

Université de Montréal

Élaboration d'un répertoire de ressources pour soutenir la planification de l'enseignement
lexical au primaire : une recherche-développement

Par

Caroline Proulx

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de doctorat
en sciences de l'éducation, option didactique

Décembre 2023

© Caroline Proulx, 2023

Université de Montréal

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

**Élaboration d'un répertoire de ressources pour soutenir la planification de l'enseignement
lexical au primaire : une recherche-développement**

Présenté par

Caroline Proulx

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Catherine-Gosselin Lavoie
Présidente-rapporteuse

Dominic Anctil
Directeur

Isabelle Montésinos-Gelet
Codirectrice

Ophélie Tremblay
Membre du jury

Marie-Noëlle Roubaud
Examinatrice externe

Résumé

L'objectif général de cette recherche est d'élaborer un répertoire de ressources composé de capsules informatives sur la didactique du lexique et de nombreuses propositions d'activités lexicales afin de soutenir les enseignantes du primaire à planifier leur enseignement lexical. Cette idée est née de nos propres besoins de praticienne. Ces besoins faisaient écho aux travaux s'intéressant aux pratiques d'enseignement lexical qui ont relevé que malgré le rôle important joué par le vocabulaire dans la réussite scolaire, un temps limité était accordé à son enseignement, les interventions étaient plus spontanées que planifiées et les dispositifs choisis étaient peu variés. Bien que le champ de recherche de la didactique du lexique soit en plein essor, les enseignantes du primaire semblent peu outillées pour planifier des interventions lexicales de qualité. Nous nous sommes donc intéressée à l'étape préalable aux interventions en classe : la planification.

Pour concevoir le répertoire, 19 professionnelles de l'éducation (enseignantes titulaires, enseignantes ressources, conseillères pédagogiques) ont été rencontrées en entretiens de groupe semi-dirigés afin de répondre au premier objectif de recherche : mieux connaître leurs pratiques et leurs besoins en matière de planification. Ces entretiens ont également permis de relever les caractéristiques essentielles d'un outil de planification et de récolter les premiers commentaires au regard d'un prototype de répertoire de ressources pour soutenir la planification de l'enseignement lexical au primaire. Le deuxième objectif de recherche était de décrire les différentes mises à l'essai de notre répertoire. Une version améliorée du répertoire a été soumise à une mise à l'essai fonctionnelle auprès de huit expertes en didactique du lexique ou ayant une forte expérience en recherche-développement. Au moyen d'un questionnaire, elles ont donné des rétroactions au regard de l'utilité, l'utilisabilité et la valeur d'estime du prototype dans une visée d'amélioration. Enfin, des mises à l'essai empiriques auprès de 16 professionnelles de l'éducation ont permis d'apporter de nouvelles modifications au prototype. Plus de 13 versions ont été développées entre le prototype initial et le produit final que l'on retrouve au lien suivant :

<https://view.genial.ly/64f11263810d1b001cc8da20>. Les rétroactions des participantes ont porté sur l'utilité, l'utilisabilité et la valeur d'estime du répertoire.

Mots-clés : didactique du lexique, vocabulaire, recherche-développement, planification, activités lexicales, didactique du français, enseignement primaire

Abstract

The general objective of this research is to develop a resource directory consisting of informative capsules on lexical didactics and numerous proposals for lexical activities in order to support primary school teachers in planning their lexical interventions. This idea originated from our own practitioner needs. These needs resonated with studies focusing on lexical teaching practices, which highlighted that despite the significant role played by vocabulary in academic success, limited time was devoted to its teaching. Interventions were more spontaneous than planned, and the chosen methods were not very diverse. Although the field of lexical didactics research is growing rapidly, primary school teachers seem to lack the tools to effectively plan quality lexical interventions. Thus, we focused on the preliminary stage of classroom interventions: planning.

To design the directory, we conducted semi-structured interviews with 19 education professionals (regular teachers, resource teachers, educational advisors) to better understand their planning needs (specific objective 1). These interviews also helped identify essential characteristics of a planning tool and gather initial feedback on a first prototype of the directory. The participants' responses enabled us to improve the prototype and submit an enhanced version for functional testing to eight experts in lexical didactics or those with strong experience in research and development. Through a questionnaire, they provided feedback on the usefulness, usability, and perceived value of the prototype for the purpose of improvement.

Finally, empirical tests with 16 education professionals led to further modifications of the prototype. Over 13 versions were developed.

Keywords : lexical didactics, developmental research, planning, teaching tools, French teaching, primary teachers, vocabulary teaching

Table des matières

Résumé.....	3
Abstract.....	5
Table des matières.....	6
Liste des tableaux.....	15
Liste des figures.....	19
Liste des sigles et abréviations.....	23
Remerciements.....	25
Introduction.....	28
Chapitre 1 – Problématique.....	30
1.1 Le vocabulaire et la réussite scolaire.....	32
1.1.1 Le vocabulaire teinté par l’habitus.....	32
1.1.2 Le vocabulaire : un prédicteur de réussite.....	34
1.1.2.1 Le vocabulaire et la lecture.....	34
1.1.2.2 Le vocabulaire et l’écriture.....	34
1.1.2.3 Le vocabulaire et la communication orale.....	35
1.2 Les pratiques d’enseignement du lexique.....	36
1.2.1 Un temps limité accordé à l’enseignement du lexique.....	37
1.2.2 Un enseignement plus spontané que planifié.....	38
1.2.3 Des modalités peu variées.....	38
1.3 Les connaissances et conceptions des enseignantes sur l’enseignement-apprentissage du lexique.....	40
1.3.1 La maîtrise de la langue.....	41

1.3.2	L'apprentissage du lexique.....	41
1.3.3	Les besoins lexicaux des élèves perçus par les enseignantes.....	43
1.4	Les besoins de formation des enseignantes.....	44
1.5	Les ressources pédagogiques pour soutenir l'enseignement du lexique.....	48
1.5.1	Le vocabulaire dans les programmes ministériels québécois.....	50
1.5.2	La littérature professionnelle pour soutenir l'enseignement lexical.....	56
1.5.2.1	Les ouvrages professionnels consacrés à l'enseignement lexical au primaire.....	58
1.5.2.2	Les revues professionnelles.....	61
1.5.3	Le lexique dans les cahiers d'exercices des élèves.....	62
1.6	Un décalage entre la communauté de pratique et la communauté de recherche.....	63
1.6.1	Des grands absents pourtant bien présents.....	63
1.6.2	Des contextes d'enseignement différents.....	66
1.7	La planification de l'enseignement lexical.....	67
1.7.1	Une étape essentielle difficile à organiser.....	68
1.7.2	Un domaine de recherche qui a fait l'objet de peu de recherches récentes.....	70
1.8	Synthèse de la problématique et objectif général de la recherche.....	71
Chapitre 2 – Le cadre conceptuel.....		74
2.1	La compétence lexicale.....	74
2.1.1	Le concept de compétence en éducation.....	75
2.1.2	La compétence lexicale dans le champ de la didactique.....	76
2.1.2.1	Des définitions et une caractérisation de la compétence lexicale.....	76
2.1.2.2	Une proposition de caractérisation de la compétence lexicale.....	79
2.1.2.3	Les ressources.....	81
2.1.2.4	La mobilisation des ressources.....	86

2.1.2.5	Les familles de situation.....	87
2.1.3	Une proposition de définition de la compétence lexicale	87
2.2	Le développement lexical.....	88
2.2.1	Le développement langagier.....	88
2.2.1.1	<i>Langue, langage, parole</i> : une nuance terminologique à apporter.....	88
2.2.1.2	Un bref survol des théories sur l'acquisition du langage.....	89
2.2.2	La connaissance des mots.....	91
2.2.2.1.	Une connaissance multidimensionnelle	91
2.2.2.2	Une connaissance progressive.....	92
2.2.2.3	Une connaissance interreliée à d'autres mots	94
2.2.2.4	Une connaissance hétérogène.....	94
2.2.3	La période de l'âge scolaire.....	95
2.2.3.1	Les sources d'apprentissage des mots.....	97
2.2.3.2	Les facteurs qui favorisent l'accroissement du vocabulaire.....	99
2.2.3.2.1	Des rencontres multiples avec les mots	99
2.2.3.2.2	Des mots liés à d'autres	100
2.2.3.2.3	Un rapport positif aux mots.....	101
2.2.3.2.4	Le recours à des réflexions d'ordre métalinguistiques.....	101
2.3.	L'enseignement lexical	104
2.3.1	Les grands principes qui régissent l'enseignement lexical	104
2.3.1.1	Assurer un équilibre entre les activités isolées et intégrées	104
2.3.1.2	Enseigner des connaissances et des stratégies.....	105
2.3.1.3	Lier les activités à la consultation d'outils lexicographiques	105
2.3.1.4	Recourir à la littérature jeunesse.....	106

2.3.1.5	Créer des supports visuels	107
2.3.2	Les composantes d'un enseignement lexical de qualité.....	108
2.3.2.1	Créer une classe lexicalement riche pour favoriser les apprentissages incidents	109
2.3.2.1.1	Organiser des périodes fréquentes de lecture individuelle.....	110
2.3.2.1.2	Lire à haute voix	111
2.3.2.2	Enseigner des nouveaux mots.....	111
2.3.2.2.1	Des interventions qui visent différentes dimensions du mot.....	111
2.3.2.2.2	Le choix des mots à enseigner : tout dépend de l'intention.....	115
2.3.2.2.3	Des dispositifs en faveur du réemploi.....	117
2.3.2.3	Enseigner à mobiliser efficacement le lexique en contexte réceptif et productif au moyen de différentes stratégies	120
2.3.2.3.1	En contexte de réception : des stratégies pour inférer le sens des mots.....	120
2.3.2.3.2	En contexte de production : des pistes pour un travail lexical préalable.....	122
2.3.2.4	Développer la sensibilité lexicale des élèves	124
2.3.2.5	Enseigner comment la langue est structurée d'un point de vue lexical	125
2.3.2.5.1	Les phénomènes lexicaux liés aux relations de sens	125
2.3.2.5.2	Les phénomènes liés à la formation des mots.....	127
2.3.2.5.3	Les propriétés des mots	127
2.4.	La planification	129
2.4.1	Qu'est-ce que planifier ?	129
2.4.2	Quelles sont les fonctions de la planification ?.....	130
2.4.3	Quels sont les différents types de planification ?	131
2.4.4	Quel est le temps consacré à la planification ?.....	132

2.4.5	Comment les enseignantes planifient-elles ?	133
2.4.6	Quelles sont les ressources utilisées pendant la planification ?.....	136
2.4.7	Qu'est-ce qui influence la planification ?	136
2.4.8	Quelles sont les traces des planifications ?.....	139
2.4.9	Quelles sont les difficultés liées à la planification ?	140
2.5.	Synthèse du cadre conceptuel	141
2.5.1	Les caractéristiques essentielles d'un outil de planification d'activités lexicales.....	142
2.5.2	Un prototype issu des référents conceptuels consultés.....	146
2.5.3	Objectifs spécifiques	157
Chapitre 3 – La méthodologie		159
3.1.	La recherche-développement : une définition et ses finalités	159
3.1.1	Notre posture épistémologique.....	161
3.1.2	D'autres recherches qui s'apparentent à la recherche-développement: une confusion à éviter.....	163
3.1.2.1	Une autre recherche qui implique le développement d'objet : l'ingénierie didactique.....	163
3.1.2.2	Des recherches qui impliquent une importante collaboration avec les participants : la recherche collaborative et la recherche-action	164
3.1.3	Les critères de scientificité de la recherche-développement	166
3.2.	Les étapes d'une RD en contexte éducatif.....	167
3.2.1	Le choix de notre modèle.....	167
3.2.2	La phase de précision de l'idée de développement.....	175
3.2.2.1	L'analyse des besoins et des solutions au contact des acteurs du terrain	175
3.2.2.2.	L'examen des connaissances issues de la recherche	176
3.2.2.3	Une revue des produits déjà existants.....	176

3.2.2.4 L'outil de collecte de données pour la phase de précision : l'entretien de groupe	177
3.2.2.4.1 Les participantes pour la phase de précision (phase 1)	178
3.2.2.4.2 Les thématiques abordées	180
3.2.3 La phase de structuration et l'élaboration du prototype	182
3.2.4 La phase de l'amélioration du prototype	186
3.2.4.1 Les mises à l'essai dans le cadre d'une recherche-développement.	187
3.2.4.2. Notre série de mises à l'essai	189
3.2.4.2.1 Les participantes des mises à l'essai fonctionnelles (phase 2)	190
3.2.4.2.2 Les participantes de la mise à l'essai empirique (phase 3)	192
3.2.4.3 Les outils de collecte de données pour la phase d'amélioration.....	193
3.2.4.3.1 Les questionnaires.....	194
3.2.4.3.2 L'observation.....	195
3.2.4.3.3 Les entretiens semi-dirigés	196
3.2.5 La phase de diffusion.....	198
3.3. Une synthèse de la méthodologie	198
3.4. Des considérations éthiques	200
Chapitre 4 - Présentation des résultats et discussion	201
4.1 L'analyse des besoins et des solutions au contact des acteurs du terrain	202
4.1.1 Les pratiques de planification des enseignantes : des résultats.....	202
4.1.1.1 La planification : un mot polysémique.....	203
4.1.1.2 Des planifications à court et moyen terme.....	204
4.1.1.3 Des démarches de planification diversifiées.....	205
4.1.1.4 Les facteurs qui soutiennent ou influencent la planification.....	208

4.1.1.5	Des planifications élaborées individuellement et en équipe.....	210
4.1.1.6	Des ressources pour soutenir la planification.....	212
4.1.1.7	Des difficultés de différents ordres	217
4.1.1.8	Des traces de planification en mémoire et quelque peu sur papier	219
4.1.2	Les pratiques de planification des enseignantes : la discussion	220
4.1.2.1	Des démarches de planification qui influencent l'évaluation.....	222
4.1.2.2	Une planification centrée sur l'investigation	223
4.1.2.3	Une place aux programmes qui questionne	223
4.1.2.4	Des modalités de planification qui influencent les changements de pratique ...	225
4.1.2.5	Les incidences des pratiques de planification sur l'élaboration de notre outil ...	227
4.1.3	Les caractéristiques d'un outil de planification : les résultats.....	229
4.1.3.1	Les caractéristiques essentielles	229
4.1.3.2	Les composantes irritantes d'un outil de planification.....	231
4.1.4	Les caractéristiques d'un outil de planification : la discussion	232
4.2	Les commentaires des participants à l'égard du prototype : résultats et discussion.....	234
4.3	L'amélioration du prototype	237
4.3.1	Mises à l'essai fonctionnelles.....	239
4.3.1.1	Les modifications qui caractérisent la version 2 du prototype.....	239
4.3.1.2	Les modifications proposées sur la version 2 du prototype par les expertes	245
4.3.1.2.1	L'adéquation entre l'outil et les besoins exprimés par les enseignantes	246
4.3.1.2.2	L'outil au regard des connaissances issues de la recherche	248
4.3.1.2.3	L'outil au regard du critère relatif à l'utilité.....	252
4.3.1.2.4	L'outil au regard du critère relatif à l'utilisabilité	255
4.3.1.2.5	L'outil au regard du critère relatif à la valeur d'estime	259

4.3.2 Mises à l'essai empiriques.....	261
4.3.2.1 Les mises en situation	261
4.3.2.1.1 Les mises en situation pour naviguer dans les capsules informatives.....	263
4.3.2.1.2 Les mises en situation pour accéder aux activités	266
4.3.2.1.3 Les mises en situation pour aborder l'acte de planifier.....	270
4.3.2.1.4 Retour sur l'expérience d'utilisation	272
4.3.2.2 Les principales modifications apportées dans la phase 3.....	273
Chapitre 5 – Discussion sur le processus de conception	284
5.1 Une participation maximale des acteurs de terrain	284
5.2 Une reconnaissance du caractère subjectif et contextualisé des connaissances générées	286
5.2.1 Des participantes au profil varié	287
5.2.2 Une grande importance accordée à la convivialité.....	288
5.2.3 Une conceptrice-chercheuse consciente de ses réactions	288
5.3 Des solutions dans une logique ascendante à partir de la pratique.....	290
5.4 L'adoption d'une démarche flexible et itérative.....	292
5.4.1 Un grand nombre de versions du prototype développées.....	292
5.4.2 Une mise à l'essai empirique redéfinie	293
5.4.2 Des mises à l'essai fonctionnelles et empiriques simultanées	295
5.5 Une visée d'amélioration du produit	295
5.6 Une synthèse des forces et des limites de nos choix méthodologiques au regard de la conception.....	296
5.7 Les caractéristiques essentielles de l'outil soutenant la planification d'interventions lexicales	297
Conclusion	299

Références bibliographiques.....	305
Annexe 1 – Le courriel de sollicitation aux professionnelles de l’éducation	342
Annexe 2 – La publication sur le groupe Facebook <i>Enseignants et enseignantes du Québec</i> pour solliciter des enseignantes	343
Annexe 3 – Le protocole d’entretien pour la phase d’analyse des besoins	344
Annexe 4 – Le courriel de sollicitation des experts en didactique du lexique.....	346
Annexe 5 – Courriel de sollicitation des participants ayant une expertise en RD	347
Annexe 6 – Courriel de sollicitation des professionnelles de l’éducation pour la phase 3, mise à l’essai empirique	348
Annexe 7 – Questionnaires utilisés pour la phase 2, mise à l’essai fonctionnelle.....	349
Annexe 8 – Protocole d’entretien de la phase 3, mise à l’essai empirique	353
Annexe 9 – Formulaire de consentement et certificat d’éthique émis par le CEREP	355

Liste des tableaux

Tableau 1. - Les descriptifs de cours dispensés en formation initiale (BEPEP) dans les universités québécoises dans lesquels on retrouve les termes lexique ou vocabulaire	46
Tableau 2. - Composantes de l'enseignement lexical proposées par différents chercheurs	49
Tableau 3. - Les connaissances prioritaires de la section « Lexique » de la PDA (MÉLS, 2009).....	52
Tableau 4. - Les ressources sur lesquelles s'appuient les enseignantes de français au secondaire sondées dans la recherche de Scheepers (2017)	57
Tableau 5. - Des ouvrages pédagogiques francophones consacrés à l'enseignement lexical ...	59
Tableau 6. - Les connaissances déclaratives liées à la consultation du dictionnaire relevées par Singcaster (2021)	84
Tableau 7. - Les connaissances procédurales liées à la consultation du dictionnaire relevées par Singcaster (2021)	85
Tableau 8. - Une synthèse des théories sur le développement langagier (Daviault, 2011, p.6) ...	90
Tableau 9. - Des niveaux de connaissance d'un mot proposés par différents chercheurs	93
Tableau 10. - Des exemples de questions pour illustrer les différents types de connaissances d'ordre méta.....	103
Tableau 11. - Une comparaison de la démarche en quatre volets de Graves (2016) et notre proposition des composantes pour un enseignement lexical de qualité	109
Tableau 12. - Les objectifs poursuivis par l'enseignement de mots en contexte de lecture (MÉLS, 2012, p.48).....	117
Tableau 13. - Visées de l'outil au regard des connaissances issues de la recherche présentées dans les deux premiers chapitres	143
Tableau 14. - Composantes essentielles de l'outil au regard des connaissances issues de la recherche présentées dans les deux premiers chapitres.....	144

Tableau 15. - Caractéristiques de la structure de l’outil au regard des connaissances issues de la recherche présentées dans les deux premiers chapitres.....	145
Tableau 16. - Exemples de données générées dans un devis de RD selon leurs fonctions tiré de Bergeron et ses collaboratrices (2021, p.19).....	162
Tableau 17. - Les différences terminologiques entre le modèle de Harvey et Loïselle (2009) et celui de Bergeron et ses collaborateurs (2020).....	170
Tableau 18. - Les visées d’évaluation lors d’une RD, tirées de Bergeron et Rousseau (2021), p.XXIX.....	172
Tableau 19. - Une recension de RD en contextes éducatifs menées dans le cadre d’études supérieures de 2e ou 3e cycles.....	174
Tableau 20. - Portrait des participantes de la phase consacrée aux besoins (phase 1)	179
Tableau 21. - Composition des groupes de discussion pour la phase des besoins (phase 1)....	180
Tableau 22. - Des exemples de questions posées aux participants pour mieux connaître leurs pratiques et leurs besoins (phase de précision).....	181
Tableau 23. - Des informations liées à l’emploi du journal de bord comme outil de collecte de données dans des recherches-développements.....	184
Tableau 24. - Les différentes terminologies pour nommer les mises à l’essai	187
Tableau 25. - Portrait des expertes pour les mises à l’essai fonctionnelles	192
Tableau 26. - Portrait des rencontres (n=16) pour les mises à l’essai empiriques (phase 3)	193
Tableau 27. - Extrait des questionnaires utilisés dans le cadre des deux mises à l’essai fonctionnelles	194
Tableau 28. - Les questions posées lors des entretiens semi-dirigés (mise à l’essai empirique)	197
Tableau 29. - Les codes utilisés pour l’analyse thématique des pratiques de planification des enseignantes.....	203
Tableau 30. - Caractéristiques essentielles d’un outil de planification relevées par une participante.....	231
Tableau 31. - Propositions de modifications du prototype (phase 1).....	236

Tableau 32. - Points positifs du prototype 1 relevés par les participants de la phase 1.....	236
Tableau 33. - Appréciation des expertes au regard des besoins exprimés lors de la phase 1 (version 2).....	246
Tableau 34. - Appréciation des expertes au regard de l'adéquation du répertoire et des connaissances issues de la recherche (version 2)	249
Tableau 35. - Forces relevées par les expertes au regard de l'adéquation du répertoire et des connaissances issues de la recherche (version 2)	249
Tableau 36. - Propositions de modifications des expertes au regard de l'adéquation de l'outil et les connaissances issues de la recherche pour une portion de l'outil	250
Tableau 37. - Propositions de modifications des expertes au regard de l'adéquation de l'outil et les connaissances issues de la recherche pour l'ensemble de l'outil.....	251
Tableau 38. - Appréciation des expertes au regard du critère relatif à l'utilité de l'outil (version 2).....	252
Tableau 39. - Forces relevées par les expertes au regard du critère relatif à l'utilité de l'outil (version 2).....	253
Tableau 40. - Modifications proposées par les expertes au regard du critère relatif à l'utilité de l'outil (version 2).....	254
Tableau 41. - Appréciation des expertes au regard du critère relatif à l'utilisabilité de l'outil (version 2).....	256
Tableau 42. - Propositions de modifications des expertes au regard de l'utilisabilité de l'outil (version 2).....	258
Tableau 43. - Appréciation des expertes au regard du critère relatif à la valeur d'estime de l'outil (version 2).....	259
Tableau 44. - Forces et propositions de modifications des expertes au regard de l'esthétique de l'outil (version 2).....	259
Tableau 45. - Les mises en situations de la phase 3.....	262
Tableau 46. - Expérience de navigation de la mise en situation 1 : Trouver des exemples d'interventions qui favorisent le réemploi des mots appris	263

Tableau 47. - Expérience de navigation pour la mise en situation 2: Trouver un contenu peu familier de la PDA section écriture	264
Tableau 48. - Expérience de navigation de la mise en situation 3 : Trouver des idées pour enseigner des mots inconnus	266
Tableau 49. - Expérience de navigation de la mise en situation 4: Trouver des activités de consolidation pour réemployer les mots appris.....	267
Tableau 50. - Expérience de navigation de la mise en situation 5: Chercher une activité pour bonifier une écriture d'un conte inventé	268
Tableau 51. - Expérience de navigation de la mise en situation 6: Trouver une œuvre jeunesse dans laquelle on peut observer un champ thématique	269
Tableau 52. - Expérience de navigation de la mise en situation 7: Trouver des balises pour élaborer une planification à moyen ou long terme	271
Tableau 53. - Temps moyen et nombre moyen d'impasses au regard de l'ensemble des mises en situation	271
Tableau 54. - Forces relevées par les participantes (phase 3)	273
Tableau 55. - Le continuum de participation des acteurs de terrain proposé par le Réverbère	286
Tableau 56. - Synthèse des forces et limites de nos choix méthodologiques	297

Liste des figures

Figure 1. -	Une modélisation de la compétence lexicale (Tremblay et Anctil, 2020).....	78
Figure 2. -	Une proposition de caractérisation de la compétence lexicale.....	80
Figure 3. -	Deux sources d’accroissement du vocabulaire durant la période scolaire	98
Figure 4. -	Les trois composantes d’un concept tirées de Boulet (2021, p.45).....	112
Figure 5. -	Schéma pour travailler la compréhension conceptuelle inspiré de Frayer et ses collaborateurs (1969)	113
Figure 6. -	Étapes d’une séquence d’enseignement robuste tiré d’Anctil et ses collaboratrices (2022, p.203) d’après la démarche de Beck et ses collaboratrices (2013)	118
Figure 7. -	Les étapes du dispositif mot-vedette et mots-amis d’après Roubaud et Sardier (2020).....	119
Figure 8. -	Adaptation du modèle de John (2006)	134
Figure 9. -	Modèle de König et ses collaborateurs (2021)	135
Figure 10. -	Synthèse des facteurs qui influencent la planification.....	138
Figure 11. -	Modèle de la pensée planificatrice de Wanlin (2009, p.119)	141
Figure 12. -	Plan d’ensemble du prototype 1	146
Figure 13. -	Page d’accueil - numéro 1 sur le plan d’ensemble de la figure 12.....	147
Figure 14. -	Menu principal - numéro 2 sur le plan d’ensemble de la figure 12	147
Figure 15. -	Page consacrée à la compétence lexicale sans interactivité – numéro 3 sur le plan d’ensemble de la figure 12	148
Figure 16. -	Page consacrée à la compétence lexicale avec interactivité –numéro 3 sur le plan d’ensemble de la figure 12.....	149
Figure 17. -	Page <i>Comment apprend-on les mots ?</i> sans interactivité – Numéro 4 sur le plan d’ensemble de la figure 12.....	150
Figure 18. -	Page <i>Comment apprend-on les mots ?</i> avec interactivité – Numéro 4 sur le plan d’ensemble de la figure 12.....	150

Figure 19. -	Page du menu <i>Les composantes d'un enseignement lexical équilibré</i> - Numéro 5 sur le plan d'ensemble de la figure 12	151
Figure 20. -	Page du menu <i>Les contenus lexicaux de la PDA</i> – Numéro 6 sur le plan d'ensemble de la figure 12.....	152
Figure 21. -	Page du menu <i>L'aménagement de la classe</i> – Numéro 7 sur le plan d'ensemble de la figure 12.....	152
Figure 22. -	Page du menu <i>Lecture</i> – Numéro 8 sur le plan d'ensemble de la figure 12	153
Figure 23. -	Page du menu <i>Écriture</i> – Numéro 9 sur le plan d'ensemble de la figure 12.....	154
Figure 24. -	Page du menu <i>Planification de l'écriture</i> – Numéro 10 sur le plan d'ensemble de la figure 12.....	155
Figure 25. -	Page de présentation de l'activité <i>Élaborer un champ thématique</i> - Numéro 11 sur le plan d'ensemble de la figure 12	155
Figure 26. -	Page de présentation de l'activité <i>Classer les mots d'un champ thématique</i> ...	156
Figure 27. -	Page du menu <i>Communication orale</i> - Numéro 13 du plan d'ensemble de la figure 20.....	157
Figure 28. -	Le développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003, p.109).....	168
Figure 29. -	Le modèle de RD de Harvey et Loiselle (2009, p.110).....	169
Figure 30. -	La démarche itérative de RD (Bergeron et al., 2020).....	169
Figure 31.-	Les deux volets d'une RD tirés de Bergeron et ses collaboratrices (2021, p.29)	171
Figure 32. -	Les types de mises à l'essai organisées au sein des différentes phases de la recherche.....	190
Figure 33. -	Synthèse de la méthodologie	199
Figure 34. -	Mise en relation des activités de conception et de recherche avec les objectifs de recherche.....	201
Figure 35. -	Occurrences des types de planification abordés par les participantes lors des entretiens semi-dirigés de la phase 1	205
Figure 36. -	Continuum des différentes modes de travail d'équipe.....	226
Figure 37. -	Menu principal du prototype 1	234

Figure 38. -	Fiche de l'activité <i>Élaborer un champ thématique</i> du prototype 1	235
Figure 39.-	L'ensemble des boucles évaluatives de la démarche de conception	238
Figure 40. -	Plan d'ensemble de la version 2	241
Figure 41. -	Zoom du plan d'ensemble de la version 2: écran d'accueil	242
Figure 42. -	Modifications de l'écran d'accueil (version 2).....	243
Figure 43. -	Zoom du plan d'ensemble de la version 2 : menus <i>lecture, écriture</i> et <i>communication orale</i>	243
Figure 44. -	Modification du menu principal (version 2).....	244
Figure 45. -	Modification du menu écriture (version 2)	244
Figure 46. -	Zoom du plan d'ensemble de la version 2 : démarche d'enseignement direct .	245
Figure 47. -	Capture d'écran d'une description d'une activité (version 2).....	247
Figure 48. -	Extrait des précisions apportées pour une œuvre jeunesse (contenu lexical lié au champ thématique).....	248
Figure 49. -	Page consacrée aux précisions de navigation	256
Figure 50. -	Page attendue pour la mise en situation A	263
Figure 51. -	Page attendue pour la mise en situation B	264
Figure 52. -	Changements apportés à la page qui aborde la polysémie	265
Figure 53. -	Page attendue pour la mise en situation C	266
Figure 54. -	Modification de la page <i>L'enseignement du lexique</i>	267
Figure 55. -	Page attendue pour la mise en situation D	267
Figure 56. -	Page attendue pour la mise en situation E.....	268
Figure 57. -	Page attendue pour la mise en situation F.....	269
Figure 58. -	Menu des activités.....	270
Figure 59. -	Page attendue pour la mise en situation G	270
Figure 60. -	Modification de l'écran d'accueil (version 3)	274
Figure 61. -	Ajout des deux menus (version 3).....	274
Figure 62. -	Page pour choisir le cycle visé (version 3).....	275
Figure 63. -	Modifications apportées au menu de activités (version 3).....	275
Figure 64. -	Modification de l'interface pour présenter une activité (version 4).....	276

Figure 65. -	Menu apprentissage du lexique sans les flèches de navigation (version 5)	276
Figure 66. -	Modification de l'écran d'accueil et les menus présentant les capsules informatives pour accéder aux activités (version 6)	277
Figure 67. -	Modification des boutons pour les retours en arrière (version 7)	278
Figure 68. -	Plan d'ensemble du répertoire révisé (version 8)	278
Figure 69. -	Page <i>Les contenus lexicaux de la PDA</i> : ajout d'icônes (9 ^e version)	279
Figure 70. -	Modifications de la page sur <i>La différence entre lexique, vocabulaire et orthographe</i> (version 10)	280
Figure 71. -	Modification de la page consacrée à la compétence lexicale sans interactivité (11 ^e version)	281
Figure 72. -	Modification de la page consacrée à la compétence lexicale avec interactivité (11 ^e version)	281
Figure 73. -	Modification de la page consacrée à la démarche d'enseignement de mots (11 ^e version)	282
Figure 74. -	Ajout de la page <i>Un mot sur cet outil</i> (version 12)	282
Figure 75. -	Menu des activités (version 13)	283

Liste des sigles et abréviations

AQEP : Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire

AQPF : Association québécoise des professeur.e.s de français

BÉPEP : Baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement au primaire

CAP : Communauté d'apprentissage professionnelle

CP : Conseiller pédagogique

CSS : Centre de services scolaire

ER : Enseignante ressource

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MÉLS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PDA : Progression des apprentissages

RD : Recherche-développement

À Sébastien, Catherine et Victor

Remerciements

Même si l'écriture d'une thèse est excessivement solitaire (et ô combien douloureuse!), ce que je retiens avant tout, ce sont les fantastiques personnes que j'ai eu l'immense privilège de rencontrer au cours des dernières années.

Dès le séminaire (le fa-meux séminaire), j'ai côtoyé des étudiantes qui ont mis la barre haute et grâce auxquelles j'ai commencé à comprendre l'infime partie du colossal travail qui m'attendait. Rachel, Sylvie, Catherine, Simone, merci. Jennifer, je n'aurais jamais pu passer au travers sans toi. Il fallait vraiment être un peu fou pour vivre ça en congé de maternité : merci pour ta présence et tes encouragements.

Être étudiante au doctorat, c'est avoir la grande chance de donner des charges de cours. Quel privilège extraordinaire de rire (beaucoup rire), collaborer, discuter et réfléchir aux meilleures façons de soutenir les enseignantes de demain. Caroline, Claudine, Rachel, Catherine, Danielle, vous êtes fabuleuses, merci.

Un parcours doctoral, c'est également avoir la grande chance de participer à des congrès professionnels et scientifiques. Discuter avec des passionnés dans des décors les plus exotiques est un privilège incommensurable. J'ai fait la connaissance de chercheurs émérites qui ont fait de ces expériences des moments précieux et inoubliables. Grands mercis.

Se spécialiser dans une discipline, c'est d'être sollicitée pour collaborer avec des équipes extraordinaires. Chère gang d'*Une école montréalaise pour tous*, vous me permettez de voir mon travail avec une nouvelle lentille. Merci d'avoir expliqué, répété et rerépété. Je suis impatiente de travailler sur de nouveaux projets en votre compagnie.

Sincère merci à tous les participants qui ont contribué à l'avancement de cette recherche. J'ai fait la rencontre de passionnées avec qui j'espère avoir la chance de collaborer à nouveau. Merci pour votre temps et votre générosité.

Écrire (et réécrire) une thèse, c'est recevoir des centaines de milliers de commentaires en rétroaction. Chers membres du jury, je ne saurais assez vous remercier pour votre incroyable générosité. Au volley-ball, j'estime que l'on apprend à performer au contact d'excellents joueurs : c'est en recevant des passes bien placées qu'on apprend à attaquer. Merci pour vos passes nombreuses et précises. J'ignore si mes attaques sont puissantes, mais grâce à vous, je me sens légitimée de monter au filet.

Évidemment, un périple doctoral, c'est être dirigée, accompagnée, conseillée, rassurée par des personnes d'exception. Isabelle, merci d'avoir accepté d'encadrer cette enseignante naïve qui n'avait franchement aucune idée dans quoi elle s'embarquait (une mautadine de bonne chance!) Que de fierté d'avoir été encadrée par une femme avec de telles connaissances, une telle expertise et un savoir-être qui nous fait sentir important. Merci pour ces rencontres en ligne où ton large sourire illuminait mon écran et me donnait la confiance de te poser toutes mes questions, des plus superficielles au plus... conceptuelles! Merci pour tes conseils de rédaction, tes suggestions littéraires et tes encouragements. Merci d'avoir été présente à tout moment : quand j'avais des interrogations, des remises en question ou dans les blitz de rédaction. Mille mercis.

Dominic, quelques lignes ne suffiront pas à décrire à quel point je suis reconnaissante d'avoir été mise sur ton chemin. Grâce à toi, j'ai plongé tête première dans cette aventure doctorale. De mon premier congrès de l'AQEP où j'étais terrifiée à l'idée qu'on me pose une question (je ne pouvais pas m'imaginer à ce moment présenter quoi que ce soit sans toi!), à mes premières charges de cours où j'ai pu profiter de tes diaporamas et de tes explications (demandées très souvent tard la veille d'un cours), en passant par ma participation à ton projet de recherche, moment phare de ma très courte expérience de chercheuse. Évidemment, grand merci pour le

périple tunisien, pour ce souper à Louvain-la-Neuve où tu m'as héroïquement donné toutes tes pastilles et Advil (je t'en serai éternellement reconnaissante), pour ces propositions d'articles où tu ajoutes à tout coup ta *magic touch* qui a comme effet de transformer quelque chose de correct en quelque chose de franchement génial. J'espère un jour apprécier mes textes comme j'apprécie les tiens. Merci pour ta grande disponibilité, ton humour et tes idées dont j'ai très souvent profité. Merci d'avoir accepté mes longs silences, répondu à mes questions pas toujours édifiantes et m'avoir accordé ta confiance. Tu es exceptionnel, merci.

Évidemment, un tel parcours n'aurait pas été possible sans le support de mon entourage. Merci, Mme Coulombe d'avoir accepté mes mille propositions d'aménagement d'horaire qui m'ont permis d'avoir les meilleures conditions pour avancer. Maman, Carole, Catherine, Nounou, merci pour toutes ces fois où vous avez animé les filles pour que je puisse travailler quelques heures sans m'arrêter. Merci à mes chères amies qui m'ont supportée durant toutes ces années : sur la banquette, au téléphone, au resto à déjeuner, sur l'heure du diner à l'école, en m'invitant à souper, en s'échangeant mille et un textos et messages vocaux. Je suis immensément privilégiée de vous compter dans ma vie.

Mes choubidoudous, merci d'avoir été patientes. Très patientes. Une maman collée sur son ordi jour et nuit, même pendant les vacances, c'est pas toujours l'idéal. J'espère néanmoins que vous retiendrez une chose : on peut être une femme et faire ce qu'on veut. Tout ce qu'on veut. Même si on choisit d'être une maman. Faites VOS choix et foncez. Je vous aime profondément et je suis excessivement fière de vous.

Chéri, rien de tout ça n'aurait été possible sans toi, merci.

Introduction

Ce projet de recherche est né d'une difficulté récurrente vécue dans le cadre de notre travail d'enseignante au primaire. Les difficultés persistantes de nos élèves en lecture nous ont beaucoup questionnée : que pouvons-nous faire de plus si nos élèves sont motivés, ont une bonne fluidité de lecture et bénéficient d'un enseignement rigoureux des stratégies de compréhension ? Par processus d'élimination, nous avons soulevé l'hypothèse qu'il devait s'agir d'un enjeu de vocabulaire. Qui plus est, nos pratiques évaluatives en écriture nous questionnaient tout autant : comment évaluer le critère portant sur le vocabulaire si nous n'avons, à proprement dit, bien peu offert de ressources aux élèves ? Nous trouvions que nos pratiques encourageaient peu la progression des élèves : les élèves qui avaient un vocabulaire varié en début d'année terminaient l'année avec le même profil. Nous constatons la même chose avec ceux qui présentaient un vocabulaire peu élaboré. Des échanges constants avec des collègues nous ont permis de constater que nous étions plusieurs à nous sentir démunies au regard de l'enseignement lexical et que bien peu de ressources étaient disponibles pour nous guider. C'est dans cette perspective que nous avons pensé apporter une humble contribution à la situation en nous intéressant aux premiers pas de la démarche didactique (Messier, 2014) : la planification. Nous avons supposé qu'en disposant de davantage de ressources réunies dans un même outil, les enseignantes¹ (nous y compris) seront plus amenées à faire vivre différentes activités lexicales à leurs élèves. La recherche-développement nous a donc semblé la meilleure démarche pour y arriver.

Cette recherche vise donc à soutenir les enseignantes dans la planification de leurs activités lexicales. Le premier chapitre, la problématique, vise à apporter un éclairage sur la situation de l'enseignement lexical au primaire, tant d'un point de vue scientifique que pratique, afin d'illustrer en quoi il est nécessaire de soutenir davantage les enseignantes dans la planification

¹ Dans cette thèse, le féminin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes, dans le seul but d'alléger le texte. Ce choix est influencé par la forte représentation des femmes dans le milieu scolaire.

de leurs activités lexicales. Un survol des ressources disponibles pour soutenir la planification d'activités lexicales appuie ce tour d'horizon.

Le cadre conceptuel présente les concepts liés à la compétence lexicale, à l'apprentissage et à l'enseignement lexical ainsi qu'aux recherches empiriques qui agissent comme assises théoriques à l'élaboration de notre outil.

Le chapitre consacré à la méthodologie précise les modalités des activités formelles de recherche et de développement : l'analyse des besoins et des solutions par différents acteurs de l'éducation, la création du prototype et les différentes mises à l'essai qui visent l'amélioration de l'outil.

Le quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse des besoins et des solutions par les acteurs du milieu ainsi que les rétroactions des participantes lors des mises à l'essai fonctionnelle et empirique. Des pistes de discussion sont également proposées.

Le dernier chapitre est consacré à un retour critique sur le processus de développement : les forces et les limites des choix méthodologiques sont présentées ainsi que certains éléments abordés dans le journal de bord qui ont influencé le développement de l'outil.

Enfin, la conclusion précise les forces et les limites de la recherche ainsi que des perspectives de recherches futures.

Chapitre 1 – Problématique

Ce premier chapitre vise à préciser la situation de l'enseignement lexical au primaire au Québec, tant d'un point de vue scientifique que pratique. Pour ce faire, nous mettons en lumière l'importance de soutenir davantage les enseignantes dans leur démarche d'enseignement du lexique. Le rôle du vocabulaire dans la réussite scolaire est abordé afin de faire ressortir l'importante place qu'il occupe dans la compétence linguistique. Nous mettons ensuite ces faits en relation avec les pratiques d'enseignement du vocabulaire au primaire qui gagneraient à être développées. Trois pistes sont analysées pour expliquer la situation : les connaissances et conceptions de l'enseignement lexical, les besoins de formations des enseignantes en matière de didactique du lexique ainsi que les ressources pédagogiques existantes pour soutenir l'enseignement. Un survol de différentes recherches empiriques décrivant la mise à l'essai de dispositifs innovants visant un travail lexical en contexte de classe au primaire est présenté afin d'exemplifier le décalage observé entre les pratiques d'enseignement du lexique en classe et les avancées dans le champ de la didactique du lexique. Enfin, la difficulté d'arrimer les écueils observés quant à la formation des enseignantes ainsi que les ressources pédagogiques existantes en matière d'enseignement du lexique et l'étape de la planification dans le processus d'enseignement est abordée.

Avant de poursuivre, il nous semble essentiel d'apporter des précisions terminologiques. Tout d'abord, il nous importe de nuancer l'emploi des mots *enseignement du vocabulaire* et *enseignement du lexique*. L'enseignement du vocabulaire renvoie à l'enseignement de mots spécifiques et vise l'accroissement du vocabulaire des élèves alors que l'enseignement du lexique est beaucoup plus large : il comprend l'enseignement du vocabulaire, mais également l'enseignement des connaissances qui permettent de mieux comprendre comment les mots sont structurés dans la langue (Berthiaume et al., 2020 ; Tremblay et Anctil, 2020). Les deux termes se retrouvent donc dans cette thèse. Lorsqu'une recherche ou un document officiel aborde uniquement l'enseignement des mots, il est question d'enseignement du vocabulaire. Si des

visées plus larges sont poursuivies comme l'enseignement des relations lexicales ou l'observation des propriétés des mots, par exemple, il est plutôt d'enseignement du lexique.

Dans un second temps, des précisions sont nécessaires quant à l'emploi du terme *mot*. Dans la discipline de la linguistique plusieurs termes sont utilisés pour faire référence aux mots et ils font références à des concepts bien différents : *signes linguistiques, mot-formes, lexèmes et vocables*. Nous employons le terme *mot* pour faire référence aux différentes unités lexicales qui composent le lexique : les mots pleins, les mots-outils et les locutions. Cellier (2008) précise que les mots pleins sont ceux qui renvoient à une réalité que l'on peut définir (*banane, manger, maladroitement, etc.*). Les mots-outils sont plutôt des mots qui ne renvoient pas à une réalité concrète, même s'ils sont porteurs de sens, comme les déterminants, les prépositions ou les conjonctions (*le, à, que, etc.*). Les locutions sont quant à elles des groupes de mots figés correspondant à un sens précis (par ex. *en prendre pour son rhume, coup de cœur, broche à foin*) (Polguère, 2008). Il nous apparaît important d'inclure les locutions dans le terme *mot*, car les enseignantes doivent les considérer dans le choix des mots travaillés. Le terme *locution* n'est pas mis de côté pour autant; nous nous y référons lorsqu'un travail explicite implique seulement ce type d'unité lexicale. En d'autres mots, comme notre outil vise la planification d'activités visant un travail sur les mots pleins, les mots outil et les locutions, nous choisissons d'employer le terme *mot*. Toutefois, lorsque nous voulons parler d'un mot en considérant qu'il est polysémique, c'est-à-dire qu'il a plusieurs sens, nous employons le terme *mot polysémique*. Cette terminologie permet de considérer le caractère polysémique du terme *mot* en restant néanmoins accessible aux praticiens qui souhaiteront lire cette thèse.

Enfin, comme nous nous intéressons à l'apprentissage des mots par l'élève, il est essentiel de nuancer l'acquisition de l'apprentissage. L'acquisition est un processus inconscient et naturel qui se déroule par exposition alors que l'apprentissage est une activité guidée et consciente (Krashen, 1981). Dans la littérature anglophone, le terme *incidental learning* est employé pour désigner les mots acquis de façon naturelle et inconsciente. Comme l'enseignante peut jouer un rôle pour favoriser cette acquisition naturelle, il nous semble important de choisir une terminologie qui permet clairement de différencier l'acquisition et les apprentissages intentionnels. Nous

choisissons donc *apprentissage incident*² pour désigner les mots acquis de façon non intentionnelle, même si cette terminologie pourrait être perçue comme contradictoire. En effet, l'apprentissage ne peut être guidé, conscient *et* incident. Malgré tout, nous préférons *apprentissage incident* à *acquisition du vocabulaire*, car cette idée d'apprentissage « accidentel » est plus évidente. Par ailleurs, relevons que *apprentissage incident* est largement utilisé dans la littérature scientifique francophone.

1.1 Le vocabulaire et la réussite scolaire

Le vocabulaire joue un rôle central dans la compétence linguistique : on communique grandement avec les mots et la compréhension et l'expression du sens passe majoritairement par les mots. Par sa mission d'instruction, l'école a un rôle primordial à jouer dans le développement de la compétence lexicale des élèves afin que ces derniers puissent mobiliser efficacement les mots en situation de communication et qu'ils puissent continuer d'en apprendre. Il semble toutefois que l'enseignement du lexique dispensé dans les écoles primaires occupe plutôt une place périphérique, tant au Québec que dans la francophonie (Ancil et al., 2018 ; Calaque, 2004 ; David et Grossmann, 2003). Pour mieux circonscrire le contexte de notre recherche, nous posons un regard sur le vocabulaire en milieu scolaire en abordant la disparité de la taille du vocabulaire des élèves à leur entrée à la maternelle ainsi que le rôle du vocabulaire dans la réussite scolaire des élèves. Par la suite, nous mettons en relation ces constats avec les pratiques déclarées et effectives d'enseignement du lexique.

1.1.1 Le vocabulaire teinté par l'habitus

Le sociologue Bourdieu (1980) a mis en lumière un principe selon lequel les individus se caractérisent par leur milieu : l'habitus. L'habitus se construit en fonction de nos expériences et des gens qui nous entourent. Comme les élèves vivent des expériences fort différentes dès la

² Cette terminologie est précisée dans le chapitre consacré au cadre conceptuel dans la section 2.2.3.1

petite enfance, ils présentent des différences importantes en raison des habitus familiaux diversifiés qui les caractérisent (Montesinos-Gelet et al., 2022).

Les enfants acquièrent du vocabulaire bien avant leur entrée à l'école (Wagner et al., 2007). Certains élèves issus de milieux défavorisés présentent un bagage d'expérience différent de ce qui est attendu et valorisé par le milieu scolaire au regard de la littératie (Duncan et Seymour, 2000). Ce bagage doit être reconnu et légitimé, car les perceptions des intervenants en milieu scolaire au regard de ce bagage d'expérience influencent les attentes envers leurs élèves (effet Pygmalion). En milieu défavorisé, il s'avère donc « primordial de mettre en œuvre des pratiques équitables en littératie, c'est-à-dire des pratiques qui tiennent compte de l'expérience des élèves et qui contribuent à diminuer les inégalités scolaires et sociales » (Une école montréalaise pour tous, 2012, p.4).

Les expériences langagières vécues avant l'entrée à l'école peuvent influencer la taille du vocabulaire des élèves à leur entrée à l'école. De nombreuses recherches menées auprès d'enfants d'âge préscolaire ont montré que les pratiques familiales autour des livres amélioraient significativement les habiletés langagières (Nocus et Bodin, 2020 ; Sénéchal, 2000 ; Sénéchal et al., 1996). Le temps passé à lire peut également expliquer l'écart entre les élèves, car il est une source d'accroissement du vocabulaire (Cunningham et Stanovich, 1991 ; Echols et al., 1996 ; Stanovich et Cunningham, 1992).

Cette disparité est préoccupante au regard de la réussite des élèves. Par ailleurs, des différences interindividuelles marquées continuent de s'observer au primaire (Biemiller, 2005 ; Nippold et al., 1992). Le fossé qui se creuse entre les élèves présentant un vocabulaire étendu et ceux qui ont un vocabulaire plus limité se nomme *l'effet Mathieu* (Stanovich, 1986). Plus les élèves ont un vocabulaire étendu, plus ils sont efficaces et autonomes pour apprendre de nouveaux mots. Les élèves qui ont un vocabulaire plus limité sont à l'opposé moins efficaces et apprendront par conséquent moins de mots de façon incidente. La section suivante rappelle le rôle du vocabulaire dans chacune des composantes de la compétence français, langue d'enseignement.

1.1.2 Le vocabulaire : un prédicteur de réussite

Par ses liens étroits avec les compétences langagières, le vocabulaire influence le cheminement scolaire de l'élève. La prochaine section aborde les liens étroits entre le vocabulaire et le développement de la compétence à lire, à écrire et à communiquer oralement.

1.1.2.1 Le vocabulaire et la lecture

La corrélation entre le vocabulaire et la réussite en lecture a maintes fois été démontrée (Beck et al., 1982 ; McKeown et al., 1983 ; Stahl et Fairbanks, 1986). Les études de Cunningham et Stanovich (1997) ont fait ressortir le lien entre la taille du vocabulaire en 1^{re} année et la compréhension de lecture à la fin du primaire. Farkas et Beron (2004) abondent dans le même sens en démontrant que les différences individuelles sur le plan du vocabulaire expliquent une partie importante des écarts de compréhension en lecture à la fin du primaire.

Cette corrélation a un impact sur la réussite scolaire de façon générale, puisqu'une lecture efficace est nécessaire dans toutes les disciplines (Chiappone, 2006). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS] (2005) a relevé l'importance de travailler toutes les dimensions de la lecture en déclarant que l'échec en lecture est un facteur fortement associé à l'abandon scolaire. Il est donc primordial de s'intéresser aux pratiques d'enseignement du vocabulaire, car la taille du vocabulaire des élèves dans les premières années de scolarité est prédictive de leur compréhension en lecture (Duke et Carlisle, 2011).

1.1.2.2 Le vocabulaire et l'écriture

Posséder un vocabulaire élaboré ne permet pas seulement de prédire la réussite en lecture, c'est également le cas en écriture (Graves, 1986 ; Nagy et Herman, 1987). Posséder un vocabulaire riche et varié s'avère un atout de taille pour écrire (Cunningham et Cunningham, 2010). De toute évidence, plus un texte est écrit avec finesse et éloquence, plus il sera compris et apprécié. L'école se doit de fournir à l'élève des outils pour lui permettre de développer le plaisir d'écrire pour lui-même et dans une visée de communication (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001).

1.1.2.3 Le vocabulaire et la communication orale

C'est évidemment par le langage oral que l'enfant apprend des mots bien avant la fréquentation scolaire. L'école se doit toutefois de continuer à développer la compétence à communiquer oralement. D'une part, c'est en parlant que l'on apprend. « En plus de s'avérer un moyen de socialisation et de construction de la pensée et un outil d'apprentissage indispensable pour réfléchir et agir dans toutes les sphères de la vie, la langue orale devient à l'école un objet d'apprentissage » (MÉLS, 2009, p. 83). L'élève a besoin de discuter, d'échanger, de confronter ses idées pour construire ses apprentissages. L'élève utilise la métacognition pour réfléchir sur ses apprentissages. La qualité de l'analyse de ses propres stratégies est déterminante pour améliorer l'efficacité de son apprentissage (Noël, 2016). Pour échanger autour de ses apprentissages, il est essentiel que l'élève connaisse une multitude de mots qui lui permettent de traduire fidèlement sa pensée.

D'autre part, l'enseignement du vocabulaire favorise une prise de parole par tous les élèves. Il s'agit d'une clé pour atteindre l'équité en éducation.

L'équité en éducation et formation est la résultante de pratiques pédagogiques et structurelles qui prennent en ligne de compte les différentes caractéristiques des groupes sociaux dans la perspective d'offrir des chances équivalentes aux membres de chacun des groupes. (Solar, 2007, p. 15)

Solar (2007) propose quatre clés qui permettent aux enseignantes d'instaurer des pratiques qui mènent à l'équité : la parole pour contrer le silence, la mémoire pour contrer l'omission, la participation active pour contrer la passivité et le partage du pouvoir pour contrer l'impuissance. Ces quatre clés ont pour but de s'assurer que chacun ait un droit de parole, l'occasion de prendre la parole et une reconnaissance de cette prise de parole. Pascale Lefrançois, dans un article de Marriault et Siag tiré de La Presse, explicite également le lien entre la prise de parole et la participation citoyenne :

L'expression orale est une clé de la participation citoyenne. C'est un instrument de libération personnelle. Quand on est capable de s'exprimer, on est capable de faire valoir ses idées, bien mieux que par la violence, que je me plais à qualifier de « manque de vocabulaire ». (2018)

Florin (2010) a fait le même parallèle : « Peut-on construire une véritable citoyenneté sans donner à tous les enfants les moyens de prendre la parole et de s'exprimer verbalement, d'avoir les mots pour dire, d'apprendre à écouter autrui et à débattre, d'abord oralement, puis à travers l'écrit ? » (p.40)

Pour une prise de parole efficace, il faut connaître des mots. Beaucoup de mots. L'école a donc un rôle d'assurer la réussite de tous par souci d'égalité, d'équité et de justice sociale (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2019).

Le vocabulaire occupe ainsi sans contredit un rôle central dans la compétence linguistique et la compétence langagière par ses liens avec la lecture, l'écriture et la communication orale. Comme le vocabulaire est un facteur qui influence directement la réussite et que les élèves présentent des écarts importants quant à la taille de leur vocabulaire à leur entrée à l'école, cette dernière se doit d'orienter ses actions afin d'assurer la réussite de tous. Les enseignantes du primaire présentent-elles des pratiques d'enseignement en ce sens ? Les recherches portant sur les pratiques d'enseignement du lexique sont décrites dans la section suivante.

1.2 Les pratiques d'enseignement du lexique

Bien que le vocabulaire soit un facteur qui influence la réussite scolaire des élèves, il ne semble pas occuper une grande place dans les activités d'enseignement de la langue et n'est généralement pas enseigné de façon systématique, rigoureuse et planifiée (Cellier, 2008 ; Vancomelbeke, 2004). Le lexique semble occuper une place complémentaire et non à part entière dans les pratiques scolaires (Calaque, 2004 ; David et Grossmann, 2003). Anctil (2010) a également relevé la place périphérique qu'occupe le vocabulaire dans l'enseignement de la langue, cette fois auprès d'enseignantes de niveau secondaire.

La section suivante présente les pratiques lexicales d'enseignantes de niveau primaire observées empiriquement. Nous nous sommes appuyés sur trois recherches pour la rédaction de la

prochaine section. D'abord, notons les travaux de Scott et ses collaborateurs (1998 ; 2003), qui ont mené une étude canadienne portant sur la place du vocabulaire dans 23 classes de 6^e et 8^e années sur une durée de trois jours au moyen d'observations en classe. Martine Dreyfus (2004) a quant à elle documenté les pratiques d'enseignantes de cycle 3 en France à partir d'entretiens effectués auprès de dix enseignantes et de réponses à un questionnaire portant sur la place du lexique dans l'ensemble des activités linguistiques complétées par 150 enseignantes. Enfin, Anctil et ses collaboratrices (2018) ont analysé les activités lexicales de 34 enseignantes québécoises œuvrant dans tous les niveaux du primaire à la suite d'entretiens semi-dirigés et de l'analyse de carnets de bord consignés sur deux périodes de dix jours. Sont abordées dans cette section le temps accordé à l'enseignement du lexique, le caractère des interventions et la variété des modalités d'enseignement.

1.2.1 Un temps limité accordé à l'enseignement du lexique

Peu de temps semble accordé à l'enseignement lexical. Scott et ses collaboratrices (1998 ; 2003) ont démontré que 6 % du temps de classe était accordé à l'enseignement du vocabulaire, toutes disciplines confondues. Au regard de toutes les activités lexicales dispensées dans les trois jours d'observation, 52 % du temps d'enseignement du vocabulaire a eu lieu dans le cadre des activités d'enseignement de la langue. Plus précisément, les enseignantes ont accordé du temps au vocabulaire lors d'activités sur la langue : 22 % du temps consacré à des activités de lecture autour de romans était dédié à un travail lexical alors que dans les activités d'écriture, la portion lexicale occupait 30% du temps. . L'équipe de chercheurs a d'ailleurs divisé le temps pour nuancer la part des activités lexicales dans les activités d'écriture (13 % du temps) de celles qui visent l'apprentissage de l'orthographe (17 % du temps). Nous reviendrons sur la prédominance des activités orthographiques dans le travail lexical. Ces résultats proposent un temps accordé au vocabulaire dans les contextes de lecture plus important que ce qui a été démontré dans des recherches moins récentes. Une variation importante y était relevée : 3 % (Durkin, 1978), 5 % (Roser et Juel, 1982), 6 % (Blanton et Moorman, 1990), 10 % (Watts, 1995) et 20 % (Blachowicz, 1987).

Il nous apparaît important de préciser que ce ne sont pas toutes les participantes qui ont enseigné le vocabulaire lors des activités sur la langue ; sur les 23 enseignantes participantes, sept n'ont pas du tout abordé le vocabulaire durant les trois journées d'observation. Bien que l'étude ne porte que sur trois jours d'observation, nous tenons à relever les grandes disparités des pratiques. Enfin, il importe de relever que le temps accordé à l'enseignement du vocabulaire n'est pas suffisant pour brosser un portrait de la situation ; la qualité de l'enseignement doit être étudiée.

1.2.2 Un enseignement plus spontané que planifié

Ancil et ses collaboratrices (2018) ont soulevé que plusieurs discussions lexicales qui ont lieu à l'oral visent à répondre au questionnement spontané des élèves. En quantifiant la place que prennent ces interventions spontanées, ils ont dégagé que selon les cycles d'enseignement, entre 21 % et 33 % de l'ensemble des interventions lexicales relevées se sont produites de façon incidente. Scott et ses collaboratrices (2003) sont arrivés à des résultats similaires : 24 % des interventions visent à répondre à des besoins spontanés. Bien que la réponse aux besoins lexicaux spontanés des élèves soit importante, il est essentiel que les interventions lexicales soient davantage planifiées afin d'assurer une continuité et une progression dans les contenus.

1.2.3 Des modalités peu variées

Les études portant sur les pratiques déclarées d'enseignement du lexique (Ancil et al., 2018 ; Scott et al. 2003) ont permis de constater que certaines pratiques sont généralisées et semblent peu varier dans le temps. La prochaine section aborde l'enseignement de mots, le travail lexical à partir de listes de mots et les contextes d'écriture routiniers.

Préciser le sens d'un mot inconnu est une pratique courante chez les enseignantes du primaire. Les pratiques déclarées des enseignantes des recherches d'Ancil et ses collaboratrices (2018) et de Scott et ses collaboratrices (2003) ont démontré la place importante d'interventions spontanées pour répondre aux besoins des élèves. Ces résultats ne sont pas surprenants ; les enseignantes doivent expliquer le sens de plusieurs mots pour assurer la compréhension lors des

activités. Toutefois, il est à noter qu'aucune mention de réinvestissement ou de travail ultérieur sur ces mots n'a été relevée. Ce constat fait écho à Dreyfus (2004), qui relève que peu de traces des explications données à l'oral sont conservées, ce qui favorise peu la rétention des mots. Cèbe et Goigoux (2015) ont également pointé l'absence de réinvestissement des mots lors de leur enquête sur les pratiques d'enseignement auprès de 48 enseignantes de CE1 et CE2 et 15 maitres-formateurs à partir d'un questionnaire et d'observations en classe. Il appert que 91 % des interventions répertoriées visent à expliquer les mots difficiles rencontrés. Très peu d'interventions qui visaient la mémorisation et le réemploi de ces mots ont été recensées. La mise en place d'une séquence d'enseignement soutenue comme celle suggérée par Beck et ses collaboratrices (2013)³, alliant présentation, explications et activités de réinvestissement de mots nouveaux, permettrait certainement un accroissement lexical à long terme plus important chez les élèves.

Une dimension de la connaissance d'un mot, son orthographe, semble toutefois fort travaillée en classe. Une grande proportion d'activités lexicales sont organisées autour de la liste de mots hebdomadaire. Les enseignantes de la recherche d'Anctil et ses collaboratrices (2018) ont rapporté des activités visant à faire ressortir les difficultés orthographiques à partir de la liste de mots ou des périodes d'écriture pour réinvestir les mots à l'étude. Travailler les propriétés grammaticales (surtout le genre et la classe des mots) des mots des listes a également été rapporté à tous les cycles. En plus de mobiliser essentiellement la dimension orthographique, ces activités ne permettent pas un travail sur les autres dimensions des mots, car la plupart du sens des mots qui composent ces listes est généralement déjà connu par les élèves. Dreyfus (2004) rapporte également un travail important sur la liste de mots, mais qui permet plutôt un travail sur différents contenus lexicaux : la dérivation, les mots de même famille et l'homonymie.

Une quantité importante d'activités dans le cadre de courtes phases ont également été relevées dans la recherche d'Anctil et ses collaboratrices (2018). La création de phrases à partir des mots de la semaine et un travail sur le vocabulaire à partir d'un dispositif orthographique comme la phrase ou la dictée du jour ont été maintes fois relevés. Cette idée d'organiser les contenus

³ Cette démarche est détaillée dans la section 2.3.2.2.3.

autour du même type de tâche est également observée chez les enseignantes de 2^e cycle qui ont rapporté une grande quantité d'exercices de vocabulaire réalisés individuellement par les élèves. Les chercheurs ont supposé que les contenus lexicaux de la PDA (2009) étaient surtout abordés en classe de façon ponctuelle par des exercices isolés.

Enfin, les travaux font état de contenus peu enseignés par les titulaires. Les travaux d'Anctil et ses collaboratrices (2018) font état d'une très petite proportion d'activités consacrées au dictionnaire au Québec. En France, on relève très peu d'interventions portant sur les procédés de formation des mots, l'usage, la variation du sens de certains mots en situation et sur les relations entre les mots (Dreyfus, 2004).

Au regard des pratiques recensées par ces recherches sur le terrain, un paradoxe se dessine : les enseignantes savent qu'il est important d'enseigner le vocabulaire, mais l'enseignement de façon peu systématique et planifiée. Nonnon (2012, p. 36) avait par ailleurs relevé dans son état des lieux sur la didactique du vocabulaire la récurrence de ce paradoxe. De surcroît, un temps limité est accordé à l'enseignement lexical et les modalités d'enseignement sont peu variées, souvent orientées vers l'explication de mots ou un travail orthographique sur les listes de mots. Comment s'explique cette situation ? Des hypothèses sont présentées dans les prochaines sections. Commençons par étudier les connaissances et conceptions des enseignantes sur l'enseignement-apprentissage du lexique.

1.3 Les connaissances et conceptions des enseignantes sur l'enseignement-apprentissage du lexique

Les enseignantes sont responsables de concevoir et de piloter les activités d'enseignement-apprentissage susceptibles de faire progresser les élèves (MÉQ, 2001). Il est donc impératif qu'elles soient au fait du processus d'apprentissage du vocabulaire et des meilleures stratégies pédagogiques pour soutenir les élèves. La prochaine section présente les connaissances et conceptions des enseignantes quant à l'enseignement-apprentissage du lexique dans les recherches présentées précédemment. L'étude de Berne et Blachowicz (2008) portant sur les

besoins et questionnements de 72 enseignantes américaines de l'éducation préscolaire au niveau collégial recueillis à l'aide d'un sondage complète ce tour d'horizon. Les conceptions des enseignantes sur la maîtrise de la langue, l'apprentissage et l'enseignement du lexique sont abordées.

1.3.1 La maîtrise de la langue

Qu'est-ce qu'avoir un bon vocabulaire ? Que veut dire employer un vocabulaire riche et varié ? Au regard des travaux portant sur les conceptions des enseignantes, ces dernières ne semblent pas partager une vision commune de ce qu'est la maîtrise de la langue. Anctil et ses collaboratrices (2018), dans leur recherche sur les conceptions des enseignantes du primaire au Québec, ont relevé que pour plusieurs participantes, la maîtrise de la langue renvoie à la maîtrise de l'orthographe. Anctil (2010) avait relevé le même constat dans sa thèse qui visait entre autres à décrire le rapport à l'erreur lexicale de huit enseignantes du secondaire. Sept enseignantes sur huit ont soulevé l'écriture sans fautes comme une manifestation de la maîtrise de la langue. Cette conception, qui ne tient pas compte de l'aspect multidimensionnel de la connaissance d'un mot⁴, explique peut-être la forte proportion d'activités orthographiques recensées dans les travaux de Dreyfus (2004) et de Scott et ses collaboratrices (2003). Dans le cadre de sa thèse, Charles (2008) s'est intéressé aux représentations et conceptions de 109 enseignantes françaises quant à l'enseignement-apprentissage du lexique à partir notamment d'un questionnaire et d'entretiens. Parmi l'ensemble des représentations relevées, une très petite quantité ont renvoyé à la maîtrise de la langue. Le non-emploi du registre familier est ressorti comme manifestation de la maîtrise de la langue. En effet, certaines enseignantes ont remarqué un emploi trop fréquent du registre familier chez leurs élèves.

1.3.2 L'apprentissage du lexique

Pour faire des choix didactiques judicieux, les enseignantes doivent être au fait des conditions qui favorisent les apprentissages lexicaux. Les réponses des participants dans les travaux de Charles (2008) font état de quatre conceptions qui peuvent se recouper. La première réfère à un

⁴ L'aspect multidimensionnel de la connaissance des mots sera précisé dans le chapitre 2.

apprentissage en situation qui s'appuie, d'un point de vue réceptif, sur l'exposition aux mots rencontrés dans différents contextes. La lecture de livres ou les interactions avec autrui sont des moyens relevés pour apprendre des mots. La deuxième conception évoquée se veut un peu plus encadrée : les mots s'apprennent par une exposition modélisante. Selon Charles (2008), les dictionnaires et les paroles de l'enseignante qui sont perçues comme un modèle langagier sont des exemples de sources d'apprentissage. Nous souhaitons nuancer que l'enseignante est un modèle langagier, alors que le dictionnaire lui, fournit la norme lexicale et décrit les usages. Une troisième conception se tourne plutôt vers la production : c'est en employant un mot, à l'oral ou à l'écrit, que l'on apprend. L'emploi d'un mot est perçu comme une condition à l'apprentissage. Enfin, une quatrième conception relie l'apprentissage des mots à la mémorisation. Ces conceptions amènent des interventions fort différentes ou peuvent mener à une absence d'intervention. Par exemple, les enseignantes qui croient que les mots ne s'apprennent que de façon fortuite risquent de ne pas programmer de leçons visant l'accroissement du vocabulaire. Les enseignantes qui associent l'apprentissage à la mémorisation pourraient passer à côté d'un enseignement en profondeur des mots au détriment d'un enseignement en étendue⁵.

Une méconnaissance des caractéristiques de l'acquisition lexicale a été soulevée dans l'étude de Dreyfus (2004) :

Il semble exister une représentation assez dominante, chez beaucoup d'enseignants, à propos d'un apprentissage "naturel" du lexique en situation par "imprégnation", qui accompagnerait et renforcerait implicitement la découverte des relations sémantiques entre les mots » (Dreyfus, 2004, p. 6).

Perfetti (2010) relève plutôt que certaines enseignantes trouvent minime l'apport de l'enseignement explicite des mots en comparaison à l'apprentissage incident, qui est responsable d'une grande part de l'accroissement du vocabulaire. Comme cette avenue semble peu rentable parce que coûteuse en temps et en efforts, elle n'est pas privilégiée en classe, ce qui nous semble désolant parce que peu en accord avec les plus récents travaux sur les composantes de

⁵ Les concepts de profondeur et d'étendue du vocabulaire sont présentés à la section 2.2.2.1 du cadre conceptuel.

l'enseignement lexical de Graves (2016). Une mise à jour des connaissances des enseignantes sur les grands principes d'apprentissage du lexique nous semble essentielle.

1.3.3 Les besoins lexicaux des élèves perçus par les enseignantes

Les besoins lexicaux des élèves relevés par les enseignantes diffèrent d'une recherche à l'autre. Les enseignantes sondées dans les travaux de Charles (2008) ont abordé les registres de langue en soulignant que les leurs élèves connaissent peu de mots appartenant à un registre soutenu ou surutilisent les mots appartenant au registre familier. Anctil (2017) a relevé les besoins lexicaux des élèves rapportés par des enseignantes de 1^{er} cycle du Québec : les mots sont souvent utilisés dans un mauvais contexte et plusieurs répétitions de mots sont observées dans les productions écrites. Chez les élèves allophones, les enseignantes de l'étude relèvent chez leurs élèves une difficulté à nommer les mots et à employer le bon genre des noms. Les deux études relèvent toutefois un fait commun : le vocabulaire varie énormément d'un élève à l'autre.

Nous trouvons encourageant que les enseignantes soient en mesure de préciser certains besoins lexicaux de leurs élèves, car il s'agit de la première étape de la démarche didactique (Messier, 2014). Cette démarche didactique est : « une séquence d'opérations réalisées par l'enseignante afin de favoriser l'harmonisation des composantes de la situation pédagogique, condition essentielle de l'apprentissage » (p.204). Cette démarche se caractérise par cinq étapes dont la première est d'établir le diagnostic pédagogique (l'analyse des besoins des élèves). L'enseignante doit ensuite fixer l'objectif pédagogique (le choix de ce que les élèves doivent apprendre), déterminer la stratégie pédagogique (le choix des modalités pour permettre l'apprentissage), entreprendre l'action pédagogique (le pilotage de l'activité auprès des élèves) et procéder à l'évaluation pédagogique (la réflexion autour de ce qui a été appris ou non par les élèves). Une bonne analyse des besoins est donc le point de départ pour une intervention qui permet des apprentissages chez les élèves.

Au regard des recherches portant sur les connaissances et conceptions des enseignantes, plusieurs conceptions diffèrent quant à l'idée de ce qu'est la maîtrise de la langue. Par exemple, si au Québec avoir un bon vocabulaire renvoie principalement à la maîtrise de l'orthographe, il y a fort à parier que l'enseignement lexical dispensé dans les classes est davantage tourné vers la

forme des mots. Il semble également que les enseignantes aient peu d'informations sur les grands principes qui régissent l'apprentissage du vocabulaire, ce qui pourrait influencer la quantité d'activités organisées en ce sens. Il nous semble donc essentiel qu'une mise à niveau des connaissances des enseignantes soit réfléchiée pour mieux les accompagner dans leur pratique. En effet, si les enseignantes semblent en mesure de cibler certains besoins lexicaux de leurs élèves, se sentent-elles suffisamment formées pour réfléchir aux activités qui permettraient de répondre à ces besoins? La prochaine section met la lumière sur les besoins de formation des enseignantes en matière d'enseignement lexical.

1.4 Les besoins de formation des enseignantes

Au Québec, dans la formation initiale des enseignantes suivie dans le cadre du baccalauréat en éducation scolaire et enseignement primaire (BEPEP) d'une durée de quatre ans, la didactique du lexique semble occuper une place périphérique. Dans son mémoire, Joli-Coeur (2022) a relevé que dans les universités francophones, les contenus touchant la didactique du lexique ne font pas l'objet d'un seul cours, mais sont plutôt intégrés dans des cours de portée plus globale, ce qui ne permet pas de connaître le nombre d'heures réellement consacrées à la didactique du lexique. Elle a pointé un seul cours dispensé à l'Université Laval (*DID-3962—Didactique de la grammaire et du lexique*), mais ce dernier ne s'offre que dans le baccalauréat en enseignement du français, langue seconde.

Pour mieux préciser cette idée de portée globale, nous avons étudié les descriptifs de cours en relevant ceux qui présentent explicitement une référence au vocabulaire ou au lexique. Nous avons exclu les références liées exclusivement à l'orthographe lexicale. Le tableau 1 présente, pour chaque université francophone québécoise, le sigle et le titre du cours ainsi que l'extrait du descriptif de cours. Il est à noter qu'aucun descriptif de cours contenant les termes *vocabulaire* ou *lexique* n'a été repéré pour l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (s.d.).

Université	Sigle et titre du cours	Extrait du descriptif de cours
Université Laval	DID-2002 Enseignement et apprentissage du français oral et écrit aux 1er et 2e cycles du primaire	« Émergence et construction des règles syntaxiques, lexicales et orthographiques. » (Université Laval, s.d.a)
	DID-2003 Enseignement et apprentissage du français oral et écrit au 3e cycle du primaire	« Développement de la compétence à analyser le système de la langue sur les plans syntaxique, lexical et orthographique et premières formalisations des concepts et des règles. » (Université Laval, s.d.b)
Université du Québec à Montréal	DDL2735 - Didactique de l'oral au préscolaire et au primaire	« Ce cours traitera également des attitudes face à la norme et des types de rétroactions de l'enseignant qui contribuent au développement du vocabulaire et de la syntaxe dans des situations spontanées ou planifiées, ainsi que [...] » (Université du Québec à Montréal, s.d.)
Université du Québec à Trois-Rivières	PDG1075 Fondements à l'enseignement de la langue maternelle	« [...] la transposition didactique des concepts grammaticaux suivants : la phrase de base ; les manipulations syntaxiques ; les groupes syntaxiques ; les classes de mots ; les types et les formes de phrases ; les principales fonctions syntaxiques ; la pronominalisation des compléments de verbe ; le système des accords ; la conjugaison ; le lexique . » (Université du Québec à Trois-Rivières, s.d.a)
	PPG1008 Facteurs et processus de développement du langage de l'enfant	« L'évolution des composantes phonologique, morphosyntaxique, lexicale , sémantique et pragmatique du langage au sein des processus de développement du langage chez l'enfant jusqu'à l'âge scolaire. » (Université du Québec à Trois-Rivières, s.d.b)
Université du Québec à Rimouski	SCE11323 Fondements de la communication orale et écrite pour l'enseignement	« Compétences métalangagières et langagières (lexique , syntaxe, accords, cohérence textuelle, ponctuation) essentielles à la compréhension du fonctionnement de la langue. » (Université du Québec à Rimouski, s.d.)
Université du Québec à Chicoutimi	DID544 Didactique du français au préscolaire et au 1er cycle du primaire	« Planification et mise à l'essai de dispositifs pédagogiques portant, notamment, sur la conscience phonologique, l'émergence de l'écrit, le vocabulaire , les stratégies de lecture et d'écriture et la grammaire. » (Université du Québec à Chicoutimi, s.d.a)
	PPG433 Didactique de l'oral au préscolaire et au primaire	« Mise à l'essai de différents types de rétroactions à l'oral adaptées à chacun des aspects du langage (phonologie, vocabulaire , syntaxe, morphologie) ainsi qu'au niveau du développement langagier des enfants ciblés. » (Université du Québec à Chicoutimi, s.d.b)
Université du Québec en Outaouais	DID1893 - Didactique de la lecture au primaire	« Programme ministériel (contenu et structure). Grands courants en didactique du français langue d'enseignement liés aux principales théories de l'apprentissage. Évolution des méthodes de lecture. Système grapho-phonologique. Lexique . Grammaire du texte. [...] » (Université du Québec en Outaouais, s.d.)

Université de Montréal	DID 2203 Didactique du français II	Liens oral/écrit, processus de bas niveau en lecture/écriture, connaissances linguistiques associées (orthographe, lexique , morphosyntaxe) (Université de Montréal, s.d.)
------------------------	---------------------------------------	---

Tableau 1. - Les descriptifs de cours dispensés en formation initiale (BEPEP) dans les universités québécoises dans lesquels on retrouve les termes lexique ou vocabulaire

D’abord, relevons que les universités recensées ne présentent qu’un seul ou deux cours dans leur programme du BEPEP qui traitent explicitement de vocabulaire ou de lexique. Les contenus lexicaux se trouvent parmi un nombre important d’autres contenus, ce qui laisse présager un temps plutôt variable, voire limité, consacré au lexique. Puis, certains cours sont axés sur la didactique alors que d’autres sont plutôt des cours de fondements. Enfin, certains cours sont orientés vers une seule compétence de la discipline *français* : lecture, écriture ou oral. Ce temps très limité consacré à des contenus probablement dilués laisse donc peu de temps aux futures enseignantes pour comprendre les principes qui sous-tendent l’enseignement-apprentissage du lexique et réfléchir aux meilleurs moyens pour les opérationnaliser en classe. Pour chiffrer le temps réel consacré à l’enseignement-apprentissage du lexique, Joli-Coeur (2022) a pris l’exemple du programme BEPEP de l’Université de Montréal en précisant que trois séances de trois heures sont généralement consacrées à cette discipline, ce qui totalise un total de neuf heures sur l’ensemble du baccalauréat de quatre ans⁶. Cela nous apparaît bien peu.

La disponibilité de formation continue en didactique du lexique ne semble pas beaucoup plus importante. Joli-Coeur (2022) a analysé les offres de service de formation continue de 37 centres de services scolaires québécois. Il appert que seulement 1,15 % des formations offertes portent sur l’enseignement-apprentissage du lexique, ce qui nous semble bien peu. Évidemment, d’autres contextes de formations sont possibles dans les écoles, par exemple au moyen de communautés d’apprentissages professionnelles (CAP) (Leclerc, 2012), mais ne portent pas nécessairement sur le lexique.

⁶ Certes, dans le programme BEPEP de l’Université de Montréal, d’autres cours abordent l’enseignement ou l’évaluation du lexique, même si cela n’apparaît pas dans le descriptif. Par exemple, le DID 3222 (Didactique du français III) qui porte sur les processus de haut niveau, à l’oral comme à l’écrit, et le DID 4310 (Didactique du français et diversité linguistique) traitent assurément du lexique.

Cette petite offre de service ne nous semble pas corrélée à l'intérêt des enseignantes pour la didactique du lexique. Nos propres expériences nous ont amenée à observer un réel engouement depuis les dernières années. Étant formatrice pour *Une école montréalaise pour tous*, un programme ministériel de soutien qui vise la réussite et la persévérance scolaire de tous les élèves montréalais qui font face à des enjeux liés à la défavorisation, nous avons constaté une quantité importante d'inscriptions pour la formation *Enseigner le vocabulaire en contexte montréalais*. Seulement pour l'année 2022-2023, trois groupes ont dû être formés afin de répondre à la demande. Certaines écoles font également des démarches pour obtenir de l'accompagnement pour l'ensemble de leur équipe. De plus, les ateliers sur le lexique proposés dans les congrès pédagogiques connaissent généralement beaucoup de succès.

Les besoins de formation exprimés par les enseignantes portent sur divers objets. Dans le cadre de sa thèse, Anctil (2010) a rapporté des propos d'enseignantes de niveau secondaire qui déploraient une formation inadéquate de façon générale en matière de lexique. Plus précisément, une méconnaissance quant aux phénomènes lexicaux qui caractérisent la langue semble poser problème à certaines enseignantes. Tremblay (2009) a relevé cette situation en relatant son expérience auprès d'enseignantes québécoises.

Ces enseignants avouent également ne pas savoir exactement sur quels contenus faire porter l'enseignement du lexique, probablement parce que les manuels dont ils font usage ne sont pas aussi complets qu'ils pourraient l'être dans ce domaine. Les enseignants mentionnent enfin connaître peu les notions métalinguistiques permettant de décrire les phénomènes lexicaux (p. 13).

Cette méconnaissance des différents contenus lexicaux a également été relevée par Calaque (2004) alors qu'elle a mis en lumière les difficultés qu'éprouvent les enseignantes lorsqu'elles ne maîtrisent pas certaines notions à enseigner. À la suite d'une démarche expérimentale portant sur le jeu afin d'amener les élèves à analyser et construire la forme et le sens des mots, les enseignantes participant à l'étude de Calaque ont jugé l'activité déstabilisante, car elles ont dû s'approprier les concepts en plus de l'approche pédagogique nouvelle.

D'autres chercheurs ont également mis en relief certaines difficultés rencontrées par les enseignantes. Nonnon (2011) a souligné le peu de repères disponibles pour hiérarchiser ou établir

une progression dans les contenus à aborder et à évaluer. Grossmann (2011) ajoute qu'il est essentiel de soutenir les enseignantes à mieux cerner les interventions qui permettent de relier concrètement certains contenus lexicaux à certains problèmes de lecture et d'écriture. Lehmann (2011) a pointé le manque de connaissances des enseignantes qui conçoivent le lexique tel qu'il est présenté dans le dictionnaire. Les mots entretiennent de nombreux liens entre eux qui méritent d'être explicités.

Berne et Blachowicz (2008) ont rapporté quant à eux plusieurs questionnements des enseignantes quant aux stratégies d'apprentissage, aux modalités d'enseignement et au matériel à privilégier. Une préoccupation quant à la cohérence des apprentissages au sein d'une même école a également été relevée par plusieurs participantes. Ces dernières mentionnaient la disparité des pratiques entre collègues et exprimaient le souhait de collaborer avec leur équipe-école pour mieux soutenir les élèves.

En somme, il semble clair que les enseignantes du primaire ont besoin de formation quant à l'enseignement-apprentissage du lexique. En plus de permettre une mise à jour des connaissances, une formation pourrait permettre à ces dernières de développer ou retrouver un plaisir à jouer avec les mots (Garcia-Debanc et al., 2009 ; Tremblay, 2021).

Même si les enseignantes semblent manquer de formation au regard de l'enseignement lexical, elles doivent tout de même, au regard des prescriptions ministérielles, consacrer un temps à cet enseignement. Par le fait même, elles doivent sélectionner les outils pédagogiques nécessaires pour soutenir les apprentissages des élèves. Les ressources pédagogiques qui soutiennent l'enseignement lexical sont présentées dans la section suivante.

1.5 Les ressources pédagogiques pour soutenir l'enseignement du lexique

Les enseignantes sont responsables de sélectionner les outils qui leur permettent de mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Au Québec, des prescriptions ministérielles encadrent les

contenus à aborder et les critères pour l'évaluation des compétences. Les enseignantes doivent par la suite faire preuve d'autonomie pour en assurer la transposition didactique. Est-ce que les prescriptions ministérielles sont en cohérence avec les objets de la didactique du lexique recensés par la recherche? Pour appuyer notre analyse, nous nous référons notamment aux composantes de l'enseignement lexical de Graves (2016) qui s'est appuyé sur des études empiriques qui ont permis de montrer quelles sont les démarches d'enseignement qui soutiennent en quantité et en qualité l'apprentissage lexical. Ce dernier a proposé un programme d'enseignement lexical composé de quatre interventions réputées efficaces : l'exposition des élèves à une langue riche pour favoriser l'apprentissage incident, l'enseignement de mots nouveaux, l'enseignement de stratégies permettant aux élèves d'être autonomes face à la rencontre de mots nouveaux et le développement d'un rapport positif aux mots. Ces propositions synthétisent les recommandations d'autres chercheurs, comme décrit dans le tableau 2

Composantes de l'enseignement lexical		
	Propositions de Graves (2016)	Chercheurs qui ont formulé les mêmes recommandations
1	Exposer les élèves à une langue riche	Sthal et Nagy (2006) Blachowicz et ses collaborateurs (2006)
2	Enseigner de mots nouveaux,	Baumann et ses collaborateurs (2003) Simard (1994) Grossmann 2011 Beck, McKeown et Kucan (2012)
3	Enseigner des stratégies permettant aux élèves d'être autonomes face à la rencontre de mots nouveaux	Baumann et ses collaborateurs (2003)) Sthal et Nagy (2006) Blachowicz et ses collaborateurs (2006)
4	Encourager un rapport positif aux mots.	Barger (2006) Scott et Nagy (2009) Tremblay (2021)
	Autre proposition	
5	Enseigner comment le lexique est structuré	Simard (1994) Grossmann (2011) Nonnon (2012) Garcia-Debanc et Arnaugue (2020)

Tableau 2. - Composantes de l'enseignement lexical proposées par différents chercheurs

Nous ajoutons à ces propositions l'enseignement des phénomènes qui permettent de mieux comprendre comment le lexique est structuré (Grossmann, 2011 ; Nonnon, 2012 ; Simard, 1994 ; Tremblay, 2009). Bien que les prescriptions ministérielles aient été publiées bien avant la plupart de ces travaux, nous les comparons pour illustrer leur apport comme ressource pédagogique soutenant l'enseignement lexical. Enfin, nous abordons d'autres outils pédagogiques comme les revues professionnelles et les ouvrages pédagogiques. Permettent-ils aux enseignantes de faire des choix judicieux et éclairés ? Les programmes ministériels québécois et les ressources pédagogiques sont abordés dans ce qui suit pour apporter un éclairage sur ces questions.

1.5.1 Le vocabulaire dans les programmes ministériels québécois

L'importance d'enseigner le vocabulaire pour favoriser la réussite en lecture n'est pas une idée nouvelle. Aux États-Unis, Le National Reading Panel (2000) a désigné le vocabulaire comme l'un des cinq piliers d'intervention pour la réussite en lecture. Au Québec, le *Référentiel d'intervention en lecture 10-15 ans* [MÉLS, 2012) place également le vocabulaire comme sphère d'intervention pour les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. Bien que plus effacée, la place du vocabulaire se retrouve également dans le *Référentiel d'intervention en écriture* (MÉES, 2017). On y aborde notamment la difficulté pour l'élève de recourir à un vocabulaire varié lors de la révision de son texte s'il possède un vocabulaire moins étendu. Toutefois, ces documents ne sont que des outils de référence. Les documents prescriptifs pour les enseignantes du primaire sont le *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)* (MÉQ, 2001) son complément, la *Progression des apprentissages – français langue d'enseignement (PDA)* (MÉLS, 2009) ainsi que le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MÉLS, 2011).

Bien qu'il soit encore prescriptif, le PFEQ présente peu d'intérêt du point de vue de l'enseignement lexical. Tremblay (2009) présente les lacunes de ce programme : absence de rubriques concernant certaines propriétés lexicales, absence de contenus quant aux relations lexicales ainsi qu'une absence totale de prescription quant aux mots à aborder avec les élèves. La PDA (MÉLS, 2009) a apporté des précisions avec l'ajout de la section *Lexique* en lien avec la compétence à écrire : on y retrouve des sections consacrées aux processus de formation des

mots, au sens des mots, aux propriétés lexicales, aux relations lexicales ainsi qu'aux regroupements des mots de la langue dans le dictionnaire. Le tableau 3 détaille les contenus jugés prioritaires par le ministère, ces contenus apparaissant en gras dans la PDA (MÉLS, 2009).

Nom de la section de la tirée de la PDA (MÉLS, 2009)	Connaissances
La formation des mots	<p>Par dérivation (p.7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - observer la construction de mots formés par dérivation <ul style="list-style-type: none"> ○ une base précédée d'un préfixe ○ une base suivie d'un suffixe
Le sens des mots	<p>Observer qu'un mot exprime au moins un sens (pp.7-8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - il a au moins un sens propre - ses différents sens sont proches les uns des autres - il a un ou plusieurs sens figurés - observer qu'une locution a un sens qui n'est pas l'addition des sens des éléments qui la constituent
D'autres propriétés (lexicales) des mots	<p>Observer que la plupart des noms ont un seul genre, masculin ou féminin (p.8)</p> <p>Observer que certains noms ont un genre différent selon qu'ils désignent un homme ou une femme, un mâle ou une femelle (p.8)</p>
Les relations lexicales	<p>Observer que les mots qui appartiennent à une même famille morphologique (obtenus par dérivation ou par composition) ont un lien de sens (p.8)</p> <p>Observer que les mots qui ont un lien de sens ne sont pas toujours de même famille morphologique (p.8)</p> <p>Observer différents liens de sens entre des mots comme (p.8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - la synonymie
Le regroupement des mots dans la langue	<p>Trouver un mot dans le dictionnaire en se référant à l'ordre alphabétique (p.9)</p> <p>Connaitre les principales abréviations utilisées dans les dictionnaires (p.9)</p> <p>Observer la construction d'une entrée dans les dictionnaires descriptifs et dans les dictionnaires encyclopédiques (p.9)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - la présence d'autant de définitions que le mot a de sens <p>Observer que des homophones s'écrivant de la même façon font l'objet de deux entrées dans le dictionnaire quand leurs sens sont très éloignés (p.9)</p>
--	---

Tableau 3. - Les connaissances prioritaires de la section « Lexique » de la PDA (MÉLS, 2009)

Ces contenus prioritaires sont variés et susceptibles d'enrichir les pratiques. Ils correspondent par ailleurs à la cinquième composante de l'enseignement lexical du tableau 2. Rappelons que plusieurs autres connaissances sont énumérées, mais par souci de concision, nous n'avons que relevé les connaissances prioritaires.

Fontaine (2014) a toutefois relevé des lacunes persistantes de la PDA (MÉLS, 2009) : la quasi-absence du lien entre le vocabulaire et la compréhension dans la composante liée à la lecture et le fait que certains contenus ne sont abordés qu'à partir du 2^e cycle (tous les contenus relatifs au sens des mots et aux expressions). Apportons des précisions sur ces lacunes relevées. Certes, l'introduction de la section consacrée à la compétence *Lire des textes variés* pointe le lien entre le vocabulaire et la compréhension : « Pour donner du sens à ce qu'ils lisent, les élèves ont besoin de connaissances sur la langue (ex. : vocabulaire, structure des textes et des phrases, genres de textes, éléments littéraires) et sur le monde qui les entoure. » (MÉLS, 2009, p. 67) Or, ce n'est que par la liste de quelques stratégies que ce lien est explicité : observer les illustrations, les mots avant et après, la présence de préfixe ou de suffixe, les marques de genre, de nombre et de personne, recours à des sources externes (dictionnaire, lexique, glossaire). Il est à noter que ces stratégies sont présentées en 1^{re} année et sont censées être maîtrisées par les élèves à la fin de la 2^e année. Nous sommes plutôt d'avis que les élèves devraient être accompagnés dans le recours à ces stratégies tout au long de leur primaire. Dans la recherche visant à décrire les pratiques déclarées d'enseignement du lexique, Anctil et ses collaboratrices (2018) ont relevé que les interventions visant à expliquer un mot lors des lectures comptent pour 25,3 % de toutes les interventions lexicales au 2^e cycle et 33,3 % au 3^e cycle du primaire. Les élèves ne semblent donc pas autonomes dès la 3^e année dans l'application des différentes stratégies lexicales. De plus, aucune précision n'accompagne la présentation de ces stratégies, ce qui peut laisser supposer qu'elles permettent de façon assurée de dégager suffisamment le sens du mot inconnu pour en

permettre la compréhension ; or, le contexte ne permet pas toujours d'inférer le sens d'un mot inconnu (Beck et al., 1983).

À l'instar de Fontaine (2014), nous croyons que davantage de contenus devraient être abordés au 1^{er} cycle. Afin de mieux comprendre le fonctionnement du lexique et d'ainsi faciliter le tissage de liens entre les mots (Aitchison, 2012) tout en développant possiblement du même coup le plaisir de jouer avec les mots, plusieurs contenus seraient judicieux à aborder dès le 1^{er} cycle : le processus de formation des mots, le sens des mots et les liens de sens qui n'apparaissent qu'au 2^e cycle. Par ailleurs, Anctil (2017) a relevé que les enseignantes du 1^{er} cycle amorçaient la présentation de ces contenus, même si la PDA (MÉLS, 2009) ne les prescrit qu'au cycle suivant. Il a supposé qu'une lecture fréquente d'œuvres de littérature jeunesse amène les enseignantes à rencontrer différents phénomènes lexicaux en lien avec ces contenus (polysémie, locution, etc.) et donc à les aborder avec leurs élèves. Une réflexion sur les contenus relatifs au lexique et le cycle auquel ils sont prescrits est donc à prévoir.

Ajoutons que la section consacrée au lexique dans la composante liée à l'écriture n'emploie pas toujours le vocabulaire disciplinaire propre à la didactique du lexique. Par exemple, la polysémie n'est pas explicitement nommée, mais la connaissance qui renvoie au fait qu'un mot puisse avoir plus sens et que ces sens doivent être proches les uns des autres y figure. Le phénomène de la cooccurrence est également présent sans être nommé explicitement. On y fait plutôt référence par le biais de cette connaissance : « Observer que certains mots se combinent à d'autres de manière privilégiée (ex. : on peut dire *une peur bleue*, *une colère noire* mais non **une peur noire*, **une colère bleue* » (MÉLS, 2009, p.8). Ces façons de faire référence à certains contenus lexicaux sans les nommer explicitement n'encouragent pas une appropriation de ces concepts par les enseignantes.

Bien que les prescriptions ministérielles aient été publiées peu après les composantes de l'enseignement lexical du modèle de Graves (2016), il nous semble essentiel de les relever afin de vérifier la présence d'un fossé entre les deux. Il appert que les prescriptions ministérielles ne semblent pas faire ressortir explicitement les composantes du programme d'enseignement lexical proposé par Graves (2016). D'abord, les programmes ne font pas ressortir le rôle de

l'apprentissage incident (Herman et al., 1987), soit le fait d'apprendre un mot dans un contexte qui ne vise pas l'apprentissage de nouveaux mots. En classe, les élèves ont intérêt à être exposés à une multitude de mots : par les écrits environnementaux (Ecalte, 2004), lors des lectures à haute voix (Coyne et al., 2004), en lisant de façon autonome (Swanborn et de Glopper, 1999) et en ayant une enseignante qui est un bon modèle (Armand, 2009 ; Conseils des ministres de l'Éducation, 2013).

Une deuxième composante des propositions de Graves (2016) est quasi absente des prescriptions ministérielles : l'enseignement direct de mots. Dans le PFEQ (MÉQ, 2001) et la PDA (MÉLS, 2009), on retrouve des prescriptions quantitatives quant à la maîtrise de la dimension orthographique des mots : pour chaque cycle, un nombre de mots à orthographier correctement est donné. L'ajout de la liste orthographique (MÉLS, 2013) a permis de soutenir les enseignantes dans le choix de ces mots. Toutefois, hormis les connaissances suivantes tirées de la PDA (MÉLS, 2009) : « connaître le sens et l'emploi de prépositions courantes, connaître le sens de locutions courantes rencontrées dans des textes, connaître le sens figuré de mots courants qui figurent dans les textes lus par les élèves » (MÉLS, 2009, p. 8), aucune prescription ne vise une démarche d'enseignement direct des mots du point de vue du sens comme la *Robust instruction* proposée par Beck et ses collaboratrices (2013). Cette démarche en trois étapes, qui s'étend sur une à deux semaines, amène l'enseignante à choisir des mots vus en contexte, à les présenter aux élèves, à en donner des définitions simples et à organiser plusieurs activités qui permettent aux élèves d'employer les mots à l'oral et à l'écrit. Dans la PDA (MÉLS, 2009), on ne retrouve pas de recommandations quant aux choix des mots à enseigner ni aux activités de consolidation à organiser pour assurer la compréhension et la rétention de ces mots. Enfin, soulevons l'absence du concept de cooccurrence, soit le fait pour deux mots d'apparaître fréquemment ensemble, dans la PDA (MÉLS, 2009). D'une part, ne pas tenir compte du phénomène de cooccurrence dans l'enseignement, c'est fermer la porte à un travail en profondeur sur les mots travaillés au regard des mots qui les accompagnent. De plus, en omettant d'observer cette propriété lexicale, les probabilités de présenter un dictionnaire des cooccurrents à des fins d'écriture ou de communication orale sont peu probables.

Une troisième composante de de Graves (2016) est bien présente dans la section consacrée à la lecture de la PDA (MÉLS, 2009) : l'enseignement des stratégies qui favorisent l'apprentissage de nouveaux mots. Ces stratégies sont présentées comme étant des stratégies visant la reconnaissance et l'identification des mots d'un texte : « Identifier, en contexte, les mots nouveaux (inconnus à l'oral et à l'écrit) et leur donner du sens en utilisant plusieurs indices et sources d'information » (p.71). Le document précise le recours aux illustrations, la lecture des mots avant et après, la vérification de la présence de préfixe ou suffixe et le recours à des sources externes comme le dictionnaire. Ces stratégies favorisent bel et bien l'inférence du sens de mots inconnus (Graves, 2016). Nous déplorons toutefois la présence d'un indice qui semble plutôt associée à l'identification de la forme du mot : le recours à la correspondance graphophonologique (lettres/sons) et la première syllabe du mot. Cette stratégie n'est pas pertinente pour des mots inconnus à l'oral et à l'écrit, mais seulement pour des mots qui font déjà partie du vocabulaire oral des élèves. Cette confusion tient possiblement à l'absence de distinction par le ministère entre les composantes de la lecture qui visent à traiter le code graphique et celles qui touchent à la compréhension du discours fixé à l'écrit.

Enfin, la quatrième composante du modèle de Graves (2016), qui vise à développer la sensibilité lexicale (Blachowicz et Fisher, 2004 ; Tremblay, 2021 ; Tremblay et Gagné, 2019 ; Tremblay et Ronveaux, 2018), soit le fait de développer un rapport positif aux mots, est absente des prescriptions ministérielles. Relevons toutefois la présence de la sensibilité lexicale dans le nouveau *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021). Dans la composante *Élargir son vocabulaire* de l'axe de développement liée au langage oral, on retrouve la manifestation suivante : « Démontrer de la curiosité et de l'intérêt à l'égard des mots » (MÉQ, 2021, p.43). Cette reconnaissance de la pertinence de reconnaître la sensibilité lexicale comme étant favorable au développement du vocabulaire semble prometteuse pour le prochain programme de formation consacré à l'enseignement primaire.

Il nous apparaît enfin essentiel de relever que *Le cadre d'évaluation des apprentissages* du français langue d'enseignement (MÉLS, 2011), document prescriptif qui présente les critères d'évaluation pour chaque compétence, place explicitement le vocabulaire comme critère dans

deux des trois compétences du français. En écriture, le critère « Utilisation d'un vocabulaire approprié » compte pour 20 % de la note. En communication orale, le critère « Utilisation des formulations appropriées (syntaxe et vocabulaire) » représente 33,3 % de la note. Il est donc surprenant qu'un temps limité soit accordé à l'enseignement lexical et que les interventions soient plus spontanées que planifiées au regard de la place importante qu'occupe le vocabulaire dans les critères d'évaluation.

Au regard des programmes imposés par le Ministère, un autre paradoxe semble se dessiner : le vocabulaire occupe une place importante dans l'évaluation des compétences en français, langue d'enseignement. Toutefois, plusieurs composantes visant à dispenser un enseignement lexical complet sont absentes des prescriptions quant aux connaissances à acquérir tout au long de la scolarité primaire. Les pratiques de planification mises au jour dans les travaux de Scheepers (2017) et de Nolin (2013) ont révélé que les enseignantes s'appuient grandement sur les programmes pour planifier. Qu'en est-il des autres ressources pour soutenir l'enseignement lexical ? La prochaine section s'intéresse aux ouvrages professionnels et autres ressources pédagogiques disponibles pour soutenir l'enseignement lexical au regard des composantes de l'enseignement lexical (Graves, 2016 ; Grossmann, 2011).

1.5.2 La littérature professionnelle pour soutenir l'enseignement lexical

Afin de bien concevoir les situations d'enseignement-apprentissage, les enseignantes doivent « appuyer le choix et le contenu de ces interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie » (MÉQ 2001, p. 79). À notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée explicitement aux types de ressources utilisées par les enseignantes pour planifier l'enseignement lexical. Relevons toutefois les travaux de Scheepers (2017), qui ont sondé 23 enseignantes belges qui enseignent en grande majorité le français au secondaire. Le tableau 4 présente les ressources relevées mises en relation avec leur fréquence d'utilisation.

	Items	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Comment?	Les ressources sur lesquelles je m'appuie...				
	Je consulte des manuels : voici leurs noms... etc.	3	4	2	0
	Je consulte les <i>Socles</i> ou <i>Compétences terminales</i> et les programmes.	5	15	0	3
	Je réinvestis des éléments appris au cours de ma formation initiale.	4	5	10	4
	Je réinvestis des éléments appris au cours de ma formation continue.	3	9	8	4
	Je consulte la recherche scientifique : ouvrages de vulgarisation ou non, actes de colloques, articles scientifiques...	3	6	10	3
	Je prends des conseils auprès de mes collègues.	4	6	13	1
	Quand j'ai commencé à enseigner, je savais ce que je devais enseigner et à quel moment du cursus des élèves.	1	2	8	9
	Je détermine le contenu de mes cours en concertation avec mes collègues.	7	10	4	0
	Je détermine le contenu de mes cours en fonction des « besoins » de mes élèves	5	13	3	1

Tableau 4. - Les ressources sur lesquelles s'appuient les enseignantes de français au secondaire sondées dans la recherche de Scheepers (2017)

Il appert que ces enseignantes se réfèrent majoritairement aux programmes avec l'appui des collègues et en fonction des besoins des élèves. Afin de nourrir notre réflexion, nous nous sommes également inspirée des travaux de Nolin (2013) visant à décrire les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignantes de niveau primaire du Québec. L'oral et le lexique sont d'ailleurs considérés comme les grands oubliés de l'enseignement au primaire (Anctil, 2010 ; Dumais, 2014, Dumais et Soucy, 2020). Sur les 192 enseignantes sondées, Nolin (2013) a relevé que les ressources les plus utilisées pour préparer l'enseignement de l'oral sont la consultation des collègues et le recours à la PDA (MÉLS, 2009). Dans une proportion moins forte, les enseignantes consultent Internet, le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MÉLS, 2011), le PFEQ (MÉQ, 2001) et les ouvrages de référence. La nature des ouvrages de référence n'est pas spécifiée, mais nous supposons qu'il s'agit de livres professionnels comme ceux édités à la Chenelière Éducation, par exemple. Les ressources les moins utilisées sont les revues professionnelles. Qu'en est-il de la didactique du lexique ? Existe-t-il une variété de ces ressources

pédagogiques ? Couvrent-elles toutes les dimensions de l'enseignement lexical proposées par Graves (2016) ? La variété des ressources disponibles pour l'enseignement lexical est présentée dans la prochaine section.

1.5.2.1 Les ouvrages professionnels consacrés à l'enseignement lexical au primaire

Du côté francophone, nous remarquons un certain intérêt pour l'enseignement lexical : deux ouvrages professionnels entièrement consacrés à l'enseignement du vocabulaire ont été édités dans les cinq dernières années (Berthiaume et al., 2017, 2020). Notons aussi la parution d'un chapitre consacré au lexique (Anctil et al, 2022) dans un ouvrage dédié à l'enseignement de la lecture et de l'écriture pour les 2^e et 3^e cycles du primaire. Nous avons toutefois relevé la difficulté d'accès à une variété de ressources professionnelles en français. Le tableau 5 présente une liste non exhaustive des ouvrages professionnels francophones dont le contenu est majoritairement consacré à l'enseignement lexical parus dans les 25 dernières années. Pour chaque titre, nous avons indiqué s'il est possible de le procurer sur le site des Librairies indépendantes www.leslibraires.ca, car nous supposons que les enseignantes sont habituées de faire des achats de livres via ce site en raison de la loi sur les achats de livres par les institutions dans les librairies agréées⁷ (Gouvernement du Québec, s.d.) Cette liste a été produite à l'aide du moteur de recherche Sofia, car celui proposé par le site des Librairies indépendantes propose une trop grande quantité d'œuvres non liée à la didactique du lexique.

⁷ Les documents imprimés, conçus pour atteindre les objectifs des programmes d'études de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire sont exemptés de la loi. Néanmoins, le remboursement de l'ouvrage par l'établissement scolaire est facilité par l'achat dans une librairie agréée.

Ressources professionnelles en français recensées par le moteur de recherche Sofia	Accessible par le site des libraires indépendants	Disponible
Berthiaume et al. (2020). <i>Le vocabulaire pour mieux lire et écrire : Plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots</i> . Chenelière Éducation	oui	oui
Berthiaume, et al. (2017). <i>La morphologie pour mieux lire et écrire</i> . Chenelière Éducation.	oui	oui
Lavoie et al. (2017). <i>Découvrir les mots et enrichir le langage</i> . Éditions CEC.	oui	oui
Escoyez, T. (2016). <i>Mécamots 8-13 ans</i> . Accès Éditions.	non	oui
Mackay, M.A.(2012). <i>Jouons avec les mots : activités pour enrichir le vocabulaire des jeunes élèves</i> . Chenelière Éducation.	oui	oui
Malette, R. et Vinet, C. (2009). <i>Les murs de mots</i> . Chenelière Éducation.	oui	oui
Cellier, M. (2008). <i>Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire</i> . Retz.	oui	non
Léon, R. (2008). <i>Enseigner la grammaire et le vocabulaire</i> . Hachette.	oui	non
Canut, E. (2006). <i>Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit : travailler avec un chercheur dans l'école</i> . SCEREN-CRDP Académie d'Amiens.	non	non
Roubaud, M-N. et Cappeau. P. (2005). <i>Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves</i> . Bordas.	oui	non
Vancomelbeke, (2004). <i>Enseigner le vocabulaire</i> . Nathan.	oui	non
Rocquet, J.P. (1998). <i>Ils manquent de vocabulaire : lexique et vocabulaire à l'école maternelle et élémentaire</i> . CDDP Marne.	non	non
Huet, S. (1997). <i>Méthodes et contenus pour l'enrichissement du vocabulaire au cycle 3</i> . CRDP de l'Académie de Grenoble.	non	non

Tableau 5. - Des ouvrages pédagogiques francophones consacrés à l'enseignement lexical

La majorité des titres sont malheureusement épuisés, ce qui rend leur consultation assez difficile. De plus, le moteur de recherche Sofia est un outil probablement peu utilisé par les enseignantes praticiennes. Elles peuvent certainement avoir accès aux ouvrages via le site des Libraires, mais elles doivent en connaître la référence exacte, car le moteur de recherche du site ne permet pas une recherche à partir de critères. En l'absence de plusieurs titres, les enseignantes qui veulent en apprendre davantage sur la didactique du lexique doivent donc se tourner vers les ouvrages anglophones, ce qui peut constituer un obstacle notable pour les enseignantes francophones qui n'ont pas l'habitude de lire dans une langue autre que le français. De plus, les titres proposés par les éditeurs professionnels anglophones (Routledge et Guilford Press, par exemple) apparaissent peu ou pas du tout sur les moteurs de recherche francophones. Les ouvrages numériques deviennent l'option à privilégier, mais encore faut-il connaître les titres qui s'intéressent à l'enseignement lexical.

Les livres pédagogiques francophones disponibles offrent certainement des pistes intéressantes aux enseignantes. Le livre de Berthiaume et ses collaborateurs (2020) portant sur l'enseignement du vocabulaire s'intéresse à l'enseignement direct des mots en proposant des activités adaptées à l'ensemble des élèves du primaire pour travailler la forme, le sens et l'emploi de ces mots en contexte de lecture, d'écriture et de communication orale. Celui de Berthiaume et ses collaborateurs portant sur la morphologie (2017) présente une multitude d'activités pour travailler la morphologie dérivationnelle pour les élèves des 1^{er} et 2^e cycles. Lavoie et ses collaboratrices (2017) se consacrent au développement de la sensibilité lexicale, soit la sensibilité au monde des mots (Scott et al., 2008 ; Tremblay et Anctil, 2015) chez les petits de 4 à 7 ans. Enfin, Malette et Vinet (2009) s'intéressent à l'affichage et au réinvestissement des mots travaillés à l'aide d'activités adaptées à tous les cycles du primaire. Au regard de cette offre, il appert qu'aucun ouvrage ne couvre toutes les composantes de l'enseignement lexical dans un seul et même titre. De plus, les ouvrages visant plus spécifiquement certains contenus, comme la morphologie dérivationnelle et la sensibilité lexicale, n'offrent pas de contenus pour l'ensemble des cycles du primaire. Pour faire connaître l'ensemble de ces composantes aux enseignantes, il serait plus facilitant qu'un ouvrage les réunisse tous.

1.5.2.2 Les revues professionnelles

Trois revues professionnelles font figure de proue dans l'enseignement du français au primaire : *Vivre le primaire*, revue dirigée par l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du Québec (AQEP), *Le Pollen*, revue numérique sur la littérature jeunesse et *Les cahiers de l'AQPF*, dirigés par l'Association québécoise des professeur.e.s de français (AQPF). Bien que des articles soient consacrés ponctuellement au lexique, *Les cahiers de l'AQPF* ne présentent pas de chronique lexicale. *Vivre le primaire*, qui est publié quatre fois par année, présente la chronique *Au fil des mots*, qui propose depuis 2015 des activités lexicales concrètes et/ou des précisions sur un contenu lexical. Nous proposons depuis 2019 la chronique *Jouons avec les mots* dans *Le Pollen* à raison de trois publications par année. Les chroniques lexicales de ces deux revues proposent des activités concrètes en lien avec l'une ou l'autre des composantes de l'enseignement lexical du modèle de Graves (2016). Enfin, nous notons l'apport de la revue *Québec français* avec plusieurs articles consacrés à la didactique du lexique; cette revue n'est plus éditée depuis 2015, mais les articles sont toujours disponibles en ligne. À raison de trois ou quatre publications par année, ces chroniques sont-elles suffisantes pour soutenir la planification lexicale des enseignantes ? Peuvent-elles assurer la mise à jour nécessaire des enseignantes quant à leurs connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage du lexique ? Le fait que les informations présentées n'apparaissent pas dans un seul et même endroit peut-il rendre l'organisation de la planification plus difficile ? De plus, ajoutons qu'un abonnement payant est requis pour être membre de l'AQEP et de l'AQPF, condition nécessaire pour consulter leurs articles respectifs. L'abonnement aux articles de la revue *Le Pollen* est également payant, ce qui réduit sans doute le nombre d'enseignantes y ayant accès. Bien que les revues professionnelles permettent assurément de proposer certaines pistes d'enseignement, il est probable que les enseignantes se fient à d'autres ressources pour planifier leurs interventions lexicales, notamment les cahiers d'exercices des élèves. La place du lexique dans ces cahiers est abordée dans la prochaine section.

1.5.3 Le lexique dans les cahiers d'exercices des élèves

Des enseignantes font le choix d'enseigner les différentes composantes du français langue d'enseignement à partir de cahiers d'exercices. Anctil et Desrochers (2016) ont étudié les contenus lexicaux dans 14 cahiers d'exercices de français utilisé en classe de primaire au Québec. Leur recherche a démontré, dans un premier temps, un écart assez important dans la proportion de pages consacrées au lexique : les livres proposaient des activités lexicales dans une proportion de 5 % à 22 % selon les collections. Puis, un déséquilibre dans les contenus lexicaux a été observé : plus de 55 % des contenus portent sur les mots (formation, sens et autres propriétés des mots), environ 30 % des contenus sont consacrés aux relations entre les mots alors que le dictionnaire n'occupe qu'environ 10 % des contenus. Enfin, ces cahiers présentaient presque exclusivement des activités très cloisonnées qui ne permettent pas aux élèves de voir la pertinence des contenus travaillés en contexte d'écriture, de lecture ou de communication orale. Des confusions fréquentes entre certaines notions, particulièrement entre la notion de locution et de polysémie, ont également été observées.

En résumé, ce survol de l'ensemble des ressources pédagogiques disponibles pour planifier l'enseignement lexical révèle des lacunes importantes. D'abord, la PDA (MÉLS, 2009), outil ministériel prescriptif, ne traite pas des quatre grandes composantes de l'enseignement lexical mises de l'avant par Graves (2016) en ne présentant que très peu de contenus quant à l'enseignement direct du sens des mots et en n'abordant aucunement la sensibilité lexicale. Graves (2016) s'est pourtant appuyé sur des études empiriques qui ont permis de montrer quelles sont les démarches d'enseignement qui favorisent l'apprentissage lexical. Il est essentiel de retrouver ces recommandations dans les prescriptions et ressources pédagogiques qui s'intéressent à l'enseignement lexical au primaire.

Au regard des livres professionnels, un petit nombre d'ouvrages professionnels en français (Berthiaume et al., 2020, 2017; Lavoie et al., 2017; Mackay, 2012; Malette et Vinet, 2009) permettent assurément de guider les enseignantes, mais ces ouvrages ne présentent pas dans un même recueil l'ensemble des composantes de l'enseignement lexical du modèle de Graves (2016) pour l'ensemble des niveaux scolaires. Le chapitre proposé par Anctil et ses collaboratrices (2022)

présente certes des propositions intéressantes au regard des toutes les composantes de l'enseignement lexical, mais l'ouvrage dans lequel il est tiré s'adresse aux enseignantes de 2^e et 3^e cycles. Quant aux revues professionnelles, elles présentent des contenus lexicaux pertinents, mais répartis dans plusieurs numéros, ce qui peut rendre l'organisation et la consultation lors de la planification plus complexe. Enfin, les cahiers d'exercices utilisés en classe ne s'avèrent pas une ressource de choix : les activités lexicales y occupent une très faible proportion de l'ensemble des activités et les contenus qui y sont abordés le sont à travers des activités décrochées, qui présentent parfois des confusions conceptuelles. Au regard de ces constats, il semble essentiel qu'une ressource en français qui couvre toutes les composantes de l'enseignement lexical pour tous les cycles du primaire soit disponible pour soutenir les enseignantes au regard de leur enseignement lexical. Les prescriptions ministérielles incomplètes et les ouvrages professionnels ne proposent pas une vision globale des composantes lexicales à enseigner. Cette situation est-elle le reflet des travaux menés en didactique du lexique ? La prochaine section s'intéresse à la question.

1.6 Un décalage entre la communauté de pratique et la communauté de recherche

Alors que les ressources pour soutenir l'enseignement lexical au primaire semblent incomplètes, les recherches empiriques mesurant les effets d'un enseignement lexical au primaire ou décrivant la mise en place de dispositifs innovants foisonnent dans le milieu scientifique, en particulier ceux intégrant le lexique à la didactique de la lecture et de l'écriture (Tremblay et Anctil, 2015). Cette section vise à exemplifier ce décalage au moyen d'un survol de quelques recherches scientifiques dans le champ de la didactique du lexique.

1.6.1 Des grands absents pourtant bien présents

Bien qu'absents des prescriptions ministérielles québécoises, deux composantes de l'enseignement du modèle de Graves (2016) font l'objet d'un engouement important par la communauté scientifique : l'enseignement de mots et le développement de la sensibilité lexicale.

Plusieurs recherches se sont intéressées aux interventions qui favorisent l'apprentissage de nouveaux mots. D'abord, des recherches ont fait ressortir un facteur qui influence l'accroissement du vocabulaire chez les participants, autant auprès des enfants lecteurs que non-lecteurs : l'explication par l'enseignante des mots inconnus au cours de la lecture (Brett et al., 1996 ; Coyne et al., 2004 ; Elley, 1989 ; Feitelson et al., 1986 ; Gomila, 2004 ; Justice et al., 2005 ; Penno et al., 2002). Dans ces recherches, les enseignantes expliquaient le sens des mots inconnus rencontrés lors de la lecture en donnant une définition du mot (Brett et al., 1996 ; Justice et al., 2005) ou en fournissant un synonyme (Elley, 1989 ; Penno et al., 2002). Parfois, ces mots inconnus étaient expliqués de façon non planifiée (Feitelson et al., 1986). Dans toutes ces recherches, les élèves qui ont profité des explications de l'enseignante sur le sens des mots difficiles du texte ont démontré un plus grand gain au niveau du vocabulaire que ceux appartenant au groupe contrôle. Ces données confirment les résultats de la méta-analyse de Stahl et Fairbanks (1986) portant sur l'enseignement du vocabulaire selon lesquels l'apprentissage en contexte, par la lecture par exemple, est plus profitable lorsqu'il est combiné à des activités ou des précisions de l'enseignante portant sur le sens des mots inconnus.

La démarche de Beck et ses collaboratrices (2013) qui implique un enseignement robuste du vocabulaire en trois étapes a inspiré plusieurs travaux en didactique du lexique. Seulement au Québec dans les cinq dernières années, plusieurs recherches se sont appuyées sur cette démarche pour documenter sa pertinence au préscolaire (Anctil et al., 2018, Anctil et Proulx, 2023), évaluer ses effets auprès d'élèves en classe d'accueil à l'éducation préscolaire (Gagnon, 2019), l'intégrer dans une visée interdisciplinaire en mathématique (Ahmad, 2023) ou intradisciplinaire au moyen de l'oral réflexif (Sauvageau, à paraître). L'élaboration et la mise à l'essai d'une formation sur cette démarche a également fait l'objet de travaux de maîtrise (Joli-Cœur, 2022).

Kelley et ses collaborateurs (2010) ont documenté l'implantation d'un programme intensif de vocabulaire qui s'appuie les principes de l'enseignement robuste de Beck et ses collaboratrices (2013). Cette démarche a été implantée auprès de 476 élèves américains de 6^e année sur une période de 18 semaines. Les résultats ont montré que les élèves ayant profité du programme ont

des résultats significativement meilleurs que les élèves des groupes contrôles aux tests de vocabulaire et aux tests de décomposition de mots. Enfin, pour documenter plus finement les interventions d'une enseignante qui met en place des séquences d'enseignement direct de 1^{re} année, Manyak et Latka (2020) ont mené une étude de cas. L'enseignement de mots associé à un travail sur le vocabulaire disciplinaire, à des lectures à haute voix fréquentes, à des activités isolées et à des évaluations informelles intégrées aux routines s'est avéré un programme d'enseignement efficace.

Un autre objet se démarque par le foisonnement de ses travaux : le développement de la sensibilité lexicale. Faisant partie intégrante des composantes de la compétence lexicale (Tremblay, 2021), la sensibilité lexicale a d'abord été appuyée théoriquement (Scott et Nagy, 2009 ; Tremblay et Gagné, 2019 ; Tremblay et Ronveaux, 2018). Plusieurs propositions d'activités ont fait l'objet de publications (Graves et Watts-Taffe, 2002 ; Lavoie et al., 2017 ; Scott et al., 2008). D'un point de vue empirique et exploratoire, une démarche de formation portant sur la sensibilité lexicale a été vécue auprès de huit enseignantes québécoises au préscolaire (Tremblay, 2021). Il appert qu'à la fin de la formation, l'attitude des enseignantes avait évolué et ces dernières ont déclaré avoir développé leur intérêt envers les mots du quotidien et ceux apparaissant dans la littérature jeunesse. Elles ont également rapporté avoir observé leurs élèves réutiliser avec enthousiasme les mots rencontrés dans les albums. Une recherche collaborative auprès de 14 enseignantes au préscolaire en milieu défavorisé a permis de documenter les pratiques enseignantes qui soutiennent le développement de la sensibilité lexicale au préscolaire. Les résultats sont à paraître (Tremblay et al., soumis). Ces quelques exemples démontrent qu'un fossé important se creuse entre les avancées théoriques et empiriques de certains objets d'enseignement lexical en recherche et leur application en salle de classe. Il semble que ce fossé s'observe également du point de vue des contextes où sont organisées les activités. Ces contextes sont abordés dans la section suivante.

1.6.2 Des contextes d'enseignement différents

Les contextes dans lesquels sont vécues les interventions lexicales en salle de classe et en contexte de recherche semblent également différer. Grossmann (2011) a relevé l'importance d'organiser à la fois des activités isolées qui permettent une étude approfondie de la langue et des activités qui tissent des liens entre ces contenus et les contextes de lecture, d'écriture et de communication orale. Les travaux d'Ancil et ses collaboratrices (2018) portant sur les pratiques déclarées des enseignantes ont montré qu'une part importante des contenus lexicaux de la section écriture de la PDA (MÉLS, 2009) semble travaillés de façon isolée. Or, d'un point de vue empirique, plusieurs travaux ont proposé des dispositifs diversifiés qui présentent des allers-retours entre activités isolées et activités en contexte d'expression et de communication. Relevons notamment la démarche d>Allaire et ses collaborateurs (2014) qui, dans le cadre d'une recherche-action, ont mis en place des activités visant l'élaboration d'un répertoire d'adjectifs pour soutenir l'écriture dans deux classes de 3^e cycle du primaire au Québec. Durant la lecture d'un roman jeunesse, les élèves avaient pour intention de relever les différents adjectifs. Puis, un travail sur les sens des adjectifs relevés a été fait à l'aide de différents outils lexicographiques. Les définitions trouvées ont été consignées sur un forum électronique qui se voulait un répertoire collectif. Des textes ont finalement été rédigés à l'aide des adjectifs trouvés et la figure de style de la comparaison a été enseignée pour soutenir le recours aux adjectifs.

Elalouf et Keraven (2004) ont expérimenté dans une classe française de 5^e année un projet composé de cinq séquences visant à créer un univers de référence autour du Moyen-Âge et décrit les apprentissages des élèves. Chacune des séquences comportait des lectures de livres documentaires sur ce thème et au moins une activité visant le vocabulaire par la création d'outils qui soutiennent l'écriture : création de fiches de vocabulaire, travail sur les registres de langue et catégorisation pour distinguer les mots qui font partie du vocabulaire plus courant de ceux qui ne sont plus employés. Des progrès, notamment au niveau de la désignation et de la caractérisation du personnage du chevalier, ont été observés dans tous les groupes d'écriture.

Vénéria-Guénez (2020) a mesuré les effets d'un dispositif alliant la lecture orale de contes, le rappel de récit et le travail multimodal sur certains mots pour analyser par la suite leur emploi

dans les productions écrites des élèves d'environ 150 élèves réunionnais de CM2 (5^e année). Après une lecture à haute voix d'un conte, les élèves devaient faire un rappel du conte à l'écrit. Puis, l'enseignante devait repérer des mots qui ont trait au thème de la ruse ou des émotions ou sentiments ressentis par le personnage. Ces mots étaient ensuite travaillés (sens et emploi) sous forme d'échanges oraux appelés *séances lexicales à l'oral*. Au terme de trois contes lus, les élèves ont dû rédiger un nouveau passage du dernier conte lu. De nombreux réemplois de mots entendus dans les contes ont été observés dans les textes. D'autres recherches qui ont documenté des dispositifs alliant travail isolé et travail en lecture, écriture et communication orale sont présentées dans le chapitre consacré au cadre conceptuel (Garcia-Debanc et al., 2009 ; Garcia-Debanc et Chourau, 2010 ; Grossmann et al., 2008 ; Sardier, 2012)

Avec les allers-retours entre activités isolées et contexte de lecture et d'écriture, les élèves étaient à même de voir la pertinence d'aborder les différents contenus. Or, il semble que les séquences aient été planifiées par les équipes de chercheurs. Les enseignantes sont-elles en mesure de planifier elles-mêmes des séquences favorisant ce type d'allers-retours ? La planification fait l'objet de notre dernière section.

1.7 La planification de l'enseignement lexical

La planification est l'étape où les enseignantes, en amont, préparent ce qui sera enseigné. Bergeron (2016) a synthétisé dans sa thèse les travaux de Jalongo et ses collaborateurs (2007), Serdyukov et Ryan (2008) et Skowron (2001) pour lister les composantes que l'on retrouve généralement dans une planification : les objectifs, le déroulement et la description des tâches de la leçon, les moyens de vérifier la progression des élèves ainsi que le matériel, les ressources nécessaires et les groupements d'élèves au besoin. Cette étape semble caractérisée par quelques écueils qui sont présentés dans la prochaine section.

1.7.1 Une étape essentielle difficile à organiser

Rappelons que la planification s'inscrit dans la démarche didactique de Messier (2014). Trois activités se déroulent en amont de la planification, soit d'établir un diagnostic pédagogique, de fixer l'objectif pédagogique et de déterminer la stratégie pédagogique. Des travaux portant sur les conceptions des enseignantes en lien avec l'enseignement lexical ont démontré que celles-ci sont en mesure d'identifier certains besoins de leurs élèves (Anctil, 2017 ; Charles, 2008). Toutefois, au moment de fixer l'objectif pédagogique, soit le moment où elles s'appuient sur leurs observations pour fixer exactement ce que les élèves doivent apprendre au moyen des prescriptions ministérielles, elles se heurtent possiblement à un premier écueil : la non-adéquation des prescriptions ministérielles avec les interventions lexicales reconnues par la communauté scientifique. L'absence de pistes didactiques dans les publications officielles quant à l'enseignement direct des mots ou la sensibilité lexicale ne permet pas aisément aux enseignantes de fixer l'objectif pédagogique qu'elles souhaiteraient poursuivre.

D'autre part, lorsque l'objectif est fixé et qu'il faut déterminer la stratégie pédagogique, soit d'établir les modalités pour favoriser l'apprentissage visé, un deuxième écueil s'observe : plusieurs enseignantes se questionnent sur les modalités d'enseignement et sur le matériel à privilégier pour l'enseignement lexical (Berne et Blachowicz, 2008). Le manque de formation à cet égard et les ressources pédagogiques probablement peu connues des enseignantes n'aident en rien la situation.

Avant même de piloter des activités d'apprentissage lexical auprès de leurs élèves, les enseignantes rencontrent possiblement plusieurs écueils à l'étape même de la planification. Leur apporter du soutien à cette étape de la démarche didactique nous semble un bon point de départ pour améliorer la situation, qui concerne évidemment autant les enseignantes d'expérience que celles en insertion professionnelle. Ces dernières font toutefois face à des défis supplémentaires au regard de la planification : elles doivent planifier des interventions lexicales au regard du contexte décrit dans ce chapitre en plus de se familiariser avec le processus de planification. Mukamurera et ses collaborateurs (2019) ont documenté les besoins d'enseignantes débutantes au Québec. Au regard de la planification, ils ont décrit la complexité du processus :

[...] planifier l'enseignement-apprentissage n'est pas une tâche si simple, car elle requiert une activité d'appropriation du programme scolaire, de recherche, de réflexion, de décision, de transposition didactique, de création et d'adaptation des tâches d'apprentissage et du matériel pédagogique, etc. Les enseignants déplorent que ce temps de travail invisible ne soit pas reconnu. (p.22).

Mutton et ses collaborateurs (2011) se sont intéressés à l'appropriation de la planification de 17 nouveaux enseignants d'anglais au secondaire. Ils ont relevé la complexité pour les enseignantes en insertion professionnelle d'apprendre à planifier : les débutantes ont besoin d'observer leurs collègues expérimentées. Or, ces dernières se fient beaucoup sur leur propre expérience et laissent peu de traces écrites, ce qui laisse planer un flou quant au processus impliqué. Demander aux enseignantes expérimentées de tout verbaliser rendrait l'exercice superficiel. Comme le relève Leinhardt : « *Les enseignants sont des planificateurs précis, flexibles et qui écrivent avec parcimonie. Autrement dit, ils planifient ce dont ils ont besoin, pas ce qu'ils savent et font déjà.* » [traduction libre] (1988, p.47). Carpentier et ses collaborateurs (2019) ont de leur côté documenté les besoins de 156 enseignantes débutantes au Québec au moyen d'un questionnaire et d'entretiens semi-dirigés (n=10). Des participantes ont rapporté une aide insuffisante reçue de leurs pairs au regard de la planification : elles ont certes reçu du soutien pour la planification des premières journées, mais elles auraient eu besoin de plus que l'aide informelle apportée par les collègues. Ces dernières doivent évidemment être disponibles et intéressées à offrir une telle forme de soutien.

Au regard de la pénurie d'enseignantes qui sévit au Québec⁸, une grande quantité de nouvelles enseignantes et d'enseignantes non légalement qualifiées auront à planifier les apprentissages de leurs élèves. Est-ce que des avancées dans la communauté scientifique pourraient apporter un éclairage supplémentaire sur la planification enseignante ? Un tour d'horizon de ce domaine de recherche est présenté dans la prochaine section.

⁸ Au moment du premier dépôt de cette thèse, il manque 5 000 enseignantes dans le réseau public du Québec pour combler les besoins de la prochaine rentrée scolaire (Pilon-Larose, 2023).

1.7.2 Un domaine de recherche qui a fait l'objet de peu de recherches récentes

Dans le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Reuter et ses collaborateurs (2013) associent la programmation didactique aux « processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline » (p.185). Jackson (1968) élargit cette conception en concevant la planification en trois phases distinctes : la phase préactive, interactive et postactive. La phase préactive est celle durant laquelle l'enseignante prépare en amont les contenus et l'organisation de la leçon. La phase interactive a lieu pendant le cours alors que l'enseignante doit adapter sa planification en fonction des interactions de la classe. La phase postactive a quant à elle lieu après les cours. Il s'agit du moment où l'enseignante fait un retour réflexif sur le fonctionnement de sa planification.

Nous n'avons recensé aucune étude portant explicitement sur la planification de l'enseignement lexical. En ce qui concerne la planification en général, les principaux résultats de recherche au regard de la phase qui nous intéresse, soit la phase préactive, ont été publiés il y a plus de 40 ans. Trois importantes recherches ont fait figure de proue. D'abord, Clark et Yinger (1979) ont sondé les habitudes de planification 78 enseignantes américaines du primaire. Ils ont relevé que les objectifs d'apprentissage sont rarement le point de départ de la planification ; les enseignantes partent plutôt des activités. Les enseignantes ont tendance à limiter leur recherche d'idées aux ressources immédiatement disponibles, telles que des éditions de manuels, des films et des suggestions d'autres enseignantes. Le temps de planification diffère selon la discipline. Enfin, la forme la plus courante des traces écrites est sous forme de liste et de mots-clés et une grande part de la planification n'est jamais déposée sur papier.

À plus petite échelle, Sardo-Browne (1990) s'est intéressée aux pratiques de planification de 33 enseignantes américaines. Elle a relevé différents types de planifications (quotidienne, hebdomadaire, mensuelle et annuelle). De plus, elle a décrit quelques facteurs qui influencent la planification : l'expérience et les représentations personnelles des enseignantes.

Enfin, Yildirim (2003) a recueilli les pratiques de planification rapportées de 1 194 enseignantes turques. Les résultats ont indiqué que les principales sources d'influence sur les planifications à court terme des enseignantes sont leur propre expérience, le programme national et les manuels de cours. Dans la planification quotidienne, les facteurs qui influencent le plus la planification des enseignantes sont les caractéristiques des élèves et la disponibilité du matériel d'apprentissage. Les principaux problèmes rencontrés par les enseignantes dans la planification sont l'écart entre le programme national et les besoins de la classe, le manque de temps et de ressources, le soutien insuffisant des directeurs et des inspecteurs et le manque de coopération entre les enseignantes.

Du côté de la francophonie, les résultats des travaux de Scheepers (2017) ont montré des ressemblances avec les études citées plus haut quant au type de traces écrites laissées et les ressources consultés (programmes et collègues). Les chercheurs ajoutent que les enseignantes semblent travailler davantage dans des formats de planification à moyen ou long terme et il leur a été impossible de corréler le temps de planification à l'expérience des participantes.

Au regard de ces travaux, nous sommes d'avis que de connaître les pratiques de planification des enseignantes québécoises au primaire permettrait d'apporter un éclairage nouveau sur la question de la planification. Cet éclairage est essentiel pour adapter le soutien à apporter aux enseignantes pour soutenir l'enseignement lexical, mais également pour mieux accompagner les enseignantes peu expérimentées qui commencent leur carrière ou qui viennent prêter mainforte en ce temps de pénurie d'enseignantes.

1.8 Synthèse de la problématique et objectif général de la recherche

Posséder un vocabulaire riche et varié est un atout considérable pour réussir son parcours scolaire. Comme des écarts importants sont observés quant à la taille du vocabulaire des élèves à leur entrée à l'école, expliqués en partie par l'habitus et les pratiques de littératie familiale, l'école doit donc, par souci d'équité et de justice sociale, proposer des interventions pédagogiques qui permettent la réussite de tous les élèves. Au regard des pratiques

d'enseignement recensées (Anctil et al., 2018 ; Scott et al. 1998), il semble plutôt qu'un temps limité soit accordé à l'enseignement lexical, que les interventions lexicales soient plus spontanées que planifiées et que les modalités d'enseignement soient assez peu variées. Plusieurs hypothèses ont été proposées pour expliquer cette situation. D'abord, les connaissances et conceptions des enseignantes au regard des principes qui régissent l'apprentissage lexical et la maîtrise de la langue ont montré des différences qui suggèrent qu'une mise à jour des connaissances soit nécessaire (Anctil et al., 2018 ; Charles, 2008). La petite place accordée à la didactique du lexique dans la formation initiale n'est certainement pas étrangère à ce besoin de formation également nommé par les enseignantes. Les ressources pédagogiques pourraient également expliquer en partie ce portrait des pratiques d'enseignement lexical. D'abord, les prescriptions ministérielles ne sont pas du tout en adéquation avec les composantes à privilégier pour l'enseignement lexical (Graves, 2016 ; Grossmann, 2011). Ensuite, nous avons certes relevé des ressources pédagogiques fort intéressantes pour soutenir l'enseignement lexical, mais elles sont présentées dans différentes publications, ce qui peut poser des problèmes d'accès et des défis d'organisation aux enseignantes qui voudraient s'en inspirer. Finalement, les enseignantes n'ont peut-être pas le temps ou les connaissances pour réunir toutes ces propositions afin les intégrer de façon plus systématique dans leur enseignement du lexique.

Ce portrait de la situation ne reflète pas les avancées qui caractérisent le champ de la didactique du lexique. De nombreux dispositifs d'enseignement du lexique ont été empiriquement mis à l'essai (Allaire, 2014 ; Elalouf et Keraven, 2005 ; Vénérin-Guénez, 2020) et plusieurs contenus absents de la PDA (MÉLS, 2009) comme l'enseignement direct de mots ou le développement de la sensibilité lexicale ont fait l'objet de recherches (Beck et al., 2013 ; Tremblay, 2021). Comment soutenir ce transfert des connaissances scientifiques dans la pratique ? Réfléchir sur la planification et les premières étapes de la démarche didactique nous semble une avenue prometteuse. En effet, le manque de formation des enseignantes en matière d'enseignement-apprentissage du lexique, la présence de prescriptions ministérielles lacunaires et les ressources pédagogiques probablement peu connues des enseignantes sont des enjeux qui nuisent à la planification de l'enseignement lexical. Il est impératif de proposer des solutions. Enfin,

rappelons qu'à notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée à la question de la planification lexicale.

Objectif général de recherche

Au regard des questions soulevées précédemment, voici l'objectif général de la présente recherche : dégager les caractéristiques essentielles d'un outil soutenant la planification de l'enseignement lexical au primaire. De cet objectif général découle un objectif de développement, soit celui de concevoir cet outil. Comme le précisent Bergeron et ses collaboratrices (2021), la démarche de développement est le contexte qui permet de répondre aux objectifs de recherche. C'est pour cette raison que cette thèse propose un objectif de recherche et un objectif de développement.⁹

⁹ La différence entre les objectifs de recherche et les objectifs de développement est précisée dans la section 3.2.1.

Chapitre 2 – Le cadre conceptuel

Pour dégager les caractéristiques d'un outil soutenant la planification de l'enseignement lexical au primaire, trois grandes thématiques doivent être étudiées : les apprentissages lexicaux qui sont visés par les activités à planifier, les moyens pris pour enseigner ces apprentissages et le geste même de la planification d'activités. Pour mieux circonscrire le volet relatif aux apprentissages lexicaux qui compose la première partie de ce chapitre, il nous semble essentiel de préciser le concept de compétence lexicale. Ultimement, le but visé par la planification d'activités lexicales est le développement de cette compétence chez les élèves. Puis, pour mieux comprendre comment se caractérisent l'acquisition et l'apprentissage lexical, nous abordons dans une perspective plus large l'acquisition du langage, les différentes facettes de la connaissance d'un mot et nous étudions précisément la période de l'âge scolaire, période fertile au regard de l'accroissement lexical. Le volet sur l'enseignement lexical est ensuite abordé. Nous dégageons d'une part des principes à respecter au regard de l'enseignement lexical, puis nous revenons sur les composantes qui caractérisent un enseignement lexical de qualité. Enfin, pour traiter le volet relatif à la planification, nous survolons des recherches empiriques qui s'y sont intéressées de façon à mieux comprendre comment les enseignantes planifient et par le fait même, les incidences possibles sur la structure de notre outil.

2.1 La compétence lexicale

Comme l'outil à développer vise la planification d'activités qui visent différents apprentissages lexicaux chez les élèves, il nous importe de bien caractériser ce qu'est la compétence lexicale. En effet, cette dernière se voit actualisée au gré des apprentissages des élèves. Dans la prochaine section, le concept de compétence en éducation est abordé. Les composantes dégagées permettront de comparer les propositions de définitions recensées dans le champ de la didactique. Nous proposons ensuite notre propre définition et une caractérisation de la compétence lexicale.

2.1.1 Le concept de compétence en éducation

L'outil à concevoir vise à planifier des activités qui développeront la compétence lexicale des élèves. Il est donc essentiel de la définir. Pour mieux cerner la complexité de cette compétence, reprenons le concept global de compétence en éducation qui se définit comme un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation » (Tardif, 2006, p. 22). Cette définition met de l'avant trois composantes essentielles : les ressources, la mobilisation de ces ressources et les familles de situation.

Les ressources

Les ressources¹⁰ font référence à tout ce à quoi un apprenant peut faire appel dans une situation donnée. Ces ressources peuvent être internes, c'est-à-dire portées intérieurement par l'apprenant, ou externes, à l'extérieur de l'apprenant (Perrenoud, 2011). Les ressources internes peuvent être d'ordre cognitif (connaissances et habiletés) ou affectif (attitudes, postures, valeurs, rapports au savoir). Les ressources externes englobent toutes les aides extérieures à l'apprenant qui peuvent le soutenir (outils, ordinateurs, documents, etc.).

La mobilisation des ressources

Le fait de disposer de ressources pour faire face à une situation ne permet pas nécessairement de la résoudre. Encore faut-il savoir quelles seront les plus importantes à mobiliser et comment les combiner dans une situation donnée. Perrenoud (2011) illustre cette mobilisation comme étant une synergie, au sens de « travailler ensemble ». Pour qu'un apprenant développe sa compétence, il doit apprendre à faire le bon choix des ressources à combiner au moment opportun.

Les familles de situation

¹⁰ Ces ressources peuvent être confondues à celles présentées dans le cadre de notre outil qui propose des ressources. Dans le cadre de la caractérisation de la compétence lexicale, les ressources désignent tout ce à quoi peut se référer un apprenant dans une situation donnée alors que les ressources de notre outil sont de nature didactique et correspondent plutôt aux activités et aux capsules informatives.

Les situations sont en fait les contextes où l'apprenant a à développer ou à recourir à une compétence (Perrenoud, 2011). Les situations où sont développées les compétences sont variées et ne sont pas uniquement vécues en contexte scolaire (Legendre, 2001). En d'autres mots, l'élève doit pouvoir faire face à ces situations autant à l'école que dans d'autres contextes.

Par souci de logique et de cohérence, nous faisons le choix de reprendre ces trois composantes essentielles d'une compétence pour définir la compétence lexicale. La prochaine section s'intéresse aux définitions et modélisations de la compétence lexicale proposées dans le champ de la didactique.

2.1.2 La compétence lexicale dans le champ de la didactique

La compétence lexicale est une sous-compétence de la compétence linguistique, comme le sont la compétence orthographique (Jaffré, 1991) ou la compétence morphologique (Fejzo, 2011). Il est essentiel de la définir dans le champ de la didactique du lexique afin de mieux cibler les interventions pour la développer. Avant de proposer notre propre définition et modélisation, des définitions et une modélisation de la compétence lexicale sont présentées et comparées dans les sections qui suivent.

2.1.2.1 Des définitions et une caractérisation de la compétence lexicale

Plusieurs chercheurs des champs de la linguistique et de la didactique du lexique, en langue première (L1) et en langue seconde (L2), ont abordé la compétence lexicale. Tremblay (2009) a procédé à une revue exhaustive de littérature en comparant les propositions de Corbin (1980), de Simard (1994), de Marconi (1997), de Nisubire (2003), de Tréville (2000), de Meara (1996) et de Chapelle (1998) pour ensuite réunir les éléments communs en deux catégories : les connaissances lexicales (divisées en sous-catégories, soit les connaissances liées aux unités lexicales et celles liées au système lexical) et les habiletés lexicales. À partir de cette synthèse, elle a proposé une définition formelle de la compétence lexicale :

un ensemble de connaissances (lexicales) et d'habiletés (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue (unités lexicales et autres entités lexicales)

en situation de communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit. (Tremblay, 2009, p.121)

Cette définition a pour force de faire ressortir clairement deux composantes du concept de compétence utilisées en éducation : les ressources mobilisées par l'apprenant et les familles de situation dans lesquelles s'actualise la compétence. Notons toutefois que seules les ressources internes cognitives, soit les connaissances et habiletés lexicales, sont mises de l'avant. Les ressources affectives ou externes à l'apprenant en sont absentes. Par « ensemble de connaissances qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de langue », cette définition n'aborde que les connaissances et habiletés déjà connues de l'apprenant; l'accroissement lexical ne semble pas visé par la compétence. Les connaissances et les habiletés connues des apprenants contribuent certes à sa compétence, mais nous sommes d'avis que l'accroissement lexical y joue un rôle important également. La compétence passe par la mobilisation du lexique, mais également par l'accroissement lexical. Enfin, l'importance de la mobilisation efficace de l'ensemble des ressources est absente ; c'est surtout l'efficacité de chacune des ressources mobilisées qui est mise de l'avant.

Sardier (2015) a repris cette définition en en précisant deux composantes, soit l'appropriation et le réemploi, tous deux influencés par la mémoire. Elle propose donc que la compétence lexicale soit

composée de connaissances et d'habiletés lexicales permettant de développer la capacité à acquérir et à mobiliser le lexique de manière pertinente, compte tenu de la situation d'énonciation. [...] Elle est liée à une quantité d'unités lexicales connues (connaissances mémorisées) et à la capacité à les mettre en relation (mémorisation structurée). Elle requiert la mobilisation de ces unités et le transfert de ces connaissances et capacités à diverses situations énonciatives. (Sardier, 2015, p.96)

Cette définition, qui reprend la mobilisation de connaissances et d'habiletés lexicales dans des contextes de production ou de réception de message de Tremblay (2009), met également de l'avant la capacité d'accroître son vocabulaire et de transférer les connaissances et habiletés dans différents contextes. De plus, la mobilisation efficace des ressources y est mise en relief.

Tremblay et Anctil (2020) ont proposé une modélisation de la compétence lexicale (figure 1) à partir du concept de compétence proposé par Paquette (2002) pour mieux circonscrire le rôle de la sensibilité lexicale, qui correspond aux ressources affectives pouvant être mobilisées par l'apprenant. L'idée de modéliser un concept aussi complexe que la compétence lexicale est fort pertinente, car la représentation permet de mieux cerner les ressources en donnant plusieurs exemples pour chaque catégorie et d'observer les liens qui les unissent par la présence de flèches.

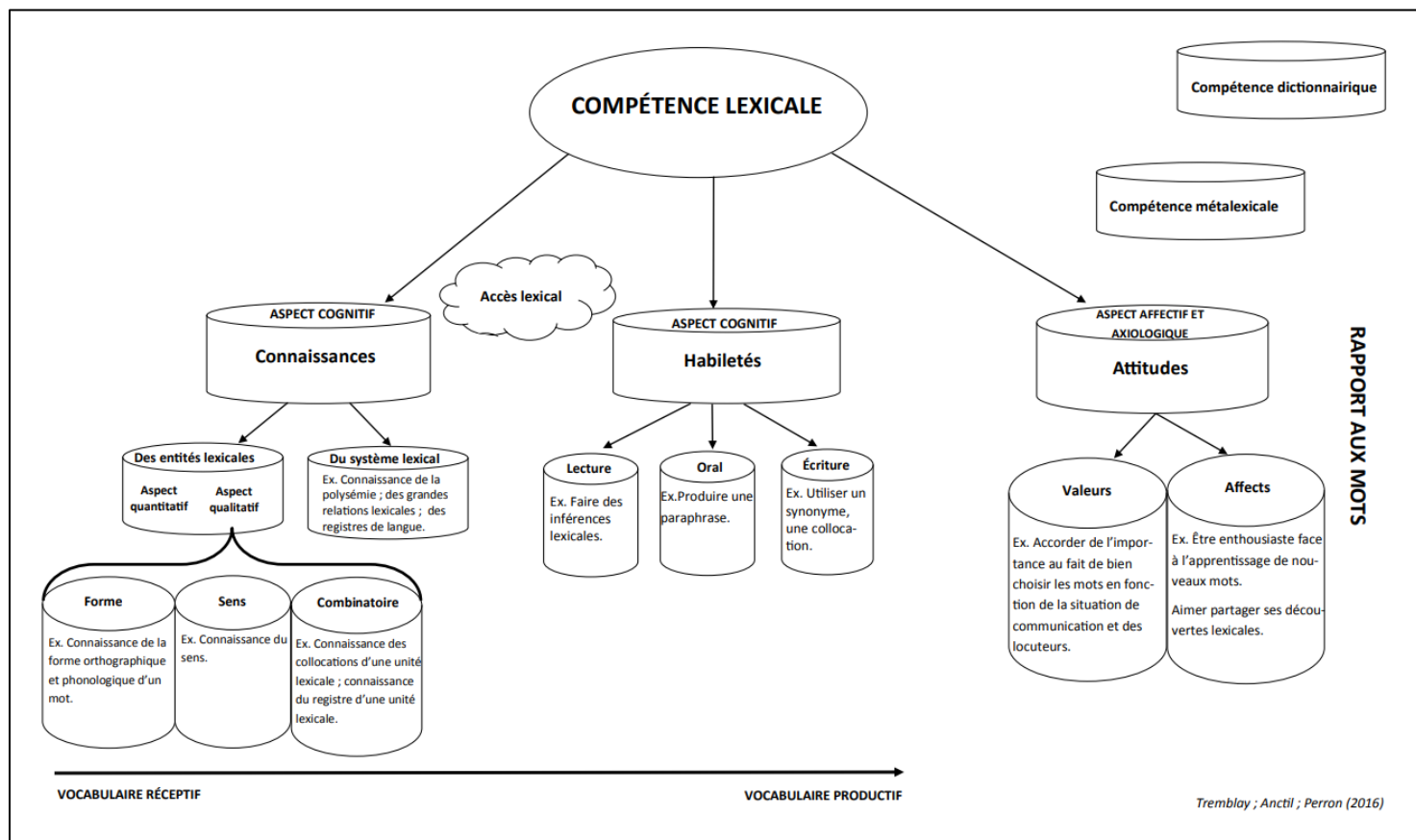


Figure 1. - Une modélisation de la compétence lexicale (Tremblay et Anctil, 2020)

Ce modèle enrichit les définitions initialement proposées, car il propose des compléments qui n'apparaissent pas dans les définitions de Tremblay (2009) et de Sardier (2015). D'une part, les ressources affectives, regroupées sous les attitudes, ont maintenant une place parmi les ressources à mobiliser. Puis, bien qu'elles ne soient pas rattachées visuellement à la compétence lexicale, la modélisation intègre la compétence dictionnaire et la compétence métalexicale.

D'autre part, deux concepts liés à l'acquisition lexicale sont ajoutés : l'accès lexical et l'aspect dynamique de l'acquisition lexicale par la flèche montrant le passage de mots du vocabulaire réceptif au vocabulaire productif. Ces aspects reprennent la conception de compétence lexicale de Horner (2010), qui l'aborde à partir de trois aspects complémentaires : la production, la compréhension et le stockage. Horner (2010) a synthétisé certains travaux en psychologie, psycholinguistique et neurolinguistique afin d'énumérer ce qu'un apprenant doit connaître pour être en mesure d'utiliser son stock lexical, autant en production qu'en réception. Au moyen du modèle de Levelt (1989), il a soulevé l'importance de la connaissance du lemme (sens d'un mot et ses caractéristiques morphosyntaxiques), la forme (caractéristiques morphologiques et phonologiques) du mot ainsi que des connaissances extralinguistiques : les connaissances sur le monde, les connaissances sur la façon de construire un message, le contexte de communication, etc. L'ensemble de ces connaissances doivent être organisées pour assurer un accès rapide. Segui (2015) a par ailleurs proposé une revue de littérature sur les courants qui expliquent l'accès efficace au lexique mental. Les principaux courants sont abordés dans la section 2.2.1. En somme, nous retenons l'importance de reconnaître le lien entre le lexique mental et la mobilisation lexicale.

2.1.2.2 Une proposition de caractérisation de la compétence lexicale

La modélisation de Tremblay et ses collaborateurs (2016) dans Tremblay et Anctil (2020) représente une avancée importante pour une meilleure compréhension de ce qu'est la compétence lexicale. Elle permet de présenter des exemples concrets de ressources à mobiliser par l'apprenant, ce que ne permet pas la lecture de définitions formelles de la compétence lexicale. Afin qu'elle soit davantage en cohérence avec la définition de compétence en éducation de Tardif (2006), nous avons proposé notre propre caractérisation (Proulx, 2021c). Rappelons que cette caractérisation sert avant tout à la formation initiale et continue des enseignantes. La figure 2 présente une adaptation de cette caractérisation.

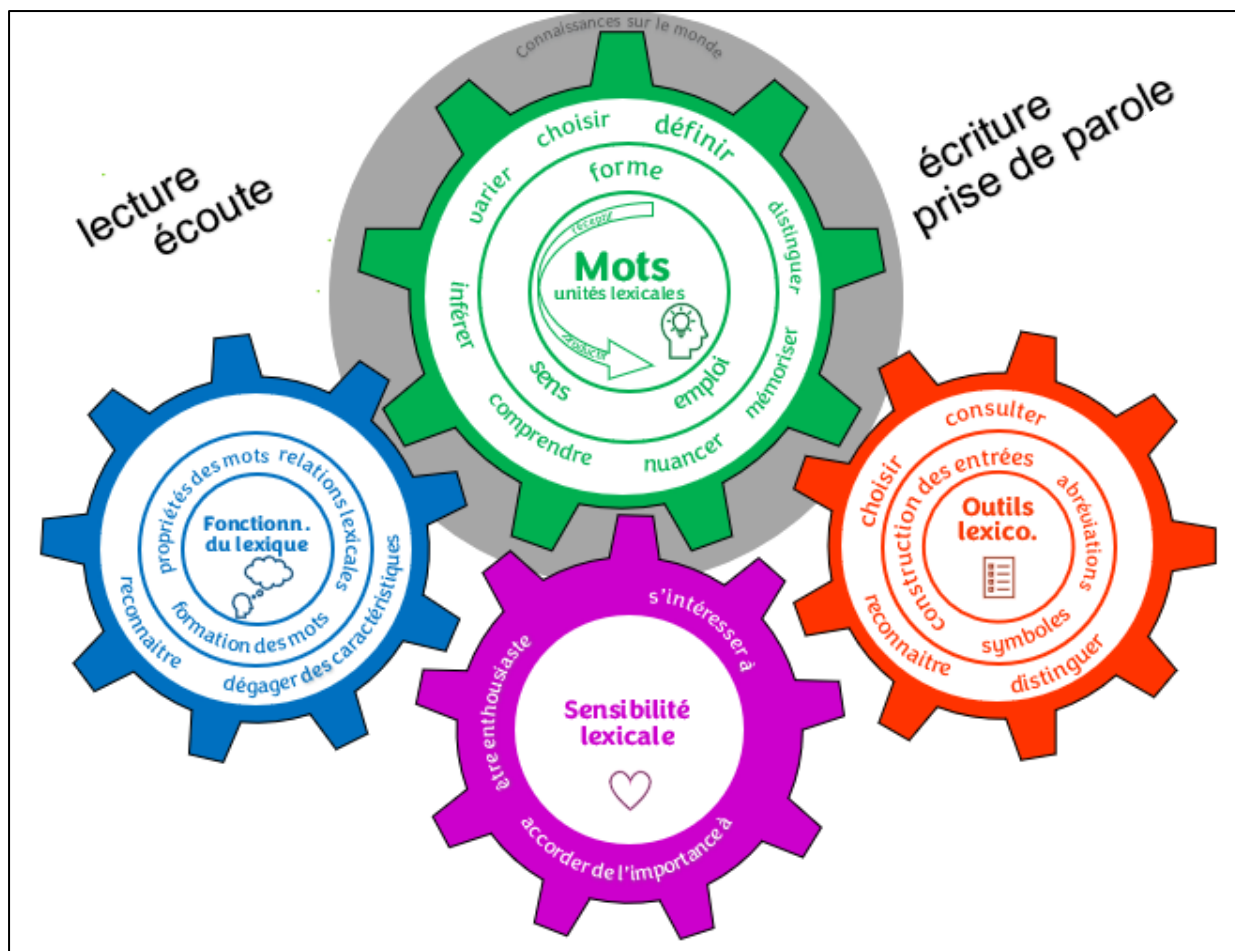


Figure 2. - Une proposition de caractérisation de la compétence lexicale

Par visée de transposition didactique, nous nous sommes largement inspirés de la modélisation de Tremblay et ses collaborateurs (2016) tout en proposant des modifications. À l’instar d’Aitchison (2012), qui a usé de nombreuses métaphores pour traiter de la complexité du lexique mental, nous nous appuyons sur la dynamique des engrenages pour montrer l’influence des ressources l’une sur l’autre. La prochaine section présente les concepts clés repris de leur modélisation et nos propositions quant aux trois composantes essentielles d’une compétence : les ressources, la mobilisation efficace de ces ressources et les familles de situation.

2.1.2.3 Les ressources

La modélisation de Tremblay et ses collaborateurs (2016) met de l'avant autant les ressources internes qu'externes : on y retrouve les ressources cognitives (les connaissances, les habiletés et la sous-compétence métalexicale), les ressources affectives et les ressources matérielles liées au lexique. Rappelons que leur modèle présente ces ressources sous la terminologie *compétence métalexicale* et la *compétence dictionnaire* et qu'elles n'étaient pas liées au concept de compétence lexicale. Pour accompagner la modélisation, Tremblay et Anctil (2020) ont fourni des exemples quant aux connaissances et habiletés mobilisées, ce qui facilite grandement la compréhension du concept de compétence lexicale. C'est en poursuivant cette idée de clarification que nous avons fait le choix de présenter une caractérisation qui présente également les ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées par l'apprenant lorsque la compétence lexicale est sollicitée.

Au centre de chaque engrenage se trouvent les différentes ressources : les connaissances liées aux mots qui sont des ressources cognitives, les connaissances liées au fonctionnement du lexique qui sont des ressources métalexicales, les outils lexicographiques qui sont des ressources matérielles et la sensibilité lexicale qui est une ressource affective. Notre caractérisation souhaite faire ressortir les deux volets de la compétence lexicale relevés par Sardier (2015) : la mobilisation et l'apprentissage. Il nous apparaît donc essentiel que l'engrenage *connaissance des mots* prédomine ; il est au cœur de la compétence. L'engrenage lié à la compréhension du système lexical se nomme *connaissances liées au fonctionnement du lexique*. Nous trouvons que cette terminologie est plus accessible que celle initialement parue dans Proulx (2021c) : *le système lexical*. Nous avons choisi de nommer l'engrenage lié aux dictionnaires *outils lexicographiques*, car nous souhaitons une terminologie qui englobe les dictionnaires en tout genre et les aides à l'écrit (Garcia-Debanc, 2013) rédigées par et pour les élèves en classe. Notre choix s'est arrêté sur *sensibilité lexicale* pour l'engrenage liée aux ressources affectives.

Notre engrenage *connaissances liées aux mots* correspond aux connaissances et habiletés du modèle de Tremblay et Anctil (2020), alors que notre engrenage *sensibilité lexicale* correspond aux attitudes. Une différence majeure oppose toutefois les deux modélisations : le rôle des ressources liées aux compétences métalexicales et dictionnaires. Dans la modélisation de

Tremblay et ses collaborateurs (2016), les compétences métalexicales et dictionnaires ne sont pas reliées par une flèche à la compétence lexicale. Tremblay (2009) explique que les connaissances métalexicales « permettent de mieux comprendre le fonctionnement du lexique de la langue et de décrire les phénomènes lexicaux. De ce fait, elles ne relèvent pas de la compétence lexicale, mais d'une compétence que l'on pourrait qualifier de « métalexicale » » (p. 10). Or, à l'instar de Perrenoud (2011), nous croyons « qu'une compétence peut aussi fonctionner comme une ressource au service d'une compétence plus globale » (p.49). Il nous semble donc tout à fait pertinent et nécessaire de considérer les engrenages *connaissances liées au fonctionnement du lexique* et *outils lexicographiques* comme des ressources à part entière pouvant être mobilisés en situation de mise en œuvre d'une compétence. Par exemple, en situation de lecture, un élève peut apprécier le style d'un auteur en relevant les jeux de mots créés par télescopage (compétence métalexicale). À l'écrit, un élève qui souhaite varier ses mots pourrait consulter un dictionnaire des synonymes (outils lexicographiques) et se questionner sur les registres de langue (fonctionnement du lexique) pour choisir le mot qui respecte le mieux le destinataire du texte. Il est indéniable que le processus de consultation d'un dictionnaire est complexe et qu'il repose sur un ensemble de connaissances et d'habiletés, ce qui en fait une compétence en soi. Dans son mémoire, Singcater (2021) a par ailleurs défini cette compétence dictionnaire comme

un ensemble de savoirs lexicaux (connaissance des types de dictionnaires, des relations lexicales qu'il existe entre les mots, comme la synonymie ou l'antonymie, etc.), de savoir-faire (habileté à choisir un dictionnaire en fonction du besoin, à repérer l'entrée ou l'information au sein de l'entrée, etc.) et de savoir-être (attitudes liées à l'utilisation du dictionnaire, comme le sentiment de compétence ou la valeur accordée au dictionnaire, etc.). (p.11)

Cette compétence dictionnaire, aussi complexe soit-elle, peut néanmoins être une sous-compétence de la compétence lexicale. En d'autres mots, cette compétence dictionnaire peut être une compétence en soi, mais également une ressource au sein du développement de la compétence lexicale.

Dans notre caractérisation, chaque engrenage, qui correspond à une ressource mobilisable, contient quatre cercles concentriques, à l'exception de celui consacré à la sensibilité lexicale, nous y reviendrons. Le cercle suivant le cercle central présente les connaissances déclaratives (Tardif, 1992) associées à la ressource mobilisée. Pour la ressource cognitive relative aux connaissances des mots, on retrouve les connaissances liées à la forme, le sens et l'emploi des mots connus et à apprendre. Cette précision apportée par les dimensions d'un mot dans le modèle de Tremblay et Anctil (2020) nous semble essentielle pour rappeler que la connaissance des mots dépasse largement la dimension orthographique. Nous avons également reproduit dans le cercle principal une flèche partant du réceptif vers le productif pour mettre en relief l'aspect dynamique de l'apprentissage lexical. En d'autres mots, les mots connus doivent être mobilisés et de nouveaux mots doivent être appris pour enrichir le bagage lexical de l'élève. Enfin, nous avons ajouté un cercle ombragé pour rappeler que les mots connus sont intimement liés à nos connaissances sur le monde et aux expériences vécues.

Pour les ressources métalexicales relatives au fonctionnement du lexique, les connaissances déclaratives mises de l'avant sont les relations lexicales, les propriétés des mots et les principes de formation des mots. Ces connaissances sont celles qui apparaissent pour la plupart dans la section écriture de la PDA (MÉLS, 2009).

Pour les ressources matérielles relatives aux *outils lexicographiques*, les connaissances liées aux types de dictionnaires, à la construction des entrées ainsi qu'à la signification des symboles et des abréviations sont mises en relief. Évidemment, l'espace sur la modélisation ne permet pas de présenter l'ensemble des connaissances déclaratives relatives à la consultation de dictionnaires. Singcaster (2021), à partir des travaux de Nesi (1999), a relevé une liste exhaustive des connaissances déclaratives requises avant la consultation et pour localiser l'entrée (voir le tableau 6).

Connaissances déclaratives requises avant la consultation	Connaissances déclaratives pour localiser l'entrée
<ul style="list-style-type: none"> - les types de dictionnaires - les types d'information que l'on trouve dans les dictionnaires et autres outils de référence 	<ul style="list-style-type: none"> - la structure du dictionnaire - l'ordre alphabétique - les correspondances graphophonémiques - le système de renvois

Tableau 6. - Les connaissances déclaratives liées à la consultation du dictionnaire relevées par Singcaster (2021)

En plus de permettre de constater la diversité des ressources pouvant être mobilisées en situation de communication, nous souhaitons que cette modélisation amène les enseignantes à réfléchir sur celles qui font l'objet d'un enseignement et sur celles qui le font moins.

Le troisième cercle à partir de l'intérieur reprend les habiletés du modèle de Tremblay et Anctil (2020). Par souci de cohérence, nous reprenons la terminologie de Tardif (1992) pour appeler ces actions les connaissances procédurales. Pointer des exemples de ces savoir-faire lexicaux (Tremblay, 2021) met de l'avant la diversité des opérations cognitives nécessaires à la mobilisation des différentes ressources. Au regard d'un mot rencontré dans un contexte de réception, un apprenant peut, par exemple mémoriser, comprendre, inférer ou définir son sens. Il peut également reconnaître ou mémoriser la forme orale ou écrite d'un mot, tout comme il peut associer, distinguer, comparer ou hiérarchiser plusieurs mots. En situation de communication, il peut varier, nuancer ou préciser le vocabulaire utilisé.

En ce qui concerne les ressources relatives aux connaissances liées au fonctionnement du lexique, l'élève peut être amené notamment à classer, reconnaître ou distinguer différents phénomènes lexicaux. Les ressources liées aux outils lexicographiques nécessitent également le recours à plusieurs connaissances procédurales. Nous avons encore une fois repris celles relevées par Singcaster (2021) dans le tableau 7.

Connaissances procédurales requises avant la consultation	<ul style="list-style-type: none"> - Décider de la nécessité de la consultation - Décider de ce qu'il faut rechercher - Décider de la forme appropriée de l'élément de recherche - Décider quel dictionnaire est le plus susceptible de répondre à l'objectif de la consultation - Faire une hypothèse quant au sens de l'élément de recherche en contexte - Identifier la classe de mots de l'élément de recherche
Connaissances procédurales pour localiser l'entrée	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir parmi des homonymes - Trouver une forme dérivée - Trouver un élément formé de plusieurs termes
Connaissances procédurales pour repérer et interpréter l'information de l'entrée	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les composantes de l'entrée - Distinguer les informations pertinentes des informations non pertinentes - Rechercher l'information orthographique - Comprendre les conventions typographiques et l'utilisation de symboles, d'exposants numérotés, de ponctuation, etc. - Interpréter l'alphabet phonétique international et les informations reliées à la prononciation - Interpréter une multitude d'informations - Vérifier et appliquer les informations recherchées

Tableau 7. - Les connaissances procédurales liées à la consultation du dictionnaire relevées par Singcaster (2021)

Encore une fois, nous souhaitons que la diversité des connaissances procédurales présentées pour les différentes ressources permette aux enseignantes d'observer l'éventail de ces savoir-faire et du même coup, de réfléchir à la diversité des actions demandées aux élèves lors des différentes tâches où le lexique est sollicité.

.Enfin, la dernière mais non la moindre, la sensibilité lexicale est une ressource d'ordre affectif, car elle renvoie aux attitudes et aux valeurs qui permettent de développer une attitude positive à apprendre les mots, à les apprécier et à les utiliser habilement (Barger, 2006 ; Graves et Watts-Taffe, 2008 ; 2002) ; Scott et Nagy, 2009 ; Tremblay et Gagné, 2019). Nous avons souhaité lui donner une place au centre de la modélisation, car tout comme l'engrenage *connaissances des mots*, elle peut influencer la mobilisation des autres composantes. Un élève peut éprouver du

plaisir à découvrir de nouveaux mots ou de nouvelles locutions (mots), de nouveaux phénomènes lexicaux (fonctionnement du lexique) ou éprouver du plaisir à trouver des informations dans le dictionnaire (outils lexicographiques) (Tremblay, 2020).

2.1.2.4 La mobilisation des ressources

Disposer de plusieurs ressources n'est pas suffisant pour actualiser une compétence (Le Boterf, 1994). L'apprenant doit choisir et combiner efficacement les meilleures ressources selon le contexte. Tardif (1992) fait référence aux connaissances conditionnelles pour désigner ce qui permet à l'apprenant de choisir à quel moment et quelles ressources il doit mobiliser. Bien qu'il ne soit pas évident de représenter cette synergie (Perrenoud, 2011) dans une modélisation statique, il nous semble important de mettre en relief cet aspect dynamique de la compétence. Les flèches dans la modélisation de Tremblay et ses collaborateurs (2016) pointent vers les ressources à mobiliser, mais leur combinaison est implicite. Pour la rendre explicite, nous avons choisi d'utiliser des engrenages, car le mouvement de rotation d'un engrenage, lorsque ce dernier est mobilisé, permet le mouvement de ceux avec lesquels il est en contact, ce qui rappelle l'influence qu'ils ont les uns sur les autres. Par exemple, en connaissant le phénomène de synonymie et le principe de gradation (fonctionnement du lexique), il est possible de lier mentalement le mot nouveau *horripilant* au mot *agaçant* déjà connu. Les dictionnaires (outils lexicographiques) soutiennent évidemment le développement de la connaissance de la forme orale ou écrite des mots et/ou la découverte de leur sens. Enfin, par la motivation ou le plaisir qu'un élève peut avoir au contact de nouveaux mots (sensibilité lexicale), la découverte et l'apprentissage de nouveaux mots peuvent être favorisés. Des recherches en cours comme celle de Tremblay et ses collaborateurs (2020) permettront de valider cette proposition. Enfin, toujours dans une visée de transposition didactique, il est possible en contexte de formation des enseignantes de faire tourner véritablement les engrenages pour illustrer cette synergie entre les composantes du modèle.

Une limite à notre caractérisation doit tout de même être soulignée d'un point de vue visuel et conceptuel : un apprenant peut tout à fait mobiliser une ressource sans qu'elle influence les autres. Par exemple, les connaissances antérieures d'un élève peuvent lui permettre de comprendre tous les mots de son texte ; il n'aura alors que mobilisé les ressources liées aux

connaissances des mots. Puis, les ressources lexicographiques peuvent influencer les connaissances sur la structure du lexique. Enfin, d'un point de vue strictement structurel, un assemblage de quatre engrenages disposés comme tel ne peut physiquement permettre le mouvement de tous les engrenages.

2.1.2.5 Les familles de situation

Les familles de situation sont les contextes dans lesquels s'actualise la compétence. Dans la modélisation de Tremblay et ses collaborateurs (2016), on retrouve les contextes de lecture (Grossmann, 2005), d'écriture et de communication orale liés aux habiletés lexicales. Nous avons repris les mêmes dans notre modélisation. Nous n'avons pas distingué quelles connaissances procédurales sont associées à chaque contexte de communication, car plusieurs de ces connaissances s'actualisent autant en réception qu'en production. Par exemple, il est possible de nuancer son vocabulaire en écrivant une lettre (contexte de production) et apprécier une nuance lexicale en écoutant un documentaire (contexte de réception). Pour mettre en évidence le fait que les ressources se mobilisent autant en contexte de réception qu'en production, nous avons fait le choix d'écrire les contextes de communication en toile de fond.

2.1.3 Une proposition de définition de la compétence lexicale

Afin de réunir nos propositions quant aux différentes composantes de la compétence lexicale, nous en proposons la définition suivante :

La compétence lexicale est la capacité d'une personne à combiner efficacement un ensemble de ressources cognitives, métalexicales, affectives et matérielles permettant de développer la capacité à acquérir et à mobiliser le vocabulaire en situation de lecture, d'écoute, d'écriture et de prise de parole. Par ressources, il est question des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales (automatisées ou sous forme de stratégies) ainsi que les attitudes relatives à l'apprentissage et à l'emploi des mots, à la compréhension du fonctionnement du lexique et à la consultation d'outils lexicographiques.

2.2 Le développement lexical

La compétence lexicale permet de mobiliser et d'accroître son vocabulaire. Le volet lié à l'accroissement lexical est traité dans cette section. Dans un premier temps, pour éviter toute confusion terminologique, nous circonscrivons le concept de développement du vocabulaire dans celui de développement langagier, puis nous précisons l'aspect multidimensionnel du concept central de l'apprentissage du vocabulaire : le mot¹¹.

2.2.1 Le développement langagier

Pour mieux comprendre les liens entre le développement lexical et l'acquisition langagière, nous apporterons des précisions terminologiques. Puis, sont survolées les différentes théories sur l'acquisition du langage.

2.2.1.1 *Langue, langage, parole* : une nuance terminologique à apporter

Nous recourons à la conception de Ferdinand de Saussure (1960) pour distinguer les concepts de *langage*, de *langue* et de *parole*. Ces concepts, bien que parfois utilisés comme synonymes, réfèrent toutefois à des concepts distincts. La section qui suit vise à nuancer chacun des termes et faire ressortir leur rôle dans l'acquisition du vocabulaire.

Le langage correspond à l'aptitude d'une personne à chercher du sens dans son environnement et à le communiquer à d'autres. Il rend possible l'usage d'une langue qui, elle, repose sur l'usage d'un code arbitraire partagé par une communauté. La langue est une manifestation particulière du langage. Elle est composée de règles et de conventions propres à un groupe. Les membres d'une communauté partagent donc la même langue en respectant ces règles. Une langue est constituée d'un lexique (mots) et d'une grammaire (règles qui permettent de combiner ces mots.) Ferdinand de Saussure désigne le signe linguistique comme étant la base du code linguistique. Le signe linguistique implique une relation entre trois composantes : le signifiant, le signifié et le

¹¹ Comme précisé au début du chapitre consacré à la problématique, l'emploi du terme *mot* (unité lexicale) fait référence aux « mots et expressions »

référent. Prenons par exemple un renard (référent). La forme orale ou écrite du mot *renard* renvoie au signifiant du mot. Le concept de « renard » est le signifié. Par ailleurs, dans la langue anglaise, le terme *language* est employé pour aborder à la fois le langage et la langue, ce qui ne facilite pas la compréhension de la nuance entre les deux.

La parole est l'utilisation personnelle de la langue par un individu. Elle est donc le véhicule de la langue. La parole est différente d'une personne à l'autre selon la prononciation, le rythme, les mots choisis, etc. La parole est liée à la fois au langage et à la langue. Pour communiquer (langage), un individu utilise des mots (langue) avec sa parole. Il est à noter que la parole n'est pas essentielle au langage, puisque celui-ci peut être transmis par l'écrit ou par des signes (Daviault, 2011).

En somme, l'apprentissage lexical sollicite à la fois le langage, la langue et la parole. Lorsqu'une enseignante fait appel à des indices non verbaux pour donner du sens à un mot comme un mime, le langage est sollicité. La relation signifiant-signifié sur laquelle s'appuie le code linguistique (langue) est au cœur du développement du vocabulaire. Par exemple, lorsque l'enseignante veut expliquer le sens d'un mot inconnu *nostalgie*, elle le prononce (signifiant) en expliquant qu'il s'agit d'un « sentiment de tristesse en pensant au passé » (signifié). Enfin, la parole implique l'usage du vocabulaire tant en réception qu'en production.

Ces précisions étant apportées, procédons à un bref survol des théories qui expliquent le développement langagier.

2.2.1.2 Un bref survol des théories sur l'acquisition du langage

Plusieurs modèles théoriques ont été proposés pour expliquer le développement langagier. Le tableau 8 propose une synthèse de ces théories (tirée de Daviault, 2011), graduées selon l'importance qu'elles accordent à la part de l'inné et de l'acquis.

Théorie	Auteur de référence	Principes de base
Théories basées davantage sur l'inné		
Grammaire universelle	Chomsky (1981)	Les enfants naissent dotés de règles et de catégories communes à toutes les langues. Ils se servent des exemples fournis par le langage parlé dans leur entourage pour découvrir les éléments spécifiques à la langue qu'ils acquièrent.
Initialisation sémantique	Pinker (1984, 1987)	Les enfants utilisent leur connaissance du sens des mots pour émettre des hypothèses sur leur catégorie syntaxique.
Initialisation syntaxique	Gleitman (1990)	Les enfants utilisent leur connaissance des catégories grammaticales des mots pour émettre des hypothèses sur leur signification.
Initialisation prosodique	Peters (1983) Gleitman et Wanner (1982) Morgan et Demuth (1996)	Les enfants utilisent des indices prosodiques comme indicateurs sur le plan syntaxique.
Théorie basée à la fois sur l'inné et sur l'appris		
Connexionnisme	Elman et al. (1996)	Le langage est organisé en un réseau de nœuds et de connexions neuronales qui changent constamment en fonction des acquis linguistiques.
Théories basées davantage sur l'apprentissage		
Fonctionnalisme (basé sur l'utilisation)	Tomasello (2003)	L'enfant est attentif aux intentions des gens qui l'entourent et se base sur son interprétation de ces intentions pour interpréter les mots et les phrases.
Fonctionnalisme (probabiliste)	Bates et MacWhinney (1987, 1989)	L'exposition répétée à des échantillons valables de la langue renforce chez l'enfant une vision grammaticale (correcte) de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe.
Cognitivisme (constructionnisme)	Piaget (1923) Karmiloff-Smith (1988) Slobin (1985)	Le développement linguistique est précédé et dépend du développement cognitif.
Socio-interactionnisme	Bruner (1975) Vigotsky (1978)	Le langage est appris à travers les interactions sociales et son développement est intimement lié à celui des capacités cognitives.

Note: La théorie behavioriste de Skinner n'est pas présentée dans ce tableau parce qu'elle n'a plus cours dans le domaine de l'acquisition du langage.

Tableau 8. - Une synthèse des théories sur le développement langagier (Daviault, 2011, p.6)

Les théories basées sur l'apprentissage mettent en relief que le contexte scolaire est un milieu de choix pour le développement du langage. L'école est un lieu où la parole est omniprésente. En effet, les élèves sont fortement incités à donner du sens à leur environnement et à communiquer : ils interagissent constamment avec leurs pairs, sont en contact avec de bons modèles de locuteurs et vivent des expériences d'apprentissage variées, ce qui stimule le langage sous toutes ces formes. Toutefois, une distance est prise par rapport à la parole pour en abstraire le code à la base de la langue d'enseignement et permettre aux élèves d'en comprendre la structure et le fonctionnement. La période qui caractérise la fréquentation scolaire au primaire est donc fertile en apprentissages. Comment se caractérisent les apprentissages lexicaux lors de cette période ?

Pour répondre à cette question, nous abordons dans la section suivante ce que signifie connaître un mot pour ensuite préciser les apprentissages propres à la période scolaire.

2.2.2 La connaissance des mots

Cunningham (2013) utilise une comparaison fort imagée pour illustrer la complexité de la connaissance d'un mot : connaître des mots, c'est comme connaître des personnes. Il est possible de très bien connaître ses amis et les membres de sa famille proche et de très peu connaître ses collègues de travail. Certaines personnes n'ont pas de secrets pour nous alors que pour d'autres, nous ne connaissons que leur prénom ou leur visage. Il est possible de connaître une personne, car nous l'avons largement côtoyée alors qu'à d'autres occasions, nous avons l'impression de connaître une personne que l'on vient tout juste de rencontrer. La prochaine section reprend cette comparaison en précisant en quoi la connaissance d'un mot est si complexe.

2.2.2.1. Une connaissance multidimensionnelle

Tout comme le fait qu'il soit possible de connaître une multitude de facettes d'une personne (son nom, son apparence, ses intérêts, ses goûts, ses aspirations, etc.), la connaissance d'un mot est également multidimensionnelle. Nation (2001) propose trois facettes de la connaissance d'un mot : sa forme, son sens et son usage. Polguère (2008) utilise plutôt la terminologie *signifiant*, *signifié* et *combinatoire restreinte*. La forme d'un mot peut être orale (sa prononciation) ou écrite (son orthographe). Le sens renvoie au concept auquel le mot se rapporte. Nagy et Scott (2000) précisent que le caractère polysémique d'un mot s'avère une caractéristique distincte pour expliquer la complexité de la connaissance d'un mot. Enfin, l'usage fait référence aux connaissances nécessaires pour utiliser adéquatement le mot en contexte. La classe de mots, les propriétés syntaxiques, par exemple le régime du verbe, le registre de langue et les mots avec lesquels le mot est susceptible d'apparaître (ses cooccurrents) sont des exemples de ces connaissances (Nation, 2001). Il est à noter que ces connaissances sont nécessaires à l'emploi juste d'une unité lexicale. Certains vocables d'un mot polysémique n'ont pas les mêmes propriétés. Par exemple, quand *monter* est au sens de se déplacer vers un lieu (Antidote, s.d.), on l'emploi avec une préposition (transitif indirect) : *Il monte à Québec*. Quand il est employé au sens

d'assembler les pièces de quelque chose (Antidote, s.d.), il est plutôt transitif direct : *Il monte un meuble.*

Ces différentes facettes nous amènent à aborder les deux façons d'appréhender le travail sur les mots : en étendue et en profondeur (Nagy et Herman, 1987). Par étendue, il est question de la dimension plus quantitative de l'apprentissage : l'intention est d'augmenter le bagage lexical des élèves en leur présentant des mots nouveaux et/ou en leur présentant des sens nouveaux liés à des mots qu'ils connaissent déjà. Un travail en profondeur renvoie plutôt à une dimension plus qualitative : il vise une compréhension plus poussée du sens des mots et une connaissance plus fine des différentes propriétés qui permettent l'employer judicieusement. En d'autres mots, de tout ce qui nous permet une utilisation juste (sémantiquement) et correcte (formellement, syntaxiquement et pragmatiquement) des mots dans la parole. Cet apprentissage des mots, qu'il soit en étendue ou en profondeur, contribue au développement de la compétence lexicale en mobilisant la ressource cognitive *connaissance des mots*.

2.2.2.2 Une connaissance progressive

Lorsque nous rencontrons quelqu'un, nous apprenons différentes facettes de sa personnalité au gré des rencontres ; il en est de même pour la connaissance des mots. Au fil des différentes rencontres avec un mot, un individu raffine sa connaissance de l'une ou l'autre des facettes de ce mot (Nagy et Scott, 2000). L'ensemble des connaissances sur un mot ne s'acquièrent donc pas de façon simultanée, mais progressive. Un locuteur peut prendre quelques années avant d'acquérir une compréhension profonde du sens d'un mot (Nippold, 2006). Il est à noter qu'il est possible d'approfondir ses connaissances sur plusieurs mots à la fois. Carey et Bartlett (1978) ont proposé qu'il puisse être possible d'approfondir ses connaissances sur environ 1 600 mots en même temps.

Nation (2001) précise que les apprenants doivent passer par trois étapes pour apprendre un mot : remarquer le mot, le récupérer et raffiner sa compréhension. Tout d'abord, l'apprenant doit rencontrer un mot et y accorder de l'attention. L'étape de la récupération consiste à récupérer l'information connue sur le mot en mémoire à partir de la forme du mot. La dernière étape

consiste à raffiner sa connaissance du mot (sens) alors que le mot est rencontré ou employé dans des contextes différents.

Plusieurs chercheurs ont créé des échelles permettant de pointer le niveau de connaissance d'un mot (Beck et al., 1987 ; Bruton, 2009 ; Dale, 1965 ; Paribakht et Wesche, 1993). Notre projet de recherche s'intéressant à l'enseignement lexical, nous croyons que ces échelles peuvent être utilisées avec les élèves afin de les rendre plus conscients des mots qu'ils connaissent et de ce qu'ils en connaissent. Ces échelons peuvent également permettre aux enseignantes de documenter la progression de leurs élèves. Le tableau 9 présente les différents niveaux proposés par trois équipes de chercheurs.

Dale (1965)	Beck et ses collaborateurs (1987)	Paribackht et Wesche (1993)
1. Mots jamais rencontrés.	1. Pas de connaissances liées au mot	1. Pas de connaissances liées au mot.
2. Déjà entendu, mais sans en connaître le sens.	2. Connaissance vague du sens du mot.	2. Déjà entendu, mais sans en connaître le sens.
3. Avec l'aide du contexte, connaissance de certains mots ou thèmes liés au mot inconnu.	3. Connaissance limitée liée au contexte dans lequel il est rencontré.	3. Un synonyme ou une traduction dans une autre langue est offert pour exprimer le sens du mot.
4. Bonne connaissance du mot	4. Connaissance du mot, mais n'arrive pas à se le rappeler assez facilement pour l'utiliser adéquatement.	4. Le sens du mot est pertinent dans le contexte choisi.
	5. Connaissance riche : connaissance du mot même lorsqu'il est décontextualisé, connaissance des relations avec d'autres mots et l'emploi du mot dans un usage métaphorique.	5. Le sens du mot est pertinent dans le contexte et il est bien employé dans la phrase.

Tableau 9. - Des niveaux de connaissance d'un mot proposés par différents chercheurs

Les échelles de connaissances de Beck et ses collaborateurs (1987) et de Paribackht et Wesche (1993), bien qu'elles présentent quelques nuances, permettent d'observer une autre

caractéristique de la connaissance d'un mot : le degré de connaissance d'un mot favorise l'utilisation adéquate d'un mot en contexte. Ainsi, la connaissance d'un mot peut aller d'une connaissance réceptive à une connaissance productive. Hiebert et Kamil (2005) ont décrit le vocabulaire réceptif comme étant les mots qui sont reconnus et compris par une personne alors que les mots appartenant au vocabulaire productif sont ceux produits à l'oral ou à l'écrit. Encore une fois, lorsque l'apprenant développe sa compétence lexicale en réfléchissant sur la connaissance qu'il a d'un mot, il sollicite la ressource *connaissance des mots*.

2.2.2.3 Une connaissance interreliée à d'autres mots

Le degré de connaissance d'un mot dépend généralement de la connaissance d'autres mots (Nagy et Scott, 2000). Par exemple, pour comprendre finement ce qu'est un *tsunami*, il est nécessaire de connaître les mots *vague* et *séisme*. Cette caractéristique met de l'avant d'une part le rôle des connaissances antérieures, tant lexicales que référentielles. Plus on connaît des mots, plus il est facile de comprendre le sens d'autres mots. D'autre part, l'interrelation des mots illustre le lien entre les connaissances sur le monde et la taille du vocabulaire. Si un élève s'intéresse aux dinosaures, il sera en contact avec les mots *paléontologue*, *diplodocus*, *fossile* et sera plus à même de faire des liens pour les comprendre.

2.2.2.4 Une connaissance hétérogène

Il n'est pas nécessaire de connaître également tous les gens qui nous entourent. Par exemple, connaître le prénom de notre voisin est largement suffisant pour entretenir une relation cordiale. Pour entretenir une amitié, bien connaître nos amis est facilitant. Il en est de même pour les mots. Selon Nagy et Scott (2000), certains mots nécessitent des degrés de connaissance différents. En d'autres mots, il n'est pas nécessaire de connaître toutes les dimensions de tous les mots appartenant à notre lexique mental¹². Pour certains mots fréquents, un élève pourrait connaître son sens, son orthographe et sa prononciation ainsi que son emploi en contexte. Pour d'autres,

¹² Il est à noter que l'expression « lexique mental » va un peu à l'encontre de la différence qui a été précisée entre « lexique » et « vocabulaire », puisqu'il renvoie au vocabulaire.

moins fréquents, un degré de connaissance partiel est suffisant, par exemple une compréhension vague de son sens lorsqu'il le rencontre dans un texte.

Cette section fait ressortir l'aspect multidimensionnel de la connaissance des mots. Comment les enfants arrivent-ils à composer avec cette réalité ? La prochaine section aborde la période de développement lexical propre aux enfants du primaire : la période de l'âge scolaire.

2.2.3 La période de l'âge scolaire

L'étude de l'accroissement lexical s'intéresse aux mots compris et produits par les enfants et aux liens qui les unissent. Daviault (2011) présente les quatre grandes périodes qui caractérisent l'accroissement lexical. La première période est l'acquisition du lexique précoce, qui couvre la période d'acquisition des 50 premiers mots, vers l'âge de 12 à 18 mois. Vient ensuite l'explosion lexicale vers l'âge d'un an et demi à deux ans et demi. Cette période est caractérisée par la période la plus rapide d'un point de vue du rythme d'acquisition : les enfants apprennent en moyenne 42 nouveaux mots par mois au début de cette période et 36 nouveaux mots vers la fin. Ensuite, vers l'âge de deux ans et demi jusqu'à l'âge de cinq ans se trouve la période de l'âge préscolaire où s'observe un ralentissement important du rythme d'acquisition, les efforts étant davantage consacrés au développement des connaissances phonologiques, morphologiques et syntaxiques. La période de l'âge scolaire qui s'étend de l'âge de six ans à douze ans est particulièrement faste, notamment parce qu'elle couvre le moment où l'enfant fait son entrée dans la langue écrite. La prochaine section détaille les caractéristiques de l'acquisition lexicale durant cette période.

Une perspective quantitative

Plusieurs recherches ont tenté de quantifier le nombre de mots connus à différentes périodes de l'âge scolaire pour mesurer les apprentissages lexicaux des élèves. Bien que des différences individuelles importantes entre les élèves soient observées, Biemiller (2005) estime que les élèves entrent à la maternelle avec une connaissance moyenne du sens de 3 500 familles de mots, Par famille de mots, il est question des mots qui sont liés par le sens et qui partagent la même base (Chapleau, 2013). Par exemple, à partir de la base *climat*, on peut former *climatiser*, *climatique*,

climatisation. Ici, il est entendu que si l'apprenant connaît *climat*, il connaît par le fait même les mots de la même famille; on dit alors qu'il connaît une famille de mots et non quatre mots. À la suite d'une revue de littérature, Graves (2016) estime que les élèves apprennent en moyenne 3 000 à 4 000 familles de mots par année. Ils terminent ainsi leur scolarité secondaire (18 ans) avec une connaissance moyenne du sens de 50 000 familles de mots.

En termes de production, Daviault (2011) estime que vers l'âge de 6 ans, la production moyenne de l'enfant est de 14 000 mots. Vers 12 ans, la production moyenne atteint 55 000 mots. Ces résultats peuvent sembler surprenant, car généralement, les connaissances réceptives sont supérieures aux connaissances productives. Il est à noter que les chercheurs ne mènent pas leurs recherches dans la même langue. De plus, les résultats des recherches sont présentés en termes de familles de mots dans un cas et en nombre de mots dans l'autre.

Une perspective qualitative

Daviault (2011) a apporté des précisions sur le développement de la richesse des connaissances lexicales et les façons de relier les mots sémantiquement lors de la période de l'âge scolaire. Cette période est d'abord caractérisée par l'idée qu'un mot peut avoir plus d'un sens. Alors qu'avant l'âge de 6 ans, chaque mot n'était associé qu'à un seul sens, cette période est caractérisée par l'accès à la polysémie et aux différents sens figurés d'un mot. L'enfant est maintenant conscient que les mots peuvent avoir plus d'un sens.

Puis, on observe un raffinement dans la compréhension et la production de plusieurs classes de mots (Daviault, 2011). La préposition est généralement apprise et produite très tôt, parfois avant l'âge de 2 ans pour marquer un emplacement (*dans* la boîte, *sur* la table). Durant l'âge scolaire, la préposition commence à marquer la périodicité dans la durée (*dans* la semaine, *à* midi.) On observe également une compréhension plus raffinée des adverbes spatiaux (*en haut de*, *loin de*, *à droite*), temporeux (*avant*, *après*, *autrefois*) et de probabilité (*définitivement*, *probablement*). En ce qui concerne les verbes, c'est lors de cette période que les verbes relatifs à la cognition font leur apparition, comme *croire*, *réfléchir*, *prédire*, *interpréter*, etc.

La période de l'âge scolaire est également caractérisée par l'accès au sens abstrait des mots (Davialt, 2011). On observe un accès progressif à la compréhension de locutions et de métaphores. Il faut attendre vers l'âge de 12 ans pour une meilleure compréhension des proverbes.

Enfin, durant cette période, on observe une réorganisation des liens sémantique faisant place à la hiérarchisation sémantique (Davialt, 2011). Cette nouvelle réorganisation permet une meilleure compréhension et une variété d'emplois des mots qui permettent la reprise de l'information.

Ce bref survol qualitatif de la période scolaire permet de constater la disponibilité cognitive de l'élève face à l'apprentissage d'une quantité et d'une variété importantes de mots ainsi que la réflexion autour de différents phénomènes lexicaux qui soutiennent cet apprentissage.

2.2.3.1 Les sources d'apprentissage des mots

Durant la période scolaire, le vocabulaire s'acquiert et se développe dans deux types contextes : un où les mots sont acquis de façon incidente et l'autre où ils sont appris de façon intentionnelle (Beck et McKeown, 1991). Comme précisé au début de la problématique, nous employons *apprentissage incident* lorsqu'il est question des apprentissages faits dans des contextes qui n'ont pas pour objectif premier d'apprendre un mot : en conversant avec un ami, en écoutant la télévision ou en lisant un roman, par exemple. Une grande quantité de recherche ont fait ressortir le rôle de la lecture dans l'accroissement incident du vocabulaire. Plusieurs travaux qui se sont intéressés à la taille du vocabulaire (Anderson et Nagy, 1992) ont expliqué l'accroissement observé par l'apprentissage en contexte avec l'argument du « par défaut » : l'ensemble des mots ne pouvant être enseignés, ils ne peuvent qu'avoir été acquis de façon incidente. D'autres recherches ont porté sur le lien entre l'accroissement incident du vocabulaire et la lecture individuelle ; notons les travaux de Jenkins et ses collaborateurs (1984), de Krashen (1989), de Nagy et ses collaborateurs (1985) et de Swanborn et de Glopper (1999). Enfin, la lecture à voix haute¹³ a fait l'objet d'un nombre important d'études la liant à l'accroissement du vocabulaire :

¹³ Par lecture à voix haute, il est question des lectures lues par l'enseignante.

lors d'une seule lecture (Elley, 1989 ; Justice et al., 2005 ; Sénéchal et Cornell, 1993) ou lors d'une lecture répétée (Eller et al., 1988 ; Leung et Pikulski, 1990 ; Pemberton et Watkins, 1987 ; Penno et al., 2002 ; Robbins et Ehri, 1994 ; Sénéchal, 1997).

Pour mieux différencier *l'apprentissage incident* de l'apprentissage guidé ou conscient, nous proposons d'employer *apprentissage provoqué*. D'autre part, nous préférons le terme *apprentissages provoqués* à celui d'*apprentissage intentionnel*, car en contexte scolaire, il s'agit parfois de l'enseignante qui initie l'explication d'un mot. L'apprentissage, du point de vue de l'élève, n'est donc ici pas intentionnel, mais plutôt vécu de façon involontaire. Néanmoins, comme il est possible qu'un élève demande ou recherche une information par rapport à un mot, nous préférons le terme *provoqué* (soit par l'enseignante soit par l'élève).

Il est à noter que les termes *direct* et *indirect* sont parfois choisis pour désigner les deux sources d'accroissement du vocabulaire (Fontaine, 2008), mais nous ne souhaitons pas employer le mot *direct*, qui est utilisé dans d'autres contextes didactiques : l'enseignement direct (Bissonnette et al., 2010) et le *direct instruction* (Beck et Mckeown, 1991). La figure 3 présente les deux sources d'accroissement du vocabulaire durant la période scolaire.

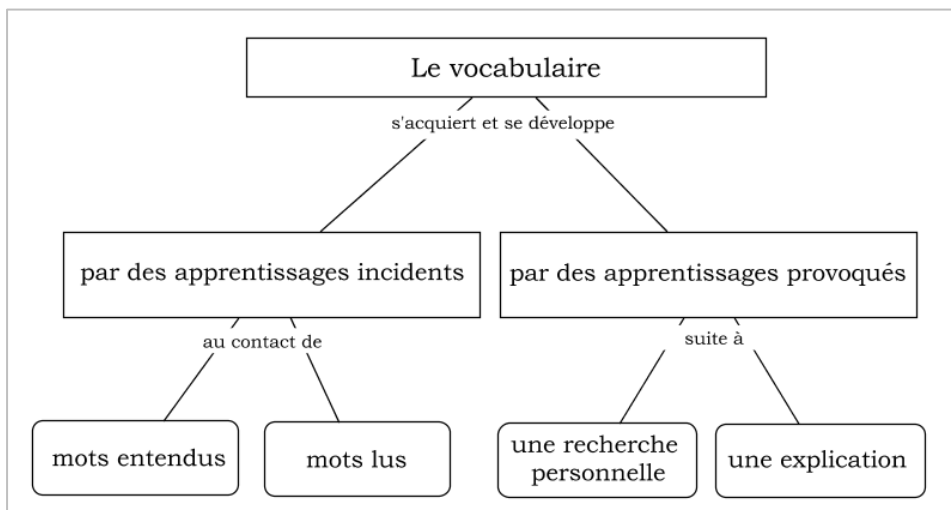


Figure 3. - Deux sources d'accroissement du vocabulaire durant la période scolaire

Ces sources d'apprentissage sont directement liées aux familles de situation présentées dans la caractérisation de la compétence lexicale. En effet, les apprenants peuvent apprendre des mots de façon incidente en écoutant ou en lisant (volet réceptif). Il est également possible de provoquer l'apprentissage dans ces mêmes contextes. De plus, un élève peut mobiliser ses connaissances sur le système lexical pour inférer le sens d'un nouveau mot rencontré (ressources métalexicales) ou avoir recours à un dictionnaire pour en approfondir le sens (ressource matérielle). Enfin, un apprenant peut être curieux face à la rencontre d'un mot nouveau, ce qui pourrait lui donner envie d'en savoir plus sur le sens de ce mot (ressource affective).

Comme le démontre la figure 3, l'accroissement du vocabulaire est possible dans plusieurs contextes. Peu importe par quelle voie les mots sont appris ou acquis, certaines conditions favorisent l'accroissement du vocabulaire ; elles sont présentées dans la section suivante.

2.2.3.2 Les facteurs qui favorisent l'accroissement du vocabulaire

Cette section présente les facteurs qui influencent positivement l'accroissement du vocabulaire. Sont abordés les rencontres multiples avec les mots, le développement d'un rapport positif aux mots et les réflexions d'ordre métalinguistiques.

2.2.3.2.1 *Des rencontres multiples avec les mots*

Comme précisé dans la section 2.2.2.2, la connaissance d'un mot s'acquiert de manière progressive : un mot doit être vu plusieurs fois pour permettre à l'apprenant de le comprendre et se l'approprier (National Reading Panel, 2000 ; Stahl et Fairbanks, 1986). En proposant des conditions qui soutiennent l'apprentissage de mots lors de lectures à haute voix par l'enseignante, Graves (2016) suggère que les mots doivent être rencontrés environ 20 fois. Des chercheurs ont étudié le lien entre les apprentissages incidents en contexte de lecture et le nombre d'occurrences de mots dans un texte : entre huit et 20 rencontres sont nécessaires pour assurer l'apprentissage d'un mot (Horst et al., 1998 ; Waring et Takaki, 2003)

Si la fréquence de rencontres avec les mots est essentielle, qu'en est-il du délai entre les rencontres d'un mot ? Nation (2001) précise que si un délai trop grand sépare la rencontre entre deux occurrences d'un même mot, les informations ne seront pas récupérées et le mot sera traité

comme s'il s'agissait d'une toute première rencontre. Ce délai a fait l'objet de différentes études dont les conclusions diffèrent : les mots peuvent être récupérés en mémoire après trois mois (Elley, 1989) ou six semaines (Brett et al., 1996). Il est à noter que dans ces études, des définitions ont été offertes lors de la première rencontre avec le mot ; ces résultats ne s'appliquent donc pas nécessairement à l'apprentissage incident. Baddeley (1990) précise que des rencontres aux courts délais sont nécessaires lors des premières rencontres avec le mot. Le délai entre les rencontres peut ensuite s'espacer.

Peu importe le contexte de rencontre d'un mot, à l'oral ou à l'écrit, la fréquence soutient le passage dans les trois étapes d'appropriation d'un mot de Nation (2001). Plus un mot est rencontré souvent, plus l'apprenant peut le remarquer et lui accorder de l'attention. Il en est de même pour l'étape de récupération : une plus grande fréquence de rencontres permet à l'apprenant de récupérer plus facilement l'information en mémoire. Enfin, dans l'étape du raffinement, plus un mot est rencontré souvent dans des contextes différents, plus la connaissance du mot sera profonde.

2.2.3.2.2 *Des mots liés à d'autres*

Les mots sont organisés dans le lexique mental en réseau (Aitchison, 2012), selon des liens de différentes natures : synonymie, antonymie, hiérarchisation sémantique, etc. Et comme pour l'apprentissage des mots, l'établissement de liens entre ceux-ci peut se faire de façon incidente ou provoquée. Par exemple, le mot ragoutant peut être lié à son antonyme dégoûtant. Au regard de la compétence lexicale, cette structure organisée du lexique appuie le lien entre la mobilisation des ressources cognitives relatives aux connaissances des mots et aux connaissances métalexicales liées au fonctionnement du lexique.

Dans des contextes provoqués, toujours pour soutenir cette mise en réseau du lexique mental, les nouveaux mots rencontrés devraient toujours être liés aux mots connus (Boogards, 1994). Plusieurs dispositifs ont d'ailleurs été proposés pour travailler les mots par famille de mots sémantique (Tremblay, 2004), par collocation (Roubaud et Sardier, 2020), par lien de polysémie (Sardier et Grossmann, 2010), par champ thématique (Vénérian-Guénez, 2020), par congénères

(Armand et Maraillet, 2015) ou par morphologie dérivationnelle (Berthiaume et al., 2017). Ces dispositifs sont décrits dans la section consacrée à l'enseignement lexical.

2.2.3.2.3 *Un rapport positif aux mots*

Anderson et Nagy (1992) ont abordé le rôle de la motivation lorsqu'ils ont relevé l'importance de soutenir le développement de la *Word Consciousness*¹⁴, qui implique à la fois une dimension métacognitive et affective. Les auteurs ont mis en relief l'importance pour les élèves de développer une curiosité et un intérêt face aux mots. Scott et ses collaboratrices (2008) ont précisé que cet intérêt peut porter sur la découverte de nouveaux mots et l'importance d'employer un vocabulaire nuancé. Scott et Nagy (2009) ont ajouté qu'il est important que les élèves croient en leur capacité d'apprendre de nouveaux mots. En français, cette dimension affective a été reprise sous le concept de sensibilité lexicale (Lavoie et al., 2017 ; Tremblay, 2021 ; Tremblay et Gagné, 2019 ; Tremblay et Ronveaux, 2018). L'importance de développer chez les élèves un rapport positif aux mots couvre à la fois les attitudes et les valeurs face à l'apprentissage lexical. Tremblay (2020) suggère que la sensibilité lexicale soutient l'acquisition de vocabulaire et, plus largement, le développement de la compétence lexicale. Ce n'est pas prouvé empiriquement, mais le postulat à la base de cette proposition est que plus on est sensible aux mots, qu'on a un intérêt pour les mots, plus on risque d'en apprendre de façon autonome.

2.2.3.2.4 *Le recours à des réflexions d'ordre métalinguistiques*

Le recours à la métacognition soutient l'apprentissage par la connaissance de ses propres connaissances et de ses propres processus cognitifs ainsi que par la capacité de les manipuler délibérément (Noël, 2016). Les connaissances qui visent à réfléchir sur la langue sont d'ordre métalinguistiques. Gombert (1992) précise d'ailleurs qu'à partir de l'âge de 6 ans, l'élève recourt à ses connaissances métalinguistiques pour approfondir sa connaissance des mots. Les

¹⁴ Nous choisissons de ne pas traduire *word consciousness* par « conscience lexicale », qui peut faire référence à la capacité de réfléchir et manipuler les mots à l'instar de la conscience phonologique ou de la conscience morphologique.

connaissances métalexicales sont une composante des connaissances métalinguistiques, le lexique étant une sous composante de la langue comme l'est la syntaxe, par exemple.

Comme expliqué précédemment, les chercheurs qui se sont intéressés au *Word Consciousness* ont relevé l'importance du volet réflexif dans l'apprentissage lexical. Scott et ses collaborateurs (2012), proposent trois grandes catégories de connaissances métalexicales : les connaissances relatives au concept de mot, au processus d'apprentissage des mots et aux différents phénomènes lexicaux. ; Cette façon de nuancer les connaissances métalexicales rappelle une partie de la taxonomie de Flavell (1976) divisant les connaissances métacognitives en trois catégories : celles liées à la personne, à la tâche et aux stratégies. En nous inspirant des travaux de différents chercheurs (Nagy et Scott, 2000 ; Scott et al., 2012 ; Scott et al., 2008), nous avons regroupé dans le tableau 10 des exemples de questions pouvant être posées aux élèves qui rejoignent les différentes connaissances métalexicales selon les propositions de Flavell (1976) et de Scott et ses collaborateurs (2012).

L'apprenant porte un regard sur	Volet métacognitif	Volet métalinguistique	Volet métalexical
lui-même et les autres	Est-ce facile pour moi de retenir le sens des mots ? Est-ce facile pour moi d'apprendre une autre langue ?	Est-ce que je maîtrise bien le français ?	Est-ce que je connais beaucoup de mots ?
un concept	Qu'est-ce qu'apprendre ?	Est-ce que tous les francophones parlent la même langue ? Qu'est-ce que veut dire maîtriser une langue ? Est-ce que deux langues peuvent partager des similitudes ? Une langue change-t-elle ?	Qu'est-ce qu'un mot ? À quoi servent les mots ? Pourquoi les mots sont-ils importants ? Quel effet les mots ont sur les gens ? Qu'est-ce qu'une locution ? Comment les mots sont-ils formés ? Est-ce que les mots ont plus d'un sens ?

une tâche	<p>Comment apprend-on des mots ?</p> <p>Comment sait-on que l'on connaît un mot ?</p>	<p>Comment traduire ce mot dans une autre langue ?</p>	<p>Quels mots sont les plus pertinents pour écrire ce type de texte ?</p> <p>Quel registre de langue convient dans un tel contexte ?</p> <p>Quels sont les mots que je dois connaître pour bien comprendre cette présentation ?</p>
une stratégie	<p>Comment puis-je mémoriser ce mot ?</p>	<p>De quelle autre façon puis-je exprimer un message ?</p> <p>Comment formule-t-on une question ?</p>	<p>Comment puis-je inférer le sens de ce mot ?</p> <p>Que dois-je faire pour varier mes mots ?</p> <p>Comment utiliser les mots pour créer un effet chez mon lecteur ?</p>

Tableau 10. - Des exemples de questions pour illustrer les différents types de connaissances d'ordre méta

Parmi les connaissances présentées dans le tableau 10, une catégorie a fait l'objet d'un nombre très important de recherches : celles sur les stratégies pour inférer le sens des mots. Plusieurs recherches empiriques ont abordé l'efficacité d'utiliser le contexte (Fukkink et de Glopper, 1998 ; Kuhn et Stahl, 1998 ; Swanborn et de Glopper, 1999), la morphologie dérivationnelle (Baumann et al., 2002; Carlisle, 1995; White et al., 1989) et le recours au dictionnaire (Miller et Gildea, 1987 ; Nist et Olejnik, 1995).

Cette section met en lumière la période fertile qu'est la période de l'âge scolaire en matière de développement lexical. Les élèves augmentent de façon considérable leur bagage lexical et peuvent maintenant comprendre le fonctionnement de phénomènes lexicaux comme la hiérarchisation sémantique, par exemple. En d'autres mots, ils développent leur compétence lexicale. Bien que les mots s'apprennent dans des contextes incidents et provoqués, l'enseignante a un rôle important à jouer dans le développement de cette compétence lexicale de ses élèves en mettant en place des interventions ciblées. Ces interventions sont présentées dans la section suivante, qui aborde l'enseignement lexical.

2.3. L'enseignement lexical

Pour développer la compétence lexicale des élèves, il est essentiel que l'enseignante choisisse avec soin ses différentes interventions. Nous relevons dans un premier temps des grands principes communs à ces interventions. Puis, au regard de ces principes, nous dégagons les composantes d'un enseignement lexical de qualité.

2.3.1 Les grands principes qui régissent l'enseignement lexical

La section qui suit présente une synthèse de plusieurs recherches quant aux principes qui régissent les différentes interventions lexicales.

2.3.1.1 Assurer un équilibre entre les activités isolées et intégrées

Grossmann (2011) ainsi que Garcia-Debanco et Aurnague (2020) soulèvent la complémentarité de ces deux types de contextes d'enseignement. D'une part, enseigner des contenus au sein d'activités isolées, soit décrochées des activités de communication (en lecture, écriture ou communication orale), permet aux élèves de disposer d'une plus grande disponibilité cognitive pour des activités réfléchies sur la langue. D'autre part, c'est dans les activités de lecture, d'écriture et de communication orale que les élèves peuvent actualiser leur compétence. Il est essentiel que les élèves réinvestissent les contenus appris dans de véritables situations de communication pour en constater la pertinence et apprendre à mobiliser les contenus abordés dans des activités cognitivement plus complexes. Enfin, il nous semble important de s'assurer d'une certaine profondeur des interventions d'un point de vue lexical. Parfois, les mots sont utilisés au service d'un autre objectif que le développement de la compétence lexicale. Par exemple, lorsqu'une constellation de mots est créée pour soutenir l'émergence des idées lors d'une écriture, le lexique occupe une place périphérique, de surface. Si on demande ensuite aux élèves de regrouper les mots de cette constellation selon différents liens de sens et d'observer ces différents liens de sens, le lexique est plutôt travaillé en profondeur. Une attention portée à cette profondeur nous semble essentielle pour travailler les mots et non seulement les utiliser.

2.3.1.2 Enseigner des connaissances et des stratégies

Les stratégies sont les processus cognitifs que l'on rend transparents afin de permettre à un apprenant d'accomplir une tâche (cognitif) ou de mieux comprendre comment il apprend (métacognitif) (Bégin, 2008). Ces processus peuvent être automatisés ou conscients. Par exemple, un lecteur peut arriver à comprendre la plupart des mots d'un texte de son niveau sans même avoir à y réfléchir (processus automatisé). Lorsqu'il rencontre un mot inconnu, il peut se questionner sur la pertinence de trouver son sens, car certains mots n'entravent pas toujours la compréhension. Il peut aussi rechercher des indices morphologiques ou contextuels pour le soutenir dans l'inférence du mot (processus conscients).

Plusieurs chercheurs ont relevé l'importance d'enseigner des stratégies qui permettent aux élèves d'être plus autonomes lorsqu'ils rencontrent de nouveaux mots, surtout en contexte de lecture (Baumann et al., 2002 ; Blachowicz et al., 2006 ; Graves, 2016 ; Stahl et Nagy, 2006). Bien que l'enseignement de ces stratégies soit essentiel, les élèves ont également besoin de recourir à des stratégies dans plusieurs autres contextes : lorsqu'ils veulent préciser leurs mots dans un texte, lorsqu'ils souhaitent mémoriser le sens d'un nouveau mot, etc. Chaque connaissance procédurale (savoir-faire) nommée dans notre caractérisation de la compétence lexicale (par exemple, inférer, varier, nuancer ses mots) devrait être accompagnée, au besoin, d'une explicitation sur les moyens pour y arriver. Il nous semble donc nécessaire d'élargir les contextes d'enseignement de stratégies lexicales.

2.3.1.3 Lier les activités à la consultation d'outils lexicographiques

Les dictionnaires en tout genre (dictionnaires des synonymes, dictionnaires de cooccurrences, thésaurus, etc.) sont les outils à privilégier pour un travail lexical. Les travaux d'Anctil et ses collaboratrices (2018) ont pourtant démontré une faible intégration des dictionnaires dans les activités de classe. Ces résultats s'expliquent peut-être par la difficulté des élèves à utiliser ces outils (Beck et McKeown, 1991 ; Miller et Gildea, 1987) ou le manque de formation des enseignantes sur le potentiel didactique de ces outils (Simard, 1994). De plus, relevons l'enjeu de disponibilité des outils lexicographiques dans les classes; cette disponibilité varie beaucoup d'un milieu à l'autre. Mazière (1993), Picoche et Souhaité (2004) et Jousse et Tremblay (2006) ont par

ailleurs relevé le grand potentiel didactique des outils lexicographiques. À l'instar de Garcia-Debanc et Chourau (2010), nous sommes d'avis qu'intégrer le recours aux outils lexicographiques aux différentes activités de lecture et d'écriture permet d'exposer les élèves à une variété d'outils et de prendre conscience de la pertinence d'y recourir. Nous ajoutons que cette intégration favorise par ailleurs la modélisation de la consultation des outils par l'enseignante, ce qui pourrait permettre aux élèves de mieux s'approprier la démarche de consultation.

2.3.1.4 Recourir à la littérature jeunesse

La pertinence d'avoir recours à la littérature jeunesse pour l'enseignement de la langue a été maintes fois démontrée (Dupin de Saint-André et al., 2015 ; Montésinos-Gelet et al., 2008 ; Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2015 ; Morin et al., 2006). La littérature jeunesse s'avère un support didactique de choix pour enseigner les compétences en français langue d'enseignement : un tel usage développe les compétences des élèves et accroît leur motivation à lire et écrire. Pour un travail plus précisément centré sur le lexique, la littérature jeunesse permet de rencontrer des mots nouveaux dans un contexte authentique et d'être en contact avec une langue modèle (Anctil et al, 2017). Les œuvres jeunesse s'avèrent des textes-modèles de choix pour l'observation de différents phénomènes lexicaux (Proulx et Anctil, 2018). Ils peuvent également être le point de départ de plusieurs activités ludiques pour le développement de la sensibilité lexicale (Proulx, 2021d).

D'un point de vue empirique, nous relevons plusieurs mises à l'essai de dispositifs visant un travail sur la lecture et l'écriture à partir de la littérature jeunesse qui démontre le lien fécond qui les unit. Rappelons d'abord ces travaux présentés dans la problématique : Allaire et ses collaborateurs (2014) ont mis en place des activités visant l'élaboration d'un répertoire d'adjectifs pour soutenir l'écriture après la lecture d'un roman, Elalouf et Keraven (2004) ont visé à créer un univers de référence autour du Moyen-Âge en lisant des livres documentaires et Vénérian-Guénez (2020) a mis à l'essai un dispositif alliant la lecture orale de contes, rappel de récit et travail lexical.

Les travaux de Beck et ses collaboratrices (2013), de Manyak et ses collaborateurs (2019) et de Biemiller et Boote (2006) démontrent quant à eux la possibilité d'articuler apprentissage de nouveaux mots et littérature jeunesse auprès d'élèves de primaire. Anctil et ses collaborateurs

(2018) et Gagnon (2019) ont conduit des travaux où des séquences d'enseignement du vocabulaire inspirée de l'approche de Beck et ses collaboratrices (2013) à partir d'albums de littérature jeunesse ont été menées auprès d'élèves de l'éducation préscolaire. Il appert que cette démarche permet un apprentissage des mots ciblés par les élèves.

Cuerrier (2020) a fait ressortir la pertinence d'avoir recours à la littérature jeunesse pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en décrivant et en analysant dans son mémoire les pratiques de deux enseignantes expertes qui utilisent la littérature jeunesse au 1er cycle du primaire. Il en ressort que ces enseignantes privilégient deux dispositifs différents : la lecture interactive et la lecture répétée. De plus, même si elles sont au 1er cycle, elles ont abordé plusieurs relations lexicales (synonymie, hyperonymie/hyponymie, la polysémie et l'homonymie). Enfin, précisons qu'elles ont relevé des mots pertinents à enseigner pour soutenir la compréhension de l'album.

2.3.1.5 Créer des supports visuels

Accompagner l'enseignement d'un contenu relatif au lexique (mot, stratégie, phénomène lexical) d'un support visuel poursuit plusieurs objectifs. Par support visuel, il peut être question d'un mur de mots ou toute autre représentation visuelle (cartes, schéma, tableau d'ancrage, etc.)

Selon Malette et Vinet (2009), un mur de mots est un ensemble de mots affichés sur un mur ou un tableau d'affichage dans la classe. Les mots doivent être visibles de partout dans la classe. Ce mur de mots peut servir diverses intentions : rappeler l'orthographe des mots, présenter les mots-vedettes qui sont travaillés dans la semaine, afficher un champ thématique lié à un projet spécial, regrouper des exemples de mots liés à un contenu lexical précis (par exemple, des mots formés par télescopage), réunir les mots préférés des élèves dans un contexte précis, etc. Brabham et Villaume (2001) ont relevé des bienfaits à l'utilisation d'un tel affichage : il favorise un ancrage dans la mémoire à long terme, encourage le tissage de liens entre les mots et favorise leur réemploi par l'élève. Cunningham (2000) précise l'importance de le modifier régulièrement et de le construire avec les élèves pour relever les liens de sens entre les mots qui le constituent. Nous ajoutons qu'un tel support dans la classe s'avère également un bon rappel pour

l'enseignante de tisser des liens entre le contenu du mur de mots et les différentes activités vécues en classe.

Les supports visuels ne doivent pas nécessairement s'afficher sur un mur : il peut s'agir également de cartes sur lesquelles figurent les mots ciblés pour un enseignement (Anctil et al., 2022). Ces cartes peuvent être produites par les enseignantes ou les élèves. Lorsque ce sont les élèves qui conçoivent les cartes, ils doivent réfléchir sur le sens du mot à illustrer, ce qui constitue une première étape pour activer le sens du mot. Les cartes créées peuvent ensuite être la source de plusieurs activités de consolidation (jeu de mime, jeu de mémoire, etc.)

En conclusion, ces principes permettent de poser un regard transversal sur les éléments essentiels à considérer pour l'enseignement lexical. Ce sont sur ces principes que s'appuient les composantes d'un enseignement lexical de qualité qui sont présentées dans la section suivante.

2.3.2 Les composantes d'un enseignement lexical de qualité

Pour élaborer cette section, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Graves (2016), qui ont mené à l'élaboration d'un programme d'enseignement du vocabulaire en quatre volets : exposer les élèves à une langue riche, enseigner de nouveaux mots, enseigner des stratégies pour inférer le sens de mots inconnus et développer chez les élèves leur conscience lexicale. Bien que ces propositions soient fort pertinentes, nous trouvons qu'elles sont particulièrement orientées vers la lecture alors que la compétence lexicale s'actualise également en contexte de production. Qu'en est-il des stratégies lexicales à l'écrit ? Comment amener les élèves à varier et préciser leur vocabulaire à l'oral et à l'écrit ? De plus, nous sommes d'avis que cette proposition ne met pas suffisamment de l'avant l'importance d'enseigner différents contenus lexicaux qui permettent de mieux comprendre comment la langue est structurée (Grossmann, 2011). Les élèves sont certes amenés à travailler la morphologie dérivationnelle lorsqu'ils abordent les stratégies pour inférer le sens d'un nouveau mot, mais plusieurs autres contenus tels les relations lexicales et les locutions méritent qu'on s'y attarde. Le tableau 11 présente notre proposition de révision du modèle de Graves (2016) pour un travail lexical de qualité. Nous précisons d'emblée notre

réticence à employer le terme *enseignement*, car certaines composantes proposées n'impliquent pas d'enseignement à proprement dit. Toutefois, comme cette formulation est largement utilisée par les enseignantes, nous la maintenons par souci de clarté.

Le programme en quatre volets de Graves (2016)	Notre proposition
Exposer des élèves à une langue riche	Créer une classe lexicalement riche pour favoriser l'acquisition incidente
Enseigner de nouveaux mots	Enseigner de nouveaux mots
Enseigner des stratégies pour inférer le sens de mots inconnus	Enseigner à mobiliser efficacement le lexique en contexte réceptif et productif au moyen de différentes stratégies
Développer le <i>word consciousness</i> des élèves	Développer la sensibilité lexicale des élèves
	Enseigner comment la langue est structurée d'un point de vue lexical

Tableau 11. - Une comparaison de la démarche en quatre volets de Graves (2016) et notre proposition des composantes pour un enseignement lexical de qualité

Dans la section qui suit sont détaillées chacune des composantes en relevant les similarités et différences avec la démarche de Graves (2016). Des exemples de recherches empiriques sont également présentés.

2.3.2.1 Créer une classe lexicalement riche pour favoriser les apprentissages incidents

Dans la section portant sur les sources d'apprentissage, nous avons mentionné qu'une grande proportion des mots étaient appris de façon incidente, sans intervention directe de l'enseignante. Toutefois, il est possible de créer des conditions gagnantes pour favoriser cet apprentissage. Cette composante fait partie de celles proposées par Graves (2016) ; nous avons seulement changé le libellé de la composante pour la rendre plus explicite.

Graves (2016) soutient qu'un environnement riche se caractérise par la présence d'une enseignante qui est un modèle de locuteur et l'organisation de plusieurs activités de lecture. Nous abordons dans cette section l'importance de planifier des périodes de lecture individuelle et les bienfaits des lectures à haute voix.

2.3.2.1.1 Organiser des périodes fréquentes de lecture individuelle

Des périodes de lecture individuelle permettent une acquisition du vocabulaire. Nagy et ses collaborateurs (1985) ont démontré que lors d'une période de lecture, il y a une acquisition du vocabulaire, bien que modeste, et ce, peu importe le type de texte (Krashen, 2003). Une méta-analyse de Swanborn et de Glopper (1999) portant sur les apprentissages incidents lors de la lecture a fait ressortir que 5 % à 15 % de tous les nouveaux mots lus sont appris par les lecteurs. Ces apprentissages sont caractérisés par l'habileté du lecteur à inférer le sens du mot inconnu et à le garder en mémoire.

Certaines conditions favorisent les apprentissages incidents. Il est essentiel de proposer des livres à la hauteur de l'élève (Boushey et Moser, 2015), c'est-à-dire que le livre doit présenter un niveau de difficulté approprié à l'élève (Stahl et Nagy, 2006). S'il présente trop de mots inconnus, l'élève n'arrivera pas à utiliser le contexte pour inférer le sens des mots, car le contexte présentera lui aussi des mots inconnus. À l'inverse, si le livre ne présente aucune difficulté pour le lecteur et que le texte présente une grande majorité de mots familiers, le lecteur ne pourra apprendre de sens nouveaux (Carver, 1994). Les recherches de Carver (1994) ont démontré qu'un texte où plus de 2 % des mots sont inconnus par le lecteur est jugé trop difficile.

Nagy (2010) a tenté de chiffrer l'accroissement du vocabulaire qui pourrait être expliqué par la lecture en général : si un élève lit 25 minutes par jour à une vitesse de 100 mots par minute, et ce, 200 jours par année, il aura lu 500 000 mots dans son année. En considérant l'étude de Carver (1994) à l'effet que l'élève ne connaît pas 2 % des mots lus durant et qu'il retient 15 % des mots inconnus comme démontré par Swanborn et de Glopper (1999), cet élève aura appris 1 500 mots en lisant. D'autres contextes de lecture favorisent l'augmentation du bagage lexical : les lectures à haute voix.

2.3.2.1.2 Lire à haute voix

Par lecture à haute voix, il est question d'une lecture oralisée par l'enseignante. Plusieurs recherches en classe de préscolaire ont démontré l'effet d'une lecture à haute voix sans intervention de la part de l'enseignante lors de la lecture (Eller et al., 1988) ou lors de lectures répétées (Justice et al, 2005; Leung et Pikulski, 1990; Robbins & Ehri, 1994; Sénéchal, 1997.) Des recherches dans les classes de niveau primaire ont également montré un accroissement du vocabulaire en contexte de lecture sans intervention (Brett et al., 1996; Elley, 1989). Ces données confirment les résultats de la méta-analyse de Stahl et Fairbanks (1986) portant sur l'enseignement du vocabulaire voulant qu'une exposition répétée aux mots soit efficace. Or, des gains plus significatifs ont été relevés lorsque le sens des mots était expliqué lors de la lecture. Nous ajoutons qu'un coin écoute de la lecture permet également d'exposer les élèves à une multitude de mots.

2.3.2.2 Enseigner des nouveaux mots

La deuxième composante est liée à l'enseignement de nouveaux mots. À l'instar de Graves (2016) et d'autres chercheurs (Beck et al., 2013 ; Blachowicz et Fisher, 2004), nous jugeons essentielle la composante liée à l'enseignement de nouveaux mots, et ce même si, rappelons-le, aucune prescription ministérielle ne l'aborde explicitement. Cette section s'intéresse aux différentes façons d'appréhender l'enseignement de mots. Puis, des cadres pour choisir les mots à enseigner sont présentés. Enfin, des dispositifs visant l'enseignement de nouveaux mots sont abordés.

2.3.2.2.1 Des interventions qui visent différentes dimensions du mot

Nous avons abordé dans la section précédente l'aspect multidimensionnel de la connaissance des mots : il est possible de s'intéresser à la forme (signifiant), au sens (signifié) ou à l'emploi d'un mot. Graves (2016) a énuméré différents cas de figure qui illustrent l'hétérogénéité des contextes d'enseignement : enseigner une nouvelle étiquette (forme) sur un concept (signifié) connu, enseigner un nouveau sens sur une étiquette connue ou enseigner une nouvelle étiquette liée à un nouveau concept.

Enseigner une nouvelle étiquette liée à un nouveau concept

Lorsque les élèves n'ont aucune connaissance sur un mot, ils devront s'appropriier les trois dimensions du mot (sa forme, son sens et son emploi). Or, certains mots, même si les élèves ne les ont jamais rencontrés, seront plus faciles à conceptualiser que d'autres. Par exemple, il sera sans doute plus simple pour un élève de se représenter le mot *capybara* que *démocratie*¹⁵ après une courte explication. Le second réfère à un concept (signifié) beaucoup plus abstrait¹⁵ que le premier. Un concept est « l'idée générale et abstraite, attribuée à une catégorisation d'objets ayant des caractéristiques communes, et permettant d'organiser les connaissances ». Dans sa thèse, Boulet (2021) a présenté une modélisation (figure 4) illustrant les trois composantes d'un concept selon Barth (2013) et Astolfi et ses collaborateurs (2008).

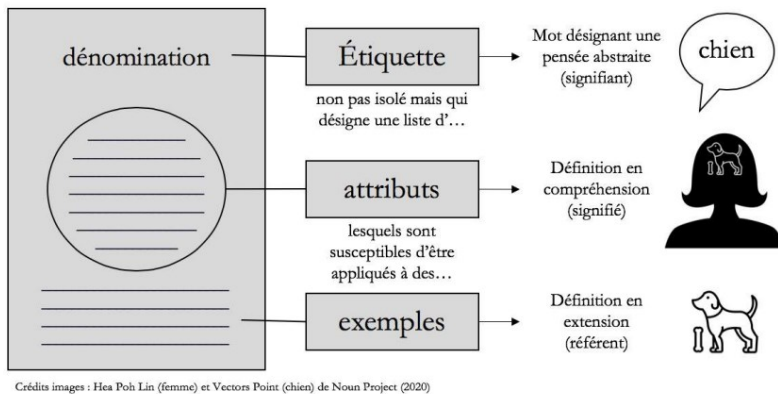


Figure 4. - Les trois composantes d'un concept tirées de Boulet (2021, p.45)

Cette modélisation démontre la complexité de se représenter un nouveau concept. À partir des travaux de Barth (2013), Boulet (2021) a synthétisé les étapes qui permettent d'accéder à une meilleure compréhension conceptuelle : les élèves doivent être amenés « à nommer les concepts étudiés, à associer leur étiquette avec leurs attributs, à différencier de nouveaux exemples et contrexemples et à justifier cette distinction par la présentation des attributs propres aux concepts. » (p.60)

¹⁵ Pour des critères qui définissent le caractère abstrait d'un concept, voir Boulet (2021)

Graves (2016) a proposé de recourir à la méthode de Frayer et ses collaborateurs (1969) pour travailler ces différentes dimensions. Cette méthode consiste à donner une définition du mot en précisant ses composantes essentielles (attributs), à faire observer les ressemblances et différences du mot avec des concepts semblables et à présenter le mot au sein de différentes phrases afin de relever les composantes essentielles selon le contexte. L'étape suivante est de présenter des contrexemples et faire nommer quelles sont les composantes essentielles manquantes. Puis, les élèves sont amenés à distinguer les exemples des contrexemples dans un corpus de phrases où le mot apparaît. Enfin, les élèves doivent à leur tour créer des phrases qui contiennent le mot. Overtuf et ses collaborateurs (2013) et Blachowicz et Fisher (2015) ont proposé de schématiser les différentes dimensions du mot (figure 5).

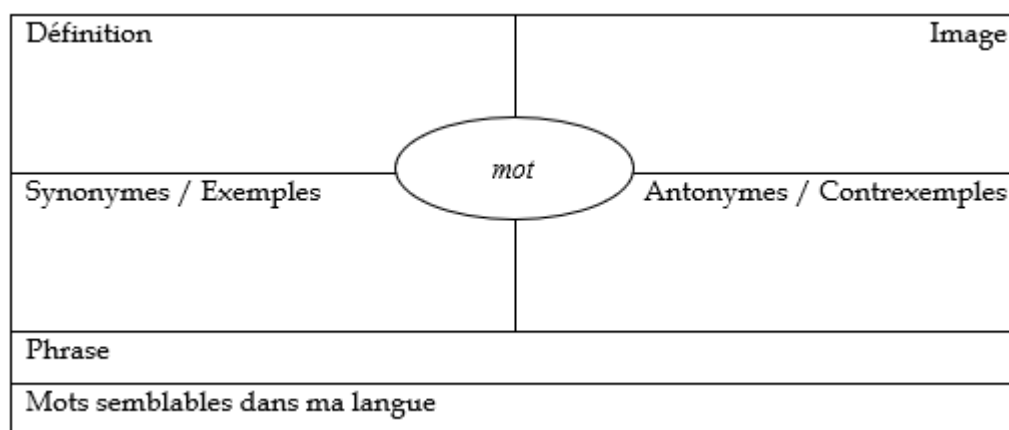


Figure 5.- Schéma pour travailler la compréhension conceptuelle inspiré de Frayer et ses collaborateurs (1969)

Relevons la proposition de Blachowicz et Fisher (2015) d'ajouter un espace permettant à l'élève de faire des liens avec un mot de sa langue maternelle, s'il y a lieu. Cet ajout rejoint les principes propres aux approches d'éveil aux langues (Armand et al., 2008).

Enseigner une étiquette nouvelle à partir d'un concept connu

Un élève qui utilise le mot *groupe* pour désigner un regroupement de loups et qui apprend que le mot *meute* est plus précis ajoute une étiquette à un concept déjà connu. Graves et Slater (2008)

proposent la démarche *Context-Relationship Procedure* pour enseigner ce cas de figure. Dans cette démarche, l'enseignante doit composer un court texte dans lequel apparaît le mot à deux ou trois reprises et le présenter aux élèves en fournissant une explication du mot. Il doit également composer une question à choix de réponses sur le sens du mot vedette. Les élèves auront à lire le texte et à discuter autour du sens du mot pour répondre adéquatement à la réponse.

Enseigner un sens nouveau pour une étiquette connue

En raison du caractère polysémique de plusieurs mots, il arrive que les élèves connaissent déjà un des sens d'un mot et que l'intention soit d'en présenter un nouveau sens. Par exemple, un élève pourrait associer une *légende* à une histoire que ses parents aiment lui raconter. En apprenant que ce mot réfère également à l'explication qui accompagne une image dans un documentaire, il apprend un nouveau sens du mot *légende* qu'il connaît déjà. Saidane et Tremblay (2016) se sont intéressés au travail sur le vocabulaire transdisciplinaire, soit des « des mots susceptibles de véhiculer des sens différents selon la discipline dans laquelle ils sont employés » (p.21). Elles proposent une démarche en deux étapes qui visent à produire une affiche qui présente les différents sens du mot à partir de l'observation d'un corpus de phrases où se trouve le mot vedette. Sauvageau et ses collaboratrices (2021) se sont intéressés plus précisément aux verbes transdisciplinaires à enseigner au 1er cycle du primaire. Elles ont élaboré une séquence en six étapes sur environ deux semaines où les élèves sont amenés à 1) découvrir le mot en contexte, 2) dégager des mots liés au mot vedette, 3) regrouper et classer ces mots, 4) illustrer les différents sens du mot vedette, 5) manipuler le mot vedette au sein d'une phrase en le remplacement par des synonymes ou et en jouant avec les différents cooccurrents des verbes trouvés et 6) le réinvestir dans d'autres contextes. Graves (2016) propose plutôt une démarche en trois temps : partir du sens connu, présenter le sens nouveau et dégager les similarités s'il y a lieu.

Travailler en profondeur un mot connu

Dans une visée de travail en profondeur, Graves (2016) évoque l'importance de consacrer du temps à clarifier ou à enrichir le sens de mots déjà connus. Évidemment, lorsque l'on enseigne un

nouveau concept, un travail en profondeur est nécessaire. Il nous semble malgré tout important de relever la possibilité de travailler plus en profondeur des mots connus. Par exemple, il est possible d'avoir recours à un diagramme de Venn pour nuancer deux concepts proches en relevant les composantes communes et différentes des deux concepts (Graves, 2016). Par exemple, cette activité serait pertinente pour nuancer le sens de *tristesse* et de *nostalgie*. Nous proposons plutôt la création d'une carte lexicale (Proulx, 2021a). Cette démarche consiste à trouver pour un mot vedette ses synonymes, ses antonymes et ses cooccurrents de façon à clarifier son sens et à proposer des pistes pour l'employer adéquatement.

En conclusion, les mots à enseigner ne présentent pas le même degré de complexité selon leur degré d'abstraction ou leur référent. Qui plus est, certains mots sont éloignés des connaissances et expériences des élèves. En raison du caractère complexe et hétérogène de l'apprentissage du vocabulaire, il est essentiel que les enseignantes soient sensibles à ces différentes dimensions et adaptent leurs interventions selon les différents cas de figure. Face à cette complexité, une question demeure : quels mots choisir ?

2.3.2.2.2 Le choix des mots à enseigner : tout dépend de l'intention

À cause de la taille immense du lexique, qui est composé de centaines de milliers de mots, un constat s'impose : il est impossible d'enseigner tous les mots de la langue. Quelques cadres permettent néanmoins de soutenir la réflexion sur le choix des mots à enseigner. Beck et ses collaboratrices (2013) ont proposé trois grandes catégories basées sur leur fréquence et les contextes dans lesquels on les retrouve. Il y a d'abord les mots usuels (catégorie 1), qui sont très fréquents et que l'on entend fréquemment à l'oral (*école, jouer, avec*). Ces mots sont généralement appris de façon incidente et ne demandent pas un enseignement explicite pour la plupart des élèves. On retrouve ensuite les mots qui appartiennent à un registre plus soutenu (catégorie 2), que l'on peut rencontrer dans une diversité de contextes (*désormais, révolte, délectable*). Enfin, il y a les mots plus rares (catégorie 3), que l'on retrouve généralement dans une discipline ou un champ d'intérêt circonscrit (*flibustier* dans la thématique des pirates, *bouturer* en horticulture, *cambouis* en mécanique). Dans le cadre de leurs travaux, les chercheuses proposent de s'intéresser surtout aux mots de la deuxième catégorie. Or, il nous

importe de nuancer cette recommandation. Les mots de cette catégorie, qui sont généralement inconnus des élèves, sont susceptibles d'apparaître ultérieurement dans leurs lectures ou d'être réinvestis dans leurs écrits, ce qui font d'eux d'excellents choix. Toutefois, dans le cadre d'un projet thématique sur les dinosaures ou les oiseaux, il serait très approprié de choisir *paléontologue* ou *mandibule* (chacune des deux parties du bec de l'oiseau). De plus, l'enseignante aura, en contexte disciplinaire, à enseigner des mots comme *polygone*, *sédimentaire* ou *canton*. À notre avis, les mots appartenant aux deux dernières catégories peuvent et doivent faire l'objet d'un enseignement. Il suffit toutefois d'être conscient des caractéristiques des mots travaillés pour adapter la démarche d'enseignement.

Graves et ses collaborateurs (2014) ont plutôt proposé des catégories de mots en fonction de leur importance dans un texte. On retrouve les mots accessibles (*accessible words*), qui visent à faire le pont entre les mots de la catégorie 1 et 2 du modèle cité précédemment. Ces mots sont assez fréquents, mais peuvent poser problème aux élèves qui ont un bagage lexical plus limité. Il y a les mots essentiels (*essential words*), qui sont cruciaux pour assurer la compréhension du texte. Les mots payants (*valuable words*) sont tirés du texte et s'apparentent à ceux de la catégorie 2 du modèle de Beck et ses collaboratrices (2013) : ils appartiennent à un registre plus soutenu, mais risquent tout de même d'être rencontrés fréquemment dans les textes et soutiennent donc le développement de la compréhension en lecture. Il est à noter que les mots essentiels peuvent aussi être des mots accessibles ou payants. Il y a finalement les mots empruntés (*imported words*), soit ceux qui permettent d'apprécier ou de mieux comprendre le texte lu sans y apparaître. Par exemple, le travail sur le mot *introverti* pourrait permettre de mieux comprendre les réactions d'un personnage. Encore une fois, nous tenons à nuancer le recours à ces catégories : des mots peuvent tout à fait être pertinents à enseigner même s'ils ne sont pas liés à un texte. Une enseignante pourrait vouloir travailler le mot *intimidation* pour faire suite à une situation vécue en classe, par exemple. Il nous importe également de revenir sur les intentions que peut poursuivre l'enseignante au regard de la lecture d'un texte. Il est possible d'enseigner des mots nécessaires à la compréhension de l'histoire (mots essentiels) sans toutefois les trouver assez payants pour vouloir les travailler en profondeur avec les élèves. Le tableau 12 présente différentes intentions poursuivies par l'enseignement de mots en contexte de lecture.

Résumé de l'enseignement du vocabulaire			
À quel moment?	Type d'enseignement	Objectif	Catégorie de mots
Avant la lecture	Bref	- Clarifier - Favoriser la compréhension	- Mots essentiels à une bonne compréhension
Pendant la lecture orale ou silencieuse	Entre parenthèse		- Mots de niveaux 2 et 3
Après la lecture ou à un autre moment prévu par l'enseignante	Soutenu	- Développer le vocabulaire	- Mots importants à connaître - Mots qu'on trouve dans différents contextes - Métalangage

Tableau 12. - Les objectifs poursuivis par l'enseignement de mots en contexte de lecture (MÉLS, 2012, p.48)

En somme, il est essentiel pour l'enseignante de clarifier ses intentions afin de choisir judicieusement les mots qui feront l'objet d'un enseignement et le degré de profondeur que l'on souhaite leur consacrer. Certains mots, bien que moins fréquents, doivent tout de même être enseignés pour répondre à des objectifs disciplinaires. D'autres sont choisis parce qu'ils servent le bon déroulement d'une activité, par exemple la compréhension d'un texte. Enfin, il y a ceux qui sont susceptibles d'apparaître dans plusieurs contextes et pour lesquels nous souhaitons une compréhension plus fine par l'élève et une possibilité de réemploi. Des dispositifs qui soutiennent le réemploi des mots sont présentés dans la section suivante.

2.3.2.2.3 Des dispositifs en faveur du réemploi

Dans un enseignement lexical de qualité, il est souhaitable que les enseignantes travaillent en profondeur des mots qui ont le potentiel d'être réinvestis par les élèves. Rappelons que l'enseignante explique quotidiennement des mots sans toutefois planifier des interventions qui permettent de mémoriser ou réemployer ces mots (Cèbe et Goigoux, 2015). Sardier et Grossmann (2010) ont précisé certaines facettes du réemploi. D'abord, le réemploi d'un mot peut se faire en réception lorsque l'apprenant récupère le sens en mémoire. Le réemploi peut également se faire en production lorsque le mot appris est réutilisé dans un contexte plus ou moins proche de celui initialement appris. Pour assurer ce réemploi, une attention particulière sur le temps entre les séances doit être apportée afin qu'un délai ne soit pas trop grand entre

elles. Puis, il est important que les mots travaillés soient vus dans différents contextes pour éviter qu'une association soit faite uniquement avec le contexte initial dans lequel le mot a été abordé. D'autre part, comme l'élève doit avoir une représentation du concept auquel le mot fait référence pour le réemployer, il est essentiel de le soutenir dans l'appropriation de ce concept par des échanges oraux sur le concept, notamment. Enfin, en cas de réemploi en production, un travail sur l'axe syntagmatique est judicieux. Les dispositifs suivants sont proposés afin de favoriser le réemploi.

L'enseignement robuste du vocabulaire

Beck et ses collaboratrices (2013) ont mis au point une séquence d'enseignement appelée l'enseignement robuste¹⁶ de mots ciblés (*robust instruction*) pour faire référence aux interventions qui permettent un travail fréquent, soutenu et en profondeur sur les mots. Cette démarche comporte cinq étapes : elles sont présentées dans la figure 6.

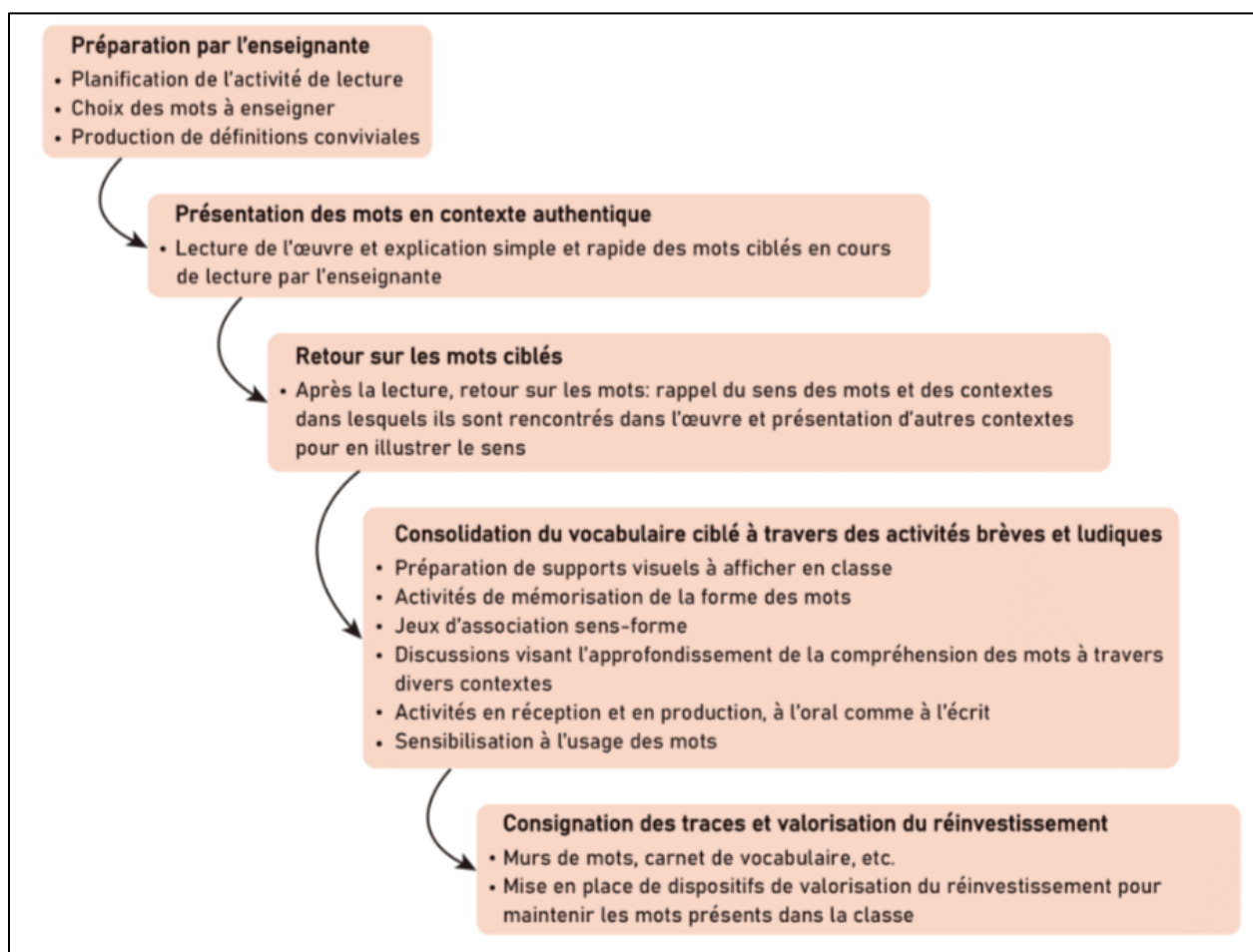


Figure 6. - Étapes d'une séquence d'enseignement robuste tiré d'Ancil et ses collaboratrices (2022, p.203) d'après la démarche de Beck et ses collaboratrices (2013)

Cette démarche suppose donc une double présentation des mots : une première fois lors de la lecture et une seconde fois pour revenir et clarifier le sens des mots ciblés. La démarche se distingue également par la présence de nombreuses activités brèves et ludiques qui permettent aux élèves de consolider les mots ciblés au préalable par l'enseignante. L'élève est donc exposé aux mots de façon fréquente sur un période circonscrite (une à deux semaines). De plus les activités ludiques favorisent un rapport positif aux mots. Nous relevons également l'articulation lecture-écriture à laquelle se greffe le dispositif : les mots sont rencontrés initialement dans un texte et des activités de consolidation peuvent se faire à l'écrit. Notons enfin qu'un support visuel soutient la mémorisation des mots ciblés, ce qui respecte l'un des principes présentés plus haut.

Le dispositif mots-vedette et mots amis

Le mot-vedette (Roubaud, 2020 ; Roubaud et Moussu, 2012) et les mots-amis (Sardier, 2016) sont deux dispositifs qui permettent un travail en profondeur sur les mots. Le mot-vedette porte sur la dimension paradigmatique de la langue alors que les mots-amis (Sardier, 2016) s'appuient sur la dimension syntagmatique. La figure 7 présente les quatre étapes qui les caractérisent.

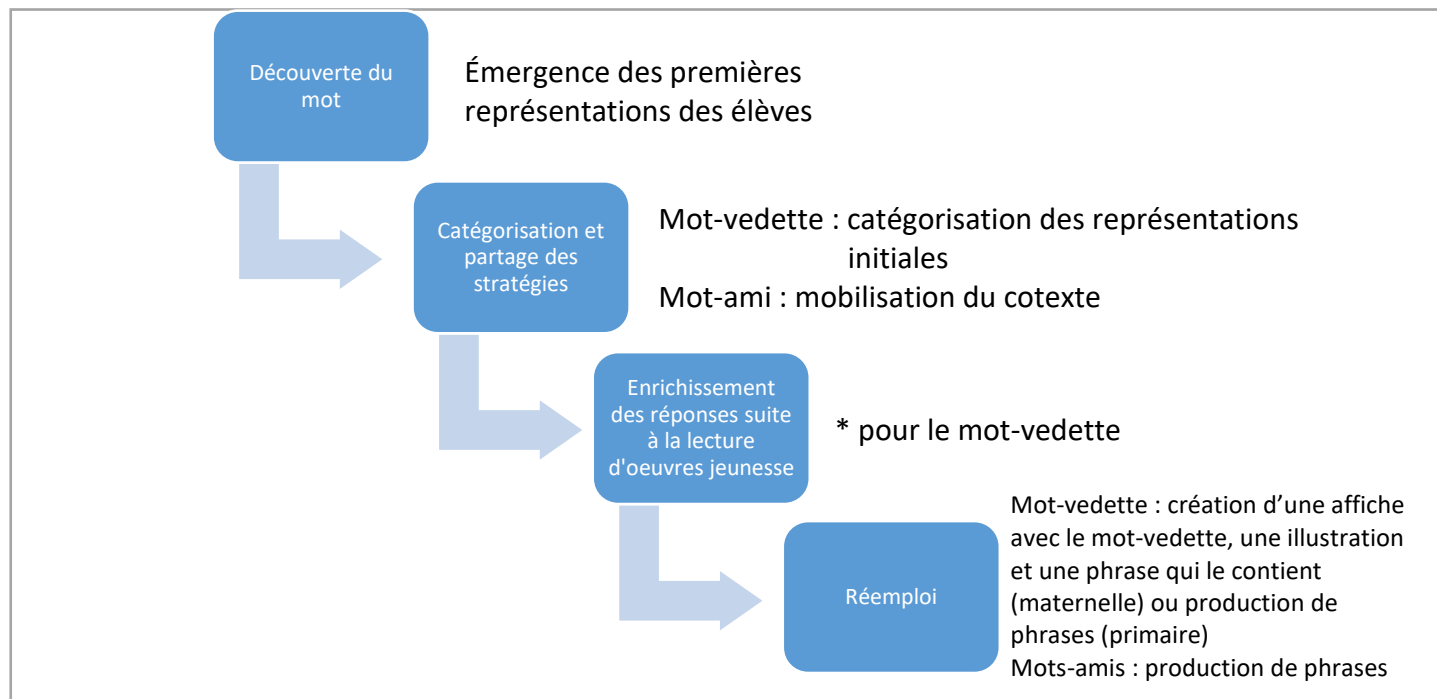


Figure 7. - Les étapes du dispositif mot-vedette et mots-amis d'après Roubaud et Sardier (2020)

Ces dispositifs rejoignent plusieurs conditions qui favorisent l'apprentissage lexical : il permet des rencontres multiples avec le mot par la quantité de séances autour du mot ciblé et les lectures d'œuvres jeunesse. Il encourage également des réflexions d'ordre méta à l'étape 2 alors que les élèves doivent catégoriser les réponses produites et justifier leurs choix. Un bilan est également prévu en fin de dispositif pour recueillir les stratégies utilisées. D'un point de vue de l'enseignement, les dispositifs comportent des activités à la fois isolées et intégrées. Le recours à la littérature jeunesse et la création d'un support visuel en font également des dispositifs de choix.

La mise à l'essai des dispositifs dans une classe de CM1 (4^e année) (mot-vedette) et deux classes de CM2 (5^e année) (mots-amis) a permis d'observer une plus grande variété d'acceptations dans les productions des élèves et un développement de leur compétence métalinguistique lors des discussions autour du sens des mots. Il est à noter que les effets du dispositif mot-vedette ont également été démontrés dans des classes de maternelle (Roubaud et Moussu, 2012) et au primaire (Roubaud, 2020). Les effets du dispositif mots-amis ont été observés auprès d'élèves de niveau secondaire (Sardier, 2016).

2.3.2.3 Enseigner à mobiliser efficacement le lexique en contexte réceptif et productif au moyen de différentes stratégies

Tel que présenté dans notre modélisation de la compétence lexicale, cette dernière s'actualise en contexte de réception et de production. Or, les propositions de Graves (2016) mettent en lumière l'importance de rendre autonome l'élève lorsqu'il rencontre de nouveaux mots en lui enseignant des stratégies. Ces stratégies sont généralement liées aux activités de lecture. Il nous apparaît toutefois important de prévoir des interventions qui encouragent l'élève à varier et préciser son vocabulaire en contexte de production écrite ou orale. Cette section présente des recherches empiriques qui présentent des pistes d'application en classe, tant en lecture qu'en écriture.

2.3.2.3.1 En contexte de réception : des stratégies pour inférer le sens des mots

Lorsqu'il lit, l'élève mobilise son vocabulaire pour comprendre le texte. Lorsqu'il rencontre un mot inconnu, l'élève a deux choix : passer par-dessus le mot s'il n'influence pas sa compréhension

ou tenter d'en inférer le sens au moyen de différentes stratégies. Deux stratégies sont présentées : l'observation de la morphologie du mot et le recours au contexte.

Une première stratégie est d'observer la morphologie du mot (Graves, 2016 ; Padak et al., 2008 ; Stahl et Nagy, 2006). La morphologie dérivationnelle concerne la formation des mots et a une importante fonction sémantique. Les morphèmes (plus petites unités de sens d'un mot) s'unissent pour former des mots. En observant les affixes (préfixes, suffixes) et la base, qui contiennent respectivement un sens, il est possible de dégager le sens d'un mot inconnu à condition de connaître le sens des affixes et celui de la base. Les travaux de Graves et Hammond (1979), White et ses collaboratrices (1989) et White et ses collaborateurs (1989) ont démontré que l'enseignement de préfixes et suffixes permet d'inférer le sens des mots. Le travail sur la morphologie, en plus de solliciter des réflexions de type méta, semble permettre de développer un rapport positif aux mots. Calaque (2004) a souhaité mettre à l'essai dans cinq classes de CM (4^e année) à Grenoble des activités lexicales qui visaient à développer chez l'élève ses capacités à analyser et construire la forme et le sens des mots à partir de la morphologie dérivationnelle. Les activités étaient construites autour d'un jeu de cartes séparées en trois séries : des préfixes, des suffixes et des radicaux. Les élèves ont été amenés à construire, déconstruire ou associer des mots selon leurs constituants. Il s'avère qu'un grand intérêt des élèves pour les activités a été observé, autant pour le caractère ludique du jeu que le plaisir de découvrir l'origine des mots. Il est à noter qu'un travail morphologique permet également d'améliorer la compétence orthographique (Chapleau et al., 2014 ; Fejzo et al., 2016).

Une deuxième stratégie vise l'observation d'indices qui permettent d'inférer le sens d'un mot inconnu dans le contexte où il apparaît. En observant le sens des mots qui entourent le mot inconnu, l'élève recherche des indices d'ordre sémantiques. En analysant la position du mot dans la phrase ou ses cooccurrents, il se réfère aux indices syntaxiques. Enfin, observer l'illustration peut permettre d'inférer le sens d'un mot. La stratégie de recourir à des indices contextuels n'est toutefois pas toujours efficace. Beck et ses collaboratrices (1983) ont fait ressortir que le contexte ne fournit pas toujours d'indices appropriés pour aider l'élève à inférer le sens d'un mot. Elles ont relevé quatre types de contextes : les contextes directifs, qui présentent des indices permettant

aux élèves d'inférer correctement le sens, les contextes généraux, qui présentent des indices de façon à donner une idée générale du sens du mot au lecteur, les contextes non directifs, qui ne fournissent aucun indice pertinent et les contextes trompeurs, qui présentent des indices qui détournent le lecteur du sens réel du mot inconnu.

Bien que ces stratégies favorisent l'inférence de mots inconnus, il nous semble essentiel de rappeler l'intention de les enseigner. L'inférence lexicale vise à combler un problème de compréhension. Les indices morphologiques et contextuels peuvent permettre de dégager le sens d'un mot ou d'une partie du mot uniquement. De plus, la mémorisation du mot inféré n'est pas automatique (Swarnborn et de Glopper, 1999). Rappelons qu'il s'agit de stratégies de dépannage qui visent plutôt le soutien de la compréhension lors de la lecture (ou de l'écoute) qu'un réel travail en profondeur sur les mots qui mènerait à un accroissement lexical. Malgré tout, c'est grâce à ces stratégies et aux rencontres répétées avec les mots que l'acquisition incidente opère.

2.3.2.3.2 En contexte de production : des pistes pour un travail lexical préalable

Il est essentiel d'enseigner explicitement aux élèves à varier et préciser leur vocabulaire en contexte de production. Deux équipes de chercheurs ont proposé un travail lexical de catégorisation préalable à l'écriture pour rejoindre cette visée. Tout d'abord, Garcia-Debanc et ses collaborateurs (2010 ; 2009) ont souhaité décrire des activités alliant la lecture et l'écriture vécues dans une classe de CM2 (5^e année) en travaillant les verbes de déplacement. Les élèves ont d'abord élaboré des d'outils d'aide à l'écriture à partir de leurs connaissances antérieures. Puis, avec le soutien de l'enseignante, des verbes de déplacement ont été analysés dans des extraits d'œuvres de littérature jeunesse. Dans une deuxième étape du projet (Garcia-Debanc et Gangneux, 2015), ils ont souhaité mesurer le réinvestissement des élèves dans l'emploi de verbes de déplacement en contexte d'écriture de texte narratif. Deux œuvres de littérature jeunesse qui comportaient une variété importante de verbes de déplacement ont été lues aux élèves. Après chaque lecture, les élèves ont vécu des activités de catégorisation dans lesquelles ils ont regroupé des mots selon différents critères, choix qu'ils ont dû justifier avec le soutien de leur enseignante. Puis, ils ont eu à écrire un épisode supplémentaire mettant en scène les personnages de l'œuvre lue. Deux productions écrites ont été analysées, une avant la séquence et l'autre au terme des

activités. Les chercheurs ont conclu, encore une fois, que des élèves de neuf ans arrivent à employer une diversité de verbes de déplacement dans leur texte, mais que la construction des verbes dans les formulations pose parfois problème, d'où la recommandation de travailler les constructions syntaxiques lors du travail sur les verbes.

Cette idée de travail lexical préalable avant l'écriture a été avancée par Grossmann et ses collaboratrices (2008), dans une étude faisant appel à plusieurs jeux liés à la catégorisation de différentes émotions. Dans cette recherche, les élèves ont été invités à choisir un sentiment et à tenter de le mettre en scène dans un court texte narratif. Plusieurs phénomènes lexicaux ont été travaillés : la synonymie, les collocations et les locutions. De plus, la lecture de plusieurs œuvres jeunesse a permis d'observer comment les sentiments étaient mis en scène dans les textes. Enfin, les élèves ont été amenés à utiliser les mots de sentiments pour créer le cadre émotionnel, l'action narrative et décrire les sentiments éprouvés par leur personnage. Les résultats ont montré que les élèves ont été en mesure d'intégrer les sentiments des personnages, surtout par les manifestations physiques, dans leur texte. Certains élèves ont même réussi à créer un climat approprié au sentiment choisi.

En contexte de communication orale, les travaux de Guitard-Morel (2020) ont porté sur le réemploi lexical suite à une lecture à haute voix auprès de 10 classes françaises de CM2. Après une double écoute d'un conte présentant un registre soutenu, les élèves devaient reproduire un rappel de l'histoire à l'aide de prises de notes appelées brouillon d'oral. Il s'avère que ce brouillon d'oral facilite l'appropriation d'un vocabulaire peu familier et favorise le réemploi lors du rappel.

Cette section a mis en lumière la complexité pour un élève d'inférer le sens d'un mot inconnu et par le fait même, l'importance d'être accompagné dans l'appropriation des stratégies. Des recherches empiriques ont démontré la pertinence de piloter des activités préalables aux tâches d'écriture qui permettent aux élèves de varier et préciser leur vocabulaire. La prochaine section s'intéresse à la composante de l'enseignement de la sensibilité lexicale.

2.3.2.4 Développer la sensibilité lexicale des élèves

La sensibilité lexicale a été décrite dans la problématique. Rappelons qu'elle renvoie au le fait de développer une attitude positive à apprendre les mots, à les apprécier et à les utiliser habilement (Barger, 2006 ; Tremblay et Gagné, 2019). Elle est également liée aux approches d'éveil aux langues (Armand et al., 2008 ; Candelier, 2003), qui visent le développement d'un rapport positif face à l'apprentissage d'une langue.

Le plaisir de découvrir ou d'apprendre des mots se développe au contact des différents mots qui nous entourent. Il est possible d'être attiré par un mot en raison de sa sonorité, de ce à quoi il réfère ou même de son orthographe. Plus les élèves sont amenés à être sensibles aux différentes facettes des mots, plus ils arriveront à être conscients de la richesse des mots qui constituent la langue. En contexte de lecture, il y a fort à parier qu'ils seront plus alertes face aux mots inconnus qu'ils croiseront au gré de leur lecture. Cette sensibilité peut leur permettre également d'apprécier plus finement les choix lexicaux des auteurs qu'ils affectionnent. En écriture et en communication orale, cette sensibilité aux mots favorise une réflexion sur la précision, la variété et l'effet des mots employés.

Dans un deuxième temps, il est possible d'éprouver du plaisir à découvrir différents phénomènes lexicaux liés à la formation des mots ou aux relations lexicales. La littérature jeunesse s'avère un excellent moyen pour aborder ou consolider certains de ces contenus de façon ludique et contextualisée (Proulx, 2023). Rappelons les conclusions de la mise à l'essai informelle de Calaque (2004) de jeux visant la morphologie dérivationnelle : les élèves ont apprécié le côté ludique du jeu, mais ont surtout aimé apprendre plus sur l'origine des mots. Enfin, les outils lexicographiques peuvent être une source de plaisir pour plusieurs. Certains outils, comme les dictionnaires de cooccurrences ou les thésaurus, permettent de développer un rapport positif aux mots.

Évidemment, bien que certains élèves puissent présenter une sensibilité naturelle, l'apport de l'enseignante est essentiel dans le développement de la sensibilité lexicale. Plusieurs interventions spontanées et planifiées permettent le développement de ce rapport positif aux mots. Notons par exemple, l'aspect ludique des nombreuses activités de consolidation liées à la

démarche d'enseignement robuste de Beck et ses collaboratrices (2013). De nombreux ouvrages jeunesse mettent en lumière l'amour des mots (Proulx, 2021b). Enfin, l'organisation de différents jeux de mots encourage ce rapport positif aux mots (Blachowicz et Fisher, 2004 ; Johnson et al., 2012).

2.3.2.5 Enseigner comment la langue est structurée d'un point de vue lexical

Dans sa proposition, Graves (2016) aborde l'enseignement de la morphologie pour mieux comprendre comment les mots sont formés. D'autres phénomènes lexicaux permettent de mieux comprendre comment la langue est structurée. Ces connaissances liées à la structuration du lexique peuvent amener les locuteurs à organiser leur propre lexique mental (Aitchison, 2012). De plus, ces connaissances permettent une réflexion métalexicale qui permet ensuite d'analyser ses propres choix lexicaux (Grossmann, 2011).

Nous pouvons regrouper les phénomènes lexicaux en deux grandes catégories : ceux liés aux relations de sens et ceux en lien avec les procédés de formation de mots. Nous ajoutons également les propriétés des mots pour aborder la polysémie et les locutions. Les précisions apportées dans la section qui suit s'inspirent du travail d'Ancil et ses collaboratrices (2022). Les explications fournies s'appuient sur les écrits de Polguère (2008).

2.3.2.5.1 Les phénomènes lexicaux liés aux relations de sens

Dans la section qui suit sont présentés brièvement les phénomènes qui reposent sur l'existence de liens lexicaux entre les mots. Nous précisons le rôle de ces phénomènes dans la compétence à lire, écrire et communiquer oralement et présentons des travaux empiriques décrivant la mise à l'essai d'activités qui visent un travail explicite sur l'une ou l'autre des relations en classe.

La synonymie

La synonymie est le lien qui existe entre deux mots qui appartiennent à une même classe de mots ayant à peu près le même sens (Polguère, 2008) comme *rire* et *s'esclaffer*. Le recours à la synonymie est utile pour éviter les répétitions, varier son vocabulaire et exprimer certaines nuances de sens. Il est à noter qu'un travail sur les synonymes met aussi la table à une réflexion

sur les différents registres de la langue ; selon le contexte, il est plus approprié d'employer un mot plus que l'autre, par exemple *épuisé* (registre standard) ou *brulé* (registre familier du français québécois). Rappelons les travaux de Garcia-Debanc et Gangneux (2015), qui ont fait un état des lieux sur l'enseignement de la synonymie à l'école primaire et qui ont travaillé les verbes déplacement, tel qu'expliqué précédemment. La notion de synonymie a également été travaillée dans une séquence élaborée et mise à l'essai par Duvignau et Garcia-Debanc (2008) auprès d'élèves de CM2 (5^e année). Les élèves ont travaillé la synonymie à partir du verbe *manger*. Les résultats démontrent qu'un travail systématique de catégorisation lexicale a des effets importants sur la diversité des verbes utilisés par les élèves dans une tâche de production écrite d'un texte, ici narratif.

L'antonymie

L'antonymie est le lien qui unit deux mots qui appartiennent à la même classe de mots, mais dont les sens s'opposent comme *présent* et *absent*. L'antonymie permet notamment de paraphraser pour éviter une répétition.

La méronymie

La méronymie est un lien lexical existant entre deux noms dont l'un désigne la partie l'autre; ce terme est absent de la PDA, mais correspond à la connaissance liée aux « parties d'un tout ». Par exemple, *retroviseur*, *volant* et *phares* dénotent les parties d'une voiture et sont donc des méronymes du mot *voiture*. Ce lien permet de décrire un concept avec précision.

Les mots génériques et spécifiques

Les mots génériques et spécifiques, aussi appelés hyperonymes et hyponymes, sont unis par un lien lexical qui se caractérise par le fait que le sens d'un terme précis (mot spécifique) est inclus dans le sens de l'autre, plus général (mot générique). Par exemple, *sofa* est un terme spécifique par rapport au mot *meuble*. De la même façon, *vêtement* est un terme générique pour *chaussette*. En contexte de production, l'emploi d'un terme générique ou spécifique permet d'éviter la

répétition. En contexte de réception, ils soutiennent la compréhension en clarifiant la nature du concept.

Le champ thématique

Le champ thématique est un regroupement de mots liés sémantiquement à un thème. Par exemple, *douleur, brosse à dents, nettoyage, détartrer* font partie du champ thématique du mot *dentisterie*. Élaborer un champ thématique favorise la génération d'idée et procure une unité au texte.

2.3.2.5.2 Les phénomènes liés à la formation des mots

La dérivation a été abordée dans la section traitant de la stratégie liée à la morphologie dérivationnelle. Il s'agit d'un procédé où un préfixe et/ou un suffixe s'accolle à une base. L'analyse morphologique de ces constituants peut permettre d'inférer le sens d'un mot. La composition est également un procédé qui soutient l'inférence : le mot est formé à partir de deux mots où à partir d'éléments morphologiques. Les éléments d'un mot formé par composition peuvent être soudés (*portefeuille*), séparés par des traits d'union (*arc-en-ciel*) ou des espaces¹⁷ (*chemin de fer*). Le télescopage se caractérise plutôt par l'union du début d'un mot et de la fin d'un autre, ce qui permet de former des mots-valises. Par exemple, avec *français* et *anglais*, on forme *franglais*. Le recours au télescopage permet de créer des néologismes et peut produire dans les écrits un effet poétique ou humoristique.

2.3.2.5.3 Les propriétés des mots

En plus des phénomènes lexicaux liés aux relations de sens et à la formation des mots, certaines propriétés doivent être explicitées aux élèves.

La polysémie

La polysémie est le fait pour un mot d'avoir plusieurs sens. Par exemple, *souris* réfère à un « petit rongeur » et à un « petit appareil relié à l'ordinateur ». Pour qu'un mot soit considéré comme

¹⁷ Il s'agit dans ce cas de locutions.

polysémique, les sens de ce mot doivent entretenir un lien de sens entre eux. Le sens premier de *souris* (rongeur) est le sens propre alors que le deuxième sens de *souris* (d'ordinateur) est un sens figuré. Le lien qui unit les deux sens est ici un lien de ressemblance (métaphore) : la souris (ordinateur) ressemble particulièrement à la souris (rongeur) par sa forme arrondie, par le fil qui rappelle la queue de l'animal et par le fait qu'on la déplace rapidement sur le bureau. Il est important que les élèves soient conscients du caractère polysémique des mots, car rencontrer un mot polysémique qui présente un sens inconnu peut créer des bris de compréhension. En production, la polysémie permet de créer d'intéressants jeux de mots en jouant sur le double sens.

Sardier et Grossmann (2010) ont mené une recherche descriptive auprès d'élèves de CM2 (5^e année) en France : ils ont décrit la mise en œuvre d'une séquence visant le réemploi lexical par le travail des relations syntaxiques et les constructions actantielles de verbes polysémiques. Des activités visant à dégager les différents sens du verbe *brûler* en observant ses cooccurrents ont été organisées. La cooccurrence est le fait pour deux mots d'apparaître fréquemment ensemble dans les textes. Par exemple, voici quelques cooccurrents du mot *anniversaire* : *célébrer, souhaiter, souligner, oublier*. La connaissance des cooccurrents d'un mot permet notamment d'écrire avec éloquence. Les élèves ont créé des fiches-outils dans lesquels étaient pointés les différents sens du mot polysémique et leur emploi dans une phrase. Les élèves ont été amenés à ordonner les différents sens du mot des plus concrets aux plus abstraits. Des activités d'écriture subséquentes ont permis d'observer un réemploi du sens des mots abstraits travaillés dans la majorité des textes. Certains élèves ont également tenté d'employer d'autres verbes polysémiques.

Les locutions

Les locutions sont des groupes de mots qui fonctionnent comme un bloc : ils présentent un seul et même sens : *bras de fer, nulle part, faire la tête*. Comme il est impossible de changer un mot d'une locution, on peut l'appeler également *expression figée*. Les dictons et les proverbes sont également des expressions figées. On ne peut comprendre le sens d'une locution en

additionnant ses sens. De ce fait, il est essentiel de conscientiser les élèves aux locutions, car ils peuvent causer de bris de compréhension en lecture.

La plupart des travaux présentés dans cette dernière sous-section présente des mises à l'essai d'activités qui visaient explicitement le travail sur un phénomène lexical. Relevons que des interventions spontanées peuvent permettre de consolider les phénomènes lexicaux travaillés. Anctil et ses collaboratrices (2022) encouragent les enseignantes à profiter des activités de lecture pour pointer de façon spontanée les phénomènes lexicaux rencontrés au gré de leur lecture.

Cette section a permis de faire un tour d'horizon des grands principes qui régissent l'enseignement lexical et des composantes d'un enseignement lexical de qualité. Pour que les enseignantes considèrent ces principes dans leur enseignement, elles doivent être en mesure de planifier des activités qui s'insèrent dans l'une ou l'autre des composantes. Mais comment les enseignantes s'y prennent-elles pour planifier ? La planification fait l'objet de la prochaine section.

2.4. La planification

Cette section vise à mieux comprendre la planification, activité inhérente au travail d'enseignante. Nous abordons en quoi consiste l'acte de planifier, ses fonctions, les différents types de planification, le temps consacré à cette étape par les enseignantes, les modalités privilégiées, les ressources utilisées, les facteurs qui influencent son déroulement, les traces laissées par les enseignantes et les difficultés rapportées.

2.4.1 Qu'est-ce que planifier ?

Dans le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Reuter et ses collaborateurs (2013) associent la programmation didactique aux « processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline » (p.185). Jackson (1968) élargit cette conception en concevant la planification en trois phrases distinctes : préactive, interactive et postactive. La phase préactive est celle durant laquelle l'enseignante prépare en amont les contenus et

l'organisation de la leçon. La phase interactive a lieu pendant le cours alors que l'enseignante doit adapter sa planification en fonction des interactions de la classe. La phase postactive a quant à elle lieu après les cours ; il s'agit du moment où l'enseignante fait un retour réflexif sur le fonctionnement de la planification.

Yinger (1993) reprend le lien entre la planification et les temps d'enseignement en classe en abordant les concepts de performance et de considération. La performance fait référence à tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires au moment où l'enseignante planifie. La considération renvoie plutôt à la réflexion sur posée sur la planification avant et après l'enseignement.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous concentrons uniquement sur la phase préactive de Jackson (1968) et au concept de performance de Yinger (1993), c'est-à-dire en nous intéressant aux processus et aux préoccupations des enseignantes durant la phase qui précède l'enseignement. C'est précisément à cette phase que notre outil sera le plus utile.

2.4.2 Quelles sont les fonctions de la planification ?

Wanlin (2009) a regroupé les fonctions de la planification en six grandes thématiques. Premièrement, la planification permet de simplifier l'acte d'enseignement. En réfléchissant et en construisant un modèle de leçon en amont, l'enseignante est plus à même d'accorder son attention au pilotage de l'activité (Bucheton et Soulé, 2009). Cette simplification de l'acte d'enseignement, qui favorise une meilleure efficacité, permet également un sentiment de sécurité chez l'enseignante (Clark et Yinger, 1979).

Deuxièmement, la planification permet d'organiser l'année scolaire. Les travaux de Clark et Elmore (1979) ont montré que durant les cinq premières semaines de l'année scolaire, la planification portait surtout sur l'aménagement physique de la classe, l'instauration d'un climat de classe et les activités permettant de dresser un portrait des élèves.

Une troisième fonction relève du fait qu'en planifiant, l'enseignante se crée une image de la leçon. La planification joue donc à la fois un rôle de mémorisation des activités à venir. Cette mémoire sera appuyée par des traces écrites. Nous y reviendrons.

La quatrième fonction a trait à l'organisation des routines. Yinger (1979) a proposé quatre types de routines qui s'enchaînent : les routines d'activités, d'enseignement, de gestion de classe et d'exécution des planifications. Cette dernière forme agit comme une « métaroutine de gestion des autres routines » (Wanlin, 2009, p. 95). Les routines occupent une place si importante dans le quotidien des enseignantes qu'elles simplifient le processus de planification.

Une cinquième fonction renvoie au fait que la planification permet à l'enseignante de faire un point entre les prescriptions ministérielles et les besoins des élèves. Lors de la planification, l'enseignante peut modifier et adapter certains contenus afin de respecter la zone proximale de développement de ses élèves.

Enfin, la planification exerce parfois une fonction administrative; il s'agit de la sixième fonction de la planification. Certaines enseignantes planifient à la demande de leur direction ou pour planifier une absence. Les travaux de Yildirim (2003) ont par ailleurs mis en lumière un paradoxe important concernant les planifications remises à la demande du supérieur : les traces écrites des planifications respectaient les prescriptions officielles, mais les activités planifiées étaient vécues tout autrement en salle de classe.

2.4.3 Quels sont les différents types de planification ?

Yinger (1977) soulève que les planifications sont créées en fonction du temps ou en fonction des contenus à enseigner. Les planifications conçues en fonction du temps s'ordonnent selon des périodes de court à long terme : hebdomadaire, quotidienne, périodique et annuelle. Les planifications en fonction des contenus sont plutôt divisées en séquences d'activités visant l'appropriation de ces derniers par les élèves. Ces deux types de planification sont complémentaires et peuvent aisément se superposer. Sardo-Brown (1990) parle plutôt de

niveaux de planification en relevant la planification quotidienne, unitaire, annuelle, hebdomadaire et périodique.

Les niveaux de planification les plus fréquemment utilisés sont la planification en fonction d'un contenu et celles qui couvrent des périodes à court terme, soit hebdomadaire et quotidienne (Clark et Yinger, 1979). Ces résultats sont fort différents de l'étude de Scheepers (2017), qui soutient le contraire, à l'effet que les enseignantes préfèrent planifier à long terme plutôt qu'au jour le jour. Ces résultats s'expliquent peut-être par la conception qu'ont les participants de ce qu'est la planification. Si pour les enseignantes, planifier est synonyme de laisser une trace écrite, elles ne prendront pas en compte toutes les réflexions planificatrices mentales posées quotidiennement. De plus, il ne faut pas non plus négliger l'influence des cultures nationales dans les pratiques de planification de l'enseignement.

Toutes les recherches portant sur les pratiques de planification rapportées ont montré que la planification annuelle permet de répartir les contenus afin de mieux visualiser l'année scolaire et sert de référence pour les planifications plus détaillées (Clark et Peterson, 1986 ; Sardo-Brown, 1990 ; Yildirim, 2003).

2.4.4 Quel est le temps consacré à la planification ?

Nous avons recensé très peu d'études récentes portant sur le temps accordé à la planification dans l'ensemble des tâches enseignantes. Yinger (1977) a soulevé que les enseignantes planifiaient en moyenne 20 h par semaine. Clark et Yinger (1979) ont soulevé que les enseignantes n'accordaient pas le même temps à la planification en fonction de la matière. Ils accordent en moyenne 5,0 heures à l'enseignement de la langue, 2,25 heures aux mathématiques, 1,7 heures aux sciences sociales et 1,4 heures aux sciences. Les travaux de Piéron (1988) portant sur la planification d'enseignantes en éducation physique ont toutefois révélé une grande hétérogénéité quant au temps accordé à la planification, soit de quelques minutes à plusieurs heures. Quant au temps qui s'écoule entre la planification et la mise en œuvre des

activités, les résultats ont montré que les participantes sondées planifiaient de quelques minutes avant la séance à plusieurs jours d'avance.

2.4.5 Comment les enseignantes planifient-elles ?

Le premier modèle qui a illustré de quelle façon planifient les enseignantes est celui de Taylor (1970). Ce modèle linéaire est composé de quatre étapes : la spécification des objectifs, la sélection des activités d'apprentissage, l'organisation des activités d'apprentissage et la spécification des procédures d'évaluation. Ce modèle a été maintes fois critiqué. Clark et Yinger (1979) rapportent en premier lieu que les enseignantes ne planifient pas à partir d'objectifs, mais à partir d'activités. Wanlin (2009) a par ailleurs précisé que les enseignantes passent plus de temps à sélectionner les contenus pour créer les activités qu'à structurer les différents contenus disciplinaires. Sardo (1982) a nuancé en proposant que ce sont les enseignantes moins expérimentées qui utilisent ce modèle pour leur planification quotidienne ou celle liée à un seul contenu. Les enseignantes plus expérimentées planifient de façon moins systématique et pensent plutôt en termes d'un flux d'activités pour une semaine entière au lieu de décortiquer chaque leçon. Elles accordent une grande attention au rythme des activités, au tissage entre chacune d'entre elles et à l'évitement de toute interruption durant une séquence afin de permettre l'atteinte des objectifs (Sardo-Brown, 1990).

Un deuxième modèle (Yinger, 1980), cette fois centré sur le traitement de l'information, la résolution de problèmes et la prise de décision a permis d'apporter un autre éclairage sur le processus de planification. Ce modèle comporte trois grandes étapes. La première consiste à réfléchir au problème à résoudre, c'est-à-dire la tâche à planifier en fonction du contexte (prescriptions ministérielles, besoins des élèves, etc.) La deuxième étape consiste à formuler plusieurs solutions en fonction de trois sous-étapes : l'élaboration, l'investigation et l'adaptation. L'élaboration vise à faire ressortir les éléments déjà installés en classe qui peuvent apporter une piste de solution, par exemple les routines. L'investigation repose sur l'anticipation de l'action à poser et les hypothèses de réussite de chacun. Enfin, l'adaptation consiste à combiner les différentes solutions trouvées. La dernière grande étape du modèle de Yinger (1980) vise la mise

en œuvre de la planification en classe et son évaluation, qui restera en mémoire pour de futures planifications.

Le modèle de John (2006) a permis de mieux circonscrire les composantes du processus de planification et la prise de décisions que demande cette tâche complexe, comme le montre la figure 8 ci-dessous. Même si les objectifs se trouvent au milieu du modèle, le chercheur précise qu'il ne s'agit pas d'un processus linéaire, mais bien itératif. De plus, pour marquer les préoccupations changeantes du praticien qui gagne de l'expérience dans l'acte de planifier, les couleurs marquent l'évolution de ce qui est pris en compte. Les éléments les plus foncés sont généralement considérés par les enseignantes plus expérimentées. Il est à noter que nous avons retiré la composante liée aux styles d'apprentissage, composante ayant fait l'objet de nombreuses critiques (Ellis, 2001 ; Willingham, 2004). Nous avons également retiré les flèches qui unissaient les différentes composantes afin de rendre la figure plus aérée.

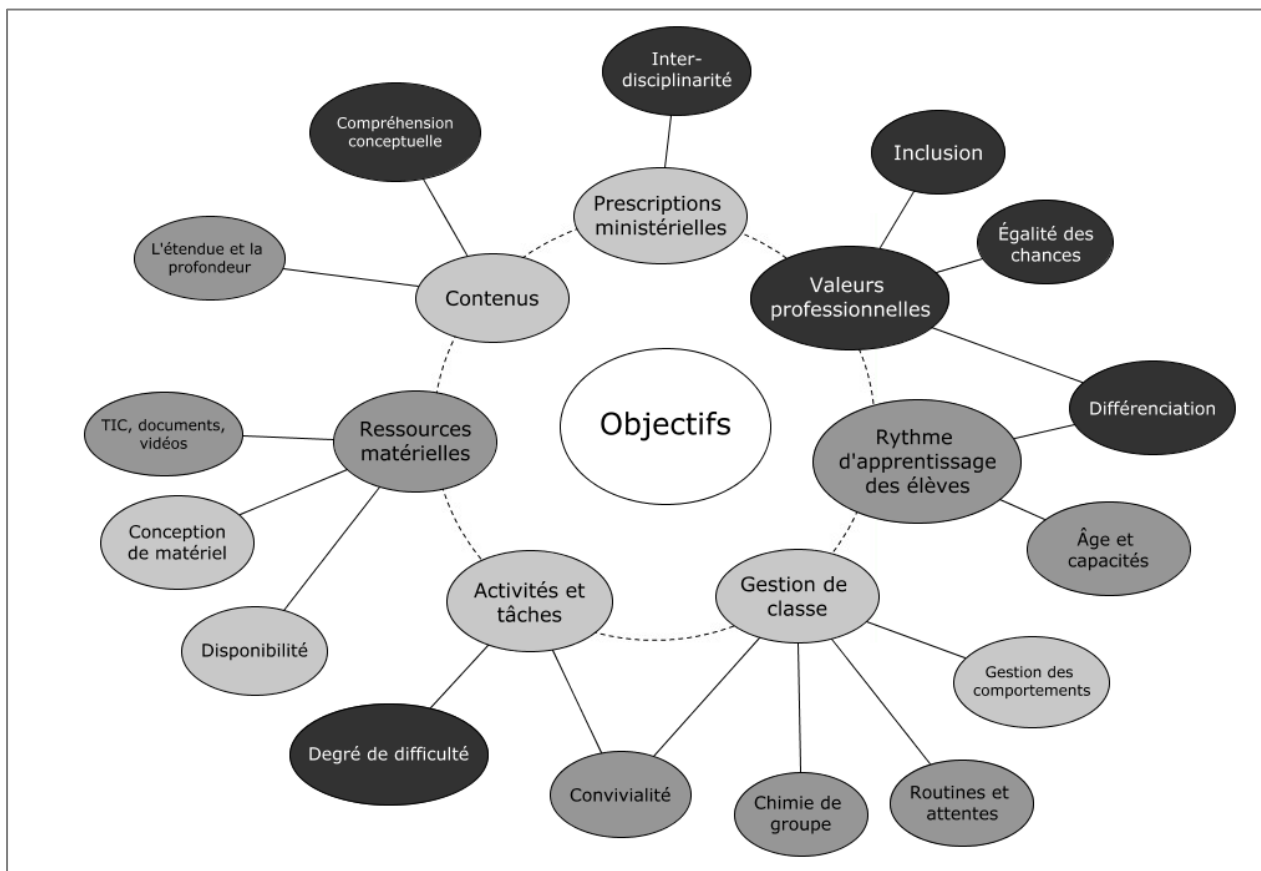


Figure 8. - Adaptation du modèle de John (2006)

L'évaluation de l'apprentissage des élèves semble implicite dans ce modèle. Par ailleurs, dans sa revue de littérature, Wanlin (2009) a relevé que très peu d'enseignantes abordent la planification de l'évaluation des apprentissages des élèves au regard des contenus planifiés.

Par rapport au matériel utilisé, Wanlin (2009) a relevé que cette composante occupe une place très importante. Yildirim (2003) a ajouté que la prise en compte du matériel disponible est une préoccupation qui influence la planification.

Alors que John (2006) a modélisé les différentes composantes qui sont prises en compte dans le processus de planification, König et ses collaborateurs (2021) ont plutôt modélisé les gestes qui y sont nécessaires (figure 9).

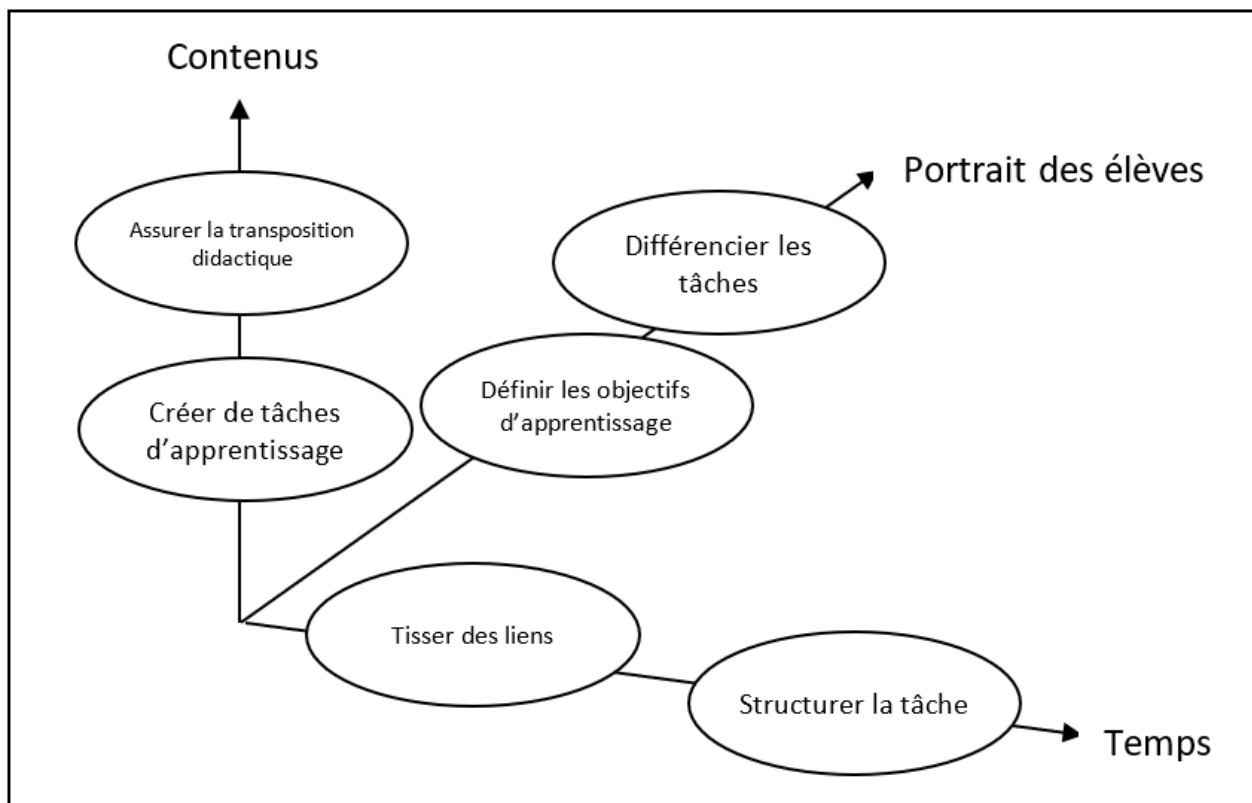


Figure 9. - Modèle de König et ses collaborateurs (2021)

Il est à noter que par tissage de liens, il est question de lier les activités les unes aux autres lorsqu'elles sont présentées dans le cadre d'une séquence. La structuration de la tâche implique

que l'enseignante organise la leçon; la séparation en trois phases (préparation, réalisation et intégration) en est un exemple.

2.4.6 Quelles sont les ressources utilisées pendant la planification ?

Clark et Yinger (1979) ont démontré que les principales ressources utilisées pour planifier sont celles qui sont les plus accessibles : les cahiers d'exercices et les suggestions des collègues. McCutcheon (1980) place également les cahiers d'exercices comme outil premier pour planifier. Précisons que le recours aux cahiers d'exercices était obligatoire pour les participants. Scheepers (2017) précise que les enseignantes se réfèrent en grande majorité aux prescriptions ministérielles pour planifier. Ils réutilisent très peu les « éléments appris au cours de leur formation initiale » (p.83). Par éléments, nous ignorons s'il s'agit des activités planifiées au cours de leur formation, des ressources qui leur ont été présentées ou les procédures relatives à la planification. La moitié des participants sondés ont rapporté utiliser les outils reçus en formation continue alors que l'autre moitié ne présente la formation initiale et continue comme source d'apport à leur planification. Concernant le recours aux prescriptions ministérielles, Tochon (1993), affirme que beaucoup d'enseignantes utilisent les prescriptions lorsqu'ils répartissent les contenus dans leur planification annuelle, ce qui leur permet de ne plus avoir à les consulter de façon macro par la suite.

2.4.7 Qu'est-ce qui influence la planification ?

Wanlin (2009) a synthétisé des facteurs qui influencent la planification en les classant en trois catégories : ceux qui relèvent de l'enseignante, ceux propres aux élèves et ceux qui sont externes à l'enseignante et aux élèves.

Parmi les facteurs qui relèvent de l'enseignante, relevons les travaux de Halkes et Deijkers (2003) qui ont proposé des besoins associés à des valeurs personnelles qui guident leur enseignement et par le fait même, la planification. D'abord, le besoin de contrôle amène l'enseignante à consacrer un grand nombre d'efforts au suivi des apprentissages de ses élèves. Puis, une grande

importance est accordée à l'engagement de ses élèves. Les activités sont donc réfléchies en fonction de la participation et au maintien du niveau d'intérêt des élèves. L'affiliation renvoie quant à elle au besoin de l'enseignante de conserver de relations interpersonnelles saines et positives avec ses élèves. Ce besoin influence assurément le type d'activités et les transitions entre ces dernières. Enfin, un dernier besoin d'équilibre entre l'enseignement des contenus et la discipline à instaurer. Ces besoins s'incarnent de façons différentes pour chaque enseignante, mais influenceront assurément leur planification.

Sardo-Brown (1990) a relevé d'autres facteurs propres à l'enseignante qui influencent grandement les planifications. Puis, une grande part des expériences passées influencent la planification des activités à venir : la prise de décision est soutenue par ce qui a été réussi ou raté dans les expériences antérieures. Le facteur d'expérience occupe donc une place importante dans la pensée planificatrice. Enfin, les représentations personnelles de la situation éducative influencent la planification. La chercheuse a relevé que les enseignantes choisissent certains contenus ou certaines thématiques en fonction de leurs propres intérêts personnels et vont également structurer leurs leçons en lien avec leur propre façon d'apprendre.

La planification est évidemment influencée par les élèves. Comment les enseignantes planifient-elles au regard de l'ensemble des profils d'élèves qui composent leur classe ? En 1970, Dahllöf et Lundgren ont proposé le concept de *steering group*, que nous traduisons par *groupe de référence*. Ce groupe de référence est utilisé de façon informelle par les enseignantes pour guider le rythme des activités à planifier. Ce groupe d'élèves se situe entre le 10^e et le 25^e percentile. La composition de ce fameux groupe de référence a été critiquée. Wanlin (2007) a plutôt proposé que les élèves jugés plus forts affectent davantage les décisions liées à la planification que les élèves plus faibles. Enfin, d'autres chercheurs ont nuancé le rôle que jouent les élèves dans les décisions en précisant que les enseignantes considèrent davantage le profil des élèves en début d'année alors qu'elles cherchent à mieux les connaître. Une fois qu'elles connaissent les élèves, moins d'attention consciente leur est accordée, laissant plus de place aux objectifs prescrits par les programmes.

Finalement, deux autres facteurs influencent la planification : le temps et les prescriptions ministérielles. D'abord, les enseignantes mentionnent devoir adapter leur planification en fonction du calendrier : les journées pédagogiques, les congés, etc. Les programmes influencent également directement la planification. Bien que les enseignantes soient au fait que ce sont des documents prescriptifs, elles n'hésitent pas à être flexibles et se laissent une marge de manœuvre pour respecter le rythme de leurs élèves (Sardo-Browne, 1990). Yildirim (2003) a par ailleurs rapporté un fossé entre les prescriptions et le portrait des élèves. Les enseignantes sondées ont précisé que les prescriptions semblaient peu réalistes au regard du profil de leurs élèves (intérêts et compétences). La figure 10 synthétise l'ensemble des facteurs qui influencent la planification.

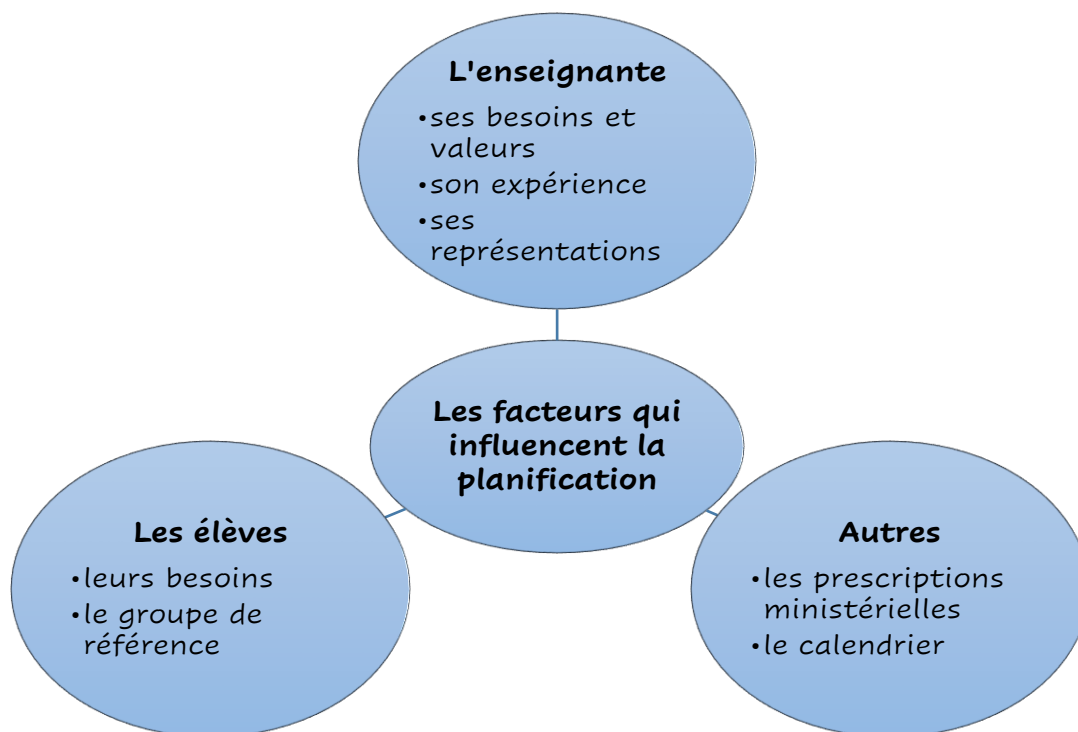


Figure 10. - Synthèse des facteurs qui influencent la planification

Sardo-Brown (1990) précise que les apprentissages faits en formation initiale n'influencent jamais ou très rarement la façon de planifier des enseignantes. Les enseignantes disent toutefois que ce qu'elles ont appris en formation continue influencent leur planification.

Yildirim (2003) a croisé le facteur expérientiel avec les autres éléments influençant la planification pour déterminer ce qui influence les enseignantes lors de cette tâche. Les enseignantes d'expérience semblent être plus influencées par les prescriptions officielles et leur expérience d'enseignement alors que celles moins expérimentées sont davantage influencées par leur collègue, la hiérarchie (inspecteur, direction d'établissement) et leur formation initiale et continue.

2.4.8 Quelles sont les traces des planifications ?

D'abord, il est important de relever qu'une grande partie de la planification n'est pas transcrite et reste mentale (Morine-Dershimer, 1977). Dans sa recherche menée auprès de 12 enseignantes du primaire par rapport à leurs habitudes de planification, McCutcheon (1980) rapporte que celles-ci réfléchissent aux meilleurs moyens pour bonifier les leçons en fonction des élèves bien au-delà des heures de classe : elles le font dans la douche, dans la voiture, à l'épicerie, etc. Elles révèlent que cette activité mentale sert notamment à anticiper ce qui pourrait mal se passer afin d'adapter en amont les activités planifiées. D'autres affirment que de voir mentalement la leçon à venir les aide à mieux cerner le temps nécessaire pour chacune des étapes de l'activité.

Les traces de planification observées chez la majorité des participantes de l'étude de McCutcheon (1980) étaient étendues sur une semaine, et plus rarement mensuellement. Ces traces précisaient généralement les pages dans le cahier d'exercices et/ou le guide du maître et les habiletés travaillées chez les élèves. Ces traces avaient surtout une fonction d'aide-mémoire des activités à venir. Enfin, dans une étude portant sur les pratiques de 128 enseignantes d'éducation physique, Kneer (1986) soutient que 70 % d'entre eux ne laissent pas de traces écrites de leur planification.

En étudiant les traces écrites de planification de plusieurs centaines de futures enseignantes de français au secondaire, Scheepers (2014) a proposé quatre postures différentes au regard de la planification. La première est celle de l'improvisateur. L'improvisateur ne laisse pas de traces écrites de ses planifications ou oublie carrément sa planification chez lui. On ne sait pas si elles ne sont pas écrites par manque de connaissances, organisationnelles ou conceptuelles, ou parce

que sa préparation mentale lui suffit. Le magicien, quant à lui, a une planification écrite, mais qui brille par l'absence de certaines composantes importantes, par exemple les moyens ou les questions posées pour faire émerger les contenus dans une démarche inductive. Une troisième posture, le narrateur, laisse des longues traces détaillées précisant le scénario où l'enseignante prend toute la place : ce qu'il dira, ce qu'il fera et quel matériel il utilisera. Dans ce type de trace, l'élève et les contenus sont plutôt effacés. Le dialoguiste met plutôt en scène les interactions prévues entre l'enseignante et les élèves. Sont intégrées aux dialogues les difficultés, erreurs ou représentations fausses projetées. Évidemment, les traces laissées par le dialoguiste sont les plus prometteuses au regard de la qualité de l'enseignement de la leçon planifiée. Nous sommes d'avis que ces postures s'avèrent très intéressantes pour donner de la rétroaction aux stagiaires ou aux enseignantes en insertion professionnelle.

2.4.9 Quelles sont les difficultés liées à la planification ?

Des difficultés ont été associées aux différents types de planification (Wanlin, 2009). La planification annuelle demande aux enseignantes d'accorder la priorité à certains contenus, ce qu'elles ne trouvent pas facile à faire, surtout si des contenus s'ajoutent (nouveau programme, contenus de l'année précédente non maîtrisés, etc.). Lors des planifications périodiques, les enseignantes semblent trouver difficile de gérer la quantité de matière à couvrir et de respecter une progression qui correspond au temps alloué. De plus, la prise en compte des intérêts des élèves semble parfois difficile à arrimer avec les contenus prescrits. Au niveau hebdomadaire, la principale difficulté réside dans le fait faire preuve flexibilité pour tenir compte des interruptions non planifiées.

Dans ses travaux, Yildirim (2003) a énuméré plusieurs difficultés nommées par les enseignantes sondées : relevons entre autres les écarts entre les exigences des programmes et les besoins des élèves, le manque de temps et de ressources, le manque de coopération entre enseignantes et l'hétérogénéité des élèves dont tenir compte lors des planifications.

Pour conclure cette section consacrée à l'acte professionnel qu'est la planification, nous proposons un schéma (figure 11) développé par Wanlin (2009).

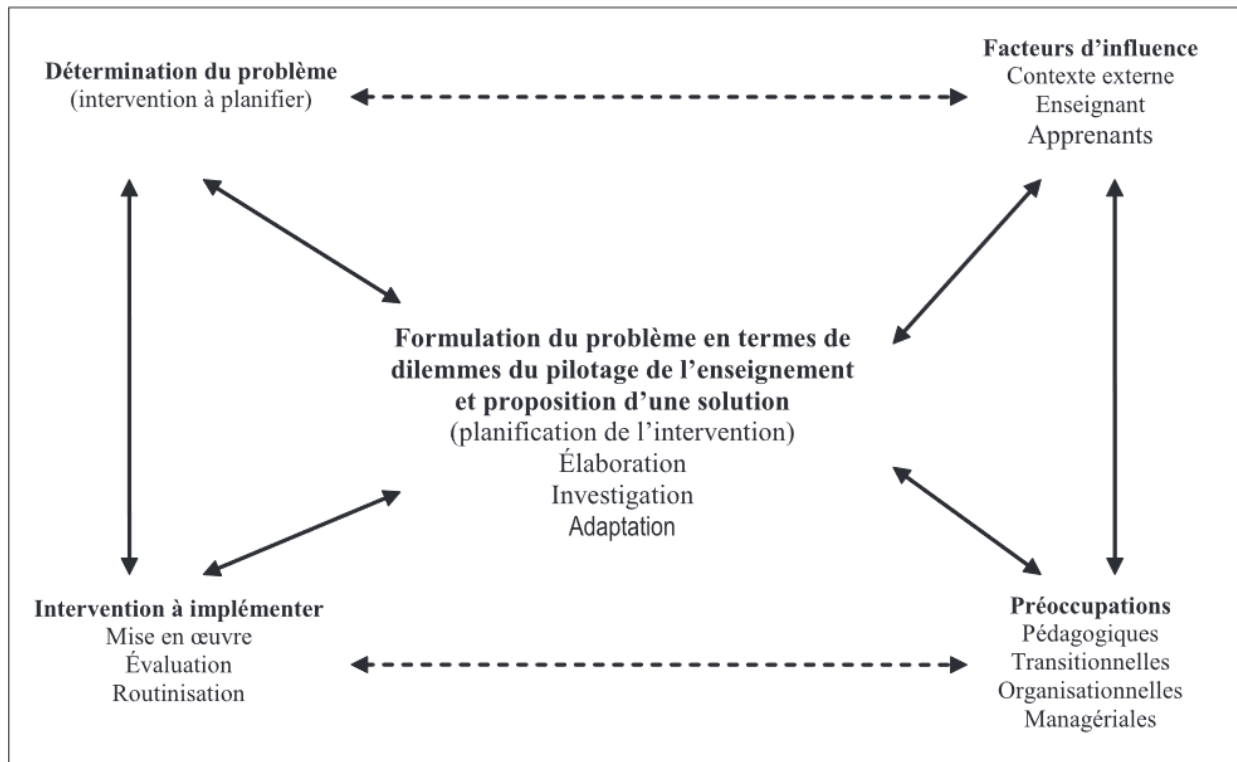


Figure 11. - Modèle de la pensée planificatrice de Wanlin (2009, p.119)

On y observe deux mouvements cycliques : à gauche, on retrouve les réflexions liées à résolution de problème (tâche à planifier, solutions possibles, mise en œuvre et évaluation de la prise de décisions nécessaires à la planification). À droite, on observe la place des facteurs d'influence et des préoccupations dans la pensée planificatrice des enseignantes.

2.5. Synthèse du cadre conceptuel

Ce chapitre a permis de caractériser le concept de compétence lexicale et l'étendue des ressources nécessaires à l'élève pour actualiser sa compétence dans différents contextes de communication. L'école, par l'omniprésence des interactions et des contextes qui amènent

l'enfant à donner du sens à son environnement, s'avère un milieu riche pour développer toutes les facettes du langage. La période de l'âge scolaire est par ailleurs fertile pour le développement de la compétence lexicale, tant du point de vue de l'accroissement du vocabulaire que de la compréhension de la structure du lexique. L'enseignante doit donc considérer les facteurs qui favorisent l'apprentissage du vocabulaire et s'appuyer sur les grands principes qui régissent l'enseignement lexical pour permettre aux élèves de développer leur compétence. Des composantes pour assurer un enseignement lexical de qualité sont par ailleurs proposées : l'importance de proposer un environnement riche aux élèves pour favoriser les apprentissages incidents, d'enseigner des nouveaux mots dans une démarche qui favorise le réemploi, d'enseigner des connaissances qui permettent de mieux comprendre comment le lexique est structuré, d'enseigner des stratégies qui permettent à l'élève d'être autonome face à la rencontre de nouveaux mots ou la production de mots variés et de développer la sensibilité lexicale des élèves (Graves, 2016 ; Grossmann, 2011). Considérant le contexte qui rend difficile la planification des activités lexicales, rappelons notre objectif général de recherche, qui est de dégager les caractéristiques essentielles d'un outil soutenant la planification lexicale. Rappelons que le développement de l'outil est un objectif de développement.

2.5.1 Les caractéristiques essentielles d'un outil de planification d'activités lexicales

Les deux premiers chapitres de cette thèse ont permis de dégager des pistes pour préciser les fonctions et visées de notre outil, ses composantes et son mode de fonctionnement. Le tableau 13 présente d'abord les assises sur lesquelles s'appuie notre outil.

Précisions pour le développement	Liens avec la problématique et le cadre conceptuel
<p>L'outil se veut un soutien à la planification de l'enseignement lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> • en contexte d'enseignement de la langue (lecture, écriture, communication orale) • pour toutes les enseignantes du primaire 	<p>Des liens importants sont démontrés entre le vocabulaire et la réussite scolaire (section 1.1);</p> <p>Peu de données sur la planification d'activités lexicales sont disponibles (section 1.7.2);</p> <p>L'enseignement lexical est plus spontané que planifié. (section 1.2.2);</p> <p>Les outils pouvant soutenir les enseignantes dans la planification d'activités lexicales semblent épars (section 1.5.2);</p> <p>Les apprentissages lexicaux doivent être liés à des contextes de communication (section 2.3.1);</p> <p>Les enseignantes se sentent démunies pour choisir les meilleures interventions au regard de l'enseignement du lexique (section 1.4).</p>
<p>Présence de capsules informatives pour la mise à jour des connaissances qui abordent</p> <ul style="list-style-type: none"> • des principes qui sous-tendent l'apprentissage du vocabulaire • des différentes ressources qui peuvent être mobilisées pour développer la compétence lexicale • des différentes interventions possibles pour un enseignement lexical 	<p>Les enseignantes ont manifesté le besoin de mise en jour en matière d'enseignement-apprentissage du lexique (sections 1.3 et 1.4).</p> <p>L'apprentissage du vocabulaire (section 2.2).</p> <p>La compétence lexicale (section 2.1).</p> <p>L'enseignement lexical (section 2.3).</p>

Tableau 13. - Visées de l'outil au regard des connaissances issues de la recherche présentées dans les deux premiers chapitres

Nous avons également retenu des composantes essentielles pour notre outil. Elles sont présentées dans le tableau 14.

Précisions pour le développement	Liens avec la problématique et le cadre conceptuel
La présence de propositions d'interventions pour toutes les composantes de l'enseignement lexical	Les enseignantes ont des modalités d'enseignement peu variées (section 1.2.3)
Un équilibre entre les propositions d'activités intégrées et isolées	Les grands principes qui régissent l'enseignement du lexical (section 2.3.1)
Des liens avec les prescriptions ministérielles	Prescription dans les compétences professionnelles des enseignantes
Des liens avec des œuvres de littérature jeunesse	Les grands principes qui régissent l'enseignement du lexical (section 2.3.1)
Des précisions sur le rôle que jouent ces interventions, leur impact possible sur les élèves	Les grands principes qui régissent l'enseignement du lexical (section 2.3.1)
Une section liée à l'aménagement physique de la classe	Les grands principes qui régissent l'enseignement du lexical (section 2.3.1)

Tableau 14. - Composantes essentielles de l'outil au regard des connaissances issues de la recherche présentées dans les deux premiers chapitres

Enfin, nous avons dégagé des idées au regard de la structure de l'outil. Elles sont présentées dans le tableau 15.

Précisions pour le développement	Liens avec la problématique et le cadre conceptuel
<p>Une porte d'entrée multiple pour l'accès aux activités</p> <ul style="list-style-type: none"> - À partir des contenus à enseigner de la progression des apprentissages (MÉLS, 2009) - À partir des composantes de l'enseignement lexical - À partir des différentes activités de communication (lecture, écriture et communication orale) 	<p>Les enseignantes n'ont pas toutes la même démarche de planification et ne se réfèrent pas aux mêmes ressources lorsqu'elles planifient (sections 2.4.5 et 2.4.6).</p> <p>Prescription dans les compétences professionnelles des enseignantes</p> <p>Les enseignantes sont en mesure d'observer les besoins lexicaux de leurs élèves mais semblent avoir du mal à fixer la stratégie pédagogique à mettre en œuvre (section 1.7.1)</p> <p>Un temps limité est accordé à l'enseignement lexical (section 1.2.1). Proposer des activités qui s'intègrent dans des activités déjà vécues en classe encourage l'ajout d'interventions lexicales.</p>
<p>Un format numérique</p>	<p>Le plan d'action numérique (MÉES, 2018) déployé dans le réseau de l'éducation présente une orientation visant à exploiter le numérique comme vecteur de valeur ajoutée dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Avec la pandémie, plusieurs plateformes numériques ont été présentées aux enseignantes pour faciliter l'enseignement en ligne.</p>

Tableau 15. - Caractéristiques de la structure de l'outil au regard des connaissances issues de la recherche présentées dans les deux premiers chapitres

Ajoutons une précision quant au choix de la plateforme numérique : nous avons arrêté notre choix sur Genial.ly (<https://genial.ly/fr/>). Nous supposons qu'en raison de toutes les ressources présentées depuis l'enseignement en ligne, plusieurs enseignantes connaissent déjà cette plateforme. Si ce n'est pas le cas, nous jugeons que son appropriation sera rapide. En effet, celle-ci nous semble intuitive et facile d'utilisation. Par exemple, cette plateforme permet le passage d'une page à l'autre très facilement. Enfin, les fonctions pour programmer les pages (ajout d'éléments interactifs) nous semblent accessibles et facile d'appropriation. La collecte de

données permettra de valider cette si ce choix de plateforme était approprié. Au regard de la structure même de l'outil, comme nous souhaitons à la fois proposer des capsules d'information et des activités lexicales, nous faisons le choix d'organiser notre outil comme un répertoire de ressources. Antidote (s.d) définit un répertoire comment étant un « inventaire méthodique où les matières sont présentées de façon ordonnée. » Nous préférons donc l'idée d'une banque d'activités organisée à celle d'une simple liste d'activités ou d'une séquence où l'ordre précis des activités est recommandé.

2.5.2 Un prototype issu des référents conceptuels consultés

Un prototype du répertoire a été élaboré au regard des contenus présentés dans les tableaux 13, 14 et 15. La figure 12 présente les pages développées sur la plateforme Genial.ly. Les flèches montrent les liens entre les différentes pages. Une flèche à deux pointes signifie qu'il est possible de passer d'une page à l'autre. Une flèche à une pointe marque le chemin unidirectionnel d'une page à l'autre.

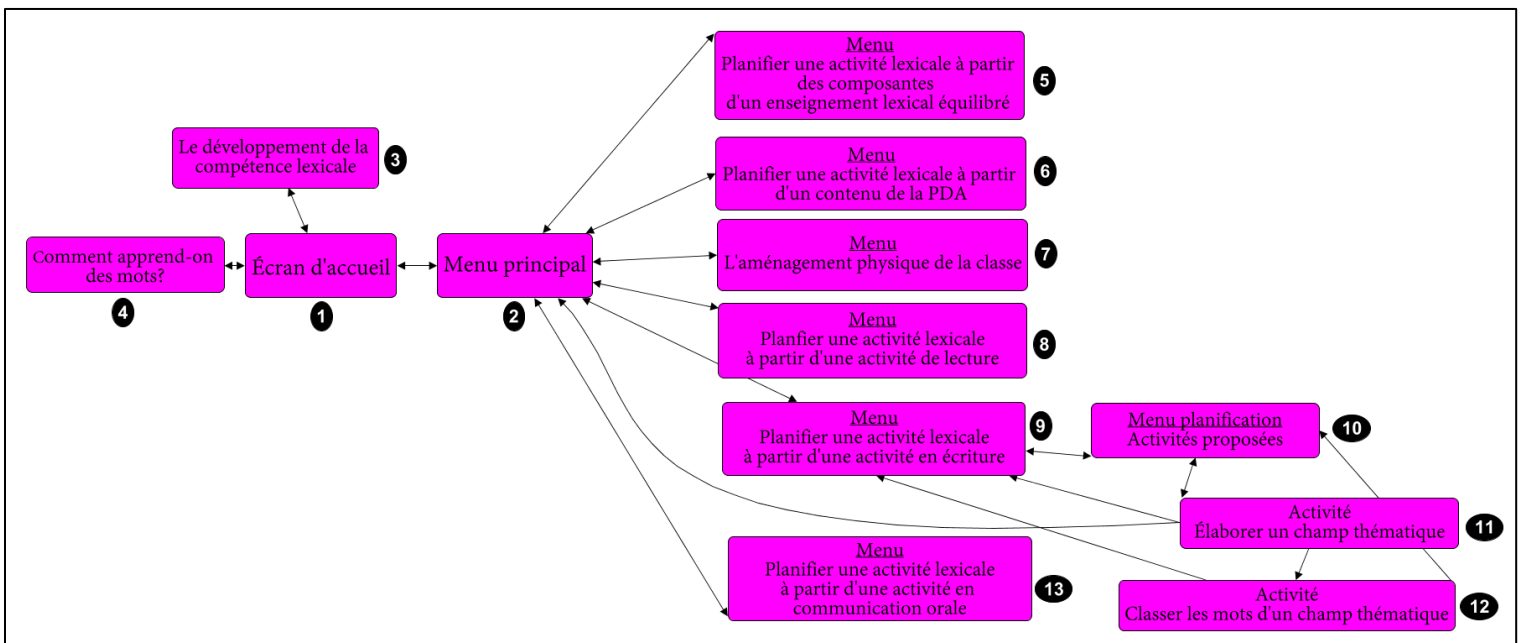


Figure 12. - Plan d'ensemble du prototype 1

Page d'accueil

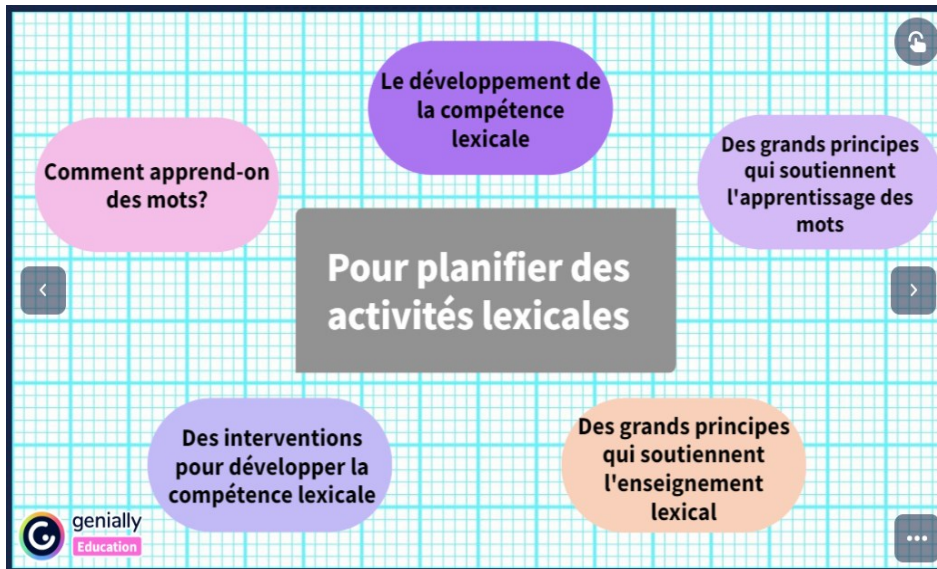


Figure 13. - Page d'accueil - numéro 1 sur le plan d'ensemble de la figure 12

Cette page se voulait le point de départ de l'outil, soit la toute première page qui apparaît en accédant à l'outil. L'intention de cette page était de fournir des informations sur l'enseignement-apprentissage, au besoin, afin de permettre une mise à jour des connaissances pour les enseignantes qui souhaiteraient en apprendre plus. Il n'était toutefois pas nécessaire de lire les différentes capsules d'information pour accéder aux activités lexicales.

Menu principal

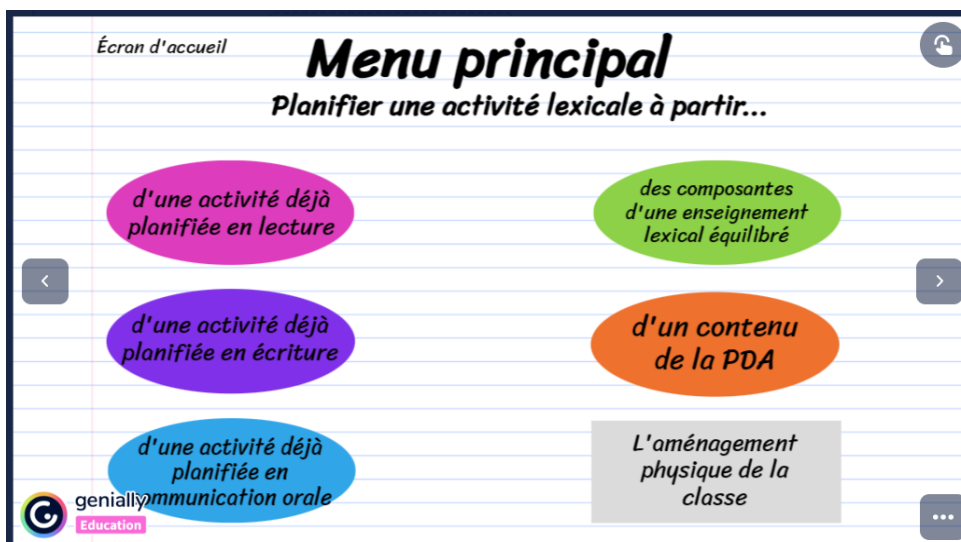


Figure 14. - Menu principal - numéro 2 sur le plan d'ensemble de la figure 12

Cette page se voulait une offre de choix pour guider les enseignantes dans la recherche d'activités lexicales en fonction de leurs besoins. Il était possible d'accéder à des propositions d'activités à partir de différentes entrées. La première, illustrée par les trois formes ovales de gauche, visait à bonifier les activités déjà planifiées en classe en lecture, écriture et communication orale. En d'autres mots, il s'agissait d'accéder à des propositions pour ajouter une tâche lexicale à une activité déjà planifiée.

La deuxième entrée, l'ovale vert, visait à proposer des activités à partir des composantes de l'enseignement lexical inspirées du modèle de Graves (2016). Cette entrée se voulait une première sensibilisation des enseignantes à ces différentes composantes.

La troisième entrée, l'ovale orange, se voulait une entrée par les contenus de la progression des apprentissages (MELS, 2011). Les utilisateurs qui auraient souhaité des idées d'activités à partir des contenus lexicaux auraient pu passer par cette page.

Enfin, des pistes pour l'aménagement physique de la classe étaient proposées en appuyant sur l'encadré gris. De façon plus globale, cette page a été pensée de façon à ce que l'observation de cette dernière permettait en un coup d'œil d'être sensibilisé au fait que le lexique peut se travailler dans différents contextes et que d'autres interventions, comme celles liées à l'aménagement de la classe, peuvent être planifiées.

La page consacrée à la compétence lexicale

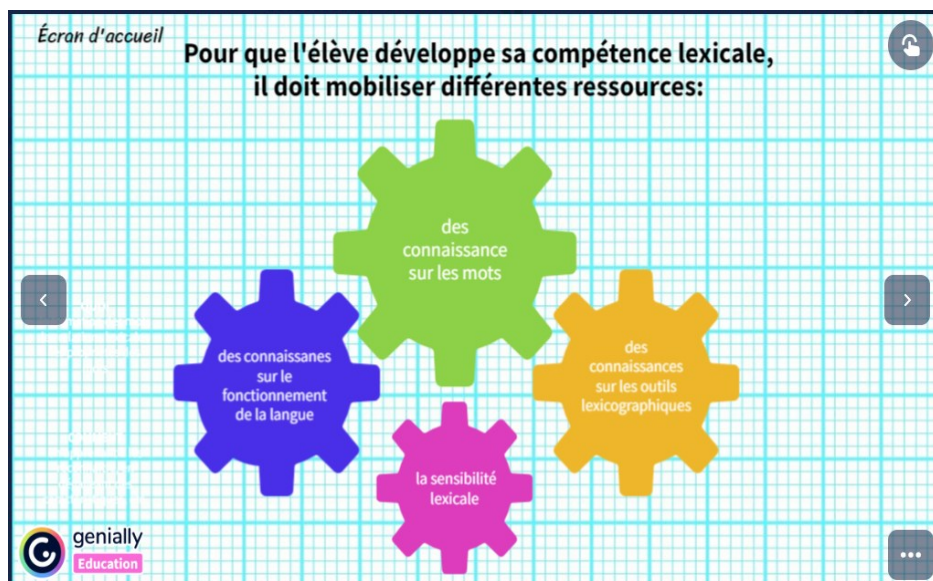


Figure 15. - Page consacrée à la compétence lexicale sans interactivité – numéro 3 sur le plan d'ensemble de la figure 12

Cette page se voulait une représentation de l'ensemble des ressources auxquelles l'élève doit être exposé pour développer sa compétence lexicale : des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être. Pour chaque type de connaissances (les mots connus, les connaissances sur le fonctionnement de la langue, les connaissances liées à l'utilisation d'outils lexicographiques), une description des connaissances déclaratives (encadrés *quoi*) et des savoir-faire (encadrés *comment*) qui y sont liés sont listés. On y retrouve également une référence au savoir-être, soit les valeurs et les attitudes qui permettent de développer une appétence face à l'une ou l'autre des différentes connaissances présentées. Il était visé que par l'observation de cette page, l'utilisateur puisse se questionner sur les différentes connaissances et situations auxquels ses élèves sont exposés afin de mieux planifier les activités à venir.

Il est à noter que dans ce prototype, il fallait cliquer sur les différents engrenages pour faire apparaître les flèches et les encadrés. La figure 24 montre le visuel de la page lorsque l'on arrivait sur cette page. L'interactivité des différents icônes doit être activée par l'utilisateur. La figure 25 montre le visuel lorsque l'interactivité des engrenages était activée. L'intention d'ajouter des éléments interactifs était de ne pas surcharger la page de façon à accéder aux informations essentielles avec une mise en page la plus aérée possible et au besoin, cliquer pour obtenir des informations supplémentaires.

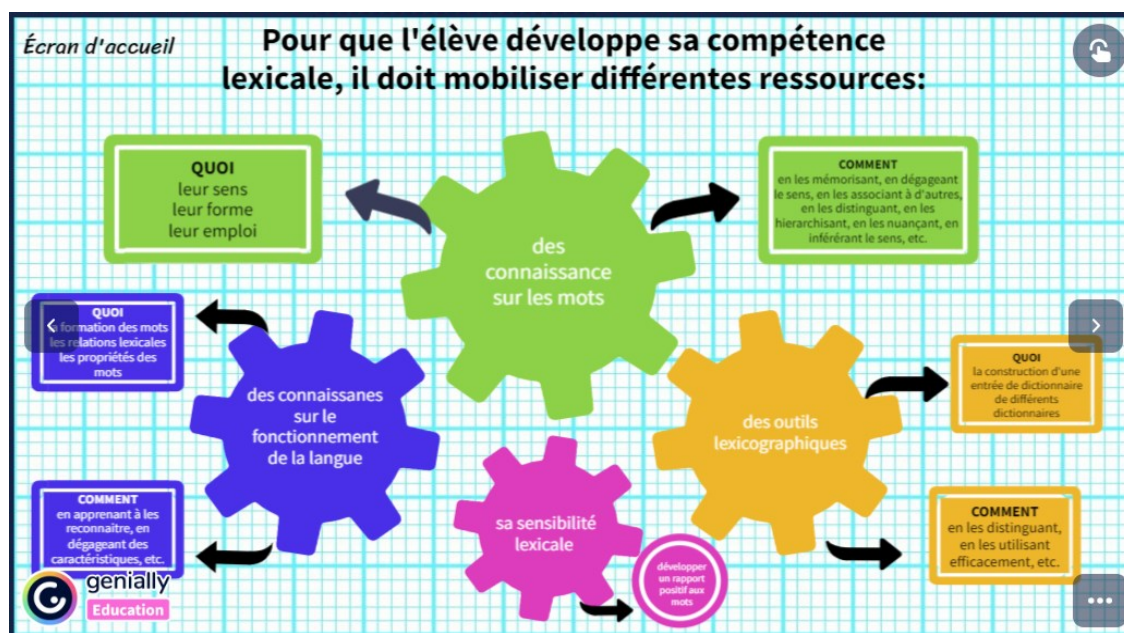


Figure 16. - Page consacrée à la compétence lexicale avec interactivité –numéro 3 sur le plan d'ensemble de la figure 12

La page *Comment apprend-on des mots ?*

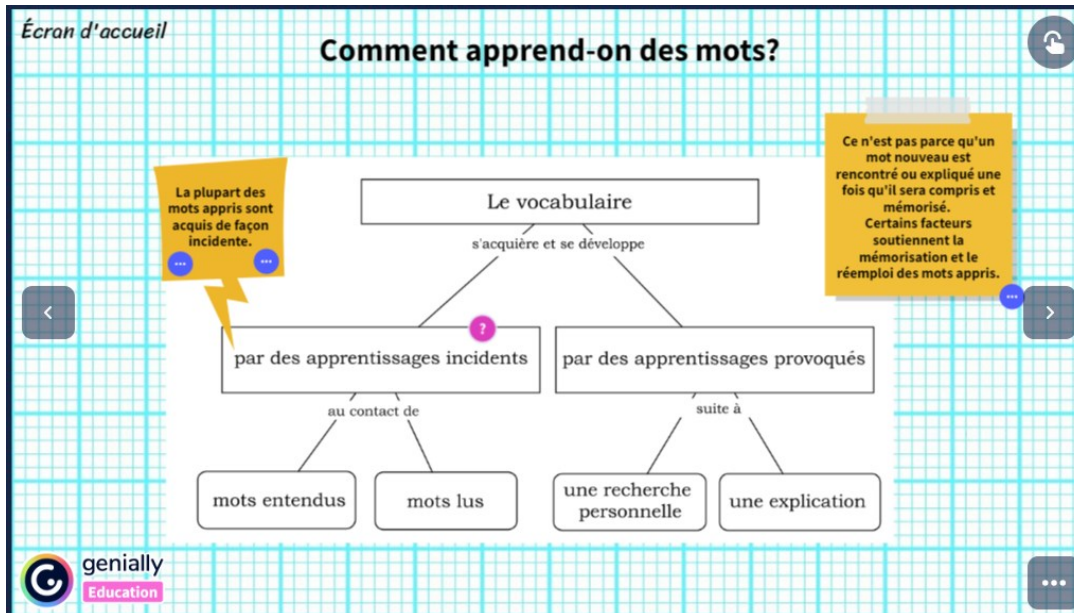


Figure 17. - Page *Comment apprend-on les mots ?* sans interactivité – Numéro 4 sur le plan d'ensemble de la figure 12

Cette page est un exemple de capsule d'information visant à mettre à jour les connaissances des utilisateurs de l'outil sur l'enseignement-apprentissage du lexique. Encore une fois, pour ne pas surcharger les pages d'informations, des icônes ont été insérées.

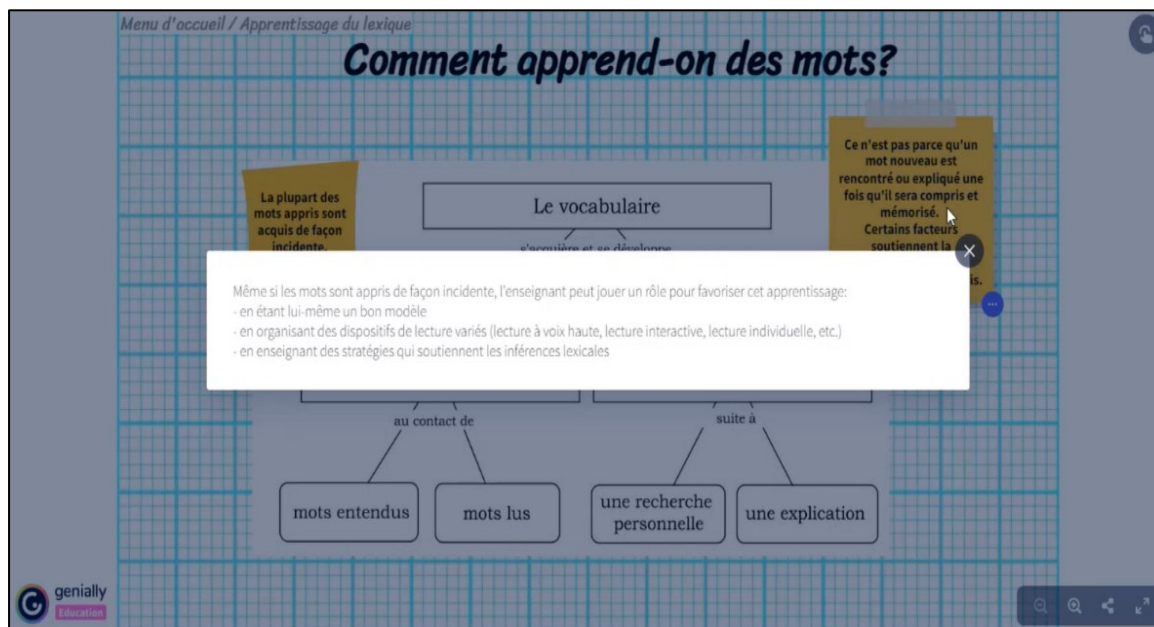


Figure 18. - Page *Comment apprend-on les mots ?* avec interactivité – Numéro 4 sur le plan d'ensemble de la figure 12

Certaines icônes présentaient des informations lorsque l'on cliquait dessus, d'autres en passant la souris. Certaines icônes menaient également à d'autres pages. La figure 17 montre la page lorsque l'on arrive sur celle-ci. La figure 18 montre le visuel de la page lorsqu'une icône était cliquée.

Page du menu *Les composantes d'un enseignement lexical équilibré*

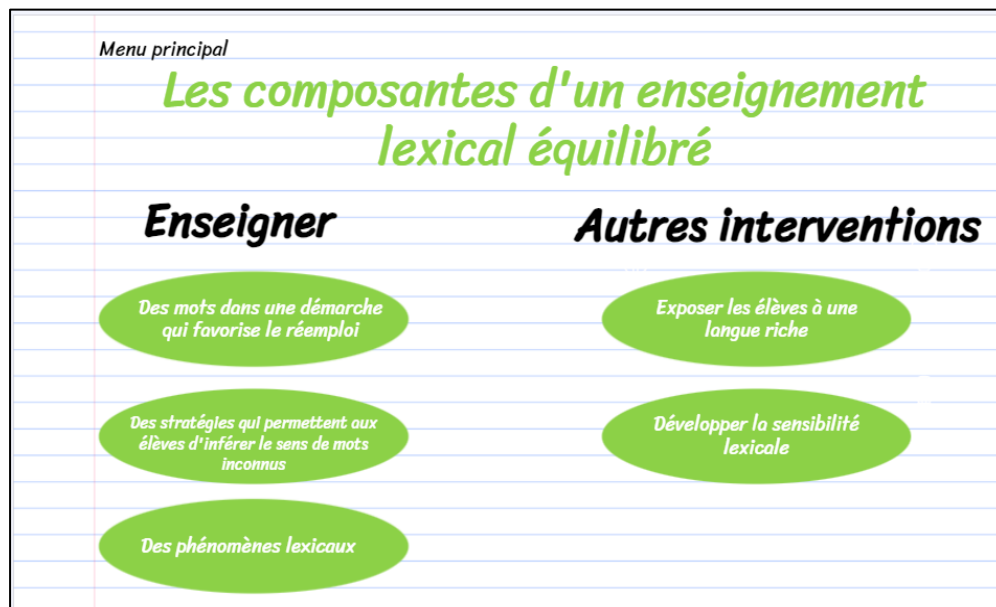


Figure 19. - Page du menu *Les composantes d'un enseignement lexical équilibré* - Numéro 5 sur le plan d'ensemble de la figure 12

À partir du menu principal, il était possible de cliquer sur une forme ovale ayant pour titre *Les composantes d'un enseignement lexical équilibré*. Cette page menait au menu de la figure 19. Il était prévu que des activités soient proposées en lien avec chacune des composantes.

Page du menu *Les contenus lexicaux de la PDA*

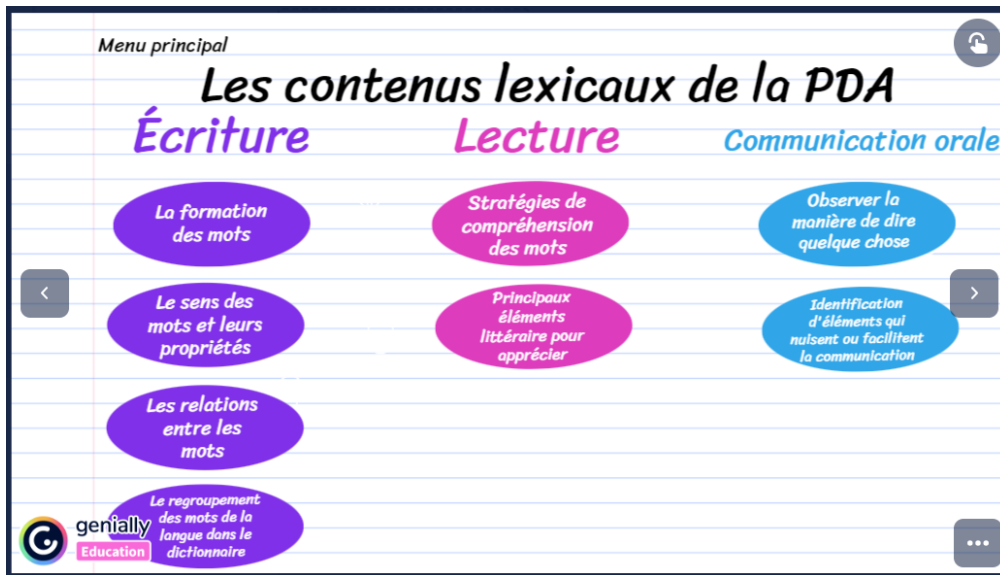


Figure 20. - Page du menu *Les contenus lexicaux de la PDA* – Numéro 6 sur le plan d'ensemble de la figure 12

À partir du menu principal, il était possible de cliquer sur une forme ovale ayant pour titre *Les contenus de la PDA*. La figure 20 montre le visuel de ce menu.

Page du menu *L'aménagement physique de la classe*

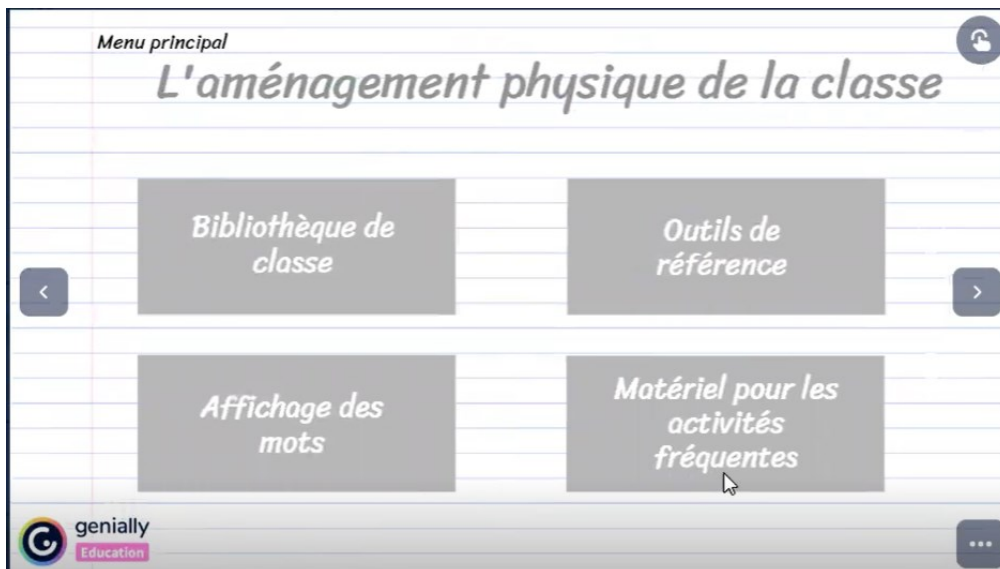


Figure 21. - Page du menu *L'aménagement de la classe* – Numéro 7 sur le plan d'ensemble de la figure 12

À partir du menu principal, il était possible de cliquer sur un encadré rectangulaire ayant pour titre : *L'aménagement de la classe*. La figure 21 montre le visuel de ce menu.

Page du menu *Lecture*

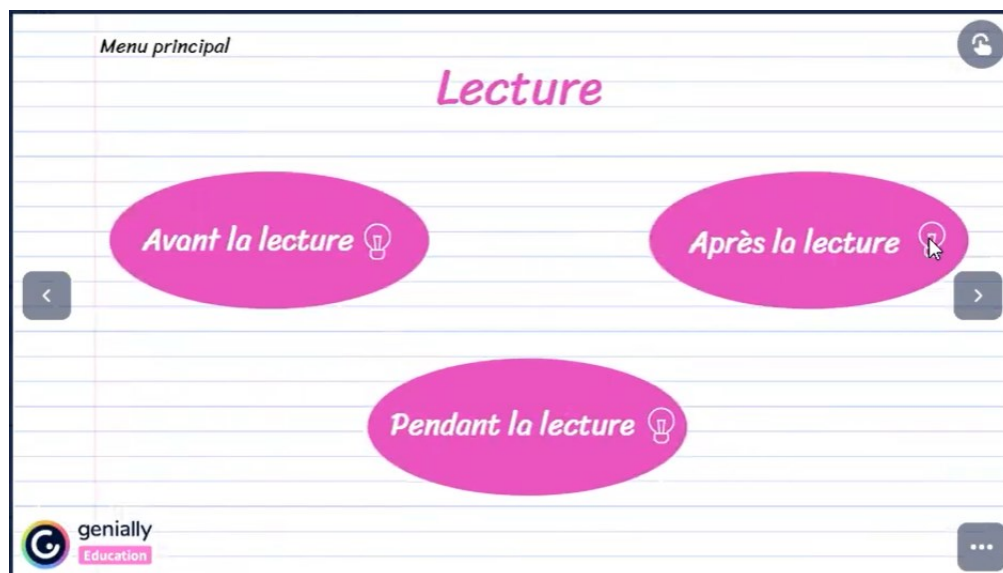


Figure 22. - Page du menu *Lecture* – Numéro 8 sur le plan d'ensemble de la figure 12

À partir du menu principal, il était possible de cliquer sur une forme ovale ayant pour titre : [...] *d'une activité déjà planifiée en lecture*. Cette page visait à proposer des interventions qui bonifient une activité de lecture déjà planifiée. Le menu proposait trois grandes catégories : les interventions qui ont lieu avant, pendant et après la lecture.

Passage du menu *Écriture*

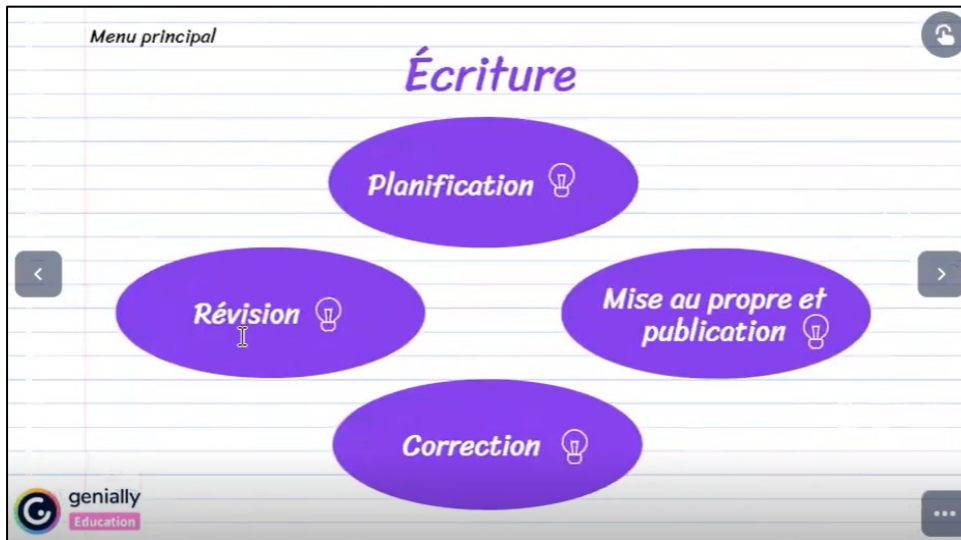


Figure 23. - Page du menu *Écriture* – Numéro 9 sur le plan d'ensemble de la figure 12

À partir du menu principal, il était possible de cliquer sur une forme ovale ayant pour titre : [...] *d'une activité déjà planifiée en écriture*. Tout comme la page consacrée aux activités de lecture déjà planifiées, cette page visait à proposer des interventions qui bonifient une activité d'écriture déjà planifiée à laquelle on souhaite ajouter une tâche lexicale. Ces interventions étaient classées selon l'étape du processus d'écriture où elles se tiennent : lors de la planification, de la révision, de la correction ou de la mise au propre et publication.

Page du sous-menu *Planification de l'écriture*

Après avoir choisi l'étape de planification dans le menu *Écriture*, une liste d'idées d'activités était proposée. Cette liste apparaît dans la figure 24. En cliquant sur le titre de l'activité, la page qui décrit l'activité apparaît.

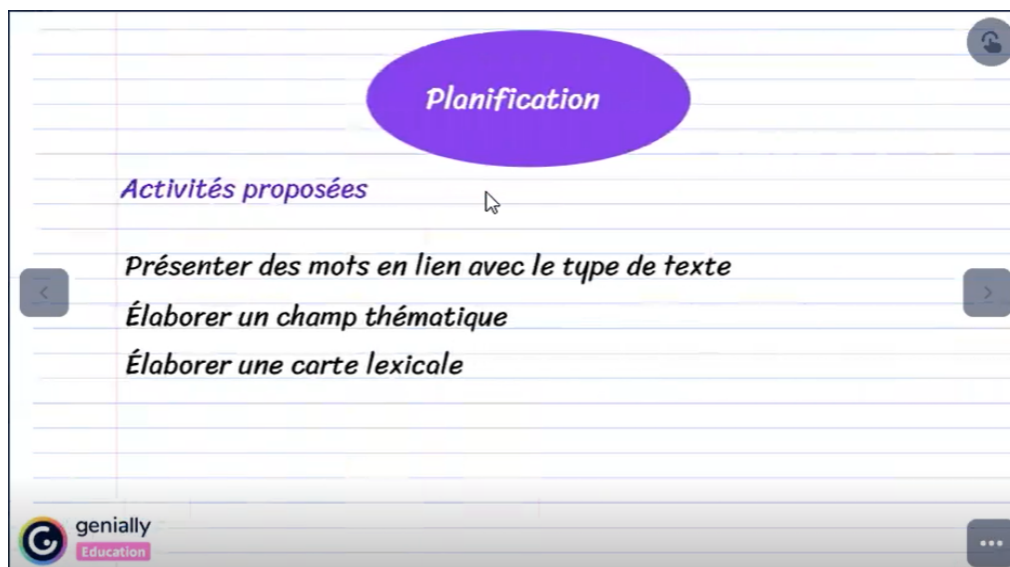


Figure 24. - Page du menu *Planification de l'écriture* – Numéro 10 sur le plan d'ensemble de la figure 12

Page de l'activité *Élaborer un champ thématique*

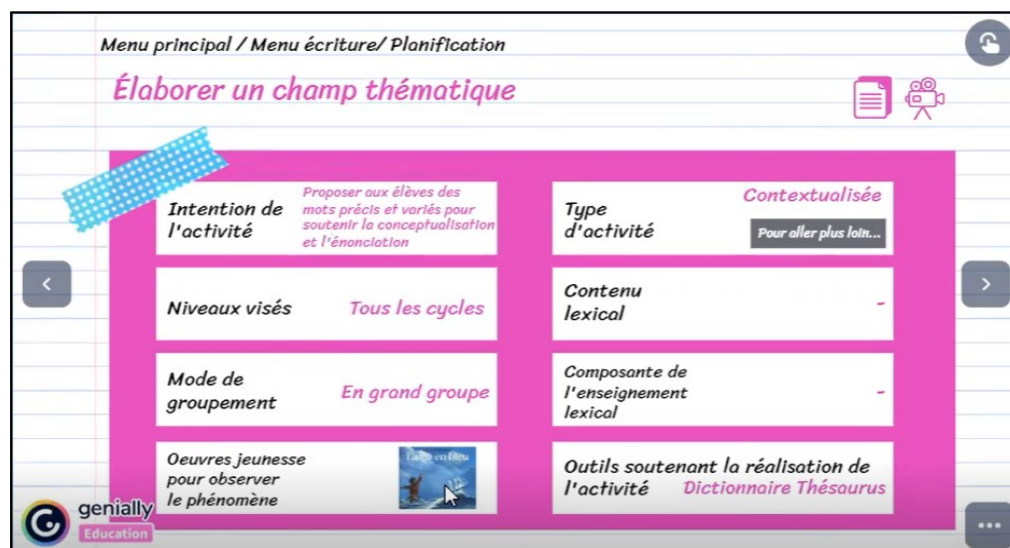


Figure 25. - Page de présentation de l'activité *Élaborer un champ thématique* - Numéro 11 sur le plan d'ensemble de la figure 12

Lorsque l'utilisateur cliquait sur une proposition d'activité, une brève description de l'activité lui était présentée. Sous forme de tableau, on y retrouvait l'intention de l'activité, les niveaux scolaires visés, le mode de groupement des élèves ainsi qu'une proposition d'œuvre jeunesse

pour observer le contenu lexical travaillé. On y retrouvait également le type d'activité, à savoir si elle était contextualisée (directement liée à une activité de communication) ou décontextualisée (non liée à une activité de communication.) Lorsque cela s'y prêtait, le contenu lexical ciblé et la composante de l'enseignement lexical inspirée de Graves (2016) étaient pointés. Enfin, si cela s'avérait pertinent, des outils lexicographiques soutenant la réalisation de l'activité étaient proposés.

Plusieurs éléments interactifs se trouvaient sur cette page : en cliquant sur la page couverture de l'œuvre jeunesse, on retrouvait une présentation de l'œuvre ainsi que le champ thématique qu'il était possible d'en dégager. L'icône rose qui représentait un document, en haut à droite de la page, menait à la description détaillée de l'activité. L'icône rose qui représentait une caméra vidéo faisait apparaître une petite fenêtre dans laquelle on pouvait y lire qu'un vidéo de l'activité y sera déposé. Le tournage de ces vidéos est à prévoir. Enfin, un encadré gris nommé *Pour aller plus loin...* menait à une autre page qui proposait une autre activité visant le travail du champ thématique, soit le classement des mots dégagés. L'intention de proposer une activité supplémentaire était d'une part liée au fait que la première activité proposée ne travaillait pas le lexique en profondeur : il s'agissait surtout d'une tempête d'idées en relevant différents mots. Proposer une activité qui permet un travail lexical plus important permettait donc de faire une pierre deux coups. D'autres part, la proposition d'une deuxième activité permettait de proposer une séquence d'activités, ce qui pouvait peut-être plaire aux utilisateurs. Il est à note que le contenu lexical « champ thématique » aurait dû apparaître dans l'encadré « contenu lexical ».

Page de l'activité *Classer les mots d'un champ thématique*

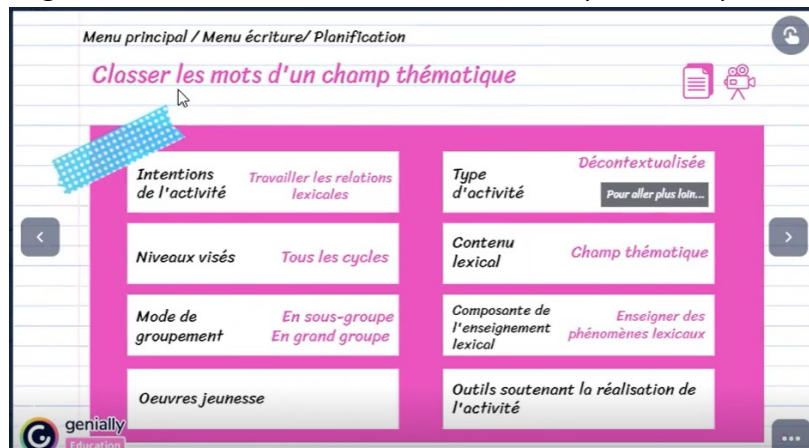


Figure 26. - Page de présentation de l'activité *Classer les mots d'un champ thématique*

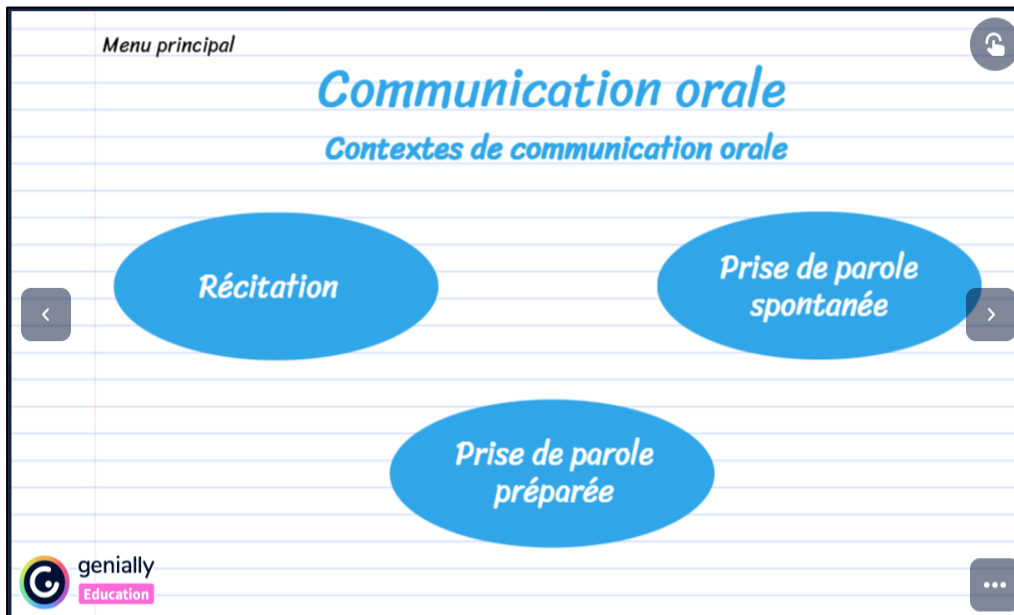


Figure 27. - Page du menu *Communication orale* - Numéro 13 du plan d'ensemble de la figure 20

À partir du menu principal, il était possible de cliquer sur une forme ovale ayant pour titre : [...] d'une activité déjà planifiée en communication orale. Cette page visait à proposer des interventions qui bonifiaient une activité de communication orale déjà planifiée. Le menu proposait trois contextes : la récitation, la prise de parole préparée et la prise de parole spontanée (Dumais, 2018).

2.5.3 Objectifs spécifiques

Rappelons l'objectif général de la recherche qui est de dégager les caractéristiques essentielles d'un outil soutenant la planification de l'enseignement lexical au primaire. Deux objectifs spécifiques de recherche découlent de cet objectif principal :

1. Explorer les besoins des professionnels de l'éducation (enseignantes titulaires, enseignantes ressources, conseillères pédagogiques) qui ont à planifier dans le cadre de leurs fonctions au regard de leurs pratiques de planification actuelles ;

2. Décrire les mises à l'essai fonctionnelles et la mise à l'essai empirique de notre répertoire de ressources, composé de capsules informatives sur l'enseignement-apprentissage du lexique et de propositions d'activités lexicales, dans une visée d'amélioration de ce répertoire.

Chapitre 3 – La méthodologie

Ce chapitre vise à exposer les choix méthodologiques de notre projet de recherche. Comme notre projet s'inscrit dans une démarche de recherche-développement, nous débutons par une présentation de ce type de recherche. Pour éviter toute confusion, nous comparons ensuite cette démarche avec d'autres types de recherches qui partagent de nombreux points communs. Nous présentons par la suite chaque étape de notre projet en présentant nos outils de collecte et d'analyse de données.

3.1. La recherche-développement : une définition et ses finalités

La recherche-développement (RD) est un type de recherche appliquée au sens où elle vise la recherche de solutions à un problème vécu dans la pratique (Van der Maren, 2014). Comme son nom l'indique, cette démarche comporte invariablement un processus de conception ; nous y reviendrons. Loiselle et Harvey (2007) précisent qu'il peut s'agir d'un développement d'objet matériel comme du matériel pédagogique et/ou des guides ainsi que des prescriptions qui peuvent guider des actions professionnelles telles des procédés, des stratégies, des modèles ou des méthodes. Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons concevoir un répertoire de ressources pour soutenir la planification lexicale ; il s'agit donc d'un développement d'objet. Peu importe l'axe choisi, une recherche-développement poursuit deux finalités : le développement d'un produit et la génération de connaissances scientifiques (Bergeron et al., 2021 ; Loiselle et Harvey, 2007 ; Van der Maren, 1995)

Van der Maren (1995) distingue quatre finalités plus générales à la recherche en éducation : les recherches qui visent le développement des connaissances théoriques (enjeux nomothétiques), la transformation des valeurs et pratiques (enjeux politiques), la résolution de problème (enjeux pragmatiques) et le développement professionnel (enjeux ontogéniques). Notre démarche s'inscrit avant tout dans une visée pragmatique, car nous souhaitons outiller les enseignantes dans la planification des différentes activités lexicales. Il nous importe toutefois de préciser que notre démarche permettra également le développement professionnel des utilisateurs par la

mise à niveau de leurs connaissances sur l'enseignement-apprentissage du lexique. Il ne s'agit pas pour autant d'une recherche ontogénique où le chercheur poursuit comme finalité le perfectionnement ou l'amélioration d'une composante de sa propre pratique (Van der Maren, 2014). En étant à la fois chercheuse, conceptrice, formatrice et enseignante, il est évidemment possible que la recherche permette une amélioration de nos pratiques d'enseignement lexical et même de nos pratiques d'accompagnement. Bergeron et ses collaboratrices (2021) précisent par ailleurs que la finalité première d'une RD est le développement du produit et qu'il arrive que la démarche permette accessoirement aux participants de se développer professionnellement. Enfin, il serait impossible de passer sous silence les enjeux politiques de Van der Maren (1995) : par la conception de ce répertoire, nous souhaitons modestement donner un outil supplémentaire aux enseignantes qui leur permettrait de modifier leurs pratiques pour intégrer davantage ou différemment le lexique dans leur enseignement. Ceci constitue par ailleurs une retombée souhaitée de notre recherche.

Pour définir clairement et simplement la RD, nous nous appuyons sur les définitions de Loisel et Harvey (2007) et de Bergeron et ses collaboratrices (2021). Loisel et Harvey (2007) ont défini la RD comme étant « L'analyse systématique du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche et du corpus scientifique existant. » (p.44) Bien que cette définition mette clairement de l'avant les deux finalités de la RD (développement d'objet et génération de connaissances scientifiques), nous trouvons que la nature appliquée (recherche de solutions pratiques) de la RD et l'origine des données générées pourraient être plus explicites. . Comme ce type de recherche n'obtient pas toujours la reconnaissance de la communauté scientifique (Loisel et Harvey, 2007, p.53), il nous semble essentiel que des précisions sur les données (leur nature et le moment où elles sont générées par rapport à la conception) et leurs fonctions (visées d'amélioration ou d'évaluation) soient précisées. Bergeron et ses collaboratrices (2021) incluent partiellement ces éléments en décrivant la RD comme étant « une activité de résolution de problèmes vécus dans la pratique, à l'aide des connaissances issues de la recherche, de manière à générer de nouvelles connaissances appliquées, profitables tant au chercheur-développeur qu'à l'utilisateur cible. »

(p.8) Dans cette définition, nous sommes d’avis que l’activité de développement qui est centrale pourrait davantage être mise de l’avant. De plus, il nous semble important de faire ressortir l’apport des acteurs du terrain à chacune des phases du processus. Nous proposons donc la définition suivante : La RD est **une activité de résolution d’un problème vécu dans la pratique qui s’articule autour d’un processus de développement d’un objet (conception, réalisation et mises à l’essai) en tenant compte des données générées à chacune des phases au contact des différents acteurs de terrain (perceptions du problème à résoudre, modifications suggérées, appréciation, recommandations, effets de l’utilisation, etc.) et du corpus scientifique existant, de manière à générer de nouvelles connaissances appliquées, profitables tant au chercheur-développeur qu’à l’utilisateur cible.**

3.1.1 Notre posture épistémologique

L’ensemble des choix méthodologiques qu’effectue la personne chercheuse est influencé par sa posture épistémologique. Savoie-Zajc et Karsenti (2000) précisent que la posture épistémologique s’inscrit en fonction notamment de la nature du savoir produit et de la finalité de la recherche. Les données générées par la RD peuvent être recueillies à différentes étapes du processus selon la fonction qu’elles peuvent exercer. Bergeron et ses collaboratrices (2021) proposent dans le tableau 16 des exemples de données qui peuvent être générées et du rôle qu’elles peuvent jouer au terme de la démarche.

Exemples de données générées		Fonction des données
En cours de développement, au service de l’amélioration	La démarche et le processus d’amélioration, les modifications suggérées et apportées au produit, la perception des variables à améliorer et les décisions prises (p. ex. utilité, utilisabilité, attrait, adéquation avec les besoins établis, etc.)	Comprendre les solutions mises de l’avant par le produit, face au problème.

	Les solutions en développement et les caractéristiques essentielles, novatrices et transférables du produit	
Au terme du processus de développement, au service de la démonstration du potentiel	L'appréciation du produit, la perception de ses forces et limites Les recommandations à suivre dans la mise en œuvre Les conditions optimales d'utilisation	Soutenir les décisions des dirigeants ou des acteurs eux-mêmes entourant l'utilisation éventuelle du produit.
	Les effets de l'utilisation du produit (dans un contexte donné et selon des conditions précises)	Faire la preuve de l'efficacité ou démontrer la validité du produit.

Tableau 16. - Exemples de données générées dans un devis de RD selon leurs fonctions tiré de Bergeron et ses collaboratrices (2021, p.19)

Notre projet de recherche visera l'amélioration d'un produit à concevoir et la description des caractéristiques essentielles au moyen des perceptions et des expériences des utilisateurs ; nous nous inscrivons donc dans une posture épistémologique interprétative (Loiselle et Harvey, 2007). Cette posture interprétative mène donc naturellement à une démarche qualitative (Loiselle et Harvey, 2007).

Enfin, notre démarche s'inscrit dans une approche inductive, car bien que le cadre théorique nous permette de relever des principes solides qui orientent le choix des activités lexicales proposées, il n'est pas l'unique point de référence pour la mise au point de l'outil (Loiselle, 2001). Les commentaires subjectifs des participants recueillis tout au long des mises à l'essai nous permettent aussi de prendre des décisions lors des phrases d'amélioration du produit (Bergeron et ses collaboratrices, 2021).

3.1.2 D'autres recherches qui s'apparentent à la recherche-développement: une confusion à éviter

Pour mieux situer notre recherche, faire les meilleurs choix méthodologiques et respecter les objectifs poursuivis, il nous semble essentiel de clarifier les points communs de notre recherche avec d'autres types de démarches. Bergeron et ses collaboratrices (2021) ont évoqué la pluralité des façons de nommer la RD et le fait qu'il soit encore nécessaire d'investiguer pour nuancer et distinguer l'ensemble de ces modèles. Elles ont proposé des nuances entre la RD, la recherche collaborative et la recherche-action. Nous ajoutons à cette liste l'ingénierie didactique.

3.1.2.1 Une autre recherche qui implique le développement d'objet : l'ingénierie didactique

Au cours des dernières années, plusieurs étudiants-chercheurs en didactique au Québec ont utilisé l'ingénierie didactique comme méthode de recherche pour concevoir un objet, nommons entre autres El Ghazi (2016) et Sénéchal (2016). Il existe plusieurs points communs entre la RD et cette démarche : les deux commencent par une analyse des besoins, présentent une étape de conception et des mises à l'essai. Parmi les principales différences, il est à noter que dans l'ingénierie didactique, le développement de l'objet s'articule uniquement autour de séquences d'enseignement (Artigue, 1988), qui sont par le fait même mises à l'essai en salle de classe. Une RD peut certes emprunter la même démarche, mais comme précisé précédemment, le développement d'objet peut être autre chose qu'une séquence d'enseignement et être mis à l'essai dans un autre contexte que celui de la classe. Dans sa thèse, Chastenay (2013) a relevé une autre principale différence entre la RD et l'ingénierie didactique proposée par Artigue (1996) :

Contrairement à la recherche de développement qui suggère de trianguler des mesures qualitatives et quantitatives, le paradigme méthodologique de l'ingénierie didactique « se situe, à l'opposé, dans le registre des études de cas et dont la validation est essentiellement interne, fondée sur la confrontation entre analyse a priori et analyse a posteriori. (p.248).

Nous précisons ici qu'une triangulation de données qualitative est également valide en RD (Bergeron et al., 2021). Cependant, comme notre outil à développer n'est pas une séquence

didactique qui est mise à l'essai en contexte de classe et pour laquelle il n'y a pas d'analyse a priori et a posteriori, nous ne nous inscrivons pas dans une démarche d'ingénierie didactique.

Une autre démarche inspirée de l'ingénierie implique le développement d'objets : l'analyse de la valeur pédagogique (Rocque et al., 1988). Elle a été utilisée dans des recherches de 3^e cycle en contexte éducatif pour élaborer un produit (Beaulieu, 2013 ; Martel, 2011 ; Myara, 2011). Cette approche a plusieurs points en commun avec la RD, car elle cherche à améliorer un produit en cours de conception et mise sur la contribution des acteurs du terrain. La principale différence avec la RD réside dans le fait que cette méthode vise précisément à développer un produit en s'assurant de la satisfaction complète des utilisateurs, mais à un faible coût. L'étape de la mise à l'essai fonctionnelle diffère donc des modèles de Van der Maren (2003) et de Harvey et Loiselle (2009). À cette étape sont dégagées toutes les fonctions du produit idéal à partir d'une recension des écrits, des perceptions des utilisateurs clés et des produits existants. L'intention est de relever le plus de fonctions possibles et d'ensuite les hiérarchiser et les ordonner pour les remettre à l'équipe de conception. Vient ensuite l'étape de la valorisation des fonctions, qui consiste à attribuer un coût (les coûts de conception, les heures nécessaires pour l'appropriation de l'outil, par exemple.) Bien que nous poursuivions notamment l'objectif de dégager des composantes essentielles aux yeux des utilisateurs cibles, nous ne souhaitons pas ajouter l'angle du coût moindre à notre processus de développement.

3.1.2.2 Des recherches qui impliquent une importante collaboration avec les participants : la recherche collaborative et la recherche-action

Depuis une vingtaine d'années, plusieurs modèles de recherche visent à intégrer davantage le point de vue de certains acteurs du terrain pour apporter un éclairage nouveau sur les problématiques vécues dans la pratique (Morrissette, 2013). La recherche-action et la recherche collaborative s'inscrivent dans cette visée. King et Lonquist (1994) relèvent trois éléments essentiels pour décrire une recherche-action : la recherche doit viser l'amélioration d'une pratique professionnelle, le déroulement de la recherche doit viser un modèle en spirale (planification, action, observation, réflexion) et toutes les personnes engagées dans la recherche sont impliquées à toutes les étapes. Savoie-Zajc (2012) ajoute à ces éléments essentiels que

l'amélioration de la pratique doit partir de préoccupations issues du milieu et qu'elle vise la production de plusieurs types de savoirs : les savoirs académiques et les savoirs expérientiels. Le déroulement itératif, le caractère appliqué de la démarche et les interactions constantes avec les acteurs de terrain rapprochent cette démarche de la RD. Un parallèle peut également se dresser avec la recherche-collaborative. Celle-ci « suppose la coconstruction d'un objet de connaissance entre un chercheur et ses praticiens. [...] Elle allie à la fois activités de production de connaissances et développement professionnel. [...] » (Desgagné, 1997, p. 383). Encore une fois, le caractère appliqué et l'importance des interactions entre les chercheurs et les acteurs de terrain sont des points communs avec la RD. Bergeron et Bergeron (2021) précisent que les trois démarches (RD, recherche-action et recherche collaborative) se distinguent avant tout par leur finalité. La finalité première d'une RD est de concevoir un objet alors que celle de la recherche-action est de mener à l'action du praticien (Savoie-Zajc, 2001). De son côté, la recherche collaborative vise à mieux comprendre le phénomène à l'étude (Desgagné, 1997).

Par ailleurs, Bergeron et Bergeron (2021) affirment que des différences entre les démarches s'observent aussi au niveau des interactions. Lors de la RD, les participants sont de façon générale sollicités à l'étape de l'analyse des besoins et des mises à l'essai (Bergeron et al., 2021). Dans le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative, ils sont généralement présents à toutes les phases (Desgagné, 1997 ; Morissette, 2013). Enfin, les participants sont généralement les mêmes tout au long du processus dans une recherche-action et une recherche collaborative alors qu'il est possible, mais moins fréquent, que des participants différents soient interrogés à différentes étapes d'une RD afin de générer un plus large éventail de perceptions (Bergeron et Bergeron, 2021).

Enfin, une autre différence importante entre la RD et la recherche-action est la nature de ce qui est documenté lors des mises à l'essai (Bergeron et Bergeron, 2021). Lors d'une RD, ce sont toutes les informations qui touchent l'amélioration du produit à développer qui sont recueillies. Dans le cas de la recherche-action, c'est plutôt l'action et le processus de changement qui est documenté. Ces clarifications étant apportées, passons aux étapes de la démarche d'une RD en contexte éducatif.

3.1.3 Les critères de scientificité de la recherche-développement

Pour mieux circonscrire les outils de collecte de données prévus dans notre projet de recherche, nous présentons les critères de scientificité, aussi appelés critères de rigueur, dans le cadre de recherches interprétatives (Gohier, 2004 ; Savoie-Zajc, 2018). Commençons par les critères relevés par Gohier (2004), qui sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la constance interne utilisées en contexte de recherche qualitative.

Gohier (2004) renvoie la crédibilité au souhait d'assurer une forme de validité interne à la recherche. En d'autres mots, la crédibilité cherche à assurer que la réalité décrite dans la recherche est cohérente avec ce que les participants ont vécu (Bourgeois, 2016). Sommes-nous devant un portrait authentique de ce qui a été observé ? Gohier (2004) suggère une triangulation des sources et des méthodes pour assurer la crédibilité d'une recherche. Savoie-Zajc (2018) précise qu'une confrontation des points de vue de plusieurs participants et la tenue d'un journal de bord (Bourgeois, 2016) favorisent le respect de ce critère.

La transférabilité vise à vérifier si les conclusions d'une recherche peuvent s'appliquer, même de façon limitée, à un autre contexte (Gohier, 2004). Loisel (2001) rappelle que l'idée n'est pas de généraliser les résultats, mais bien la possibilité de créer des liens entre les conclusions de la recherche et d'autres contextes. Pour ce faire, le chercheur doit notamment fournir une riche description du contexte et des participants (Savoie-Zajc, 2011 ; 2018).

La fiabilité renvoie à la transparence du chercheur, au sens où ses conceptions ne teintent pas l'analyse des données (Gohier, 2004). Drapeau (2004) propose que le chercheur précise clairement sa posture épistémologique, qu'il s'implique sur le terrain et qu'il triangule ses données. Le journal de bord est également un outil permettant d'assurer ce critère de rigueur (Savoie-Zajc, 2018).

Un dernier critère relevé par Gohier (2004) est la constance interne. Celle-ci vise à assurer « l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations

accidentelles ou systématiques » (Gohier, 2004, p.7). Mucchielli (2009) précise que cette constance interne permet d'assurer que les conclusions ne sont pas influencées par les outils de collecte ou les conditions de collecte de données.

Harvey et Loïselle (2009) ont quant à eux proposé de grands principes qui assurent au chercheur de s'inscrire dans une démarche scientifique de RD et non seulement d'un développement d'objet. Tout d'abord, il est important que le chercheur relève le caractère novateur du produit. Puis, il doit clairement établir des liens entre l'expérience de développement et la littérature scientifique existante. Ensuite, il doit s'assurer de documenter rigoureusement l'ensemble de la démarche (mises à l'essai, justification des modifications apportées) et le contexte dans lequel l'objet a été élaboré. Il est primordial de faire ressortir les caractéristiques essentielles de l'outil. À la fin du processus, des liens avec d'autres contextes ou d'autres pistes de recherche doivent être proposés. Enfin, il est impératif qu'un rapport scientifique soit publié.

3.2. Les étapes d'une RD en contexte éducatif

Cette section présente notre choix de nous inscrire dans un modèle de RD et les raisons qui ont motivé ce choix. Puis, les différentes étapes qui composent notre projet de recherche sont décrites. Enfin, les outils de collectes et d'analyse pour chacune de ces étapes sont précisés.

3.2.1 Le choix de notre modèle

Au cours des 25 dernières années, plusieurs RD menées par des étudiants-chercheurs de 2^e et 3^e cycles en didactique au Québec se sont appuyées sur deux modèles : ceux de Van der Maren (1995) et de Harvey et Loïselle (2009). Notons notamment les travaux de Blanchard (2013) et Desrochers (2020) qui se sont appuyés sur le cadre de Van der Maren (2003). Pineault (2012) et Bourassa-Guimond (2013) se sont plutôt référés au modèle de Harvey et Loïselle (2009). Grégoire (2012), Turgeon (2013), Chastenay (2013), Sawadogo (2015) et André de l'Arc (2019) se sont quant à eux appuyés sur les deux modèles. DeRoy-Ringuette (2021) a de son côté eu recours au

modèle de McKenny et Reeves (2012) en relevant notamment les liens étroits entre ce modèle et les grandes phases relevés par Loiselle (2001).

Gascon et Germain (2017) relèvent par ailleurs le peu d'outils méthodologiques et réflexifs sur lesquels s'appuyer pour mener une RD. La création du *Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-R²)* de l'Université du Québec à Trois-Rivières en 2017 a certainement permis de faire avancer les réflexions en ce sens. Les axes de travail du laboratoire, à ce moment, étaient notamment d'explorer des démarches de RD existantes et les critères de rigueur qui y sont associés. Des membres de ce Laboratoire ont proposé une nouvelle représentation de la démarche itérative qu'est une RD. Les figures 12, 13 et 14 présentent les trois modélisations d'une RD.

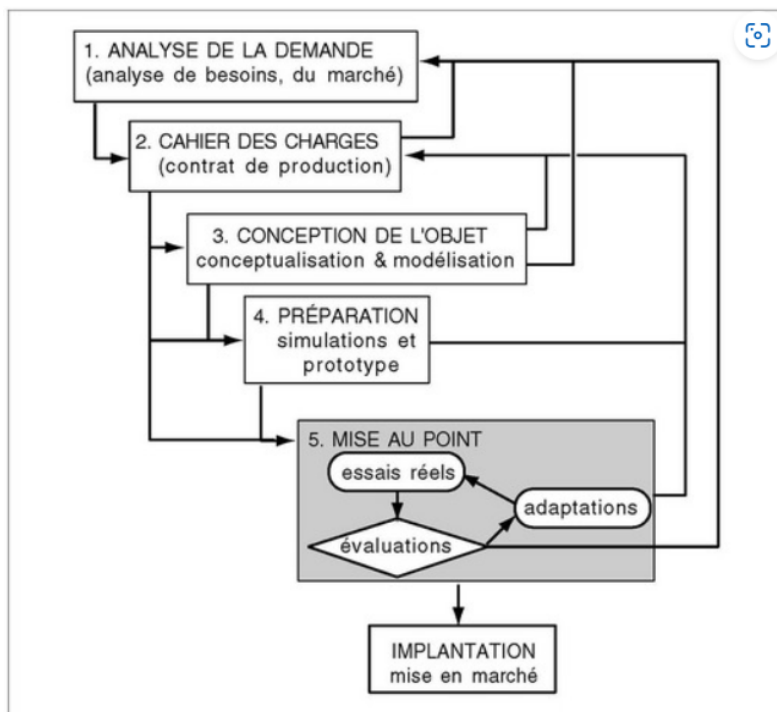


Figure 28. - Le développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003, p.109)

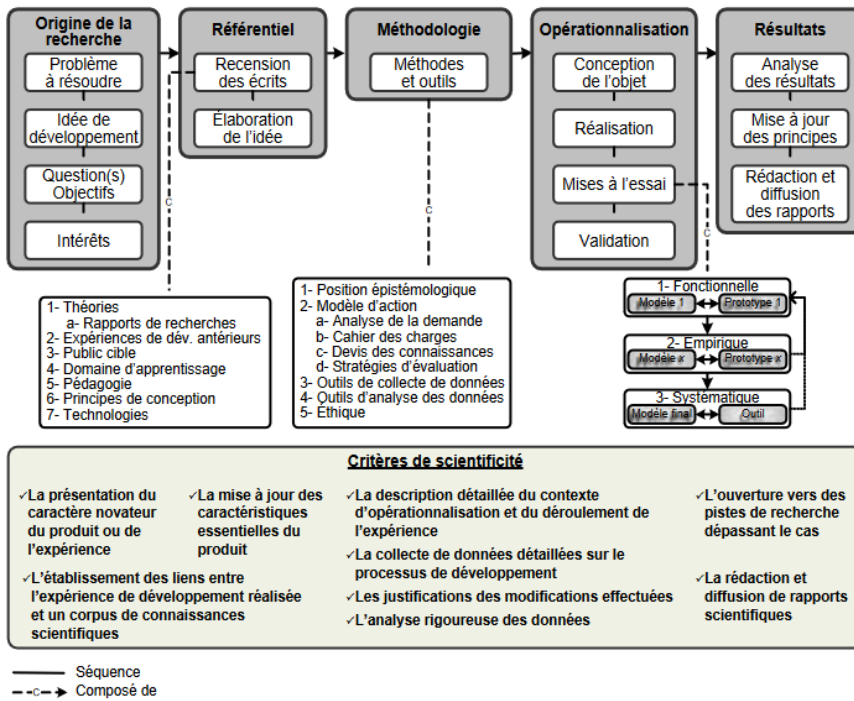


Figure 29. - Le modèle de RD de Harvey et Loiselle (2009, p.110)

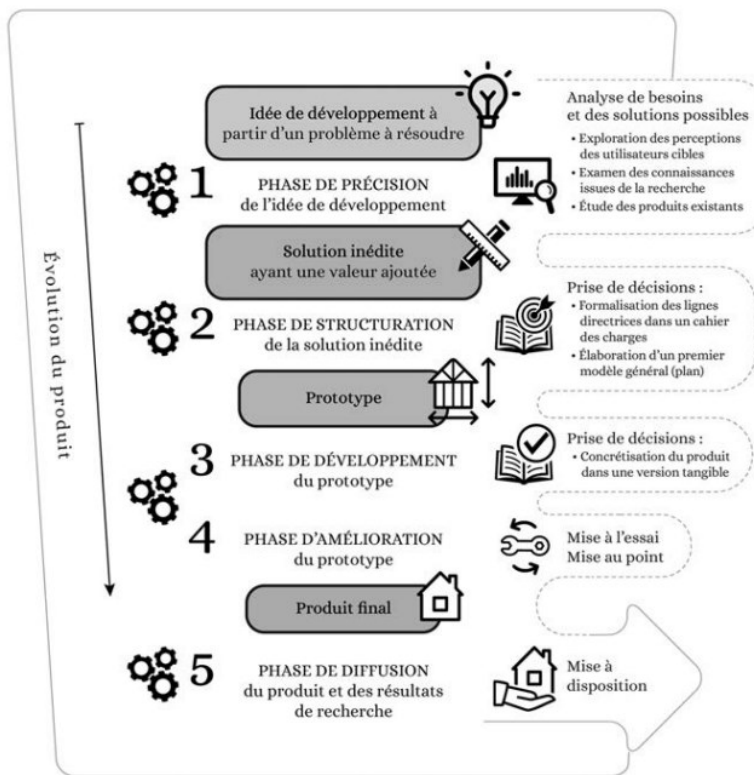


Figure 30. - La démarche itérative de RD (Bergeron et al., 2020)

Notons d’abord que le modèle de Van der Maren (2003) est beaucoup moins précis quant aux composantes des différentes étapes d’une RD. Nous nous attardons donc sur les modèles de Harvey et Loiselle (2009) et Bergeron et al. (2020). Nous relevons dans un premier temps que les deux modèles proposent les mêmes composantes, mais avec un vocabulaire différent. Le tableau 17 précise ces différences terminologiques.

Harvey et Loiselle (2009)	Bergeron et al. (2020)
Origine de la recherche Référentiel	Phase de précision de l’idée de développement
Méthodologie	Phase de structuration
Opérationnalisation	Phase de développement Phase d’amélioration
Résultats	Phase de diffusion

Tableau 17. - Les différences terminologiques entre le modèle de Harvey et Loiselle (2009) et celui de Bergeron et ses collaborateurs (2020)

Bien qu’assez superficielles, nous relevons toutefois des différences entre ces deux modèles qui peuvent influencer la compréhension de ce qu’est une RD. Une première différence réside dans la façon de distinguer les activités de développement de celles de recherche. Plusieurs chercheurs ont d’ailleurs soulevé l’importance de définir davantage les balises méthodologiques des RD (Bergeron et al., 2021, p.27 ; Loiselle et Harvey, 2007, p.56). Nous préférons donc privilégier un modèle qui permet une meilleure compréhension de la double finalité de la RD. Pour relever le caractère scientifique d’une RD, Loiselle (2001) compare deux types de démarche qui mènent à la conception d’un outil : la démarche de développement et la démarche de RD. La démarche de développement s’organise autour d’un modèle de développement d’outils et l’objectif de cette démarche est la réalisation d’un produit. La démarche de RD vise également la réalisation d’un produit, mais également l’avancement des connaissances générées par ce développement. Comme nous nous inscrivons dans ce dernier type de démarche, nous trouvons essentiel de rappeler ces deux finalités. Bergeron et ses collaboratrices (2021) ont par ailleurs relevé

l'interdépendance des activités formelles de développement et des activités de recherche en précisant que le développement devient le contexte pour les activités de recherche. La figure 31 montre l'interdépendance des deux types d'activités.

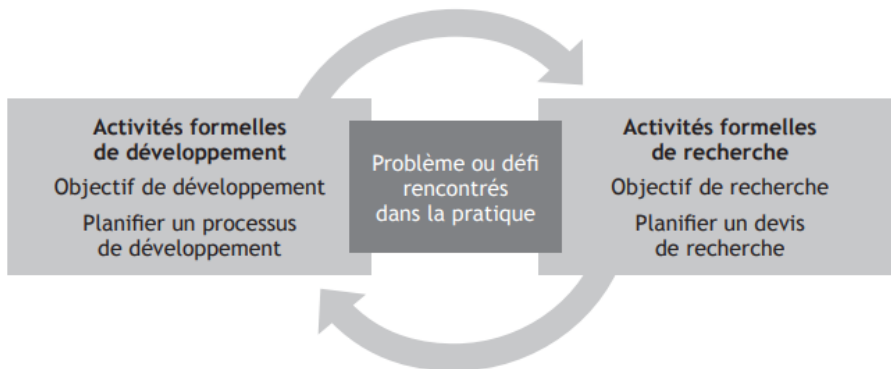


Figure 31.- Les deux volets d'une RD tirés de Bergeron et ses collaboratrices (2021, p.29)

Loiselle et Harvey (2007) ont également relevé l'importance de ces deux volets :

L'expérience de développement devrait faire l'objet d'une analyse qui assure une meilleure compréhension entre la dynamique entre l'objet développé, le contexte d'application et les perceptions des acteurs dans leur expérience d'utilisation de l'objet. Les questions de recherche formulées dans une recherche-développement devraient donc refléter ces deux types de finalité. (p.46)

Toutefois, en observant les deux modélisations, nous sommes d'avis que les deux volets sont plus clairement distinguables dans le modèle de Bergeron et ses collaborateurs (2020) : on retrouve les activités de développement dans les encadrés gris qui se distinguent des activités formelles de recherche que l'on trouve à droite entre les pointillés. Harvey et Loiselle (2009) ont plutôt entremêlé les deux types d'activités dans leur modèle. Et bien que les deux modélisations proposent une démarche itérative, les flèches unidirectionnelles du modèle de Harvey et Loiselle (2009) rendent moins bien cette idée d'allers-retours constants au cours de la démarche. Enfin, la présence des utilisateurs cibles est davantage rendue dans le modèle de Bergeron et ses collaborateurs (2020) : on la retrouve explicitement dans les activités de recherche de la première phase. Comme la RD vise à répondre à un problème vécu dans la pratique, il est essentiel de favoriser une participation maximale des acteurs de terrain tout au long du processus (Bergeron

et al., 2021). Pour rappeler cette caractéristique essentielle, nous estimons qu'elle doit apparaître dans la modélisation. Le modèle de Harvey et Loisel (2009) aborde bel et bien l'importance de documenter les caractéristiques du public cible à l'étape du référentiel sans faire ressortir leur apport et leur influence sur les décisions prises tout au long du processus.

Pour l'ensemble de ces raisons, nous nous appuyons sur le cadre de Bergeron et ses collaborateurs (2020) pour présenter dans la section qui suit les différentes étapes de la RD et par le fait même, nos propres choix méthodologiques. Pour guider nos propres décisions, nous étudions les choix méthodologiques d'autres étudiants-chercheurs dans le cadre de leur recherche universitaire. Nous avons sélectionné des recherches qui ont eu lieu en contexte éducatif, dont la plupart soient liées directement à la didactique. Pour mieux établir des comparaisons avec nos propres travaux, nous distinguons deux types d'évaluations du produit relevés par Bergeron et Rousseau (2021) : l'évaluation pour l'amélioration du produit et l'évaluation pour évaluer ses effets. Le tableau 18 précise ces deux visées ainsi que les moments où ont lieu ces évaluations.

Dans une visée d'amélioration du produit		Dans une visée de démonstration des effets	
Évaluation formative évolutive en cours de développement	Évaluation formative après le développement	Évaluation sommative lors de l'implantation	Évaluation sommative confirmative après un certain temps
Produit en construction	Produit presque achevé	Produit achevé, en cours d'utilisation	Produit achevé, et utilisé depuis un certain temps

Tableau 18. - Les visées d'évaluation lors d'une RD, tirées de Bergeron et Rousseau (2021), p.XXIX

Comme notre propre projet de recherche s'inscrit dans une visée d'amélioration d'un produit en cours de développement, nous avons étudié des recherches qui comportent au moins cette

étape. (Certaines recherches poursuivent les deux visées.) Les recherches présentées dans ce tableau comportent toutes une part de développement (ingénierie didactique, RD, etc.) Le tableau 19 présente brièvement les titres des recherches étudiées.

Étudiant-chercheur	Titre de la recherche	Degré
Michael Grégoire (2012)	<i>La bande dessinée et l'enseignement du français : développement d'une séquence didactique en quatrième secondaire.</i>	Maitrise
Jacinthe Bourassa Guimond (2013)	<i>Dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture multitexte bédésique : des connaissances et des compétences spécifiques à la bande dessinée</i>	Maitrise
Élaine Turgeon (2013)	<i>Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif</i>	Thèse
Pierre Chastenay (2013)	<i>Conception et évaluation d'une intervention didactique à propos des phases de la Lune dans un planétarium numérique</i>	Thèse
Gilberte Février (2009)	<i>Dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide du roman migrant, Passages, D'Émile Ollivier : une recherche-développement</i>	Thèse
Caroline Vézina (2008)	<i>Élaboration d'un dispositif didactique exploitant le récit de vie et son apport sur la connaissance de soi chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage</i>	Mémoire
Geneviève Cool (2020)	<i>Développement d'un dispositif didactique exploitant des stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire</i>	Mémoire
Magali André de l'Arc (2019)	<i>Création d'un outil d'enseignement au sein d'un réseau littéraire d'auteur qui vise la réponse de l'élève au 3^e cycle du primaire</i>	Thèse
Marie-Eve Desrochers (2020)	<i>Création et validation d'un outil d'appréciation interdisciplinaire en français et en arts plastiques destiné</i>	Mémoire

	<i>aux enseignants du primaire pour sélectionner des albums jeunesse</i>	
Simone Abou Halloun (2019)	<i>Impact d'une formation collaborative donnée à des enseignants de chimie du secondaire sur l'enseignement et l'apprentissage du concept de mole</i>	Thèse
Sylvie des Rosiers (2010)	<i>La conception d'un programme d'entraînement à l'écriture pour des élèves entre 6 et 12 ans.</i>	Mémoire
Pingwindé Baga (2012)	<i>Élaboration d'un prototype d'environnement pédagogique informatisé et validation fonctionnelle auprès d'une clientèle d'élèves, de professeures et de professeurs du secondaire du Burkina Faso</i>	Thèse
Samuel F.J. Blanchard (2013)	<i>Évaluation d'un scénario d'apprentissage favorisant la mobilisation des habiletés reliées au processus d'enquête</i>	Maitrise
Michèle Pineault (2012)	<i>Le coaching des intervenantes des services de garde au préscolaire : développement et validation d'un outil d'accompagnement de la pratique</i>	Mémoire
Marie-Paule Sawadogo (2015)	<i>Conception d'un guide d'élaboration d'une épreuve de mathématiques dans une visée certificative pour la fin du cycle primaire au Burkina Faso</i>	Maitrise
Rachel DeRoy-Ringuette (2021)	<i>Évaluation de la collection d'albums provenant d'une didacthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP : une recherche de développement</i>	Thèse
Marjorie Boulet (2021)	<i>Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire : l'exemple des concepts de temps, d'espace et de société en univers social</i>	Thèse

Tableau 19. - Une recension de RD en contextes éducatifs menées dans le cadre d'études supérieures de 2e ou 3e cycles

Tout au long de la prochaine section, nous commenterons les choix de ces diverses recherches pour appuyer nos propres choix.

3.2.2 La phase de précision de l'idée de développement

La RD étant une recherche appliquée qui vise à résoudre un problème de la pratique, cette démarche débute par une idée de développement. Pour dépasser l'étape d'intuition, Bergeron, et ses collaboratrices (2021) précisent l'importance de procéder à l'analyse des besoins et des solutions au contact des acteurs du terrain, de faire un examen des connaissances issues de la recherche et de documenter les produits déjà existants. Ces trois composantes font partie des activités formelles de recherche et permettent la génération de connaissances scientifiques. La prochaine section détaille chacune de ces composantes et les choix sur lesquels nous nous sommes arrêtée pour notre propre démarche.

3.2.2.1 L'analyse des besoins et des solutions au contact des acteurs du terrain

Selon Bergeron et ses collaboratrices (2021), cette étape légitime les savoirs expérientiels et permet une forme de reconnaissance aux acteurs de terrain qui sont sans doute les mieux placés pour décrire leur point de vue de la situation et proposer des idées de solutions. Lors de RD menées par des étudiants-chercheurs au 2^e et 3^e cycle, cette étape ne peut se faire aussi tôt dans le processus en raison de la certification éthique qui ne peut être obtenue uniquement qu'après le dépôt des chapitres regroupant la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie. Plusieurs étudiants-chercheurs ont par ailleurs fait le choix de s'appuyer uniquement sur la problématique pour l'analyse des besoins (André de l'Arc, 2019 ; Baga, 2012 ; Blanchard, 2013 ; Boulet, 2021 ; Bourassa Guimond, 2013 ; Chastenay, 2013 ; Des Rosiers, 2010 ; Desrochers, 2020 ; Grégoire, 2012 ; Pineault, 2012 ; Turgeon, 2013).

Nos propres sections 1.2 et 1.3 de la problématique ont permis d'apporter un éclairage partiel sur la situation : les enseignantes accordent peu de temps à l'enseignement lexical et les contenus proposés sont peu structurés. De plus, les enseignantes semblent connaître peu d'informations sur les principes qui sous-tendent le vocabulaire et expriment avoir un besoin important de formation. Toutefois, à l'instar de DeRoy-Ringuette (2021), Cool (2020) et Abou Halloun (2019), nous souhaitons creuser davantage les perceptions des utilisateurs sur deux volets qui nous permettront de créer un outil qui correspond réellement aux besoins et pratiques en classe : les

pratiques de planification et les composantes d'une activité coup de cœur. Nous y reviendrons dans la section consacrée aux outils de collecte de données.

3.2.2.2. L'examen des connaissances issues de la recherche

Tel que précisé dans la section 3.2.1 de ce chapitre, il est possible d'entreprendre une démarche de développement sans s'inscrire dans une RD (Loiselle, 2001). L'examen des connaissances issues de la recherche, tant théoriques qu'empiriques, contribue au caractère scientifique de la recherche et s'inscrit ainsi dans la démarche d'une RD (Bergeron et al., 2021). Cette étape a été menée lors de la rédaction de la problématique et du cadre conceptuel. Dans la section 1.1 de la problématique, les liens directs entre le développement du vocabulaire et la réussite scolaire sont relevés. La section 1.7 permet de mettre en relief le rôle de la planification dans la démarche didactique (Messier, 2014). Le cadre conceptuel apporte un éclairage sur ce qu'est la compétence lexicale, les grands principes qui sous-tendent l'acquisition lexicale et les différentes interventions lexicales qui peuvent être pilotées par les enseignantes.

3.2.2.3 Une revue des produits déjà existants

Cette étape permet de s'assurer de la valeur ajoutée de ce qui sera développé (Bergeron et al., 2021 ; Van der Maren, 2003). La section 1.5 de la problématique s'intéresse aux ressources auxquelles les enseignantes peuvent se référer pour planifier : les programmes ministériels québécois et les ouvrages pédagogiques. Il ressort que les prescriptions ministérielles ne semblent pas en adéquation avec les recommandations issues de la recherche : il y a très peu de prescriptions quant à l'enseignement direct de mots (Beck et al., 2013 ; Graves, 2016) et aucune quant à la sensibilité lexicale (Tremblay, 2017). Enfin, les ouvrages pédagogiques offrent peu de propositions qui rejoignent l'ensemble des interventions jugées efficaces, en se concentrant sur l'une ou l'autre d'entre elles. De plus, les pistes fournies par les revues professionnelles sont éparses et difficiles à compiler parce qu'elles ne sont pas toutes accessibles gratuitement.

En somme, dans cette étape du modèle de Bergeron et ses collaborateurs (2020), la conception n'est pas à proprement commencée. Pour soutenir ce volet de développement, une analyse des besoins et des solutions possibles est menée. Du point de vue scientifique, une revue des

connaissances issues de la recherche et l'étude des produits existants s'ajoutent comme activité de recherche. Nous rappelons que dans le cadre de notre projet de recherche, les perceptions des utilisateurs cibles s'ajouteront plus tard dans la démarche.

3.2.2.4 L'outil de collecte de données pour la phrase de précision : l'entretien de groupe

Notre premier objectif spécifique vise à explorer les pratiques et les besoins des professionnels de l'éducation en matière de planification. Comme nous souhaitons rencontrer plus d'un utilisateur à la fois pour stimuler les échanges et recueillir efficacement plusieurs points de vue, notre choix s'arrête sur le groupe de discussion. Celui-ci se définit comme

une situation d'entretien où plusieurs participants sont interviewés ensemble par un chercheur ou une équipe de chercheurs. L'objectif est de créer une dynamique de groupe dans laquelle les participants pensent à voix haute, plus ou moins collectivement, réagissent aux assertions des autres participants et discutent (Flick, 2006 dans Gaudet et Robert, 2018, p.97).

Ce choix d'outil de collecte nous semble pertinent, car il s'inscrit dans notre posture interprétative, au sens où une valeur importante est accordée aux perceptions des participants. Gaudet et Robert (2018) précisent que plusieurs caractéristiques de l'entretien semi-dirigé recourent celles du groupe de discussion. Baribeau et Germain (2010) privilégient par ailleurs le terme *entretien de groupe*.

Baribeau et Germain (2010) mentionnent qu'il peut parfois être difficile de suivre une discussion à plusieurs participants ou de favoriser la prise de parole par tous. Il est également possible que par souci de désirabilité, les participants émettent le même genre de réponses dans une recherche de conformité. Pour favoriser la qualité dans les interactions, certaines habiletés doivent être démontrées par le chercheur-intervieweur : capacité d'écoute, l'aptitude à comprendre et à poser les questions. Mayer et St-Jacques (2006) ajoutent qu'en situation d'interaction de groupe, il importe à l'interviewer de veiller à la gestion de la dynamique du groupe de façon que tous se sentent respectés et aient leur place dans la discussion. Enfin, il est essentiel qu'un bon canevas de discussion soit élaboré pour mener une bonne entrevue (Boutin, 2006). Un exemple de canevas est proposé un peu plus loin.

3.2.2.4.1 Les participantes pour la phase de précision (phase 1)

Laroui et de la Garde (2017) rappellent que les participants sont évidemment choisis en fonction de l'étude. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit d'enseignantes du primaire. Or, plusieurs chercheurs suggèrent que d'autres participants peuvent apporter un éclairage important sur la situation, car ils connaissent bien le phénomène à l'étude, le milieu et l'environnement (Bergeron et al., 2021 ; Fortin, 2010 ; Maxwell, 2012). Pour recruter les participantes, nous avons envoyé un courriel de sollicitation aux professionnelles de l'éducation qui avaient déjà manifesté leur intérêt envers notre projet lors de formations au Centre de diffusion et de formation en didactique du français (annexe 1). Nous avons également fait un appel à tous sur le groupe Facebook *Enseignants et enseignantes du Québec* (annexe 2). Nous avons donc rencontré en ligne différentes professionnelles de l'éducation qui ont à planifier ou qui font de l'accompagnement au regard de la planification : des enseignantes titulaires (n=9), une orthopédagogue (n=1), des enseignantes ressources (n=6) et des conseillères pédagogiques (n=3). Comme l'activité de planification diffère selon l'expérience des enseignantes (Dessus, 1995 ; Gauthier et al., 2003), nous avons cru important d'inclure des enseignantes débutantes pour avoir un portrait plus large des habitudes de planification.. Le portrait de chacune des participantes est présenté dans le tableau 20. L'emploi occupé, le nombre d'années d'expériences, les centres de services scolaires où elles travaillent et le niveau des élèves qu'elles accompagnent sont précisés.

Utilisatrices cibles	Enseignantes titulaires	Conseillères pédagogiques	Enseignantes ressources (ER)	Orthopédagogue
N = 19	9	3	6	1
Expérience				
0- 4 ans	3			
5 – 9 ans	1		2	
10 -19 ans	3	3	4	
20 ans +	2			1
Centre de services scolaire (CSS) où travaillent les participantes				

Centre de services scolaires N= 9	- des Patriotes - de la Pointe-de-l'Île - du Litoral - des Samares - des Hautes-Rivières	- des Affluents - Marie-Victorin - Portages-de-l'Outaouais	- de la Pointe-de-l'Île	- des Sommets
Niveau scolaire des élèves accompagnés				
1 ^{er} cycle	3	-	1	
2 ^e cycle	5	-	1	
3 ^e cycle	1	-	1	
Multiâge	1	-	3	1

Tableau 20. - Portrait des participantes de la phase consacrée aux besoins (phase 1)

Gaudet et Robert (2018) proposent de ne pas dépasser dix personnes afin de maximiser la participation de tous. Cette recommandation a été suivie par Cool (2020), qui a rencontré six enseignantes et Abou Halloun (2019), qui en a rencontré dix. Même si Geoffrion (2009) précise qu'un groupe de discussion réunit de six à douze participants, nous avons suivi les recommandations de Baribeau (2009) à l'effet que le plus important est de créer les meilleures conditions possibles pour que les participants se sentent à l'aise d'exprimer leur point de vue ou toute forme de dissidence. Nous souhaitons encourager les enseignantes et les CP à participer avec un ou des collègues de travail afin de favoriser un climat de convivialité et minimiser la peur du jugement des pairs. Nous avons donc organisé des sous-groupes d'en moyenne trois participantes. La plupart des groupes étaient au départ formé de quatre participantes, mais des contraintes d'horaires ont amené des modifications à la composition des groupes. Le tableau 21 présente la composition des sous-groupes rencontrés à la phase des besoins.

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Rencontre 7
1 ortho. 2 titulaires	3 CP 1 ER	2 titulaires	5 ER	2 titulaires	2 titulaires	1 titulaire

Tableau 21. - Composition des groupes de discussion pour la phase des besoins (phase 1)

Même si notre intention était de mener des entretiens de groupe pour enrichir les échanges, nous avons dû rencontrer une titulaire individuellement pour accommoder les horaires de chacun.

3.2.2.4.2 Les thématiques abordées

Nous précisons que nous ne souhaitons pas reprendre les mêmes thématiques qu’Ancil et ses collaboratrices (2018), car notre connaissance du terrain et nos expériences de formation nous poussent à croire que la situation n’a pas beaucoup changé depuis cette étude : les enseignantes planifient peu les interventions lexicales, privilégiant davantage les interventions spontanées (Ancil et al., 2018). Cette donnée et nos expériences nous portent à croire qu’il est possible que les enseignantes aient peu d’idées quant aux composantes souhaitées pour un répertoire de ressources visant à soutenir la planification de leur enseignement lexical. Pour poursuivre notre objectif de décrire les habitudes de planification des enseignantes, nous leur avons donc plutôt demandé d’expliquer comment elles s’y prennent pour planifier leurs activités dans le cadre d’une discipline qu’elles aiment enseigner et une qu’elles apprécient moins. Nous leur avons également demandé de dégager ce qu’elles considèrent comme une activité coup de cœur. Ces informations peuvent ensuite être mises en relief dans l’outil, ce qui ajoute à la valeur d’estime du produit

Selon le modèle de Bergeron et ses collaborateurs (2020), les utilisateurs cibles sont rencontrés à cette étape pour sonder leur perception du problème et leurs idées de solutions. Pour soutenir les échanges concernant les caractéristiques essentielles et les irritants d’une ressource de planification nous leur avons présenté un outil de planification existant (le blogue *J’enseigne avec la littérature*). La consultation de ce blogue a permis de donner des exemples à partir desquels réfléchir. Les enseignantes ressources et les conseillères pédagogiques ont été sondés sur les mêmes thèmes, mais en donnant des exemples à partir de leurs expériences d’accompagnement.

Le tableau 22 présente une synthèse des questions posées. Le protocole d’entretien se trouve à l’annexe 3.

Objectifs	Questions posées
Dégager des pratiques actuelles de planification	<ul style="list-style-type: none"> - Pensez à la discipline que vous préférez enseigner : comment vous y prenez-vous pour planifier ? <ul style="list-style-type: none"> • Quelle fréquence ? • Quels outils ? • Avec qui ? • Présence de traces écrites ? - Pensez à la discipline que vous aimez le moins enseigner : comment vous y prenez-vous pour planifier ?
Dégager les caractéristiques idéales ou irritantes d’un outil de planification	<ul style="list-style-type: none"> - Qu’est-ce qui vous plait dans un outil de planification ? - Qu’est-ce qui vous irrite dans un outil de planification ? - Que devrait proposer mon outil pour vous donner envie de l’utiliser ?

Tableau 22. - Des exemples de questions posées aux participants pour mieux connaître leurs pratiques et leurs besoins (phase de précision)

Au regard du nombre de questions posées, la quantité se rapproche de celle de Cool (2020), qui a eu recours à cinq questions, et de DeRoy-Ringuette (2021), à trois questions. La situation est très différente pour la recherche menée par Abou Halloun (2019), qui a posé 25 questions. Nous avons planifié le moins de questions possible afin de laisser un temps de qualité à toutes les participantes pour répondre. De plus, comme les rencontres ont eu lieu durant l’année scolaire et qu’il nous était impossible de dédommager les participants, nous avons souhaité respecter à tout prix le temps annoncé (maximum une heure).

Pour analyser les réponses fournies, nous avons fait une analyse thématique à l’aide du logiciel Atlas.ti. Les codes utilisés pour l’analyse sont présentés dans le chapitre suivant.

3.2.3 La phase de structuration et l'élaboration du prototype

Cette deuxième phase consiste à partir des informations colligées dans la phase précédente et à élaborer à l'écrit le projet de développement au moyen d'un cahier des charges, c'est-à-dire un contrat de développement (Bergeron et al., 2021). Le cahier des charges est présenté dans la section [2.5.1](#).

Évidemment, ce cahier des charges a été modifié et bonifié tout au long de la démarche (Bergeron, et al., 2021 ; Harvey et Loiseau, 2009). Ces modifications sont présentées dans le chapitre consacré aux résultats et à la discussion. À la suite de l'élaboration du cahier des charges, un prototype est créé à partir des référents conceptuels consultés. Une brève description de ce prototype est présentée dans la section [2.5.2](#). Il est à noter que Bergeron et ses collaboratrices (2021) proposent d'inclure des utilisateurs cibles dans la phase même de développement : la nature de notre recherche ne nous permet pas cette possibilité. Comme soutien à la conception, Bergeron et ses collaboratrices (2020) proposent de jumeler le cahier des charges au journal de bord du chercheur qui est présenté dans la section suivante.

Pour la phase de structuration, le journal de bord a été l'outil de collecte de données que nous avons priorisé. Selon Baribeau (2005), le journal de bord est

constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large ; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche. (p.112).

Baribeau (2005) nuance : il n'est pas préférable que tous les types de données énumérées précédemment soient réunis dans un même document, ce n'est pas réaliste. La chercheuse a donc proposé trois types d'instruments aux fonctions distinctes. Les notes de terrain ont pour principale fonction de se souvenir des événements et sont surtout utilisées lorsqu'il y a de

l'observation. On y recueille des données descriptives, méthodologiques et théoriques. Les mémos sont réservés aux recherches de type théorisation ancrée. Enfin, le journal de pratique de recherche a pour principale fonction de se regarder soi-même, comme un autre participant. On y note le déroulement chronologique de la recherche où s'inscrivent analyses, réflexions et décisions. On retrouve des informations sur ces données tant dans la description des données que dans les analyses.

Bien que le journal de bord poursuive plusieurs buts, la Baribeau (2005) relève le caractère « difficile et astreignant » (p.98) de la tenue d'un journal de bord et l'emploi quelque peu flou de cet outil en recherche qualitative. Lorsque présent dans le chapitre de la méthodologie, il apparaît rarement dans les chapitres consacrés aux résultats ou à la conclusion. Assez peu d'étudiants-chercheurs parmi les recherches recensées ont eu recours à ce choix d'outil malgré le lien qui unit la tenue d'un journal de bord et le respect du critère de scientificité. Winkin (2001) mentionne par ailleurs qu'en recherche qualitative, la tenue d'un journal de bord n'est pas une option, mais un impératif (p.146). Le tableau 23 présente les informations liées au rôle du journal de bord dans différentes recherches-développements recensées.

Étudiants-chercheurs	Sections de la recherche où est abordé le journal de bord	Nature des informations notées dans le journal de bord	Fonctions du journal de bord relevées explicitement
Grégoire (2012)	Présentation des données / interprétation des données	<ul style="list-style-type: none"> • Commentaires des élèves • Commentaires et suggestions des collègues • Réponses aux questionnaires des élèves • Entrevues individuelles suite aux mises à l'essai 	Non précisé
Desrochers (2020)	Résumé	Non précisé, seulement qu'il a été rédigé lors de la formation des enseignantes	Non précisé

		et lors de la conception du prototype.	
Cool (2020)	Méthodologie / Présentation des outils de collecte et d'analyse de données	<ul style="list-style-type: none"> • Événements en ordre chronologique • Pistes de réflexion • Questionnements liés à la démarche • Réponses apportées par la directrice de recherche Aucun exemple recensé.	Retracer et documenter le processus de développement
Baga (2012)	Sommaire Méthodologie / Présentation des outils de collecte et d'analyse de données	Non précisé.	Noter les observations, décisions et choix qui ont motivé les choix.
Boulet (2021)	Méthodologie / Présentation des outils de collecte / Analyse de données Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexions • Impressions • Observations des séquences en classe à partir d'une grille d'observation • Difficultés rencontrées Description des séquences réalisées en classe <ul style="list-style-type: none"> • Ébauches d'explication • Évènements jugés importants • Affirmations des participants • Conversations tenues avec les participants 	Noter les décisions et motivations qui ont motivé les choix Rédiger un aide-mémoire pour la rédaction <ul style="list-style-type: none"> • Analyser du contenu à partir de la technique du soulignement (p.133)

Tableau 23. - Des informations liées à l'emploi du journal de bord comme outil de collecte de données dans des recherches-développements

D'une part, nous observons que le journal de bord semble parfois utilisé comme outil intégrateur permettant de regrouper divers types de données. Par exemple, Grégoire (2012) explique que les réponses aux entrevues menées avec ses collègues ou issues du questionnaire remis aux élèves constituent partiellement son journal de bord. Bien qu'utile d'un point de vue organisationnel,

cet outil s'éloigne de son objectif réflexif. De façon générale, le journal de bord se rapproche du type notes de terrain de Baribeau (2005).

D'autre part, les informations recensées font écho aux propos de Baribeau (2005) quant à la place périphérique que tient le journal dans la recherche : il est annoncé dans le chapitre consacré à la méthodologie, mais rarement repris plus tard dans la recherche. Relevons que Cool (2020) a expliqué l'absence d'analyse de contenu du journal de bord en précisant qu'il servait plutôt d'outil de suivi de méthodologie entre les phases et que les données colligées permettaient une interprétation plus juste du processus (p.51). Boulet (2021) a été la seule à reprendre le journal de bord dans une section consacrée à l'analyse en mentionnant qu'une analyse de contenu a été menée sur le journal de bord (p.133). Il est à noter que dans toutes les recherches recensées où est précisé le type de données inscrites au journal de bord, aucun exemple concret n'est fourni. Par exemple, Boulet (2021) mentionne avoir noté dans son journal des auteurs ensuite ajoutés dans le référentiel (p.128), mais aucune précision supplémentaire n'est fournie.

Valéau et Gardody (2016) ont poursuivi la réflexion en tentant d'illustrer en quoi la communication de certaines données issues du journal peut influencer positivement la qualité de la recherche, surtout au regard de la validité. Pour ce faire, deux chercheurs (un doctorant et son directeur de thèse) ont lu et commenté a posteriori le journal de bord du doctorant. La recherche menée était de type ethnographique. Cette synthèse a permis notamment d'illustrer la réalité du processus de ce type de recherche en relevant le caractère inductif de la démarche. D'une part, la lecture des différentes entrées a permis d'observer les limites du premier choix de leur cadre théorique qui laissait voir un décalage entre la prédiction des chercheurs et les besoins des praticiens. D'autre part, les entrées du journal portant sur le codage des données (blocages, errements) ont permis de mettre en lumière le caractère itératif de la démarche. Ces événements constituent des chaînons manquants qui rendent la démarche transparente, ce qui rejoint le critère de fiabilité. Ce ne sont pas seulement les différentes étapes de la recherche qui sont communiquées, mais également les activités cognitives et processus mentaux (Valéau et Gardody, 2021). Les chercheurs nuancent ainsi une dérive possible : il ne s'agit pas seulement de faire ressortir les moments forts de la démarche, mais précisément les logiques inductives et

déductives (p.96). Toutefois, ils insistent sur le caractère complémentaire du document : la synthèse du journal de bord devrait occuper quelques paragraphes tout au plus dans la section consacrée à la méthodologie et apparaître en annexe, ce qui ne rejoint pas l'idée proposée par Baribeau (2005), où une analyse explicite des données colligées serait communiquée.

Savoie-Zjac (2001) nuance quant à elle que les critères de rigueur peuvent être assurés par la tenue d'un journal de bord ET de la triangulation des données. Le journal de bord remplit y trois fonctions : favoriser les pratiques réflexives du chercheur, organiser les interrogations, questionnements et autres informations pertinentes relevés tout au long de la recherche et soutenir la rédaction en agissant comme aide-mémoire qui rappelle les dynamiques et atmosphères qui ont teinté la recherche (p.213). Ce document précieux au chercheur ne devrait toutefois pas paraître dans la publication d'article ou de thèse à moins qu'il serve explicitement d'outil de collecte.

À l'instar de Baribeau (2005), nous sommes d'avis que si les données recueillies dans le journal de bord permettent d'assurer la crédibilité (valeur interne) et la transférabilité (valeur externe) de la recherche, il semble essentiel d'en communiquer ne serait-ce que des extraits dans le chapitre consacré à la discussion. De plus, ayant une triple posture dans la recherche (chercheuse, conceptrice et utilisatrice cible de l'outil comme enseignante et formatrice), il nous semble essentiel de rendre transparents nos choix et décisions tout au long du processus. À notre connaissance, il n'existe pas de littérature portant concrètement sur la façon d'analyser le journal de bord pour ensuite communiquer les résultats. Nous tentons néanmoins d'en insérer des passages dans le chapitre consacré à la discussion pour proposer humblement une façon de faire qui pourrait inspirer d'autres chercheurs à mettre davantage en lumière cet outil de collecte essentiel à la RD.

3.2.4 La phase de l'amélioration du prototype

C'est à cette étape que le chercheur soumet son prototype à plusieurs mises à l'essai afin de recueillir des informations qui permettent d'améliorer le produit. Cette section s'intéresse aux

différentes mises à l'essai et aux critères d'évaluation qui encadrent les différentes boucles évaluatives.

3.2.4.1 Les mises à l'essai dans le cadre d'une recherche-développement.

Différentes appellations ont été répertoriées pour faire référence aux mises à l'essai dans la littérature scientifique et celles-ci poursuivent sensiblement les mêmes visées. Le tableau 24 présente ces différentes terminologies. Les nuances qui les distinguent sont présentées à la suite du tableau.

Terminologie utilisée par Harvey et Loïselle (2009) inspiré de Nonnon (1993)	Terminologie utilisée par Van der Maren (2014)	Terminologie utilisée par McKenney et Reeves (2012)
Mise à l'essai fonctionnelle		<i>Alpha testing</i>
Mise à l'essai empirique	Évaluation clinique	<i>Beta testing</i>
Mise à l'essai systématique	Évaluation statistique	<i>Gamma testing</i>

Tableau 24. - Les différentes terminologies pour nommer les mises à l'essai

Les mises à l'essai fonctionnelles de Harvey et Loïselle (2009) et de Nonnon (1993) ainsi que le *alpha testing* de McKenney et Reeves (2012) sont des évaluations du produit en laboratoire, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas faites en contexte réel. Harvey et Loïselle (2009) ainsi que Nonnon (1993) indiquent qu'il s'agit d'experts du domaine qui procèdent à ce type de mise à l'essai tandis que dans le modèle de McKenney et Reeves (2012), aucune précision n'est fournie. Pour Nonnon (1993) et McKenney et Reeves (2012), la visée première de ce type de mise à l'essai est de vérifier l'adéquation entre les fonctionnalités du produit et ses visées. Harvey et Loïselle (2009) précisent plutôt que cette étape vise l'amélioration du prototype en général. Bergeron et ses collaboratrices (2021) proposent les critères suivants pour évaluer un produit : l'utilité, l'utilisabilité, la valeur d'usage et d'estime. Nous y reviendrons. Presque toutes les RD recensées qui visent exclusivement une amélioration de produit (sans mesure d'effet du produit développé) ont eu recours à une mise à l'essai fonctionnelle (André de l'Arc, 2019 ; Baga, 2012 ; Boulet, 2021 ;

Bourassa Guimond, 2013 ; Desrochers, 2020 ; Février, 2009 ; Pineault, 2012 ; Vézina, 2008) ou même deux (Cool, 2020 ; Sawadogo, 2015). Seul Grégoire (2012) n'a pas fait évaluer son dispositif par des experts.

Les mises à l'essai empiriques de Harvey et Loiselle (2009), de Nonnon (1993) et de McKenney et Reeves (2012) s'intéressent à l'utilisation du produit développé en contexte réel. Harvey et Loiselle (2009) et Nonnon (1993) précisent que cette étape peut s'articuler autour des observations du chercheur lors de l'utilisation du produit par les utilisateurs cibles et/ou par les commentaires recueillis par ces derniers en lien avec l'utilisation. Cela se rapproche de l'évaluation clinique de Van der Maren (2014) : un seul participant utilise le produit et le chercheur observe cette utilisation. Des commentaires de l'utilisateur peuvent compléter l'observation. Parmi les RD recensées qui visent exclusivement l'amélioration du produit, une plus grande disparité est observée quant au recours à la mise à l'essai empirique : certains ont eu recours à une seule mise à l'essai (Baga, 2012 ; Boulet, 2021 ; Bourassa Guimond, 2013 ; Desrochers, 2020 ; Grégoire, 2012 ; Vézina, 2008) et d'autres à deux boucles de mises à l'essai empiriques (André de l'Arc, 2019). Enfin, certains n'ont pas du tout procédé à ce type de mise à l'essai. Cool (2020) a eu recours à la tradition pour expliquer qu'il est fréquent que les démarches de 2^e cycle ne comportent pas ce type de mise à l'essai et Pineault (2012) a invoqué son nombre élevé d'experts (n=8) pour expliquer qu'une mise à l'essai fonctionnelle est suffisante. Février (2009) et Sawadogo (2015) n'ont pas fourni de raisons précises pour expliquer l'absence de ces mises à l'essai.

Les mises à l'essai systématiques de Nonnon (1993), l'évaluation statistique de Van der Maren (2014) et le *gamma testing* de McKenney et Reeves (2012) ont en commun que les produits sont testés sur une grande quantité d'utilisateurs et qu'ils visent généralement à mesurer les effets du produit. Harvey et Loiselle (2009) nuancent qu'une mise à l'essai systématique peut également servir à améliorer le produit. Il est à noter que les études de 2^e ou 3^e cycles n'ont généralement pas les ressources humaines et financières pour procéder à une telle mise à l'essai. Par conséquent, nous ne procéderons pas une mise à l'essai systématique dans le cadre de notre projet.

Afin de déterminer les meilleurs outils de collecte, rappelons que nous souhaitons recueillir des données qui nous permettent d'améliorer l'outil. Rousseau et ses collaborateurs (2021) ont relevé des variables à considérer : l'utilisabilité, l'utilité, la valeur d'estime et l'adéquation du produit avec les besoins du milieu et les connaissances issues de la recherche.

L'utilité ou valeur d'usage (Van der Maren, 2003) fait référence à la possibilité d'atteindre le but visé (Tricot et Tricot, 2000). L'outil permet-il aux enseignantes de planifier des activités lexicales ? L'utilisabilité renvoie aux possibilités d'utilisation de l'objet (Tricot et Tricot, 2000). Certains chercheurs y font plutôt référence en termes de facilité d'utilisation (Rousseau et al., 2021). Est-ce facile de trouver une activité à partir d'une intention pédagogique précise ? Nous précisons que nous n'avons pas choisi le terme *convivialité* qui, selon le dictionnaire Antidote, renvoie à la facilité d'utilisation d'un logiciel. Toujours selon Antidote, *l'utilisabilité* renvoie plutôt à la capacité d'un produit ou d'un système à être utilisé avec efficacité, efficience et satisfaction. Bien que nous souhaitions évidemment que notre outil soit facile d'utilisation, nous souhaitons surtout qu'il soit efficace. La valeur d'estime renvoie quant à elle à l'attrait du produit (Rousseau et al., 2021). Van der Maren (2003) parle plutôt d'attribution esthétique. Le visuel est-il agréable, aéré ? Les enseignantes ont-ils envie d'utiliser l'outil ? Enfin, l'adéquation avec les besoins du milieu vise à vérifier si l'outil répond effectivement aux besoins relevés. L'outil favorise-t-il une mise à jour des connaissances ? L'adéquation avec les connaissances issues de la recherche vise à vérifier si l'outil respecte les grands principes de l'acquisition et de l'enseignement lexical.

Nous tenons à rappeler que nous n'évaluerons pas l'efficacité (mesure d'économie en général selon Tricot et Tricot, 2000) ou l'efficience (économie de temps selon Tricot et Tricot, 2000), qui correspondent davantage à la mesure d'effets d'utilisation du produit. Tricot et Tricot (2000) soutiennent par ailleurs que la qualité d'un objet se mesure par son utilité et son utilisabilité (p.3).

3.2.4.2. Notre série de mises à l'essai

Afin de recueillir une diversité de commentaires qui nous permettent d'améliorer l'outil, nous avons soumis notre répertoire à plusieurs mises à l'essai, aussi appelées boucles évaluatives. La figure 16 illustre les différentes mises à l'essai qui nous ont permis d'arriver à un produit final.

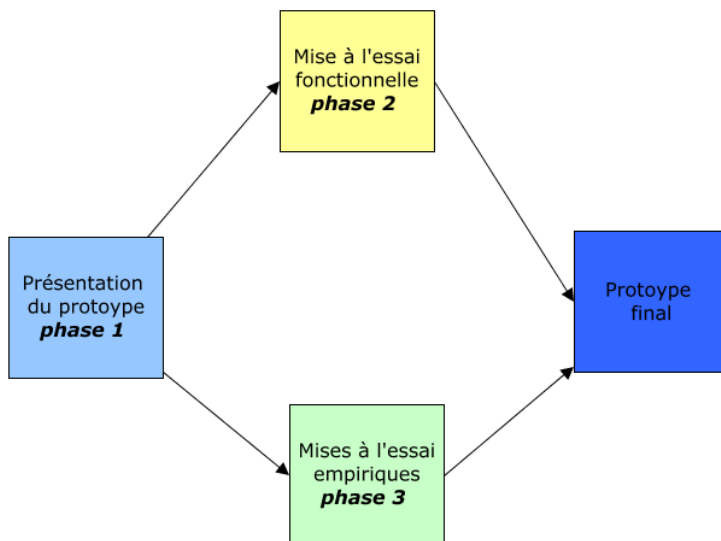


Figure 32. - Les types de mises à l'essai organisées au sein des différentes phases de la recherche

Rappelons que le prototype a été présenté lors de la phase de précision (phase 1). Des modifications y ont ensuite été apportées à la lumière des commentaires formulés par les participantes. Le prototype amélioré a été soumis à une mise à l'essai fonctionnelle (phase 2), c'est-à-dire une évaluation par des experts. Sans attendre les résultats de la phase 2, nous avons continué d'améliorer le prototype et nous avons souhaité récolter des observations sur l'utilisation de l'outil. Nous avons donc soumis une version améliorée à des mises à l'essai empiriques, soit l'utilisation du produit par les utilisateurs cibles en contexte réel. Les commentaires de la mise à l'essai fonctionnelle et des mises à l'essai empiriques ont permis d'arriver à une version finale. La section détaille chacune des mises à l'essai.

3.2.4.2.1 Les participantes des mises à l'essai fonctionnelles (phase 2)

Une première mise à l'essai fonctionnelle a visé à évaluer l'utilité, l'utilisabilité et la valeur d'estime de l'outil par des acteurs du terrain qui ont de l'expérience en RD. Nous avons sollicité des enseignantes et/ou des CP qui ont mené des RD lors de leurs études de 3^e cycle. Cela nous a semblé le choix idéal pour relever des améliorations à apporter à notre outil, à cause de leur connaissance du milieu scolaire et leur expérience de développement d'un produit. Le recours au

questionnaire nous a semblé judicieux, car ces participants ont généralement l'habitude de ce type d'outil de collecte. De plus, son utilisation est flexible et favorise leur participation lors de l'année scolaire à un moment qui leur convient. Pour recruter ces participantes, nous leur avons écrit un courriel de sollicitation (annexe 4).

Une deuxième mise à l'essai fonctionnelle a visé à évaluer principalement l'adéquation entre l'outil et les connaissances issues de la recherche, mais aussi les critères d'utilité, d'utilisabilité et de valeur d'estime. Pour assurer une évaluation fine, nous avons demandé à six doctorantes dont les travaux s'intéressent à l'enseignement du vocabulaire ou à l'enseignement lexical et de répondre à des questions à l'aide d'un questionnaire. Ce choix s'explique par le fait que ces étudiantes de 3^e cycle ont à lire beaucoup de littérature scientifique liée à l'enseignement-apprentissage du lexique ; elles sont donc en mesure de se prononcer sur les ressources proposées et les connaissances issues de la recherche. De plus, elles arrivent à s'exprimer éloquemment à l'écrit, ce qui justifie le recours au questionnaire pour recueillir leurs commentaires et recommandations. Il est à noter qu'une personne étudiait à la maîtrise. Nous avons souhaité qu'elle rétroagisse sur notre répertoire en raison de ses connaissances sur le lexique et son expérience du terrain. Pour recruter les participantes, nous avons sollicité par courriel dans un premier temps des étudiants que nous connaissons qui correspondent à ce profil (annexe 5). Nous avons également écrit un courriel à des professeures dans différentes universités afin qu'elles nous proposent des étudiants. Le tableau 25 brosse un portrait de ces expertes. Relevons que les expertes de la mise à l'essai fonctionnelle (2) étudient dans trois universités différentes.

Expertes pour la mise à l'essai fonctionnelle (1)	Expériences pertinentes
Experte 1	<ul style="list-style-type: none"> - Ont obtenu un doctorat en didactique du français - Ont mené une RD - Occupent un poste de conseillère pédagogique
Experte 2	
Expertes mise à l'essai fonctionnelle (2)	Intérêts de recherche

Experte 3	Enseignement du vocabulaire en L2 Enseignement secondaire
Experte 4	Enseignement du vocabulaire Didactique de l'oral
Experte 5	Enseignement du vocabulaire Enseignement préscolaire et primaire
Experte 6	Enseignement du vocabulaire en L2 Enseignement primaire
Experte 7	Connaissances morphologiques Vocabulaire scolaire
Experte 8	Vocabulaire transdisciplinaire Enseignement primaire

Tableau 25. - Portrait des expertes pour les mises à l'essai fonctionnelles

3.2.4.2.2 Les participantes de la mise à l'essai empirique (phase 3)

Une troisième mise à l'essai a été organisée, mais cette fois de nature empirique, afin d'évaluer l'utilité, l'utilisabilité et la valeur d'estime des utilisateurs cibles, soit des enseignantes, des conseillères pédagogiques et des enseignantes ressources. Pour recruter les participantes, nous avons dû refaire le processus de consentement. En effet, à cause du délai projeté entre les rencontres pour sonder les besoins de la phase 1 et la mise à l'essai empirique de la phase 3, le comité d'éthique de la recherche en éducation en psychologie (CEREP) a demandé que le processus de consentement soit refait à la phase 3. Nous avons donc ressollicité par courriel certaines participantes de la phase 1 (annexe 6). Comme cette phase a concordé avec la fin de l'année scolaire, une période particulièrement occupée pour les titulaires, nous craignons de nous retrouver avec une sous-représentation de ces dernières au regard de l'ensemble des participants alors qu'elles sont les utilisatrices cibles de l'outil. Nous avons donc fait le choix de ne pas solliciter toutes les ressources enseignantes ayant participé à la phase d'exploration des besoins. Sur les 16 participantes ressollicitées pour la phase 3, 14 ont souhaité participer à nouveau. Une participante a invité deux collègues à participer et en raison d'un désistement de dernière minute, nous avons sollicité une collègue en congé de maternité. 16 professionnelles de l'éducation ont donc participé à ces mises à l'essai, dont trois qui n'ont pas participé à la phase 1.

Douze rencontres, individuelles ou en dyade, ont été organisées pour nous permettre d’observer les participantes consulter le répertoire. Cette rencontre était divisée en trois étapes. Les dix premières minutes ont été consacrées à la découverte de l’outil : les participantes ont été invitées à naviguer librement dans le répertoire pour découvrir ses différentes fonctionnalités. Puis, pour observer l’utilisabilité de l’outil, des mises en situation ont été exposées aux participantes de façon à pouvoir les observer dans la recherche d’une activité précise. Enfin, nous avons questionné les participantes sur leur expérience d’utilisation. Le tableau 26 présente la composition des rencontres organisées dans le cadre de la phase 3

Rencontre 1	1 orthopédagogue
Rencontre 2	1 RE
Rencontre 3	1 CP
Rencontre 4	2 collègues titulaires
Rencontre 5	2 RE
Rencontre 6	1 CP
Rencontre 7	1 titulaire
Rencontre 8	3 collègues (2 titulaires et 1 orthopédagogue)
Rencontre 9	1 titulaire
Rencontre 10	1 CP
Rencontre 11	1 titulaire
Rencontre 12	1 titulaire

Tableau 26. - Portrait des rencontres (n=16) pour les mises à l’essai empiriques (phase 3)

3.2.4.3 Les outils de collecte de données pour la phase d’amélioration

La phase d’amélioration nous a permis de générer une importante quantité de données. Les outils de collecte devaient donc nous permettre de recueillir efficacement les commentaires et suggestions des participantes qui évaluaient l’outil dans une visée d’amélioration. Nous avons arrêté notre choix sur le questionnaire, l’entretien semi-dirigé, le groupe de discussion et l’observation.

3.2.4.3.1 Les questionnaires

Lors de la première mise à l'essai fonctionnelle avec les expertes de la didactique, un questionnaire a été utilisé pour recueillir les commentaires et les recommandations. Le questionnaire est un « instrument de collecte et de mise en forme de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population » (Blais et Durant, 2009 p.446). Pour s'assurer que les expertes puissent relever les forces et les modifications à apporter à l'outil, nous avons eu recours à des questions ouvertes et certains énoncés ont été évalués à l'aide d'une échelle de Likert à quatre niveaux pour mesurer le degré d'accord des expertes à l'égard des énoncés du questionnaire. Des encadrés sous les énoncés ont permis aux expertes d'ajouter des commentaires au besoin.

Le tableau 27 présente un extrait du questionnaire envoyé à toutes les expertes. Les questionnaires sont présentés à l'annexe 7.

Le répertoire au regard des besoins exprimés par les enseignantes					
Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Le répertoire propose des activités qui ne sont pas trop rigides, qui peuvent se modifier selon les activités vécues en classe					
Le répertoire présente des compléments d'informations qui permettent une mise à jour au regard de l'enseignement-apprentissage du lexique					
Le répertoire présente des œuvres de littérature jeunesse adaptées au cycle.					
Commentaires :					

Tableau 27. - Extrait des questionnaires utilisés dans le cadre des deux mises à l'essai fonctionnelles

Une analyse thématique des propositions de modifications a été faite. Les appréciations fournies nous ont permis de dégager les forces de notre répertoire et les éléments à améliorer.

3.2.4.3.2 L'observation

Lors des mises à l'essai empiriques, nous avons tenu les rencontres en ligne, sur Zoom ou Teams, et avons demandé aux participantes de partager leur écran. Cette façon de faire nous a permis de voir non seulement leurs réactions, mais de suivre leur navigation dans l'outil, comme elles le feraient lors d'une réelle séance de planification. L'objectif de cette observation qui s'inscrit dans la dernière boucle évaluative de l'outil est d'évaluer l'utilité et l'utilisabilité tout en assistant aux réactions et interrogations des participantes lors de son utilisation.

L'observation nous semble un outil de choix, car il s'agit d'une « activité du chercheur qui interagit dans un milieu, où il passe un temps relativement long afin de documenter de façon détaillée les expériences qui y sont vécues. » (Gaudet et Robert, 2018, p.84) Le fait d'observer des participants qui utilisent l'outil dans une période de planification, acte professionnel fréquent omniprésent chez les enseignantes, se rapproche de l'observation in situ. Martineau (2005) précise que dans ces moments, « le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes » (p.6). Toutefois, une caractéristique importante est manquante pour s'inscrire complètement dans ce type d'observation : elle ne se déroule pas dans le milieu réel où se situe habituellement l'action de planifier. En d'autres mots, nous mettons explicitement les participantes dans un contexte de planification dans un moment et un lieu qui ne sont pas habituellement propres à cette tâche. Cet élément exclut également l'observation directe, qui nécessite l'observation dans un contexte naturel (Laperrière, 2009).

Comme nous souhaitons intervenir pour soutenir les participantes et interagir avec elles, les périodes d'observation se rapprochent également de l'observation participante qui « permet de vivre la réalité des sujets observés et pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité » (Bastien, 2007, p. 2). Toutefois, il nous importe de nuancer que nous ne souhaitons pas planifier *avec* les participantes, mais être disponibles pour elles en cas de besoin seulement. La description de l'observateur participant de

Gold (1958) nous semble la plus proche de notre intention : il a une intégration limitée au groupe et peut répondre à certaines questions. Comme nous sommes dans une visée d'amélioration de l'outil, il nous semble important d'être disponible pour les participantes pour mieux comprendre leurs réactions et interrogations. Pour mener adéquatement de telles séances d'observation, Laperrière (2009) précise que le chercheur doit se montrer neutre, sympathique et ne pas prendre parti. Elle recommande également la tenue d'un journal de bord pour permettre au chercheur de noter ses propres réactions et questionnements. Les rencontres ont été enregistrées pour un traitement plus efficace des données.

L'étape qui suit la période d'observation s'articule autour de mises en situation soumises aux participantes. Ces mises en situation nous ont permis d'observer notamment la facilité de naviguer dans l'outil et la clarté des informations fournies. Voici un exemple de mise en situation : *Vous souhaitez travailler le volet lexical dans le cadre du projet d'écriture de contes réinventés que vous faites chaque année. Quelle activité pouvez-vous planifier rejoindre cet objectif ?* Pour chacune des mises en situation, nous avons noté le temps total pris par chaque participantes (seule ou en équipe) pour arriver à la page souhaitée. Même si Nantel et Mekki (2004) ont affirmé que ce n'est pas le temps passé sur une page qui pousse un utilisateur à quitter un site internet, cet information nous permet tout de même de constater si les enseignantes arrivent à trouver l'information recherchée dans un délai raisonnable, considérant qu'elles déplorent le peu de temps qu'elles disposent pour planifier. Enfin, nous avons relevé les impasses rencontrées par les participantes, car ce sont ces impasses qui gâchent l'expérience de navigation (Nantel et Mekki, 2004). Pour déterminer le nombre d'impasses, nous avons relevé le nombre d'occurrences où les participantes ont cliqué sur une page qui ne leur permettaient pas de trouver l'information demandée et les moments où elles ne savaient plus où se diriger. Le protocole des rencontres de la phase 3 est décrit dans l'annexe 8.

3.2.4.3.3 Les entretiens semi-dirigés

Après les mises en situation, de premiers commentaires à chaud sous forme d'entretiens semi-dirigés ont été récoltés. L'entretien semi-dirigé

consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2009, p. 340)

Comme le relève Laroui et de la Garde (2017), cet outil de collecte de données se veut souple ; il permet au chercheur de s'adapter selon les réponses fournies par les participants et permet surtout d'avoir accès à des précisions qui ne seraient pas accessibles à l'aide d'un autre outil comme le questionnaire. Ce choix d'outil de collecte n'est pas sans défi. Laroui et de la Garde (2017) rappellent que la qualité des interactions entre les chercheurs et les participants influence grandement la crédibilité des données recueillies.

Les questions qui sont posées aux participants s'inspirent de celles posées lors de la mise à l'essai fonctionnelle auprès des acteurs du terrain ayant de l'expérience dans l'élaboration d'une RD. L'échange porte sur l'utilité, l'utilisabilité et la valeur d'estime de l'outil au moyen de questions ouvertes et fermées. Le tableau 28 présente des exemples de question. Le protocole des rencontres de la phase 3 est décrit dans l'annexe 8.

Critères d'évaluation	Questions posées
Utilité	- Si je vous laissais accès au répertoire, quelle section auriez-vous envie de consulter en profondeur ?
Utilisabilité	- Une formation est-elle nécessaire pour l'utilisation de l'outil ? - Quel type d'entrée vous semble le plus intéressant ?
Valeur d'estime	- Quelles sont les forces du répertoire ? - Conseilleriez-vous cet outil à un collègue ? Commentez.
Appréciation générale	- Quelles modifications pourraient être apportées pour faciliter l'utilisation de l'outil ?

Tableau 28. - Les questions posées lors des entretiens semi-dirigés (mise à l'essai empirique)

3.2.5 La phase de diffusion

C'est à cette étape que le produit est rendu disponible aux utilisateurs cibles. Certaines pistes de diffusion du répertoire sont proposées dans la conclusion. Par le dépôt de cette thèse, un rapport de recherche est diffusé.

3.3. Une synthèse de la méthodologie

Ce chapitre décrit les choix méthodologiques qui nous permettent de répondre à notre objectif de recherche, soit de dégager les composantes essentielles d'un outil soutenant la planification de l'enseignement lexical. Rappelons que la conception de l'outil est notre objectif de développement. Les objectifs spécifiques sont les suivants : explorer les besoins des professionnels de l'éducation qui ont à planifier dans le cadre de leurs fonctions et décrire les mises à l'essai de notre répertoire de ressources.

Nos choix s'appuient sur les grands principes de la RD. Notons d'emblée l'importance d'inclure les utilisateurs cibles aux différentes étapes de la démarche.

La présence de trois boucles évaluatives (phase 1 à 3) démontre le caractère itératif d'une RD. La diversité des personnes consultées et la quantité de mises à l'essai favorisent les allers-retours entre l'amélioration du prototype et la consultation des utilisateurs-cibles. Ensuite, notre choix d'outils de collecte de données met en lumière le caractère inductif de la démarche; ces derniers ne visent pas à valider des hypothèses, mais bien d'accéder à l'expérience des utilisateurs au contact de l'outil.

Inspirée par la synthèse de la méthodologie de DeRoy-Ringuette (2021, p.174) et en nous appuyant sur la mise en parallèle des activités de développement et des activités formelles de recherche par Bergeron et ses collaboratrices (2021, p.40), nous schématisons (figure 16) les étapes de notre projet de recherche pour distinguer les activités formelles de recherche de celles de développement et y lier les objectifs spécifiques et les outils de collecte qui nous permettent de les atteindre.

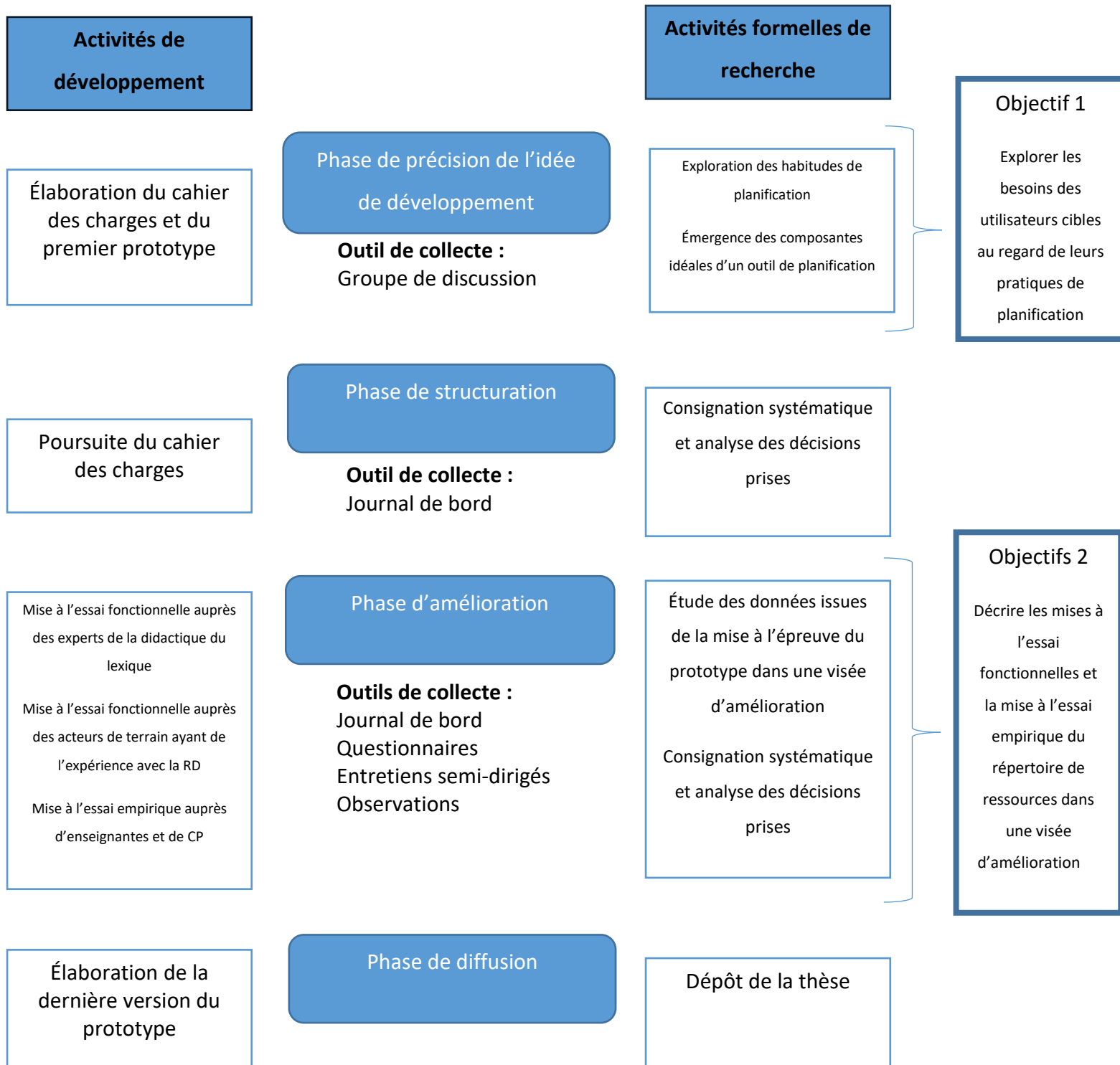


Figure 33. - Synthèse de la méthodologie

3.4. Des considérations éthiques

Plusieurs considérations éthiques ont été prises en compte quant aux choix méthodologiques présentés dans le cadre de notre recherche. Notre projet a reçu l'approbation au *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* (CEREP) de l'Université de Montréal (CEREP-22-162-D). Il est à noter que notre statut de praticienne a nécessité une mention quant à la déclaration des intérêts, car il était possible que des collègues souhaitent participer. Nous avons inscrit la précaution suivante dans le formulaire de consentement :

La chercheuse étudiante enseigne actuellement au CSSPI.

Toutefois, la chercheuse étudiante atteste de la prise de conscience de cette situation et de la réflexion éthique qu'elle s'impose face à ce double rôle. En conséquence, elle s'engage à respecter les obligations liées à ces divers rôles et à agir dans le meilleur intérêt des participants.

Nous rappelons qu'un refus de la part d'une collègue enseignante n'entraînerait aucun changement quant à la collaboration de la chercheuse étudiante dans son rôle d'enseignante-ressource.

Un exemple du formulaire de consentement ainsi que le certificat éthique sont disponibles à l'annexe 9.¹⁸

¹⁸ Bien que nous ayons produit trois formulaires pour nos trois catégories de participantes, un seul (celui des enseignantes) est reproduit à l'annexe 9, car ils étaient sensiblement identiques.

Chapitre 4 - Présentation des résultats et discussion

Ce chapitre vise à exposer les résultats obtenus dans notre RD en prenant appui sur les trois premières phases du modèle de Bergeron et ses collaborateurs (2020). Rappelons que la première phase consiste à préciser l'idée de développement. Pour respecter l'étape de la certification éthique inhérente à la réalisation de cette recherche, nous avons scindé l'étape de la phase de précision de l'idée de développement en deux : l'examen des connaissances issues de la recherche ainsi que l'étude des produits existants sont décrits dans le chapitre consacré au cadre conceptuel. L'analyse des besoins et des solutions au contact des acteurs de terrain est présentée dans la première section de ce présent chapitre. Il s'agit par ailleurs de notre premier objectif spécifique de recherche. Plus précisément, leurs habitudes de planification et les composantes qu'ils ont jugé idéales d'un outil de planification sont abordées.

La deuxième section de ce chapitre est consacrée à la description des mises à l'essai fonctionnelles et empiriques de l'outil dans une visée d'amélioration de l'outil. Il s'agit de notre deuxième objectif spécifique de recherche. La figure 34 rappelle les étapes de la recherche et les objectifs poursuivis.

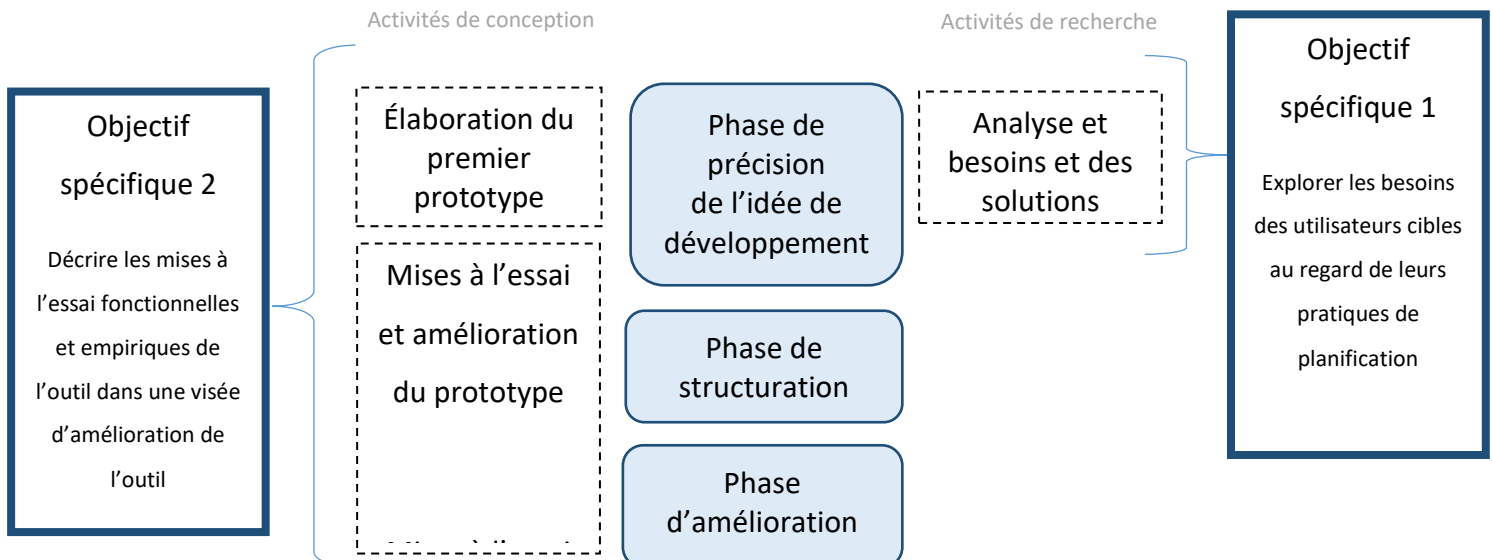


Figure 34. - Mise en relation des activités de conception et de recherche avec les objectifs de recherche

Nous avons inséré dans ce chapitre des extraits d'entrevue pour illustrer nos propos. Le code [B] accompagné d'un numéro (1 à 19) fait référence aux participantes qui ont participé à l'étape des besoins (B). Il est à noter que même si 16 participantes ont participé à la mise à l'essai empirique, nous avons considéré les duos et les trios de collègues comme une seule entité. Dans le cadre de ces trois rencontres qui ont réuni des participantes, les propositions de modifications ont fait l'unanimité. Enfin, comme l'indique le titre de ce chapitre, des pistes de discussion complètent les résultats présentés.

4.1 L'analyse des besoins et des solutions au contact des acteurs du terrain

Pour permettre une meilleure compréhension de la première phase de la collecte de données, cette première section est organisée selon le protocole des rencontres qui ont eu lieu avec les acteurs de terrain pour analyser leurs besoins. Sept rencontres d'entretiens semi-dirigés réunissant 19 professionnelles de l'éducation ont été organisées. Ces entretiens en ligne étaient divisés en trois étapes : une discussion autour de leurs habitudes de planification, une présentation de la section planification annuelle du site *J'enseigne avec la littérature jeunesse* (<https://enseignerlitteraturejeunesse.com/planifications-annuelles/>) et une présentation du prototype pour faire émerger les composantes essentielles et les limites ou irritants d'une ressource soutenant la planification. Les résultats liés aux deux premières étapes sont d'abord présentés.

4.1.1 Les pratiques de planification des enseignantes : des résultats

Rappelons qu'aller sonder les habitudes de planification en ciblant les activités lexicales semblait une avenue peu prometteuse considérant que les enseignantes planifient peu leurs interventions en ce domaine (Anctil et al., 2018 ; Scott et al., 2003). Les titulaires et orthopédagogues

rencontrées ont été questionnées sur leurs propres habitudes de planification. Pour ce faire, nous leur avons demandé de penser à la discipline (matière) qu'elles préfèrent et celle qu'elles apprécient le moins et de nous décrire comment elles s'y prennent pour planifier. Des questions de relance ont été posées pour préciser leurs réponses (*avec qui ?*, *à quelle fréquence ?*, *quelles sont les traces laissées ?*, etc.) Les ressources enseignantes et les conseillères pédagogiques ont été amenées à relater des expériences où elles accompagnent des titulaires dans la planification.

Une analyse thématique des entretiens enregistrés en format audio et vidéo a été faite au moyen du logiciel Atlas.ti. Au regard du protocole présenté dans le chapitre consacré à la méthodologie, les codes présentés dans le tableau 29 ont été utilisés pour l'analyse.

Codes sélectionnés au début de l'analyse thématique	Codes qui ont émergé au moment de l'analyse
<ul style="list-style-type: none"> - Habitude de planification — avec qui - Habitude de planification — fréquence - Habitude de planification — irritant - Habitude de planification — moment préféré dans l'horaire - Habitude de planification — ressources utilisées - Habitude de planification — support utilisé 	<ul style="list-style-type: none"> - Habitude de planification — difficultés rencontrées - Habitude de planification — gestes posés - Habitude de planification — souhait

Tableau 29. - Les codes utilisés pour l'analyse thématique des pratiques de planification des enseignantes

De grandes thématiques se sont dégagées de ces entretiens. La prochaine section détaille ces thématiques : les divers sens qui ont été donnés à la planification par les participantes, les types de planifications élaborées, les démarches de planification employées, les facteurs qui semblent soutenir ou influencer la planification, les ressources utilisées et les types de traces laissées.

4.1.1.1 La planification : un mot polysémique

Même si aucune question n'a été explicitement posée aux participantes concernant leur conception de la planification, nous avons dégagé trois sens donnés à ce concept. Le premier sens renvoie au processus qui permet d'organiser les contenus dans le temps. Ce sens correspond à la

phase préactive de Jackson (1968). Les participantes ont relaté des moments où elles étaient seules ou avec des collègues et où étaient réfléchis les thèmes qui seront prochainement exploités, les activités à venir et les meilleurs moments dans l'horaire pour les piloter. Le deuxième sens correspond plutôt au résultat de ce processus : l'horaire des activités prévues. En parlant de planification, certaines participantes ont relevé les activités qu'elles privilégiaient tous les jours, par exemple celles où elles ont recours à la littérature jeunesse. Enfin, un troisième sens renvoie à la trace écrite de ce qui est planifié, c'est-à-dire ce qui se trouve généralement dans leur planificateur. Certaines ont affirmé garder leur planification de l'année pour s'y référer l'année suivante.

4.1.1.2 Des planifications à court et moyen terme

Divers types de planifications ont été relevés : les planifications quotidiennes, hebdomadaires, mensuelles, par étape et annuelles. Deux types de planifications semblent plus populaires. La figure 19 présente les occurrences des différents types de planification mentionnés dans les réponses des participantes lors des échanges relevés grâce au logiciel Atlas.ti. Chaque occurrence correspond à une réponse. Dans une réponse, il est possible que le mot ait été prononcé plus qu'une fois, mais il n'est comptabilisé qu'une seule fois dans la figure.

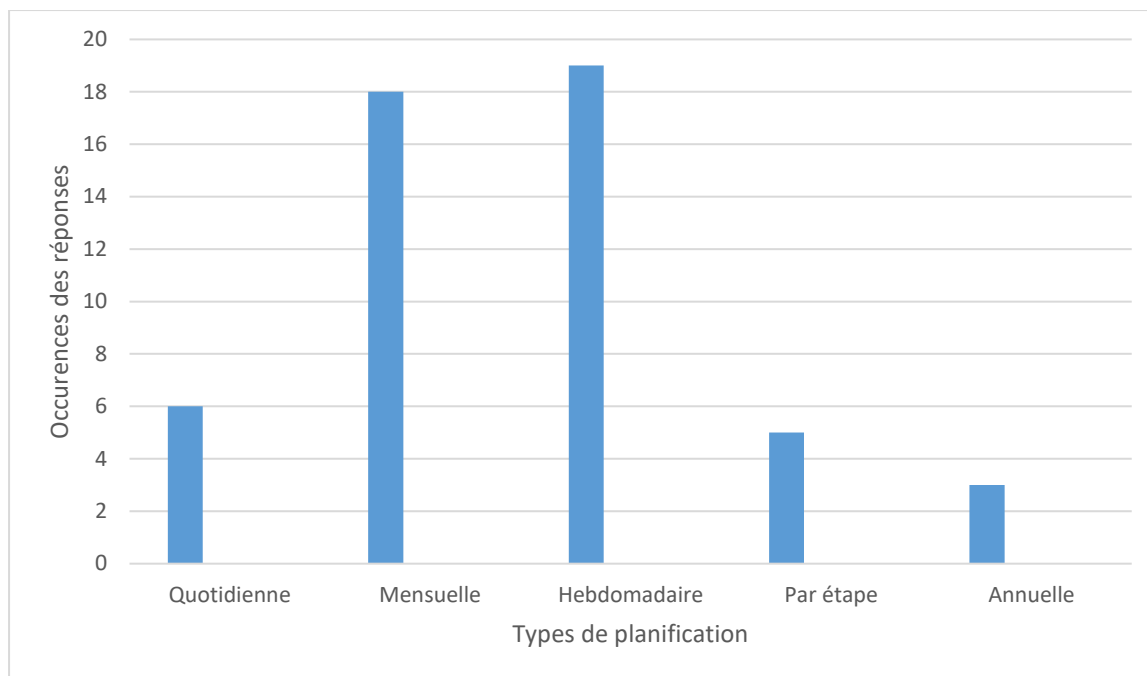


Figure 35. - Occurrences des types de planification abordés par les participantes lors des entretiens semi-dirigés de la phase 1

Les planifications qui semblent les plus fréquemment élaborées par les titulaires sont la planification hebdomadaire et celles qui s’étendent sur une durée à moyen terme, soit mensuelle ou par étape. Les ressources enseignantes et les conseillères pédagogiques ont surtout parlé de planification en fonction d’une matière, par exemple l’écriture, ou en fonction d’un dispositif comme les ateliers d’écriture. Certaines ont parlé de planification annuelle comme étant une ressource qu’elles utilisent au service d’autres planifications, mais aucune n’a abordé le processus d’élaboration de ce type de planification. Par ailleurs, ce type de planification a fait l’objet de critiques, nous y reviendrons. Rappelons que les incidences de ces constats sur le développement de notre outil seront présentées à la section 4.1.4.

4.1.1.3 Des démarches de planification diversifiées

Nous n’avons pas été en mesure de relever avec précision les gestes posés par les participantes lorsqu’elles planifient. L’aspect polysémique du mot planification et la variété des types de planification expliquent peut-être les difficultés qu’ont éprouvé plusieurs titulaires à décrire

concrètement comment se déroule une période de planification type. C'est en les questionnant plus précisément sur les personnes qui les assistaient ou la fréquence selon laquelle elles planifiaient que nous avons réussi à dégager quelques façons de faire influencées généralement par le type de planification.

La planification quotidienne

Peu de données ont été recueillies quant à la démarche utilisée pour ce type de planification. Pointons toutefois qu'une enseignante a précisé qu'avant toute chose, elle écrit les périodes spécialistes et les périodes où interviennent l'orthopédagogue ou la ressource enseignante. Même si une seule personne nous a mentionné explicitement cette étape, notre propre connaissance du milieu nous amène à croire qu'une très grande majorité d'enseignantes fonctionnent de cette façon.

Certaines titulaires ont relevé ne pas déterminer trop d'avance les périodes à la journée, car elles ne savent pas comment les élèves vont réagir à l'intervention et ne souhaitent pas recommencer. Une participante a nuancé en relevant qu'elle déterminait les contenus au maximum trois jours à l'avance pour chaque période à l'horaire. La totalité des titulaires qui ont abordé la planification quotidienne a mentionné qu'elles l'élaboraient individuellement.

La planification hebdomadaire

Encore une fois, l'influence du calendrier a été relevée : les journées pédagogiques et activités spéciales sont d'abord inscrites dans le planificateur. Pour la suite de la démarche, nous avons dégagé différentes façons de faire. Une première démarche de planification consiste à placer des évaluations et ensuite, à rebours, à placer un nombre de périodes jugées suffisantes pour permettre aux élèves de s'appropriier les contenus. Les titulaires qui planifient de cette façon ont précisé ne pas aimer cette formule :

Des fois, j'aime pas ça. Je me dis que j'enseigne pour évaluer. C'est pas ça que je veux faire, mais pour l'instant, c'est ça que je fais. [B8]

Une autre façon consiste plutôt à placer les contenus sous forme de séquence selon la quantité d'activités trouvées ou vécues dans le passé liées à un contenu :

Pour les ateliers d'écriture, entre autres, je vais l'avoir déjà fait (la planification) d'avance. Je vais avoir placé les mini-leçons, jusqu'où je dois aller pour que ça rentre dans mon 5-6 semaines. Ça, c'est déjà placé. Le reste est à la semaine. [B2]

Liée à cette idée de séquence, une autre méthode renvoie au fait de placer des contenus chronologiquement, mais cette fois selon l'étayage apporté à l'élève :

Je vais faire un projet sur une semaine. C'est intensif. Le début, ça va être l'enseignement de la notion, la modélisation. Après ça je leur en faire faire en équipe. Et le lendemain, je les fais travailler tout seul, puis on fait un retour ensemble. [B16]

Enfin, d'autres ont mentionné fonctionner par thématique. Elles ont comme point de départ un auteur ou un thème, et tentent d'y lier le plus de contenus disciplinaires et interdisciplinaires possible. Précisons que chacune des démarches décrites a été relevée par au moins deux titulaires. Ces façons de planifier peuvent également se juxtaposer ; certaines participantes (n=4) ont abordé plus d'une de ces façons de faire.

Les planifications mensuelles ou par étape

Ces planifications sont élaborées conjointement avec les collègues et les décisions qui y sont prises touchent surtout les contenus à aborder et les évaluations qui y sont liées. Tous les titulaires qui ont des collègues de niveau ont mentionné fonctionner de cette façon pour au moins une discipline (français ou mathématique). Mis à part le type de planification, d'autres facteurs soutiennent le processus de planification ; ils sont présentés dans la prochaine section.

Certaines conseillères pédagogiques ont mentionné guider leur équipe dans le processus de planification à partir des questions proposées par le projet *Collaborer pour apprendre, apprendre pour réussir* (projet CAR) qui vise les apprentissages essentiels (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], s. d.). Ces questions visent à préciser ce que les élèves vont apprendre et comment ils vont l'apprendre, les données à recueillir en cours d'apprentissage

pour suivre le progrès des élèves, les stratégies efficaces pour aider les élèves à apprendre et ce qui sera enseigné à tout le groupe et aux sous-groupes d'élèves. Ces questions assurent donc aux équipes de planifier en tenant compte des besoins des élèves.

Au regard de ces façons de faire diversifiées, nous nous sommes inspirées de Scheepers (2017) et avons relevé trois profils au regard de la planification : la *chercheuse*, qui consulte diverses ressources pour créer ou compléter ses activités, la *créative*, qui bâtit l'ensemble de ses activités et la *routinière*, qui reprend les mêmes activités d'une année à l'autre. Évidemment, ces profils peuvent se superposer et aucun ne nous apparaît meilleur que l'autre. Ils peuvent également varier selon les matières et les contenus (degré d'expertise en lien avec les contenus, contraintes temporelles, contraintes liées à l'évaluation, contraintes liées à l'achat de cahiers d'exercices qui doivent être utilisés, etc.) Chacun de ces profils peut permettre de répondre aux besoins des élèves et de gérer les diverses contraintes ci-haut mentionnées. Il semble toutefois que le profil créatif soit particulièrement valorisé par la communauté enseignante. Une ressource enseignante à propos de certaines collègues :

Je me rends compte qu'il y a des gens avec qui on travaille, qui n'aiment pas planifier. Ils disent : donne-la-moi (l'activité planifiée), je vais le faire. Tu sais, d'avoir à la concevoir cette activité-là, il y en a qui aiment pas ça. Ils disent je comprends l'idée, mais fais-la-moi, puis je vais le faire ou fais-moi-la, puis viens me le modeler. Donc l'effort de le planifier, de le concevoir, tout ça jusqu'au bout, il y en a que c'est pas leur tasse de thé, puis qui ouvertement vont dire j'aime pas ça faire ça. Il y a des choses toutes faites, pourquoi je les prendrais pas ? [B14]

Les démarches de planifications semblent diversifiées. Est-ce qu'elles sont toutes influencées par les mêmes facteurs ? Ces facteurs sont abordés dans la section qui suit.

4.1.1.4 Les facteurs qui soutiennent ou influencent la planification

Les routines semblent soutenir le processus de planification, car elles sont placées en tout premier lieu dans l'horaire. Lorsqu'elles sont bien implantées, elles s'avèrent des ajouts simples et rapides à intégrer à la planification. Une enseignante a relevé la place qu'occupent les routines liées à l'atmosphère et l'organisation dans sa planification. Une autre a montré la place que prennent

certaines activités récurrentes dans la semaine comme l'inscription des devoirs et leçons dans l'agenda, la correction des devoirs ou la dictée quotidienne. D'autres relèvent plutôt des activités récurrentes qu'elles organisent année après année :

Je sais qu'en septembre, je veux voir, admettons, revoir les sons en 2e année, je veux revoir certaines lectures qui sont des incontournables pour moi. [B3]

Enfin, d'autres enseignantes se sont créées une routine quant aux plages horaires de leur planification :

J'aime ça, avoir le même horaire dans la semaine, je fais toujours ma lecture dans la même période. Je fais tout le temps l'écriture dans la même période. [...] ça m'aide beaucoup pour ma planif. [B18]

Les routines liées à l'organisation, le climat, les activités et la démarche de planification semblent donc soutenir positivement le processus de planification.

L'expérience semble également soutenir la planification, et ce, pour deux raisons. D'abord, le fait d'avoir enseigné à un niveau durant plus d'une année semble donner accès aux enseignantes à un répertoire d'activités qu'elles peuvent reprendre. Ensuite, le processus de planification semble devenir plus rapide ou plus efficace avec la pratique. Cette idée de double avantage procurée par l'expérience a été soulevée :

C'est sûr que vu que ça fait plusieurs années que j'enseigne, je vais reprendre des activités que j'ai faites des années antérieures, celles qui ont été gagnantes. Mais tu sais, je fais pas de planif comme à l'université. [B15]

Cette participante n'a pas précisé la composition d'une planification de type universitaire; nous supposons toutefois, à la lumière de notre expérience de chargée de cours au baccalauréat en enseignement primaire, que de telles planifications sont plus complexes, détaillées ou longues à élaborer.

Le manque d'expérience peut par le fait même s'avérer un écueil important pour les nouvelles enseignantes. Une participante en insertion professionnelle a soulevé la difficulté de ne pas avoir de référence :

En septembre, ce que voulais, c'est savoir ce que je dois enseigner. Est-ce que je vois les solides ? Ce que je dois enseigner, quelles notions je dois voir au mois de septembre [...] le comment je suis capable de trouver. Exemple, les solides. On s'est trouvé une activité. On a le cahier. On a le développement, on a des petits cubes qu'on pouvait développer. Ça me va. C'est juste quand je dois le faire. C'est pas le comment. C'est le quoi et le quand. » [B8]

Relevons que le manque d'expérience dans un niveau scolaire semble être une difficulté marquée. Le manque d'expérience en général semble également influencer le processus de planification.

Une enseignante a également relevé les intérêts des élèves comme point de départ pour l'élaboration de sa planification. Cette façon de fonctionner demande beaucoup d'écoute et de flexibilité. Les intérêts des enseignantes semblent également influencer leurs décisions de planification. Par exemple, une enseignante partage son intérêt pour la planification de projets :

Je dirais que vraiment c'est ce qui m'allume. Moi, si on va faire du cahier, tu m'éteins totalement. Si tu me dis projet, j'embarque. [B16]

Pour d'autres, c'est le recours à la littérature jeunesse. Les routines, l'expérience et les intérêts des élèves et des enseignantes semblent donc être des facteurs qui influencent la démarche de planification.

4.1.1.5 Des planifications élaborées individuellement et en équipe

La planification se fait individuellement et en équipe. Tel qu'annoncé plus haut, nous avons dégagé que la presque totalité des titulaires rencontrent leurs collègues mensuellement et/ou au début de chaque étape. Ces rencontres visent à déterminer les contenus qui seront abordés dans les prochaines semaines et les évaluations associées à ces contenus. Les planifications à la semaine et à la journée sont plutôt faites individuellement. Le moment où les activités auront lieu et la façon dont les contenus seront présentés sont de ce fait déterminés individuellement. Les

participantes ont mentionné échanger parfois autour des façons d'enseigner un contenu, mais la décision finale revient à chacune. Quatre titulaires ont mentionné avoir vécu dans le passé des planifications d'équipe plus serrées, soit à la semaine. Les devoirs étaient sélectionnés et les activités étaient inscrites dans la planification hebdomadaire. Elles ont toutes affirmé ne pas vouloir revenir à un tel fonctionnement qui offre moins de liberté. Trois autres titulaires ont toutefois nuancé ces propos en mentionnant que cette planification plus serrée était très aidante en début de carrière ou lorsqu'elles doivent s'approprier un nouveau niveau scolaire.

Ces rencontres de planification ont lieu dans des contextes formels et informels (CTREQ, 2018). Différents contextes ont été nommés par les titulaires pour préciser les moments formels de planification : les rencontres de niveau, les rencontres en communauté d'apprentissage professionnelles (Leclerc, 2012), les rencontres en communauté de pratique (Wenger, 2011) et les libérations qu'elles demandent à leur direction. Par rencontre informelle, aussi appelée « rencontre de cadre de porte », il est question de tous les échanges sur les activités à venir qui ont lieu en quelques minutes entre deux activités quotidiennes.

Les discussions autour des expériences du travail d'équipe nous ont permis de dégager différents types de travail d'équipe. En effet, lorsque les participantes ont rapporté des exemples de planification en équipe, des nuances étaient perceptibles quant au fonctionnement lors de ces rencontres. Il est à noter que par rencontre d'équipe, il est question des rencontres où tous les membres d'un niveau ou d'un cycle sont présents, mais également les rencontres en sous-équipes, ou une dyade d'enseignantes décident de planifier plus finement ensemble. Dans le travail en plus grande équipe, certaines ont rapporté des séances où un thème à exploiter prochainement est sélectionné et chacune propose des idées et partage du matériel. À la suite de la rencontre, les enseignantes choisissent ce qui leur plait et ont la possibilité de modifier les idées présentées. Dans d'autres cas, un membre (une titulaire, une ressource enseignante ou une conseillère pédagogique) prend la direction de la discussion et vient ensuite une séparation des tâches qui, une fois réunies, mèneront à une planification terminée. D'autres participantes, au contraire, ont mentionné que les membres de leurs équipes préfèrent faire chacune des tâches ensemble, ne souhaitant pas être responsables d'une partie qui sera ensuite repartagée aux

autres. Enfin, un autre type de situation a été rapporté : des membres précisent leurs besoins et une autre propose des idées pour répondre à ces besoins.

Parfois, certaines équipes d'enseignantes sont accompagnées d'une enseignante ressource ou d'une conseillère pédagogique pour planifier. Ces dernières ont relevé des formes d'aide qu'elles doivent parfois apporter pour soutenir le processus de planification. Dans certains cas, elles doivent assumer un rôle de leadership, c'est-à-dire qu'elles doivent diriger l'équipe afin qu'elle respecte l'objectif de planification visé. Cette forme de leadership leur permet aussi de faire des liens avec ce qui est vécu dans la même école à d'autres niveaux scolaires. À d'autres moments, leur aide se situe plutôt à un niveau créatif en proposant des idées pour rejoindre l'objectif de formation:

Des fois, on propose. Nous, on a trouvé que la solution, c'était ça. Si on propose pas, il n'y a pas nécessairement d'idées qui émergent. Ou ils ne savent pas trop quoi faire donc on trouvait qu'efficacement, on arrive avec des propositions d'activités, ils sont toujours bien « willing » de les faire. [B14]

Enfin, d'autres ont rapporté offrir un soutien au niveau de l'organisation en s'assurant de garder des traces de ce qui a été planifié. Les personnes qui ont un mandat d'accompagnement à la planification semblent donc soutenir les enseignantes à travers un leadership créatif et organisationnel.

4.1.1.6 Des ressources pour soutenir la planification

Quand les titulaires ont échangé sur leur processus de planification, plusieurs (n=5) ont relevé spontanément la grande place qu'occupent les ressources en ligne. Certaines préfèrent y chercher des pistes pour bonifier ce qu'elles font déjà, d'autres cherchent du matériel pour se trouver des idées pour aborder certains contenus. Une participante a confirmé le plaisir qu'elle éprouve à consulter ces ressources :

J'aime beaucoup la planification, là, dans la job de l'enseignante. Vraiment. J'adore chercher là. Tout ça, ça m'intéresse beaucoup. Par contre, je crée peu de matériel, mais je

vais chercher beaucoup, beaucoup ce qu'il me faut exactement. Je vais tout le temps compléter sur Mieux enseigner. [B19]

Précisons qu'aucune question n'a été posée explicitement sur les ressources en ligne généralement consultées. Deux ressources se sont démarquées avec respectivement quatre et trois mentions : le site *Mieux Enseigner* (<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/>) et le blogue *J'enseigne avec la littérature jeunesse* (<https://enseignerlitteraturejeunesse.com/>). La plateforme *Instagram* et les sites internet *Le Jardin de Vicky* (<https://jardindevicky.ca/>), *Trois filles autrement* (<https://www.troisfillesautrement.com/>), *Alloprof* (<https://www.alloprof.qc.ca/>) et *La classe de Karine* (<https://www.laclassedekarine.com/>) ont été nommés une fois.

Le recours à une planification annuelle a également été pointé comme un outil d'aide à la planification. Une participante mentionne que cette planification lui permet d'avoir une vision globale de ce qu'elle a à enseigner. Ces planifications peuvent avoir été élaborées par les enseignantes (n=6) ou tirées d'un site internet (n=1). Certaines enseignantes ont été accompagnées de CP pour l'élaborer et/ou ont profité de libérations¹⁹. L'élaboration de ce type de planification semble complexe ou chronophage, parce que deux titulaires ont mentionné avoir besoin de temps pour s'y consacrer.

Certaines sont plutôt critiques face au recours à ce type de document. Une titulaire dénonce la lourdeur du document :

Il y a quelques années, on a fait des macroplanifications avec des conseillères pédagogiques, il y avait toutes les affaires de la Progression des apprentissages, un document assez lourd. Ce document-là, il est quelque part dans mes fichiers, mais je ne m'en sers pas. [B3]

Une CP a relevé une dérive possible :

¹⁹ Une libération est une modalité de travail où l'enseignante est remplacée afin qu'elle puisse, durant les heures de classe, travailler à un projet quelconque.

En plus, c'est que nous, avant au CSS²⁰, il y avait une façon de planifier qu'ils appelaient la planification globale, c'est comme un mot que l'on proscrit maintenant : on parlait des évaluations pour savoir ce que l'on allait enseigner. Depuis que je suis arrivée au CSS, maintenant on essaie de changer cette façon de réfléchir là. [B5]

Le recours à cet outil dans le processus de planification ne fait donc pas l'unanimité. Une enseignante a mentionné vivre difficilement les changements fréquemment apportés à ce document en cours d'année faisant ainsi ressortir l'importance pour les enseignantes en insertion professionnelle d'avoir des références stables sur lesquelles elles peuvent s'appuyer pour planifier.

Les collègues semblent être une référence importante dans le processus de planification. Tous les titulaires qui ont des collègues de niveau ont relevé leur apport, surtout pour l'échange d'idées ou de matériel. Ne pas avoir de collègues qui ont les mêmes valeurs et intérêts semble être un écueil à la planification :

Je suis seule. J'ai pas le choix. Je suis en train de recruter une collègue qui travaille avec la littérature jeunesse. Mon autre collègue ne travaillait pas comme ça. Je travaille toute seule, donc je suis beaucoup dans l'intuitif dans l'essai; c'est pas planifié à long terme. [...] C'est certain qu'à deux, ce serait plus facile parce que c'est beaucoup de travail. [P17]

Une autre titulaire s'explique sur les échanges avec sa collègue au regard des objets de planification:

La littérature jeunesse, ma collègue en fait pas, donc je planifie ça seule. C'est nouveau pour elle d'avoir une collègue qui a déjà fait de la 6^e. Moi, je me suis moulée un peu à son ordre de maths, mettons. Puis, je me suis moulée à quel type de texte qu'elle faisait, mais je prends mes blocs. C'est sûr que pour les examens, je vais aller avec elle. Je peux recevoir des conseils, mais pas [sur] les façons de l'enseigner, pas en français.

²⁰ Un CSS est un Centre de services scolaire. Il est « une personne morale de droit public gérée par un conseil d'administration, dont la mission est de soutenir et d'accompagner les établissements scolaires du réseau public dans une zone géographique donnée en lui fournissant des services administratifs, afin de favoriser l'éducation de sa population. » (Compétences Québec, s.d.)

Cet extrait démontre bien que les collègues peuvent influencer le processus de planification, mais pas en tout point.

Dans la section précédente, nous avons relevé que l'expérience influence le processus de planification. Une des traces de cette expérience est le planificateur, l'outil dans lequel les enseignantes consignent les activités à venir. Une enseignante a mentionné recourir à ses anciens planificateurs pour la soutenir à anticiper le temps à accorder à une séquence. Pour d'autres, il s'agit d'un outil qui rappelle le déroulement des activités. Une enseignante qui utilise un outil de consignation virtuel en plus de son planificateur explique comment elle garde une trace des activités passées pour s'y référer :

J'ai un document Word, ça va être écrit en un peu plus détaillé. [...] Dans les années suivantes, je peux juste y retourner. Supposons, mettons qu'il y a une lecture interactive qui existe déjà, le document, je me mets un lien interne dans le document. Le lien s'en va directement vers l'autre. Tout est là. [B15]

Les planificateurs, sous différentes formes, semblent donc un outil pour soutenir la planification.

Certaines enseignantes ont mentionné être influencées par leurs activités de développement professionnel; elles réinvestissent rapidement ce qu'elles ont vu en formation. Une CP a par ailleurs fait valoir l'importance de soutenir les enseignantes à la suite des formations pour qu'elles puissent réinvestir rapidement les apprentissages réalisés dans leur planification. Les activités de développement professionnel semblent donc une source d'aide à la planification.

Deux enseignantes ont rapporté se référer à des ouvrages pédagogiques pour planifier, soit les modules liés aux ateliers d'écriture (Calkins, 2018) pour planifier leur enseignement de l'écriture. Une a mentionné les suivre assez fidèlement alors que l'autre s'en inspire pour travailler l'écriture.

Deux ressources ont pris une place périphérique dans les échanges : les cahiers d'exercices et les prescriptions ministérielles. Les enseignantes qui travaillent avec des cahiers par choix n'ont toutefois jamais nommé les cahiers comme outil premier qui guide leur planification. Le cahier semble plutôt faire partie d'un choix parmi un éventail de plusieurs ressources. Une enseignante

qui a commencé à délaissé les cahiers d'exercices a fait ressortir le lien entre le temps de planification et le recours au cahier :

J'ai encore des cahiers, mais j'attends une nouvelle collègue pour les abandonner. [...] C'est sûr que si j'étais restée complètement dans les cahiers, ça serait moins de travail, mais je pense [que] ça serait moins plaisant. » [P17]

Trois titulaires ont dénoncé le fait de devoir faire remplir aux élèves une part importante du cahier,²¹ ce qui influence par conséquent leur planification. Une enseignante qui parle de ce qu'il l'irrite le plus dans la planification. Les cahiers d'exercices, en contexte de planification, semblent donc être à une ressource facilitante, mais qui peut créer de la frustration.

Les programmes ministériels comme outil d'aide à la planification ont été mentionnés par deux titulaires. Précisons qu'elles ont mentionné se référer aux programmes à la suite de la question portant sur les façons de planifier une discipline moins appréciée. L'orthopédagogue et les conseillères pédagogiques ont, quant à elles, rapporté recourir aux programmes. Cette situation s'explique peut-être parce que certaines participantes enseignent depuis longtemps dans le même niveau scolaire. La situation pourrait aussi s'expliquer par le fait que la PDA (MÉLS, 2009) semble complexe à consulter pour certaines enseignantes, qui préfèrent accéder à son contenu par d'autres ressources :

J'adore « La classe de Karine ». [...] C'est ma base parce que j'ai pas de cahiers. Ma directrice est très sans cahiers, l'enseignement efficace. Puis la PDA, 100 % mal faite.. Je peux-tu avoir quelque chose pour vérifier ? J'ai du mal... Je peux-tu avoir oui, la PDA, puis après ça, juste un document [de] 6e année, pour pas avoir tout le temps à chercher ? Je vais en passer, je vais échapper quelque chose. Donc, je me base sur "La classe de Karine ». [B19]

Pour diverses raisons, les programmes ne semblent pas occuper une place centrale dans le processus de planification.

²¹ Les centres de service scolaires ont une politique relative aux contributions financières des parents d'élèves. Cette politique précise que si les parents doivent acheter un cahier d'exercices, ce dernier doit être rempli significativement. Des pourcentages de complétude sont parfois précisés.

Pour clore cette section, nous relevons deux situations qui mettent en lumière la complexité liée à la gestion des ressources. Une enseignante qui commence dans l'enseignement a témoigné de la difficulté de gérer une grande quantité de ressources mises à sa disposition pour planifier. Une enseignante qui a une clientèle multiâge a quant à elle trouvé difficile de ne pas pouvoir réutiliser ses activités d'une année à l'autre étant donné qu'elle gardait les mêmes élèves. Cette situation est vécue par bon nombre d'enseignantes qui travaillent en classe cycle.

4.1.1.7 Des difficultés de différents ordres

Plusieurs difficultés liées au processus de planification ont été nommées par les titulaires (n=9). Au moins quatre participantes ont relevé le temps, la planification des disciplines, la différenciation et la lourdeur de la tâche.

Lorsque les titulaires ont été questionnés sur les difficultés rencontrées lors des séances de planification, quatre ont fait allusion au temps. D'abord, une enseignante a déploré le manque de temps pour créer des activités qui lui permettraient de répondre aux besoins de ses élèves. Deux autres ont soulevé le manque de temps de qualité pour planifier en soulignant qu'elles aimeraient pouvoir bénéficier de libérations pour planifier. Une enseignante aborde des conditions de sa vie personnelle pour expliquer le temps qu'elle investit dans la planification :

En ce moment j'ai pas d'enfants puis j'habite loin [loin des grands centres], fait que j'ai du temps, c'est relax. Sauf que je trouve qu'ils nous hum... Tu sais, je trouve qu'on devrait avoir du temps de payé, de reconnu pour planifier. [B19]]

Trois enseignantes ont quant à elles pointé des difficultés liées à la phase interactive (Jackson, 1968) de la planification en indiquant être dépassée par le manque de temps pour vivre en classe les activités planifiées. Dans le même ordre d'idée, deux titulaires ont affirmé détester être en retard sur l'horaire qu'elles avaient convenu.

La planification des disciplines occupant moins de temps dans la grille horaire (univers social, sciences, éthique et culture religieuse) a également été relevée par quatre titulaires, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, une enseignante a souligné qu'elle préférerait accorder plus de temps

aux mathématiques et au français en raison des difficultés de ses élèves. Puis, le manque de temps, encore une fois, semble expliquer la situation. Deux enseignantes ont mentionné trouver difficile de trouver une ligne directrice à donner à ces disciplines tout au long de l'année. La difficulté de faire des liens avec d'autres matières pour favoriser un travail en interdisciplinarité a également été nommée. Enfin, un manque de connaissance du programme pourrait expliquer ces difficultés :

Pour moi, ces matières-là, c'est un peu comme des boulets. Si je ne les avais pas, ma vie serait merveilleuse. Parce que je pense qu'en math et en français, lecture-écriture, ça roule, je connais mieux le programme, les attentes, jusqu'où on devrait aller. [B2]

La fatigue des enseignantes a été relevée par quatre participantes. Certaines ont pointé le sentiment de surcharge vécu par les nouvelles enseignantes qui ont du mal à gérer l'ensemble des tâches inhérentes à l'enseignement. Les enseignantes non légalement qualifiées, de surcroît, ont du mal à comprendre les planifications partagées. Une ressource enseignante a précisé que même les enseignantes d'expérience sont épuisées. Cette situation a des répercussions sur les accompagnements offerts. Une CP explique :

Les enseignantes sont en surcharge émotionnelle, cognitive. Honnêtement, je suis rendue [que] dans mes planifications, dans mes accompagnements, j'en fais beaucoup moins. Le temps de libération, je dois en prendre maintenant pour lire les choses [documents de planification], qu'on fasse les choses ensemble, parce qu'en dehors, ils n'ont plus le temps. [B6]

La difficulté d'avoir une vision à long terme, relevée par quatre participantes, semble également une difficulté qui influence le processus de planification. Cette vision à plus court terme semble influencer les liens qui pourraient être tissés entre les apprentissages. Ces liens doivent également être planifiés. Une autre participante a relevé que certaines enseignantes n'arrivent pas à réinvestir des stratégies d'enseignement qui ont été planifiées dans le cadre d'autres planifications :

Des fois, une activité planifiée est comme figée là. Comment le dire ? On planifie avec eux certaines choses, mais ils [les] réinvestissent pas dans d'autres choses qu'ils font déjà. Je pense aux maths de l'année passée. Je travaillais des maths, on faisait des causeries maths.

Mais la causerie, je leur disais tout le temps : oui, c'est le fun de faire des causeries, mais il faudrait que les moments de discussion soient intégrés dans toutes vos activités de mathématiques. Des fois, je trouve que quand on planifie, tu sais, c'est l'activité comme telle, ben c'est ça. C'est pas de faire des liens entre les différentes activités, que ça soit pas juste travaillé en silo. [B14]

La différenciation pédagogique semble aussi être une préoccupation. Deux participantes ont relevé la lourdeur de planifier cette différenciation. L'ajout d'élèves intégrés ajoute également des défis de planification.

Enfin, les participantes ont relevé des éléments qui relèvent davantage d'irritants que de difficultés. D'abord, le savoir-être des collègues; le manque d'ouverture aux idées des autres a été relevée par deux participantes. Une enseignante ressource a aussi soulevé le fait que certaines collègues arrivent peu à se remettre en question. L'étape de la planification, par conséquent, fait moins l'objet de réflexions. Le manque de liberté dans la planification constitue un deuxième irritant. Une participante explique :

Ce qui m'irrite, c'est quand quelqu'un veut décider à ma place. Je l'ai vécu. Ils voulaient faire du décloisonnement, ils voulaient me donner le package deal, des affaires toutes planifiées. Pas capable ! [B1]

Trois autres participantes ont nommé des conclusions semblables.

4.1.1.8 Des traces de planification en mémoire et quelque peu sur papier

Plusieurs ont mentionné avoir une bonne partie de leur planification notée dans leur tête. D'abord, trois titulaires ont mentionné avoir mentalement une vision globale de leur année. Trois autres titulaires ont plutôt précisé que c'est la planification détaillée, c'est-à-dire le déroulement des activités, qui est plutôt inscrit en mémoire. Lorsqu'elles ont à se noter des informations pour le déroulement de l'activité, elles vont prévoir des papillons adhésifs (postit) ou le déroulement sera intégré à même le diaporama de type PowerPoint présenté aux élèves. Pour se garder des traces de ce qui a été fait, une titulaire note à la fin de son agenda des pistes ou des commentaires pour l'année suivante.

Peu de titulaires utilisent seulement leur planificateur pour consigner les traces de leur planification; la plupart ont des documents en parallèle. Certaines utilisent des documents en format Word, des planifications de réseaux littéraires à part, des listes de pense-bêtes dans leur téléphone ou une clé USB avec des calendriers pour chaque élève suivi en orthopédagogie. Une enseignante s'est dotée d'un cahier pour prévoir ses activités et se laisser des traces sur la façon dont chaque activité s'est vécue :

Je vais dans certaines classes pour animer, faire des activités avec la littérature jeunesse et cette année, j'ai décidé de prendre un cahier Canada et de faire moi-même l'activité avant de la faire en classe. Je fais du collage, j'ai le titre de mon album comme un cahier interactif. Quand je le présente aux profs, j'ai déjà fait l'activité. C'est comme une planification, ça aussi ? Quand on la fait avec les élèves, on se dit, la prochaine fois... Dans mon cahier, je vais noter, peut-être que la prochaine fois, si on le refait, on devrait faire ça comme ça ou ça comme ça. Je mets des notes dans mon cahier aussi. [B1]

Dans leur planificateur, la plupart des titulaires ont déclaré écrire de courtes annotations, comme la discipline, la page du cahier, le contenu ou la stratégie travaillée.

Enfin, l'expérience de l'enseignante semble influencer la quantité de traces écrites de planification. Une titulaire explique les changements vécus au cours des années :

Il y a une grande différence quand j'étais en début de carrière, puis maintenant. J'ai besoin de moins en écrire. [...] Si je recule en arrière, je détaillais tout, tout, tout, tout, tout. Puis, j'allais voir les, les guides, puis là, maintenant j'y vais plus les voir. [B17]

Il semble donc que pour certaines enseignantes, la quantité d'informations écrites dans les planifications tend à diminuer avec les années.

4.1.2 Les pratiques de planification des enseignantes : la discussion

Plusieurs données issues des entretiens semi-dirigés démontrent que certaines pratiques n'ont pas changé depuis les 40 dernières années, soit au moment de la publication des recherches de Clark et Yinger (1979) et de Sardo-Brown (1990). Cette section vise d'une part à comparer les

résultats de ces études phares avec les pratiques recensées dans la phase 1. Puis, nous revenons sur certains faits saillants, dont la place des programmes dans la planification. Enfin, nous mettons en lumière les incidences de ces pratiques sur la conception de notre répertoire.

En ce qui concerne les types de planifications élaborées, on observe encore une grande place accordée aux planifications hebdomadaires (Clark et Yinger, 1979). On remarque aussi que les titulaires accordent moins de temps à la planification des matières comme les sciences ou l'univers social (Clark et Yinger, 1979). Évidemment, comme ces périodes sont moins fréquentes dans l'horaire que celles dédiées au français et aux mathématiques, il est logique que les enseignantes y consacrent moins de temps de planification. Les expériences des participantes révèlent toutefois qu'il n'est pas facile pour elles de planifier ces matières : elles ont besoin d'une ligne directrice et du temps pour réfléchir à ce qu'elles veulent faire faire aux élèves.

Certains facteurs liés aux élèves qui influencent la planification sont les mêmes que ceux proposés par Halkes et Deijkers (2003). Relevons la grande importance accordée à la participation et au maintien du niveau d'intérêt des élèves, nommée par certaines participantes. Le recours à l'expérience relevé par Sardo-Brown (1990) a également maintes fois été rapporté. Enfin, l'influence du calendrier est encore à ce jour un facteur qui influence tout type de planification.

Comme l'a relevé Morine-Dershimer (1977), une part importante de la planification n'est pas écrite, mais inscrite dans la mémoire des enseignantes. En ce qui concerne les traces écrites, nos observations concordent avec les résultats de l'étude de McCutcheon (1980) à l'effet que les traces de planification sont surtout hebdomadaires et plus rarement mensuellement. Les traces des activités planifiées sous forme de mots-clés sont annotées à la semaine. La planification mensuelle est plutôt structurée selon une liste de sujets ou thématiques qui seront abordés.

Enfin, certaines difficultés des enseignantes rejoignent celles énoncées par Yildirim (2003), notamment le manque de temps et l'hétérogénéité des élèves.

Quelques différences avec les résultats des recherches recensées sont toutefois observables. Sans trop de surprise, les ressources utilisées ont changé, sans doute en partie à cause de

l'omniprésence des ressources sur internet et les réseaux sociaux. Elles sont donc ajoutées aux ressources relevées par Clark et Yinger (1979) : les cahiers d'exercices et les suggestions des collègues.

Ce tour d'horizon des pratiques de planification en général ayant été fait, poursuivons la réflexion autour de notre objet de recherche, la planification lexicale. Attardons-nous sur une des démarches de planification employée par certaines enseignantes, l'énergie accordée à la recherche de matériel, la place des programmes dans les habitudes de planification et la collaboration entre les professionnels de l'éducation.

4.1.2.1 Des démarches de planification qui influencent l'évaluation

Les résultats de cette première phase montrent que les enseignantes s'y prennent de plusieurs façons pour planifier. Relevons la démarche qui vise à placer les évaluations et à ensuite placer les périodes d'enseignement-apprentissage. Cette façon de faire ne semble pas optimale dans un contexte d'enseignement lexical. Dans sa thèse, Anctil (2010) a relevé que les enseignantes disposent de bien peu de balises qui permettent de juger de la qualité du vocabulaire d'un texte. Il a précisé que les enseignantes, avec l'expérience, se fient à leur intuition pour évaluer ce critère. Cette réalité favorise bien peu les nouvelles enseignantes. En plus d'avoir possiblement du mal à évaluer le temps que prend une activité et le nombre d'activités nécessaires pour l'apprentissage d'un contenu avant d'arriver à l'évaluation, ils ne peuvent se fier à leur intuition pour évaluer ce critère à l'écrit. En ce qui concerne l'évaluation de la lecture, aucun critère explicite dans les prescriptions ministérielles ne renvoie au vocabulaire. Dans la PDA (MELS, 2011), les stratégies pour inférer le sens d'un mot inconnu sont dans la section consacrée aux stratégies. Or, ces stratégies ne doivent pas être formellement évaluées, mais seulement faire l'objet de rétroactions. Enfin, le critère du vocabulaire apparaît dans la compétence liée à la communication orale), mais des recherches ont montré que les enseignantes ont du mal à cerner les différents objets de l'enseignement-apprentissage de l'oral, ce qui ne rend pas plus simple son évaluation (Dumais, 2014 ; 2020). Si certaines titulaires enseignent pour évaluer, mais qu'elles ne sont pas au clair avec le processus d'évaluation des contenus propres à la didactique du lexique, la séquence d'enseignement qui mène à l'évaluation en sera certainement influencée.

4.1.2.2. Une planification centrée sur l'investigation

Yinger (1980), dans son modèle de pensée planificatrice en trois étapes, a relevé trois sous-étapes pour décrire le moment où les solutions sont formulées au regard du problème à résoudre (apprentissages à organiser au regard des besoins des élèves) : l'élaboration, l'investigation et l'adaptation. Les pratiques de planification recensées chez les participantes montrent une grande énergie accordée à l'investigation, soit l'anticipation de l'action à poser et des hypothèses de réussite de chacun. Cette anticipation de l'action s'actualise par des recherches pour trouver du matériel sur les réseaux sociaux ou du temps consacré à la création d'activités. Cet état de fait appuie la pertinence sociale de notre outil, qui permettra aux enseignantes de limiter le temps accordé à la recherche d'activités et d'investir plus de temps dans l'adaptation des propositions trouvées à leur contexte de classe.

Par ailleurs, même si les enseignantes semblent en mesure de relever les besoins lexicaux de leurs élèves (Anctil, 2017 ; Charles, 2008), ce qui relève de première étape du modèle, peu d'écrits portent sur la façon d'observer les besoins lexicaux en classe. Il s'avère que bien souvent les enseignantes se fient à leur intuition pour choisir les mots à enseigner et que parfois, certains mots choisis sont plutôt bien connus des élèves (Anctil et al., 2022) . Cette connaissance des élèves basée sur l'intuition ne favorise donc pas toujours une sélection d'activités efficace. Des recherches qui portent sur les moyens utilisés par les enseignantes pour cibler les besoins des élèves pourraient apporter un éclairage sur la question.

4.1.2.3 Une place aux programmes qui questionne

Comme nous l'avons décrit dans la problématique, les programmes n'abordent pas toutes les composantes de l'enseignement lexical (Graves, 2016) et les interventions lexicales en classe sont plus spontanées que planifiées (Anctil et al., 2018 ; Scott et al., 2003). Or, le programme présente quelques pistes d'activités pour consolider les contenus prescrits. L'étude de ces pistes par les

enseignantes pourrait certainement soutenir la planification des interventions. Pourquoi les enseignantes ne s'y réfèrent-elles pas davantage lorsqu'elles planifient ?

D'abord, comme l'a soulevé une participante, il est possible que les enseignantes d'expérience connaissent très bien les connaissances visées pour leur niveau et ne ressentent plus le besoin de consulter leur programme. D'autres enseignantes se fient peut-être uniquement à leur planification annuelle pour cibler les contenus, ce qui expliquerait l'absence de consultation du programme (Tochon, 1993). Or, rappelons que les pistes d'appropriation des connaissances apparaissent dans une autre section que celles consacrées aux connaissances. Cette section n'est peut-être tout simplement pas consultée ou les pistes qui y sont proposées sont peut-être jugées inintéressantes ou peu pertinentes. Yildirim (2003) a rapporté dans ses travaux que des enseignantes déploraient un fossé entre les prescriptions et le portrait de leurs élèves (rythme d'apprentissage, intérêts). Peut-être que les pistes proposées semblent peu réalistes au regard du profil des élèves, ce qui entraînerait la non-consultation de cette section.

Dans un deuxième temps, l'absence de progression pour chaque contenu dans le programme explique peut-être pourquoi il est peu consulté (Berne et Blachowicz, 2008). Par exemple, la connaissance « Observer que les mots qui ont un lien de sens ne sont pas toujours de même famille morphologique » (MELS, 2011, p.8) est abordée de la 2^e année jusqu'à la 6^e année. Les enseignantes sont peut-être démunies face aux nuances à apporter d'un niveau à l'autre. Nonnon (2012) a déploré le même constat dans les programmes français en relevant la présence de notions qui se répètent à tous les niveaux, dans presque les mêmes termes, sans pistes précises pour différencier le travail à mener.

La gestion du temps pourrait également expliquer le peu de référence des enseignantes aux programmes. D'une part, comme l'a relevé une participante, il n'est pas facile de regrouper toutes les connaissances de la PDA (MELS, 2011) selon le niveau enseigné. Le document est structuré par connaissances et non par niveau. Consigner toutes les connaissances relatives à un niveau prend du temps. D'autres enseignantes préfèrent peut-être se fier à d'autres sources que le programme. Précisons que sur certains sites où sont vendues des activités pédagogiques, il est possible de faire une recherche par niveau scolaire. Il s'agit alors d'un gain de temps : elles

trouvent une activité et en théorie, celle-ci respecte les prescriptions ministérielles. De plus, tous les cahiers d'exercices portent la mention « Respecte la PDA » ; ils devraient donc en théorie travailler les contenus associés au niveau scolaire visé. La consultation des programmes devient donc facultative.

Enfin, le besoin de formation des enseignantes quant aux différents contenus lexicaux (Anctil, 2010 ; Calaque, 2004 ; Tremblay, 2009) pourrait aussi expliquer la situation. Par exemple, une enseignante peut lire la connaissance suivante : « Observer différents liens de sens entre des mots comme les noms des acteurs, des accessoires ou des actions dans une situation exprimée par un verbe, c'est-à-dire le sujet et le ou les compléments de ce verbe, quand ils existent » (MELS, 2011, p.8) sans savoir à quoi réfère cette connaissance et dans quel contexte elle est mobilisée. Croisé avec le manque de temps relevé précédemment, certaines enseignantes semblent donc avoir besoin d'une mise à jour des connaissances pour utiliser le programme alors que celui-ci est censé leur donner des pistes pour organiser leur enseignement.

Au regard de notre outil à développer, il semble essentiel que des précisions soient offertes pour les différents contenus lexicaux de la PDA (MÉLS, 2011) et que des liens clairs avec le programme soient tissés pour permettre aux enseignantes une meilleure appropriation des contenus prescrits.

4.1.2.4 Des modalités de planification qui influencent les changements de pratique

Les expériences de rencontres d'équipe pour planifier permettent d'observer différentes formes de travail d'équipe. Elles peuvent être classées selon l'intensification du partage (CTREQ, 2018), l'engagement et l'interdépendance de chacun des membres (Little, 1990). Lorsque les enseignantes partagent leurs idées sans qu'il n'y ait nécessairement d'influence sur la pratique, Little (1990) fait référence à de la collégialité. Il s'agit d'un niveau plus superficiel de partage. La chercheuse précise que pour qu'il y ait collaboration, il doit y avoir un engagement mutuel de développement pédagogique. D'autres enseignantes ont plutôt rapporté des expériences de coopération. Beaumont et ses collaboratrices (2011) définissent ces séances comme une juxtaposition des expertises : chacune prend une part du travail à accomplir et à la fin du

processus, toutes les parties sont mises ensemble. La collaboration, quant à elle, est « associée à un processus complexe caractérisé par une démarche conjointe des personnes qui collaborent, leur engagement dans la poursuite d'un but commun et leur ouverture aux savoirs et aux expériences des autres » (Portelance et al., 2011, p. 216). L'équipe de Cadre 21 (Nadeau-Tremblay et al., s. d.) présente ces deux formes de travail d'équipe en comparant l'étape de la construction d'une maison. Pour faire le plan de construction, les membres peuvent collaborer en partageant des informations, en mettant en commun leurs idées et en trouvant du soutien dans l'équipe. La force réside alors dans l'équipe. L'équipe qui coopère va plutôt se séparer le travail dans une démarche structurée en fonction de tâches définies avec des échéanciers clairs. La force repose alors sur les individus du groupe. Ces modes de travail d'équipe peuvent se placer sur un continuum (figure 20) (Boies et Portelance, 2013; McEwan, 1997). Il est à noter que d'autres niveaux peuvent se placer à gauche du continuum (l'indépendance et la coordination), mais comme ils n'ont pas été rapportés par les participants, nous ne les avons pas abordés.

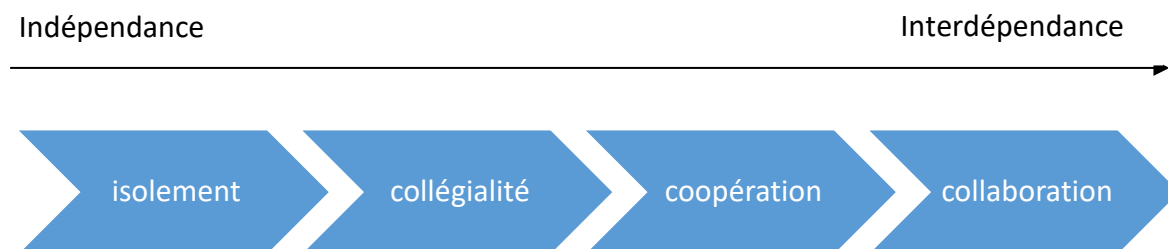


Figure 36. - Continuum des différentes modes de travail d'équipe

Évidemment, nous ne souhaitons pas poser de jugement sur le mode de fonctionnement des participantes lors de leurs rencontres d'équipe. Nous souhaitons toutefois relever que les changements de pratique sont favorisés par les pratiques se trouvant les plus à droite du continuum (Van Garderen et al., 2012). Nous pouvons donc supposer que le travail en collaboration observé chez certaines équipes d'enseignantes agit à titre d'élément qui facilite le changement de pratique, soit dans le cas qui nous intéresse, l'ajout ou la modification d'activités lexicales dans la planification. En contrepartie, des pratiques plus à gauche dans le continuum

pourraient s'avérer un frein à l'évolution des pratiques de planification lexicale de certaines équipes d'enseignantes.

Cette diversité des modes de fonctionnement d'équipe met en lumière un autre possible écueil aux changements de pratiques de planification lexicale pour un groupe d'enseignement précis : la réalité des enseignantes en insertion professionnelle. Dans leur étude portant sur les défis de l'insertion professionnelle, Duchesne et Kane (2010) ont relevé que la planification était un défi de taille pour les nouvelles enseignantes. Ces dernières ont rapporté difficile d'enseigner à un niveau qu'ils ne connaissaient pas, de développer une vision à long terme des programmes d'étude et pour les enseignantes du secondaire, de planifier pour un grand nombre d'élèves et de cours. Précisons que cette particularité concerne également des enseignantes du primaire en début de carrière, qui peuvent avoir comme contrat des compléments de tâches dans plusieurs classes de différents niveaux. Pour ces enseignantes débutantes, des pratiques collaboratives seraient évidemment beaucoup plus soutenantes. Hochberg et ses collaborateurs (2015) ont confirmé cette idée en précisant que des séances de planification d'activités entre enseignante chevronnée et enseignante débutante s'avèrent beaucoup plus efficaces à long terme qu'un simple partage de matériel pédagogique. Les participantes en insertion professionnelle ont explicitement relevé ne pas savoir quoi enseigner et auraient aimé que des collègues ou un mentor prennent le temps de s'asseoir avec eux pour le faire.

Que ce soit pour favoriser les approches collaboratives entre enseignantes chevronnées et/ou favoriser l'insertion professionnelle et la rétention des nouvelles enseignantes, il est essentiel que les directions d'établissement mettent en place des conditions qui permettent un réel travail collaboratif.

4.1.2.5 Les incidences des pratiques de planification sur l'élaboration de notre outil

Les pratiques de planification recensées permettent de confirmer certaines caractéristiques de l'outil. Rappelons qu'une première version du cahier des charges a été présentée dans la synthèse du cadre conceptuel (section 2.5.1). D'abord, le format en ligne ne semble pas un obstacle, mais plutôt un atout. Plusieurs enseignantes ont l'habitude de la recherche d'activités en ligne. Comme

plusieurs utilisent leurs réseaux sociaux à des fins pédagogiques, la présentation des vertus de l'outil sur certaines plateformes pourrait être une avenue prometteuse pour contribuer à sa diffusion. Ensuite, les enseignantes ont présenté des démarches différentes lorsqu'elles planifient. L'idée de proposer plusieurs portes d'entrée pour atteindre l'information (par les composantes de l'enseignement lexical et par les contenus de la PDA, par exemple) semble donc être une piste pertinente. Enfin, la gestion du temps est un enjeu important pour les professionnels de l'éducation ; en ce sens, proposer des interventions lexicales à partir des activités de lecture, d'écriture et de communication orale déjà planifiées semble une idée à poursuivre.

Ces échanges sur les pratiques de planification a permis également de proposer une nouvelle caractéristique de l'outil. Puisque certaines enseignantes éprouvent besoin d'écrire le déroulement de l'activité alors que pour d'autres, l'avoir en tête est suffisant, nous proposons deux formes de description des activités : une détaillée en format imprimable et une plus synthétisée.

Comme les enseignantes travaillent avec différents types de planification, mais ont surtout recours à une planification à court terme, notre répertoire propose des activités ou des séquences qui peuvent se vivre de façon hebdomadaire. Néanmoins, il est important qu'une réflexion soit proposée pour soutenir l'élaboration d'une planification à plus long terme.

Comme certains facteurs semblent influencer la planification (recours à la littérature jeunesse, présence de routines et respect des intérêts des élèves), ils doivent impérativement apparaître dans l'outil. Certaines activités du répertoire sont pointées comme étant facile à intégrer dans une routine. Les grands principes des activités sont dégagés pour permettre aux enseignantes de les adapter à des thématiques qui plairont davantage à leurs élèves. Enfin, une importante de notre répertoire est dédiée à la littérature jeunesse.

Finalement, il nous semble essentiel de donner une place visible aux programmes dans notre outil afin que les enseignantes puissent plus facilement s'approprier ses contenus. Des précisions sur les différents contenus lexicaux doivent également occuper une place de choix dans l'outil.

4.1.3 Les caractéristiques d'un outil de planification : les résultats

Dans la deuxième partie de la rencontre, les participants ont été invités à dégager les composantes essentielles d'un outil de planification et les composantes à éviter. D'abord, la question suivante leur a été posée : « Que devrait avoir mon outil pour vous donner envie de l'utiliser ? » Puis ont été présentées les planifications annuelles du blogue *J'enseigne avec la littérature jeunesse* pour soutenir la discussion. Les réponses sont présentées en fonction des deux catégories : les caractéristiques essentielles et les composantes irritantes. Les caractéristiques sont présentées en fonction des occurrences des chacune, des plus populaires à celles qui ont été nommées qu'une seule fois.

4.1.3.1 Les caractéristiques essentielles

Sur les 19 participantes rencontrées à la phase des besoins, huit participantes ont rapporté qu'elles apprécient lorsqu'une ressource permet une recherche par critères sous la forme d'une barre de recherche ou d'une loupe. Elles souhaitent pouvoir entrer le contenu lexical souhaité et le niveau visé. Par ailleurs, la référence au niveau lors de la recherche d'activité a fait l'objet d'au moins trois commentaires, dont celui de cette enseignante de 2^e cycle :

Des fois, on trouve des activités le fun et là, c'est écrit 3e cycle. Là, je suis obligée de continuer. Il y en a qui vont l'écrire dans leur titre et d'autres qui vont pas l'écrire. Je préfère quand c'est écrit. [B8]

La présence d'exemples a fait l'objet de six commentaires. Les participantes expliquent que les exemples permettent de rendre plus concrètes les activités proposées. Plusieurs formes d'exemples ont été rapportées : des traces de productions d'élèves, des photos de l'aménagement de la classe, des vidéos de modelage de l'activité par l'enseignante et des vidéos où l'on voit les enfants dans l'action. Une enseignante met en relation la présence d'exemples et son intérêt pour l'activité proposée :

Faut qu'il y ait des exemples. Si y a un exemple, faut que ça soit très concret pour que j'aie le goût d'y aller. S'il y a une petite vidéo, s'il y a beaucoup de photos, moi je suis une visuelle. S'il faut que je lise, je lise, je lise, je vais décrocher. [B17]

L'importance d'une disposition aérée a fait l'objet de quatre commentaires. Les enseignantes ont proposé différentes pistes de mise en page : informations présentées sous forme de tableaux, aménagement qui prévoit des résumés et des synthèses et présence d'hyperliens qui permettent de ne pas surcharger la page.

Un accès facile a fait l'objet de trois commentaires. Deux participantes ont précisé qu'elles n'apprécient pas lorsqu'elles ont un guide ou un document préparatoire à lire avant pour comprendre comment fonctionne l'outil ou pour expliquer la théorie sur laquelle s'appuie l'outil. Dans le même ordre d'idée, une enseignante a pointé qu'elle n'aime pas avoir d'étapes préalables à la consultation des activités : elle a l'impression que sur certains sites, les auteurs usent de stratagèmes pour faire lire certains passages : quand un document est « caché » dans le texte à l'aide d'un hyperlien ou qu'il faut défiler tout le texte pour y avoir accès. Une CP a proposé une solution pour éviter la lecture du document préparatoire :

Parfois, il y a des outils qui vont être présentés avec une capsule audio, par exemple. Oui, il y a le référentiel qui accompagne le tout, mais juste ça (la capsule audio) peut être aidant. Quelqu'un qui a pas le temps, dans le feu de l'action... Quand je pense aux profs, ils n'ont pas le temps de lire les 12 pages qui accompagnent un outil. La capsule, par exemple, ils vont peut-être prendre 25 minutes ou 20 minutes de leur temps pour vraiment écouter. [B4]

Les caractéristiques présentées dans le tableau 30 ont été mentionnées par une seule participante. Nous les avons classées selon les critères d'utilité, d'utilisabilité et de la valeur d'estime (Rousseau et al., 2021).

Caractéristiques essentielles qui renvoient à		
l'utilité	l'utilisabilité	la valeur d'estime
<ul style="list-style-type: none"> - Présence de dispositifs propres à l'enseignement du lexique - Présence de la bibliographie 	<ul style="list-style-type: none"> - Propositions d'activités accessibles par contenu lexical - Information vulgarisée qui permet d'utiliser l'outil même si l'utilisateur a peu 	<ul style="list-style-type: none"> - Esthétiquement beau - Présence des pages couverture des œuvres de littérature jeunesse

<p>complète des œuvres jeunesse proposées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présence du corrigé si l'activité en nécessite un 	<p>de connaissances sur le sujet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilité d'avoir une vision globale de toutes les activités - Possibilité de pouvoir cocher parmi une liste d'actions 	
---	--	--

Tableau 30. - Caractéristiques essentielles d'un outil de planification relevées par une participante

4.1.3.2 Les composantes irritantes d'un outil de planification

Les participantes ont dégagé moins de composantes irritantes que gagnantes. Toutefois, la caractéristique qui a fait l'objet du plus grand nombre de commentaires est liée au fait d'avoir une trop grande quantité de texte à lire. La moitié des participantes ont nommé spontanément se désengager ou manquer d'intérêt face à une trop longue lecture de texte.

Par ailleurs, bien que les liens avec la littérature jeunesse aient été reconnus comme étant un aspect positif, c'est plutôt les irritants liés à l'utilisation des livres qui ont fait l'objet de commentaires. D'abord, une enseignante a relevé la frustration ressentie quand une planification est construite autour d'un livre et que celui-ci n'est plus édité. En lien avec cette idée d'être contrainte d'utiliser un album en particulier, une enseignante affirme préférer les activités qui s'adaptent aux œuvres qu'elles possèdent déjà.

Le fait de payer pour une ressource de planification a été aussi mentionné comme irritant par deux titulaires.

Finalement, deux caractéristiques ont été relevées pour certaines participantes comme des caractéristiques essentielles et pour d'autres des irritants : la présentation des activités sous forme de séquences et les capsules vidéo. Commençons avec la formule sous forme de séquence d'activités. Une titulaire a mentionné apprécier quand les propositions sont sous cette forme de façon de façon à ce que les contenus soient hiérarchisés dans le temps, ce qui s'avère facilitant pour la planification. Une autre participante a plutôt affirmé ne pas aimer avoir à faire toute une

séquence pour atteindre un objectif ; elle préfère pouvoir prendre l'activité qui lui plaît et l'intégrer à sa façon dans sa classe. Cette idée de tissage entre les contenus a été reprise par une autre titulaire qui mentionne trouver difficile d'intégrer une proposition d'activité à ce qu'elle fait déjà.

Les capsules vidéo ont aussi fait l'objet d'opinions mitigées. Comme écrit précédemment, les capsules vidéo sont pour certaines participantes un moyen tout indiqué pour donner des exemples et rendre plus concrètes les propositions d'activités. Une autre participante nuance les visées des capsules vidéo en proposant de les présenter plutôt en formation ou en rencontre CAP²². L'écoute de ces vidéos s'intègre difficilement dans un quotidien déjà chargé. Enfin, une autre participante a affirmé ne pas avoir le temps ni l'intérêt de consulter ces vidéos :

Des vidéos, faudrait pas que ça dure longtemps. Je suis bombardée de vidéo que je dois regarder et ça fait longtemps qu'ils sont en attente. Quand je clique sur un vidéo et que ça dure 23 minutes, je vais dire bye. J'aime avoir accès à toutes étapes, me l'imprimer, regarder. Si le vidéo est court, ça va. Si c'est long et qu'on regarde une séquence en classe, je ne regarderai pas. [B1]

4.1.4 Les caractéristiques d'un outil de planification : la discussion

Le fait d'être rebuté par la lecture de trop de texte continu partagé par tant de participantes nous a questionnée pour la conception de l'outil. Comment permettre une mise à jour des connaissances en peu de mots ? La présentation sous forme schématique (réseau de concepts, tableaux) semble une façon pertinente de proposer l'information. L'ajout d'hyperliens semble également un moyen approprié pour éviter la surcharge d'informations.

L'accès à l'information nous questionne également. Comment concilier notre souhait de favoriser la mise à jour des connaissances sans obligatoirement passer par la lecture d'un guide ? Nos propres expériences de développement professionnel sont basées sur le modèle suivant : la théorie est donnée et ensuite, les enseignantes sont invitées à planifier et mettre en place de nouvelles pratiques. Serait-ce profitable d'inverser la situation ? En invitant les enseignantes à

²² Rappelons qu'une CAP est une communauté d'apprentissage professionnelle (Leclerc,2012).

mettre en place certaines pratiques et à observer les effets sur les élèves, peut-on supposer qu'elles seront plus réceptives et intéressées à investir du temps pour comprendre les principes derrière leurs observations ? Cette philosophie est inspirée des travaux portant sur la conception continuée dans l'usage (Goigoux, 2017). Notre démarche de recherche ne s'inscrit évidemment pas dans ce courant, car nous ne coconstruisons pas l'outil après l'expérimentation d'un prototype par les participantes, mais nous empruntons l'idée qu'il n'est pas nécessaire de tout connaître avant de se lancer. Au regard de notre outil à développer, nous avons donc décidé de préparer des capsules d'information dont la consultation est facultative. Si les utilisatrices de l'outil sont disposées à lire ces capsules, elles seront accessibles. Si dans le feu roulant du quotidien, elles souhaitent plutôt dénicher une activité sans avoir à lire les capsules, elles auront aussi la possibilité de le faire. Nous estimons que l'accès à des activités lexicales qui encouragent le développement de la compétence lexicale des élèves est prioritaire.

Nous souhaitons également pointer la demande des enseignantes de préciser le niveau visé par l'activité. Nous pouvons très bien comprendre en quoi ce critère permet de raffiner la sélection d'activités proposées sur un moteur de recherche. Nous nous interrogeons toutefois sur le fait que certaines participantes rejettent une activité qu'elle juge intéressante parce qu'elle ne correspond pas au niveau visé ou parce que le niveau n'est pas indiqué. Est-ce que la faible consultation des programmes expliquerait cette situation ? Est-ce le manque de temps qui freine les enseignantes à réfléchir à des adaptations possibles ? Il nous semble donc essentiel de dégager les principes qui guident chacune des activités proposées afin que les enseignantes soient conscientes des objectifs de chacune des activités et qu'elles réalisent peut-être que ces visées sont partagées d'un cycle à l'autre. Pour encourager la consultation du répertoire, les activités sont proposées en fonction du cycle.

Ces premières suggestions ont permis de dégager des pistes intéressantes pour notre outil. La troisième partie de la rencontre se voulait avant tout un moment pour poursuivre la réflexion sur les caractéristiques essentielles, cette fois à partir du prototype.

4.2 Les commentaires des participants à l'égard du prototype : résultats et discussion

Après avoir survolé les différentes pages du prototype, les participantes ont été invitées à donner leurs premières impressions. La prochaine section présente les commentaires en fonction du nombre de fois où ils ont été mentionnés.

Tout au long de la présentation, les participantes ont été amenées à émettre spontanément leurs commentaires et poser des questions sur l'outil. Un tour de table a complété la rencontre. À partir de ces échanges, nous avons dégagé des modifications à apporter et nous avons aussi documenté les points positifs relevés par les participantes. Une réflexion sur les besoins d'une mise à jour en matière de la didactique du lexique conclut cette section.

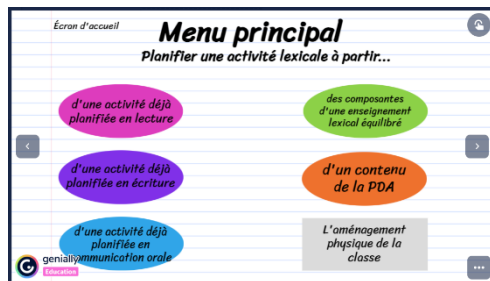


Figure 37. - Menu principal du prototype 1

Le menu principal (figure 37) a fait l'objet de plusieurs commentaires (n=9). D'abord, plusieurs participantes ont trouvé que les bulles contenaient trop de texte. Certaines ont proposé de seulement écrire *lecture*, *écriture* et *communication orale* dans les bulles de gauche. Malgré les explications à l'effet qu'il ne s'agissait pas d'un lien qui mène à une activité de lecture, mais bien des propositions

d'interventions à intégrer à une activité déjà planifiée par les enseignantes, elles trouvaient quand même que la page était trop chargée. Certaines ont affirmé que le grand nombre de bulles rendait la navigation moins efficace.

D'un point de vue lexical, une enseignante qui a suivi des formations sur la didactique du lexique s'est demandé par quel chemin elle devrait passer pour accéder à l'enseignement de nouveaux mots. Nous avons réalisé que la bulle verte était trop opaque pour des enseignantes qui ont peu de connaissances en didactique du lexique. Enfin, deux enseignantes ont relevé le vocabulaire employé. Une titulaire a fait remarquer à la lecture de l'intertitre *Planifier une activité lexicale à partir...* qu'il pourrait y avoir une confusion chez certaines de ses collègues quant au sens de

lexicale qui pourrait être confondu avec orthographe. Enfin, une enseignante s’est sentie intimidée par la bulle verte consacrée aux composantes de l’enseignement de Graves (2016) :

La phrase a comme l’air trop belle pour moi ! [B16]

Une modification quant à la présentation de la bulle verte devait être apportée.

Au regard d’une fiche d’activité (figure 38), le niveau visé a fait l’objet de commentaires par quatre



Figure 38. - Fiche de l’activité *Élaborer un champ thématique* du prototype 1

participantes. Elles ont mis en doute la possibilité qu’une activité puisse vraiment convenir aux trois cycles. Elles ont proposé que des précisions sur les adaptations à faire d’un cycle à l’autre soient apportées. Elles ont affirmé qu’il serait beaucoup plus simple de présenter une fiche d’activité pour chaque cycle avec une œuvre jeunesse adaptée.

Le deuxième commentaire, toujours lié à une fiche d’activité, renvoie à la quantité d’œuvres jeunesse proposées. Trois participantes ont demandé d’avoir plusieurs propositions d’œuvres pour une fiche d’activité.

Comme dans la section précédente, nous présentons les commentaires émis par une seule personne selon les critères de Bergeron et ses collaborateurs (2021) dans le tableau 31. Aucune modification quant à la valeur d’estime n’a été proposée.

Proposition de modifications du prototype au regard des critères	
d’utilité	d’utilisabilité
<ul style="list-style-type: none"> - Ajout d’une case matériel aux fiches d’activité - Ajout de propositions pour vérifier les apprentissages lexicaux - Ajout d’une section pour le vocabulaire disciplinaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Prévoir une page avec toutes les activités pour avoir une idée globale de toutes les activités - Ajout d’une page d’accès aux activités à partir de mots-clés

<ul style="list-style-type: none"> - Ajout de propositions de jeux de société qui travaillent le lexique - Propositions d'activités qui s'intègrent facilement dans la routine - Ajout d'une bulle « séquence qui mobilise la lecture, l'écriture et la communication orale » 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajout d'une page d'accès aux activités par cycle - Mettre l'aménagement sur l'écran d'accueil au lieu du menu principal
--	--

Tableau 31. - Propositions de modifications du prototype (phase 1)

Après le premier contact avec l'outil, les participantes en ont relevé les points positifs, détaillés dans le tableau 32. Lorsqu'un élément a été mentionné par plus d'une personne, nous l'avons identifié entre parenthèses.

Caractéristiques essentielles qui renvoient à		
l'utilité	l'utilisabilité	La valeur d'estime
<ul style="list-style-type: none"> - Complémentarité de présentation des activités (fiche synthèse et plan détaillé) (n=3) - Caractère formateur de l'outil (n=2) - Définitions de certains mots - Intentions pédagogiques claires - Informations sur l'aménagement - Liens avec la PDA 	<ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs portes d'entrée pour accéder à l'information (n=3) - Facilité de navigation (n=2) - Absence d'un écran déroulant trop long : format toujours sur une seule page - Présence d'interactivité avec les liens 	<ul style="list-style-type: none"> - Beau (n=3) - Envie de l'utiliser (n=2) - Choix de couleurs agréable (n=2) - Inclusif : respecte le rythme de l'utilisateur (n=2) - Épuré, agréable

Tableau 32. - Points positifs du prototype 1 relevés par les participants de la phase 1

Même si aucune question dans les entretiens n'a porté sur la didactique du lexique ou les pratiques d'enseignement lexicales, nous avons relevé des situations qui démontrent le besoin de mises à jour des connaissances des enseignantes. D'abord, dans la deuxième partie de la rencontre, une enseignante a souhaité donner un exemple d'une activité qui vise un travail lexical. Elle a hésité de longues secondes avant de proposer un travail sur l'étymologie des mots qui, bien

qu'intéressante, n'apparaît pas dans les programmes. Puis, comme nous l'avons souligné précédemment, une participante s'est sentie intimidée à la lecture de la bulle consacrée aux composantes de l'enseignement lexical et a précisé que ça ne lui donne pas envie de cliquer dessus. Enfin, voici un commentaire d'une titulaire lors de la période de remerciements de la fin :

C'est super ! Ça va être très aidant. On y va eu peu n'importe comment au niveau du lexique, informel, quand on y pense. [B3]

Bien que plusieurs des participantes de la recherche ont déjà suivi une formation sur l'enseignement du lexique (n=13), ces exemples montrent bien l'importance de proposer un outil qui permet une forme de mise à jour des connaissances.

À la suite de ces entretiens, nous avons apporté des modifications au regard des commentaires émis et développé de nouvelles pages sur l'outil. Toujours dans une visée d'amélioration de l'outil, nous avons soumis notre version 2 (et les versions subséquences) du prototype à diverses mises à l'essai. Ces boucles évaluatives sont présentées dans la prochaine section.

4.3 L'amélioration du prototype

La deuxième section de ce chapitre vise à présenter les résultats de la troisième phase du modèle de Bergeron et al. (2020) : l'amélioration du prototype. La version 2, créé à la lumière de la phase 1, a été soumis à une mise à l'essai fonctionnelle auprès de huit expertes. La version 2 étant une version partielle de l'outil et nos réflexions ne cessant de s'approfondir, nous avons conçu une version 3 avant d'avoir reçu les rétroactions des expertes. Une mise à l'essai empirique auprès des acteurs du terrain a eu lieu à partir de la version 3. La figure 39 représente l'ensemble des boucles évaluatives de notre démarche de conception.

Phase de précision

Phases de développement et d'amélioration du prototype

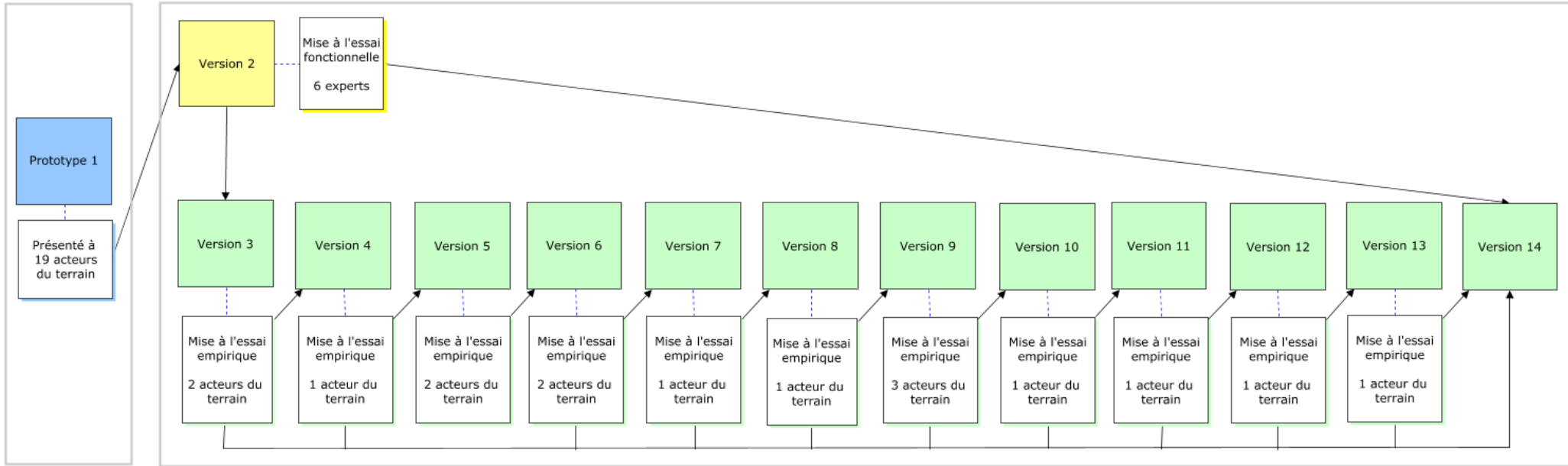


Figure 39.- L'ensemble des boucles évaluatives de la démarche de conception

Les trois couleurs de la figure 39 présentent trois phases de la recherche. En bleu, il s'agit de la phase de précision des besoins. Rappelons que pour alimenter les discussions autour des caractéristiques essentielles d'un outil de planification, nous avons présenté le prototype aux participantes. En jaune, on retrouve la mise à l'essai fonctionnelle auprès des expertes. En vert, ce sont les mises à l'essai empiriques auprès des professionnelles de l'éducation qui sont présentées.

Les lignes pointillées bleues donnent des précisions sur la nature de la mise à l'essai et le nombre de participants qui ont commenté le prototype. Les flèches présentent plutôt la chronologie de développement et permettent de savoir à quels moments les commentaires ont été pris en compte. Par exemple, on peut observer que les commentaires de la mise à l'essai fonctionnelle (version 2) ont été pris en compte dans la version 14. Les commentaires émis lors de la mise à l'essai empirique à partir de la version 3 ont été considérés dans la version 4 et la version 14.

4.3.1 Mises à l'essai fonctionnelles

Rappelons que huit expertes ont accepté de fournir de la rétroaction sur une version partielle de l'outil (version 2). Les documents de rétroaction ont fait l'objet d'une analyse thématique. Nous avons classé les propositions de modifications en fonction des critères relatifs à l'adéquation entre l'outil proposé, les besoins exprimés à la phase 1 et les connaissances issues de la recherche. Des commentaires au regard de l'utilité, de l'utilisabilité et de la valeur d'estime du répertoire ont également été formulés. Pour mieux visualiser la version qu'elles ont évalué sont d'abord présentées les principales modifications apportées au répertoire. Puis, une synthèse des propositions des expertes est décrite au regard de la deuxième version du prototype.

4.3.1.1 Les modifications qui caractérisent la version 2 du prototype

La figure 40 présente le développement de la version 2 du prototype. Les cases grises correspondent aux pages qui étaient présentes dans le prototype 1, les cases roses font référence aux pages ajoutées. Il est à noter que les pages représentées par des cases grises peuvent tout de

même avoir fait l'objet de changements. Pour mieux visualiser les liens entre les pages, des flèches précisent l'accès unidirectionnel ou bidirectionnel d'une page à l'autre.

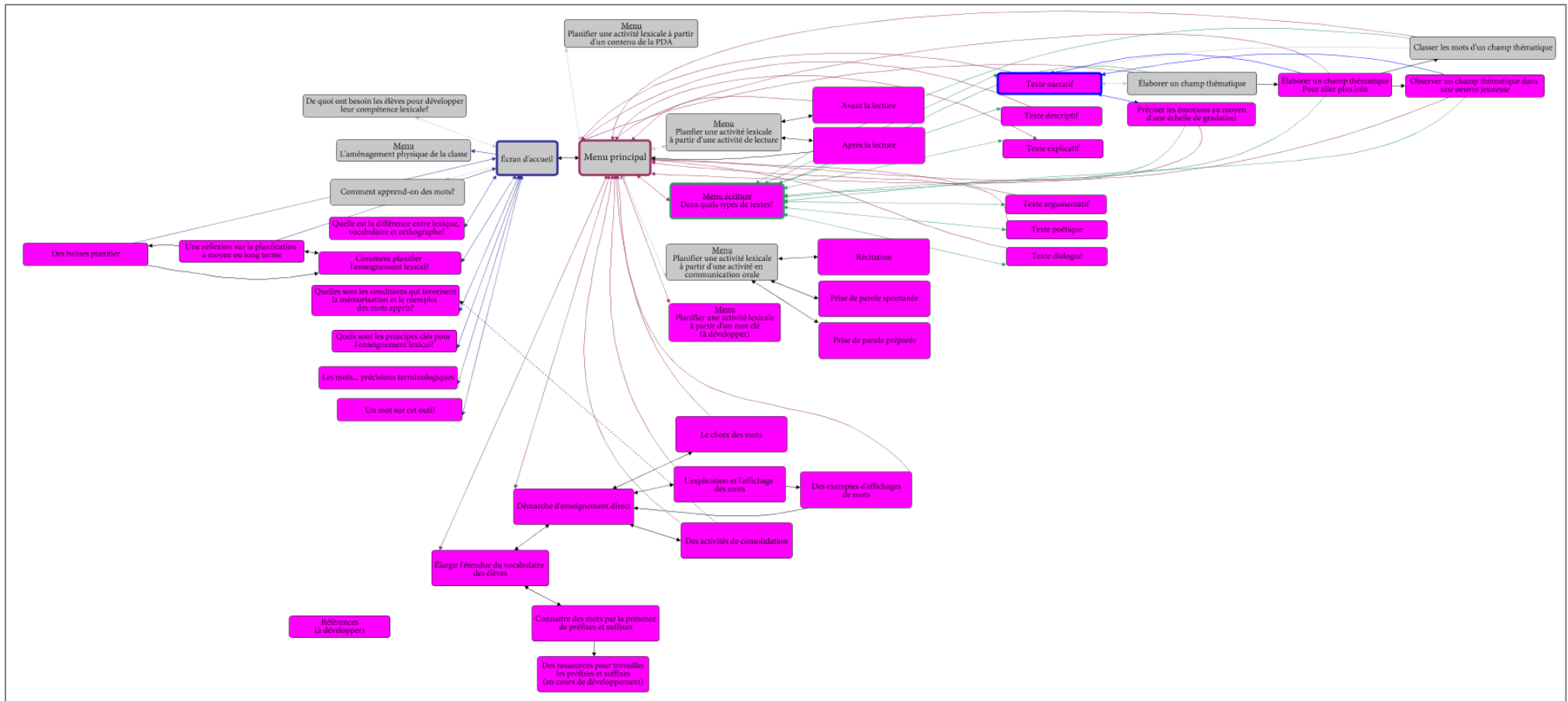


Figure 40. - Plan d'ensemble de la version 2

Comme le plan d'ensemble ne permet pas de voir avec précision le contenu des pages, des portions du plan ont été zoomées afin d'augmenter la lisibilité des cases. La figure 41 présente une fraction du plan d'ensemble dans lequel s'observe l'ajout des capsules lexicales accessibles par l'écran d'accueil.

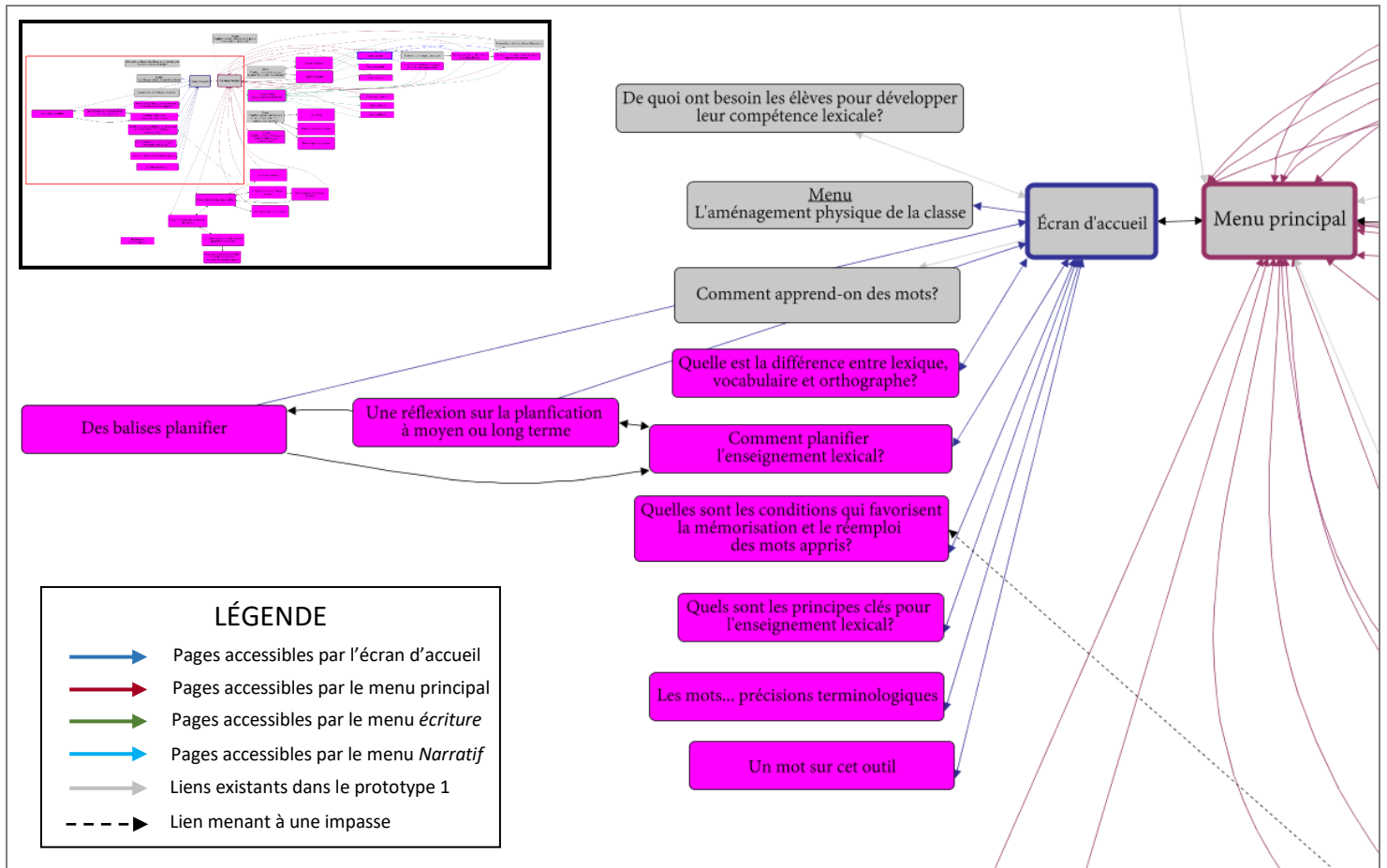


Figure 41. - Zoom du plan d'ensemble de la version 2: écran d'accueil

De plus, l'écran d'accueil, comme le montre la figure 41, a subi de nombreuses modifications caractérisées par le déplacement d'un onglet menant vers l'aménagement de la classe et l'accès aux activités par cycle. Il est à noter qu'un point d'interrogation aurait dû apparaître dans la bulle en bas à gauche; cette coquille a été corrigée dans une version ultérieure.

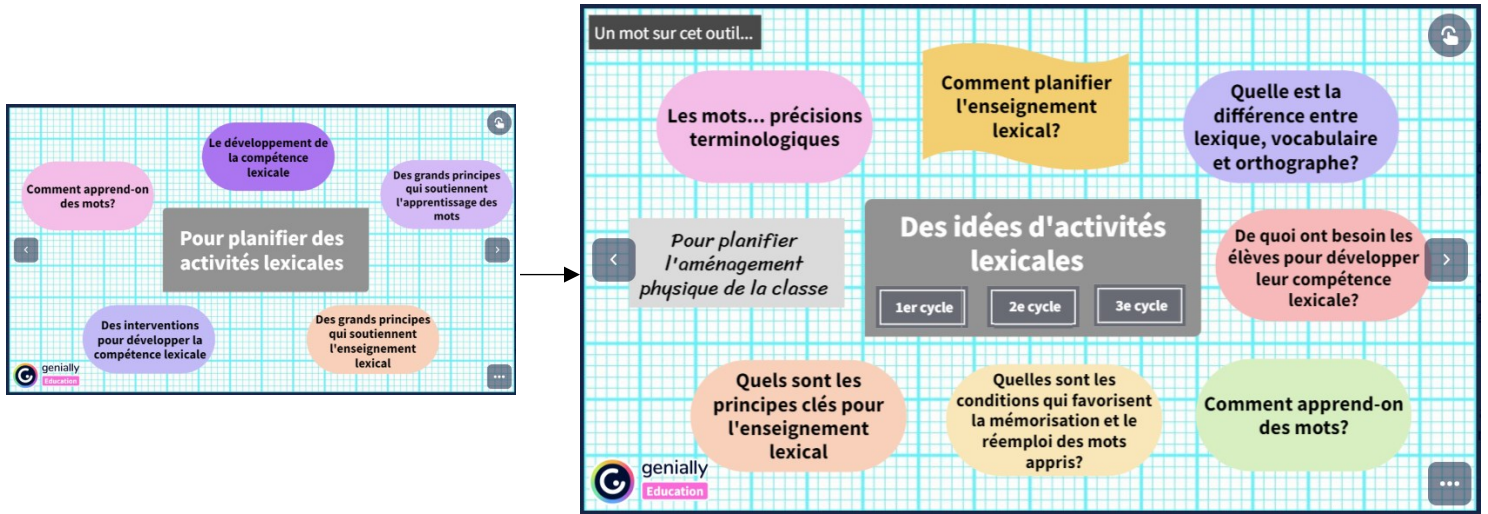


Figure 42. - Modifications de l'écran d'accueil (version 2).

La figure 43 présente une autre portion du plan d'ensemble, soit celui du menu principal, sur lequel est accessible le menu *des activités* déjà planifiées en lecture, écriture et communication orale. Précisons que seuls les contenus en lien avec l'écriture ont été détaillés pour la version 2. Les menus *lecture* et *communication orale* proposaient les titres des activités proposées, mais ne permettaient pas d'accéder aux pages qui les décrivent.

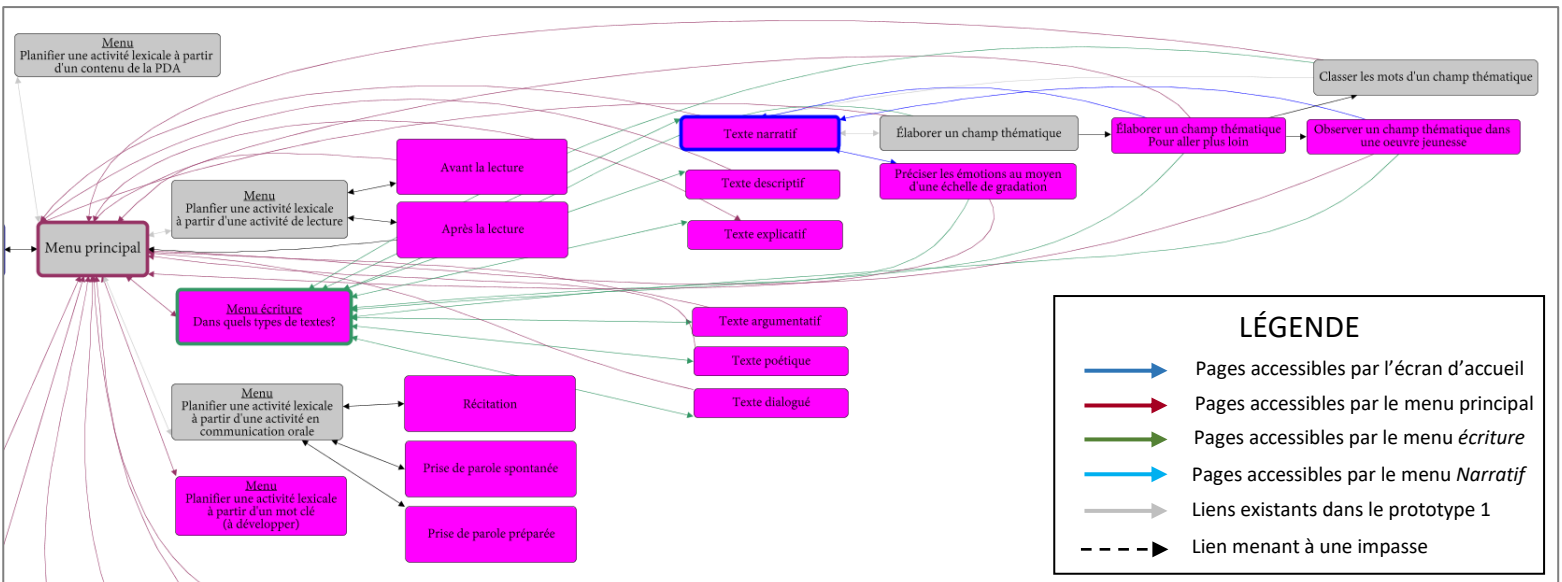
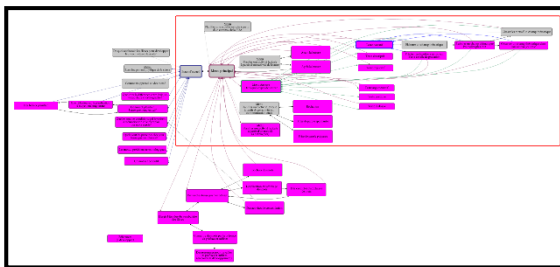


Figure 43. - Zoom du plan d'ensemble de la version 2 : menus *lecture*, *écriture* et *communication orale*

Une des principales modifications renvoie au menu principal (figure 44). La page de l'aménagement physique est maintenant accessible via l'écran d'accueil et les composantes de l'enseignement lexical (ovale vert) sont maintenant déclinées de façon que les utilisatrices puissent voir les composantes sans avoir à cliquer pour y accéder par une autre page.

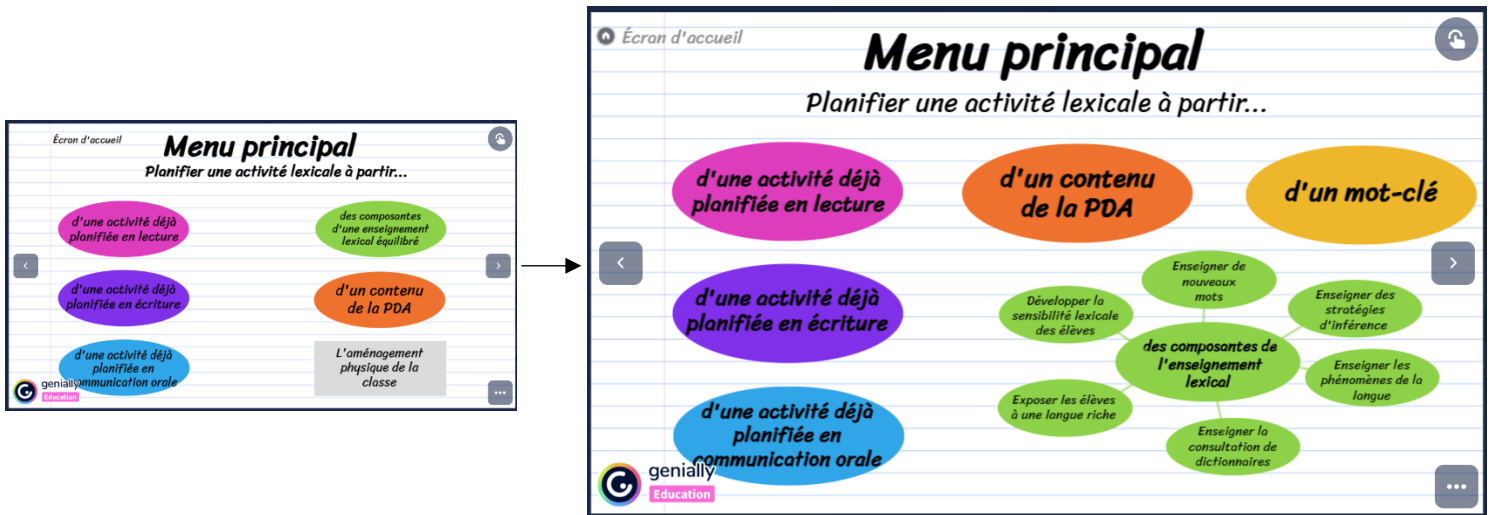


Figure 44. - Modification du menu principal (version 2)

Une autre page qui a fait l'objet de modifications importantes est celle consacrée au Menu écriture. Dans le prototype 1, les pistes d'activités étaient proposées en fonction des étapes du processus d'écriture. En élaborant les activités, il nous a semblé plus facile d'adapter des propositions en fonction des types de textes. Ces modifications n'ont donc pas fait suite à des commentaires des participants, mais sont survenus en cours d'élaboration.

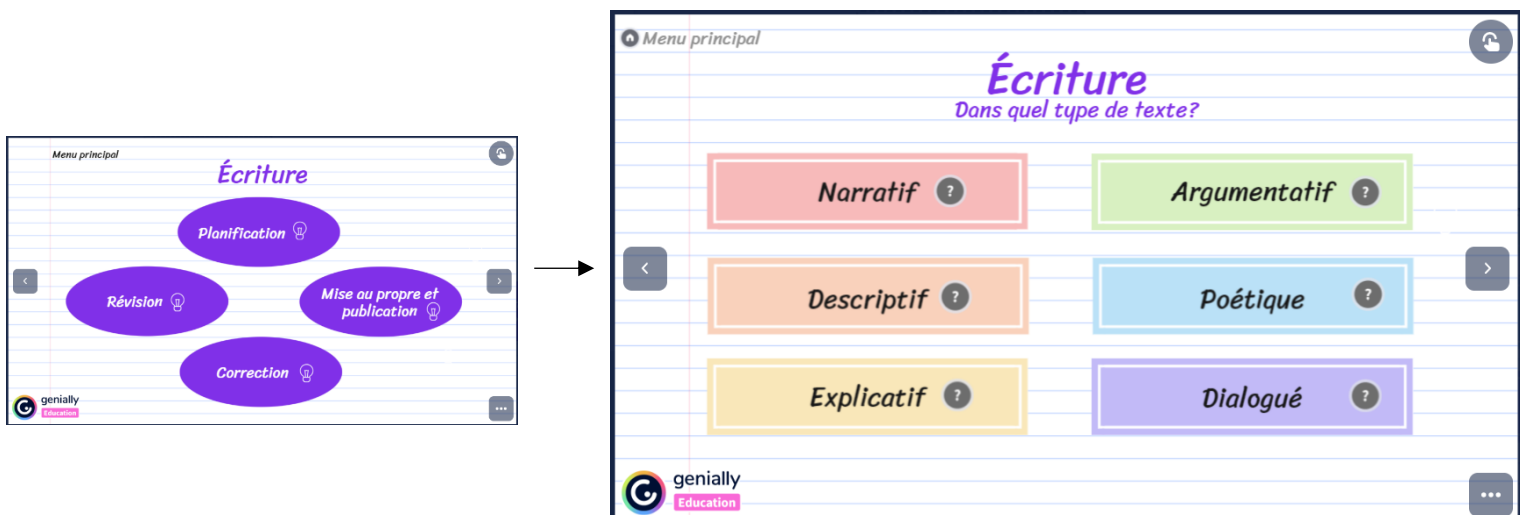


Figure 45. - Modification du menu écriture (version 2)

Enfin, comme le montre la figure 46, la version 2 a proposé des pistes concrètes pour l'enseignement direct à partir du menu principal.

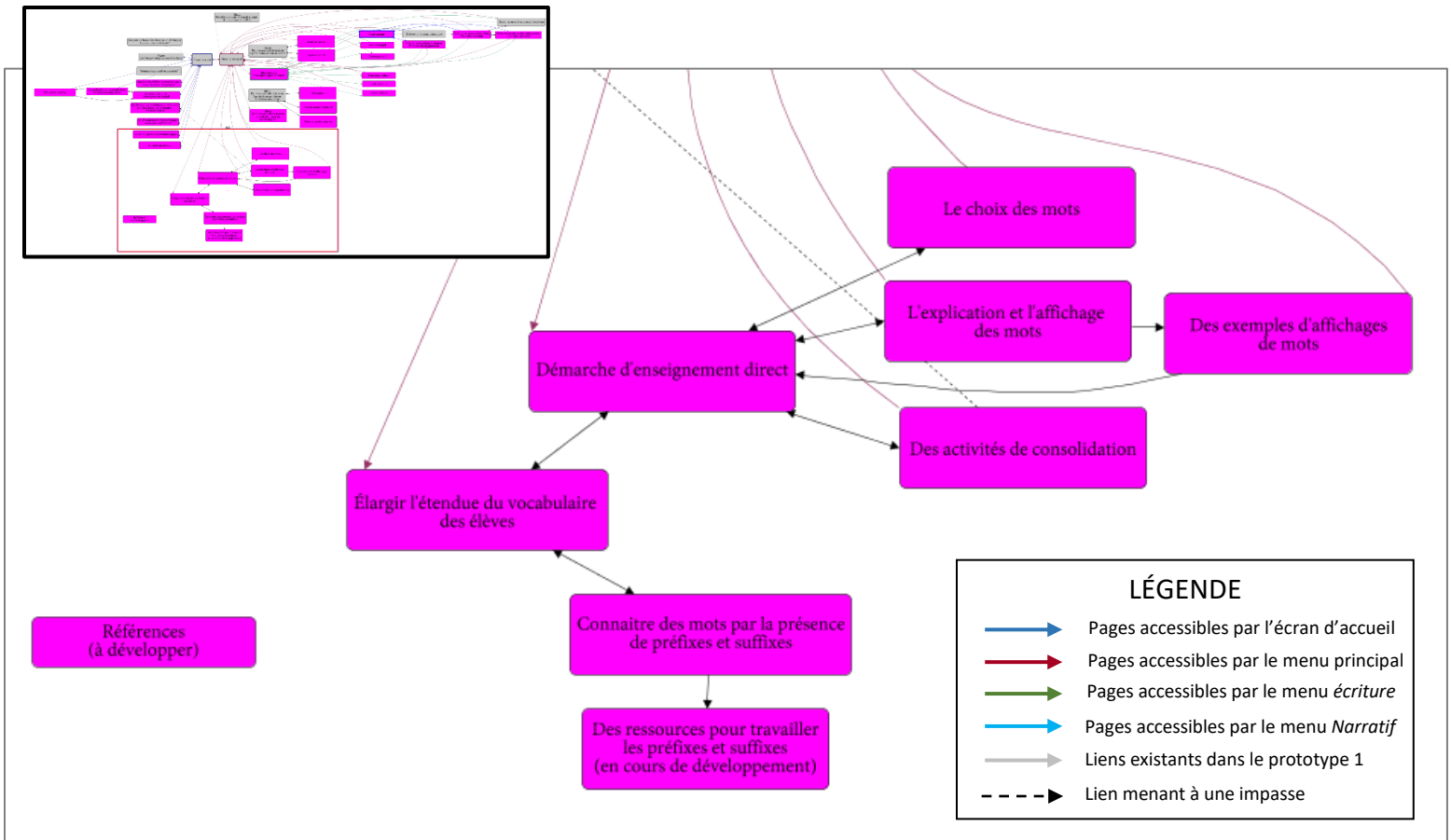


Figure 46. - Zoom du plan d'ensemble de la version 2 : démarche d'enseignement direct

4.3.1.2 Les modifications proposées sur la version 2 du prototype par les expertes

Les expertes (n=8) ont été amenés à prendre le temps de consulter l'outil sur une durée d'environ trois semaines et à fournir une rétroaction à l'aide d'une grille d'appréciation. Cette grille était divisée en quatre grands critères : l'adéquation avec les besoins exprimés par les professionnels de l'éducation à la phase 1, l'adéquation entre notre outil et les connaissances issues de la recherche, l'utilité, l'utilisabilité et la valeur d'estime du répertoire consulté. Elle peut être consultée à l'annexe 7. Il est à noter que les expertes se sont prononcées sur tous les critères à l'exception des expertes en RD ayant de l'expérience terrain (n=2), qui n'ont pas donné de rétroaction sur le critère lié aux connaissances issues de la recherche. La prochaine section

présente une synthèse des commentaires proposés. Pour chaque critère évalué sont présentés les énoncés présents dans la grille et le nombre d’expertes ayant choisi chaque degré d’appréciation. Les commentaires au regard de ces énoncés sont également présentés.

Il est à noter que parfois, des commentaires sur un critère, par exemple l’utilité, ont été formulés dans une section portant sur un autre critère comme la valeur d’estime. Les expertes ayant formulé les forces et les défis à la fin de leur appréciation, certains commentaires se sont répétés à plusieurs endroits du document de rétroaction. Par souci de clarté et de cohérence, nous avons réorganisé les commentaires selon chaque critère. Si plus d’une experte a formulé le même commentaire, nous l’avons pointé en écrivant le nombre d’occurrences. Certaines expertes ont répété le même commentaire plus d’une fois dans le document (dans le cadre d’un critère et dans l’appréciation générale); nous en avons relevé toutes les occurrences pour dégager les grandes tendances.

4.3.1.2.1 L’adéquation entre l’outil et les besoins exprimés par les enseignantes

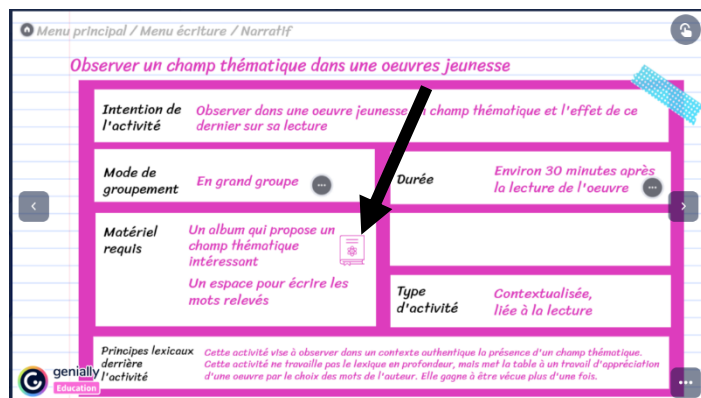
Le tableau 33 présente l’appréciation des expertes pour chaque énoncé au regard des besoins exprimés par les enseignantes dans la phase 1.

Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Le répertoire propose des activités qui ne sont pas trop rigides, c’est-à-dire qui peuvent se modifier selon les activités vécues en classe	4	3			
Le répertoire présente des compléments d’informations qui permettent une mise à jour des connaissances au regard de l’enseignement-apprentissage du lexique	7				
Le répertoire présente des œuvres de littérature jeunesse adaptées au cycle.	1	2			4

Tableau 33. - Appréciation des expertes au regard des besoins exprimés lors de la phase 1 (version 2)

Dans l'espace réservé aux commentaires, les expertes ont relevé les forces au regard des énoncés du tableau 33. Ils ont d'abord relevé que les œuvres jeunesse choisies étaient originales, adaptées aux besoins des élèves. De plus, les commentaires qui accompagnent l'œuvre apportaient des précisions pertinentes.

En ce qui concerne les éléments à améliorer, plusieurs commentaires ont porté sur l'accès aux œuvres (n=4). Deux expertes ont indiqué ne pas avoir trouvé les exemples d'œuvres jeunesse ou



un répertoire d'œuvres. Ceci s'explique peut-être par la présence d'une icône peu attrayante qui apparaissait dans la planification de l'activité (figure 47). De plus, l'activité qui présente une œuvre jeunesse était accessible par une autre activité, mais pas par le menu principal.

Figure 47. - Capture d'écran d'une description d'une activité (version 2)

Des modifications ont été apportées dans les versions subséquentes : un bouton


fléché a été ajouté sur l'icône (version 9) pour le rendre plus voyant et une liste vers toutes les activités à faire à partir d'œuvres jeunesse a été ajoutée au menu *lecture* version 14).

En ce qui concerne le l'idée d'un répertoire d'œuvres, nous n'avons pas prévu en faire une porte d'entrée, c'est-à-dire partir des œuvres pour ensuite accéder aux activités. Nous ne croyons pas que cette façon de faire encourage le transfert chez les enseignantes avec leurs propres albums. Pour ce faire, nous avons relevé les attraits de l'album en lien avec le contenu travaillé. Par exemple, pour le champ thématique, nous avons dégagé le champ thématique de l'œuvre présentée en exemple. Nous avons également pisté les utilisateurs en indiquant dans quel type d'œuvre ils peuvent trouver des champs thématiques intéressants. La figure 48 montre un extrait du champ thématique dégagé pour une œuvre jeunesse. Une experte a manifesté le désir d'avoir plus d'exemples d'œuvres de littérature jeunesse pour les contenus ciblés et une plus grande diversité, en proposant, par exemple, des documentaires.

Menu des activités / Menu écriture

Les albums qui présentent un champ thématique se démarquent par un cadre spatio-temporel intéressant (mer, ville, campagne, moyen-âge, etc.) ou la thématique traitée (discrimination, écologie, immigration, etc.)

Voici un exemple du champ thématique de la navigation qui peut être relevé dans *La vie en bleu*:



Norac et Poulin (2006)

Mots appartenant au champ thématique de la navigation	Cooccurents (mots partenaires) avec lesquels ils apparaissent
vague	s'avancer vers les vagues vague qui giffle

Education

Figure 48. - Extrait des précisions apportées pour une œuvre jeunesse (contenu lexical lié au champ thématique)

Enfin, une experte a relevé la prépondérance des informations théoriques comparativement aux activités lexicales. Ce commentaire s'explique sans doute par la petite quantité d'activités pour lesquelles une planification était proposée à ce stade du développement de l'outil. Dans la version 2, on pouvait lire le titre des activités, mais sans avoir accès à leurs descriptions, sauf pour deux activités dont la présentation était complète.

4.3.1.2.2 L'outil au regard des connaissances issues de la recherche

Rappelons que seuls les didacticiens du lexique (n=5) se sont prononcés sur ce critère. Le tableau 34 présente les énoncés sur lesquels ils ont rétroagi et l'appréciation des expertes au regard de ceux-ci.

Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Les activités proposées respectent les grands principes de l'acquisition lexicale.	4	1			
Les activités proposées couvrent l'ensemble des interventions issues de la recherche quant à l'enseignement lexical.	2	1 2			

Tableau 34. - Appréciation des expertes au regard de l'adéquation du répertoire et des connaissances issues de la recherche (version 2)

Pour appuyer ces appréciations, les expertes ont formulé des forces et des pistes de modifications dans la section commentaire de la grille. Ces commentaires, rappelons-le, étaient basés sur une version partielle de l'outil, ce qui a expliqué notamment le choix d'une experte de placer son appréciation entre deux niveaux d'appréciation. Les forces relevées ont porté sur les capsules lexicales qui visent à mieux comprendre les principes derrière le choix des activités et la pertinence des activités. Il est à noter qu'en lien avec le premier énoncé du tableau 34, par souci de cohérence, nous aurions dû employer *accroissement du vocabulaire* au lieu d'*acquisition lexicale*. Enfin, dans le deuxième énoncé, nous aurions dû écrire l'ensemble des *composantes* issues de la recherche au lieu de *interventions* issues de la recherche.

Portion de l'outil	Forces
Capsules lexicales	<ul style="list-style-type: none"> - Vulgarisées (accessibles aux praticiens) (n=3) - Couvrent les grands principes soutenus par la recherche (n=2) - Présentent une variété d'informations (n=2) - Se démarquant par la richesse des informations (n=2) - Tiennent compte des recherches récentes - Présentent des contenus théoriques pertinents
Activités	<ul style="list-style-type: none"> - Caractérisées par les principes qui sont mis en évidence d'une manière pertinente et vulgarisée (n=2) - Pertinentes au regard des connaissances issues de la recherche

Tableau 35. - Forces relevées par les expertes au regard de l'adéquation du répertoire et des connaissances issues de la recherche (version 2)

Les propositions de modifications ont été départagées en deux catégories : celles qui concernent une page du répertoire (tableau 35) et celles qui visent l'ensemble de l'outil (tableau 36).

Propositions de modifications au regard de certaines sections de l'outil	
Visant une page en particulier	Page consacrée à l'enseignement direct <ul style="list-style-type: none"> - Il est parfois question d'étendue du vocabulaire et d'autres fois, de la profondeur. Il vaudrait mieux annoncer les deux visées. (n=2) - Éviter la confusion « mots-amis » et « mots-vedettes » des dispositifs proposés par Roubaud et Sardier (2020)
	Page qui aborde le choix des mots <ul style="list-style-type: none"> - Clarifier les mots qui proviennent du registre littéraire de ceux qui sont soutenus
	Page sur la compétence lexicale <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en évidence les connaissances, savoir-faire et savoir-être (n=3)
Portant sur ensemble des capsules informatives	<ul style="list-style-type: none"> - Rappeler l'importance de travailler la forme orale et écrite des mots, l'emphase semble être mis sur le sens et l'emploi (n=2) - Préciser le sens de <i>contexte varié</i> : autant en production qu'en réception

Tableau 36. - Propositions de modifications des expertes au regard de l'adéquation de l'outil et les connaissances issues de la recherche pour une portion de l'outil

Toutes les propositions ont été considérées et les modifications ont été apportées dans version 14. Nous avons toutefois nuancé le commentaire relatif à l'importance de travailler la forme orale et écrite des mots. Lorsque la forme écrite du mot est travaillée, ce qui est souvent le cas dans le cadre d'activités orthographiques à partir de listes de mots (Anctil et al., 2018), il est essentiel de présenter au moins un sens du mot pour favoriser le réemploi chez l'élève. Le contraire n'est pas tout à fait vrai; il est possible de travailler le sens d'un mot sans observer ou mémoriser l'orthographe. L'intention du travail lexical, notamment dans le cadre d'une séquence d'enseignement robuste du vocabulaire, est d'abord de fournir aux élèves un vocabulaire oral qui viendra soutenir leur compréhension des textes lus (aspect réceptif). L'orthographe des mots

peut bien sûr être travaillée dans un second temps. Cette nuance a été ajoutée à la page consacrée aux dimensions des mots.

Le tableau 37 présente les propositions de modifications au regard de l'ensemble de l'outil.

Propositions de modifications au regard de l'ensemble de l'outil
<ul style="list-style-type: none"> - Prévoir une section pour aborder le vocabulaire disciplinaire - Ajouter en trame de fond des éléments qui abordent la légitimité de recourir à langue maternelle et la façon de mobiliser le répertoire linguistique des apprenants - Mentionner que les activités représentent quelques propositions, mais que l'outil ne permet pas une recension exhaustive des activités possibles - <p>Choix des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uniformiser le vocabulaire employé (activité <i>intégrée</i> ou <i>contextualisée</i>, <i>aspect</i> d'un mot vs <i>dimension</i> d'un mot) - Clarifier l'idée derrière les activités où les mots sont mobilisés et où ils sont travaillés en profondeur - Revoir les choix des termes <i>acquisition</i> et <i>apprentissage</i> <p>Références</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écrire les références dans les capsules lexicales - Prévoir une section avec les sources complètes

Tableau 37. - Propositions de modifications des expertes au regard de l'adéquation de l'outil et les connaissances issues de la recherche pour l'ensemble de l'outil

Encore une fois, nous avons tenu compte de l'ensemble des propositions de modifications. Dans les versions ultérieures de l'outil, nous avons éliminé l'idée du travail lexical de surface et de profondeur. Rappelons que cette idée était d'abord inspirée d'une terminologie proposée par Soucy (2022) pour situer le statut de l'oral dans les activités; l'oral pouvait y être enseigné, mobilisé ou utilisé. Nous voulions faire le parallèle avec les propos de Soucy (2022) en soulignant que parfois, les mots soutiennent la tenue de l'activité et dans d'autres cas, ils sont explicitement travaillés. Dans le cadre de notre outil, nous souhaitons proposer des activités où le lexique est enseigné, pas seulement utilisé. Toutefois, pour plusieurs activités, il n'était pas si évident de départager le statut, par exemple dans les activités qui visent la sensibilité lexicale. Pour éviter de

créer de la confusion, nous avons finalement plutôt privilégié l'équilibre entre les activités insérées dans les situations de communication de celles qui sont isolées et qui permettent le travail sur contenu lexical.

4.3.1.2.3 L'outil au regard du critère relatif à l'utilité

Le critère relatif à l'utilité d'un produit, soit la possibilité d'atteindre le but fixé (Tricot et Tricot, 2000) a aussi fait l'objet de rétroactions. Le tableau 38 présente l'appréciation des expertes.

Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Le répertoire propose des balises pour planifier ses interventions lexicales.	5	2			
Le répertoire fournit assez d'informations pour permettre à un enseignant qui s'y connaît peu en didactique du lexique de planifier des activités.	6	1			
Ce répertoire est adapté pour les enseignants des trois cycles du primaire.	3	4			

Tableau 38. - Appréciation des expertes au regard du critère relatif à l'utilité de l'outil (version 2)

Les forces relevées par les expertes sont classées dans le tableau 39 en fonction des objets qu'elles concernent : les activités, les capsules théoriques et plus particulièrement celle liée à la planification.

Portions de l'outil	Commentaire
Activités	<ul style="list-style-type: none"> - Les illustrations, les photos et les exemples sont des éléments clés qui permettent de comprendre les activités et par conséquent, les planifier (n=6) - Les activités sont <ul style="list-style-type: none"> o adaptées et flexibles (n=2) o facilement intégrables à ce qui se fait en classe (pas une surcharge) (n=2) o pertinentes (n=2) o variées o riches - L'entrée par type de textes est pertinente
Balises de planification	<ul style="list-style-type: none"> - La fréquence proposée pour les activités est aidante - Un survol rapide des informations essentielles permet de planifier une intervention lexicale - Les balises sont bien détaillées, les informations sont riches et nombreuses, ce qui soutient grandement la planification

Tableau 39. - Forces relevées par les expertes au regard du critère relatif à l'utilité de l'outil (version 2)

Les propositions de modifications ont toutes porté sur une page du répertoire. Ces modifications sont présentées dans le tableau 40.

Page de l'outil	Commentaires
Réflexion sur la planification lexicale	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre de l'avant les volets productifs et réceptifs de la communication orale - Revoir la fréquence de chaque activité <ul style="list-style-type: none"> o L'enseignement direct une fois par mois semble peu réaliste o Une activité de sensibilité lexicale par mois : trop peu
Capsule sur la compétence lexicale	<ul style="list-style-type: none"> - Ajouter des stratégies que l'apprenant doit mobiliser pour comprendre un mot, notamment le recours aux dictionnaires, le recours au contexte, le découpage des mots...
Menu <i>lecture</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Revoir la pertinence de classer les activités (avant, pendant et après la lecture). Certaines activités peuvent se dérouler à plus d'un moment. - Lier les types de textes à leur référent dans la PDA

Menu <i>écriture</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ajouter une note sur l'hybridité des textes : choisir l'entrée par le type dominant (par exemple, narratif, même s'il comporte des passages descriptifs). - Revoir la pertinence de classer les activités selon les étapes du processus d'écriture. <ul style="list-style-type: none"> ○ Certaines activités peuvent se dérouler à plus d'un moment. ○ Absence d'activités à l'étape de la mise en texte : entrevoir la possibilité de rappeler le réemploi des contenus appris précédemment. ○ Des éléments nommés à l'étape de planification s'approchent davantage d'objets d'enseignement préalable au processus d'écriture - Relever davantage le travail collaboratif (lien vers une vidéo de cercles d'auteur où les élèves discutent des choix lexicaux)
Menu <i>communication orale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Prévoir une entrée par situation de communication pour faire des liens avec l'écriture - Mettre en évidence le volet réceptif et productif - Revoir la section consacrée aux stratégies pour ajouter <ul style="list-style-type: none"> ○ adapter sa manière de dire quelque chose à ses interlocuteurs ○ expérimenter l'emploi de nouveaux mots ou de nouvelles expressions - Complémenter l'activité sur l'élaboration d'un champ thématique de l'ajout de quelques phrases de démarrage pour soutenir l'activité de discussion. Cela permet de pratiquer des locutions ou le vocabulaire ciblé en contexte de phrase.
Un mot sur l'outil	<ul style="list-style-type: none"> - Ajouter un mot sur la conceptrice - Ajouter une brève présentation de la genèse du répertoire

Tableau 40. - Modifications proposées par les expertes au regard du critère relatif à l'utilité de l'outil (version 2)

Toutes ces propositions nous ont semblé pertinentes; nous avons adapté l'outil à la version 14. Nous tenons toutefois à revenir sur la proposition d'ajouter les stratégies nécessaires à l'inférence d'un mot. Dans notre modélisation, ces stratégies sont incluses dans les différentes ressources représentées par des engrenages. Par exemple, le découpage des mots est lié à la morphologie dérivationnelle de l'engrenage bleu consacré aux phénomènes qui permettent de comprendre le système lexical. Le recours au dictionnaire va évidemment dans l'engrenage lié aux outils

lexicographiques. Nous avons ajouté le concept de stratégies à la page consacrée à la compétence lexicale.

En ce qui concerne le menu *communication orale*, nous avons choisi de mettre de côté l'entrée par les types de prises de parole (récitation, prise de parole spontanée ou préparée), car ces dernières ne mettent pas suffisamment de l'avant le volet réceptif de la communication orale et l'importance des interactions. Nous croyons qu'une entrée par les conduites discursives serait plus cohérente avec l'entrée par les types de textes utilisée dans le volet écriture. Pour chacune des conduites relevées, des activités pour travailler le réceptif et le productif sont désormais proposées.

Concernant le menu *lecture*, nous avons décidé de retirer dans la version 14 les onglets *avant*, *pendant* et *après*. En plus d'allonger le chemin menant aux activités, peu d'activités doivent se dérouler impérativement à un moment de la lecture. Il n'y a que les activités d'appréciation qui sont plus pertinentes à la fin de la lecture.

Enfin, concernant le menu *écriture*, nous avons décidé de modifier l'intertitre *étape de la révision* pour le remplacer par *mini-leçon*. Ces mini-leçons peuvent être présentées à divers moments de l'écriture.

4.3.1.2.4 L'outil au regard du critère relatif à l'utilisabilité

Ce critère est celui qui a fait l'objet de la plus faible appréciation, comme en témoigne le tableau 41.

Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Il est facile de trouver une activité en fonction d'un objectif pédagogique précis.	1	5			1
Le répertoire peut être utilisé sans guide ou formation préalable	3	3	2		

Tableau 41. - Appréciation des expertes au regard du critère relatif à l'utilisabilité de l'outil (version 2)

Quelques points positifs ont été relevés : le fait que les activités soient accessibles par plusieurs portes d'entrée (n=3) dont l'entrée par cycle, l'aspect intuitif (n=2) qui permet de trouver aisément l'information et d'en trouver d'autres au hasard de la navigation ainsi que la présence d'icônes (n=2) et d'un choix de menu pour les retours en arrière. La figure 49 présente la page consacrée à la navigation dans laquelle on peut observer le survol des icônes utilisées et les choix pour le retour des dernières pages consultées. Enfin, même si ce n'est pas le but visé, le répertoire a été perçu comme un outil de formation autonome très puissant (n=4).

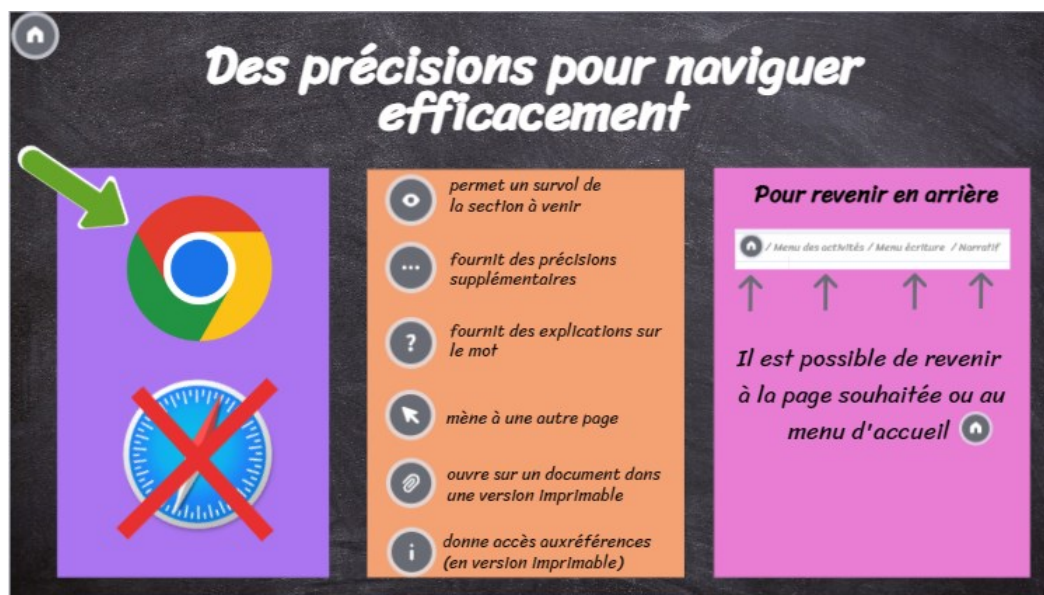


Figure 49. - Page consacrée aux précisions de navigation

Des pistes de modifications ont été proposées au regard de différents objets : le besoin d'un guide d'utilisation, la navigation, l'uniformité et le vocabulaire.

Éléments à modifier	Commentaires
Guide d'utilisation	Nécessité de produire un guide d'utilisation pour découvrir l'outil et son potentiel (n=2)
Navigation	<ul style="list-style-type: none"> - Erreur de lien à régler (page des mots-clés mène aux contenus de la PDA) - Sous-sections à revoir, car elles sont non accessibles par le menu principal. On y accède par une autre page, il est donc impossible d'avoir une vue globale de l'outil. - Certaines pages à reconfigurer, car elles prennent plusieurs clics avant d'y arriver - Menus secondaires à réduire (lecture, écriture, communication orale) pour arriver plus rapidement aux activités - Icônes à revoir : certains sont perceptibles par l'outil de visualisation, mais ils ne contiennent pas d'interactivité. Plusieurs icônes mènent à la même page
Uniformité	<ul style="list-style-type: none"> - Cohérence à prévoir entre le titre annoncé dans menu et celui de la page (n=2) - Questions à uniformiser dans la page d'accueil - Difficulté à cerner ce qui est cliquable : certains éléments interactifs ont des icônes, d'autres pas. - Banque de pictogrammes à prévoir qui serait utilisée tout au long de l'outil
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> - Précisions à apporter aux mots suivants sur l'ensemble des pages où ils apparaissent (n=2) <ul style="list-style-type: none"> o <i>phénomènes</i> permettant de mieux comprendre le système lexical o Enseignement <i>direct</i> o <i>Tableau d'ancrage</i> o <i>Jogging d'écriture</i>
Autres	<ul style="list-style-type: none"> - Réflexion à poser sur la présence d'activités qui vont plus loin que la PDA; les enseignantes n'auront peut-être pas envie d'aller trop loin

	<ul style="list-style-type: none"> - Réflexion à poser sur le choix de la plateforme Genial.ly qui peut être confondant, difficile de s’y retrouver - Capsules théoriques et pratiques à séparer dans le menu d’accueil
--	---

Tableau 42. - Propositions de modifications des expertes au regard de l'utilisabilité de l'outil (version 2)

D’abord, les commentaires de la section *Autres* du tableau n’étaient pas accompagnés de plus de précisions. Nous ne savons donc pas quelles sont les activités qui vont plus loin que la PDA. S’il s’agit des activités liées à l’enseignement de mots ou à la sensibilité lexicale, nous sommes consciente que la PDA (MÉLS, 2009) n’en fait pas mention, comme nous l’avons souligné dans notre cadre conceptuel (section 1.5.1. C’est par ailleurs pourquoi nous avons clairement indiqué dans le répertoire que ces activités n’étaient pas prescrites dans la PDA (MÉLS, 2009. Nous croyons toutefois qu’il est important que les enseignantes qui souhaitent soutenir l’accroissement du vocabulaire de leurs élèves aient des pistes concrètes pour y arriver.

Pour ce qui est de la nécessité de créer un guide d’utilisation, nous avons fait le choix de ne pas en produire un à lire préalablement à l’utilisation de l’outil. Nous avons appuyé ce choix sur les réponses des participantes à la phase 3 alors que nous leur avons demandé si un guide était nécessaire à l’utilisation de l’outil, elles ont répondu unanimement non. Nous y reviendrons. Rappelons que les rétroactions par les expertes ont été reçues pendant les mises à l’essai empiriques. Nous avons toutefois ajouté un lien à partir de l’écran d’accueil pour prodiguer des conseils de navigation.

Quant à la proposition d’apporter des précisions à certains termes de l’outil, nous avons ajouté une icône (point d’interrogation) pour préciser le sens de ces mots (voir figure 47). Nous nous sommes également assurée que ces icônes soient présentes sur toutes les pages où ces mots sont mentionnés.

Enfin, au regard de la présence d’activités qui proposent des contenus absents de la PDA (MÉLS, 2009), nous sommes consciente qu’elles seront possiblement écartées par les enseignantes des

planifications par manque de temps. Nous préférons tout de même les laisser dans le répertoire, car elles peuvent répondre à certains besoins observés chez les élèves.

4.3.1.2.5 L'outil au regard du critère relatif à la valeur d'estime

Le dernier critère ayant fait l'objet de rétroaction est la valeur d'estime. Le tableau 43 montre l'appréciation des expertes au regard de ce critère.

Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Le visuel est agréable.	2	1	4		
Je conseillerais cet outil à un enseignant.	7				

Tableau 43. - Appréciation des expertes au regard du critère relatif à la valeur d'estime de l'outil (version 2)

Plusieurs expertes ont commenté le visuel de l'outil. Ces commentaires sont présentés dans le tableau 44.

Forces	Propositions de modifications
<ul style="list-style-type: none"> - Visuel agréable (n=5) - Visuel épuré (n=2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir des couleurs qui permettraient plus d'uniformité selon les sections (n=2) - Favoriser un fond d'écran plus épuré (éviter le quadrillé) - Réduire le nombre de couleurs pour éviter la fatigue visuelle - Réduire la police de caractère pour bien centrer les titres dans les encadrés

Tableau 44. - Forces et propositions de modifications des expertes au regard de l'esthétique de l'outil (version 2)

En commentaires généraux, certaines expertes ont formulé des commentaires au regard de l'ensemble de l'outil. Le répertoire

- Permet un regard approfondi et renouvelé (n=2) sur l'enseignement lexical
- Permet une mise à jour des connaissances (n=2)
- Permet de faire aisément le pont entre la théorie et la pratique (n=2)
- Offre plusieurs possibilités
- Valorise l'enseignement du lexique
- Est très riche d'un point de vue scientifique et didactique
- Regroupe plusieurs ressources en seul outil

Deux expertes ont abordé le fait que cet outil pourrait rejoindre plus d'utilisateurs et nous ont invitée à réfléchir à la possibilité de penser à une adaptation pour les enseignantes du préscolaire et les enseignantes au secondaire.

Synthèse de la mise à l'essai fonctionnelle

Au regard de l'appréciation des expertes, il appert que les plus grandes forces du répertoire sont l'adéquation des propositions (activités et capsules informatives) avec les connaissances issues de la recherche, la quantité et la richesse des capsules informatives et la clarté des contenus de l'outil pour les novices en didactique du lexique.

Plusieurs modifications relevées dans le prototype 1 relèvent de la navigation dans l'outil et l'accès aux œuvres de littérature jeunesse. La navigation était difficile en raison de l'impossibilité de revenir à la dernière page consultée et du nombre de pages parfois nécessaire à consulter pour accéder à l'information souhaitée. Les activités à partir de littérature jeunesse devraient être accessibles plus facilement; il fallait parfois cliquer sur plusieurs pages avant d'arriver à des propositions complètes. Par exemple, pour arriver à l'activité d'observation d'un champ thématique dans une œuvre jeunesse, il fallait, à partir du menu d'accueil, appuyer sur *Activités 2^e cycle / Planifier une activité lexicale à partir d'une activité déjà planifiée en écriture / Narratif / Élaborer un champ thématique / Pour aller plus loin / Observer un champ thématique dans une œuvre jeunesse / Icône livre*. Dans les autres versions, cette activité a été plus facilement

accessible (par le menu *lecture / observer des phénomènes lexicaux* ou par le menu *contenus de la PDA / Relations entre les mots*)

4.3.2 Mises à l'essai empiriques

Les mises à l'essai empiriques, rappelons-le, permettent au chercheur d'améliorer le produit développé à partir des observations de participants en train de l'utiliser et au moyen de leurs commentaires en lien avec l'utilisation (Harvey et Loisel, 2009). Les utilisatrices cibles (n=16) ont été rencontrées, seules ou en dyade, sur une période de deux semaines. Pour éviter toute confusion, nous présentons nos résultats au moyen du terme *rencontre* pour désigner les participantes rencontrées. 12 rencontres ont eu lieu.

Les mises à l'essai empiriques, sous forme de rencontres en ligne, ont été vécues en trois temps : chaque rencontre était divisée en trois parties : une période d'appropriation de l'outil où les participantes pouvaient consulter l'outil à leur convenance, des mises en situation et une période de rétroaction sur l'expérience d'utilisation. La période d'appropriation nous a surtout permis d'observer les réactions des participantes lors de la découverte de l'outil et de relever des modifications à apporter. Certaines participantes ont certes passé des commentaires admiratifs, mais ce sont surtout les sourcils froncés de certaines ou les réactions de surprise qui nous ont permis de les questionner pour en savoir plus. Les commentaires formulés à cette étape sont présentés avec ceux formulés à la fin de la rencontre. Cette section présente donc les résultats des mises en situation et les commentaires au regard de l'expérience d'utilisation.

4.3.2.1 Les mises en situation

Recourir aux mises en situation nous a permis d'observer les participantes utiliser notre répertoire. Ces propositions leur ont permis de découvrir des sections de l'outil qu'elles n'avaient pas consultées durant la période de découverte. Il est à noter que ce ne sont pas toutes les mises en situation qui ont été présentées : nous en avons sélectionné environ six dans notre banque de mises en situation en fonction du temps restant à la rencontre et au temps passé sur certaines pages lors de l'étape d'appropriation. Il nous semblait peu pertinent de demander à une

participante de se rendre à une page qui avait déjà été longuement observée, puisque nous souhaitons avoir des commentaires sur le plus de sections possibles. Le tableau 45 décrit l'ensemble des mises en situation présentées aux participantes.

Pour naviguer dans les capsules informatives	Pour trouver une activité	Pour en savoir plus sur la planification
<p>A. Trouver des interventions qui favorisent le réemploi des mots par l'élève</p> <p>B. Trouver un contenu de la PDA en écriture qu'elles souhaitent personnellement approfondir et identifier si les informations sont claires</p>	<p>C. Trouver des idées pour enseigner des nouveaux mots</p> <p>D. Trouver des activités de consolidation pour faire pratiquer les élèves dans l'apprentissage des nouveaux mots</p> <p>E. Trouver une activité lexicale à partir de l'écriture d'un texte narratif (conte réinventé)</p> <p>F. Trouver un exemple de livre jeunesse pour observer l'ordre d'intensité</p>	<p>G. Trouver des conseils pour planifier à moyen ou long terme</p>

Tableau 45. - Les mises en situations de la phase 3

Pour chacune des mises en situation, rappelons que nous présentons le temps total et le nombre d'impasses vécues par les participantes. Rappelons que le prototype présenté n'était pas tout à fait le même à chaque rencontre, car des modifications ont été apportées entre les rencontres de mises à l'essai. La numérotation a été ajoutée par souci de clarté. Nous présentons les mises en situation qui visent à naviguer dans les capsules informatives, dans les activités et les balises de planification.

4.3.2.1.1 Les mises en situation pour naviguer dans les capsules informatives

Pour permettre aux participantes de se familiariser avec les capsules informatives, nous leur avons demandé de trouver des exemples d'interventions qui favorisent la mémorisation et le réemploi des mots appris. Deux chemins étaient possibles : via *Je veux en apprendre plus sur l'enseignement du lexique* / *Quelles sont les interventions qui favorisent la mémorisation des mots appris* ou par le menu *Je veux*

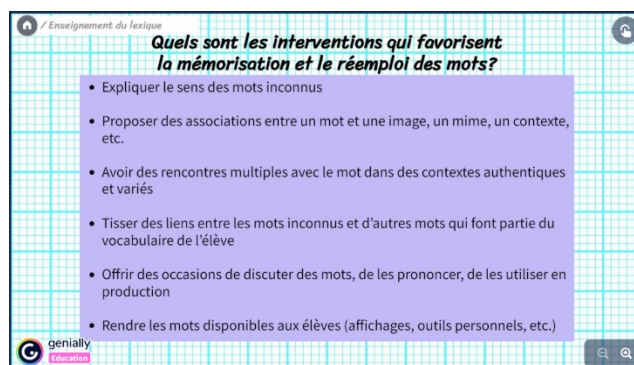


Figure 50. - Page attendue pour la mise en situation A

en apprendre plus sur l'apprentissage du lexique / *Comment apprend-on des mots?* / *Icône*. La page attendue est celle présentée à la figure 50. Le tableau 46 présente l'expérience de navigation dans le cadre des cinq rencontres où cette mise en situation a été exposée.

	Renc. 1	Renc. 2	Renc. 3	Renc. 5	Renc. 7
Temps total (min)	0 : 17	0 : 37	0 : 55	1 : 53	0 : 59
Nbr. d'impasses	-	1	2	1	1

Tableau 46. - Expérience de navigation de la mise en situation 1 : Trouver des exemples d'interventions qui favorisent le réemploi des mots appris

Cette situation a créé des impasses pour presque la majorité des participantes. Deux d'entre elles ont appuyé sur le menu *Je veux en apprendre plus sur l'apprentissage du lexique*, ce qui est un bon chemin en soi, mais se sont dirigés vers *De quoi ont besoin des élèves pour développer leur compétence lexicale?* Une autre enseignante s'est dirigée vers *Comment apprend-on des mots?*, mais n'a pas pensé appuyer sur l'icône. Nous avons donc mis en gras le mot *mémorisation* pour attirer l'attention des utilisateurs. Le caractère polysémique de *intervention* peut également expliquer certains choix de navigation des participantes. Certaines croyaient que par *intervention*, il était question d'activités et non d'une action posée par l'enseignante.

Une autre mise en situation visait à amener les participantes à trouver un contenu de la PDA (MÉLS, 2009), section « écriture », qui leur était moins familier. Après avoir nommé la notion, elles étaient invitées à lire la capsule et à donner de la rétroaction sur la qualité des explications. Pour y arriver, deux chemins étaient possibles : via *Je veux en apprendre plus sur l'apprentissage du lexique / Quels sont les contenus lexicaux à enseigner* ou par le *Menu des activités / Planifier une activité lexicale à partir d'un contenu de la PDA*. La page attendue pour la mise en situation est celle présentée dans la figure 51. Le tableau 47 décrit l'expérience de navigation dans le cadre des 11 rencontres où cette mise en situation a été exposée.

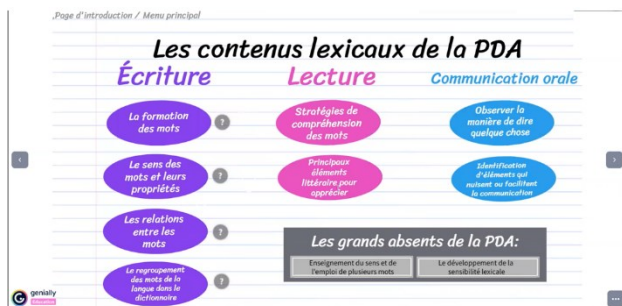


Figure 51. - Page attendue pour la mise en situation B

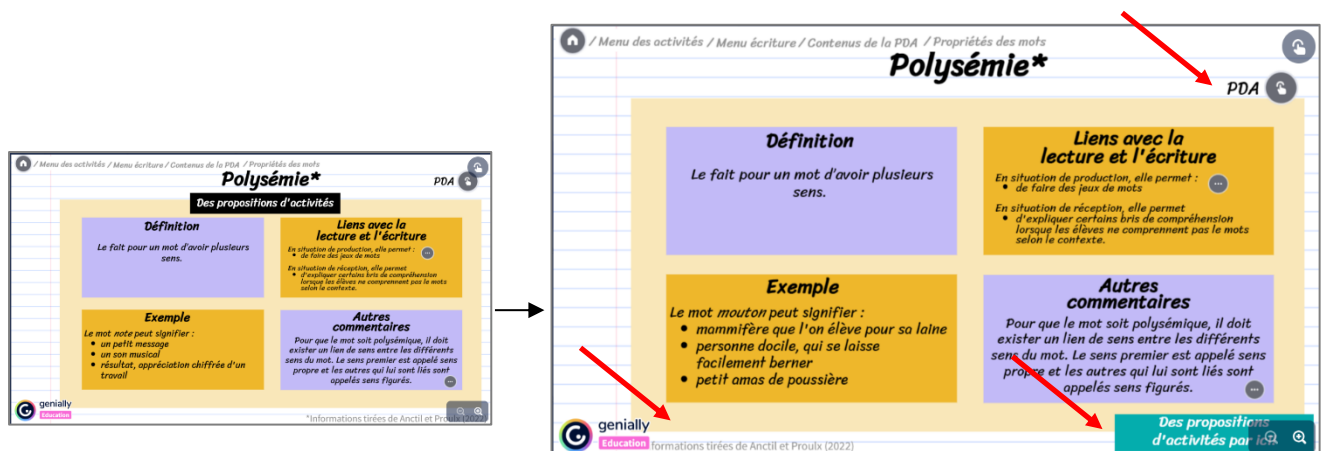
	Renc. 1	Renc. 2	Renc. 3	Renc. 5	Renc. 6	Renc. 7
Temps total (min)	0 : 24	0 : 25	0 : 15	0 : 14	0 : 18	0 : 12
Nbr. d'impasses	1	1	-	-	-	-
Contenu à approfondir	Entrée dictionnaire	Polysémie	Ordre d'intensité	Entrée dictionnaire	Dérivation	Cooccurrents
	Renc. 8	Renc. 9	Renc. 10	Renc. 11	Renc. 12	
Temps total (min)	0 : 16	0 : 47	1 : 53	1 : 15	0 : 22	
Nbr. d'impasses	-	2	4	-	-	
Contenu à approfondir	Formation des mots	Polysémie	Expressions figées	Polysémie	Paronymie Polysémie	

Tableau 47. - Expérience de navigation pour la mise en situation 2: Trouver un contenu peu familier de la PDA section écriture

Deux des impasses se sont expliquées par la consultation de la page *Comment planifier l'enseignement lexical?* en passant par *Je veux en apprendre plus sur l'enseignement lexical*. Les participantes ont pensé avoir accès à la PDA par cette page.

Nous relevons que les contenus à approfondir sont assez diversifiés. Deux contenus se démarquent : les participantes souhaitent en connaître plus sur la polysémie (n=4) et les entrées dans le dictionnaire (n=2). Ces deux contenus, essentiels à aborder au primaire, sont considérés prioritaires dans la PDA (MÉLS, 2009). Il s'agit d'un autre exemple qui appuie l'important besoin de mise à jour des connaissances des enseignantes en matière de lexique.

La majorité des participantes consultées ont apprécié les exemples concrets et les explications succinctes. À la suite des commentaires formulés, nous avons ajusté un exemple pour la polysémie pour le rendre plus concret et nous avons modifié le bouton pour accéder aux activités; plusieurs ont pensé qu'il s'agissait d'un intertitre. Nous avons également modifié l'accès à la PDA pour la rendre plus visible. Enfin, nous avons déplacé la référence qui était cachée par des boutons imposés par la plateforme. La figure 52 présente les changements de la page sur la polysémie que nous avons reproduits sur tous les autres pages abordant des contenus lexicaux.



4.3.2.1.2 Les mises en situation pour accéder aux activités

Les participantes ont eu à trouver la page qui propose des idées pour enseigner de nouveaux mots. Nous souhaitons qu'elles arrivent à la page présentée à la figure 53. Deux chemins étaient possibles : par le *Menu des activités / Enseigner de nouveaux mots* ou par *Planifier une activité lexicale à partir des contenus de la PDA / Les grands absents : enseignement du sens et l'emploi des mots*. Le tableau 48 présente l'expérience de navigation dans les huit rencontres où cette mise en situation a été exposée.

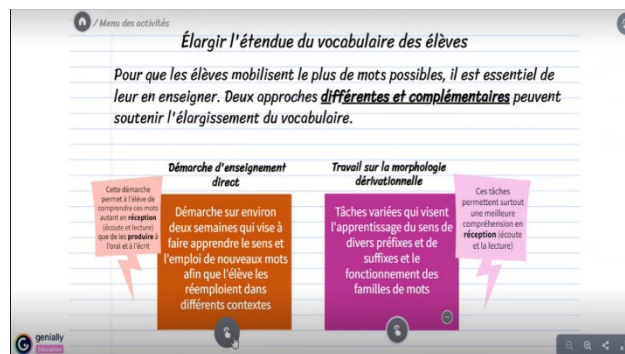


Figure 53. - Page attendue pour la mise en situation C

	Renc. 1	Renc. 2	Renc. 3	Renc. 4
Temps total (min)	0 : 12	0 : 09	0 : 46	0 : 28
Nbr. d'impasses	-	-	1	1
	Renc. 8	Renc. 9	Renc. 10	Renc. 11
Temps total (min)	0 : 31	0 : 15	0 : 38	0 : 19
Nbr. d'impasses	-	-	1	-

Tableau 48. - Expérience de navigation de la mise en situation 3 : Trouver des idées pour enseigner des mots inconnus

Les impasses vécues sont liées au choix de la page : une participante a pris le menu *Je veux en savoir plus sur l'enseignement du lexique/ Comment planifier l'enseignement lexical* en se disant qu'il s'agit d'activités à planifier. Une autre s'est dit que c'est l'élève qui doit apprendre les mots; elle est donc allée sur le menu *Je veux en apprendre plus sur l'apprentissage*. À cause des habitudes de certaines participantes de toujours cliquer sur les deux premiers onglets du menu principal (*Je veux en apprendre plus sur l'apprentissage du lexique* ou *Je veux en apprendre plus sur l'enseignement lexical* pour accéder aux activités), nous avons intégré un lien vers le menu des activités à partir de ces deux onglets. La figure 54 montre cette modification.

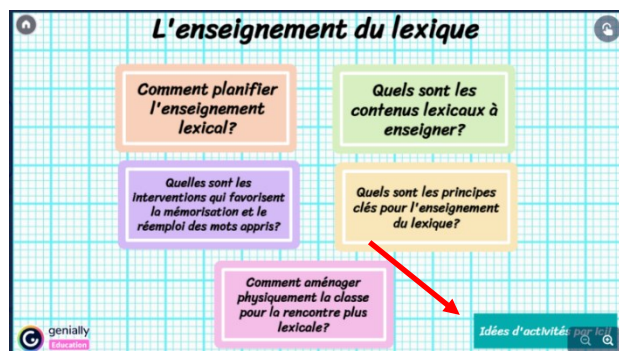
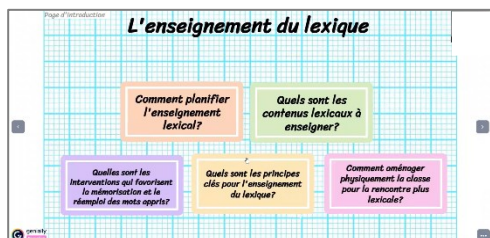


Figure 54. - Modification de la page *L'enseignement du lexique*

La deuxième mise en situation pour accéder aux activités visait à trouver des activités de consolidation pour travailler les mots appris. Comme il s'agit d'une suite de la mise en situation précédente, les deux mêmes chemins étaient possibles pour se rendre à la page. La page visée est celle présentée à la figure 55. Le tableau 49 présente l'expérience de navigation dans le cadre des six rencontres où cette mise en situation a été exposée.

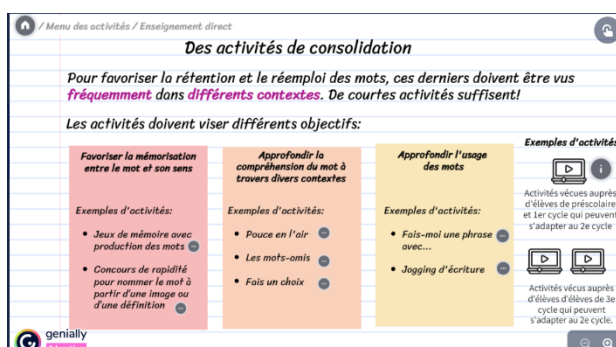


Figure 55. - Page attendue pour la mise en situation D

	Renc. 1	Renc. 2	Renc. 3	Renc. 5	Renc. 6	Renc. 9
Temps total (min)	1 : 31	0 : 13	0 : 26	0 : 59	1 : 57	0 : 22
Nbr. d'impasses	2	-	-	-	1	-

Tableau 49. - Expérience de navigation de la mise en situation 4: Trouver des activités de consolidation pour réemployer les mots appris

La plupart des participantes étaient restées sur la page consacrée à l'enseignement des mots; elles n'ont que poursuivi jusqu'à la page souhaitée. Les autres ont refait le même chemin que pour la mise en situation précédente. Il est à noter que deux enseignantes se sont rendues sur la page de Morpho + (<https://www.morphoplus.com/>), car elles savaient que cette page proposait des activités de consolidation. Nous avons considéré ces choix malgré tout comme des impasses, car il ne s'agissait pas des informations demandées.

Pour faire des liens avec les activités vécues en classe, nous avons demandé aux participantes de trouver une activité lexicale pour bonifier un bloc d'écriture déjà prévu à l'horaire, l'écriture de contes réinventés. Un seul chemin était possible : se rendre au *Menu des activités* par l'un ou l'autre des onglets du menu principal/ *Planifier une activité lexicale à partir de ce que je fais déjà en écriture / Texte narratif*. La page visée est celle

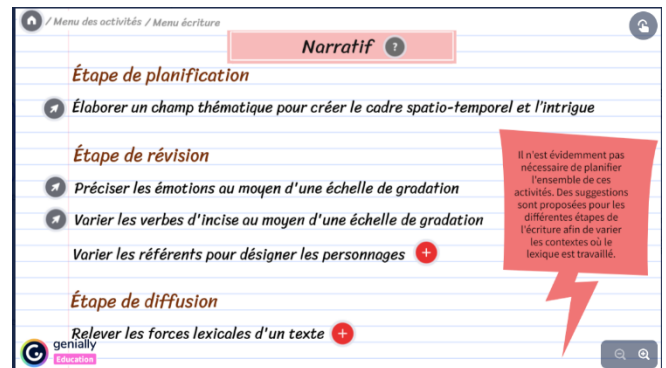


Figure 56. - Page attendue pour la mise en situation E

présentée à la figure 56. Le tableau 50 présente l'expérience de navigation dans le cadre des neuf rencontres où cette mise en situation a été exposée.

	Renc. 2	Renc. 3	Renc. 4	Renc. 5	Renc. 6
Temps total (min)	0 :28	0 :34	0 :31	0 :29	0 :12
Nbr. d'impasses	-	1	-	-	-
	Renc. 7	Renc. 9	Renc. 10	Renc. 11	
Temps total (min)	0 :41	0 :40	0 :24	0 :28	
Nbr. d'impasses	-	-	-	-	

Tableau 50. - Expérience de navigation de la mise en situation 5: Chercher une activité pour bonifier une écriture d'un conte inventé

La presque majorité des participantes ont réussi à trouver des activités sans rencontrer d’impasse. Nous supposons que le fait que ça soit une activité déjà planifiée orientait beaucoup la porte d’entrée à prendre pour arriver aux activités.

Enfin, nous avons demandé à un petit nombre de participantes de trouver un exemple de livre jeunesse qui permet d’observer un contenu lexical : le champ thématique ou l’ordre d’intensité. La façon la plus simple pour y accéder est la suivante : *Planifier une activité lexicale à partir d’un contenu de la PDA / Les relations entre les mots / Champ thématique / Des propositions d’activités par*

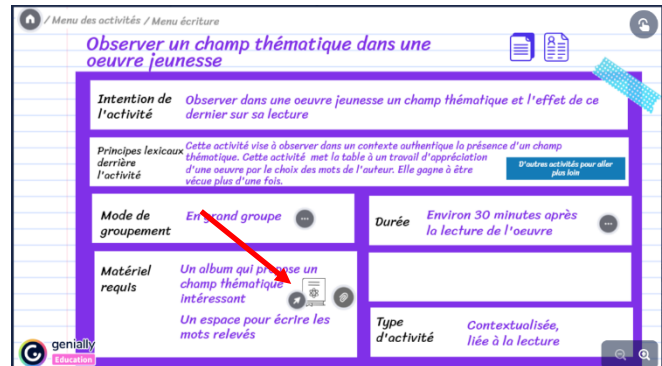


Figure 57. - Page attendue pour la mise en situation F

ici! / Observer un champ thématique dans une oeuvre jeunesse. La page visée est celle présentée à la figure 57. Le tableau 51 présente l’expérience de navigation pour les trois rencontres où cette mise en situation a été exposée.

	Rencontre 9	Rencontre 12	Rencontre 13
Temps total (min)	0 : 56	1 :00	1 :00
Nbr. d’impasses	1	1	1

Tableau 51. - Expérience de navigation de la mise en situation 6: Trouver une oeuvre jeunesse dans laquelle on peut observer un champ thématique

Deux des trois participantes ont consulté les deux mêmes pages sans arriver à se rendre à trouver une œuvre jeunesse. Elles ont essayé la recherche par mots-clés, ce qui aurait été une bonne idée, mais la page n'était pas développée. Elles sont ensuite aller sur l'onglet *Planifier une activité lexicale à partir de ce que je fais déjà en lecture*. Nous



Figure 58. - Menu des activités

supposons que la mise en page du menu des activités explique ce choix. Visuellement, il est possible de juste lire *Lecture* (voir figure 58). Comme il s'agit d'un endroit pour bonifier des activités déjà planifiées, il nous semblait illogique de déposer des propositions d'œuvres à cet endroit; cela supposerait que la lecture de ces œuvres est déjà prévue et planifiée. Nous avons malgré tout ajouté une liste de contenus lexicaux à observer dans les œuvres jeunesse avec des propositions d'œuvres dans cette section. Enfin, précision que deux des trois participantes ont mentionné ne pas savoir que le champ thématique était un contenu de la PDA (MÉLS, 2009), ce qui explique que personne ne soit passé par cette entrée.

4.3.2.1.3 Les mises en situation pour aborder l'acte de planifier

Nous avons fait une seule mise en situation sur les informations liées à la planification lexicale. Nous avons demandé aux participantes de trouver des balises pour l'élaboration d'une planification à moyen ou long terme. Il n'y avait qu'une seul chemin pour s'y rendre : par l'onglet *Je veux en savoir plus sur l'ensegnemet lexical / Comment planifier l'ensegnemet lexical / Une réflexion à moyen ou long terme / Des balises pour planifier*. La page attendue se trouve à la

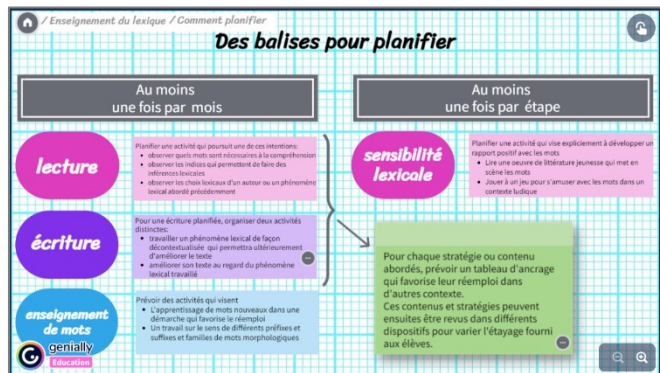


Figure 59. - Page attendue pour la mise en situation G

figure 59. Le tableau 52 présente l'expérience de navigation dans le cadre des onze rencontres où a été exposée cette mise en situation.

	Renc. 1	Renc. 2	Renc. 3	Renc. 4	Renc. 5	Renc. 6
Temps total (min)	1 :44	2 :00	0 :25	1 :05	0 :14	0 :07
Nbr. d'impasses	3	-	-	-	-	-
	Renc. 7	Renc. 8	Renc. 9	Renc. 10	Renc. 11	
Temps total (min)	1 :28	0 :42	0 :29	0 :56	0 :23	
Nbr. d'impasses	-	-	-	-	-	

Tableau 52. - Expérience de navigation de la mise en situation 7: Trouver des balises pour élaborer une planification à moyen ou long terme

Cette mise en situation a créé très peu d'impasses chez les participantes. Cette question a été généralement posée vers la fin de la rencontre; les participantes étaient sans doute déjà plus habiles et à l'aise avec l'outil. Afin d'avoir une vision globale de l'expérience des participantes, le tableau 53 présente le temps moyen et le nombre moyen d'impasses vécues pour chaque mise en situation.

	Mise en sit. 1	Mise en sit. 2	Mise en sit. 3	Mise en sit. 4	Mise en sit. 5	Mise en sit. 6	Mise en sit. 7	MOYENNE TOTALE
Temps moyen	0 : 56	0 : 34	0 : 25	0 : 55	0 : 30	0 : 59	0 :52	0 :44
Nombre moyen d'impasses	1	1,38	0,27	0,5	0,11	1,5	0,27	0,72

Tableau 53. - Temps moyen et nombre moyen d'impasses au regard de l'ensemble des mises en situation

Ces résultats nous apparaissent plutôt prometteurs. En effet, les enseignantes mettent en moyenne moins d'une minute pour trouver l'information recherchée avec moins d'une impasse en moyenne. De plus, nous avons dû à plusieurs occasions répéter la mise en situation afin que l'intention soit bien comprise par les enseignantes. Lorsque les enseignantes cherchent en fonction de *leurs* besoins, le temps de recherche est sans doute plus court. Pour conclure sur les mises en situation, la prochaine section aborde les commentaires des participantes au regard de leur expérience d'utilisation.

4.3.2.1.4 Retour sur l'expérience d'utilisation

Nous avons souhaité connaître l'appréciation des participantes quant à l'utilisation de l'outil. D'abord, nous leur avons demandé quelle portion du répertoire elle souhaitait approfondir. Les enseignantes (titulaires et ressources) ont répondu unanimement qu'elles aimeraient continuer de fouiller dans la section consacrée aux activités. Les conseillères pédagogiques ont plutôt relevé l'attrait des capsules informatives dans le cadre de leur travail.

Lorsque nous leur avons demandé s'il est nécessaire d'avoir une formation pour utiliser le répertoire, elles ont encore une fois unanimement répondu que non; l'outil est assez intuitif pour y naviguer sans formation ou accompagnement. Plusieurs participantes ont précisé qu'après peu de temps, elles sont arrivées à comprendre la structure du répertoire pour bien y naviguer. Elles ont par ailleurs unanimement relevé qu'elles le conseilleraient sans hésiter à leurs collègues.

Nous leur avons également demandé de relever les forces du répertoire. Elles sont présentées dans le tableau 54.

Utilité	Utilisabilité	Valeur d'estime
<ul style="list-style-type: none"> - Est complet (n =6) - Beaucoup d'explications et d'exemples (n=3) - Permet une approche réflexive (n =2) - Permet de planifier (n=2) - Présente beaucoup d'informations 	<ul style="list-style-type: none"> - N'est pas trop lourd, pas trop long à lire ++ - Est facile d'utilisation (n=2) - Présence d'interactivité (n=2) - Concret, pas trop théorique (n =2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Attrayant visuellement (n=4) - N'est pas trop chargé - Ressemble à la réalité de la classe - Permet aux profs de voir une différence chez leurs élèves. - Donne le gout de l'utiliser

<ul style="list-style-type: none"> - Permet d'accompagner des enseignantes - Donne envie de lire les capsules - Présente des liens pertinents avec la littérature jeunesse - Facilite la tâche de planification - Fait de nombreuses références à la PDA - Les mots sont bien expliqués 	<ul style="list-style-type: none"> - Présence de différentes portes d'entrées - Donne accès à l'information rapidement 	
---	--	--

Tableau 54. - Forces relevées par les participantes (phase 3)

La plupart des participantes ont proposé des pistes de modification lors de l'étape d'appropriation de l'outil et des mises en situation. Ces modifications sont présentées dans la prochaine section.

4.3.2.2 Les principales modifications apportées dans la phase 3

Tout au long des mises à l'essai empiriques, les participantes ont proposé des pistes de modifications. Pour éviter de récolter les mêmes commentaires d'une rencontre à l'autre, nous avons amélioré le prototype entre les différentes mises à l'essai fonctionnelles. Rappelons que ces propositions ont mené à la présentation de 13 versions de l'outil. Les propositions de modification sont présentées chronologiquement, dans l'ordre où elles ont été proposées.

La version 3 du prototype

D'abord, voici les changements qui ont caractérisé la version 3 du prototype, soit celle présentée au début des mises à l'essai empiriques.

L'écran d'accueil était trop chargé. Nous avons donc séparé les contenus en trois : ceux qui relèvent de l'apprentissage lexical, de l'enseignement et les propositions d'activités (voir figure 60).



Figure 60. - Modification de l'écran d'accueil (version 3)

À la suite de la modification de l'écran d'accueil, nous avons créé deux menus : un pour l'apprentissage du lexicque et un pour l'enseignement du lexicque (voir figure 61).

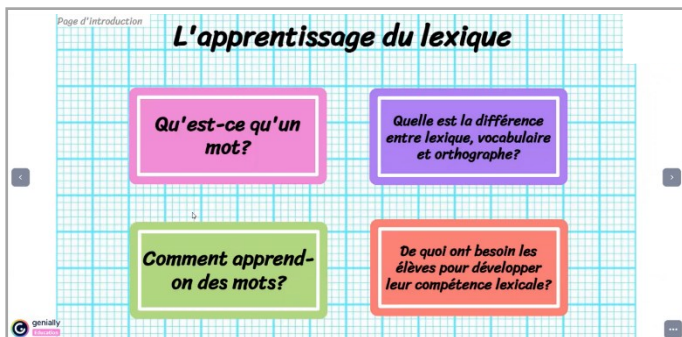


Figure 61. - Ajout des deux menus (version 3)

Une autre modification majeure fait suite aux commentaires reçus à la phase 1 : les enseignantes préfèrent que les activités soient classées selon le niveau ou cycle scolaire. Nous avons donc créé un menu qui permet à l'utilisateur de choisir son cycle (voir figure 62)



Figure 62. - Page pour choisir le cycle visé (version 3)

Le menu des activités a également fait l’objet de modifications pour mettre en lumière les différentes composantes de l’enseignement lexical (voir figure 63).

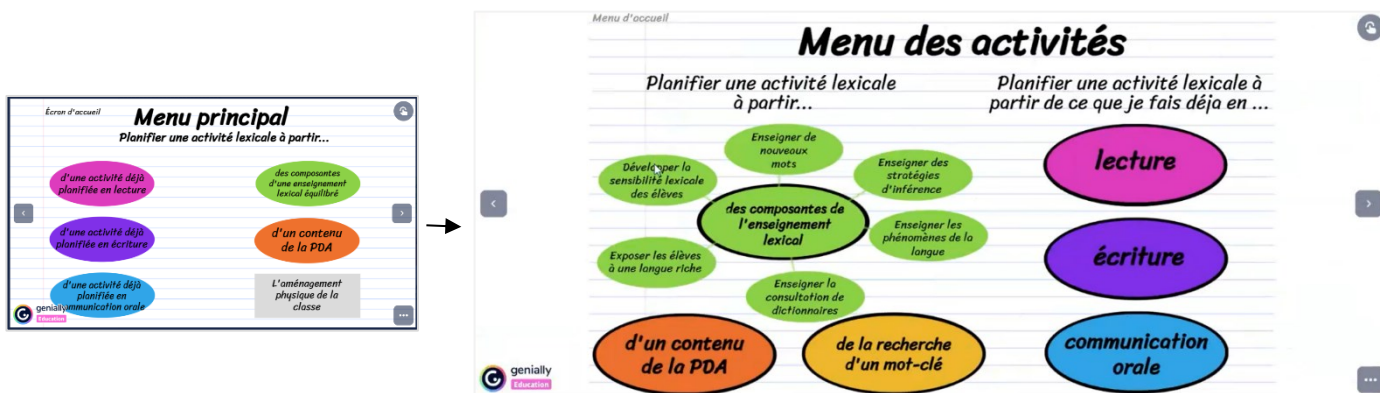


Figure 63. - Modifications apportées au menu de activités (version 3)

La version 4 du prototype

Pour cette version, nous avons principalement modifié la structure de présentation des activités pour relever l’intention pédagogique et l’utilité de la notion. Nous avons ajouté une case réservée au matériel. Enfin, nous avons retiré la case visant à préciser s’il s’agissait d’une intervention de surface ou profonde, comme expliqué dans la section 4.4.1.1.2.

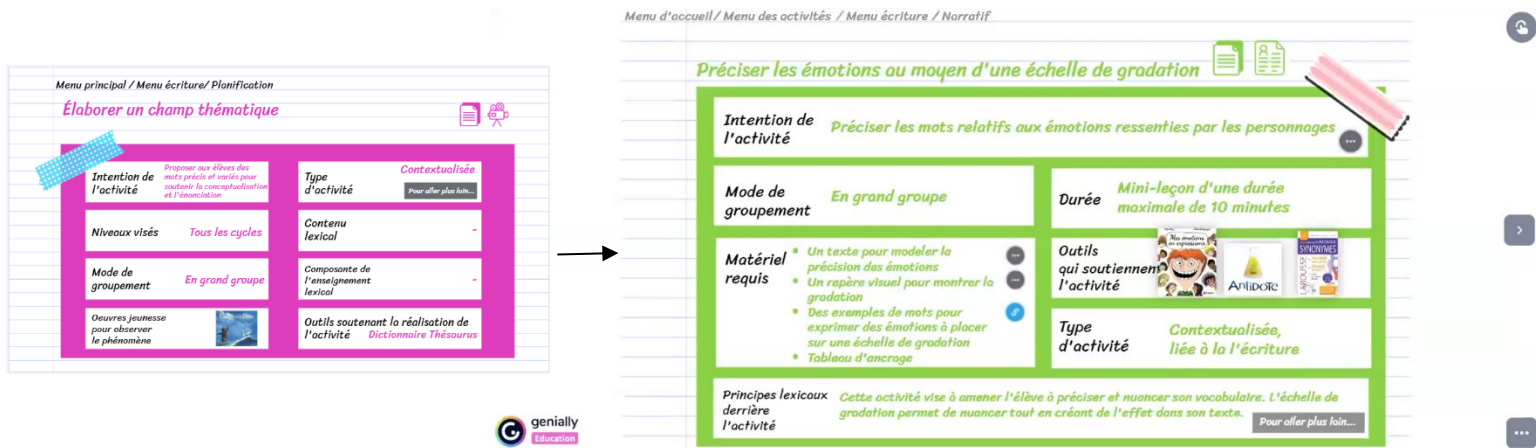


Figure 64. - Modification de l'interface pour présenter une activité (version 4)

Dans la figure 64, dans type d'activité, il aurait fallu lire *Contextualisation liée à l'écriture*. Cette coquille a été corrigée dans une version ultérieure.

La version 5 du prototype

Dans les versions antérieures, les participantes trouvaient très difficiles de naviguer dans l'outil. En effet, elles avaient le réflexe de se déplacer d'une page à l'autre à l'aide des flèches qui se trouvent en marge de la page. Ces flèches n'apparaissaient qu'en mode présentation. En mode édition, elles n'étaient pas visibles. Malgré les aides à la navigation présentes dans le haut de la page, les participantes utilisaient ces flèches pour se déplacer. Les pages n'étaient toutefois pas créées dans un ordre logique, ce qui créait beaucoup de confusion. Pour la version 5, nous avons réussi à éliminer les flèches de navigation fournies par Genial.ly.

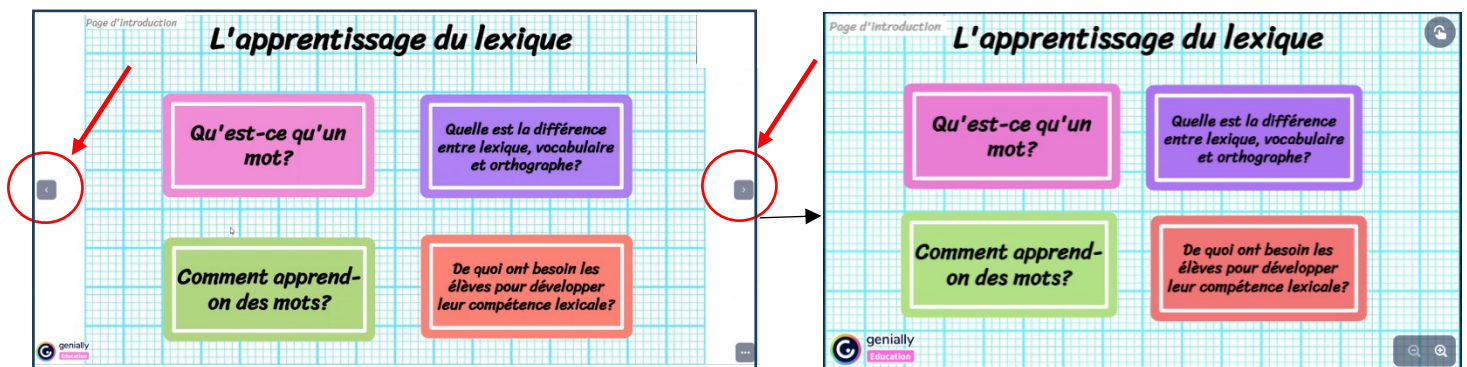


Figure 65. - Menu apprentissage du lexique sans les flèches de navigation (version 5)

La 6^e version du prototype

La version 6 du prototype

Dans les mises en situation, plusieurs participantes consultaient les capsules informatives pour trouver des activités. Elles se retrouvaient alors face à une impasse. Pour éviter cet écueil, nous avons modifié l'onglet du menu d'accueil pour rendre les activités plus attrayantes en utilisant une bordure en forme d'étoile. Nous avons également mis un lien vers les activités dans les menus

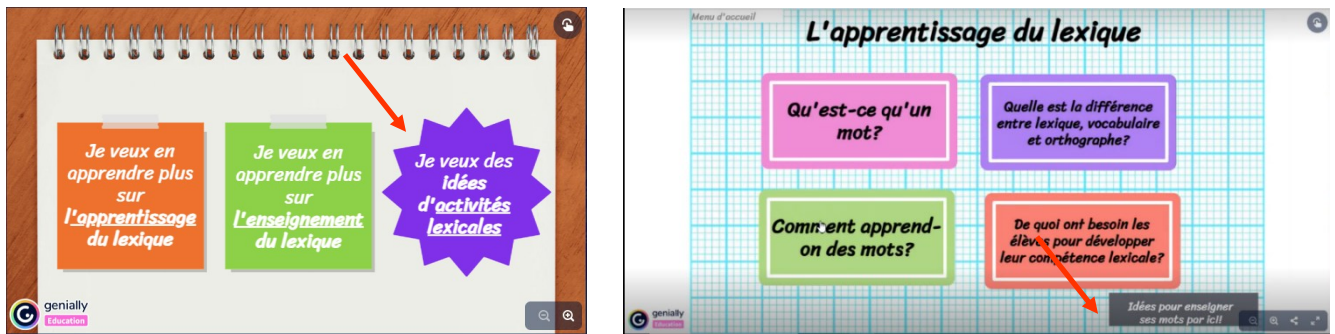


Figure 66. - Modification de l'écran d'accueil et les menus présentant les capsules informatives pour accéder aux activités (version 6)

La version 7 du prototype

Après le retrait des flèches de navigation, les participantes ont tout de même continué de relever des difficultés de navigation, surtout pour les retours en arrière. Nous avons remplacé le bouton *écran d'accueil* pour une icône de maison, généralement utilisée pour revenir à la case départ sur de nombreux sites internet.

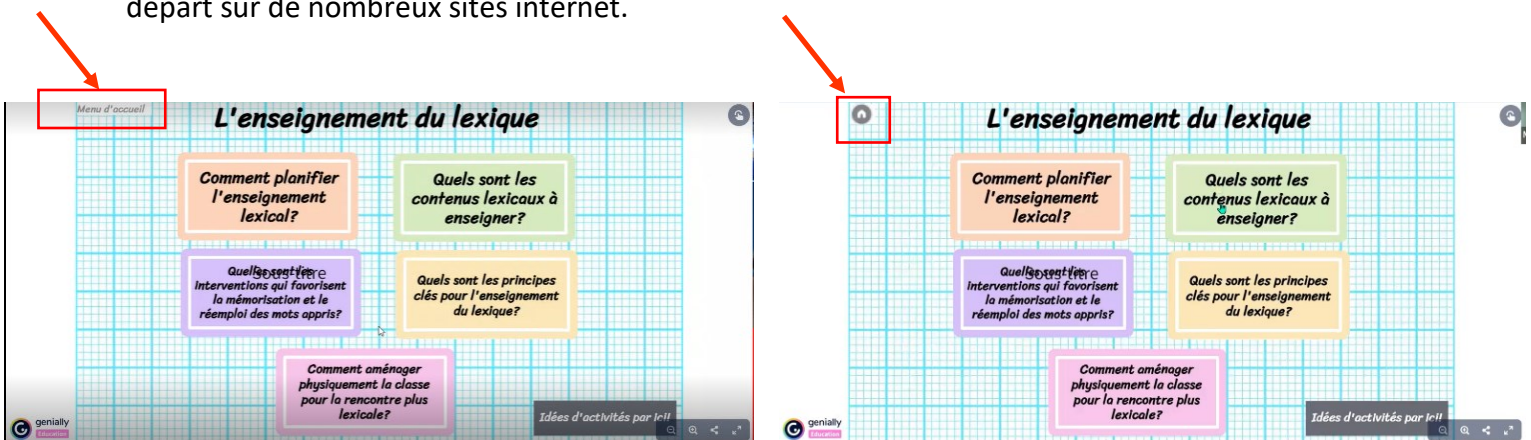


Figure 67. - Modification des boutons pour les retours en arrière (version 7)

La version 8 du prototype

Genial.ly permet de passer d'une page à l'autre très facilement. Pour cette raison, nous avons commencé à lier des capsules informatives à certaines activités. Par exemple, sur la page des activités de consolidation (○ sur la figure 68), nous avons créé un lien pour retourner lire les conditions qui favorisent la mémorisation (○ sur la figure 68). Or, une fois rendue sur la page consacrée aux conditions, il n'était pas possible de revenir à la page des activités de consolidation (voir la flèche pointillée unidirectionnelle). Les participantes étaient donc contraintes de retourner au menu d'accueil. Pour contrer ce problème, nous avons créé une icône sur la page des activités de consolidation qui mène aux informations tout en restant sur la page.

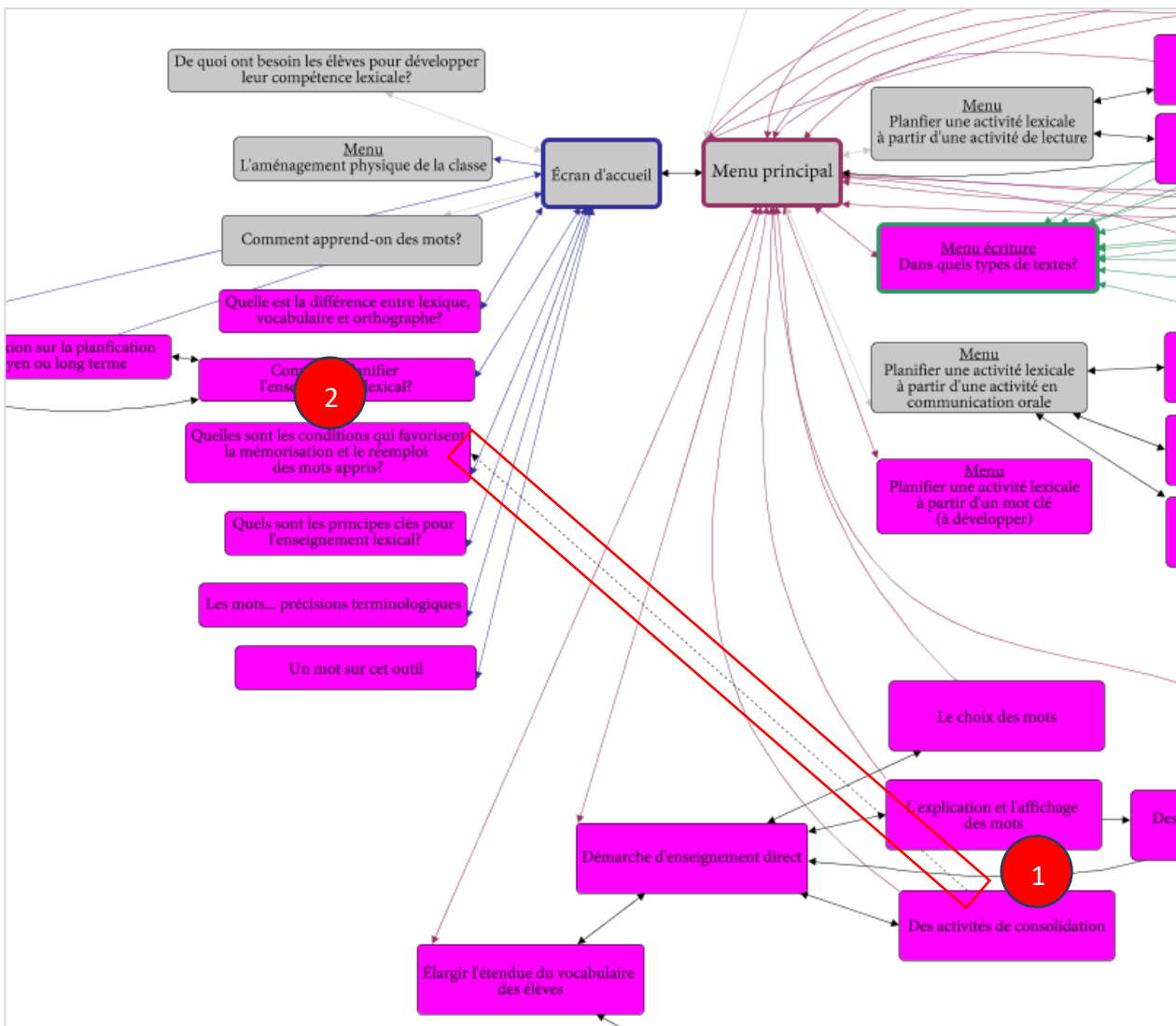


Figure 68. - Plan d'ensemble du répertoire révisé (version 8)

La version 9 du prototype

Dans la version 9, nous avons revu toutes les icônes afin que le répertoire présente une certaine uniformité. Durant les mises en situation, des participantes n'appuyaient pas sur des onglets, car elles ne savaient pas qu'ils étaient cliquables. Par exemple, pour la page *Les contenus lexicaux de la PDA* (figure 69), les participantes n'appuyaient pas sur les ovales, car elles croyaient que seules les icônes permettaient l'interactivité. Nous avons ajouté des flèches pour montrer qu'en appuyant, Nous avons donc réorganisé les icônes dans l'ensemble de l'outil. Par exemple, l'icône en point d'interrogation communique des informations sur l'outil, l'icône qui présente trois petits points signifie qu'une fenêtre d'informations va apparaître, l'icône d'œil permet de visualiser ce qui se trouve sur la prochaine page, etc.

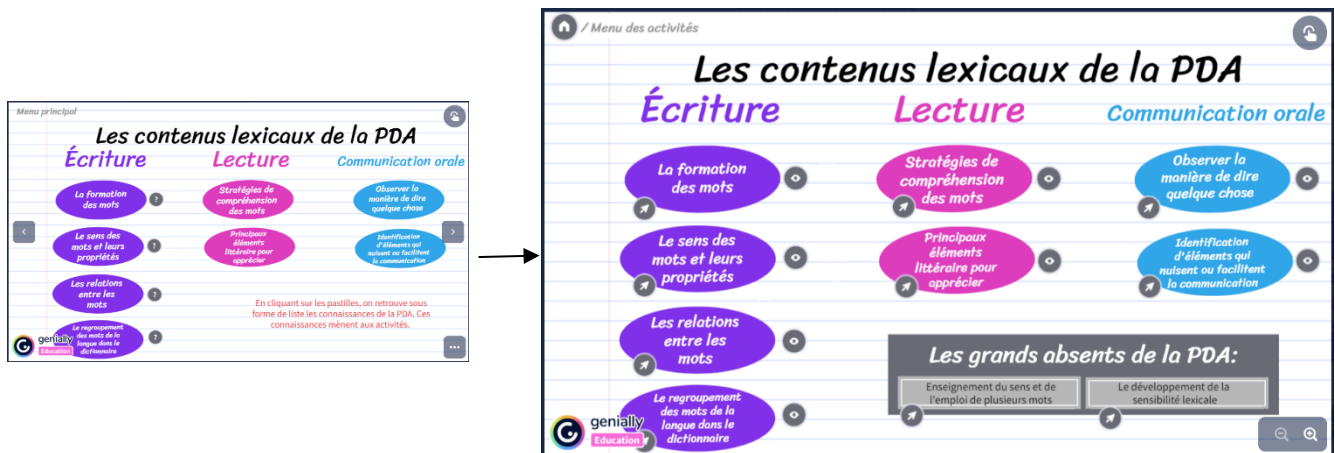


Figure 69. - Page *Les contenus lexicaux de la PDA* : ajout d'icônes (9^e version)

La version 10 du prototype

Parfois, une seule page a été modifiée entre deux rencontres. Ici, nous avons changé le visuel de la page sur *La différence entre vocabulaire, lexicque et orthographe*. Cette page était fréquemment consultée et le visuel ne nous apparaissait pas optimal.

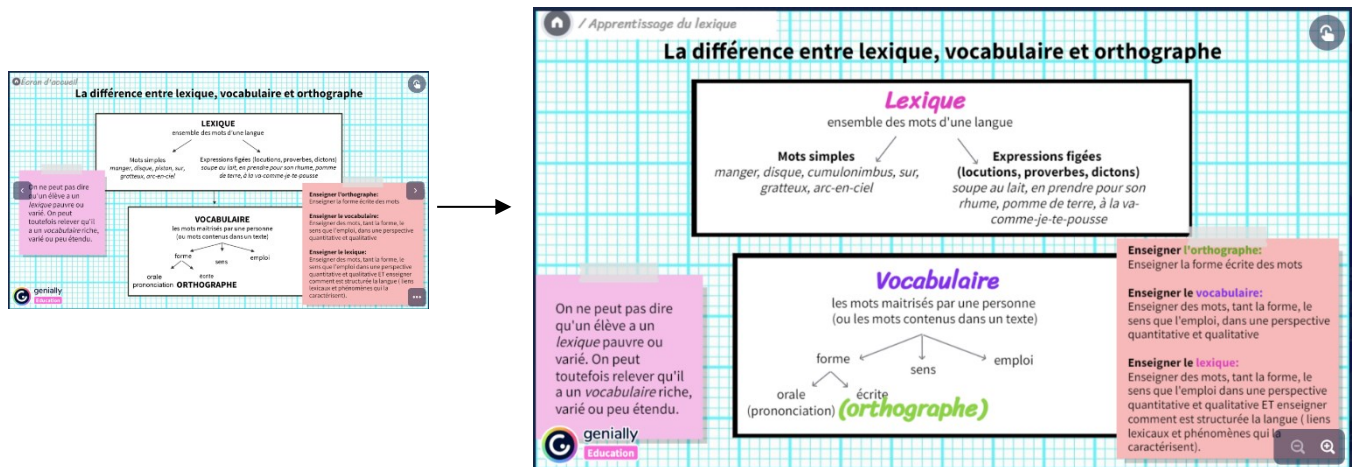


Figure 70. - Modifications de la page sur *La différence entre lexique, vocabulaire et orthographe* (version 10)

La version 11 du prototype

Les principales modifications concernent l'apparence d'interactivité. Nommons l'exemple des deux pages suivantes : celle consacrée à la compétence lexicale et celle à l'enseignement de mots. La page consacrée à la compétence lexicale avait beaucoup d'interactivité, sans aucune icône pour guider l'utilisateur. Nous avons donc ajouté des clarifications quant au vocabulaire (icône point d'interrogation) et des repères pour annoncer que les engrenages sont interactifs (icône trois petits points). Nous avons également précisé le titre pour mieux comprendre le sens de *ressources* en ajoutant les concepts de connaissances, savoir-faire et savoir-être. La figure 71 illustre les modifications apportées sur la page sans appuyer sur les éléments interactifs alors que la figure 72 présente quelques éléments interactifs.

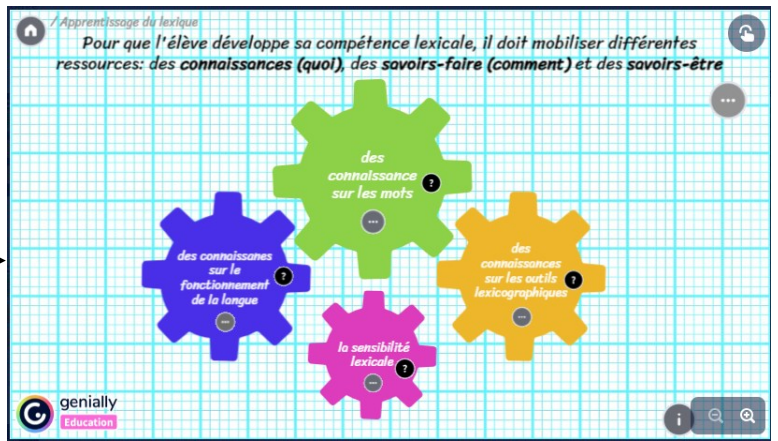
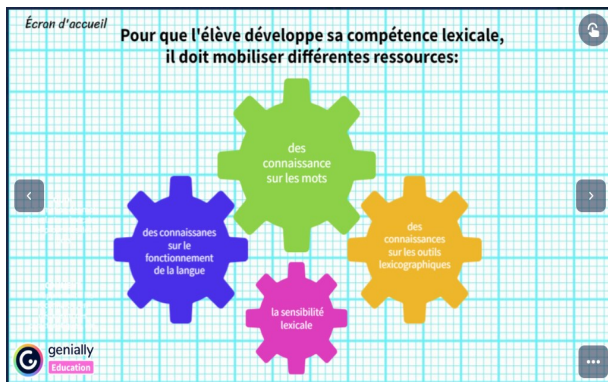


Figure 71. - Modification de la page consacrée à la compétence lexicale sans interactivité (11^e version)

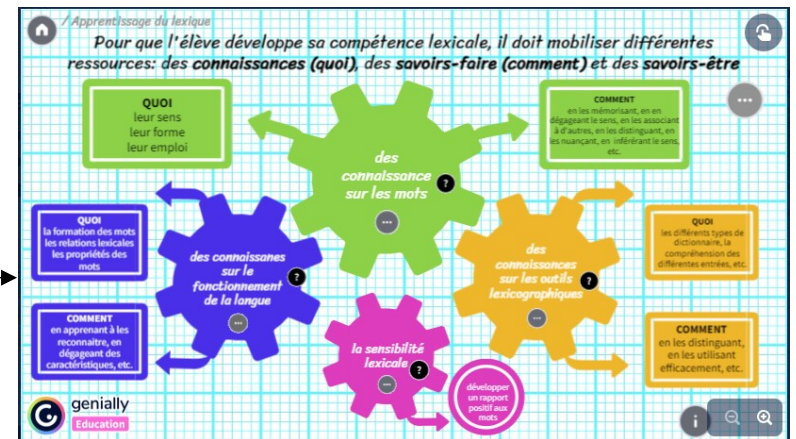
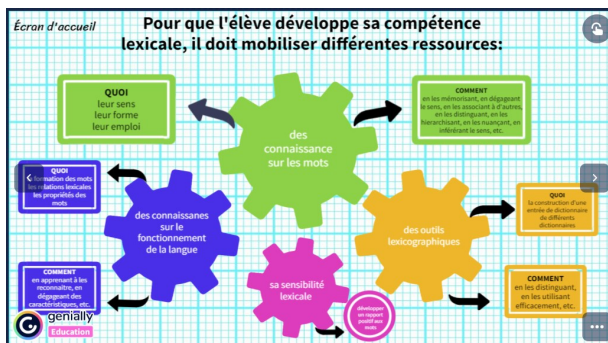


Figure 72. - Modification de la page consacrée à la compétence lexicale avec interactivité (11^e version)

La page sur l'enseignement des mots avait également beaucoup de possibilité d'interactivité sans que l'utilisateur ne le sache. Dans l'écran de gauche de la figure 73, des précisions sur le sens des étapes est accessible en appuyant sur l'icône trois petits points. En cliquant sur les questions (encadrés sous les étapes), on accédait à une autre page avec des pistes de réponse. Or, les participantes n'appuyaient pas sur ces encadrés de questions. Nous les avons donc remplacés pour des icônes de flèche.

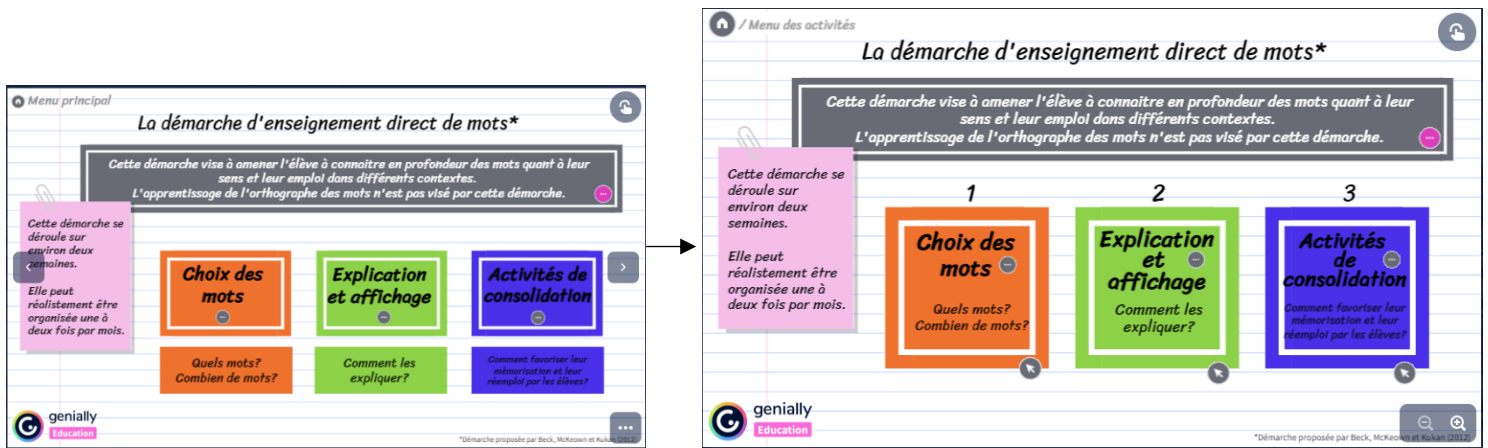


Figure 73. - Modification de la page consacrée à la démarche d'enseignement de mots (11e version)

La version 12 du prototype

Nous avons modifié l'écran d'accueil pour ajouter un espace réservé aux intentions du répertoire, des précisions pour naviguer efficacement et un mot sur la conceptrice.



Figure 74. - Ajout de la page *Un mot sur cet outil* (version 12)

La version 13 du prototype

Pour montrer que notre répertoire encourage les activités à partir de la littérature jeunesse, nous avons inséré une précision dans la page consacrée au menu des activités.

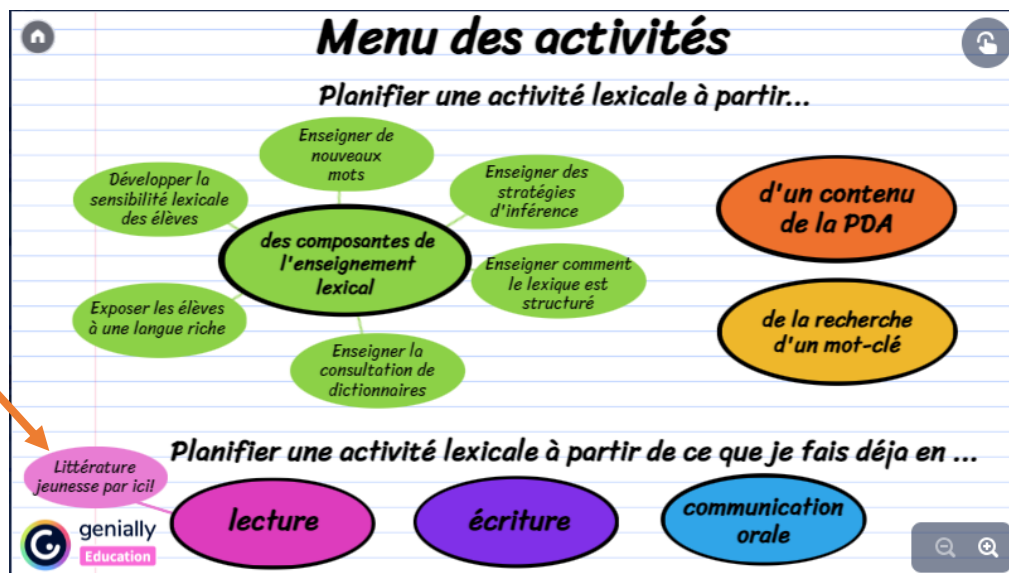


Figure 75. - Menu des activités (version 13)

Pour l'ensemble des boucles évaluatives, il est indéniable que les participantes ont joué un rôle de premier plan dans l'amélioration de l'outil. Lors de l'étape de la précision des besoins, nous avons pu, au regard de leurs pratiques de planification rapportées, confirmé le format de notre répertoire. Puis, à l'aide des caractéristiques essentielles, des irritants et des premiers commentaires sur le prototype, nous avons amélioré grandement l'outil, surtout pour le rendre plus digeste et ergonomiquement agréable. Les mises à l'essai nous ont permis de proposer 13 versions du répertoire avant d'arriver à la version définitive que l'on retrouve au lien suivant : <https://view.genial.ly/64f11263810d1b001cc8da20>. Les mises en situation nous ont permis de constater que l'outil s'utilise dans un temps raisonnable sans trop d'irritant liés aux impasses de navigation. Évidemment, il faut rester critique face aux choix qui ont guidé l'élaboration du répertoire. Notre chapitre 5 présente les forces et les limites de ces choix.

Chapitre 5 – Discussion sur le processus de conception

Dans le cadre de ce chapitre, nous portons un jugement critique sur l'expérience de développement, en particulier au regard de nos choix méthodologiques et de nos critères décisionnels liés à la conception et l'amélioration du répertoire. La recherche-développement étant une démarche qui n'obtient pas toujours la reconnaissance de la communauté scientifique (Loiselle et Harvey, 2007, p.53), il nous semble essentiel de présenter cette critique dans une section distincte pour démontrer la crédibilité, la fiabilité et la cohérence interne de notre démarche (Gohier, 2004). Ces critiques s'appuient notamment sur le journal de bord. Alors que nous avons prévu tirer des extraits de notre journal de bord, il s'est avéré que l'annotation par mots-clés nous a semblé une façon plus efficace et proche de nos habitudes de scriptrice pour noter nos impressions et nos réflexions. Par conséquent, une narration autour de ces mots-clés ponctue ce chapitre. Enfin, comme le proposent Loiselle et Harvey (2007), nous concluons par une synthèse des caractéristiques essentielles de l'outil, ce qui nous permet de faire des liens avec d'autres contextes de recherches-développement.

5.1 Une participation maximale des acteurs de terrain

Bergeron et ses collaboratrices (2021) ont proposé quatre repères pour guider les choix méthodologiques dans le cadre d'une RD. Le premier repère consiste à faire des choix méthodologiques qui favorisent une participation maximale des acteurs du terrain. La décision d'organiser des rencontres en ligne pour les entretiens semi-dirigés de la phase 1 a permis de rejoindre des participantes qui œuvrent dans différentes régions du Québec. Rappelons que des professionnelles de l'éducation provenant de neuf centres de services scolaires y ont participé. Des rencontres en présentiel n'auraient pas permis une telle diversité. Pour faciliter la conciliation d'horaire, des formulaires de disponibilités ont été envoyés par courriel. Les participantes ont été invitées à cocher toutes leurs disponibilités. Des dates étaient consacrées aux titulaires et d'autres aux ressources enseignantes et aux conseillères pédagogiques, leur mandat d'accompagnement étant assez similaires. De cette façon, toutes les participantes ont pu

participer à la rencontre à une date qui leur convenait. Cette flexibilité quant à l'horaire a sans doute permis de créer un lien de collaboration (Rousseau et al., 2021, p.49).

Rappelons que sur les 16 participantes ressollicitées pour la phase 3, 14 ont souhaité participer à la phase 3 de la recherche, soit la mise à l'essai empirique. L'intérêt par rapport au sujet explique sans doute en grande partie la motivation et l'engagement d'autant de participantes à consentir à participer de nouveau. Nous sommes toutefois d'avis que la consultation à propos des disponibilités et la flexibilité que permettent les rencontres en ligne expliquent également ce taux élevé de participation.

Pour favoriser le lien de collaboration souhaité entre les phases 1 et 3, nous avons respecté à la lettre la durée d'une heure annoncée dans le formulaire d'information et de consentement. Comme il s'agit d'une rencontre après l'école et qu'il nous était impossible d'offrir une compensation aux participantes, il nous semblait primordial de respecter cet engagement. Ce respect du temps n'est toutefois pas sans conséquence. Pour quelques rencontres, nous n'avons pas pu suivre le protocole, faute de temps. D'abord, nous avons sous-estimé le temps accordé aux échanges portant sur les pratiques de planification. Alors que nous avions prévu des échanges sous forme de discussions, la plupart des rencontres se sont plutôt déroulées comme un tour de table, car chaque participante souhaitait nuancer ses propos en fonction de sa réalité. Nous avons alors fait le choix de ne pas présenter le site *J'enseigne avec la littérature jeunesse* lorsque nous manquions de temps. Par ailleurs, alors que nous avons anticipé une certaine timidité chez les participantes provoquée par le format en ligne et par le fait qu'elles ne se connaissent pas, nous avons plutôt assisté à de nombreux échanges pour lesquelles nous avons dû assurer un encadrement serré. Ces professionnelles de l'éducation ont l'habitude de s'exprimer dans le cadre de leur travail et dans certains groupes, elles ont semblé vouloir profiter de ce moment pour échanger sur certaines facettes de la profession. Pour toutes ces raisons, nous aurions dû prévoir un temps de rencontre plus grand.

Enfin, il nous importe de nuancer que même si une attention importante a été portée à la participation des acteurs de terrain, au regard du continuum de participation des acteurs de terrain proposé par le *Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la*

réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), le niveau de participation des utilisateurs cibles se situe entre le niveau minimal et intermédiaire. Ce niveau se caractérise par un engagement ponctuel des participants et une participation à l'étape de l'analyse des besoins et des mises à l'essai. Nous considérons toutefois que les nombreux allers-retours entre la consultation des professionnelles de l'éducation et la conception s'inscrivent davantage dans le niveau intermédiaire. Nous croyons malgré tout que ce niveau est acceptable étant donné la nature de notre projet de recherche et le fait que notre propre statut de future utilisatrice cible s'incarne dans chacune des étapes.

Niveau variable de participation des utilisateurs cibles (partenaires)				
Niveau de participation	Niveau insuffisant	Niveau minimal	Niveau intermédiaire	Niveau maximal
Engagement	Pour validation seulement	Ponctuelle	Nombreux allers-retours	Engagement continu des mêmes participants, du début à la fin du processus de développement
Moments dans la démarche	Uniquement après le développement du prototype	Surtout pour l'analyse des besoins (phase 1) et la mise à l'essai (phase 4)	Lors de chacune des étapes (phases 1 à 4)	Lors de chacune des étapes (phases 1 à 4)

Tableau 55. - Le continuum de participation des acteurs de terrain proposé par le Réverbère

5.2 Une reconnaissance du caractère subjectif et contextualisé des connaissances générées

Un deuxième repère proposé par Bergeron et ses collaboratrices (2021) pour guider les choix méthodologiques est de reconnaître le caractère subjectif et contextualisé des connaissances générées. Pour ce faire, nous abordons l'influence du profil des participantes de la recherche, les conséquences d'avoir placé la convivialité au premier plan et notre propre subjectivité.

5.2.1 Des participantes au profil varié

À l'étape de recrutement des participantes pour la phase 1, nous avons eu la chance de recevoir une réponse favorable de professionnelles de l'éducation de plusieurs régions du Québec qui présentent des années d'expérience variées. Rappelons que tous les cycles scolaires étaient représentés et nous avons profité de l'expérience d'une titulaire qui enseigne dans une classe multiâge, de la maternelle à la 6^e année. De plus, nous avons profité de l'avis de participantes en insertion professionnelle et d'autres qui ont une expérience d'enseignement qui varie entre 5 et 30 ans. Enfin, même le secteur de l'adaptation a été représenté par une enseignante-ressource qui fait de l'accompagnement en classe TSA et une orthopédagogue. Cette diversité de participantes permet certes de présenter un intéressant tour d'horizon, mais nous ne pouvons généraliser leur réalité, leurs préoccupations et leur expertise. Comme c'est le cas dans plusieurs recherches en éducation, nous pouvons supposer que les gens qui y participent réfléchissent sur leurs pratiques et participent plutôt activement à des activités de formation continue, ce qui n'est pas nécessairement le reflet de l'ensemble des enseignantes. Par ailleurs, sur les 19 participantes de la phase 1, 16 ont déjà assisté à une formation portant sur l'enseignement lexical (formation au *Centre de diffusion et de formation en didactique du français*, participation à un microprogramme de 2^e cycle, formation offerte par le programme *Une école montréalaise pour tous*, atelier suivi dans le cadre d'une journée *J'enseigne avec la littérature jeunesse* ou une formation organisée par le centre de services scolaire). Cette surreprésentation rappelle que les propositions faites à l'égard de l'outil ont été proposées par des participantes qui ont pour la plupart été exposées à des concepts relatifs à la didactique du lexique. Des commentaires probablement forts différents auraient été proposés si une majorité de participantes n'avaient pas déjà une telle expertise, ce qui aurait par conséquent influencé la conception de l'outil. Ajoutons que les participantes savaient qu'elles allaient être sondées sur leur pratique. Nous supposons donc qu'elles ont confiance en leurs choix pédagogiques, ce qui n'est sans doute pas le reflet de toutes les enseignantes. À notre humble avis, une compensation financière attirerait sans doute une plus grande diversité de profils, mais le contexte doctoral de cette recherche n'a pas permis de proposer un tel incitatif. Il nous apparaissait toutefois essentiel de reconnaître l'influence du profil des participantes sur la conception de notre outil.

5.2.2 Une grande importance accordée à la convivialité

Discuter de ses pratiques en compagnie de collègues, inconnues de surcroît, peut s'avérer délicat. Il nous apparaissait important que les participantes se sentent à l'aise et ne craignent pas le jugement. Cette situation semble évidente à assurer en théorie, mais moins en pratique ; nous ne pouvions compter que sur nos intuitions et expériences d'animation pour y arriver. Bergeron et ses collaborateurs (2021) mettent en lumière cette complexité :

Comme c'est le cas dans d'autres types de recherche participative, le chercheur-développeur doit composer avec la diversité des contextes et les dynamiques relationnelles présentes, et ce, sans pouvoir se référer à des procédures établies et applicables dans toutes les situations. (p.71).

Pour éviter toute forme de malaise, nous avons opté pour des questions très larges. C'est en demandant aux participantes de partager leurs expériences de planification à partir d'une discipline appréciée et d'une autre qui l'est moins que les échanges ont commencé. Cette façon de faire a permis de récolter des réponses spontanées et orientées vers ces contextes. De plus, le fait que même les questions de relance étaient ouvertes (*avec qui?, avec quelles ressources?*) n'a peut-être pas encouragé des réponses qui dépeignent précisément les pratiques de planification. Par exemple, peut-être que les titulaires consultent leur programme dans certains contextes, mais la question générale ne les a pas amenées à réfléchir à ces moments. Accompagner les rencontres de groupe semi-dirigées d'un questionnaire pointant des pratiques et des ressources plus précises comme celui de Scheepers (2017) aurait certainement rendu possible un portrait plus nuancé.

5.2.3 Une conceptrice-chercheuse consciente de ses réactions

Même si nous avons tenté de réduire les malaises que pourraient provoquer des échanges autour du partage de pratiques, nous avons senti une certaine retenue dans les réponses de certaines participantes. Rappelons que certaines sont des collègues et que notre mandat commun est d'accompagner des enseignantes dans la planification d'activités. Voici un extrait inspiré du

journal de bord qui rapporte nos impressions face à l'absence de certaines réponses que nous avions anticipées :

En parlant des difficultés d'accompagnement, je me serais attendue à ce qu'elles relatent des situations vécues dans le cadre de notre travail. J'ai eu beau reformuler la question, rien ! Aurais-je dû pointer directement un exemple de situation et leur demander de commenter ? Cela aurait-il été contraire à mon mandat d'animatrice qui se veut plus de l'ordre de la coordination que de la participation ? Peut-être que mes questions n'ont pas été comprises ? Est-ce la peur du jugement des autres par rapport à la qualité de notre travail qui expliquent ce silence ?

Cet exemple montre le caractère subjectif des connaissances générées et par conséquent, même si ce n'est pas tâche facile, l'importance de respecter et d'accorder de la valeur aux réflexions et aux perceptions des participants dans un contexte donné. Étant chercheuse, conceptrice et future utilisatrice, nous devons être au fait de cette subjectivité qui peut influencer nos réactions et la compréhension de certaines réponses. À un autre moment, nous avons perçu ce qui nous apparaissait à priori comme un biais de désirabilité sociale chez certaines participantes :

Quand je leur demande quels outils elles utilisent pour accompagner leur équipe, certaines me pointent le chapitre coécrit dans l'ouvrage de la Chenelière ou font référence à des formations que j'ai offertes auxquelles elles ont assisté. Essaie-t-elles d'exposer leurs connaissances aux autres participantes ? Essaie-t-elles de me faire plaisir ? Est-ce que ces réponses représentent vraiment les outils utilisés ? Quelle crédibilité dois-je accorder à ces réponses ?

En réécoutant l'entretien pour analyser les réponses, nous avons remarqué que la question sur les outils d'accompagnement a été posée assez tôt dans la rencontre et que les participantes n'ont peut-être pas compris que notre question était générale et pas nécessairement orientée vers la planification lexicale. Fait référence à l'enseignement lexical était tout à fait légitime compte tenu de nos intérêts de recherche. Cette réaction de méfiance nous a empêchée de reconnaître sur le coup la pertinence des réponses fournies.

Cette section permet de mettre en lumière quelques exemples concrets de moments où nous avons eu à reconnaître notre propre subjectivité et le caractère contextualisé de notre démarche. La rédaction d'un journal de bord et le recours à la triangulation des traces sont les moyens utilisés pour tenir compte de cette subjectivité.

5.3 Des solutions dans une logique ascendante à partir de la pratique

Le troisième repère qui guide notre discussion est le fait d'envisager les solutions dans une logique ascendante à partir de la pratique afin qu'elles soient en adéquation avec le contexte. Rappelons que c'est en tant que praticienne que nous avons commencé à réfléchir aux besoins des élèves, aux besoins de formation des enseignantes et aux solutions possibles. Par la suite, notre cadre conceptuel a évidemment permis d'appuyer notre outil de solides références théoriques. Le cadre conceptuel et nos intuitions liées à nos expériences de formatrice et de chargée de cours, toujours au contact d'acteurs du terrain, nous ont permis d'élaborer le prototype. C'est ensuite sur des propositions de plusieurs professionnelles de l'éducation aux profils variés que nous avons appuyé nos décisions pour le reste de la conception. Notre recherche nous apparaît donc en tout point comme une démarche qui part des besoins réels du milieu. Nous souhaitons toutefois nuancer la mise en relation de notre compréhension du contexte de l'enseignement du lexique avec le but de l'outil et les choix qui ont guidé son élaboration.

Dans notre problématique, nous avons pointé les conceptions variées des enseignantes à l'égard de la maîtrise de la langue et des grands principes qui régissent l'apprentissage lexical, les besoins de formations nommées par les enseignantes et le fait qu'il existe certes des ressources pour guider l'enseignement, mais qu'elles sont présentées sous plusieurs formats (programme, revues et ouvrages professionnels), ce qui ne facilite pas leur consultation. Le seul besoin réellement décrié par les praticiens d'un point de vue empirique est le manque de formation. Nous aurions pu les consulter sur leurs besoins en termes de didactique du lexique, mais les personnes ayant suivi une formation sur le sujet étant surreprésentées dans notre échantillon, aurions-nous obtenu un portrait fidèle de la communauté enseignante ? Si nous avons pu rencontrer plus d'enseignantes qui n'ont pas profité d'une activité de formation continue, auraient-elles pu nous préciser leurs besoins en matière de didactique du lexique en ayant peu de connaissances sur le sujet ? Comment faire part de besoins précis si le sujet nous est passablement inconnu ? Faire le choix de ne pas orienter la phase d'exploration des besoins vers la didactique du lexique plutôt

que sur les habitudes de planification a certainement exercé une influence sur l'adéquation entre les besoins des praticiens et les buts poursuivis par l'outil. Le produit développé est certainement en adéquation avec les habitudes de planification des participantes, mais une limite de notre outil réside dans le fait que nous ne pouvons déterminer si les activités et les capsules lexicales proposées répondent aux besoins des enseignantes en ce qui concerne la didactique du lexique, car ces besoins n'ont pas été sondés. Nous nous sommes certes appuyée sur notre recension d'écrits présentée dans la problématique et le cadre conceptuel pour l'élaboration des activités. Nous tenons toutefois à reconnaître que des rétroactions sur les activités et les capsules informatives auraient grandement enrichi notre répertoire. Certains commentaires formulés lors de la mise à l'essai fonctionnelle ont relevé la pertinence des activités, mais les utilisatrices cibles se sont bien peu prononcées sur le contenu des capsules et des activités.

Une conséquence supplémentaire d'élaborer notre outil sans connaître précisément les besoins en matière de didactique du lexique est de passer par plusieurs réflexions avant d'arriver à la formule idéale pour notre répertoire. D'abord, nos propres expériences ont montré qu'une fois rendues en formation, les enseignantes ont besoin d'idées concrètes pour enseigner le lexique. Nous avons donc supposé, au début du processus de conception, qu'un outil qui peut être consulté facilement, qui propose des exemples concrets d'interventions lexicales pour faciliter la planification et qui offre en plus des capsules lexicales pour permettre une mise à jour des connaissances répondrait aux besoins. En d'autres mots, notre répertoire se voulait au départ une mine d'or d'informations lexicales. Cette idée a été ébranlée dans le cadre d'un colloque scientifique où nous présentions des résultats partiels de la phase 1 et le prototype. Une participante a demandé à la suite de notre présentation si l'outil vise à proposer des pistes d'activités ou plutôt à soutenir les enseignantes dans le processus de planification des activités lexicales. Force est de constater que nous avons supposé que parce que des idées d'activités lexicales étaient proposées, les enseignantes seraient en mesure de les planifier à court et moyen terme. Nous avons alors réfléchi à la nécessité d'inclure une capsule dans l'outil qui propose des pistes pour réfléchir au processus de planification et des balises pour insérer les différentes interventions lexicales dans le temps. Cette idée fait écho à nos propres expériences de formatrice, où nous avons remarqué que les idées proposées dans le cadre de la formation offerte

permettent aux enseignantes de rapidement les mettre à l'essai en classe, mais qu'elles se sentent rapidement débordées, car elles essaient de travailler toutes les composantes de l'enseignement lexical en même temps. Cet exemple met en lumière la complexité de concevoir un outil quand les besoins des participants ne sont pas tous explicitement décrits. Si nous avions pu questionner les habitudes de planification lexicale des enseignantes, nous aurions pu déterminer plus rapidement dans le processus de conception si les enseignantes avaient besoin d'idées d'activités, de balises de planification ou les deux.

5.4 L'adoption d'une démarche flexible et itérative

La RD est caractérisée notamment par les allers-retours entre les propositions de modifications et les améliorations du prototype. Ces va-et-vient sont différents d'une recherche à l'autre en fonction du produit à élaborer et du temps de conception requis. Au regard de notre démarche itérative, nous souhaitons revenir sur le nombre de versions développées, la nature des mises à l'essai empiriques et l'organisation des boucles évaluatives.

5.4.1 Un grand nombre de versions du prototype développées

Notre outil a fait l'objet de rétroactions d'une quantité non négligeable d'expertes (n=8) et d'un grand nombre de professionnelles de l'éducation (n=19) pour la phase 1 et pour la phase 3 (n=16). Lors de la mise à l'essai empirique, nous avons souhaité profiter d'une diversité de commentaires. Lorsque cela était possible, nous avons apporté des modifications entre chacune des rencontres. Ainsi, 13 versions différentes de l'outil ont été présentées, ce qui s'avère un atout de taille. En contrepartie, une importante limite est que la dernière version n'a jamais fait l'objet de rétroactions. Par conséquent, des sections de l'outil n'ont jamais été évaluées. Cette situation s'explique par deux raisons. D'abord, nous avons préféré sonder les participantes assez tôt dans le processus afin d'adapter la suite de la conception aux commentaires formulés. Notre outil est composé d'une centaine de pages; il nous apparaissait donc inefficace d'apporter les modifications en fin de processus. D'autre part, la fin de la conception s'est déroulée durant

l'été 2023, soit durant les vacances des enseignantes du primaire. Nous n'avons pas souhaité solliciter de participantes durant ce moment de l'année. Nous avons considéré avoir assez de commentaires pour terminer l'outil.

5.4.2 Une mise à l'essai empirique redéfinie

Une mise à l'essai est dite empirique lorsque le produit développé est utilisé en situation réelle (Harvey et Loiselle, 2009). Nous ne pouvons évidemment pas comparer les rencontres de la phase 3 à des situations **réelles** de planification. Pour s'en rapprocher, il aurait fallu demander aux participantes de planifier devant nous des interventions lexicales au moyen de l'outil. Cette situation ne nous semblait pas des plus naturelles. D'abord, cela aurait supposé que nous leur laissions préalablement accès à l'outil avant la rencontre de façon à ce qu'elles se l'approprient. Le degré d'appropriation aurait certainement été fort différent pour chaque participante, ce qui aurait influencé les périodes de planification observées. Certaines auraient planifié, d'autres auraient sans doute continué à s'approprier l'outil. D'autre part, ce n'est pas toutes les participantes qui auraient été confrontées au besoin réel de planifier, leur planification des prochains jours ou des prochaines semaines étant peut-être déjà complétées. Sans compter que certaines ne savent peut-être même pas vraiment quels contenus lexicaux travailler. De surcroît, les rencontres ont eu lieu en juin, moment où les contenus à planifier divergent du reste de l'année, ce qui aurait laissé place à des planifications plutôt artificielles. Pour toutes ces raisons, nous avons préféré observer la période d'appropriation et avoir recours à des mises en situation pour évoquer les gestes de planification. Ajoutons que les contextes des mises en situation permettaient aux participantes de se faire une idée plus grande des contextes d'utilisation de l'outil.

Cette mise à l'essai en situation contrôlée a permis de relever des modifications à apporter quant à l'utilisabilité qui n'auraient sans doute pas été relevées par les participantes. D'abord durant la phase d'appropriation, il nous était facile d'observer les réactions des participantes à la découverte de l'outil : à cause du partage d'écran, leur visage était tout à côté de l'outil consulté. La navigation libre a suscité de l'émerveillement, de la surprise et de l'incompréhension. Il nous était alors facile de relancer les participantes pour comprendre ces réactions. Durant les mises en

situation, plusieurs participantes ont parlé à haute voix, ce qui était fortement encouragé. Cela nous a apporté un nouvel éclairage sur leurs façons d'appréhender l'outil. Par exemple, lorsque nous leur avons demandé de trouver des activités de consolidation pour soutenir la mémorisation et le réemploi des mots travaillés, plusieurs disaient que c'est l'élève qui devait mémoriser et réemployer les mots : elles appuyaient donc sur l'icône de la page d'accueil qui mène aux informations sur l'apprentissage du lexique. Comme conceptrice, nous nous serions plutôt attendues à ce qu'elles se dirigent vers l'icône des activités ou celle sur l'enseignement du lexique. Cela nous a permis d'ajouter un lien vers les activités d'enseignement de mots à partir de la page portant sur l'apprentissage.

Bien que les mises à l'essai empiriques aient été plus contrôlées que si elles avaient été vécues en situation réelles, il nous a été impossible de respecter le protocole en tout point. D'abord, les connaissances hétérogènes des participantes en matière de didactique du lexique ont fait que l'ensemble des participantes n'ont pas été exposées aux mêmes mises en situation. Par exemple, il ne nous semblait pas pertinent de demander à des enseignantes de trouver des activités de consolidations pour travailler les mots travaillés si elles ne savent pas qu'il s'agit d'une étape essentielle à l'enseignement de mots nouveaux. Rien dans le menu n'indiquait quelle voie prendre : est-ce un contenu de la PDA (MÉLS, 2009) ? Est-ce lié à la sensibilité lexicale ? À ces enseignantes, nous avons seulement demandé de trouver la section pour enseigner de nouveaux mots. Puis, comme nous n'avons pas guidé la phase d'appropriation, certaines participantes ont passé plus de temps que d'autres sur certaines sections. À des participantes qui ont passé par hasard plusieurs minutes sur les activités de consolidation des mots, nous n'avons pas demandé de trouver comment se rendre à cette section de l'outil, préférant leur faire découvrir une nouvelle section et profiter de leur rétroaction.

Enfin, le fonctionnement par mises en situation répétées chez plusieurs utilisatrices cibles a permis de comparer l'expérience de navigation. Il a été ainsi plus facile de comparer le temps pris pour accéder à l'information et de documenter le temps perdu.

5.4.2 Des mises à l'essai fonctionnelles et empiriques simultanées

En envoyant notre prototype à des expertes (didacticiennes du lexique et expertes en RD), nous souhaitons qu'elles puissent évaluer l'adéquation entre notre prototype et les connaissances issues de la recherche et porter un jugement critique sur l'expérience d'utilisation. Pour ce faire, elles devaient profiter d'un important laps de temps pour l'explorer. En raison de ce temps accordé aux expertes pour la mise à l'essai fonctionnelle et de contraintes temporelles institutionnelles en lien avec le dépôt de notre thèse, nous n'avons pas pu attendre les rétroactions de la phase 2 (mise à l'essai fonctionnelle) avant de débuter la phase 3 (mise à l'essai empirique), ce qui peut constituer une limite de notre méthodologie. Par conséquent, certains commentaires ont été répétés d'une phase à l'autre. Cela implique également que la mise à l'essai fonctionnelle n'a pas porté sur la même version de l'outil que les mises à l'essai empiriques. Malgré l'ordre peu commun de ces boucles, nous sommes d'avis que nous avons pu profiter tout de même de commentaires de divers ordres, dont la qualité reposait en partie sur le temps laissé pour l'appropriation de l'outil.

5.5 Une visée d'amélioration du produit

Un cinquième repère proposé par Bergeron et ses collaborateurs (2021) renvoie au fait de prioriser une posture d'amélioration du produit en cours de développement, dans laquelle nous nous inscrivons en tout point. D'une part, notre démarche n'a pas visé la démonstration des effets de l'outil. D'autre part, nous avons choisi des outils méthodologiques (entretiens semi-dirigés, questionnaires avec des espaces pour les commentaires) qui encouragent la proposition de modifications.

Nous souhaitons toutefois relever la complexité de choisir le bon moment en fonction du degré d'achèvement de l'outil pour solliciter les expertes pour la mise à l'essai fonctionnelle. Nadon et Théberge (2021) ont par ailleurs relevé le défi que représente cette étape à cause de la difficulté à anticiper le temps consacré à la conception. Cette difficulté peut aussi être influencée par le grand degré d'humilité dont le concepteur doit faire preuve à l'approche de ses pairs pour

recevoir de la rétroaction. Une référence à notre journal de bord aborde la peur du jugement ressentie à envoyer une version partielle d'un outil à d'autres étudiantes (expertes sollicitées) avec lesquelles nous avons peu collaboré.

Enfin, il importe de pointer que parfois, il nous a été impossible de considérer les propositions des participantes en raison de nos propres limites de conceptrice. Bergeron et ses collaboratrices (2021) ont pointé la possibilité de faire appel à d'autres ressources professionnelles pour soutenir la conception comme un infographiste, un concepteur web, etc. La nature doctorale de notre démarche n'a pas permis de solliciter de telles ressources. Par conséquent, une part considérable des commentaires a porté sur les limites de la plateforme Genial.ly, surtout au regard de l'impossibilité de revenir à la page précédente et de la difficulté de voir l'interactivité des pages pour les utilisateurs peu familiers avec la plateforme. Il s'agissait malgré tout de la seule plateforme qui nous offrait la possibilité de proposer différentes portes d'entrée qui donnent accès aux propositions didactiques et elle était passablement connue de plusieurs professionnelles de l'éducation en raison du passage en ligne provoqué par la pandémie.

5.6 Une synthèse des forces et des limites de nos choix méthodologiques au regard de la conception

Le tableau 56 présente une synthèse de notre discussion en rappelant les forces et des limites de nos choix méthodologiques pour chacune des phases d'évolution du produit de Bergeron et ses collaborateurs (2020).

	Forces	Limites
Phase de précision de l'idée de développement	- Diversité d'utilisatrices cibles (nombre, expérience, emploi exercé)	- Besoins non sondés en lien avec la didactique du lexique
Phase de structuration		- Choix d'une plateforme qui s'avère peu conviviale
Phase d'amélioration	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'expertes sondées - Nombre de professionnelles de l'éducation sondées - Forte itération qui encourage une diversité de commentaires - Vérification de l'ergonomie de navigation 	<ul style="list-style-type: none"> - Mises à l'essai empirique dans une situation plus contrôlée que réelle - Aucun commentaire sur la dernière version - Certaines sections de l'outil n'ont pas fait l'objet de rétroactions

Tableau 56. - Synthèse des forces et limites de nos choix méthodologiques

5.7 Les caractéristiques essentielles de l'outil soutenant la planification d'interventions lexicales

Pour assurer l'adéquation avec les connaissances issues de la recherche en didactique du lexique et les besoins de mises à jour des connaissances des enseignantes relevés dans les travaux empiriques, nous relevons les caractéristiques essentielles du répertoire. Ces caractéristiques essentielles dégagées pour la planification peuvent être reprises dans le cadre d'autres initiatives de développement intégrant la planification dans une autre discipline. C'est ce que Loisel (2001) considère comme « la proposition de principes à suivre pour d'éventuels concepteurs, sur la formation de constats tirés de l'expérience (*lessons learned*) ou sur la formulation d'hypothèses ou de pistes de recherche à explorer dans des recherches ultérieures » (p.91). Comme le soulignent Bergeron et ses collaboratrices (2021), cela permet de dépasser quelque peu le caractère contextualisé des connaissances.

Un répertoire d'activités lexicales devrait proposer :

- des capsules informatives sur le développement du lexique;
- des capsules informatives sur l'enseignement du lexique;
- des capsules informatives sur les contenus lexicaux de la PDA;
- des interventions qui tiennent compte de l'ensemble des composantes de l'enseignement lexical du modèle de Graves (2016);
- des interventions intégrées à des contextes de lecture, d'écriture et de communication orale;
- des activités isolées qui permettent la compréhension et l'appropriation d'un contenu lexical.

Au regard des habitudes de planification, un outil de planification devrait :

- proposer des activités qui s'insèrent bien dans des planifications hebdomadaires ou mensuelles;
- faire des liens explicites avec les prescriptions ministérielles;
- proposer l'information de façon schématisée;
- tisser des liens concrets avec la pratique (tableaux d'ancrage, bibliographie des œuvres jeunesse, aménagement de la classe);
- être accessible en ligne.

Conclusion

Dans le cadre de cette thèse, nous nous sommes intéressée à la planification de l'enseignement lexical au primaire. À partir d'une recension des écrits et de nos propres observations comme praticienne, nous avons relevé que les enseignantes du primaire ne semblent pas connaître une diversité de ressources pour planifier leurs interventions lexicales. De surcroît, en plus de ne pas consacrer beaucoup de temps à l'enseignement lexical, leurs interventions en classe sont plus souvent spontanées que planifiées et ne couvrent pas l'ensemble des composantes d'un enseignement lexical équilibré. Il nous semblait donc essentiel de trouver un moyen pour les soutenir davantage à développer des pratiques d'enseignement lexical de qualité. Pour ce faire, nous avons élaboré un répertoire de ressources composé de capsules informatives et de plusieurs propositions d'activités.

Pour nous assurer que ce répertoire correspond aux besoins des enseignantes, nous avons rencontré 19 professionnelles de l'éducation dans le cadre d'entretiens de groupe semi-dirigés en mars 2023. Elles ont partagé leurs habitudes de planification : les types de support qu'elles utilisent, leur démarche de planification, les outils consultés, etc. Elles ont également relevé des caractéristiques essentielles et des irritants d'un outil de planification. Enfin, elles ont commenté une première version du répertoire de ressources.

Après avoir modifié le répertoire à partir des rétroactions des participantes, nous avons soumis notre outil amélioré à deux mises à l'essai. D'abord, huit expertes ont évalué, dans le cadre d'une mise à l'essai fonctionnelle, l'adéquation entre le répertoire et les connaissances issues de la recherche, l'utilité, l'utilisabilité et la valeur d'estime de notre outil au moyen d'un questionnaire. Parallèlement, le répertoire a été soumis à une mise à l'essai empirique auprès de 16 professionnelles de l'éducation. Dans le cadre de rencontres semi-dirigées en ligne, nous avons observé les participantes s'approprier l'outil à l'aide du partage d'écran. Puis, au moyen de mises en situation qui simulaient des gestes de planification, nous avons pu observer la qualité de la navigation et l'aisance avec laquelle elles consultaient les informations fournies dans le répertoire. Nos observations et les pistes de modifications proposées nous ont permis de

présenter plus de 13 versions de l'outil. La version 14 tient compte des commentaires fournis à la phase de précision des besoins et des mises à l'essai fonctionnelles et empiriques. Une description de ces mises à l'essai au moyen de notre journal de bord a permis de documenter finement le processus de conception et d'y porter un regard critique.

Dans cette conclusion, nous présentons les perspectives de diffusion et de recherche, les forces et les limites de notre projet doctoral et les retombés souhaitées d'un point de vue scientifique et pratique.

Perspectives de diffusion

Comme notre outil est en voie d'être complété et s'est avéré aisément utilisable sans accompagnement ou formation, nous souhaitons le diffuser rapidement. Les réseaux sociaux nous semblent une avenue de choix pour rejoindre facilement les enseignantes. Les congrès professionnels sont également une voie pertinente pour faire connaître notre outil ; un atelier portant sur la présentation de l'outil a d'ailleurs été confirmé pour le 35^e congrès de L'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP). Il est également prévu de le présenter dans le cadre d'une formation au Centre de diffusion et de formation en didactique du français (CDFDF) à l'automne 2023. Nous souhaitons aller présenter le répertoire aux conseillères pédagogiques dans différents centres de services scolaires afin que ces dernières puissent les diffuser dans leur milieu tout en prenant conscience de l'attrait du répertoire pour l'accompagnement de leurs équipes. À titre de formatrice pour le programme *Une école montréalaise pour tous*, nous présenterons le répertoire à plusieurs professionnelles de l'éducation. Enfin, une présentation de l'outil sur le site du CTREQ (<https://www.ctreq.qc.ca/>) est envisagée afin de fournir une belle visibilité à notre outil.

Perspectives de recherches futures

Enfin, nous souhaitons que ce répertoire, qui se veut un tour d'horizon exhaustif sur l'enseignement-apprentissage du lexique, soit un levier pour des recherches futures. Si plus d'enseignantes ont des pratiques fréquentes et planifiées d'enseignement lexical, nous pourrons plus aisément étudier d'autres enjeux liés à la didactique du lexique, l'évaluation par exemple.

Évidemment, une mise à l'essai systématique nous semble essentielle pour valider la dernière version de l'outil et l'améliorer au besoin. Pour ce faire, il faudrait laisser un groupe d'enseignantes consulter l'outil sur une période d'environ deux mois. Elles pourraient alors donner de la rétroaction sur la facilité de trouver des activités, leur pertinence et la facilité à les intégrer à leur planification.

Toujours dans une optique de développement, une section consacrée au développement du vocabulaire à l'éducation préscolaire pourrait être annexée à notre répertoire. Une experte ayant participé à notre recherche a par ailleurs relevé la pertinence de plusieurs des sections de l'outil pour l'éducation préscolaire, tels l'enseignement de mots et la sensibilité lexicale. Le développement du volet préscolaire suivrait les lignes méthodologiques et les étapes de développement présentées dans cette thèse.

Il nous apparaît aussi essentiel de décrire les effets du répertoire sur les enseignantes. Pour vérifier si la consultation de l'outil permet une mise à jour des connaissances des utilisatrices, un questionnaire portant sur les grands principes de la didactique du lexique et certains phénomènes lexicaux pourrait être rempli avant la consultation de l'outil au début de l'année scolaire et à la fin de cette dernière. Une recherche qui s'intéresse à décrire la mise en œuvre des activités planifiées à l'aide du répertoire pourrait être menée, ce qui permettrait sans doute d'améliorer l'outil en ajoutant certaines mises en garde, voire des exemples d'activités réalisées en classe. Pour vérifier la qualité des activités proposées, une étude des productions d'élèves, autant à l'oral qu'à l'écrit, pourrait permettre de documenter la progression des élèves en lien avec les activités vécues en classe et les contenus travaillés.

De plus, pour mieux comprendre comment s'organise la planification lexicale chez les enseignantes du primaire, une étude de cas nous semble une démarche de choix. Un petit groupe d'enseignantes engagées en formation continue en didactique du lexique pourrait être suivi par un chercheur qui dresserait un portrait de leurs habitudes de planification lexicale, tant dans la phase préactive, interactive que postactive.

Forces et limites de la recherche

Comme notre dernier chapitre porte sur les forces et les limites méthodologiques de notre démarche de développement, nous souhaitons porter ici un regard critique plus général sur l'ensemble de la recherche. D'abord, l'absence de données quant à l'utilisation de notre outil en contexte *réel* par des professionnelles de l'éducation ne permet pas de préciser si l'outil répond aux besoins. Même si les participantes ont unanimement affirmé vouloir utiliser l'outil, rien ne prouve que le manque de temps, entre autres, ne les incitera pas à continuer de planifier selon leurs pratiques habituelles. Il s'agit pour nous d'une limite de taille quant au pouvoir de l'outil. Le répertoire peut être riche, pertinent et bien conçu ; encore faut-il qu'il soit consulté et utilisé. Plus qu'une fois.

Notre recherche a néanmoins permis de dégager des caractéristiques, liées notamment à l'utilisabilité et à la valeur d'estime du produit, permettant une utilisation optimale d'un outil numérique destiné aux enseignantes (section 5.7). Des chercheurs d'autres disciplines pourraient s'inspirer de ces caractéristiques pour créer un outil numérique qui s'inscrit dans leur discipline.

Retombées de la recherche

Relevons notre humble tentative de donner une place au journal de bord dans la présentation des résultats. Cette façon de faire permet de fournir un modèle à d'autres étudiants qui voudraient mettre en lumière l'apport du journal de bord dans leur processus de conception. Nous avons par ailleurs tenté, tout au long de cette thèse, d'explicitier nos choix énonciatifs, organisationnels et méthodologiques afin d'aider d'autres étudiants-chercheurs à mieux comprendre comment s'articule une RD dans une démarche doctorale.

Puis, notre recherche a permis de porter un éclairage nouveau sur la planification des enseignantes au primaire. Nous souhaitons par ailleurs que les pratiques dégagées puissent faire écho aux responsables de la formation initiale et continue des enseignantes. Il nous apparaît essentiel qu'une réflexion de fond soit faite sur la place de la planification au sein des programmes de formation des maitres afin que les étudiantes puissent terminer leur formation avec des bases solides de planification. Les conseillères pédagogiques pourraient également considérer les

pratiques relevées dans la phase 1 pour adapter leur formation et leurs modalités d'accompagnement, surtout avec les nouvelles enseignantes. Dans le même ordre d'idée, nous souhaitons que cet humble portrait des habitudes de planification invite les directions d'établissement scolaire à mettre en place des conditions gagnantes pour permettre aux enseignantes de planifier de façon optimale. Les mentors dans les écoles pourraient également tenir compte du portrait relevé pour encadrer davantage leurs mentorés dans la planification.

Enfin, nous souhaitons que les élèves puissent être exposés à une multitude de contextes riches et d'activités stimulantes qui leur permettront de développer leur compétence lexicale. En effet, considérant l'importance du vocabulaire dans la compréhension et la réussite scolaire, il nous apparaît essentiel de consacrer temps et énergie au développement de la compétence lexicale de nos élèves en faveur de l'équité et de la justice sociale.

Références bibliographiques

- Abou Halloun, S. (2019). *Impact d'une formation collaborative donnée à des enseignants de chimie du secondaire sur l'enseignement et l'apprentissage du concept de mole* [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal].
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23554/Abou_Halloun_Simone_2019_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Ahmad, T. (2023, mai). *Comment le vocabulaire disciplinaire en arithmétique peut-il être exploité par l'intermédiaire de la littérature jeunesse?* Communication présentée au 90e congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas).
- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (4^e éd.). Wiley Blackwell.
- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V., Laferrière, T., Hamel, C. et Debeurme, G. (2014). De l'élaboration d'un lexique collectif à son utilisation individuelle autonome. *Québec français*, (171), 70-71.
- Anctil, D. (2010). *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 inédite, Université de Montréal]. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil_Dominic_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Anctil, D. (2017). L'enseignement du vocabulaire au 1er cycle du primaire. *Formation et profession*, 25(3), 109. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.a131>
- Anctil, D. et Desrochers, M.-È. (2016, mai). *Les contenus lexicaux dans les cahiers d'exercices de français au primaire*. Communication présentée au 84e congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas).
- Anctil, D. et Proulx, C. (2023). Repenser l'enseignement du vocabulaire à la maternelle en milieu défavorisé par une approche collaborative: Quelles données et quelles portées pour les résultats? Dans J.-L. Dufays, S. De Croix, M.-C. Pollet, C. Scheepers et Vrydaghs (dir.), *Les recherches en*

didactique du français: Les résultats en question(s) (p. 6979). Les Presses Universitaires de Louvain.

Anctil, D., Proulx, C. et Bouebdelli, A. (2022, mai). *S'approprier la démarche d'enseignement direct de vocabulaire à la maternelle à travers une recherche collaborative : quels mots cibler en contexte de défavorisation?* Communication présentée au 9e colloque international en éducation.

Anctil, D., Proulx, C., Godin, M.-P. et Armand, F. (2022). Le lexique au sein des dispositifs en lecture et en écriture. Dans I. Montesinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture: Fondements et pratiques au 2e et 3e cycles du primaire* (p. 195216). Chenelière Éducation.

Anctil, D., Proulx, C. et Tremblay, O. (2017). Comment acquiert-on du vocabulaire. *Vivre le primaire*, 30(1), 13-14.

Anctil, D., Sauvageau, C. et Proulx, P. (2018, mai). *Enseigner le vocabulaire à travers la littérature jeunesse : une recherche collaborative avec des enseignantes de maternelle*. Communication présentée au 5e Colloque international en éducation (CRIFPE).

Anctil, D., Singcaster, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64, 19-25.

Anderson, R. C. et Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16(14-18), 44-47.

André de l'Arc, M. (2019, novembre). *Création d'un outil d'enseignement au sein d'un réseau littéraire d'auteur qui vise la réponse au 3e cycle du primaire* [thèse de doctorat inédite, Université de Montreal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23555>

Collectif. (s.d.) *Antidote 11*. Éditions Druide.

Armand, F. (2009). Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire. *Vie pédagogique*, 152.
https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Article_s-professionnelles/Armand_2009.pdf

- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement- apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, (175), 48-51.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. De Boeck.
- Baddeley, A. D. (1990). The development of the concept of working memory: Implications and contributions of neuropsychology. Dans G. Vallar et T. Shallice (dir.), *Neuropsychological impairments of short-term memory* (p. 5473). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665547>
- Baga, P. (2012). *Élaboration d'un prototype d'environnement pédagogique informatisé et validation fonctionnelle auprès d'une clientèle d'élèves, de professeures et de professeurs du secondaire du Burkina Faso* [thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6379>
- Barger, J. (2006). Building word consciousness. *The Reading Teacher*, 60(3), 279-281.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches Qualitatives. Hors-série* (2), 98-114.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. <https://doi.org/10.7202/1085324ar>
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 2849. <https://doi.org/10.7202/1085131ar>
- Barth, B.-M. (2013). *L'apprentissage par abstraction*. Chenelière Éducation.

- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J. et Ash, G. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. Dans J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire et J. Jensen (dir.), *Handbook of research on teaching the English language arts*, 2 (1). Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame'enui, E. J. et Olejnik, S. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading research quarterly*, 37(2), 150-176.
- Beaulieu, J. (2013). *Productivité de manuels scolaires adaptés pour élèves ayant deux années de retard en lecture* [thèse de doctorat inédite, Université de Montreal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9209>
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. Dans R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal et P. D. Pearson (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 2, p. 789-814. Longman.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et McCaslin, E. S. (1983). Vocabulary development: All contexts are not created equal. *The Elementary School Journal*, 83(3), 177-181.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. Dans M. G. McKeown et M. E. Curtis (dir.), *The nature of vocabulary acquisition* (p. 147-163). Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. et McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>

- Bergeron, G. et Bergeron, L. (2021). La recherche-développement, la recherche-action et la recherche collaborative. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 101-116). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins en classe ordinaire: une recherche collaborative au primaire* [thèse de doctorat inédite]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8015/1/031617937.pdf>
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (dir.). (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021a). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 3-24). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, M., St-Vincent, L. et Voyer, D. (2020). Démarche itérative de recherche-développement. Document inédit, Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021b). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 25-44). Les Presses de l'Université du Québec.
- Berne, J. I. et Blachowicz, C. L. Z. (2008). What reading teachers say about vocabulary instruction: Voices from the classroom. *The Reading Teacher*, 62(4), 314-323. <https://doi.org/10.1598/RT.62.4.4>
- Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M. et Daigle, D. (2020). *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire: Plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots - 6 à 12 ans*. Chenelière Éducation.
- Berthiaume, R., Boisvert, M., Théberge, P. et Daigle, D. (2017). *La morphologie pour mieux lire et écrire*. Chenelière Éducation.

- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. Dans E. H. Hiebert et M. L. Kamil (dir.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (p. 223-242). Lawrence Erlbaum Associates.
- Biemiller, A. et Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 135.
- Blachowicz, C. et Fisher, P. J. (2015). *Teaching vocabulary in all classrooms*. Pearson.
- Blachowicz, C. L. et Fisher, P. (2004). Keep the "fun" in fundamental. Dans J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (p. 218-237). The Guilford Press.
- Blachowicz, C. L., Fisher, P. J. et Watts-Taffe, S. (2006). *Integrated vocabulary instruction: Meeting the needs of diverse learners in grades K-5*. Learning Point Associates.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489512.pdf>
- Blachowicz, C. L. Z. (1987). Vocabulary instruction: What goes on in the classroom? *The Reading Teacher*, 41(2), 132-137.
- Blanchard, S. F. J. (2013). *Évaluation d'un scénario d'apprentissage favorisant la mobilisation des habiletés reliées au processus d'enquête* [mémoire de maîtrise, Université de Moncton].
<https://www.proquest.com/docview/1517461057/abstract/1851489F5CE94A60PQ/1>
- Boies, I. et Portelance, L. (2013). *Regard d'enseignants débutants sur la collaboration dans les milieux d'accueil*. Communication présentée au Journée d'étude du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ).
- Boogards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Hatier-Didier.
- Boulet, M. (2021). *Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire : l'exemple des concepts de temps, d'espace et de société en univers social* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montreal.

- Bourassa Guimond, J. (2013). *Dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique: des connaissances et des compétences spécifiques à la bande dessinée* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Bourgeois, L. (2016). La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 7-20). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Boushey, G. et Moser, J. (2015). *Les 5 au quotidien* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif: théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Brabham, E. G. et Villaume, S. K. (2001). Questions and Answers. *The Reading Teacher*, 54(7), 700-702.
- Brett, A., Rothlein, L. et Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *The elementary school journal*, 415-422.
- Bruton, A. (2009). The Vocabulary Knowledge Scale: A Critical Analysis. *Language Assessment Quarterly*, 6(4), 288-297. <https://doi.org/10.1080/15434300902801909>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Calaque, E. (2004, août). *Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF. Québec.
- Calkins, L. (2018). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière Éducation.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck.
- Canut, E. (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit : travailler avec un chercheur dans l'école*. SCEREN CRDP Académie d'Amiens.
- Carey, S. et Bartlett, E. (1978). Acquiring a Single New Word. *Papers and Reports on Child Language Development*, (15), 17-29.

- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early achievement. Dans L. Feldman (dir.), *Morphological aspects of language processing* (Erlbaum).
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(34), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Literacy Research*, 26(4), 413-437.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 55(55), 119-136. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>
- Cellier, M. (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Retz.
- Chapelle, C. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. Dans L. F. Bachman et A. D. Cohen (dir.), *Second language acquisition and language testing interfaces* (p. 32-70). Cambridge University Press.
- Chapleau, N. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Chapleau, N., Laplante, L. et Brodeur. (2014). Enseigner la morphologie dérivationnelle pour apprendre l'orthographe lexicale. *Québec français*, (171), 83-84.
- Charles, F. (2008). *Du mot au " mot juste" : conceptions et représentations dans l'enseignement/apprentissage du lexique au cycle 3 de l'école élémentaire* [thèse de doctorat inédite, Université Paris Descartes]. <https://www.theses.fr/2008PA05H055>
- Chastenay, P. (2013). *Conception et évaluation d'une intervention didactique à propos des phases de la Lune dans un planétarium numérique* [thèse de doctorat inédite]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9893>
- Chiappone, L. (2006). The wonder of words: Learning and expanding vocabulary. Dans J. Shay Shumm (dir.), *Reading assessment and instruction for all learners*. The Guilford Press.

- Clark, C. M. et Elmore, J. L. (1979). Teachers planning in the first week of school. *Research series*, 56.
- Clark, C. M. et Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 255-296).
- Clark, C. et Yinger, R. (1979). *Three Studies of Teacher Planning* (n° 55 Research Series). <https://eric.ed.gov/?id=ED175855>
- Conseils des ministres de l'Éducation. (2013). *Parlons d'excellence: Compétences linguistiques pour un enseignement efficace*. Gouvernement du Canada.
- Cool, G. (2020). *Développement d'un dispositif didactique exploitant des stratégies de lecture en classe d'histoire de 4e secondaire* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec en Outaouais.
- Corbin, D. (1980). Compétence lexicale et compétence syntaxique. *Compétence lexicale et compétence syntaxique*, 2(2), 52-132.
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J. et Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12(3), 145-162. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_3
- CTREQ. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- CTREQ. (s. d.). *Apprentissages essentiels*. CAR collaborer apprendre réussir. <http://projetcar.ctreq.qc.ca/apprentissages-essentiels/>
- Cuerrier, M. (2020). *Description et analyse de pratiques d'enseignants experts qui utilisent la littérature jeunesse au 1er cycle du primaire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23569>
- Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 2-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.264>

- Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 9-34.
- Cunningham, P. (2000). *Phonics they use: Words for reading and writing* (3^e éd.).
- Cunningham, P. et Cunningham, J. W. (2010). *What really matters in writing: Research-based practices across the curriculum*. Pearson.
- Cunningham, P. M. (2013). *What really matters in vocabulary: Research-based practices across the curriculum*. Pearson.
- Dahllöf, U. et Lundgren, U. (1970). *Macro and microapproaches combined for curriculum process analysis: a Swedish educational field project* ([Reports from the institute of education] n° 10).
- Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English*, 42(8), 895-948.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Éducation.
- David, J. et Grossmann, F. (2003). Enseigner-apprendre le lexique. *La Lettre de l'AIRDF*, 33(2), 3-5.
- De Saussure, F. (1960). *Cours de linguistique générale*.
- DeRoy-Ringuette, R. (2021). *Évaluation de la collection d'albums provenant d'une didacthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP : une recherche de développement* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Des Rosiers, S. (2010). *La conception d'un programme d'entraînement à l'écriture pour des élèves entre 6 et 12 ans*. [mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desrochers, M.-E. (2020). *Création et validation d'un outil d'appréciation interdisciplinaire en français et en arts plastiques destiné aux enseignants du primaire pour sélectionner des albums jeunesse* [mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.

- Dessus, P. (1995). La planification de séquences d'enseignement, du novice à l'expert. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 4, 7-23.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Dreyfus, M. (2004, août). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire*. Communication présentée au 9^e colloque de l'AIRDF.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Duke, N. K. et Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. Dans M. L. Kamil, P. D. Pearson, B. Moje et P. P. Afflerbach (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 4, p. 199-228). Routledge.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24-60. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>
- Duncan, L. G. et P. H. K. Seymour (2000). *Socio-economic differences in foundation-level literacy*, *British Journal of Psychology*, 91 (2), p. 145-166.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22-31.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading research quarterly*, 481-533.
- Duvignau, K. et Garcia-Debanc, C. (2008). Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique: quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture. Dans F. Grossmann et S. Plane (dir.), *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux* (p. 17-42). Presses Universitaires du Septentrion.

- Ecalte, J. (2004). Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture. *Canadian Psychology*, 45(1), 111-119. <https://doi.org/10.1037/h0086975>
- Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E. et Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 296-304. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.296>
- El Ghazi, L. (2016). *Séquence didactique visant l'efficacité argumentative des textes d'opinion* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Elalouf, M.-L. et Keraven, J. (2004). L'acquisition du lexique à l'épreuve d'un grand corpus de textes d'élèves. Dans E. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports* (p. 185-197). De Boek Supérieur.
- Eller, R. G., Pappas, C. C. et Brown, E. (1988). The lexical development of kindergarteners: Learning from written context. *Journal of Reading Behavior*, 20(1), 5-24.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 174-187.
- Ellis, A. (2001). *Research on educational innovations*. Eye on Education.
- Escoyez, T. (2016). *Mécamots 8-13 ans*. Accès Éditions.
- Farkas, G. et Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*, 33(3), 464-497.
- Feitelson, D., Kita, B. et Goldstein, Z. (1986). Effects of listening to series stories on first graders' comprehension and use of language. *Research in the Teaching of English*, 339-356.
- Fejzo, A. (2011). *Les effets d'un programme de développement de la compétence morphologique sur la compétence morphologique, l'identification et la production des mots écrits chez des élèves arabophones de 2e cycle du primaire scolarisés en français* [thèse de doctorat inédite].
- Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2016). Les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale chez des élèves arabophones. *Élèves scolarisés en français dans le 2e*

cycle du primaire en milieu défavorisé. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 45-64. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0045>

Février, G. (2009). *Dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide du roman migrant, Passages, d'Émile Ollivier: une recherche-développement* [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal].
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6479/Fevrier_Gilberte_2009_t_hese.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Dans L. B. Resnick (dir.), *The nature of intelligence* (p. 231-235). Lawrence Erlbaum.

Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, 47(2), 30-41. <https://doi.org/10.3917/ep.047.0030>

Fontaine, E. (2008). *Les stratégies d'enseignement du vocabulaire auprès des élèves à besoins particuliers intégrés en classe ordinaire* [mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke.

Fontaine, É. (2014). Défis et enjeux de l'enseignement du lexique au primaire. *Québec français*, (172), 85-86.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives. 2e éd.* (Chenelière Éducation).

Freyer, D. A., Fredrick, W. C. et Klausmeier, H. J. (1969). *A schema for testing the level of concept mastery* ([Project of situational variables and efficiency of concept learning] n° 16). Wisconsin Univ. Research & Development Center for Cognitive Learning.

Fukkink, R. G. et de Gloppe, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of educational research*, 68(4), 450-469.

Gagnon, C. (2019). *L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire* [mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.

Garcia-Debanç, C. et Aurnague, M. (2020). Quelle programmation des activités d'étude de la langue sur le lexique en fin d'école primaire pour susciter le réemploi en production écrite ? *Repères*, (61), 1733. <https://doi.org/10.4000/reperes.2542>

- Garcia-Debanc, C. et Chourau, A. (2010). Enseigner les verbes de déplacement pour l'écriture de récits: de l'analyse de besoins à la mise en place d'activités en classe de CM2. *Recherches*, (53), 139-158.
- Garcia-Debanc, C., Duvignau, K., Dutrait, C. et Gangneux, M. (2009). Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire. *Pratiques*, (141142), 208-232.
- Garcia-Debanc, C. et Gangneux, M. (2015). L'enseignement de la synonymie à l'école primaire: état des lieux et recherches innovantes pour une articulation entre enseignement du lexique et production écrite. *Études de linguistique appliquée*, 2(178), 143-164.
- Gascon, H. et Germain, M.-P. (2017). La recherche-développement, une méthode centrée sur l'élaboration d'un produit: L'exemple de PIALEF. Dans J. Van der Maren, P. Beaupré, R. Laroui et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche* (p. 121-134). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1mf6z2q.17>
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=5504166>
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Presses Université Laval.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 26, 217-233.
- Gombert, J. É. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.

- Gomila, C. (2004). Le traitement du lexique dans la leçon de lecture. Dans E. Calaque et J. David (dir.), *Savoirs en Pratique* (p. 157-170). De Boeck Supérieur.
- Gouvernement du Québec. (s.d.). Achat de livres par les institutions dans des librairies agréées. <https://www.quebec.ca/culture/encadrement-livre/achat-livres-institutions>
- Graves, M. F. (1986). Vocabulary Learning and Instruction. Dans E. Z. Rothpof (dir.), *Review of research in education* (vol. 13, p. 49-89). American Educational Research Association.
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction* (2^e éd.). Teachers College Press.
- Graves, M. F., Baumann, J. F., Blachowicz, C. L. Z., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., Davis, J. R. et Gunten, H. V. (2014). Words, Words Everywhere, But Which Ones Do We Teach? *The Reading Teacher*, 67(5), 333-346. <https://doi.org/10.1002/trtr.1228>
- Graves, M. F. et Hammond, H. K. (1979). A Validated Procedure for Teaching Prefixes and Its Effect on Students' Ability to Assign Meaning to Novel Words. Dans M. L. Kamil et A. J. Moe (dir.), *Perspectives on reading research and instruction* (p. 2-10). National Reading Conference.
- Graves, M. F. et Slater, W. H. (2008). Vocabulary instruction in content areas. Dans D. Lapp, J. Flood et N. Farnan (dir.), *Content area reading and learning: Instructional strategies* (3^e éd., p. 425-447). Erlbaum.
- Graves, M. F. et Watts-Taffe, S. (2008). For the love of words: Fostering word consciousness in young readers. *The Reading Teacher*, 62(3), 185-193.
- Grégoire, M. (2012). *La bande dessinée et l'enseignement du français: développement d'une séquence didactique en quatrième secondaire* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Rimouski.
- Grossmann, F. (2005). Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes. Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (p. 117-137). Presses universitaires du Septentrion.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique: état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, (149150), 163-183.

- Grossmann, F., Boch, F. et Cavalla, C. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour mieux intégrer la dimension lexicale. Dans F. Grossmann et S. Plane (dir.), *Lexique et production verbale: Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux* (p. 191-218). Presses universitaires du Septentrion.
- 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>
- Halkes, R. et Deijkers, R. (2003). Teachers' teaching criteria. Dans M. Kompf et P. Denicolo (dir.), *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education* (p. 3-13). Swets & Zeitlinger.
- Hart, B. et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Herman, P. A., Anderson, R. C., Pearson, P. D. et Nagy, W. E. (1987). Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 263-284.
- Hiebert, E. H. et Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hochberg, E. D., Desimone, L. M., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R. et Johnson, L. J. (2015). A hybrid approach benefits beginning teachers. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 70-72.
- Horner, D. (2010). Comment définir la compétence lexicale? Dans C. Gruaz et C. Jacquet-Pfau (dir.), *Autour du mot: pratiques et compétences* (p. 155-166). Lambert-Lucas.
- Horst, M., Cobb, T. et Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange: acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 207-223.
- Huet, S. (1997). *Méthodes et contenus pour l'enrichissement du vocabulaire au cycle 3*. CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Rinehart & Winston.

- Jaffré, J.-P. (1991). Compétence orthographique et systèmes d'écriture. *Repères*, 4(1), 35-47. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2032>
- Jalongo, M. R., Rieg, S. A. et Helterbran, V. R. (2007). *Planning for learning : collaborative approaches to lesson design and review*. Teachers College Press.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498. <https://doi.org/10.1080/00220270500363620>
- Johnson, D. D., Johnson, B. et Schlichting, K. (2012). Language Play: Essential for Literacy. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (p. 226-244). Guilford Press.
- Joli-Coeur, G. (2022). *Élaboration et mise à l'essai d'une formation sur l'enseignement direct du vocabulaire : évolution des pratiques et des conceptions d'enseignants du primaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/28450>
- Jousse, A.-L. et Tremblay, O. (2006). Le dictionnaire électronique : un outil précieux pour enseigner le lexique. *Québec français*, (141), 115-116.
- Justice, L. M., Meier, J. et Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36(1), 17-32.
- Kelley, J. G., Lesaux, N. K., Kieffer, M. J. et Faller, S. E. (2010). Effective Academic Vocabulary Instruction in the Urban Middle School. *The Reading Teacher*, 64(1), 5-14. <https://doi.org/10.1598/RT.64.1.1>
- King, J. A. et Lonquist, M. P. (1994). *A Review of Writing on Action Research*. Communication présentée au American Educational Research Association.
- Kneer, M. (1986). Descriptions of physical education instructional theory/practice gap in the secondary school. *Journal of Teaching in physical Education*, 2, 91-106.
- König, J., Krepf, M., Bremerich-Vos, A. et Buchholtz, C. (2021). Meeting Cognitive Demands of Lesson Planning: Introducing the CODE-PLAN Model to Describe and Analyze Teachers' Planning Competence. *The Teacher Educator*, 56(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1938324>

- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 73(4), 440-464.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.
- Kuhn, M. R. et Stahl, S. A. (1998). Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research*, 30(1), 119-138.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 311-336). Presses de l'Université du Québec.
<https://canadacommons.ca/artifacts/1882889/recherche-sociale/2632110/read/>
- Laroui, R. et de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans J. Van der Maren, P. Beaupré, R. Laroui et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche* (1^{re} éd., p. 161-174). Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1mf6z2q.20>
- Lavoie, C., Bélanger, S. et Tremblay, O. (2017). *Découvrir les mots et enrichir le langage*. Éditions CEC.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'organisation.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.
- Lehmann, A. (2011). *Idées reçues sur le lexique: un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes*. Ministère de l'Éducation nationale.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_11120_2_avec_couv_201567.pdf
- Leinhardt, G. (1988). Expertise in instructional lessons: an example from fractions. Dans D. A. Grouws et T. J. Cooney (dir.), *Perspectives on research on effective mathematics teaching* (p. 47-66). Lawrence Erlbaum.
- Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire*. Hachette.

- Leung, C. B. et Pikulski, J. J. (1990). Incidental learning of word meanings by kindergarten and first-grade children through repeated read aloud events. *National Reading Conference Yearbook*, 39, 231-239.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. MIT Press.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 7797). Les Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, Jean et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Mackay, M. A. (2012). *Jouons avec les mots : activités pour enrichir le vocabulaire des jeunes élèves*. Chenelière Éducation.
- Malette, R. et Vinet, C. (2009). *Les murs de mots*. Chenelière Éducation.
- Manyak, P. C. et Latka, M. K. (2020). Engaging vocabulary units: a flexible instructional model. *The Reading Teacher*, 73(4), 501-512. <https://doi.org/10.1002/trtr.1852>
- Manyak, P. C., Manyak, A.-M., Cimino, N. D. et Horton, A. L. (2019). Teaching Vocabulary for Application: Two Model Practices. *The Reading Teacher*, 72(4), 485-498. <https://doi.org/10.1002/trtr.1753>
- Marconi, D. (1997). *Lexical Competence*. MIT Press.
- Marriault, C et Siag, J. (2018, 12 novembre). *Au-delà de l'exposé oral*. La Presse. https://plus.lapresse.ca/screens/1198f213-54ac-4d7d-bf83-26b9bc65dbad%7C_0.html
- Martel, S. (2011). *Élaboration d'une grille permettant l'analyse de la qualité de situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture auprès d'élèves du parcours de formation axée sur l'emploi* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5469/Martel_Sylvie_2011_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 517.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage Publications.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (2006). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer et F. Ouellet (dir.), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux* (Gaëtan Morin, p. 115-133). Gaëtan Morin.
- Mazière, F. (1993). Le mot, unité didactique: une entrée dans la langue par le mot. *Repères*, 8(1), 29-39.
- McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. *The Elementary School Journal*, 81(1), 4-23. <https://doi.org/10.1086/461201>
- McEwan, E. (1997). *Leading your team to excellence: how to make quality decisions*. Thousand Oaks.
- McKenney, S. E. et Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Taylor & Francis. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1894834>
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C. et Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Literacy Research*, 15(1), 3-18.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. Dans G. Brown, K. Malmkjaer et J. Williams (dir.), *Performance and competence in second language acquisition* (vol. 35, p. 33-55). Cambridge University Press.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Miller, G. A. et Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257(3), 94-99.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages, Français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2005). *Apprendre à lire: Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Gouvernement du Québec.
www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2009). *Progression des apprentissages au primaire - français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
<http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2013). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referenti-el-milieu-defavorise.pdf
- 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
- Montesinos-Gelet, I., Carpentier, G. et Villeneuve-Lapointe, M. (2022). Des principes d'enseignement à privilégier pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montesinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture – Tome 1, préscolaire et 1er cycle* (Chenelière Éducation, p. 60-79).
- Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2015). La littérature jeunesse en classe pour soutenir le développement des élèves du primaire. *Argus*, 44(1), 56-58.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Noël, L. (2008). Pour approcher la langue écrite en première année du primaire. *Québec français*, (151), 60-61.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145. <https://doi.org/10.7202/1016878ar>
- Morine-Dershimer, G. (1977). *What's a Plan ? Stated and Unstated Plans for Lesson*. Communication présentée au Colloque annuel de l'AERA.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
<https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.

- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32.
<https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mutton, T., Hagger, H. et Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399-416.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Myara, N. (2011). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention* [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6307>
- Nadeau-Tremblay, S., Turcotte, J. et Nicole, M.-C. (s. d.). *Travail collaboratif*. CADRE21.
<https://www.cadre21.org/groupe-de-cours/travail-collaboratif>
- Nadon, C. et Théberge, M. (2021). Le processus de la recherche-développement inspirée par la dynamique de création. Dans *La recherche-développement en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Nagy, W. (2010). The word games. Dans M. G. McKeown et L. Kucan (dir.), *Bringing reading research to life* (p. 72-91). The Guilford Press.
- Nagy, W. E. et Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. Dans M. McKeown et M. Curtis (dir.), *The nature of vocabulary acquisition* (vol. 19, p. 3-5). Psychology Press.
- Nagy, W. E., Herman, P. A. et Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading research quarterly*, 233-253.
- Nagy, W. E. et Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. Dans M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 3, p. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates.
https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=nUpnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT374&dq=vocabulary+processes+nagy+scott+2000&ots=rgPtLQdPah&sig=iJMvWx6EPXJQ1OJ9HnAINFjy14Y&redir_esc=y#v=onepage&q=vocabulary%20processes%20nagy%20scott%202000&f=false

- Nantel, J. et Mekki Berrada, A. (2004). L'efficacité et la navigabilité d'un site Web : rien ne sert de courir, il faut aller dans la bonne direction. *Gestion*, 29(4), 9-14. <https://doi.org/10.3917/riges.294.0009>
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel: teaching children to read*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Nesi, H. (1999). The specification of dictionary reference skills in higher education. Dans R. R. K. Hartmann (dir.), *Dictionaries in language learning. Recommendations, national reports and thematic reports from the thematic network Project in the area of languages* (Université libre de Berlin, p. 53-67). http://www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP1/index.html
- Nippold, M. (2006). Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults. *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 368-373. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00852-X>
- Nippold, M. A., Scott, C. M., Norris, J. A. et Johnson, C. J. (1992). *School-age children and adolescent: Establishing language norms*. Communication présentée au Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association. Texas.
- Nisibure, P. (2003). Développer la compétence lexicale en classe de français langue seconde. *La lettre de l'AIRDF*, 33(2), 20-26.
- Nist, S. L. et Olejnik, S. (1995). The role of context and dictionary definitions on varying levels of word knowledge. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 172-193.
- Nocus, I. et Bodin, A. (2020). Pratiques familiales autour du livre et vocabulaire des jeunes enfants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 47(1), 75-101.
- Noël, B. (2016). D'une approche exploratoire à un modèle opératoire de la métacognition. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 27-40). De Boeck Supérieur.

- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5807/1/M13014.pdf>
- Nonnon, É. (2011). *Quelques critères pour le développement du vocabulaire*. Ministère de l'Éducation nationale. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/95/1/Elisabeth_Nonnon_111209_C_201951.pdf
- Nonnon, É. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repères*, (46), 33-72.
- Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation. Dans B. Denis et B. GL (dir.), *Regard sur la robotique pédagogique* (p. 147-154). Université de Liège I.N.R.P.
- Overturf, B. J., Montgomery, L. H. et Smith, M. H. (2013). *Word nerds: Teaching all students to learn and love vocabulary*. Stenhouse Publishers.
- Padak, N., Newton, E., Rasinski, T. et Newton, R. M. (2008). Getting to the root of word study: Teaching Latin and Greek word roots in elementary and middle grades. Dans A. Farstrup et S. J. Samuels (dir.), *What research has to say about vocabulary instruction* (p. 6-31). International Reading Association.
- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences: un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Presses de l'Université du Québec.
- Paribakht, T. S. et Wesche, M. B. (1993). Reading Comprehension and Second Language Development in a Comprehension-Based ESL Program. *TESL Canada Journal*, 9-29. <https://doi.org/10.18806/tesl.v11i1.623>
- Pemberton, E. F. et Watkins, R. V. (1987). Language facilitation through stories: Recasting and modelling. *First Language*, 7(19), 79-89.

- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. et Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 2-3.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. Dans M. McKeown et L. Kucan (dir.), *Bringing reading research to life* (p. 291-303). The Guilford Press.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* ESF Sciences Humaines.
- Picoche, J. et Souhaité, S. (2004). L'utilisation du dictionnaire du français usuel pour l'enseignement du vocabulaire. Dans É. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique: contextes, démarches, supports* (p. 213-225). De Boeck Supérieur.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des activités physiques et sportives: observations et recherches*. Presses universitaires de Liège.
- Pilon-Larose, H. (2023, 17 août). Rentrée scolaire: Le nombre de postes non pourvus dans les écoles explose. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-08-17/rentree-scolaire/le-nombre-de-postes-non-pourvus-dans-les-ecoles-explose.php>
- Pineault, M. (2012). *Le coaching des intervenantes des services de garde au préscolaire: développement et validation d'un outil d'accompagnement de la pratique* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5207/1/030315358.pdf>
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale: notions fondamentales*. Presses Université de Montréal.
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26-49. <https://doi.org/10.7202/037651ar>
- Proulx, C. (2021a). Des groupements de mots pour lire et écrire. *Le Pollen*, 34, 182-197.
- Proulx, C. (2021b). Des propositions pour rendre sa classe plus lexicale. *Le Pollen*, 35, 169-182.
- Proulx, C. (2021c). Deux cadres pour réfléchir sur nos pratiques. *Le Pollen*, 36, 187-195.

- Proulx, C. (2021d, décembre). *La sensibilité lexicale: quand le plaisir de jouer avec les mots favorise la réussite*. Communication présentée au Congrès de l'AQEP: S'inspirer et rayonner.
- Proulx, C. (2023, mai). *La littérature jeunesse pour soutenir le développement de la compétence lexicale*. Communication présentée au 90e congrès de l'Acfas, Colloque: Les livres jeunesse à l'école ou hors les murs : pourquoi, comment et quoi?
- Proulx, C. et Anctil, D. (2018). Explorer les contenus lexicaux de la PDA avec la littérature jeunesse. *Vivre le primaire*, 31(1), 20--22.
- Ravid, D. et Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2), 417-447. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005111>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Descambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Robbins, C. et Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of educational psychology*, 86(1), 54-64.
- Rocque, S., Langevin, J. et Riopel, D. (1988). L'analyse de la valeur pédagogique au Canada: méthodologie de développement de produits pédagogiques. *La valeur des produits, procédés et services*, (76), 6-11.
- Rocquet, J.-P. (1998). *Ils manquent de vocabulaire : lexique et vocabulaire à l'école maternelle et élémentaire*. CDDP Marne.
- Roser, N. et Juel, C. (1982). Effects of vocabulary instruction on reading comprehension. Dans J. A. Niles et L. A. Harris (dir.), *News inquiries in reading research and instruction: Thirty-fifth yearbook of the National Reading Conference* (p. 110-118).
- Roubaud, M.-N. (2020). Le mot-vedette : un dispositif didactique d'apprentissage du lexique à effet de balancier. *Lidil*, (62), 1-18. <https://doi.org/10.4000/lidil.7887>
- Roubaud, M.-N. et Cappeau, P. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Bordas.

- Roubaud, M.-N. et Moussu, M.-J. (2012). Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (155-156), 109-126. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3484>
- Roubaud, M.-N. et Sardier, A. (2020). Déplier le mot : deux dispositifs d'apprentissage du lexique en faveur du réemploi. Le cas du verbe supporter. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (61), 35-55. <https://doi.org/10.4000/reperes.2552>
- Rousseau, N., Bergeron, L. et Laforme, C. (2021). Méthodologie de la synthèse. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Voyer, D. et Mercure, C. (2021). Les outils de collecte de données à exploiter dans le cadre d'une recherche-développement en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 45-64). Les Presses de l'Université du Québec.
- Saidane, R. et Tremblay, O. (2016). Enseigner la polysémie des mots des manuels scolaires: pourquoi et comment? *Vivre le primaire*, 29(1), 21-23.
- Sardier, A. (2012). Favoriser l'accès lexical en situation de production écrite. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (155-156), 127-146. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3490>
- Sardier, A. (2015). *Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ?* [thèse de doctorat inédite, Université Grenoble Alpes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01424599>
- Sardier, A. (2016). *Effets de la prise en compte de la dimension syntagmatique du lexique sur le développement de la compétence lexicale en début de collège*. Communication présentée au Congrès Mondial de Linguistique Française, EDP Sciences. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/05/shsconf_cmlf2016_07016/shsconf_cmlf2016_07016.html
- Sardier, A. et Grossmann, F. (2010). Comment favoriser le réemploi lexical? *Recherches*, (53), 9-34.

- Sardo, D. (1982, octobre). *Teacher planning style in the middle school*. Communication présentée au Eastern educational research association.
- Sardo-Brown, D. (1990). Experienced Teachers' Planning Practices: a US survey. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/0260747900160104>
- Sauvageau, C. (à paraître). *L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1er cycle du primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Sauvageau, C., Beaudoin, A. et Tremblay, O. (2021). Observer, comprendre, représenter... Des verbes transdisciplinaires à enseigner au 1er cycle. *Vivre le primaire*, 34(2), 9-23.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Les Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 5, 337-360.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 123-146). Editions RPI.
- Savoie-Zajc, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire l'écriture: quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 13, 73-89.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Sawadogo, M.-P. (2015). *Conception d'un guide d'élaboration d'une épreuve de mathématiques dans une visée certificative pour la fin du cycle primaire au Burkina Faso* [mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.

- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le français aujourd'hui*, 184(1), 17-28. <https://doi.org/10.3917/lfa.184.0017>
- Scheepers, C. (2017). Comment les enseignants du primaire et du secondaire planifient-ils leurs dispositifs didactiques ? Dans M. Bouhon, J.-L. Dufays, J. Plumet et M. De Kesel (dir.), *La planification des apprentissages : Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (p. 75-86). Presses universitaires de Louvain. <http://books.openedition.org/pucl/2189>
- Scott, J. A., Jamieson-Noel, D. et Asselin, M. (2003). Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three canadian upper-elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 103(3), 269-286. <https://doi.org/10.1086/499726>
- Scott, J. A. et Nagy, W. E. (2009). Developing word consciousness. Dans M. Graves (dir.), *Essential readings on vocabulary instruction* (p. 106-117). International Reading Association. http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/developing_word_consciousness.pdf
- Scott, J. A., Skobel, B. J. et Wells, J. (2008). *The word-conscious classroom: building the vocabulary readers and writers need*. Scholastic.
- Scott, J., Jamieson, D. et Asselin, M. (1998). *Learning words: Findings from 69 days in 23 intermediate classrooms*. Communication présentée au Educational Research Association.
- Scott, J., Miller, T. et Flinspach, S. (2012). Developing word consciousness: Lessons from highly diverse fourth-grade classrooms. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (p. 169-188). The Guilford Press.
- Segui, J. (2015). Évolution du concept de lexique mental. *Revue de neuropsychologie*, 7(1), 21-26. <https://doi.org/10.1684/nrp.2015.0325>
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative: l'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child language*, 24(1), 123-138.

- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 53(2), 169-186.
- Sénéchal, M. et Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 360-374.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E. et Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520--536. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.520>
- Serdyukov, P. et Ryan, M. (2008). *Writing effective lesson plans approach: the five star approach*. Pearson Allyn and Bacon.
- Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec français*, (92), 2833.
- Singcaster, M. (2021). *Description de pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du dictionnaire électronique en classe de français au secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25700>
- Skowron, J. (2001). *Powerful lesson planning models : the art of 1,000 decisions*. SkyLight Professional Developmen.
- Solar, C. (2007). Introduction. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Questions d'équité en éducation et formation* (Nouvelles, p. 1-19).
- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30(3), 1-14.
- Stahl, S. A. et Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of educational research*, 56(1), 72--110.
- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Routledge.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 360-407.

- Stanovich, K. E. et Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory & Cognition*, 20(1), 51-68. <https://doi.org/10.3758/BF03208254>
- St-Vincent, L., Rousseau, N. et Laforme, C. (2021). Les responsabilités du chercheur pour une démarche scientifique de qualité en recherche-développement : défis et précautions. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Swanborn, M. S. L. et de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261-285.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Taylor, P. H. (1970). *How teachers plan their courses*. National foundation for educational research.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant(e) expert(e)*. Nathan.
- Tremblay, O. (2004). Pour une approche structurée de l'enseignement-apprentissage du lexique. Dans E. Calaque et J. David (dir.), *Savoirs en Pratique* (p. 127-139). De Boeck Supérieur.
- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* [Université de Montreal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3598/Tremblay_Ophelie_2009_these.pdf?sequence=6
- Tremblay, O. (2017). Entrer dans le lexique par la porte des sentiments. *Correspondance*, 22(6). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/entrer-dans-le-lexique-par-la-porte-des-sentiments/>
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*, (189-190). <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>

- Tremblay, O. et Anctil, D. (2015). Compte rendu du premier colloque québécois en didactique du lexique. *La Lettre de l’AIRDF*, 58(1), 42-47.
- Tremblay, O. et Anctil, D. (2020). Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes. *Lidil*, 62, 1-14. <https://doi.org/10.4000/lidil.7872>
- Tremblay, O., Anctil, D. et Perron, V. (2016, août). *Vers un modèle de la compétence lexicale en didactique du lexique*. Communication présentée au symposium « La notion de compétence lexicale en didactique du lexique » dans le cadre du 13^e colloque de l’Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Montréal, Québec.
- Tremblay, O. et Gagné, A. (2019, août). *Le concept de sensibilité lexicale en question : enjeux affectifs, théoriques et didactiques*. . Communication présentée au symposium « Concepts émergents, pratiques innovantes et réflexions méthodologiques actuelles en didactique du lexique » dans le cadre du 14^e colloque de l’Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF).
- Tremblay, O., Gagné, A. et Anctil, D. (soumis). Des pratiques enseignantes qui soutiennent le développement de la sensibilité lexicale à l’éducation préscolaire. *Repères*.
- Tremblay, O. et Ronveaux, C. (2018). Aimer les mots, discipliner le lexique. *La lettre*, (64), 15-19.
- Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d’une langue seconde: recherches et théories*. Éditions Logiques.
- Tricot, A. et Tricot, M. (2000). *Un cadre formel pour interpréter les liens entre utilisabilité et utilité des systèmes d’information*. Communication présentée au colloque Ergo.
- Turgeon, E. (2013). *Développement et mise à l’essai d’un outil pour analyser des albums jeunesse afin d’élaborer un répertoire d’œuvres québécoises propices au travail interprétatif* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Une école montréalaise pour tous (UÉMPT). (2012). *Littératie et milieux défavorisés: mieux comprendre pour mieux intervenir*. Gouvernement du Québec. <https://ecolemontrealaise.info/wp-content/uploads/2021/01/UEMPT-2012-Litteratie-milieux-defavorises.pdf>

- Université de Montréal. (s.d.). DID 2203 - Didactique du français BEPEP 2. <https://admission.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/did-2203/>
- Université du Québec à Chicoutimi. (s.d.a). DID544 - Didactique du français au préscolaire et au 1e cycle du primaire. <https://programmes.uqac.ca/3DID544>
- Université du Québec à Chicoutimi. (s.d.b). PPG433 - Didactique de l'oral au préscolaire et au primaire. <https://programmes.uqac.ca/3PPG433>
- Université du Québec à Montréal. (s.d.). DDL2735 - Didactique de l'oral au préscolaire et au primaire. <https://etudier.uqam.ca/cours?sigle=DDL2735>
- Université du Québec à Rimouski. (s.d.). SCE 11323 - Fondements de la communication orale et écrite pour l'enseignement. <https://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/cours/sce11323>
- Université du Québec à Trois-Rivières. (s.d.a). PDG1075 - Fondements à l'enseignement de la langue maternelle. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/couw001?owa_sigle=PDG1075&owa_type=P&owa_aperçu=N&owa_aff_pgm=7990
- Université du Québec à Trois-Rivières. (s.d.b). PPG1008 - Facteurs et processus de développement du langage de l'enfant. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/couw001?owa_sigle=PPG1008&owa_type=P&owa_aperçu=N&owa_aff_pgm=7990
- Université du Québec en Abitibi Témiscamingue. (s.d.). Plan de formation: Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. <https://www.uqat.ca/etudes/education/baccalaureat-en-education-prescolaire-et-en-enseignement-primaire/>
- Université du Québec en Outaouais. (s.d.). DID1893 - Didactique de la lecture au primaire. <https://etudier.uqo.ca/cours/description-cours/DID1893>
- Université Laval. (s.d.a). DID-2002 - Enseignement et apprentissage du français oral et écrit au 1er et au 2e cycles du primaire. <https://www.ulaval.ca/etudes/cours/did-2002-enseignement-et-apprentissage-du-francais-oral-et-ecrit-au-1er-et-au-2e-cycles-du-primaire>

- Université Laval. (s.d.b). DID-2003 - Enseignement et apprentissage du français oral et écrit au 3e cycle du primaire. <https://www.ulaval.ca/etudes/cours/did-2003-enseignement-et-apprentissage-du-francais-oral-et-ecrit-au-3e-cycle-du-primaire>
- Valéau, P. et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches qualitatives*, 35(1), 76-100. <https://doi.org/10.7202/1084497ar>
- Van der Maren, J. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Éducation et formation.
- Van der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (vol. 1-2). De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: Education, (para)médical, travail social*. De Boeck Supérieur.
- Van Garderen, D., Stormont, D. et Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A deed for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497.
- Vancomelbeke, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Nathan.
- Vénérin-Guénez, C. (2020). Des séances orales au service du réemploi lexical : exemple de trois états mentaux de personnages dans des récits de ruse. *Repères*, (61), 165-181. <https://doi.org/10.4000/reperes.2677>
- Vézina, C. (2008). *L'élaboration d'un dispositif pédagogique exploitant le récit de vie et son apport sur la connaissance de soi chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/1684/1/030033848.pdf>
- Wagner, R. K., Muse, A. E. et Tannenbaum, K. R. (2007). Promising avenues for better understanding implications of vocabulary development for reading comprehension. Dans R. K. Wagner, A. E. Muse et K. R. Tannenbaum (dir.), *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension* (p. 276-292). Guilford Press.

- Wanlin, P. (2007). *Décisions planificatrices de deux enseignantes et leurs facteurs explicatifs : quelle place pour le steering group ?* Communication présentée au Rencontre francophone internationale des doctorants en sciences de l'éducation.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, (166), 89-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Waring, R. et Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130-163.
- Watts, S. M. (1995). Vocabulary instruction during reading lessons in six classrooms. *Journal of reading behavior*, 27(3), 399-424.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice : A brief introduction*. National Science Foundation. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736?show=full>
- White, T. G., Power, M. A. et White, S. (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*, 24(3), 283-304.
- White, T. G., Sowell, J. et Yanagihara, A. (1989). Teaching elementary students to use word-part clues. *The Reading Teacher*, 42(4), 302-308.
- Willingham, D. (2004). Reframing the mind. *Education Week*, 4(3), 19-24.
- Winkin, Y. (2001). *Anthologie de la communication*. Seuil.
- Yildirim, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543. <https://doi.org/10.1023/A:1026361208399>
- Yinger, R. (1977). A study of teacher planning : Description and theory development using ethnographic and information processing in teaching. *Educational Research Quartely*, 3, 66-77.
- Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory Into Practice*, 18(3), 163-169. <https://doi.org/10.1080/00405847909542827>
- Yinger, R. (1980). A study of teacher planning. *Elementary school journal*, 80(3), 107-127.

Yinger, R. (1993). The conversation of practice. Dans R. Clift, W. Houtston et M. Pugach (dir.), *Encouraging reflective practice in education* (p. 73-94). Teachers College Press.

Annexe 1 – Le courriel de sollicitation aux professionnelles de l'éducation

Bonjour,

Si vous recevez ce courriel, c'est que vous avez déjà participé à une formation que j'ai offerte dans le cadre du CDFDF et que vous m'avez signifié votre intérêt à participer à mon projet de recherche doctoral. J'en suis ENFIN rendue à élaborer mon outil de planification soutenant l'enseignement lexical au primaire. Je suis à la recherche d'enseignants du primaire pour participer à la première phase de mon projet qui consiste à connaître les besoins des enseignants en matière de planification (habitudes, éléments facilitants, outil idéal, irritants, etc.) Je souhaite organiser une rencontre de groupe (environ 6 enseignants) sur Zoom d'une durée d'une heure après l'école dans environ deux semaines.

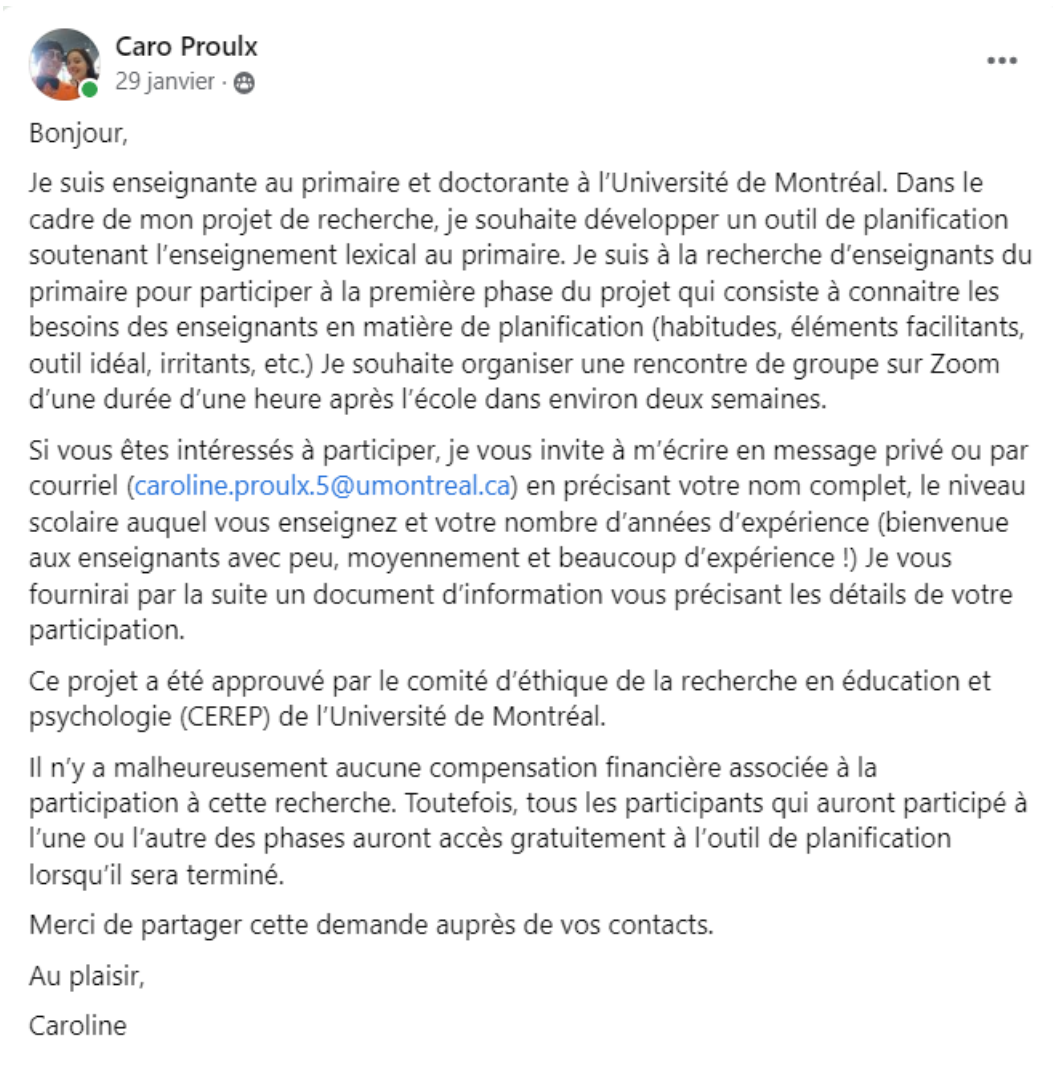
Si vous êtes intéressés à participer, je vous invite à m'envoyer un courriel précisant votre nom complet, le niveau scolaire auquel vous enseignez et votre nombre d'années d'expérience (bienvenue aux enseignants avec peu, moyennement et beaucoup d'expérience !) Je vous fournirai par la suite un document d'informations vous précisant les détails de votre participation.

Il n'y a malheureusement aucune compensation financière associée à la participation à cette recherche. Toutefois, tous les participants qui auront participé auront accès gratuitement à l'outil de planification lorsqu'il sera terminé.

Au plaisir,

Caroline

Annexe 2 – La publication sur le groupe Facebook *Enseignants et enseignantes du Québec* pour solliciter des enseignantes



A screenshot of a Facebook post by Caro Proulx, dated January 29. The post is written in French and is a request for primary school teachers to participate in a research project. The text is as follows:

Caro Proulx
29 janvier · 🌐

Bonjour,

Je suis enseignante au primaire et doctorante à l'Université de Montréal. Dans le cadre de mon projet de recherche, je souhaite développer un outil de planification soutenant l'enseignement lexical au primaire. Je suis à la recherche d'enseignants du primaire pour participer à la première phase du projet qui consiste à connaître les besoins des enseignants en matière de planification (habitudes, éléments facilitants, outil idéal, irritants, etc.) Je souhaite organiser une rencontre de groupe sur Zoom d'une durée d'une heure après l'école dans environ deux semaines.

Si vous êtes intéressés à participer, je vous invite à m'écrire en message privé ou par courriel (caroline.proulx.5@umontreal.ca) en précisant votre nom complet, le niveau scolaire auquel vous enseignez et votre nombre d'années d'expérience (bienvenue aux enseignants avec peu, moyennement et beaucoup d'expérience !) Je vous fournirai par la suite un document d'information vous précisant les détails de votre participation.

Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal.

Il n'y a malheureusement aucune compensation financière associée à la participation à cette recherche. Toutefois, tous les participants qui auront participé à l'une ou l'autre des phases auront accès gratuitement à l'outil de planification lorsqu'il sera terminé.

Merci de partager cette demande auprès de vos contacts.

Au plaisir,
Caroline

Annexe 3 – Le protocole d’entretien pour la phase d’analyse des besoins

1. Présentation des participants
 2. Rappel du contexte du projet
 3. Un consentement oral est exigé pour confirmer l’intérêt de chaque candidat à participer à la rencontre et à l’enregistrement audio et vidéo.
 4. Présentation des intentions de la rencontre
 5. Présentation des modalités de la rencontre (tour de parole, fonctions de Zoom, etc.)
 6. Un rappel quant à l’engagement pris par tous quant à la confidentialité des propos tenus lors de l’entretien et l’identité des autres participants.
-

--

7. Questions posées aux enseignants

Objectif 1 : Dégager des pratiques actuelles de planification

- Pensez à la discipline que vous préférez enseigner : comment vous y prenez-vous pour planifier ?
 - Quelle fréquence ?
 - Quels outils ? Avec quoi ?
 - Avec qui ?
 - Présence de traces écrites ?
- Pensez à la discipline que vous aimez le moins enseigner : comment vous y prenez-vous pour planifier ?
- Mise en situation : C’est le matin et les élèves ne sont pas encore arrivés. Vous regardez votre horaire de la journée. Quelle est l’activité que vous avez le plus hâte de piloter ? Pourquoi ?

Objectif 2 : Dégager les caractéristiques idéales ou irritantes d’un outil de planification

- Qu’est-ce qui vous plait dans un outil de planification ?
- Qu’est-ce qui vous irrite dans un outil de planification ?
- Que devrait proposer mon outil pour vous donner envie de l’utiliser ?

Présentation en partage d’écran du site J’enseigne avec la littérature jeunesse

<https://enseignerlitteraturejeunesse.com/planifications-annuelles/>

- Qu’est-ce qui vous plait dans cet outil ?

- Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?

Présentation du prototype 1 en partage d'écran

- Qu'est-ce qui vous plait dans cet outil ?
- Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?

8. Remerciements et annonce de la phase 3 à venir. Un courriel de sollicitation leur sera envoyé.

Annexe 4 – Le courriel de sollicitation des experts en didactique du lexique

Bonjour _____,

C'est votre directeur.rice de recherche qui m'a donné votre adresse courriel. Je me présente: je suis enseignante au primaire et doctorante à l'Université de Montréal sous la direction de Dominic Anctil et Isabelle Montesinos-Gelet. Je mène une recherche-développement qui vise à élaborer un outil de planification soutenant l'enseignement lexical au primaire. Je souhaite faire évaluer mon deuxième prototype par des doctorants qui s'intéressent à la didactique du lexique. Votre participation consisterait à prendre connaissance de mon outil (qui est en ligne) et remplir un questionnaire visant d'une part à évaluer l'adéquation entre l'outil et les connaissances issues de la recherche et d'autre part, à proposer des pistes d'amélioration. Le projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal.

Si vous êtes intéressée et disponible, je pourrais vous donner le lien pour accéder à mon outil le 1er juin et vous laisserais trois semaines pour me revenir avec vos rétroactions. Je peux évidemment vous laisser plus de temps si ce n'est pas un bon moment.

Vous trouverez en pièce jointe le formulaire d'informations et de consentement. Si vous êtes intéressée, vous pouvez répondre à ce courriel en copiant la section en vert, en mettant un X dans le tableau à l'endroit requis et en ajoutant votre nom et la date OU en imprimant la page 5 du document et en me la renvoyant complétée par courriel.

Merci de l'attention que vous portez à mon projet,

Caroline

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

	oui	non
<i>Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche Si oui, je souhaite être joint par le chercheur à l'adresse courriel suivante</i>		

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe 5 – Courriel de sollicitation des participants ayant une expertise en RD

Bonjour,

Je suis enseignante au primaire et doctorante à l'Université de Montréal sous la direction de Dominic Anctil et Isabelle Montesinos-Gelet. Je mène une recherche-développement qui vise à élaborer un outil de planification soutenant l'enseignement lexical au primaire. Je souhaite faire évaluer mon deuxième prototype par des acteurs du milieu de l'éducation qui ont de l'expérience en recherche-développement. Votre connaissance du milieu scolaire et votre expérience de développement font de vous des critiques de choix pour évaluer l'utilité, l'utilisabilité et la valeur d'estime de mon outil. La participation consiste à prendre connaissance de l'outil (qui est en ligne) et remplir un questionnaire visant à évaluer différents critères (utilité, utilisabilité et valeur d'estime) et à proposer des pistes d'amélioration. Le projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal.

Si vous êtes intéressée et disponible, je pourrais vous donner le lien pour accéder à mon outil le 1er juin et vous laisserais 3 semaines pour me revenir avec vos rétroactions. Je peux évidemment vous laisser plus de temps si ce n'est pas un bon moment pour vous.

Vous trouverez en pièce jointe le formulaire d'informations et de consentement. Si vous êtes intéressée, vous pouvez répondre à ce courriel en copiant la section en vert, en mettant un X dans le tableau aux deux endroits requis et en ajoutant ton nom et la date OU en imprimant la page 5 du document et en me la renvoyant complétée par courriel.

Bien cordialement,

Caroline

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

	oui	non
<i>Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche Si oui, je souhaite être joint par le chercheur à l'adresse courriel suivante</i>		

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe 6 – Courriel de sollicitation des professionnelles de l'éducation pour la phase 3, mise à l'essai empirique

Bonjour,

Si vous recevez ce courriel, c'est que j'ai eu la chance de profiter de vos rétroactions lors d'un entretien précédent dans le cadre de mon projet doctoral. Je continue de travailler fort sur la conception de mon outil et même s'il est loin d'être terminé, je sollicite à nouveau votre participation pour me donner des commentaires sur la nouvelle version de l'outil.

Le fonctionnement serait un peu différent de la dernière fois : ce serait encore une fois un entretien en ligne, mais cette fois de façon individuelle ou en compagnie d'un de vos collègues qui souhaiterait participer. Durant cet entretien, je vous donnerai accès à mon outil et en partage d'écran, vous pourrez commenter les différentes fonctionnalités de mon outil. J'aimerais aussi vous donner quelques mises en situation pour vérifier si vous pouvez trouver aisément l'information.

Je suis bien consciente que le mois de juin est très, très chargé. Si vous consentez à participer à cette dernière phase, je ferai tout en mon possible pour vous offrir des plages horaires qui vous conviennent, que ce soit après l'école ou en soirée. Les rencontres pourraient débiter dans la semaine du 12 juin et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Comme il s'agit d'une nouvelle phase, vous devez consentir à nouveau à participer. Comme la dernière fois, vous pouvez simplement copier-coller la partie en vert et remplir les sections demandées. Vous trouverez en pièce jointe le formulaire d'information et de consentement qui précise toutes les modalités de votre participation. N'hésitez pas à approcher un collègue si vous souhaitez l'inviter à l'entretien. Si vous me renvoyez votre consentement, je vous enverrai une liste de disponibilités pour fixer notre rendez-vous.

Bien cordialement,

Caroline

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

	oui	non
<i>Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche</i>		
<i>Si oui, je souhaite être joint par le chercheur à l'adresse courriel suivante</i>		
<i>Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio et vidéo afin d'en faciliter l'analyse.</i>		

Signature du participant : _____ Date : _____

Annexe 7 – Questionnaires utilisés pour la phase 2, mise à l’essai fonctionnelle

Document de rétroaction
à l’intention des participants ayant une expérience en RD et une connaissance accrue du milieu scolaire
Objectif : Améliorer le prototype 2

Le répertoire au regard des besoins exprimés par les enseignants

Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Le répertoire propose des activités qui ne sont pas trop rigides, qui peuvent se modifier selon les activités vécues en classe					
Le répertoire présente des compléments d’informations qui permettent une mise à jour au regard de l’enseignement-apprentissage du lexique					
Le répertoire présente des œuvres de littérature jeunesse adaptées au cycle.					
Commentaires :					

Le répertoire au regard du critère relatif à l'utilité

L'utilité ou valeur d'usage (Van der Maren, 2003) fait référence à la possibilité d'atteindre le but visé (Tricot et Tricot, 2000). L'outil permet-il aux enseignants de planifier des activités lexicales?

Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Le répertoire propose des balises pour planifier ses interventions lexicales.					
Le répertoire fournit assez d'informations pour permettre à un enseignant qui s'y connaît peu en didactique du lexique de planifier des activités.					
Ce répertoire est adapté pour les enseignants des trois cycles du primaire.					
Commentaires :					

Le répertoire au regard du critère relatif à l'utilisabilité

L'utilisabilité renvoie aux possibilités d'utilisation de l'objet (Tricot et Tricot, 2000). Est-ce facile de trouver une activité à partir d'une intention pédagogique précise ?

Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Il est facile de trouver une activité en fonction d'un objectif pédagogique précis.					
Le répertoire peut être utilisé sans guide ou formation préalable					
Commentaires :					

Le répertoire au regard du critère relatif à la valeur d'estime

La valeur d'estime renvoie quant à elle à l'attrait du produit (Rousseau et al., 2021). Van der Maren (2003) parle plutôt d'attribution esthétique.

Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Le visuel est agréable.					
Je conseillerais cet outil à un enseignant.					
Commentaires :					

L'appréciation générale du répertoire

De façon générale, quelles sont les forces de cet outil?
Quelles modifications pourraient être apportées pour faciliter l'utilisation de cet outil ?

Autres commentaires :

Annexe 8 – Protocole d’entretien de la phase 3, mise à l’essai empirique

Accueil

1. Rappel du contexte du projet
2. Un consentement oral est exigé pour confirmer l’intérêt de chaque candidat à participer à la rencontre et à l’enregistrement audio et vidéo.
3. Présentation des intentions de la rencontre

Phase de découverte

En partage d’écran, les participantes naviguent librement dans l’outil. Ils sont invités à émettre leurs commentaires oralement lors de la navigation.

Mises en situation

Les participantes sont invitées, toujours en partage d’écran, à trouver les pages où se trouvent les informations demandées. Elles sont invitées à poser des question ou des propositions de modification au fur et à mesure.

Pour naviguer dans les capsules informatives	Pour trouver une activité	Pour en savoir plus sur la planification
<ul style="list-style-type: none">- Trouver des interventions qui favorisent le réemploi des mots par l’élève- Trouver un contenu de la PDA en écriture possiblement à approfondir et identifier si les informations sont claires	<ul style="list-style-type: none">- Trouver des idées pour enseigner des nouveaux mots- Trouver des activités de consolidation pour faire pratiquer les élèves dans l’apprentissage des nouveaux mots- Trouver une activité lexicale à partir de	<ul style="list-style-type: none">- Trouver des conseils pour planifier à moyen ou long terme

	<p>l'écriture d'un texte narratif (conte réinventé)</p> <ul style="list-style-type: none">- Trouver un exemple de livre jeunesse pour observer l'ordre d'intensité	
--	--	--

Retour sur l'expérience de navigation

Les questions suivantes sont posées aux participantes

- Quelle section du répertoire aimeriez-vous continuer d'explorer?
- Est-ce nécessaire de recevoir une formation pour utiliser l'outil?
- Quelles sont les forces de l'outil
- Quelles sont les modifications à apporter?
- Conseilleriez-vous l'outil à une collègue?

Remerciement

Annonce que l'outil leur sera partagé en automne 2023.

Annexe 9 – Formulaire de consentement et certificat d'éthique émis par le CEREP



Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Enseignants du primaire
Phase d'exploration des besoins

Élaboration d'un répertoire de ressources pour soutenir la planification de l'enseignement
lexical au primaire : une recherche-développement

Chercheuse étudiante Caroline Proulx, Étudiante au doctorat, Département de
didactique de l'Université de Montréal,

Directeur de recherche Dominic Anctil, Professeur titulaire, Département de didactique
de l'Université de Montréal,

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise deux objectifs : élaborer un outil de planification soutenant l'enseignement lexical au primaire et documenter la démarche de développement. Au terme de la démarche, nous souhaitons mieux comprendre les besoins des acteurs du milieu de l'éducation au regard de leurs pratiques de planification et dégager les composantes essentielles d'un outil visant à soutenir la planification lexicale au primaire. Les résultats seront publiés dans un premier temps dans une thèse de doctorat. Ils seront ensuite partagés dans des congrès professionnels et scientifiques et publiés dans diverses revues professionnelles et scientifiques.

Nous souhaitons recruter six enseignants du primaire

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes un enseignant et nous croyons que vous êtes un participant de choix pour nous aider à améliorer notre répertoire de ressources afin qu'il réponde le plus possible aux besoins.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à un entretien de groupe sur la plateforme Zoom en fin d'après-midi, après les heures de classe. L'entretien sera d'une durée d'une heure et sera mené par l'étudiante chercheuse. Il vise à connaître vos habitudes de planification, les composantes essentielles d'une ressource soutenant la planification et les irritants liés à cette composante de la tâche enseignante. Vos réponses me permettront d'adapter mon premier prototype. L'entretien sera enregistré sur support audio et vidéo. L'enregistrement permet de retranscrire fidèlement les échanges entre les participants, ce qui facilite l'étape de l'analyse. Si vous refusez, vous ne pourrez pas participer.

Dans le cadre du projet, l'étudiante chercheuse recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements vous concernant. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

3. Avantages et bénéfices

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, si vous participez à l'entretien de groupe visant à connaître vos habitudes de planification, vous serez amenés à réfléchir sur vos pratiques et à découvrir celles des autres. Ce moment d'analyse est propice au développement professionnel.

Pour vous remercier de votre participation, nous vous donnerons accès gratuitement au répertoire de ressources lorsque le dernier prototype sera validé. Nous vous enverrons le lien par courriel.

4. Risques et inconvénients

Le seul inconvénient lié à votre participation au projet de recherche est le temps consacré à la participation à l'entrevue de groupe. Cependant, comme il s'agit d'une rencontre après les heures de travail, il est possible de vous sentir surchargés lors de cette journée. À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet.

5. Confidentialité

La chercheuse étudiante prendra les moyens nécessaires afin que les renseignements personnels que vous nous donnerez demeurent confidentiels. Ces moyens sont les suivants :

- Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps, votre identité ne sera dévoilée.
- Le dossier de recherche comportera le présent formulaire, les enregistrements audio et vidéo, des transcriptions et des notes d'observation
- Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de l'étudiante chercheuse.

Dans les cas de données de recherche personnalisées et codées

Seule la chercheuse étudiante, son directeur et codirectrice de recherche connaîtront l'identité des participants. Chaque participant de la recherche se verra attribuer un code qui liera les formulaires d'information et de consentement et les données de recherche. Seuls la chercheuse étudiante et son directeur et codirectrice de recherche conserveront la liste associant le code des participants à leur nom, ce qui permet de procéder au retrait des données, au besoin.

Conservation du dossier de recherche

Les renseignements et données de recherche seront conservés dans l'ordinateur sécurisé de l'étudiante chercheuse. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

6. Compensation

Vous ne recevrez pas de compensation financière pour votre participation à ce projet de recherche.

7. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

8. Déclaration de liens d'intérêt

La chercheuse étudiante enseigne actuellement au CSSPI.

Toutefois, la chercheuse étudiante atteste de la prise de conscience de cette situation et de la réflexion éthique qu'elle s'impose face à ce double rôle. En conséquence, elle s'engage à respecter les obligations liées à ces divers rôles et à agir dans le meilleur intérêt des participants.

Nous rappelons qu'un refus, de la part d'une collègue enseignante, n'entraînerait aucun changement quant à la collaboration de la chercheuse étudiante dans son rôle d'enseignante-ressource.

9. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec le chercheur ou le chercheur étudiant au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits.

Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions au chercheur et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.

Rencontre de groupe– Engagement du participant

En posant ma signature, je m'engage à respecter la confidentialité des participants et des propos partagés lors des entrevues de groupe.

DEMANDE DE CONSENTEMENT

La section suivante apparaîtra dans le courriel à renvoyer à la chercheuse-étudiante. Vous n'aurez qu'à cocher les items à même le courriel, ce qui confirmera votre consentement à participer à la recherche.

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

	oui	non
Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche Si oui, je souhaite être joint par le chercheur à l'adresse courriel suivante _____		
Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio et vidéo afin d'en faciliter l'analyse. Aucun extrait ne sera publié.		

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

C. ENGAGEMENT DU CHERCHEUR RESPONSABLE

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant.
- Je m'engage avec mon directeur de recherche et ma codirectrice à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature du chercheur responsable: _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

D. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Caroline Proulx.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

**Comité d'éthique de la recherche
en éducation et en psychologie (CEREP)**

Bureau de la conduite
responsable en recherche



21 décembre 2022

Dominic Anctil,
Professeur agrégé
Faculté des sciences de l'éducation - Département de didactique

Caroline Proulx,
Candidate au doctorat
Faculté des sciences de l'éducation - Département de didactique

OBJET :	Projet # 2022-3155 - Approbation éthique finale Élaboration d'un répertoire de ressources pour soutenir la planification de l'enseignement lexical au primaire : une recherche-développement
---------	--

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal a évalué votre projet de recherche en mode délégué. Suite à cette réunion, une approbation conditionnelle vous a été émise en date du 17 novembre 2022.

Nous accusons réception des précisions et corrections demandées via le formulaire de conditions F20 ainsi que des documents en vue de l'approbation finale du projet mentionné en rubrique. Suite à la révision de ces documents, le tout ayant été jugé satisfaisant, j'ai le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été approuvé par le CEREP.

Les documents que le CEREP a approuvés et que vous pouvez utiliser pour la réalisation de votre projet sont disponibles dans la section **Documents approuvés par le CER**, située sous l'onglet "Fichiers" de votre projet.

Cette approbation éthique est valide pour un an, à compter du 21 décembre 2022 jusqu'au 21 décembre 2023. Il est de votre responsabilité de compléter le formulaire de renouvellement (formulaire F9) que nous vous ferons parvenir annuellement via Nagano 1 mois avant l'échéance de votre approbation, à défaut de quoi l'approbation éthique délivrée par le CEREP sera suspendue.

Dans le cadre du suivi éthique continu, le Comité vous demande de vous conformer aux exigences suivantes en utilisant les formulaires Nagano prévus à cet effet :

- Soumettre, pour approbation préalable, toute demande de **modification** au projet de recherche ou à tout autre document approuvé par le Comité pour la réalisation du projet (formulaire F1).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, toutes **informations supplémentaires, nouveau renseignement et/ou correspondances diverses** (formulaire F2).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, tout **incident ou accident** lié à la réalisation du projet de recherche (formulaire F5).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, l'**interruption prématurée** du projet de recherche, qu'elle soit temporaire ou permanente (formulaire F6).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, toute **déviatio**n au projet de recherche susceptible de remettre en cause le caractère éthique du projet (formulaire F8).
- Soumettre une demande de **renouvellement** un mois avant l'échéance de la date d'approbation afin