

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFETS D'UNE SÉQUENCE D'ÉCRITURE COLLABORATIVE SUR
L'APPRENTISSAGE DU LEXIQUE AU 3E CYCLE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

MAUDE ROY-VALLIÈRES

FÉVRIER 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La poursuite des études aux cycles supérieurs est un choix qui peut changer la vie d'une personne. La voie n'est pas toujours simple ou joyeuse et c'est pourquoi je tiens à remercier les personnes qui m'ont permis de mener à bien ce projet.

Je souhaite d'abord remercier ma directrice de recherche, Anila Fejzo, qui a su me diriger alors que je n'avais même pas commencé officiellement mon programme de maîtrise. Elle m'a guidée dans les différentes étapes de la rédaction de mon mémoire tout en me laissant l'autonomie dont j'avais besoin pour apprendre et tirer mes propres conclusions. Merci surtout pour sa grande disponibilité et pour m'avoir permis de travailler à mon propre rythme.

Je tiens aussi à remercier mes deux lectrices, Marie-Christine Beaudry et Ophélie Tremblay, qui m'ont permis de pousser plus loin mes réflexions. Elles m'ont montré le chemin pour rédiger un écrit scientifique et j'en suis reconnaissante.

Je remercie également les deux enseignantes qui ont bien voulu m'accompagner dans ce projet de maîtrise. L'avancement des connaissances en recherche serait impossible sans des enseignantes dévouées comme elles, prêtes à ouvrir les portes de leur classe et à essayer de nouvelles pratiques. Merci pour leur disponibilité et leur accueil chaleureux.

Je ne serais pas la personne que je suis aujourd'hui sans la place qu'a occupée ma famille dans mon développement personnel et de chercheure. Merci à ma mère et à mon père, toujours intéressés par mes projets. Ils ont su m'offrir le soutien dont j'avais besoin pour me rendre jusqu'à cette étape de dépôt de mon mémoire. Ce

soutien, ils me l'ont offert toute ma vie et je sais qu'ils continueront à me l'offrir pour les défis à venir. Merci aussi à ma soeur, Ariane, et à ma marraine, Linda. Leur intérêt et leur fierté envers moi me poussent constamment à devenir une personne meilleure et à voir plus loin.

Enfin, ce projet n'aurait pas pu voir le jour sans l'accompagnement de mon conjoint, Samuel. En me questionnant, il me pousse à travailler toujours plus fort et à donner le meilleur de moi-même. Il m'aide à voir la vie différemment et à m'interroger sur les problèmes qui surviennent. Merci d'être dans ma vie.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Importance du lexique sur les plans social et scolaire	3
1.2 État de l'enseignement du lexique dans les classes du primaire	6
1.3 Pratiques efficaces d'enseignement du lexique	8
1.4 Apport de l'écriture collaborative dans l'apprentissage du lexique	10
1.5 Question de recherche	11
1.6 Pertinence scientifique et sociale de la recherche	11
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	13
2.1 Vocabulaire et lexique	13
2.1.1 Définition	13
2.1.2 Qu'est-ce qu'un mot ?	16
2.1.3 Qu'est-ce que connaître un mot ?	16
2.1.4 Taille et profondeur du lexique	19
2.1.5 Lexique productif et réceptif	21
2.2 L'écriture collaborative	22
2.2.1 Définition	22
2.2.2 Collaboration et coopération	23
2.2.3 Effets de l'écriture collaborative sur les apprentissages	24

2.3	Appuis théoriques de la relation entre l'apprentissage du lexique et l'écriture collaborative	26
2.4	Études empiriques portant sur la relation entre l'écriture collaborative et le lexique	30
2.5	Synthèse du cadre théorique et question de recherche	32
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		34
3.1	Type de recherche	34
3.2	Échantillon	35
3.3	Instruments de mesure	36
3.3.1	Test d'étendue du vocabulaire	36
3.3.2	Échelle de connaissance du vocabulaire	38
3.4	Procédure de collecte de données	40
3.5	L'expérimentation	41
3.5.1	Choix des mots cibles	41
3.5.2	Séquence d'enseignement des mots cibles	44
3.5.3	Séquence d'écriture	45
3.5.4	Enseignement de la technique d'écriture collaborative	45
3.6	Description des séances	47
3.7	Analyses statistiques	48
3.7.1	Analyses descriptives	48
3.7.2	Analyses inférentielles	48
3.8	Considérations éthiques	49
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		50
4.1	Analyses descriptives des données	50
4.2	Analyse de variance à un facteur	52
4.3	Analyse approfondie des résultats du test de connaissance des mots	53

CHAPITRE V	
DISCUSSION	57
5.1 Limites de la recherche	59
5.2 Implications pour la recherche et le milieu scolaire	63
CONCLUSION	65
APPENDICE A	
TEST D'ÉTENDUE DU VOCABULAIRE DE DUNN ET AL. (1993) - FEUILLE-RÉPONSE	67
APPENDICE B	
TEST D'ÉTENDUE DU VOCABULAIRE DE DUNN ET AL. (1993) - CORRIGÉ	69
APPENDICE C	
ÉCHELLE DE CONNAISSANCE DU VOCABULAIRE (PRÉ-TEST)	71
APPENDICE D	
ÉCHELLE DE CONNAISSANCE DU VOCABULAIRE (POST-TEST)	76
APPENDICE E	
MOTS CIBLES ET FRÉQUENCES D'OCCURRENCE	81
APPENDICE F	
DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT	83
APPENDICE G	
IMAGES DE RÉFÉRENCE POUR L'ÉCRITURE COLLABORATIVE	98
APPENDICE H	
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	103
APPENDICE I	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	106

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Correspondance des modèles d'aspects des mots.	19
3.1	Aspects de la connaissance des mots (Nagy et Scott, 2000) évalués par l'Échelle de connaissance du vocabulaire	41
4.1	Analyses descriptives des résultats des deux groupes à l'EVIP . . .	50
4.2	Analyses descriptives des résultats des deux groupes à l'échelle de connaissance du vocabulaire lors du prétest et du post-test	51
4.3	Analyse de la variance entre les deux groupes	52
4.4	Nombre d'items lexicaux pour chaque notation par groupe	53
4.5	Résultat par mot pour chaque groupe	54
4.6	Résultats du test de corrélation de Pearson	55
E.1	Mots cibles pour la modélisation	81
E.2	Mots cibles liés à l'environnement	81
E.3	Mots cibles liés à l'école	82
E.4	Mots cibles liés à l'alimentation	82

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Langues parlées par les participants	35
G.1 Image pour le texte de la modélisation	98
G.2 Image pour le texte de la pratique de collaboration	99
G.3 Image pour le texte sur l'environnement	100
G.4 Image pour le texte sur l'école	101
G.5 Image pour le texte sur l'alimentation	102

RÉSUMÉ

De bonnes connaissances lexicales sont importantes pour assurer la réussite sociale et scolaire des élèves, entre autres parce qu'elles ont un lien étroit avec la compréhension en lecture et la compétence en écriture. Or, le temps accordé à l'enseignement des mots dans les classes du primaire est actuellement minime, sans compter qu'il est généralement peu apprécié des élèves. Considérant que les recherches portant sur l'enseignement du lexique en français langue première sont rares, mais qu'il existe tout de même certaines méthodes réputées efficaces pour son enseignement, la présente étude se propose d'explorer les effets de l'une d'entre elles. Plus précisément, notre recherche quasi expérimentale vise à déterminer les effets d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique chez des élèves de 6^e année du primaire scolarisés en français. Pour ce faire, 32 élèves de ce niveau ont été divisés en deux groupes, soit un groupe contrôle et un groupe expérimental. Le groupe expérimental réalisait des séquences d'écriture collaborative tandis que le groupe contrôle était invité à participer à des séances d'écriture individuelle. Tous les participants ont passé un test d'étendue du vocabulaire ainsi qu'un test de connaissance des mots provenant du milieu de la recherche anglophone que nous avons adapté. Les résultats des analyses révèlent que le groupe expérimental semble avoir mieux appris les mots cibles que le groupe contrôle, mais que la différence entre les deux groupes n'est pas significative. Ces résultats suggèrent que l'écriture collaborative et l'écriture individuelle mènent à un apprentissage semblable des mots. Des études de plus grande envergure seraient cependant nécessaires pour vérifier ces résultats.

Mots-clés : écriture collaborative, lexique, vocabulaire, apprentissage

INTRODUCTION

Le lexique a une importance notable dans l'intégration sociale des jeunes en ce qu'il leur permet, entre autres, d'exprimer précisément leurs désirs (Graves, 2006; Scott *et al.*, 2003). Il a aussi un certain poids dans les apprentissages scolaires, faisant partie intégrante des processus de lecture et d'écriture (Ardasheva *et al.*, 2019; Binder *et al.*, 2017; Gablasova, 2014; Graves, 2006; Guthrie *et al.*, 2004; Lunsford, 1980; Ouellette, 2006; Stotsky, 1986; Yonek, 2009; Zhang et Yang, 2016). Pourtant, les enseignants accordent encore peu de temps à l'enseignement du lexique dans leur classe (Beck *et al.*, 2002; Scott *et al.*, 2003). Par ailleurs, bien que certains chercheurs aient émis des recommandations quant aux pratiques efficaces d'enseignement du lexique (Graves, 2006, 2008; Ogle *et al.*, 2015; Beck *et al.*, 2008), les études empiriques dans le domaine restent rares (Nonnon, 2012).

Dans ce contexte, l'objectif du présent mémoire est de déterminer l'effet de l'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique chez des élèves de 6e année scolarisés en français. Ainsi, dans le premier chapitre, nous présenterons la problématique qui sous-tend cet objectif de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous définirons les concepts centraux de la présente recherche, soit le lexique et l'écriture collaborative. Nous présenterons également les recherches empiriques et les appuis théoriques soutenant les liens entre ces deux concepts.

Le troisième chapitre explicitera la méthodologie de la présente étude, associée au devis quasi expérimental. Nous présenterons les participants, les différents tests qui

leur ont été proposés, le traitement expérimental, ainsi que la méthode d'analyse des données choisie.

Quant au quatrième chapitre, les résultats obtenus à la suite de la collecte et de l'analyse des données y seront présentés. Nous exposerons d'abord les analyses descriptives des résultats, puis une analyse de variance, afin de répondre à la question de recherche.

Enfin, le cinquième chapitre comprendra la comparaison de nos résultats à ceux obtenus dans d'autres recherches précédentes. En outre, nous discuterons des limites associées à la présente étude tout en proposant des pistes pour des recherches futures. Pour conclure, nous détaillerons les implications de notre étude pour les milieux de la recherche et de l'éducation.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, il sera question de l'importance de l'apprentissage du lexique pour la réussite sociale et scolaire des apprenants du primaire. Par la suite, les pratiques actuelles d'enseignement du lexique dans les classes du primaire, suivies de pratiques suggérées par des chercheurs du domaine, seront exposées. Finalement, la pertinence scientifique et sociale de cette recherche visant à déterminer l'effet de l'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique sera étayée.

1.1 Importance du lexique sur les plans social et scolaire

Le lexique regroupe les mots connus par une personne, ainsi que tous ceux qu'il lui reste à apprendre (Picoche, 2011). Les connaissances lexicales peuvent avoir un impact sur la réussite sociale. Comme mentionné par Scott *et al.* (2003), le seul fait de ne pas connaître un mot dans un échange écrit ou oral peut mener à un bris de compréhension. Par ailleurs, l'enseignement du lexique peut améliorer la qualité des compétences orales et écrites des élèves (Graves, 2006; Grossmann et Plane, 2008), facilitant leur développement professionnel dans le futur.

D'un autre côté, à l'âge de deux ans, un enfant né dans un milieu défavorisé accuserait d'un retard de 6 mois au niveau de la quantité de mots appris par rapport à un enfant plus favorisé (Fernald *et al.*, 2013). À trois ans, les enfants des milieux

plus pauvres auraient entendu jusqu'à 30 millions de mots de moins que leurs homologues des milieux plus aisés (Hart et Risley, 2003). Cet écart entre milieux socioéconomiques place les élèves démunis en situation de désavantage lors de l'entrée à l'école, d'autant plus que cette lacune pourrait se poursuivre tout au long de la scolarité (Beck *et al.*, 2002). Ainsi, on peut supposer qu'un manque de connaissances lexicales peut entraver la réussite scolaire, particulièrement pour les compétences de lecture et d'écriture en français. L'apprentissage des mots revêt une haute importance due, en partie, à son rapport avec la compréhension en lecture. En effet, plusieurs chercheurs rapportent un lien fort et positif entre le lexique et la compréhension en lecture (Ardasheva *et al.*, 2019; Binder *et al.*, 2017; Gablasova, 2014; Graves, 2006; Guthrie *et al.*, 2004; Ouellette, 2006; Zhang et Yang, 2016; McKeown *et al.*, 2017), ainsi qu'avec la réussite scolaire en général (Beck *et al.*, 2002; Masrai et Milton, 2018). La compréhension en lecture est particulièrement importante, puisqu'elle peut influencer positivement ou négativement les résultats scolaires dans la plupart des matières (Akbasli *et al.*, 2016; Snow, 1991). En effet, la lecture de textes est présente dans la majorité des activités et exercices scolaires, entravant la réussite scolaire pour une personne ne maîtrisant pas la compréhension en lecture.

Le lien entre le lexique et la compréhension en lecture peut être expliqué à l'aide de certaines théories. La théorie instrumentaliste suppose que plus une personne connaît de mots, plus elle comprend ce qu'elle lit. L'inverse est aussi vrai, plus une personne lit, plus elle est exposée à une grande variété de mots (Kamil et Hiebert, 2005; Qian, 2002). La connaissance d'au moins 98% des éléments lexicaux d'un texte serait d'ailleurs nécessaire à sa bonne compréhension (Zhang et Yang, 2016). D'autres chercheurs considèrent plutôt la compétence lexicale comme une composante de la compréhension de textes, leur recherche ayant montré qu'une amélioration des connaissances lexicales produisait un effet direct sur le dévelop-

pement de la compétence en lecture (Kamil et Hiebert, 2005).

Par ailleurs, deux composantes du lexique, soit la taille et la profondeur, pourraient servir à prédire la compréhension en lecture (Bolger *et al.*, 2008; Ouellette, 2006; Qian, 2002). La taille fait référence à la quantité de mots connus par une personne (Ouellette, 2006; Qian, 2002; Schmitt, 2014) et la profondeur au niveau auquel cette personne maîtrise l'utilisation de ces mots (Qian, 2002). Chacune serait fortement corrélée avec différentes composantes de la compétence en lecture, telles que la compréhension ou la rapidité d'identification des mots (Binder *et al.*, 2017). Ces deux composantes pourraient même expliquer jusqu'à 50% de la variance dans les résultats en compréhension en lecture (Qian, 2002).

Parallèlement, l'apprentissage des mots peut aussi avoir un effet sur la compétence à écrire (McKeown *et al.*, 2017). Comme le mentionne Yonek (2009), il est généralement accepté que les mots et le langage jouent un rôle important en écriture. Dans leur modèle du processus d'écriture, Hayes et Flowers (1981) montrent que le choix des mots est important lors de chacune des phases de l'écriture, soit la planification, la mise en texte et la révision (cité dans Yonek, 2009). Une personne qui écrit doit nécessairement transposer ses idées en mots et devra fournir un plus grand effort cognitif pour les mots qui lui sont inconnus. Ainsi, disposer d'une plus grande étendue de mots connus dans sa mémoire à long terme facilite le processus d'écriture en permettant d'orienter ses ressources cognitives vers d'autres éléments de ce processus. En outre, certaines recherches soulèvent que les élèves obtenant de meilleures notes sur leurs travaux produisent des textes plus longs et contenant une plus grande diversité de mots (Lunsford, 1980; Stotsky, 1986). Enfin, certaines mesures du lexique, plus particulièrement la diversité des mots, expliquent une partie de la variance dans la qualité de l'écriture narrative (Olinghouse et Leaird, 2009).

Bien que ces théories soient largement soutenues par les chercheurs du milieu (Yonek, 2009; Kamil et Hiebert, 2005; Qian, 2002; Bolger *et al.*, 2008; Ouellette, 2006), les études portant précisément sur le lien entre l'enseignement du lexique et la compétence en écriture sont encore peu nombreuses. Henry *et al.* (1999), dans une recherche portant sur les méthodes efficaces d'enseignement du lexique, ont rapporté une amélioration des notes en écriture et de l'attitude face aux mots chez les élèves ayant reçu un enseignement efficace du lexique. D'un autre côté, dans leur recherche portant sur l'effet du lexique sur la compétence à écrire en anglais langue seconde, Solati-Dehkordi et Salehi suggèrent que l'enseignement explicite du lexique augmente le vocabulaire productif, soit celui utilisé à l'écrit ou à l'oral (Solati-Dehkordi et Salehi, 2016). En outre, peu d'auteurs (Kim, 2008; Zheng, 2010) se sont encore intéressés à l'effet de l'écriture sur la compétence lexicale, ce qui constitue l'objet d'étude du présent mémoire.

1.2 État de l'enseignement du lexique dans les classes du primaire

Considérant l'influence que les connaissances lexicales peuvent avoir sur la réussite sociale et scolaire des élèves, il semble pertinent de s'intéresser à la façon dont celles-ci sont enseignées dans les classes du primaire.

Tout d'abord, on remarque qu'on insiste peu sur le lexique et son apprentissage dans la pratique enseignante (Beck *et al.*, 2002). Dans une étude de Scott *et al.* (2003), le temps accordé à l'enseignement du lexique dans 23 écoles primaires canadiennes représentait 6% du temps total d'enseignement. Les chercheurs ont également poussé leur réflexion en considérant le temps complet passé à l'école, incluant les périodes de spécialistes (musique, éducation physique, anglais, etc.). De ce temps total passé à l'école, seulement 1,4% du temps scolaire était utilisé pour travailler sur le lexique. Considérant l'impact que de bonnes connaissances

lexicales peuvent avoir sur la réussite scolaire, ce temps minime pourrait freiner les élèves dans leurs apprentissages. Scott *et al.* (2003) soulèvent également que les activités se réalisaient le plus souvent en grand groupe ou un à un. Par ailleurs, le lexique était enseigné en isolation des autres matières 25% du temps. Cela vient à l'encontre des recommandations de plusieurs chercheurs d'enseigner les mots en contexte (Bolger *et al.*, 2008; Dreyfus, 2004; Gablasova, 2015; Graves, 2006). Scott *et al.* (2003) ont enfin remarqué que la moitié du temps accordé à l'enseignement du lexique se réalisait lors de périodes de lecture ou d'écriture, relevant une certaine tendance à associer le lexique à ces autres composantes du français.

Parallèlement, selon Dreyfus (2004), l'enseignement traditionnel du lexique dans les classes serait centré surtout sur un enseignement minime consistant en l'apprentissage par cœur de définitions provenant du dictionnaire ou par l'explication des mots par l'enseignant. Plusieurs auteurs soulignent que ce type d'enseignement ne serait pas efficace (Bridgman, 2005; Kamil et Hiebert, 2005) et surtout peu apprécié des étudiants (Beck *et al.*, 2002). D'autres pratiques d'enseignement du lexique répertoriées incluent de relever des mots difficiles ou nouveaux et de les répertorier ou de les classer, d'apprendre de nouveaux mots par la lecture de textes ou encore de ne réaliser aucun enseignement particulier en considérant que le lexique s'apprend indirectement au travers d'autres activités. D'ailleurs, l'enseignement du lexique serait souvent subordonné aux activités orthographiques (Dreyfus, 2004).

Enfin, il semble important de noter que, selon Anctil (2011), les enseignants de français du secondaire accordent, eux aussi, peu ou pas de temps pour l'enseignement du lexique.

1.3 Pratiques efficaces d'enseignement du lexique

Il semble maintenant évident que l'accent est rarement mis sur le lexique dans les pratiques enseignantes actuelles. Pourtant, plusieurs chercheurs ont émis des recommandations quant à l'enseignement de ce type de connaissances.

Dans le milieu anglophone, les principes d'enseignement systématique du lexique de Graves (2006) sont bien reconnus. Ils présentent quatre volets sur lesquels un enseignant doit se pencher pour enseigner efficacement le lexique : des expériences fréquentes, variées et extensives avec la langue, l'enseignement de mots individuels, l'enseignement de stratégies d'apprentissage des mots et le développement de la sensibilité lexicale. Ces principes ont inspiré plusieurs autres chercheurs à développer des outils pour l'enseignement efficace du lexique.

Pour ce qui est des expériences variées, Cunningham (2014) suggère de pratiquer quotidiennement le lexique via des activités orales, écrites et de lecture et ce, au travers de toutes les matières. Les activités contextualisées rendraient l'apprentissage du mot plus concret. Il suggère par ailleurs de planifier un temps pour la lecture individuelle et pour l'écriture de courts textes. Au niveau de l'enseignement de mots individuels, Graves (2008) suggère d'inclure des informations définitionnelles et contextuelles pour bien en expliquer le sens. L'auteur propose également de réutiliser le mot à plusieurs occasions dans des activités diverses où les élèves sont actifs. Quelques exemples de ces activités seraient la création de cartes sémantiques, l'utilisation de diagrammes ou de tableaux, l'écriture de phrases ou encore la discussion sur le mot lui-même. Il est aussi pertinent de noter que Beck *et al.* (2008) recommandent fortement d'offrir des définitions qui sont adaptées aux élèves. Quant aux stratégies d'apprentissage, Ogle *et al.* (2015) insistent sur le fait que, dû au nombre important de mots qui seraient utiles à apprendre, un enseignement direct du lexique ne serait pas suffisant. Ils proposent,

entre autres, d'enseigner aux élèves à utiliser le contexte et la morphologie au travers de textes variés (Ogle *et al.*, 2015) pour deviner le sens des mots. Ces stratégies favoriseraient l'apprentissage autonome des mots. Enfin, le développement de la sensibilité lexicale peut se faire notamment par l'arrêt de la lecture face à un mot précis dans un texte. Beck *et al.* (2008) conseillent de questionner les élèves sur les synonymes possibles pouvant remplacer le mot ciblé et sur l'influence que le choix de l'un ou l'autre aura sur la clarté de la pensée transmise.

Les études portant sur l'enseignement du lexique sont peu nombreuses dans le milieu francophone (Nonnon, 2012; Grossmann *et al.*, 2005). Grossmann (2011), entre autres, appelle à la mise en place de balises concernant les besoins lexicaux dans le milieu scolaire. Il suggère en outre d'enseigner le lexique en contexte, en intégrant les différentes stratégies d'enseignement systématique (morphologie, polysémie, champs lexicaux, etc.) dans des activités de lecture ou d'écriture. On peut citer également Holec (2019) qui, à partir de la linguistique, soulève certains principes de l'enseignement du lexique. L'enseignement des mots à partir d'un contexte, ainsi que l'utilisation de ces mots dans un exercice ancré dans une situation concrète, par exemple le besoin d'écrire un texte, font partie de ces principes et rejoignent les recommandations des autres chercheurs cités plus haut.

De fait, on remarque que plusieurs chercheurs recommandent l'utilisation de l'écriture dans l'enseignement du lexique. En effet, une activité d'écriture favorise l'apprentissage actif des nouveaux mots en permettant aux élèves de s'appropriier les mots en les utilisant dans leurs propres discours et en contexte (Ardasheva *et al.*, 2019; Beck *et al.*, 2008; Graves, 2008; Holec, 2019). Par ailleurs, considérant qu'une plus grande exposition aux nouveaux mots encourage la rétention de ceux-ci, le temps passé dans une activité d'écriture focalisée sur des mots précis peut aider les élèves à les retenir (Cunningham, 2014). Il semble ainsi approprié de cibler une activité d'écriture afin de travailler le lexique.

1.4 Apport de l'écriture collaborative dans l'apprentissage du lexique

Les activités d'écriture pouvant faciliter les apprentissages lexicaux sont multiples. On peut nommer, entre autres, l'écriture d'un texte à partir d'images, les textes à trous et les dictées (Shen, 2003). Parmi ces options, une avenue peu explorée semble pourtant prometteuse : l'écriture collaborative. Elle consiste à écrire un texte avec la participation de plusieurs personnes.

Certains chercheurs ont étudié les effets de l'écriture collaborative sur les apprentissages en écriture (Dobao, 2012; Kim, 2008; Nassaji et Tian, 2010; Shehadeh, 2011; Storch, 2005; Yarrow et Topping, 2001). Ils soulèvent globalement une amélioration de la qualité de l'écriture ainsi qu'une vision positive de l'acte d'écrire. Il faut tout de même mentionner que le nombre de recherches empiriques portant sur l'écriture collaborative est relativement restreint. On peut également noter certains auteurs ayant sondé plus précisément l'effet de l'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique en langue seconde. Bien que son étude porte plutôt sur les échanges lors de l'écriture collaborative, Kim (2008) rapporte une plus grande rétention des mots appris lors d'activités collaboratives. En outre, Zheng (2010) note un effet positif de l'écriture collaborative sur la rétention de mots appris en langue seconde. Toutefois, il s'agit là de conclusions provenant d'une expérience personnelle vécue dans le milieu professionnel n'apportant pas de données empiriques.

Notons par ailleurs que la plupart des études portant sur l'écriture collaborative se sont effectuées en contexte d'anglais langue seconde. Si les recherches sur ce sujet en français langue première sont rares, voire inexistantes, certaines données permettent de croire qu'une activité d'écriture collaborative en langue première pourrait tout de même être bénéfique pour l'apprentissage des mots. Des études de Gablasova (2015) et de Pellicer-Sánchez (2016) rapportent un apprentissage

similaire du lexique chez des étudiants de langue première et de langue seconde lors de la lecture d'un texte. D'autres chercheurs ont décrit une acquisition du lexique plus élevée chez les élèves de langue première que ceux de langue seconde (Gablasova, 2014; Reynolds, 2015) pour la même activité en lecture. Ces résultats mènent à croire qu'une activité typiquement utilisée en langue seconde, telle que l'écriture collaborative, pourrait avoir un effet bénéfique égal ou supérieur pour des élèves de langue première. La présente étude, visant à vérifier l'effet de l'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique, s'effectuera donc en contexte de français langue première.

1.5 Question de recherche

À la lumière de cette problématique, il apparaît que le lexique joue un rôle important sur les plans social, en permettant des interactions plus efficaces, et scolaire, par son rôle dans la compréhension en lecture et dans le processus d'écriture. Cependant, l'enseignement du lexique dans les classes est rare et peu efficace. Parmi les pratiques d'enseignement efficaces qui pourraient remédier à ce problème, l'écriture collaborative est une avenue encore peu explorée. Le présent mémoire se propose donc de répondre à la question suivante : « Quel est l'effet d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique chez des élèves du troisième cycle du primaire scolarisés en français langue première ? »

1.6 Pertinence scientifique et sociale de la recherche

Ce projet a des retombées pour les milieux de l'éducation et de la recherche.

Tout d'abord, la plupart des études ayant comparé l'écriture collaborative à l'écriture individuelle se sont concentrées sur l'acquisition d'éléments grammaticaux, la qualité de l'écriture ou la compréhension orale (Kim, 2008). L'acquisition du

lexique à la suite d'ateliers d'écriture collaborative reste donc à être explorée. Nos résultats informent le milieu de la recherche à cet égard.

Par ailleurs, la plupart des études portant sur l'écriture collaborative se sont réalisées en contexte de langue seconde et plus particulièrement en anglais langue seconde. La présente recherche permet donc de documenter les effets de l'écriture collaborative sur le lexique en contexte de français langue première.

Enfin, il existe une inquiétude quant aux compétences lexicales des élèves (Nonnon, 2012). On dénote également que l'utilisation de techniques efficaces d'enseignement du lexique chez les professionnels de l'enseignement est peu documentée (Berthiaume, 2015; Dreyfus, 2004; Scott *et al.*, 2003). Bien que nos résultats ne soient pas significatifs, ils permettent de jeter un éclairage sur les pratiques efficaces d'apprentissage du lexique.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, les concepts centraux de cette recherche, soit le lexique et l'écriture collaborative, seront d'abord définis. Par la suite, la relation entre ces deux concepts sera étayée par la présentation d'appuis théoriques ainsi que la recension de recherches empiriques sur le sujet.

2.1 Vocabulaire et lexique

Le lexique est un concept central à cette recherche puisqu'il constitue l'élément à améliorer par la pratique enseignante. Le lexique, s'il est souvent considéré simplement comme la connaissance des mots, est cependant un concept complexe, constitué de plusieurs facettes suivant le domaine de recherche ou le courant de pensée. De plus, sa définition ne fait pas nécessairement unanimité chez les chercheurs (Kamil et Hiebert, 2005). Il est donc nécessaire d'explorer ce que les auteurs du domaine en disent afin de bien comprendre ce concept.

2.1.1 Définition

En cherchant un terme pour désigner les mots connus par un individu, deux mots viennent à l'esprit : « vocabulaire » et « lexique ». Dans le dictionnaire Larousse,

ces deux mots ont des définitions assez proches. Le mot « vocabulaire » proviendrait du latin *vocabulum*, signifiant « mot », et référerait à l'ensemble des mots d'une langue ou d'un domaine spécifique. De l'autre côté, le mot « lexique » proviendrait du grec *lexis*, signifiant également « mot », et ferait référence à un ensemble de mots employés dans un domaine spécifique ou à l'étendue des unités lexicales d'une langue (Larousse, 2018). Ces définitions du dictionnaire Larousse reflètent l'utilisation générale de ces deux termes en tant que synonymes. Cependant, certains auteurs soulignent une différence entre les deux.

Dans le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001), les mots « vocabulaire » et « lexique » apparaissent à 98 reprises. Bien que des la définition de ces mots ne soit pas présentée, le « vocabulaire » semble faire référence aux mots appris par les élèves, tandis que le « lexique » réfère à un ouvrage de référence.

En linguistique, Picoche (2011) soutient qu'il existe une différence entre les deux termes, dans le sens où l'un s'imbrique dans l'autre. Selon elle, le lexique ferait référence à l'ensemble des mots d'une langue, ensemble qui n'est d'ailleurs présent en entier dans aucun ouvrage de référence. Le vocabulaire, quant à lui, serait un sous-groupe de mots connus et disponibles à une personne pour s'exprimer.

Toujours en linguistique, Polguere (2016) insiste sur le fait que les termes « vocabulaire » et « lexique » doivent être distingués. Pour Polguère, tout comme Picoche, le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique qui comprend une quantité spécifique de mots maîtrisés par une personne ou constituant un texte. Le lexique, quant à lui, est un ensemble beaucoup plus vaste, dont les limites sont floues, englobant l'entièreté des lexies (unités lexicales) d'une langue (Polguere, 2016).

En neurolinguistique, Paradis (2009) définit le lexique comme les propriétés gram-

maticales implicites des items lexicaux. Par exemple, une de ces connaissances implicites pourrait être le fait de savoir qu'un mot est un nom. Il oppose ce terme au vocabulaire, qu'il caractérise en tant qu'aspects conscients des mots, tels que la relation forme-sens. Dans le modèle de Paradis, la différence entre « lexique » et « vocabulaire » se résume à la qualité implicite ou explicite d'une connaissance associée aux mots. Par exemple, le fait de pouvoir pointer un chat lorsque le mot « chat » est prononcé fait partie des connaissances conscientes, ou explicites, et sera associé au vocabulaire.

Finalement, en psycholinguistique, Stahl (2005) reconnaît une certaine confusion au niveau du mot « vocabulaire ». Il mentionne que le vocabulaire est parfois vu par les enseignants comme l'ensemble des mots les plus communs, mais il ne propose pas de définition claire. L'auteur utilise également « vocabulaire » et « sens des mots » de façon interchangeable. Par ailleurs, il utilise le mot « lexique » dans son ouvrage, également sans donner de définition claire, et semble l'utiliser pour référer à l'ensemble des mots connus par un individu.

Afin de faire un choix éclairé sur le terme retenu dans le cadre de cette étude, nous tiendrons compte des particularités méthodologiques de celle-ci. Un certain nombre de mots, connus ou inconnus des participants, seront utilisés dans cette étude en tant que « mots cibles ». Afin de faciliter la lecture de ce mémoire, il importe de choisir un terme qui sera utilisé pour référer à ces mots. Donc, considérant ce qui vient d'être présenté plus haut ainsi que les besoins de la recherche, le terme « lexique » sera utilisé dans le présent document pour référer à tous les mots disponibles dans la langue française, qu'ils soient connus ou non par une personne. Le terme « vocabulaire » ne sera utilisé que dans le contexte où des propos seront rapportés et il fera référence aux mots qui sont déjà connus et utilisés par une personne.

2.1.2 Qu'est-ce qu'un mot ?

Jusqu'à présent, nous avons utilisé le terme « mot » dans un sens très général et englobant. Cependant, il existe une certaine problématique en linguistique quant à la polysémie de ce terme. Le terme « mot » peut se définir différemment en fonction de la manière dont il est utilisé dans une phrase, comme le montre Polguere (2016, p. 47) :

1. *Sa réponse tient en deux **mots** : « Sûrement pas ! »*
2. *« Suis », « es », « est », « sommes »... sont des formes du même **mot**.*

Dans la première phrase, le terme « mot » réfère aux deux signes linguistiques séparés par un espace. Dans la deuxième, le concept de « mot » porte plutôt sur un regroupement de formes linguistiques semblables. Dû à cette polysémie, qui ne porte d'ailleurs pas uniquement sur les deux sens présentés ci-haut, le terme « mot » a généralement été remplacé en linguistique par d'autres termes plus précis, tels que « mot-forme », « lexème » ou « locution » (Polguere, 2016). Dans le cadre de la présente étude, le terme « mot » sera utilisé dans le même sens que le terme « mot-forme », soit le sens présenté dans la première. En effet, nous nous concentrons sur les signes linguistiques distincts généralement enseignés au sein des écoles primaires.

2.1.3 Qu'est-ce que connaître un mot ?

Le terme lexicale est souvent associé à la connaissance des mots. Tel que mentionné plus haut, les auteurs ne s'entendent pas sur ce qu'est exactement connaître un mot. On remarque cependant une tendance : la connaissance d'un mot se présente sous plusieurs angles.

En 1990, Nation propose huit aspects de la connaissance des mots : la connais-

sance de la forme orale du mot, de sa forme écrite, de son appartenance à une classe ou une catégorie grammaticale, de ses cooccurrences, de sa fréquence, de son registre, de son sens conceptuel et de ses associations avec d'autres mots. L'individu maîtrisant ces différents aspects propres à un mot pourrait dire qu'il connaît ce mot. Par exemple, une personne connaissant le mot « chat » devrait savoir qu'il se prononce /ʃa/, qu'il s'écrit c-h-a-t, que c'est un nom et qu'il agit en tant que tel dans une phrase, qu'on le retrouve souvent avec les mots « noir » et « gros », que c'est un mot très fréquent en français, qu'il fait partie du registre courant, qu'il réfère à un félin de petite taille généralement domestiqué et finalement que c'est un mot synonyme de « minet » et qu'on peut le retrouver dans des expressions telles que « Les chiens ne font pas des chats ». De ce fait, certains mots plus éloignés des connaissances lexicales antérieures des apprenants seraient plus difficiles à mémoriser (Nation, 2001). Cela implique également que certains mots pourraient ne pas être tout à fait maîtrisés, concept repris plus tard par d'autres chercheurs.

D'ailleurs, dix ans plus tard, Nagy et Scott (2000) ajoutent l'incrémentalité aux aspects de la complexité de la connaissance des mots. L'incrémentalité réfère à l'apprentissage progressif des mots et fait partie des cinq aspects de la connaissance d'un mot décrits par ces auteurs, les autres étant la multidimensionnalité, soit les différents types de connaissances associées aux mots, la polysémie, soit les multiples sens d'un mot, l'interdépendance, soit les liens sémantiques créés entre les mots, et l'hétérogénéité, soit que la connaissance des mots varie en fonction du type de mots. Selon le modèle de Nagy et Scott, le mot « chat » s'apprend de façon graduelle et une personne le maîtrise parfaitement lorsqu'elle connaît ses formes orales et écrites, sa haute fréquence et son registre courant, ses différents sens, par exemple qu'un chat est un animal, mais qu'il peut aussi s'agir d'un jeu, ses expressions et synonymes associés, et que son rôle en tant que nom dans

une phrase diffère des autres classes de mots. Le concept d'incrémentalité devient alors central à la description de l'apprentissage des mots et plusieurs auteurs s'intéresseront aux différentes étapes d'apprentissage d'un mot par la suite.

Beck *et al.* (2002), dans leur livre sur l'enseignement du lexique, séparent la connaissance des mots en cinq aspects. Les cinq aspects concernent la généralisation (définir un mot, p. ex. chat : animal qui...), l'application (reconnaître les situations appropriées pour un mot, p. ex. on peut dire « chat » dans un registre courant ou « minet » dans un registre familier), la profondeur (connaissance d'un ou de plusieurs sens), la précision (utilisation correcte d'un mot dans toutes les situations et reconnaissance des utilisations incorrectes) et la disponibilité (utilisation du mot dans le discours oral et écrit). Les auteures abordent également l'incrémentalité en ajoutant à cela cinq étapes d'apprentissage d'un mot : (1) Une connaissance nulle ; (2) La connaissance du sens général (connotations) ; (3) La connaissance spécifique associée à un contexte, mais incapable de généraliser à d'autres contextes ; (4) Connaître le mot, mais ne pas être capable de l'utiliser en situation orale ou écrite ; (5) La connaissance riche et décontextualisée du mot, de ses relations avec les autres mots et de ses utilisations métaphoriques. Il s'agit ici d'un modèle double, où l'apprenant développe les différents aspects du mot et par le fait même approfondit sa connaissance générale du mot.

Si le modèle de Nagy et Scott (2000) vient englober les aspects de Nation, le modèle de Beck *et al.* (2002) suit une tout autre organisation (voir tableau 2.1). Par exemple, les aspects d'application et de précision concernent tous deux les situations appropriées d'utilisation des mots, mais se différencient par le fait de seulement reconnaître la situation ou de pouvoir utiliser le mot dans cette situation.

D'une façon générale, bien que les facettes ou aspects de la connaissance d'un mot

Tableau 2.1: Correspondance des modèles d'aspects des mots.

	Nation (1990)	Nagy et Scott (2000)	Beck et al. (2002)
Connaissances sur les mots	Forme orale Forme écrite Comportement grammatical Fréquence Registre	Multidimensionnalité	Disponibilité Application Précision
Liens avec les autres mots	Cooccurrences Associations avec d'autres mots	Interdépendance	Précision Application
Sens des mots	Sens conceptuel	Polysémie	Généralisation Profondeur
Qualité de la connaissance des mots		Incrémentalité	Étapes de connaissance des mots
Variation des connaissances		Hétérogénéité	

diffèrent d'un auteur à l'autre, plusieurs auteurs reconnaissent que ces aspects se développent de façon relativement interdépendante. Cependant, ils soutiennent aussi que l'apprentissage des mots eux-mêmes ne devrait pas se faire de façon isolée (Kamil et Hiebert, 2005; Nagy et Scott, 2000; Nonnon, 2012; Schmitt, 2014). Dans la présente étude, l'écriture collaborative offrira un contexte permettant le développement simultané de ces différentes facettes. D'ailleurs, le tableau 3.1 au chapitre 3 montre les aspects qui sont évalués par l'entremise d'un de nos tests.

2.1.4 Taille et profondeur du lexique

Du point de vue opérationnel, lorsque le vocabulaire ou le lexique est mesuré dans différentes études, deux dimensions sont considérées : la taille, ou l'étendue, et la profondeur. Il importe donc de se pencher sur la taille et la profondeur du lexique, deux concepts qui ne sont pas tout à fait séparables (McKeown *et al.*, 2017).

La taille du lexique fait généralement référence au nombre d'items lexicaux (mots)

connus à un certain niveau de maîtrise par une personne (Ouellette, 2006; Qian, 2002; Schmitt, 2014; McKeown *et al.*, 2017). Ouellette (2006) différencie également la taille réceptive et la taille expressive du lexique. La première réfère au nombre de mots qu'une personne comprend lorsqu'elle lit ou écoute. La seconde correspond aux mots dont le locuteur a une maîtrise assez avancée pour pouvoir les utiliser dans le discours oral ou écrit.

De l'autre côté, la profondeur du lexique est un concept assez récent et qui ne fait que commencer à être exploré par les chercheurs. Il n'existe d'ailleurs pas de consensus quant à sa définition ou aux outils permettant de l'évaluer (Nonnon, 2012; Qian, 2002; Zhang et Yang, 2016), mais il est lié aux nombreuses facettes de la connaissance des mots mentionnées plus haut. Selon Qian (2002), la profondeur du lexique est associée au niveau de maîtrise d'un mot. Ouellette (2006), quant à lui, considère la profondeur comme l'étendue de la représentation sémantique des mots, c'est-à-dire la connaissance plus ou moins grande du sens des mots. D'un autre côté, Gablasova (2014) décrit la profondeur en tant que la connaissance d'un ou de plusieurs aspects des mots, tels que décrits dans la section précédente. La maîtrise parfaite de tous les aspects du mot serait alors considérée comme la connaissance la plus riche et la plus profonde. L'auteure estime cependant que ces aspects se développent chacun à leur rythme. Enfin, Kucan (2012) et Schmitt (2014) soutiennent que la profondeur pourrait être conceptualisée comme les interrelations combinées entre les différents aspects des mots. Bien que les auteurs ne s'entendent pas, le concept de profondeur du lexique suggère que la maîtrise d'un mot nécessite plus que la simple reconnaissance de sa forme orale ou écrite.

Si un parallèle devait être dressé, profondeur et taille du lexique pourraient se rapporter à l'opposition qualité-quantité, la profondeur étant la « qualité » de la connaissance des mots et la taille la « quantité » de mots connus.

Certains auteurs rapportent également que la taille et la profondeur du lexique auraient toutes deux leur contribution unique dans la prédiction de la compréhension en lecture (Binder *et al.*, 2017; Ouellette, 2006; Masrai et Milton, 2018; Zhang et Yang, 2016). Par exemple, la profondeur du lexique contribuerait à la récupération rapide du sens approprié du mot dans le contexte (Binder *et al.*, 2017; Ouellette, 2006). De son côté, la taille du lexique jouerait aussi un rôle dans la reconnaissance visuelle des mots et pourrait prédire les compétences en décodage (Ouellette, 2006).

Cependant, tel que le mentionne Schmitt (2014), il ne peut y avoir de distinction claire entre la taille et la profondeur du lexique, chaque aspect représentant les deux faces d'une même pièce. Suivant sa propre définition, si la taille du lexique concerne le nombre de mots connus à un certain degré, le fait qu'ils soient connus apporte déjà un niveau de profondeur, si petit soit-il. Même si le lien entre ces deux concepts n'a pas encore beaucoup été étudié (Schmitt, 2014), certains auteurs rapportent une forte corrélation entre les deux aspects (Masrai et Milton, 2018; Qian, 2002).

2.1.5 Lexique productif et réceptif

Enfin, il semble pertinent de différencier, dans le cadre de cette recherche, deux mesures du lexique, soit le lexique productif et le lexique réceptif.

Selon Kamil et Hiebert (2005), le lexique productif regroupe les mots qui sont utilisés à l'oral ou à l'écrit par une personne. Habituellement, il s'agit des mots qui sont plus familiers à cette personne et qui sont donc utilisés fréquemment. De son côté, Nation (2001) mentionne que le lexique productif implique la volonté chez un locuteur de transmettre une idée, qui est alors exprimée par un mot approprié. L'aspect productif du lexique nécessite ainsi l'extériorisation des connaissances

lexicales d'une personne.

Parallèlement, le lexique réceptif semble concerner la capacité d'un locuteur à récupérer ou à associer un sens à un mot lu ou entendu (Kamil et Hiebert, 2005; Nation, 2001). Il est donc possible que le lexique réceptif d'une personne existe en nombre plus important que son lexique productif, puisqu'il contient des mots connus, mais rarement employés, voire inutilisés, à l'oral ou à l'écrit.

Dans les études centrées sur l'apprentissage du lexique, cette distinction est importante puisqu'elle mène à une mesure différente de ces deux aspects. En ce qui concerne la présente recherche, nous chercherons à mesurer le lexique productif. Nous en tiendrons compte lors du choix des instruments de mesure.

2.2 L'écriture collaborative

L'écriture collaborative constitue le deuxième concept central de cette recherche. Il s'agit de la pratique didactique susceptible d'améliorer la compétence lexicale.

2.2.1 Définition

L'écriture collaborative se définit comme la production d'un texte par deux personnes ou plus travaillant ensemble (Fung, 2010; Yarrow et Topping, 2001; Kim, 2008). Plus spécifiquement, Fung (2010) note plusieurs caractéristiques propres à l'écriture collaborative. On peut compter les interactions sociales, la négociation, le conflit cognitif, le partage de connaissances et les facteurs affectifs facilitants parmi ces caractéristiques. Ainsi, selon cette auteure, un travail d'écriture collaborative ne porte fruit que lorsque les élèves ressentent un haut besoin d'implication, modifient leurs interactions lors de la résolution de problèmes, se remettent en question, expriment leurs savoirs, se font confiance et se respectent. Un autre

facteur propre à l'écriture collaborative est son processus récursif. En effet, Yarrow et Topping (2001) soulignent que les élèves peuvent passer et revenir à certaines étapes de l'écriture, par exemple la planification ou la mise en texte, sans que cela se fasse de façon linéaire. Enfin, le dialogue collaboratif serait aussi un élément central dans la réalisation de tâches collaboratives. En effet, il permettrait de développer les ressources cognitives des participants en leur permettant de se centrer sur les aspects linguistiques de la langue, tout en travaillant la précision et la cohérence du message partagé entre les deux individus (Kim, 2008).

2.2.2 Collaboration et coopération

Tout comme « vocabulaire » et « lexique », les termes « collaboration » et « coopération » s'utilisent couramment en tant que synonymes. Cependant, certains auteurs notent des différences entre les deux concepts.

Pour Oxford (1997), les activités d'apprentissage coopératives seraient plus structurées, avec un but d'apprentissage clair et des étapes précises. Pour ce qui est de l'apprentissage collaboratif, sa structure serait plus flexible, s'adaptant aux interactions des participants. En opposition aux activités traditionnelles où l'accent est mis sur le produit fini, l'attention serait ici portée sur les interactions entre les participants, puisque les apprentissages seraient créés par les négociations. Par ailleurs, l'auteur souligne que, bien que l'interaction soit cruciale dans l'apprentissage collaboratif, quatre aspects peuvent influencer la réussite de l'échange. Il s'agit de la nature de la tâche, de la volonté de communiquer, des styles d'apprentissages et de la dynamique de groupe.

Du côté de Swain (2001), pour qu'une tâche soit considérée comme « collaborative », elle doit respecter trois critères, sans quoi elle est simplement coopérative. Il serait nécessaire que les élèves travaillent en dyades, forçant ainsi la participa-

tion de chacun, qu'un produit final soit créé, ici un texte, et que les étudiants se concentrent sur les formes linguistiques afin de produire un texte précis et cohérent. Cependant, l'auteure souligne que, puisque les tâches collaboratives placent une grande importance sur les interactions et non sur le produit final, les étudiants peuvent parfois emprunter des voies ou produire des résultats qui ne seraient pas attendus par l'enseignant.

Enfin, selon Tolmie et al. (2010), l'apprentissage coopératif consisterait en la réalisation de diverses activités de façon individuelle, pour ensuite mettre en commun le produit de chacun. L'apprentissage collaboratif serait plutôt centré sur la réalisation d'une tâche par le partage des connaissances et la réflexion, les élèves travaillant ensemble dans le but de créer un produit commun.

En résumé, pour qu'une activité soit considérée comme collaborative, il est impératif que les membres de l'équipe s'impliquent de façon égale dans la réalisation de la tâche tout en interagissant activement avec leurs coéquipiers. À ce sujet, Weber (2015) suggère de donner des rôles aux élèves afin de rendre l'écriture collaborative efficace lorsque ceux-ci se retrouvent en groupes de plus de deux.

2.2.3 Effets de l'écriture collaborative sur les apprentissages

Tel que mentionné dans la problématique, les activités d'écriture sont généralement recommandées pour l'enseignement du lexique (Beck *et al.*, 2008; Graves, 2008; Holec, 2019). Certains auteurs, plus particulièrement en contexte d'anglais langue seconde, ont exploré les effets de l'écriture collaborative sur les apprentissages en milieu scolaire.

En 2001, Yarrow et Topping réalisent une étude comparative portant sur l'écriture de textes en dyades ou individuellement. Les dyades étaient constituées d'un élève « écrivain » et d'un aide qui fournissait des commentaires, des suggestions

et des encouragements. Les élèves ayant écrit leur texte en dyade s'étaient significativement plus améliorés que les élèves ayant écrit individuellement au niveau de l'orthographe, de la ponctuation et de leur perception d'eux-mêmes en tant qu'écrivains.

Quelques années plus tard, Storch (2005) compare des textes produits individuellement à des textes produits de façon collaborative par des dyades. Les dyades produisaient des textes plus courts, mais plus précis et plus complexes, c'est-à-dire que la quantité d'erreurs dans leur texte était moindre et que leurs phrases contenaient plus de mots. Les textes des équipes recevaient aussi une meilleure évaluation de l'enseignant, bien que la différence entre les dyades et les élèves travaillant individuellement n'était pas significative. L'auteure rapporte également une vision positive de l'écriture collaborative chez les participants, à l'exception de quelques réserves au niveau de la peur de critiquer le partenaire.

En 2010, Nassaji et Tian, dans leur étude sur l'effet des tâches collaboratives et individuelles sur l'apprentissage de verbes en anglais, démontrent des résultats supérieurs chez les dyades dans la réalisation des tâches. Cependant, la différence dans l'apprentissage des verbes entre les élèves individuels et les équipes n'était pas significative. Par contre, les tâches effectuées par les étudiants étaient composées de deux textes à trous à remplir et de deux textes comportant des sections à corriger, ce qui ne constitue pas des tâches d'écriture originales.

Par ailleurs, selon une étude de Shehadeh (2011), l'écriture collaborative améliorerait de façon générale la compétence à écrire en langue seconde. Dans cette étude, le contenu, l'organisation et le lexique étaient les aspects ayant montré la plus grande amélioration, contrairement à la grammaire du texte. Plus spécifiquement, les aspects du lexique mesurés dans cette étude étaient la taille du lexique, la précision du choix des mots, la maîtrise des formes du mot, l'utilisation d'un

registre approprié et l'efficacité de la transmission du sens du mot. Faisant suite aux résultats de Storch (2005), Shehadeh a également recueilli une réaction généralement positive des étudiants face à l'écriture collaborative, bien que certains auraient aimé pouvoir faire le choix de travailler en équipe ou de travailler seuls.

Enfin, dans une recherche de Dobao (2012) en langue seconde, les textes écrits par des groupes étaient plus précis que ceux écrits par des dyades, mais semblables au niveau de l'aisance et de la complexité. Tout comme dans l'étude de Storch (2005), l'aisance et la complexité réfèrent respectivement au nombre total de mots produits et au nombre de mots par phrase, et la précision concerne la mesure de trois ratios d'erreurs. Ces ratios constituaient le calcul du nombre de phrases sans erreurs sur le nombre total de phrases, du nombre de mots sans erreurs sur le nombre total de mots et du nombre d'erreurs par mot. Par ailleurs, les textes produits individuellement étaient aussi plus complexes, mais plus longs que les deux autres groupes, tout en étant moins précis. La différence entre les dyades et les élèves individuels n'était cependant pas significative.

Les différentes études présentées ci-haut nous mènent à penser que l'écriture collaborative, ayant un effet positif sur différents apprentissages, pourrait avoir un effet semblable au niveau du lexique. Cependant, on remarque que peu d'études se sont intéressées au lien entre ce type d'écriture et l'apprentissage des mots. Dans les prochaines sections, des théories et des études empiriques seront présentées afin d'étayer l'effet possible de l'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique.

2.3 Appuis théoriques de la relation entre l'apprentissage du lexique et l'écriture collaborative

Diverses théories peuvent porter à croire que l'écriture collaborative a un effet positif sur l'apprentissage du lexique. Considérant le peu de recherches sur l'écriture

collaborative en langue française, ces théories proviennent principalement de la recherche sur le lexique en langue seconde.

D'abord, la théorie de la production, ou « pushed output » en anglais, se base sur l'utilisation de la langue étudiée (Bybee, 2008). Elle suppose que l'utilisation de la langue au travers d'échanges crée des occasions pour les apprenants de se rendre compte des lacunes dans leur utilisation de celle-ci. Les interlocuteurs auraient par ailleurs l'opportunité de tester des hypothèses linguistiques, tel qu'utiliser un nouveau mot appris dans un contexte différent, et d'utiliser la langue pour s'interroger sur la langue (Dobao, 2012; Kim, 2008; Swain, 2001; Williams, 2012). Les apprenants se rendraient ainsi compte de leurs erreurs à l'oral ou à l'écrit, entre autres au niveau du lexique, et seraient amenés à les corriger. À notre compréhension, les négociations et autres stratégies de communication présentes dans l'écriture collaborative placeraient l'élève face à ses connaissances et ses lacunes, menant ainsi à une meilleure rétention des mots discutés à chacune des étapes du processus d'écriture (Bridgman, 2005). Cette théorie suppose, en outre, que la maîtrise de la langue cible se réalise uniquement par entraînement. De cette façon, l'utilisation élevée du langage par les interactions favorise l'apprentissage et la rétention des divers éléments de la langue. Dans le cas de l'écriture collaborative, l'écriture originale, soit la production d'un texte authentique, à l'aide de mots ciblés produit possiblement de bons résultats de rétention dus à l'obligation pour les élèves d'utiliser ces mots (Folse, 2006). Enfin, Fung (2010) soulève que les interactions produites entre les élèves lors des tâches collaboratives peuvent permettre aux enseignants de cibler les besoins des apprenants au niveau des apprentissages. Cela pourrait mener à un enseignement ciblé du lexique si le besoin est présent.

D'un autre côté, la théorie de la charge d'implication (involvement load), dérivée des sciences cognitives, se base sur le fait qu'un enseignement nécessitant une

participation active de l'élève aiderait à la construction du réseau sémantique entre les anciennes et les nouvelles informations, menant à des apprentissages plus durables (Beck *et al.*, 2008). Elle suppose que les activités ayant un haut taux de besoin, de recherche et d'évaluation favorisent les apprentissages (Gablasova, 2014; Golonka *et al.*, 2015). Le besoin réfère ici à la nécessité de connaître un mot, la recherche à l'effort mis à l'association d'un mot à son sens exact et l'évaluation à la comparaison des mots possibles à utiliser pour exprimer un certain sens (Williams, 2012). Suivant cette théorie, des exercices tels que la création originale de phrases, par exemple lors de l'écriture collaborative, apporteraient un apprentissage plus durable que des exercices à trous, puisque les premiers nécessiteraient un niveau plus profond de traitement de l'information (Parreren, 1995).

Lors de deux études expérimentales, Hulstijn et Laufer (2001) ont trouvé un appui complet et partiel pour cette hypothèse. Les résultats de leurs deux études ont montré que les mots travaillés avec une charge d'implication plus grande étaient mieux retenus que ceux dont la charge était moindre. Dans le même sens, Kim rapportait dans son étude de 2008 un gain et une rétention du lexique plus importants chez le groupe expérimental ayant composé un texte que chez l'un ou l'autre des groupes ayant rempli un texte à trous ou ayant lu seulement. Les résultats montraient un apprentissage variant en fonction de la charge d'implication de la tâche. Dans une autre étude, deux tâches censées avoir le même niveau de charge d'implication ont entraîné des gains égaux chez deux groupes expérimentaux, supportant également cette hypothèse (Kim, 2008). Enfin, en langue seconde, Golonka *et al.* (2015) ont rapporté que les étudiants ayant participé à une activité demandant un plus grand effort, ou charge d'implication, apprenaient plus facilement les mots ciblés. Les auteurs remarquaient cependant une baisse dans le taux de rétention des mots entre le premier et le deuxième post-test, diminution attribuée au manque d'utilisation répétée des mots à la suite du traitement.

Inversement, Folse (2006) rapportait dans son étude en langue seconde que des exercices semi-décontextualisés, tels que des textes à trous (« fill-in the blanks »), produisent une meilleure rétention des mots que la création de phrases originales. L'auteur explique cette rétention supérieure par le fait que les exercices décontextualisés permettraient de travailler les mots cibles à répétition. Il faut cependant noter que ce premier type d'exercice avait nécessité plus de temps aux participants, ce qui peut avoir eu un effet sur les apprentissages. D'autre part, Hulstijn et Laufer (2001) avaient soulevé la difficulté de déterminer ce qui constitue un niveau de traitement et de conceptualiser l'organisation hiérarchique de ces différents niveaux, remettant en question l'estimation de la charge d'implication dans les différentes études. Ainsi, bien que l'écriture collaborative soit généralement considérée comme une activité ayant une haute charge d'implication, ce qui pourrait produire des apprentissages durables, il n'existe pas encore d'instruments permettant de réellement mesurer cette charge.

Enfin, la perspective socioconstructiviste pourrait également expliquer des gains dans l'apprentissage du lexique. Celle-ci postule qu'il est difficile de réaliser un apprentissage de façon individuelle, puisque l'apprentissage est une entreprise sociale en soi (Dobao, 2012; Fung, 2010; Nassaji et Tian, 2010; Shehadeh, 2011). Il serait donc nécessaire d'être en relation avec les autres afin d'apprendre. Selon Williams (2012), la collaboration sur une tâche permettrait de créer un produit final dépassant les savoirs et compétences de chacun, puisque les élèves peuvent utiliser les forces de l'un et de l'autre au travers de leurs interactions (Bridgman, 2005; Dobao, 2012). Le dialogue collaboratif mentionné par Kim (2008) est une forme d'interaction et mènerait, selon cet auteur, à la construction d'un savoir commun et, selon Tolmie *et al.* (2010), à une meilleure compréhension des concepts et une utilisation accrue des compétences. Selon cette théorie, les interactions en écriture collaborative permettraient ainsi aux élèves de partager leurs connaissances sur

les mots et de bâtir un apprentissage plus solide.

D'ailleurs, dans son étude de 2012, Dobao conclut que les groupes avaient plus de succès dans la résolution des épisodes liés à la langue, soit des moments où les étudiants s'interrogent sur des aspects de celle-ci, dû au fait qu'ils avaient plus de ressources linguistiques disponibles que les dyades, ces ressources augmentant avec chaque participant. Williams (2012) soutient cependant que l'écriture ne serait pas nécessaire pour créer une collaboration, mais l'accent mis sur la langue en écriture collaborative créerait l'environnement idéal pour la mise en commun des connaissances. Considérant que les connaissances liées aux mots sont très variées et qu'elles sont différemment maîtrisées chez différents individus, les interactions pourraient permettre de préciser le sens, les relations ou encore l'utilisation des mots avec d'autres locuteurs.

2.4 Études empiriques portant sur la relation entre l'écriture collaborative et le lexique

Il a déjà été mentionné que l'effet de l'écriture collaborative sur les apprentissages lexicaux a été encore peu exploré, sans compter que les études se sont réalisées surtout en contexte de langue seconde. Nous exposerons donc ici les quelques recherches qui, à notre connaissance, ont recueilli des données empiriques sur l'effet de cette activité sur l'apprentissage du lexique.

En 2008, Kim réalise une étude portant sur la comparaison du niveau d'efficacité de tâches collaboratives et individuelles sur l'acquisition du vocabulaire en langue seconde. Les participants étaient 32 étudiants universitaires de coréen langue seconde, séparés en deux groupes de 16. Ceux-ci devaient réaliser une activité de dictogloss individuellement ou en équipes de deux. L'activité de dictogloss consistait à écouter un texte lu trois fois de suite. Les étudiants pouvaient prendre des

notes lors de la deuxième et de la troisième lecture dans le but de reconstruire le texte par la suite. Le groupe de travail individuel était ensuite invité à reproduire le texte entendu tout en réfléchissant à voix haute, tandis que le groupe de travail collaboratif était placé en dyades pour cette reconstruction. Les deux groupes avaient 30 minutes pour réaliser la tâche. Un prétest ainsi que deux post-tests ont servi à mesurer l'apprentissage et la rétention de 15 mots cibles se retrouvant dans le dictogloss.

Les résultats de Kim (2008) indiquent que le groupe collaboratif a significativement mieux performé sur le post-test immédiat ainsi que sur le post-test différé. Par ailleurs, l'auteur postule que la quantité d'épisodes liés à la langue pourrait avoir un effet sur l'apprentissage des éléments lexicaux. Comme les étudiants travaillant en collaboration auraient été exposés à une plus grande quantité de ces épisodes que les participants réfléchissant à voix haute, ils se seraient davantage interrogés sur les mots et les auraient mieux retenus.

D'un autre côté, Shehadeh (2011) a exploré les effets et les perceptions de l'écriture collaborative en langue seconde. Cette étude comportait 38 étudiants universitaires répartis dans deux classes d'anglais langue seconde. Le premier groupe, comportant 20 étudiants, réalisait les activités de façon individuelle. Le deuxième groupe, comptant 18 participants, exécutait les tâches en dyades. Les étudiants des deux groupes étaient ainsi invités à écrire un court texte chaque semaine, pendant 12 semaines. Le type de texte ainsi que le sujet étaient choisis par l'enseignant. Les étudiants du groupe individuel avaient 30 minutes pour faire la tâche, tandis que les participants au groupe collaboratif en avaient 40. Un prétest et un post-test, administrés respectivement à la première et à la dernière séance, ont été utilisés afin de mesurer la performance en écriture des participants. L'évaluation des textes, sur 100 points, visait 5 aspects : le sujet, l'organisation, la grammaire, le lexique et la grammaire du texte. Un questionnaire a permis à l'auteur de

recueillir les perceptions des participants face à l'écriture collaborative.

L'analyse des résultats de Shehadeh (2011) montre que l'écriture collaborative avait un effet significatif sur l'amélioration de la compétence à écrire et plus spécifiquement sur le sujet, l'organisation et le lexique. Ainsi, par rapport au lexique, le groupe collaboratif aurait significativement mieux performé que le groupe individuel sur les aspects de la variation, la précision, la maîtrise de la forme du mot, la justesse du registre et l'efficacité dans la transmission du message.

2.5 Synthèse du cadre théorique et question de recherche

Pour conclure, il convient de rappeler que le terme « lexique » sera retenu dans ce mémoire, puisqu'il répond aux particularités méthodologiques de celui-ci. Également, les théories de l'apprentissage collaboratif en langue seconde, ainsi que les recherches s'étant penchées sur les effets de l'écriture collaborative sur divers apprentissages, plaident en faveur de l'utilisation de ce type d'écriture dans les classes (Dobao, 2012; Nassaji et Tian, 2010; Shehadeh, 2011; Storch, 2005; Yarrow et Topping, 2001). Il nous est ainsi possible de poser l'hypothèse que l'utilisation de ces activités pourrait représenter un avantage dans l'apprentissage des mots, malgré le peu de recherches ayant exploré directement ce lien.

En conséquence, le présent mémoire se propose d'aborder la question spécifique de recherche suivante : « Quel est l'effet d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique chez des élèves du troisième cycle du primaire scolarisés en français langue première ? »

Enfin, à la lumière de la section 2.2.2 portant sur les termes de « collaboration » et « coopération », il est nécessaire de prendre des dispositions qui assurent que le groupe expérimental de la présente étude effectue bien de l'écriture collaborative. Le choix de ces dispositions ainsi que les autres éléments méthodologiques de

l'étude sont présentés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre fournit les détails de la méthodologie employée afin de répondre à la question de recherche citée plus haut. Pour ce faire, le type de recherche, d'échantillonnage, ainsi que la description des participants seront d'abord présentés. Ensuite, nous décrirons les instruments de collecte de données et la passation des tests. Enfin, les procédures d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques seront détaillées.

3.1 Type de recherche

Compte tenu de la question de recherche, la présente recherche est une étude quasi expérimentale. Selon Fortin et Gagnon (2016), un devis d'étude quasi expérimentale a pour but d'évaluer la relation de causalité entre un ensemble de variables indépendantes et dépendantes, mais ne respecte pas toutes les exigences du contrôle expérimental, telles que l'absence de randomisation. Par ailleurs, les devis expérimentaux se distinguent par la présence d'un traitement, soit la variable indépendante. Dans la présente étude, nous nous intéressons au lien de causalité entre une séquence d'écriture collaborative (variable indépendante) et l'apprentissage du lexique (variable dépendante) chez des élèves du troisième cycle du primaire scolarisés en français langue première.

3.2 Échantillon

La population visée par la présente étude est constituée d'élèves de 6^e année du primaire scolarisés en français, soit des élèves âgés de 11 à 12 ans. Ainsi, deux groupes de 6^e année provenant de deux écoles différentes de la commission scolaire de Montréal ont participé à la recherche. Les deux écoles se retrouvent au neuvième rang décile de l'indice du seuil de faible revenu (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

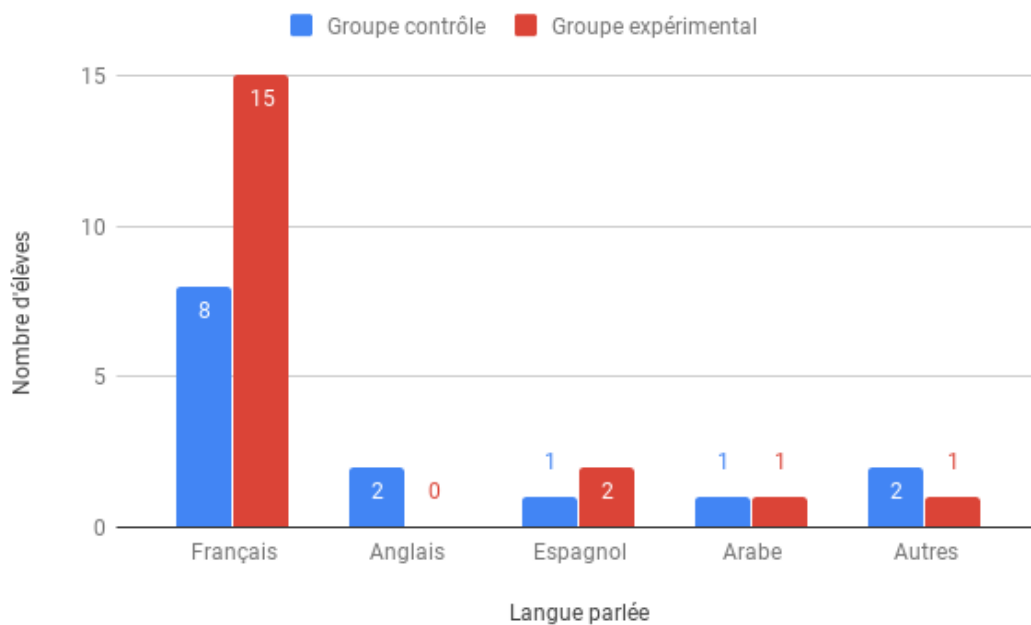


Figure 3.1: Langues parlées par les participants

Le premier groupe était composé de 19 élèves. Trois élèves de ce groupe n'ont pas donné leur consentement et n'ont donc pas participé à la recherche. L'échantillon du premier groupe était ainsi composé de 16 participants, soit 6 filles et 10 garçons, et a été désigné en tant que groupe contrôle pour le présent mémoire. La moyenne d'âge de ce groupe était de 12 ans. Le deuxième groupe, soit le groupe

expérimental, était composé de 17 participants, à savoir 6 filles et 11 garçons. Un participant n'a pas participé au prétest et un autre participant n'a pas participé au post-test, composant un échantillon de 16 participants pour ce groupe. Leur âge moyen était de 11,9 ans. La plupart des participants (23) parlaient français à la maison. La figure 3.1 donne plus de détails sur les langues connues des élèves. Il est à noter que le nombre total d'élèves ne correspond pas au nombre total de participants à la recherche dû au fait que certains élèves n'ont pas remis cette information. Par ailleurs, plusieurs participants parlaient plus d'une langue à la maison.

3.3 Instruments de mesure

Dans le but de mesurer les effets d'un dispositif en écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique, les participants à la recherche se sont soumis à des tests permettant de mesurer les deux aspects du lexique, soit l'étendue et la profondeur. Ces instruments de mesure sont décrits plus en détail dans les paragraphes qui suivent.

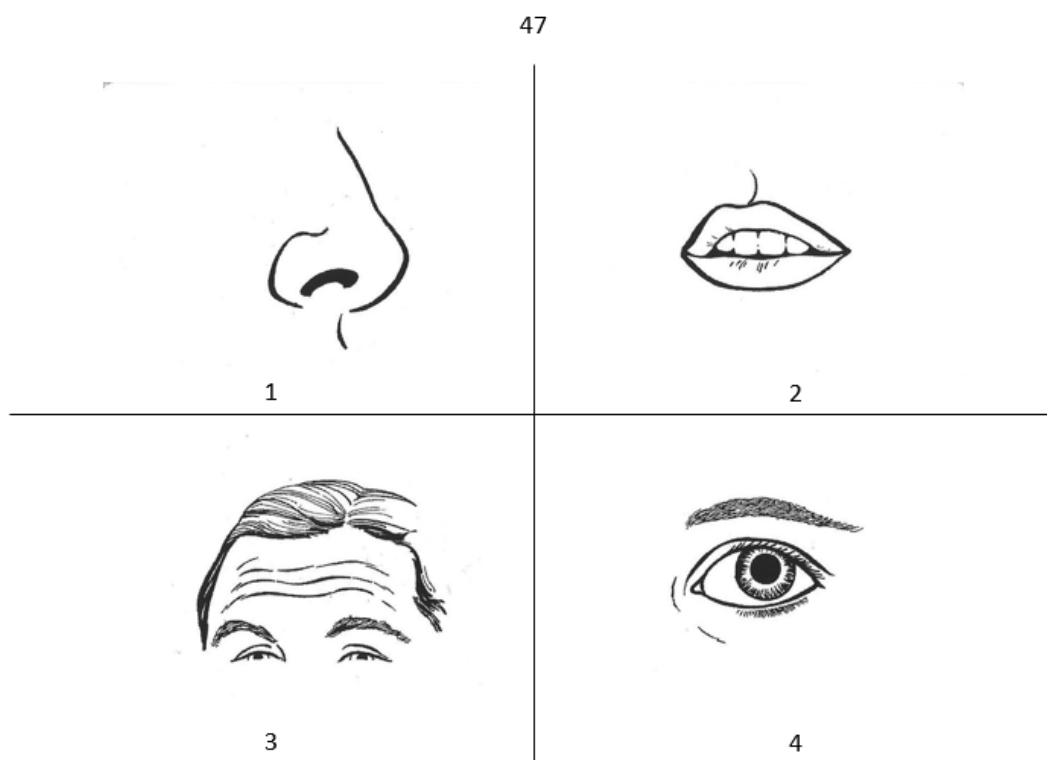
3.3.1 Test d'étendue du vocabulaire

L'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) est une adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test largement utilisée dans les études en littéracie et permet de mesurer l'étendue du vocabulaire réceptif des participants. La fidélité médiane du test est de 0,81 (Dunn, Dunn, et Theriault-Whalen, 1993) et les normes sont basées sur des élèves francophones canadiens.

Le test a été administré en grand groupe suivant le protocole initial de l'EVIP. Lors de la passation, l'administrateur nomme 40 mots en ordre croissant de difficulté. Pour chaque mot, quatre images sont affichées au tableau, chaque image

étant identifiée par un chiffre de 1 à 4.

Exemple : *Narine*



L'élève choisit l'image parmi les quatre qui correspond le mieux au mot annoncé. Il écrit le chiffre correspondant à l'image choisie sur sa feuille-réponse, sur la même ligne que le mot prononcé (voir Appendice A). La passation dure une vingtaine de minutes et comprend un court entraînement de trois mots (*narine*, *groupe*, *remplir*) ayant pour but d'assurer que l'élève ait compris la tâche demandée. Un point était accordé lorsque l'élève choisissait correctement l'image correspondant au mot prononcé, pour un total de 40 points (voir Appendice B).

3.3.2 Échelle de connaissance du vocabulaire

L'Échelle de connaissance du vocabulaire présentée dans ce mémoire est une adaptation française du Vocabulary Knowledge Scale de Wesche et Paribakht (1994). Ce test est souvent utilisé dans les milieux de langue seconde afin de mesurer la profondeur du vocabulaire.

Le test a été administré de façon individuelle. Lors de la passation, les participants avaient 30 minutes pour remplir un questionnaire comportant 15 mots. Pour chacun de ces mots, ils devaient indiquer leur niveau de connaissance du mot en s'autoévaluant à l'aide d'une échelle à quatre réponses.

Exemple :

Abattre

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

La passation comprend deux exemples (*Hibou*, *Cloche*) afin de vérifier que les participants ont bien compris la tâche demandée. Le participant doit entourer le numéro correspondant au niveau de sa connaissance du mot affiché. Il remplissait ensuite ce qui était demandé. Pour le numéro 1, l'élève ne faisait qu'entourer le chiffre. Aux numéros 2 et 3, le répondant devait écrire une définition ou un synonyme sur la ligne suivant le choix. Dans le cas où l'élève choisissait le numéro 4, il devait d'abord répondre au numéro 3, puis écrire une phrase contenant le mot demandé.

Les points ont été accordés partiellement en nous basant sur la notation de Wesche et Paribakht (1994). Lors de la notation du test original, les points étaient accordés comme suit :

- 1 Le mot n'est pas connu
- 2 Le mot est familier, mais sa définition n'est pas connue
- 3 Une définition ou un synonyme approprié est donné
- 4 Le mot est utilisé avec un sens approprié dans une phrase
- 5 Le mot est utilisé avec un sens approprié dans une phrase grammaticalement correcte

Par ailleurs, tout mot qui avait une réponse incorrecte au score 3, 4 ou 5 recevait un score de 2. Cette technique de notation produisait souvent des scores de 2 ou 5 seulement (Bruton, 2009) et ne prenait pas en compte que les différentes facettes du vocabulaire ne se développent pas toutes au même rythme. Comme mentionné dans le cadre théorique de la présente recherche, le sens et les propriétés grammaticales des mots, bien qu'ils soient liés entre eux, sont deux aspects différents de la maîtrise d'un mot. Ainsi, on peut reconnaître qu'un mot est un nom sans connaître parfaitement sa définition. Nous souhaitons donc améliorer la notation du test afin de prendre en compte le développement variable des différents aspects des mots. Le tableau 3.1 montre les aspects lexicaux évalués pour chacune des réponses de l'échelle du test. D'un autre côté, nous avons choisi de ne donner aucun point lorsque le mot n'était pas connu, puisque cela représentait, selon nous, une absence de connaissances. En prenant cela en compte, les points ont été accordés de la façon suivante, pour un maximum de 5 points par mot ou 75 au total :

- 0 Le mot n'est pas connu
- 1 Le mot est familier, mais sa définition n'est pas connue
- 2 Une définition ou un synonyme partiel est donné
- 3 Une définition ou un synonyme approprié est donné
- +1 Le mot est utilisé avec un sens approprié dans une phrase
- +2 Le mot est utilisé avec un sens approprié dans une phrase grammaticalement correcte

En utilisant cette notation, un élève ayant entouré le numéro 1 n'obtenait aucun point. Un élève ayant entouré le numéro 2 ou 3 pouvait obtenir un, deux ou trois points selon que le synonyme ou la définition donné ne correspondait pas au mot, correspondait en partie, mais pas complètement au mot ou correspondait tout à fait au mot. Un élève ayant choisi le numéro 4 recevait d'abord un, deux ou trois points en fonction du synonyme ou de la définition produite. Par la suite, un point (+1) était ajouté à ce score si le mot était utilisé uniquement avec un sens approprié dans la phrase écrite. D'un autre côté, deux points (+2) étaient ajoutés au score initial si l'élève avait utilisé le mot avec un sens approprié dans une phrase grammaticalement correcte. Lors du prétest, les mots étaient placés en ordre alphabétique. Lors du post-test, l'ordre était inversé afin de contrer les résultats liés à la fatigue (voir Appendice C et Appendice D).

3.4 Procédure de collecte de données

La collecte des données s'est déroulée dans les jours précédant et suivant l'expérimentation, c'est-à-dire lors du 12 et 13 mars 2019, ainsi que lors du 2 et 3 avril 2019. Lors de la période précédant l'expérimentation, les participants ont effectué

Tableau 3.1: Aspects de la connaissance des mots (Nagy et Scott, 2000) évalués par l'Échelle de connaissance du vocabulaire

Niveau de connaissance	1	2	3	4
Multidimensionnalité				✓
Interdépendance		✓	✓	✓
Polysémie		✓	✓	✓
Hétérogénéité				✓

la passation de l'EVIP (Dunn *et al.*, 1993) ainsi que du prétest de l'échelle de connaissance du vocabulaire. Chaque test durait environ 20 minutes, pour une durée totale de 45 minutes. À la suite de l'expérimentation, une séance d'une durée de 20 minutes comportait uniquement la passation du post-test de l'échelle de connaissance du vocabulaire.

3.5 L'expérimentation

L'expérimentation de la présente recherche était composée de trois parties distinctes. D'abord, une séquence d'enseignement était réalisée par la chercheure pour enseigner les mots cibles aux participants. Ensuite, ceux-ci vivaient une séquence d'écriture où ils étaient invités à écrire seuls ou en groupes de quatre. Enfin, une troisième partie, abordée à la deuxième période et uniquement dans le groupe expérimental, comprenait l'enseignement de la technique d'écriture collaborative.

3.5.1 Choix des mots cibles

Selon Beck *et al.* (2002) et Graves *et al.* (2014), le choix des mots à enseigner dans les écoles devrait être effectué en fonction d'un critère principal, soit l'utilité.

L'utilité réfère au degré d'utilisation d'une connaissance. Si cette connaissance est souvent utilisée à l'école, alors son utilité est grande. À l'inverse, si elle n'est utilisée qu'une fois, son utilité sera restreinte. L'utilité peut être spécifique, par exemple dans le cas où la connaissance d'un mot est nécessaire pour la réalisation d'une tâche (Graves *et al.*, 2014), ainsi que générale, la maîtrise d'un plus grand nombre de mots permettant dans l'ensemble une meilleure communication avec autrui. Selon ce critère, les mots peuvent être répartis en trois sous-ensembles (Beck *et al.*, 2002), appelés « Tiers ». Le premier Tiers contient les mots de base, très fréquents, et qui sont généralement connus des élèves. Le deuxième Tiers inclut les mots dont la fréquence est relativement élevée, mais qui permettent au locuteur de préciser des concepts généraux. Par exemple, le mot « chat » fait partie du premier Tiers, c'est-à-dire qu'il est bien connu des élèves, tandis que le mot « félin », bien que synonyme du premier, fait partie du deuxième Tiers et permet de préciser la pensée. Les mots faisant partie du troisième Tiers, quant à eux, sont des mots très spécifiques, souvent rencontrés dans des domaines ou des contextes particuliers, et dont la fréquence est basse (Beck *et al.*, 2002). On pourrait penser, par exemple, aux mots « isotope » ou « frugivore ». Les mots du deuxième Tiers auraient le meilleur potentiel d'utilité puisqu'ils nécessitent un enseignement, mais permettent à l'apprenant d'accéder à un bagage lexical riche.

Afin de respecter ce principe, les mots cibles de la présente recherche ont été choisis en fonction de trois thèmes, soit l'environnement, l'école et l'alimentation. Ces trois thèmes portaient sur des sujets facilement abordables en classe de 6^e année du primaire et offraient la possibilité d'explorer des mots du deuxième Tiers. L'écriture des textes s'est réalisée en suivant ces trois thèmes, rendant les mots cibles utiles pour la tâche d'écriture. Par ailleurs, les mots cibles ont été sélectionnés à partir de la base de données *Manulex* en fonction de leur appartenance au Tiers 2. Dans le but de pouvoir raffiner l'analyse de l'apprentissage de ces mots,

la moitié des mots cibles possède une fréquence estimée d'usage (U) (Lété *et al.*, 2004) de 0 à 10 occurrences à chaque million de mots, tandis que l'autre moitié se situe entre 10 et 50 occurrences par million de mots (Lété *et al.*, 2004). Cela nous permettra de déterminer si la fréquence des mots peut expliquer les effets de notre dispositif.

Au départ, 30 mots cibles respectant les critères mentionnés ci-haut ont été retenus. La passation du prétest de l'échelle de connaissance du vocabulaire dans une classe de 6^e année nous a aidés à valider la cohérence interne des 30 mots cibles. L'analyse des réponses des élèves à l'aide du logiciel SPSS nous a permis d'obtenir un coefficient alpha de Cronbach très satisfaisant ($\alpha = 0,942$). Par la suite, dans le but de ne pas créer de surcharge cognitive, nous avons réduit ce nombre à 15 mots en utilisant les critères suivants :

- Cinq mots par thème choisi ;
- Pour chaque thème, les cinq mots doivent être diversifiés dans leur fréquence d'occurrence de façon à ce que nous puissions analyser l'apprentissage des mots en fonction de ce critère (deux mots moins fréquents ($U < 10$) et deux mots plus fréquents ($U > 10$)) ;
- L'alpha de Cronbach des 15 mots cibles choisis doit être supérieur à 0,70 ;

15 mots cibles ont ainsi été choisis. Nous avons effectué une nouvelle analyse de cohérence afin de nous assurer de la fiabilité du test, qui s'est avérée très satisfaisante ($\alpha = 0,911$). Les 15 mots cibles ainsi que leur fréquence d'occurrence sont présentés par thème dans l'Appendice E.

3.5.2 Séquence d'enseignement des mots cibles

L'enseignement des mots cibles s'est réalisé de la même façon dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle. La séquence d'écriture collaborative était séparée en deux temps, soit l'enseignement des mots cibles et l'écriture elle-même.

D'abord, lors de l'expérimentation, la chercheuse enseignait les mots cibles en se basant sur deux principes présentés par Graves (2008), soit la présentation d'informations liées à la définition et au contexte, ainsi que la présence d'un temps permettant aux élèves de saisir le sens du mot. De ce fait, l'enseignement des mots s'est déroulé en trois parties : permettre aux élèves de tenter de définir le mot, écrire la définition du mot et fournir un exemple du mot en contexte dans une phrase. Il était également considéré que l'activité d'écriture suivant cet enseignement ferait partie du temps accordé à l'appropriation du sens du mot.

Lors de la première partie, un mot cible était écrit au tableau, puis lu à voix haute par la chercheuse. Il était ensuite demandé aux participants de lever la main pour définir le mot. Dans la plupart des cas, les participants avaient déjà une conception du sens du mot présenté et étaient capables de nommer les principales composantes de sa définition. Dans le cas contraire, la chercheuse analysait la structure interne du mot de façon à faire ressortir ses éléments morphologiques. Cela permettait aux élèves de déduire son sens. Lors de la deuxième partie, la chercheuse écrivait au tableau la définition donnée par les participants ou elle-même sous le mot cible. Finalement, il était demandé aux participants d'énoncer une ou deux phrases contenant le mot cible.

À la suite de cet enseignement, les participants étaient invités à écrire un texte à l'aide des mots enseignés.

3.5.3 Séquence d'écriture

Afin de stimuler le processus d'écriture dans les deux groupes à la suite de l'enseignement des mots cibles, une image en lien avec la thématique des mots cibles était projetée sur le tableau numérique de la classe (voir Appendice G). Il était ensuite demandé aux élèves d'écrire un texte qui comprenait les mots cibles écrits au tableau. Les élèves pouvaient s'inspirer de l'image affichée ou écrire une histoire originale. Le type de texte écrit était laissé à la discrétion de l'enseignante. Si les élèves avaient une question en lien avec les mots cibles présentés, la chercheure répondait avec des indices liés aux activités effectuées en début de séance.

Dans le groupe contrôle, il était demandé aux élèves d'écrire un texte de manière individuelle. En ce sens, les bureaux de la classe étaient séparés et l'écriture se déroulait en silence. En ce qui concerne le groupe expérimental, les élèves devaient produire un texte en équipes de quatre préalablement choisies par l'enseignante du groupe. Les élèves étaient invités à échanger entre eux. Les deux groupes avaient 30 minutes pour l'écriture de leur texte.

3.5.4 Enseignement de la technique d'écriture collaborative

Comme mentionné dans le cadre théorique, la ligne est mince entre une activité qui se dit « collaborative » et une autre qui est « coopérative ». Dans le but de nous assurer que les participants du groupe expérimental effectuaient bien de l'écriture collaborative, nous avons suivi les recommandations des chercheurs en créant des équipes et en ajoutant une séance d'enseignement sur la collaboration.

Tel qu'il a déjà été fait dans plusieurs études, nous avons demandé à l'enseignante du groupe expérimental de former les équipes de travail, de façon à équilibrer les forces dans chacune d'elles. Par ailleurs, puisqu'il s'agissait d'une expérience

relativement nouvelle pour les élèves, nous avons voulu respecter les principes de l'expérience d'apprentissage provenant de l'enseignement explicite. Ce type d'enseignement permet de responsabiliser les élèves en réduisant progressivement les groupes de travail (Gauthier *et al.*, 2007). Ainsi, une séance a été modélisée par la chercheure, une séance s'est réalisée en grand groupe et, finalement, quatre séances se sont déroulées en équipes de quatre.

Par ailleurs, il a été constaté que les participants du groupe expérimental avaient déjà écrit en équipes, mais qu'ils n'avaient jamais reçu d'enseignement par rapport à cette technique. Nous avons donc ajouté une séance d'enseignement explicite concernant la collaboration dans une activité d'écriture. Cependant, à notre connaissance, aucun auteur en écriture collaborative ne s'est attardé à l'enseignement ou à la description de l'enseignement de la technique d'écriture collaborative. Nous nous sommes donc basées sur les principes de Speck (2002) afin de créer un enseignement de la collaboration en écriture. Selon Speck (2002), les principaux éléments à aborder lors de l'enseignement de la collaboration sont les décisions, les conflits et l'éthique. Lors de cette séance d'enseignement, la chercheure a abordé ces trois points en questionnant les élèves et en suggérant des stratégies, entre autres la distribution de rôles ou la reformulation de propositions (voir Appendice F pour la démarche complète d'enseignement). L'enseignement était suivi d'une modélisation de l'écriture collaborative par une équipe d'élèves volontaires. Les autres participants devaient noter les stratégies favorisant la collaboration utilisées par l'équipe qui en faisait la démonstration.

La description des séances ainsi que le calendrier seront présentés dans la prochaine section.

3.6 Description des séances

Les séances se sont déroulées du 12 mars au 2 avril 2019. Elles ont été divisées de façon à ce que chaque groupe participe à deux séances par semaine, excepté lors de la première semaine. Nous avons fait cela dans le but que l'apprentissage des mots se réalise de façon simultanée chez nos deux groupes. Toutes les périodes ont été menées par la chercheure et se sont déroulées en après-midi. Elles duraient en moyenne 40 minutes.

La première période était divisée en deux temps. La première moitié de la séance consistait à modéliser la technique d'enseignement des mots cibles en enseignant cinq mots tests. Ces mots ne se retrouvaient pas dans le test de l'échelle de connaissance du vocabulaire. La deuxième partie de cette séance comprenait une modélisation de l'écriture d'un texte à partir des mots tests enseignés préalablement et d'une image affichée au tableau (voir Appendice G). La chercheure écrivait le texte et verbalisait sa démarche d'écriture. Elle engageait graduellement les participants dans l'écriture du texte.

L'enseignement de la technique d'écriture collaborative a été réalisé lors de la deuxième période. Cette période était réservée au groupe expérimental, puisque l'écriture s'effectuait de façon individuelle dans le groupe contrôle. Le groupe contrôle n'a donc pas suivi de deuxième séance. La troisième séance était divisée en deux parties. La première, d'environ 15 minutes, consistait à l'enseignement de cinq mots cibles liés à l'environnement. La deuxième partie comportait l'écriture d'un texte à partir de ces mots et d'une image (Appendice G). L'enseignement a été réalisé par la chercheure tel qu'il a été décrit plus haut dans ce chapitre. Pour le groupe contrôle, les participants ont écrit le texte de façon individuelle. Pour le groupe expérimental, un rappel des éléments propices à la collaboration a été effectué, puis les participants ont produit un texte en équipes de quatre.

Les séances quatre et cinq se sont déroulées de façon très similaire à la période trois. Elles étaient séparées en deux périodes, soit l'enseignement de cinq mots cibles et l'écriture d'un texte. Pour la quatrième séance, les mots cibles étaient liés à la thématique de l'école. Pour la cinquième séance, le thème des mots cibles portait sur l'alimentation.

3.7 Analyses statistiques

Nous présentons, dans les lignes qui suivent, les différentes analyses qui permettent de répondre à la question de recherche de la présente étude.

3.7.1 Analyses descriptives

Tout d'abord, des analyses descriptives ont été effectuées : la moyenne et l'écart-type des deux groupes au test EVIP ainsi qu'au prétest de connaissance du vocabulaire. En outre, nous avons vérifié le nombre de mots ayant reçu chaque score tel que décrit plus haut.

3.7.2 Analyses inférentielles

Par ailleurs, nous avons réalisé deux analyses comparatives. D'abord, nous souhaitons vérifier si les deux groupes participant à la recherche provenaient de la même population. Comme la moyenne et l'écart-type des données ne suffisent pas pour déterminer s'il existe une différence statistique entre ces deux groupes (Howell *et al.*, 2008), nous avons utilisé un test t à échantillons indépendants pour vérifier si les moyennes des groupes au test EVIP et au prétest de connaissance du vocabulaire étaient significativement différentes. En outre, nous souhaitons vérifier s'il y avait une différence statistique dans l'apprentissage des mots cibles entre le groupe

expérimental et le groupe contrôle. Une analyse de variance (ANOVA) nous a donc permis d'analyser les moyennes et les écarts-types de nos deux groupes, tout en nous laissant la possibilité d'ajouter la variable « groupe » au calcul si cela était nécessaire (Howell *et al.*, 2008).

3.8 Considérations éthiques

Pour nous assurer du respect des principes éthiques encadrant la recherche sur des êtres humains, un certificat d'éthique a été soumis et approuvé par le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (Appendice H). Par ailleurs, une lettre de consentement décrivant les modalités de la recherche a été envoyée aux parents des participants un mois avant le début des séances pour obtenir leur consentement (Appendice I). Enfin, des dispositions ont été prises afin d'assurer la confidentialité des données, telles que l'attribution d'un code à chaque participant.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

La présente recherche, de type quasi expérimental, souhaite déterminer l'effet d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique chez des élèves de 6^e année du primaire. Les résultats recueillis à la suite de la collecte de données effectuée en première et en dernière séance sont présentés dans les lignes qui suivent.

4.1 Analyses descriptives des données

D'une façon générale, la moyenne est la valeur de tendance centrale qui représente le mieux la distribution des données (Haccoun et Cousineau, 2010). Ainsi, nous présentons, dans le tableau 4.1, les moyennes et les écarts-types des deux groupes pour le test EVIP.

Tableau 4.1: Analyses descriptives des résultats des deux groupes à l'EVIP

	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Moyenne erreur
EVIP	Contrôle	16	24.94	4.538	1.135
	Expérimental	16	29.75	4.058	1.014

Afin de vérifier si les deux groupes étaient comparables et considérant que la distribution des données semblait normale, nous avons effectué un test t à échantillons

indépendants sur les données récoltées lors du test EVIP. L'analyse a révélé que les deux groupes étaient statistiquement différents ($t=3,162$, $ddl=30$, $p=0,543$). Comme nous pouvions l'observer au travers des moyennes présentées plus haut, ces résultats suggèrent que le groupe expérimental était plus fort au niveau des connaissances lexicales générales que le groupe contrôle, et ce, avant l'expérimentation.

Puisque les deux groupes étaient statistiquement différents sur la mesure de l'EVIP, nous avons voulu vérifier si nos deux groupes différaient statistiquement au niveau de leurs connaissances des mots cibles utilisés dans notre étude. Nous avons donc effectué un deuxième test t à échantillons indépendants à partir des données récoltées par l'échelle de connaissance du vocabulaire, présentées dans le tableau 4.2. Rappelons que chacun des 15 mots pouvait recevoir une notation de 0 à 5, pour un maximum de 75 points. L'analyse a révélé que les deux groupes n'étaient pas statistiquement différents ($t=0,23$, $ddl=29$, $p=0,819$). Nous pouvons donc conclure que nos deux groupes étaient comparables lors du prétest, ce qui sera considéré lors de notre analyse de variance.

Tableau 4.2: Analyses descriptives des résultats des deux groupes à l'échelle de connaissance du vocabulaire lors du prétest et du post-test

	Groupe	N	Moyenne	Écart-type
Prétest	Contrôle	15	39.31	11.464
	Expérimental	16	40.44	8.625
	Total	31	39.88	9.986
Post-test	Contrôle	15	52.929	15.274
	Expérimental	16	54.778	13.153
	Total	31	53.969	13.913

Pour ce qui est des moyennes au test de l'échelle de connaissance du vocabulaire,

nous pouvons voir que les deux groupes se sont améliorés entre le prétest et le post-test. Le tableau 4.2 nous permet aussi de remarquer que, bien que la moyenne du groupe contrôle est inférieure à celle du groupe expérimental à la fois au prétest et au post-test, la différence entre les deux groupes au post-test semble plus grande qu'au prétest. Cette différence sera analysée, dans la prochaine section, par une analyse de variance à mesures répétées afin de déterminer si elle est significative. Nous remarquons enfin une variance assez grande des résultats dans les deux groupes.

4.2 Analyse de variance à un facteur

Dans le but de vérifier si le traitement expérimental d'écriture collaborative a eu un effet sur l'apprentissage du lexique, nous avons effectué une analyse de variance ANOVA à un facteur. Nous avons utilisé les données recueillies au prétest et au post-test de l'échelle de connaissance du vocabulaire pour réaliser cette analyse. Les résultats de celle-ci sont présentés dans le tableau 4.3.

Tableau 4.3: Analyse de la variance entre les deux groupes

Source	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification	\acute{E} ta-carré partiel
Constante	138934.074	1	138934.074	619.888	0	.955
Groupe	192.397	1	192.397	0.858	.362	.029
Erreur	6499.7	29	224.128			

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 4.2, la différence des moyennes des groupes entre le prétest et le post-test semble augmenter légèrement. Cependant, l'analyse des données du tableau 4.3 révèle que, bien que la moyenne de la classe expérimentale au post-test soit supérieure à celle de la classe contrôle, la différence entre les deux groupes n'est pas significative ($F=0.858$, $p>0.005$). Cela suggère que les connaissances lexicales sur les mots cibles de notre étude se sont développées

également chez les deux groupes.

4.3 Analyse approfondie des résultats du test de connaissance des mots

Comme la moyenne des résultats à l'Échelle de connaissance du vocabulaire informe globalement de la performance des participants (Kim, 2008), nous avons poursuivi notre analyse en calculant le nombre de mots pour chaque score pour chacun des groupes. Nous présentons les résultats de cette analyse dans le tableau 4.4.

Tableau 4.4: Nombre d'items lexicaux pour chaque notation par groupe

	N	Nb total de mots	Nombre de mots par notation					
Notation			0	1	2	3	4	5
Prétest								
Contrôle	16	240	59	22	31	27	41	60
Expérimental	16	240	31	41	24	58	46	40
Post-test								
Contrôle	15	225	25	13	26	37	37	87
Expérimental	17	255	9	20	22	37	42	125

Chaque participant dans chaque groupe a rencontré 15 mots cibles dans le test de connaissance des mots. Ainsi, pour chaque groupe, le nombre total de mots testés était : le nombre de participants multiplié par le nombre de mots cibles (15). Rappelons qu'un score de 0 indiquait que le participant ne connaissait pas le mot, tandis qu'un score de 1 indiquait qu'il le connaissait, mais ne savait pas le définir. Un score de 2 indiquait une connaissance partielle de la définition du mot. Un score de 3, 4 ou 5 signifiait ainsi que le participant connaissait au moins la définition du mot.

Tableau 4.5: Résultat par mot pour chaque groupe

Mots	Prétest		Post-test	
	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe
	contrôle ^a	expérimental ^a	contrôle ^b	expérimental ^c
Abattre	40	48	56	60
Caprice	17	25	29	29
Conservation	28	36	37	41
Crampe	35	50	39	53
Délicieux	68	61	56	75
Épuisé	65	61	50	71
Habile	46	44	51	67
Inutile	65	62	67	75
Mécontent	40	53	54	82
Obligé	62	61	61	81
Précaution	39	40	49	65
Raisonné	30	23	47	54
Rive	21	21	46	64
Terrible	51	41	58	76
Touffu	22	21	59	75

Note :^aMaximum de 80 points ; ^bMaximum de 75 points ;^cMaximum de 85 points

Il est intéressant de relever que, chez le groupe contrôle, le score ayant été attribué le plus souvent lors du prétest était le 5, indiquant la maîtrise du sens et des propriétés grammaticales du mot. Ce score est suivi de près par la notation 0, indiquant une absence de connaissances sur le mot. Lors du prétest, les participants de la classe contrôle se situaient donc dans les extrêmes. Pour ce qui est du

groupe expérimental, le score attribué le plus fréquemment était le 3 au prétest, indiquant que les participants connaissaient souvent la définition des mots cibles. Pour ce qui est du post-test, le score obtenu le plus souvent par les participants du groupe contrôle était encore une fois le 5, tout comme le groupe expérimental. Il faut noter que le groupe expérimental a plus que doublé le nombre de mots connus au plus haut score.

Par ailleurs, nous avons également voulu vérifier s'il existait un lien entre la fréquence d'usage des mots (voir Appendice E) et l'apprentissage de ceux-ci. Le tableau 4.5 présente donc les résultats totaux récoltés par chaque mot lors du prétest et du post-test. Le résultat total est obtenu en additionnant le score obtenu par chaque élève (0, 1, 2, 3, 4 ou 5) d'un même groupe pour un mot ciblé. Un test de corrélation de Pearson nous a permis de vérifier s'il existait une relation entre la fréquence d'usage d'un mot et son score lors du prétest et du post-test. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 4.6.

Tableau 4.6: Résultats du test de corrélation de Pearson

		Total au prétest	Total au post-test
Fréquence	Corrélation de Pearson	0.126	0.257
	Sig. (bilatérale)	0.656	0.355
	N	15	15

Les résultats présentés dans le tableau 4.6 indiquent qu'il n'existe pas de relation significative entre la fréquence d'usage d'un mot et la connaissance que nos participants ont de ce mot, que ce soit au prétest ($r = .126$, $p = .656$) ou au post-test ($r = .257$, $p = .355$). Ces résultats suggèrent que la fréquence d'usage des mots n'a pas affecté l'apprentissage de nos participants. Ainsi, les mots les mieux maîtrisés (i.e., délicieux, épuisé, inutile, obligé) se distribuent assez également entre les fréquences d'usages hautes et basses, tout comme les mots les moins réussis

(caprice, raisonnable, rive, touffu). Il est cependant intéressant de noter que ce sont les mêmes mots qui se retrouvent à être les mieux ou les moins bien maîtrisés dans les deux groupes.

Somme toute, l'analyse des données a révélé qu'il n'y avait pas de différence significative dans l'apprentissage des mots cibles de l'étude entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Cependant, l'analyse non statistique du nombre d'items lexicaux par notation a révélé que le groupe expérimental a plus que doublé le nombre de mots connus au niveau maximum. Enfin, nos résultats indiquent qu'il n'existe pas de lien significatif entre le niveau de connaissance des mots et leur fréquence d'usage chez nos participants.

CHAPITRE V

DISCUSSION

La présente recherche visait à déterminer l'effet d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique chez des élèves de 6^e année du primaire. Pour ce faire, l'étendue des connaissances lexicales des élèves a été mesurée et les résultats au prétest et au post-test de connaissance des mots ont été recueillis. Les résultats des analyses indiquent qu'il n'y a pas de différence significative au niveau de l'apprentissage des mots entre les deux groupes après leur séquence d'écriture collaborative ou d'écriture individuelle respective ($F=0.858$, $p > 0.005$).

Nos résultats ne corroborent pas les résultats d'études similaires à la nôtre. En effet, dans notre cadre théorique, nous avons relevé diverses études qui indiquaient un effet positif de l'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique. Les recherches de Yarrow et Topping (2001), Storch (2005), Nassaji et Tian (2010) et Dobao (2012) suggéraient, chacune à leur façon, une amélioration de la compétence à écrire à la suite d'activités d'écriture collaborative. Par ailleurs, Kim (2008) et Shehadeh (2011) rapportaient tous les deux un effet significatif de l'écriture collaborative sur l'apprentissage ou la rétention du lexique. Ces résultats nous menaient à croire qu'une activité d'écriture collaborative menée en français langue première aurait un effet significatif sur l'apprentissage de mots cibles.

Afin de comprendre la divergence de nos résultats par rapport aux études men-

tionnées ci-haut, nous avons effectué une analyse plus détaillée des résultats. Nous avons observé que la différence des moyennes des deux groupes semblait s'accroître entre le prétest et le post-test, bien que la différence n'était pas significative. Cet effet est entériné par les résultats présentés dans le tableau 4.4, où le groupe expérimental a plus que doublé le nombre de mots ayant reçu le plus haut score entre le prétest et le post-test, représentant une amélioration de 212.5%. Quant au groupe contrôle, ce nombre n'a augmenté que de 27 points, soit une hausse de 45%. Considérant que notre analyse ne comporte que deux temps, il est donc possible que la durée de l'expérimentation ne fût pas assez longue pour que nous puissions voir des changements significatifs dans les apprentissages. Or, il semble également important de mentionner que notre recherche ne partage le même outil de mesure, soit le *Vocabulary Knowledge Scale*, qu'avec deux des études mentionnées ci-haut (Kim, 2008; Nassaji et Tian, 2010). L'utilisation de divers outil peut conduire à l'obtention de résultats très variables, ce qui pourrait aussi expliquer la divergence de nos résultats.

Par ailleurs, nous avons aussi voulu vérifier s'il existait une relation entre la fréquence d'usage des mots et leur apprentissage. Les résultats de notre analyse de corrélation indiquent qu'il n'existe pas de relation significative entre la fréquence d'un mot et sa maîtrise par nos participants. Ces résultats suggèrent que la fréquence d'usage des mots n'a pas affecté leur apprentissage et que les mots moins fréquents sont appris au même rythme que leurs homologues plus fréquents.

En outre, il faut mentionner que nos résultats corroborent les données recueillies par d'autres auteurs. En effet, Storch (2005) avait rapporté dans son étude qu'il n'y avait pas de différence significative entre les textes produits par des dyades et ceux produits par des élèves individuels. Plus précisément, bien que l'auteure ait observé que les textes des dyades étaient plus précis et complexes, un test de Wilcoxon–Mann–Whitney avait révélé que ces différences n'étaient pas significa-

tives. Même si ces conclusions ne concernent pas l'apprentissage du lexique, nous observons un parallèle entre ces résultats et nos propres données du fait que nous observons, nous aussi, un certain effet du traitement expérimental, quoiqu'il ne soit pas significatif.

Nos résultats suivent également ceux de Nassaji et Tian (2010). En dépit du fait que leur étude ne portait pas sur l'écriture collaborative en soi, elle explorait tout de même un sujet proche du nôtre, soit l'effet de tâches écrites collaboratives ou individuelles sur l'apprentissage des verbes. Nassaji et Tian (2010) avaient trouvé que les participants s'étaient significativement améliorés dans leurs connaissances des verbes à l'étude ($F(1, 19)=76.697, p<0.001$), mais qu'il n'y avait pas de différences significatives entre la condition collaborative et la condition individuelle ($F(1, 19)=0.063, p=0.804$). Puisque nous avons également observé une amélioration chez les participants entre le prétest et le post-test, mais que la différence entre les deux groupes n'était pas significative, il pourrait être possible que le contexte d'écriture soit un facteur d'apprentissage plus important que la collaboration sur la tâche. Il serait intéressant d'explorer davantage cette voie en comparant les effets d'activités collaboratives d'écriture, de lecture ou orales sur l'apprentissage du lexique. De la même façon, l'amélioration observée chez les participants entre le prétest et le post-test pourrait être due à l'utilisation de l'enseignement explicite dans l'enseignement des mots cibles, une approche pédagogique reconnue par les chercheurs pour favoriser la réussite scolaire en général (voir Gauthier (2013)).

5.1 Limites de la recherche

Tout d'abord, une limite majeure de la présente recherche est la taille réduite de l'échantillon. En effet, il ne comptait que 32 élèves de 6^e année scolarisés en français. Puisque ce nombre était relativement réduit, il est possible d'émettre

l'hypothèse du manque de puissance statistique pour observer les effets significatifs de l'enseignement de l'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique. De toute évidence, de futures recherches sont nécessaires pour vérifier cette hypothèse. De la même façon, il nous était difficile de vérifier si la différence d'apprentissage entre les mots fréquents et ceux à plus basse occurrence était significative puisque l'échantillon était trop petit. En outre, l'utilisation d'analyses uniquement quantitatives limite les résultats obtenus. En effet, une analyse qualitative des textes produits par les élèves aurait pu informer d'une autre façon des progrès au niveau lexical réalisés par ceux-ci.

En ce qui a trait au traitement utilisé dans la présente étude, la technique utilisée pour l'enseignement des mots pourrait être bonifiée. Comme certains auteurs mentionnaient l'importance d'enseigner la définition des mots accompagnée d'un contexte (Beck *et al.*, 2002; Gablasova, 2015; Nagy et Scott, 2000; Schmitt, 2014), nous avons fait un effort pour intégrer la définition et l'utilisation en contexte lors de l'enseignement, par exemple lorsque les participants devaient nommer une phrase. Or, il aurait pu être encore plus efficace, si le temps l'avait permis, d'enseigner le mot à partir d'un contexte déjà fourni, par exemple en utilisant un court texte où se seraient retrouvés les mots à l'étude. Cette manière d'enseigner aurait pu mener à un apprentissage plus rapide et plus profond des mots (Bolger *et al.*, 2008; Graves, 2006; Nonnon, 2012), ce qui aurait pu se traduire par des résultats significatifs. De la même façon, le nombre limité de séances d'écriture a pu avoir un effet sur les résultats obtenus. Puisque seulement trois séances étaient accordées à l'écriture d'un texte de façon collaborative ou individuelle, il est possible qu'une expérimentation contenant un nombre plus élevé de séances ait permis d'observer des résultats différents. En outre, bien que la liste de mots ait été testée avant de réaliser l'étude avec les groupes contrôle et expérimental dans le but de vérifier la cohérence interne, le choix des mots de cette liste n'a

pas été validé par des experts. Ainsi, le choix des mots n'était peut-être pas le plus efficace pour mesurer leur apprentissage par la suite. En ce sens, certains noteront quelques incohérences, telles que l'utilisation de la forme fléchie du verbe « atteindre », par rapport aux autres mots de la liste. Enfin, l'utilisation d'une image lors de la séquence d'écriture a pu avoir un effet sur la rétention des mots cibles. Cette variable n'avait pas été prise en compte et n'a donc pas été mesurée. D'autres recherches seraient nécessaires afin de vérifier l'effet d'un stimulus visuel sur l'apprentissage du lexique.

D'un autre côté, la conception du test de connaissance des mots comporte aussi certaines limites. Tel que mentionné par Kim (2008), le *Vocabulary Knowledge Scale*, soit le test que nous avons adapté, est un test de rappel. Bien qu'il soit plus représentatif de la profondeur des connaissances lexicales, ce genre de test est plus difficile qu'un test de reconnaissance, tel qu'un questionnaire à choix multiples. Il est ainsi possible qu'un test de reconnaissance ait été plus apte à capter les premiers apprentissages lexicaux. Par ailleurs, le *Vocabulary Knowledge Scale* est une auto-évaluation des connaissances lexicales. Comme le mentionne (McKeown *et al.*, 2017), si l'utilisation de ce type d'évaluation est relativement répandue dans les recherches et qu'il produit une mesure assez précise des connaissances lexicales, des questions se posent quant à la fiabilité des résultats. Effectivement, l'auto-évaluation fiable des connaissances lexicales nécessite un niveau de conscience métalinguistique que les élèves pourraient ne pas avoir atteint. De surcroît, nous avons fait le choix d'utiliser une notation différente de celle de Beck *et al.* (2002) dans le but de prendre en compte l'apprentissage incrémental des mots. En effet, l'utilisation d'un mot dans une phrase n'est pas nécessairement dépendante de la connaissance de son sens. Par exemple, si une personne est en mesure de déterminer qu'un mot est un verbe, sans connaître son sens, elle peut tout de même l'utiliser dans une phrase grammaticalement correcte. Ainsi, les points accordés à

l'utilisation du mot dans une phrase étaient indépendants des points accordés à la maîtrise du sens. Cependant, il aurait peut-être été plus représentatif de créer un test qui aurait séparé ces facettes de la connaissance du mot, en demandant l'écriture d'une phrase peu importe si le sens du mot était connu ou non. Dans notre test, nous avons plutôt opté pour une échelle de connaissance, où le participant qui n'était pas certain de la définition du mot n'avait pas à écrire une phrase. En outre, il faut noter que nous avons accordé un point à l'écriture du mot dans une phrase respectant son sens, mais aussi un point au fait que la phrase soit grammaticalement correcte. Puisqu'aucune recherche à notre connaissance ne s'est penchée sur l'importance relative des différentes facettes de connaissance des mots l'une par rapport à l'autre, il est difficile de déterminer si cette notation est représentative de l'importance des connaissances dans l'apprentissage d'un mot. Ainsi, nous nous demandons si les connaissances grammaticales et l'utilisation du mot dans une phrase devraient recevoir la même notation, puisqu'elles constituent deux facettes différentes (Beck *et al.*, 2002; Nagy et Scott, 2000; Nation, 1990). Cela va dans le même sens pour la différence entre un mot inconnu, un mot connu partiellement et un mot dont la définition est maîtrisée.

Pour le milieu de l'enseignement, il est important de noter que le traitement expérimental utilisé dans la présente recherche est considéré comme une activité « contextualisée ». D'une façon générale, une activité contextualisée place l'apprentissage cible dans un contexte, en lien avec d'autres apprentissages ou connaissances. Par ailleurs, le but de ce genre d'activité est plus centré sur la mise en relation de plusieurs connaissances que la maîtrise d'une seule connaissance ciblée, par exemple un mot nouveau. Dans notre étude, l'acquisition du lexique par l'enseignement explicite et l'écriture collaborative en fait un apprentissage contextualisé. Bien que ce type d'activité soit recommandé par certains chercheurs (Kamil et Hiebert, 2005), un enseignement efficace du vocabulaire regrouperait tous les types

d'activités, qu'elles soient contextualisées, semi-contextualisées ou décontextualisées (Shen, 2003). Malheureusement, le temps réduit accordé à notre expérimentation ne nous a pas permis d'utiliser les mots appris au travers d'autres activités, ce qui est recommandé par plusieurs auteurs (Beck *et al.*, 2002; Gablasova, 2015; Golonka *et al.*, 2015; Graves, 2006). Un enseignant devrait donc favoriser les expériences répétées avec les mots à l'étude, de façon à faciliter l'apprentissage de ceux-ci.

5.2 Implications pour la recherche et le milieu scolaire

Les résultats de la présente étude, dont le but était de déterminer l'effet de l'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique chez des élèves de 6^e année scolarisés en français, s'avèrent intéressants pour les milieux de la recherche et de l'éducation.

Tout d'abord, pour le milieu scientifique, il faut rappeler qu'il s'agit de la première recherche ciblant spécifiquement l'effet de l'écriture collaborative sur le lexique en milieu francophone, à notre connaissance. Bien qu'ils soient non concluants, les résultats de notre recherche ouvrent la porte à d'autres études de plus grande envergure qui exploreraient les effets de l'écriture collaborative comme dispositif d'enseignement. L'extrapolation des données fait penser qu'un effet significativement positif pourrait être obtenu par une recherche plus étendue.

Par ailleurs, notre adaptation de la mesure de connaissance du vocabulaire basée sur le *Vocabulary Knowledge Scale* de Beck *et al.* (2002) contribue à la réflexion menée sur la mesure de la profondeur du lexique. Comme mentionné dans le cadre théorique de la présente étude, le concept de « profondeur » est encore jeune dans le domaine des langues et les outils permettant de le mesurer sont peu nombreux (Read, 2013). Ainsi, notre réflexion concernant la notation contribue à la recherche

en suggérant des améliorations possibles pour les outils déjà en place pour aider les chercheurs.

Enfin, en ce qui concerne le milieu de l'éducation, les résultats de notre recherche ne nous permettent pas de suggérer une méthode plus efficace d'enseignement du lexique. Néanmoins, il a été démontré au travers de la problématique qu'il existe un réel manque de temps mis à son enseignement. Si l'écriture collaborative ne constitue pas la recette miracle, les enseignants auraient tout de même avantage à l'utiliser aux côtés d'autres méthodes et types d'activités pour développer le lexique chez leurs élèves.

CONCLUSION

La présente étude souhaitait répondre à la question suivante : « Quel est l'effet d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique chez des élèves du troisième cycle du primaire scolarisés en français langue première ? » Pour ce faire, nous avons mesuré l'étendue du lexique connu des élèves ainsi que leur connaissance de base de 15 mots cibles. À la suite de séances comportant de l'écriture collaborative pour le groupe expérimental et de l'écriture individuelle pour le groupe contrôle, nous avons mesuré à nouveau la connaissance des mots cibles de cette recherche. Ces tests ont été administrés à un total de 32 élèves de 6^e année du primaire.

Les résultats de notre étude montrent que les connaissances lexicales s'améliorent autant lorsqu'une activité d'écriture collaborative ou d'écriture individuelle est jumelée à l'enseignement explicite de mots cibles. Or, certaines données descriptives nous permettent de penser qu'il pourrait tout de même exister un effet significativement positif de l'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique, effet qui pourrait être observé dans une recherche plus longue et de plus grande envergure. L'absence de résultats concluants dans la présente étude pourrait être causée par le nombre réduit de participants ou par la courte durée du traitement. En outre, l'analyse qualitative des textes produits par les élèves aurait pu donner davantage d'informations sur les progrès lexicaux des élèves.

Enfin, cette recherche contribue à explorer les outils utilisés pour enseigner le lexique, domaine qui est encore peu développé dans le milieu francophone (Nonnon, 2012). Par ailleurs, les limites énoncées dans le chapitre précédent montrent

bien que les études futures devraient prendre en considération la durée nécessaire d'un traitement pour pouvoir observer des différences significatives dans les apprentissages lexicaux.

APPENDICE A

TEST D'ÉTENDUE DU VOCABULAIRE DE DUNN ET AL. (1993) -
FEUILLE-RÉPONSE

Nom _____

Date _____

Écris à côté de chaque mot le numéro de l'image qu'il désigne.

	Mot ▼	Numéro de l'image ▼
1	Peler	
2	Démolir	
3	Écorce	
4	Hameçon	
5	Cérémonie	
6	Pédale	
7	Cylindrique	
8	Seringue	
9	Classer	
10	Confidence	
11	Mendiant	
12	Lucarne	
13	Médaille	
14	Cascade	
15	Spectre	
16	Pyramide	
17	Ligoter	
18	Arrogant	
19	Bourrasque	
20	Boulon	
21	Félin	
22	Quatuor	
23	Agrume	
24	Exténuée	
25	Ornithorynque	
26	Spatule	
27	Filtrer	
28	Sphérique	
29	Reptile	
30	Affûter	
31	Obélisque	
32	Incandescent	
33	Délabré	
34	Assaillir	
35	Entravé	
36	Lustrer	
37	Constellation	
38	Péninsule	
39	Diverger	
40	Parallélogramme	

APPENDICE B

TEST D'ÉTENDUE DU VOCABULAIRE DE DUNN ET AL. (1993) -
CORRIGÉ

	n° d'item	Réponse correcte	Mot
Essai 1			Narine
Essai 2			Groupe
Essai 3			Remplir
	1	3	Peler
	2	4	Démolir
	3	2	Écorce
	4	3	Hameçon
	5	4	Cérémonie
	6	1	Pédale
	7	1	Cylindrique
	8	2	Seringue
	9	3	Classer
	10	3	Confidence
	11	2	Mendiant
	12	3	Lucarne
	13	1	Médaille
	14	4	Cascade
	15	4	Spectre
	16	4	Pyramide
	17	1	Ligoter
	18	2	Arrogant
	19	4	Bourrasque
	20	3	Boulon
	21	2	Félin
	22	4	Quatuor
	23	3	Agrume
	24	2	Exténuée
	25	1	Ornithorynque
	26	1	Spatule
	27	1	Filtrer
	28	2	Sphérique
	29	2	Reptile
	30	1	Affûter
	31	1	Obélisque
	32	4	Incandescent
	33	4	Délabré
	34	1	Assaillir
	35	1	Entravé
	36	1	Lustrer
	37	4	Constellation
	38	4	Péninsule
	39	4	Diverger
	40	1	Parallélogramme

APPENDICE C

ÉCHELLE DE CONNAISSANCE DU VOCABULAIRE (PRÉ-TEST)

Test de connaissance du vocabulaire (PRÉ-TEST)

Ce test sert à vérifier tes connaissances sur le vocabulaire.

- À chaque mot, entoure le chiffre qui correspond le mieux à ta situation, puis complète ce qui est demandé
- Si tu entoures le #1, #2 ou #3, réponds seulement au chiffre que tu entoures.
- Si tu entoures le #4, réponds aussi au #3.
- Lorsque que tu **définis** un mot (#2 et #3), n'utilise pas ce mot dans ta définition.
Ex : Fantastique veut dire quelque chose qui est ~~fantastique~~ très bien

Nom: _____

Exemple 1 : Hibou

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie

2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire Oiseau _____

3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Exemple 2 : Cloche

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie

2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____

3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) Instrument de musique, son fort, objet de verre sous lequel on peut mettre de la nourriture _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) Le musicien sonne sa cloche. La cloche de la récré a sonné. Grand-maman a mis un gâteau sous la cloche. _____

Abattre

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Caprice

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Conservation

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Crampe

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Délicieux

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Épuisé

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Habile

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Inutile

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Mécontent

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Obligé

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Précaution

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

APPENDICE D

ÉCHELLE DE CONNAISSANCE DU VOCABULAIRE (POST-TEST)

Test de connaissance du vocabulaire (POST-TEST)

Ce test sert à vérifier tes connaissances sur le vocabulaire.

- À chaque mot, entoure le chiffre qui correspond le mieux à ta situation, puis complète ce qui est demandé
- Si tu entoures le #1, #2 ou #3, réponds seulement au chiffre que tu entoures.
- Si tu entoures le #4, réponds aussi au #3.
- Lorsque que tu **définis** un mot (#2 et #3), n'utilise pas ce mot dans ta définition.
Ex : Fantastique veut dire quelque chose qui est ~~fantastique~~ très bien

Nom: _____

Exemple 1 : Hibou

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie

2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire Oiseau _____

3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Exemple 2 : Cloche

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie

2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____

3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) Instrument de musique, son fort, objet de verre sous lequel on peut mettre de la nourriture _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) Le musicien sonne _____
sa cloche. La cloche de la récré a sonné. Grand-maman a mis un gâteau sous la cloche. _____

Touffu

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Terrible

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Rive

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Raisnable

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Précaution

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Obligé

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Mécontent

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Inutile

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Habile

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Épuisé

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

Délicieux

1. Je ne sais pas ce que ce mot signifie
2. J'ai déjà vu ce mot et je pense qu'il veut dire _____
3. Je connais ce mot, il veut dire (synonyme ou définition) _____

4. Je peux utiliser ce mot dans une phrase (écris une phrase) _____

APPENDICE E

MOTS CIBLES ET FRÉQUENCES D'OCCURRENCE

Tableau E.1: Mots cibles pour la modélisation

Mot	Fréquence (U)
Montagnard	1.01
Monotone	5.08
Évasion	10.11
Matinée	23.83
Atteint	44.22

Tableau E.2: Mots cibles liés à l'environnement

Mot	Fréquence (U)
Touffu	1.28
Conservation	5.31
Abattre	10.38
Terrible	21.25
Rive	34.24

Tableau E.3: Mots cibles liés à l'école

Mot	Fréquence (U)
Crampe	1.01
Épuisé	4.80
Mécontent	8.3
Obligé	23.59
Habile	30.93

Tableau E.4: Mots cibles liés à l'alimentation

Mot	Fréquence (U)
Inutile	3.11
Caprice	5.80
Raisonné	9.88
Précaution	21.93
Délicieux	31.31

APPENDICE F

DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT

Démarche d'enseignement de l'écriture collaborative

Séance 1	
<p>Préparation Amorce Rappel des connaissances antérieures Intention didactique</p> <p>5 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Questionnez les élèves sur les façons dont ils apprennent les nouveaux mots de vocabulaire. De quelle façon préfèrent-ils les apprendre? ● Annoncez aux élèves qu'à la présente séance, vous allez leur montrer votre façon d'enseigner les mots de vocabulaire et que vous verrez ensemble comment faire pour écrire un texte à partir de ces mots. ● Intention didactique : Modéliser l'enseignement des mots de vocabulaire et modéliser l'écriture d'un texte à partir de mots de vocabulaire.
<p>Réalisation Activités d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Enseignement des mots de vocabulaire (Voir annexe 1, 15 min) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Écrivez le mot au tableau ○ Demandez aux élèves s'ils connaissent la définition du mot. Si oui, écrivez la définition donnée par un élève au tableau. ○ Demandez aux élèves s'ils voient un petit mot dans le grand mot (si oui, encerclez-le et demandez à l'élève de le définir), puis demandez à tous les élèves de réfléchir à une définition plausible à partir de cette information. Choisissez un élève au hasard qui donnera sa définition. Écrivez la définition au tableau. ○ Demandez aux élèves de suggérer des phrases dans lesquelles pourrait se retrouver le mot. ● Enseignement de l'écriture d'un texte (15 min) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Affichez l'image de la deuxième séance au tableau, puis expliquez aux élèves que celle-ci est présente pour leur donner des idées. Expliquez que vous allez effacer la définition des mots et qu'ils devront essayer de s'en rappeler. ○ Expliquez que vous devez maintenant écrire un texte avec ces 5 mots et que vous vous prêterez au jeu. À l'aide de l'image, écrivez quelques phrases qui regroupent 2 ou 3 mots

	<p>en vous assurant de réfléchir tout haut. Par exemple : <i>Je pense que je vais commencer par le mot "Montagnard", parce que c'est un nom et que je pourrai en faire mon sujet. Alors, le mot "montagnard" veut dire "quelque chose qui a rapport à la montagne". Je pense à un homme qui vit sur une montagne. Donc je commence avec "Il était une fois un homme qui vivait au pied d'une montagne. Ce montagnard..."</i> Je dois maintenant trouver une façon de relier un autre de mes mots. Je vois le mot "atteint". <i>Qu'est-ce qu'il aurait pu atteindre? Ah, je pourrais dire qu'il avait atteint un certain âge. Alors "Ce montagnard était très vieux. Il avait même atteint l'âge de 80 ans!"</i>. Vous pouvez aussi montrer que vous changez d'idée en effaçant ou en barrant des choses.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Demandez aux élèves de vous aider à compléter votre texte. Demandez-leur de discuter rapidement avec leur voisin et de trouver une phrase qui pourrait contenir un mot qui n'a pas encore été utilisé. Laissez-leur 30 secondes, puis demandez-leur de lever la main pour proposer leur idée. Complétez votre texte avec les suggestions des élèves. Pour le dernier mot, demandez aux élèves d'y réfléchir individuellement, puis choisissez des élèves au hasard. ○ Avertissez les élèves que dans les prochaines séances, ils devront écrire un texte en groupe à partir des mots qui auront été enseignés.
<p>Intégration Retour avec les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Faites un retour avec les élèves sur ce qu'ils retiennent de cette deuxième séance. Questionnez-les sur leur appréciation de l'enseignement explicite des mots et de l'écriture. Mentionnez qu'ils devront, eux aussi, écrire des textes à partir de mots de vocabulaire dans les prochaines séances.

Séance 2	
<p>Préparation Amorce Rappel des connaissances antérieures Intention didactique</p> <p>5 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Questionnez les élèves à savoir s'ils ont déjà écrit un texte en équipe. ● Annoncez aux élèves qu'à la présente séance, vous allez travailler ensemble pour qu'ils soient capables de bien écrire en équipe. ● Intention didactique : Enseignement des facteurs clés de la collaboration et pratique guidée de l'écriture collaborative par une équipe d'élèves

<p>Réalisation Activités d'apprentissage</p>	<p>Enseignement de l'écriture collaborative</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Énoncez la définition de l'écriture collaborative : L'écriture collaborative se définit comme la production d'un texte par deux personnes ou plus travaillant ensemble ● Expliquez que lors de l'écriture collaborative, les élèves devront travailler en équipe et construire conjointement un texte. Pour le faire de façon efficace, ils devront faire attention à trois facteurs : les décisions, les conflits et l'éthique (séparez le tableau en trois et écrivez un facteur par section). ● Les décisions : Demandez aux élèves "Qui prend les décisions dans un travail collaboratif?". Expliquez-leur qu'idéalement, tout le monde prend les décisions ensemble, entre autres pour assurer que chacun participe. Par contre, on peut parfois perdre de vue l'objectif en discutant trop. Suggérez aux élèves de se distribuer des rôles pour que chacun participe. Il existe plusieurs rôles possibles. En voici quelques uns : <ul style="list-style-type: none"> ○ L'architecte : Il s'agit de la personne qui écrit le texte. Elle a la responsabilité de respecter les conventions écrites (l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation, etc.) ○ Le ou les inventeur(s) : Il s'agit de la ou les personne(s) qui propose(nt) les idées pour construire l'histoire. ○ Le juge : Il s'agit de la personne qui tranche lorsque les membres de l'équipe ne sont pas en accord. ● Les conflits : Expliquez que dans un travail collaboratif, le conflit est bon puisqu'il permet de faire un meilleur travail. D'ailleurs, plus les élèves se questionneront sur les mots, mieux ils les retiendront. Définissez le conflit comme une différence d'idées ou d'opinions. Il est important que chacun puisse exprimer ses idées. Il existe deux règles pour exprimer son opinion correctement (écrivez-les au tableau dans la section conflit) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliser un langage correct. ○ Traiter chaque idée avec respect. <p>Avec ces règles, chaque membre a deux responsabilités (écrivez-les également au tableau) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Écouter attentivement ○ Dire ses idées pour mieux faire avancer la tâche . <p>Enfin, mentionnez que, parfois, il est difficile de résoudre les conflits. Suggérez alors deux stratégies (écrivez-les au tableau) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ L'écoute active : consiste à se concentrer sur ce qu'un membre de l'équipe dit pour ensuite le reformuler.
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le questionnement efficace : consiste à poser des questions sur les idées des autres pour les clarifier ou explorer de nouvelles voies (ex. et si on utilisait les deux phrases?). ● L'éthique : Expliquez que l'éthique concerne la façon d'être lors d'une situation précise, ici l'écriture collaborative. Comment doit-on être lorsqu'on écrit un texte en équipe? Écrire les trois "être" au tableau : <ul style="list-style-type: none"> ○ Être responsable ○ Être organisé ○ Être honnête ● Demandez aux élèves de définir les trois, en vous assurant que ceci est ressorti : Être responsable réfère à faire sa partie du travail, Être organisé englobe la préparation matérielle et la prise en compte du temps et Être honnête implique de dire son opinion et ses limites. ● Maintenant que les élèves connaissent les prérequis de l'écriture collaborative, annoncez qu'une équipe essaiera de faire un exemple de celle-ci. ● Choisissez 5 mots à insérer dans un texte avec les élèves. ● Demandez à une équipe, choisie préalablement, de venir à l'avant et d'écrire un texte incluant les mots choisis. Demandez à l'équipe de parler fort afin que tous puissent écouter leurs échanges. ● Demandez aux élèves qui ne participent pas à l'écriture collaborative de noter sur une feuille les bons et les mauvais coups de l'équipe par rapport aux facteurs qui viennent d'être enseignés. Laissez l'équipe écrire seuls le plus possible, mais intervenez si vous voyez que les principes ne sont pas respectés.
<p>Intégration Retour avec les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Faites un retour avec les spectateurs sur ce qu'ils ont pris en note. Mentionnez qu'ils devront se rappeler des facteurs de la collaboration pour les prochaines séances.

Séance 3	
<p>Préparation Amorce Rappel des connaissances antérieures</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Affichez l'image de la présente séance au tableau accompagnée d'une musique calme lors de l'entrée des élèves. ● Ressortez, avec les élèves, les facteurs de la collaboration, soit les décisions, les conflits et l'éthique. Demandez aux élèves de résumer ce qui a été mentionné à la dernière séance sur ces

<p>Intention didactique</p> <p>5 min</p>	<p>trois facteurs.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Annoncez aux élèves qu'à la présente séance, vous allez leur enseigner 5 nouveaux mots, puis qu'ils devront écrire un texte à partir de ces mots en groupes de quatre. Mentionnez qu'il s'agit du même travail que l'équipe a fait à la dernière séance. ● Intention didactique : Pratique guidée de l'écriture collaborative
<p>Réalisation</p> <p>Activités d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Enseignement des mots de vocabulaire sur l'environnement (Voir annexe 1, 15 min) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Écrivez le mot au tableau. ○ Demandez aux élèves s'ils connaissent la définition du mot. Si oui, écrire la définition donnée par un élève au tableau. ○ Demandez aux élèves s'ils voient un petit mot dans le grand mot (si oui, encerclez-le et demandez à l'élève de le définir), puis demandez à tous les élèves de réfléchir à une définition plausible à partir de cette information. Choisissez un élève au hasard qui donnera sa définition. Écrivez la définition au tableau. ○ Demandez aux élèves de suggérer des phrases dans lesquelles pourrait se retrouver le mot. ● Écriture d'un texte (25 min) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Laissez une minute aux élèves pour bien regarder les définitions, puis effacez-les ○ Affichez l'image de la forêt au tableau ○ Rapidement et de façon orale, ressortez quelques idées pour démarrer un texte à l'aide des mots enseignés et de l'image affichée. ○ Demandez aux élèves de prendre leurs outils d'écriture et placez-les en équipes de quatre. ○ Circulez dans la classe pour aider les élèves. Si ceux-ci ne se rappellent pas de ce qu'un des mots veut dire, revoyez avec eux les étapes prises par la classe pour découvrir sa définition.
<p>Intégration</p> <p>Retour avec les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Faites un retour avec les élèves sur ce qu'ils retiennent de cette troisième séance. Demandez-leur de ressortir les bons et mauvais coups de l'écriture collaborative. Par exemple, questionnez-les sur le mot qui a été le plus facile ou le plus difficile à intégrer au texte ou encore sur les différences qu'ils remarquent par rapport à lorsqu'ils écrivent seuls. Les élèves rencontrent souvent des difficultés lorsque l'équipe n'arrive pas à choisir entre plusieurs idées.

Séance 4

<p>Préparation Amorce Rappel des connaissances antérieures Intention didactique</p> <p>5 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Affichez l'image de la présente séance au tableau accompagnée d'une musique calme lors de l'entrée des élèves. ● Annoncez aux élèves qu'à la présente séance, vous allez leur enseigner 5 nouveaux mots, puis qu'ils devront écrire un texte à partir de ces mots en groupes de quatre. Mentionnez qu'il s'agit du même travail qu'ils ont fait à la dernière séance. ● Intention didactique : Pratique autonome de l'écriture collaborative
<p>Réalisation Activités d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Enseignement des mots de vocabulaire sur l'école (Voir annexe 1, 15 min) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Écrivez le mot au tableau. ○ Demandez aux élèves s'ils connaissent la définition du mot. Si oui, écrire la définition donnée par un élève au tableau. ○ Demandez aux élèves s'ils voient un petit mot dans le grand mot (si oui, encerclez-le et demandez à l'élève de le définir), puis demandez à tous les élèves de réfléchir à une définition plausible à partir de cette information. Choisissez un élève au hasard qui donnera sa définition. Écrivez la définition au tableau. ○ Demandez aux élèves de suggérer des phrases dans lesquelles pourrait se retrouver le mot. ● Écriture d'un texte (25 min) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Laissez une minute aux élèves pour bien regarder les définitions, puis effacez-les ○ Affichez l'image de la forêt au tableau ○ Rapidement et de façon orale, ressortez quelques idées pour démarrer un texte à l'aide des mots enseignés et de l'image affichée. ○ Demandez aux élèves de prendre leurs outils d'écriture et placez-les en équipes de quatre. ○ Circulez dans la classe pour aider les élèves. Si ceux-ci ne se rappellent pas de ce qu'un des mots veut dire, revoyez avec eux les étapes prises par la classe pour découvrir sa définition.
<p>Intégration Retour avec les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Faites un retour avec les élèves sur ce qu'ils retiennent de cette quatrième séance. Demandez-leur de ressortir les bons et mauvais coups de l'écriture collaborative. Par exemple, demandez-leur s'ils trouvent qu'ils sont maintenant meilleurs pour utiliser les mots appris dans des textes. Vous pouvez aussi les questionner sur leur équipe, par exemple en leur demandant si la collaboration

	était plus facile suite à cette quatrième séance.
--	---

Séance 5	
Préparation Amorce Rappel des connaissances antérieures Intention didactique 5 min	<ul style="list-style-type: none"> ● Affichez l'image de la présente séance au tableau accompagnée d'une musique calme lors de l'entrée des élèves. ● Annoncez aux élèves qu'à la présente séance, vous allez leur enseigner 5 nouveaux mots, puis qu'ils devront écrire un texte à partir de ces mots en groupes de quatre. Mentionnez qu'il s'agit du même travail qu'ils ont fait à la dernière séance. ● Intention didactique : Pratique autonome de l'écriture collaborative
Réalisation Activités d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ● Enseignement des mots de vocabulaire sur l'alimentation (Voir annexe 1, 15 min) : <ul style="list-style-type: none"> ■ Écrivez le mot au tableau. ■ Demandez aux élèves s'ils connaissent la définition du mot. Si oui, écrire la définition donnée par un élève au tableau. ■ Demandez aux élèves s'ils voient un petit mot dans le grand mot (si oui, encerclez-le et demandez à l'élève de le définir), puis demandez à tous les élèves de réfléchir à une définition plausible à partir de cette information. Choisissez un élève au hasard qui donnera sa définition. Écrivez la définition au tableau. ■ Demandez aux élèves de suggérer des phrases dans lesquelles pourrait se retrouver le mot. ○ Écriture d'un texte (25 min) : <ul style="list-style-type: none"> ■ Laissez une minute aux élèves pour bien regarder les définitions, puis effacez-les ■ Affichez l'image de la forêt au tableau ■ Rapidement et de façon orale, ressortez quelques idées pour démarrer un texte à l'aide des mots enseignés et de l'image affichée. ■ Demandez aux élèves de prendre leurs outils d'écriture et placez-les en équipes de quatre. ■ Circulez dans la classe pour aider les élèves. Si ceux-ci ne se rappellent pas de ce qu'un des mots veut dire, revoyez avec eux les étapes prises par la classe pour découvrir sa définition.

Intégration
Retour avec les élèves

- Faites un retour avec les élèves sur ce qu'ils retiennent de cette cinquième séance. Demandez-leur en quoi le thème de l'image les aide ou non à produire un texte. Questionnez-les sur les techniques qu'ils ont trouvées pour que leur équipe soit efficace dans l'écriture collaborative. Qui fait quoi? Pourquoi ont-ils choisi ces rôles? La pratique de l'écriture collaborative devrait avoir créé certaines habitudes. Demandez-leur aussi de nommer les points qu'ils doivent encore améliorer dans leur pratique d'écriture collaborative.

ANNEXE 1
Enseignement explicite des mots de vocabulaire
Projet d'écriture collaborative

Séance 2

1. Montagnard

Morphologie : Montagn / ard Montagn = vient du mot « montagne »
ard = désigne un lieu

Définition : Associé à la montagne ou à ses habitants

2. Monotone

Morphologie : Mono / tone Mono = seul, unique
tone = ton, couleur

Définition : Qui lisse par le manque de variété dans les intonations ou les inflexions

3. Évasion

Morphologie : Éva / sion Éva = vient du verbe « évader »
sion = exprime une action

Définition : Action de s'évader, de s'échapper d'un lieu où l'on était tenu enfermé

4. Matinée

Morphologie : Matin / ée Matin = début du jour

ée = désigne un temps ou une durée

Définition : Partie de la journée située entre le moment où le jour se lève et midi

5. Atteint

Morphologie : Attein / t

Attein = vient du verbe « atteindre » (gagner ou parvenir à quelque chose)

t = marque de conjugaison (3e pers. de l'indicatif présent ou participe passé)

Définition : Action complétée de parvenir à quelque chose

Séance 3 : L'environnement

1. Touffu

Morphologie : Touff / u

Touff = vient du mot « touffe »

u = possession

Définition : Qui pousse en touffe, en bouquet serré; épais et bien garni

2. Conservation

Morphologie : Conserv / ation

Conserv = vient du mot « conserver »

ation = action

Définition : Action de conserver quelque chose intact, de le maintenir dans le même état

3. Abattre

Morphologie : A / battre A = exprime le changement d'un état à un autre
battre = frapper à plusieurs reprises

Définition : Faire tomber quelque chose, le renverser, le jeter à terre

4. Terrible

Morphologie : Terr / ible Terr = vient du mot « terreur »
ible = possibilité d'être

Définition : Qui inspire de la terreur, de la crainte, qui a des effets désagréables, tragiques

5. Rive

Morphologie : Rive Le mot « rive » se retrouve dans « rivière »

Définition : Bande de terre qui borde une étendue d'eau

Séance 4 : L'école

1. Crampe

Morphologie : Crampe Le mot « crampe » se retrouve dans « crampé »

Définition : Contraction douloureuse, involontaire et passagère des muscles

2. Épuisé

Morphologie : É / puisé

É = hors de

puisé = participe passé du verbe « puiser » (prendre de l'eau dans un puits)

Définition : État de fatigue extrême

3. Mécontent

Morphologie : Mé / content

Mé = mal

content = qui est satisfait, joyeux, heureux ou comblé

Définition : Qui n'est pas content ou satisfait

4. Obligé

Morphologie : Ob / lig / é

Ob = contre

lig = vient du mot « lier »

é = marque du participe passé

Définition : Être contraint à faire ce qu'une personne veut ou demande

5. Habile

Morphologie : Habile

Le mot « habile » se retrouve dans « habileté »

Définition : Personne qui fait quelque chose avec adresse, intelligence et compétence, qui y excelle

Séance 5 : L'alimentation

1. Inutile

Morphologie : In / utile In = négation (pas)
utile = qui peut servir, être avantageux

Définition : Qui ne sert à rien, qui n'apporte rien, qui est superflu

2. Caprice

Morphologie : Caprice Le mot « caprice » se retrouve dans « capricieux »

Définition : Comportement incontrôlé, imprévu

3. Raisonnable

Morphologie : Raison / nable Raison = principe(s) qui justifie(nt) un acte
nable = exprime la capacité de

Définition : Qui pense, agit selon la raison, le bon sens, la mesure et la réflexion

4. Précaution

Morphologie : Précaution Vient du latin prae (en avant) et cautio (garde)

Définition : Prudence, mesure, pour éviter, prévenir un mal, un risque, un danger éventuel

5. Délicieux

Morphologie : Délicé / eux Délicé = vient du mot « délice »
eux = qualité d'être

Définition : Qui est extrêmement agréable, procure des délices

APPENDICE G

IMAGES DE RÉFÉRENCE POUR L'ÉCRITURE COLLABORATIVE

Figure G.1: Image pour le texte de la modélisation



Figure G.2: Image pour le texte de la pratique de collaboration



Figure G.3: Image pour le texte sur l'environnement



Figure G.4: Image pour le texte sur l'école



Figure G.5: Image pour le texte sur l'alimentation



APPENDICE H

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Effets d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du vocabulaire au 3e cycle du primaire
Nom de l'étudiant:	Maude ROY-VALLIÈRES
Programme d'études:	Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche:	Anila FEJZO

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Titre du projet:	Effets d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du vocabulaire au 3e cycle du primaire
Nom de l'étudiant:	Maude ROY-VALLIÈRES
Programme d'études:	Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche:	Anila FEJZO

Objet : Fin du projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a bien reçu votre rapport éthique final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Cordialement,



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

APPENDICE I

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)

« Effets d'une séquence d'écriture collaborative sur la rétention du vocabulaire au 3e cycle du primaire »

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Maude Roy-Vallières

Programme d'enseignement : Didactique des langues

Adresse courriel : roy-vallieres.maude@courrier.uqam.ca

Téléphone : 819-820-6287

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet visant à déterminer les effets d'une séquence d'écriture collaborative sur la rétention du vocabulaire. Ce projet

de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Anila Fejzo, professeure du département de didactique des langues de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 6458 ou par courriel à l'adresse : fejzo.anila@uqam.ca.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son professeur(e) ont également donné leur accord à ce projet. La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à écrire des textes en classe, individuellement ou en groupes de deux à quatre élèves, en utilisant des mots de vocabulaires enseignés préalablement. Il répondra également à trois questionnaires permettant d'évaluer ses connaissances et ses apprentissages en vocabulaire. Enfin, les textes écrits par les élèves seront recueillis pour analyse. Ces activités auront lieu entre le mois de février 2018 et le mois de mars 2018. Au total, 6 à 8 séances de 45 minutes sont prévues pour la passation de ces activités.

AVANTAGES ET RISQUES POTENTIELS

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire. Néanmoins, soyez assuré que la responsable du projet demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seules la responsable du projet et sa directrice de recherche auront

accès à ses productions écrites ainsi qu'à ses questionnaires. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé en lieu sûr par la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les textes, les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications. Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies auprès de votre enfant, il sera toujours identifié par un code. Ce code associé à son nom ne sera connu que de la chercheuse responsable du projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Pour les enfants qui ne participeront pas au projet, des exercices leur seront proposés en classe par le professeur(e). Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte à titre gratuit. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter la responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : savard.josee@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Maude Roy-Vallières

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____,

je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'autorise mon enfant à répondre en classe à trois questionnaires.

Oui **Non**

J'accepte que les textes de mon enfant soient récupérés à des fins d'analyses.

Oui **Non**

Signature de l'enfant (optionnelle) : _____

Date : _____

Signature du parent/tuteur légal : _____

Date : _____

Date de naissance de l'enfant : _____

Langue parlée à la maison : Français ____ ou/et autre _____

L'enfant parle français depuis l'âge de : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Maude Roy-Vallières

Étudiante à la maîtrise en didactique des langues

Département de didactique des langues

Faculté des sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé sera remis au parent ou tuteur légal de l'enfant.

RÉFÉRENCES

- Akbasli, S., Sahin, M. et Yaykiran, Z. (2016). The effect of reading comprehension on the performance in science and mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108–121.
- Anctil, D. (2011). L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français.
- Ardasheva, Y., Hao, T. et Zhang, X. (2019). *Research-driven pedagogy*. NY : Routledge.
- Beck, I. L., Mckeown, M. G. et Kucan, L. (2002). *Bringing words to life : robust vocabulary instruction*. Solving problems in the teaching of literacy. New York : Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary : Frequently asked questions and extended examples*, volume 10. Guilford Press.
- Berthiaume, R. (2015). *L'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves de 4e année du primaire en contexte de classe ordinaire : évaluation d'un dispositif d'enseignement en fonction des caractéristiques des élèves*.
- Binder, K. S., Cote, N. G., Lee, C., Bessette, E. et Vu, H. (2017). Beyond breadth : the contributions of vocabulary depth to reading comprehension among skilled readers. *Journal of research in reading*, 40(3), 333–343.

- Bolger, D. J., Balass, M., Landen, E. et Perfetti, C. A. (2008). Context variation and definitions in learning the meanings of words : An instance-based learning approach. *Discourse processes*, 45(2), 122–159.
- Bridgman, B. (2005). Vocabulary acquisition in the communicative classroom. *Rapport annuel du Centre International de l'Université Ryukoku*, (14), 121–128.
- Bruton, A. (2009). The vocabulary knowledge scale : A critical analysis. *Language Assessment Quarterly*, 6(4), 288–297.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* 226–246. Routledge.
- Cunningham, P. A. (2014). *What really matters in vocabulary : research-based practices across the curriculum* (2nd éd.). Boston ; Montréal : Pearson.
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the l2 classroom : Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40–58.
- Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. Dans *9e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M. et Theriault-Whalen, C. (1993). *EVIP : échelle de vocabulaire en images Peabody*. Pearson Canada Assessment.
- Fernald, A., Marchman, V. A. et Weisleder, A. (2013). Ses differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16(2), 234–248.

- Folse, K. S. (2006). The effect of type of written exercise on l2 vocabulary retention. *TESOL quarterly*, 40(2), 273–293.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition. éd.). Chenelière éducation.
- Fung, Y. M. (2010). Collaborative writing features. *RELC Journal*, 41(1), 18–30.
- Gablasova, D. (2014). Learning and retaining specialized vocabulary from textbook reading : Comparison of learning outcomes through l1 and l2. *The Modern Language Journal*, 98(4), 976–991.
- Gablasova, D. (2015). Learning technical words through l1 and l2 : Completeness and accuracy of word meanings. *English for Specific Purposes*, 39, 62–74.
- Gauthier, C. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Pédagogies en développement. Bruxelles : de Boeck.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite.
- Golonka, E., Bowles, A., Silbert, N., Kramasz, D., Blake, C. et Buckwalter, T. (2015). The role of context and cognitive effort in vocabulary learning : A study of intermediate-level learners of arabic. *The Modern Language Journal*, 99(1), 19–39.
- Gouvernement du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. *Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book : learning & instruction*. Language and literacy series. New York : Newark, DE : Urbana, IL : Teacher's College Press ; International Reading Association ; NCTE.

- Graves, M. F. (2008). *Teaching individual words : One size does not fit all*. Teachers College Press.
- Graves, M. F., Baumann, J. F., Blachowicz, C. L., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., Davis, J. R. et Von Gunten, H. (2014). Words, words everywhere, but which ones do we teach? *The Reading Teacher*, 67(5), 333–346.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 163–183.
- Grossmann, F., Paveau, M.-A. et Petit, G. (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG, Université Stendhal.
- Grossmann, F. et Plane, S. (2008). *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq [France] : Presses universitaires du Septentrion.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T. et Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403.
- Haccoun, R. R. et Cousineau, D. (2010). *Statistiques. Concepts et applications (2e édition) : Concepts et applications (2e édition)*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Hart, B. et Risley, T. R. (2003). The early catastrophe : The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4–9.
- Henry, S. K., Scott, J. A., Wells, J., Skobel, B., Jones, A., Cross, S., Butler, C. et Blackstone, T. (1999). Linking university and teacher communities : A "think tank" model of professional development. *Teacher Education and Special Education*, 22(4), 251–268.

- Holec, H. (2019). *Structures lexicales et enseignement du vocabulaire : thèse de IIIème cycle*, volume 5. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Howell, D., Bestgen, Y., Yzerbyt, V. et Rogier, M. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*.
- Hulstijn, J. H. et Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language learning*, 51(3), 539–558.
- Kamil, M. L. et Hiebert, E. H. (2005). Teaching and learning vocabulary. *Teaching and learning vocabulary : Bringing research to practice*, 1.
- Kim, Y. (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *The Modern Language Journal*, 92(1), 114–130.
- Kucan, L. (2012). What is most important to know about vocabulary? *The Reading Teacher*, 65(6), 360–366.
- Larousse (2018). Dictionnaires de français larousse. Récupéré de <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2004). Manulex : A grade-level lexical database from french elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(1), 156–166.
- Lunsford, A. A. (1980). The content of basic writers' essays. *College Composition and Communication*, 31(3), 278–290.
- Masrai, A. et Milton, J. (2018). Measuring the contribution of academic and general vocabulary knowledge to learners' academic achievement. *Journal of English for Academic Purposes*, 31, 44–57.

- McKeown, M. G., Deane, P. D. et Lawless, R. R. (2017). *Vocabulary assessment to support instruction : Building rich word-learning experiences*. Guilford Publications.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Indices de défavorisation - 2017-2018*. Rapport technique, Gouvernement du Québec.
- Nagy, W. E. et Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. *Handbook of reading research*, 3(269-284).
- Nassaji, H. et Tian, J. (2010). Collaborative and individual output tasks and their effects on learning english phrasal verbs. *Language Teaching Research*, 14(4), 397–419.
- Nation, I. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Teaching Methods. Heinle & Heinle. Récupéré de https://books.google.ca/books?id=IQd_QgAACAAJ
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge applied linguistic series. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Nonnon, É. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (46), 33–72.
- Ogle, D., Blachowicz, C., Fisher, P. et Lang, L. (2015). *Academic vocabulary in middle and high school : Effective practices across the disciplines*. Guilford Publications.
- Olinghouse, N. G. et Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second-and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 22(5), 545–565.

- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it : The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 98(3), 554.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction : Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443–456.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*, volume 40. John Benjamins Publishing.
- Parreren, C. S.-v. (1995). Action psychology as applied to foreign language vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 181–204.
- Pellicer-Sánchez, A. (2016). Incidental l2 vocabulary acquisition from and while reading : An eye-tracking study. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(1), 97–130.
- Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. Récupéré de http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf
- Polguere, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale, 3e ed [ressource électronique] : Notions fondamentales*. Parametres. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance : An assessment perspective. *Language learning*, 52(3), 513–536.
- Read, J. (2013). Second language vocabulary assessment. *Language Teaching*, 46(1), 41–52. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444812000377>

- Reynolds, B. L. (2015). A mixed-methods approach to investigating first-and second-language incidental vocabulary acquisition through the reading of fiction. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 111–127.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge : What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913–951.
- Scott, J. A., Jamieson-Noel, D. et Asselin, M. (2003). Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three canadian upper-elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 103(3), 269–286.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in l2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286–305.
- Shen, W.-W. (2003). Current trends of vocabulary teaching and learning strategies for efl settings. *Feng chia journal of Humanities and social sciences*, 7(1), 187–224.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5–10.
- Solati-Dehkordi, S. A. et Salehi, H. (2016). Impact of explicit vocabulary instruction on writing achievement of upper-intermediate efl learners. *International Education Studies*, 9(4), 141.
- Speck, B. W. (2002). *Facilitating Students' Collaborative Writing*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. ERIC.
- Stahl, S. A. (2005). Four problems with teaching word meanings. *Teaching and learning vocabulary : Bringing research to practice*, 95–114.

- Storch, N. (2005). Collaborative writing : Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14(3), 153–173.
- Stotsky, S. (1986). On learning to write about ideas. *College Composition and Communication*, 37(3), 276–293.
- Swain, M. (2001). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *Canadian Modern Language Review*, 58(1), 44–63.
- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K. et Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and instruction*, 20(3), 177–191.
- Weber, A. (2015). *Comment favoriser l'écriture collaborative en cycle 3 ? Écriture de nouvelles (CM1)*. (Mémoire). École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Paris, Paris (France).
- Wesche, M. et Paribakht, T. S. (1994). Enhancing vocabulary acquisition through reading : A hierarchy of text-related exercise types.
- Williams, J. (2012). The potential role (s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321–331.
- Yarrow, F. et Topping, K. J. (2001). Collaborative writing : The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British journal of educational psychology*, 71(2), 261–282.
- Yonek, L. M. (2009). *The effects of rich vocabulary instruction on students' expository writing*. (Thèse de doctorat). University of Pittsburgh.
- Zhang, D. et Yang, X. (2016). Chinese l2 learners' depth of vocabulary knowledge and its role in reading comprehension. *Foreign Language Annals*, 49(4), 699–715.

Zheng, J.-f. (2010). Transformation of traditional vocabulary exercises into collaborative writing activity. *Online Submission*, 7(12), 1–6.