



HAL
open science

Effects of learning goals on vocabulary acquisition in elementary school children

Mélanie Mazars, Aurélie Simoës-Perlant, Céline Lemercier

► **To cite this version:**

Mélanie Mazars, Aurélie Simoës-Perlant, Céline Lemercier. Effects of learning goals on vocabulary acquisition in elementary school children. *Revue des sciences de l'éducation*, 2022, 48 (1), 10.7202/1096357ar . hal-04146667

HAL Id: hal-04146667

<https://hal.science/hal-04146667>

Submitted on 30 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Effets des buts d'apprentissage sur l'acquisition du vocabulaire chez les enfants à l'école élémentaire

Revue des sciences de l'éducation

Mélanie Mazars, Aurélie Simoës-Perlant et Céline Lemerrier

RESUME

L'objectif de cette étude est de comparer l'effet des buts de maîtrise et des buts de performance-approche sur l'apprentissage lexical à l'école primaire. Les élèves ont été répartis en trois sous-groupes : deux groupes entraînés via les deux buts d'apprentissage et un groupe contrôle sans entraînement. Les 57 participant·e·s ont réalisé deux productions d'écrits permettant de mesurer l'évolution de leurs compétences lexicales avant et après chaque type d'entraînement ou sans entraînement. Les résultats montrent que l'entraînement dans un but de maîtrise optimise les performances des élèves par rapport à l'entraînement dans un but de performance à l'école élémentaire.

Mots clés : apprentissage – vocabulaire – buts d'apprentissage – enfants – école primaire

SUMMARY

The objective of the present study is to compare the impact of a mastery goal and of a performance goal on lexical learning in elementary-school children. The 97 pupils were divided into three groups: two trained groups and a third group without training. The participants were involved in two writing tasks to compare their performances before and after training or without training. Results show that a mastery goal is more effective than a performance goal for elementary-school children.

Key words: learning – vocabulary – learning goals – children – elementary school

RESUMEN

El objetivo de este estudio es comparar el impacto de la meta de aprendizaje y de la meta de rendimiento sobre el aprendizaje del vocabulario a la escuela primaria. Los 57 participantes fueron divididos en tres grupos: dos grupos con un entrenamiento y un grupo sin

entrenamiento. Los alumnos escribieron dos actividades de expresión escrita con imágenes para analizar la evolución de sus competencias lexicales antes y después de cada tipo de entrenamientos o sin entrenamiento. Los resultados muestran que un entrenamiento con una meta de aprendizaje optimiza las performances de los alumnos comparado a la meta de rendimiento a la escuela primaria.

Palabras claves: aprendizaje – vocabulario – meta de aprendizaje – niños– escuela primaria

INTRODUCTION

L'acquisition d'un lexique varié revêt une importance capitale à l'école notamment en lecture (e.g., Dickinson & Porche, 2011). Pour être durable et permettre à l'élève d'accéder pleinement à la réussite scolaire, cet apprentissage nécessite que l'enfant soit motivé (Fréchette-Simard et al., 2019). La motivation peut être sous-tendue par des buts d'apprentissage qui poussent les individus à s'engager dans la tâche. On distingue les buts de performance et de maîtrise qui comprennent chacun un axe approche (e.g., atteindre la compétence et la réussite) et un axe évitement (e.g., éviter l'incompétence et l'échec) (Elliot, 1999). Plusieurs moyens permettent d'atteindre ces buts d'apprentissage à l'école dans le domaine du vocabulaire, notamment les séquences spécifiques mais aussi, dans d'autres contextes comme le jeu (e.g., jeu de rôle). Or, le jeu, support attractif et motivant, favorise l'intégration d'informations chez l'individu (Sauvé et al., 2007). Comment les buts de maîtrise (via une séquence explicite) et les buts de performance (via les jeux) permettent-ils d'acquérir du lexique chez l'enfant à l'école primaire ?

Apprendre oui mais pour quoi ?

Face à une activité, l'élève peut adopter un but de maîtrise (Ames, 1992) ou un but de performance (Dweck, 1999) avec une tendance d'approche ou d'évitement (Elliot, 1999). Le but de maîtrise (Ames, 1992) est orienté vers l'activité. Dans un but de maîtrise-approche, l'objectif est d'anticiper une conséquence souhaitable (e.g., améliorer ses compétences) alors que la visée est de prévenir une conséquence indésirable dans un but de maîtrise-évitement (e.g., ne pas comprendre). *A contrario*, dans le but de performance (Dweck, 1999), l'individu souhaite obtenir de meilleurs résultats que les autres (performance-approche, Elliot, 1999) ou éviter de montrer son manque de compétence en échouant (performance-évitement, Elliot, 1999). A priori, les personnes qui adoptent un but de maîtrise auraient un meilleur engagement dans la tâche, même lorsqu'elle est difficile, et un maintien de leurs

performances, contrairement aux individus qui adoptent un but de performance dont les résultats et la motivation chutent face à la difficulté (Dweck, 1999). Pour d'autres auteur·e·s, ce serait surtout les buts de performance-évitement qui auraient des répercussions négatives sur la réussite scolaire (e.g., baisse d'efficacité : Mägi et al., 2010).

Linnenbrinck-Garcia et al. (2008) précisent que buts de performance et de maîtrise pourraient, tous deux, être associés à la réussite selon différents facteurs. Ainsi, les buts de performance-approche seraient préjudiciables aux individus qui ont initialement de faibles aptitudes pour la tâche évaluée et uniquement favorables pour les activités simples. Par ailleurs, en raison du contexte d'apprentissage, les buts de maîtrise semblent les plus efficaces à l'école élémentaire par rapport aux buts de performance-approche, ce qui tend à être moins vrai au collège, au lycée et au début du cursus universitaire. Si à l'école élémentaire l'objectif est d'acquérir de nouvelles compétences (e.g., apprendre à lire), à l'université la visée est parfois d'avoir de meilleures notes que les autres pour accéder à l'année supérieure. De plus, les filles seraient plus en réussite en poursuivant des buts de maîtrise, alors que les garçons obtiendraient de meilleurs résultats avec un but de performance-approche. Dès la petite enfance, les professionnel·le·s ont en effet tendance à encourager et à complimenter les garçons sur leurs performances alors que les filles le sont sur la maîtrise de leur conduite (Rouyer et al., 2014). Dans une autre perspective, Sommet et Elliot (2017) expliquent qu'en combinant buts de maîtrise-approche ou de performance-approche avec une motivation autonome (e.g., contrôle des buts d'apprentissage par l'enfant) on obtient une plus grande persévérance et plus de satisfaction dans la tâche que lorsque ces buts sont associés à une motivation contrôlée (e.g., contrôle des buts d'apprentissage par l'enseignant·e). Pris dans leur ensemble, les travaux de recherche montrent que les buts d'apprentissage et leur corrélation avec la réussite scolaire constituent un domaine d'étude complexe, probablement influencé par divers facteurs selon les individus. La présente étude permettrait d'enrichir la compréhension de ces phénomènes en comparant buts de performance-approche par les jeux et buts de maîtrise-approche au travers d'une séquence explicite, à l'école élémentaire, dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire. Analyser par ailleurs les émotions et le sentiment d'autonomie des enfants dans chaque but d'apprentissage (e.g., lors de jeux ou d'une séquence explicite) fournirait des informations complémentaires sur les liens entre motivation, autonomie, buts d'apprentissage et apprentissage du vocabulaire chez l'enfant.

Entre apprentissage informel et nécessité d'un enseignement structuré du vocabulaire en contexte scolaire

Bien que les enfants acquièrent du vocabulaire lors des interactions informelles avec l'enseignant·e en maternelle (e.g., Dickinson & Porche, 2011) et pendant la lecture d'histoires (McLeod & MacDade, 2011), la structuration et l'explicitation de cet enseignement par l'enseignant·e semblent néanmoins optimiser leurs compétences. Ainsi, Coyne et al. (2007) montrent qu'un apprentissage explicite prolongé (e.g., définitions des mots de la lecture, multiples rencontres dans des contextes variés) permet une meilleure acquisition du vocabulaire réceptif et expressif chez l'enfant de 5 ans par rapport à une unique exposition à ces mots ou à leur seule définition en contexte de lecture offerte. De plus, cet apprentissage explicite prolongé permettrait aux enfants de mieux retenir le sens du lexique plusieurs semaines après l'intervention. Plus récemment, Dickinson et al. (2019) examinent l'étendue (e.g., nombre de mots appris) et la profondeur (e.g., utilisation des mots dans différents contextes) du vocabulaire réceptif et expressif chez les enfants à l'école maternelle lors de la lecture d'albums. Ils comparent ainsi une méthode explicite enrichie (e.g., associations mots/images, mimes) avec une exposition répétée des enfants au vocabulaire cible lors de la lecture. Avec cette méthode explicite enrichie, tous les enfants, à l'exception de ceux qui ont le niveau de vocabulaire le plus faible, acquièrent le lexique en réception. Ceux qui ont le niveau de vocabulaire le plus élevé apprennent les mots cibles par simple exposition mais ils approfondissent leurs compétences quand ils reçoivent une instruction explicite. La mise en place d'un enseignement structuré du vocabulaire et explicité par l'enseignant·e semble ainsi nécessaire à l'enrichissement du vocabulaire chez le jeune enfant.

L'apprentissage du vocabulaire par le jeu en contexte scolaire : un vecteur de motivation et d'émotions positives pour l'apprenant·e

Néanmoins, le jeu semble aussi favoriser les acquisitions langagières. Ainsi, en maternelle, Han et al. (2010) montrent que les enfants ayant bénéficié de séquences d'instruction explicite raccourcies et d'un jeu (e.g., mettre en scène les mots) ont de meilleures performances en vocabulaire réceptif et perceptif que ceux ayant bénéficié de séquences d'instruction explicite seules (e.g., associer mots et images, répétitions de mots). Selon les auteur·e·s, le format du jeu de rôle serait responsable de meilleures mémorisation et restitution du vocabulaire. Il ne remplacerait pas l'instruction explicite du lire-écrire mais permettrait de la mettre en forme. Plus récemment, Hassinger-Das et al. (2016) observent que les enfants de 4 ans ont de

meilleures performances en vocabulaire réceptif et actif en utilisant un jeu de serpents et d'échelles lors des révisions par rapport à la simple réponse aux questions de l'enseignant·e. Selon les auteur·e·s, le jeu développe une motivation intrinsèque chez l'enfant et une attitude positive face à l'apprentissage au travers des sentiments de contrôle et de compétition qu'il procure, ainsi que de l'imagination et de la curiosité qu'il suscite. Ceci conduit l'enfant à persévérer dans l'activité et à y participer plus activement. Sauvé et al. (2007) indiquent en outre que le jeu favorise la coopération, la communication (e.g., partager des stratégies) et les relations humaines (e.g., développer des amitiés). De même, Sauvé et al., (2007) mentionnent l'amélioration de l'estime de soi et de la confiance en soi au travers du jeu. Selon les auteur·e·s, le jeu est en lui-même vecteur de plaisir et d'enthousiasme comme autant d'émotions positives qui favorisent la motivation chez l'apprenant·e. Cependant, la majorité des études consacrées à l'apprentissage du vocabulaire à l'école, par le jeu ou par le biais de séquences explicites, a été conduite auprès d'enfants en maternelle dans un contexte de lecture d'albums. Or, l'enrichissement du lexique se poursuit tout au long de l'école élémentaire, notamment au travers de séances spécifiques menées par l'enseignant·e. Il semblerait dès lors intéressant de proposer un travail de recherche en vocabulaire chez l'élève en école élémentaire afin de confirmer ou d'infirmer les précédents résultats observés auprès de l'enfant plus jeune. En outre, lors des précédents travaux de recherche, le jeu a toujours été étudié en association avec séquence d'enseignement classique (e.g., Han et al., 2010) ou en révision de notions déjà abordées en classe (e.g., Hassinger-Das et al., 2016). L'étude du jeu de manière isolée nous permettrait ainsi de mieux comprendre l'impact des situations ludiques seules pour apprendre du lexique et le réinvestir.

Objectifs et hypothèses :

Dans la continuité de ces travaux de recherche, notre objectif est de comparer les effets des buts de maîtrise au travers d'un entraînement par le biais d'une séquence explicite, et des buts de performance-approche par le biais du jeu, sur l'acquisition de deux champs lexicaux chez l'enfant de CM1-CM2 en contexte de production d'écrits à l'école. Cette étude a également pour visée de mieux comprendre comment les émotions et le degré d'autonomie suscités par le jeu ou les séquences d'apprentissage explicites pourraient influencer les performances des apprenant·e·s en vocabulaire. Au vu des précédentes études, on s'attend à observer une augmentation de la richesse lexicale (nombre de mots écrits et natures grammaticales de ces mots) et de meilleures performances en orthographe lexicale en ce qui concerne le

vocabulaire, après entraînements par le jeu ou par le biais d'une séquence explicite, par rapport à l'absence d'entraînement chez les élèves de CM1-CM2. L'entraînement par le biais d'une séquence explicite développant des buts de maîtrise, permettrait néanmoins d'optimiser les apprentissages en vocabulaire, par rapport au jeu qui aurait une visée de performance. Cependant, cette observation pourrait être nuancée par les émotions de l'élève et son sentiment d'autonomie selon les moyens proposés (e.g., jeu ou séquence explicite) pour étudier ces deux buts d'apprentissage.

METHODOLOGIE

Population

Cinquante-sept enfants (39 filles et 18 garçons) âgés de 8 à 11 ans (âge moyen = 9,71 ; écart-type = 0.63) ont ainsi été inclus dans ce travail de recherche. Ils sont scolarisés en Cours Moyen 1 ou 2 dans des écoles élémentaires publiques de la région Occitanie. Les participant·e·s ont été répartis dans trois sous-groupes comme suit : deux groupes A et B entraînés et un groupe C contrôle sans entraînement qui ne réalisera que le pré-test et le post-test. La présence de deux groupes d'entraînement A et B avec un croisement des champs lexicaux supports aux entraînements par le jeu ou par la séquence explicite, permet de contrôler un effet potentiel de la thématique lexicale sur l'apprentissage indépendamment de l'impact des buts d'apprentissage (cf. Tableau 1).

Tableau 1.

Répartition des groupes A, B, C de participant·e·s en fonction des types d'entraînement et des buts d'apprentissage

Groupe A	Groupe B	Groupe C contrôle	Total des groupes
entraînement par une séquence explicite du champ lexical de la ville (but de maîtrise) et par le jeu (but de performance) du	entraînement par le jeu (but de performance) du champ lexical de la ville et entraînement par une séquence explicite (but de	sans entraînement	

	champ lexical de la mer	maîtrise) du champ lexical de la mer		
Nombre	21	17	19	57
Sexe	16 filles et 5 garçons	12 filles et 5 garçons	11 filles et 8 garçons	39 filles et 18 garçons
Age moyen	9,83	9,59	9,71	9,71

Matériel

Les mots appartenant aux champs lexicaux de la ville et de la mer

Les champs lexicaux appartiennent aux thématiques de la mer et de la ville. Par leur caractère connu et familier des élèves, ces thématiques permettent une meilleure entrée dans les activités proposées. Elles offrent aussi une diversité dans le nombre de mots à apprendre, leur fréquence d'usage et leurs catégories grammaticales (e.g., noms, verbes, adjectifs). Les deux listes de mots ont été élaborées à partir des textes de littérature jeunesse et des œuvres d'art proposés dans l'ouvrage de Cellier (2015). Quand cela était grammaticalement possible, les noms ont été déclinés en adjectifs ou/et en verbes correspondant et inversement. Les listes élaborées autour de la ville et de la mer (cf. Annexe A) comprennent 123 mots chacune, soit 246 mots au total. Le nombre moyen de lettres pour chaque mot est similaire lors du test-t de Student ($p = .07$, *ns*) entre les champs lexicaux de la ville et de la mer (nombre de lettre moyen pour la mer = 7 ; nombre de lettres moyen pour la ville = 7,4). La base lexicale ainsi obtenue pour la ville et pour la mer a été pré-testée avec l'outil Manulex (Lété et al., 2004) afin de contrôler leur fréquence d'usage. L'analyse statistique par un test t de Student a permis de confirmer l'absence d'effet ($p > .8$, *ns*) entre les moyennes de fréquences des mots pour les deux champs lexicaux de la ville et de la mer. Ces mots ont été par la suite classés par catégories grammaticales (noms, verbes, adjectifs) afin d'éviter toute disparité sémantique entre les mots d'une catégorie à une autre et d'un champ lexical à un autre. La mer et la ville présentent donc le même nombre de mots pour chaque catégorie grammaticale : 39 adjectifs, 39 verbes et 45 noms. Les champs lexicaux de la ville et de la mer, sélectionnés pour cette étude, constituent ainsi une base lexicale appropriée pour des enfants de 10 ans d'âge moyen, diverse (e.g., catégories grammaticales, fréquences d'usage, nombre de lettres) et équilibrée.

Le pré-test et le post-test

Le pré-test et le post-test sont identiques pour chaque participant·e. D'une durée de 20 minutes chacun, ils mesurent l'effet des entraînements sur les performances des apprenant·e·s en vocabulaire. Ils se déroulent à 8 semaines d'intervalle : avant et après entraînement (groupes A, B) ou sans la période d'entraînement (groupe C). Le pré-test et le post-test prennent la forme d'une même production d'écrits imagée autour des champs lexicaux de la mer et de la ville. La présence d'images favorise l'entrée dans la tâche des élèves en suscitant leur inspiration autour du sujet de rédaction. La consigne du sujet d'écriture est volontairement ouverte (« *Ecris une histoire qui met en lien ces deux photos. Ton écrit commence par Un jour.* ») afin de laisser place à l'imagination. La rédaction d'un texte d'au moins 10 lignes est nécessaire à l'analyse des productions par les chercheur·se·s au travers d'une grille de correction. Cette grille d'évaluation concerne uniquement le lexique de la mer et de la ville. Elle s'articule autour des axes suivants : la richesse lexicale (nombre de mots employés et natures grammaticales de ces mots) et l'orthographe lexicale. Les participant·e·s n'ont pas connaissance de cette grille afin d'éviter de les orienter explicitement dans leur écrit et de biaiser ainsi l'analyse de l'évolution des performances entre le pré-test et le post-test.

Les séquences d'apprentissage explicite des champs lexicaux de la ville et de la mer

Les deux séquences d'apprentissage explicite des champs lexicaux de la ville et de la mer ont pour visées d'enrichir le vocabulaire des élèves relatifs à ces thématiques, de mieux l'utiliser en contexte et de mieux l'orthographier. Ces séquences sont inspirées de l'ouvrage *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire* de Cellier (2015) et du protocole d'orthographe explicite de Fayol, Grimaud et Jacquier (2013). L'ouvrage de Cellier (2015) propose une démarche d'apprentissage du vocabulaire explicite au travers de séquences organisées (e.g., en plusieurs séances avec des objectifs spécifiques), structurées (e.g., avec des tableaux de classification de mots par thème) et progressives (e.g., du relevé lexical vers sa classification et son réinvestissement). Les notions sont abordées en contexte, grâce à des supports textuels (e.g., extrait de littérature jeunesse) et imagés (e.g., œuvres d'art) qui facilitent la production lexicale des élèves et rendent plus attractives les activités. Nous avons adapté les deux séquences de Cellier (2015) pour qu'elles soient similaires et rendent plus efficiente leur comparaison avec l'apprentissage implicite des mêmes champs lexicaux. Les séquences autour de la mer et de la ville proposent une progression en six séances autour des axes suivants : relevés lexicaux, catégorisation et réinvestissement.

Afin d'entraîner l'orthographe lexicale, l'équipe de recherche a ajouté aux séances proposées par Cellier (2015) le protocole d'entraînement explicite en orthographe de Fayol et al. (2013). Les notions sont regroupées par difficultés phonologiques (e.g., différentes graphies pour un même son) autour de 2 à 4 mots cibles par séance. Le protocole de Fayol et al. (2013) propose une démarche explicite d'apprentissage de l'orthographe des mots sollicitant notamment la mémoire visuelle et la mémoire de travail (e.g., écriture ou épellation des mots de mémoire). Ces mémoires sont également au cœur du jeu d'orthographe (jeu du MOV, Samier & Jacques, 2011) dans le cadre de l'entraînement implicite. Leur sollicitation dans les deux types d'entraînement permet une meilleure comparaison de leurs potentiels effets. Par ailleurs, le protocole de Fayol et al. (2013) a déjà montré une amélioration de l'écriture des mots chez des élèves de CE1.

Ces séquences sont menées par les enseignant·e·s des écoles participantes en classe entière avec l'ensemble de leurs élèves à raison d'une séance par semaine pendant six semaines. Elles ont pour visée de faire acquérir de nouveaux éléments lexicaux relatifs aux domaines de la mer ou de la ville dans un but de maîtrise.

Les jeux d'apprentissage des champs lexicaux de la ville et de la mer

L'entraînement par le jeu, dans un but de performance-approche (jouer pour gagner contre son adversaire), se déroule en parallèle de l'entraînement via la séquence. Le lexique à acquérir correspond exactement aux champs lexicaux de la mer et de la ville. Il est composé d'un jeu de devinettes (qui suis-je ?), d'un jeu de production de phrases (jeu des trois mots pour une phrase) et d'un jeu d'orthographe (jeu du MOV, Samier & Jacques, 2011).

Le jeu « qui suis-je » permet d'enrichir le vocabulaire de la mer ou de la ville. L'objectif pour chaque joueur est de deviner plus de mots que son adversaire. Créé par l'équipe de recherche, les devinettes qu'il contient au recto sont écrites à partir d'un dictionnaire pour enfants de 7 à 11 ans et sont donc proches du vocabulaire des participant·e·s. Au verso, les mots réponses sont imagés. Ces images libres de droit sont issues du site Pixabay recommandé par la Délégation académique pour le numérique éducatif de l'académie de Besançon comme banque d'images utilisable à des fins pédagogiques.

Le jeu trois mots pour une phrase entraîne la cohérence sémantique. Le joueur pioche trois cartes : une carte rose (verbe), une carte jaune (nom) et une carte orange (adjectif). L'objectif est de former une phrase qui a du sens à l'aide de ces trois mots. Chaque phrase correctement

énoncée apporte un point. Le gagnant est celui qui a obtenu le maximum de points à la fin de la partie.

Le jeu du MOV (Samier & Jacques, 2011) utilise calepin visuo-spatial pour mieux mémoriser les mots. Le joueur pioche un mot concernant la mer ou la ville et doit l'observer quelques secondes. Puis le mot est caché. En fonction du chiffre obtenu après lancé du dé, le joueur doit rappeler tout ou partie du mot (e.g., épeler le mot à l'envers ou à l'endroit, dire une lettre sur deux). L'avancée dans le jeu est composée du nombre obtenu par le dé et du nombre de lettres correctement énoncées pour chaque mot. Des cases spéciales permettent d'avancer ou de reculer lorsque l'on s'arrête dessus avec le dé. Pour le joueur, le but est de parvenir le premier à la case d'arrivée.

Ces trois jeux d'apprentissage du champ lexical de la mer ou de la ville seront utilisés en autonomie par les participant·e·s, en binôme, sous la surveillance de l'enseignant·e de la classe à raison de sessions de 15 minutes chacune, une à deux fois par semaine et par élève, durant 6 semaines.

L'évaluation des émotions induites par le matériel

Afin de mesurer l'influence des émotions inhérentes au matériel d'apprentissage (les jeux ou les séquences en vocabulaire), les enfants sont invités à remplir le Self Assessment Manikin (SAM ; Bradley & Lang, 1994). Cet outil se compose de trois échelles non-verbales : le plaisir, l'activation (arousal) et la dominance. Chaque dimension émotionnelle est représentée par des figurines classées selon leur valence (de la plus triste à la plus joyeuse : échelle du plaisir), leur niveau d'éveil (de la perception corporelle la plus discrète à la plus présente : échelle de l'activation), ou le contrôle que le sujet pense avoir sur la situation (de la figurine la plus petite à la plus grande : échelle de la dominance). Le sujet doit montrer le personnage qui correspond le mieux à son ressenti concernant l'activité après chaque session de jeu et chaque séance de la séquence. Cette échelle a déjà été pré-testée auprès d'enfants (Hayashi, et al., 2016) et permet d'évaluer rapidement les trois dimensions émotionnelles. Au sein de ces dimensions, le sentiment de dominance peut se rattacher au degré d'autonomie ressenti par l'individu dans un but de performance-approche (par le jeu) ou de maîtrise-approches (par la séquence).

Procédure

Cette étude s'est déroulée entre les mois de janvier et de mars 2021 en classe entière au sein des trois écoles. Seules les productions en pré-test et en post-test des participant·e·s et de leur famille ayant donné leur accord ont fait l'objet d'une analyse dans le cadre de ce travail de recherche. Le protocole s'est déroulé en trois temps selon le groupe d'appartenance de chaque enfant.

Les compétences en lexique des participant·e·s ont été évaluées initialement en classe entière grâce à un pré-test sous la forme d'une production d'écrits imaginée (temps 1). La consigne donnée aux enfants par la·le chercheur·se est la suivante : « *Ecris une histoire qui met en lien ces deux photos. Ton histoire commence par Un jour, Ton écrit doit faire au moins 10 lignes. Tu écris ton histoire au présent.* »

Par la suite, seuls les groupes A et B suivent un entraînement relatif aux champs lexicaux de la mer et de la ville, dans un but de maîtrise, au travers de la séquence d'apprentissage explicite, et dans un but de performance-approche, par le jeu (temps 2). La phase d'entraînement dure six semaines. Elle comprend des jeux autonomes en binôme faisant travailler le champ lexical de la mer (groupe A) ou de la ville (groupe B) au rythme d'une à deux fois par semaine et par élève. En parallèle, les enfants bénéficient d'un entraînement par le biais d'une séquence de vocabulaire autour du champ lexical de la ville (groupe A) ou de la mer (groupe B) menée par l'enseignant·e une fois par semaine. Le groupe C ne suit pas cet entraînement. A la fin de chaque session de jeu et à la fin de chaque séance durant la séquence de vocabulaire, les participant·e·s complètent la grille SAM (Bradley & Lang, 1994) pour évaluer le matériel d'apprentissage sur le plan émotionnel.

Enfin, la·le chercheur·se revient dans les classes participantes pour proposer le post-test aux enfants qui est identique au pré-test (temps 3). Ce post-test permet d'évaluer l'évolution des compétences lexicales des participant·e·s avant et après la phase d'entraînement (groupes A et B) ou sans entraînement (groupe C). Il constitue également un support de comparaison de l'évolution de l'acquisition du lexique de la mer et de la ville en fonction du but d'apprentissage. Un temps d'échange positif est proposé à la fin de ce protocole par la·le chercheur·se dans la classe afin de recueillir les impressions des élèves.

RESULTATS

Evolution des connaissances relatives au lexique de la mer et de la ville entre le pré-test et le post-test

Les participant·e·s dans les trois sous-groupes (A, B, C) ont été évalués initialement au mois de janvier (temps 1) puis au mois de mars (temps 2) en classe entière grâce une production d'écrits imaginée. L'objectif est d'évaluer l'évolution du lexique de la mer et de la ville selon le type d'entraînement et les buts d'apprentissage associés pour les groupes A et B, et selon l'âge chronologique pour le groupe C. La grille d'analyse des productions écrites s'articule autour des caractéristiques suivantes: la richesse lexicale (e.g., nombre et nature grammaticale des mots) et l'orthographe lexicale. Ces données donnent lieu à une analyse par t-test de Student qui compare la variation moyenne de chacune de ces caractéristiques en présence d'entraînement (groupes A et B) ou en l'absence d'entraînement (groupe C) entre les mois de janvier 2021 et de mars 2021 pour chaque participant·e.

Nombre de mots utilisés relatifs au lexique de la mer et de la ville

Les résultats pour le sous-groupe test (groupe C) ne montrent pas d'impact significatif de l'âge chronologique entre les mois de janvier 2021 et de mars 2021 sur le nombre de mots employés concernant le lexique de la ville ($p > .4$, *ns*) ou de la mer ($p > .2$, *ns*). Ainsi, entre ces deux mois, le nombre de mots utilisés par les participant·e·s du sous-groupe C reste globalement stable pour le thème de la mer (de 2,36 à 3,15 mots) et de la ville (de 3,42 à 2,95 mots). L'analyse par buts d'apprentissage réunissant les sous-groupes A et B montre que l'entraînement par la séquence explicite dans un but de maîtrise augmente significativement le nombre de mots utilisés entre le pré-test et le post-test concernant les champs lexicaux abordés (de 4,47 à 6,16 mots en moyenne ; $p = .004$) contrairement à l'entraînement par le jeu dans un but de performance (de 4,23 à 4,29 mots en moyenne ; $p = .9$, *ns*). A l'intérieur du sous-groupe A, on observe un impact significatif de l'entraînement pour le lexique de la ville ($p = .001$) sans que cet effet se retrouve pour le lexique de la mer ($p > .7$, *ns*). En d'autres termes, après entraînement par le biais d'une séquence explicite, le sous-groupe A utilise plus de mots relatifs au lexique de la ville (de 3,67 à 6,24 mots) alors que le nombre de mots relatifs au lexique de la mer reste stable (de 4,48 à 4,29 mots) après les sessions de jeu. Enfin, concernant le sous-groupe B, les résultats ne montrent pas d'effet statistique de l'entraînement par le jeu ou par la séquence d'apprentissage au niveau quantitatif concernant le lexique de la mer ($p > .4$, *ns*) et de la ville ($p > .5$, *ns*).

Le nombre de mots nouveaux relatifs aux lexiques de la mer et de la ville

Si l'on détaille les résultats en se focalisant uniquement sur le nombre de mots nouveaux utilisés dans les domaines entraînés, on observe une différence significative ($p = .000$) entre le

groupe test (2,235 mots nouveaux en moyenne) et les groupes d'entraînement (4 mots nouveaux en moyenne) lorsqu'ils suivent la séquence explicite dans un but de maîtrise. Cette différence significative n'est toutefois pas observée entre les groupes entraînés via les jeux dans un but de performance et le groupe test ($p = .2$, *ns*). Si l'on compare les performances entre les buts d'apprentissage pour les deux groupes entraînés, la différence statistique est également significative ($p = .035$). En effet, après la séquence les élèves des sous-groupes A et B utilisent en moyenne 4 mots nouveaux relatifs aux champs lexicaux appris dans leur rédaction contre 2,89 mots nouveaux après entraînement par le jeu. Ainsi, les enfants des groupes A et B écrivent plus de mots nouveaux relatifs à la mer ou de la ville lors du post-test après entraînement de ces champs lexicaux dans un but de maîtrise qu'après entraînement dans un but de performance. Au sein de chaque groupe d'entraînement, le groupe B utilise en moyenne plus de mots nouveaux après apprentissage de ces items dans un but de maîtrise (3,71 mots nouveaux) qu'après apprentissage dans un but de performance (2,47 mots nouveaux). La différence est significative ($p = .039$). Cette distinction entre les deux buts d'apprentissage ne se retrouve pas sur le plan statistique pour le groupe A ($p = .2$, *ns*).

Diversité des natures grammaticales

L'approfondissement de l'analyse des mots employés concernant les lexiques de la mer et de la ville amène à s'intéresser à leur nature grammaticale. Ainsi, l'entraînement dans un but de maîtrise pour les sous-groupes A et B met en valeur une augmentation significative du nombre de noms (de 3,79 à 4,76, $p = .04$) et d'adjectifs (de 0,26 à 0,89, $p = .002$) relatifs aux champs lexicaux étudiés entre le pré-test et le post-test. Aucun effet n'est observé pour les verbes appartenant à ces thématiques lors de la séquence ($p = .1$, *ns*). Par ailleurs, après entraînement dans un but de performance, les catégories grammaticales des mots concernant les champs lexicaux abordés restent stables dans les groupes entraînés (all p 's = *ns*). Pour le sous-groupe C, on n'observe aucune variation significative en ce qui concerne la nature grammaticale des items utilisés pour les lexiques de la mer ou de la ville entre le mois de janvier et le mois de mars 2021 (all p 's *ns*). Concernant le sous-groupe A, on note un impact significatif de l'entraînement qui augmente le nombre moyen de noms (de 3,38 à 5,14, $p = .003$), de verbes (de 0,19 à 0,62, $p = .035$) et d'adjectifs (de 0,10 à 0,48, $p = .017$) utilisés dans la production d'écrits en post-test pour évoquer la ville. La quantité de noms, verbes et adjectifs relatifs à la mer reste, quant à elle, stable après entraînement par le jeu dans un but de performance-approche pour le sous-groupe A (all p 's *ns*). Enfin, concernant le sous-groupe

B, on n'observe pas non plus d'évolution significative de la nature grammaticale des mots utilisés pour évoquer la ville après l'entraînement par le jeu entre le pré-test et le post-test (all p's, ns). Toutefois, après entraînement par le biais d'une séquence sur la mer dans un but de maîtrise, le nombre d'adjectifs concernant la mer augmente significativement pour le sous-groupe B (de 0,47 mots en janvier à 1,41 mots en mars, $p = .009$). Les autres natures grammaticales (e.g., noms et verbes) ne subissent pas d'évolution significative (all p's, ns). En d'autres termes, on note une diversification des natures grammaticales des mots concernant les lexiques de la mer et de la ville pour les sous-groupes entraînés par le biais d'une séquence explicite dans un but de maîtrise. Cet effet positif n'est pas remarqué après entraînement par le jeu dans un but de performance-approche pour aucun des sous-groupes d'entraînement.

Les performances orthographiques

L'analyse du lexique de la mer et de la ville nous a également conduit à étudier la maîtrise orthographique de ces items par les participant·e·s en comparant les buts d'apprentissage puis dans chacun des sous-groupes. Aucun effet significatif d'amélioration orthographique n'a été retrouvé entre le pré-test et le post-test pour les lexiques de la mer et de la ville, en comparant les buts d'apprentissage ou à l'intérieur des trois sous-groupes (groupes A, B et C) (all p's, ns). Globalement, les performances restent très stables. Le groupe C passe ainsi de 55 % à 69 % de réussite pour le lexique de la mer et de 62% à 63% pour le lexique de la ville, entre le mois de janvier 2021 et le mois de mars 2021. Le groupe A évolue de 73% à 77% de réussite pour le lexique de la mer et de 82 à 85 % de réussite pour le lexique de la ville. Le groupe B oscille entre 79 et 86 % de réussite pour le lexique de la mer et entre 87 et 85 % de réussite pour le lexique de la ville. Il ne semble donc pas y avoir d'effet de l'entraînement (par le jeu ou par une séquence d'apprentissage) et des buts d'apprentissage associés (buts de performance-approche ou de maîtrise) sur l'orthographe lexicale des participant·e·s pour les champs lexicaux travaillés.

L'évaluation émotionnelle de la séquence et des jeux par le biais de la SAM

A la fin de chaque session de jeu et à la fin de chaque séance durant la séquence de vocabulaire, les participant·e·s des sous-groupes A et B complètent la grille SAM (Bradley & Lang, 1994) pour évaluer émotionnellement le matériel proposé. Cette évaluation porte sur les échelles du plaisir (Est-ce que cette activité était plaisante ou déplaisante ?), de l'activation (Est-ce que cette activité était calme ou excitante ?) et de la dominance (Est-ce que cette

activité était difficile ou facile ?). Les analyses de données via le test-t de Student permettent de comparer les évaluations moyennes des jeux et des séances de la séquence par les participant·e·s des sous-groupes d'entraînement A et B afin de mesurer l'impact émotionnel du matériel proposé en situation d'apprentissage.

Sur l'échelle du plaisir

Globalement, les jeux ont été très appréciés par les enfants avec une moyenne sur l'ensemble des séances pour l'échelle du plaisir à 7,38 sur 9 pour le sous-groupe A et une moyenne de 7,50 sur 9 pour le sous-groupe B. La différence d'appréciation en termes de plaisir entre les jeux et les séances de la séquence d'apprentissage n'est pas significative pour les deux sous-groupes d'entraînement (all p's, ns). Ce dernier résultat nous conduit à réaliser une analyse post-hoc en ne se centrant que sur la première séance de la séquence explicite dans un but de maîtrise en comparaison à la première séance de jeux dans les deux sous-groupes d'entraînement A et B. En ne tenant compte que de cette première séance, le test-t de Student permet d'observer une différence d'évaluation significative entre les jeux et la séquence d'apprentissage sur l'échelle du plaisir ($p = .007$). Ainsi, les enfants des sous-groupes A et B apprécient en moyenne plus les jeux (7,86 sur 9) que la séance d'apprentissage (6,29 sur 9) lors de la première séance du protocole d'entraînement. Au sein de chaque sous-groupe, cette tendance se confirme uniquement pour le sous-groupe B sur le plan statistique (groupe B : $p = .012$; groupe A : $p = .1$, ns). Au niveau descriptif toutefois, sur l'échelle du plaisir de la SAM, le sous-groupe A comme le sous-groupe B préfèrent la première séance de jeux (groupe A : 7,38 sur 9 ; groupe B : 8,5 sur 9) à la première séance d'apprentissage (groupe A : 6,19 sur 9 ; groupe B : 6,44 sur 9).

Sur l'échelle de l'activation

Concernant l'échelle d'activation, on remarque une différence significative entre l'évaluation moyenne des jeux et des séances de la séquence pour le sous-groupe B ($p < .002$) contrairement au sous-groupe A ($p > .9$, ns). Ainsi, les participant·e·s du sous-groupe B évaluent les jeux comme étant plus excitants en moyenne (4,46) que les séances d'apprentissage (3,54) alors que cette estimation est stable pour le sous-groupe A (3,39 pour les jeux et 3,39 pour les séances de la séquence). Cependant, il n'y a pas de différence significative du niveau d'activation moyen des jeux ou des séances de la séquence entre les deux sous-groupes ($p > .2$, ns). Le sous-groupe B ne perçoit donc pas les jeux et les séances comme plus excitants que le sous-groupe A.

Sur l'échelle de la dominance

Concernant l'échelle de la dominance, on n'observe pas de différence significative entre l'évaluation des séances de la séquence et l'évaluation des jeux pour les deux sous-groupes d'entraînement A et B (all p's, ns) qui ne trouvent pas les jeux plus faciles que les séances de la séquence et inversement. Toutefois, si l'on compare les participant·e·s dans les deux groupes, on se rend compte que le sous-groupe B a un score de dominance moyen plus fort pour les séances de la séquence que le sous-groupe A. La différence entre les deux groupes est importante ($p = .001$). En effet, le sous-groupe B cote les séances à 8,1 sur 9 en moyenne sur l'échelle de la dominance alors que le sous-groupe A les évalue à 6,46 sur 9. La différence entre les deux sous-groupes est par contre non significative pour l'estimation des jeux sur l'échelle de la dominance ($p > .08$, ns).

DISCUSSION

L'objectif de cette étude était de comparer les effets des buts de maîtrise au travers d'un entraînement par le biais d'une séquence explicite, et des buts de performance-approche par le biais du jeu, sur l'acquisition de deux champs lexicaux chez l'enfant de CM1-CM2 en contexte de production d'écrits à l'école. Cette étude avait également pour visée de mieux comprendre comment les émotions et le degré d'autonomie suscités par le jeu ou les séquences d'apprentissage explicites pourraient influencer les performances des apprenant·e·s en vocabulaire. Cinquante-sept enfants entre 8 et 11 ans ont été inclus dans ce travail de recherche : 21 pour le sous-groupe d'entraînement A, 17 pour le sous-groupe d'entraînement B et 19 pour le sous-groupe C ou groupe test. L'acquisition du vocabulaire de la mer et de la ville a été mesuré avant et après entraînement pour les sous-groupes A et B, et à intervalle temporel équivalent pour le sous-groupe C grâce un pré-test et à un post-test identiques. Ces tests ont pris la forme d'une production d'écrits imagée relative à ces deux champs lexicaux. Les participant·e·s des sous-groupes d'entraînement ont évalué les émotions suscitées par le matériel (jeux et séances de la séquence) grâce à la SAM sur les échelles du plaisir, de l'activation et de la dominance.

Notre première hypothèse prévoyait de meilleures performances lexicales (e.g., nombre de mots, orthographe lexicale, diversité lexicale) en ce qui concerne le vocabulaire de la mer et de la ville utilisé en contexte de production d'écrits, après entraînements par le jeu ou par le biais d'une séquence explicite, par rapport à l'absence d'entraînement. Cette hypothèse est partiellement confirmée. En effet, le groupe C ne montre aucun effet d'apprentissage au

niveau des champs lexicaux de la mer et de la ville tant du point de vue du nombre de mots employés, que de leur diversité grammaticale ou de la maîtrise de l'orthographe lexicale pour ces items entre le mois de janvier et le mois de mars 2021. Cette absence d'effet permet également de rejeter l'hypothèse selon laquelle l'âge chronologique entre le pré-test et le post-test impacterait les performances en vocabulaire dans les domaines des champs lexicaux de la mer ou de la ville, indépendamment des entraînements proposés. Concernant les groupes d'entraînements A et B, on observe par contre un impact de l'entraînement sur leur utilisation lexicale lors du post-test, au niveau du nombre de mots employés, ou/et de leur diversité grammaticale. Par ailleurs, le nombre de mots nouveaux relatifs à la mer ou à la ville utilisés lors du post-test par rapport au pré-test est nettement supérieur pour les groupes A et B par rapport au groupe contrôle. Cependant, cet effet d'apprentissage n'est visible que pour les champs lexicaux entraînés par le biais de la séquence explicite dans un but de maîtrise. L'impact de l'apprentissage par le jeu dans un but de performance est absent dans les groupes A et B. Par ailleurs, on n'observe pas d'effet de l'entraînement (par le jeu ou par la séquence) sur l'orthographe des mots relatifs aux champs lexicaux de la mer ou de la ville. Ces compétences orthographiques stables entre le pré-test et le post-test pour les groupes A et B peuvent s'expliquer, d'une part par les scores globalement élevés des enfants dans ce domaine lors du pré-test, et d'autre part par la durée de l'entraînement qui n'a peut-être pas été suffisante pour démontrer ses effets.

Notre seconde hypothèse prévoyait que l'entraînement par le biais d'une séquence explicite développant des buts de maîtrise optimise les apprentissages par rapport au jeu dans un but de performance. Cette hypothèse est vérifiée pour les deux sous-groupes A et B, qu'ils soient réunis ou pris indépendamment, par l'absence d'effet d'apprentissage après entraînement dans un but de performance via les jeux, alors que l'influence de l'entraînement dans un but de maîtrise via la séquence d'apprentissage est réelle lors du post-test. Si l'on compare les buts d'apprentissage en mettant ensemble les groupes A et B, l'entraînement par la séquence montre une augmentation nette du nombre de mots relatifs aux champs lexicaux de la mer ou de la ville, une plus grande proportion de mots nouveaux dans ces deux thématiques et une diversification grammaticale des items entre le pré-test et le post-test. Aucun de ces effets n'est observé après entraînement par les jeux. A l'intérieur des sous-groupes A et B, le plus grand nombre de mots nouveaux employés concernant la mer ou la ville lors du post-test confirme l'impact de l'entraînement dans un but de maîtrise par rapport à un but de performance. A l'intérieur de chaque groupe, le groupe A augmente son nombre de mots

employés relatifs à la ville et diversifie leur nature grammaticale alors que le groupe B ne progresse que sur ce dernier item. Ces résultats pourraient être liés au niveau de vocabulaire initial des participant·e·s dans les domaines entraînés via la séquence explicite. Le groupe B utilise en moyenne lors du pré-test plus de mots relatif au lexique entraîné que le groupe A. Par ailleurs, les participant·e·s du sous-groupe B ont un sentiment de dominance significativement plus important que les élèves du sous-groupe A lors des séances de la séquence, jugeant les activités plus faciles que leurs pairs. Il est ainsi possible que les activités proposées au groupe B n'aient pas été assez difficiles pour stimuler un apprentissage quantitatif suffisant dans ce domaine. Selon Metcalfe (2011), un certain niveau de difficulté est en effet nécessaire à la survenue de l'apprentissage chez l'individu car elle lui permet de rester engagé dans la tâche. Ainsi, une activité trop difficile submerge l'apprenant·e et le décourage, mais à l'inverse un exercice trop facile ennue et ne mobilise pas dans la durée. Proust (2018) confirme l'importance de cette difficulté désirable pour que l'élève veuille apprendre en contexte scolaire.

Pris dans leur ensemble, les résultats observés pour les groupes A et B lors du post-test corroborent les travaux de Linnenbrinck-Garcia et al. (2008) et de Elliott et al. (2011). En effet, comme la présente étude, ces auteur·e·s montrent que les buts de maîtrise semblent les plus efficaces à l'école élémentaire par rapport aux buts de performance-approche car l'objectif des élèves de primaire est d'acquérir des compétences (e.g., enrichir son vocabulaire) et non d'être plus forts que les autres. Plus spécifiquement, dans le domaine du vocabulaire, nos résultats soulignent l'effet positif d'un enseignement structuré et explicite (ici via une séquence d'apprentissage) sur l'enrichissement du vocabulaire (e.g., Dickinson et al., 2019). Cependant, on ne peut analyser ces données sans évoquer l'effet du genre car les échantillons des groupes d'entraînement A et B sont majoritairement composés de filles. Or, les filles paraissent plus poursuivre des buts de maîtrise contrairement aux garçons qui ont des buts de performance (e.g., Linnenbrinck-Garcia et al., 2008). Ce phénomène probablement lié à la socialisation de genre (e.g., Rouyer et al., 2014) pourrait venir également renforcer les meilleures performances observées dans les deux groupes après entraînement dans un but de maîtrise par rapport au but de performance.

Notre troisième hypothèse postulait que l'optimisation des apprentissages via la séquence dans un but de maîtrise en comparaison aux jeux dans un but de performance-approche pourrait être nuancée par les émotions de l'élève et son sentiment d'autonomie selon les

moyens proposés (e.g., par le jeu ou par une séquence explicite). La présente étude confirme que les jeux sont vecteurs de plaisir pour les apprenant·e·s, entraînant motivation et constituant par la même un terrain propice aux apprentissages (e.g., Sauvé et al., 2007). Cependant, si l'on observe la moyenne de l'ensemble des séances de jeux et des séances de la séquence explicite on ne note pas de différence significative d'appréciation sur l'échelle du plaisir entre ces deux modalités d'apprentissage dans les groupes A et B. Ces résultats incitent dès lors à approfondir la construction des séances au sein de ce type d'entraînement. En effet, si les séances 2 à 6 de la séquence explicite proposent des activités originales dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire (e.g., créer un abécédaire) et donc potentiellement plaisantes pour les enfants, la séance 1 s'apparente plus à une tâche classique de repérage de champ lexical telle qu'on peut la retrouver dans les manuels d'étude de la langue. En comparant ainsi l'appréciation des sous-groupes A et B de la première séance de la séquence explicite avec leur évaluation de la première séance de jeux, on constate l'impact réel des activités ludiques sur l'échelle du plaisir. En effet, les participant·e·s, notamment ceux appartenant au groupe B, apprécient plus la première séance de jeu que la première séance de vocabulaire classique corroborant alors les précédents travaux à ce sujet.

Les évaluations des jeux par les élèves sur l'échelle de la dominance de la SAM confirment par ailleurs que les supports ludiques suscitent un sentiment d'autonomie, notamment dans le groupe B. Ce ressenti peut être lié aux consignes courtes et simples des différents jeux (e.g., répondre aux questions d'une devinette) et à leur aspect familier à l'école (e.g., jeu de devinettes). Cependant, on ne remarque pas de différence significative entre le sentiment de dominance évoqué par les jeux et par la séance d'apprentissage dans les deux sous-groupes. Le sentiment d'autonomie véhiculé par les jeux ne paraît donc pas plus marqué que pour la séquence d'apprentissage. Cette absence de différence pourrait s'expliquer par le fait que les activités lors de la séquence sont certes novatrices, mais elles font appel à des compétences bien connues des élèves dans d'autres matières (e.g., observer et décrire un tableau en art). De plus, les tâches menées lors de cette séquence sont construites dans le cadre d'un enseignement explicite entre les élèves et l'enseignant·e et des élèves entre eux. Or, l'enseignement explicite permet de rendre les élèves autonomes (e.g., Cèbe et al., 2015) vis-à-vis des tâches proposées.

Par ailleurs, malgré l'aspect plaisant des jeux et le sentiment d'autonomie qu'ils suscitent, ces éléments ne viennent pas nuancer l'optimisation des compétences par le biais d'une séquence

explicite dans un but de maîtrise. En effet, les jeux ne paraissent pas suffisants pour acquérir du vocabulaire dans la durée et le réinvestir au sein d'une production d'écrits. Une piste explicative conduit à envisager le contexte dans lequel est amené le jeu lors de l'apprentissage. Les précédentes études montrent certes un effet amélioratif du jeu dans les apprentissages, mais, soit quand il est intégré en situation de révisions de connaissances lexicales déjà travaillées (e.g., Hassinger-Das et al., 2016), soit quand il est combiné à un enseignement structuré et explicite du vocabulaire (e.g., Han et al., 2010). Jouneau Sion (2009) explique en effet qu'une phase de formalisation est nécessaire dans le jeu pour mettre en évidence les apprentissages réalisés et les fait passer au rang de savoirs légitimes. Musset et Thibert (2009) confirment ce principe et ajoutent que l'enseignant-e se doit d'organiser un temps d'analyse réflexif avec les élèves après le jeu pour mettre en lumière les stratégies utilisées. Selon eux, le jeu est un support d'apprentissage lorsqu'il est intégré au sein d'une séquence pédagogique. Il ne constitue pas, de manière isolée, une fin en soi. Les enfants n'augmenteraient donc pas leurs performances lors de la pratique indépendante du jeu, mais lorsque la situation ludique est intégrée dans une séquence d'apprentissage classique structurée et explicite. Le jeu aurait ainsi un rôle de soutien voire de catalyseur dans les apprentissages, notamment en ce qui concerne le vocabulaire en contexte scolaire. Cette piste explicative nous amène à nous demander pourquoi les enfants ne réinvestissent pas les mots rencontrés lors des séances de jeux isolées alors qu'ils le font quand elles sont couplées à une séquence d'apprentissage explicite. Peut-être peut-on évoquer le principe de spécificité de l'encodage. Ainsi, pour Tulving et Thomson (1973), la manière de stocker des informations en mémoire détermine les voies de récupération les plus optimales pour accéder à ces items le moment venu. En d'autres termes, plus la situation d'encodage et de rappel sont proches, mieux les mots mémorisés seront récupérés le moment venu (e.g., Roediger et al., 1989). Dans notre étude, les élèves des groupes entraînés n'auraient ainsi pas pu optimiser la récupération des mots abordés lors des séances de jeux car ces séances étaient trop éloignées de la situation de rappel du vocabulaire sous la forme d'une production d'écrits. *A contrario*, la tâche de rédaction test étant plus proche de la structure des séances d'entraînement explicite dans un but de maîtrise, elle permettrait aux élèves de récupérer plus facilement le vocabulaire en mémoire et de l'utiliser. Ainsi, les jeux de notre étude facteurs de plaisir couplés à une séquence d'apprentissage classique plus proche du contexte de réinvestissement lors du test de production d'écrits auraient peut-être pu montrer tout leur potentiel catalyseur des performances des élèves en vocabulaire. Il est également possible qu'un post-test ludique

reprenant la même structure que les jeux travaillés en entraînement aurait pu mettre en lumière les apprentissages lexicaux réels des participant·e·s dans ces domaines.

Plus globalement, ces résultats nous amènent d'une part à tenter de mieux comprendre comment les enfants acquièrent des compétences nouvelles à l'école primaire. Cet apprentissage semble en effet revêtir plusieurs dimensions interagissant entre elles pour optimiser les performances des enfants. Par ailleurs cette étude nous conduit à mieux analyser les supports d'apprentissage et d'évaluation proposés aux élèves à l'école afin que les enfants puissent optimiser l'acquisition de notions nouvelles et mobiliser toutes leurs compétences. D'autre part, les appréciations des jeux et des séances de la séquence par les participant·e·s, montrent que ces supports d'apprentissage peuvent être connotés émotionnellement par les élèves (e.g., sur les échelles du plaisir, de l'arousal, de la dominance). On pourrait ainsi se demander si les appréciations positives des séances par les participant·e·s lors de la mise en œuvre de la séquence ne pourraient pas avoir renforcé les apprentissages lexicaux enregistrés. De même, l'évaluation positive des jeux couplée à une situation d'encodage plus proche de celle de réinvestissement du vocabulaire aurait peut-être pu mettre en lumière toutes les compétences lexicales acquises par les élèves. Ces suppositions nous conduisent dès lors, à approfondir les interactions qu'entretiennent les émotions avec l'apprentissage dans leurs dimensions respectives.

Références :

- Ames, C. (1982). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bradley, M., & Lang, P. (1994). Measuring emotion: The self-Assessment Manikin and the semantic differential. *Journal of Behavioral Therapy & Experimental Psychiatry*, 1, 49-59. doi: 10.1016/0005-7916(94)90063-9
- Cèbe, S., Rayou, P., & Bernardin, J. (2015). *Enseigner plus explicitement* [table ronde], formation de formateurs REP +, ENS/IFé Lyon. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment>
- Cellier, M. (2015). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*. Eds : Retz.
- Coyne, M.D., McCoach, D.B., & Kapp.S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure, *Learning Disability Quarterly*, 30 (2), 74-88. doi: 10.2307/30035543
- Dickinson, D.K., & Porche, M.V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities, *Child Development*, 82 (3), 870-886. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x
- Dickinson, D.K., Nesbitt, K.T., Collins, M.F., Hadley, E.B., Newman, K., Rivera, B.L., Ilgez, H., Nicolopoulou, A., Michnick Golinkoff, M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 341-356

- Duchesne, S., Larose, S. et Feng, B. (2019). Achievement goals and engagement with academic work in early high school: Does seeking help from teachers matter? *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 222–252. <https://doi.org/10.1177/0272431617737626>
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York, US : Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Fayol, M., Grimaud, F., & Jacquier, M. (2013). Une expérience d’enseignement explicite de l’orthographe lexical. *ANAE*, 123, 1-8
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 54(3), 500-518. doi : 10.7202/1069767ar
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does play make a difference? Effects of play intervention on at-risk preschoolers' vocabulary learning. *American Journal of Play*, 3, 82 – 105.
- Hassinger-Das, B., Ridge, K., Parker, A., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2016). Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book-reading and game-play. *Mind, Brain, and Education*, 10, 71 – 80. doi: 10.1111/mbe.12103
- Hayashi, E.C.S, Gutiérrez Posada, J.E., Maïke, V.R.M.L, & Baranauskas, M.C.C. (2016). Exploring new formats of the Self-Assessment Manikin in the design with children. IHC '16: *Proceedings of the 15th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems*, 27, 1-10. doi: 10.1145/3033701.3033728
- Jouneau-Sion, C. (2009). Des jeux de simulation pour comprendre le monde en histoire, géographie et éducation civique. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 65, 22–24.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2004). Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166.

Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19–70.

Mägi, K., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku- Puttonen, H., & Kikas, E. (2010) Relations Between Achievement Goal Orientations and Math Achievement in Primary Grades: A Follow- Up Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 295-312. doi: 10.1080/00313831003764545

McLeod, A.N, & McDade, H.L. (2011). Preschoolers' incidental learning of novel words during storybook reading, *Communication Disorders Quarterly*, 32 (4), 256-266. doi:10.1177/1525740109354777

Metcalfe, J. (2011). Desirable difficulties and studying in the Region of Proximal Learning. *Successful remembering and successful forgetting: A Festschrift in honor of Robert A. Bjork*, 259-276.

Musset, M., & Thibert, R. (2009). « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée ». *Dossier d'actualité de la VST*, 48, 1-15

En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/48-octobre-2009.php>>.

Proust; J. (2018). La métacognition: les enjeux pédagogiques de la recherche.

Roediger, H.L., Weldon, M.S. & Challis, B.H. (1989). Explaining dissociations between implicit and explicit measures of retention : A processing account. In, H.L. Roediger & F.I.M. Craik, *Varieties of memory and consciousness* (pp. 3-41). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Rouyer, V., Miez, Y., & Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 187, 97-137

Salmela, J.H., & NDoyle, O.D. (1986). Cognitive distortions during progressive exercise. *Perceptual and Motor Skills*, 63, 1067-1072.

Samier, R., & Jacques, S. (2011). Jeu MOV – entraînement de la mémoire orthographique visuelle et de la mémoire de travail. Site :

<https://orthophonielibre.wordpress.com/2011/04/03/jeu-mov-entrainement-de-la-memoire-orthographique-visuelle-et-de-la-memoire-de-travail/>

Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107. doi : 10.7202/016190ar

Seger, C.A. (1994). Implicit learning. *Psychological Bulletin*, 115, 163–29

Sommet, N. et Elliot, A. J. (2017). Achievement goals, reasons for goal pursuit, and achievement goal complexes as predictors of beneficial outcomes: Is the influence of goals reducible to reasons? *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1141–1162.

<https://doi.org/10.1037/edu0000199>

Tulving, E. & Thomson, D.M. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80, 352-373.

Annexe A : listes des mots pour les champs lexicaux de la mer et de la ville par classe grammaticale

Lexique de la mer :

Noms : algue, ancre, barques, bateau, bouée, brisant, calme, capitaine, corail, côte, dune, écume, embarcation, flotte, galet, golfe, horizon, marée, marin, marine, matelot, mer, navigateur, navigation, navire, océan, oiseau, paquebot, pêcheurs, phare, pirate, plage, poisson, port, profondeur, rocher, roseau, sable, sel, vague, varech, vase, voilier, eau, étang

Verbes : accoster, abîmer, amarrer, anéantir, apaiser, avaler, bercer, briller, calmer, chavirer, couler, danser, débarquer, déferler, dévaster, éclairer, écumer, embarquer, engloutir, flotter, foncer, glisser, nager, naviguer, pêcher, périr, plonger, ravager, recouvrir, renverser, rêver, sabler, scintiller, se reposer, s'endormir, briser, saler, voguer

Adjectifs : aquatique, argentée, blanc, blanche, bleue, brillante, calmante, calme, claire, côtière, crochue, dansante, dentelée, devastateur, énorme, foncée, gigantesque, glissante, houleuse, immense, infinie, irréelle, marin, marine, maritime, méchante, mortelle, mystérieuse, naval, océanique, paisible, pirate, recouvert, renversante, reposante, scintillante, sereine, tranquille, salée

Lexique de la ville :

Noms : affichage, automobile, avenue, bâtiment, boulevard, buildings, bus, capitale, carrefour, circulation, citadin, commerçant, commerce, enseigne, foule, gare, gratte-ciel, immeuble, klaxon, lampadaire, magasin, métro, métropole, néon, panneau, parking, passant, pavé, périphérique, piéton, quartier, réverbère, route, rue, ruelle, shopping, taxi, train, tramway, trottoir, véhicule, vélo, ville, voiture, chaussée

Verbes : accélérer, acheter, afficher, amasser, avancer, bâtir, circuler, conduire, construire, courir, crisser, demeurer, éclairer, entasser, errer, flâner, freiner, habiter, illuminer, inquiéter,

klaxonner, marcher, presser, promener, reculer, réfléchir, rouler, s'arrêter, se balader, signaler, stationner, stopper, tourner, transporter, vagabonder, vendre, visiter, vivre

Adjectifs : actif, assourdissant, bondé, bruyant, commerçant, cyclable, éclairé, époustouflant, excitant, ferré, ferroviaire, glissant, grand, gris, habité, haut, immense, impressionnant, inquiétant, lumineux, moderne, passant, pavé, périphérique, peuplé, piéton, pollué, pressant, pressé, publicitaire, rapide, réfléchissant, routier, sombre, stimulant, tricolore, urbain, vide, vivant