

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTÉ A

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

HELENE LE BRUN

CONSTRUCTION D'UNE EPREUVE EXPLORATOIRE DE VOCABULAIRE

ET VERIFICATION DE SES QUALITES PSYCHOMETRIQUES

PAR UNE PREMIERE EXPERIMENTATION

FEVRIER 1981

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier - Contexte théorique et expérimental	6
La notion du vocabulaire chez l'enfant	8
La nécessité d'évaluer le vocabulaire de l'enfant	10
Les méthodes d'évaluation du vocabulaire de l'enfant ..	15
Inventaire des tests collectifs de vocabulaire	23
Problème étudié	26
Chapitre II - Description de l'expérience	30
Construction et description de l'épreuve exploratoire de vocabulaire	31
Sujets	35
Déroulement de l'essai	38
Chapitre III - Présentation des résultats	43
La validité de contenu	44
La validité concourante	49
La validité discriminatoire	52
La fidélité	55
Chapitre IV - Discussion des résultats	59
La validité de contenu	60
La validité concourante	69
La validité discriminatoire	72
La fidélité	75

Résumé et conclusion	78
Résumé de la recherche	79
Conclusion	83
Appendice A - Epreuve exploratoire de vocabulaire - Cahier de l'examinateur	87
Appendice B - Epreuve exploratoire de vocabulaire - Cahier de l'élève	96
Appendice C -Epreuve exploratoire de vocabulaire - Grille de correction	108
Appendice D - Fréquence d'utilisation des item du E.E.V.1 selon la liste de vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans de Préfontaine	111
Appendice E - Degré de difficulté des item du E.E.V.1	116
Appendice F - Analyse d'item et analyse du pouvoir discriminateur	119
Appendice G - Résultats individuels et moyennes de groupe .	125
Références	138

Sommaire

La présente recherche poursuit deux principaux objectifs. Son premier but se rapporte à la construction d'une épreuve exploratoire de vocabulaire, destinée à des groupes d'élèves de maternelle et de première année. Une autre visée concerne la vérification de ses qualités psychométriques à la suite du premier essai. Dans sa démarche, cette étude applique des techniques appartenant au domaine de la mesure en psychologie et en éducation.

Afin d'établir le rationnel de l'épreuve en élaboration, un contexte théorique et expérimental expose les travaux antérieurs, pertinents à l'évaluation du vocabulaire. Il précise la notion de vocabulaire chez l'enfant, l'utilité de l'évaluer, les méthodes habituellement employées et enfin, il examine l'inventaire des tests collectifs disponibles au Québec. Par ailleurs, ce contexte conduit à l'identification du problème étudié et à la description de l'expérience. Cette dernière s'effectue en trois temps: d'abord, elle détaille les étapes de construction de l'épreuve et la formule initiale choisie; ensuite, elle présente les sujets soumis à l'essai de l'examen; finalement, elle illustre toutes les conditions relatives au déroulement de

l'essai.

La vérification de l'essai s'effectue en appliquant la méthodologie propre à la validité et à la fidélité. Les résultats relatifs à la validité de contenu proviennent du jugement d'une équipe de spécialistes et de l'analyse d'item. Ils démontrent la représentativité de l'instrument et la qualité de ses item en regard des degrés de difficulté et du pouvoir discriminateur. Les indices de validité concourante avec le sous-test de vocabulaire du Test d'intelligence Lorge-Thorndike n'atteignent pas des coefficients acceptables et suggèrent la recherche de d'autres critères de vérification. La validité discriminatoire de l'épreuve se confirme par la présence d'une différence significative entre les moyennes des groupes de maternelle et de première année. Enfin, la précision de l'épreuve, exprimée par les coefficients de fidélité obtenus, reflète son stade exploratoire. Elle serait favorisée par certaines améliorations possibles, telles que l'augmentation du nombre d'item.

Les conclusions de la recherche rappellent les limites de la démarche, reliées à sa nature exploratoire. Elles énumèrent les études complémentaires susceptibles de diriger les essais ultérieurs de l'épreuve et elles soulèvent certains sujets à approfondir. En définitive, elles réaffirment l'utilité

de poursuivre des démarches semblables et de développer des instruments de mesure adaptés à la population scolaire du Québec.

Introduction

L'objectif de ce travail vise à construire un instrument pour l'évaluation du vocabulaire des élèves de maternelle et de première année. Dans cette élaboration, la présente recherche constitue une étape exploratoire. Elle fournit une formule initiale d'évaluation et elle procède à la vérification de son premier essai. En ce sens, sa démarche s'oriente suivant des principes propres à la psychométrie. Par ailleurs, son fondement se base sur des besoins existant dans les domaines de l'apprentissage scolaire à l'effet de s'approprier une nouvelle mesure de cette aptitude spécifique.

Dans la pratique, plusieurs raisons peuvent motiver l'importance de rendre disponible une telle épreuve psycho-pédagogique. Les intervenants du milieu scolaire expriment souvent une variété de besoins en ce sens. Ainsi, les enseignants veulent obtenir une meilleure connaissance du niveau de compréhension de leurs élèves sur le plan du vocabulaire. Les orthopédagogues se montrent attentifs au dépistage des carences en cette matière et à leur rééducation. Pour leur part, les psychologues scolaires en tirent des indices non négligeables quant au potentiel des enfants en terme d'habileté verbale, et sur la prédiction de leur rendement. Enfin, les orthophonistes doivent évaluer de

façon spécifique cette composante fondamentale du langage.

En général, la plupart de ces spécialistes s'accordent pour affirmer que l'évaluation du vocabulaire requiert, d'une façon idéale, l'utilisation d'un instrument de mesure conçu pour le Québec.

L'originalité de cette recherche se fonde justement sur l'aspect initiateur de sa production. L'épreuve est construite à partir du vocabulaire propre à la culture locale du Québec, dimension non négligeable lorsque saisie comme aspect important du langage. La vérification de ses qualités psychométriques s'effectue également à la suite d'un essai sur des sujets représentatifs de la population scolaire québécoise de ces niveaux éducationnels donc, semblables à la clientèle visée par l'instrument en élaboration.

Cette étape de construction d'un test demeure toutefois au niveau d'une exploration car elle concerne une première formule expérimentale. En ce sens, cette étude s'attache d'abord à circonscrire les principales dimensions théoriques sous-jacentes à l'évaluation du vocabulaire. Elle applique ensuite certaines notions psychométriques, essentielles à la préparation d'instruments de mesure.

Plusieurs travaux antérieurs dans le domaine du vocabulaire s'intéressent à cette notion sous son aspect fonctionnel.

Ceux-ci analysent les mécanismes menant à l'acquisition des significations et se préoccupent de définir les différents types de vocabulaire présents chez l'enfant. Ils rendent également compte de la relation qui existe entre la compréhension du vocabulaire et d'autres sphères du développement cognitif comme l'habileté verbale. Sur le plan pratique, des recherches étudient les différents modes d'évaluation du vocabulaire, les avantages et limites de chaque technique, de même que leurs problèmes méthodologiques. Enfin, certains travaux critiques apportent des précisions sur la valeur des tests traduits ou adaptés quant à la conservation de leurs qualités psychométriques.

Pour sa part, le domaine de la mesure en psychologie et en éducation fournit certaines règles concernant la qualité des tests. La construction et la mise en marché d'un instrument d'évaluation requièrent l'application d'une démarche rigoureuse qui s'articule selon plusieurs étapes débutant par la rédaction et la vérification d'une première formule expérimentale. Cette phase exploratoire sert en quelque sorte de répétition à l'épreuve finale. Elle procède à l'essai de la formule de test initiale sur un échantillon correspondant à la population visée et dans les conditions d'administration prévues. Ainsi, ce premier essai permet de voir comment se comporte l'épreuve exploratoire d'après les résultats obtenus relativement à la validité et à la

fidélité. Ces indices procurent des suggestions susceptibles d'améliorer la formule initiale et de préparer les essais ultérieurs.

A l'intérieur de cette recherche, cette étape d'exploration s'effectue suivant quatre chapitres. Le premier reconstitue le contexte théorique et expérimental relatif au rationnel de l'épreuve exploratoire. Il comprend la notion de vocabulaire chez l'enfant, la nécessité d'évaluer le vocabulaire, les méthodes d'évaluation et l'inventaire des tests collectifs disponibles au Québec. Le deuxième chapitre concerne la description de l'expérience. Il identifie les étapes de construction de l'épreuve, il situe les sujets de l'expérience et décrit le déroulement de l'essai. Le troisième chapitre présente les résultats obtenus de cet essai et rend compte des détails nécessaires à la vérification de la validité et de la fidélité. Enfin, le dernier chapitre amène la discussion de ces résultats suivant les diverses qualités psychométriques concernées.

Chapitre premier
Contexte théorique et expérimental

Les divers domaines de l'apprentissage scolaire soulèvent chez les praticiens de la psychologie le besoin et la nécessité de construire des instruments de mesure pour évaluer l'acquisition des élèves sur le plan cognitif. Cette motivation demeure également présente en matière de compréhension du vocabulaire.

La première partie de cette recherche relève les travaux antérieurs en ce domaine dans le but de situer le rationnel d'un instrument de mesure pour l'évaluation du vocabulaire. Elle fait ressortir également la nécessité de construire et de valider un nouveau test de vocabulaire pour la population québécoise-française.

Pour atteindre cette visée, ce premier chapitre attire l'attention sur quatre principaux volets. Il précise d'abord la notion de vocabulaire chez l'enfant. Dans un deuxième temps, il explique la nécessité d'évaluer le vocabulaire de l'enfant. Il décrit ensuite les principales méthodes d'évaluation du vocabulaire. Il détaille finalement l'inventaire des tests collectifs de vocabulaire disponibles au Québec. Un cinquième volet expose le problème étudié dans cette recherche avec le choix méthodologique sous-jacent.

La notion de vocabulaire chez l'enfant

Alden Moe (1974) considère le vocabulaire de l'enfant, avec les mots qui le constituent, comme un des aspects majeurs, voire le plus important dans le développement du langage. Ainsi, la nature spécifique d'une épreuve de vocabulaire doit baser son rationnel sur quelques aspects essentiels de cette notion chez l'enfant.

D'abord, le vocabulaire comporte toujours un aspect sémantique se rapportant à la signification du mot. Comme l'explique Wallon (1942), le développement de la signification chez l'enfant se relie à la formation de la fonction symbolique. Celle-ci lui accorde un pouvoir de représentation. L'enfant possède alors la capacité d'établir un rapport entre un signe (le mot) et le signifié correspondant (object, situation, action). A ce moment, plus le vocabulaire de l'enfant s'enrichit, plus se développe son pouvoir de représentation. L'acquisition du vocabulaire tient donc une place importante pour lui dans la maîtrise de son environnement car par sa compréhension des mots, il est capable de se le représenter.

La notion de vocabulaire amène également une distinction entre la production des mots par l'enfant et la compréhension de ceux-ci. En ce sens, Pierre Oléron (1976) appelle "vocabulaire actif" les mots utilisés dans le langage de

l'enfant. Ces signes correspondent adéquatement à la structure phonétique de la langue et ils en respectent le sens exact. D'autre part, Oléron nomme "vocabulaire passif" les mots que l'enfant peut identifier en les entendant, et comprendre en fonction de leur aspect phonétique et sémantique.

Selon Delacroix (1934), la compréhension des mots précède et déborde l'élocution de ces mots dans un langage total. L'enfant peut ainsi comprendre des mots, qu'il les utilise ou non dans sa conversation: il les associe alors, d'abord de façon conditionnée, à un objet ou à un geste. D'une autre manière, l'enfant peut aussi répéter des mots dans son langage sans vraiment en saisir le sens exact. Un instrument de mesure dont l'objectif vise à évaluer la compréhension du vocabulaire devrait chercher à déceler ces nuances s'il veut mesurer les mots véritablement compris par l'enfant.

Suivant cette notion, l'étendue du vocabulaire se trouve différente selon sa nature parlée, écrite, lue, ou comprise oralement. En particulier, les enfants du niveau de la maternelle et de la première année commencent à peine à lire et à écrire. Par conséquent, ils possèdent une étendue de vocabulaire lu et écrit plus restreinte que leur étendue de vocabulaire compris oralement (Bayer, 1976). A cet effet, Lorge et Chall (1963) soulignent l'importance de bien choisir la méthode d'évaluation employée dans un instrument de mesure. Ils avisent

de définir si elle se base sur les mots parlés, compris par communication orale, ou compris par la lecture.

L'étendue du vocabulaire de l'enfant augmente avec l'âge, et avec son niveau éducationnel (Calfee, 1970; Dupuy, 1974). En atteignant l'âge scolaire, l'enfant a déjà acquis suffisamment de maîtrise quant à la signification des mots de vocabulaire, et il possède une certaine compétence à les utiliser dans son langage (Fries, 1963). En effet, Mc Carthy (1954) estime approximativement à 2 000 mots le vocabulaire parlé de l'enfant à l'âge de cinq ans. Il dépasse 3 000 mots en première année scolaire au moment où l'enfant commence l'entraînement à la lecture (Templin, 1957). Selon Sherk (1973), même l'enfant le plus désavantagé sur le plan socio-culturel, possède une étendue de vocabulaire appréciable lors de son entrée à l'école. L'évaluation du vocabulaire peut donc se faire dès la maternelle. De plus, elle devient à ce moment très indicative car l'enfant se trouve alors en période d'expansion à ce niveau.

La nécessité d'évaluer le vocabulaire de l'enfant

Un second volet de ce contexte théorique vise à démontrer la nécessité d'évaluer le vocabulaire de l'enfant. Dans cette intention, il présente la relation existante entre cette connaissance et d'autres éléments de la réussite scolaire. A cet égard, les facteurs les plus significatifs apparaissent comme étant l'intelligence et l'apprentissage de la lecture.

Le vocabulaire en relation avec l'intelligence

La compréhension du vocabulaire se trouve en relation très étroite avec l'intelligence de l'enfant. C'est une activité verbale, et elle suppose un certain niveau de développement cognitif. Selon Oléron (1976) d'ailleurs, la capacité de comprendre des mots demeure en soi un acte intellectuel.

En 1944, Davis démontre que la connaissance des mots de vocabulaire constitue la mesure la plus pure du facteur intellectuel de compréhension verbale avec une variance de 0,80. Un test de vocabulaire devient alors utile pour détecter les différences individuelles sur le plan de la compréhension verbale (French, Ekstrom et Price, 1963). Dans le même sens, le concept de vocabulaire occupe une grande part du facteur G dans la théorie de l'intelligence générale de Spearman (Glasser et Zimmerman, 1967).

D'ailleurs, la mesure de l'étendue ou de la qualité du vocabulaire apparaît une composante déterminante dans la plupart des instruments d'évaluation de l'intelligence. Elle reflète même généralement le potentiel global de l'individu. Selon Chéné (1972), la mesure du niveau de vocabulaire dans un test d'intelligence permet de vérifier le niveau éducationnel et socio-culturel de l'individu ainsi que son niveau de conceptualisation.

Les corrélations obtenues entre les résultats d'un échantillon à un test de vocabulaire et à un test d'habileté mentale illustrent bien la valeur significative de cette relation. Ainsi, le Test Vachon, Lecture (3^e année, sous-test Vocabulaire) et le Test d'habileté mentale Henmon-Nelson obtiennent un coefficient de corrélation égal à 0,76 (Vachon, 1970). De la même façon, la corrélation s'établit à 0,68 entre le sous-test de vocabulaire du California Achievement Test et le California Test of Mental Maturity (Vachon, 1970).

L'intelligence de l'enfant se reflète souvent dans son rendement scolaire. Or, des recherches démontrent que le vocabulaire se trouve également en rapport avec cette dernière variable.

En effet, dans une étude effectuée en 1968, Meyers et al. veulent découvrir les types de test qui, dès la maternelle, s'avèrent les meilleurs éléments de prédiction du fonctionnement général de l'élève jusqu'à sa cinquième année. Ces auteurs déterminent que le meilleur outil de prédiction demeure un test de vocabulaire.

De même, Naiven et Bierbryer (1969) effectuent les calculs de corrélation entre les scores d'élèves aux différents sous-tests du WISC et leur compréhension générale en classe. Les résultats obtenus illustrent que le sous-test de vocabulaire se révèle le plus valide à cet égard.

En définitive, l'évaluation du vocabulaire dès la maternelle peut devenir un outil de dépistage et de prédition du rendement scolaire général et du développement de l'intelligence sur le plan verbal.

Le vocabulaire en relation avec l'apprentissage de la lecture

Comme le souligne Mialaret (1966), la compréhension du vocabulaire demeure une aptitude fondamentale et même un préalable à l'apprentissage de la lecture. En effet, les plus grands problèmes auxquels les élèves font face en débutant l'apprentissage de la lecture concernent leur compréhension de la signification des mots (Adams, 1977). Pour Harris (1970) et Farr (1970), la maîtrise du vocabulaire constitue une habileté nécessaire à une certaine compétence en lecture.

Dans un article publié en 1962, Lennon discute des études en ce domaine. Il vise à découvrir la nature de ce qui se trouve mesuré à l'intérieur de la compétence en lecture. Il conclut en l'existence de plusieurs facteurs, mais six d'entre eux seulement comptent pour plus de 90% de la compétence de l'élève en lecture. Parmi ces facteurs hautement significatifs, Lennon remarque celui de la connaissance des mots. Il le définit comme étant la largeur, la profondeur et l'étendue du vocabulaire.

Cette étude supporte les conclusions d'une recherche

plus ancienne effectuée par Davis en 1944. Celle-ci démontre que la connaissance du vocabulaire apparaît le facteur contenant la plus importante part de la variance dans une mesure de compréhension en lecture.

D'ailleurs, la plupart des recherches soulignent l'existence d'une étroite association entre les scores d'un individu à un test de vocabulaire et ses scores à un test de rendement en lecture. Ainsi, cette relation existe entre le sous-test de vocabulaire du California Achievement Test et le Metropolitan Test (lecture) comme le coefficient de 0,95 en fait foi (Vachon, 1970). De même, le Test Vachon, Lecture (3^e année, sous-test Vocabulaire) obtient une corrélation égale à 0,83 avec le Test de Lecture Joly, (Vachon, 1970).

Apprendre à lire demande donc à l'enfant de développer une connaissance suffisante du vocabulaire. Selon Horodezky (1979), cette connaissance du vocabulaire facilite chez l'enfant l'apprentissage des mots plus difficiles. Elle lui permet de porter davantage attention à la signification des mots dans sa lecture, plutôt qu'au décodage de ceux-ci. Elle contribue aussi à l'acquisition plus rapide d'une vitesse de lecture accrue et d'une meilleure compréhension en lecture.

Ainsi, l'enseignement systématique du vocabulaire apparaît important dès l'entrée de l'enfant à l'école (Petty, Harold et Stoll, 1968). Selon Weintraub (1976-1977), cet en-

seignement débute plus avantageusement à partir des mots déjà présents dans le vocabulaire parlé des enfants.

L'évaluation du vocabulaire de l'élève devient donc très utile, en particulier, au début de l'âge scolaire. Elle permet d'établir le niveau de connaissance de l'enfant en cette matière et de planifier des objectifs d'enseignement. Au plan pédagogique également, elle amène des indices sur l'habileté de l'enfant à faire des apprentissages en lecture. Elle favorise ainsi le dépistage précoce des élèves accusant une déficience au niveau du vocabulaire, laquelle constitue un obstacle majeur au progrès en lecture. Ces enfants peuvent alors bénéficier très tôt d'une aide supplémentaire adaptée à leurs difficultés.

Les méthodes d'évaluation du vocabulaire de l'enfant

Les divisions précédentes traitent de la notion de vocabulaire chez l'enfant et de la nécessité de l'évaluer. A la suite de ces précisions, le présent relevé aborde comment peut se faire cette évaluation. Il s'attarde ensuite sur deux moyens spécifiques utilisés dans l'épreuve exploratoire de vocabulaire concernée par cette recherche.

Nature des tests de vocabulaire

Dans le but de mesurer le vocabulaire, les spécialistes disposent d'une variété de techniques. Une des plus grandes

préoccupations des psycholinguistes vise d'abord à obtenir une estimation de l'étendue complète du vocabulaire chez l'enfant (Irwin, 1960; Mc Carthy, 1954; Templin, 1957). Pour ce faire, la plupart se servent d'un échantillon du vocabulaire de l'adulte. Ils y choisissent un nombre défini de termes et évaluent la connaissance de ces mots chez l'enfant. Un facteur multiplicatif amène ensuite le résultat estimatoire de l'étendue du vocabulaire.

A la suite de cette estimation, les chercheurs peuvent mettre au point plusieurs méthodes pour l'évaluation du vocabulaire et les présenter sous forme de tests. Ainsi, cette évaluation s'effectue, entre autres, au moyen d'un échantillon du discours de l'enfant, par la dénomination des mots correspondant à différents dessins d'objets, par la reconnaissance de mots entendus (exécution d'ordre, choix de l'image exacte), par la définition de mots, par l'usage correct d'un mot dans un exposé, par des tests d'association de mots, et le reste. Dans un test de reconnaissance, le mot se présente soit isolément, soit dans le contexte d'une phrase.

Selon Calfee (1970), le vocabulaire ainsi mesuré par ces diverses techniques apparaît toutefois très différent. Par sa nature, un test évaluant les mots produits par l'enfant possède un niveau de difficulté supérieur à un test mesurant la reconnaissance ou la compréhension des mots (Templin, 1957).

Un test dont la consigne demande à l'enfant de produire des définitions de mots évalue non seulement la compréhension mais aussi la qualité du vocabulaire selon son niveau descriptif, fonctionnel ou abstrait (Russel et Saadek, 1962). Un test qui demande à l'enfant de démontrer sa compréhension d'une seule signification d'un mot évalue la largeur du vocabulaire. Par contre, un instrument à l'intérieur duquel l'enfant peut prouver sa connaissance de plusieurs significations du mot mesure également la profondeur de son vocabulaire (Bayer, 1976). Selon sa nature et son usage, un test concerne soit le vocabulaire compris oralement (réceptif), soit lu ou parlé, soit encore le vocabulaire écrit.

Par surcroît, l'évaluation du vocabulaire de l'enfant au moyen d'un test pose plusieurs problèmes d'ordre méthodologique. Comme l'expliquent Calfee (1970) et Oléron (1976), les techniques connues ne peuvent mesurer de façon efficace autre chose que la connaissance des noms concrets, des adjectifs concrets, et des verbes d'action. Particulièrement chez le jeune enfant, la compréhension des mots abstraits se teste difficilement par de simples dénominations ou exécutions d'actions comme dans le cas des mots concrets. Le problème se complique encore davantage dans l'élaboration d'un test collectif. A ce moment, la méthode "papier-crayon" demeure presque le dernier choix.

De plus, la méthode employée dans l'opérationnalisation d'un test peut affecter la performance des sujets. Selon Dale (1965), un test administré par écrit demande à l'enfant une connaissance à la fois de la clé (mot-cible) et du choix de réponses et ce, par la lecture. Au contraire, une administration orale suppose une connaissance de la clé car elle n'oblige pas l'enfant à la décoder dans un texte. D'autre part, un test utilisant des images comme choix de réponses implique une connaissance de ce choix davantage à la portée de l'enfant.

Donc, l'administration d'un test de façon orale permet la mesure de la compréhension des mots chez les enfants des premiers niveaux scolaires. De même, l'utilisation d'un choix d'images pour le cahier de réponses s'avère nécessaire pour évaluer le vocabulaire des enfants ne sachant pas encore lire (Bayer, 1976). Ces deux techniques rendent possible la passation de l'épreuve de manière collective.

Dans les paragraphes suivants, deux méthodes spécifiques d'opérationnalisation d'un test attirent l'attention. L'usage de l'image et l'inscription du mot-cible dans un contexte font l'objet d'un développement particulier car ils concernent directement le choix méthodologique utilisé dans le cadre de cette recherche pour l'élaboration de l'épreuve exploratoire de vocabulaire.

L'évaluation du vocabulaire au moyen de l'image

Chez l'enfant, la représentation visuelle commence à se développer avant la représentation verbale (Bruner, Olver et Greenfield, 1966). Selon ces auteurs, l'enfant conserve longtemps ce mode de pensée iconique où les stimuli visuels sont plus significatifs que les stimuli verbaux. Pour Reese (1970) également, la signification des mots est produite justement par l'image mentale ou la représentation visuelle qu'ils évoquent. Cette relation devient plus importante encore pour les noms concrets et les verbes d'action à cause de leur association directe avec des objets de référence (Paivio, 1965, 1967).

En mesurant la capacité de l'enfant à choisir parmi plusieurs images celle qui représente le mot testé, l'examineur évalue effectivement sa compréhension de la signification du mot. En d'autres termes, en choisissant une image adéquate, l'enfant prouve sa capacité à établir la relation entre un signifié (objet, action) et ce qu'il représente. Dans un test donc, l'utilisation d'un choix d'images que l'enfant doit associer aux noms ou aux verbes permet de toucher aux mots de vocabulaire véritablement compris par l'enfant, que ce dernier les utilise ou non dans son vocabulaire parlé.

D'ailleurs, de nombreux travaux sur l'apprentissage du vocabulaire par association de mots et d'images démontrent l'efficacité des stimuli visuels pour un apprentissage plus

adéquat et plus rapide (Ward, 1978). Selon Hartley (1968), le stimulus visuel (l'image) aide l'enfant à associer la signification à un mot car il en représente le contenu sémantique (objet, action, etc.).

L'évaluation du vocabulaire de l'enfant peut donc se faire au moyen de l'image. D'ailleurs, plusieurs tests américains construits sur ce modèle possèdent des preuves de validité. Aurand (1977) par exemple, réussit à développer un instrument de mesure valide pour évaluer le vocabulaire des émotions chez les enfants. A cette fin, elle utilise des dessins formés de simples traits noirs pour déterminer si l'enfant connaît le mot. Ces dessins représentent le concept exact et deux distracteurs. L'utilisation de l'image s'avère également un moyen d'adapter à des enfants ne sachant pas encore lire, des tests conçus initialement pour une clientèle plus âgée. Bayer en fait l'expérience en 1976 en adaptant le Basic Word Vocabulary Test de Dupuy pour les enfants de maternelle et de première année.

L'inscription du mot à évaluer dans un contexte

Cette présente étape illustre l'effet d'un contexte dans la compréhension d'un mot. Selon Calfee (1970), l'inscription des mots à évaluer dans le contexte d'une phrase peut affecter la performance des sujets à un test. Certains auteurs (Hartley, 1968; Reese, 1970) remarquent la présence d'un "indice

par le contexte" quand une phrase donne des indications sur la signification du mot-cible soit en précisant le sens du mot, en l'augmentant, ou en le modifiant. Ainsi, la signification du mot se dérive plus facilement à partir du contexte d'une phrase.

Ce phénomène trouve une explication dans la théorie de la mémoire à long terme de Wittrock (1974). Pour cet auteur en effet, la signification d'une phrase ne représente pas seulement la somme des caractéristiques sémantiques, syntaxiques et phonétiques des mots qui la composent, mais davantage. Il postule que les caractéristiques des mots, de même que le contexte général de la phrase, servent à réduire le niveau d'incertitude de l'enfant à identifier les différentes expériences antérieures propres à chaque mot, lesquelles se conservent dans sa mémoire à long terme. Suite à la réduction de cette incertitude, la mémoire de l'enfant engendre ces représentations distinctives et les relie entre elles pour en faire un tout conséquent et significatif. Ce système facilite la mémoire à long terme de l'enfant pour les définitions de mots (Bull et Wittrock, 1973). Cette théorie concorde avec les affirmations de Harris et Sipay (1975). Ils notent que les mots possèdent une signification pour l'enfant dans la mesure où ils réfèrent à des choses connues pour lui ou à des expériences déjà vécues.

Comme le soulignent Brown (1958) et Rohwer (1970), un contexte significatif facilite l'acquisition et la rétention des mots de vocabulaire car il produit beaucoup plus d'associations possibles à des objets de référence. Lorsque l'enfant apprend un nouveau mot, il prend en même temps connaissance de ses propriétés sémantiques (sa signification) et syntaxiques (son usage dans une phrase). Ces dernières produisent des indices sur la signification du mot (Prentice, 1966). De plus, pour certains auteurs (Schwartz, Gruber et Kulkin, 1965), le contexte introduit une motivation à la tâche plus grande que le mot seul en la rendant plus intéressante et en amenant une attention plus particulière au matériel proposé.

En définitive, les item d'un instrument de mesure du vocabulaire peuvent s'inscrire à l'intérieur du contexte d'une phrase. Ils évaluent alors la compréhension du vocabulaire de l'enfant à travers ses propriétés sémantiques et syntaxiques. Ils fournissent ainsi une mesure plus large de cette compréhension.

L'exposé de toutes ces méthodes d'évaluation du vocabulaire amène des éléments importants sur la façon la plus favorable d'élaborer une épreuve de vocabulaire s'adressant à des élèves de maternelle et de première année. L'administration orale facilite la connaissance de la clé et l'utilisation des choix d'images dans le cahier de réponses correspond encore

au développement de la pensée de l'enfant de cet âge. L'inscription du mot-cible dans un contexte donne également des indices à l'enfant sur sa signification. Enfin, chacun de ces éléments permet la passation d'une épreuve d'une façon collective.

Inventaire des tests collectifs de vocabulaire

Au Québec, les tests collectifs servant à l'évaluation du vocabulaire des enfants de maternelle et de première année apparaissent peu nombreux. Les professeurs de ces niveaux disposent de trois tests préparés par le ministère de l'Education: le Test de Préparation à la Maternelle, le Test de Préparation à la Première Année, et le Test de Fonctionnement Intellectuel de Première Année. Toutes ces épreuves comportent une partie pour l'évaluation du vocabulaire. Cependant, elles ont un usage de dépistage général et le nombre limité des item de vocabulaire diminue leur valeur diagnostique en cette matière.

Les tests collectifs d'intelligence générale possèdent eux aussi pour la plupart un sous-test de vocabulaire. Cependant, les psychologues se réservent généralement le droit de les administrer. Egalement, ces instruments requièrent souvent un investissement de temps trop marqué.

Le catalogue de tests en français de l'Institut de Recherches Psychologiques (1978) répertorie les tests psychopédagogiques disponibles et utilisés dans les écoles du Québec.

Il présente donc le matériel de tests pour l'évaluation collective des enfants de maternelle et de première année. L'examen de ce matériel révèle que ces épreuves sont traduites de l'américain ou construites et validées pour un autre pays que le Québec.

Ainsi, la Batterie Inizan provient de la France et y est normalisée, le Test d'acquisitions scolaires de Lepez et Requier également, de même que le Test de vocabulaire de Binois et Pichot. Pour sa part, le Test de lecture California présente une formule traduite en Belgique et normalisée pour ce pays.

Les orthophonistes du milieu scolaire utilisent souvent un instrument intitulé Epreuves pour l'examen du langage. Ce test n'apparaît pas dans le catalogue de l'I.R.P. Par contre, il se trouve également construit et normalisé en France.

Or, plusieurs études mettent en doute la validité et la fidélité des tests traduits, adaptés, ou normalisés pour une autre culture. Certaines démontrent de façon empirique que la simple traduction d'un test diminue de manière significative sa validité et sa fidélité et affecte le résultat de sa moyenne comme le calcul de son écart-type (Ali, 1967; Thorndike, 1973).

A ce sujet, Simon et Joiner (1976) expliquent le principal problème rencontré dans la traduction d'un test.

Selon eux, les mots traduits de l'original, même s'ils expriment des concepts identiques dans les deux langues, présentent souvent des degrés de difficulté différents dans chacune. Egalement, si les concepts attribués à un mot varient d'une langue à une autre, leur remplacement par un mot jugé équivalent peut se discuter. Enfin, certains mots possèdent plusieurs significations dans une des langues ou même, des significations opposées.

Pour sa part, Clark (1965) s'intéresse aux aspects linguistiques différents entre les langues. Selon lui, plus ces aspects diffèrent (exemple: le français et l'anglais en comparaison avec l'espagnol et le portuguais), moins la traduction d'un test permet de conserver équivalentes ses qualités de validité et de fidélité.

Les adaptations de tests originaux construits et validés pour une autre culture présentent également des problèmes. Selon Ali (1967), l'adaptation des item d'un test étranger exige autant d'investissement en terme de temps et de travail que la construction d'un nouveau test. De plus, elle produit souvent des résultats statistiques moindres.

L'expérience de Vidya Bhushan (1974) concorde avec la précédente. Dans une étude de validation sur la version traduite et adaptée du test Inventaire Minnesota des opinions de

l'enseignant, Bhushan conclut que celui-ci ne possède pas de preuve de validité pour une population ou une culture différente. Il recommande de le modifier ou de l'utiliser comme modèle pour élaborer un nouveau test.

L'inventaire des tests disponibles, de même que le regard critique des recherches précédentes, révèlent donc l'absence d'un instrument assurément valide pour évaluer de façon collective le vocabulaire des élèves de maternelle et de première année. Comme cette évaluation demeure importante, l'élaboration d'une nouvelle épreuve de vocabulaire s'avère donc pertinente.

Problème étudié

Cette recherche vise deux principaux objectifs. D'abord, elle propose la construction d'une épreuve exploratoire de vocabulaire s'adressant à une clientèle d'enfants de maternelle et de première année. Puis, elle procède à la vérification de son premier essai. Pour rencontrer le premier objectif, le contexte théorique et expérimental précédent circonscrit bien l'étude de ce problème. Il situe le rationnel sous-jacent à l'élaboration de l'épreuve et il y apporte plusieurs éléments à considérer.

En effet, la notion de vocabulaire chez l'enfant illustre l'importance de cette composante du langage. Elle

souligne aussi des précisions sur le type de vocabulaire mesuré par l'épreuve exploratoire: la compréhension des mots concerne ici le vocabulaire réceptif de l'enfant, soit les mots compris par communication orale.

De plus, la nécessité d'évaluer le vocabulaire de l'enfant devient davantage prioritaire au niveau de la maternelle et de la première année. Car en fait, cette évaluation précoce amène des indices sur le développement intellectuel de l'élève au plan verbal et sur sa capacité de faire des apprentissages en lecture.

Les méthodes d'évaluation du vocabulaire de l'enfant éclairent le choix de la technique appropriée à l'épreuve exploratoire. Celle-ci s'adresse à une clientèle ne sachant pas encore lire. Ainsi, une passation collective trouve avantage à s'administrer oralement. L'utilisation de l'image comme clé de réponses devient à la portée des enfants de cet âge. Elle restreint toutefois l'évaluation aux noms concrets et aux verbes d'action. Et enfin, l'inscription du mot à évaluer dans le contexte d'une phrase cerne davantage la connaissance de l'enfant et facilite sa motivation à la tâche.

Finalement, le répertoire du matériel disponible pour l'évaluation collective du vocabulaire de cette clientèle s'avère insatisfaisant. Il motive la construction d'une nouvelle

épreuve conçue pour la population québécoise francophone.

La méthodologie expérimentale choisie pour l'élaboration de cette épreuve répond aux deux objectifs de la recherche. Elle se réfère à des principes propres à la psychométrie. La construction d'un test s'effectue en effet en plusieurs étapes et cette recherche se situe au niveau de la phase exploratoire. En ce sens, elle se limite à la rédaction des item d'une première formule d'évaluation, à l'essai de cette épreuve, et à une première vérification de ses qualités psychométriques. Cette démarche s'effectue en quatre parties correspondant aux différents chapitres.

Tel expliqué précédemment, le premier chapitre de cette recherche montre déjà le rationnel sous-jacent aux objectifs particuliers de l'épreuve. Le deuxième décrit la phase de construction des item, les sujets participant à l'essai et le déroulement de cet essai. Les deux suivants répondent de façon plus spécifique à l'objectif de vérification de l'essai. Ainsi, le troisième chapitre présente les techniques utilisées pour éprouver les différents types de validité et la fidélité. Il expose également les résultats obtenus à la suite de ce premier essai. Enfin, la dernière partie discute des qualités psychométriques constatées au niveau de ces résultats.

Dans sa finalité donc, le problème étudié dans cette recherche se propose d'établir les bases d'un nouveau test pour l'évaluation du vocabulaire. La démarche théorique poursuivie et la méthodologie employée complètent une étape d'exploration. Celle-ci s'avère essentielle en vue d'une validation approfondie et d'une normalisation ultérieure.

Chapitre II

Description de l'expérience

Le deuxième chapitre de cette recherche concerne l'élaboration de l'épreuve exploratoire et la démarche expérimentale conduisant à la vérification de ses qualités psychométriques. Cette description de l'expérience comprend trois parties. La première explique les principales étapes de construction de l'épreuve. La deuxième partie apporte des détails sur les sujets soumis à l'essai de cette épreuve. La dernière illustre le déroulement de ce premier essai.

Construction et description de l'épreuve exploratoire de vocabulaire

Le premier objectif de cette étude vise la construction d'une épreuve exploratoire pour l'évaluation du vocabulaire. En ce sens, la description des principales étapes de cette élaboration fait partie intégrante de cette expérience.

Objectifs et plan de réalisation de l'épreuve

L'épreuve exploratoire étudiée dans cette recherche veut mesurer le vocabulaire réceptif de l'enfant. Ce type de vocabulaire concerne la compréhension des mots émis de façon orale par l'examinateur. Elle s'adresse à une clientèle d'élèves des niveaux scolaires de maternelle et de première année. Comme la plupart de ces élèves ne savent pas encore

lire ou écrire, l'épreuve s'administre oralement et adopte une formule-réponse au moyen de l'image. La passation s'effectue de façon collective.

Le plan de réalisation de l'épreuve prévoit un format en deux cahiers distincts. Le premier se destine à l'examinateur, il contient les consignes, les questions de chaque item et le mode de correction. L'autre cahier, réservé à l'élève, comprend les choix multiples de réponses représentés par des dessins.

Rédaction des item

Les item de l'épreuve présentent chacun un mot à évaluer, soit un nom, soit un verbe d'action. Le mot-cible se trouve inscrit dans le contexte d'une phrase construite très simplement. Les phrases aident l'enfant à situer la nature du mot car elles contribuent à préciser sa signification grâce au contexte suscité.

Les mots à évaluer correspondent à un répertoire de noms ou de verbes accessibles à des enfants de maternelle et de première année. L'assurance de cette conformité se base sur la consultation de spécialistes en la matière. Ainsi, des professeurs de maternelle et de première année choisissent des termes adéquats selon leur connaissance du niveau de vocabulaire de leurs élèves. Ils se réfèrent surtout au discours quotidien des enfants, aux livres d'histoires de leur âge et aux manuels

de classe.

Dans le cahier de réponses, chaque item montre une réponse correcte et trois distracteurs. Ces derniers servent de pièges et rendent la discrimination possible entre les élèves forts et faibles. Le choix de ces distracteurs peut se fonder sur différents critères: un rapprochement phonétique ou sémantique, des concepts souvent confondus, des nuances figuratives dans les images, etc.

La rédaction des item comporte également la sélection et la fabrication des dessins composant les feuilles-réponse. Ils représentent la réponse exacte et les distracteurs. Ces dessins se caractérisent par la simplicité de leurs traits, ceci afin d'éliminer les possibilités d'interférence pouvant affecter la performance des sujets. Par contre, ils s'avèrent suffisamment complets pour donner une représentation adéquate des mots à évaluer et des distracteurs. Ils se présentent donc sous une forme habituelle à l'enfant: de simples traits noirs formant un contour, à la manière des dessins retrouvés dans les cahiers à colorier.

Formule initiale de l'épreuve exploratoire de vocabulaire

La formule initiale de l'épreuve exploratoire de vocabulaire (E.E.V.I)¹ comprend 75 item. Elle rassemble des

¹Afin d'éviter une formulation trop lourde, le sigle E.E.V.I représente "l'Epreuve Exploratoire de Vocabulaire, formule initiale". Il sera utilisé au besoin tout au long de cette recherche.

noms et des verbes d'action jugés à la portée des enfants de maternelle et de première année et pouvant être facilement représentés au moyen de dessins. L'ordre des item de l'épreuve se distribue au hasard car le degré de difficulté de chacun demeure encore inconnu.

Le cahier de l'examinateur contient des consignes aussi simples et claires que possible. Des enfants de ce niveau comprennent bien une directive semblable à celle-ci: "Je vais lire une phrase et toi tu vas faire un grand rond autour de l'image qui montre la chose dont j'ai parlé dans la phrase." Dans ce cahier, l'explication des exemples sert à démontrer aux enfants la façon de formuler les questions et de faire leur choix de réponse. Enfin, le cahier de l'examinateur donne évidemment la formulation détaillée des 75 item. Un exemplaire de ce cahier figure à l'appendice A.

Pour sa part, le cahier de l'élève comporte uniquement les feuilles-réponse. Il contient 11 pages composées de séries de dessins imprimés. Chaque page compte sept rangées correspondant chacune à un numéro d'item. Une rangée aligne quatre dessins représentant une réponse exacte et trois distracteurs. Comme l'enfant de maternelle ne sait souvent pas encore lire les chiffres, un symbole imagé situé à chaque bout de la rangée remplace les numéros d'item. Ainsi, l'enfant

peut suivre les questions en identifiant le symbole représentant la rangée exacte. Ces symboles constituent de simples figures et reviennent à chaque page: une étoile, une lune, un soleil, un carré, une croix, une fleur, une balle. Un exemplaire du cahier de l'élève se trouve à l'appendice B.

Les deux premiers item du test servent de modèle. Ils illustrent à l'enfant la manière de choisir sa réponse tout au long du test en traçant un rond autour de l'image. Chaque item comprend quatre dessins, d'environ 2 cm sur 2 cm, formés de simples traits noirs. Un de ces dessins représente la bonne réponse et les trois autres servent de distracteurs. Chaque rangée présente donc une seule bonne réponse: la correction se note ainsi par les points 1 ou 0. L'examinateur accorde une note nulle si l'enfant choisit une réponse fausse, s'il omet de répondre à l'item, ou s'il entoure plus d'un dessin. Un score parfait représente alors un résultat total de 75 points. L'appendice C détaille la grille de correction de l'épreuve.

Sujets

Les sujets examinés lors de ce premier essai proviennent de trois écoles différentes situées sur le territoire de la Commission Scolaire de Victoriaville.¹

¹Il convient de remercier les responsables de la Commission Scolaire de Victoriaville pour l'excellence de leur collaboration.

Tableau 1

Répartition des sous-groupes de première année suivant l'âge chronologique (en mois)

Groupe	N	Garçons	Filles	Age chronologique moyen (au 30 juin 1980)
A	24	12	12	85,62
B	25	12	13	86,72
C	26	15	11	86,07
D	26	14	12	87,57
E	24	12	12	85,85
Total	125	65	60	M 86,31

Ils fréquentent des classes de maternelle et de première année et leur âge varie de cinq à huit ans. Le nombre total de sujets égale 249 élèves, dont 132 garçons et 117 filles. Ces élèves se répartissent à l'intérieur de 11 sous-groupes, soit six classes de maternelle et cinq classes de première année.

Pour les besoins de cette recherche, les sujets se divisent en deux groupes. Le premier groupe se compose de 125 élèves de première année, dont 65 garçons et 60 filles. L'âge de ces enfants varie entre six ans neuf mois et huit ans cinq mois avec une moyenne de sept ans trois mois.

Tableau 2

Répartition des sous-groupes de maternelle
suivant l'âge chronologique (en mois)

Groupe	N	Garçons	Filles	Age chronologique moyen (au 30 juin 1980)
F	20	7	13	73,65
G	20	9	11	74,40
H	20	15	5	73,20
I	21	11	10	73,47
J	21	13	8	73,80
K	22	12	10	74,90
Total	124	67	57	M 73,90

Le deuxième groupe comprend les élèves de maternelle au nombre de 124, dont 67 garçons et 57 filles. Leur âge se situe entre cinq ans neuf mois et six ans neuf mois avec une moyenne de six ans deux mois. Les tableaux 1 et 2 montrent la répartition des 11 sous-groupes de sujets suivant l'âge chronologique.

Comme l'objectif de l'expérience concerne un premier essai de l'épreuve et non sa normalisation, le choix des sujets ne tient pas compte du niveau socio-économique. Selon Templin (1957), cette variable importe moins dans le contrôle d'une

expérience quand cette dernière s'attache à vérifier les qualités d'un test de vocabulaire basé sur la reconnaissance des mots plutôt que sur leur production. Le niveau socio-économique apporte alors rarement une différence significative dans la performance des sujets.

Pour les fins de cette recherche donc, la seule variable retenue en regard des sujets se trouve leur degré de scolarité (maternelle et première année) avec dans une certaine mesure, le groupe d'âge s'y rattachant. Cette division des groupes suivant le niveau éducationnel permet la vérification de la validité discriminatoire de l'épreuve.

Déroulement de l'essai

Le premier essai de l'épreuve exploratoire s'effectue dans le but d'éprouver le fonctionnement pratique de son administration. Il permet également de recueillir des premiers résultats concernant la vérification de ses qualités psychométriques de validité et de fidélité.

L'expérience soumet les sujets à deux épreuves de test. Ils subissent d'abord l'épreuve exploratoire de vocabulaire et répondent ensuite aux item de vocabulaire du Test d'intelligence Lorge-Thorndike. Ce dernier instrument sert d'élément de comparaison au cours de la présentation des

résultats dans le but de vérifier la validité concourante de l'épreuve exploratoire.

Certains critères motivent le choix du sous-test de vocabulaire du Lorge-Thorndike comme épreuve concourante. D'abord, la passation de l'épreuve s'effectue de façon collective. Ensuite, elle comprend 27 item de vocabulaire répondant au niveau scolaire des sujets examinés. Les consignes et les feuilles-réponse se rapprochent sensiblement de l'épreuve exploratoire. Le test possède des preuves de fidélité et de validité acceptables avec des coefficients évalués entre 0,76 et 0,90 (Freeman, 1959; Lorge et Thorndike, 1954; Milholland, 1959; Pidgeon, 1959). Enfin, il s'utilise largement dans les écoles du Québec.

Pour tous les sujets, l'examen se déroule à l'école pendant les heures régulières. L'essai se passe à l'intérieur des groupes de classe habituels. La passation respecte ainsi les normes de rassemblement collectif adaptées pour chaque groupe d'âge. Comme le montrent les tableaux let2, les groupes de maternelle comptent en moyenne 20 élèves et les classes de première en dénombrent 25. Le cadre normal de la classe évite aussi d'imposer aux enfants un environnement non familier.

L'administration des épreuves demeure la responsabilité de trois étudiants du Cégep. Un entraînement préalable assure

la conformité de l'essai par chaque examinateur. Le choix de techniciens étrangers à la classe permet une meilleure objectivité face aux sujets. Ils ne connaissent pas les élèves, ni leurs forces scolaires et peuvent donc les traiter de façon constante. De plus, chaque examinateur administre l'épreuve à un nombre sensiblement égal d'élèves de maternelle et de première année, évitant ainsi des préjugés possibles en faveur d'un groupe éducationnel particulier.

Cependant, le professeur titulaire de la classe demeure présent pendant toute la situation de test. Par son rôle, il contribue à sécuriser les enfants. Il veille en effet au bon fonctionnement de l'expérience et s'occupe à maintenir le contrôle du groupe. Pendant la séance d'examen, il circule parmi les élèves pour vérifier si chacun suit bien l'ordre des questions mais sans les aider à répondre.

L'horaire des séances se distribue au début de la matinée et de l'après-midi. A ce moment, les élèves apparaissent plus reposés et ils ne sont pas déjà engagés dans d'autres matières scolaires. En outre, le nombre des séances diffèrent selon le niveau scolaire.

Les élèves de niveau maternelle subissent les deux épreuves en quatre séances respectives à raison d'une seule par jour. La première séance aborde les remarques explicatives

de l'expérience, les exemples, et touche les 19 premiers item de l'épreuve exploratoire. La deuxième séance couvre les item 20 à 47 et la troisième concerne les item 48 à 75. Enfin, la dernière séance vise l'administration du sous-test de vocabulaire du Lorge-Thorndike comprenant 27 item. Une séance dure environ 30 minutes, mais ne comporte aucune limite précise quant au temps alloué pour répondre à chaque item. L'examinateur recueille les cahiers de réponses des élèves après chaque séance. Chaque élève possède son propre cahier, identifié à son nom et à son degré de scolarité.

Les élèves de niveau première année montrent en général une capacité de concentration plus grande, un temps d'attention à la tâche plus long, et une habitude plus développée à passer des examens. Ils peuvent de ce fait subir les deux épreuves en trois séances. Au cours de la première séance, l'examinateur donne les explications, les exemples, et questionne les élèves sur les item 1 à 33. A la deuxième séance, il termine la première épreuve en énonçant les item 34 à 75. Pour la dernière, il procède à l'administration de l'épreuve de vocabulaire du Lorge-Thorndike. La durée de chaque séance s'échelonne sur environ 45 minutes sans limite de temps. Après chaque étape, l'examinateur récupère le cahier des élèves.

L'expérience entière de ce premier essai de l'épreuve exploratoire se déroule sur une période de neuf jours de classe compris entre le 3 juin 1980 et le 13 juin de la même année.

Chapitre III
Présentation des résultats

L'exposé des résultats présente les données obtenues à la suite du premier essai de l'épreuve exploratoire de vocabulaire. Cette présentation comprend les détails nécessaires à la vérification des différentes qualités psychométriques étudiées soit la validité de contenu, la validité concourante, la validité discriminatoire et enfin, la fidélité. Pour chacun de ces points, ce chapitre aborde la méthode d'analyse et les résultats obtenus.

La correction de l'épreuve, le processus d'analyse d'item et le calcul de la fidélité s'effectuent par un traitement d'informatique¹ suivant le programme SPSS. (Nie et al., 1975) Les formules statistiques habituelles de corrélation et d'épreuves de signification (Dayhaw, 1969) permettent l'analyse de la validité concourante et de la validité discriminatoire.

La validité de contenu

La validité de contenu d'un instrument assure que les situations inscrites dans les item mesurent bien une performance présente chez l'individu. Ainsi, l'épreuve exploratoire en

¹Il convient de remercier Mme Lise Gauthier-Hould du département de l'informatique de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour l'excellence de sa collaboration.

élaboration veut répondre aux besoins des professeurs de maternelle et de première année désirant évaluer la compréhension du vocabulaire chez leurs élèves. Pour ce faire, l'instrument doit effectivement contenir des item de vocabulaire propres à ces niveaux éducationnels.

Trois étapes différentes permettent de vérifier si la formule initiale de l'épreuve exploratoire possède des preuves de validité de contenu. Dans un premier temps, les item rédigés sont soumis au jugement des spécialistes, puis subissent le processus d'analyse d'item (Vachon 1979). Enfin, la racine carré du coefficient de fidélité donne une représentation quantitative de la validité de contenu (Adams, 1966).

Le jugement des spécialistes

Pour s'assurer de la validité de contenu des item de vocabulaire proposés dans l'E.E.V.I., des spécialistes en la matière jugent la représentativité de l'instrument en fonction de ces objectifs mesurés. L'équipe des spécialistes choisis comprend neuf personnes de différentes professions: deux psychologues scolaires, deux professeurs de maternelle, deux professeurs de première année, un conseiller pédagogique, un orthopédaogue et un orthophoniste en milieu scolaire¹.

¹Il convient de remercier les spécialistes concernés de la Commission Scolaire de Victoriaville et de la Commission Scolaire Régionale des Bois-Francs pour leur précieuse collaboration à cette recherche.

Tous possèdent des connaissances spécifiques dans le domaine.

Ces experts émettent une opinion qualitative sur les item à choisir. Leur jugement porte d'abord sur l'adéquation entre les item et le niveau éducationnel des élèves. De leur avis, les mots sélectionnés se montrent à la portée des enfants de cet âge. Ensuite, ils étudient la technique de construction des item à l'intérieur du cahier de l'élève. Selon eux, l'utilisation des images permet effectivement d'évaluer la connaissance des mots chez l'enfant.

Pour renforcer l'opinion des experts sur le contenu des 75 item retenus, la liste québécoise de vocabulaire oral de Préfontaine (1968) sert d'élément de comparaison. Comme l'indique l'appendice D, tous les mots du E.E.V.l apparaissent dans cette liste avec une fréquence d'utilisation acceptable d'au moins quatre. Le contenu de ces item aborde donc adéquatement les mots en usage dans le vocabulaire oral des enfants âgés entre cinq et huit ans.

L'analyse d'item

Les sujets de l'expérimentation répondent aux 75 item approuvés par l'expertise. A la suite de ce premier essai, le processus d'analyse d'item s'effectue au moyen de l'ordinateur. Cette analyse permet la sélection des item à conserver. Ceux-ci possèdent les caractéristiques suivantes:

un degré de difficulté acceptable et un pouvoir discriminateur entre les élèves forts et faibles.

A. Degré de difficulté

Pour chaque item, le degré de difficulté se calcule à partir de la formule $D=Sb/Nt$ où D est l'indice de difficulté exprimé en pourcentage, Sb le nombre de sujets ayant réussi l'item et Nt le nombre total de répondants à l'épreuve. Les item conservés à la suite de cette analyse possèdent un degré de difficulté se situant entre 15% et 85% de réussite. Le tableau 3 énumère les item ainsi retenus: ils sont au nombre de 37. Les autres subissent le rejet pour deux raisons. D'abord, 37 item se montrent trop faciles car plus de 85% des élèves les réussissent. Au contraire, la majorité des répondants échouent à l'item 11 révélant dans ce cas un niveau de difficulté trop élevé. L'appendice E détaille les degrés de difficulté de chacun des item.

B. Le pouvoir discriminateur

La prochaine étape étudie si les 37 item retenus précédemment possèdent la capacité de discriminer entre les élèves forts et faibles. Pour ce faire, le groupe total des répondants se divise en deux catégories situées de chaque côté de la médiane (Adkins-Wood, 1961). Les élèves qui obtiennent une note supérieure à la médiane composent le sous-groupe des forts. Le sous-groupe des faibles réunit ceux dont la

Tableau 3

Enumération des item selon le degré de difficulté

Item accepté $D \geq 15\%$ et $D \leq 85\%$	Item rejeté $D < 15\%$	Item rejeté $D > 85\%$
1, 5, 9, 10, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 31, 32, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 50, 52, 56, 57, 58, 61, 64, 66, 68, 69, 72	11	2, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 17, 23, 26, 38, 30, 33, 34, 38, 39, 45, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 55, 59, 60, 62, 63, 65, 67, 70, 71, 73, 74, 75
Total= 37 item	Total= 1 item	Total= 37 item

note se trouve inférieure au score médian. L'item possède un pouvoir discriminateur s'il rencontre les deux critères suivants (Vachon, 1979). D'abord, un plus grand nombre de sujets appartenant au groupe supérieur choisissent la réponse correcte. Ensuite, au moins deux des distracteurs réussissent à piéger un plus grand nombre de sujets dans le groupe inférieur à la médiane. Si un nombre égal de répondants apparaît dans les deux sous-groupes, soit sous la réponse exacte, soit sous plus d'un distracteur, l'item est rejeté. Cette analyse demande l'élimination de trois nouveaux item, soit les questions 20, 27 et 36. Finalement, 34 item respectent les critères de

sélection. Ils forment l'épreuve exploratoire de vocabulaire deuxième version, maintenant nommée l'E.E.V.2 suivant ses initiales. Le tableau 4 énumère les item acceptés et refusés en fonction de leur pouvoir discriminateur et l'appendice F décrit toutes les données du processus.

La racine carré du coefficient de fidélité

Une quantification de la validité de contenu peut s'obtenir en extrayant la racine carrée du coefficient de fidélité. En se servant du coefficient établi à l'aide de la formule du Kuder-Richardson, la racine carrée donne un résultat de 0,86 pour les variables conservées à la suite de l'analyse d'item. Cet indice présente le peu d'erreur possible existant entre les scores empiriques observés au cours de l'essai du E.E.V.2 et les scores réels anticipés dans la population. L'association se révèle très étroite et renforce la validité de contenu.

La validité concourante

La validité concourante est une validité empirique vérifiée au moyen d'un coefficient de corrélation entre l'épreuve exploratoire et un critère valide. Comme ce critère peut prendre la forme d'un autre test mesurant des habiletés semblables, le choix du sous-test de vocabulaire du Test d'Intelligence Lorge-Thorndike apparaît pertinent.

Tableau 4

Enumération des item en fonction
de leur pouvoir discriminateur

Item acceptés (seconde sélection)	Item rejetés (seconde sélection)
1, 5, 9, 10, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 29, 31, 32, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 50, 52, 56, 57, 58, 61, 64, 66, 68, 69, 72	20, 27, 36
Total = 34 item	Total = 3 item

Le coefficient de corrélation atteint 0,71 entre l'E.E.V.I contenant 75 item et ce sous-test du Lorge-Thorndike. La variance vraie commune se trouve alors à 50%, la variance d'erreur à 19%, pour un résultat de 69% de variance expliquée. En divisant le groupe de répondants selon leur niveau éducatif, le taux de relation entre ces deux mêmes variables s'élève quelque peu. Ainsi, le coefficient de corrélation égale 0,79 entre les résultats des élèves de première année aux deux épreuves. Il se retrouve à 0,72 entre les résultats des élèves de maternelle.

Dans le cas de deux épreuves semblables, un indice de validité concourante acceptable se situe au seuil de 0,75

Tableau 5

Coefficients de corrélation obtenus entre l'E.E.V.1
et le sous-test de vocabulaire du Lorge-Thorndike

Groupe	r de Pearson	Variance commune
Première année	0,79	62%
Maternelle	0,72	52%
Groupe total	0,71	50%

(Vachon, 1979) expliquant alors 55% de variance commune.

Ces premiers résultats se trouvent donc légèrement en-dessous de la limite théorique d'acceptation.

Cependant, le calcul de la corrélation diminue beaucoup en l'appliquant aux item sélectionnés à la suite de l'analyse d'item. En effet, le coefficient de corrélation baisse à 0,39 entre les 34 item retenus du E.E.V.2 et le sous-test du Lorge-Thorndike. Le pourcentage de variance d'erreur augmente à 27% pour un résultat de 42% de variance expliquée. Cette dernière se retrouve donc bien en deçà du seuil acceptable de 55%. Chez les élèves de première année, le coefficient de corrélation égale 0,34 et chez les élèves de maternelle, il ne dépasse pas 0,30.

Après l'élimination des item trop faciles ou trop

Tableau 6

Coefficients de corrélation obtenus entre l'E.E.V.2 et le sous-test de vocabulaire du Lorge-Thorndike

Groupe	r de Pearson	Variance commune
Première année	0,34	11,5%
Maternelle	0,30	9 %
Groupe total	0,39	15 %

difficiles et après l'amélioration du pouvoir discriminateur du E.E.V.1, le taux de relation entre l'épreuve exploratoire et le sous-test de vocabulaire du Lorge-Thorndike se révèle donc moindrement élevé. Il n'apporte pas de preuve de validité concourante entre les deux instruments. Les tableaux 5 et 6 présentent de façon schématique tous les coefficients obtenus. Les scores individuels des élèves aux trois épreuves ainsi que les moyennes générales de groupe figurent à l'appendice G.

La validité discriminatoire

La validité discriminatoire se qualifie comme une validité logique. Elle se définit souvent chez certains auteurs, notamment Cronbach (1970), comme une méthode de vérification de la validité de construit par l'étude des différences

Tableau 7

Test de différence de moyennes pour l'E.E.V.L

Groupe	N	Moyenne	Valeur de t	Degré de liberté	T critère	Seuil de confiance
Première année	125	59,75	4,42	247	3,291	0,001
Maternelle	124	55,50				

entre les groupes. Dans un test de rendement mesurant la compréhension du vocabulaire, semblable à celui présenté par l'épreuve exploratoire, la validité discriminatoire se vérifie en déduisant certaines hypothèses basées sur les théories d'acquisition du vocabulaire.

Ainsi, les recherches de Calfee (1970) et de Dupuy (1974) démontrent que l'étendue du vocabulaire se situe en étroite corrélation avec le niveau d'âge de l'enfant ($r = 0,77$) et également avec son niveau éducationnel ($r = 0,80$). Par déduction, un test de vocabulaire, ou son épreuve exploratoire, devrait se montrer discriminatoire entre les élèves de groupes d'âge ou de groupes éducationnels différents.

Dans la situation présente, l'hypothèse émise veut que la moyenne du groupe de première année obtienne un score significativement plus élevé que la moyenne du groupe de maternelle.

Tableau 8

Test de différence de moyennes pour l'E.E.V.2

Groupe	N	Moyenne	Valeur de t	Degré de liberté	T critère	Seuil de confiance
Première année	125	22,8				
Maternelle	124	19,99	4,79	247	3,291	0,001

Les épreuves suivantes de différence significative entre les deux moyennes montrent les résultats obtenus à la suite de l'expérience. Elles s'effectuent à l'aide d'un test t propre aux échantillons indépendants.

pour l'E.E.V.1, la différence se chiffre à 4,25 entre la moyenne des élèves de première année et la moyenne des élèves de maternelle. La valeur de t correspondant à un degré de liberté de 247 ($n-2$) s'établit alors à 4,42. Comme l'indique le tableau 7, la différence entre les deux groupes dépasse le seuil de signification fixé à 0,001. Le hasard influence donc cette différence de moyennes dans une proportion très minime, soit moins d'une chance sur 1 000.

Après l'analyse d'item, la différence entre les deux moyennes diminue à 2,81 sur 34 item. La valeur de t s'élève à ce moment à 4,79 pour un degré de liberté de 247. La différence

entre le groupe de première année et de maternelle demeure ainsi significative avec moins d'une chance sur 1 000 qu'elle soit attribuable au hasard. En effet, le tableau 8 montre que la valeur de t dépasse le critère correspondant au seuil de confiance de 0,001.

Ces résultats confirment l'hypothèse émise voulant que les élèves de première année fournissent une performance significativement meilleure que les élèves de maternelle. L'épreuve exploratoire de vocabulaire possède donc de bons indices de validité de construit par sa qualité discriminatoire entre des groupes éducationnels différents.

La fidélité

La fidélité d'un test constitue une qualité psychométrique donnant un indice de la précision du test. En terme statistique, le coefficient de fidélité se définit comme étant le rapport de la variance vraie sur la variance totale ou encore, la proportion de la variance totale qui reflète la variance vraie.

Dans cette présentation des résultats, la méthode de consistance interne sert à l'estimation de la fidélité de l'épreuve exploratoire. Cette méthode s'avère pratique pour une première vérification de cette qualité dans le cas d'un test en phase d'élaboration. Elle n'oblige pas l'administration de plusieurs tests,

ni la répétition de plusieurs essais du même test. Elle confronte le test avec lui-même.

En utilisant la méthode de consistance interne, un coefficient de fidélité peut d'abord s'obtenir en calculant le coefficient de corrélation existant entre les deux moitiés de l'épreuve. Une moitié représente le total des item pairs. Elle est mise en relation avec l'autre moitié composée du total des item impairs. Cependant, le coefficient de corrélation ainsi calculé donne une estimation de la fidélité représentative de la moitié de l'épreuve seulement et non de sa totalité. La formule de Spearman-Brown permet de corriger ce résultat. Elle indique la relation existant entre la longueur de l'épreuve (nombre d'item), puis la fidélité estimée entre ses deux moitiés.

Pour les 75 item du E.E.V.1, le calcul du Spearman-Brown fournit un coefficient de fidélité égal à 0,83 reflétant 83% de variance vraie commune avec 17% de variance d'erreur. Après l'épuration des item, le coefficient de fidélité du E.E.V.2 se retrouve à 0,70 avec une proportion de variance vraie commune égale à 70% et de variance d'erreur atteignant 30% (Asselin et Trépanier).¹

La formule du Kuder-Ridchardson produit également

¹R. Asselin, G. Trépanier (1976). Mesure 111, U.Q.T.R. cours no 533-511. Document inédit.

Tableau 9

Coefficients de fidélité (rtt)

	Nombre d'item	Kuder-Ridchardson	Spearman-Brown
E.E.V.1	75	0,81	0,83
E.E.V.2	34	0,73	0,70

un coefficient de fidélité reflétant la consistance interne de l'épreuve. Ce coefficient représente la moyenne de toutes les estimations différentes qu'il serait possible d'évaluer par la méthode des deux moitiés en effectuant toutes les coupures probables. Le Kuder-Ridchardson s'annonce donc comme un coefficient moyen de fidélité. Par conséquent, il se montre plus sûr. Dans la situation présente, comme les degrés de difficulté de l'épreuve exploratoire diffèrent pour chacun des item, la formule du K.R.20 devient utile.

Les coefficients de fidélité obtenus à l'aide de cette formule se schématisent au tableau 9. Le coefficient K.R. égale 0,81 dans le cas du E.E.V.1, représentant 81% de variance vraie commune et 19% de variance d'erreur. Après l'analyse d'item, les 34 item du E.E.V.2 se retrouvent avec un coefficient de fidélité estimé à 0,73. Ce dernier résultat

révèle 73% de variance vraie commune avec une proportion de 27% de variance d'erreur (Asselin et Trépanier)¹.

Comme l'épuoration des item complète une première étape dans l'élaboration de l'épreuve, l'E.E.V.2 devient une formule d'évaluation améliorée. Donc, le coefficient r_{tt} égal à 0,73 reflète d'une manière plus juste la fidélité actuelle de l'épreuve exploratoire de vocabulaire.

¹R. Asselin, G. Trépanier (1976). Measure_111, U.Q.T.R. cours no 533-511. Document inédit.

Chapitre IV

Discussion des résultats

La discussion des résultats s'attache à interpréter la valeur des différentes qualités psychométriques étudiées pour l'épreuve exploratoire de vocabulaire. Elle porte sur les facteurs pouvant influencer les données obtenues. Pour chaque type de validité et pour la fidélité, les résultats sont mis en relation avec des éléments énoncés préalablement dans le contexte théorique ou confrontés avec les conditions de l'expérimentation. S'il y a lieu, le contenu de cette discussion suggère des moyens d'améliorer cette première formule de l'épreuve exploratoire.

La validité de contenu

Dans un premier temps, les résultats relatifs à la validité de contenu montrent que la sélection des item de l'épreuve exploratoire comporte des mots à la portée des élèves de maternelle et de première année. Cette observation relève du jugement des spécialistes choisis pour établir l'expertise du contenu des item.

L'équipe des experts consultés se compose de différents corps professionnels connexes au domaine de l'apprentissage scolaire. L'avantage du recours à un tel éventail

de spécialistes réside surtout dans l'apport particulier de connaissances spécifiques amenées par chacune des professions. En effet, chaque type de spécialisations concernées se trouve en mesure de juger les item de vocabulaire selon les approches propres à sa technique: la valeur diagnostique des mots, leur importance dans l'apprentissage ou leur qualité fonctionnelle chez les enfants de cet âge.

Le jugement global d'adéquation des item repose donc sur des éléments de complémentarité. En même temps, il évite les biais susceptibles d'apparaître à partir d'une seule école de pensée rattachée à une formation professionnelle particulière.

D'autre part, l'opinion des experts sur la qualité des item se trouve renforcée par la liste de vocabulaire oral de Préfontaine. Comme cette liste se base sur la fréquence d'utilisation des mots chez les enfants de cinq à huit ans, le fait que les item sélectionnés y figurent en totalité apporte un autre indice à l'appui de la représentativité de l'instrument.

Cependant, les mots contenus à l'intérieur de cette liste concernent la dimension de production de vocabulaire. Pour sa part, l'épreuve exploratoire s'intéresse à l'aspect réceptif du vocabulaire soit, la compréhension. Alors, la relation existant entre les fréquences d'utilisation des

mots et leur contenu de difficulté à l'intérieur de l'instrument peut présenter des différences. En effet, selon Templin (1957), l'étendue du vocabulaire compris par l'enfant dépasse l'étendue du vocabulaire parlé.

En outre, l'équipe d'experts émet également l'opinion que la technique d'évaluation du vocabulaire au moyen de l'image s'avère efficace. Ils réaffirment ici le pouvoir de représentation chez l'enfant. En choisissant une image adéquate, l'élève prouve sa capacité d'établir la relation existant entre un mot et sa représentation. A ce moment, l'examineur peut évaluer la compréhension du mot ou mieux, la compréhension de sa signification.

Cependant, des membres chargés de l'expertise remarquent une certaine différence dans la valeur de cette liaison mot-image pour plusieurs item. Ainsi, cette correspondance se fait de façon plus directe pour des item possédant un aspect très concret, de niveau descriptif ou fonctionnel. L'item 12, par exemple, montre l'image d'un sabot de façon très descriptive. De même, l'item 68 représente avec peu de doute l'action de remorquer une voiture. Par contre, d'autres item font appel à une plus grande capacité d'abstraction chez l'élève malgré la représentation visuelle disponible. Ainsi, le premier item illustre bien un voyageur, mais il demande à l'élève qui choisit

la réponse exacte de se référer à une conception plus abstraite de l'image mentale rattachée au voyageur. Ce phénomène se répète également dans le cas du verbe "observer" illustré à l'item 57. Comme le font mention les données des appendices E et F, les item concrets cités en exemple s'accompagnent d'ailleurs d'un indice de difficulté plus faible que les item moins concrets et ce, pour une fréquence d'utilisation égale.

Ces dernières remarques ne diminuent en rien la validité de contenu de l'épreuve exploratoire. Au contraire, les différentes valences présentes dans les combinaisons mots-images permettent une certaine analyse qualitative du vocabulaire de l'enfant. En cela, elles contribuent à pallier les limites de l'instrument qui ne peut évaluer que le vocabulaire réceptif de l'élève.

Dans une deuxième étape, des informations concernant la validité de contenu ressortent du processus d'analyse d'item. Les caractéristiques du degré de difficulté et du pouvoir discriminateur amènent les principaux éléments de discussion.

Le calcul des degrés de difficulté vient renforcer la validité de contenu car il guide la sélection des item en fonction d'un pourcentage acceptable de réussite chez les élèves. A cause du niveau de difficulté, l'analyse d'item requiert

l'élimination de la moitié de la banque initiale du E.E.V.l.

L'examen de ces résultats révèle que ces item se montrent trop faciles pour la population soumise à l'essai. Cet état de fait peut s'expliquer de différentes façons.

D'abord, la question posée aux spécialistes les invite à évaluer si les mots choisis pour former l'E.E.V.l se trouvent à la portée des enfants de maternelle et de première année. En y répondant, les experts deviennent en mesure d'éliminer les mots trop difficiles pour les enfants de cet âge. Par contre, étant donné les consignes, ils n'écartent pas les mots trop faciles, lesquels subsistent toujours évidemment au niveau de connaissance des élèves concernés.

Le même problème se pose en effectuant la comparaison des item avec l'échelle de vocabulaire de Préfontaine. Les mots inaccessibles aux discours des enfants de cinq et huit ans ne figurent pas sur cette liste. Or, tous les mots du E.E.V.l s'y inscrivent. Ainsi, l'écart existant entre l'étendue du vocabulaire compris et parlé, quant au niveau de difficulté, permet de discerner moins clairement les mots trop faciles pour la compréhension. En effet, ceux-ci s'incluent tout de même dans la liste de Préfontaine.

En ce sens, la liste de Préfontaine devient une aide précieuse pour éviter de choisir des item trop difficiles.

Par contre, elle s'emploie moins bien au dépistage des mots trop faciles. Comme l'affirme Delacroix (1934), la compréhension des mots de vocabulaire précède souvent leur élocution. Alors, l'épreuve exploratoire, en évaluant le vocabulaire réceptif, peut certainement mesurer chez l'enfant la connaissance de mots situés en-deçà du seuil de fréquence accepté par Préfontaine dans l'élaboration de sa liste. Ainsi, des mots à fréquence d'utilisation élevée, inclus dans une liste de vocabulaire oral des enfants de neuf à douze ans par exemple, deviendraient sans doute utiles à la rédaction de nouveaux item possédant un degré de difficulté acceptable.

La méthode de rédaction des item peut elle aussi influencer la trop grande facilité du E.E.V.l. Les mots à évaluer s'inscrivent dans le contexte d'une phrase et cette formule facilite l'association entre le mot et sa signification. Dans la situation présente, ce contexte significatif devient possiblement trop facilitant pour un instrument qui évalue le vocabulaire réceptif de l'élève. Il permettrait sans doute de mesurer des mots plus difficiles. D'autre part, l'absence de ce contexte, venant préciser la signification du mot, conduirait probablement au maintien de plusieurs des item éliminés à cause de leur facilité.

Une autre explication possible concerne le moment de l'année choisi pour l'expérimentation. Celui-ci contribue sans

doute à éléver la performance des sujets. En effet, l'essai se déroule au mois de juin, soit à la fin de l'année scolaire. A ce moment, les élèves du premier groupe achèvent leur première année, complétant ainsi les acquisitions de ce niveau éducatif. Ils deviennent alors des aspirants à une classe de deuxième année et peuvent déjà se qualifier comme tels. Le même phénomène prévaut dans le cas des élèves de maternelle. La classification des sujets ne correspond donc plus de façon aussi réelle à celle initialement désirée. Les répondants possèdent les acquisitions terminales de leur niveau scolaire et ces dernières peuvent favoriser l'affaiblissement des degrés de difficulté.

En dernier lieu, les item trop faciles du E.E.V.I apparaissent éventuellement comme tels uniquement pour les sujets soumis à l'expérience. En effet, les niveaux socio-culturel et intellectuel ne constituent pas des variables contrôlées dans l'essai. Ceci influence peut-être davantage que prévu les résultats fournis par la performance des élèves. En supposant par exemple que plus de la moitié des répondants se classent dans une échelle supérieure relativement à ces deux variables, l'attente de l'examinateur anticiperait des résultats reflétant une haute performance chez ces élèves. Une stratification de la population expérimentale demeure une démarche considérable dans le cas du premier essai d'une épreuve dans sa phase exploratoire. Dans un second essai cependant, elle favoriserait

une meilleure connaissance du phénomène de facilité constaté d'après les résultats.

L'analyse du pouvoir discriminateur amène l'élimination de trois autres item du E.E.V.1. Ceux-ci diminuent la représentativité de l'instrument car ils ne s'orientent pas dans le même sens que l'épreuve entière. En effet, les élèves possédant un score global élevé réussissent en général mieux à chacun des item conservés. De même, les élèves faibles répondent de façon erronée à chaque item dans une proportion plus grande. Or, pour les trois item éliminés, les répondants réagissent contrairement à cette attente.

Ainsi, l'item 20 ne discrimine pas entre les élèves forts et faibles. L'examen des choix effectués par les sujets révèle une ambiguïté entre le principal distracteur et la réponse correcte. Le premier réussit à piéger davantage de sujets appartenant au groupe des élèves forts, supérieurs à la médiane. La réponse correcte pour sa part rassemble un nombre égal de répondants du groupe supérieur et du groupe inférieur. Les dessins correspondant à ces deux choix contribuent sans doute à créer cette ambiguïté. En effet, la nuance figurative apparaît plutôt faible entre le concept "poignet" et le concept "poing". Dans le même sens, le rapprochement phonétique entre les deux mots joue également dans l'efficacité trop grande du distracteur.

Dans le cas des item 27 et 36, les réponses correctes se comportent comme des distracteurs, les élèves du groupe inférieur à la médiane optant davantage pour celles-ci.

De plus, la qualité de ces item s'affaiblit également du côté de deux distracteurs. Ceux-ci réussissent à piéger un nombre supérieur d'élèves classés forts, ou dans un autre cas, un nombre égal de répondants dans les deux groupes. Ces distracteurs ne se montrent donc pas fonctionnels et entraînent le rejet des item.

Par contre, les item comportant un seul distracteur non fonctionnel conservent tout de même des critères d'admissibilité. Dans ce cas, le distracteur inacceptable se remplace aisément sans nécessiter beaucoup de temps ni de recherche ou encore, il peut tout simplement être retiré. Le problème se complique cependant dans le cas où la réponse correcte ne s'oriente pas dans le sens du test entier. Comme elle touche directement le mot-cible à évaluer, l'item devient alors inutile.

L'analyse du pouvoir discriminateur permet donc la conservation de 34 item. La formule ainsi modifiée du E.E.V.2 se trouve améliorée car tous les item discriminent bien entre les élèves forts et faibles. Comme le groupe de première année possède un nombre de sujets égal à celui de la maternelle, ce résultat ne peut se biaiser. Cette qualité deviendrait

en effet factice en présence d'un nombre plus élevé d'enfants en classe de première. Car dans une telle situation, la probabilité d'obtenir plus de répondants au niveau du groupe supérieur à la médiane surviendrait à chaque item en faveur de la réponse exacte.

Cette épreuve exploratoire pour l'évaluation du vocabulaire possède donc de bonnes qualités de validité de contenu. Elles se quantifient d'ailleurs par l'indice obtenu par la racine carrée du coefficient de fidélité. Ce dernier mesure l'étroite association qui existe entre les résultats de l'essai et l'application équivalente au niveau de la population. En ce sens, il renforce le jugement des spécialistes affirmant ses qualités de représentativité et l'analyse d'item certifiant le niveau de difficulté homogène et le pouvoir de discrimination.

La validité concourante

Les résultats de la validité concourante s'interprètent à partir des coefficients de corrélation obtenus entre l'épreuve exploratoire et le sous-test de vocabulaire du Lorge-Thorndike. La corrélation atteint un niveau acceptable dans le cas du E.E.V.1, mais elle devient très faible pour l'E.E.V.2.

Comme le démontre l'étude des degrés de difficulté,

l'E.E.V.1 contient 37 item jugés trop faciles soit la moitié de l'épreuve entière. Avant l'élimination de ces item donc, des indices de validité concourante apparaissent avec le sous-test du Lorge-Thorndike. L'épuration des item trop faciles améliore l'homogénéité des degrés de difficulté du E.E.V.2 mais par contre, elle entraîne l'annulation de la relation concourante.

Cette observation suggère la constatation suivante: le sous-test de vocabulaire du Lorge-Thorndike s'avère trop facile pour les sujets de l'expérimentation. Le fait que la corrélation s'élève davantage pour le groupe d'élèves de première année, considéré plus fort, renforce cette observation.

Les moyennes obtenues par le groupe à chacune des épreuves éclairent aussi ces mesures corrélatives. Comme l'indique l'appendice G, la moyenne du groupe égale 76,8% dans le cas du E.E.V.1, elle baisse à 62,9% pour l'E.E.V.2. Or, la moyenne de groupe atteint 80,1% pour le sous-test de vocabulaire du Lorge-Thorndike. Elle reflète ainsi la trop grande facilité de cette épreuve pour la population soumise à l'essai.

Des facteurs mentionnés auparavant dans l'explication des degrés de difficulté trop faciles du E.E.V.1 peuvent sans doute se répéter ici dans l'interprétation des scores trop élevés au sous-test du Lorge-Thorndike. Les variables non

contrôlées des niveaux socio-culturel et intellectuel ainsi que le moment de l'année choisi pour la passation influencent possiblement la performance des élèves au Lorge-Thorndike et contribuent à l'augmenter.

L'ordre de passation des épreuves peut également expliquer le succès des élèves. En effet, dans les conditions expérimentales, le sous-test de vocabulaire du Lorge-Thorndike s'administre toujours en dernier lieu. À ce moment, les sujets possèdent une plus grande habitude à répondre aux modalités du test. Un effet d'entraînement à la tâche risque de se produire, amenant un meilleur taux de réussite chez les élèves.

Le choix même de ce sous-test comme épreuve concourante demeure discutable. En effet, le grand usage du Lorge-Thorndike dans les écoles n'assure pas sa validité actuelle. Cet instrument date de 1954 et rien ne prouve que le contenu de ses item reflète encore le vocabulaire des enfants d'aujourd'hui. Une nouvelle étude de ses qualités psychométriques fournit des indications sur l'avantage éventuel de procéder à sa révision. De plus, les études de validation du Lorge-Thorndike concernent la version originale. Elles ne fournissent aucune donnée propre à la version française du test. Ses qualités psychométriques ne résistent peut-être pas à la traduction.

La trop grande facilité du Lorge-Thorndike ne permet pas de mesurer une concomitance valable entre les deux épreuves expérimentales. Pour les besoins de l'expérimentation, le choix d'isoler le sous-test de vocabulaire de l'épreuve globale du Lorge-Thorndike se conçoit aisément. L'inventaire des tests collectifs mesurant le vocabulaire des enfants de cet âge ne montre pas l'existence d'un test assurément valide comparable à l'épreuve exploratoire. Seul le sous-test de vocabulaire du Lorge-Thorndike s'y rapproche suffisamment par sa forme et par son usage. Cependant, il ne constitue qu'une partie d'un test global d'habileté mentale et non un test de vocabulaire en soi. De plus, les constatations remarquées à partir des résultats obtenus à la suite de l'essai pourraient mettre en doute sa validité.

D'autres avenues s'offrent pour vérifier la validité concourante de l'épreuve exploratoire de vocabulaire. En effet, l'intelligence et l'apprentissage de la lecture se révèlent des variables étroitement associées à la compréhension du vocabulaire. Ainsi, dans une étude ultérieure, la recherche d'indices de validité concourante pourra s'effectuer au moyen d'un test récent de lecture ou d'habileté verbale.

La validité discriminatoire

Les résultats du test t de signification portent sur

les moyennes des groupes de première année et de maternelle aux deux versions de l'épreuve exploratoire. Ils démontrent l'existence d'une différence significative entre les deux groupes. En ce sens, ils s'accordent avec les recherches affirmant que l'étendue du vocabulaire de l'enfant augmente avec son niveau éducationnel.

Les conditions expérimentales conduisant à ce résultat respectent des facteurs de contrôle satisfaisants. Elles évitent des biais pouvant avantager la performance des élèves de première année et conséquemment leur moyenne de groupe. En effet, la capacité de concentration des élèves de maternelle dure en général moins longtemps comparativement à leurs pairs plus âgés. L'expérimentation tient compte de cet élément et diminue les périodes temporelles d'examen dans les classes de maternelle. La méthode même d'examen, utilisant des dessins comme choix de réponses, n'handicape pas les enfants de maternelle ne sachant pas lire. En même temps, elle contribue à maintenir leur intérêt à la tâche.

Le déroulement de l'essai satisfait lui aussi à des critères assurant l'objectivité nécessaire à la vérification de la validité discriminatoire. L'épreuve s'administre à des groupes de classe dont le nombre de participants répond à des normes de regroupement collectif adaptées pour chaque niveau d'âge. Le choix d'un nombre restreint d'examinateurs entraînés

favorise un mode de passation uniforme. Etant étrangers à la classe, ceux-ci ignorent les capacités individuelles des élèves et ne peuvent donc pas influencer la performance de l'un ou l'autre des sujets.

Les résultats de la validité discriminatoire se montrent moins sensibles aux facteurs facilitant la réussite des sujets. Même si les niveaux socio-culturel et intellectuel des élèves se révélaient trop élevés par exemple, le niveau éducationnel des enfants soumis à l'essai présenterait toujours le même écart. Ce dernier demeure également malgré la période d'expérimentation coïncidant avec des acquisitions maximales sur le plan des apprentissages. Ces variables non contrôlées deviennent donc des constantes pour chaque groupe de sujets et conséquemment, leur influence possible s'annule n'affectant pas la différence significative entre les moyennes de groupe.

L'âge des sujets ne semble pas non plus exercer d'action sur la différence entre les moyennes. A cet égard, les enfants les plus âgés du groupe de maternelle possèdent un âge chronologique équivalent à celui des élèves les plus jeunes du groupe de première année. Cependant, d'après les résultats, les acquisitions de ces sujets sur le plan du vocabulaire restent différentes. Elles reflètent non pas leur niveau d'âge, mais bien leur niveau éducationnel.

En définitive, toutes les considérations discutées

renforcent la fiabilité des résultats au niveau de la validité discriminatoire. L'épreuve exploratoire rend la distinction possible entre des groupes éducationnels différents. Selon Vachon (1979), cette qualité demeure toujours importante dans un test.

La fidélité

Les coefficients de fidélité obtenus résultent de l'application des formules de Spearman-Brown et de Kuder-Richardson 20. Comme la dernière formule assure un coefficient plus juste, la discussion des résultats de fidélité s'intéresse seulement aux valeurs présentées par le K.R.20.

Les coefficients de fidélité accordent de meilleurs indices de précision au E.E.V.1 contenant 75 item qu'à la formule améliorée du E.E.V.2. La précision de l'épreuve n'augmente donc pas avec la qualité de ces item. Toutefois, ce résultat ne s'oppose pas à la notion de fidélité. En effet, la fidélité d'un instrument s'élève avec le nombre des item contenus dans sa formulation (Vachon, 1979). Or, la sélection des item du E.E.V.2 réduit de moitié la banque initiale de l'épreuve.

Le grand nombre de questions éliminées à la suite du processus d'analyse d'item explique donc facilement cette baisse au niveau de la précision. Ce résultat montre que la recherche de nouveaux mots pour augmenter le nombre des item deviendrait

profitable. Ou encore, un second essai du E.E.V.1 sur une population mieux stratifiée quant aux variables de niveaux socio-culturel et intellectuel permettrait peut-être de conserver certains mots apparus trop faciles lors du premier essai.

Garrett (1966) propose une formule mathématique qui permet d'estimer la valeur d'un coefficient de fidélité en se figurant une augmentation du nombre d'item. En doublant le nombre d'item du E.E.V.2, l'application de cette formule donne un coefficient égal à 0,85. Cette valeur se montre supérieure au résultat obtenu pour l'E.E.V.1 et elle se rapproche beaucoup du coefficient de 0,90 idéalement espéré (Vachon, 1979) par la méthode de consistance interne.

Par ailleurs, le calcul du coefficient de fidélité à l'aide du Kuder-Ridchardson répond surtout aux besoins d'exploration de cette recherche. En effet, cette méthode de vérification n'assure pas le coefficient de fidélité le plus représentatif. Elle ne permet pas d'évaluer l'effet de la variation dans le temps sur la précision de l'épreuve car l'expérimentation s'effectue sur une courte période. De plus, l'administration de formes parallèles d'un même test à un même groupe maximise la valeur d'un coefficient de fidélité et devient une méthode plus sûre.

En ce sens, la suggestion antérieure à l'effet de

tenter l'addition de nouveaux item à l'épreuve exploratoire favoriserait également la construction de ces deux formes parallèles. Le calcul de leur corrélation présenterait un estimé de fidélité plus valable. Pour l'instant, le coefficient de 0,73 obtenu en phase exploratoire, suite au premier essai, permet d'anticiper une bonne précision de l'instrument après l'amélioration de sa formule et la vérification de nouveaux essais.

Résumé et conclusion

La présente étude appartient au vaste champ de la mesure en psychologie et en éducation. Elle s'intéresse plus particulièrement à la recherche d'un mode collectif pour l'évaluation d'une aptitude spécifique, soit le vocabulaire. En ce sens, cette recherche vise deux principaux objectifs. D'abord, elle donne lieu à la construction d'une épreuve exploratoire de vocabulaire, applicable à des groupes d'élèves de maternelle et de première année. Puis, elle procède à la vérification de ses qualités psychométriques suite à un premier essai. Les pages suivantes résument les principales étapes de la démarche et présentent les conclusions de l'expérience.

Résumé de la recherche

Le chapitre premier contient la documentation sur laquelle se fonde cette étude. Il situe le rationnel et la nécessité d'un instrument de mesure de vocabulaire. Dans cette visée, ce contexte théorique et expérimental fournit les bases de travail utilisées dans l'élaboration et l'essai de l'épreuve. Les principaux éléments retenus concernent différents aspects du vocabulaire.

D'abord, l'apprentissage des significations se trouve

étroitement lié au pouvoir de représentation chez l'enfant. Son vocabulaire s'enrichit en associant des mots aux objets correspondants, aux actions et aux situations. Au cours de ce développement, la compréhension des mots précède leur production et se définit par un vocabulaire dit réceptif. Ce dernier représente le type de vocabulaire retenu dans l'instrument d'évaluation étudié. Un autre volet illustre l'utilité d'évaluer la compréhension du vocabulaire. Cette notion s'adjoint, en effet, au développement de l'intelligence sur le plan verbal et à la capacité d'apprentissage en lecture. Une épreuve d'évaluation peut donc devenir un outil de dépistage et de prédition. Par ailleurs, plusieurs méthodes permettent d'effectuer cette évaluation. Cependant, l'administration orale, l'utilisation d'un choix d'images et l'inscription des mots dans un contexte facilitent la passation de l'épreuve d'une façon collective et son application au niveau de la maternelle et de la première année. A ce propos finalement, l'inventaire des tests collectifs, disponibles au Québec pour cette clientèle, fait ressortir davantage la nécessité d'une nouvelle épreuve de vocabulaire.

Le deuxième chapitre de la recherche décrit la démarche expérimentale suivie pour la construction de l'épreuve et pour son premier essai. La description de l'expérience comprend ainsi trois principaux volets: la construction et la description de l'épreuve, la présentation des sujets et le déroulement de l'essai.

Les étapes de construction de l'épreuve précisent ses objectifs de mesure, son plan de réalisation et le mode de rédaction des item suivant un répertoire de mots accessibles aux enfants de cet âge. La phase exploratoire de construction se complète par la description de la formule initiale choisie pour l'épreuve de vocabulaire. Les sujets soumis à l'essai répondent aux principales caractéristiques correspondant à la clientèle visée par l'épreuve. Ils fréquentent des classes de maternelle et de première année. Pour sa part, le déroulement de l'essai s'effectue en plusieurs séances, dans les groupes de classe habituels et par des examinateurs entraînés. L'expérience comprend également l'administration du sous-test de vocabulaire du Test d'intelligence Lorge-Thorndike.

Quant au troisième chapitre, il présente les résultats obtenus à la suite de ce premier essai de l'épreuve exploratoire de vocabulaire. Ils concernent les différents types de validité et la fidélité.

Les résultats relatifs à la validité de contenu indiquent la présence de cette qualité dans l'épreuve exploratoire. D'abord, le jugement de l'équipe d'experts certifie la représentativité des item de vocabulaire choisis. Ensuite, l'analyse d'item permet d'améliorer la formule initiale de l'épreuve en sélectionnant les item acceptables en regard de leur degré de difficulté et de leur pouvoir discriminateur.

Les indices de validité concourante ne répondent pas à des valeurs suffisantes. A la suite de l'expérience, les coefficients de corrélation atteignent un seuil acceptable entre l'E.E.V.1 et le sous-test du Lorge-Thorndike. Après l'épuration des item cependant, la formule améliorée du E.E.V.2 ne montre plus de relation satisfaisante.

Par contre, la validité discriminatoire se confirme pour l'épreuve exploratoire. Les résultats dénotent l'existence d'une différence significative entre la moyenne du groupe de première année et la moyenne du groupe de maternelle. L'épreuve exploratoire de vocabulaire discrimine donc bien entre des groupes éducationnels différents.

Finalement, le degré de précision de l'épreuve apparaît avec les indices de fidélité obtenus. Dans le cas du E.E.V.1, le coefficient se rapproche de la fidélité idéalement espérée. Il diminue pour l'E.E.V.2 mais permet tout de même d'anticiper une bonne précision de l'instrument dans une formule finale améliorée.

Enfin, le dernier chapitre porte sur la discussion des résultats présentés précédemment. Il dégage plusieurs facteurs susceptibles d'expliquer la vérification ou l'absence des qualités psychométriques étudiées. Il s'attarde surtout sur la validité de contenu car cette qualité demeure essentielle même dans le cadre d'une phase exploratoire de la construction d'un

test. Les principaux points de discussion concernent la trop grande facilité observée dans le cas de plusieurs item du E.E.V.1, l'examen de la faible corrélation entre l'E.E.V.2 et le sous-test de vocabulaire du Lorge-Thorndike et enfin, les suggestions possibles pour améliorer l'épreuve exploratoire.

Conclusion

Au terme de cette recherche, les résultats recueillis répondent sous plusieurs aspects aux objectifs visés initialement. D'une part, ils complètent une première étape exploratoire de la construction d'une épreuve de vocabulaire car il déterminent, de façon plus précise, la validité de son contenu et les avenues susceptibles de l'améliorer encore davantage. Par ailleurs, la vérification des autres qualités psychométriques fournit également des indices sur le fonctionnement de l'épreuve et sur certains points à approfondir. Enfin, la démarche réalisée accentue l'aspect initiateur de la recherche voulant combler l'absence d'un instrument de mesure valide pour la population scolaire québécoise.

De par sa nature exploratoire toutefois, cette étude présente plusieurs limites. L'épreuve de vocabulaire ainsi construite ne possède pas encore les qualités terminales propres à sa normalisation. En effet, les résultats obtenus à la suite de son premier essai suggèrent certaines expériences complémentaires.

taires applicables à la poursuite des étapes ultérieures dans l'élaboration finale de l'épreuve.

Ainsi, les observations sous-jacentes à la validité de contenu exposent l'avantage possible de répéter un nouvel essai au milieu d'une année scolaire, afin de rejoindre plus justement les niveaux éducationnels désirés. Elles proposent également de rechercher des item supplémentaires, possédant des degrés de difficulté représentatifs du vocabulaire réceptif des enfants de cet âge, non inclus dans leur vocabulaire productif. Cette démarche permettrait de remplacer un certain nombre de mots révélés trop faciles dans la banque initiale de l'épreuve. Enfin, d'autres remarques situent l'importance de mieux stratifier la population expérimentale sur les variables des niveaux socio-culturel et surtout, intellectuel.

Quant aux résultats insatisfaisants de la validité concourante, ils ouvrent la voie à toute une nouvelle exploration dans ce domaine. Ils suggèrent la possibilité de procéder à une autre vérification à l'aide de tests récents de lecture ou d'habileté verbale. En cela, ils soulignent la nécessité de s'assurer d'abord que leurs indices de validité et de fidélité demeurent adéquats pour les sujets examinés. Ils concluent aussi à l'utilité de réviser les qualités psychométriques du Test d'Intelligence_Lorge-Thorndike ou de procéder à la validation de sa version française.

Finalement, les indices relatifs à la fidélité de l'épreuve exploratoire renforcent le besoin d'augmenter le nombre d'item qui restent disponibles dans la formule améliorée. L'élaboration de deux formes parallèles devient également une proposition souhaitable.

Dans un autre ordre d'idée, plusieurs éléments mentionnés à l'intérieur de cette recherche amènent des sujets d'étude ultérieurs. Par exemple, l'écart existant entre le vocabulaire actif et passif soulève encore certains points d'intérêts. L'évaluation des enfants sur chaque mode de connaissance, à partir des mêmes item de base, apporterait certainement des éclaircissements sur l'acquisition du vocabulaire. Cette évaluation pourrait faire entrer différentes variables telles le niveau socio-culturel ou intellectuel des enfants et l'effet du contexte sur la compréhension des mots selon chaque type de vocabulaire. Enfin, la relation éventuelle existant entre la connaissance du vocabulaire et le rendement scolaire général n'a pas fait l'objet de recherches approfondies jusqu'à maintenant et pourrait sans doute fournir des avenues intéressantes. L'une d'elles concernerait la vérification de l'efficacité d'une épreuve de vocabulaire comme outil de prédiction de ce facteur.

En définitive, la mesure du vocabulaire reste un domaine peu développé au Québec. L'expression de nombreux besoins en ce sens accentue l'importance de poursuivre d'autres démarches

semblables à cette étude. Elles permettraient à la population scolaire locale de s'approprier des instruments d'évaluation vraiment adaptés à leurs cadres de références spécifiques.

Appendice A

Epreuve exploratoire de vocabulaire
Cahier de l'examinateur

Epreuve exploratoire de vocabulaire

Consigne

Dire aux sujets:

- Aujourd'hui, nous allons apprendre un nouveau jeu.
Ecoute bien le secret du jeu.
- J'ai donné à chacun un petit cahier dans lequel on trouve beaucoup d'images.
- Je vais lire une phrase et toi, tu vas faire un grand rond autour de l'image qui montre la chose dont j'ai parlé dans la phrase.
- On va faire des exemples ensemble.
- Regarde bien la première rangée d'images dans ton cahier. Tu vois, à chaque bout on peut y voir une étoile. Mets ton doigt sur l'étoile (faire la démonstration). Et maintenant, écoute bien la phrase que je vais te dire: le fermier a un cheval, alors entoure l'image qui montre un cheval. Tu vois dans cette rangée, il y a une vache, puis un cheval, une brouette, et un cochon. Alors, il faut faire un grand rond autour du cheval, comme ça (montrer le rond).
- Maintenant, regarde la rangée de la lune. Mets ton doigt sur la lune et écoute bien la phrase que je vais dire: papa travaille avec un marteau. Entoure l'image qui montre un marteau. Alors dans la rangée de la lune, tu peux voir des ciseaux, une règle, un marteau et un tournevis. Maintenant, tu fais un grand rond autour du marteau (montrer).
- Pour les autres rangées, tu vas trouver tout seul l'image qu'il faut entourer quand je vais dire la phrase. Je ne dirai plus la réponse. Comme tu connais bien le secret du jeu, maintenant tu vas

faire de ton mieux.

(Circuler parmi les enfants tout au long de l'épreuve
afin de vérifier si chacun suit.)

Enoncés de la page 1 du cahier de l'élève

1. Dans la rangée du soleil: le voyageur arrive chez lui. Entoure l'image qui montre le voyageur.
2. Dans la rangée du carré noir: le voilier remonte la rivière. Entoure l'image qui montre le voilier.
3. Dans la rangée de la croix noire: la dame porte un voile. Entoure l'image qui montre un voile.
4. Dans la rangée de la fleur: le marchand expose des objets dans la vitrine. Entoure l'image qui montre la vitrine.
5. Dans la rangée de la balle: la fillette conduit son troupeau. Entoure l'image qui montre un troupeau.

-Maintenant, tourne la page de ton cahier. (s'assurer que c'est fait)

Enoncés de la page 2 du cahier de l'élève

6. Dans la rangée de l'étoile: Paul a une tortue. Entoure l'image qui montre une tortue.
7. Dans la rangée de la lune: le père de Jacques a un taureau. Entoure l'image qui montre un taureau.
8. Dans la rangée du soleil: nous avons une ruche dans le jardin. Entoure l'image qui montre une ruche.
9. Dans la rangée du carré noir: Paul regarde le tronc de l'arbre. Entoure l'image qui montre un tronc d'arbre.
10. Dans la rangée de la croix noire: René mange une tartine. Entoure l'image qui montre une tartine.

11. Dans la rangée de la fleur: Johanne est tombée sur le seuil. Entoure l'image qui montre le seuil.
12. Dans la rangée de la balle: le cheval s'est brisé un sabot. Entoure l'image qui montre un sabot.

Enoncés de la page 3 du cahier de l'élève

(S'assurer que tous les enfants sont au bon endroit.)

13. Dans la rangée de l'étoile: Lise mange un radis. Entoure l'image qui montre un radis.
14. Dans la rangée de la lune: le ramoneur monte sur le toit. Entoure l'image qui montre un ramoneur.
15. Dans la rangée du soleil: le porc-épic a blessé Fido. Entoure l'image qui montre le porc-épic.
16. Dans la rangée du carré noir: Hélène regarde le photographe. Entoure l'image qui montre le photographe.
17. Dans la rangée de la croix noire: papa change un pneu de la voiture. Entoure l'image qui montre le pneu.
18. Dans la rangée de la fleur: René mange une pistache. Entoure l'image qui montre une pistache.
19. Dans la rangée de la balle: Diane regarde l'heure à la pendule. Entoure l'image qui montre la pendule.

Enoncés de la page 4 du cahier de l'élève

(S'assurer que tous les enfants tournent la page.)

20. Dans la rangée de l'étoile: Lili s'est brisé le poignet. Entoure l'image qui montre le poignet.
21. Dans la rangée de la lune: Paul traverse l'Atlantique en paquebot. Entoure l'image qui montre le paquebot.

22. Dans la rangée du soleil: Francine aime le navet.
Entoure l'image qui montre le navet.
23. Dans la rangée du carré noir: Fido a le museau froid. Entoure l'image qui montre le museau.
24. Dans la rangée de la croix noire: papa se sert d'un micro pour parler. Entoure l'image qui montre un micro.
25. Dans la rangée de la fleur: André chasse le lièvre. Entoure l'image qui montre un lièvre.
26. Dans la rangée de la balle: le hibou voit la nuit. Entoure l'image qui montre le hibou.

Enoncés de la page 5 du cahier de l'élève

(S'assurer que tous les enfants sont au bon endroit.)

27. Dans la rangée de l'étoile: le jardinier taille la haie. Entoure l'image qui montre une haie.
28. Dans la rangée de la lune: Paul se chauffe près du foyer. Entoure l'image qui montre un foyer.
29. Dans la rangée du soleil: Jacques pêche au filet. Entoure l'image qui montre un filet.
30. Dans la rangée du carré noir: Jeanne prend une douche. Entoure l'image qui montre une douche.
31. Dans la rangée de la croix noire: le facteur a apporté un colis. Entoure l'image qui montre un colis.
32. Dans la rangée de la fleur: Annie a de longs cils. Entoure l'image qui montre des cils.
33. Dans la rangée de la balle: mon oncle cueille des champignons. Entoure l'image qui montre un champignon.

Enoncés de la page 6 du cahier de l'élève

(S'assurer que tous les enfants tournent la page.)

34. Dans la rangée de l'étoile: Lise a cassé un bol.
Entoure l'image qui montre un bol.
35. Dans la rangée de la lune: Pierrette passe la vadrouille. Entoure l'image qui montre une vadrouille.
36. Dans la rangée du soleil: Jacques est allé à l'aéroport. Entoure l'image qui montre l'aéroport.
37. Dans la rangée du carré noir: Janine ramasse des glands. Entoure l'image qui montre un gland.
38. Dans la rangée de la croix noire: Suzanne nettoie le plancher. Entoure l'image montrant Suzanne qui nettoie le plancher.
39. Dans la rangée de la fleur: le chien jappe. Entoure l'image montrant le chien qui jappe.
40. Dans la rangée de la balle: Marie fuit le chien. Entoure l'image montrant Marie qui fuit le chien.

Enoncés de la page 7 du cahier de l'élève

(S'assurer que tous les enfants sont au bon endroit.)

41. Dans la rangée de l'étoile: le cheval galoppe.
Entoure l'image montrant le cheval qui galoppe.
42. Dans la rangée de la lune: Marc fabrique un avion. Entoure l'image montrant Marc qui fabrique un avion.
43. Dans la rangée du soleil: Bruno capture un oiseau.
Entoure l'image montrant Bruno qui capture un oiseau.
44. Dans la rangée du carré noir: l'eau bout.
Entoure l'image montrant l'eau qui bout.
45. Dans la rangée de la croix noire: la poule pond.
Entoure l'image montrant la poule qui pond.
46. Dans la rangée de la fleur: Eric plonge. Entoure l'image montrant Eric qui plonge.

47. Dans la rangée de la balle: la neige fond.
Entoure l'image montrant la neige qui fond.

Enoncés de la page 8 du cahier de l'élève

(S'assurer que tous les enfants tournent la page.)

48. Dans la rangée de l'étoile: le bateau vogue.
Entoure l'image montrant le bateau qui vogue.
49. Dans la rangée de la lune: le fermier trait sa vache. Entoure l'image montrant le fermier qui traite.
50. Dans la rangée du soleil: Sonia trempe son pain dans le lait. Entoure l'image montrant Sonia qui trempe son pain.
51. Dans la rangée du carré noir: papa signe une lettre. Entoure l'image montrant que papa signe une lettre.
52. Dans la rangée de la croix noire: le joueur de hockey se repose. Entoure l'image montrant le joueur qui se repose.
53. Dans la rangée de la fleur: maman repasse. Entoure l'image montrant que maman repasse.
54. Dans la rangée de la balle: il pleut. Entoure l'image montrant qu'il pleut.

Enoncés de la page 9 du cahier de l'élève

(S'assurer que tous les enfants sont au bon endroit.)

55. Dans la rangée de l'étoile: Isabelle peint.
Entoure l'image montrant Isabelle qui peint.
56. Dans la rangée de la lune: un homme plante.
Entoure l'image montrant un homme qui plante.
57. Dans la rangée du soleil: Mario observe une fleur. Entoure l'image montrant Mario qui observe une fleur.

58. Dans la rangée du carré noir: l'avion s'envole.
Entoure l'image montrant l'avion qui s'envole.
59. Dans la rangée de la croix noire: Caroline cueille une pomme. Entoure l'image montrant Caroline qui cueille une pomme.
60. Dans la rangée de la fleur: Marie applaudit.
Entoure l'image montrant Marie qui applaudit.
61. Dans la rangée de la balle: maman sert la soupe.
Entoure l'image montrant que maman sert la soupe.

Enoncés de la page 10 du cahier de l'élève

(S'assurer que tous les enfants tournent la page.)

62. Dans la rangée de l'étoile: le chien suit.
Entoure l'image montrant le chien qui suit.
63. Dans la rangée de la lune: Eric se réveille.
Entoure l'image montrant Eric qui se réveille.
64. Dans la rangée du soleil: André éternue. Entoure l'image montrant André qui éternue.
65. Dans la rangée du carré noir: le ballon crève.
Entoure l'image montrant le ballon qui crève.
66. Dans la rangée de la croix noire: le fermier étend la paille. Entoure l'image montrant le fermier qui étend la paille.
67. Dans la rangée de la fleur: Pierre allume le feu.
Entoure l'image montrant que Pierre allume le feu.
68. Dans la rangée de la balle: la voiture se fait remorquer. Entoure l'image montrant la voiture qui se fait remorquer.

Enoncés de la page 11 du cahier de l'élève

(S'assurer que tous les enfants sont au bon endroit.)

69. Dans la rangée de l'étoile: Jacques avironne.
Entoure l'image montrant Jacques qui avironne.
70. Dans la rangée de la lune: Thérèse mélange un gâteau.
Entoure l'image montrant que Thérèse mélange un gâteau.
71. Dans la rangée du soleil: le castor ronge un arbre.
Entoure l'image montrant le castor qui ronge un arbre.
72. Dans la rangée du carré noir: René agite la bouteille.
Entoure l'image montrant que René agite la bouteille.
73. Dans la rangée de la croix noire: Lucie aiguise son crayon.
Entoure l'image montrant que Lucie aiguise son crayon.
74. Dans la rangée de la fleur: le bébé dort.
Entoure l'image montrant le bébé qui dort.
75. Dans la rangée de la balle: Marie-Claude dégringole l'escalier.
Entoure l'image montrant Marie-Claude qui dégringole l'escalier.

Barème de correction

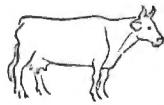
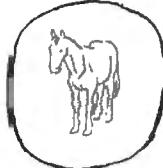
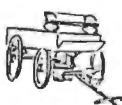
Se reporter au texte du mémoire (p. 35)

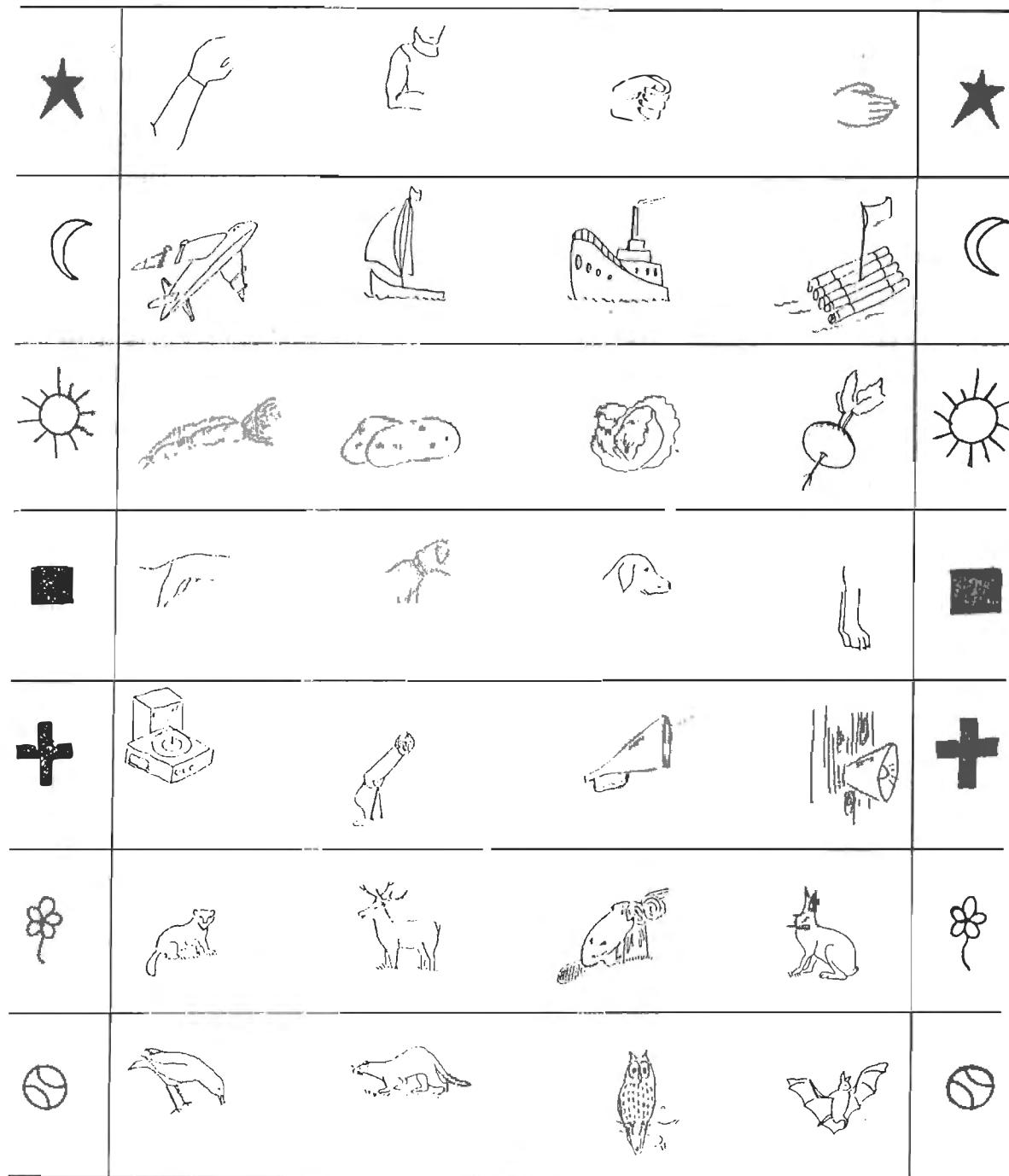
Appendice B

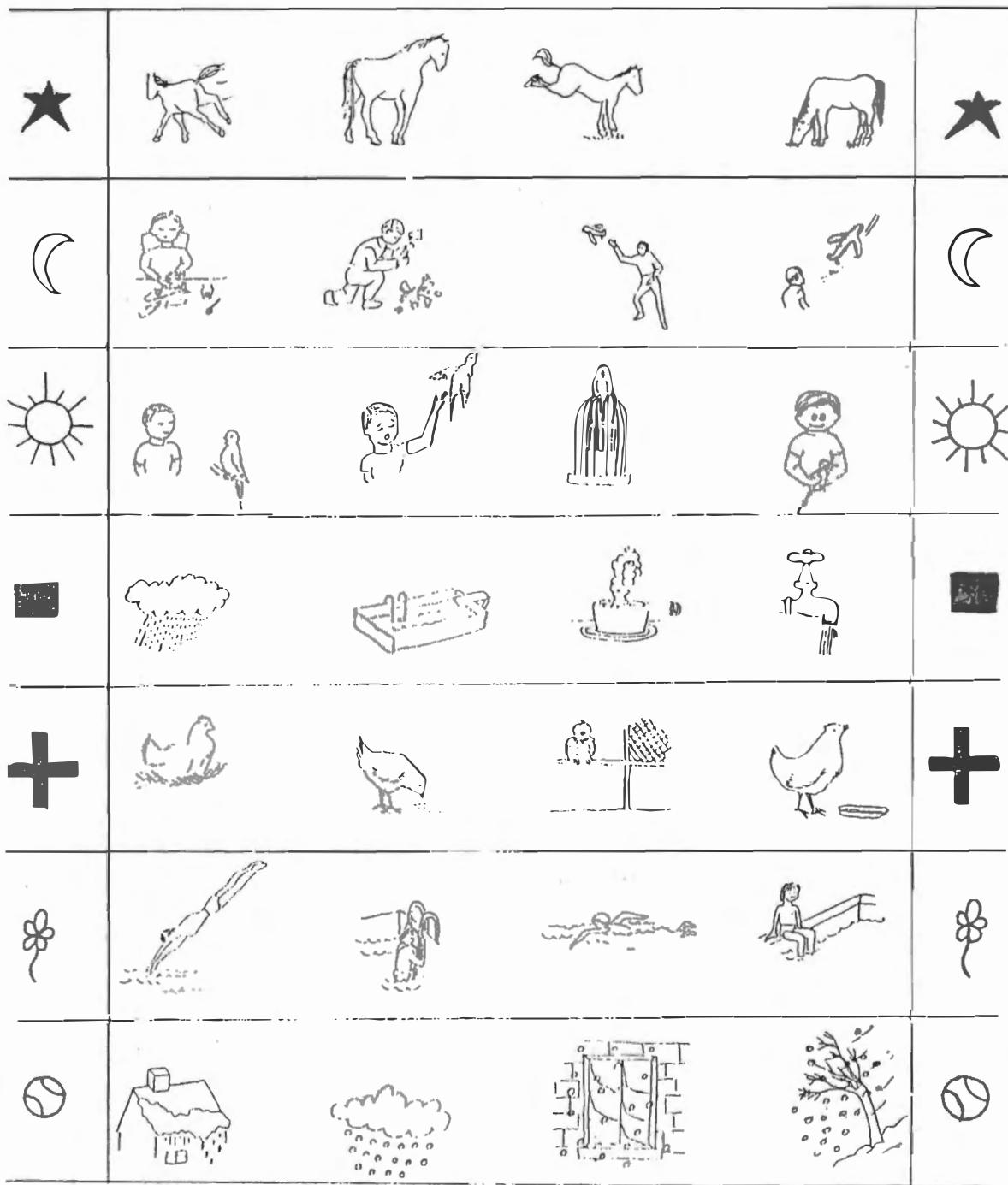
Epreuve exploratoire de vocabulaire
Cahier de l'élève

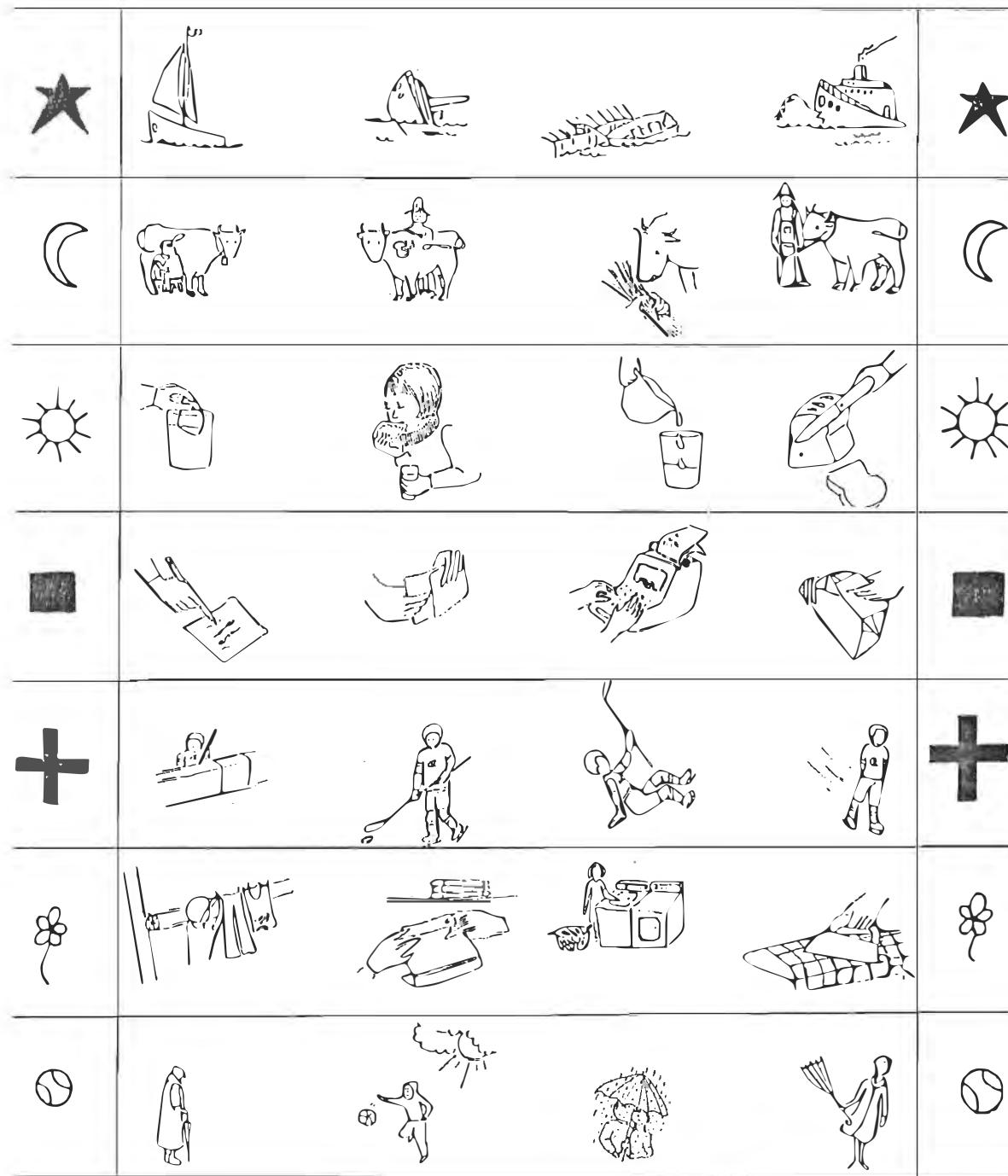
NOM :

GR :

★					★
☽					☽
☀					☀
■					■
+					+
✿					✿
○					○

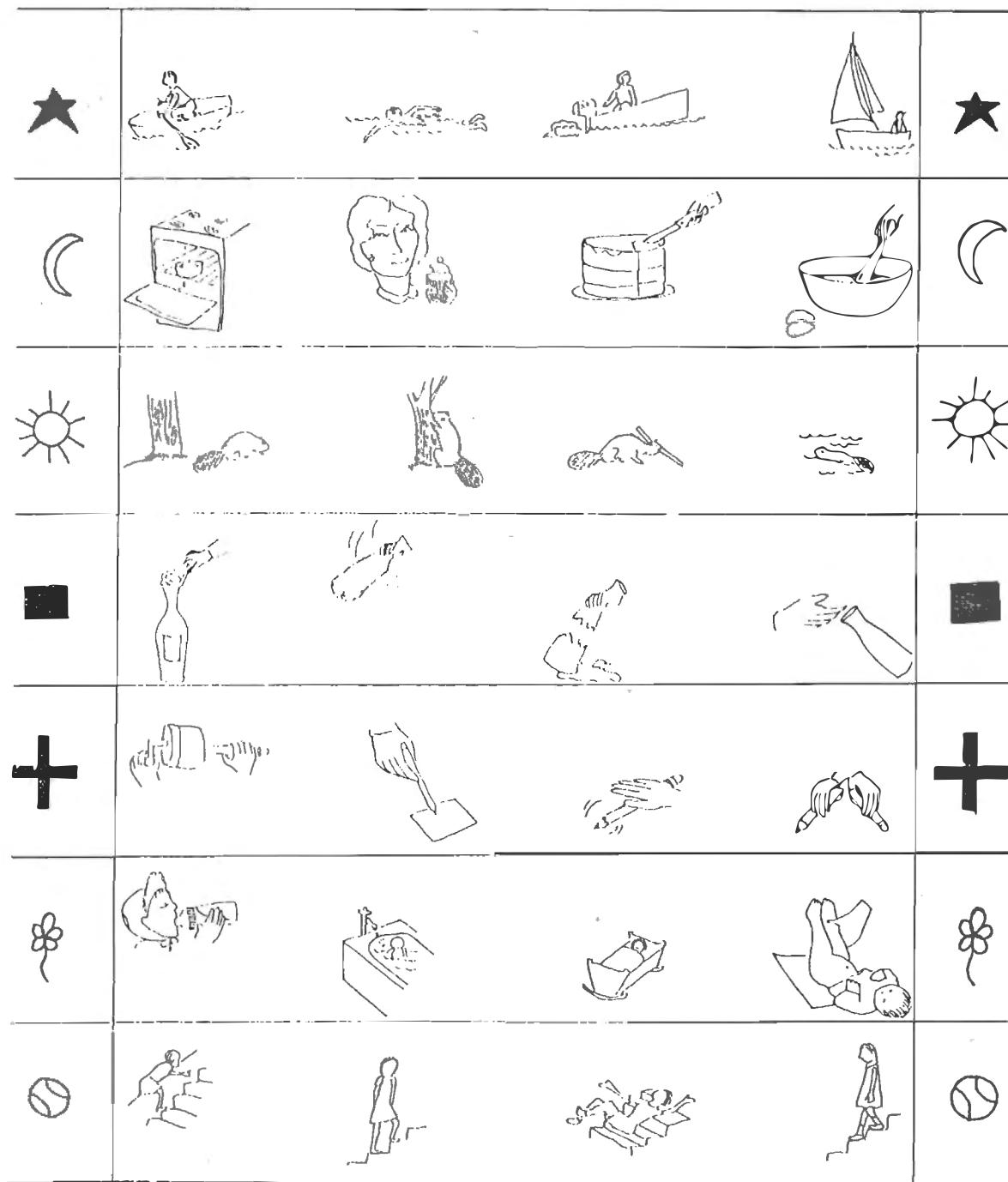












Appendice C

Epreuve exploratoire de vocabulaire

Grille de correction

Tableau 10
Grille de correction du E.E.V.1

Numéro de l'item	Réponse exacte	Numéro de l'item	Réponse exacte	Numéro de l'item	Réponse exacte
1	1	20	1	39	3
2	3	21	3	40	1
3	4	22	4	41	1
4	3	23	3	42	1
5	4	24	2	43	4
6	1	25	4	44	3
7	1	26	3	45	1
8	2	27	1	46	1
9	2	28	1	47	1
10	1	29	3	48	1
11	2	30	4	49	1
12	2	31	1	50	1
13	1	32	3	51	1
14	1	33	2	52	1
15	3	34	1	53	4
16	1	35	4	54	3
17	2	36	2	55	3
18	2	37	4	56	1
19	4	38	1	57	3

Tableau 10
Grille de correction du E.E.V.1
(suite)

Numéro de l'item	Réponse exacte	Numéro de l'item	Réponse exacte	Numéro de l'item	Réponse exacte
58	1	64	2	70	4
59	3	65	3	71	2
60	1	66	2	72	2
61	4	67	4	73	1
62	2	68	4	74	3
63	4	69	1	75	3

Appendice D

Fréquence d'utilisation des item du E.E.V.I selon
la liste de vocabulaire oral des enfants
de 5 à 8 ans de Préfontaine

Tableau 11

Fréquence d'utilisation des item du E.E.V.1 selon
la liste de vocabulaire oral des enfants
de 5 à 8 ans de Préfontaine

Mot-cible à évaluer ¹	Fréquence d'utilisation (Ordre décroissant)	Mot-cible à évaluer ¹	Fréquence d'utilisation (Ordre décroissant)
1 cueillir (59)	149	12 reposer (52)	41
2 pleuvoir (54)	88	13 s'envoler (58)	38
3 réveiller (63)	86	14 nettoyer (38)	36
4 dormir (74)	70	15 museau (23)	32
5 tortue (6)	67	16 bol (34)	30
6 suivre (62)	60	17 lièvre (25)	30
7 allumer (67)	55	18 repasser (53)	29
8 hibou (26)	53	19 voile (3)	29
9 champignon (33)	52	20 tronc (9)	26
10 servir (61)	49	21 dégringoler (75)	24
11 pondre (45)	42	22 navet (22)	23

¹Le chiffre entre parenthèses indique le numéro de l'item dans l'E.E.V.1

Tableau 11

Fréquence d'utilisation des item du E.E.V.1 selon
la liste de vocabulaire oral des enfants
de 5 à 8 ans de Préfontaine
(suite)

Mot-cible à évaluer ¹	Fréquence d'utilisation (Ordre décroissant)	Mot-cible à évaluer ¹	Fréquence d'utilisation (Ordre décroissant)
23 taureau (7)	22	34 voyageur (1)	16
24 pneu (17)	22	35 vitrine (4)	16
25 gland (37)	22	36 sabot (12)	16
26 planter (57)	22	37 plonger (46)	16
27 voilier (2)	21	38 radis (13)	15
28 ruche (8)	21	39 ramoneur (14)	15
29 japper (39)	21	40 bouillir (44)	15
30 tremper (50)	21	41 étendre (66)	15
31 voguer (48)	20	42 photographe (16)	14
32 galopper (41)	18	43 aéroport (36)	12
33 filet (29)	17	44 troupeau (5)	11

¹ Le chiffre entre parenthèses indique le numéro de l'item dans l'E.E.V.1

Tableau 11

Fréquence d'utilisation des item du E.E.V.1 selon
la liste de vocabulaire oral des enfants
de 5 à 8 ans de Préfontaine
(suite)

Mot-cible à évaluer ¹	Fréquence d'utilisation (Ordre décroissant)	Mot-cible à évaluer ¹	Fréquence d'utilisation (Ordre décroissant)
45 tartine (10)	11	56 signer (51)	8
46 paquebot (21)	11	57 douche (30)	7
47 foyer (28)	11	58 fabriquer (42)	7
48 vadrouille (35)	10	59 seuil (11)	6
49 capturer (43)	10	60 applaudir (60)	6
50 peindre (55)	10	61 aiguiser (73)	6
51 fondre (47)	9	62 pendule (19)	5
52 ronger (71)	9	63 micro (24)	5
53 porc-épic (15)	8	64 haie (27)	5
54 poignet (20)	8	65 colis (31)	5
55 traire (49)	8	66 fuir (40)	5

¹Le chiffre entre parenthèses indique le numéro de l'item dans l'E.E.V.1

Tableau 11

Fréquence d'utilisation des item du E.E.V.1 selon
la liste de vocabulaire oral des enfants
de 5 à 8 ans de Préfontaine
(suite)

Mot-cible à évaluer ¹	Fréquence d'utilisation (Ordre décroissant)	Mot-cible à évaluer ¹	Fréquence d'utilisation (Ordre décroissant)
67 pistache (18)	4	72 remorquer (68)	4
68 cils (32)	4	73 avironner (69)	4
69 observer (57)	4	74 mélanger (70)	4
70 éternuer (64)	4	75 agiter (72)	4
71 crever (65)	4		

¹Le chiffre entre parenthèses indique le numéro de l'item dans l'E.E.V.1

Appendice E

Degré de difficulté des item du E.E.V.l

Tableau 12

Degré de difficulté des item du E.E.V.1

Item ¹ Degré de difficulté en % (Ordre dé- croissant)	Item ¹ Degré de difficulté en % (Ordre dé- croissant)	Item ¹ Degré de difficulté en % (Ordre dé- croissant)
1 (6) 100,0	17 (39) 94,8	33 (3) 88,8
2 (54) 100,0	18 (34) 94,0	34 (23) 88,0
3 (33) 99,6	19 (62) 94,0	35 (49) 88,0
4 (15) 99,2	20 (65) 94,0	36 (63) 86,7
5 (17) 99,2	21 (75) 93,6	37 (4) 86,3
6 (12) 98,8	22 (45) 93,2	38 (9) 85,0
7 (26) 98,8	23 (71) 93,2	39 (68) 85,0
8 (38) 98,8	24 (8) 92,8	40 (50) 83,5
9 (7) 97,6	25 (55) 92,4	41 (52) 83,5
10 (28) 97,6	26 (13) 92,0	42 (25) 79,9
11 (46) 97,6	27 (59) 92,0	43 (44) 79,9
12 (60) 97,2	28 (51) 91,6	44 (56) 79,9
13 (73) 96,8	29 (74) 91,6	45 (19) 77,5
14 (2) 96,4	30 (47) 91,2	46 (16) 75,9
15 (53) 96,4	31 (67) 90,0	47 (58) 75,5
16 (30) 95,6	32 (70) 89,2	48 (42) 75,1

¹Le chiffre entre parenthèses indique l'ordre de présentation des item dans l'E.E.V.1

Tableau 12

Degré de difficulté des item du E.E.V.1
(suite)

Item ¹	Degré de difficulté en % (Ordre dé- croissant)	Item ¹	Degré de difficulté en % (Ordre dé- croissant)	Item ¹	Degré de difficulté en % (Ordre dé- croissant)
49 (32)	74,3	58 (29)	62,2	67 (64)	43,0
50 (1)	73,1	59 (10)	60,6	68 (72)	39,8
51 (41)	71,9	60 (37)	59,0	69 (31)	37,8
52 (66)	71,9	61 (35)	58,6	70 (36)	36,9
53 (27)	71,1	62 (40)	56,2	71 (20)	35,7
54 (22)	69,9	63 (57)	54,6	72 (69)	34,1
55 (14)	65,5	64 (43)	53,4	73 (21)	27,3
56 (24)	64,7	65 (61)	53,4	74 (18)	19,3
57 (5)	62,7	66 (48)	45,4	75 (11)	12,0

¹Le chiffre entre parenthèses indique l'ordre de présentation des item dans l'E.E.V.1

Appendice F

Analyse d'item et analyse du pouvoir discriminateur

Tableau 13

Analyse d'item (méthode de la médiane) et analyse
du pouvoir discriminateur du E.E.V.1

Item	Choix de réponses				Item	Choix de réponses			
	1	2	3	4		1	2	3	4
* 1 N>Md	92	1	20	0	* 9 N>Md	9	102	2	0
N<Md	80	2	31	3	N<Md	12	95	10	0
N=Md	10	1	7	0	N=Md	1	16	2	0
* 2 N,Md	0	0	113	0	* 10 N>Md	92	20	1	0
N<Md	0	8	106	1	N<Md	49	63	3	1
N=Md	0	0	19	0	N=Md	10	6	2	0
* 3 N'Md	1	2	0	110	* 11 N>Md	0	20	0	90
N<Md	15	3	4	93	N<Md	1	9	5	97
N=Md	1	0	0	18	N=Md	0	1	0	18
* 4 N>Md	4	0	108	1	* 12 N>Md	0	112	1	0
N<Md	14	0	91	12	N<Md	0	115	1	1
N=Md	3	0	16	0	N=Md	0	19	0	0
* 5 N>Md	8	1	0	102	* 13 N>Md	109	1	2	1
N<Md	70	0	6	39	N<Md	101	6	9	0
N=Md	4	0	0	15	N=Md	19	0	0	0
* 6 N>Md	113	0	0	0	* 14 N>Md	85	3	25	0
N<Md	117	0	0	0	N<Md	64	5	44	3
N=Md	19	0	0	0	N=Md	14	1	4	0
* 7 N>Md	113	0	0	0	* 15 N>Md	0	0	113	0
N<Md	111	2	4	0	N<Md	0	1	115	0
N=Md	19	0	0	0	N=Md	0	0	19	0
* 8 N>Md	0	111	0	2	* 16 N>Md	109	0	1	3
N<Md	5	102	8	2	N<Md	76	22	13	15
N=Md	1	18	0	0	N=Md	14	3	0	1

* Indique le numéro des item retenus après l'analyse du pouvoir discriminateur.

* Indique la réponse exacte.

Tableau 13

Analyse d'item (méthode de la médiane) et analyse
du pouvoir discriminateur du E.E.V.1
(suite)

Item	Choix de réponses				Item	Choix de réponses					
	1	2	3	4		1	2	3	4		
17	N > Md	0	113	0	0	* 25	N > Md	1	2	1	109
	N < Md	0	115	2	0		N < Md	8	29	4	73
	N=Md	0	19	0	0		N=Md	0	1	1	17
* 18	.				26	.					
	N > Md	19	28	24	18	N > Md	0	0	112	1	
	N < Md	45	19	46	26	N < Md	0	1	115	1	
* 19	N=Md	4	1	8	6	27	N=Md	0	0	19	0
	N > Md	19	0	0	94		N > Md	81	0	14	17
	N < Md	25	3	6	83		N < Md	85	2	14	15
20	N=Md	3	0	0	16	28	N=Md	11	0	4	4
	.						.				
	N > Md	40	2	65	5		N > Md	112	0	1	0
21	N < Md	40	8	60	9	29	N < Md	112	3	0	1
	N=Md	9	2	8	0		N=Md	19	0	0	0
	.						.				
* 22	N > Md	1	0	46	66	30	N > Md	0	2	85	26
	N < Md	2	1	17	95		N < Md	5	15	63	32
	N=Md	0	1	5	13		N=Md	1	1	7	10
* 23	.				31	.				.	
	N > Md	0	4	20	89	N > Md	2	2	0	109	
	N < Md	1	16	26	73	N < Md	3	4	0	110	
24	N=Md	0	1	6	12	32	N=Md	0	0	0	19
	.						.				
	N > Md	1	0	112	0		N > Md	70	38	0	3
* 25	N < Md	12	13	88	2		N < Md	20	84	6	4
	N=Md	0	0	19	0		N=Md	4	14	1	0
	.						.				
* 26	N > Md	0	84	24	4	32	N > Md	4	3	94	12
	N < Md	0	66	36	13		N < Md	9	6	75	7
	N=Md	0	11	7	1		N=Md	1	0	16	2

* Indique le numéro des item retenus après l'analyse du pouvoir discriminateur.

. Indique la réponse exacte.

Tableau 13

Analyse d'item (méthode de la médiane) et analyse
du pouvoir discriminateur du E.E.V.1
(suite)

Item	Choix de réponses				Item	Choix de réponses					
	1	2	3	4		1	2	3	4		
33	N > Md	0	113	0	0	* 41	N > Md	95	0	18	0
	N < Md	0	116	1	0		N < Md	71	2	44	0
	N=Md	0	19	0	0		N=Md	13	2	4	0
34	N > Md	112	0	1	0	* 42	N > Md	99	10	2	1
	N < Md	104	5	3	5		N < Md	71	22	12	11
	N=Md	18	0	1	0		N=Md	17	2	0	0
* 35	N > Md	22	0	8	83	* 43	N > Md	6	35	0	72
	N < Md	28	1	37	49		N < Md	15	44	4	51
	N=Md	2	0	3	14		N=Md	3	6	0	10
36	N > Md	66	37	2	6	* 44	N > Md	1	1	107	4
	N < Md	58	46	6	6		N < Md	4	15	74	20
	N=Md	9	9	0	1		N=Md	0	1	18	0
* 37	N > Md	9	24	1	78	* 45	N > Md	113	0	0	0
	N < Md	8	44	4	60		N < Md	100	6	2	9
	N=Md	1	8	1	9		N=Md	19	0	0	0
38	N > Md	112	1	0	0	* 46	N > Md	112	0	0	0
	N < Md	115	2	0	0		N < Md	112	3	1	1
	N=Md	19	0	0	0		N=Md	19	0	0	0
39	N > Md	1	1	111	0	* 47	N > Md	109	2	1	1
	N < Md	3	4	106	3		N < Md	99	8	2	8
	N=Md	0	0	19	0		N=Md	19	0	0	0
* 40	N > Md	83	4	12	11	* 48	N > Md	64	13	8	28
	N < Md	48	24	28	13		N < Md	41	35	9	29
	N=Md	9	1	7	2		N=Md	8	3	2	6

* Indique le numéro des item retenus après l'analyse du pouvoir discriminateur.

* Indique la réponse exacte.

Tableau 13

Analyse d'item (méthode de la médiane) et analyse
du pouvoir discriminateur du E.E.V.1
(suite)

Item		Choix de réponses				Item		Choix de réponses			
		1	2	3	4			1	2	3	4
49	N > Md	112	0	0	1	* 57	N > Md	23	8	78	3
	N < Md	88	16	1	9		N < Md	35	16	46	16
	N=Md	19	0	0	0		N=Md	5	2	12	0
* 50	N > Md	101	7	0	5	* 58	N > Md	94	2	0	17
	N < Md	90	22	3	2		N < Md	76	3	3	34
	N=Md	17	1	0	1		N=Md	18	0	0	1
51	N > Md	110	0	3	0	59	N > Md	1	0	112	0
	N < Md	99	0	15	2		N < Md	11	4	98	3
	N=Md	19	0	0	0		N=Md	0	0	19	0
* 52	N > Md	108	0	1	4	60	N > Md	111	0	1	0
	N < Md	82	6	20	7		N < Md	112	3	2	0
	N=Md	18	0	0	1		N=Md	19	0	0	0
53	N > Md	0	1	0	111	* 61	N > Md	11	13	11	78
	N < Md	1	1	3	110		N < Md	35	18	12	49
	N=Md	0	0	0	19		N=Md	5	3	5	6
54	N > Md	0	0	113	0	62	N > Md	0	110	1	1
	N < Md	0	0	117	0		N < Md	3	105	3	3
	N=Md	0	0	19	0		N=Md	0	19	0	0
55	N > Md	0	1	111	1	63	N > Md	1	1	0	111
	N < Md	2	10	101	2		N < Md	0	2	26	88
	N=Md	0	1	18	0		N=Md	0	0	2	17
* 56	N > Md	98	5	8	1	* 64	N > Md	1	62	49	0
	N < Md	86	6	10	13		N < Md	10	36	64	4
	N=Md	15	1	2	1		N=Md	1	9	9	0

* Indique le numéro des item retenus après l'analyse du pouvoir discriminateur.

* Indique la réponse exacte.

Tableau 13

Analyse d'item (méthode de la médiane) et analyse
du pouvoir discriminateur de E.E.V.1
(suite)

Item	Choix de réponses				Item	Choix de réponses					
	1	2	3	4		1	2	3	4		
65	N > Md	1	2	110	0	73	N > Md	112	0	1	0
	N < Md	0	7	106	1		N < Md	110	2	4	1
	N=Md	0	1	18	0		N=Md	19	0	0	0
* 66	N > Md	21	87	3	1	74	N > Md	2	0	108	3
	N < Md	27	79	5	2		N < Md	10	1	101	3
	N=Md	6	13	0	0		N=Md	0	0	19	0
67	N > Md	0	1	0	111	75	N > Md	3	0	109	1
	N < Md	9	9	5	94		N < Md	7	3	105	1
	N=Md	0	0	0	19		N=Md	0	0	19	0
* 68	N > Md	0	11	1	101						
	N < Md	4	16	2	94						
	N=Md	0	1	0	17						
* 69	N > Md	46	4	44	16						
	N < Md	32	17	52	6						
	N=Md	7	4	6	2						
70	N > Md	0	2	3	107						
	N < Md	2	3	11	97						
	N=Md	0	0	1	18						
71	N > Md	0	110	3	0						
	N < Md	1	107	9	0						
	N=Md	0	15	4	0						
* 72	N > Md	26	70	6	10						
	N < Md	44	25	12	31						
	N=Md	11	4	3	1						

* Indique le numéro des item retenus après l'analyse du pouvoir discriminateur.

. Indique la réponse exacte.

Appendice G

Résultats individuels et moyennes de groupe

Tableau 14
Scores individuels des élèves de première année

Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27	Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27
1	52	16	23	15	66	28	21
2	61	24	20	16	58	22	20
3	61	22	23	17	56	20	22
4	61	25	22	18	61	23	24
5	67	30	24	19	62	23	20
6	49	15	23	20	59	21	20
7	58	20	23	21	56	19	21
8	63	26	25	22	60	21	20
9	61	22	23	23	59	21	22
10	60	22	25	24	58	20	19
11	57	18	22	25	61	26	23
12	67	27	25	26	61	23	23
13	60	22	23	27	59	22	22
14	63	24	23	28	63	25	21

Tableau 14
Scores individuels des élèves de première année
 (suite)

Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27	Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27
29	59	20	21	42	59	24	18
30	66	28	24	43	52	16	22
31	70	32	23	44	55	20	21
32	66	29	21	45	63	25	23
33	60	22	21	46	66	29	24
34	57	20	23	47	60	23	21
35	56	22	26	48	52	20	22
36	59	20	22	49	63	27	23
37	58	27	22	50	66	29	21
38	56	20	22	51	49	18	18
39	60	18	26	52	60	23	24
40	59	23	24	53	57	20	24
41	63	21	24	54	64	26	23

Tableau .14
Scores individuels des élèves de première année
(suite)

Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27	Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27
55	58	21	24	68	60	22	23
56	57	18	22	69	59	22	22
57	68	29	24	70	61	21	23
58	63	25	25	71	49	14	21
59	56	19	23	72	56	20	22
60	63	24	24	73	60	23	23
61	59	22	23	74	60	22	21
62	46	14	21	75	65	24	25
63	58	22	22	76	56	19	22
64	55	19	24	77	56	19	22
65	55	19	21	78	62	22	23
66	68	31	26	79	51	17	22
67	55	19	23	80	52	17	20

Tableau 14
Scores individuels des élèves de première année
 (suite)

Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27	Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27
8 1	5 7	20	21	9 4	6 8	29	2 4
8 2	6 4	26	22	9 5	5 8	20	2 1
8 3	5 9	20	22	9 6	6 1	2 3	2 4
8 4	5 6	19	24	9 7	6 9	3 1	2 6
8 5	6 2	25	22	9 8	6 1	25	2 3
8 6	7 0	31	24	9 9	5 9	22	2 2
8 7	6 2	24	24	10 0	6 2	23	2 3
8 8	6 4	25	24	10 1	6 4	27	2 2
8 9	6 0	23	23	10 2	6 2	23	2 3
9 0	5 9	21	20	10 3	6 7	27	2 4
9 1	6 8	28	24	10 4	6 4	25	2 3
9 2	7 2	32	23	10 5	5 1	15	2 2
9 3	6 8	29	22	10 6	6 3	24	2 5

Tableau 14

Scores individuels des élèves de première année
(suite)

Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27	Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27
107	59	24	10	117	61	23	24
108	61	22	24	118	67	28	22
109	59	20	22	119	55	20	23
110	58	20	22	120	59	21	24
111	70	30	24	121	66	29	23
112	59	22	20	122	60	23	23
113	61	23	24	123	56	19	22
114	56	21	21	124	62	22	22
115	62	27	22	125	49	17	22
116	67	29	22				

Tableau 15

Scores individuels des élèves de maternelle

Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27	Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27
1	66	17	21	15	69	24	24
2	49	12	18	16	54	16	21
3	40	11	16	17	54	18	19
4	42	20	15	18	55	24	19
5	55	19	22	19	61	22	22
6	54	11	17	20	60	17	19
7	47	19	21	21	52	19	21
8	54	12	21	22	57	16	21
9	47	9	19	23	47	20	18
10	39	13	15	24	55	20	22
11	50	28	16	25	53	16	18
12	67	29	24	26	43	19	19
13	68	13	23	27	56	25	17
14	48	31	18	28	63	23	24

Tableau 15

Scores individuels des élèves de maternelle
(suite)

Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27	Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27
29	62	14	22	42	61	20	21
30	46	18	18	43	55	12	21
31	54	7	21	44	34	26	17
32	36	23	16	45	65	22	23
33	61	20	21	46	57	21	19
34	58	26	24	47	58	21	20
35	63	21	22	48	59	19	22
36	58	25	16	49	58	22	21
37	62	13	23	50	57	18	23
38	47	25	19	51	56	14	22
39	63	20	22	52	47	16	20
40	59	27	22	53	49	20	19
41	65	23	20	54	55	19	19

Tableau 15

Scores individuels des élèves de maternelle
(suite)

Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27	Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27
55	48	17	18	68	66	13	22
56	56	23	20	69	41	28	19
57	62	23	22	70	62	13	23
58	60	25	18	71	48	23	21
59	64	17	24	72	61	18	23
60	51	19	19	73	55	17	22
61	52	18	20	74	55	23	23
62	53	16	20	75	62	26	21
63	43	19	21	76	62	18	22
64	51	20	21	77	53	17	21
65	55	14	22	78	55	22	21
66	50	10	21	79	51	16	19
67	35	28	20	80	64	26	23

Tableau 15

Scores individuels des élèves de maternelle
(Suite)

Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27	Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27
8 1	5 4	1 9	2 2	9 4	5 6	1 9	2 0
8 2	5 3	1 7	1 9	9 5	5 0	1 5	1 6
8 3	7 0	3 2	2 4	9 6	5 8	2 2	2 2
8 4	6 1	2 4	2 1	9 7	5 8	2 3	2 1
8 5	5 4	1 9	2 2	9 8	5 4	2 0	2 2
8 6	3 0	6	1 2	9 9	5 2	1 8	2 2
8 7	5 5	1 9	2 3	1 0 0	6 1	2 4	2 0
8 8	4 4	9	1 8	1 0 1	6 6	2 3	2 5
8 9	4 6	1 1	1 8	1 0 2	6 4	2 6	2 2
9 0	5 3	2 2	1 9	1 0 3	5 7	2 0	2 1
9 1	6 6	2 8	2 2	1 0 4	5 4	1 7	1 9
9 2	6 3	2 7	2 3	1 0 5	5 5	1 8	2 4
9 3	6 0	2 4	2 0	1 0 6	4 9	2 0	2 0

Tableau 15

Scores individuels des élèves de maternelle
(suite)

Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27	Sujets	E.E.V.1 Total=75	E.E.V.2 Total=34	Lorge-T. Total=27
107	48	16	20	116	49	14	23
108	59	21	23	117	63	25	23
109	67	30	23	118	47	12	21
110	68	29	24	119	52	17	17
111	62	25	23	120	62	24	23
112	66	27	24	121	56	18	23
113	61	26	23	122	61	23	22
114	63	25	24	123	61	24	24
115	65	26	23	124	61	26	23

Tableau 16

Moyennes de groupe (en %) aux trois épreuves expérimentales

	E.E.V.1	E.E.V.2	Lorge-T.
Maternelle	74,0%	58,8%	76,8%
Première année	79,6%	67,0%	83,5%
Groupe total	76,8%	62,9%	80,1%

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à ses directeurs de mémoire, monsieur Mack St-Louis, professeur au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, et monsieur Jean Vachon, Ph.D., pour la pertinence de leurs conseils tout au long de la présente démarche.

Références

- ADAMS, G.S. (1966). Measurement and evaluation in education, psychology and guidance. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- ADAMS, M.J. (1977). Beginning reading: theory and practice. Reading Education Report, 3, 1-15.
- ADKINS-WOOD, D. (1961). Test construction development and interpretation of achievement tests. Columbus: Merrill.
- ALI, M.B. (1967). To establish the feasibility of using translated and adapted versions of an American made mathematics achievement test in East Pakistan. Dissertation Abstracts International, 28, (No. 1-A), 115-116.
- AURAND, D.M. (1977). Selection and validation of the notion-emotion primary vocabulary. Dissertation Abstracts International, 38, (No. 3-A), 1207-1208.
- BAYER, M.L. (1976). Primary grade understanding vocabulary as measured by orally administered basic word vocabulary test (BWVT). Unpublished doctoral dissertation, University of New-Jersey.
- BHUSHAN, V. (1974). Validation de l'inventaire Minnesota des opinions de l'enseignant. Bulletin de psychologie, 27, 747-764.
- BROWN, R.W. (1958). Word and things. Glencoe: The Free Press.
- BRUNER, J.S., OLVER, R.R., GREENFIELD, P.M. (1966). Studies in cognitive growth. New-York: Wiley.
- BULL, B.L., WITTRICK, M.C. (1973). Imagery in the learning of verbal definitions. British Journal of Educational Psychology, 43, 289-293.
- CALFEE, R.C. (1970). How a child needs to think to learn to read. Madison: Wisconsin University Press.
- CHENE, H. (1972). L'utilisation clinique de l'échelle Bellevue. Québec: Presses de l'Université Laval.

- CHEVRIE-MULLER, C., SIMON, A.M., DECANTE, P. (1975). Epreuves pour l'examen du langage. Paris, Expansion Scientifique.
- CLARK, J. (1965). Item by item parallel achievement test for different foreign language. Journal of Educational Measurement, 13, (No. 2), 137-143.
- CRONBACH, L.J. (1970). Essentials of psychological testing. New-York: Harper.
- DALE, E. (1965). Vocabulary measurement: techniques and major findings. Elementary English, 42, 895-901.
- DAVIS, F.B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. Psychometrika, 9, 185-187.
- DAYHAW, L.T. (1969). Manuel de statistique. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.
- DELACROIX, H. (1934). L'enfant et le langage. Paris: Alcan.
- DUPUY, H.J. (1974). The rationale, development, and standardization of a basic word vocabulary test. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- FARR, R. (1970). Reading: what can be measured? Newark: International Reading Association.
- FREEMAN, F.S. (1959). in Buros (Ed.): The fifth mental measurements yearbook (pp. 350-351). Highland Park: Gryphon Press.
- FRENCH, J.W., EKSTROM, R.B., PRICE, L.A. (1963). Manual for kit of reference tests for cognitive factors. Princeton: Educational Testing Service.
- FRIES, C.C. (1963). Linguistics and reading. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- GARRETT, H.E. (1966). Statistics in psychology and education. New-York: David McKay.
- GLASSER, A.J., ZIMMERMAN, I.L. (1967). Clinical interpretation of the Wechsler Intelligence Scale for Children. New-York: Grune and Stratton.
- HARRIS, A.J. (1970). How to increase reading ability. New-York: David McKay.

- HARRIS, A.J., SIPAY, E.R. (1975). How to increase reading ability. New-York: David McKay.
- HARTLEY, R.N. (1968). An investigation of list types and cues to facilitate initial reading vocabulary acquisition. Standford: Standford University Press.
- HORODEZKY, B. (1979). Comparative difficulty of beginning reading vocabulary: Set II. The Alberta Journal of Educational Research, 25, (No. 4), 259-263.
- INSTITUT DE RECHERCHES PSYCHOLOGIQUES (1978). Tests et matériel ressource. Montréal: Institut de Recherches Psychologiques.
- IRWIN, O.C. (1960). Language and communication, in P.H. Mussen (Ed.): Handbook of research methods in child development (pp. 487-516). New-York: Wiley.
- LORGE, I., CHALL, J. (1963). Estimating the size of vocabularies of children and adults: an analysis of methodological issues. Journal of Experimental Education, 32, 147-157.
- LORGE, I., THORNDIKE, R.L. (1954). The Lorge-Thorndike Intelligence Tests, Examiner's Manual. Boston: Houghton Mifflin.
- LENNON, R.T. (1962). What can be measured. Reading Teacher, 15, (No. 5), 326-327.
- MCCARTHY, D. (1954). The language development in children, in L. Carmichael (Ed.): Manual of child psychology (pp. 492-630). New-York: Wiley.
- MEYERS, C.E., ATTWELL, A.A., ORPET, R.E. (1968). Prediction of fifth grade achievement from Kindergarten test and rating data. Educational and Psychological Measurement, 28, 457-463.
- MIALARET, G. (1966). L'apprentissage de la lecture. Paris: Presses Universitaires de France.
- MILHOLLAND, J.E. (1959) in Buros (Ed.): The fifth mental measurements yearbook (pp. 350-351). Highland Park: Gryphon Press.
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION (1976). Les tests de développement général offerts par le service de mesure et d'évaluation. Québec: Gouvernement du Québec.
- MOE, A.J. (1974). A comparative study of vocabulary diversity: the speaking vocabularies of first-grade children, the voca-

bularies of selected first-grade primers, and the vocabularies of selected first-grade trade book. Rapport présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Chicago.

NAIVEN, F.B., BIERBRYER, B. (1969). Predicting elementary school children's classroom comprehension from the WISC results. Journal of Clinical Psychology, 25, (No. 1), 75-76.

NIE, N., BENT, D.H., HULL, C.H. (1975). SPSS: statistical package for the social sciences. New-York: McGraw-Hill.

OLERON, P. (1976). L'acquisition du langage, in H. Gratiot-Alphandéry, R. Zazzo (Ed.): Traité de psychologie de l'enfant. Fascicule VI: Les modes d'expression (pp. 71-208). Paris: Presses Universitaires de France.

PAIVIO, A. (1965). Abstractness, imagery, and meaningfulness in paired-associate learning. Journal of verbal learning and verbal behavior, 4, (No. 2), 32-38.

PAIVIO, A. (1967). Paired-associate learning and free recall of nouns as a function of concreteness, specificity, imagery, and meaning-fullness. Psychological Reports, 20, 239-245.

PETTY, W.T., HAROLD, C.P., STOLL, E. (1968). The state of knowledge about the teaching of vocabulary. Champaign: National Council of Teachers in English.

PIDGEON, D.A. (1959). in Buros (Ed.): The fifth mental measurements yearbook (pp. 350-351). Highland Park: Gryphon Press.

PREFONTAINE, R.R., PREFONTAINE, G. (1968). Vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans au Canada français. Montréal: Beauchemin.

PRENTICE, J.L. (1966). Semantics and syntax in word learning. Journal of verbal learning and verbal behavior, 5, 279-284.

REESE, H.W. (1970). Imagery and contextual meaning. Psychological Bulletin, 73, (No. 6), 404-414.

ROHWER, W.D. (1970). Images and pictures in children's learning: research results and educational implications. Psychological Bulletin, 73, (No. 6), 393-403.

RUSSEL, D.H., SAADEH, I.Q. (1962). Qualitative levels in children's vocabularies. Journal of Educational Psychology, 4, 170-174.

- SCHWARTZ, P.L., GRUBER, H.E., KULKIN, A. (1965). The effect of exposure time on mnemonic processing in paired-associate learning. Rapport présenté à l'Eastern Psychological Association, Atlantic City.
- SHERK, J.K. (1973). A word-count of spoken english of culturally disadvantaged preschool and elementary students. Kansas City: University of Missouri Press.
- SIMON, A.J., JOINER, L.M. (1976). A mexican version of the Peabody Picture Vocabulary Test. Journal of Educational Measurement, 13, 137-143.
- TEMPLIN, M.C. (1957). Certain language skills in children. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- THORNDIKE, R.L. (1973). Reading comprehension education in fifteen countries. New-York: Wiley.
- VACHON, J. (1970). Tests Vachon, Lecture: vocabulaire et compréhension, (3^e, 4^e et 5^e année), Manuel. Montréal: Lidec.
- VACHON, J. (1979). La docimologie, mesure en éducation et en psychologie. Trois-Rivières: 2^e édition.
- WALLON, H. (1942). De l'acte à la pensée, essai de psychologie comparée. Paris: Flammarion.
- WARD, A. (1978). A comparison of the relative effectiveness of graphic, photographic, and non-pictoral techniques in teaching vocabulary words to third and fourth graders. Dissertation Abstracts International, 39, (No. 11-A), 6476-6477.
- WEINTRAUB, S. (1976-1977). Summary of investigations related to reading. Reading Research Quarterly, 13, 269-463.
- WITTRICK, M.C. (1974). Learning as a generative process. Educational Psychologist, 11, 87-95.