

Aya BOUEBDELLI, aya.bouebdelli@umontreal.ca

Université de Montréal

Dominic ANCTIL*, dominic.anctil@umontreal.ca

Université de Montréal

Consolider le vocabulaire à l'éducation préscolaire en milieu défavorisé : activités mises en place par des enseignantes dans le cadre d'une recherche collaborative

Article reçu le : 07.03.2024 /

Accepté le : 25.05.2024 /

Publié le : 06.08.2024

Résumé

Le présent article vise la présentation d'activités réalisées en classe par quinze enseignantes intervenant en milieu défavorisé dans le cadre d'une recherche collaborative sur le développement du vocabulaire en éducation préscolaire. Ces enseignantes ont reçu une formation sur la démarche d'enseignement direct de mots et ont été invitées à planifier des séquences autour de blocs de huit mots ciblés dans des œuvres de littérature jeunesse. D'un point de vue méthodologique, nous avons recensé et classé les activités proposées selon les tâches qu'elles impliquent. À travers cette description d'activités, nous apprécions l'appropriation par les enseignantes de la démarche d'enseignement direct et certains changements de pratiques des enseignantes, qui proposent notamment des activités de plus en plus variées favorisant un apprentissage en profondeur des mots travaillés, nécessaire à une utilisation en production par les enfants.

Mots-clés : éducation préscolaire, enseignement direct du vocabulaire, activités de consolidation, milieu défavorisé, recherche collaborative

Consolidating vocabulary in preschool education in disadvantaged areas: activities carried out by teachers as part of collaborative research

Abstract

This article aims to present activities carried out in the classroom by fifteen teachers working in disadvantaged areas as part of collaborative research on vocabulary development in preschool education. These teachers received training on direct vocabulary instruction and were invited to plan sequences around sets of eight targeted words from children's literature. We have identified and classified the proposed activities according to the different tasks they involve. Through this description of activities, we appreciate their adoption of the direct instruction approach and certain changes in the teachers' practices, including the proposal of increasingly varied activities that promote in-depth learning of the targeted words, essential for productive use.

Keywords: preschool education, direct vocabulary instruction, consolidation activities, disadvantaged areas, collaborative research

Pour citer cet article :

BOUEBDELLI Aya et ANCTIL Dominic (2024). Consolider le vocabulaire à l'éducation préscolaire en milieu défavorisé : activités mises en place par des enseignantes dans le cadre d'une recherche collaborative. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1), [numéro spécial], 64-91. Ajouter l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

FTITA Amel, ANCTIL Dominic et CAVALLA Cristelle (dir.). (2024). Pratiques d'enseignement et de formation en didactique du lexique [numéro spécial]. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

*Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction et mise en contexte de la recherche

Le rôle central du vocabulaire dans la compétence langagière et sa forte relation avec la compréhension en lecture sont aujourd'hui largement reconnus (Perfetti et Adolf, 2012; Stahl et Nagy, 2006). En effet, la maîtrise d'un vocabulaire riche et structuré est indispensable ; lorsqu'un élève connaît un grand nombre de mots et peut leur associer plusieurs caractéristiques, il est mieux préparé à comprendre ce qui est lu ou écouté.

De plus, de nombreuses recherches (voir par exemple Japel et al., 2017) montrent que les difficultés langagières des élèves prennent souvent racine avant même leur entrée à l'école. Ces difficultés précoces affectent ensuite leurs habiletés en lecture et, plus largement, leur rendement scolaire global (Desrosiers et Tétreault, 2012). Il est donc essentiel d'intervenir tôt, dès l'éducation préscolaire, pour soutenir le développement langagier des enfants afin de leur offrir ultérieurement de meilleures chances de réussite en lecture (Barone et Mallette, 2013; Lefebvre et Giroux, 2010).

En outre, les chercheurs (par exemple Sénéchal, 2008) observent de grandes disparités dans le vocabulaire des enfants. Les enfants issus de milieux favorisés bénéficient généralement d'expériences langagières riches à la maison et développent un vocabulaire étendu, tandis que ceux provenant de milieux moins favorisés¹ ont tendance à vivre beaucoup moins d'expériences de littératie familiale, ce qui limite leur développement lexical. Une étude de Hart et Risley (1995) révèle d'ailleurs que, durant les trois premières années de leur vie, les enfants de milieux favorisés sont exposés à 30 millions de mots de plus dans leur environnement familial que leurs pairs de milieux moins favorisés, ce qui accélère incontestablement l'accroissement de leur bagage lexical. Qui plus est, les enfants qui parlent à la maison une langue autre que la langue d'enseignement, même s'ils ont pu vivre des expériences de littératie familiale dans leur langue maternelle, entrent souvent à l'école avec des connaissances lexicales plus limitées dans la langue d'enseignement.

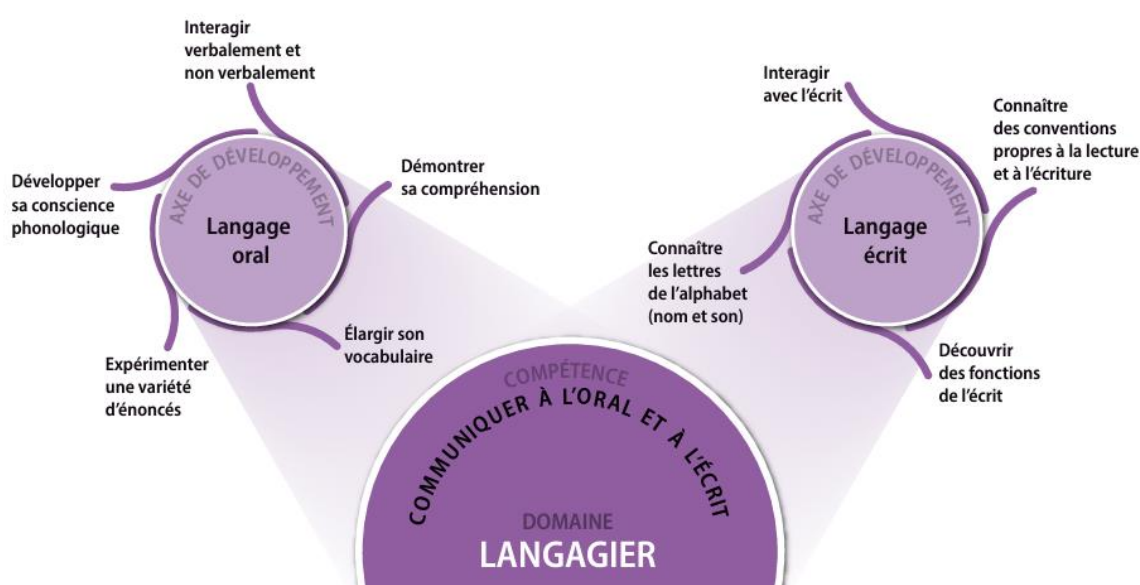
Notre intérêt pour le vocabulaire est justifié par son rôle crucial dans le développement langagier, plus particulièrement chez les enfants d'âge préscolaire. Les répercussions de l'exposition limitée à des expériences langagières riches chez les enfants issus de milieux défavorisés sur la réussite de leur parcours scolaire soulignent la nécessité d'une intervention précoce pour soutenir le développement du vocabulaire dès l'éducation

¹ Le terme « milieu moins favorisé » fait référence à des contextes socio-économiques où les ressources, tant matérielles qu'éducatives, sont limitées.

préscolaire, ce qui pourrait contribuer à réduire ces inégalités.

Dans ce contexte, le récent *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉES, 2021), implanté au Québec dans les classes de maternelle 4 et 5 ans depuis la rentrée 2021-2022, accorde une place significative au vocabulaire. La composante « Élargir son vocabulaire » y est présentée comme l'une des composantes à prioriser de l'axe de développement « langage oral » du domaine langagier.

Figure 1. Compétence, axes de développement et composantes du domaine langagier ciblés par le nouveau programme de l'éducation préscolaire (MÉES, 2021, p. 39)



Nous examinons dans ce qui suit de quelle façon les pratiques actuelles des enseignants en classe de maternelle reflètent l'importance du vocabulaire dans le développement langagier des enfants.

1. État des lieux de l'enseignement lexical dans les classes au Québec

Bien que nous ne disposions pas d'un état des lieux précis des pratiques visant à soutenir le développement du vocabulaire à l'éducation préscolaire au Québec, notre connaissance du milieu nous permet d'établir des liens avec les constats sur l'enseignement lexical dans les classes du primaire, qui fait l'objet davantage d'études (Anctil et al., 2018; Cèbe et Goigoux, 2015; Dreyfus, 2004).

Une recherche québécoise s'intéressant à l'enseignement du vocabulaire à l'école primaire (Anctil et al., 2018) relève que le vocabulaire y occupe une

place paradoxale : alors que les enseignants reconnaissent son importance en lecture et en écriture, ils travaillent assez peu le lexique, ou du moins pas de façon systématique. Une recherche menée par Dreyfus (2004) en France arrive à des constats similaires : le lexique fait l'objet de peu d'activités spécifiques en classe, mais plutôt d'explications spontanées au gré des besoins qui émergent, principalement en lecture (Dreyfus, 2004). En ce sens, une étude de Cèbe et Goigoux (2015) met en avant que 91 % des interventions lexicales correspondent à l'explication des mots inconnus. Bien que l'explication spontanée des mots inconnus rencontrés pendant la lecture soit une pratique fréquente en classe, elle se déroule essentiellement à l'oral, ne laissant aucune trace des mots travaillés, et n'est pas accompagnée d'activités de suivi (Anctil et al., 2018). Cette pratique prend donc très peu en considération le réemploi des mots, favorise peu leur rétention et ne permet pas d'en vérifier l'acquisition (Cèbe et Goigoux, 2015; Dreyfus, 2004). Par ailleurs, ces explications priorisent certaines classes de mots ; elles concernent principalement les noms, mais beaucoup moins les adjectifs et les verbes (Anctil et al., 2018).

Une conception ancrée, selon laquelle le vocabulaire s'acquiert naturellement, pourrait expliquer le manque d'attention accordée au vocabulaire par de nombreux enseignants (Dreyfus, 2004; Vancomelbeke, 2004). Or, en dépit de son rôle central dans l'accroissement du vocabulaire, l'acquisition incidente du vocabulaire en lecture présente des limites, particulièrement pour les lecteurs moins compétents, qui en tirent nettement moins de profit pour apprendre de nouveaux mots ; ceux-ci lisent moins et sont donc exposés à moins de mots nouveaux. En plus de cela, ils comprennent moins ce qu'ils lisent et n'arrivent pas à tirer profit du contexte pour inférer le sens des mots nouveaux (Beck et al., 2013).

Les chercheurs constatent aussi le fort lien entre vocabulaire et orthographe dans les conceptions des enseignants. Leur enseignement s'appuie largement sur des listes de vocabulaire décontextualisé (Reboul-Touré, 2003) et se concentre sur les propriétés orthographiques et grammaticales des mots, ce qui n'est qu'une dimension nécessaire à la maîtrise lexicale (Anctil, 2011). L'apprentissage de mots nécessite aussi un travail en profondeur sur le sens et l'utilisation en contexte.

Ces constats s'expliquent notamment par le fait que les enseignants sont peu formés et outillés pour favoriser l'acquisition de nouveaux mots par les enfants (Cèbe et Goigoux, 2018; Beck et al., 2013; Tremblay, 2009). Pourtant, plusieurs principes se dégagent des nombreux travaux de recherche pour soutenir le développement du vocabulaire chez les enfants (Graves, 2016). De

là, l'objectif de notre recherche est d'accompagner les enseignants afin qu'ils s'approprient ces principes issus de la recherche, pour qu'ils trouvent écho dans les classes.

2. Mise en œuvre d'une recherche collaborative pour former des enseignantes sur le développement du vocabulaire à l'éducation préscolaire

La recherche collaborative conduite récemment par une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal (2021-2023) découle des besoins de formation des enseignantes pour soutenir les compétences de compréhension en lecture chez les enfants en éducation préscolaire, en mettant l'accent sur le développement du vocabulaire. Compte tenu de l'importance d'une intervention précoce auprès des enfants vulnérables pour le développement langagier (Biemiller, 2012), cette recherche est menée dans des classes de maternelle de 4 et 5 ans situées dans des écoles de milieux défavorisés. Les écoles participantes sont font partie de trois centres de services scolaires francophones de l'île de Montréal, au Québec, sélectionnées dans le cadre du programme *Une école montréalaise pour tous*² (UÉMPT), qui est partenaire du projet. Treize enseignantes, deux enseignantes-ressources³, une orthophoniste et cinq conseillères pédagogiques participent à cette recherche. Cette étude vise, entre autres, à :

- (1) Offrir aux enseignantes intervenant à l'éducation préscolaire une formation approfondie et appuyée par la recherche sur le développement du vocabulaire en milieu défavorisé (objectif de formation).
- (2) Mesurer l'impact de la formation sur les pratiques des enseignantes en documentant la planification de séquences d'enseignement direct de mots ciblés et leur mise en œuvre en classe (objectif de recherche).

Le présent article vise plus spécifiquement à documenter les activités de consolidation du vocabulaire planifiées et mises en œuvre par les enseignantes durant les deux années du projet, en lien avec cinq séquences

² *Une École Montréalaise Pour Tous* est un programme du ministère de l'Éducation du Québec qui offre du soutien pédagogique, financier et culturel aux écoles primaires montréalaises en milieux défavorisés, dans le but de favoriser la réussite et la persévérance scolaires des élèves.

³ L'enseignant-e ressource travaille en collaboration avec les enseignant-e-s responsables des élèves qui lui sont confiés, ainsi qu'avec d'autres spécialistes, le cas échéant. Sa tâche principale consiste à assurer le suivi scolaire des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou de comportement et à les aider dans leur recherche de solutions à leurs problèmes.

d'enseignement (deux séquences en 2021-2022 et trois en 2022-2023). Nous exposons d'abord dans ce qui suit notre cadre de référence et notre méthodologie de recherche afin de contextualiser les résultats présentés et discutés par la suite.

3. Fondements théoriques sur le développement du vocabulaire qui sous-tendent la recherche collaborative menée

Les sections qui suivent présentent les repères théoriques à la base de la formation proposée aux enseignantes prenant part à la recherche collaborative. Nous y décrivons les différentes composantes à prendre en compte dans l'acquisition de nouveaux mots, ainsi que la démarche d'enseignement direct, dont l'efficacité pour soutenir le développement du vocabulaire est bien établie (voir notamment Beck et McKeown, 2007; Coyne et al., 2007).

3.1. Différentes composantes à considérer dans l'acquisition de mots

L'acquisition d'un mot est un processus complexe (Polguère, 2016); par exemple, un enfant peut reconnaître un mot à l'oral sans pouvoir le comprendre ou l'orthographier. Il peut aussi comprendre le sens d'un mot lorsqu'il le rencontre dans un contexte sans pouvoir s'en servir lui-même. De nombreux types de connaissances sont en effet nécessaires afin de pouvoir utiliser un mot correctement. La connaissance de chaque mot couvre trois facettes (Nation, 2022). Elle implique tout d'abord de connaître sa forme orale, c'est-à-dire la façon de le prononcer, et éventuellement sa forme écrite. Elle requiert également la connaissance du sens qui y est associé, ses relations sémantiques avec d'autres mots, comme les synonymes et antonymes, et la familiarité avec d'autres unités lexicales du même réseau sémantique. Et finalement, la maîtrise d'un mot exige de connaître les différentes propriétés qui permettent de l'utiliser correctement en contexte : le registre de langue auquel il appartient, ses propriétés syntaxiques comme sa catégorie grammaticale, son genre, ses principaux cooccurents (les mots avec lesquels il est susceptible d'apparaître), etc. Bref, le vocabulaire est multidimensionnel, puisque son apprentissage nécessite l'intégration de plusieurs informations qui relèvent tant de la forme, du sens que de l'utilisation (Berthiaume et al., 2020; Nation, 2022; Thornbury, 2002).

La connaissance d'un mot s'acquiert graduellement à travers de multiples rencontres avec ce mot dans divers contextes; elle peut évoluer d'une connaissance réceptive à une connaissance productive (Nation, 2022). La connaissance réceptive fait référence à la capacité de reconnaître et de comprendre un mot lorsqu'il est entendu ou lu en contexte. Quant à la

connaissance productive, elle correspond à la capacité d'utiliser un mot à bon escient à l'oral ou à l'écrit (Nation, 2022). En ce sens, les chercheurs, à l'instar de Milton (2009), estiment généralement que le vocabulaire réceptif d'un individu est plus étendu que son vocabulaire productif.

Le vocabulaire d'une personne peut aussi être appréhendé selon deux dimensions : son étendue, qui correspond au nombre de mots connus par le locuteur (perspective quantitative), et sa profondeur, qui réfère plutôt au degré de connaissance que l'individu a des mots (perspective qualitative) (Anderson et Freebody, 1981 ; Daller et al., 2007). L'enseignement du vocabulaire doit donc viser non seulement à élargir l'étendue du vocabulaire des enfants, mais aussi à leur permettre d'acquérir une connaissance en profondeur des mots afin d'en assurer une maîtrise productive.

Les travaux de recherche de Graves (2016) mettent en évidence plusieurs composantes à considérer dans l'enseignement lexical. Parmi celles-ci, on retrouve la démarche d'enseignement direct du vocabulaire, qui se caractérise par son aspect explicite et structuré.

3.2. Étapes de la démarche d'enseignement direct du vocabulaire

L'enseignement direct du vocabulaire, initialement promu par Beck et ses collaboratrices au début des années 2000 (Beck et al., 2013), est une démarche qui implique une explication simple et directe de la signification des mots ciblés dans un contexte authentique, souvent lors de la lecture d'œuvres de littérature jeunesse. Ceci est suivi d'activités de consolidation qui visent la mémorisation et le traitement en profondeur des mots ciblés à travers diverses rencontres, tant en réception qu'en production. La mise en œuvre de la démarche d'enseignement direct que nous adoptons dans notre projet de recherche suit cinq étapes, inspirées du modèle de Beck et ses collaboratrices (2013).

La première étape correspond à la préparation de la séquence d'enseignement direct par l'enseignante. Elle implique une planification structurée de l'activité de lecture et un choix minutieux des mots à enseigner (généralement une dizaine) sur la base de critères précis. Ces critères incluent, par exemple, l'importance des mots pour la compréhension de l'œuvre, leur fréquence dans les textes écrits et leur potentiel de réemploi par les enfants dans divers contextes (Graves et al., 2013). C'est également lors de cette étape que l'enseignante produit des définitions courtes et accessibles aux enfants pour chacun des mots ciblés (Dickinson et al., 2019).

La seconde étape est celle de présentation des mots ciblés au cours de la lecture de l'œuvre en classe à partir des définitions préparées lors de l'étape précédente. Après la lecture, l'enseignante fait un retour sur les mots ciblés en rappelant leur sens et les contextes dans lesquels ils apparaissent dans l'œuvre. Elle présente également d'autres exemples de contextes d'utilisation pour illustrer leur signification. Des liens avec d'autres mots déjà connus peuvent aussi être établis pour soutenir leur compréhension. L'enseignante peut créer, à ce moment-là, des supports visuels représentant les mots travaillés (par exemple, des mots-étiquettes, des photographies d'enfants mimant le sens des mots, etc.). Ces supports servent d'aide-mémoires lors des activités de consolidation subséquentes, qui visent l'approfondissement des mots et leur rétention à long terme.

La phase suivante de la démarche d'enseignement direct, qui s'étend sur une dizaine de jours après la présentation des mots, vise la consolidation du vocabulaire à travers des activités brèves et ludiques. Ces activités variées visent la mémorisation de l'association entre la forme et le sens des mots ciblés (par exemple, activités d'association des mots prononcés par l'enseignante à une image). Elles permettent également l'approfondissement de leur compréhension (par exemple, activités de discussion sur le sens des mots). Enfin, elles encouragent le réinvestissement des mots dans d'autres contextes, tant en réception qu'en production, à l'oral comme à l'écrit (par exemple, activités demandant de compléter des phrases trouées) (Graves, 2016). Cette phase est cruciale pour offrir des occasions significatives de réinvestissement des mots, tant au regard de la forme, du sens que de l'usage. Pourtant essentielle pour l'appropriation des mots, cette phase fait défaut dans les pratiques ordinaires des enseignantes (Anctil et al., 2018; Cèbe et Goigoux, 2015). C'est en lien avec cette étape de consolidation du vocabulaire ciblé que nous avons recensé au cours des deux années de notre recherche les activités mises en place par les enseignantes, présentées ci-après.

Une étape de vérification des acquis et de consignation des traces des mots travaillés clôt généralement la démarche. Ces traces, telles que le mur de mots, le carnet de vocabulaire, la boîte pour accueillir les cartes-mots conçues par les élèves, etc., visent à maintenir les mots présents dans la classe et à soutenir leur réemploi par les élèves au-delà de la période de consolidation.

La démarche d'enseignement direct du vocabulaire s'avère une pratique gagnante pour le développement du vocabulaire (Beck et al., 2013), notamment pour les enfants ayant un vocabulaire moins développé

(Biemiller, 2012), quel que soit leur niveau scolaire (Elleman et al., 2009). Elle a fait l'objet de nombreuses études en didactique du lexique afin de documenter sa pertinence tant sur l'apprentissage des mots ciblés que sur la compréhension en lecture (Graves, 2016; Roux-Baron et al., 2017). Les chercheurs soutiennent donc que les enseignants devraient intégrer ce type d'enseignement dans leurs classes, et ce, dès l'éducation préscolaire (Graves, 2016; McKeown, 2019), afin de favoriser le développement d'une connaissance approfondie des mots au-delà de la simple mémorisation (Coyne et al., 2012).

Les résultats prometteurs des études empiriques ci-haut mentionnées quant aux bienfaits de l'enseignement direct des mots ciblés sont à la base de notre volonté de promouvoir cette démarche auprès des enseignantes de l'éducation préscolaire œuvrant en milieu défavorisé, afin de soutenir le développement du vocabulaire des enfants.

4. Méthodologie : déroulement de la recherche et de la collecte de données

La recherche collaborative que nous avons menée repose sur une alternance entre des journées de formation et des moments de mise à l'essai d'interventions lexicales en classe. Un des objectifs de notre recherche est de décrire comment les enseignantes participantes se sont approprié la démarche d'enseignement direct et quels types d'activités elles ont proposées pour consolider les mots ciblés dans les séquences d'enseignement planifiées de façon collaborative.

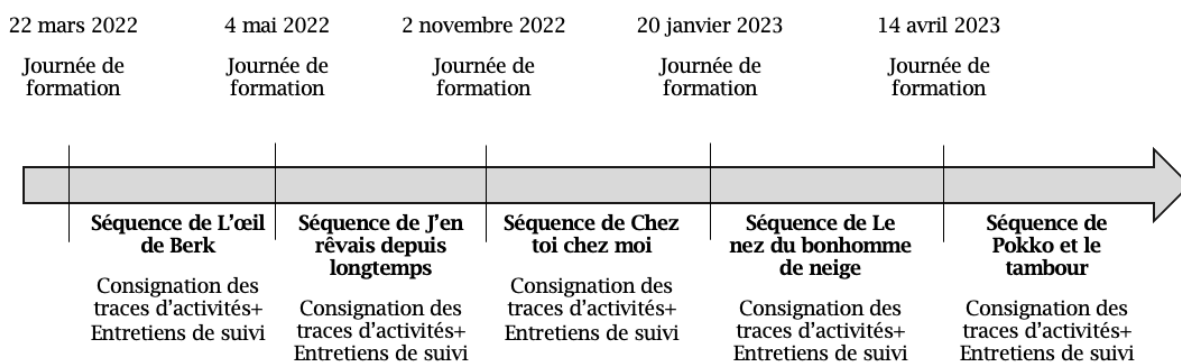
Un volet de chacune des cinq journées de formation était consacré à la présentation de capsules théoriques permettant aux enseignantes de parfaire leurs connaissances sur les principes visant à soutenir le développement du vocabulaire en milieu défavorisé et sur la démarche d'enseignement direct des mots ciblés. Une partie importante des journées de formation visait à réinvestir les contenus théoriques dans la planification collaborative, en sous-groupes, d'une séquence d'enseignement direct autour de huit mots ciblés dans l'œuvre de littérature jeunesse offerte aux enseignantes lors de chaque rencontre.

Entre les rencontres d'équipe, les enseignantes ont été invitées à mettre en œuvre la séquence d'enseignement direct planifiée. Elles devaient prendre des notes sur le déroulement des séquences en classe à l'aide d'un document de planification. Ce document présentait les mots sélectionnés accompagnés de leurs définitions, une brève description des activités de consolidation prévues, ainsi que le matériel utilisé, le cas échéant. Elles étaient aussi invitées à déposer sur la plateforme *Teams* des traces des activités réalisées

en classe (photos, vidéos, enregistrements audios, matériel utilisé, mots-étiquettes, etc.). Après chaque mise à l'essai, une rencontre de suivi a été réalisée avec chaque enseignante sur la plateforme *Zoom*, lors de laquelle elles décrivaient le déroulement des activités mises en place (engagement des élèves, difficultés rencontrées, durée et fréquence de l'activité, etc.). Elles ont également été invitées à réfléchir aux observations qui leur permettent de juger si les mots travaillés ont été appris par les enfants, par exemple par leur réemploi à d'autres moments que lors des activités de consolidation⁴.

Pendant deux ans, quinze enseignantes⁵ de l'éducation préscolaire travaillant dans des écoles situées dans des milieux défavorisés de l'île de Montréal ont participé à notre projet de recherche. Cette recherche collaborative sur deux années nous a permis de documenter l'évolution des activités de consolidation du vocabulaire d'une séquence à l'autre. Bien que les principes de la démarche d'enseignement direct du vocabulaire aient été introduits dès la première année, nous examinons comment les enseignantes s'approprient progressivement cette démarche et établissent une routine au fil du projet, au fur et à mesure qu'elles gagnent en expérience et en maîtrise de la démarche.

Figure 2. Déroulement de la recherche collaborative



Cinq séquences d'enseignement direct ont fait l'objet d'une collecte de données durant les deux années du projet : deux au printemps 2022 avec une première cohorte d'enfants, et trois durant l'année scolaire 2022-2023

⁴ Afin de mesurer les apprentissages lexicaux, huit élèves par classe, choisis aléatoirement, étaient rencontrés par l'équipe de recherche avant et après chaque séquence afin de vérifier leur connaissance réceptive et productive des mots ciblés à travers diverses tâches : définition et désignation d'images à partir la forme du mot pour le volet réceptif (prétest et posttest) et production du mot en réponse à une mise en situation ou une image pour le volet productif (posttest seulement).

⁵ Quatorze femmes et un homme ont pris part au projet. Pour refléter cette majorité de femmes, représentative de la population enseignante de l'éducation préscolaire, nous employons le féminin pour désigner l'ensemble des personnes participantes.

avec une seconde cohorte. La liste des cinq œuvres jeunesse exploitées dans le cadre de ces séquences et des mots ciblés par les enseignantes dans chacune se trouve en annexe.

La recherche que nous avons menée repose sur une approche qualitative, car notre objectif était de documenter les activités de consolidation du vocabulaire proposées par les enseignantes au cours du projet. Après avoir recensé les 258 activités de consolidation réalisées par les quinze enseignantes lors des cinq séquences d'enseignement direct, telles que consignées dans les documents de planification, et les avoir compilées avec les données issues des rencontres de suivi et les traces transmises par les participantes, nous les avons triées et regroupées pour présenter une vue d'ensemble structurée.

La prochaine section présente un tour d'horizon des activités mises en place par les enseignantes au cours des cinq séquences d'enseignement direct de mots ciblés dans les œuvres remises lors des journées de formation, tout en interrogeant leur intérêt pour soutenir l'apprentissage des mots.

5. Résultats et discussion : classification des activités de consolidation du vocabulaire mises en place par les enseignantes

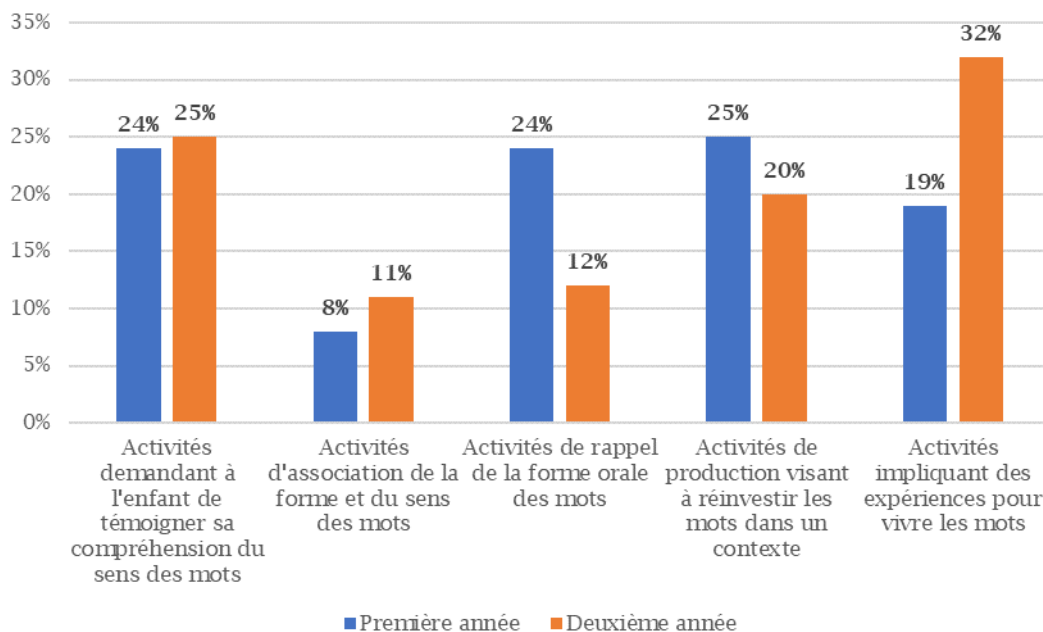
Pour soutenir l'appropriation du vocabulaire ciblé par les enfants, les enseignantes ont proposé une variété d'activités de consolidation qui sollicitent différentes dimensions de la connaissance des mots. Certaines demandent à l'enfant de témoigner de sa compréhension des mots (dimension réceptive), tandis que d'autres font essentiellement appel à la capacité d'associer le sens et la forme des mots afin de les mémoriser. D'autres activités visent plus spécifiquement la connaissance productive, notamment celles qui demandent à l'enfant de rappeler la forme orale des mots à partir d'un contexte et celles qui l'amènent à réemployer les mots dans d'autres contextes. Finalement, certaines activités impliquent des expériences pour permettre aux enfants de manipuler un objet réel ou de prendre part à une situation afin de « vivre » le sens d'un mot travaillé.

La figure ci-dessous fournit un portrait général de la répartition des activités répertoriées durant les deux années de la recherche (115 activités la première année et 143 activités la deuxième année) selon les différentes tâches qu'elles sollicitent :

- 1) Activités demandant à l'enfant de témoigner de sa compréhension du sens des mots

- 2) Activités d'association de la forme et du sens des mots
- 3) Activités de rappel de la forme orale des mots
- 4) Activités de production visant à réinvestir les mots dans un contexte
- 5) Activités impliquant des expériences pour vivre les mots

Figure 3. Répartition des 258 activités durant les deux années de la recherche selon les différentes tâches qu'elles sollicitent



Durant la première année (2021-2022), les activités mises en place ont été recensées et analysées selon divers critères (Bouebdelli, 2022). Cette analyse a été présentée lors de la rencontre bilan de juin 2022, offrant aux enseignantes un aperçu des activités et mettant en lumière certaines observations relatives aux principes de la démarche d'enseignement direct. Nous avons observé, lors de la première année, une prédominance des activités de réception par rapport à celles de production, ainsi qu'un manque d'activités de discussion, de rappel d'histoire et de réinvestissement des mots dans de nouveaux contextes (Bouebdelli, 2022). Ces observations ont encouragé les participantes à s'ajuster pour la deuxième année, en proposant une plus grande variété d'activités qui favorisent davantage le réemploi des mots.

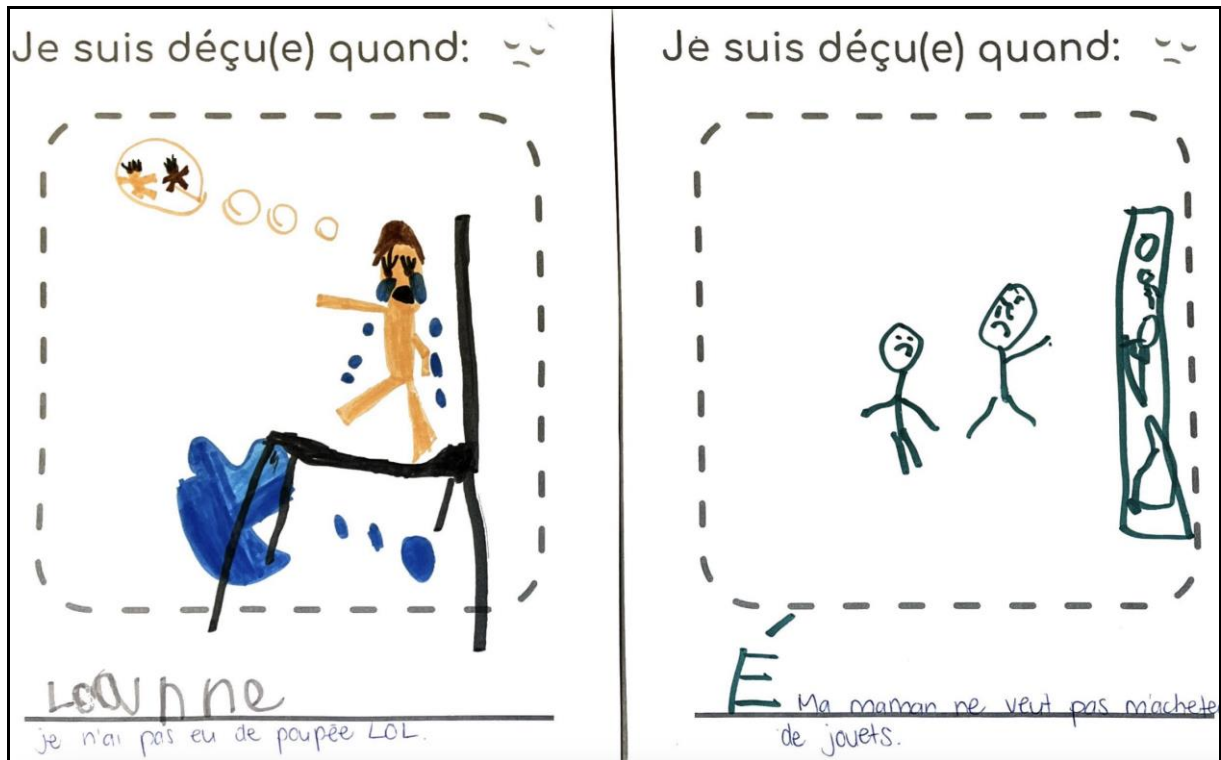
Dans les sections qui suivent, nous présentons les différentes catégories d'activités selon les tâches qu'elles impliquent, tant en réception qu'en production. Des exemples d'activités étayeront nos propos. Nous décrivons l'appropriation de la démarche d'enseignement direct par les enseignantes à travers l'évolution des activités de chaque catégorie au fil des deux années.

5.1 Activités demandant à l'enfant de témoigner de sa compréhension du sens des mots

Dans ces activités orientées vers la dimension réceptive de la connaissance lexicale, l'enfant doit faire preuve de sa compréhension des mots à partir de leur forme par différents moyens : en faisant un mime, en illustrant le sens du mot par un dessin, en pointant une ou plusieurs images correspondant au mot ou en donnant une définition ou une explication, etc. La proportion d'activités exigeant que l'enfant démontre sa compréhension du sens des mots est restée stable durant les deux années du projet et représente un quart des activités recensées.

Tout d'abord, nous identifions des activités qui impliquent des mimes pour aider les enfants à comprendre le sens des mots. Ces activités sont populaires surtout durant la première année, mais elles ont été moins nombreuses durant la deuxième année du projet, se déroulant uniquement dans deux classes. Lors de ces activités, l'enfant doit faire un geste, un mime ou prendre une position lorsque le mot ciblé est entendu (par exemple, *tituber*, *faire le fou*), aussi bien lors de la relecture de l'œuvre que dans le cadre d'activités offrant des contextes plus variés. Jugées amusantes et pertinentes pour soutenir la mémorisation de nouveaux mots (Azaoui, 2021), ces activités ayant recours aux mouvements ont incité d'autres enseignantes à les intégrer dans leurs classes.

Les enseignantes veillent également à la compréhension des mots en invitant les enfants à créer un dessin pour en illustrer le sens. Ces activités se déroulent souvent après les causeries pratiquées quotidiennement dans les classes de maternelle au Québec. Elles ont généralement lieu en début de journée et offrent aux enfants l'occasion d'échanger avec leurs pairs et avec l'enseignant sur différents thèmes (Fisher et Doyon, 2007 ; Fortin et Thériault, 2023). Par exemple, dans de nombreuses classes, les élèves sont invités, lors d'une causerie, à partager à tour de rôle un moment où ils ont été *décus*. Par la suite, chaque enfant dessine ce moment et présente son illustration à la classe. Ces activités de représentation visuelle visant à expliquer le sens des mots sont particulièrement répandues durant la deuxième année du projet, constituant 39 % de l'ensemble des activités de cette catégorie (voir les exemples ci-dessous).

Figure 4. Illustration du mot *déçu* par les enfants

Lors de la rencontre bilan de la première année, nous avons indiqué aux enseignantes que beaucoup d'activités recensées amenaient les enfants à témoigner de leur compréhension du sens des mots par des dessins ou des mimes, mais rarement à formuler une explication ou une définition. Quelques résultats préliminaires obtenus par les enfants aux prétests et aux posttests de vocabulaire ont également été présentés aux enseignantes lors de ce bilan, ce qui leur a permis de constater que, parmi les tâches réceptives, les enfants réussissaient beaucoup mieux la tâche de désignation d'images pour expliquer le sens d'un mot que la tâche de définition. En effet, les enfants peinaient à expliquer le sens des mots et se limitaient souvent à donner des exemples, souvent les mêmes que ceux fournis par l'enseignante en classe. Ces retours collectifs sur les activités réalisées et la présentation de résultats préliminaires lors des journées de formation ont permis aux enseignantes d'avoir un aperçu des effets des activités sur l'acquisition des mots par les enfants et d'ajuster leurs pratiques.

Face à ces constats, des enseignantes ont adapté leurs pratiques l'année suivante en combinant, dans une même activité, deux façons de rendre compte du sens d'un mot. Par exemple, elles demandent à l'enfant d'expliquer le sens d'un mot en plus de l'associer à une image. Elles ont aussi tenté de varier davantage les exemples donnés en classe pour soutenir la

compréhension des mots. Par exemple, lors de la dernière séquence d'enseignement des mots ciblés, une enseignante a invité systématiquement les enfants à formuler la définition des mots pour travailler l'aspect réceptif, en plus de prononcer le mot. Ses propos lors d'un entretien de suivi en témoignent :

Comme à la dernière rencontre, on parlait que la définition des mots, c'est la tâche la plus difficile, j'ai essayé de demander de me donner la définition plus souvent (E1, entretien de suivi).

Ces moments d'échange représentaient des occasions idéales pour les enseignantes de réfléchir sur leurs pratiques, ce qui constitue un moyen d'autorégulation favorisant le développement professionnel. C'est à partir de là que les enseignants élaborent des stratégies pédagogiques, les appliquent dans leurs classes et adaptent leur enseignement en conséquence (Butler, 2005).

5.2 Activités d'association de la forme et du sens des mots

Ces activités, présentes dans des proportions presque similaires durant les deux années (8 et 11 %), consistent en des jeux d'association entre la forme et le sens des mots, ainsi que des jeux de mémoire où l'enfant doit prononcer le mot quand il réunit une paire d'images. Ces activités sont davantage présentes durant la deuxième année, car de nombreuses enseignantes de l'ensemble des écoles avaient recours à ces activités après avoir constaté leur succès dans des classes durant la première année.

Des activités de classement d'images avec les mots correspondants ont été fréquemment recensés dans les classes durant les deux années du projet. Dans ces activités, les enfants doivent utiliser une banque d'images pour regrouper celles représentant un même mot sous le mot correspondant, soit au mur ou sur une table. Comme la plupart des enfants n'ont pas encore accès à la forme écrite des mots à cet âge, les mots doivent être prononcés à voix haute par l'enseignante. Au moment de valider le classement, les enseignantes font répéter le mot aux enfants pour favoriser la mémorisation de sa forme et rappellent sa définition pour en renforcer la compréhension. De plus, nous avons repéré des jeux-questionnaires demandant à l'enfant de choisir la bonne image associée au mot entendu, comme l'exemple ci-dessous.

Figure 5. Jeu de mémoire en lien avec les mots ciblés

5.3 Activités de rappel de la forme orale des mots

Certaines activités demandent à l'enfant de produire à l'oral un mot ciblé en réponse à un déclencheur représentant son sens (une image, un mime, une mise en situation, une devinette, etc.). Ces activités sollicitent ainsi la connaissance productive des mots, puisque l'enfant doit récupérer les mots en mémoire pour pouvoir les prononcer. Cette catégorie d'activités était moins fréquente en deuxième année, ne représentant que 12 %, par rapport à 24 % en première année. Ceci est probablement attribuable aux constats exposés en fin de première année selon lesquels plusieurs activités sont axées sur la forme des mots.

En lien avec les mots des séquences en première année, plusieurs activités qui revêtent diverses formes sont conçues pour amener l'enfant à se remémorer la forme orale d'un mot à partir d'une image. Quatre enseignantes choisissent, par exemple, de se mettre en scène dans des photos en train de mimer les mots appris dans les œuvres exploitées. Lors de ces activités, les enseignantes présentent ces photos et les enfants doivent dire à voix haute le mot représenté. Dans une autre classe, l'enseignante met à la disposition des enfants, dans le coin jeux, un dé dont chaque face présente une photo d'elle qui mime un des mots. Les enfants lancent le dé à tour de rôle et nomment le mot représenté par la photo obtenue. Certains mimes ont connu un tel succès qu'ils se sont transformés en supports visuels pour soutenir la consolidation des mots. Le recours à des gestes ou à des mimes pour représenter le sens des mots, particulièrement populaire en première année, était efficace pour renforcer leur mémorisation par les

enfants, selon les propos des enseignantes.

Dans le même ordre d'idées, la plupart des enseignantes se servent d'images pour faire deviner les mots aux enfants. Ces activités visent le rappel de la forme orale d'un mot à partir d'une image qui en représente le sens. Le fait de disposer de trois à quatre images différentes par mot leur permet de constater que les enfants arrivent à bien transférer les mots travaillés à d'autres contextes que celui de l'œuvre dans lequel ils ont été présentés. D'ailleurs, depuis la première année du projet, trois enseignantes d'une même école mettent leurs efforts en commun lors de la planification d'une séquence pour trouver en ligne différentes images représentant les mots ciblés dans les œuvres lues, de façon à constituer une banque d'images qui permet d'associer un même mot à des contextes variés. Dans une autre classe, comme les mots-étiquettes sont disponibles dans le coin lecture, certains enfants se regroupent pour se faire deviner de façon autonome les mots illustrés par les images pendant les périodes de jeu libre.

Figure 6. Images pour illustrer le sens de certains mots ciblés dans l'œuvre *Le nez du bonhomme de neige*



Trois enseignantes renforcent la compréhension du sens des mots en produisant de courtes mises en situation ou saynètes qui ne sont pas directement liées à l'histoire de l'œuvre lue et en demandant aux enfants de trouver à quel mot elles se rapportent. Cette activité est particulièrement populaire dans ce groupe d'enseignantes, puisqu'elle a été réalisée en lien avec quatre séquences d'enseignement et fait ainsi partie des activités hebdomadaires.

5.4. Activités de production visant à réinvestir les mots dans un contexte

Les activités de cette catégorie permettent à l'enfant de réutiliser en production les mots appris dans des contextes variés, différents du contexte de l'œuvre de littérature jeunesse où les mots ont été initialement présentés. Ces activités témoignent de la profondeur de la connaissance lexicale des enfants par l'emploi approprié des mots et permettent d'observer le transfert des apprentissages vers de nouveaux contextes. En termes du nombre d'activités réalisées, une légère disparité a été notée : elles constituaient 25 % des activités durant l'année 2021-2022, tandis qu'elles représentaient 20 % l'année suivante.

De nombreuses activités en première année sont dirigées par les enseignantes, telles que la création de comptines intégrant des mots ciblés. Nous observons également des activités où les enfants sont plus activement impliqués, comme l'élaboration d'histoires collaboratives, les causeries, et les rappels d'histoires.

Pour exposer les enfants aux mots ciblés dans des contextes différents de ceux de l'œuvre où ils ont été initialement présentés, deux enseignantes ont créé des comptines intégrant les mots ciblés des deux œuvres utilisées durant la première année du projet. Elles les ont ensuite apprises aux enfants, accompagnées de gestes associés à chaque mot. Ces activités, qui visent la mémorisation de l'association forme-sens, constituent de bons exemples de double encodage. En ce sens, les écrits soulignent que l'apprentissage est plus efficace lorsque la nouvelle information est présentée sous deux modalités de manière simultanée : verbale et visuelle (Wasik et Hindman, 2023). De nombreuses activités de consolidation mises en place relèvent d'ailleurs de la multimodalité (Anctil et Bouebdelli, 2024). La combinaison entre mots et mimes ou autres éléments visuels offre plusieurs façons de se représenter les mots, ce qui favorise une meilleure mémorisation par l'enfant. Par la suite, cette approche a encouragé une enseignante à composer, à son tour, une comptine mettant en avant cette fois-ci un seul mot ciblé.

Des activités d'écriture collective d'une histoire ont été également identifiées, permettant non seulement un réinvestissement des mots appris dans des contextes différents du contexte initial de l'œuvre de littérature jeunesse, mais aussi une belle implication des enfants. Cependant, ces activités d'élaboration d'histoires collaboratives avec les enfants en utilisant les mots ciblés, pourtant très pertinentes, sont répertoriées seulement en lien avec les séquences de la première année du projet. L'absence de telles activités au cours de l'année 2022-2023 pourrait peut-être s'expliquer par le temps

qu'elles requièrent. Lors de la première séquence d'enseignement, en lien avec l'album *L'œil de Berk*, trois enseignantes composent avec les enfants des histoires avec un schéma narratif simple (Qui ? Où ? Quoi ?) en intégrant les mots travaillés. Une enseignante impose la thématique de l'espace comme contrainte, alors qu'une autre s'inspire de l'époque médiévale en lien avec d'autres œuvres lues (voir la figure ci-dessous). Pour ce faire, les enseignantes animent d'abord une tempête d'idées pour réfléchir aux personnages, au lieu et aux événements à inclure dans l'histoire. Ensuite, les enfants sont invités à illustrer l'histoire composée afin de créer un livre collectif. Dans l'une des classes, les enfants enregistrent ensuite leur voix pour raconter l'histoire et en faire une vidéo qui a été envoyée aux parents à la maison, ce qui permet de la réécouter. Ultérieurement, cette initiative a potentiellement inspiré une autre enseignante qui l'a mise en œuvre en lien avec les mots de la deuxième séquence de la première année. Bien que relativement peu fréquentes dans les classes, ces activités significatives soutient efficacement le réinvestissement des mots au-delà des activités de consolidation. Le fait de laisser le livre collectif dans la bibliothèque de classe pour que les enfants puissent le consulter favorise le rappel autonome de l'histoire en utilisant les mots appris et renforce la fierté du travail accompli.

Figure 7. Extrait de l'histoire collaborative *La princesse et le dragon* avec des illustrations de personnages faites par les enfants



Alors qu'elles étaient pratiquées dans seulement deux classes durant la première année, les activités de causeries ont rencontré un grand succès lors de la deuxième année du projet, où elles constituaient près de 39 % des activités recensées dans cette catégorie axée sur la réutilisation des mots en production. Ces moments sont privilégiés pour développer non seulement des habiletés sociales et de communication, mais aussi pour soutenir le développement du langage oral (Giasson, 2011; Fortin et Thériault, 2023). Elles présentent un intérêt particulier pour consolider le vocabulaire en permettant de discuter autour des mots appris, de faire des liens avec les mots connus et de les réinvestir à l'oral dans divers contextes. Par exemple, de nombreuses enseignantes organisent des causeries pour encourager les enfants à parler d'une fois où ils ont été *fiers*, *patients*, *décus*; ces adjectifs, liés au vécu des enfants, sont en effet très propices aux causeries.

Quelques activités de rappel de l'histoire, qui « consiste[nt] pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui a été lue » (Brigaudiot, 2000, p.125), sont également répertoriées, mais sont plutôt rares dans notre corpus au cours des deux années du projet, ne représentant que 4 % de l'ensemble des 258 activités recensées. En lien avec cette activité, deux enseignantes produisent en première année des marottes des personnages de l'histoire. Elles les laissent avec les œuvres à la disposition des enfants dans le coin des jeux libres de leurs classes, permettant ainsi aux enfants de les utiliser à leur guise pour recréer l'histoire. La restitution de l'histoire lue devrait alors offrir la possibilité de vérifier la mémorisation et la compréhension, en plus de permettre de développer d'autres compétences langagières (narratives, lexicales, inférentielles, syntaxiques) (Cèbe et Goigoux, 2017). De plus, en demandant à l'enfant de faire un rappel de l'histoire, on fournit une occasion aux enfants de réemployer le vocabulaire travaillé (Guitard Morel, 2020), ce qui donne des indices sur son appropriation. Cependant, selon une enseignante interviewée, cette activité n'est pas la plus accessible pour les enfants. Pour qu'ils réutilisent les mots ciblés, elle souligne qu'il est nécessaire qu'elle soit à leurs côtés afin de leur offrir des rétroactions immédiates. Les informations fournies par cette enseignante concernant la difficulté de la tâche de rappel d'histoire pour les jeunes enfants d'âge préscolaire pourraient potentiellement justifier la rareté de ce type d'activité dans notre corpus.

5.5. Activités impliquant des expériences pour vivre les mots

Finalement, nous avons repéré des activités qui, bien qu'elles ne soient pas spécifiquement conçues pour travailler un aspect de la connaissance des mots, offrent à l'enfant des expériences lui permettant de manipuler un objet réel ou de prendre part à une situation afin de vivre le sens du mot appris.

Ces activités se sont révélées plus fréquentes en deuxième année qu'en première année, représentant respectivement 32 % et 19 % de l'ensemble des activités.

Ce résultat est attribuable au choix de certains mots dans les séquences de la deuxième année, tels que *passant*, *exténué*, *coopérer* et *à la queue leu leu*, qui offrent des occasions de concevoir diverses activités d'apprentissage ludiques et pratiques. De plus, les enseignantes s'efforcent de proposer des activités conformes aux orientations ministérielles de l'éducation préscolaire, notamment l'approche par le jeu (MÉES, 2021), et qui sollicitent, en plus du domaine langagier, divers domaines de développement (moteur, social, etc.). Par exemple, pour expérimenter le sens du mot *coopérer*, les enfants doivent, en équipe de deux, faire un plan en dessin de la construction d'un bonhomme de neige sur une feuille (choix des formes, des accessoires, des couleurs, etc.). Ils doivent ensuite construire avec du matériel de bricolage le bonhomme de neige de leur plan. De même, lors des déplacements, un enseignant demande aux enfants de se placer *à la queue leu leu* pour leur faire vivre concrètement cette expression. Ces activités engageantes permettent aux enfants d'appréhender activement le sens de ces mots ciblés, favorisant ainsi leur apprentissage.

Figure 8. Photos d'enfants collaborant à la construction d'un bonhomme de neige



En résumé, durant les deux années du projet, les enseignantes ont proposé une variété d'activités de consolidation du vocabulaire pour travailler différents aspects de la connaissance des mots : le sens, la forme et l'usage. Ces activités visaient tant la compréhension que la production des mots. Certaines d'entre elles sollicitaient simultanément plusieurs dimensions. Par

exemple, lors d'une activité, l'enfant devait trouver le mot correspondant à la mise en situation présentée par l'enseignante, le prononcer, puis choisir une image qui correspond au mot. Par ailleurs, la mise en place des séquences et les retours collectifs sur les activités lors des journées de formation, ainsi que leur analyse détaillée en fin de projet, nous ont permis d'observer une évolution dans les activités proposées. Notamment, il y a eu davantage d'activités impliquant des expériences concrètes pour vivre les mots et moins de celles axées sur la forme orale des mots. Nous avons relevé aussi plus d'activités de réinvestissement qui encourageaient l'utilisation autonome des mots ciblés par les enfants, comme les activités de causerie.

6. La recherche collaborative pour le changement des pratiques enseignantes

Les résultats qualitatifs obtenus dans le cadre de cette recherche appuient l'intérêt de la recherche collaborative comme vecteur prometteur pour le développement professionnel des enseignants (Cèbe et Goigoux, 2018; Desgagné et al., 2001). Lors de chaque rencontre de formation, nous avons présenté un survol des activités réalisées dans différentes classes, ce qui a favorisé un échange d'idées et un partage d'expériences que les enseignantes ont pu réinvestir dans leurs propres classes. Les extraits suivants, tirés des entretiens finaux de certaines enseignantes, en sont des exemples :

J'ai aimé les échanges, j'ai aimé le fait que on était libres de créer nos activités. [...] ceci a permis de voir plusieurs idées, de partager plusieurs idées au lieu d'aller sur une activité imposée à tout le monde. Donc, je pense ça a créé comme une banque d'activités finalement [...] (E2, entretien final).

On avait quand même un bon temps pour mettre en place, faire la séquence en classe. Puis après ça, c'est intéressant de faire un [...] petit retour sur les activités qui avaient été faites. C'est intéressant de voir, d'avoir des exemples de ce qui a été fait [dans d'autres classes]. Ça pouvait donner des idées, de voir les mêmes mots travaillés de façon différente. Donc le partage des différentes expériences, ça a été intéressant (E5, entretien final).

Les témoignages des enseignantes mettent en lumière l'importance de la recherche collaborative pour le développement professionnel, à travers les échanges d'idées et la participation active au projet.

Conclusion

Cet article a décrit la mise en œuvre d'une recherche collaborative sur le développement du vocabulaire des enfants en éducation préscolaire en milieu défavorisé et fourni une description des activités de consolidation du vocabulaire mises en place par les enseignantes qui y ont participé. À partir

de notre analyse des données qualitatives, nous avons rapporté des observations liées à la mise en œuvre des activités de consolidation du vocabulaire par les enseignantes et examiné leur appropriation de la démarche d'enseignement direct. La diversité des activités proposées témoigne d'une prise de conscience par les enseignantes des différentes connaissances liées aux mots (sens, forme et usage) pour soutenir les apprentissages des enfants. Par ailleurs, nos résultats suggèrent que les enseignantes ont bénéficié des échanges autour de la planification et de la mise en œuvre des activités de consolidation lors des rencontres de formation. Ceci plaide ainsi en faveur d'une démarche collaborative pour le développement professionnel des enseignants et l'évolution des pratiques.

Références bibliographiques

- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.1866/5077>
- Anctil, D. et Bouebdelli, A. (2024). Développer le vocabulaire à l'éducation préscolaire à partir de la littérature jeunesse : quelle place pour la multimodalité dans les activités que proposent les enseignantes? *Revue Multimodalité(s)*, 19, 221-251. https://wp.revuemultimodalites.uqam.ca/wp-content/uploads/2024/06/Vol19_Anctil_Bouebdelli.pdf
- Anctil, D., Singcastar, M., et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19-25. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- Anderson, R.C. et Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. Dans J. Guthrie (dir.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (p. 77-117). International Reading Association.
- Azaoui, B. (2021). Former les apprenants à lire les images du corps de l'enseignant : réflexions sur une dimension oubliées des compétences multimodales en réception. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, 13. <https://doi.org/10.7202/1077704ar>
- Barone, D. M. et Mallette, H. M. (2013). *Best practices in early literacy instruction*. The Guilford Press.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271. <https://doi.org/10.1086/511706>

- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *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 de la 4^e année du primaire. *Lidil*, 62, 1-21. <https://doi.org/10.4000/lidil.8502>
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. Dans D. C. Simmons et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (2^e éd., p. 34-50). Guilford Press.
- Bouebdelli, A. (2022). *Pratiques d'enseignement favorisant le réemploi des mots étudiés à l'éducation préscolaire : étude auprès d'enseignantes intervenant en milieu défavorisé montréalais* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/28610>
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette éducation.
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient? *Recherche en Éducation*, 55, 119-136. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017). *Narramus : apprendre à comprendre et à raconter*. Retz
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>
- Coyne, M. D., McCoach, D. B. et Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(20), 74-88. <https://doi.org/10.2307/30035543>
- Coyne, M.D., Capozzoli-Oldham, A. et Simmons, D.C. (2012). Vocabulary Instruction for Young Children at Risk of Reading Difficulties: Teaching Word Meanings During Shared Storybook Readings. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary Instruction. Research to Practice* (2^e éd., p. 51-71). Guilford Press.
- Daller, H., Milton, J. et Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667268>

- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuais, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en 6e année du primaire : un tour d'horizon*. Institut de la statistique du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2243011>
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., Collins, M.F., Hadley, E.B., Newman, K., Rivera, B. L., Ilgez, H., Nicolopoulou, A., Golinkoff, R.M. et Hirsh-Pasek, K. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 341-356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.07.012>
- Dreyfus, M. (2004, 26-28 août). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire*. [communication orale]. 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec, Canada.
- Elleman, A.M., Lindo, E. J., Morphy, P. et Compton, D.L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Fisher, C. et Doyon, D. (2003). La causerie à la maternelle : une routine. *Revue préscolaire*, 41(1), 17-20.
- Fortin, M. et Thériault, P. (2023). La causerie à la maternelle 4 ans : une activité toute désignée pour soutenir le développement du langage oral. *Revue hybride de l'éducation*, 2, 236-267. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1314>
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Gaétan Morin.
- Graves, M.F., Baumann, J. F., Blachowicz, C.L.Z., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., Davis, J. R. et Von Gunten, H. (2013). Words, Words Every Where, But Which Ones Do We Teach?. *The Reading Teacher*, 67(5), 333-346. <https://doi.org/10.1002/trtr.1228>
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: learning and instruction* (2^e éd.). Teachers College Press.
- Guitard-Morel, J. (2020). Du brouillon d'oral au réemploi lexical en CM2 : histoire de répliques lexicales. *Repères*, 61, 145-163. <https://doi.org/10.4000/reperes.2667>
- Hart, B. et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday*

- experience of young American children*. Brookes Publishing Company.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Fonds de recherche de Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_japelc_rapport_maternelle-4ans.pdf
- Lefebvre, P. et Giroux, C. (2010). Prévention des difficultés du langage écrit. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 127-160). Presses de l'Université du Québec.
- McKeown M. G. (2019). Effective Vocabulary Instruction Fosters Knowing Words, Using Words, and Understanding How Words Work. *Language, speech, and hearing services in schools*, 50(4), 466-476. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0126
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692092>
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3^e éd.). Cambridge University Press.
- Perfetti, C. A. et Adolf, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. Dans J. Sabatini et E. Albro (dir.), *Assessing reading in the 21st century: Aligning and applying advances in the reading and measurement sciences* (p. 3-20). Rowman & Littlefield.
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales* (3^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Reboul-Touré, S. (2003). L'enseignement du lexique au collège. *Le français aujourd'hui*, 141(2), 123-128. <https://doi.org/10.3917/lfa.141.0123>
- Roux-Baron, I., Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 201, 83-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.7284>
- Sénéchal, M. (2008). Stratégies pour bonifier le vocabulaire de jeunes enfants. *Québec français*, 150, 60-61. <https://id.erudit.org/iderudit/44007ac>

Stahl, S. A. et Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Erlbaum Associates.

Thornbury, Scott. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Longman.

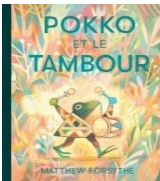
Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.1866/3598>

Vancomelbeke, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Nathan.

Wasik, B.A. and Hindman, A.H. (2023), Story Talk: Using Strategies from an Evidence-Based Program to Improve Young Children's Vocabulary. *The Reading Teacher*, 76(4), 429-438. <https://doi.org/10.1002/trtr.2174>

Annexe

Choix des cinq œuvres de littérature jeunesse et des mots ciblés faisant l'objet des séquences d'enseignement direct analysées

	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4	Séquence 5
Œuvres	<i>L'œil de Berk</i> de Julien Béziat L'école des loisirs, 2020 	<i>J'en rêvais depuis longtemps</i> d'Olivier Tallec Actes Sud, 2018 	<i>Chez toi chez moi</i> de Marianne Dubuc Casterman, 2019 	<i>Le nez du bonhomme de neige</i> d'Élisabeth Eudes-Pascal Les 400 coups, 2017 	<i>Pokko et le tambour</i> de Matthew Forsythe Comme des géants, 2020 
Mots ciblés communs à toutes les classes	recoin (n.) terrible (adj.) faire le fou (loc.) égarer (v.)	narrateur (n.) exceptionnellement (adv.) ne pas en croire ses yeux (loc.) rêver de (loc.) fuguer (v.)	voisin (n.) fier (adj.) à l'intérieur (loc.) le jour se lève (loc.) inviter (v.)	déçu (adj.) ajouter (v.) coopérer (v.) froid de canard (loc.) passant (n.)	sincère (adj.) regretter (v.) scintillant (adj.) à la queue leu leu (loc.)
Mots ciblés propres à chaque classe	s'inquiéter, avoir la trouille, couiner, œil/yeux, vase, soudain, odeur, tituber, faire une drôle de tête, derrière, croquette, enrouler, copain, envelopper, avoir à l'œil, transparent	zinzin, se plaire, normalement, réclamer, au bout d'un moment, des tas de, incapable, canapé, niche, avouer, mignon	nocturne, observer, patient, grenier, trépigner, agité, en ordre, déménager, se réfugier, affamé, fouiner	créativité, accessoire, embellir, étonné, imaginer, passant, grisaille, abandonner, comparer, exténué, gant, mitaine, tuque, casquette, accrocher, enfonce, emmitouflé	erreur, attirer l'attention, se joindre à, foule, grave, se mettre en route, s'arrêter net, tintamarre, doué, assourdissant, soudain, passage

AUTEURS

Aya BOUEBDELLI est étudiante au doctorat en éducation, option didactique, à l'Université de Montréal et auxiliaire de recherche. Son mémoire de maîtrise portait sur les pratiques d'enseignement et les activités favorisant le réemploi de mots enseignés à l'éducation préscolaire par des enseignantes intervenant en milieu défavorisé montréalais au Québec. Dans sa thèse de doctorat, elle s'intéresse à l'évaluation du vocabulaire en production écrite aux 2^e et 3^e cycles du primaire et aux rétroactions offertes aux élèves par les enseignants.

Dominic ANCTIL est professeur au Département de didactique de l'Université de Montréal. Ses travaux portent sur les pratiques d'enseignement du lexique au primaire et à l'éducation préscolaire et sur les liens étroits entre l'accroissement du vocabulaire et la lecture d'œuvres de jeunesse. Il s'intéresse aussi à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe. Il a contribué aux ouvrages *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire* (2022) et *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire* (2020) parus chez Chenelière éducation.