

Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu

Constance Lavoie
Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Puisque le lexique est un ensemble si vaste qu'il serait impossible de tout enseigner, il faut enseigner à l'apprendre. Cette étude a mesuré les retombées de l'enseignement explicite de trois stratégies lexicales. Elle s'est déroulée dans sept écoles primaires innues. Sept enseignants ont implanté, auprès de leurs élèves, trois stratégies d'enseignement du vocabulaire (la famille de mots, le réseau de mots et la carte de mots) durant trois semaines. Pour mesurer les retombées de cette expérimentation, les élèves innus du groupe expérimental ($N = 39$) et du groupe témoin ($N = 15$) ont effectué, avant et après l'intervention, trois tâches en utilisant les trois stratégies ciblées. Les résultats ont démontré, en faveur du groupe expérimental, une différence statistiquement significative après l'enseignement des trois stratégies. Ces données ont permis de confirmer l'impact positif de l'enseignement explicite du vocabulaire sur l'emploi de ces stratégies par les élèves innus.

Abstract

The lexicon is an entity so immense that it would be impossible to teach it in its entirety. Instead, one must teach how to learn it. In this study, seven teachers implemented three vocabulary teaching strategies (word families, word networks and word cards). This study examines the results of the explicit instruction of these three experimental strategies on the usage of these strategies in the learning of vocabulary. In order to measure the results of this study, the Innu students in the experimental group ($N = 39$) and in the control group ($N = 15$) did three tasks using the three targeted strategies both before and after the intervention. The results demonstrated a statistically significant difference favouring the experimental group after the three strategies were taught. These data allow the confirmation of a positive effect of explicit instruction of vocabulary on the usage of these strategies by Innu students.

Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu

Introduction

Dans la plupart des communautés innues, l'apprentissage du français se caractérise par la situation suivante : des élèves parlant une langue autochtone menacée d'extinction et apprenant le français comme langue seconde (L2). Selon Norris (1998), la langue innue serait une langue viable, mais fragile à cause du nombre limité de ses locuteurs. Les dernières données du recensement de 2011 de Statistique Canada permettent d'estimer que des 9 230 Innus, 6 245 déclarent que la langue innue est la langue la plus souvent parlée à la maison. D'autre part, 2 940 Innus déclarent utiliser le français comme langue d'usage à la maison et 390 utilisent l'anglais. Selon Hot et Terraza (2011), la dévitalisation de la langue innue au sein des familles est une des conséquences des pensionnats indiens (1920-1996). Malheureusement, l'effritement lexical de la langue innue entraîne souvent des connaissances lexicales limitées pour les enfants innuophones. La recherche montre que de faibles connaissances lexicales dans sa langue première (L1) complexifient l'apprentissage du lexique d'une L2 (Nation, 2001).

En plus, la proximité de certaines communautés avec les villes et villages francophones donne lieu à des situations de bilinguisme. Les formes de bilinguisme varient d'une communauté innue à l'autre. Bien que la langue innue soit une langue d'usage, les Innus sont pratiquement tous bilingues comme le précise Baraby (2011) : « Les pressions de la langue dominante sont très fortes, les Innus étant aujourd'hui presque tous bilingues, avec comme langue seconde le français au Québec, ou l'anglais au Labrador et en partie à Pakuashipi » (p. 52). Dans cette étude, le niveau de connaissances lexicales de la L1 et de la L2 des élèves n'a pas été pris en compte.

Un autre facteur limitatif des connaissances lexicales des enfants innus en français est le manque d'accès à la lecture dans leur village et leur famille. Les recherches sont unanimes quant à la corrélation entre la lecture et les connaissances lexicales (Biemiller, 2003 ; Blewitt, Rump, Shealy et Cook, 2009 ; National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Par conséquent, l'accès limité à la littérature écrite est un facteur limitatif du développement du vocabulaire de l'enfant innu.

Par rapport à ces facteurs complexifiant l'apprentissage du lexique pour les apprenants innus, les enseignants et les orthopédagogues travaillant dans les communautés innues se demandaient comment soutenir leurs élèves dans leur apprentissage lexical du français. De cette problématique, les enseignants, les orthopédagogues et les chercheuses ont mis en place un projet d'enseignement explicite du vocabulaire afin de favoriser la réussite scolaire des élèves innus. Comme le précise Chiappone (2006), l'enseignement explicite du vocabulaire est requis pour que les élèves puissent exceller dans toutes les matières scolaires.

Dans cet article, il sera d'abord question des aspects théoriques relatifs aux trois stratégies d'apprentissage du vocabulaire expérimentées dans le cadre de la recherche : la famille de mots, le réseau de mots et la carte de mots. Après avoir formulé la question de recherche, la méthodologie et les résultats obtenus par les élèves participant au prétest et au post-test pour chacune des trois stratégies d'enseignement-apprentissage du vocabulaire seront présentés. La discussion des résultats obtenus et les recommandations pédagogiques seront fournies avant de clôturer avec les limites de la recherche.

Contexte théorique

Les sections qui suivent exposent les fondements théoriques de l'apprentissage lexical, des facteurs intervenant dans l'apprentissage lexical et des stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

L'apprentissage lexical

Il faut enseigner les mots non pas comme des unités isolées, mais comme un réseau de termes reliés entre eux par diverses relations de sens, car le lexique est un ensemble structuré où chaque mot entre dans une relation de sens plus ou moins complexe avec les autres (Tremblay, 2009). Ces relations peuvent être de synonymie, d'antonymie, des parties d'un tout, d'ordre d'intensité, de hiérarchie, de champ lexical, de forme, et ainsi de suite. En outre, selon les données de la psycholinguistique à propos des mécanismes d'apprentissage du vocabulaire, l'acquisition de nouveaux éléments lexicaux et leur rétention dans la mémoire active seraient conditionnées par la création de liens associatifs (Aitchison, 2012). Bogaards (1994), quant à lui, a souligné à juste titre que l'enseignement lexical doit viser à établir des liens multiples entre les items nouveaux et les connaissances antérieures de l'élève.

Les facteurs influençant l'apprentissage du lexique

Le premier facteur favorisant l'apprentissage du vocabulaire est la motivation à apprendre des mots nouveaux (Graves, 2009). L'environnement familial ainsi que l'enseignant contribuent à donner le goût d'apprendre de nouveaux mots (Biemiller, 2005 ; Chenu et Jisa, 2005 ; Hoff et Naigles, 2002). Rell (2005) a souligné que l'utilisation des connaissances de la L1 motive les élèves dans l'apprentissage de la L2. Un projet de recherche d'enseignement du vocabulaire de la langue française intégrant les ainés et la langue innue a également mené au constat que la motivation à apprendre des mots nouveaux augmente lorsque les jeunes débutent par leur langue et leur culture premières (Lavoie, Mark et Jenniss, 2014). Un autre facteur influençant l'apprentissage du lexique est la fréquence de l'exposition au mot dans des contextes variés. Beck, McKeown et Kucan (2002) suggèrent, pour des élèves du deuxième et du troisième cycle du primaire, de présenter 10 mots par semaine et de les travailler tous les jours. Sachant que l'apprentissage du vocabulaire est une tâche infinie, réversible et graduelle (Théophanous, 2001), il est préférable d'enseigner explicitement les mots les plus fréquents et utiles qui reviennent souvent tant à l'oral qu'à l'écrit (Cobb et Horst, 2004).

Parmi les théories pouvant expliquer les mécanismes d'acquisition du vocabulaire, il est important de souligner celle des niveaux de traitement des unités lexicales. Selon Craik et Lockhart (1972) et Nation (2001), il existe des niveaux de traitement durant le processus d'apprentissage s'étendant de *peu profond* à *profond*. Le traitement peu profond, lui, implique uniquement la forme des éléments à traiter comme le son, l'orthographe ou des dispositifs physiques tels que le nombre de lignes verticales dans un mot. Le traitement profond nécessite de se concentrer sur la signification du terme à se rappeler. Plus la signification attachée à un élément à se rappeler est riche, plus le traitement est profond et plus cet élément est facile à retenir. Craik et Lockhart admettent que les tâches qui

nécessitent un traitement profond mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles. Par conséquent, les tâches impliquant le raisonnement et les manipulations facilitent davantage l'apprentissage que les tâches de répétitions. Plus la trace mémorielle est riche, détaillée et précise, plus elle a la chance d'être retrouvée et réutilisée.

Une autre théorie appuyée par plusieurs recherches est celle du double codage (Paivio, 1971). Selon l'idée de base de cette théorie, les informations sont mémorisées selon deux systèmes de codage différents : le verbal et le visuel. La combinaison du visuel et du verbal optimise la mémorisation d'une unité lexicale.

Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Étant donné que l'apprentissage du vocabulaire est un processus lent et qui ne débouche pas toujours sur une connaissance parfaite des mots, il convient de fournir un enseignement explicite du vocabulaire (Tréville, 2000). Biemiller et Boote (2006) montrent que les élèves ne se rappellent que 20 à 25 % des mots appris de manière indirecte, mais jusqu'à 40 % des mots enseignés de manière explicite. Quant à eux, Biemiller et Slonim (2001) soulignent que les apprenants d'une L2 retiendront 2,4 mots nouveaux par jour sur les 10 mots enseignés. Selon Bogaards (1994), Galisson (1991) et Tréville (2000), puisque le lexique est si volumineux, il faut enseigner à l'apprendre. Selon ces auteurs, en entraînant les élèves à mobiliser des stratégies efficaces, l'enseignant peut non seulement rentabiliser leurs efforts d'apprentissage, mais aussi leur octroyer les moyens de prolonger leurs apprentissages au-delà des limites de la classe.

L'enseignement stratégique du vocabulaire suit les principes de l'enseignement stratégique (Gagné, E. D., 1985 ; Gagné, R. M., 1970 ; Tardif, 1992 ; Tochon, 1992). Selon cette approche, l'enseignant enseigne les connaissances déclaratives (le quoi), les connaissances procédurales (le comment) et les connaissances conditionnelles (le pourquoi et le quand). Plus spécifiquement, pour les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, plusieurs chercheurs proposent différentes classifications : les stratégies de détermination, les stratégies sociales, les stratégies de mémorisation, les stratégies cognitives, les stratégies de répétition, les stratégies d'association, les stratégies d'inférence, les stratégies métacognitives, et ainsi de suite (Amiryousefi et Ketabi, 2011; Hulstijn, 1997 ; Schmitt, 2000). Dans le cadre de cette étude, les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont regroupées en trois classes, à savoir les stratégies de prédiction, de mémorisation et de révision.

Les stratégies de prédiction.

Les stratégies de prédiction ou stratégies de détermination (Schmitt, 2000) permettent aux élèves de deviner le sens des mots nouveaux lus ou entendus grâce aux indices linguistiques internes (préfixe, racine, suffixe, etc.) et externes (temporel, spatial, équivalence, entourage immédiat du mot inconnu, ses occurrences, etc.) ainsi qu'à l'aide d'indices extralinguistiques (les images, les tableaux, les objets, les bruits, les outils de référence, etc. ; Tréville et Duquette, 1996). Parmi certaines stratégies¹ pour deviner le sens des mots nouveaux, les enseignants et les orthopédagogues ayant participé à l'étude ont choisi la stratégie famille de mots², car elle leur semblait la plus pertinente pour les élèves innus étant donné que ces derniers parlent une langue polysynthétique utilisant beaucoup la dérivation morphologique. Depuis son enfance, l'enfant innu utilise différents préfixes et

suffixes pour former des mots (par ex., à partir du mot *shipu* [rivière], il peut former *akami-shipu* [en face de la rivière] et *shipiss* [une petite rivière]). Les mots en innu se traduisent souvent par des phrases, car cette langue est descriptive. Par exemple, le mot *tshinashkumitin* [merci] signifie littéralement *je t'offre une outarde*. Une amie innue m'a expliqué l'origine de ce mot : lors des premiers contacts avec les Français, les Innus offraient des outardes en guise de remerciements. Les colons en entendant *tshinashkumitin* auraient traduit ce mot en *merci*.

Plus précisément, une famille de mots est l'ensemble des mots dérivés par suffixe(s) [par ex., *bordure*] ou préfixe(s) [par ex., *déborder*], à partir d'une racine (par ex., *bord*). Les mots qui appartiennent à une même famille morphologique ont un lien de sens (par ex., *camp*, *campement*, *décamp*). La maîtrise du mécanisme de la dérivation morphologique est considérée comme l'une des clés de l'acquisition du vocabulaire et de l'apprentissage des langues, car elle affecte la plupart des mots (Tréville et Duquette, 1996). Faire travailler la dérivation morphologique fréquemment en demandant aux élèves d'écrire les mots nouveaux leur permet d'améliorer considérablement l'orthographe (Rosenthal et Ehri, 2008). Par exemple, en associant le mot à apprendre à ses dérivés, les élèves peuvent anticiper l'orthographe d'un mot ayant un accent (par ex., *forêt*, *forestier*, *déforestation*, *vêtement*, *vestiaire*, *vestimentaire*) ou une lettre qu'ils n'entendent pas à l'oral (par ex., *bord*, *bordure*) ou encore dissocier des mots homophoniques (par ex., *compte*, *compter/conte*, *conter*). De plus, la connaissance des mots de la même famille permet aux élèves de saisir l'organisation du lexique et de modifier la construction d'une phrase ou d'alléger sa structure sans même en changer le sens (par ex., *Mes ainés descendaient la rivière à nouveau./Mes ainés redescendaient la rivière.*). Par ailleurs, à partir d'un nombre relativement restreint d'éléments lexicaux, les élèves peuvent comprendre une quantité considérable de termes (par ex., pour le mot *pêcher* : *garde-pêche*, *pêchable*, *surpêche*, *pêcheur*, etc. ; Biemiller, 2003)³. Finalement, la connaissance concernant la famille de mots favorise la mémorisation des mots à long terme, car elle permet de créer de nombreux liens sémantiques, orthographiques et phonologiques entre les mots.

Les stratégies de mémorisation.

Les stratégies de mémorisation⁴, aussi appelées stratégies mnémoniques, facilitent l'encodage de l'information dans la mémoire. La stratégie de mémorisation retenue dans le cadre de cette étude est la stratégie réseau de mots⁵.

Étant donné que le lexique est un ensemble structuré et que l'acquisition de nouveaux éléments lexicaux et leur rétention dans la mémoire seraient conditionnées par la création de divers liens associatifs, la stratégie réseau de mots peut être considérée comme une aide à la structuration et à la mémorisation des unités lexicales visées. Cette stratégie, qui demande aux élèves de mettre en évidence les relations de sens des mots à l'étude autour d'un mot thème, de nommer les catégories et de rendre explicite les informations qui leur sont associées, favorise la compréhension et la rétention de ces mots. À partir d'un mot, l'élève explore l'univers de celui-ci en le rattachant à une chaîne sémantique à laquelle il appartient. Par exemple, autour du mot *campement*, l'élève pourrait associer les mots (par ex., *saison*, *tente*, *pêcher*, *cours d'eau*, *campeur*, *lentement*, etc.).

Les stratégies de révision.

Ces stratégies favorisent un rythme de révision à intervalles croissants des mots nouvellement appris. Snellings, Van Gelderen et De Glopper (2004) préconisent, quant à eux, que la révision des unités lexicales connues soit axée sur leur sens, leur syntaxe et leur contexte d'emploi. Parmi toutes les stratégies de révision⁶ du vocabulaire, les enseignants et les orthopédagogues ont choisi la stratégie carte de mots⁷.

La technique de carte de mots consiste à utiliser de petites cartes pour créer l'association entre la forme et le sens d'un mot cible et pour écrire des renseignements sur le mot en question. Nation (2001) est d'avis que les cartes de mots sont des outils servant à répertorier les connaissances au sujet du mot. Celles-ci offrent une structuration et un stockage qualitatifs des connaissances relatives aux mots cibles. De plus, les cartes de mots peuvent permettre une consultation facile et une souplesse d'utilisation. Elles facilitent, de ce fait, la révision et le réemploi des mots étudiés dans une autre tâche. Par ailleurs, écrire le mot, créer une image en lien avec le mot et noter les informations le concernant peuvent améliorer la rétention du vocabulaire. Selon Calaque (2002), les cartes, facilement manipulables et ludiques, sont un support idéal pour des jeux. Pour cet auteur, le plaisir d'apprendre en jouant aide les élèves à structurer leur apprentissage et leur vocabulaire. Enfin, lors de la fabrication et, en particulier durant la conception de la carte, les élèves s'impliquent activement.

Question de recherche

La question de recherche était : « Quelles sont les retombées de l'enseignement explicite des stratégies famille de mots, réseau de mots et carte de mots sur l'emploi de ces stratégies dans l'apprentissage du vocabulaire chez les élèves innus ? ».

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche-formation. La recherche-formation repose sur le principe d'une collaboration entre chercheurs et praticiens au sein d'un processus de formation (Marcel, 1999). Dans ce cas-ci, la démarche était en partie participative, car le choix de l'objet d'étude et des stratégies d'enseignement du vocabulaire provenait des besoins exprimés par les enseignants et les orthopédagogues. De plus, ce sont les enseignants et les orthopédagogues des écoles innues qui ont choisi les stratégies, les mots, les thèmes et les images. Ils ont également collaboré à la préparation du matériel pédagogique pour enseigner chacune des stratégies choisies.

Participants

Sept enseignants, sept orthopédagogues et une coordonnatrice de l'Institut Tshakapesh ont participé aux quatre jours de formation sur l'enseignement stratégique du vocabulaire. Les enseignants participants étaient les titulaires des classes expérimentales.

Le groupe expérimental était constitué de sept classes réparties dans sept communautés innues. Toutes les classes étaient de la 3^e année du primaire. Entre cinq à six élèves par classe ont été retenus pour la collecte de données pour des raisons d'homogénéité des participants et de validité des résultats ($N = 39$). Les critères de

sélection des participants de l'étude étaient : a) être dans la moyenne en français et b) avoir une représentativité sexo-spécifique. Au total, 22 filles et 17 garçons formaient le groupe expérimental. Les mêmes critères de sélection ont été appliqués pour former le groupe témoin. Le groupe témoin qui était formé de 15 élèves (cinq filles et 10 garçons) provenait de trois classes de 3^e année de trois écoles innues. Les élèves du groupe témoin n'ont pas reçu d'enseignement explicite. Les enseignants de ces trois classes n'avaient pas suivi la formation sur l'enseignement stratégique du vocabulaire. Les trois classes formant le groupe témoin étaient également dans des écoles innues représentatives des réalités sociolinguistiques de cette nation.

Implantation de la méthodologie et suivi

Afin de permettre la meilleure implantation possible de notre méthodologie, un journal de bord a été remis aux enseignants du groupe expérimental. Le journal de bord reprenait chacune des étapes de l'enseignement stratégique (nommer la stratégie à enseigner, montrer un pictogramme, définir la stratégie, préciser son utilité, enseigner explicitement la stratégie à l'aide de courtes démonstrations, préciser le moment où cette stratégie peut être utile, faire une pratique guidée, pratiquer la stratégie de façon autonome et évaluer les apprentissages). Les enseignants du groupe expérimental complétaient leur journal de bord après chaque intervention. De plus, une rencontre téléphonique a eu lieu après la première semaine d'intervention avec la coordonnatrice de l'Institut Tshakapesh afin de s'assurer de la bonne implantation de la méthodologie. Les enseignants savaient également qu'une rencontre de partage de leurs expériences d'enseignement et de remise de leur journal de bord aurait lieu à la fin des trois semaines d'implantation. En plus du journal de bord et du suivi téléphonique, des échanges par courriel ont eu lieu entre les orthopédagogues des écoles, la coordonnatrice de Tshakapesh et la chercheuse responsable.

Déroulement de l'expérience

La semaine suivant la formation, soit entre le 2 et le 12 avril 2013, les orthopédagogues ont fait passer le prétest aux élèves retenus pour le groupe témoin et pour le groupe expérimental. À la suite de la passation du prétest, les sept enseignants de 3^e année du groupe expérimental ont débuté l'enseignement des trois stratégies (famille de mots, réseau de mots et carte de mots) à raison de trois fois par semaine, et ce, durant trois semaines. Ils avaient les mêmes trois listes de 15 mots par semaine associés à un thème et à une image (semaine 1 : la bannique ; semaine 2 : le campement innu et semaine 3 : le dépeçage du castor). Quant aux enseignants du groupe témoin, ils ont reçu les mêmes trois listes de mots que les enseignants du groupe expérimental, mais ils intégraient ces mots à leur routine habituelle d'enseignement du vocabulaire qui consistait à faire des dictées et à faire recopier les mots sans enseignement explicite des mots. Ils ne connaissaient pas les trois stratégies à l'étude (famille de mots, réseau de mots et carte de mots). À la fin des trois semaines d'implantation, soit du 13 au 24 mai 2013, les élèves ont passé le post-test.

Outils de collecte de données

Afin d'évaluer les retombées de l'enseignement explicite des stratégies lexicales chez les élèves innus, trois tâches, accompagnées d'une feuille d'observations pour noter

les processus, les outils et les explications métacognitives détaillant la production de l'élève, ont été utilisées. Les tâches étaient administrées par les orthopédagogues de façon individuelle et consistaient à demander à l'élève d'appliquer les stratégies famille de mots, réseau de mots et carte de mots. Pour ce faire, une liste de mots lui était fournie (voir Appendice). Ces mots, bien que différents de ceux enseignés durant les trois semaines d'implantation des stratégies, étaient plus ou moins liés. Par exemple, le mot *paisiblement* a le même suffixe que le mot *attentivement* enseigné pendant la semaine 1 ; les mots *dépeçage* et *serviable* ont le même suffixe que les mots *partage* et *agréable* enseignés à la semaine 2 ; les mots *pêcheur* et *camper* sont des mots de la même famille que les mots *pêcher* et *campement* enseignés pendant la semaine 2 et les mots *le dépeçage*, *la tranche*, *transporter* et *étirer* sont des mots de la même famille que les mots *dépecer*, *trancher*, *porter* et *étiré* enseignés pendant la semaine 3. À partir de la liste (voir Appendice), l'élève identifiait un (des) mot(s) inconnu(s). Pour la première tâche, l'orthopédagogue lui demandait de deviner le sens d'un de ces mots inconnus en utilisant la stratégie famille de mots. Pour la deuxième tâche, il lui demandait de réaliser un réseau de mots et, pour la dernière tâche, l'élève devait confectionner une carte de mots. Plusieurs outils de référence étaient à la disposition de l'élève (pictogrammes des trois stratégies, image du campement, dictionnaire, grammaire et tableau du sens des affixes extrait de Simard et Chartrand, 2011). Il n'y avait pas de limite de temps imposée à l'élève.

Méthodes d'analyse

Tout d'abord, trois échelles à cinq niveaux ont été utilisées pour le codage des données. L'échelle de codage pour la famille de mots correspond à *aucun essai* (0), *mauvaise racine* (1), *bonne racine* (2), *bonne racine + essai de sens* (3), *bonne racine + bon(s) affixe(s) + essai de sens des affixes* (4), *bonne racine + bon(s) affixe(s) + bon(s) sens des affixes* (5). L'échelle de codage pour le réseau de mots correspond à *aucun essai* (0), *mot thème* (1), *mot thème + quelques mots regroupés* (2), *mot thème + catégorie(s) + quelques mots catégorisés* (3), *mot thème + catégories + plusieurs mots catégorisés* (4), *réseau complet avec presque tous les mots de la liste* (5). L'échelle de codage pour la carte de mots correspond à *aucun essai* (0), *mot* (1), *mot + image ou mot + définition* (2), *mot + image + définition ou mot + définition + mot de lien et/ou autre* (3), *mot + image + définition + classe de mot + phrase exemple* (4), *mot + image + définition + classe de mots + phrase exemple + mot de lien et/ou autre* (5). Les résultats des deux groupes ont été comparés en effectuant une analyse de variance multivariée à mesures répétées afin de corriger pour l'inflation de l'erreur de type 1. Ensuite, des analyses de variance univariées à mesures répétées ont été effectuées indépendamment pour les trois échelles. Plus spécifiquement, dans un premier temps, les résultats initiaux des deux groupes ont été comparés. Deuxièmement, les résultats des deux groupes ont été examinés après les trois semaines d'interventions de l'enseignement stratégique (famille de mots, réseau de mots et carte de mots). Finalement, les changements de chaque groupe pour les trois stratégies ont été évalués.

Résultats

L'objectif de ce projet était d'étudier l'impact de l'enseignement explicite des stratégies famille de mots, réseau de mots et carte de mots sur la mobilisation de ces stratégies pour l'apprentissage des mots de vocabulaire.

Les analyses préliminaires

Avant d'effectuer l'analyse de variance multivariée à mesures répétées, les postulats de ce type d'analyse ont été examinés. Premièrement, les indices d'asymétrie (-0,19 à 2,91) pour les trois stratégies aux prétest et post-test ont montré que celles-ci ne sont pas distribuées normalement. Conséquemment, les variables ont été transformées pour normaliser les distributions à l'aide d'une transformation logarithmique, comme recommandé par Tabachnick et Fidell (2007). Les trois stratégies se sont avérées normalement distribuées après transformation (asymétrie = -0,77 à -1,75). Toutes les analyses suivantes ont été effectuées sur les données transformées. Pour faciliter l'interprétation et la présentation, les moyennes non transformées sont présentées dans les tableaux et le texte. Deuxièmement, l'homogénéité des matrices de variance et covariance entre les deux groupes a été évaluée à l'aide du test de Box. Les résultats ont montré que les matrices de variance-covariance ne sont pas significativement différentes entre les deux groupes, indice de Box = 33,90 ; $p = ,14$.

Les analyses principales

Comme mentionnée précédemment, une analyse de variance multivariée à mesures répétées a été effectuée afin d'examiner les différences entre les deux groupes sur les trois stratégies aux prétest et post-test simultanément. Les résultats ont montré une différence significative entre les groupes sur les trois stratégies, $F(3, 51) = 6,89$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,29$. De plus, les résultats ont montré un effet du temps significatif sur les trois stratégies, $F(3, 51) = 21,52$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,56$. Finalement, et d'une importance critique à la présente étude, ces effets principaux sont qualifiés par une interaction significative, $F(3, 51) = 18,24$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,52$, suggérant ainsi que les changements des résultats pour les trois stratégies entre le prétest et le post-test sont différents selon les groupes.

Les résultats au prétest

Les résultats au prétest ont montré que le groupe expérimental ($N = 39$) et le groupe témoin ($N = 15$) ne sont pas statistiquement différents, $F(3, 51) = 1,61$; $p = ,20$; $\eta^2 = ,09$. De ce fait, les moyennes obtenues pour chacune des stratégies sont similaires entre les deux groupes (voir Tableau 1). Avant de débiter l'implantation de l'enseignement stratégique, les moyennes obtenues pour la stratégie famille de mots signifient que les élèves des deux groupes n'ont fait aucun essai pour trouver la famille de mots ou, au plus, ils ont réussi à extraire la mauvaise racine d'un mot inconnu. Pour la stratégie réseau de mots, les moyennes obtenues au prétest correspondent à une production ne correspondant à aucun essai ou, au plus, écrire le mot thème du réseau de mots. Concrètement, les moyennes obtenues au prétest pour la stratégie carte de mots signifient que les élèves ne font aucun essai ou que, tout au plus, ils écrivent le mot inconnu sur la carte.

Tableau 1

Analyse de variance multivariée à mesures répétées pour les stratégies aux prétest et post-test selon la condition expérimentale

	Groupe expérimental				Groupe témoin				<i>F</i>	
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		<i>Temps</i>	<i>Groupe x Temps</i>
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>		
Famille de mots	0,58	1,08	2,18	1,08	0,60	0,91	0,87	0,92	29,44*	12,44*
Réseau de mots	0,40	0,84	2,43	1,47	0,20	0,41	0,20	0,56	26,02*	28,41*
Carte de mots	0,35	0,95	2,98	1,48	0,67	0,90	0,73	0,96	38,02*	35,91*


* $p < ,05$

Les résultats au post-test

Les résultats au post-test ont montré que le groupe expérimental ($N = 39$) et le groupe témoin ($N = 15$) sont statistiquement différents, $F(3, 51) = 16,10$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,49$. De ce fait, les moyennes obtenues pour chacune des stratégies sont différentes entre les deux groupes (voir Tableau 1).

Famille de mots.

Après avoir appris à utiliser la stratégie famille de mots pendant trois semaines, la moyenne des élèves du groupe expérimental ($M = 2,18$; $ÉT = 1,08$) est significativement différente de celle des élèves du groupe témoin ($M = 0,87$; $ÉT = 0,92$), $F(1, 53) = 16,54$; $p = ,00$; $\eta^2 = ,24$. En outre, les résultats d'une analyse de variance univariée à mesures répétées ont montré un effet du temps significatif sur la stratégie famille de mots, $F(1, 53) = 29,44$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,36$. De plus, cet effet principal est qualifié par une interaction significative, $F(1, 53) = 12,44$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,19$, suggérant que le changement des scores pour la stratégie famille de mots après les trois semaines est différent selon les groupes. Par conséquent, le progrès des élèves du groupe expérimental est statistiquement significatif entre le prétest et le post-test, $F(1, 39) = 62,94$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,61$. Pour la stratégie famille de mots, le progrès des élèves du groupe expérimental peut être qualifié de grand selon le barème de Cohen (1988). Quant au groupe témoin, les résultats du prétest au post-test ne sont pas significativement différents, $F(1, 14) = 2,32$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,14$.



Feuille d'observations : Famille de mots

Choisir un mot inconnu parmi une liste de mots : préparatif

L'élève n'essaie pas de deviner le mot.

L'élève donne le sens suivant : « On prépare quelque chose »

»

L'élève explique le sens en fonction de la racine : « prépare »

»

Figure 1. Production d'un élève représentatif de la moyenne obtenue par le groupe expérimental au post-test pour la stratégie famille de mots.

La Figure 1 montre la production d'un élève du groupe expérimental représentatif des résultats obtenus pour la stratégie famille de mots au post-test. À la suite de trois semaines d'enseignement explicite, 43,6 % ($N = 17$) des élèves du groupe expérimental trouvent la racine du mot nouveau et tentent d'expliquer le sens à partir de celle-ci (Figure 1). De l'autre côté, 40,0 % ($N = 6$) des élèves du groupe témoin font au mieux une tentative pour deviner le sens sans utiliser d'indices morphologiques et 40 % ($N = 6$) de ce même groupe ne font aucun essai.

Réseau de mots.

Après avoir appris à utiliser la stratégie réseau de mots pendant trois semaines, la moyenne des élèves du groupe expérimental ($M = 2,43$; $ÉT = 1,47$) est significativement différente de celle des élèves du groupe témoin ($M = 0,20$; $ÉT = 0,56$), $F(1, 53) = 35,89$; $p < ,001$, $\eta^2 = ,40$. En outre, les résultats d'une analyse de variance univariée à mesures répétées ont montré un effet du temps significatif sur la stratégie réseau de mots, $F(1, 53) = 26,02$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,33$. De plus, cet effet principal est qualifié par une interaction significative, $F(1, 53) = 28,41$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,35$, suggérant que le changement des scores pour la stratégie réseau de mots après les trois semaines est différent selon les groupes. Par conséquent, le progrès des élèves du groupe expérimental est statistiquement significatif entre le prétest et le post-test, $F(1, 39) = 76,40$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,66$. Le progrès des élèves du groupe expérimental peut être qualifié de grand selon le barème de Cohen (1988). Quant au groupe témoin, les résultats du prétest au post-test ne sont pas significativement différents, $F(1, 14) = 0,12$; $p = ,73$, $\eta^2 = ,01$.

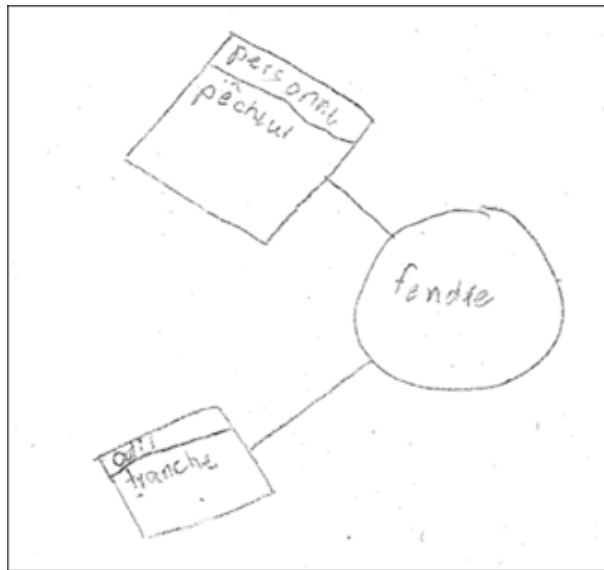


Figure 2. Production d'un élève représentatif de la moyenne obtenue par le groupe expérimental au post-test pour la stratégie réseau de mots.

La Figure 2 montre la production d'un élève du groupe expérimental représentatif des résultats obtenus pour la stratégie réseau de mots au post-test. D'un côté, 48,7 % ($N = 19$) des élèves du groupe expérimental arrivent à structurer un réseau de mots autour d'un mot central en bâtissant des catégories (outils, personnes, etc.) et en classant des mots de la liste à l'intérieur des catégories (voir Figure 2). Après seulement trois semaines d'intervention, 17,9 % ($N = 7$) des élèves du groupe expérimental réussissent à compléter la structure complète du réseau de mots avec les catégories et tous les mots ou presque. En revanche, 86,7 % ($N = 13$) des élèves du groupe témoin ne font toujours aucun réseau de mots au post-test.

Carte de mots.

Après avoir appris à utiliser la stratégie carte de mots pendant trois semaines, la moyenne des élèves du groupe expérimental ($M = 2,98$; $ÉT = 1,48$) est significativement différente de celle des élèves du groupe témoin ($M = 0,73$; $ÉT = 0,96$), $F(1, 53) = 29,93$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,36$. En outre, les résultats d'une analyse de variance univariée à mesures répétées ont montré un effet du temps significatif sur la stratégie carte de mots, $F(1, 53) = 38,02$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,42$. De plus, cet effet principal est qualifié par une interaction significative, $F(1, 53) = 35,91$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,40$, suggérant que le changement des scores pour la stratégie carte de mots après les trois semaines est différent selon les groupes. Par conséquent, le progrès des élèves du groupe expérimental est statistiquement significatif entre le prétest et le post-test, $F(1, 39) = 127,39$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,76$. Le progrès des élèves du groupe expérimental peut être qualifié de grand selon le barème de Cohen (1988). Quant au groupe témoin, les résultats du prétest au post-test ne sont pas significativement différents, $F(1, 14) = 0,13$; $p = ,91$; $\eta^2 = ,00$.

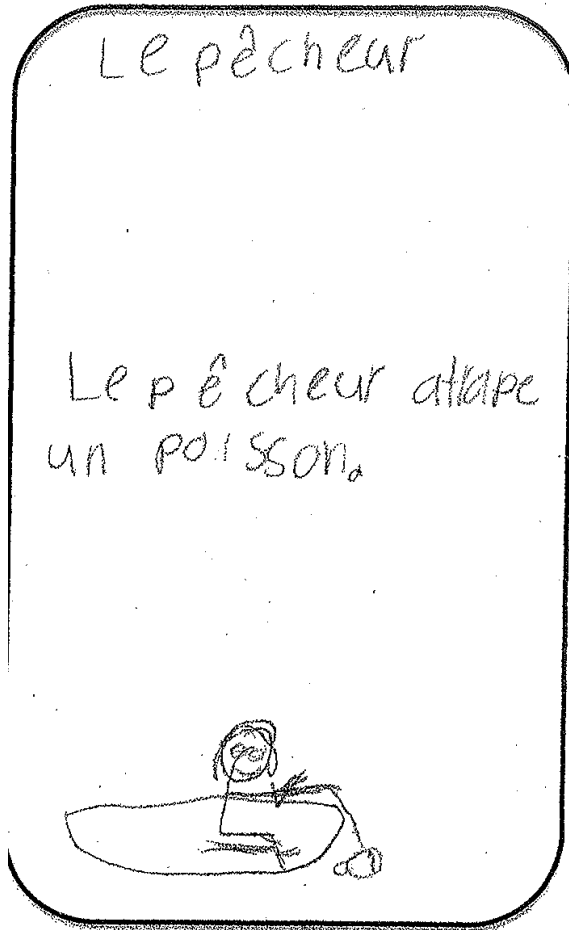


Figure 3. Production d'un élève représentatif de la moyenne obtenue par le groupe expérimental au post-test pour la stratégie carte de mots.

La Figure 3 montre la production d'un élève du groupe expérimental représentatif des résultats obtenus pour la stratégie carte de mots au post-test. En regardant les cartes de mots, 28,2 % ($N = 11$) des élèves du groupe expérimental sont désormais capables de se faire une représentation mentale en dessinant le mot à retenir, de le définir ou de le mettre dans une phrase (voir Figure 3). On remarque également que 30,8 % ($N = 12$) remplissent des informations comme la classe du mot et 12,8 % ($N = 5$) complètent leur carte de mots en ajoutant un mot de lien ou une autre information (par ex., la traduction en innu). Pour le groupe témoin, au post-test, 60 % ($N = 9$) ne font pas de carte de mots et 6,7 % ($N = 1$) écrivent le mot à retenir sans plus.

Discussion

Les données obtenues ont permis de confirmer qu'effectivement, l'enseignement explicite des trois stratégies a un impact très positif sur l'emploi de ces stratégies par les élèves. D'abord, la comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin indique une différence statistiquement significative après l'enseignement des trois stratégies en faveur du groupe expérimental. Cela montre qu'un enseignement explicite des stratégies est

requis afin que les élèves puissent progresser. Les facteurs susceptibles d'expliquer la meilleure performance des élèves du groupe expérimental comparativement à celle des élèves du groupe témoin, pour qui les activités prépondérantes étaient de copier et de recopier les mots lors des dictées, sont les suivants.

De prime abord, en proposant aux élèves des activités variées et signifiantes telles que trouver un mot ayant un lien de sens, proposer un exemple (stratégie carte de mots), trouver la racine et le préfixe (stratégie famille de mots) et regrouper les mots en catégories (stratégie réseau de mots), l'enseignant maintient leur intérêt et les rend plus actifs dans leur apprentissage. En plus, ces activités exigent toutes un investissement personnel de l'apprenant, ce qui est considéré comme un facteur très important dans l'appropriation d'un nouveau vocabulaire (Bogaards, 1994 ; Nation, 2001). Par ailleurs, il semble que les tâches telles que dessiner la signification du mot (stratégie carte de mots), créer un nouveau mot en ajoutant le suffixe (stratégie famille de mots) ou regrouper les mots en catégories (stratégie réseau de mots) impliquent le raisonnement et les manipulations sur la signification des termes à travailler. Selon la théorie des niveaux de traitement, de telles activités provoquent nécessairement un traitement profond de l'information concernant l'objet d'étude. Ce traitement profond facilite l'apprentissage et la mémorisation de l'information et maximise par la suite son rappel (Craik et Lockhart, 1972).

La théorie du double codage, qui stipule que l'encodage de l'information nouvelle de deux façons (visuelle et verbale) a pour effet de favoriser sa mémorisation par l'apprenant (Paivio, 1971), peut également expliquer la performance des élèves du groupe expérimental. En effet, le dessin fait lors de l'utilisation de la stratégie carte de mots, le schéma réalisé lors de la stratégie réseau de mots ainsi que le tableau et les couleurs représentant la racine, le préfixe et le suffixe utilisés lors de la stratégie famille de mots renforcent, d'une part, cet encodage visuel et, d'autre part, l'encodage verbal.

Ensuite, il semble que les élèves du groupe expérimental réussissent mieux la stratégie carte de mots que les deux autres stratégies (réseau de mots et famille de mots ; voir Figure 1, 2 et 3). Ceci peut s'expliquer par le fait que les activités proposées par la stratégie carte de mots, en plus d'être signifiantes, sont plus amusantes et plus faciles à réaliser (Lavoie et Hoa, 2013b). Par exemple, les élèves à qui l'on demandait de « dessiner la signification du mot cible » prenaient plaisir à le faire. L'intérêt que portaient les élèves à la stratégie carte de mots est déjà à lui seul une composante importante, car dans le domaine de la pédagogie du vocabulaire, garder les élèves motivés est un facteur premier de cet apprentissage (Graves, 2009). En ce qui concerne la différence dans la performance des élèves pour les deux autres stratégies, réseau de mots et famille de mots, on constate que solliciter l'intérêt personnel de l'apprenant en l'impliquant dans le regroupement des mots et en justifiant ce choix (stratégie réseau de mots) est une tâche complexe. Cependant, cette tâche reste moins contraignante que la tâche proposée dans la stratégie famille de mots (où l'on doit trouver la racine, le préfixe ou le suffixe d'un mot donné ou créer un mot nouveau à partir d'une racine), car elle nécessite moins de connaissances théoriques préalables. Ce facteur semble expliquer pourquoi les élèves réussissent mieux la stratégie carte de mots que la stratégie famille de mots. Ceci confirme les constatations des enseignants faites au sujet des difficultés rencontrées lors de l'implantation de la stratégie famille de mots dans leur classe. Donc, on peut affirmer que le temps nécessaire ainsi que les efforts des enseignants et des élèves doivent varier en fonction des stratégies. Pour que les élèves puissent bien réussir la stratégie famille de mots, il faudrait, par exemple, les

familiariser davantage avec les préfixes et les suffixes et leur sens respectif et consacrer plus de séquences d'apprentissages à celle-ci comparativement aux deux autres stratégies.

Enfin, l'analyse des travaux des élèves du groupe témoin montre que certains ont fait des tentatives d'une carte de mots et d'un réseau de mots. Ces tentatives seraient doublement bénéfiques pour la mémorisation des mots si celles-ci étaient guidées et encadrées comme c'était le cas dans le groupe expérimental. En particulier, ces observations permettent de confirmer la pertinence, voire la nécessité, d'enseigner les stratégies, car dans le domaine de la pédagogie du vocabulaire, on croit fermement que les mots enseignés explicitement ont plus de chance d'être retenus (Biemiller et Boote, 2006). Par ailleurs, l'analyse de certains travaux des élèves du groupe expérimental en post-test permet d'avancer quelques remarques.

Dans l'exemple du réseau de mots fait au post-test (voir Figure 2), on constate qu'il est important de travailler davantage les catégories en concevant des exercices pour se familiariser avec différents types de catégories (mots qui riment, mots qui commencent par la même lettre, etc. ; Lavoie et Hoa, 2014). Quant à l'exemple de la carte de mots évalué comme un travail représentatif de la moyenne des élèves du groupe expérimental (voir Figure 3), il démontre que plusieurs notions restent à travailler avec les élèves durant l'année. Il convient, par exemple, que les élèves sachent comment définir un mot. Bien sûr, ils peuvent s'aider du dictionnaire et recopier des définitions tirées de celui-ci. Cependant, il serait plus bénéfique qu'ils soient en mesure d'écrire leur propre définition pour faciliter la mémorisation, car la tâche se complexifie et gagne en signification (Bogaards, 1994). Par ailleurs, il est important que les élèves fassent des phrases avec le mot cible (voir Figure 3). Ces quelques ajouts dans la démarche d'enseignement bonifieraient les résultats. En somme, les résultats obtenus montrent que les apprentissages des élèves innus pour les trois stratégies sont fort encourageants et soulignent aux enseignants la pertinence de leurs interventions pédagogiques.

Conclusion

Les retombées de l'enseignement explicite des trois stratégies décrites dans cet article se sont avérées évidentes. Les résultats statistiquement significatifs démontrent les bénéfices certains d'un enseignement explicite des stratégies famille de mots, réseau de mots et carte de mots auprès des élèves innus de 3^e année du primaire. Par contre, d'autres recherches seraient souhaitables pour confirmer si la mise en application de ces stratégies peut avoir autant d'effets positifs auprès d'élèves du primaire d'autres milieux socioculturels et auprès d'élèves ayant un retard de langage d'ordre lexical ou d'ordre lexicosémantique. En outre, étant donné l'impossibilité de faire passer un post-test différé dans le cadre de cette étude à cause de la fin de l'année scolaire, il serait important que d'autres recherches fassent passer un post-test différé pour connaître les effets à long terme de l'enseignement explicite de ces stratégies d'apprentissage lexical. Une autre limite de cette recherche est liée à la durée de l'expérimentation. L'impact de l'enseignement des trois stratégies serait plus représentatif si les élèves les avaient pratiquées plus longtemps. Par ailleurs, le nombre d'élèves participant à cette recherche ($N = 54$) est relativement limité. Les résultats bien que statistiquement significatifs mériteraient un approfondissement en reproduisant cette recherche auprès de plus d'élèves.

Par ailleurs, les enseignants ont signalé plusieurs retombées positives de la mise en application des trois stratégies dans leur pratique professionnelle. Entre autres, ils ont

précisé que cette étude leur a permis de diversifier leurs activités d'enseignement du vocabulaire. De plus, la mise en application des trois stratégies a permis aux enseignants de faire de la différenciation pédagogique. Selon l'avis des enseignants, l'application des stratégies familles de mots et réseau de mots favoriserait le travail d'équipe et la collaboration entre les élèves. Par ailleurs, les élèves étaient motivés par la stratégie de carte de mots, car ils la trouvaient amusante et agréable parce qu'ils pouvaient faire le dessin de leur choix et écrire leur phrase personnelle tout en travaillant à leur rythme. En bref, l'application des trois stratégies en classe augmente l'intérêt pour l'apprentissage du vocabulaire des élèves, rentabilise leurs efforts et les outille pour qu'ils aillent plus loin dans leur apprentissage.

En guise de recommandations pédagogiques, il est suggéré que le temps nécessaire ainsi que les efforts des enseignants et des élèves devraient varier en fonction des stratégies. Il faudrait, par exemple, consacrer plus de temps et de préparation à la stratégie famille de mots qu'aux deux autres stratégies. Il est également important de prévoir les activités préalables et/ou complémentaires en vue de préparer et d'outiller les élèves lors de leur réalisation des trois stratégies. Il est nécessaire, par exemple pour la stratégie famille de mots, de prévoir des séquences et des exercices visant à familiariser les élèves avec les préfixes et les suffixes les plus courants et leur sens respectif. Ou encore, pour bien préparer les élèves à la conception d'un réseau de mots, il est nécessaire de prévoir des activités permettant aux élèves de connaître une panoplie de catégories. Pour la stratégie carte de mots, il convient que les élèves sachent comment définir un mot. Enfin, il est conseillé de bonifier la démarche d'enseignement avec des images, des thèmes et des mots ayant des référents culturels des élèves et des enseignants et d'instaurer ces stratégies dans la routine quotidienne dès le début de l'année.

La correspondance devrait être adressée à Constance Lavoie.
Courriel : constance_lavoie@uqac.ca

Remerciements

L'auteure désire exprimer ses remerciements à Mme Le Thi Hoa pour sa précieuse collaboration comme formatrice et partenaire tout au long du projet. Elle souligne l'important soutien de l'Institut Tshakapesh, du Centre Nikanite et des directions tout au long du projet. Elle remercie également les enseignantes et les orthopédagogues des communautés innues participantes pour leur dynamisme et leur professionnalisme. Finalement, les remerciements vont aux élèves innus qui l'ont motivée tout au long de la démarche. Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) dans le cadre de son programme de formation continue (Chantier 7).

Notes

¹ Analyser la morphologie des mots, utiliser le contexte, consulter un ouvrage de référence et faire des liens avec un mot qui se ressemble dans une autre langue connue sont des exemples de stratégies de prédiction.

² Pour plus de détails sur la démarche d'enseignement, voir Lavoie et Hoa (2013a).

³ La morphologie trompeuse (par ex., *venir-prévenir*) existe et, pour cela, l'enseignant devrait mettre en garde ses apprenants (Laufer, 1989).

⁴ Parmi les stratégies de mémorisation, on compte : rechercher un synonyme, élaborer une carte sémantique, trouver un synonyme, traduire dans sa L1, définir le mot et analyser l'étymologie du mot.

⁵ Pour plus de détails sur la démarche d'enseignement, voir Lavoie et Hoa (2014).

⁶ Les stratégies de révision peuvent être : écrire des dérivés, utiliser le mot dans une phrase, préciser des collocations, élaborer une carte de mots.

⁷ Pour plus de détails sur la démarche d'enseignement, voir Lavoie et Hoa (2013b).

Références

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell.
- Amiryousefi, M. et Ketabi, S. (2011). Mnemonic instruction: A way to boost vocabulary learning and recall. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 178-182.
- Baraby, A.-M. (2011). L'écrit dans une langue de tradition orale : le cas de l'innu. Dans L. Drapeau (Dir.), *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger* (pp. 46-66). Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY : The Guilford Press.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335.
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. Dans E. H. Hiebert et M. L. Kamil (Dir.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223-242). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Biemiller, A. et Boote C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
- Biemiller, A. et Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E. et Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, France : Didier/Hatier.

- Calaque, E. (2002). *Les mots en jeux : l'enseignement du vocabulaire*. Grenoble, France : CRDP.
- Chenu, F. et Jisa, H. (2005). Impact du discours adressé à l'enfant sur l'acquisition des verbes en français. *Lidil*, 31, 85-100.
- Chiappone, L. L. (2006). *The wonder of words: Learning and expanding vocabulary*. New York, NY : The Guilford Press.
- Cobb, T. et Horst, M. (2004). Is there room for an academic word list in French? Dans P. Bogaards et B. Laufer (Dir.), *Language learning and language teaching: Vocabulary in a second language* (pp. 15-38). Philadelphie, PA : John Benjamins.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Craik, F. et Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, MA : Little, Brown and Company.
- Gagné, R. M. (1970). *The conditions of learning*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris, France : CLE International.
- Graves, M. F. (2009). *Teaching individual words. One size does not fit all*. Newark, NJ : International Reading Association.
- Hoff, E. et Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73(2), 418-433.
- Hot, A. et Terraza, J. (2011). Résistance et résilience linguistiques chez les Autochtones du Québec. Dans L. Drapeau (Dir.), *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger* (pp. 19-41). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Hulstijn, H. J. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. Dans J. Coady et T. Huckin (Dir.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 203-224). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1989). A factor of difficulty in vocabulary learning: Deceptive transparency. *AILA Review*, 6, 10-20.
- Lavoie, C. et Hoa, L. (2013a). Enrichir le vocabulaire : la stratégie « famille des mots ». *Vivre le primaire*, 26(4), 26-27.
- Lavoie, C. et Hoa, L. (2013b). Favoriser le développement et la mémorisation du vocabulaire : la stratégie « carte de mots ». *Vivre le primaire*, 26(3), 18-19.
- Lavoie, C. et Hoa, L. (2014). S'approprier le vocabulaire : la stratégie « réseau de mots ». *Vivre le primaire*, 27(1), 26-27.
- Lavoie, C., Mark, M.-P. et Jenniss, B. (2014). Une démarche contextualisée d'enseignement du vocabulaire : l'exemple des Innus de la communauté autochtone d'Unamen Shipu au Québec. Dans M. Rispaïl et J.-F. De Pietro (Dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique conceptualisée* (pp. 199-213). Bruxelles, Belgique : Presses de Namur.
- Marcel, J. F. (1999). La démarche de recherche-formation : propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, 32, 89-100.

- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York, NY : Cambridge University Press.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC : National Institute for Literacy.
- Norris, M. J. (1998). Les langues autochtones au Canada. *Tendances sociales canadiennes, hiver* (# 11-008), 8-17. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca>
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Montréal, Canada : Holt, Rinehart and Winston.
- Rell, A. B. (2005). *The role of the first language (L1) in the second language (L2) classroom* (Thèse de doctorat inédite). University of California, Los Angeles, CA.
- Rosenthal, J. et Ehri, L. (2008). The mnemonic value of orthography for vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 100, 175-191.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Simard, C. et Chartrand, S. G. (2011). *Grammaire de base*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du renouveau pédagogique.
- Snellings, P., Van Gelderen, A. et De Glopper, K. (2004). The effect of enhanced lexical retrieval on second language writing: A classroom experiment. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 175-200.
- Statistique Canada. (2011). *Recensement de la population de 2011* (98-314-XCB2011047). Récupéré de <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/tbt-tt/Rp-fra.cfm?LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=0&GK=0&GRP=1&PID=105067&PRID=0&PTYPE=101955&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2011&THEME=90&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, I. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5^e éd.). Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Théophanous, O. (2001). *Confusions lexicales dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue seconde/étrangère* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Tochon, F. V. (1992). *L'enseignement stratégique : transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse, France : Éditions Universitaires du Sud.
- Tremblay, O. (2009). *Création d'une ontologie des connaissances métalexicales pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique destiné aux futurs maîtres au primaire en français langue maternelle* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théorie*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Tréville, M. C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves, France : Hachette.

Appendice

Liste de mots utilisés pour la réalisation des trois tâches au prétest et post-test :

l'outarde, le pêcheur, le caribou, les préparatifs, le dépeçage, le poteau, la tranche, paisiblement, serviable, débrouillard, fendre, transporter, étirer, camper, chasser
