



Échelle de vocabulaire en images Peabody - Cinquième édition : Version pour francophones du Canada (PPVT^{MC}-5^{CDN-F})

Rapport sommaire des scores

Douglas M. Dunn, Ph. D.

Information relative au participant

Nom : Petit EMTL123
ID : xxxx
Date de naissance : 2014/05/05
Âge : 6 : 10
Sexe : Masculin

Information relative au test

Date d'administration : 2021/03/24
Examineur : Pierre Choquette

Copyright © 2020 par NCS Pearson, Inc. Tous droits réservés.

NOTE : Ce rapport comprend du matériel protégé par le droit d'auteur et des secrets commerciaux. Le détenteur qualifié de la licence peut extraire des portions du rapport produit, dans les limites du texte minimum nécessaire afin de décrire précisément leurs conclusions principales significatives, aux fins d'incorporation dans une évaluation écrite du participant, conformément aux normes de citation de leur profession, le cas échéant. Aucune adaptation, traduction, modification ou version spéciale ne peut être effectuée à partir de ce rapport, sans l'autorisation écrite préalable de *Pearson*.

Pearson et **EVT** sont des marques de commerce de *Pearson Education, Inc.* ou de ses affiliés, déposées aux États-Unis d'Amérique et/ou dans d'autres pays. **PPVT** est une marque de commerce de *Wascana Limited Partnership*. **Thermos** est une marque de commerce de *Thermos L.L.C.*

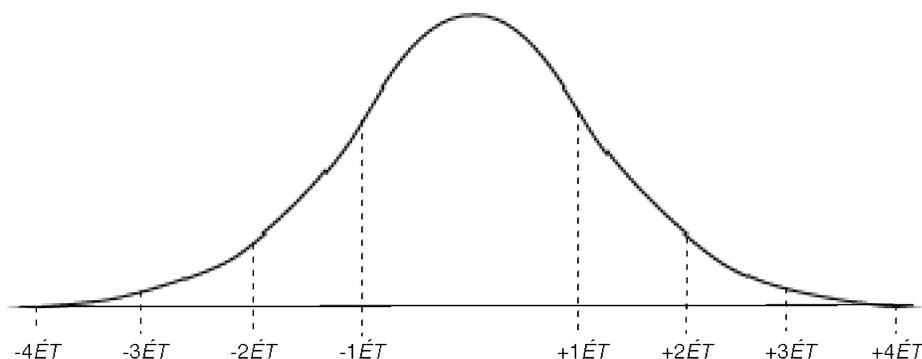
[1.0 / RE1 / QG1]

Sommaire des scores

Item de base	Item de plafond	Total des erreurs	Score brut
23	39	9	30

Score standard	Intervalle de confiance 90 %	Rang centile	ECN	Stanine	Description	Équivalent d'âge au test	VEC
49	46 - 55	<0.1	<1	1	Très inférieurs aux attentes	<2:6	450

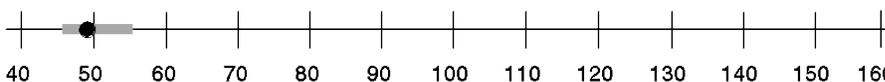
Note. Le score de la VEC est conçu pour mesurer le changement au fil du temps. Lorsque vous comparez les administrations du test PPVT-5^{CDN-F}, reportez-vous au tableau B.2 du *Manuel du PPVT-5^{CDN-F}* pour connaître les différences statistiquement significatives entre les scores de la VEC.



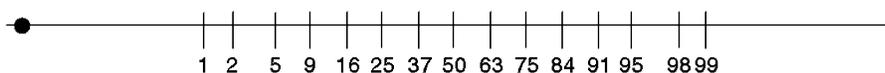
Description

Très inférieurs aux attentes	Inférieurs aux attentes	Attendus	Supérieurs aux attentes	Très supérieurs aux attentes
------------------------------	-------------------------	----------	-------------------------	------------------------------

Score standard



Centile



Stanine



Sommaire narratif

L'Échelle de vocabulaire en images - Peabody Cinquième édition : Version pour francophones du Canada (PPVT-5^{CDN-F}) est une évaluation normée qui est administrée individuellement pour évaluer le vocabulaire réceptif (audition) chez les enfants et les adolescents. Les scores standards du PPVT-5^{CDN-F} s'appuient sur un échantillon de normalisation d'individus qui déclarent parler le plus souvent le français.

Le 2021/03/24, on a administré le PPVT-5^{CDN-F} à Petit. Petit avait 6 ans, 10 mois au moment de l'évaluation. Les normes relatives à l'âge ont été utilisées pour effectuer la notation de l'évaluation.

Petit a obtenu un score standard de 49 au PPVT-5^{CDN-F}. Lors de l'utilisation d'un intervalle de confiance de 90 %, le score vrai de Petit se trouve dans l'étendue allant de 46 à 55. Le rang centile de <0.1 signifie que Petit a obtenu des scores semblables ou supérieurs à <0.1 pour cent des participants du même âge. L'équivalent d'âge au test est de <2:6. Petit démontre un vocabulaire réceptif dans l'étendue des résultats Très inférieurs aux attentes par comparaison aux autres individus du même âge.

Analyses qualitatives

L'analyse qualitative des résultats du PPVT-5^{CDN-F} peut compléter les informations quantitatives fournies par les scores standards et peut vous aider à élaborer des hypothèses sur la performance d'un individu au test et sur ses habiletés de vocabulaire. Par exemple, il se peut que vous vouliez examiner la performance de l'individu au PPVT-5^{CDN-F} par rapport à sa performance à l'EVT-3^{CDN-F} ou encore, sa performance aux sous-ensembles d'items du PPVT-5^{CDN-F}. Les analyses qualitatives comprennent :

- Vocabulaire à la maison par rapport au vocabulaire à l'école
- Vocabulaire selon la partie du discours
- Vocabulaire en science, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM)

Note. Les mots listés dans les tableaux d'analyses qualitatives sont les mots de stimuli.

Vocabulaire à la maison par rapport au vocabulaire à l'école

Classification des items incorrects

Item	Maison	École
26	chandelle	
27	sauter	
33		valise

Item	Maison	École
34	lancer	
35		carré
36	vêtement	

Item	Maison	École
37	écureuil	
38	pouce	
39	mouche	

Classification des items corrects

Maison versus École	Tentés	Corrects	Pourcentage correct	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %
Maison	13	6	46									
École	4	2	50									

Interventions suggérées

Les interventions efficaces en matière de vocabulaire s'appuient sur les preuves scientifiques concernant la façon dont les individus apprennent de nouveaux mots, les raisons pour lesquelles certains individus montrent un retard dans le développement de leur vocabulaire et les types d'interventions les plus efficaces pour provoquer un changement dans le développement du vocabulaire. Les preuves accumulées suggèrent que les interventions efficaces en matière de vocabulaire reflètent cinq principes. Lorsqu'ils sont appliqués ensemble à la conception d'interventions en matière de vocabulaire, ces cinq principes fourniront un moyen solide pour accélérer la croissance du vocabulaire, de la naissance jusqu'à l'âge adulte. Utilisez ces principes lorsque vous discutez de l'adaptation des interventions/instructions avec les enseignants en salle de classe, les parents/gardiens et les autres membres de l'équipe éducative.

- *Principe d'intérêt* : Ce principe souligne l'importance de promouvoir l'intérêt d'un individu pour les mots en tant qu'objets d'attention et d'examen.
- *Principe d'utilisation* : Ce principe souligne l'importance de l'engagement actif d'un individu envers les mots comme moyen efficace d'apprendre de nouveaux mots.
- *Principe d'explicitation* : Ce principe souligne la nécessité d'établir des liens clairs entre les mots et leur signification afin de faciliter l'apprentissage.
- *Principe de répétition* : Ce principe souligne que l'on n'apprend le sens d'un mot que graduellement au fil du temps et en étant exposé à ce mot de façon répétée dans une variété de contextes différents.
- *Principe d'intensité* : Ce principe souligne l'importance d'aborder le plus grand nombre de mots possible dans le cadre d'interventions en matière de vocabulaire afin d'élargir l'éventail de connaissances.

Les interventions suggérées dans ce rapport comprennent des interventions en matière de vocabulaire basées sur des preuves et accompagnées des activités recommandées.

Veuillez noter que les exemples fournis pour les interventions sont extraits de sources en anglais. Veuillez mettre à profit vos connaissances d'expert pour adapter ces informations à vos besoins.

Interventions en matière de vocabulaire basées sur des preuves

Selon le score standard de 49 de Petit au PPVT-5^{CDN-F}, les activités de remédiation et de renforcement listées ci-dessous sont suggérées pour développer davantage les habiletés de vocabulaire de Petit.

Réceptif, Groupe 2 (R2)

R2-A. Exposition élaborée pendant la lecture de livres d'histoires
(*Elaborated Exposure During Storybook Reading*)

R2-B. Tri de mots
(*Word Sorting*)

Réceptif, Groupe 1 (R1)

R1-A. Question et réponse modélisée
(*Question and Modeled Answer*)

R1-B. Lecture répétée
(*Repeated Reading*)

R1-C. Techniques de réponse active
(*Active Responding*)

Réceptif, Groupe 2 (R2)

R2-A. Exposition élaborée pendant la lecture de livres d'histoires (*Elaborated Exposure During Storybook Reading*)

La lecture de livres d'histoires avec de jeunes enfants, que ce soit individuellement ou en groupe, est un moyen utile de favoriser l'apprentissage de nouveaux mots chez les enfants (Williams, 2014). Les interactions liées à la lecture de livres d'histoires deviennent encore plus puissantes comme approche de développement du vocabulaire lorsque le lecteur adulte s'arrête pour définir et discuter des mots qui surviennent dans le texte et qui ne sont probablement pas familiers à l'enfant. Dans ces expositions élaborées, le lecteur adulte accentue un nouveau mot qui apparaît dans le texte (en augmentant la hauteur tonale et l'intensité), puis répète le mot et explique sa signification en utilisant un langage que l'enfant peut comprendre, peut-être même en le reliant aux propres expériences de l'enfant (Penno, Wilkinson et Moore, 2002). Voici un exemple pour le mot *marsh*, utilisé dans le livre publié en anglais, *Possum and the Peeper* (Hunter, 1998) :

1. L'adulte lit le texte : « ...*They came down to a marsh where they saw a muskrat spring-cleaning his house.* »
2. L'adulte fournit une définition : « *A marsh is a very wet place where there are wet lands covered with grasses.* »
3. L'adulte établit le lien avec les expériences de l'enfant : « *We were in a marsh the day we went canoeing. Remember?* »

Lorsque vous utilisez des livres d'histoires pour développer le vocabulaire réceptif d'un enfant par l'intermédiaire d'expositions élaborées, assurez-vous de sélectionner des livres qui contiennent au moins quelques mots susceptibles de ne pas être familiers à un enfant. Les mots idéaux pour les expositions élaborées sont ceux qui sont synonymes de mots ou de concepts que l'enfant comprend déjà et qui peuvent être définis à l'aide d'un langage qu'il comprend. Dans la mesure du possible, exposez un enfant à ces nouveaux mots par des lectures répétées d'un livre d'histoires afin de promouvoir une connaissance plus approfondie du mot (Justice, Meier et Walpole, 2005).

Références :

Hunter, A. *Possum and the peeper*, Boston (MA), Houghton Mifflin, 1998.

Justice, L.M., Meier, J. et Walpole, S. *Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergarteners. Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2005, vol. 36, n° 1, p. 17-32.
doi:10.1044/0161-1461(2005/003)

Penno, J.F., Wilkinson, I.A.G. et Moore, D.W. *Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? Journal of Educational Psychology*, 2002, vol. 94, n° 1, p. 23-33. doi:10.1037/0022-0663.94.1.23

Williams, K.T. *Building early literacy skills: Phonological and print awareness activities*, Torrance (CA), Western Psychological Services, 2014.

R2-B. Tri de mots (*Word Sorting*)

Le tri de mots pour comparer leurs caractéristiques orthographiques est une activité souvent utilisée dans l'enseignement précoce de l'orthographe et de la lecture, en particulier les approches qui comportent une méthode d'enseignement appelée l'étude des mots (*word study*; Bear, Invernizzi, Templeton et Johnston, 2015). Les enfants reçoivent un ensemble de mots à étudier et à trier qui présentent deux patrons orthographiques spécifiques et qui sont des cibles d'enseignement appropriées. Par exemple, en anglais, un objectif typique pour un élève de maternelle est d'apprendre de courts patrons de voyelles dans des mots de consonnes-voyelles-consonnes (CVC), y compris de courts mots comprenant *e* (p. ex., *bet*, *ted*, *ten*, *set*) et de courts mots comprenant *i* (p. ex., *big*, *fin*, *sit*, *rig*). Dans une activité de tri de mots, les enfants reçoivent ces mots écrits sur un jeu de cartes et sont aidés à étudier leurs différences et leurs similitudes orthographiques, pour ensuite les trier en courts patrons comprenant *e* et *i*. Ce type d'activité est utile pour développer les habiletés des enfants en orthographe et en lecture et contribue également à améliorer les habiletés de vocabulaire chez les enfants si la signification des mots cibles est incluse dans l'enseignement.

« Une approche permettant d'inclure une attention systématique aux significations des mots et au développement du vocabulaire dans les activités d'étude des mots est celle de prévoir des activités de tri de mots avec les discussions qui se concentrent sur la signification de ces mots. Par exemple, avant de donner une leçon axée sur le contraste entre les mots courts à patron CVC comprenant *e* et comprenant *i*, la signification de chaque mot peut être discutée. Après une activité de tri de mots, les enfants peuvent lire des livres présentant des patrons orthographiques ciblés (appelés des textes décodables) qui peuvent également renforcer l'apprentissage des significations des mots lorsque ces mots sont lus dans des contextes constructifs. L'attention systématique portée aux significations des mots ciblées pendant l'enseignement de l'étude des mots et les activités de tri des mots peut améliorer à la fois la profondeur et l'étendue du vocabulaire de lecture des enfants » (Bear et Helman, 2004).

Références :

Bear, D.R. et Helman, L. *Word study for vocabulary development in the early stages of literacy learning: Ecological perspectives and learning English*. Dans J.F. Baumann et E.J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice*, New York (NY), Guilford Press, 2004, p. 139-158.

Bear, D.R., Invernizzi, M., Templeton, S. et Johnston, F. *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction* (6e éd.), Upper Saddle River (NJ), Pearson, 2015.

Réceptif, Groupe 1 (R1)

R1-A. Question et réponse modélisée (*Question and Modeled Answer*)

Un mécanisme clé pour promouvoir les habiletés de vocabulaire réceptif des jeunes enfants consiste à les exposer davantage à des mots nouveaux (inconnus). Lorsqu'on expose un enfant à un mot potentiellement nouveau (p. ex., *mouette*), une stratégie pour améliorer l'apprentissage et la rétention de ce mot consiste à poser à l'enfant une question, telle que « Qu'est-ce que c'est? ». Étant donné que le mot cible a été choisi parce qu'il est inconnu de l'enfant, sa réponse sera probablement vague, voire erronée, ou peut-être que l'enfant dira simplement « Je ne sais pas ». Il est donc tout aussi important, dans de tels cas, de fournir à l'enfant un **modèle** du mot cible ainsi qu'une **réponse** à la question qui a été posée. Cette réponse modélisée donne à l'enfant l'occasion d'apprendre le nouveau mot ainsi que sa signification (van Kleeck, Vander Woude et Hammett, 2006). Une séquence d'interaction entre une question et une réponse modélisée pourrait ressembler à ceci :

Adulte : Qu'est-ce que c'est?

Enfant : Un oiseau.

Adulte : C'est une sorte d'oiseau qui s'appelle une mouette. Les mouettes aiment être au bord de l'eau, et elles sont beaucoup plus grandes que les autres oiseaux que nous voyons dans notre cour.

Voici un autre exemple :

Adulte : Comment ça s'appelle?

Enfant : Aucune réponse.

Adulte : C'est une mouette. C'est une sorte d'oiseau. Elle est blanche et assez grande. Ça, c'est son bec, et ça, c'est son aile.

De telles interactions, lorsqu'un adulte attire l'attention d'un enfant sur un objet, une action ou un concept, puis modélise le mot nouveau qui lui est associé, peuvent avoir lieu dans une multitude de contextes, y compris des conversations informelles tout au long de la journée ainsi que des expériences plus structurées comme la lecture de livres d'histoires. De nombreux livres contiennent une riche panoplie de mots potentiellement inconnus des enfants, et les adultes peuvent utiliser la séquence de questions et de réponses modélisées comme un moyen d'exposer systématiquement les enfants à des nouveaux mots qui correspondent aux objectifs, aux actions et aux concepts compris dans les livres d'histoires.

Référence :

van Kleeck, A., Vander Woude, J. et Hammett, L. *Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions*. *Journal of Speech-Language Pathology*, 2006, vol. 15, n° 1, p.85-95. doi:10.1044/1058-0360(2006/009)

R1-B. Lecture répétée (*Repeated Reading*)

L'apprentissage d'un nouveau mot par les enfants se fait graduellement, avec une exposition répétée à ce mot dans divers contextes et avec une exposition variable aux explications et aux illustrations liées à sa signification. La lecture répétée de livres d'histoires est un moyen de s'assurer systématiquement que les enfants sont exposés de manière répétée à des nouveaux mots. Par exemple, en anglais, si le mot « racket » (voulant dire un bruit) apparaît dans un livre et que c'est la première fois que l'enfant est exposé à ce mot dans ce contexte, il se peut que l'enfant développe un croquis général ou une définition approximative de sa signification. Si l'enfant entend le mot « racket » plusieurs fois à l'intérieur d'une durée de temps raisonnable, cela l'aide à développer une compréhension plus approfondie du mot. Étant donné que les mots qui apparaissent dans le texte d'un livre d'histoires sont invariables et immuables, les livres d'histoires constituent un excellent moyen de fournir une structure qui garantit que les enfants sont exposés à de nouveaux mots encore et encore, une circonstance qui pourrait ne pas se produire dans les conversations quotidiennes (Chard, Vaughn et Tyler, 2002).

Les enseignants, les thérapeutes et les autres professionnels des domaines éducatifs et cliniques peuvent trouver utile d'adopter une approche systématique pour s'assurer que l'utilisation de lectures répétées est un moyen de développer les connaissances des enfants en matière de vocabulaire réceptif. Un moyen d'y parvenir est de sélectionner un recueil de livres dans lesquels chacun contient au moins quatre mots susceptibles d'être inconnus d'un jeune enfant (voir Sénéchal, Thomas et Monker, 1995). Le professionnel peut ensuite établir un calendrier de lecture pour une certaine période de temps afin que chaque livre soit lu au moins trois fois. Par exemple, un orthophoniste qui voit un enfant deux fois par semaine pourrait sélectionner 12 livres et élaborer un programme de lecture sur 12 semaines qui garantirait que chaque livre soit lu trois fois au cours des 12 semaines, pour un total de 36 lectures partagées. Avec 24 séances avec l'enfant au cours de la période de 12 semaines, le thérapeute pourrait lire un livre lors de la première séance de la semaine et deux livres lors de la deuxième séance. Cela donne à l'enfant au moins trois occasions d'apprendre les quatre nouveaux mots contenus dans chaque livre d'histoires.

Références :

Chard, D.J., Vaughn, S. et Tyler, B.-J. *A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 2002, vol. 35, n° 5, p. 386-406. doi:10.1177/00222194020350050101

Sénéchal, M., Thomas, E. et Monker, J.-A. *Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading*. *Journal of Educational Psychology*, 1995, vol. 87, n° 2, p. 218-229. doi:10.1037/0022-0663.87.2.218

R1-C. Techniques de réponse active (*Active Responding*)

La connaissance du vocabulaire réceptif se réfère aux mots que les enfants comprennent ou saisissent; elle est différente du vocabulaire expressif des enfants, qui se réfère aux mots qu'ils utilisent et expriment. Lorsque vous réfléchissez à des stratégies visant à développer les connaissances réceptives liées à un mot donné, pensez à susciter l'expression d'un mot par l'enfant pour aider à promouvoir les connaissances réceptives. Certaines recherches laissent croire que ceci est une stratégie efficace. Par exemple, Sénéchal, Thomas et Monker (1995) ont étudié les connaissances réceptives et expressives d'enfants de 4 ans portant sur 10 mots, inconnus auparavant, qu'ils ont entendus dans deux livres d'histoires qui leur ont été lus par des adultes. Trois stratégies ont été comparées pour évaluer leurs effets sur la connaissance réceptive des enfants liée aux nouveaux mots : simplement entendre les mots, pointer les mots sur demande, ou dire les mots en suivant un modèle par l'adulte. La première condition (simplement entendre les mots) était considérée comme une condition d'écoute passive (*passive listening condition*), tandis que les deux dernières conditions (pointer ou dire les mots sur demande) étaient considérées comme des conditions de réponse active (*active responding conditions*). Les résultats de cette étude ont indiqué que les conditions de réponse active entraînaient de meilleurs gains de vocabulaire réceptif par rapport à la condition d'écoute passive, mais qu'il y avait peu de différences appréciables dans ces gains réceptifs entre les conditions de pointer et de dire. Par conséquent, cette étude ainsi que d'autres indiquent que la réponse active d'un enfant est plus utile que l'écoute passive lorsque les professionnels souhaitent développer la connaissance réceptive des enfants liée aux nouveaux mots.

Il est important de noter que les techniques de réponse active peuvent être utilisées dans une panoplie de situations. Par exemple, lors d'un jeu de théâtre dramatique avec un enfant, un professionnel peut présenter de nouveaux mots qui se rapportent à un thème de jeu particulier, comme *vagues*, *sauveteur*, *sifflet*, *courant* et *radeau* pour un thème de plage. Plutôt que de se contenter d'utiliser ces mots devant les enfants et de leur permettre de les expérimenter passivement, le professionnel peut mettre en place des programmes interactifs qui exigent une réponse active de la part des enfants. En voici deux exemples :

Professionnel : Je dois utiliser le sifflet. Peux-tu me montrer le sifflet?
(Ici, on encourage l'enfant à pointer, montrer ou toucher le sifflet; toutes sont des réponses actives.)

Professionnel : Oh, nous avons besoin de l'aide du sauveteur. Appelle-le pour moi!
Dis « Sauveteur, sauveteur! »
(Ici, on encourage l'enfant à dire ou à crier le mot cible en utilisant une réponse active.)

Référence :

Sénéchal, M., Thomas, E. et Monker, J.-A. *Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. Journal of Educational Psychology*, 1995, vol. 87, n° 2, p. 218-229. doi:10.1037/0022-0663.87.2.218

Fin du rapport

Réponses aux items

1. /	42. /	83. /	124. /	165. /
2. /	43. /	84. /	125. /	166. /
3. /	44. /	85. /	126. /	167. /
4. /	45. /	86. /	127. /	168. /
5. /	46. /	87. /	128. /	169. /
6. /	47. /	88. /	129. /	170. /
7. /	48. /	89. /	130. /	171. /
8. /	49. /	90. /	131. /	172. /
9. /	50. /	91. /	132. /	173. /
10. /	51. /	92. /	133. /	174. /
11. /	52. /	93. /	134. /	175. /
12. /	53. /	94. /	135. /	176. /
13. /	54. /	95. /	136. /	177. /
14. /	55. /	96. /	137. /	178. /
15. /	56. /	97. /	138. /	179. /
16. /	57. /	98. /	139. /	180. /
17. /	58. /	99. /	140. /	181. /
18. /	59. /	100. /	141. /	182. /
19. /	60. /	101. /	142. /	183. /
20. /	61. /	102. /	143. /	184. /
21. /	62. /	103. /	144. /	185. /
22. /	63. /	104. /	145. /	186. /
23. 1 (1)	64. /	105. /	146. /	187. /
24. 2 (2)	65. /	106. /	147. /	188. /
25. 4 (4)	66. /	107. /	148. /	189. /
26. 2 (1)	67. /	108. /	149. /	190. /
27. 2 (3)	68. /	109. /	150. /	191. /
28. 3 (3)	69. /	110. /	151. /	192. /
29. 2 (2)	70. /	111. /	152. /	193. /
30. 3 (3)	71. /	112. /	153. /	194. /
31. 3 (3)	72. /	113. /	154. /	195. /
32. 1 (1)	73. /	114. /	155. /	196. /
33. 1 (2)	74. /	115. /	156. /	197. /
34. 1 (4)	75. /	116. /	157. /	198. /
35. 1 (4)	76. /	117. /	158. /	199. /
36. 1 (4)	77. /	118. /	159. /	200. /
37. 1 (3)	78. /	119. /	160. /	201. /
38. 2 (1)	79. /	120. /	161. /	202. /
39. 2 (4)	80. /	121. /	162. /	203. /
40. /	81. /	122. /	163. /	
41. /	82. /	123. /	164. /	

Note. La réponse correcte pour chaque item administré est indiquée entre parenthèses. Les items qui n'ont pas été administrés sont indiqués par une barre oblique (/).