

## Proposition d'une typologie du vocabulaire scolaire

Rihab Saidane, Anila Fejzo et Nathalie Chapleau

Volume 7, numéro 2, été 2023

Avoir voix au chapitre

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1105971ar>

DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1303>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Saidane, R., Fejzo, A. & Chapleau, N. (2023). Proposition d'une typologie du vocabulaire scolaire. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 220–235.  
<https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1303>

Résumé de l'article

Depuis une vingtaine d'années, définir le vocabulaire scolaire est devenu un enjeu important pour les besoins de la recherche et ceux du milieu scolaire. Différentes typologies ont été proposées par les théoriciens sans aboutir à un réel consensus sur les critères permettant de délimiter ses catégories. Dans ce contexte scientifique, l'objectif du présent article est de proposer une typologie basée sur des critères explicites de discrimination entre les catégories de vocabulaire scolaire. À cet effet, sont décrits la démarche de conception de la nouvelle typologie ainsi que ses apports pour la recherche et les milieux pratiques.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Proposition d'une typologie du vocabulaire scolaire

Auteures

Rihab Saidane, étudiante au doctorat en éducation, Université du Québec  
à Montréal, Canada,  
[saidane.rihab@courrier.uqam.ca](mailto:saidane.rihab@courrier.uqam.ca)

Anila Fejzo, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,  
[anila.fejzo@uqam.ca](mailto:anila.fejzo@uqam.ca)

Nathalie Chapleau, professeure, Université du Québec à Montréal,  
Canada,  
[nathalie.chapleau@uqam.ca](mailto:nathalie.chapleau@uqam.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Depuis une vingtaine d'années, définir le vocabulaire scolaire est devenu un enjeu important pour les besoins de la recherche et ceux du milieu scolaire. Différentes typologies ont été proposées par les théoriciens sans aboutir à un réel consensus sur les critères permettant de délimiter ces catégories. Dans ce contexte scientifique, l'objectif du présent article est de proposer une typologie basée sur des critères explicites de discrimination entre les catégories de vocabulaire scolaire. À cet effet, sont décrits la démarche de conception de la nouvelle typologie ainsi que ses apports et ses limites pour la recherche et les milieux de pratique.

Mots-clés : typologie ; vocabulaire scolaire ; critères ; catégorie



### **Mise en contexte**

Le développement de la littératie et de la réussite scolaire des élèves du primaire et du secondaire est tributaire de la maîtrise du langage scolaire (Schleppegrell, 2012 ; Uccelli et al., 2015). Le langage scolaire est un langage spécialisé qui permet de penser et de communiquer dans les disciplines enseignées (Nagy et Townsend, 2012). La notion de langage scolaire a été développée dans les années 70 et 80 par les chercheurs préoccupés par les défis qu'elle représente pour les apprenants dans les salles de classe (Schleppegrell, 2012). C'est un langage complexe qui se distingue du langage social à travers plusieurs caractéristiques (Cummins, 1979), dont le vocabulaire qui y est employé, soit le vocabulaire scolaire (ex. : analyser, polygone, représentation). Dans cet article, nous nous intéressons à ce type de vocabulaire considéré comme un élément clé dans l'appropriation du langage scolaire (Schleppegrell, 2004).

Depuis une vingtaine d'années, les études sur le vocabulaire scolaire foisonnent dans divers domaines : linguistique, psycholinguistique et didactique (Baumann et Graves, 2010 ; Berthiaume et al., 2020 ; Coxhead, 2000 ; McKeown et al., 2018 ; Nagy et Townsend, 2012) témoignant de son importance dans le développement langagier de l'apprenant. En dépit de cet intérêt grandissant, il persiste un flou conceptuel autour du vocabulaire scolaire. À titre d'exemple, dans des études expérimentales qui ont pour objectif de développer le vocabulaire scolaire d'élèves du primaire, rares sont celles qui désignent et définissent de manière explicite la catégorie ou les catégories de vocabulaire scolaire ciblée(s). Il est généralement désigné comme l'ensemble des mots connus par un individu (Bowers et Kirby, 2010 ; D'Angelo et al., 2017).

Des efforts de définition ou de catégorisation ont conduit à la proposition de quelques typologies du vocabulaire scolaire (Baumann et Graves, 2010 ; Beck et al., 2002 ; Fisher et Frey, 2008 ; Harmon et al., 2008 ; Hiebert et Lubliner, 2008). Or, une analyse de ces typologies nous a amenés à constater que les chercheurs ne s'accordent ni sur les catégories de ce type de vocabulaire ni sur les critères pour délimiter les frontières entre ces différentes catégories. Dans le présent article, nous présentons des typologies du vocabulaire scolaire répertoriées dans la littérature scientifique pour en analyser les apports et les limites afin d'en proposer une nouvelle avec des critères plus explicites. À la fin de l'article, nous exposons les apports théoriques et pratiques de cette nouvelle catégorisation du vocabulaire, ainsi que ses limites.

### **Développement**

#### *Tour d'horizon des typologies du vocabulaire scolaire*

La recension des typologies du vocabulaire scolaire nous a permis d'en répertorier six proposées par des chercheurs anglo-saxons. Dans le



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

contexte francophone, les seules typologies qui ont pu être répertoriées ont été conçues dans une perspective linguistique et concernent plus précisément le lexique scientifique employé dans les écrits comme les thèses et les articles scientifiques (Hatier, 2018 ; Tutin, 2007). Même si les typologies de vocabulaire scolaire n'ont pas été conçues pour le contexte francophone, nous présumons que les critères de discrimination entre les catégories de vocabulaire scolaire sont similaires pour les deux langues. D'ailleurs, les critères pour répertorier des listes de catégories de vocabulaire menées en linguistique en français sont les mêmes qu'en anglais (Coxhead, 2000 ; Hatier, 2018). Dans cette section, nous présentons les typologies du vocabulaire scolaire par ordre chronologique.

La première typologie présentée a été développée en 2002 par Beck et ses collaboratrices. Les théoriciennes classent les mots du vocabulaire scolaire selon trois niveaux qui revêtent l'ordre d'importance dans le développement de la littératie prédéfinie par leurs caractéristiques et leur fréquence. Le premier niveau est composé de mots fréquents du langage commun (ex. : maison, manger). Il s'agit du vocabulaire courant. Le deuxième niveau comprend les mots d'une grande utilité pour le développement de la littératie des élèves. Il s'agit de l'ensemble des mots qui sont représentatifs de la modalité écrite et peu fréquents à l'oral (ex. : constituer, émerger). Ce deuxième niveau se caractérise par sa polysémie (ex. : constituer, représenter). Le troisième niveau est constitué de mots qui ont une très faible fréquence (ex. : mirepoix, linéature) à l'écrit et à l'oral, ainsi que les mots qui appartiennent à un domaine disciplinaire spécifique (ex. : anticorps, enzyme).

Pour l'année 2008, nous avons répertorié trois typologies du vocabulaire scolaire, celle d'Hiebert et Lubliner, d'Harmon et ses collaborateurs et de Fisher et Frey. Hiebert et Lubliner (2008) proposent de classer le vocabulaire utilisé en contexte scolaire en quatre catégories : vocabulaire disciplinaire (*content specific vocabulary*), vocabulaire des consignes (*school-task vocabulary*), vocabulaire littéraire (*literary vocabulary*) et vocabulaire transdisciplinaire (*general academic vocabulary*). Le vocabulaire disciplinaire désigne les mots qui sont généralement associés au vocabulaire relatif aux disciplines : il s'agit des mots techniques (ex. : écosystème et constellation en science). Le vocabulaire des consignes est le vocabulaire employé dans les consignes formulées dans les matières scolaires (ex. : résumé, illustration). Le vocabulaire littéraire est constitué plus particulièrement de mots servant à décrire les caractères et les actions des personnages dans les récits (ex. : courageux, aventurier). Enfin, le vocabulaire transdisciplinaire est formé par les mots qui sont inhérents à la compréhension d'un texte disciplinaire (ex. : cause, contenir), mais ces derniers peuvent avoir différents sens dépendamment des disciplines dans lesquelles ils sont employés (ex. : représenter, processus). Les auteurs fondent leur classement en se basant sur les indices statistiques de fréquence (F) et de répartition (D) offerts par la base de données lexicale en anglais *Word Frequency Book* (Zeno et al., 1995). La fréquence permet de déduire l'importance relative à la présence



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des mots dans les manuels scolaires. La répartition sert à distinguer les mots qui apparaissent dans plusieurs disciplines et les mots utilisés dans une seule discipline scolaire. Lorsque le taux de répartition se rapproche de l'indice 1, cela indique que les mots apparaissent dans toutes les matières scolaires. Une microanalyse a été réalisée par les auteurs (Hiebert et Lubliner, 2008) sur sept mots de chacune des catégories de vocabulaire : *landforms, geography, continents, globe, meridian, hemispheres* et *equator* pour le vocabulaire disciplinaire (*content-specific vocabulary*), *preview, draft, statement, concluding, summarize, outline, opinion* pour le vocabulaire des consignes (*school-task vocabulary*), *blizzard, hollered, burrowed, handler's, pilot, cautiously, refuge* pour le vocabulaire littéraire (*literary vocabulary*) et *affect, features, conditions, created, reasons, specific, experienced* pour le vocabulaire transdisciplinaire (*general academic vocabulary*). Cette microanalyse indique que les mots disciplinaires (*content-specific vocabulary*) ont une fréquence modérée ( $F=9,7$ ) et ne sont pas répartis dans le corpus scolaire ( $D=0,47$ ), ce qui signifie que cette catégorie de vocabulaire est spécifiquement employée dans une discipline donnée. Le vocabulaire littéraire (*literary vocabulary*) a une faible fréquence ( $F=5,4$ ) et une faible répartition dans le corpus scolaire ( $D=0,45$ ). Dans l'ensemble, les mots de ces deux catégories de vocabulaire ne sont pas très fréquents et ne sont pas présents dans les matières scolaires. Les mots des consignes scolaires (*school-task*) ont une moyenne de fréquence modérément élevée ( $F=20,8$ ) et un taux de répartition également modérément élevé ( $D=0,71$ ). En ce qui concerne la dernière catégorie, le vocabulaire transdisciplinaire (*general academic vocabulary*) se distingue largement par rapport aux autres catégories de vocabulaire au niveau de la fréquence et de la répartition. Pour les 7 mots analysés, une moyenne de fréquence de 71,7 par million de mots a été relevée. Il s'agit d'une fréquence très élevée. De plus, cette catégorie de vocabulaire est répartie sur presque la totalité des matières scolaires ( $D=0,91$ ).

Harmon et ses collaborateurs (2008) divisent le vocabulaire scolaire en quatre catégories : le vocabulaire disciplinaire (*academically technical terms*), le vocabulaire transdisciplinaire (*non technical words*), les expressions relatives au vocabulaire disciplinaire (*words clusters or phrases*) et les représentations symboliques (*symbolic representations*). Comme on peut le constater, les deux premières catégories sont similaires à celles de la précédente typologie. La troisième catégorie fait référence aux expressions utilisées fréquemment dans les domaines disciplinaires (ex. : nature de la relation, a un effet sur). La dernière catégorie représente les abréviations (ex. : cm, km) et les symboles utilisés dans les disciplines (ex. : +, =). Quant à Fisher et Frey (2008), ils suggèrent de regrouper le vocabulaire scolaire en trois catégories de vocabulaire distinctes : le vocabulaire courant (*general words*), le vocabulaire transdisciplinaire (*specialized word*) renfermant les mots qui apparaissent fréquemment dans les différentes disciplines scolaires, mais dont la signification est spécifique à une discipline (ex. : degré, force) et le vocabulaire disciplinaire (*technic termes*) référant aux mots techniques propres à une discipline (ex. : photosynthèse en sciences).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En 2010, deux typologies du vocabulaire scolaire ont été répertoriées. La première est celle de Templeton (2010) qui accorde au vocabulaire scolaire quatre principales catégories : le vocabulaire courant (*conversational vocabulary*), le vocabulaire transdisciplinaire (*core academic vocabulary*), le langage scolaire (*academic language*) et le vocabulaire disciplinaire (*content-specific academic vocabulary*). La première catégorie de vocabulaire renferme les mots que les élèves apprennent grâce aux interactions langagières (ex. : heureux, marcher), la deuxième catégorie représente les mots qui sont moins fréquents à l'oral à l'exception des discours formels comme les présentations magistrales, mais que les élèves rencontrent souvent lors de leurs lectures (ex. : avantage, significatif). La troisième catégorie comporte les mots et les expressions propres aux consignes et aux opérations logiques (ex. : évaluer, distinguer entre). Enfin, la quatrième catégorie contient les mots référant aux concepts disciplinaires (ex. : pollution, algébrique). La deuxième typologie recensée en 2010 est celle de Baumann et Graves (2010). Les théoriciens divisent le vocabulaire scolaire en cinq catégories : le vocabulaire disciplinaire (*domain-specific vocabulary*), le vocabulaire transdisciplinaire (*general academic vocabulary*), le vocabulaire littéraire (*literary vocabulary*), le métalangage (*metalinguage*) et les symboles (*symbols*). Les trois premières catégories s'apparentent à la première typologie présentée. Quant à la catégorie métalangage, elle renferme le langage de la littératie et les consignes scolaires (ex. : table des matières, résumé), ainsi que les mots décrivant les processus menés dans les disciplines (ex. : calculer, estimer). La catégorie symboles contient les icônes (ex. ↓) et les graphiques (ex. : histogramme).

### *Limites et apports des typologies recensées du vocabulaire scolaire*

La recension des typologies du vocabulaire scolaire amène à constater qu'il n'existe pas de consensus entre les théoriciens quant à la catégorisation du vocabulaire scolaire. En premier lieu, les auteurs ne s'entendent pas sur les terminologies à employer pour désigner les catégories. En deuxième lieu, le nombre de catégories est différent d'une typologie à l'autre. En troisième lieu, les critères pour discriminer les catégories du vocabulaire scolaire ne sont pas clairs dans la plupart des typologies. À la lumière des limites soulevées, il nous paraît important de proposer une nouvelle typologie basée sur : 1) une terminologie uniforme pour désigner les concepts ; 2) un nombre de catégories qui reflète les différentes caractéristiques du vocabulaire scolaire ; et 3) une typologie basée sur des critères clairs de discrimination entre les catégories.

En dépit des limites évoquées, les typologies présentées servent d'assise théorique pour la constitution de la nouvelle typologie. Nous nous basons, certes, sur les limites soulevées plus haut, mais aussi sur leurs apports. Tout d'abord, nous avons observé que certaines catégories du vocabulaire scolaire font consensus chez les chercheurs même si elles ne sont pas désignées par la même terminologie (ex. : le vocabulaire



disciplinaire). Ensuite, une analyse des définitions des catégories du vocabulaire scolaire dans les typologies révèle certaines caractéristiques importantes pour discriminer les catégories qui le constituent. La section suivante expose, plus en détail, les étapes d'analyse des typologies recensées pour atteindre notre objectif.

### **Méthodologie de constitution de la nouvelle typologie du vocabulaire scolaire**

Pour la constitution de la nouvelle typologie du vocabulaire scolaire, nous avons jugé pertinent de suivre les trois étapes suivantes : 1) identifier les caractéristiques des catégories du vocabulaire scolaire recensées ; 2) analyser les terminologies employées pour désigner ces catégories ; et 3) analyser les définitions des catégories du vocabulaire scolaire et les exemples de mots et d'expression fournis par les auteurs.

Pour identifier les caractéristiques des catégories du vocabulaire scolaire, lors de la première étape, nous avons analysé les définitions des catégories dans les typologies recensées dans la section précédente. Notre analyse a débuté par la typologie d'Hiebert et Lubliner (2008), car cette dernière fournit des critères de discrimination explicites pour départager les catégories de vocabulaire scolaire qui sont la fréquence et la répartition dans les manuels scolaires. Ces critères s'avèrent importants dans la catégorisation du vocabulaire scolaire et sont souvent employés dans les autres typologies pour discriminer les catégories de vocabulaire scolaire. Par voie de conséquence, les critères de fréquence et de répartition sont retenus pour l'élaboration de cette nouvelle typologie. En poursuivant notre analyse des définitions des catégories, nous avons pu dégager un autre critère, celui de la spécificité. Nous pensons que ce critère est à considérer parce que, d'un côté, il permet de définir de manière plus précise les catégories. Prenons l'exemple du vocabulaire disciplinaire, les mots qui le constituent ne sont pas fréquents et ne sont pas répartis, mais ont un taux de spécificité élevé, car ils se cantonnent dans une discipline particulière (ex. : le mot photosynthèse se retrouve surtout dans les manuels scolaires en sciences). D'un autre côté, le critère de spécificité permet de discriminer les catégories. Prenons l'exemple, du vocabulaire courant et du vocabulaire transdisciplinaire. Dans les définitions fournies par les chercheurs de ces deux catégories, le vocabulaire courant et le vocabulaire transdisciplinaire seraient fréquents et se produiraient dans la majorité du corpus scolaire. Il est donc difficile de les distinguer, car ils partagent ces deux mêmes caractéristiques. L'ajout du critère de spécificité permet de les discriminer. En effet, le vocabulaire courant n'est pas spécifique aux disciplines scolaires, contrairement au vocabulaire transdisciplinaire qui lui se produit surtout dans les domaines disciplinaires. Ainsi, ces trois critères sont retenus comme caractéristiques inhérentes des catégories du vocabulaire scolaire. Ce choix s'accorde avec les récents travaux en linguistique qui proposent de catégoriser le lexique scientifique aux frontières floues en se basant sur ces trois critères (Hatier, 2018).





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Lors de la deuxième étape, nous avons analysé les terminologies employées pour désigner les catégories de vocabulaire scolaires. Nous avons constaté que différentes terminologies sont employées pour désigner un même concept. Prenons l'exemple du vocabulaire disciplinaire. Il est identifié à travers six différentes terminologies : *content specific vocabulary* (Hiebert et Lubliner, 2008), *content-specific academic vocabulary* (Templeton, 2010), *Tiers 3* (Beck et al., 2002), *Academically technical terms* (Harmon et al., 2008), *Technic termes* (Fisher et Frey, 2008) et *domain-specific vocabulary* (Baumann et Graves, 2010). À cet effet, nous avons regroupé les terminologies à partir des exemples de mots et des définitions fournies par les auteurs comme l'atteste le tableau 1. À titre d'exemple, la catégorie *Content specific vocabulary* (Hiebert et Lubliner, 2008) est désignée par les auteurs comme l'ensemble des mots techniques employés spécifiquement dans une discipline scolaire. La catégorie *content-specific academic vocabulary* (Templeton, 2010) représente les concepts disciplinaires. Les deux définitions réfèrent à la même catégorie de vocabulaire scolaire. À cet effet, nous les avons placées dans la catégorie « vocabulaire disciplinaire ». Le tableau 1 présente les catégories du vocabulaire scolaire regroupées à partir des typologies recensées.



**Tableau 1 : Les catégories du vocabulaire scolaire dans les typologies**

Catégorie de vocabulaire scolaire	Terminologies
Vocabulaire courant	<i>Tiers 1</i> (Beck et al, 2002) <i>General words</i> (Fisher et Frey, 2008) <i>Conversational vocabulary</i> (Templeton, 2010)
Vocabulaire disciplinaire	<i>Content specific vocabulary</i> (Hiebert et Lubliner, 2008) <i>content-specific academic vocabulary</i> (Templeton, 2010) <i>Tiers 3</i> (Beck et al., 2002) <i>Academically technical terms</i> (Harmon et al., 2008) <i>Technic termes</i> (Fisher et Frey, 2008) <i>domain-specific vocabulary</i> (Baumann et Graves, 2010)
Vocabulaire transdisciplinaire	<i>General academic vocabulary</i> (Hiebert et Lubliner, 2008 ; Baumann et Graves, 2010) <i>Tiers 2</i> (Beck et al., 2008) <i>Specialized word</i> (Fisher et Frey, 2008) <i>Non technical words</i> (Harmon et al., 2008) Core academic vocabulary (Templeton, 2010)
Vocabulaire littéraire	<i>Literary vocabulary</i> (Baumann et Graves, 2010 ; Hiebert et Lubliner, 2008) <i>Tiers 3</i> (Beck et al., 2002) <i>Tiers 2</i> (Beck et al., 2002)
Vocabulaire des consignes	<i>School-task vocabulary</i> (Hiebert et Lubliner, 2008)
Expressions relatives aux vocabulaires disciplinaires	<i>Words clusters or phrases</i> (Harmon et al., 2008)
Métalangage	<i>Metalanguage</i> (Baumann et Graves, 2010)
Symboles	<i>Symbolic representations</i> (Harmon et al., 2008) <i>Symbols</i> (Baumann et Graves, 2010)
Langage scolaire	Academic language (Templeton, 2010)

Le regroupement des catégories a permis de dégager un nombre total de neuf catégories de vocabulaire scolaire : le vocabulaire courant, le



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

vocabulaire disciplinaire, le vocabulaire littéraire, le vocabulaire transdisciplinaire, le vocabulaire des consignes, la phraséologie disciplinaire, le langage scolaire, le métalangage et les symboles (voir tableau 1). Nous observons que les quatre premières catégories sont présentes dans les différentes typologies recensées. Les autres catégories sont proposées seulement par un auteur ou deux dans le cas de la catégorie « symboles » (voir tableau 1).

Lors de la troisième étape, nous avons analysé à la fois les définitions des catégories du vocabulaire scolaire, les exemples de mots et d'expression fournis par les auteurs et les catégories regroupées lors de la deuxième étape d'analyse dans le but d'identifier les catégories de vocabulaire scolaire. En effet, certaines catégories ont été considérées par les auteurs comme distinctes, mais leurs caractéristiques révèlent qu'elles peuvent être intégrées dans une même catégorie. Les critères de fréquence, de répartition et de spécificité relevés lors de la première étape d'analyse nous ont permis d'atteindre cet objectif. Les catégories « expressions relatives au vocabulaire disciplinaire » (*Words clusters or phrases*, Harmon et al., 2008), « symboles » (*Symbols*, Bauman et Graves, 2010 ; *Symbolic representations*, Harmon et al., 2008) et « métalangage » (*Metalanguage*, Baumann et Graves, 2010) peuvent être incluses dans la catégorie vocabulaire disciplinaire, car elles partagent les mêmes caractéristiques. D'ailleurs, chaque discipline renferme des mots, des expressions, un métalangage et des symboles qui lui sont propres (ex. : estimer, moins de deux fois le nombre, en mathématiques). De plus, ces catégories ne sont pas réparties dans les manuels scolaires, ce qui impliquerait un usage plus spécifique aux disciplines scolaires d'où une fréquence d'usage peu élevée. Le vocabulaire des consignes (*school-task vocabulary*) et le langage scolaire (*academic language*), qui sont considérés comme des catégories à part entière par Hiebert et Lubliner (2008) ainsi que Templeton (2010), sont inclus dans le vocabulaire transdisciplinaire. D'un côté, le vocabulaire des consignes (ex. : compléter, nommer), les mots et les expressions propres aux consignes et aux opérations logiques définies dans la catégorie langage scolaire sont à la fois fréquents, répartis et spécifiques dans les manuels scolaires comme le souligne la microanalyse d'Hiebert et Lubliner (2008) et correspondent aux caractéristiques du vocabulaire transdisciplinaire. D'un autre côté, l'emploi du terme « langage scolaire » dans une typologie du vocabulaire est problématique, car le vocabulaire est une composante du langage scolaire. Par voie de conséquence, le nombre de catégories du vocabulaire scolaire a été réduit à quatre catégories : 1) le vocabulaire courant ; 2) le vocabulaire littéraire ; 3) le vocabulaire disciplinaire ; et 4) le vocabulaire transdisciplinaire. C'est d'ailleurs les quatre catégories sur lesquelles les théoriciens s'accordent comme le révèle la deuxième étape de l'analyse.



*Présentation de la nouvelle typologie du vocabulaire scolaire*

L'identification des catégories du vocabulaire scolaire et de ses caractéristiques permet de proposer une nouvelle typologie du vocabulaire scolaire. Cette typologie s'appuie sur des critères de discrimination explicites qui sont les critères de fréquence, de répartition et de spécificité en connivence avec les caractéristiques évoquées par les théoriciens. Également, elle reflète les différentes catégories du vocabulaire scolaire en éliminant les redondances. Dans ces conditions, le vocabulaire scolaire comprendrait les quatre catégories de vocabulaire retenues lors de l'analyse : le vocabulaire courant, le vocabulaire littéraire, le vocabulaire disciplinaire et le vocabulaire transdisciplinaire. Le tableau 2 présente les catégories retenues, leurs caractéristiques et des exemples de mots, d'expressions et de symboles pour les illustrer.

**Tableau 2 : Nouvelle typologie du vocabulaire scolaire**

Catégorie de vocabulaire scolaire	Caractéristiques	Exemples
Vocabulaire courant	Appartient au langage courant Fréquent dans le langage oral Fréquent à l'écrit Non réparti dans les disciplines scolaires Non spécifique aux matières disciplinaires	grand eau très manger tomber
Vocabulaire littéraire	Sert à décrire les personnages et les actions des personnages Peu fréquents à l'écrit Non répartis dans les disciplines scolaires Spécifique aux matières disciplinaires	précieux aventure imaginaire entraide pacifique
Vocabulaire disciplinaire	Représente les concepts scientifiques Peu fréquent dans les écrits scolaires Peu fréquent dans le langage courant Non réparti dans les écrits scolaires Spécifique aux matières disciplinaires	parallélogramme géographique mammifère symétrique deux fois +, -, =



---

Vocabulaire transdisciplinaire	Introduit l'activité scientifique Fréquent dans les écrits scolaires Peu fréquent dans le langage courant Réparti dans les disciplines scolaires Spécifique aux matières disciplinaires	apprentissage développement observer connaissance différence
-----------------------------------	--	--

---

Le vocabulaire courant représente les mots fréquents dans le langage oral que les élèves apprennent essentiellement lors des interactions langagières. Il a pour caractéristique d'être fréquent à l'écrit et à l'oral, réparti, mais non spécifique aux disciplines scolaires. Le vocabulaire littéraire constitue l'ensemble des mots servant à décrire les personnages et les actions des personnages. Il est peu fréquent, n'est pas réparti dans les disciplines scolaires et est spécifique à une discipline scolaire. Le vocabulaire disciplinaire couvre les mots techniques qui sont peu fréquents, non répartis et spécifiques aux disciplines scolaires (ex. : hémisphère en sciences et révolution en histoire). Enfin, le vocabulaire transdisciplinaire représente le vocabulaire représentatif des matières scolaires. Il est fréquent, réparti et spécifique aux écrits scolaires.

### **Contributions scientifiques et sociales de la nouvelle typologie et ses limites**

Dans le cadre de cet article, nous proposons une nouvelle typologie du vocabulaire scolaire à partir d'une analyse des typologies existantes, mais aussi des retombées des recherches menées dans le contexte francophone en linguistique. Nous exposons, dans ce qui suit, ses apports pour la recherche et les milieux de pratique ainsi que ses limites.

Pour le milieu scientifique, cette typologie peut avoir plusieurs retombées. Premièrement, elle permettrait de mieux comprendre le lien entre le vocabulaire scolaire et les compétences en littératie telle que la compréhension en lecture. Certes, des études corrélationnelles ont démontré une corrélation positive forte entre l'étendue du vocabulaire et la compréhension en lecture (ex. : Pagani et al., 2010), mais la catégorisation du vocabulaire scolaire permettrait de situer la ou les catégorie(s) de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

vocabulaire scolaire qui sont les plus corrélées avec cette compétence et de développer des interventions plus ciblées. Deuxièmement, pour les recherches type intervention, qui s'intéressent au développement du vocabulaire, nous pensons que cette typologie permettrait de mieux situer les mots dans les interventions didactiques, de définir la ou les catégorie(s) sélectionnée(s) pour les interventions et de guider les chercheurs dans la conception d'outils de mesure. Troisièmement, les caractéristiques dégagées des catégories du vocabulaire scolaire pourraient servir d'indices pour l'élaboration de listes pour chacune des catégories de vocabulaire scolaire. Les critères de fréquence à l'oral et à l'écrit, de répartition et de spécificité soutiendraient l'élaboration de ces listes. La conception de telles listes serait d'autant plus aidante étant donné que la majorité des listes et des bases de données existantes pour l'apprentissage du français au primaire (exemples : Lété et al., 2004 ; MELS, 2013 ; Stanké et al., 2019 ;) ont été conçues dans une perspective d'apprentissage de l'orthographe lexicale et prennent en compte plus particulièrement l'indice de fréquence. Pour les milieux de pratique, nous pensons que cette typologie permettrait de situer le vocabulaire enseigné, mais également de sélectionner le vocabulaire à enseigner en profondeur ou en étendue lors des interventions. Elle permettrait, également, de soutenir les intervenants dans la conception de mesures et d'activités de vocabulaire dans les salles de classe.

Pour les chercheurs et les praticiens, nous considérons que cette typologie permettrait de soutenir plus efficacement l'enseignement-apprentissage du vocabulaire scolaire. En effet, des études anglo-saxonnes évaluent l'apprentissage du vocabulaire entre 3000 et 5000 mots par année. Il est impossible d'enseigner autant de mots par année scolaire. Afin d'éviter la disparité de l'étendue du vocabulaire entre les élèves, Beck et ses collaboratrices (2001) expliquent qu'un enseignement du vocabulaire devrait se focaliser sur le deuxième niveau de vocabulaire pour son lien étroit avec le développement de la littératie. La sélection des mots du deuxième niveau réduirait la tâche selon les auteurs à approximativement 400 mots par année scolaire. Certes l'enseignement du deuxième niveau réduit considérablement la tâche, mais la sélection des mots de ce niveau reste assez intuitive, car les caractéristiques énoncées par les théoriciennes ne sont pas assez précises pour sélectionner les mots de ce niveau (voir section développement) et le nombre de mots à enseigner reste, tout de même, assez important. Pour circonscrire le vocabulaire à enseigner en profondeur, des études anglo-saxonnes ont démontré que le vocabulaire à enseigner en profondeur est le vocabulaire transdisciplinaire (Baumann et Graves, 2010 ; Hiebert et Lubliner, 2008 ; McKeown et al., 2018). En attendant la conception de listes de vocabulaire transdisciplinaire, la sélection des mots pourrait s'appuyer sur les caractéristiques énoncées dans notre typologie. Par exemple, le mot « identifier » introduit une activité scientifique (ex. : Identifie chaque mot selon sa classe grammaticale). Il est employé plus fréquemment à l'écrit qu'à l'oral et se manifeste plus particulièrement dans les disciplines scolaires. Par conséquent, il appartient à la catégorie « vocabulaire



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

transdisciplinaire » et doit être enseigné en profondeur. Enfin, cette typologie pourrait servir de cadre de référence pour les recherches de type développemental ou collaboratif. Elle pourrait constituer un objet d'échange entre les chercheurs et les milieux scolaires pour circonscrire le vocabulaire à enseigner et concevoir des interventions didactiques selon les besoins du milieu.

Enfin, la méthodologie employée pour constituer une nouvelle typologie comporte certaines limites. Parmi ces limites, il serait important de mentionner que la nouvelle typologie de vocabulaire scolaire n'est pas le résultat d'une analyse exhaustive de toutes les typologies de vocabulaire existantes. De plus, comme les résultats obtenus sont le fruit d'une analyse théorique de différentes typologies, il est nécessaire de valider ces résultats à travers une analyse empirique.

### Références

- Baumann, J. F. et Graves, M. F. (2010). What Is Academic Vocabulary? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 4-12. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.1.1>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Berthiaume, R., Anctil, D. et Daigle, D. (2020). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 62. <https://doi.org/10.4000/lidil.8502>
- Bowers, P. N. et Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing*, 23(5), 515-537. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9172-z>
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/3587951>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19. Bilingual Education Project. The Ontario Institute for Studies in Education.
- D'Angelo, N., Hipfner-Boucher, K. et Chen, X. (2017). Predicting Growth in English and French Vocabulary: The Facilitating Effects of Morphological and Cognate Awareness. *Developmental Psychology*, 53(7), 1242-1255. <https://doi.org/10.1037/dev0000326>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Fisher, D. et Frey, N. (2008). *Word wise and content rich: five essential steps to teaching academic vocabulary*. Heinemann.
- Harmon, J.M., Wood, K.D. et Hedrick, W.B. (2008). Vocabulary instruction in middle and secondary content classrooms: Understandings and direction from research. Dans A.E. Farstrup et S.J. Samuels (dir.), *What research has to say about vocabulary instruction* (p. 150-181). International Reading Association.
- Hatier, S. (2018). Identification et analyse linguistique des noms du LST. Dans M.-P. Jacques et A. Tutin (dir). *Lexique transversal et formules discursives en sciences humaines* (p. 29-50). ISTE éditions.
- Hiebert, E. H. et Lubliner, S. (2008). The nature, learning, and instruction of general academic vocabulary. Dans A. E. Farstrup, A. et S. J. Samuels (dir.), *What research has to say about vocabulary instruction* (p. 106-129). International Reading Association.
- Lété, B., Sprenger-Charolles L. et Colé, P. (2004). Manulex: A grade-level database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166.
- McKeown, M. G., Crosson, A. C., Moore, D. W. et Beck, I. L. (2018). Word Knowledge and Comprehension Effects of an Academic Vocabulary Intervention for Middle School Students. *American Educational Research Journal*, 55(3), 572-616. <https://doi.org/10.3102/0002831217744181>
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sports (MELS). (2013). Liste orthographique. [https://www.franqus.ca/MELS-html/liste\\_orthographique/outil\\_de\\_recherche/accueil.html](https://www.franqus.ca/MELS-html/liste_orthographique/outil_de_recherche/accueil.html)
- Nagy, W. et Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants de quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*. Institut de la Statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/predire-la-reussite-scolaire-des-enfants-en-quatrieme-annee-a-partir-de-leurs-habiletés-cognitives-comportementales-et-motrices-a-la-maternelle>
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic Language in Teaching and Learning. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409-418. <https://doi.org/10.1086/663297>
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Stanké, B., Mené, M. L., Rezzonico, S., Moreau, A., Dumais, C., Robidoux, J., Dault, C. et Royle, P. (2019). ÉQOL : Une nouvelle base de données québécoise du lexique scolaire du primaire comportant une échelle d'acquisition de l'orthographe lexicale. *Corpus*, (19). <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4000/corpus.3818>
- Tutin, A. (2007). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XII (2), 5-14.
- Uccelli, P., Galloway, E. P., Barr, C. D., Meneses, A. et Dobbs, C. L. (2015). Beyond Vocabulary: Exploring Cross-Disciplinary Academic-Language Proficiency and Its Association with Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Zeno, S. M., Ivens, S. H., Millard, R. T. et Duvvuri, R. (1995). *The educator's word frequency guide*. Touchstone Applied Science Associates.