce sens, inspiré de l'étude de Wasik et Bond (2001), l'étude québécoise réalisée par Godard et al. (2015) auprès d'une classe de langage de préscolaire montre que la lecture d'histoire à voix haute combinée à l'enseignement de mots ciblés améliorent significativement le vocabulaire. Plus spécifiquement, les résultats de cette étude ont démontré une amélioration considérable du vocabulaire réceptif et des réseaux sémantiques.

1.2 QUESTION GÉNÉRALE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Considérant les informations précédentes, il est essentiel d'intervenir intensivement et spécifiquement dans le développement d'un vocabulaire plus riche et plus large chez les élèves, ainsi, ils comprendront plus facilement le langage écrit (Neuman, 2011; Vadasy & Nelson, 2012). Ces propos sont d'autant plus importants auprès d'élèves ayant une dysphasie étant donné leurs difficultés sur le plan lexical (Piérart, 2004; St-Pierre, Giroux, & Pascal, 2010). Toutefois, comme le mentionnent Cirrin et Gillam (2008) et Steele et Mills (2011), les recherches qui s'interrogent sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire

auprès des élèves ayant une dysphasie sont peu nombreuses. Il est donc nécessaire de se questionner sur les pratiques d'enseignement en classe de langage. À cet effet, ce constat mène à un questionnement général de recherche : *Quelles sont les pratiques d'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves dysphasiques en classe de langage de niveau primaire ?* Compte tenu du questionnement soulevé, les objectifs de ce projet sont :

1. Connaître les pratiques reliées à l'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves dysphasiques en classe de langage du primaire ;
2. Analyser les pratiques reliées à l'enseignement du vocabulaire auprès de ces élèves

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Plusieurs concepts sont impliqués dans l'enseignement du vocabulaire auprès des élèves présentant un trouble primaire du langage aussi appelé dysphasie. Ce cadre théorique abordera les deux principaux concepts de cette recherche : le trouble primaire du langage et l'enseignement du vocabulaire.

2.1 LA DYSPHASIE

2.1.1 VERS UNE DÉFINITION DE LA DYSPHASIE

Depuis de nombreuses années, les troubles d'acquisition du langage occasionnent de maintes interrogations autant pour les cliniciens que pour les chercheurs puisqu'ils sont pluriels et très complexes. D'ailleurs, aucun consensus international n'est encore atteint quant à une définition commune de la dysphasie (Pillière, 2010) et quant à la terminologie de ce trouble. Leonard (1998) définit la dysphasie par une limitation significative du langage. Les définitions actuelles démontrent la grande variabilité des critères de diagnostic (Leclercq & Leroy, 2012). En effet, certaines définitions utilisent les critères d'exclusion. Comme mentionné par Gérard (1993, 2002) et Schwartz (2011), le trouble du langage doit être spécifique et par conséquent, ne doit pas être relié uniquement à un déficit auditif, moteur ou sensoriel, à une malformation des organes phonatoires, à un retard intellectuel, à un trouble envahissant du développement, à une carence affective ou éducative ou à des lésions cérébrales. La définition par évolution est également utilisée, c'est-à-dire que le diagnostic de dysphasie se confirme à partir d'une observation pendant un certain laps de temps des habiletés langagières de l'enfant. D'ailleurs, plusieurs auteurs considèrent que la conclusion de dysphasie ne peut être émise qu'après une période d'intervention et qu'elle ne peut être faite avant l'âge de quatre ans. Avant cet âge, les experts parlent plutôt de retard de langage. D'autres définitions emploient des critères d'inclusion tel que proposé par Gérard (1993) et

Mazeau (1999) qui reposent sur des incapacités. Ces définitions démontrent d'une part la spécificité des troubles langagiers et, d'autre part, leur sévérité et leur persistance. L'obtention d'un diagnostic de dysphasie est notamment fondée sur des critères d'inclusion (sévérité et persistance) et des critères d'exclusion (spécificité). Selon Leclercq et Leroy (2012) ainsi que Leclercq et Maillart (2014) des données récentes remettent en question la pertinence et l'applicabilité de ces critères. En dépit d'autres terminologies utilisées dans la littérature anglophone et francophone (specific language impairment, developmental language disorder, trouble primaire du langage et trouble spécifique du développement du langage) et la variabilité des critères de diagnostic de ce trouble, le terme dysphasie est utilisé dans l'ensemble du mémoire.

2.1.2 DÉFINITION DE LA DYSPHASIE

En 2004, l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ) propose une définition de la dysphasie qui respecte la grande hétérogénéité interindividuelle des troubles, la variabilité temporelle du portrait clinique, la persistance des troubles, la faible possibilité d'évolution sans intervention et les situations de handicap occasionnées sur les plans personnel, social, scolaire et professionnel (Leclercq & Leroy, 2012). Voici la définition de la dysphasie proposée par l'OOAQ (2004) :

Trouble primaire du langage, dans les sphères expressive ou expressive et réceptive, qui s'observe par des atteintes variables affectant le développement de plus d'une composante du langage, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique. En plus d'une hétérogénéité des manifestations de ce trouble d'un individu à l'autre, il se caractérise, chez un même individu, par sa persistance, la variabilité du portrait clinique dans le temps, de même que par une forte probabilité qu'il y ait peu d'évolution sans intervention. La dysphasie est souvent accompagnée d'autres signes et peut aussi coexister avec d'autres déficiences. La dysphasie a des répercussions qui peuvent entraver le développement et le fonctionnement de l'individu sur les plans personnel, social, scolaire et professionnel. Par conséquent, la dysphasie engendre des situations de handicap et des préjudices variables pour l'individu et son entourage selon les circonstances et à tous les âges de la vie (p. 5).

En d'autres termes, chaque personne ayant reçu le diagnostic de dysphasie est différent et peut présenter des manifestations variables au cours de son développement. Comme le mentionne de Weck et Marro (2010) et Mazeau (2003) le trouble primaire du langage existe sous deux différentes formes : la dysphasie expressive, la dysphasie expressive et réceptive. La forme expressive atteint uniquement la production du langage et la forme expressive et réceptive (compréhension du message) combine les deux simultanément. De plus, les auteurs de Weck et Marro (2010) ainsi que Friedmann et Novogrodsky (2007) affirment que ce trouble affecte le développement de différents niveaux langagiers : phonologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique. En ce sens, il existe plusieurs profils de dysphasie, car ces composantes linguistiques peuvent être combinées. Les degrés de sévérité de chaque composante peuvent varier chez un même individu. Ce trouble neurologique est régulièrement accompagné de troubles associés, notamment certains déficits cognitifs (abstraction, généralisation, transfert, attention et mémoire) (de Weck & Marro, 2010), comportementaux, moteurs (coordination, motricité fine et grossière) et perceptuels. La dysphasie est un trouble persistant qui se modifie au cours du développement de l'enfant. (Leclercq & Leroy, 2012) et la coexistence d'autres problématiques est également possible (Beaulieu & Buttiens, 2005). Par conséquent, l'évaluation et le diagnostic se doivent d'être longitudinaux et différentiels (retard simple de langage, symptômes d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité, dyspraxie) (Beaulieu & Buttiens, 2005; George, 2007; Leclercq & Leroy, 2012).

Considérant l'importance du vocabulaire dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (National Early Literacy Panel, 2008a; Vadasy & Nelson, 2012) ainsi que les retards importants et les difficultés lexicales des enfants ayant une dysphasie (Gray, 2004; Hick et al., 2002; Nash & Donaldson, 2005; Parsons et al., 2005; Piérart, 2004), la notion de vocabulaire est définie et les difficultés lexicales des personnes ayant une dysphasie sont exposées.

2.1.3 L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE POUR LES ENFANTS AYANT UNE DYSPHASIE

L'apprentissage du vocabulaire représente une tâche complexe pour l'élève ayant une dysphasie en raison de leurs importantes difficultés langagières autant réceptive qu'expressive. Notamment, de nombreux auteurs affirment que les enfants ayant une dysphasie ont un lexique déficitaire sur le plan qualitatif et quantitatif (Leonard & Deevy, 2004; Osman, Shohdi, & Aziz, 2011; Soares-Boucaud, Labruyère, Jery, & Georgieff, 2009). En d'autres mots, l'étendue et la profondeur du vocabulaire sont limitées, ce qui engendre certaines lacunes à l'oral comme à l'écrit. Les difficultés lexicales se présentent sous des problèmes d'évocation lexicale (Piérart, 2004). En effet, l'enfant ayant une dysphasie souffre régulièrement d'un manque de mots, par conséquent, la fluence verbale (blocage ou hésitation) est perturbée. De plus, les enfants ayant une dysphasie font souvent l'utilisation de circonlocutions c'est-à-dire qu'ils emploient fréquemment des termes généraux pour nommer un objet quelconque. À titre d'exemple, l'enfant peut utiliser le mot chose au lieu de nommer le mot précis. Cette lacune se rapporte à la *connaissance organisée sans mot approprié* (3) que définit Kibby (1995) puisque l'élève s'est fait l'action, mais il ne connaît pas le mot qu'il exprime sous sa forme orale ou écrite. Ce terme général peut être utilisé dans plusieurs circonstances, ce qui peut être un indice que le vocabulaire est peu varié (de Weck & Marro, 2010; Leclercq & Leroy, 2012). L'enfant ayant une dysphasie peut également présenter des problèmes de persévération, ainsi il ne peut s'empêcher de redire constamment le même mot quand il tente d'en dire un autre (Piérart, 2004).

Leonard et Deevy (2004) ainsi que Parsons et ses collaborateurs (2005) précisent que les enfants ayant une dysphasie éprouvent des difficultés dans l'apprentissage, la compréhension et l'utilisation des mots. Plus précisément, les études de Hick et ses collaborateurs (2002) et de Nash et Donaldson (2005) confirment ces propos en démontrant que l'apprentissage de nouveaux mots chez les élèves ayant une dysphasie se fait plus tardivement comparativement à des enfants du même âge.

L'étude de Riches, Tomasello et Conti-Ramsden (2005) met en évidence, dans l'acquisition du verbe auprès des élèves ayant une dysphasie, l'importance de la fréquence de présentation et du délai entre l'exposition. En effet, les élèves ayant une dysphasie apprendraient davantage lorsque les présentations sont espacées (18 expositions sur quatre jours) contrairement à une exposition répétée sur un seul jour (18 expositions sur une même séance). Tout comme l'apprentissage des verbes, les notions abstraites représentent également un défi important dans la compréhension lexicale des élèves ayant une dysphasie. Notamment, celles se rapportant aux émotions, aux sentiments et aux inférences (Osman et al., 2011). Il est donc essentiel d'employer des pratiques pédagogiques efficaces qui répondront aux besoins des élèves ayant des difficultés lexicales persistantes.

2.2 LE VOCABULAIRE

D'après Polguère (2008), la notion de vocabulaire peut être étudiée sous deux volets : le vocabulaire d'un individu et le vocabulaire d'un texte. Le vocabulaire d'un individu « *est le sous-ensemble du lexique d'une langue donnée contenant les lexies de cette langue que maîtrise l'individu en question* » (Polguère, 2008, p. 73). Le vocabulaire d'un texte se définit par l'ensemble des mots utilisés dans un texte ou un ensemble de textes, un texte oral ou écrit ou un texte impliquant un locuteur unique ou un ensemble de locuteurs (Polguère, 2008). Tout comme la définition proposée par Polguère (2008), Legendre (2005) définit le vocabulaire d'un individu ainsi : « *ensemble des mots que connaît un individu et dont il peut disposer pour entrer en communication avec autrui; bagage lexical d'un individu* » (Legendre, 2005, p. 1449).

Considérant les définitions suggérées par ces auteurs, le vocabulaire est considéré comme étant le nombre d'unités (lexie ou mot) de la langue que maîtrise un individu. En opposition avec celle du vocabulaire, la notion de lexique d'une langue est plutôt définie par

l'entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue. En se référant à ces notions distinctes du vocabulaire et du lexique, il est impossible pour une personne de maîtriser tout le lexique d'une langue. Cependant, il lui est possible d'enrichir et d'augmenter son vocabulaire provenant de ce lexique.

2.2.1 L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

L'apprentissage du vocabulaire peut être étudié sous différents angles. En effet, il peut être étudié à l'oral (mots entendus ou parlés) et à l'écrit (mots lus et écrits) (Kibby, 1995). Le langage, tout comme le vocabulaire, peut être également abordé sous le volet réceptif ou expressif (Graves, 2006; Hiebert & Kamil, 2005; Vadasy & Nelson, 2012). Le vocabulaire réceptif est celui compris à l'oral ou à l'écrit et le langage expressif est les mots produits à l'oral ou à l'écrit.

La connaissance d'un mot implique l'enseignement-apprentissage de plusieurs de ses facettes comme la forme, la signification et l'usage (Nation, 2001). En ce sens, la connaissance de la forme signifie connaître sa phonologie, son orthographe et sa morphologie. La signification, quant à elle, se rapporte à connaître les concepts du mot, mais aussi les associations entre d'autres mots. La connaissance des structures grammaticales, des autres mots qui peuvent l'accompagner et des contraintes (fréquence et registre de langue) reliées à son emploi font partie de l'usage du mot. Pour Vadasy et Nelson (2012), deux concepts sont à considérer pour qu'un énoncé soit lu ou entendu correctement : l'étendue (breadth) et la profondeur (depth) du vocabulaire. L'étendue du vocabulaire, associée au versant réceptif du langage, représente la quantité de mots que connaît un individu. La profondeur du vocabulaire réfère à la connaissance (signification) et à l'utilisation appropriée de mots (usage). Elle est également associée au versant expressif du vocabulaire. Plus précisément, Craik et Lockhart (1972) proposent une approche portant sur la profondeur du traitement. Ces derniers stipulent qu'un stimulus peut être analysé à deux

niveaux de traitement différents : les niveaux superficiels traitent les caractéristiques physiques et sensorielles des mots. Les niveaux profonds exigent des analyses et des manipulations sur la signification ou des associations à des images et expériences passées qui se rattachent au stimulus (Craik & Lockhart, 1972). Cette approche démontre que plus le stimulus est analysé à un niveau profond, plus la rétention (la mémorisation) de ce dernier sera durable comparativement, à une analyse superficielle. À titre d'exemple, la mémorisation d'un mot aura plus d'impact si l'enseignante tient compte de la définition du mot ou d'une expérience liée à celui-ci, comparativement à la typographie (mot écrit en lettre majuscule) ou à la sonorité (mot qui rime avec un autre mot) que propose l'analyse superficielle. Bien que la définition et l'expérience reliées au mot soient d'une grande importance dans la mémorisation, la fréquence d'exposition d'un mot a aussi une influence sur sa rétention. Notamment, les auteurs (Graves, 2006; Vadasy & Nelson, 2012) affirment que la connaissance en profondeur d'un mot à l'écrit ou à l'oral s'améliore à la suite d'une exposition nouvelle et répétée. Plus spécifiquement, Nation (2001) souligne que l'acquisition d'un nouveau mot exige cinq à vingt rencontres avec le mot.

Kibby (1995) suggère un modèle détaillé de la connaissance du vocabulaire écrit et oral qui correspond à l'évolution du vocabulaire d'un individu (figure 1).

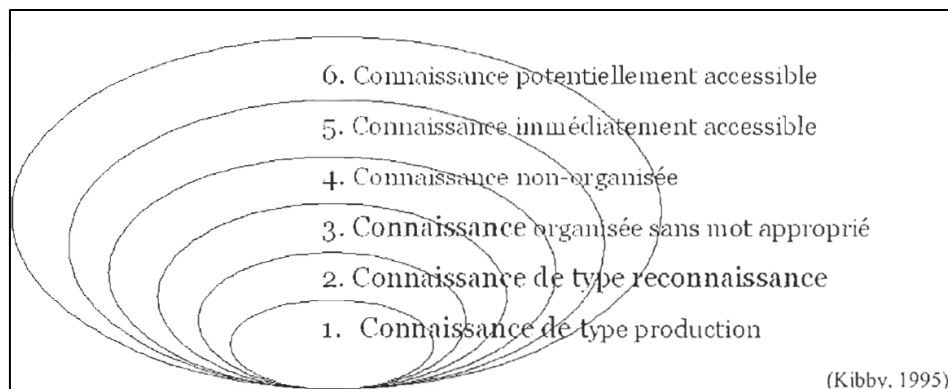


Figure 1 - Types de connaissance du vocabulaire
Source : Kibby, 1995

La connaissance de type production (1) réfère aux mots utilisés dans les productions orales et écrites (Kibby, 1995). À cet effet, les mots sont connus sous leur forme, leurs significations et leur usage. Ce type de connaissance peut être attribué à la notion de vocabulaire expressif. *La connaissance de type reconnaissance (2)* fait référence à un concept qui est connu, mais qui n'est pas employé à l'écrit ou à l'oral par l'individu, il est abordé souvent en termes de vocabulaire réceptif. *La connaissance organisée sans mot approprié (3)* est celle d'un individu connaissant bien un concept, mais qui ne sait pas le mot qui le représente (forme). À titre d'exemple, la plupart des enfants et adultes savent qu'ils possèdent deux petites lignes entre la partie inférieure du nez et la partie supérieure de la lèvre par conséquent, ils ne savent pas que le mot qui correspond à cette partie du corps est philtrum. *La connaissance non organisée (4)* réfère à un individu ayant une connaissance incomplète du concept (signification) et dont sa compréhension n'est pas globale. Par exemple, l'apprenant cherche le mot cadence dans le dictionnaire toutefois, plusieurs autres termes musicaux sont employés pour définir ce mot. L'apprenant est incapable de comprendre le concept cadence, car il ne maîtrise pas les autres mots relatifs à la musique. *La connaissance immédiatement accessible (5)* représente celle d'un individu ayant les connaissances sous-jacentes nécessaires pour comprendre le nouveau concept, mais dont un enseignement est nécessaire pour qu'il comprenne en profondeur le concept. Enfin, *la connaissance potentiellement accessible (6)* signifie qu'un individu doit recevoir un enseignement au sujet des concepts sous-jacents à l'apprentissage d'un concept complètement nouveau. Par exemple, un professeur de sciences doit enseigner le concept de chromosome, ce dernier doit d'abord expliquer les concepts sous-jacents comme l'ADN (acide désoxyribonucléique) et le gène avant de définir le mot chromosome.

2.2.2 ENSEIGNEMENT IMPLICITE DU VOCABULAIRE

Ce type d'enseignement aussi appelé accidentel s'apprend dans un contexte naturel.

Selon Cunningham (2005), Cunningham et Stanovich (1998) et Vadasy et Nelson (2012), l'apprentissage implicite du vocabulaire se fait grâce à une exposition aux mots, sans que ceux-ci soient nécessairement enseignés. En d'autres mots, pour développer le vocabulaire implicite, l'individu doit être exposé à des mots sans que ceux-ci soient ciblés ou choisis par l'enseignant dans une situation d'enseignement explicite. D'après Cunningham (2005) et Vadasy et Nelson (2012), le vocabulaire s'apprend en grande partie de façon accidentelle.

Cunningham et Stanovich (1998) affirment que la lecture représente une façon efficace de développer le vocabulaire de manière accidentelle, car elle permet à l'individu d'être exposé à de nouveaux mots. Bien que la lecture est un moyen pertinent pour développer l'étendue du vocabulaire, il est nécessaire de faire un enseignement systématique du vocabulaire pour développer la profondeur (Giasson, 2011). La lecture est considérée comme un moyen déterminant dans l'apprentissage implicite du vocabulaire, les périodes d'interaction comme la causerie représentent également un moyen à privilégier dans l'apprentissage naturelle des mots (Bond & Wasik, 2009) .

2.2.3 ENSEIGNEMENT EXPLICITE DU VOCABULAIRE

L'enseignement explicite du vocabulaire consiste à un enseignement structuré et systématique de mots. Hulstijn (2001) ajoute que l'apprentissage intentionnel (explicite) se définit comme toute activité qui vise à émettre des informations lexicales à la mémoire. National Reading Panel (2000) affirme qu'enseigner de manière explicite des stratégies d'apprentissage permet aux élèves d'approfondir la signification de nouveaux mots. De plus, de nombreux scientifiques reconnaissent que l'enseignement de mots ciblés est une intervention efficace pour l'apprentissage et le développement du vocabulaire auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Beck & McKeown, 2004; Graves, 2006; Vadasy & Nelson, 2012). Beck et McKeown (2004) ajoutent que ce type d'enseignement est davantage pertinent lorsque les mots ciblés sont utiles pour l'élève. Plus spécifiquement,

l'étude de Laufer et Shmueli (1997) indique que l'enseignement de mots ciblés permet une meilleure mémorisation puisque l'attention de l'apprenant est centrée uniquement sur ceux-ci. Contrairement à l'enseignement du vocabulaire par la lecture où l'enfant peut être distrait en raison de la compréhension globale du texte. Bien que le type d'enseignement soit important pour l'apprentissage du vocabulaire, le choix des mots est également à considérer (Kameenui & Baumann, 2012). Il est donc nécessaire de sélectionner les mots qu'ils sont plus susceptibles de rencontrer dans des textes. Beck, McKeown et Kucan (2013) proposent de catégoriser les mots selon trois niveaux de fréquence : les mots *Tier One* sont analysés comme les plus fréquents dans le langage oral. Les élèves peuvent les rencontrer et les apprendre eux-mêmes par la conversation. Les mots *Tier Two* quant à eux, ils sont peu communs dans la conversation, mais bien présents dans le langage écrit. Il s'agit d'un mot qui exprime un concept et ils apparaissent régulièrement dans différents textes. Ce niveau possède un potentiel pédagogique intéressant, car ces mots sont rencontrés dans divers contextes et peuvent avoir plusieurs significations. Par exemple, le mot sortir détient plusieurs significations en fonction du contexte de la phrase :

- 1) Il peut sortir son chien dehors;
- 2) Les fleurs ont commencé à sortir;
- 3) Il est sorti du lit;
- 4) Elle s'est sortie d'affaires.

Les mots se situant dans la catégorie *Tier Three* sont rencontrés à basse fréquence. Ces mots sont applicables à des domaines spécifiques ou à des domaines académiques. À titre d'exemple, le mot photosynthèse appartient au domaine de la science et est habituellement enseigné dans le cadre de cette discipline. De nombreux auteurs affirment que les mots de hautes fréquences (*Tier two*) sont considérés comme des mots judicieux à enseigner (Beck, McKeown, & Kucan, 2005; Beck et al., 2013; Hiebert & Kamil, 2005; Kameenui & Baumann, 2012). À cet effet, Beck et ses collaborateurs (2005) ajoutent que cette catégorie de mots permet aux élèves de construire des représentations riches et de créer des liens avec d'autres mots ou concepts. Biemiller (2005) et Hiebert et Kamil (2005)

s'entendent pour dire que les mots de hautes fréquences sont plus concrets et peuvent être appris à travers des expériences quotidiennes.

L'enseignement explicite regroupe plusieurs pratiques d'enseignement telles que l'enseignement des familles de mots, des listes de mots, des cartes de mots, etc. Parmi celles-ci, la pratique pédagogique carte de mots répond à la théorie du double codage que propose Dodwell, Paivio et Desrochers (1971). Cette théorie démontre que la mémorisation est davantage efficace lorsque le terme est encodé à la fois sous forme imagée et sous forme verbale. Notamment, Laufer et Shmueli (1997) affirment que cet enseignement doit être orienté vers la qualité du processus, et non la quantité, c'est-à-dire que le contexte doit être personnalisé et que l'enseignant doit utiliser des informations verbales et imagées.

Pour les enfants à risque d'éprouver des difficultés en lecture et ayant un faible bagage lexical, l'enseignement implicite n'est pas suffisant. De ce fait, ces derniers ont besoin davantage de rencontrer les mots dans des contextes variés et de façon intensive afin de les manipuler pour les intégrer à leur vocabulaire (Nash & Donaldson, 2005; Parsons et al., 2005; Vadasy & Nelson, 2012). Coyne et ses collaborateurs (2004) ainsi que Hart et Risley (1995) ont démontré que l'enseignement implicite n'est pas suffisant pour les élèves ayant un vocabulaire faible comme les élèves issus de milieux défavorisés et les élèves possédant des difficultés langagières. Certains auteurs ajoutent que les élèves ayant des habiletés langagières moins développées profiteraient davantage de situations favorisant l'enseignement explicite en raison de leurs difficultés à inférer le sens des mots inconnus (Harris et al., 2011).

Bien que l'étendue et la profondeur lexicale du vocabulaire représentent une lacune importante chez les élèves ayant une dysphasie (Leonard & Deevy, 2004; Osman et al., 2011; Soares-Boucaud et al., 2009), ce projet de recherche se consacre aux pratiques d'enseignement du vocabulaire d'une enseignante. Il sera donc important de relever quel

type d'enseignement (explicite, implicite ou mixte) est utilisé auprès de cette classe. Plus spécifiquement, sous quelles dimensions (vocabulaire oral/écrit) et sous quelles facettes (usage, forme, signification) le vocabulaire est enseigné. Les types de mots seront également abordés au cours de cette étude.

ClicCours.com

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette section expose tout d'abord l'approche épistémologique utilisée dans le cadre de cette recherche. Par la suite, le devis de l'étude est présenté. Ce devis comprend une description de l'enseignante et du contexte dans lequel cette étude a été réalisée. Les instruments de mesure utilisés ainsi que le mode de collecte et d'analyse des données font également partie de ce chapitre.

3.1 L'APPROCHE ÉPISTÉMOLOGIQUE PRIVILÉGIÉE

D'entrée de jeu, cette recherche vise à établir le portrait des pratiques d'enseignement d'une enseignante d'expérience auprès d'élèves dysphasiques en classe de langage de niveau primaire. Elle s'inscrit donc dans un cadre épistémologique qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011). L'approche qualitative, comme le soulignent (Paillé & Mucchielli, 2012) se définit en un discours pour reformuler, expliquer ou théoriser les témoignages, les expériences ou les phénomènes. Dans le cas de cette étude, l'approche qualitative s'avère celle à privilégier puisqu'elle permet de connaître et d'analyser les pratiques d'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves ayant une dysphasie. Par ailleurs, le courant interprétatif est également à considérer dans ce projet de recherche, car l'étudiante-chercheuse interprète les pratiques de l'enseignante. Considérant la question et les objectifs de cette recherche, l'étude de cas s'apparente le mieux. En effet, selon Yin (2014), l'étude de cas permet d'analyser un phénomène dans son contexte de vie réelle en employant des sources d'informations multiples. L'utilisation de plusieurs méthodes de collectes de données dont l'entrevue semi-dirigée, l'observation non-participante et les artefacts permettront une complémentarité des méthodes (Merriam, 1988). Cette triangulation des méthodes a permis de réduire le biais de validité que peut représenter une étude de cas.

3.2 LE DEVIS DE L'ÉTUDE

3.2.1 DESCRIPTION DE L'ENSEIGNANTE

En s'intéressant aux pratiques d'enseignement du vocabulaire d'une enseignante en classe de langage de niveau primaire, l'étudiante-chercheuse a choisi un échantillon de convenance. Plusieurs raisons ont incité l'étudiante-chercheuse à opter pour ce type d'échantillon. D'une part, l'enseignante a été sélectionnée en fonction de critères d'inclusion qui répondent aux objectifs et au contexte de l'étude (Savoie-Zajc, 2011). D'autre part, il existe une relation sociale qui est déjà établie entre cette enseignante et l'étudiante-chercheuse et cette relation facilitera la communication et l'échange d'information. En effet, comme le mentionne, Savoie-Zajc (2011), la qualité de l'échange dépend de la qualité de la relation qui s'établit entre les deux personnes ainsi la relation de confiance préétablie permet d'obtenir des échanges pertinents en contexte harmonieux. Plus spécifiquement, l'enseignante retenue pour cette entrevue est une enseignante native de la région de la Mauricie ayant comme formation un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale et une technique en éducation à l'enfance. Elle enseigne depuis sept ans, dont quatre ans dans la même classe de langage avec les mêmes élèves à quelques exceptions près. Elle est inscrite à un certificat en intervention psychosociale. Elle assiste et participe également chaque année à des colloques sur l'éducation.

3.2.2 DESCRIPTION DU MILIEU

Cette étude a été réalisée dans la région administrative de la Mauricie, plus spécifiquement dans la commission scolaire de l'Énergie. Le milieu est considéré comme un milieu défavorisé. En effet, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015), l'école concernée se classe au 9^e rang décile d'après l'indice de milieu socio-économique

(10^e rang décile étant considéré comme le plus défavorisé). En ce qui concerne la classe, cette dernière est hétérogène en raison des écarts des revenus familiaux, de la présence importante de la culture autochtone et des différents âges des élèves. Cette classe multiâge regroupe 6 élèves âgés entre 9 et 11 ans ayant reçu le diagnostic de dysphasie. Plus spécifiquement, le groupe est composé d'un élève de première année, trois élèves de deuxième année et deux élèves de troisième année. Parmi eux, trois élèves sont Autochtones et ils ont comme deuxième langue, l'atikamekw. Cette classe est organisée en fonction du niveau de l'élève, l'enseignante différencie quotidiennement sa pédagogie en travaillant en sous-groupe. Elle enseigne aussi en grand groupe lorsqu'il s'agit de notions qui rejoignent tous les élèves. De plus, une orthophoniste est attirée à cette classe. Le rôle de celle-ci se traduit par une visite hebdomadaire en classe d'environ 60 minutes. L'orthophoniste travaille principalement le langage oral et les expressions. La collaboration entre ces deux professionnels se fait de manière régulière.

3.2.3 DÉROULEMENT ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

3.2.3.1 *Entrevue semi-dirigée*

Dans le but de connaître les pratiques d'enseignement du vocabulaire de l'enseignante, trois instruments de mesure seront utilisés. Tout d'abord, il était pertinent de discuter avec celle-ci. Une entrevue semi-dirigée (annexe 3) a donc été réalisée le 26 mai 2017. Le choix de cet outil de collecte se justifie par le fait que l'entretien se devait d'être ouvert tout en respectant les différents thèmes du cadre théorique. L'entretien semi-dirigé a permis également à l'étudiante-chercheuse d'ajuster ses questions pendant le déroulement de l'entretien. Prenant en considération le cadre théorique, les thèmes abordés étaient : les types de mots, le type d'enseignement et les facettes et les dimensions du vocabulaire enseigné. L'entretien comprenait 30 questions et d'autres ont été ajoutées au cours de celui-ci. Il était donc nécessaire de diriger l'entrevue (Savoie-Zajc, 2011). D'ailleurs, ce type d'interaction permet d'obtenir une compréhension plus fine des pratiques d'enseignement de

l'enseignante. Ce type d'entretien a permis également à l'étudiante-chercheuse d'éclaircir certaines questions et de s'assurer d'obtenir des réponses complètes et exhaustives. L'entretien s'est réalisé dans la classe de l'enseignante ainsi cette dernière a pu appuyer ses propos avec le matériel pédagogique présent en classe. L'entretien a duré environ 90 minutes. Les données collectées ont été enregistrées à partir d'un support audionumérique.

3.2.3.2 Observation non-participante

Dans un second temps, les pratiques effectives de l'enseignante ont été observées. Plus spécifiquement, l'étudiante-chercheuse a observé cinq périodes d'enseignement du vocabulaire dans lesquelles l'enseignante utilisait différentes pratiques d'enseignement discutées au cours de l'entretien semi-dirigé. Comme le souligne Savoie-Zajc (2011), les observations peuvent s'amorcer avec des points de repère en tête ou des définitions conceptuelles, mais c'est réellement sur le site même que le chercheur raffine son outil d'observation. À cet effet, l'étudiante-chercheuse s'est fondée sur le cadre théorique et sur les propos tenus lors de l'entrevue semi-dirigée pour orienter initialement ses notes d'observations. Les périodes d'enseignement observées ont été déterminées préalablement avec l'enseignante. Celles-ci étaient d'une durée approximative de 30 à 60 minutes chacune. Les moments d'observation ont varié en fonction des dispositions des élèves et des périodes de la journée. Par exemple, les élèves sont davantage concentrés le matin donc l'enseignante utilise davantage l'enseignement à ce moment de la journée. En considérant ces faits, l'étudiante-chercheuse a observé quatre périodes le matin et une en après-midi. Au cours des observations, l'étudiante-chercheuse a tenu un journal de bord dans le but de prendre des notes descriptives, méthodologiques et personnelles liées à sa recherche (Deslauriers, 1991). Le journal de bord a permis d'assurer la validité des données collectées.

3.2.3.3 Artéfacts

Au cours des périodes d'observations, des artéfacts (affiches, matériels de l'enseignante, matériels et productions d'élèves) ont été photographiés par l'étudiante-

chercheuse et l'enseignante. Les artefacts ont permis de s'assurer de l'intégrité des faits observés. Ces artefacts sont accompagnés d'une description de la pratique de l'enseignante. De cette manière, il a été possible de vérifier la fidélité et la validité des propos émis par l'entrevue. Ces trois méthodes de recherche, l'entretien semi-dirigé, les observations non-participantes et les artefacts ont permis de répertorier les pratiques d'enseignement du vocabulaire de cette enseignante qui travaille auprès d'élèves ayant une dysphasie.

3.3 ANALYSE DES DONNÉES

Les cinq fichiers audio ont été codés par thématique à l'aide du logiciel d'analyses qualitatives informatisé NVivo. Ce logiciel a permis d'une part de classer les informations et, d'autre part, de mettre en relation certaines informations et de les comparer.

Considérant les différentes données recueillies et l'utilisation du cadre théorique, l'analyse inductive modérée est la stratégie d'analyse qui a été privilégiée pour répondre aux objectifs de cette recherche (Savoie-Zajc, 2011). Plus spécifiquement, l'étudiante-chercheuse s'est servie des définitions du cadre théorique pour faire l'analyse de ses résultats. En ce sens, une méthode proposant différents types d'annotations se nommant l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012) a été utilisée. Toujours selon ces auteurs, la thématization est une opération préliminaire dans laquelle passe toute analyse qualitative. Ce type de méthode a permis de regrouper des informations selon les trois thèmes abordés dans le cadre théorique et lors de l'entrevue, soit 1) les types de mots, 2) les approches pédagogiques et les dimensions et 3) les facettes du vocabulaire étudié. Par la suite, il était nécessaire de mettre en relation ces différentes informations recueillies pour analyser les pratiques d'enseignement du vocabulaire employées par l'enseignante. Le processus de catégorisation proposé par Van der Maren (1996) a permis de traiter les données qualitatives en les regroupant. Plus précisément, toujours selon cet auteur, il est pertinent « *de réduire, à condenser, la collection des éléments. On y parvient en mettant en relief les traits communs et généraux, les éléments qui se répètent, et en dégageant les structures ou les*

organisations qui peuvent apparaître dans les données » (p. 448). Les deux méthodes proposées ont permis de connaître et d'analyser les pratiques d'enseignement du vocabulaire de l'enseignante à ce projet et ainsi répondre à la question de recherche.

3.4 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Dans le but d'assurer la protection de l'enseignante et de respecter les mesures éthiques qui régissent la recherche scientifique, les politiques de déontologie de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) ont été respectés (certification d'éthique 602.500.02, annexe 4). En ce sens, la participante a complété le formulaire d'information et de consentement (annexe 1). Comme cette étude se déroule dans une classe primaire et que les enfants sont d'âge mineur, un formulaire d'information et de consentement a été signé par le titulaire de chaque enfant (annexe 2). Les données recueillies sont conservées sur des fichiers informatisés sur un disque dur externe sous clé. Les données qualitatives seront enregistrées sur la base de données Nvivo sécurisée par un mot de passe sur l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse. Les productions d'élèves et les photos sont conservées dans un classeur verrouillé au local de recherche de Constance Lavoie de l'UQAC. Après sept ans, toutes les données seront détruites de l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse et du classeur de la directrice du mémoire.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Ce chapitre se consacre à la présentation des résultats obtenus à la suite de l'utilisation de trois instruments de mesure dont une entrevue semi-dirigée, cinq périodes d'observation non-participante et l'utilisation d'artéfacts de l'enseignante et des élèves. Il est important de rappeler que les objectifs de ce projet de recherche sont de connaître et analyser les pratiques reliées à l'enseignement du vocabulaire d'une enseignante en classe de langage de niveau primaire. Ce chapitre est divisé en fonction des thèmes mentionnés dans la section précédente. Les résultats concernant les types de mots enseignés sont tout d'abord exposés. Ensuite, les approches pédagogiques utilisées par l'enseignante sont présentées et les résultats liés aux dimensions du vocabulaire ainsi qu'aux facettes du vocabulaire enseignées concluront cette section du chapitre.

4.1 LES TYPES DE MOTS ENSEIGNÉS

4.1.1 MOTS DE LA SEMAINE

Selon les propos de l'enseignante, les mots sélectionnés à l'étude proviennent de la liste orthographique du MELS (2014). Elle mentionne avoir préalablement créé des listes de mots en fonction des thèmes et du niveau de l'élève. L'enseignante soutient que les mots de la liste orthographique enseignés sont principalement des mots de hautes fréquences. Plus spécifiquement, elle explique que certains de ces mots ne sont pas reconnus par l'élève en raison de leurs difficultés à mémoriser l'entité du mot et leur signification. Elle doit donc de nouveau enseigner ceux-ci en tenant compte parfois de la forme (écrite et orale), du sens et de l'usage. Pour certains élèves de niveau première année, les mots de hautes fréquences ne sont pas toujours reconnus à l'écrit donc l'enseignante déclare qu'elle doit encore les enseigner. À ce sujet, elle déclare : « *Dernièrement, j'ai dû réexpliquer le mot adore, car*

certains élèves m'ont dit que je ne leur avais jamais montré. Pourtant, c'est un mot de première année que nous avons déjà vu ensemble à plusieurs reprises. »

Au cours de la collecte de données sur la période de la présentation des mots de la semaine, l'enseignante a présenté ceux-ci sous la thématique des aliments. Les mots de la semaine pour les élèves de deuxième année étaient : « *banane, café, carotte, fruit, légume, orange, patate et nature* » (cahier d'écriture de l'élève, 29 mai 2017). Selon la liste orthographique du MELS (2014), ces mots sont tous classés niveau deuxième année et comme tous les mots provenant de cette liste, ils sont considérés de hautes fréquences. Il est également possible de constater qu'il s'agit des mots appartenant tous à la même classe de mots, des noms communs.

4.1.2 MOTS RENCONTRÉS ACCIDENTELLEMENT

Lors de l'entrevue, l'enseignante a également mentionné enseigner le sens de mots polysémiques moins usuels lorsqu'elle aborde d'autres matières que le français. Celle-ci affirme qu'elle doit prendre le temps d'expliquer ces nouveaux sens pour que l'élève puisse mieux comprendre le contenu de la matière. Elle précise lors de l'entrevue : « *La semaine passée, nous étions en science et nous devions lire un texte portant sur la formation des flocons de neige et j'ai dû expliquer que les flocons étaient faits d'aiguilles. Les élèves croyaient que c'était de vraies aiguilles de couture. J'ai donc présenté une image des aiguilles et expliqué brièvement la signification scientifique de ce mot pour que les élèves comprennent leur texte* » (enseignante, 26 mai 2017). Dans cette situation, l'enseignante a précisé les diverses significations que possède ce mot pour que l'élève puisse avoir une représentation juste de celui-ci en fonction du contexte dans lequel il est utilisé (usage). De plus, elle ajoute que les mots plus complexes (basse fréquence) sont aussi importants pour développer leurs connaissances générales. Au cours de la collecte de données, il a été possible d'observer l'enseignement de mots peu fréquents autant à l'écrit qu'à l'oral, et ce,

environ trois fois par période d'observation (journal de bord, 29, 30, 31 mai, 1, 2 juin 2017). Dans certains cas, ces mots sont vus dans des périodes d'enseignement planifiées et dans d'autres, ils sont vus par le biais d'exercices individuels. À titre d'exemple, lors de la période sur la phrase du jour en grand groupe, l'enseignante utilise le mot troubadour (journal de bord, 31 mai 2017) dans une phrase écrite au tableau interactif. Ce mot est considéré comme un mot peu fréquent relié à une autre époque. Lors de période sur le jeu éducatif *Mont à mots*, l'enseignante emploie le mot alpiniste (journal de bord, 2 juin 2017). Elle a donc débuté une discussion sur la signification du mot pour que les élèves puissent bien comprendre la question du jeu.

Bien que l'enseignante accorde une importance pédagogique à tous les types de mots, les observations ont montré qu'elle enseigne majoritairement des noms communs. De plus, elle insiste quotidiennement sur l'enseignement des mots peu fréquents considérant le nombre de fois que l'élève est exposé volontairement à ces mots de vocabulaire au courant de la semaine autant à la maison qu'en classe. L'enseignante considère que ces mots sont rencontrés régulièrement à l'écrit donc elle trouve nécessaire que les élèves puissent les reconnaître rapidement. Aussi, les observations ont démontré que les questions spontanées des élèves sont orientées davantage sur les mots peu fréquents.

4.2 LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES PRÉDOMINANTES

Dans le cadre de l'entretien, l'enseignante déclare privilégier le développement du vocabulaire par l'enseignement mixte puisqu'elle dit faire de l'enseignement explicite et de l'enseignement implicite durant la semaine. Plus spécifiquement, selon ses propos, l'apprentissage accidentel des mots se fait lors des périodes de lecture seule, des moments de causeries, de jeux et lors des ateliers. Celle-ci ajoute que l'enseignement explicite se fait habituellement le lundi lors de la présentation des mots de vocabulaire de la semaine. L'enseignante indique également que l'enseignement spontané concorde davantage à son

enseignement, car elle doit s'arrêter régulièrement pour discuter de la signification de certains mots dans différentes matières.

4.2.1 L'ENSEIGNEMENT SPONTANÉ NON PLANIFIÉ

D'après les dires de l'enseignante lors de l'entretien, elle peut avoir recours à de nombreuses reprises à l'enseignement du vocabulaire spontané non planifié dans une journée, car les élèves posent beaucoup de questions sur les mots, et ce, dans des contextes dans lesquels l'intention pédagogique n'était pas l'enseignement des mots. À ce propos, elle déclare : « *le vocabulaire est une bonne lacune et ça revient au quotidien. Je ne peux pas deviner, parfois on travaille tous ensemble en univers social et on va quand même arrêter et on va prendre le temps d'expliquer les mots et revenir en grand groupe* ». Notamment, celle-ci ajoute : « *C'est naturel. Honnêtement, juste avec les questions d'élèves sur les mots, j'ai répondu à environ neuf questions au cours de la journée, et ce, dans toutes les matières.* »

4.2.1.1 Questionnement et discussion

Elle estime qu'il est courant d'avoir des discussions sur les mots en grand groupe. Lorsque les élèves rencontrent un nouveau mot, elle explique que le questionnement en grand groupe est pertinent pour déterminer la signification. Toujours selon ses propos, elle questionne ses élèves sur leurs connaissances antérieures, sur les mots de même famille, sur les synonymes et sur la classe de mots. Au cours de la période de l'analyse de phrases, l'enseignante lit une phrase et vérifie la compréhension de chaque mot avec l'élève dans le but qu'il détermine la classe de mots de chaque mot qui compose la phrase. Cette séquence d'enseignement en sous-groupe démontre les propos de l'enseignante concernant les approches qu'elle privilégie :

L'élève : « *Pour mieux renifler, le renard rusé a mis son museau dans le terrier du lièvre?* »

L'enseignante : « *Hier, on a parlé de la signification du mot rusé. Est-ce que tu te souviens ce que ça veut dire le mot rusé?* »

L'élève : « *Qui sent.* »
 L'enseignante : « *Rusé veut dire qui sent.* »
 L'enseignante : « *Quand on dit que quelqu'un est rusé?* »
 L'élève : « *Content, fâché.* »
 L'enseignante : « *Qui va être intelligent. Il va faire des plans donc il va avoir des bonnes idées.* »
 L'enseignante : « *Que veut dire renifler? Quand tu as le rhume, je vais te dire vas te moucher au lieu de renifler.* »
 L'enseignante : « *C'est quoi un museau?* »
 L'élève : « *C'est un nez.* »
 L'enseignante : « *Les humains ont un nez et les animaux ont un museau. Ton chien à un museau ou un nez?* »
 L'élève : « *Un museau.* »
 L'enseignante : « *Donc il a mis son museau dans le terrier du lièvre. C'est quoi un terrier?* »
 L'élève : « *Ça peut être son habitat, son territoire.* »
 L'enseignante : « *Donc, un terrier c'est un trou dans la terre. Maintenant, est-ce que tu es capable de fermer tes yeux et de voir l'image dans ta tête pendant que je lis la phrase ?* »
 L'enseignante : « *Moi je me questionne, comment as-tu vu le lièvre dans ta tête? Ça ressemble à quoi un lièvre?* »
 L'élève : « *Ça ressemble à un lapin.* »
 L'enseignante : « *Le lièvre va souvent rester dans le bois et le lapin va rester à la ferme.* »

Dans cet extrait, il est possible de constater que le questionnement entre l'enseignante et l'élève est présent et que celle-ci répond elle-même à ses questions à certains moments. L'enseignante fait référence aux connaissances antérieures de l'élève pour déterminer la signification de divers mots. Aussi, elle utilise les mots de la phrase dans d'autres contextes pour amener l'élève à mieux comprendre la signification. Les synonymes ainsi que l'image mentale sont employés pour faciliter la compréhension de la phrase et de certains mots. À la lumière de toutes les données recueillies, la discussion a été une pratique courante autant individuellement, en sous-groupe et en grand groupe. À cet effet, cette pratique a été utilisée par l'enseignante au moins une fois à chaque période d'observation.

4.2.1.2 La lecture interactive en dyade

Durant l'entrevue, elle mentionne également exploiter la lecture sous différents angles pour travailler le vocabulaire. À titre d'exemple, elle nomme la lecture en dyade soit entre élèves, soit avec l'enseignante. Elle nomme également la lecture d'histoire interactive sur la tablette tactile. Elle précise que certaines applications expliquent au cours de l'histoire des nouveaux mots. Au cours de la période d'observation, l'enseignante accompagne l'élève

dans sa lecture et celle-ci le questionne sur la signification de certains mots, sur sa compréhension des passages de l'histoire et des images ou lui demande de prédire les péripéties de l'histoire. L'élève est questionné également sur les synonymes des mots : « *Que peut-on dire à la place du mot rigole?* », et sur des expressions idiomatiques : « *Mime-moi ce que veut dire tordre de rire?* ». Ces observations démontrent que le questionnement entre l'élève et l'enseignante est présent.

4.2.1.3 Les jeux de table

Le jeu fait également partie des pratiques nommées par l'enseignante. Elle précise que parfois l'orthophoniste ou elle joue à certains jeux de groupe avec les élèves. Certains de ces jeux ont comme intention pédagogique uniquement le vocabulaire et d'autres, le vocabulaire est travaillé accidentellement. Lors du jeu de table *Mont à Mots*, plusieurs questions provenant des cartes à jouer permettaient à l'enseignante de travailler les mots sous différents aspects, dont le réseau de sens thématique. À titre d'exemple, l'élève devait trouver des mots qui appartiennent à la catégorie des meubles d'une maison :

L'élève : « *Une commode.* »

L'enseignante : « *C'est quoi une commode ?* »

L'élève : « *C'est comme un meuble que tu peux ranger des choses et mettre des accessoires.* »

L'enseignante : « *Souvent une commode c'est dans une chambre. On peut appeler ça un bureau et c'est fait en hauteur et ça l'a des tiroirs.* »

L'enseignante dessine la commode.

L'élève : « *Ce n'est pas ça que je parle.* »

L'enseignante : « *Tu peux aller le dessiner au tableau.* »

L'élève dessine la commode.

L'enseignante : « *Donc tu as une commode qui est faite en largeur. Tu vois, on a le même mot, mais nous n'avons pas la même image en tête.* »

Bien que l'intention pédagogique initiale était de créer un réseau de mots relié à la catégorie des meubles en grand groupe, l'enseignante a demandé à l'élève une description du mot commode et elle lui propose de l'illustrer. De cette façon, elle utilise plusieurs sens chez l'élève pour exprimer la signification du mot.

4.2.1.4 Recours aux sens et à l'imagerie mentale

Lors de l'entrevue, l'enseignante indique : « *J'essaie de faire affaire à mes cinq sens comme l'évocation, le dessin, ceux qui sont visuels, les écrire, les couleurs.* » À cet effet, à plusieurs reprises, l'imagerie mentale est utilisée par l'enseignante pour déterminer le sens des mots. À titre d'exemple, l'enseignante demande à l'élève d'illustrer le mot commode. Dans d'autres situations, elle demande aux élèves de fermer les yeux afin qu'ils puissent se créer une image mentale comme dans l'exemple de la phrase : « *pour mieux renifler, le renard rusé a mis son museau dans le terrier du lièvre* » (journal de bord, 1 juin 2017). Elle peut également leur demander de relire la phrase pour déterminer la signification du mot. L'analyse des résultats démontre que ces pratiques pédagogiques sont utilisées autant lors du questionnement et de la lecture en dyade que lors des jeux de table.

4.2.2 L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Pendant l'entrevue, l'enseignante explique toutes les étapes de sa démarche d'enseignement explicite. Tout d'abord, les élèves doivent coller les mots de la semaine dans leur cahier d'écriture et en faire une lecture seule. Toujours dans le même cahier en sous-groupe de niveau, ils regardent les lettres que comportent les mots pour mettre en couleur celles qui sont muettes. Après, ils dessinent un bonhomme à côté du mot pour déterminer s'il est féminin ou masculin. Dans le cas où il s'agit d'un mot peu fréquent ayant plusieurs significations, les élèves dessinent la signification voulue par l'enseignante. Ils ont un espace pour inscrire la classe de mots à côté de chacun des termes.

Par la suite, ils doivent retranscrire ces mots et leur classe de mots sur la feuille de leçon (figures 2 et 3) et inscrire chacune des particularités des mots. Dans un premier temps, les élèves doivent mettre en rouge les voyelles et en bleu les consonnes. Dans un deuxième temps, ils doivent écrire les mots dont il y a une lettre muette et identifier les mots dont il y a un son qu'ils reconnaissent. Ils doivent déterminer toutes autres particularités

orthographiques que comportent les mots. À la fin, le groupe conclut à une constance orthographique si la liste orthographique s'y prête.

: Mots de vocabulaire (300 mots = ± 9 mots/semaine pour 35 semaines)

Semaine du _____ au _____

Les mots	La classe de mots	Les mots	La classe de mots
1. banane	n.	7. patate	n.
2. café	n.	8. nature	n.
3. carotte	n.	9.	
4. fruit	n.	10.	
5. légume	n.	11.	
6. orange	n.	12.	

q e i o u y qu'on n'entend pas

Écris les voyelles des mots : 1, 2, 3 et 4	Écris les consonnes des mots : 1, 2, 3 et 4	Mots avec une lettre muette
1. banane	1. banane	fruit
2. café	2. café	
3. carotte	3. carotte	
4. fruit	4. fruit	

Mots avec un son	Mots avec un son	Mots avec une lettre muette
fruit		

Figure 2 -Feuille d'étude recto sur les mots de vocabulaire de la semaine (29 mai 2017)

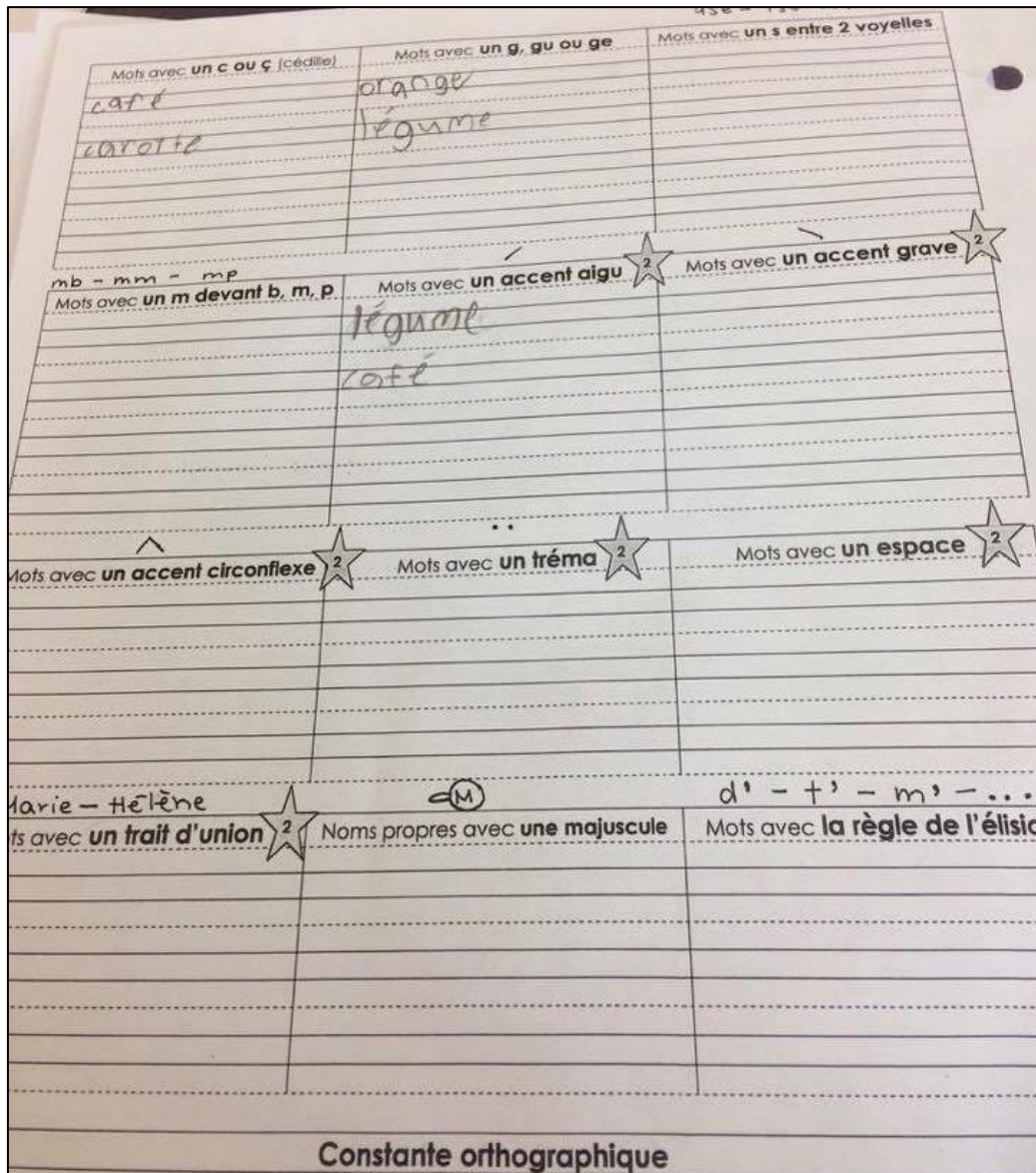


Figure 3 - Feuille d'étude verso sur les mots de vocabulaire de la semaine (29 mai 2017)

Les données collectées lors des observations démontrent que cette démarche est respectée lors de la présentation des mots de vocabulaire. Au cours de cette démarche, l'enseignante inscrit les mots sur un tableau (figure 4) donc l'élève peut vérifier s'il a fait des erreurs orthographiques. Une discussion est entamée sur chaque mot et leurs particularités orthographiques et les élèves peuvent s'entraider. Il a été également possible d'observer que les élèves reconnaissent leurs difficultés. À titre d'exemple, un élève sait qu'il confondra le « b » et le « d » dans le mot banane donc il a lui-même encerclé cette lettre et dessiné une bedaine au-dessus de cette lettre (journal de bord, 29 mai 2017). Une fois la feuille

complétée, l'enseignante rencontre chaque élève individuellement pour vérifier si la feuille de leçon a été bien remplie. Elle revient avec eux sur la lecture de certains mots en tenant compte de leurs difficultés potentielles. Ce travail porte essentiellement sur la forme écrite des mots à l'étude.

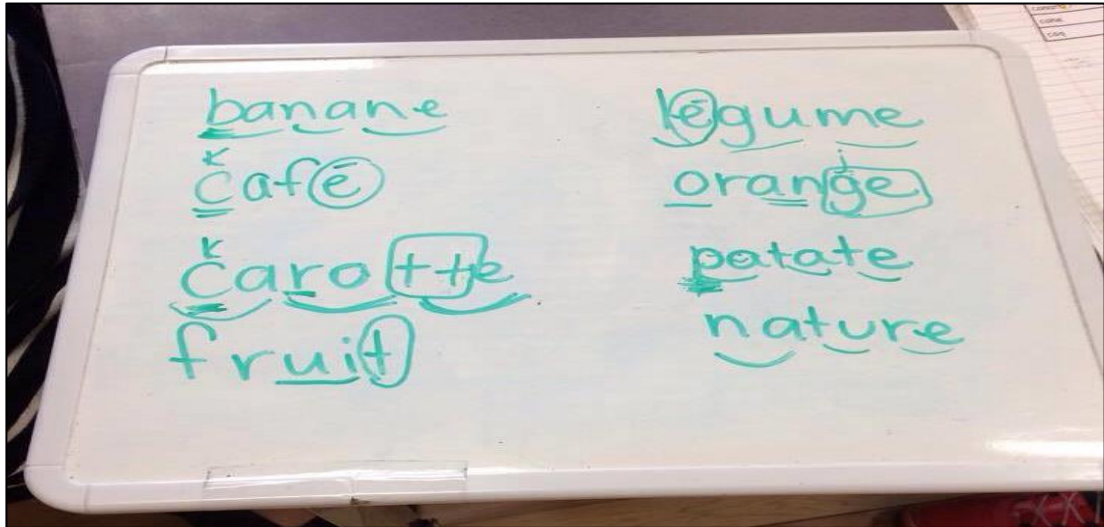


Figure 4 - Tableau de l'enseignante lors de l'enseignement explicite des mots de vocabulaire de la semaine (29 mai 2017)

4.2.2.1 Les cartes de mots numériques

L'utilisation de l'application *Flashcards* est également une pratique pédagogique employée par l'enseignante pour travailler les mots par le jeu. Cette application permet à l'élève de créer lui-même une carte de mot numérique. Plus spécifiquement, l'élève peut choisir une image pour illustrer le mot et peut avoir la possibilité d'écrire des informations sur son sens, sa forme et son usage. Elle mentionne en entrevue que cette application permet de varier la présentation des mots et lorsqu'elle utilise *Flashcards* : « je vais chercher un autre type d'intérêt chez les élèves ». Lors de la cueillette de données, il a été possible d'observer un moment où les élèves devaient travailler sur l'application *Flashcards* (journal de bord, 30 mai 2017). Après les indications de l'enseignante, les élèves devaient créer une carte de mots en inscrivant un mot de vocabulaire de la semaine (figure 5). Par la suite, ils devaient soit dessiner une image qui représente le mot, soit choisir une image (figure 6) sur internet. À la fin, les élèves devaient enregistrer le mot à l'oral directement sur la carte de mot numérique. Lorsque ces étapes ont été réalisées pour chacun des mots de vocabulaire de la

semaine, les élèves devaient écrire trois phrases dans leur cahier d'écriture tout en reprenant ces mots ou directement au verso de la carte de mot (figure 6). Une fois le travail terminé, ils pouvaient jouer aux jeux que propose l'application. Par exemple, l'élève peut travailler des associations entre les mots et les images, épeler des mots, faire des mots croisés, jouer à un jeu de mémoire avec ces mêmes mots et les écouter.

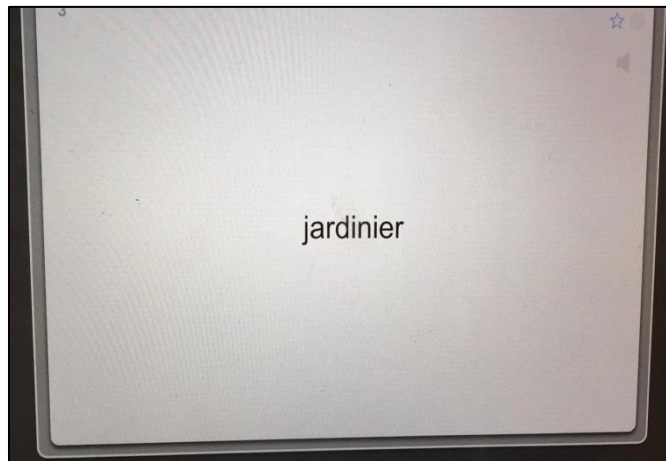


Figure 5 - Carte de mots (recto) réalisée par un élève (30 mai 2017)

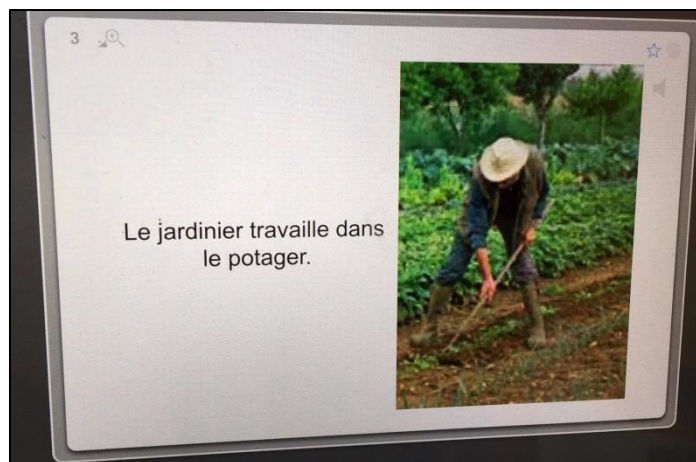


Figure 6 - Carte de mots (verso) réalisée par un élève (30 mai 2017)

En somme, en considérant les propos de l'enseignante pendant l'entrevue ainsi que les données collectées lors des périodes d'observation, il est possible de relever que l'enseignante emploie régulièrement l'enseignement explicite à la suite d'une situation d'apprentissage non planifiée dans sa pratique en raison des questions spontanées des élèves, et ce, lorsqu'elle enseigne en grand groupe, en sous-groupes ou lorsqu'ils travaillent

individuellement. Plus spécifiquement, la discussion sur les mots est une pratique pédagogique utilisée quotidiennement par l'enseignante dans les situations où les élèves ont des questions sur les mots ou lorsque l'enseignante anticipe les mots qui pourraient potentiellement être complexes. Pendant ce moment d'enseignement, l'enseignante aborde les élèves par le questionnement non planifié. Dans les situations où il s'agit d'un nouveau mot, elle aura tendance à employer les synonymes et le contexte de la phrase pour déterminer la signification des mots.

De plus, elle varie dans la présentation de ses pratiques pédagogiques afin de répondre aux intérêts et aux divers sens des élèves comme les jeux de table, les appli-livres et les cartes de mots numériques sur tablette tactile. Le nombre de répétitions des mots n'a pas été calculé. Par contre, il importe de souligner que la répétition des mots de vocabulaire au courant de la semaine est exploitée dans divers contextes d'enseignement et que celle-ci représente un enseignement de type mixte. En effet, les mots de vocabulaire de la semaine sont vus à plusieurs reprises au courant de la même semaine. Notamment, ils sont tout d'abord présentés le lundi dans le cadre d'un enseignement explicite. Par la suite, ces mots sont étudiés et les élèves doivent construire des phrases dans lesquelles les mots sont utilisés le mardi et le jeudi à la maison. En classe, ils auront également à écrire une phrase en employant ces mêmes mots le mercredi et le vendredi dans le cadre d'une évaluation. Si le contexte et le temps s'y prêtent, l'enseignante inclut des mots de la semaine dans l'analyse de phrases et lors de l'utilisation de l'application *Flashcards*.

4.3 LES ASPECTS DU VOCABULAIRE ENSEIGNÉ

4.3.1 LA FORME ORALE DU VOCABULAIRE

La forme orale du vocabulaire est travaillée au quotidien dans le cadre d'un enseignement planifié ou non. Avec le soutien de l'orthophoniste, le vocabulaire oral est

travaillé sous forme de jeux. L'enseignante indique également que les expressions idiomatiques sont travaillées. Dans certaines situations, elle dit faire des erreurs syntaxiques ou sémantiques volontairement pour que l'élève puisse reconnaître et corriger son erreur. Notamment, elle raconte : « *Parfois je fais exprès, vous êtes vraiment des champignons et les élèves me corrigent.* » À la lumière de mes observations, le jeu *Mont à Mots* travaille autant l'évocation lexicale des mots en fonction de thèmes précis et de famille de mots que la conscience phonologique. L'enseignante posait des questions aux élèves telles que : « *Donne-moi un mot qui contient le son r?* », « *À quoi te fait penser le mot recyclage?* » ou encore « *Nomme-moi des mots qui font partie de la catégorie vêtements?* ». En ce sens, plusieurs discussions pouvaient découler de ces questions, et ce, entre les élèves et avec l'enseignante. De plus, l'application *Flashcards* propose également à l'élève d'enregistrer sa voix. Lors de la cueillette de données (journal de bord, 30 mai 2017), l'enseignante demande aux élèves d'enregistrer oralement les mots de vocabulaire. De cette façon, l'élève peut s'écouter et s'autocorriger lorsqu'il fait une erreur de prononciation.

4.3.2 LA FORME ÉCRITE DU VOCABULAIRE

D'après les propos rapportés lors de l'entretien, l'enseignante utilise diverses pratiques pédagogiques pour stimuler le vocabulaire écrit. En ce qui concerne les mots écrits reliés à la lecture, elle mentionne employer le contexte de la phrase ou les illustrations du texte pour amener l'élève à comprendre la signification. Pendant la période d'observation de lecture, l'élève éprouvait de la difficulté à définir oralement le mot armure rencontré à l'écrit, elle lui a donc suggéré de mimer ou dessiner ce mot (journal de bord, 30 mai 2017). Il a été possible d'observer que l'enseignante utilise ce moment également pour corriger la prononciation de l'élève pour certains mots représentant une complexité syllabique ou une graphie non usuelle. Par exemple, l'élève lit : « *Quel maleu!* » L'enseignante reprend la phrase: « *Quel malheur! e-u-r fait le son eur et le h est muet* » (journal de bord, 30 mai 2017). Lors de l'entrevue, celle-ci affirme qu'en situation d'écriture, elle débute en grand

groupe par l'activation des connaissances antérieures sur les sujets d'écriture. Elle note des mots aussi sous forme de tempêtes d'idées (figure 7) et de cartes conceptuelles au tableau interactif. Plus spécifiquement, ils créent ou complètent en grand groupe des banques de mots selon les classes mots ou selon le schéma 3D.

Histoire de Pâques
Tu peux utiliser la liste de mots ci-dessous pour t'aider dans l'écriture de ton texte.

Pronom	Qui	Où	Verbe	Mots
il	lapin	maison	regarde	chocolat
elle	lapine	forêt	mange	carotte
ils	poule	terrier	donne	Pâques
elles	coq	poulailler	reçoit	fête
Je	poussin	cage	danse	avril
TU	ami	ferme	peint	panier
vous	amie	jardin	tombe	joie
nous	copain	ville	est	content
	copine		a	bonheur
	cousin		cache	peur
	cousine		saute	
	Loup		chante	
voulait	décida			
alors	finalement			

Tu peux ajouter les mots de ton choix.

Figure 7 - Banque de mots complétée par les élèves lors d'une tempête d'idées en situation d'écriture

Bien qu'elle considère autant la forme orale qu'écrite des mots dans son enseignement, elle affirme que la forme orale est « une porte d'entrée plus facile, si je rentre par l'écrit c'est plus difficile, car certains modifient encore des sons ». Elle ajoute « honnêtement, mes élèves parlent toujours à cause de leur spontanéité alors je dois faire plus d'oral que d'écrit ». Les données recueillies vont en ce sens considérant le nombre d'interventions portant sur les questions d'élèves quant à la signification des mots.

4.4 LES FACETTES DU VOCABULAIRE ENSEIGNÉ

4.4.1 LA FORME DES MOTS

Les propos de l'enseignante relèvent que la dimension phonologique est très importante pour ses élèves, car certains ont encore beaucoup de difficulté à se souvenir des différents sons. Elle travaille donc, avec le programme *Raconte-moi les sons* ou la dynamique naturelle de la parole pour rappeler les sons qu'on retrouve dans les mots rencontrés autant à l'oral qu'à l'écrit. Elle déclare également travailler avec la mémoire auditive : « *Parfois, je vais travailler juste avec les yeux fermés. Je vais couper un sens (la vue) pour qu'on puisse se concentrer juste sur les sons pour ne pas avoir de stimuli visuels. Comme la concentration des élèves est difficile, on se concentre sur ce que l'on entend.* » Elle mentionne que, pour développer l'orthographe d'un mot, elle varie les façons de l'écrire. À titre d'exemple, l'enseignante énumère divers moyens : « *on va l'écrire sur le IPAD, on va l'écrire au tableau, sur le tableau interactif, je vais l'écrire papier, je vais demander à quelqu'un qui m'épelle les mots, on va jouer au bonhomme pendu des sons.* »

Selon les données recueillies, la forme des mots est travaillée principalement lors de la présentation des mots de la semaine. Ce moment permet à l'enseignante de mettre l'accent sur certains sons ou autres particularités des mots. De plus, l'utilisation de l'application *Flashcards* reflète les dires de l'enseignante en ce qui concerne les différentes expositions aux mots. Il a été possible de constater, lors d'une période d'observation, que l'application *Flashcards* touche diverses facettes (forme, usage et sens) des mots à travers le jeu.

4.4.2 LA SIGNIFICATION DES MOTS

À la lumière des résultats, il est clair que l'enseignante utilise régulièrement le contexte de la phrase pour diriger l'élève vers la signification du mot. En ce sens, si le mot

est rencontré de manière isolée, celle-ci donnera un exemple dans lequel le mot sera dans une phrase ou, si le mot rencontré est dans une phrase, elle le remplacera par un synonyme. Lors de l'enseignement portant sur la phrase du jour, l'enseignante débute une discussion autour du mot mignon :

Enseignante : « *Que veut dire le mot mignon?* »

L'élève : « *Une petite bette jaune.* »

L'enseignante : « *Donc un mignon, c'est une petite bette jaune. Est-ce que tout le monde est d'accord avec ça?* »

Les élèves : « *Non.* »

L'enseignante : « *Si je dis d'un chien : qu'il est mignon!* »

L'élève : « *Ah non! Adjectif, très mignon.* »

L'enseignante : « *Effectivement, très mignon. Qu'est-ce que je pourrais dire à la place de mignon?* »

L'élève : « *Très beau* »

L'enseignante : « *Exactement. Ça veut dire que c'est joli, c'est beau.* »

Il est également possible de conclure qu'au cours des discussions sur les mots, l'enseignante fait référence couramment aux illustrations ou à l'image mentale que l'élève peut se faire d'un mot. Dans certaines situations, le texte proposera un soutien visuel pour la compréhension du mot. Dans d'autres cas, l'enseignante dessine ou demande à l'élève de dessiner sa représentation du mot. Bien que l'enseignante mentionne ces stratégies lors de l'entrevue, le soutien visuel pour déterminer la signification d'un mot a été exploité à plusieurs reprises lors des observations en classe (journal de bord, 29, 30, 31 mai, 1, 2 juin, 2017). En somme, ces pratiques pédagogiques permettant de travailler la signification des mots qui découlent régulièrement d'une discussion en grand groupe, en sous-groupes ou avec un élève.

4.4.3 L'USAGE DES MOTS

D'après les données recueillies lors des périodes d'observation, il est possible de constater que l'enseignante exploite régulièrement l'usage des mots en contexte écrit. Notamment, elle demande aux élèves, plusieurs fois par semaine, d'écrire une phrase en intégrant les mots de la semaine. Bien que l'intention pédagogique soit axée davantage sur la construction d'une phrase (syntaxe), les élèves doivent se questionner si leurs mots de

vocabulaire sont utilisés dans le bon contexte. De cette façon, les élèves doivent travailler indirectement l'usage des mots. Parallèlement à cette pratique, les élèves doivent identifier les classes de mots sur chaque mot de la phrase. En utilisant les classes mots dans un contexte syntaxique, les élèves déterminent la signification, mais également l'usage du mot dans la phrase comme dans l'extrait précédent avec le mot mignon. Les classes de mots sont travaillées au quotidien autant lors des périodes d'enseignement explicite. Tout ce travail est observable principalement lors de la phrase du jour et lors de l'analyse de phrases. L'utilisation de l'application de cartes de mots permet également à l'élève de travailler cette dimension du mot puisqu'il doit lui-même écrire une phrase mettant en contexte ses mots de vocabulaire (figure 3). De plus, au cours de situation d'écriture, les banques de mots sont organisées en fonction des classes de mots. Il est donc possible d'observer une continuité de la notion de classes mot en contexte écrit, et ce, avec tous les niveaux.

Selon les dires de l'enseignante lors de l'entretien, elle tente de solliciter les trois facettes du vocabulaire dans sa pratique afin que leur compréhension des mots soit complète, tout en respectant le niveau de l'élève. D'après les données recueillies, la signification des mots représente une partie importante du quotidien de cette classe. En effet, les élèves posent beaucoup de questions et l'enseignante propose des situations d'enseignement propices aux discussions sur les mots. Le travail sur l'usage se fait quotidiennement en contexte écrit. Notamment, les élèves doivent écrire au moins une phrase par jour en utilisant les mots de vocabulaire de la semaine. Le travail sur la forme écrite est davantage ciblé à la période de l'enseignement explicite du lundi.

CHAPITRE 5

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette section met en lumière les principales pratiques d'enseignement de l'enseignante tout en établissant des liens avec les écrits scientifiques exposés dans le cadre théorique de cette recherche. Cette analyse des résultats est présentée sous forme de constats. Les principales pratiques d'enseignement du vocabulaire utilisées par l'enseignante présentent le premier constat de cette analyse. Par la suite, le deuxième constat porte sur la présentation des nouveaux mots dans le cadre d'un enseignement explicite. Les types de mots rencontrés accidentellement et en contexte d'enseignement explicite font partie du troisième constat. Le dernier constat expose les dimensions et les facettes du vocabulaire qui sont davantage sollicitées par l'enseignante.

D'entrée de jeu, il importe de mentionner que ce projet de recherche présente certaines limites. D'abord, l'échantillon retenu n'est pas représentatif de la population des enseignants provenant de classes de langage. En effet, l'étude de cas présenté dans le cadre de cette recherche représente seulement une enseignante donc les résultats provenant de cette étude ne sont pas représentatifs ni généralisables. De plus, la fréquence des observations incite à être prudent lors de l'interprétation des résultats. Les cinq périodes d'observation ont été entendues préalablement avec l'enseignante. À cet effet, il aurait été pertinent d'ajouter d'autres moments d'observations dans lesquels l'enseignement des mots n'était pas nécessairement l'intention pédagogique. De cette façon, il aurait été possible de valider certains propos transmis par l'enseignante lors de l'entretien et ainsi trianguler toutes les informations recueillies par les instruments de collecte de données. De surcroît, le faible nombre d'élèves (6 élèves) dans la classe de langage ainsi que les différents niveaux scolaires des élèves laissent présager un enseignement adapté, il est donc difficile d'affirmer que le type d'enseignement soit représentatif de la population des enseignants travaillant en classe de langage. Enfin, les résultats de cette étude ne peuvent prétendre à quelconque

généralisation. La portée des résultats présentés est circonscrite au contexte de cette classe de langage.

5.1 CONSTAT 1 : COMBINAISON DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE AUPRÈS D'ÉLÈVES DYSPHASIQUES

Bien que l'enseignante utilise un enseignement mixte pour l'apprentissage du vocabulaire, l'enseignement spontané non planifié a été davantage observé au cours de la collecte des données. Les moments d'enseignement observés ont exposé l'élève à la lecture de mots, ce qui a permis de travailler le vocabulaire accidentellement comme le suggèrent Cunningham (2005), Cunningham et Stanovich (1998) et Vadasy et Nelson (2012). En effet, la phrase du jour, l'analyse de phrases et la lecture en dyade ont été des pratiques qui ont permis à l'élève de lire et de rencontrer des mots par le fait même. Au cours des cinq périodes d'observation, le questionnement de la part des élèves et de l'enseignante ont engendré plusieurs moments d'interactions sur les mots, ce qui est profitable pour le développement du langage selon les propos de Bond et Wasik (2009). Lors de ces situations d'enseignement spontané non planifié, l'enseignante explicite le vocabulaire. En effet, l'enseignante observée applique la recommandation de Harris et ses collaborateurs (2011) lorsqu'elle s'arrête pour expliciter le sens des mots en utilisant les synonymes ou en remettant le mot dans un autre contexte. Cet enseignement n'est toutefois pas optimal puisqu'il ne respecte pas les étapes d'un enseignement explicite complet. Notamment, lors de ces moments d'enseignement spontané non planifié, l'enseignante aborde uniquement les premières étapes d'un enseignement explicite, dont la discussion sur les significations des mots et parfois la représentation visuelle de ceux-ci. En contrepartie, l'enseignement explicite des mots de la semaine est plus complet puisque le groupe discute de la signification des mots et de leurs particularités orthographiques, les élèves retranscrivent leurs mots de vocabulaire et ajoutent une image. Par la suite, ils doivent écrire des phrases en utilisant les mots en contexte. À certaines occasions, ils peuvent utiliser l'application de cartes de mots pour manipuler et apprendre leurs mots de vocabulaire. Par contre, cette

pratique se fait uniquement une fois par semaine. Considérant les propos des nombreux auteurs (Coyne et al., 2004; Harris et al., 2011; Hart & Risley, 1995), les élèves ayant un faible bagage lexical profiteraient davantage de situations d'enseignement explicite et régulières à raison de 5 à 20 expositions du mot (Nation, 2001). À cet effet, Laufer et Shmueli (1997) ajoutent que l'enseignement de mots ciblés permet une meilleure mémorisation puisque l'attention de l'apprenant est centrée uniquement sur ceux-ci contrairement à la lecture où l'élève est confronté à plusieurs mots à la fois. Il serait donc suggéré que l'enseignement explicite occupe une place plus importante dans l'enseignement du vocabulaire.

La combinaison de l'enseignement explicite et implicite est pertinente dans le développement du vocabulaire des élèves ayant une dysphasie (Godard et al., 2015; Marulis & Neuman, 2010; Nash & Donaldson, 2005; National Reading Panel, 2000; Vadasy & Nelson, 2012). Comme la récente étude de Godard et al. (2015) le démontre, une combinaison de la lecture d'histoire à voix haute suivie d'un enseignement de mots ciblés aurait des effets significatifs sur le vocabulaire des élèves ayant une dysphasie. En dépit du fait que toutes les pratiques isolées de l'enseignante soient efficaces comme la lecture en dyade et l'enseignement explicite des mots de vocabulaire de la semaine, il aurait été intéressant de constater une meilleure combinaison de ces deux pratiques d'enseignement ou que le questionnement de l'enseignante lors des moments d'enseignement spontané des mots respecte les étapes d'un enseignement explicite (modélage de l'enseignant, pratique guidée de l'enseignant avec l'élève, la pratique autonome de l'élève, l'objectivation et la révision).

5.2 CONSTAT 2 : PRÉSENTATION DE NOUVEAUX MOTS RENCONTRÉS EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Comme il a été soulevé dans la section résultats, l'enseignante varie ses pratiques pédagogiques (enseignement explicite, implicite et enseignement spontané non planifié)

lorsqu'elle présente un nouveau mot aux élèves. Ces pratiques pédagogiques correspondent à l'approche portant sur la profondeur du traitement mentionné par Craik et Lockhart (1972) qui stipule qu'un stimulus peut être analysé à deux niveaux de traitement différents : les niveaux superficiels (caractéristiques physiques et sensorielles) et les niveaux profonds (signification, association image et expérience). À cet effet, l'enseignante utilise les niveaux superficiels lors de son enseignement explicite des mots de la semaine puisqu'elle exploite principalement les caractéristiques physiques (particularités orthographiques) et sensorielles (phonologie) des mots. En contrepartie, en contexte d'enseignement spontané non planifié, les pratiques pédagogiques comme l'utilisation du questionnement sur les connaissances antérieures des élèves, les synonymes, la mise en contexte du mot dans une phrase et l'utilisation d'images ou de dessins pour comprendre le sens du mot respectent davantage les propos de Craik et Lockhart (1972). En ce sens, ces auteurs affirment que plus le stimulus est analysé à un niveau profond, plus la rétention (mémorisation) de ce dernier sera durable comparativement à une analyse superficielle qui repose sur la forme du mot (particularités orthographiques). Bien qu'en contexte écrit l'enseignement de la forme du mot soit nécessaire pour l'orthographe des mots, il serait pertinent de solliciter l'aspect de la profondeur des mots de vocabulaire de la semaine, c'est-à-dire que la définition, les images et les expériences reliées aux mots devraient être davantage exploitées pour améliorer la mémorisation de ceux-ci.

À ce propos, l'application de cartes de mots numériques *Flashcards* répond autant au niveau superficiel qu'au niveau profond (Craik & Lockhart, 1972). Par contre, l'utilisation en classe de cette application de carte de mots ne se fait pas en contexte d'enseignement explicite, mais bien en contexte d'activité-libre lorsque le travail est terminé. De plus, l'utilisation de cette application de cartes de mots n'est ni une continuité de la présentation des mots de vocabulaire de la semaine et l'utilisation n'est ni régulière. Dans le but d'améliorer la rétention des mots de vocabulaire, il serait pertinent d'ajouter cette pratique à la présentation des mots de la semaine pour ajouter de la profondeur dans le traitement des

mots tel que suggérée par Giasson (2011). De cette manière, l'élève peut ajouter sur la carte de mots de l'information écrite ou orale portant sur la signification, sur l'usage des mots et ajouter une image ou un dessin.

Par ailleurs, les mots de la semaine sont rencontrés à plusieurs reprises (5 fois par semaine) et vus dans divers contextes d'enseignement (présentation des mots, phrase du jour, application de cartes de mots). En dépit du fait que l'enseignement explicite devrait être davantage exploité (Coyne et al., 2004; Harris et al., 2011; Hart & Risley, 1995), ces pratiques correspondent aux recommandations de ces auteurs : Graves (2006), Nash et Donaldson (2005), Parsons et al. (2005) et Vadasy et Nelson (2012), en ce qui a trait aux expositions nouvelles et répétées ainsi que celles de Nation (2001) concernant le nombre fois que l'apprenant doit rencontrer le mot.

5.3 CONSTAT 3 : TYPES DE MOTS ENSEIGNÉS EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT SPONTANÉ NON PLANIFIÉ ET D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Les résultats ont démontré que les mots peu fréquents sont exploités autant dans le cadre d'un enseignement explicite et implicite, ce qui est suggéré par plusieurs auteurs (Beck et al., 2005, 2013; Hiebert & Kamil, 2005; Kameenui & Baumann, 2012) considérant leur potentiel pédagogique. Notamment, l'enseignante a dû expliquer la signification du mot aiguille dans le contexte de la formation des flocons. Comme ce mot comprend plusieurs significations, l'enseignante devait l'expliquer pour permettre aux élèves de se construire des représentations riches et de se créer des liens avec d'autres mots ou concepts tel qu'appuyé par Beck et al. (2005). Tout comme le mot commode, l'enseignante demande à l'élève de dessiner sa représentation du mot, car celui-ci n'est pas d'accord avec la description de l'enseignante. Ce type de mot possède plusieurs représentations, l'enseignante a donc approfondi sur la signification du mot et elle crée des liens avec d'autres termes comme tiroir, meuble et chambre. Ce travail se fait également en contexte d'enseignement explicite

lors de la présentation des mots de vocabulaire. À titre d'exemple, le mot orange peut avoir deux sens donc l'enseignante demande de dessiner à côté du mot ces significations.

De plus, bien qu'il s'agit d'une seule observation sur le sujet, la liste orthographique proposée par l'enseignante expose uniquement la classe de mots des noms communs (ex. : banane, café, carotte, fruit, légume, orange, patate et nature). Il aurait été donc intéressant de constater une plus grande diversité dans les classes de mots et dans la nature des mots à l'étude considérant les difficultés importantes reliés à l'apprentissage des verbes (Riches et al., 2005) ainsi qu'aux notions abstraites telles que les émotions et les sentiments (Osman et al., 2011).

5.4 CONSTAT 4 : DIMENSIONS ET ASPECTS DU VOCABULAIRE SOLLICITÉS EN FONCTION DE L'INTENTION PÉDAGOGIQUE

Les résultats révèlent que l'enseignante emploie certaines dimensions du vocabulaire en fonction de l'intention pédagogique. À titre d'exemple, lors de la présentation des mots de vocabulaire de la semaine, la forme du mot est davantage exploitée puisque l'enseignante aborde les particularités orthographiques et la phonologie. Par la suite, les élèves travaillent l'usage de ces mots par la phrase du jour. Ce travail se fait régulièrement sous la forme écrite (expressive) puisque l'élève doit compléter la feuille de leçon (figure 1) et ensuite écrire des phrases dans son cahier d'écriture. Il serait donc intéressant que la signification soit approfondie et que ces mots de vocabulaire soient rencontrés dans un contexte de lecture (Godard et al., 2015; Wasik & Bond, 2001). En ce sens, les mots de vocabulaire seraient rencontrés dans d'autres contextes (réceptif) (Nash & Donaldson, 2005; Parsons et al., 2005; Vadasy & Nelson, 2012) que celui que l'élève crée avec l'écriture de ses phrases du jour.

En contexte d'enseignement spontané non planifié, l'analyse démontre que la signification et l'usage du mot occupent une place prédominante. Notamment, le

questionnement de l'enseignante aborde couramment les synonymes ou la mise en contexte du mot dans une phrase (usage). En dépit que les mots sollicitant des questions de la part de l'élève ou l'enseignante soient souvent rencontrés à l'écrit, la discussion sur les mots se fait de manière orale. Il serait donc plus profitable pour l'élève que le questionnement de l'enseignante équilibre les deux dimensions du mot (orale et écrite) comme le souligne Kibby (1995) et touche les trois facettes du mot (forme, sens et usage) (Nation, 2001) pour une meilleure rétention et compréhension des mots rencontrés de façon spontanée.

CONCLUSION

Le rôle du vocabulaire est d'une importance primordiale dans la réussite éducative des élèves (National Early Literacy Panel, 2008b). Ces propos sont d'autant plus considérables pour les élèves présentant une dysphasie. En effet, les élèves ayant une dysphasie possèdent de nombreuses difficultés sur le plan lexical (Leonard & Deevy, 2004). Plus spécifiquement, ces difficultés ont des répercussions dans l'identification des mots écrits, dans la compréhension en lecture (Bishop & Adams, 1990; de Weck & Marro, 2010; Dorothy & Catherine, 1990), dans l'orthographe et dans la production écrite de textes (St-Pierre, Dalpé, et al., 2010). Considérant que le vocabulaire est un facteur décisif dans la compréhension orale et écrite (Marulis & Neuman, 2010) et que les élèves ayant une dysphasie détiennent des difficultés langagières durables et résistantes à la rééducation (de Weck & Marro, 2010; Gérard, 1993), l'enseignement du vocabulaire se doit d'être une priorité pour ces élèves. Dans le but de connaître et d'analyser les pratiques d'enseignement du vocabulaire en classe de langage, une question de recherche a été soulevée : *quelles sont les pratiques d'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves dysphasiques en classe de langage de niveau primaire ?*

Le premier constat met en lumière la combinaison des pratiques d'enseignement du vocabulaire. Les pratiques (explicite et implicite) isolées de l'enseignante ont fait sujet de recommandations par les écrits scientifiques, notamment par l'enseignement implicite à travers la lecture et l'enseignement explicite à travers la présentation des mots de la semaine. L'enseignement spontané non planifié a également été observé de façon régulière. Ce type d'enseignement se rapproche de l'enseignement explicite toutefois, celui-ci effleure uniquement les premières étapes (discussion sur les mots et représentation visuelle du mot). Une première recommandation a été soulevée pour bonifier l'enseignement du vocabulaire et celle-ci se traduit par une meilleure combinaison de l'enseignement explicite et implicite. De plus, le questionnement de l'enseignante lors des moments d'enseignement spontané non

planifié des mots pourrait aborder toutes les étapes d'un enseignement explicite (modélisation, pratique guidée, pratique autonome) considérant que les élèves ayant une dysphasie profiteraient davantage d'enseignement explicite en raison de leurs difficultés à inférer le sens des mots.

La présentation des mots rencontrés en contexte d'enseignement explicite présente le deuxième constat de cette recherche. Bien que l'enseignante touche le niveau superficiel des mots par l'enseignement des caractéristiques physiques (particularités orthographiques) et sensorielles (phonologie) lors de la présentation des mots de la semaine, le niveau profond (signification, association-image et expérience) est peu sollicité. Dans le but d'améliorer la rétention des mots de vocabulaire lors de l'enseignement explicite, l'utilisation de l'application de cartes de mots numériques pourrait être une continuité de la présentation de la forme des mots. De cette façon, l'élève peut ajouter sur la carte de mots de l'information concernant la signification, l'usage du mot et une image ou un dessin (niveau superficiel).

Le troisième constat aborde les types de mots rencontrés en contexte spontané non planifié et lors d'enseignement explicite. L'analyse des résultats a démontré que l'enseignante utilise couramment les mots fréquents en contexte d'enseignement explicite (présentation des mots de la semaine) ou cible ce type de mot en contexte spontané non planifié. L'enseignante profite des occasions pour exploiter les diverses dimensions de ces mots considérant leur potentiel pédagogique. Par conséquent, celle-ci aborde uniquement la classe de mots des noms communs lors de la présentation des mots de la semaine. Ce constat souligne une troisième recommandation qui est d'exposer ces élèves à l'apprentissage des verbes et à des mots abstraits reliés aux sentiments et émotions lors de l'enseignement des mots de la semaine.

Les résultats révèlent que l'enseignante emploie certaines dimensions et facettes du vocabulaire en fonction de l'intention pédagogique, ce qui soulève un quatrième constat. Notamment, lors de l'enseignement explicite, l'enseignante travaille davantage la forme écrite et expressive. À l'inverse, lors des situations d'enseignement spontané non planifié, l'enseignante touche principalement la signification des mots et l'usage sous sa forme orale. Dans le but d'améliorer la mémorisation et la compréhension complète des mots, il est suggéré d'équilibrer les trois facettes (forme, sens et usage) et les deux dimensions (orale et écrite) du mot.

Enfin, en dépit du fait que certaines limites de l'étude ne permettent pas la généralisation des résultats obtenus, cette recherche a permis de connaître et analyser les pratiques d'enseignement du vocabulaire d'une enseignante en classe de langage. Le bilan des résultats soulève plusieurs pistes d'amélioration autant pertinentes pour l'enseignante que pour le domaine de la didactique et de l'enseignement du vocabulaire auprès des élèves ayant une dysphasie. Les recherches portant sur l'enseignement du vocabulaire auprès des élèves ayant une dysphasie sont très peu explorées (Piérart, 2004) dans le milieu francophone, il importe donc de poursuivre à investiguer sur les pratiques d'enseignement efficaces. Dans le but de poursuivre le travail avancé, il serait intéressant de s'interroger sur certaines pratiques d'enseignement en considérant les performances des élèves. Plus spécifiquement, suite à des pratiques d'enseignement du vocabulaire prédéterminées, il serait pertinent de comparer les performances des élèves ayant une dysphasie à un groupe contrôle n'ayant pas reçu de telles interventions. Ainsi, cela permettrait de juger de la pertinence de certaines pratiques d'enseignement du vocabulaire auprès de ce type d'élèves. Les impacts d'un enseignement efficace du vocabulaire en classe de langage sont considérables dans la réussite scolaire de ces élèves.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Beaulieu, L., & Buttiens, B. (2005). Trouble primaire du langage/dysphasie: une définition actualisée, une démarche diagnostique novatrice et des outils cliniques. *Fréquences : Revue de l'ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec*, 17(3), 8-12.
- Beck, I. L., & McKeown, M. (2004). Direct and rich vocabulary instruction. *Vocabulary instruction: Research to practice*, 13.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2005). Choosing Words to Teach. Dans E. H. Hiebert, & M. L. Kamil (Éds.), *Teaching and Learning Vocabulary Bringing Research to Practice* (pp. 209-222). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life : robust vocabulary instruction* (2nd ed.). New York: New York : Guilford Press.
- Biemiller, A. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. Dans E. H. Hiebert, & M. L. Kamil (Éds.), *Teaching and Learning Vocabulary : Bringing Research to Practice* (pp. 223-242). Mahwah, New Jersey : Erlbaum.
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
- Bond, M. A., & Wasik, B. A. (2009). "Conversation Stations:" Promoting Language Development in Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 36(6), 467-473. doi: 10.1007/s10643-009-0310-7
- Cirrin, F. M., & Gillam, R. B. (2008). Language intervention practices for school-age children with spoken language disorders: a systematic review. *Language, speech, and hearing services in schools*, 39(1), S110.

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). Lire l'avenir : Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie. Repéré le 3 novembre 2014, à <http://www.ccl-cca.ca/>

Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching Vocabulary During Shared Storybook Readings: An Examination of Differential Effects. *Exceptionality*, 12(3), 145-162.

Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)

Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, 45-68.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What Reading Does for the Mind. *American Educator*, 22(1), 8-15.

de Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux [France]: Elsevier Masson.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. McGraw-hill.

Dodwell, P. C., Paivio, A., & Desrochers, A. (1971). Effects of an imagery mnemonic on second language recall and comprehension. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 33(1), 17-28. doi: 10.1037/h0081699

Dorothy, B., & Catherine, A. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.

Fondation pour l'alphabétisation. (2012). Les Adultes : Analphabétisme et alphabétisation. Repéré le 22 octobre 2014, à

http://www.fondationalphabetisation.org/adultes/analphabetisme_alphabetisation/

Friedmann, N., & Novogrodsky, R. (2007). Is the Movement Deficit in Syntactic SLI Related to Traces or to Thematic Role Transfer? *Brain and Language*, 101(1), 50-63. doi: 10.1016/j.bandl.2006.09.006

George, F. (2007). Les dysphasies. *Rééducation orthophonique*, (230), 165.

Gérard, C.-L. (1993). *L'enfant dysphasique : évaluation et rééducation* ([2e ed. rev.]). Bruxelles: De Boeck Université.

Gérard, C.-L. (2002). *L'enfant dysphasique : évaluation et rééducation*. Paris: DeBoeck Université

Giasson, J. (2011). *La lecture, apprentissage et difficultés* (Gaëtan Morin éditeur). Montréal: Chenelière Éducation

Godard, L., Chapleau, N., & Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, 17(3), 34.

Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning & instruction*. Teachers College Press.

Gray, S. (2004). Word Learning by Preschoolers With Specific Language Impairment: Predictors and Poor Learners. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 47(5), 1117-1132. doi: 10.1044/1092-4388(2004/083)

Harris, J., Golinkoff, R. M., & Hish-Pasek, K. (2011). Lessons from the Crib for the Classroom : How Children Really Learn Vocabulary. Dans S. B. Neuman, & D. Dickinson (Éds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 49-65). New York: The Guilford Press.

- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hick, R. F., Joseph, K. L., Conti-Ramsden, G., Serratrice, L., & Faragher, B. (2002). Vocabulary profiles of children with specific language impairment. *Child Language Teaching & Therapy*, 18(2), 165-180. Repéré à <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=2002131017&lang=fr&site=ehost-live>
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Routledge.
- Hulstijn, J. H. (2001). *Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity*. na.
- Kaiser, A. P., Roberts, M. Y., & McLeord, R. H. (2011). Young Children with Language impairment : challenge in Transition to Reading. Dans S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Éds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 153-171). New York: Guilford.
- Kameenui, E. J., & Baumann, J. F. (2012). *Vocabulary instruction : research to practice* (2nd ed.). New York: Guilford Press. Repéré à <http://site.ebrary.com/lib/uqac/Doc?id=10551780>
- Kibby, M. W. (1995). The Organization and Teaching of Things and the Words That Signify Them. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(3), 208-223.
- Laufer, B., & Shmueli, K. (1997). Memorizing New Words: Does Teaching Have Anything To Do With It? *RELC Journal*, 28(1), 89-108. doi: 10.1177/003368829702800106
- Leclercq, A.-L., & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques. Dans M. Christelle, & M.-A. Shelstraete (Éds.), *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation* (pp. 5-25). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

- Leclercq, A.-L., & Maillart, C. (2014). *Dysphasie : Réflexions autour de la définition et des critères diagnostiques*.
- Legendre, R. (Éd.) (2005) Dictionnaire de l'éducation (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Leonard, L. B. (1998). Children with specific language impairment. Dans *Language, speech and communication* (p. 339): Cambridge: MA: MIT press.
- Leonard, L. B., & Deevy, P. (2004). Lexical deficits in specific language impairment. *Classification of developmental language disorders*, 209.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, (3), 300-335. doi: 10.3102/0034654310377087
- Mazeau, M. (1999). *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant: du trouble à la rééducation*. Masson Paris.
- Mazeau, M. (2003). *Conduite du bilan neuropsychologique chez l'enfant* (Masson). Paris.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education : a qualitative approach*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2012). *Statistiques de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2015). *Indices de défavorisation par école 2014-2015*: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_defavorisation_ecoles_2014_2015.pdf
- Nash, M., & Donaldson, M. L. (2005). Word Learning in Children With Vocabulary Deficits. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 48(2), 439-458. doi: 10.1044/1092-4388(2005/030)
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New-York, NY: Cambridge University Press.
- National Early Literacy Panel. (2008a). *Developing Early Literacy*. Washington DC : National Institute for Literacy.
- National Early Literacy Panel. (2008b). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy*. Washington DC : National Institute for Literacy
- National Reading Panel. (2000). *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*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Neuman, S. B. (2011). The Challenge of Teaching Vocabulary in Early Education. Dans S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Éds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 358-372). New York: Guilford Press.

- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. (2004). *Guide et outils cliniques Trouble Primaire du langage/Dysphasie*. Montréal
- Osman, D. M., Shohdi, S., & Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75(2), 171-176. doi: 10.1016/j.ijporl.2010.10.028
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris: A. Colin.
- Parsons, S., Law, J., & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child Language Teaching & Therapy*, 21(1), 39-59. Repéré à <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=2005070641&lang=fr&site=ehost-live>
- Piérart, B. (2004). Sémantique lexicale dans le syndrome phonologique syntaxique: données d'observation francophones. *Enfance*, 56(1), 80-90.
- Pillière, É. (2010). *Essai d'adaptation des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère auprès d'enfants dysphasiques : Quel intérêt dans le cadre de la prise en charge en orthophonie ?* (mémoire de maîtrise inédit). Université Henri-Poincaré Nancy 1.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales* (Nouv. éd.). Montréal]: Presses de l'Université de Montréal.
- Riches, N. G., Tomasello, M., & Conti-Ramsden, G. (2005). Verb Learning in Children with SLI: Frequency and Spacing Effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1397-1411. doi: 10.1044/1092-4388(2005/097)
- Roseberry-McKibbin, C. (2007). *Language disorders in children: A multicultural and case perspective*. Pearson/Allyn&Bacon.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation-Étapes et approches (3e édition)* (pp. 123-146). Sherbrooke, Canada : Éditions de CRP.
- Schwartz, R. G. (2011). *Handbook of child language disorders*. Psychology Press.
- Soares-Boucaud, I., Labruyère, N., Jery, S., & Georgieff, N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *EMC - Psychiatrie*, 6(1), 1-19. doi: 10.1016/s0246-1072(09)48131-8
- St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., & Lefebvre, P. (2010). *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- St-Pierre, M.-C., Giroux, C., & Pascal, L. (2010). Difficulté en langage écrit Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, C. Giroux, & L. Pascal (Éds.), *Difficulté de lecture et d'écriture* (pp. 95-125). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Steele, S. C., & Mills, M. T. (2011). Vocabulary Intervention for School-Age Children with Language Impairment: A Review of Evidence and Good Practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 354-370. doi: 10.1177/0265659011412247
- Vadasy, P. F., & Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. Guilford Press. Repéré à http://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=31obXMm4l6wC&oi=fnd&pg=P2&dq=vadasy+nelson&ots=ho_1AcgbKG&sig=eep8yP9xrbF-sexHUzEH662rAIE#v=onepage&q=vadasy%20nelson&f=false
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/dspace/handle/1866/4688>
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250. doi: 10.1037/0022-0663.93.2.243

Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5 edition.). Los Angeles: SAGE.

**ANNEXE 1 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA
PARTICIPATION – ENSEIGNANTE**

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION

1. TITRE DU PROJET

Enseignement du vocabulaire: étude de cas des pratiques d'une enseignante en classe de langage de niveau primaire

2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Ingrid Lessard

2.2 Directeur de recherche

Constance Lavoie

3. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter et de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, prenez le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles à l'étudiante-chercheuse responsable du projet ou à sa directrice de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

4. OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.1 Objectif(s) spécifique(s)

Cette recherche en éducation vise à connaître et analyser les pratiques d'enseignement du vocabulaire de l'enseignante.

4.2 Déroulement

Dans un premier temps, l'étudiante-chercheuse fera une entrevue avec l'enseignante d'une durée approximative de 60 à 90 minutes en classe sans la présence des élèves. Cette entrevue sera enregistrée sur une bande audio.

Dans un deuxième temps, l'étudiante-chercheuse sera présente en classe à 5 moments distincts d'environ 60 minutes chacun pour observer une pratique d'enseignement du vocabulaire dans laquelle le vocabulaire est enseigné. Des photos de productions d'élèves et du matériel pédagogique de l'enseignante seront utilisés. De plus, des enregistrements audio sont également pris pour compléter l'information recueillie.

5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour vous. Le seul inconvénient identifié, s'il en est un, est la présence de l'étudiante-chercheuse en classe lors de l'entrevue et des 5 périodes en classe. De plus, l'étudiante-chercheuse pourrait prendre en photo son matériel pédagogique et prendre des enregistrements audio. Les données recueillies ne serviront pas à quelque évaluation de la part de votre employeur.

6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Durant votre participation, l'étudiante-chercheuse responsable recueillera et consignera dans un dossier de recherche électronique sécurisé les renseignements la concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs de ce projet seront recueillis. Aucune donnée du participant n'apparaîtra nulle part d'autre que dans son mémoire, articles scientifiques ou présentations du projet de recherche. Les données recueillies seront gardées sous clé dans le bureau de la directrice de l'étudiante pour une période minimale de 7 ans et ensuite détruites de façon sécuritaire. Pour s'assurer de la confidentialité, le nom du participant ne sera présent dans aucun rapport et le visage du participant n'apparaîtra pas sur les photos.

La confidentialité est respectée dans ce projet de recherche toutefois, la loi peut obliger l'étudiante-chercheuse à révéler certaines informations à des tiers, par exemple, signaler un cas d'abus, toute situation susceptible de porter atteinte à un mineur en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou toute autre situation de compromission.

7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser de participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à l'étudiante-chercheuse responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. Si jamais vous décidez de vous retirer du projet, les données seront détruites de tous les ordinateurs de recherche et copies de sauvegarde. À partir du dépôt de ce projet de recherche, aucune donnée ne peut être retirée.

8. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation ne sera offerte, mais il pourrait y avoir un compte-rendu oral personnalisé.

9. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Ingrid Lessard
Étudiante à la Maîtrise en éducation
Ingrid.lessard1@uqac.ca

Constance Lavoie
Directrice de recherche et professeure à l'UQAC
418-545-5011, poste 4304
Constance.lavoie@uqac.caie@uqac.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes : 418-545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca.

10. CONSENTEMENT du participant

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfaite des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.

Dans le cadre de votre participation à ce projet de recherche :	Oui	Non
1. J'accepte que mon matériel d'enseignement puisse être analysé et être utilisé.		
2. J'accepte que mon matériel pédagogique apparaisse sur des photos lors de périodes d'enseignement et dans le mémoire de l'étudiante-chercheuse.		
3. J'accepte que ma voix apparaisse dans des segments d'enregistrement audio lors de l'entrevue afin d'être analysée dans le cadre du projet de recherche.		

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

**ANNEXE 2 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA
PARTICIPATION - PARENT**

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION

1. TITRE DU PROJET

Enseignement du vocabulaire : étude de cas des pratiques d'une enseignante en classe de langage de niveau primaire

2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.3 Responsable

Ingrid Lessard

2.4 Directeur de recherche

Constance Lavoie

3. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiante-chercheuse responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

The logo for Clicours.COM, featuring the text "Clicours.COM" in white, bold, sans-serif font on a dark blue rectangular background.

4. OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.3 Objectif(s) spécifique(s)

Cette recherche en éducation vise à connaître et analyser les pratiques d'enseignement du vocabulaire de l'enseignante de votre enfant.

4.4 Déroulement

L'étudiante-chercheuse sera présente en classe à 5 moments distincts pour observer une pratique d'enseignement du vocabulaire dans laquelle le vocabulaire est enseigné. Des photos des productions d'élèves et du matériel pédagogique de l'enseignante seront utilisés. De plus, des enregistrements audio sont également pris pour compléter l'information recueillie.

5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour votre enfant. Le seul inconvénient identifié, s'il en est un, est la présence de l'étudiante-chercheuse en classe lors de 5 périodes et la prise de photos de son travail.

6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Durant la participation de votre enfant à ce projet, l'étudiante-chercheuse responsable recueillera et consignera les renseignements de façon sécuritaire. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs de ce projet seront recueillis. Les données recueillies seront gardées sous clé dans le bureau de la directrice de l'étudiante pour une période minimale de 7 ans et ensuite détruites de façon sécuritaire. Aucune donnée de votre enfant n'apparaîtra nulle part d'autre que dans son mémoire, articles scientifiques ou présentations du projet de recherche. Pour s'assurer de la confidentialité, les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport, le visage des participants n'apparaîtra pas sur les photos.

La confidentialité est respectée dans ce projet de recherche toutefois, la loi peut obliger l'étudiante-chercheuse à révéler certaines informations à des tiers, par exemple, signaler un cas d'abus, toute situation susceptible de porter atteinte à un mineur en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou toute autre situation de compromission.

7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser sa participation. Vous pouvez également retirer votre enfant de ce projet à n'importe quel moment sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à l'étudiante-chercheuse responsable du projet ou à l'enseignante de votre enfant, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. Si jamais vous décidez de retirer votre enfant du projet, tous les renseignements personnels qui concernent votre enfant seront détruits. À partir du dépôt de ce projet de recherche, aucune donnée ne peut être retirée.

8. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation ne sera offerte, mais il pourrait y avoir un compte-rendu oral personnalisé aux participants qui le désirent.

9. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à la participation de votre enfant au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Ingrid Lessard
Étudiante à la Maîtrise en éducation
Ingrid.lessard1@uqac.ca

Constance Lavoie
Directrice de recherche et professeure à l'UQAC
418-545-5011, poste 4304
Constance.lavoie@uqac.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes: 418-545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca.

10. CONSENTEMENT DU PARENT

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.

Dans le cadre de sa participation au projet de recherche :	Oui	Non
J'accepte que le matériel produit par mon enfant puisse être photographié pour être analysé et utilisé.		
J'accepte que mon enfant apparaisse dans des segments d'enregistrement audio afin d'être analysés dans le cadre du projet de recherche.		

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du parent

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche Date

ANNEXE 3 : SCHÉMA D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE - ENSEIGNANTE

SCHÉMA D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Enseignante

Mise en contexte de l'entrevue

Présentation des objectifs de la recherche

- Connaître les pratiques d'enseignement du vocabulaire en classe de langage de niveau primaire
- Analyser les pratiques d'enseignement du vocabulaire en classe de langage de niveau primaire

Présentation de la participante

- Quel a été votre parcours scolaire ?
Depuis combien d'années enseignez-vous en classe de langage ?
- Quels sont les motifs qui vous ont dirigé vers l'enseignement en classe de langage ?
- Avez-vous suivi des formations sur la dysphasie ? Si oui, de quel type de formation s'agit-il ?

1. Types de mots

La première partie de l'entrevue traite des types de mots. Les types se définissent en trois catégories : les mots de hautes fréquences (les mots du langage oral courant comme le mot « et »), les mots peu fréquents (les mots rencontrés plus souvent à l'écrit comme le mot « sortir ») et les mots de basse fréquence (les mots reliés à un domaine particulier à titre d'exemple « photosynthèse ») Beck et al. (2013).

1.1 Quels types de mots enseignez-vous dans votre classe ?

1.2 De quelle manière sélectionnez-vous les mots que vos élèves doivent apprendre ?

1.3 Quels types de mots sont à l'étude à la maison ?

1.4 À la lumière de votre expérience en classe de langage, quels types de mots méritent une plus grande attention auprès des élèves ayant une dysphasie ? Pourquoi ?

2. Type d'enseignement

La deuxième partie de l'entrevue porte sur le type d'enseignement. Ce dernier se définit par l'enseignement explicite (enseignement structuré et systématique des mots), implicite (enseignement accidentel des mots), mixte (combinaison de ces deux méthodes).

2.1 Quel type d'enseignement privilégiez-vous pour développer le vocabulaire auprès de vos élèves ? Pourquoi ?

2.1.1 Que faites-vous pour développer implicitement (sans l'enseigner explicitement) le vocabulaire de vos élèves ?

2.1.2 Dans une semaine, selon vous, combien de fois enseignez-vous le vocabulaire implicitement et explicitement à vos élèves ?

- 2.1.3 *Quelles sont les étapes de votre démarche d'enseignement explicite du vocabulaire?*
- 2.1.4 *Quels sont les moments de la journée où le vocabulaire est enseigné explicitement?*
- 2.1.5 *Selon vos observations, quels moyens utilisez-vous pour travailler la mémorisation des mots auprès de vos élèves?*
- 2.1.6 *Décrivez-moi comment vous enseignez de nouveaux mots?*
- 2.1.7 *Vous arrive-t-il de faire un enseignement sur un mot que les enfants connaissent ? Comment cela se déroule ?*

3. Aspect du vocabulaire

Dans cette troisième partie de l'entrevue, les différents aspects du vocabulaire seront abordés.

3.1 Quels sont vos moyens pour développer les différents aspects (oral et écrit) du vocabulaire?

3.1.1 *Lorsque vos élèves sont en situation d'écriture, que faites-vous pour stimuler le vocabulaire à l'écrit ?*

3.1.2 *Lors de période de lecture, quelle (s) stratégie(s) utilisez-vous lorsque vous rencontrez un nouveau mot ?*

3.1.3 *Quels sont vos moyens pédagogiques pour développer le vocabulaire oral ? (autant expressif que réceptif)*

3.1.4 *Lequel de ces aspects (vocabulaire oral ou écrit) est le plus sollicité lors de vos périodes d'enseignement relié au vocabulaire ? Pourquoi ?*

4. Dimension du vocabulaire

Cette dernière section de l'entrevue porte sur les différentes dimensions du vocabulaire.

4.1 Quels sont vos moyens pour développer les différentes dimensions (forme, la signification et l'usage) du vocabulaire?

4.1.1 *Quelle(s) approche(s) utilisez-vous pour travailler la dimension phonologique (les sons) des mots?*

4.1.2 *Que faites-vous pour développer l'orthographe d'un mot ?*

4.1.3 *Quelles sont vos stratégies d'apprentissages pour développer les particularités grammaticales d'un mot?*

4.1.4 *Que faites-vous pour travailler la signification des mots ?*

4.1.5 *Laquelle de ces dimensions (forme, signification, usage) est à travailler davantage avec vos élèves ?*

5. Bilan

Dans cette dernière section de l'entrevue, les questions feront un bilan des sujets abordés.

5.1 *Si vous aviez une stagiaire, que jugeriez-vous un incontournable à lui apprendre concernant l'enseignement vocabulaire auprès des élèves dysphasiques ? Pourquoi?*

De prendre son temps et d'être patiente.

5.2 *Aimeriez-vous améliorer quelque chose dans votre enseignement du vocabulaire ?*

5.3 *De tout ce que vous m'avez mentionné, quelle(s) approche(s) vous jugez la plus efficace sur l'apprentissage des mots auprès des élèves ayant une dysphasie? Pourquoi?*

6. Conclusion

Avez-vous d'autres commentaires dont vous aimeriez me faire part au terme de l'entrevue?

MERCI DE VOTRE PARTICIPATION

Ingrid Lessard
Étudiante à la Maîtrise en éducation

ANNEXE 4 : APPROBATION ÉTHIQUE



Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2 (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal et, bien que le projet implique la participation de mineurs, le CER ne voit pas d'atteinte possible à l'intégrité physique, psychologique ou sociale des participants tel que stipulé à l'article 21 du Code civil du Québec.

Responsable(s) du projet de recherche :	<i>Madame Ingrid Lessard, Étudiante Maîtrise en éducation, UQAC</i>
Direction de recherche :	<i>Madame Constance Lavoie, Professeure Département des sciences de l'éducation, UQAC</i>
Projet de recherche intitulé :	<i>Enseignement du vocabulaire : étude de cas d'une enseignante en classe de langage de niveau primaire</i>
No référence du certificat :	<i>602.500.02</i>
Financement :	<i>N/A</i>

La présente est valide jusqu'au 30 novembre 2017.

Rapport de statut attendu pour le **31 octobre 2017 (rapport final)**.

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : *24 mai 2017*

Date(s) de renouvellement de l'approbation :

Nicole Bouchard,
Professeure et présidente

